

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı**

**48-72 AYLIK ÇOCUKLARA YÖNELİK SOSYAL PROBLEM
ÇÖZME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ'NİN
GELİŞTİRİLMESİ**

**Elif YILMAZ
(Doktora Tezi)**

İstanbul, 2016

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı**

**48-72 AYLIK ÇOCUKLARA YÖNELİK SOSYAL PROBLEM
ÇÖZME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ'NİN
GELİŞTİRİLMESİ**

**Elif YILMAZ
(Doktora Tezi)**






**Danışman: Prof. Dr. Ozana URAL
İkinci Danışman: Dr. Gülçin GÜVEN**

İstanbul, 2016

**Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2016**

ONAY

Elif YILMAZ tarafından hazırlanan “**48-72 AYLIK ÇOCUKLARA YÖNELİK SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ’NİN GELİŞTİRİLMESİ**” konulu bu çalışma 28.06.2016 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri üyeleri tarafından başarılı bulunmuş ve doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	İmza
TEZ DANIŞMANI	Prof. Dr. Ozana URAL	
JÜRİ ÜYESİ	Prof. Dr. Gülden UYANIK BALAT	
JÜRİ ÜYESİ	Doç. Dr. Levent DENİZ	
JÜRİ ÜYESİ	Doç. Dr. Kezban TEPELİ	
JÜRİ ÜYESİ	Yrd. Doç. Dr. Özgül POLAT	

ÖZGEÇMİŞ

- 2006 - 2010 Selçuk Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi, Anaokulu Öğretmenliği Lisans Programı
- 2010 - 2012 Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Yüksek Lisans Programı
- 2012 – Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Doktora Programı
- 2012 - 2013 Araştırma Görevlisi (Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi)
- 2013 - 2016 Araştırma Görevlisi (Marmara Üniversitesi)
- 2013 - 2016 Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Öğretmenliği Doktora Programı

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Yaptığı Kurum : Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı

E-posta : eyilmaz@marmara.edu.tr
elifyilmaz@kmu.edu.tr

ÖNSÖZ

Okul öncesi dönemdeki (48-72 aylık) çocukların sosyal problem çözme becerilerini değerlendirmek amacıyla geçerli-güvenilir bir ölçme aracının geliştirildiği bu araştırmanın tüm aşamalarında yanımda olan, desteğini her zaman hissettiren, sayesinde çok şey öğrendiğim ve daha çok şey öğreneceğime inandığım tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Ozana URAL'a çok teşekkür ederim.

Sağladığı güven duygusu, motivasyon ve destek ile her soruna bir çözüm bulan, tezimin her aşamasında yardımlarını benden esirgemeyen, eş danışman hocam Sayın Dr. Gülçin GÜVEN'e bana sağladığı tüm destek için sonsuz teşekkür ederim.

Tez izleme sürecinde bana sundukları destek ve kıymetli katkıları için Sayın Prof. Dr. Gülden UYANIK BALAT ve Sayın Doç. Dr. Levent DENİZ hocalarıma çok teşekkür ederim. Tez savunmasındaki değerli katkılarıyla, çalışmama sağladığı destek için Sayın Yrd. Doç. Dr. Özgül POLAT hocama teşekkür ederim.

Kan bağı olmadan da kardeş olunabildiğini gösteren, aklıma takılan her soruya cevap bulan, sağladığı güven duygusu ile her problemi çözebileceğime inandıran, iyi ki var dediğim canım abim Yrd. Doç. Dr. Türker SEZER'e yardım ve desteği için sonsuz teşekkür ederim.

Beni sabırla dinleyen, her ihtiyacım olduğunda bana destek olan, kıymetli hocam Öğr. Gör. Kadriye EFE-AZKESKİN'e teşekkürlerimi sunarım. Akademik hayata adım atmamda büyük katkıları olan ve beni yalnız bırakmayan değerli hocam Doç. Dr. Kezban TEPELİ'ye çok teşekkür ederim.

Marmara Üniversitesi'nde aynı odayı paylaştığım arkadaşlarım ve sevgili meslektaşlarım Arş. Gör. Dilan BAYINDIR, Arş. Gör. Ezgi AKŞİN-YAVUZ, Arş. Gör. Hande ARSLAN-ÇİFTÇİ, Arş. Gör. Zeynep KILIÇ, Arş. Gör. Hilal İlknur TUNÇELİ, Arş. Gör. Büşra ŞAHAN, Arş. Gör. Şeyma DEĞİRMENCİ, Arş. Gör. Dilara ATEŞ ve Arş. Gör. Hilal YILMAZ'a bana gösterdikleri anlayış ve destek için çok teşekkür ederim.

Veri toplama sürecinde özenli ve sabırlı çalışmalarıyla, araştırmaya büyük katkı sağlayan sevgili öğrencimiz Şeyma OKUYUCU'ya ve uygulama sürecinde desteğini esirgemeyen değerli anne-babalara, öğretmenlere, yöneticilere bana ayırdıkları zaman ve emekleri için teşekkür ederim. Çalışmanın hedef kitlesi olan, yaşama neşe katan sevgili çocuklara kalpten teşekkür ederim.

Varlıkları ile her zaman onur ve gurur duyduğum canım ailem, bana sağladığınız destek, gösterdiğiniz sabır ve anlayış için çok teşekkür ederim.



ÖZET

48-72 AYLIK ÇOCUKLARA YÖNELİK SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ'NİN GELİŞTİRİLMESİ

Araştırmanın amacı, 48-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin belirlenebilmesi için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesidir. Ayrıca çocukların sosyal problem çözme becerilerinin, çocuklara (yaş, cinsiyet, okul öncesi eğitime devam süresi ve kardeş sayısı) ve ebeveynlerine (anne-baba öğrenim durumu, gelir düzeyi) ilişkin değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Karma araştırma modellerinden biri olan “Sıralı Dönüşümsel Tasarım”a uygun olarak planlanan araştırmada, 48-72 aylık çocukların yaşadıkları sosyal problem durumlarını belirlemeye yönelik nitel veriler toplanmış, ardından geliştirilen Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin geçerlik-güvenirlik çalışması ve çocukların sosyal problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenebilmesi için nicel veriler toplanmıştır. Nitel araştırma verileri, tanımlayıcı fenomoloji yaklaşımıyla, nicel araştırma verileri ise genel tarama modelinde tasarlanmıştır.

Araştırmada 2014-2015 eğitim öğretim yılında İstanbul Anadolu yakasındaki okul öncesi eğitim kurumları arasından belirlenen iki farklı çalışma grubu mevcuttur. Nitel verilerin elde edildiği Çalışma Grubu-I, 48-72 aylık 168 çocuğun anne-babasından oluşmaktadır. Nicel verilerin elde edildiği Çalışma Grubu-II ise “Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği”nin geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin ve sosyal problem çözme becerilerinin demografik değişkenler açısından incelenmesinin amaçlandığı 48-72 aylık toplam 257 çocuktan oluşmaktadır.

Araştırma kapsamında beş veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar; araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”, “Sosyal Problem Çözme Becerileri Aile Görüşme Formu” ve 48-72 aylık çocuklara yönelik “Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği”dir. Geliştirilen “Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği”nin kriter geçerliğini test etmek amacıyla “Wally Sosyal Problem Çözme Testi” ve “Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda elde edilen sonuçlara göre çocukların okulda, evde ve ev dışında yaşadıkları 546 sosyal problem durumu saptanmış ve bu problem durumları 10 kategori altında toplanmıştır. Anne-babalar, çocuklarının en çok “Israr etmek”, en az ise “Sorumluluk almamak” sosyal problem durumları ile karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Çocukların yaşadığı sosyal problem durumlarına yönelik anne-babalar 157 çözüm yolu üretmiş ve bu çözümler 13 tema altında toplanmıştır. Buna göre anne-babalar en çok “Konuşarak ikna etmek” temasını tercih ettikleri belirtmişlerdir. Anne-babaların sosyal problem durumlarında ürettikleri çözüm yollarına, çocukların gösterdiği 124 tepki davranışı 7 tema altında toplanmıştır. Buna göre çocukların en çok gösterdikleri tepki “Uyum göstermek” iken en az gösterdikleri tepkinin ise “Bir başkasına şikâyet etmek” olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada geliştirilen “Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği” öyküleme tekniğinde tasarlanmıştır. Ölçeğin temalarını oluşturan öyküler, çalışmanın ilk aşaması olan nitel araştırma sonucunda elde edilen bulgular neticesinde belirlenen çocukların en çok karşılaştıkları sosyal problemler durumları seçilmiştir. Çocuklardan günlük yaşantılarında karşılaştıkları problem durumları ile ilgili anlatılan hikâyelerle, canlandığı karakterin gösterdiği davranışı belirlemek ve aktarılan hikâyelerdeki ilişkilerle ilgili sorulara yanıt vermeleri beklenmektedir. Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği, puanlamaya dahil edilmeyen ilki örnek hikaye olmak üzere toplam yedi hikâyeden oluşmaktadır. Hikâyelerin temaları “Alay Etme”, “Kurallara Uyuma”, “Israr”, “Şiddet”, “Paylaşma”, “İletişim Kurma” ve “Dışlanma”dır.

Araştırmada elde edilen bulgular incelendiğinde Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği’nin Kapsam Geçerlik İndeksi .809, toplam güvenirlik katsayısı için KR20 değeri .680 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tüm maddeleri için alt ve üst gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu ve madde ayırt ediciliğini sağladığı belirlenmiştir. Ölçüt geçerliğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda ölçeğin kriter geçerliğini sağladığı tespit edilmiştir. Hotelling's T-Squared Test sonuçlarına göre Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği’nin uygun yapıda tasarlandığı saptanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test sonuçları Pearson Korelasyon katsayısı için .532’dir. Bu bulgular ışığında geliştirilen Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği’nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

Geliştirilen Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin tüm maddeleri için çocukların verdikleri cevaplar incelendiğinde, problem durumu karşısında çocukların 817'si (%53) olumlu ve 723'ü (%47) olumsuz sosyal davranış sergilemeyi tercih ettikleri saptanmıştır. Araştırmaya katılan çocukların, 16 farklı olumlu sosyal davranış stratejisi geliştirdikleri ve bu stratejiler arasından en çok tercih edilenler “Kabul etmek, oyuna katılmak ve yetişkinden yardım istemek”, en az tercih edilen stratejiler ise “Farklı bir kişi bulmak, beklemek ve kendini savunmak” olarak belirlenmiştir. Çocukların tercih ettiği saptanan 21 farklı olumsuz sosyal davranış stratejisi arasından, çocuklar tarafından en çok tercih edilenler “Fiziksel olumsuz tepkiler vermek, ağlamak ve yetişkine karşı gelmek (otoritesini reddetmek)” olarak belirlenirken, çocuklar tarafından en az tercih edilen olumsuz sosyal davranışların ise “Küsmek, kurallara uymamak ve bağırma” olduğu bulunmuştur.

Araştırma sonucunda çocukların sosyal problem çözme becerilerinin çocukların yaşına, anne-baba öğrenim durumu ve ailenin gelir düzeyi değişkenlerine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Çocukların yaşı ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyi yükseldikçe çocukların sosyal problem çözme becerilerinin de arttığı görülmüştür. Çocukların cinsiyet, kardeş sayısı ve okul öncesi eğitime devam süresi değişkenlerinin ise sosyal problem çözme becerileri üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi dönem, Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği, olumlu/olumsuz sosyal davranış

ABSTRACT

THE DEVELOPMENT OF SOCIAL PROBLEM SOLVING SKILLS SCALE FOR 48-72 MONTH OLD CHILDREN

The aim of this study is to develop a reliable and valid scale in order to determine problem solving skills of 48-72 months old children. In addition, it aims to investigate the problem solving skills of children in terms of some variables related to children (age, gender, duration of preschool education and number of siblings) and their parents (educational status and income level).

In the study that was planned in line with “Sequential Transformative Design”- one of mixed research methods-, qualitative data was collected to determine social problem situations of 48-72 months old children and then quantitative data was collected to conduct validity and reliability study of Social Problem Skills Scale and to examine social problem skills of children according to some variables. The qualitative data were designed in descriptive phenomenology approach and quantitative data were designed in general survey model.

The study has two different study groups chosen from among preschool education institutions in Anatolian side of Istanbul during academic year of 2014-2015. Study Group-I includes the parents of 168 children 48-72 months of age, and Study Group-II includes 257 children 48-72 months of age and it aims to investigate validity and reliability analysis of “Social Problem Solving Skills Scale” and social problem-solving skills in terms of demographic variables.

Five data collection tools were used in the study. These are; “Personal Information Form”, “Social Problem Solving Skills Parent Interview Form”, and “Social Problem Solving Skills Scale” developed by researcher for 48-72 months old children. “Wally Social Problem Solving Test” and ‘Social Competence and Behavior Evaluation-30 Scale (SCBE-30)’ were utilized to test the criterion validity of ‘Social Problem-Solving Skills Scale’ which was developed.

According to the qualitative results of the study, 546 social problem situations that children encounter at school, home and outside were determined and these problem situations were gathered under ten categories. Parents stated that they encounter social problem situation of “Insistence” the most and “Avoiding Responsibilities” the least. Parent suggested 153 solutions in relation to social problem situations experienced by their children and these solutions were gathered under 13 themes. As a result, parents expressed that they preferred ‘Persuading by talking’ theme the most. 124 response behaviors exhibited by children towards the solutions found by their parents were gathered under 7 themes. Accordingly, the most common response by children was found to be “Conformity” whereas the least one was found to be “Complaining to Other People”.

“Social Problem Solving Skills Scale” in the study was designed in narrative technique. The stories that make up themes of the scale were chosen from social problem situations that experienced by children the most according to the findings obtained from qualitative research which is the first part of the study. Through the stories that children are told related to problem situations they encounter in their daily life, they are expected to identify the behavior of the character which they act out and respond to the questions about the relationships in the stories they are told. Social Problem Solving Skills Scale consists of seven stories, the first of which is an example story which is not included in scoring. The themes of the stories are “Mocking”, “Observance”, “Insistence”, “Violence”, “Sharing”, “Communication” and “Social Exclusion”.

According to the findings of the study, the content validity index of Social Problem-Solving Skills Scale was found to be as .809 and KR20 value for total consistency coefficient was found to be as .680. It was determined that there is a significant difference between lower and upper groups for all the items of the scale and item discrimination was provided. As a result of the analysis conducted to determine the criterion validity, it was found that the scale provided criterion validity. According to the results of Hotelling's T-Squared Test, Social Problem Solving Skills Scale was designed in appropriate structure. Test-retest result of the scale was found to be .532 for Pearson Correlation coefficient. In light with all these findings, Social Problem Solving Skills Scale was determined as a valid and reliable instrument.

According to the children's responses for all items of the Social Problem Solving Skills Scale, it was determined that 817 of the children (53%) preferred positive social behaviors and 723 of the children (47%) preferred negative social behaviors when faced with problem situations. It was also found that children developed 16 different positive social behavior strategies and among from the strategies, the most preferred ones are "Accepting, participating to play and asking an adult for help"; whereas the least preferred ones are 'Finding a different person, waiting and defending oneself'. Among from 21 different negative social behavior strategies, the most preferred ones are "Physically negative reacting, crying and opposing (rejecting authority)"; whereas the least preferred ones are 'Being Offended, breaking the rules and yelling'.

As a result of the study, it was determined that children's social problem-solving skills significantly differ according to their age, educational status of their parents and family income level. It was seen that as children's age and socio-economic level of family increase, children's social problem solving skills increase as well. However, it was also found that children's social problem-solving skills do not significantly differ according to variables of gender, number of siblings and the duration of preschool education.

Key Words: Preschool period, Social Problem Solving Skills Scale, Positive/Negative Social Behavior.

İÇİNDEKİLER

ONAY.....	i
ÖZGEÇMİŞ	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	v
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xv
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Alt Amaçları	5
1.3.1. Nitel Araştırma Soruları	6
1.3.2. Nicel Araştırma Soruları	6
1.4. Araştırmanın Önemi	6
1.5. Varsayımlar	7
1.6. Sınırlılıklar.....	8
1.7. Tanımlar	8
BÖLÜM II: ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	10
2.1. Sosyal Gelişim.....	10
2.1.1. Sosyal Gelişim Kuramları	11
2.1.1.1. Psikoanalitik Kuram	11
2.1.1.2. Psikososyal Gelişim Kuram	12
2.1.1.3. Sosyo-Kültürel Gelişim Kuramı.....	13
2.1.1.4. Sosyal Bilişsel (Öğrenme) Kuramı.....	14
2.1.1.5. Ekolojik Sistem Kuramı	14
2.1.1.6. Zihin Kuramı	15
2.1.2. Erken Çocukluk Döneminde Yaş Gruplarına Göre Gelişim Özellikleri.....	15
2.1.3. Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Gelişimi Etkileyen Faktörler	17

2.1.3.1. Aile	17
2.1.3.2. Yaş.....	18
2.1.3.3. Cinsiyet.....	18
2.1.3.4. Sosyo-Ekonomik Düzey.....	19
2.1.3.5. Kardeş Sayısı.....	19
2.1.3.6. Eğitim Süresi	20
2.1.4. Sosyal Gelişime İlişkin Alt Kavramları	21
2.1.4.1. Sosyal Yetkinlik	21
2.1.4.2. Sosyal Beceri.....	21
2.1.4.3. Sosyal Kabul ve Sosyal Uyum	22
2.2. Sosyal Problem Çözme	22
2.2.1. Olumlu Sosyal (Prososyal) Davranışlar	24
2.2.2. Olumsuz Sosyal (Saldırgan) Davranışlar	25
2.2.3. Sosyal Problem Çözme Becerilerini Değerlendirmeye Yönelik Geliştirilen Ölçme Araçları	26
2.2.3.1. Okulöncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi	27
2.2.3.2. Rubin'in Sosyal Problem Çözme Testi	27
2.2.3.3. Wally Sosyal Problem Çözme Testi.....	28
2.2.3.4. Drexel Erken Çocukluk Davranış Değerlendirme Ölçeği.....	28
2.2.3.5. Sosyal Problem Çözme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Eğitim Programları	29
2.2.3.6. Ben Sorun Çözebilirim (I Can Problem Solve - ICPS).....	29
2.2.3.7. İnanılmaz Yıllar Dinozor Sosyal Beceri ve Problem Çözme Programı (Incredible Years Dinosaur Social Skills and Problem Solving Curriculum)	29
2.2.3.8. Okul Öncesi Patikaları (Preschool PATHS)	30
2.3 Sosyal Problem Çözme Becerileri ile İlgili Araştırmalar.....	30
BÖLÜM III: YÖNTEM	42
3.1. Araştırmanın Modeli	42
3.2. Çalışma Grubu.....	43
3.2.1. Çalışma Grubu-I.....	43
3.2.2. Çalışma Grubu-II	44

3.3. Veri Toplama Araçları.....	47
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	47
3.3.2. Sosyal Problem Çözme Becerileri Aile Görüşme Formu.....	47
3.3.3. Wally Sosyal Problem Çözme Testi.....	48
3.3.4. Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği-30 (SYDD-30).....	48
3.3.5. Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği.....	49
3.3.6. Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin Geliştirilmesi.....	50
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	51
3.4.1. Nitel Verilerin Toplanması ve Analizi.....	51
3.4.2. Nicel Verilerin Toplanması ve Analizi.....	53
BÖLÜM IV: BULGULAR.....	55
4.1. 48-72 Aylık Çocukların Karşılaştıkları Sosyal Problem Durumlarına İlişkin Nitel Araştırma Bulguları.....	55
4.2. Geçerlik Analizleri.....	61
4.3. Güvenirlik Analizleri.....	63
4.4. Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'ni Oluşturan Maddelerin Betimsel Bulguları.....	67
4.5. Çocuklara Yönelik Değişkenlere İlişkin Bulgular.....	78
4.6. Ebeveynlere Yönelik Değişkenlere İlişkin Bulgular.....	81
BÖLÜM V: SONUÇ VE TARTIŞMA.....	87
5.1. 48-72 Aylık Çocukların Karşılaştıkları Sosyal Problem Durumlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	87
5.2. Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin Geçerliğine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	89
5.3. Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin Güvenirliğine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	91
5.4. Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği ile Elde Edilen Çocukların Davranış Tercihlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	92
5.5. Çocuklara Yönelik Değişkenler Açısından Sosyal Problem Çözme Becerilerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	94
5.5.1. Yaş.....	94
5.5.2. Cinsiyet.....	95

5.5.3. Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi	96
5.5.4. Kardeş Sayısı.....	97
5.6. Ebeveynlere Yönelik Değişkenler Açısından Sosyal Problem Çözme Becerilerine İlişkin Sonuç ve Tartışma	98
5.6.1. Gelir Düzeyi.....	98
5.6.2. Anne Öğrenim Durumu	98
5.6.3. Baba Öğrenim Durumu.....	99
5.7. Öneriler.....	100
KAYNAKLAR	1022
EKLER	1199
EK 1. Örnek Madde	1199
EK 2. Araştırma İzni.....	12020

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3 1.	Çalışma Grubu-I'in Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları	44
Tablo 3.2.	Çalışma Grubu-II'deki Çocukların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları.....	45
Tablo 3.3.	Çalışma Grubu-II'deki Çocukların Ebeveynlerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları.....	46
Tablo 3.4.	Geliştirilen Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin temalarına ilişkin çocuklardan beklenen beceriler	51
Tablo 4.1.	Okulda Akranlarla Yaşanan Sosyal Problem Durumlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	55
Tablo 4.2.	Evde Aileyle Yaşanan Sosyal Problem Durumlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	56
Tablo 4. 3.	Ev Dışında Yaşanan Sosyal Problem Durumlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	57
Tablo 4.4.	Okulda, Evde ve Ev Dışında Yaşanan Sosyal Problem Durumlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	58
Tablo 4.5.	Çocukların Yaşadığı Sosyal Problem Durumlarına Anne-Babaların Ürettiği Çözüm Yollarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	59
Tablo 4.6.	Anne-Babaların Ürettikleri Çözüm Yollarına Çocuklarının Gösterdiği Tepkiye İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	60
Tablo 4.7.	Lawshe Minimum İçerik Geçerliliği Ölçütleri	61
Tablo 4.8.	Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği Uzman Görüşlerine İlişkin Kapsam Geçerlik Oranı	62
Tablo 4.9.	Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği ile Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği ve Wally Sosyal Problem Çözme Testi Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi.....	63
Tablo 4.10.	Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin Madde Toplam Analizleri	63
Tablo 4.11.	Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin Maddelerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	64
Tablo 4.12.	Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin Maddelerinin Aritmetik Ortalama, Minimum, Maksimum, Ranj, Varyans Değerleri	65
Tablo 4.13.	Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin Hotelling's T-Squared Testi Sonuçları.....	65
Tablo 4.14.	Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin Madde Ayırt Edicilikleri	66

Tablo 4.15.	Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin Test-Tekrar Test Katsayıları.....	66
Tablo 4.16.	“Hikâye 1-Kurallara Uyuma” Temasına Yönelik Çocukların Tercih Ettiği Olumlu ve Olumsuz Sosyal Davranışlara İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımı	67
Tablo 4.17.	“Hikâye 2-Israr” Temasına Yönelik Çocukların Tercih Ettiği Olumlu ve Olumsuz Sosyal Davranışlara İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımı.....	68
Tablo 4.18.	“Hikâye 3-Şiddet” Temasına Yönelik Çocukların Verdiği Olumlu ve Olumsuz Sosyal Davranışlara İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımı.....	70
Tablo 4.19.	“Hikâye 4-Paylaşma” Temasına Yönelik Çocukların Verdiği Olumlu ve Olumsuz Sosyal Davranışlara İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımı.....	71
Tablo 4.20.	“Hikâye 5-İletişim Kurma” Temasına Yönelik Çocukların Verdiği Olumlu ve Olumsuz Sosyal Davranışlara İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımı.....	73
Tablo 4.21.	“Hikâye 6-Dışlanma” Temasına Yönelik Çocukların Verdiği Olumlu ve Olumsuz Sosyal Davranışlara İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımı.....	74
Tablo 4.22.	Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin Tüm Maddelerine Çocukların Verdiği Olumlu ve Olumsuz Sosyal Davranışlara İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımı.....	76
Tablo 4.23.	Çocukların Sosyal Problem Çözme Beceri Düzeylerine İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımı.....	78
Tablo 4.24.	Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği Puan Ortalamasının Yaş Değişkenine Göre t Testi Sonuçları.....	78
Tablo 4.25.	Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği Puan Ortalamasının Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları.....	79
Tablo 4.26.	48-60 Aylık Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği Puan Ortalamasının Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Süresi Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	80
Tablo 4.27.	61-72 Aylık Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği Puan Ortalamasının Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi Değişkenine Göre t Testi Sonuçları.....	80
Tablo 4.28.	Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği Puan Ortalamalarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	81
Tablo 4.29.	Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği Puan Ortalamalarının Ailelerinin Gelir Düzeyi Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	82

Tablo 4.30. Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği Puan Ortalamalarının Ailelerinin Gelir Düzeyi Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları	82
Tablo 4.31. Tukey Testi Sonuçları.....	83
Tablo 4.32. Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği Puan Ortalamalarının Annelerinin Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	83
Tablo 4.33. Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği Puan Ortalamalarının Annelerinin Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları	84
Tablo 4.34. Tukey Testi Sonuçları.....	84
Tablo 4.35. Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği Puan Ortalamalarının Babalarının Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	85
Tablo 4.36. Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği Puan Ortalamalarının Babalarının Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları	85
Tablo 4.37. Tukey Testi Sonuçları.....	86

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. Problem

Okul öncesi eğitim; çocuğun sosyal ve duygusal gelişimini etkileyen önemli etmenlerden biridir. Yaşamın ilk yıllarında gelişim ve öğrenmenin çok hızlı olması ve edinilen deneyimlerin daha sonraki öğrenmeleri etkilemesi, okul öncesi yılların en iyi biçimde değerlendirilmesini gerektirmektedir. Yapılan bilimsel araştırmalar, insan yaşamının bu ilk yıllarının bireysel ve sosyal açıdan çok önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Barnett, Bodrova, Leong ve Gomby, 2005; Dinç, 2002; Fox, Schmidt, Calkins, Rubin ve Coplan, 1996; Zhang, 2011). Yaşamın ilk yılları tüm gelişim alanlarında olduğu gibi, sosyal gelişim alanı için de etkileşime açıktır. Yaşam boyu gelişmeye devam eden sosyal gelişim, bireyin kendini ifade edebilmesini, duygularını kontrol edebilmesini ve çevreye olan uyumunu sağlar (Saarni, 2001). Bir bireyin sosyal gelişim açısından başarılı olarak nitelendirilebilmesi için insanlarla kurduğu olumlu ilişkiler ile kendi istekleri arasında denge kurabilmesi beklenirken (Rose-Krasnor, 1997) bu dengenin çocuklar tarafından kurulabilmesi oldukça zordur (Green, Cillessen, Rechis, Patterson ve Hughes, 2008).

Sosyal gelişimde karşısındakinin düşüncelerini, inançlarını, duygu ve isteklerini anlayabilmek ve hatırlayabilmek büyük öneme sahiptir (Gallagher ve Frith, 2003) ve okul öncesi eğitim sürecinde akran etkileşimindeki artış, gelişimin hızı, oyun arkadaşlarıyla yaşanan çatışmalar çocuğun sosyal gelişimine katkı sağlamaktadır (Raikes, Virmani, Thompson ve Hatton, 2013). Bu yıllarda çocukların bilişsel, duygusal ve dil gelişimlerdeki ilerleme, sosyal gelişimin parçası olan akran ilişkilerini anlama ve yorumlama, sosyal problem çözme gibi becerilerin gelişiminde etkin bir rol oynamaktadır (Gülay-Ogelman, 2012).

Sosyal problem çözme becerileri, yaşanan sosyal durumlardaki ikilemleri çözmek ya da başa çıkılması zor durumları önlemek amacıyla kullanılan beceriler olarak tanımlanmaktadır (Bredekamp, 2015). Sosyal problem çözme becerileri, olumlu ve olumsuz davranışlar ile dürtüsel, kaçınmacı ve akılcı stiller gibi bilişsel ve davranışsal süreçleri içinde barındırır (Nezu, Nezu ve D’Zurilla, 2006). Bu alanda yapılan ilk

araştırmaların, çocukların sosyal problem çözmeye becerileri ve aile ilişkileri ile erken deneyimin kalitesi üzerinde yoğunlaştığı görölmektedir (Dubow ve Tisak, 1989; Dubow, Tisak, Causey, Hryshko ve Reid, 1991; D'Zurilla ve Nezu, 1999; Kazdin, Siegel ve Bass, 1992; Pettit, Dodge ve Brown, 1988). Çocukların sosyal alanda karşılaştıkları çatışma ve sorunları çözmeye yönelik beceri ve yetkinliklerinin pek çok değişkenden etkilendiği söylenebilir. Piaget'e (1928) göre çocukların yaşadığı sosyal çatışmalar gelişimleri üzerinde etkilidir ve bu çatışmalar çocuklarda egosantrizmin azalmasına neden olarak başkalarının bakış açılarını fark edebilmelerini sağlamaktadır (Akt. Berk, 2013). Çocukların sosyal problem durumları ile karşılaştıklarında temel olarak "olumlu (prososyal) davranışlar" ve "olumsuz (saldırđan) davranışlar" olmak üzere iki temel davranış sergiledikleri söylenebilir (Bayhan ve Artan, 2007). Ancak çocuklar genellikle karşılaştıkları problem durumlarına olumsuz davranışlar ile tepki verirler ve bu durumun problemi çözmek için daha uygun çözümler düşünememek, uygun olmayan çözümlerinin yetişkinler tarafından pekiştirilmesi ve akranı model alma gibi nedenlerden kaynaklandığı ifade edilmektedir (Dereli, 2008).

Sosyal gelişim ve problem çözmeye becerileri için 5-6 yaş aralığının kritik dönem olduğu belirtilmektedir (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura ve Zimbardo, 2000). Bu sebeple okul öncesi dönemde sosyal problem çözmeye becerilerini kazanamayan çocukların, hayatları boyunca suç işlemek, bağımlılık, şiddet, istismar, okul fobisi, disiplin gibi problemlerle karşılaşmaya ve olumsuz davranış sergilemeye devam edeceği düşünölmektedir (Carpenter-Rich, Shepherd ve Nangle, 2008; Wang, Sandall, Davis ve Thomas, 2011). Bu görüşü destekleyen araştırma sonuçları incelendiğinde, sosyal problem çözmeye becerilerindeki sorunların; bireylerin ilerleyen dönemlerde saldırđanlık (Keltikangas-Järvinen ve Pakaslahti, 1999), madde bağımlılığı (Herrick ve Elliott, 2001), kişilik bozuklukları (McMurran, Duggan, Christopher ve Huband, 2007; McMurran, Egan, Blair ve Richardson, 2001) gibi davranışsal ve psikolojik bozukluklarla ilişkili olduğu görölmüştür. Buna karşın akranlarıyla başarılı etkileşim kuran ve olumlu sosyal becerilere sahip olan çocukların, daha sonraki gelişim dönemlerinde duygusal ve davranışsal problem yaşama olasılığının azaldığı ileri sürölmüştür (Garmezy, 1991; Howes, 1987). Çocukların tüm hayatını etkileyebilecek bu denli önemli bir beceriye ilişkin problemlerin okul öncesi dönemde belirlenerek erken müdahale edilmesi önerilmektedir. Bu sebeple okul öncesi dönemdeki çocukların

sosyal problem çözüme becerilerini değerlendirmeye yönelik çeşitli ölçme araçları geliştirilmiştir.

Alan yazın incelendiğinde, araştırmacılar tarafından geliştirilen sosyal problem çözüme becerilerini test etmeye yönelik geliştirilen çeşitli ölçme araçları kullanıldığı bilinmektedir. Bu ölçeklerin özellikle ergenlik dönemindeki çocuklara yönelik sosyal problem çözüme becerilerini değerlendiren ölçme araçları olduğu görülmektedir (D’Zurilla ve Nezu, 1990; Frauenknecht ve Black, 1995; Heppner ve Petersen, 1982). Belirlenen ölçekler arasında en çok kullanılan ölçme araçlarından biri olan Sosyal Problem Çözme Envanteri (Social Problem-Solving Inventory) D’Zurilla ve Nezu (1990) tarafından geliştirilmiş, 70 maddeden oluşan 5’li Likert yapıda tasarlanmıştır. Bu araç, Hawkins, Sofronoff ve Sheffield (2009) tarafından revize edilmiş ve kısa formu (Social Problem Solving Inventory-Revised Short Form) ergenlik dönemindeki çocuklara yönelik olarak tekrar geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ülkemizde de bu yaş grubuna yönelik olarak Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen ve Taylan (1990) tarafından Türkçe’ye uyarlanan Problem Çözme Envanteri, Koruklu (1998) tarafından geliştirilen Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçeği, Taştan (2004) tarafından geliştirilen Çatışma Çözme Ölçeği ile Çam ve Tümkaya (2007) tarafından geliştirilen Kişilerarası Problem Çözme Envanteri gibi ölçme araçlarının kullanıldığı görülmektedir (Bedel ve Ramazan, 2011; Gündüz ve Gökçakan, 2011; Hamarta, 2009; Karataş, 2011; Nacar ve Tümkaya, 2011; Tezel, Arslan, Topal, Aydoğan, Koç ve Şenlik, 2009).

Ergenlere yönelik kullanılan ölçme araçlarının yanı sıra, okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik 70’li yıllardan itibaren sosyal problem çözüme becerilerini değerlendirmek amacıyla çeşitli çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözüme becerilerini değerlendirmek amacıyla Spivak ve Shure tarafından 1974 yılında geliştirilen Okulöncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi, Dinçer (1995) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Test, iki akran arasındaki ve çocuğun annesine karşı yaşadığı problemleri anlatan kısa hikâyelerdeki kahramanın çözüm üretmesi istenir. Rubin ve Krasnor (1986) tarafından geliştirilen ve benzer özellikler taşıyan Çocuk Sosyal Problem Çözme Testi (Child Social Problem-Solving Test) ise çocukların davranışlarının gözlemlenmesine ve kodlanması ile sosyal problem çözüme becerilerini değerlendirmektedir.

Spivak ve Shure tarafından geliştirilen Okul Öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi ile Rubin ve Krasnor tarafından Çocuk Sosyal Problem Çözme Testi'nin (Child Social Problem-Solving Test) birleşiminden oluşan Wally Sosyal Problem Çözme Testi "The Incredible Years" (İnanılmaz Yıllar) projesi kapsamında 1990 yılında Carolyn Webster Stratton tarafından derlenmiştir. Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin, öncelikle Dereli (2008) tarafından doktora tez çalışması kapsamında Türkçe uyarlanması yapılmıştır. Ardından Yılmaz (2012) tarafından yüksek lisans tez çalışması sırasında 60-72 aylık çocuklara yönelik geçerlik-güvenirlilik analizleri yapılmıştır. Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nde çocuklara farklı sosyal problem durumları görsellerle desteklenerek sunulur ve bu problem durumu ile karşılaştıklarında ne yapacakları sorulur.

Görüldüğü gibi birbiriyle benzer özellikler taşıyan bu ölçme araçlarının temelinde sosyal problem durumlarının görsel materyallerle desteklenerek, çocuğun böyle bir durum karşısında göstereceği tepkiye yönelik sözel cevaplar alınması vardır. Buna ek olarak ise çocukların davranışları gözlemlenmektedir. İnsanlar, olaylar ve süreçler hakkında bilgi edinebilmek amacıyla gözlemler yapılabilir ve bu gözlemlerin anlam kazanabilmesi için yapılan gözlemlerin nitelendirilmesi gerekmektedir (DeVellis, 2014). Ancak bireylerin içinde buldukları durum karşısındaki davranışlarının doğrudan gözlemlenmesi, kişilerin psikolojik yapıları hakkında yanıltıcı bilgiler verebilir (Erkuş, 2014). Bu nedenle psikolojik ölçme araçları, tanımlanmış ve yapılandırılmış uyarıcılar sunarak uygun tepkilere ulaşılmasını hedefler (Erkuş, 2014).

Psikolojik testlerde, test edilen kişiye ilgili alanda sunulan materyaller ile kişinin kendi hayal dünyasını, imgelemlerini ortaya koyması sağlanır (Tunaboşlu-İkiz, 2001). Psikolojik test yöntemlerinden biri olan projektif yöntemde, test uygulanan kişiye sunulan belirsiz uyarıcılarla kişiden tepkide bulunması istenir. Testin ölçmeyi hedeflediği durum açıkça belirtilmediği için verilen yanıtlarda bilinçdışı istek ve duyguları ile dünyayı algılama şeklini yansıtacağı varsayılmaktadır (Akkoyun, 2005).

Projektif yöntemlerden biri olan görüşme değerlendirme tekniklerine dayalı ölçme araçlarının, objektif ölçme araçlarına göre bilinçdışı süreçleri yansıtması sebebiyle ölçülen durum ile ilgili daha kesin bilgiler içerdiği düşünülmektedir (Çalışır, 2008). Söz konusu çocuklar olduğunda ise görüşme gibi sözlü iletişim tekniği yerine oyunların iyi

bir iletişim yolu olduğu söylenebilir. Çocuk için oyunlar sözel olmayan, sembolik ve eylem yönelimli bir iletişim biçimidir (Schaefer ve Drewes, 2013) ve çocukların kendilerini evrensel bir ifade şeklidir (Drewes, 2006). Özellikle kendini ifade etmekte güçlük yaşayan küçük yaş grubu çocuklar açısından oyun, yetişkinlerle iletişim kurmak, düşünme becerilerinin desteklenmesi, sosyal becerilerin kazandırılması sebebiyle kritik öneme sahip bir araçtır (Chaloner, 2001). Klasik oyun kuramcılarında biri olan Herbert Spencer elde etme ve zorbalık gibi içgüdülerin oyun sırasında ortaya çıktığını ifade etmektedir (Sevinç, 2005). Bu bilgilerden yola çıkılarak alan yazında sosyal problem çözme becerilerini test etmeye yönelik ölçme araçlarından farklı olarak projektif yöntemle öyküleme tekniğinde ve çocukların kendilerini oyun yoluyla ifade edebileceği bir ölçme aracının geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu sebeple araştırma kapsamında, çocukların karşılaştıkları sosyal problemlere karşı sergiledikleri davranışlardan yola çıkılarak bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Buna göre çalışmanın problemi “48-72 aylık çocuklara yönelik geliştirilen Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği (SPÇB) geçerli ve güvenilir midir?” olarak belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 48-72 aylık çocukların sosyal problem çözme ile ilgili becerilerinin belirlenebilmesi için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesidir. Bu genel amaca yönelik olarak çocukların yaşadığı sosyal problem durumlarının belirlenmesi ve çocukların sosyal problem çözme becerilerinin, çocuklara (yaş, cinsiyet, okul öncesi eğitime devam süresi ve kardeş sayısı) ve ebeveynlerine (anne-baba öğrenim durumu, gelir düzeyi) ilişkin değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

1.3. Araştırmanın Alt Amaçları

Araştırmanın alt amaçları nitel ve nicel araştırma yöntemlerinden elde edilen verilere göre aşağıda gruplanmıştır.

1.3.1. Nitel Araştırma Soruları

1. 48-72 aylık çocukların ebeveynlerine göre çocukların okulda, evde ve ev dışında yaşadığı sosyal problem durumları nelerdir?
2. 48-72 aylık çocukların yaşadığı sosyal problem durumlarına karşı ebeveynlerinin ürettiği çözüm önerileri nelerdir?
3. 48-72 aylık çocukların ebeveynlerinin sosyal problem durumlarına ürettikleri çözüm önerilerine çocukların gösterdiği tepkiler nelerdir?

1.3.2. Nicel Araştırma Soruları

1. 48-72 aylık çocuklara yönelik Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin geçerlik düzeyi nedir?
2. 48-72 aylık çocuklara yönelik Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin güvenilirlik düzeyi nedir?
3. 48-72 aylık çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nde belirtilen problem durumları karşısında sergiledikleri (olumlu/olumsuz sosyal) davranışlar nelerdir?
4. Çocukların sosyal problem çözme becerileri çocuklara ilişkin değişkenlere (yaş, cinsiyet, okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi, kardeş sayısı) göre farklılaşmakta mıdır?
5. Çocukların sosyal problem çözme becerileri ebeveynlerine ilişkin değişkenlere (ailenin gelir düzeyi, anne-babanın öğrenim durumu) göre farklılaşmakta mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Okul öncesi dönemdeki çocukların standart testler, gözlemler, aile ve öğretmen görüşmeleri yoluyla değerlendirilmesine ilişkin olarak, tüm alan uzmanları ve eğitimcilerin ortak görüşleri, bu yaş grubundaki çocukların gelişimsel ilerlemeleri açısından değerlendirmenin büyük öneme sahip olduğu yönündedir (Brassard ve Boehm, 2011). Araştırmalar sosyal gelişim alanı için kritik evre olan okul öncesi dönemde (Caprara, vd., 2000) sosyal problem çözme becerilerinin kazanılamaması durumunda davranışsal ve psikolojik bozuklukların, bireyin yaşamı boyunca devam

ettiği yönündeki bulgular mevcuttur (Carpenter-Rich, vd., 2008; Herrick ve Elliott, 2001; Keltikangas-Järvinen ve Pakaslahti, 1999; McMurrin, vd., 2007; McMurrin, vd., 2001; Wang, vd., 2011). Bu sorunların yaşanmaması için gerekli müdahale ve önlemlerin sağlanabilmesi amacıyla bu yaş grubundaki çocukların, sosyal problem çözme becerilerini değerlendirmeye yönelik ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerilerini değerlendirmek amacıyla kullanılan çeşitli ölçme araçları bulunmaktadır. Bu ölçme araçları incelendiğinde çoğunlukla aile ve öğretmenin gözlemleri neticesinde elde edilen ya da çocuktan sözel cevaplar almayı hedefleyen ölçme araçları olduğu görülmektedir. Bu ölçme araçları, çocukların sosyal problem çözme becerilerini değerlendirmede araştırmacılara önemli veriler sağlamakla birlikte, küçük yaş grubu çocukların daha kapsamlı değerlendirme yapılabilmesi için farklı yöntemlere gereksinim duyulmaktadır. Çocuğu değerlendirmede kullanılan yöntemlerden biri de projektif tekniklerdir. Bu araştırma kapsamında projektif yöntemlere dayanan, öykünme tekniğinde tasarlanmış ve çocukların duygu ve davranışlarını oyun yoluyla ifade etme olanağı buldukları bir ölçme aracı geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Çocuğun sosyal problem çözme becerilerini projektif yöntem temelli öykünme tekniğinde tasarlanmış bir ölçme aracı ile değerlendirmenin, araştırmalarda çoklu değerlendirme yöntemlerinin kullanılması açısından katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca çocuğun sosyal problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi ve karşılaşılan sorunlara yönelik aile ve öğretmenlere yapılan bilgilendirmeler ile erken müdahale şansının sağlanması açısından önem taşımaktadır.

1.5. Varsayımlar

Bu araştırmanın varsayımları aşağıdaki gibidir;

1. Demografik özelliklerin belirlendiği “Kişisel Bilgi Formu”na verilen cevaplar çocukların ve ailelerin gerçek durumlarını yansıtmaktadır.
2. Araştırmaya katılan 48-72 aylık çocukların normal gelişim gösteren ve herhangi bir özel durumu olmayan çocuklar olduğu varsayılmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibidir;

1. Araştırmanın nitel verileri, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili, Anadolu yakasında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık 168 çocuğun ebeveynleri ile sınırlıdır.
2. Araştırmanın nicel verileri, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili, Anadolu yakasında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık 257 çocuk ile sınırlıdır.
3. Araştırmada elde edilen bulgular kullanılan veri toplama araçları ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Sosyal Yetkinlik: Sosyal yetkinlik sosyal ilişkilerde başarı, arkadaşlık gibi çevresel göstergelere ve bireylerin sahip oldukları becerilere göre farklı şekillerde değerlendirilmektedir (Rose-Krasnor, 1997). Okul öncesi dönemdeki çocuklar için sosyal yeterlilik, akran uyumunu, akran grubuna kabulü ve grup içinde yüksek sosyal statüye sahip olmayı gerektirmektedir (Mounts, 2000).

Sosyal Beceri: Bireylerin, kişiler arası ilişkilerinde kendilerinin ve diğer insanların duygu, düşünce ve davranışlarını anlama ve bu anlayışa uygun davranma yeteneğidir (Marlowe, 1986).

Sosyal Problem Çözme: Kişinin gerçek yaşamında karşılaştığı problemlere yönelik olarak değerlendirmeleri ve bu değerlendirmeleri ile ilgili olarak yararlı ya da yararsız kullandığı problem çözme becerilerini kullandığı süreçtir (Dora, 2003).

Olumlu Sosyal (Prososyal) Davranış: Bireyin sosyal çevresini oluşturan kişilerden takdir görmek ya da onlarla olan ilişkilerini sürdürmek amacıyla öğrenilmiş davranışlardır (Eisenberg ve Fabes, 1991).

Olumsuz Sosyal Davranış: Bireyin sosyalleşmesine engel olan ve sosyal çevresi tarafından olumsuz sonuçlara (akran reddi, uyumsuzluk, vb.) neden olan davranışlardır (Merrell, 1993).

Projektiv Test Yöntemi: Freud'un Psikoanalitik görüşüne dayanan projektif test yöntemi, bireye sunulan uyarıcı karşısında bilinçdışı istek, duygu ve dış dünyayı algılama biçiminin yansıtılmasıdır (Akkoyun, 2005).



BÖLÜM II: ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Erken çocukluk dönemi, çocuğun tüm gelişim alanları için kritik öneme sahip bir dönemdir. Bu gelişim alanlarından biri olan sosyal gelişim alanı, yaşam boyu etkileri devam eden bir gelişim alanıdır. Bu bölümde sosyal gelişime yönelik geliştirilen kuramlar, erken çocukluk döneminde yaşlara göre sosyal gelişim ve sosyal gelişimi etkileyen faktörler, sosyal gelişimin alt kavramları olarak ele alınan sosyal yetkinlik, sosyal beceri, sosyal kabul, sosyal uyum ve araştırmada ele alınan sosyal problem çözme becerilerine yönelik kuramsal bilgilere yer verilmiştir. Buna ek olarak sosyal problem çözme becerilerini değerlendirmeye yönelik geliştirilen ölçme araçları ve bu becerilerin geliştirilmesi için tasarlanan eğitim programları ele alınmıştır. Ayrıca erken çocukluk dönemindeki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin incelendiği araştırmalar bu bölümde sunulmuştur.

2.1. Sosyal Gelişim

Sosyal gelişim kavramının araştırmacılar tarafından ortak paydada biraraya geldikleri pek çok farklı tanımına rastlamak mümkündür. Sosyal gelişim, bireyin doğumdan başlayıp yaşam boyu devam eden, içinde yaşadığı fiziksel ve toplumsal çevreye uyum sağlama, iyi ilişkiler kurma ve duygularını bağlı olduğu kültüre uygun biçimde ifade edebilme becerilerini kazandığı süreç olarak adlandırılmaktadır (Aral ve Durualp, 2011; Arı, Çağdaş ve Seçer-Şahin, 2002; Selçuk, 2015).

Çocuğun ilk sosyal çevresi, doğduğu andan itibaren içinde yaşadığı aile ortamıdır (Kandır, 2003) ve çocuğun sosyal gelişiminin temelleri, yaşamın ilk yıllarında aile ortamında atılır (Söylemez, 2003). Ailenin ardından okul öncesi eğitim kurumları çocuğun sosyal çevresini oluşturur. Çocuk, grubun kurallarına ve değerlerine uyma ve bu değerleri benimseme ile sosyalleşme sürecini sürdürür (Başal, 2007).

Bireyin sosyal gelişimini açıklayan ve sosyal gelişim ile ilişkilendirilen pek çok kuram ve yaklaşıma rastlamak mümkündür. Bu araştırma kapsamında temel alınan kuramlara (Psikoanalitik kuram, Psikososyal gelişim kuramı, Sosyo-kültürel gelişim kuramı,

Sosyal bilişsel kuram, Ekolojik sistem kuramı ve Zihin kuramı) ilişkin genel bilgiler bu bölümde kısaca sunulmuştur.

2.1.1. Sosyal Gelişim Kuramları

2.1.1.1. Psikoanalitik Kuram

Psikoanalitik kuramların temeli, Sigmund Freud'un (1856-1939) kuramıdır ve bu kuram, gelişimi temel olarak bilinçdışı süreç ve duygularla açıklar. Yüzeysel bir özellik olan davranışı anlamak için zihnin sembolik işleyişinin analiz edilmesi gerekmektedir (Santrock, 2015). Kuram, Freud'un doğuştan gelen dürtü ve içgüdülerin bireyin hayatını belirlediği ve davranışların bu dürtüleri tatmin etmek amacıyla sergilendiği görüşüne dayanmaktadır. Bu kurama göre zihnimize var olan bilinç düzeyinin altındaki düşünceler bilinemez ancak bireyin davranışlarına bilinçaltı düşünceleri yön verir (Henderson ve Thompson, 2011).

Dürtüler her ne kadar insanın biyolojik doğasından kaynaklansa da, dürtülerin ortaya çıkış şekli bireysel farklılıklar gösterir ve sosyal çevreye göre şekillenir. Özellikle yaşamın ilk beş yılında, ebeveynler davranışları dürtülerin tatmini üzerinde etkilidir. Dürtülerin tatmini sosyal olarak kabul edilebilir yollarla gerçekleştirilir ve bireyin sonraki hayatında da önemli bir etkiye sahiptir (Miller, 2011).

Freud, gelişimi cinsel motivasyon ile ilişkilendirerek açıkladığı için psikoanalitik kurama göre gelişim, çocuğun büyüdükçe farklılaşan haz odaklarına bağlı olarak beş psikoseksüel dönemden oluşur (Santrock, 2015). Bu dönemler,

1. Oral Dönem (0 - 1,5 yaş): Haz odağı ağızdır. Bebeğin sevgi ile zamanında beslenmesi, sağlıklı gelişimin sağlanması için gereklidir.
2. Anal Dönem (1,5 - 3 yaş): Haz odağı anüstür. Dışkı kontrolünün sağlıklı bir şekilde kazandırılması gelişim açısından önem taşır.
3. Fallik Dönem (3 - 6 yaş): Haz odağı cinsel organdır. Cinsiyet özelliklerinin tanındığı ve karşı cinsteki ebeveynlerle özdeşim kurulduğu dönemdir.
4. Latent Dönem (6 yaş – erinlik): Cinsel ilgi kaybolurken sosyal ve bilişsel becerilerin geliştiği dönemdir.
5. Genital Dönem (erinlik ve sonrası): Cinsel haz tekrar ortaya çıkar ve karşı cinse ilgi başlar (Erdiller, 2012; Santrock, 2015).

Freud, kişilik gelişimini açıklarken sosyal gelişime de vurgu yaparak, gelişim evreleri ve yaşamın ilk yıllarındaki anne-çocuk ilişkisinin, bireyin tüm yaşamındaki sosyal gelişimi etkileyeceğini ifade etmiştir (Gülay-Ogelman, 2012).

2.1.1.2. Psikososyal Gelişim Kuram

Freud'un görüşlerinden etkilenen Erikson, psikoanalitik kuramın kişilik gelişiminde biyolojik etmenlerin etkisine ek olarak toplumsal etmenlerin de rolünü vurguladığı kişilik kuramı psikososyal kuram olarak adlandırılmaktadır (Can, 2015).

Psikososyal gelişim kuramına göre, birey yaşamın her evresinde bir çatışma ile karşılaştığı, sekiz evreli bir mücadele yaşar. Her evrede birey, yaşadığı çatışmaya çözüm bulamazsa daha büyük problemler ile karşılaşacaktır. Çocukluk dönemine yönelik olan ilk üç evrede temel faktör önceleri sadece anne ve aile üyeleri olarak görülürken, günümüzde okul yaşamının da etkisiyle bu kritik evrelerde, öğretmen de önemli bir role sahiptir (Bredenkamp, 2015).

Erikson tarafından ifade edilen bireyin tüm yaşamı boyunca “temel güvene karşı güvensizlik”, “özerkliğe karşı utanç ve kuşku”, “girişkenliğe karşı suçluluk”, “başarıya karşı aşağılık”, “kimlik kazanmaya karşı rol karmaşası”, “yakınlığa olmak yalıtılmışlık”, “üretkenliğe karşı durgunluk” ve “benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk” olmak üzere sekiz çatışma dönemlerinden geçer (Bacanlı, 2012). Ancak erken çocukluk döneminde yaşanan ilk dört evre ayrıntılı olarak sunulmuştur.

- **Temel Güvene Karşı Güvensizlik:** Doğumdan 18. aya kadar olan bu evrede, bebeğin ihtiyaçları tam olarak ve tutarlı bir şekilde karşılanması çocuğun temel güven duygusunu kazanmasını sağlar. Aksi takdirde diğer insanlara olan güven duygusu gelişemez.
- **Özerkliğe Karşı Utanç ve Kuşku:** Çocuğun 18. aydan 3 yaşına kadar olan dönemde tuvalet alışkanlığını, beslenme, yürüme ve konuşma gibi davranışları desteklenirse çocuk özerklik kazanır. Bu konuda çocuğa gereken destek sağlanmazsa, utanç ve kuşku duygusu gelişir.
- **Girişimciliğe Karşı Suçluluk:** 3-5 yaş aralığını kapsayan bu dönemde, çocuğun girişkenliğini destekleyecek etkinlikler ihtiyaç duyar ve başarı duygusunu yaşar.

Eğer çocuğun girişimleri engellenirse, bireysel olarak yapabileceklerinden dolayı suçluluk duygusu gelişir.

- Başarıya Karşı Aşağılık Duygusu: 5-8 yaş arasını kapsayan bu dönemde çocuklar, başarılı olmak ve üretmeye yönelik davranışlar sergilemek ve bu çabalarının takdir edilmesini isterler. Çocuğa sağlanan koşullar ve yeterli takdir ile çocukta başarı duygusu gelişir. Çocuğa yapılan eleştiriler ise aşağılık duygusunun gelişmesine neden olur (Arı, 2005; Bacanlı, 2012; Bredekamp, 2015).

2.1.1.3. Sosyo-Kültürel Gelişim Kuramı

Vygotsky tarafından geliştirilen kuram, çocuğun sosyal dünyası ile bilişsel gelişimi arasında bir etkileşim olduğunu ve bilişsel gelişimin sosyal yönünü ve gelişim açısından sosyalleşmenin rolünü vurgular. Bu kurama göre gelişim, yaşanan problemleri birlikte çözen kişilerin sosyal etkileşiminin bir ürünüdür. Çocuk, sosyal çevresindeki bireyler yardımıyla zihinsel işlevlerini yerine getirmeyi öğrenir (Gülay ve Akman, 2009).

Vygotsky, insan doğasının kültürle şekillendiğini ve geçmiş, bugün ve gelecek etkileşimi ile çocuğun bir sistem oluşturduğunu belirtmiştir. Çocuklar, sosyal yaşamda edindikleri bilgileri pasif alıcı olmak yerine bilişsel süreçlerden geçirerek içselleştirmektedir ve çocuğun bu öğrenmesi, gelişimindeki ilerlemeyi belirler (Miller, 2011).

Sosyo-Kültürel Gelişim Kuramı'nın temel ilkeleri şu şekilde özetlenebilir:

- Gelişim, sosyal bağlamdan ayrılamaz.
- Çocuklar bilgiyi yapılandırır.
- Öğrenme, gelişime neden olabilir.
- Zihinsel gelişimde, dil temel bir rol oynar (Bodrova ve Leong, 1996: akt. Doğan, 2012).

Vygotsky, bir çocuğun bağımsız problem çözme düzeyi olan gerçek gelişim düzeyi ile bir yetişkin ya da akran desteğiyle problem çözme düzeyi olan potansiyel gelişim düzeyi arasındaki farkı yakınsal gelişim alanı olarak tanımlanmaktadır. Buna göre çocuğun gizil güçleri, uygun sosyal koşullar altında ortaya çıkmaktadır ve sosyal etkileşimin bilişsel gelişim üzerindeki etkisini vurgulamaktadır (Gülay ve Akman, 2009).

2.1.1.4. Sosyal Bilişsel (Öğrenme) Kuramı

Albert Bandura tarafından 1977 yılında ilk olarak “Sosyal Öğrenme Kuramı”, yapılan çalışmalarla “Sosyal Bilişsel Kuram” olarak adlandırılmıştır (Bandura, 1989). Albert Bandura tarafından geliştirilen Sosyal Bilişsel Kuram’a göre bilişsel süreçler ile çevre ve davranış arasında önemli ilişki vardır ve bu sebeple başkalarının davranışlarının gözlemlenmesi (taklit ve model alma) yoluyla öğrenmenin gerçekleştiğine vurgu yapılmaktadır (Bandura, 2001).

Bandura, sosyal öğrenme sürecini dört alt işlem sürecinde incelemektedir (Ataman, 2004). Bunlar;

1. Dikkat Süreci: Taklit davranışının gerçekleşmesi için modelin dikkatle inceleme sürecidir.
2. Hatırlama Süreci: Modelin gözlenen davranışlarının hatırlanması gerekmektedir ve bu aşamada davranışların zihinde tutulma sürecidir.
3. Motor taklit işlem süreci: Modelin gözlemlenen davranışını gerçekleştirebilmek için gerekli olan motor becerilere sahip olması sürecidir.
4. Pekiştirici ve Güdüleyici İşlem Süreci: Bu aşamada yeni tepkilerin öğrenilmesinde performans ve kazanım arasında farkı vardır. Performans, pekiştirme ve güdüleyici değişkenlerle elde edilir. Ödül ulaşmak için model alınan kişinin tüm özellikleriyle taklit edilmesi gerekmektedir (Ataman, 2004).

Bu kurama göre bireyin sosyal gelişim sürecinde, çocukluk döneminden itibaren davranışlarının doğuracağı sonuçlar, ortaya çıkan sonuçlarındaki kendi rolü ve kendisinden kaynaklanmayan sonuçlar ile ilgili tutarlı beklentiler geliştirir (Argun, 1995).

2.1.1.5. Ekolojik Sistem Kuramı

1960’lı yıllara kadar biyolojinin bir alt dalı olarak kabul edilen ekoloji, 1976’da Bronfenbrenner’ın felsefi bakış açısıyla bir toplumsal yaklaşıma ve kurama dönüşmüştür. Bu kurama göre, çocuğun gelişimini anlayabilmek için çevreyi de anlamak gerekmektedir (Obalar ve Ada, 2010).

Ekolojik Sistem Kuramı’nda çocuğun gelişimini etkileyen çevresel etmenlerin birbiriyle ilişkisi açıklanmıştır. Çocuğun içinde büyüdüğü biyolojik sistemin bir dizi katman ya da

ortak merkezli dairelerden oluştuğu ifade edilmiştir. Bronfenbrenner'a göre çocuğun doğrudan içinde yaşadığı aile ve okul katmanı mikrosistem, mikrosistemler arasındaki ilişki ve bağlatıları içeren ise mezosistemdir. Çocuğun doğrudan yaşamadığı ancak aileyi etkileyen mikrosistemlerden oluşan ebeveynlerin işi, arkadaş çevresi gibi öğelerden oluşan ekosistemdir. En son katman ise ekosistem ve mikrosistemleri içinde barındıran, daha geniş kapsamlı ailenin gelir durumu, etnik kimlik gibi kültürel boyutu ise makrosistemdir. Yaşam süresince geçişlerin ve çevresel olayların örüntülediği, sosyotarihsel koşullar ise kronosistemi oluşturur (Bee ve Boyd, 2009; Santrock, 2015).

2.1.1.6. Zihin Kuramı

Zihin Kuramı, Premack ve Woodruff (1978) tarafından zihinsel gelişimin temel becerilerin edinimindeki rolü ile ilgili sorulara cevap aramak üzere ortaya çıkan bir kuramdır. Şempanzeler üzerinde yapılan araştırmaların ardından ilk kez ortaya konan "Zihin Kuramı" kavramı genel tanımıyla zihinsel durumlar hakkında çıkarsamalar yapma becerisi olarak tanımlanmaktadır (Akt. Stone, Baron-Cohen ve Knight, 1998). Bu beceriler yalan söyleme, işbirliği yapma, empati kurma, beden dilini anlama, niyetleri fark etme ve davranışları doğru yorumlama gibi sosyal etkileşim için gerekli olan temel beceriler olarak ifade edilmektedir. Genel anlamıyla Zihin Kuramı davranış, inanç ve istekler arasındaki koordinasyonu açıklamayı amaçlar (Gallagher ve Frith, 2003).

Zihin kuramına göre normal gelişim gösteren birey, bir davranışı sergilemeden önce, bu davranışın çevresindekiler tarafından nasıl yorumlanacağını değerlendirir ve bu durum, bireyin sosyal uyumu üzerinde etkilidir. Davranış problemlerine sahip olan bireylerin bu becerilerinin zayıf olduğu düşünülmektedir (Taymaz-Sarı, 2014). Alan yazında Zihin Kuramı'na yönelik yapılan araştırmalarda ortaya çıkan sonuç, Zihin Kuramı'na ilişkin beceri düzeyi yüksek olan çocukların sosyal becerilerinin de yüksek olduğu yönündedir (Moore, Barresi ve Thompson, 1998; Villanueva Badenes, Clemente Estevan ve Garcia Bacete, 2000).

2.1.2. Erken Çocukluk Döneminde Yaş Gruplarına Göre Gelişim Özellikleri

İnsanlar dünyaya sosyalleşmiş bir birey olarak gelmezler, zamanla içinde buldukları topluluğun kurallarına ve değerlerine uymayı öğrenir ve değerler sistemini benimser.

Bir öğrenme süreci olan sosyalleşme yaşam boyunca süren ve gelişen bir alandır (Başal, 2007). Sosyalleşme, çocuğun üç aylıkken insan ile nesnelere arasındaki farkı anlamaya başladığı, göz kaslarının gelişimiyle insan ya da nesnelere izlediği ve gelişen işitme duyusuyla sesleri ayırt edebildiği durumda başlar (Yavuzer, 2012).

Dört-beş aylıkken yabancıları ayırt etmeye başlar ve altı aylık olduğunda anneye bağımlılık geliştirir. Yedi-dokuz ay arasında aynadaki görüntüsü ile iletişim kurmaya çalışır, anneden ayrılma korkusu yaşar ve bu aylarda basit davranışları taklit etmeye başlar (Bak, 2011). Çocuk 10-12 aylıkken sosyal iletişimde artış olur ve yetişkinlerden pekiştirici aldıklarında hareketi ya da sesi tekrarlar (Ataman, 2004).

Bir-iki yaş grubu çocuklar, basit hayali oyunlar onarlar. Diğer kişilerin üzüntüsünü anlayabilmektedir ancak herkesin farklı gereksinimleri olabileceğini anlayamaz. Bu sebeple uygun olmayan tepkiler gösterebilir. İki yaşa doğru yetişkinlerle basit faaliyetlere katılabilir (Bak, 2011). Çocuklar iki yaşına geldiklerinde bağımsız hareket etmeye başlarlar ve çevresiyle ilişki kurmaya, akranlarıyla vakit geçirmeye, uyum ve işbirliğini geliştirmeye başlamaktadırlar. Bu dönemde, olumsuzluk (negativizm), inatçılık ve karşı çıkma davranışları ortaya çıkmaya başlar (Zembat ve Polat-Unutkan, 2001).

Üç yaş grubundaki çocuklar, daha önceki gelişim süreçleri ve anneyle olan ilişkileri açısından bir sorun yaşamadıysa, çevresindeki diğer bireylerle ilişki kurmaya başlar. Benmerkezci davranışları azalarak, bir grubun üyesi olmaya yönelik adım atarlar (Reid, 2012). Üç yaşını dolduran çocuğun sosyal ilişkileri artar ve çevresini daha kolay algılar ve çocuk sosyalleşmeye başlar (Sayar, 2013).

Üç-dört yaş grubundaki çocuklar, arkadaşları ile oynamaya başladıkları için akran ilişkilerinde gelişme görülür. Akranlarla oynanan evcilik oyunları ile işbirliği ve koordinasyon becerileri gelişir (Bee ve Boyd, 2009).

Dört yaş grubundaki çocuklar, yetiştikenden çok akranlarıyla vakit geçirmek ister ve küçük gruplar halinde oynar. Bu dönemde empati gelişmeye başlar ve çocuk paylaşma davranışları sergiler. Beş yaşına geldiklerinde grup oyunlarını tercih ederler. Mülkiyet kavramının gelişimi ile başkalarının haklarına ve eşyalarına saygı duymaya başlar. Duygu ve davranış kontrolü gelişir. Bu yaş, sosyal uyumun sağlandığı bir dönemdir (Saygılı, 2007).

Altı yaş grubunda çocuklarda işbirliği, dostluk, sempati gibi olumlu davranışların yanı sıra rekabet, kavga ve ağız dalaşı gibi olumsuz sosyal davranışlar da görülür. Başkalarının haklarına saygılı olma, duygularını paylaşmak ve öz eleştiri yapmak konusunda gelişim gösterirler (Erden ve Akman, 2011).

2.1.3. Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Gelişimi Etkileyen Faktörler

Çocuğun gelişimi üzerinde kalıtım ve hormonlar gibi biyolojik faktörlerin etkisinin yanı sıra çevresel faktörlerin de önemli etkisi olduğu bilinmektedir. Çocuğun sosyal gelişimini etkileyen etmenlerin başında aile ve grup etkisi gelir ve çocuk ile aile arasındaki ilişki, ebeveyn tutumları, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, kardeş sayısı ve bunlar gibi pek çok değişken, çocuğun sosyal gelişimi üzerinde etkisi olan faktörler arasındadır (Kulaksızoğlu, 2003). Bu sebeple araştırma kapsamında sosyal problem çözme becerileri üzerinde de etkisi olabileceği düşünülen bu faktörlerin (aile, yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı ve eğitim süresi), alan yazındaki yeri bu bölümde sunulmuştur.

2.1.3.1. Aile

Çocuklar dış dünyadan edindikleri bilgileri, anne-babaları ile etkileşim kurarak zihinlerine kaydederler (Hendrix ve Hunt, 2001). Anne-babanın sergilediği tutum ve davranışlar, çocukların gelişimleri üzerinde büyük bir etkiye sahiptir (Gülaçtı, 2012).

Bireyin yaşamında, doğum öncesinden hayatının sonuna kadar etkisini sürdüren bir kurum olan aile, toplumsal, ekonomik ve kültürel yönleriyle de çocuğun ruhsal gelişimi ve davranışları üzerinde etkilidir (Tümkaya, 2012). Çocukların ilk sosyal ilişki kurma deneyimlerini edindikleri yer, ailedir ve aile ortamında çocuklar kişilerarası ilişkilerin temel kurallarını öğrenirler (Schaffer, 2004). Çocuğun ailesiyle olan etkileşimi, olumlu sosyal ilişkiler kurabilmesi ve sorumluluk duygusu, paylaşma, yardımlaşma, işbirliği gibi sosyal becerileri kazanması açısından önemli bir rol oynar (Sezer ve Yoleri, 2011).

Anne-babaların çocukların sosyal gelişimi üzerindeki etkileri çocuk yetiştirme tutumları, disiplin yöntemleri, bağlanma biçimleri ve çocuğa model olma pek çok değişken ile açıklanabilmektedir (Gülay ve Akman, 2009). Özellikle erken çocukluk döneminde model almanın öğrenme üzerindeki etkileri göz önüne alındığında,

çocukların davranış kalıplarının oluşmasına anne ve babaların sergiledikleri davranışlar yön vermektedir. Öyle ki ebeveynleri tarafından şiddet gören çocuklar şiddeti, çatışma ve problemlerin çözümü için kabul edilebilir bir yöntem olarak görmektedir (Austin ve Sciarra, 2012).

2.1.3.2. Yaş

Bireyin gelişim alanlarındaki dönemlerle ilgili özellikleri, farklılıkları, gelişme ve değişimleri belirleyen yaş, ilerleme ve yaşantıyı içine alan önemli bir faktördür (Kaya, 2012). Erken çocukluk döneminde, çocuğun yaşı ilerledikçe akranlarla geçirdikleri sürenin arttığı görülmektedir (Santrock, 2015). Ayrıca yaş artışıyla birlikte çocukların etkileşim kurduğu kişi sayısı da artmaktadır ve bu durum sosyal beceri gelişimini olumlu yönde etkilemektedir (Avcıoğlu, 2005).

2.1.3.3. Cinsiyet

Cinsel kimlik ve rol öğrenimi üç yaşından itibaren biyolojik, sosyal, kültürel ve özdeşim ile kazanılmaktadır (Atay, 2005). Cinsiyet, özellikle sosyal-duygusal gelişimin incelendiği araştırmalarda önemli bir değişken olarak yer almaktadır.

Updegraff, McHale ve Crouter (2001) tarafından ebeveyn-çocuk ilişkisinin çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelendiği araştırma sonucunda anne-babaların çocuklarının cinsiyetlerine göre farklı tutumlar sergiledikleri ve bu durumun sosyal becerilerini de etkilediği belirlenmiştir. Bu durum cinsiyete yönelik toplumsal beklentilerin, çocukların sosyal davranışları üzerindeki etkisini de kanıtlar niteliktedir.

Eisenberg ve Fabes (2006) tarafından yapılan araştırmada da ailelerin kız çocuklarından yardım etme, teselli etme ve öğretme gibi olumlu sosyal davranışları beklerken erkek çocuklardan bağımsız olarak sorumluluk üstlenmek olumlu sosyal davranışı bekledikleri saptanmıştır.

Alan yazında yapılan pek çok araştırma da kız çocukların erkek çocuklara göre sosyal becerilerinin daha gelişmiş olduğu ve daha az problem davranışa sahip olduklarını göstermektedir (Merrell, 1994; Walker, Irving ve Berthelsen, 2002, Zahn-Waxler ve Polanichka, 2004). Ancak sosyal beceri gelişimindeki cinsiyet faktörünün etkisinin

biyolojik kökenli mi, sosyal çevrenin cinsiyete yüklediği farklı rollerden mi kaynaklandığı tartışılmaktadır (Avcıoğlu, 2005).

2.1.3.4. Sosyo-Ekonomik Düzey

Sosyo-ekonomik düzey kavramı ailenin gelir durumu, anne-babanın öğrenim durumu ve mesleği gibi farklı değişkenler ile değerlendirilebilmektedir (Bakkaloğlu, 2012). Sosyo-ekonomik düzey, kaynakları kontrol etme yeteneği ve toplumsal imkânlardan yararlanma gibi farklılıklar, fırsat eşitsizliğine neden olmaktadır (Santrock, 2015).

Çocukların içinde yetiştikleri ailenin yapısı ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, çocuğun ilk sosyal deneyimlerini etkilediği ve dolayısıyla duygusal ve toplumsal gelişimi üzerinde de etkisi olacağı düşünülmektedir (Sarı, 2007). Sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi yüksek ailelerden gelen çocukların, alt sosyo-ekonomik ve kültürel düzeye sahip ailelerin çocuklarına göre sosyal gelişimlerinin daha başarılı olduğu savunulmaktadır (Yavuzer, 2012).

2.1.3.5. Kardeş Sayısı

Çocukların kardeşi ile olan etkileşimi, bilişsel, sosyal, psikomotor, dil ve duygusal gelişimi destekleyici etkinlikler arasında olduğu ifade edilmektedir (Ünüvar ve Çalışandemir, 2014).

Dunn (2007), kardeş ilişkilerinin üç önemli özelliğini şu şekilde tanımlamıştır (Akt. Santrock, 2015):

- İlişkinin duygusal kalitesi: Kardeşler birbirlerine hem pozitif, hem de negatif duygular besleyebilirler. Birçok çocuk için kardeşlerine karşı olan duyguları karmaşıktır.
- İlişkinin aşinalığı ve yakınlığı: Genel olarak kardeşler birbirlerini çok iyi tanırlar ve bu durumu birbirlerine destek olmak için kullanabildikleri gibi, alay etmek için de kullanabilirler.
- Kardeş ilişkilerindeki değişiklik: Kardeşler arasındaki ilişkinin niteliği farklı olarak tanımlanabilmektedir. Örneğin bir kardeşin pozitif olarak nitelendirdiği ilişkilerini, diğer kardeş kötü olarak tanımlayabilmektedir (Dunn, 2007: akt. Santrock, 2015).

Okul öncesi dönemdeki çocuklar için yeni bir kardeşe uyum süreci, anne-babanın ilgi ve sevgisini paylaşmak zor bir deneyimdir. Çocuğun yaşadığı bu zor deneyim, kardeş kıskançlığının gelişimine sebep olmaktadır. Anne-babanın, çocuğa kıskançlık için daha az neden veren ve mutlu bir aile ortamı yaratmaları ile çocuğun problem davranışlarının ve çatışmaların azalacağı ifade edilmektedir (Berk, 2013).

2.1.3.6. Eğitim Süresi

Okul öncesi eğitim, çocuğun toplumsallaşma sürecinde önemli bir basamaktır ve çocuğa sağlayacağı yararlar göz önüne alındığında, her çocuğun mümkün olduğu kadar erken yaşta okul öncesi eğitime başlaması gerekmektedir (Güven ve Efe-Azkeskin, 2012).

Okul öncesi eğitim kurumları, çocuğa sorumluluk ve görevler verilmesi, içgüdüsel davranışların oyun ortamında sergilenmesi, aile üyelerinin dışında öğretmen ve akranlarla kurulan iletişim gibi pek çok özelliği ile çocukların ilk gerçek sosyal çevresini oluşturur (Özdoğan, 2014). Çocuk, okul öncesi eğitim kurumlarında akranlarıyla beraber olma ihtiyacını karşılamakta ve belik gelişimi ile sosyal deneyimleri oyun ortamında gelişmektedir (Gültekin-Akduman, 2011). Oyun ortamı, çocuğun tüm yönleriyle gelişimi ve sosyalleşmesi için iletişim kuracağı en uygun ortamdır (Bilgin, 2011). Santrock ve Bartlett (1986) okul öncesi eğitime devam eden çocukların eğitim almayan akranlarına göre sosyal-duygusal becerilerindeki gelişimi şu şekilde ifade etmişlerdir (Akt. Biber, 2012);

- Akranlarıyla olan iletişimi artar,
- Okul öncesi eğitim almayan çocuklara göre daha yardımsever ve uyumludur,
- Kendine güveni ve dışadönüklüğü sebebiyle, sosyal ortamda uyum becerileri gelişmiştir,
- Akranları ve yetişkinler ile olan ilişkilerinde işbirlikçidir,
- Sözel iletişim becerileri gelişmiştir,
- Stresle başa çıkma becerilerine sahiptir,
- Sorumluluk alma, öz kontrol ve liderlik davranışları sergilediği için okula daha kolay uyum sağlar (Santrock ve Bartlett, 1986: akt. Biber, 2012).

2.1.4. Sosyal Gelişime İlişkin Alt Kavramları

Sosyal gelişimin alt boyutları olarak da tanımlanabilecek ve benzer anlamlarda kullanılan pek çok kavram mevcuttur. Kapsamları açısından farklılıklar gösteren bu kavramlardan bazıları; sosyal yetkinlik, sosyal beceriler, sosyal kabul-uyum ve sosyal problem çözmedir.

2.1.4.1. Sosyal Yetkinlik

Alan yazında sosyal yetkinlik ile sosyal beceri kavramları sıklıkla birbiri yerine kullanılabilen ve sınırları kesin olarak belirlenemeyen kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır ancak Gresham ve Reschly (1987) sosyal yetkinlik kavramını sosyal becerileri de içinde barındıran bir çatı olarak ifade etmişlerdir.

Bir çocuğun sosyal açıdan yetkin olarak nitelendirilebilmesi için sahip olması gereken beceriler pek çok araştırmacı tarafından ifade edilmiştir. Bu beceriler anne-babayla duygusal güçlü bağlar kurma, diğer yetişkin ve akranlar olumlu ilişki kurma, akran grubuna kabul edilme, özgüven sahibi olma, paylaşma, yardımlaşma ve işbirliği gibi olumlu sosyal davranışları sergileme olarak sıralanabilir (Gresham ve Reschly, 1987; Hartup, 1996; Slaski ve Cartwright, 2002; Thompson, 2006; Verschueren, Buyck ve Marcoen, 2001; Ural, Güven, Sezer, Efe-Azkeskin ve Yılmaz, 2015).

2.1.4.2. Sosyal Beceri

Alan yazında pek çok farklı tanımına rastlanan sosyal beceriler, kişinin sosyal çevreye uyum sağlayabilmesi, ortaya çıkabilecek çatışmalara karşı uygun iletişim yollarını kullanarak başa çıkabilme becerisi olarak tanımlamaktadırlar (Matson, Matson ve Rivet, 2007). Sorias (1986) sosyal becerileri, bireyin olumlu ve olumsuz duygularını ifade edebilmesi, haklarını savunabilmesi, gerektiğinde yardım talep etmesi ve uygun olmayan istekleri reddetmesini sağlayan becerileri olarak tanımlamıştır. Önder'e (2009) göre ise sosyal beceriler, çocukların sosyal çevrelerinde sorunlarla karşılaşmaksızın; sosyal, fiziksel ve entelektüel gereksinimlerini karşılayabilecek özel davranışlardır. Toplumsal bir varlık olan insanın, sağlıklı sosyal gelişimi için çocukluk çağında bu becerileri edinmesi gerekmektedir (Lynch ve Simpson, 2010).

Sosyal beceriler; akran ilişkileri, akademik beceriler, öz kontrol, sosyal uyum ve atılganlık gibi pek çok alt beceriyi barındıran geniş bir kavramdır (Caldarella ve Merrell 1997: akt. Koçyiğit ve Kayılı, 2008). Çocuğun sosyal becerilerinin gelişiminde, özgüven, kendini değerlendirme, benlik gelişimi, akran ilişkileri ve bireysel becerilerine yönelik farkındalık gibi unsurlar önemli olduğu belirtilmektedir (Arslan, 2012).

2.1.4.3. Sosyal Kabul ve Sosyal Uyum

Erken çocukluk döneminde sosyal gelişim için akranlarla ilişki kurmak önemli bir adımdır. Akranlarla kurulan ilişkiler sosyal gelişimi desteklerken, gelişimin diğer boyutları üzerinde de etkilidir (Guralnick, 2005). Sosyal gelişim açısından bu denli önemli bir yere sahip olan akran ilişkilerinde, akran grubunun çocuğa yönelik olumlu ya da olumsuz algısı sosyal kabulünü belirlemektedir.

Okul öncesi dönemde de akran ilişkilerinin temel nitelikleri incelendiğinde, çocuklar için akranları tarafından onaylanmanın önemli bir sosyal destek olduğu görülmektedir (Gülây, 2009). Okul öncesi dönemde, çocuğun sosyal hayata uyum sağlaması ön planadır ve çocuk, bu sosyal uyumu sağlayamazsa, davranış problemleri ortaya çıkar (Diener ve Kim, 2003: akt. Karaca, Gündüz ve Aral, 2011).

2.2. Sosyal Problem Çözme

Sosyal problem çözme, kişinin günlük hayatında karşılaştığı problem durumlarıyla başa çıkmak amacıyla problemi tanıma, çözüm üretme ve uyum sağlama davranışlarını sergilediği bilişsel-davranışsal bir süreç olarak tanımlanmaktadır (D’Zurilla, Chang ve Sanna, 2003). Alan yazında kişilerarası (bilişsel) problem çözme becerileri olarak da adlandırılan sosyal problem çözme becerileri, problem durumlarına alternatif çözümlerin üretildiği bilişsel sürecin yanı sıra bireyin kendinin ve karşısındakinin duygularının farkında olarak uygun tepkinin sergilenmesini gerektirir (Dinçer, 1995).

Yaşadığımız dünyanın karmaşıklığı göz önüne alındığında, sadece yetişkinlerin değil çocukların da karşılaştıkları problemleri çözebilmeyi öğrenmek için kritik dönem erken çocukluk dönemidir (Aydoğan ve Ömeroğlu, 2003). Okul öncesi dönem ve ilkokulun ilk yılları, çocukların sosyal problem çözme becerilerinde önemli gelişmelerin görüldüğü bir dönemdir. Bu dönemde çocuklar isteklerini iletirken saldırgan davranışlar

yerine inandırma ve uzlaşma yöntemini tercih ederler ve farklı problem çözme stratejileri üretme eğilimi gösterirler (Berk, 2013; Mayeux ve Cillessen, 2003). Okul öncesi dönemdeki çocuklar için problem çözme öğrenmenin de temelini oluşturur ve bu sebeple eğitim kurumlarında öğretmenlerin desteğiyle iyileştirilerek fiziksel ortam, çocukların problem çözme becerilerinin geliştirilmesi ve karşılaştığı problemlere alternatif çözümler üretmesi açısından önem taşır (Zembat ve Polat-Unutkan, 2005). Okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik gerekli çevresel koşulların sağlanması ve uygun fırsatların yaratılması, çocuğun problem durumların karşısında çözüm üretebilmesini ve sosyal problem çözme becerilerinin gelişimini sağlar (Arı ve Seçer, 2003).

Bireylerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları problemleri çözmek için sosyal-duygusal ve bilişsel becerilere gereksinim duyar (Chang, Downey ve Salata, 2004). Yeates, Schultz ve Selman (1990) çocukların sosyal problem çözme becerilerini geliştirmek amacıyla Kişilerarası Müzakere Stratejilerini (Interpersonal Negotiation Strategies-INS) tasarlamışlardır. Buna göre çocukların bir sosyal problem durumu ile karşılaştıklarında dört adımdan oluşan bu stratejiyi kullanmaları gerekmektedir.

1. *Adım – Problemi Tanımlama:* Bu aşamada, bireyin mevcut sosyal problem durumuna fiziksel ve somut yönleri yerine kişilerarası ilişkiler açısından değerlendirmesi beklenir. Problemi tanımlamak, kişiler arasında kurulacak olan müzakerenin de amacını oluşturur.
2. *Adım – Alternatif Stratejiler Oluşturma:* Bu aşamada, yaşanan problem durumunun çözümü olabilecek stratejiler hakkında fikir üretilir. Bu aşamada teel amaç fiziksel çözümler yaratmak yerine karşı tarafın kabul edebileceği, farklı bakış açılarıyla değerlendirilmiş stratejiler geliştirmektir.
3. *Adım – Bir Stratejinin Seçilmesi ve Uygulanması:* Bu aşamada, daha önce belirlenen stratejilerin sonuçları hakkında öngörude bulunarak en iyi stratejinin belirlenmesi ve uygulanması amaçlanmaktadır. Bu aşamanın gerçekleştirilebilmesi için bireysel sınırlılıkların farkında olmak da önemlidir.
4. *Adım – Sonuçların Değerlendirilmesi:* Son aşamada izlenen stratejilerin sonuçlarını değerlendirmek, verilen geri dönütler ile uygulanan stratejiye yönelik düzeltmeler yapılmasını ve sosyal problem çözme becerilerinin gelişimini sağlar (Yeates, Schultz ve Selman, 1990).

Sosyal bir varlık olan insan, içinde bulunduğu çevreye uyum sağlamaya çalışırken sosyal gereksinimlerini gidermeye çalışır (Atay, 2005) ve çocuğun sosyal gereksinimlerinden biri de oyundur. Çocuklar işbirliği gerektiren bir oyuna girdiklerinde pek çok çatışmayla karşılaşmakta ve yeni düşünme yolları geliştirmek zorunda kalmaktadır (Gander ve Gardiner, 2015). Crick ve Dodge (1994) ise çocukların sosyal kabulü ve akranları ile etkileşimi için, karşılaştıkları sosyal problemleri altı adımda çözebileceklerini belirtmişlerdir. Bunlar sırasıyla,

- İçsel ve dışsal ipuçlarını fark etmek,
- Belirlenen ipuçlarını yorumlamak,
- Bir hedef seçmek,
- Probleme olası çözümleri belirlemek,
- Uygun olan bir çözümü seçmek,
- Seçilen çözümü uygulamaktır (Crick ve Dodge, 1994).

İnanılmaz Yıllar Projesi kapsamında erken çocukluk döneminde sosyal problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik tasarlanan eğitim programında, Webster-Stratton ve Reid (2003), çocukların karşılaştıkları sosyal problem durumlarında problemi çözmek için izlemesi gereken yedi adımı şu şekilde ifade etmişlerdir;

1. Nasıl hissediyorum ve problemim ne? (Problemi ve duyguları tanımlamak)
2. Çözüm ne?
3. Başka çözümler neler? (Beyin fırtınası çözümleri)
4. Sonuçları neler?
5. En iyi çözüm hangisi? (Güvenli mi, adil mi, kendini iyi hissettiriyor mu?)
6. Bu planı kullanabilir miyim?
7. Nasıl yaptım? (Sonuçları değerlendirmek ve mücadeleyi güçlendirmek) (Webster-Stratton ve Reid, 2003).

Birey, karşılaştığı sosyal problem durumu karşısında bir davranış sergiler ve bu davranış, olumlu ya da olumsuz sosyal davranış olarak gruplandırılmaktadır.

2.2.1. Olumlu Sosyal (Prososyal) Davranışlar

Alan yazında olumlu sosyal davranışlar, evrensel olumlu sosyal davranışlar ve özel durumlarda sergilenen olumlu sosyal davranışlar olmak üzere iki temel kategori altında

ele alınmaktadır. Evrensel olumlu sosyal davranışlar, sosyal yetkinliğin bir alt ölçeği olarak ele alınan ve kişisel eğilimleri gösteren davranışlardır (Green, Shirk, Hanze ve Wanstrath, 1994; Ladd ve Profilet, 1996; Weir ve Duveen, 1981). Özel durumlarda sergilenen olumlu sosyal davranışlar ile yardımseverliğin gözlemlenmesi gibi genellikle deneysel çalışmalarda değerlendirilen olumlu sosyal davranışlardır (Carlo ve Randall, 2002).

Olumlu sosyal davranışlar, bireyin çevresiyle sosyal etkileşim kurması, uyumu ve akran kabulü açısından gösterdiği başarı hayatın ayrılmaz bir parçasıdır (Dekovic ve Janssens, 1992; Dunfield, Kuhlmeier, O'Connell ve Kelley, 2011; Hampson, 1984). Bu kadar büyük öneme sahip olan olumlu sosyal davranışlar üzerine 1970'li yıllara kadar gereken önem verilmemiş ve oldukça sınırlı sayıda araştırma yapılmıştır (Eisenberg, Fabes ve Spinrad, 2006).

Carlo ve Randall (2002) alan yazındaki araştırmaları incelemişler ve bireyin sergilediği olumlu sosyal davranışları dört başlık altında bir araya getirmişlerdir. Bunlar;

1. *Fedakâr davranışlar*: Başkalarının ihtiyaçları ve refahı için içsel uyarıların etkisiyle sergilenen olumlu sosyal davranışlardır.
2. *Uyum davranışları*: Bireyin, karşısındakinin sözlü ya da sözsüz isteklerine olumlu yanıt vermesi olarak tanımlanan olumlu sosyal davranışlardır.
3. *Duygusal davranışlar*: Duygusal açıdan yakınlık hissedilen kişi ya da duruma karşı sergilenen olumlu sosyal davranışlardır.
4. *Toplumsal davranışlar*: Aile, akran gibi toplumsal çevreden onay almak amacıyla sergilenen olumlu sosyal davranışlardır (Carlo ve Randall, 2002).

2.2.2. Olumsuz Sosyal (Saldırgan) Davranışlar

Bireyin kişiler arası ilişkilerini olumsuz etkileyecek davranışlar, içsel davranışlar ve dışsal davranışlar olarak ele alınmaktadır. İçsel olumsuz davranışlar genel olarak çekingenlik, endişe ve kaygı davranışlarıdır (Aunola ve Nurmi, 2005). Dışsal olumsuz davranışların alan yazında genel olarak saldırganlık olarak ele alındığı görülmektedir.

Saldırgan davranışlar belirli bir amaca ulaşmak için sergilendiği takdirde “araçsal saldırganlık” olarak adlandırılır. Çoğunlukla fiziksel olan bu davranışlar küçük yaş grubu çocuklarda görülür ve amaca ulaşıncaya sona erer. Okul öncesi dönemden itibaren

gelişen “düşmanca saldırganlık” ise fiziksel acı yerine duyguları incitmek amacıyla sergilenen (alay etmek, isim takmak, vb.) davranışlardır (Bee ve Boyd, 2009). Bu sınıflandırmanın yanı sıra alan yazında okul öncesi dönemdeki çocukların sergilediği saldırgan davranışlar fiziksel, sözel ve ilişkisel saldırganlık olarak üç başlıkta incelenmiştir (Hamlett, 2007).

Saldırgan davranışlar yaşanan içsel çatışmaların veya engellemelerin bir sonucu olarak ortaya çıkabileceği gibi çocukların akranlarını ya da yetişkinleri model almaları sonucunda da gözlemlenebilir (Şahin, 2006). Saldırgan davranışlar sergileyen çocuklar, genellikle akranları tarafından sevilmediğini düşünür ve işbirliğine kapalıdır (Bee ve Boyd, 2009).

Çocukların yaşadıkları sosyal ikilemler karşısında gösterdikleri saldırgan ve antisosyal davranışlar, sosyal problem çözme becerilerinin gelişimiyle olumlu sosyal davranışlara dönüşebilmektedir (Bredenkamp, 2015). Bu dönüşümün ilk aşaması da çocuğun sosyal problem çözme becerilerinin doğru şekilde değerlendirmektir. Bunun için de çeşitli ölçme araçlarına gereksinim duyulmaktadır.

2.2.3. Sosyal Problem Çözme Becerilerini Değerlendirmeye Yönelik Geliştirilen Ölçme Araçları

Alan yazında sosyal problem çözme becerilerini belirlemeye yönelik ölçme araçları incelendiğinde, Platt ve Spivak (1975) tarafından geliştirilen “Amaç-Sonuç Problem Çözme Prosedürü (Means-Ends Problem-Solving Procedure-MEPS)”, Freedman, Rosenthal, Donahoe, Schlundt ve McFall (1978) tarafından geliştirilen “Ergen Problem Envanteri (Adolescent Problems Inventory-API)”, Getter ve Nowinski (1981) tarafından geliştirilen “Kişilerarası Problem Çözme Değerlendirme Tekniği (Interpersonal Problem-Solving Assessment Technique-IPSA)”, Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen “Problem Çözme Envanteri (Problem-Solving Inventory-PSI)”, D'Zurilla ve Nezu (1990) tarafından geliştirilen ve D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares (1994) tarafından revize edilen “Sosyal Problem Çözme Envanteri (Social Problem-Solving Inventory-SPSI)” ile Goddard ve McFall (1992) tarafından geliştirilen “Karar, Değerlendirme ve Eylem Envanteri (Inventory of Decisions, Evaluations, and Actions-IDEA)” geçmişten günümüze çokça kullanılan ölçme araçlarıdır. Bu ölçme araçlarının hedef kitlesi çoğunlukla ergenlik ve yetişkinlik dönemindeki bireylerdir. Ancak okul

öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerilerini belirlemeye yönelik ölçme araçları incelendiğinde dört ölçme aracının ön plana çıktığı görülmektedir. Bunlar; Okulöncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi, Rubin'in Sosyal Problem Çözme Testi, Wally Sosyal Problem Çözme Testi ve Drexel Erken Çocukluk Davranış Değerlendirme Ölçeği'dir.

2.2.3.1. Okulöncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi

Spivak ve Shure tarafından 1974 yılında geliştirilen Okulöncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi (Preschool Interpersonal Problem Solving Test) okul öncesi çocukların kişilerarası problem durumlarına karşın alternatif çözüm üretme becerisini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş (Shure, 1992) ve Türkçe uyarlaması Dinçer (1995) tarafından gerçekleştirilmiştir. Test, çocuğun akranlarıyla ve annesi ile yaşadığı problem durumlarını içeren hikâyeleri gösteren resimler aracılığı ile çocuğa sunulmaktadır. İlk bölümde akranlarıyla olan problem durumlarına yönelik olarak her hikâyede, bir çocuğun diğer çocuğun sahip olduğu oyuncakla oynamak istediği ve bu durum karşısında çözüm yolları düşünmesi istenir. İkinci bölümde ilse her hikâyede, çocuğun annesine ait olan eşyaya zarar verdiği anlatılarak çocuktan annesinin kızmasını engelleyecek yollar bulması istenir (Dinçer, 1995). Testin geçerlilik güvenilirlik analizleri ise Anlıak (2004) tarafından yapılmıştır.

2.2.3.2. Rubin'in Sosyal Problem Çözme Testi

Rubin (1983) tarafından geliştirilen Rubin'in Sosyal Problem Çözme Testi'nin (Rubin's Social Problem Solving Test) çocuğun cinsiyetine uygun olarak ana karakterin belirlendiği sekiz problem durumunu gösteren resimden oluşmaktadır. İlk beş resimde, bir çocuğun sahip olduğu oyuncak, kitap gibi nesnelere kullanmak isteyen ana karakterin, bu problemi çözmek için ne yapacağı sorulur. İkinci bölümde kalan üç resimde ise ana karakterin tanımadığı bir çocukla tanışma ve arkadaş olma stratejilerine yönelik sorular sorulur. Çocuğun verdiği cevaplar probleme üretilen çözümün konu ile uygunluğu, üretilen çözüm sayısı ve çözümün içeriği olmak üzere üç kriter açısından ayrı ayrı puanlandırılır.

2.2.3.3. Wally Sosyal Problem Çözme Testi

Bu test Spivak-Shure (1985) tarafından geliştirilen Okulöncesi Problem Çözme Testi (Preschool Problem-Solving Test) ile Rubin-Krasnor (1986) tarafından geliştirilen Çocuk Sosyal Problem Çözme Testi'nin (Child Social Problem-Solving Test) birleşiminden oluşturulmuştur. Test "The Incredible Years" projesi kapsamında Carolyn Webster Stratton tarafından derlenmiştir. Testte 15 farklı varsayımsal sosyal problem durumu resimli kartlar ile çocuğa gösterilir ve böyle bir problemle karşılaştığında ne yapacağı sorulur. Çocuğun verdiği cevaplar, prososyal ve saldırgan davranışlar olarak gruplandırılır. Her prososyal davranış için 1 puan, saldırgan davranış için ise 0 puan verilir. Wally Sosyal Problem Çözme Testi, cinsiyet faktörü göz önüne alınarak kız ve erkek çocuklar için farklı resim kartlarından oluşmaktadır (www.incredibleyears.com). Testin Türkçe uyarlaması ilk olarak Dereli (2008) tarafından doktora tezi kapsamında yapılmış, ardından Yılmaz (2012) tarafından yüksek lisans tez çalışması kapsamında geçerlik-güvenirlilik analizleri gerçekleştirilmiştir. Yılmaz (2012) tarafından yapılan analizler sonucunda testin KR20 güvenirlilik katsayısı .79 ve testin aralıklı tekrarı korelasyon katsayısı ise .95 olarak hesaplanmıştır. On beş sorunun tek faktör altında toplandığı testte, bu tek faktörün ölçeğe ilişkin varyansı açıklama oranının % 36.17 olduğu belirlenmiştir (Yılmaz, 2012). Testin geçerlik-güvenirlilik çalışması Dereli-İman (2013) ile Kayılı ve Arı (2015) tarafından da tekrarlanmıştır.

2.2.3.4. Drexel Erken Çocukluk Davranış Değerlendirme Ölçeği

Drexel Erken Çocukluk Davranış Değerlendirme Ölçeği, Shure (2005) tarafından geliştirilmiş ve Türkçe uyarlaması Anlıak ve Şahin (2010) tarafından yapılmıştır. Öğretmen, ebeveyn ve araştırmacıların gözlemleri sonucundaki değerlendirmelerine dayanan 12 maddelik ölçek, çocuklarla etkileşim süreçlerindeki prososyal, saldırgan ve çekingenlik davranışlarını değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Ölçeğin 5-6 yaş grubu Türk çocuklarına yönelik yapılan geçerlik-güvenirlilik analizleri sonucunda üç alt boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Buna göre Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı "Saldırganlık" alt boyutu için .93, "Prososyal" alt boyutu için .86 ve "İçekapanıklık" alt boyutu için .63 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin kodlayıcılar arası güvenirliliğinin ise %90 olduğu saptanmıştır. Yapılan analizler sonucunda Drexel Erken Çocukluk Davranış

Değerlendirme Ölçeği'nin 5-6 yaş grubu Türk çocukları için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir (Anlıak ve Şahin, 2010).

2.2.3.5. Sosyal Problem Çözme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Eğitim Programları

Alan yazın incelendiğinde erken çocukluk döneminde sosyal becerilerin desteklenmesine amacıyla geliştirilen eğitim programlarının içeriğinde, sosyal problem çözme becerilere yönelik etkinliklere yer verildiği görülmektedir. Ancak Ben Sorun Çözebilirim Programı (I Can Problem Solve), İnanılmaz Yıllar Dinozor Sosyal Beceri ve Problem Çözme Programı (Incredible Years Dinosaur Social Skills and Problem Solving Curriculum) ve Okul Öncesi Patikaları (Preschool PATHS) okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerilerini geliştirmek amacıyla tasarlanmıştır.

2.2.3.6. Ben Sorun Çözebilirim (I Can Problem Solve - ICPS)

Ben Sorun Çözebilirim Programı (I Can Problem Solve), Shure (1992) tarafından geliştirilmiş, çocuklara olası sosyal problem durumlarını önlemek ve problemlere bilişsel düşünme becerilerini kullanarak çözüm üretme becerilerinin kazandırılmasını hedeflemektedir. Programın temel amacı, çocukların problem çözmeye yönelik düşünme stillerinin geliştirilmesidir. Yaklaşık 4 aylık bir sürede resim, kukla, drama ve rol oynamaya dayanan 83 yapılandırılmış etkinlikten oluşan programda, her etkinlik çocukların ilgi ve motivasyonları da göz önünde bulundurularak 20-30 dakika olarak tasarlanmıştır (Shure, 2001). Programın Türkçe uyarlaması Öğülmüş (2001) tarafından yapılmıştır.

2.2.3.7. İnanılmaz Yıllar Dinozor Sosyal Beceri ve Problem Çözme Programı (Incredible Years Dinosaur Social Skills and Problem Solving Curriculum)

İnanılmaz (Eşsiz) Yıllar Dinozor Sosyal Beceri ve Problem Çözme Programı, Washington Üniversitesi Ebeveyn Kliniği'ne çocuklarında davranış problemleri olduğunu ifade eden ailelerin eğitim talepleri doğrultusunda geliştirilmiş ve davranış problemlerinin yanı sıra dikkat problemleri ve akran reddi gibi problem durumlarına yönelik müdahaleler içermektedir. Program 4-8 yaş grubundaki çocuklara, 18-22 hafta

süresince 2 saatlik oturumlar şeklinde çocuk gelişimi uzmanları, terapistler ve rehber öğretmenler tarafından uygulanabilmektedir. Programın uygulanabilmesi için, içerik ve yöntemlere ilişkin kapsamlı bir eğitim alan uzmanlar, her oturum için belirlenen uygulamaları programda belirtilen şekilde gerçekleştirmektedir. Programda kullanılan kuklalar ile çocuklar rol oynama yöntemiyle olası problem durumlarına yönelik çözümler üretmektedir (Webster-Stratton ve Reid, 2003). İnanılmaz Yıllar Dinozor Sosyal Beceri ve Problem Çözme Programı, Dereli (2008) tarafından doktora tez çalışması kapsamında Türkçe'ye uyarlanmış ve 5-6 yaş grubu çocuklara uygulanmıştır. İnanılmaz Yıllar projesi kapsamında geliştirilen çocuklara yönelik bu programa ek olarak ebeveynlere ve öğretmenlere yönelik eğitim programları da tasarlanmıştır (Webster-Stratton ve Reid, 2003).

2.2.3.8. Okul Öncesi Patikaları (Preschool PATHS)

İlk olarak okul çağı çocukları için 1994 yılında Kusche ve Greenberg tarafından geliştirilen program Domitrovich, Cortes ve Greenberg (2002) tarafından okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik uyarlanmış ve “Okul Öncesi Patikaları (Preschool PATHS)” alan yazında ön plana çıkmıştır. Standart eğitim programlarına bütünleştirilen bu programda, duygusal farkındalık ve iletişim, öz-kontrol, benlik algısı, akran ilişkileri ve sosyal problem çözme becerilerini geliştirmek amaçlanmaktadır. Program kapsamında hikâye kitapları, kuklalar, duygu kartları gibi materyaller kullanılan etkinliklere yer verilmektedir (Hamre, Pianta, Mashburn ve Downer, 2012).

2.3 Sosyal Problem Çözme Becerileri ile İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, alan yazında son otuz yılda okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin incelendiği araştırmalar derlenerek yer verilmiştir.

Feis ve Simons (1985) tarafından yapılan çalışmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişilerarası Bilişsel Problem Çözme Eğitimi, Michigan Newaygo bölgesindeki düşük gelir düzeyine sahip kırsal bölge çocuklarına yönelik olarak üç yıllık bir programla uygulanmıştır. Eğitime katılan çocukların sosyal problem çözme becerilerinde artış olduğu ve buna ek olarak sınıf içi davranışlarında da iyileşme olduğu görülmüştür.

Erwin ve Ruane (1993) tarafından yapılan araştırmada kısa süreli bir eğitim programının çocukların kişilerarası bilişsel problem çözme becerileri ve sosyal statüleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmaya ilkokula devam eden yedi-sekiz yaş grubu 20 çocuk katılmış ve çocuklara dört haftalık sosyal problem durumları karşısında alternatif stratejiler üretmeye ve kişilerarası etkileşimin sonuçlarını tanımaya yönelik becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bir program uygulanmıştır. Araştırma sonucunda program uygulandıktan sonra çocukların alternatif çözüm üretme ve davranışlarının sonuçlarını düşünme düzeylerinin anlamlı derece arttığı ancak akranları arasındaki sosyal statülerinde bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Erwin (1994) 5-6 yaş grubu popüler ve popüler olmayan çocukların sosyal problem çözme becerileri ve akranlarına karşı sosyal davranışlarını incelediği araştırmada, 26 kişilik bir sınıftaki çocuklar tarafından en popüler ve popüler olmayan dörder öğrenci belirlenmiştir. Çocuklara sosyal açıdan ikilem yaşayacakları 4 problem durumu karşısında verdikleri cevaplar ve serbest zaman etkinlikleri sırasında video kayıtları alınmıştır. Araştırma sonucunda popüler olan çocukların popüler olmayan akranlarına göre sosyal ikilemler karşısında daha etkili ve ilişki kurmaya dayanan stratejiler kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca popüler çocukların akranlarıyla daha fazla etkileşim kurdukları ve yalnız olduklarında daha olumlu etki gösterdikleri saptanmıştır.

Dinçer (1995) tarafından okul öncesi eğitim alan 5 yaş grubu çocuklara yönelik problem çözme becerileri eğitiminin, kişiler arası problem çözme becerileri üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmaya 5 yaş grubu 38'i deney ve 36'sı kontrol grubu olmak üzere 74 çocuk katılmıştır. Deney grubundaki çocuklara 14 hafta boyunca her gün programa ait etkinlikler uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubundaki çocukların problem çözme eğitiminin ardından anne ve akran ile ilgili problem durumlarına daha fazla çözüm ürettikleri, çözüm içermeyen cevaplarının azaldığı belirlenmiştir ve uygulanan problem çözme eğitiminin çocukların kişiler arası problem çözme becerilerinde etkili olduğu saptanmıştır.

Lue, Wishon, McDevitt ve Walsh (1997) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme stratejileri ile ebeveyn etkileşimi arasındaki ilişki incelenmiştir. Çocukların sosyal problem çözme becerilerini belirlemek amacıyla görüşmeler yapılırken, ebeveynlere yönelik evlilik uyumu, çatışma çözüm

teknikleri ve ebeveynlik davranışları ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda evlilik uyumu ile çocukların sosyal problem çözme stratejileri arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır ancak ebeveynlerin kullandıkları çatışma çözüm teknikleri ve ebeveynlik davranışları ile çocukların sosyal problem çözme stratejileri arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Elde edilen bir diğer sonuca göre kız çocukların sosyal problem çözme stratejileri ile annelerin çatışma çözüm stratejileri benzerlik gösterirken, erkek çocukların sosyal problem çözme stratejileri ile babaların çatışma çözüm stratejilerinin benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca ebeveynlerin evlilik uyumları ile ebeveynlik davranışları arasında da anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır.

Youngstrom, Wolpaw, Kogos, Schoff, Ackerman ve Izard (2000) tarafından yapılan araştırmada, Head Start programına katılan okul öncesi dönemdeki 208 çocuk iki yıl süresince sosyal problem çözme stratejileri ile davranış problemleri, sosyal yetkinlikleri ve gelişimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda çocukların kullandığı olumlu sosyal davranış stratejiler ile gözlemci, bakım veren kişi ve öğretmenleri tarafından yapılan çoklu değerlendirmeyle davranış problemleri ve sosyal yetkinlikleri arasında güçlü ilişki olduğu belirlenmiştir.

Shure (2001) tarafından geliştirilen I Can Problem Solve-ICPS (Problem Çözebiliyorum) adlı eğitim programı saldırganlık, sabırsızlık ve hayal kırıklıklarıyla başa çıkma, sosyal geri çekilme, akranlarla kurulan zayıf ilişki gibi erken dönemdeki yüksek riskli davranışların sonrasında şiddet, depresyon, madde bağımlılığı, okulu bırakma gibi daha ciddi problemlerin azaltılması ve önlenmesine yönelik bir kişilerarası problem çözme yaklaşımına dayanmaktadır. Çalışmada, kendilerinin ve diğerlerinin duygularına karşı daha duyarlı olmak, davranışlarının sonuçlarının farkında olmak ve problemlere karşı alternatif çözümler üretebilmek için dört yaş gibi erken dönemde verilecek eğitimin yüksek riskli davranışları azaltacağı ve önleyeceği düşünülmektedir. Bu becerilerin küçük yaşta kazandırılması ile çocuklar ilkokula başladıkları zaman okuldaki akademik öğrenmelerine de daha fazla zaman ayırabileceklerdir. Program, öğretmen ve okuldaki diğer eğitim personelinin çocuklara kişilerarası problem çözme becerilerini nasıl öğreteceklerini, günlük eğitim akışındaki konu ve uygulamalara müdahale edilmeden uygulanabilmektedir. Ayrıca içeriğindeki aile katılım etkinlikleri ile ebeveynlerin de programa katılımını sağlamaktadır.

Webster-Stratton, Reid ve Hammond (2001) tarafından 4-8 yaş arası davranış problemi olan 99 çocuk üzerinde yapılan araştırmada uygulanan sosyal beceri ve sosyal problem çözme beceri eğitim programlarının davranış problemleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmaya katılan çocuklara yönelik altı ay süresince İnanılmaz Yıllar Dinozor Sosyal Beceri ve Problem Çözme Programı (Incredible Years Dinosaur Social Skills and Problem Solving Curriculum) uygulanmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde eğitim programına katılan deney grubundaki çocukların, kontrol grubundaki çocuklara göre davranış problemleri ve saldırgan davranışlarında azalma ve prososyal davranışları ile sosyal problem çözme stratejilerinde artış olduğu görülmüştür.

Walker, Irving ve Berthelsen (2002) tarafından okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme stratejilerinde cinsiyetin etkisini incelendiği araştırmada çalışma grubundaki 179 çocuğa provokasyon, akran grubuna kabul, paylaşma ve sıra bekleme gibi varsayımsal sosyal problem durumlarına yönelik cevapları kaydedilmiştir. Araştırma sonucunda kız çocukların misilleme, sözel ve fiziksel saldırgan davranışları erkek çocuklara göre daha az kullandıkları belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre çocukların sosyal problem çözme stratejilerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiği ve kız çocukların daha olumlu sosyal problem çözme stratejilerini tercih ettikleri saptanmıştır.

Mayeux ve Cillessen (2003) tarafından erkek çocukların sosyal problem çözme becerilerini geliştirebilmek amacıyla Hollanda'da anasınıfına devam eden 231 çocuk ile iki yıl süreyle (birinci sınıfta da devam ederek) Crick ve Dodge'ın (1994) Sosyal Bilgi İşleme Kuram'ına dayanan sosyal-bilişsel görüşme uygulamaları yapılmıştır. Çocukların dört farklı varsayımsal sosyal ikilem durumu karşısındaki cevapları kaydedilmiştir. Elde edilen cevapların çoğunluğu prososyal çözümler olmakla birlikte, kaçınmacı ve antisosyal çözümlerde çocuklar tarafından üretilmiştir. Araştırma sonucunda yaşları arttıkça çocukların daha etkili çözümler ürettikleri, prososyal davranışları tercih eden çocukların akranları tarafından daha fazla kabul edildikleri belirlenmiştir. Ayrıca elde edilen bir diğer bulguya göre küçük yaştaki çocukların akranlarıyla yaşadıkları çatışmalarda, saldırgan davranışları etkili bir çözüm yolu olarak gördükleri saptanmıştır.

Akbaş (2005) tarafından okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 6 yaş grubu çocukların sosyal problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği

araştırmaya 60 çocuk dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların sosyal problem çözme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı, annelerin öğrenim durumu ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlerinin ise çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Buna göre çocukların sosyal problem çözme becerilerinin, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ve anne öğrenim durumu ile doğru orantılı olarak artış gösterdiği saptanmıştır.

Anlıak ve Dinçer (2005) tarafından farklı eğitim yaklaşımları (açık eğitim ve çoklu zekâ yaklaşımı) uygulayan özel ve resmi okul öncesi eğitim kurumlarında (36-72 Aylık Çocuklar için Okul Öncesi Eğitim Programı-2002) eğitim alan 5-6 yaş grubu çocuklarının kişilerarası problem çözme becerilerinin eğitim programları açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda farklı eğitim yaklaşımlarının uygulandığı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların problem çözme ve alternatif çözüm üretme becerilerinin, MEB 36-72 Aylık Çocuklar için Okul Öncesi Eğitim Programı-2002 ile eğitim alan çocuklardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Reid, Webster-Stratton ve Hammond (2007) tarafından yapılan sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ve farklı kültürlerden çocukların dâhil edildiği araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarında iki yıllık İnanılmaz Yıllar programına kapsamında eğitim alan çocuklar, ilkokulun ilk yılında değerlendirilmişlerdir. Programa katılan çocuklar arasından seçilen bazı ebeveynlere ek olarak Ebeveyn Programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda ebeveyn+çocuk eğitimi alan gruptaki çocukların, yalnızca çocuklara uygulanan programdaki ve kontrol grubundaki çocuklara göre dışadönük davranış problemlerinin azaldığı ve duygu düzenleme becerilerinin geliştiği belirlenmiştir. Ayrıca eğitim alan ebeveynlerin çocuklarına karşı daha az eleştirel ve daha çok destekleyici tutum sergiledikleri ve çocuklarının eğitim süreçlerine daha fazla dâhil oldukları saptanmıştır. Son olarak öğretmenlerden elde edilen bulgulara göre eğitim alan çocuk ve eğitim alan ebeveyn+çocuk grubundaki çocukların, eğitim almayanlara göre anlamlı derecede daha az problem davranış sergiledikleri belirlenmiştir.

Türköz (2007) tarafından okul öncesi dönemdeki çocukların kişilerarası problem çözme ve açık bellek süreçlerinin, bağlanma örüntüleri ile ilişkisinin incelendiği araştırmaya 5-6 yaş grubu 77 çocuk katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kendisine bakım veren kişi

ile çocuk arasındaki güvenli bağlanmanın, çocuğun stresle baş etme ve bellek performansı üzerinde olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir. Kişilerarası problem durumlarında, güvenli bağlanan çocuklar girişken-pozitif stratejiler kullanırken, güvensiz bağlanan çocuklar çekingen ya da saldırgan stratejileri kullanmayı tercih etmişlerdir.

Dereli (2008) tarafından 6 yaş grubu çocuklara yönelik Çocuklar İçin Sosyal Beceri Eğitim Programı'nın çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerindeki etkisinin incelendiği araştırma, deneysel modelde tasarlanmıştır. Deney grubuna 22 oturumdan oluşan Çocuklar İçin Sosyal Beceri Eğitim Programı (ÇİSBEP) uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubuna uygulanan programın, çocukların sosyal problem çözme ve duyguları anlama becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağladığı belirlenmiştir.

Green, Cillessen, Recheis, Patterson ve Hughes (2008) tarafından yapılan araştırmada 6 yaş grubundaki çocuklara iki sosyal problem durumunu anlatan hikâye karşısında verdikleri prososyal (olumlu), pasif ve zorlu davranış stratejileri incelenmiştir. Ayrıca öğretmenlere çocukların bu durumlar karşısında hangi davranışı sergileyecekleri sorulmuştur. Elde edilen bulgulara göre çocukların 13 farklı davranış stratejisi ürettikleri belirlenmiştir. Kız çocukların erkek çocuklara benzer oranda olumlu stratejileri tercih ettikleri ancak kız çocukların ürettiği olumlu strateji çeşitliliğinin erkeklere göre daha fazla olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin çocukların sergilediği olumlu ve olumsuz davranışlara yönelik yapılan değerlendirme sonucunda kız çocukların davranışlarına yönelik tahminlerin uyumlu olduğu belirlenmiştir.

Özgül (2008) tarafından 6 yaş grubundaki 72 çocuğa yönelik uygulanan kişilerarası problem çözme programının, çocukların kişilerarası problem çözme becerilerine etkisinin incelendiği araştırmaya, deney grubundaki çocuklara 10 haftalık eğitim uygulanırken kontrol grubundaki çocuklara mevcut eğitim programlarının uygulanmasına devam edilmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde deney grubundaki çocukların kişilerarası problem çözme beceri puanlarının eğitim almayan kontrol grubundaki çocuklardan anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir.

Kargı (2009) tarafından yapılan araştırmada, Shure (1992) tarafından geliştirilen "Ben Problem Çözebilirim" Programının 4 yaşındaki çocukların sosyal problem çözme

becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Deneysel modelde tasarlanan araştırma sonuçlarına göre eğitim alan deney grubundaki çocukların sosyal problem çözme beceri puanlarının kontrol grubundaki çocuklara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu ve deney grubundaki çocukların davranış problemlerinde azalma olduğu saptanmıştır.

Ocak-Anlıkak ve Dinçer (2009) tarafından yapılan çalışmada 1994 yılında (74 çocuk) ve 2004 yılında (56 çocuk) okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların kişilerarası problem çözme becerilerinde farklılaşma olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda aradan geçen on yıllık süreçte günümüz çocuklarının kişilerarası ilişkilerinde ortaya çıkan problemler için ürettikleri çözüm sayıları ile akranlarıyla ve anneleriyle yaşadıkları problem durumları karşısında üretilen çözüm öneri sayılarının ve kategorilerinin arttığı tespit edilmiştir. Ayrıca 2004 yılında elde edilen verilere göre çocukların akranlarıyla ilgili ödünç alma ve fiziksel zarar kategorilerini daha fazla tercih ettikleri, anneleriyle ilgili olarak yerine koyma, tamir etme, otorite yardım ve saklama kategorilerini daha fazla tercih ettikleri belirlenmiştir.

Anlıkak ve Şahin (2010) tarafından 5-6 yaş grubu çocuklara yönelik dört ay süresince uygulanan “Problem Çözebilirim” (I Can Problem Solve) programının çocukların saldırgan davranışlarını azaltarak prososyal davranışların artırılması amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Shure (2005) tarafından geliştirilen ve araştırmacılar tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Drexel Erken Çocukluk Davranış Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma grubuna 5-6 yaş grubu 40 deney ve 43 kontrol grubunda olmak üzere 83 çocuğun katıldığı araştırma sonucunda deney-kontrol gruplarının öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamış ancak her iki grubun puan ortalamalarının önemli düzeyde yükseldiği belirlenmiştir. Ayrıca deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre prososyal davranışlarında artış ve içe kapanıklık davranışlarında azalma olduğu istatistiksel olarak kanıtlanmıştır.

Şahin (2011) tarafından yapılan 3-6 yaş grubu resmi ve özel kurumlarda görev yapan 55 Türk ve 53 Belçikalı okul öncesi öğretmenin katıldığı çalışmada çocukların sosyal problem çözme becerileri öğretmen görüşlerine açısından incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre Türk öğretmenlerin sosyal problem durumlarını hemen çözme eğiliminde oldukları ve bunu probleme bir çözüm önererek ya da tavsiye vererek

gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Belçikalı öğretmenlerin ise problemleri çocuklarla birlikte değerlendirdikleri ve çözümünü de birlikte ürettikleri belirlenmiştir. Bu sonuçlar ışığında Türk ve Belçikalı öğretmenlerin, çocukların sosyal problem çözmelerinin geliştirilmesi konusunda eğitime ihtiyaç duyduklarının ortaya çıkmıştır.

Özmen (2013) tarafından 5-6 yaş grubu çocukların sosyal problem çözme becerileri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmaya 450 çocuk dâhil edilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların akranlarıyla ilişkilerinde gösterdikleri çekingenlik, sosyal kabul, problem çözme, sosyal davranış ve saldırganlık davranışlarının sosyal problem çözme becerisine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Tepeli ve Yılmaz (2013) tarafından 5-6 yaş grubu 359 çocuk-anne çiftinin katılımı ile gerçekleştirilen araştırmada anne kabul-red düzeyi ile çocukların sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre çocukların sosyal problem çözme beceri düzeylerinin, annelerin kabul-red düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Buna göre Aile-Çocuk İlişkileri Ölçeği-Anne Formu toplam puan ortalamaları ve "sıcaklık-sevgi", "saldırganlık-kin", "ayrıştırılmamış reddetme" alt boyutlarındaki reddetme düzeyi arttıkça, çocukların sosyal problem çözme becerileri de azalmaktadır. Aile-Çocuk İlişkileri Ölçeği-Anne Formu'nun "ilgisizlik-ihmal" alt boyut puan ortalamalarına göre ise çocukların sosyal problem çözme becerilerinin istatistiksel olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Yılmaz ve Tepeli (2013) tarafından 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin, duyguları anlama becerileri ve çeşitli demografik değişkenler açısından incelendiği araştırma, nedensel karşılaştırma modelinde düzenlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre çocukların sosyal problem çözme becerileri yaş, kardeş sayısı ve okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi değişkenleri ve duyguları anlama becerilerine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ancak çocukların sosyal problem çözme beceri puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır.

Akkaya-Ersan (2014) tarafından yapılan araştırmada 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin ve akran ilişkilerinin, işitsel muhakeme ve işlem becerilerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, 60-72 aylık çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi puanları ile Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği'nin Sosyal Kabul, Problem Çözme,

Sosyal Davranış ve Saldırganlık alt test puanları Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi puanlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Dereli-İman (2014) tarafından okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik geliştirilen değerler eğitimi programının çocukların sosyal beceri, psikososyal gelişim ve sosyal problem çözme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Deneysel modelde tasarlanan çalışmanın deney grubu ve kontrol grubuna 60-66 aylık toplam 66 çocuk dahil edilmiştir. Her hafta yarım saatlik üçer oturumdan oluşan Değerler Eğitimi Programı'na katılan deney grubundaki çocukların sosyal beceri, psikososyal gelişim ve sosyal problem çözme becerileri puan ortalamalarının kontrol grubundaki çocuklardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca deney grubundaki çocukların bu becerilerine yönelik öntest-sontest puan ortalamaları arasında da anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.

Yoleri (2014) tarafından okul öncesi 4-6 yaş grubu 757 çocuk ile yapılan araştırmada çocukların kişilerarası problem çözme becerileri ile kavram gelişimleri arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, kişilerarası problem çözme becerileri toplam puan ortalaması ile Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu alt testlerinden ilk beş alt testini (renk, harf/ses, sayı/sayma, boyut/karşılaştırma, şekil) oluşturan Okula Hazır Oluş puanı ve Yön/Konum ve Zaman/Sıralama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ancak Bracken Temel Kavram Ölçeği Benlik/Sosyal Farkındalık, Doku/Materyal ve Miktar alt test puanları ile çocukların kişilerarası problem çözme beceri puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Güven, Sezer ve Yılmaz (2015) tarafından yapılan araştırmada 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerileri ile benlik algıları arasındaki ilişki ve bu becerilerin, cinsiyet ile sosyo-ekonomik düzey değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelindeki araştırmaya 154 çocuk katılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların sosyal problem çözme becerileri ile benlik algıları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Elde edilen bulgulara göre çocukların benlik algıları cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermezken; sosyal problem çözme becerilerinin çocukların cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre gözlenen

farklılıkların cinsiyet değişkeni için kız çocukların, sosyo-ekonomik düzey değişkeni için ise üst sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların lehine olduğu tespit edilmiştir.

Kesicioğlu (2015) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi dönemdeki çocukların kişilerarası problem çözme becerileri ve bu becerileri etkileyen faktörlerin belirlenmesi amacıyla nitel ve nicel araştırma yöntemleri birlikte kullanıldığı araştırmanın çalışma grubu 152 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmada nitel ve nicel bulgulara ilişkin sonuçların örtüştüğü bulunmuştur. Buna göre yapılan istatistiksel analizler sonucunda çocukların kişilerarası problem çözme becerileri ile televizyon karşısında geçirdikleri süre ve aile yapısı arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiş ve araştırmaya katılan öğretmen ve ebeveynler de çocukların kişilerarası problem çözme becerileri üzerinde televizyon karşısında geçirilen süre ile aile yapısının etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan çocukların öğretmenleri, çocukların yaşadıkları sosyal problem durumlarını saldırganlık, tehdit, paylaşmamak, grup etkinliklerine katılmamak, ağlamak ve anne-babaya bağımlılık olarak belirtirken ebeveynler de çocuklarının en sık yaşadıkları sosyal problem durumlarını saldırganlık, tehdit, ağlamak ve anne-babaya bağımlılık olarak ifade etmişlerdir.

Özkan (2015) tarafından yapılan araştırmada annelerin duygu sosyalleştirme davranışları ile 5-6 yaş grubu çocukların benlik algısı ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre çocukların sosyal problem çözme ve benlik algısı puanlarının annelerinin destekleyici ve destekleyici olmayan duygu tepkilerine göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Ancak çocukların sosyal problem çözme becerileri ile benlik algıları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

Kasik ve Gálc (2016) tarafından Macaristan'da 4-6 yaş grubundaki 447 çocuğa yönelik yapılan araştırmada çocukların sosyal problem çözme becerileri; uyum, olumlu sosyal davranışlar ve problem çözmede yaşadıkları zorluklara ilişkin olarak anne-baba ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde ebeveyn ve öğretmenlerin araştırmaya konu olan tüm alanlarda farklı fikirlere (örneğin sosyal problem çözme becerileri olumlu-olumsuz) sahip oldukları belirlenmiş ve anneler ile babaların alt ölçeklere verdikleri en yüksek puanların da farklılık gösterdiği saptanmıştır. Ayrıca alan yazındaki diğer çalışmalardan

farklı olarak bu araştırmada, çocuklara en düşük puan veren değerlendiricinin öğretmenler değil babalar olduğu tespit edilmiştir.

Uysal (2016) tarafından "Eşsiz Yıllar Müdahale Programı Çocuk Boyutu"nun davranış problemleri, sosyal yetkinlik ve sosyal problem çözme becerileri üzerinde etkisinin incelendiği yarı deneysel modelde tasarlanan araştırma kapsamında, deney grubundaki çocuklara yönelik haftada 2 gün 2 saat olmak üzere toplam on sekiz oturumluk Eşsiz Yıllar Müdahale Programı Çocuk Boyutu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde uygulanan Eşsiz Yıllar Müdahale Programı Çocuk Boyutu'nun çocukların davranış problemleri ve sosyal yetkinlik becerisi için düşük bir güce sahip iken sosyal problem çözme becerisi için programın çok güçlü olduğu görölmüştür. Deneysel uygulama sonrasında Eşsiz Yıllar Müdahale Programı Çocuk Boyutu'na katılan çocuklar ile katılmayanların davranış problemleri ve sosyal problem çözme becerisi puanlarının arasında anlamlı fark göz önüne alınarak programın etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

1985-2016 yılları arasında alan yazında okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde, çoğunlukla geliştirilen eğitim programları ve öğretim tasarımları aracılığıyla çocukların sosyal problem çözme becerilerinin desteklemesi amaçlanmaktadır (Anlıak ve şahin, 2010; Dereli, 2008; Dereli-İman, 2014; Dinçer, 1995; Erwin ve Ruane, 1993; Feis ve Simons, 1985; Mayeux ve Cillessen, 2003; Reid, vd., 2007; Shure, 2001; Wenster-Stratton, vd., 2001; Uysal, 2016). Bunun yanı sıra okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerileri ile davranış problemleri (Youngstrom, vd., 2000), duyguları anlama becerileri (Yılmaz ve Tepeli, 2013), benlik algısı (Güven, vd., 2015), akran ilişkileri (Akkaya-Ersan, 2014; Özmen, 2013), bağlanma stilleri (Türköz, 2007), anne kabul-red düzeyi (Tepeli ve Yılmaz, 2013), kavram gelişimi (Yoleri, 2014) ve daha pek çok değişken arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalar da mevcuttur.

Sosyal problem çözme becerilerinin incelendiği araştırmalarda yaş grubu olarak ergenlik döneminde yapılan çalışmaların yoğunlukta olduğu göze çarpmaktadır (Acun-Kapıkıran ve Fiyakalı, 2005; Ang, 2003; Erdur-Baker, 2009; Hamarta, 2009; Kasik, 2015). Buna ek olarak kimsesiz çocuklar (Karabulut ve Ulucan, 2011; Yaban ve Yükselen, 2007) gibi özel çalışma gruplarındaki çocukların, üniversite öğrencilerinin

(Arslan, 2010; Carlo ve Randall, 2002; Çekici ve Güçray, 2012; Lipshitz, Levy ve Orchen, 2006) ve öğretmenlerin (İnel, Evrekli ve Türkmen, 2011; Nacar ve Tümkiye, 2011; Şahin, 2011) sosyal problem çözme becerilerinin incelendiği araştırmalar da dikkat çekicidir. Araştırmalar incelendiğinde bireyin, toplumun bir parçası olmasında önemli bir beceri olarak sosyal problem çözme becerisinin pek çok araştırmaya konu olduğu görölmektedir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde erken çocukluk dönemindeki çocukların sosyal problem çözme becerilerini değerlendirmek amacıyla kullanılan ölçme araçlarının çoğunlukla Türkçe'ye uyarlanmış, ebeveyn ve öğretmen görüşleri alınarak elde edilen ölçme araçları olduğu görölmektedir. Son yıllarda yapılan araştırmalarda ise çocukla bireysel görüşme ve uygulamalar yapılarak sosyal problem çözme becerilerinin değerlendirildiği görölmektedir.

BÖLÜM III: YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, karma araştırma modelinde tasarlanmıştır. Karma araştırma, nitel ve nicel araştırmaların veya paradigmaların birlikte kullanıldığı bir modeldir (Johnson ve Christensen, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Karma araştırma ile nitel veri toplama yöntemleri kullanılarak yeni başlıkları keşfetme, yeni kuram inşa etmeye yardım etme ve nicel veri toplamaya yönelik içerik oluşturulması sağlanmaktadır (Creswell, 2013). Johnson ve Turner (2003)'e göre karma yöntem ile farklı yöntem, strateji ve yaklaşımlar temel alınarak veri toplama süreci çeşitlendirilir. Ayrıca karma yöntem ile ele alınan probleme yönelik farklı görüş ve bakış açılarıyla çözüm aranır (Çepni, 2010).

Karma araştırma modelleri, pek çok araştırmacı tarafından farklı tasarlanmış ve isimlendirilmiştir (Cresswell, 2013; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004; Morse, 2003). Bu araştırmada Cresswell (2013) tarafından geliştirilen “Sıralı Dönüşümsel Tasarım” kullanılmıştır. Sıralı dönüşümsel tasarımda nitel ve nicel verilerden birinin verileri toplanıp analiz edildikten sonra yine nicel ya da nitel veriler toplanarak analiz edilir. Bu tasarımda her iki veri grubu araştırmacının önceliği ve ihtiyacına bağlı olarak ilk olarak toplanabilir (Baki ve Gökçek, 2012). Bu araştırma kapsamında öncelikle 48-72 aylık çocukların yaşadıkları sosyal problem durumlarını belirlemeye yönelik nitel veriler toplanmış, ardından geliştirilen Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin geçerlik-güvenirlik çalışması ve çocukların sosyal problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenebilmesi için nicel veriler toplanmıştır.

Çalışmanın nitel araştırma yöntemi ile tasarlanan bölümünde, çocukların karşılaştıkları sosyal problem durumları ve bu problem durumları karşısında ailelerin ürettiği çözüm yollarının incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim araştırması kullanılmıştır. Olgubilim araştırmaları, kişilerin yaşadıkları olay ya da durumla ilgili öznel deneyimlerinin incelendiği bir nitel araştırma yöntemidir (Lester, 1999: akt. Aydın, 2015:290). Araştırmada, olgubilim araştırmasının bir türü olan tanımlayıcı fenomoloji (olgubilim/görüngü bilim) yöntemi tercih edilmiştir. Tanımlayıcı fenomenoloji bir olayı/durumu anlamak, gözler önüne sermek için kullanılan işitme,

görme, hissetme, inanma, hatırlama, karar verme ve değerlendirme gibi günlük yaşam deneyimlerini tanımlar (Sönmez ve Alacapınar, 2014).

Araştırmanın ikinci kısmı nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modelinde tasarlanmıştır. Çalışma iki bölümden oluşmaktadır ve ilk bölümünde 48-72 aylık çocuklara yönelik “Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği”nin geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. İkinci bölümde 48-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerileri çocukların (yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi) ve ailelerinin (anne-baba öğrenim durumu, ailenin aylık gelir düzeyi) demografik özellikleri açısından incelenmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmada iki farklı çalışma grubu mevcuttur. Araştırmada nitel verilerin elde edildiği Çalışma Grubu-I, 48-72 aylık 168 çocuğun anne-babasından oluşmaktadır. Nicel verilerin elde edildiği Çalışma Grubu-II ise “Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği”nin geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin ve sosyal problem çözme becerilerinin demografik değişkenler açısından incelenmesinin amaçlandığı 48-72 aylık 257 çocuktan oluşmaktadır.

3.2.1. Çalışma Grubu-I

48-72 aylık çocukların karşılaştıkları sosyal problem durumlarını belirlemek amacıyla Sosyal Problem Çözme Becerileri Aile Görüşme Formu kullanılarak ebeveynlerin görüşlerine yer vermek amacıyla 168 anne-baba araştırmaya dâhil edilmiştir.

Çalışma Grubu-I, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan izinlerin ardından 2014-2015 eğitim-öğretim yılı güz döneminde İstanbul Anadolu yakasında Ataşehir ve Maltepe’deki okul öncesi eğitim kurumları arasından kolay ulaşılabilirlik ilkesi doğrultusunda belirlenen iki bağımsız anaokulu ve bir özel okul öncesi eğitim kurumundaki yönetici ve okul öncesi öğretmenlerinin onayı ile ailelere Sosyal Problem Çözme Becerileri Aile Görüşme Formu ulaştırılmıştır. Araştırmaya katılmayı kabul eden 48-72 aylık çocuğa sahip olan 147’si anne ve 21’i baba olmak üzere toplam 168 ebeveyn Çalışma Grubu-I’i oluşmaktadır.

Çalışma Grubu-I'e dahil edilen anne-babaların çocuklarına ilişkin demografik veriler Tablo 3.1.'de sunulmuştur.

Tablo 3 1. Çalışma Grubu-I'in Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Çalışma Grubu-I Demografik Özellikler		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kız	95	56,5
	Erkek	73	43,5
	Toplam	168	100,0
Yaş	48-60 aylık	97	57,7
	61-72 aylık	71	42,3
	Toplam	168	100,0
Ailenin Gelir Düzeyi	Alt	52	31,0
	Orta	85	50,6
	Üst	31	18,5
	Toplam	168	100,0

Tablo 3.1'de Çalışma Grubu-I'daki 168 anne-babanın okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklarının 95'i (%56,5) kız ve 73'ü (%43,5) erkektir; 97'si (%57,7) 48-60 aylık ve 71'i (%42,3) 61-72 aylıktır. Çalışma grubuna dâhil edilen çocukların ailelerinin sosyo-ekonomik durumları kendi beyanları doğrultusunda elde edilmiş ve ailelerin 52'si (%31) alt, 85'i orta (%50,6) ve 31'i (%18,5) üst gelir düzeyinde olduklarını ifade etmişlerdir.

3.2.2. Çalışma Grubu-II

Çalışma Grubu-II, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan uygulama izinlerin ardından 2014-2015 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında İstanbul Anadolu yakasındaki Kadıköy, Ataşehir ve Maltepe'deki okul öncesi eğitim kurumları arasından seçkisiz küme örnekleme yöntemiyle belirlenen beş bağımsız anaokulunda öğrenim gören, ebeveynleri tarafından araştırmaya katılmalarına onay verilen 48-72 aylık 257 çocuktan oluşmaktadır. Çalışma grubundaki çocuklar, öğretmen beyanları doğrultusunda özel eğitime gereksinim duymayan, normal gelişim gösteren çocuklardır.

Ölçek geliştirmeye çalışmalarında, örneklem/çalışma grubu sayısında çeşitli araştırmacılar farklı sayılar ifade etmişlerdir. Bu araştırmada da çalışmaları temel alınan Guilford'a (1954) göre ölçek geliştirmeye yönelik araştırmalarda örneklem sayısının en

az 200 olması gerektiğidir. Ayrıca geliştirilen ölçeğin madde sayısı da çalışma grubunun belirlenmesinde bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Buna göre Stevens (2006: akt. Erkuş, 2014) madde başına 5-20 kişinin uygun olduğunu ifade ederken, Tavşancıl (2002) madde sayısının 5-10 katının yeterli olduğunu belirtmiştir. Tüm bu görüşler birlikte değerlendirildiğinde 48-60 aylık 107 ve 61-72 aylık 150 olmak üzere toplam 257 çocuk araştırmaya dahil edilmiştir.

Çalışmaya dahil edilen çocukların ebeveynlerine uygulanacak ölçme araçları ve verilerin kaydedilebilmesi için alınacak ses kayıtları hakkında bilgi verilmiş ve bireysel onayları alınmıştır.

Araştırmaya katılan çocukların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 3.2’de sunulmuştur.

Tablo 3.2. Çalışma Grubu-II’deki Çocukların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Çocuklara İlişkin Demografik Özellikler		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kız	131	51,0
	Erkek	126	49,0
	Toplam	257	100,0
Yaş	48-60 aylık	107	41,6
	61-72 aylık	150	58,4
	Toplam	257	100,0
Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi	Bir yıl	168	65,4
	İki Yıl	89	34,6
	Toplam	257	100,0
Kardeş Sayısı	Tek çocuk	120	46,7
	Bir kardeş	104	40,5
	İki ve üzeri kardeş	33	12,8
	Toplam	257	100,0

Tablo 3.2. incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların 131’i (%51) kız, 126’sı (%49) erkektir ve 107’si (%41,6) 48-60 aylık, 150’si (%58,4) 61-72 aylık gruptadır. Çocukların 168’i (%65,4) bir yıldır, 89’u (%34,6) iki yıldır okul öncesi eğitim almaktadır ve çocukların 120’si (%46,7) tek çocuktur, 104’ünün (%40,5) bir kardeşi, 33’ünün (%12,8) iki ve daha fazla kardeşe sahiptir.

Tablo 3.3.'te araştırmaya katılan çocukların ebeveynlerine ilişkin demografik verilere yer verilmiştir.

Tablo 3.3. Çalışma Grubu-II'deki Çocukların Ebeveynlerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Ebeveynlere İlişkin Demografik Özellikler		<i>f</i>	%
Anne Yaşı	33 yaş altı	61	23,7
	34-41 yaş	152	59,1
	42 yaş üstü	44	17,1
	Toplam	257	100,0
Baba Yaşı	33 yaş altı	10	3,9
	34-41 yaş	152	59,1
	42 yaş üstü	95	37,0
	Toplam	257	100,0
Anne Öğrenim Durumu	İlköğretim	32	12,4
	Ortaöğretim	73	28,4
	Yükseköğretim	152	59,2
	Toplam	257	100,0
Baba Öğrenim Durumu	İlköğretim	26	10,1
	Ortaöğretim	83	32,3
	Yükseköğretim	148	57,6
	Toplam	257	100,0
Ailenin Gelir Düzeyi	Alt	37	14,4
	Orta	164	63,8
	Üst	56	21,8
	Toplam	257	100,0

Tablo 3.3.'e göre araştırmaya dahil edilen annelerin 61'i (%23,7) 33 yaş ve altı, 152'si (%59,1) 34-41 yaş arasında, 44'ü (%17,1) 42 yaş ve üzerindedir; babaların ise 10'u (%3,9) 33 yaş ve altı, 152'si (%59,1) 34-41 yaş arasında, 95'i (%37) 42 yaş ve üzerindedir. Çalışma Grubu-II'deki annelerin 32'si (%12,4) ilköğretim, 73'ü (%28,4) ortaöğretim ve 152'si (%59,2) yükseköğretim mezunuyken; babaların ise 26'sı (%10,1) ilköğretim, 83'ü (%32,3) ortaöğretim ve 148'i (%57,9) yükseköğretim mezunudur. Çalışma grubundaki çocukların ailelerinin gelir düzeyleri incelendiğinde 37'sinin (%14,4) alt, 164'ünün (%63,8) orta ve 56'sının (%21,8) kendilerini üst gelir düzey grubunda olduklarını ifade ettikleri görülmüştür.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında beş veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar; araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”, “Sosyal Problem Çözme Becerileri Aile Görüşme Formu” ve 48-72 aylık çocuklara yönelik “Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği”dir. Geliştirilen “Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği”nin kriter geçerliğini test etmek amacıyla “Wally Sosyal Problem Çözme Testi” ve “Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından 48-72 aylık çocukların (yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, okul öncesi eğitime devam süresi) ve ailelerin (anne-baba öğrenim durumu, anne-baba yaş ve ailenin gelir düzeyi) demografik özelliklerinin belirlenmesinde kullanılmak üzere hazırlanmıştır.

Kişisel bilgi formunda demografik bilgilere ek olarak çocukların ebeveynlerine uygulanacak ölçme araçları ve verilerin kaydedilebilmesi için alınacak ses kayıtları hakkında bilgi verilmiş ve bireysel onayları alınmıştır.

3.3.2. Sosyal Problem Çözme Becerileri Aile Görüşme Formu

Sosyal Problem Çözme Becerileri Aile Görüşme Formu, araştırmacı tarafından 48-72 aylık çocukların karşılaştıkları sosyal problem durumlarını belirlemek amacıyla ebeveynlerin görüşlerine yer verecekleri bir form olarak tasarlanmıştır. Formda “okulda”, “evde” ve “ev dışında” olarak kategorilere ayrılarak farklı ortamlarda çocukların gösterdiği ya da maruz kaldıkları sosyal problem durumlarını belirtmeleri istenmiştir. Ayrıca anne-babaların çocuklarının yaşadığı sosyal problem durumlarına karşı ürettikleri çözüm yolları ve bu çözüm yollarına çocukların gösterdiği tepkileri belirlemeye yönelik sorulara yer verilmiştir. Sosyal Problem Çözme Becerileri Aile Görüşme Formu toplam beş sorudan oluşmaktadır ve hazırlanan sorulara yönelik üç alan uzmanının onayı alınmıştır. Ölçme aracında yer alan sorular şunlardır:

- Çocuğunuzun okulda en çok karşılaştığı sosyal problem durumları nelerdir?
- Çocuğunuzun evde en çok karşılaştığı sosyal problem durumları nelerdir?

- Çocuğunuzun ev dışında (parkta, alışverişte, sokakta) en çok karşılaştığı sosyal problem durumları nelerdir?
- Çocuğunuzun sizinle ya da arkadaşlarıyla yaşadığı sosyal problem durumlarına karşı nasıl bir çözüm yolu izliyorsunuz?
- Uyguladığımız çözüme çocuğunuz nasıl bir tepki veriyor?

3.3.3. Wally Sosyal Problem Çözme Testi

Bu test Spivak-Shure (1985)'un Okul Öncesi Problem Çözme Testi (Preschool Problem-Solving Test) ile Rubin ve Krasnor (1986)'un Çocuk Sosyal Problem Çözme Testi'nin (Child Social Problem-Solving Test) birleşiminden oluşturulmuştur. Test "The Incredible Years" projesi kapsamında Carolyn Webster Stratton tarafından derlenmiştir. Testte çocuklara varsayımsal problem durumları anlatan renklendirilmiş 15 resim gösterilir ve böyle bir problemle karşılaştıklarında "Ne yaparsın?" diye sorulur. Çocuğun söylediği davranışlar prososyal ve prososyal olmayan olarak gruplandırılır. Her prososyal davranış için 1 puan, prososyal olmayan davranış için ise 0 puan verilir. Wally Sosyal Problem Çözme Testi kız ve erkek çocuklar için ayrı resim kartlarından oluşmaktadır (www.incredibleyears.com). Test'in Kr 20 güvenirlik katsayısı .79 ve testin aralıklı tekrarı korelasyon katsayısı ise .95'dir. On beş sorunun tek faktör altında toplandığı testte, bu tek faktörün ölçeğe ilişkin varyansı açıklama oranı % 36.17'dir (Yılmaz, 2012).

3.3.4. Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği-30 (SYDD-30)

Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği (SYDD-30) LaFreniere ve Dumas (1996) tarafından geliştirilmiş ve Türkçe uyarlaması Çorapçı, Aksan, Arslan-Yalçın ve Yağmurlu (2010) tarafından yapılmıştır. Okul öncesi dönemdeki çocukların sorun belirtileri ile sosyal becerilerinin niceliğini değerlendiren 30 maddeden ve "Sosyal Yetkinlik", "Kızgınlık-Saldırganlık" ve "Anksiyete-İçe dönüklük" olmak üzere üç alt ölçeğe sahip bir ölçektir. "Sosyal Yetkinlik" alt ölçeği, çocukların akranlarıyla bir aradayken gösterdikleri işbirliği ve anlaşmazlıklara çözüm yolları aramak gibi olumlu özellikleri ölçer. "Kızgınlık-Saldırganlık" alt ölçeği, yetişkinlere karşı gelme ve akran ilişkilerinde uyumsuz ve saldırgan davranmak gibi dışsallaştırma sorun belirtilerini, "Anksiyete-İçe dönüklük" alt ölçeği ise çocukların üzgün, depresif duygu

durumlarını ve grup içinde çekingenlik göstermek gibi içselleştirme sorun belirtilerini değerlendirmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları alt boyutları için sırasıyla .88, .87 ve .84 olarak bulunmuştur. Ölçek, 6'lı Likerttir ve öğretmen ya da ebeveyn tarafından değerlendirilmektedir ancak araştırmada çocukların öğretmenleri tarafından değerlendirilmiştir.

3.3.5. Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği

Araştırmacı tarafından 48-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin belirlenmek amacıyla geliştirilen Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği öyküleme tekniğinde tasarlanmıştır. Ölçekte yer alan öykülerin belirlenmesinde çalışmanın nitel bulgularından yararlanılmıştır. Çocuklardan günlük yaşantılarında karşılaştıkları problem durumları ile ilgili anlatılan hikâyelerle, canlandırdığı karakterin gösterdiği davranışı belirlemek ve aktarılan hikâyelerdeki ilişkilerle ilgili sorulara yanıt vermeleri beklenmektedir. Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin "Alay etme" temalı hikayesi çocukların ölçeğe uyum sağlayabilmesi adına örnek hikaye olarak puanlamaya dahil edilmeyerek ölçek toplam yedi hikâyeden oluşmaktadır ve hikâyelerin temaları şunlardır:

- Örnek Hikâye- Alay Etme
- Hikâye 1- Kurallara Uyma
- Hikâye 2- Israr
- Hikâye 3- Şiddet
- Hikâye 4- Paylaşma
- Hikâye 5- İletişim Kurma
- Hikâye 6- Dışlanma

Hikâyelerdeki ana karakter, çocuğun cinsiyetine uygun olarak belirlenen (Ela/Alı) bir bebektir. Yaşanan sosyal problem durumlarında çocuğun bu bebeği kullanarak sergilediği davranış (görüntü ya da ses) kayıt altına alınır. Çocuğun sosyal problem durumuyla karşılaştığında yaşadığı olumlu ve olumsuz davranış ikilemi sonucunda tercih ettiği davranış gruplandırılır ve kodlanır. Olumlu davranışlar için 1 puan, olumsuz davranışlar için 0 puan verilir. Hikâyeler sonunda çocuğun tercih ettiği davranış puanları toplanarak çocuğun sosyal problem çözme beceri puanı (0-6 arasında) elde edilir. Ölçeğin toplamından alınan puan 0-2 arasında alt, 3-4 orta ve 5-6 ise üst

sosyal problem çözüme beceri düzeyini ifade eder. Örnek hikâye puanlamaya dâhil edilmez.

Bu nicel değerlendirmenin yanı sıra, çocukların problem durumları karşısında ürettikleri çözümlere ilişkin davranışları nitel olarak değerlendirmek de mümkündür.

3.3.6. Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin Geliştirilmesi

Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği geliştirilirken oyun temelli değerlendirmeden yararlanılmıştır. Standart testlerden farklı olarak oyun sırasında çocuk duygu ve davranışlarını saklamadan, kendisini tehdit altında hissetmeden gerçek duygu ve davranışlarını sergileyebilmektedir. Ayrıca araştırmacılara göre çocuğun oyun ortamında gözlemlenerek davranışlarının değerlendirilmesi, gelişimsel özellikleri açısından daha uygun bir değerlendirme yöntemidir (KellyVance ve Ryalls, 2005; Sharman, Cross ve Vennis, 2004).

Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği, Kohlberg (1969) tarafından ahlak gelişimine yönelik kullanılan sosyal rol oyunlarına dayanmaktadır. Rol oyunlarıyla çocuklar, yaşadıkları problem durumlarına karşı çözüm ararken farklı sosyal problem çözüme yollarını da denerler. Projektif test yöntemlerinden biri olan tamamlama yöntemi (Seven, 2014) ile çocuklara sunulan temalara uygun hikâyeler yarım bırakılmaktadır. Her hikâye, çocuklar için mümkün olduğunca somutlaştırabilmek amacıyla oyun ortamı içinde kullanılan oyuncaklar ile canlandırılır. Oyun ortamı çocuklar için kendince yaşadığı problemleri tekrar yaşama imkânı sağlar (Özdoğan, 2014) ve bu da anne-babaların çocuklarının en çok yaşadıklarını ifade ettikleri sosyal problem durumları karşısında, çocukların gerçek tepkilerini gösterecekleri varsayılmıştır.

Araştırma kapsamında düzenlenen “Sosyal Problem Çözme Becerileri Aile Görüşme Formu” ile 168 anne-babanın 48-72 aylık çocukların en çok karşılaştıkları sosyal problem durumlarını belirlenmiştir. Buna göre anne-babalar, çocuklarının karşılaştıkları sosyal problem durumlarını sırasıyla “İsrar etmek”, “Kurallara uymamak”, “Oyun vb. etkinliklerden dışlanmak”, “Oyuncak, vb. paylaşmamak”, “İletişim kuramamak (çekingenlik)”, “Fiziksel şiddete maruz kalmak”, “Alay edilmek”, “Sıraya riayet etmemek”, “Sahip olduğu eşya ya da oyuncakların izinsiz kullanılması” ve “Sorumluluk almamak” olarak ifade etmişlerdir. Buna göre ilk yedi sosyal problem durumu (“İsrar

etmek”, “Kurallara uymamak”, “Oyun vb. etkinliklerden dışlanmak”, “Oyuncak, vb. paylaşmamak”, “İletişim kuramamak (çekingenlik)”, “Fiziksel şiddete maruz kalmak”, “Alay edilmek”) geliştirilen Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği’nin temalarını oluşturmuştur. Belirlenen temalar kapsamında çocuklardan beklenen davranışlar Tablo 3.4’te sunulmuştur.

Tablo 3.4. Geliştirilen Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği’nin temalarına ilişkin çocuklardan beklenen beceriler

Sosyal Problem Teması	Tanımlama
Alay Etme	Çocuk, okulda akranı tarafından sözel şiddete maruz kalır (alay edilir) ve bu probleme çözüm üretir.
Kurallara Uyma	Anne-baba tarafından koyulan kurala uymak ile sevdiği bir etkinliği yapmak arasındaki ikileme karşı çözüm üretir.
Israr	Alışveriş sırasında oyuncak almak isteğini ebeveyn tarafından reddedilmesi durumuna karşı çözüm üretir.
Şiddet	Akranı tarafından fiziksel şiddete maruz kaldığı bir duruma karşı çözüm üretir.
Paylaşma	Oyuncağı kardeşi ile paylaşamama durumu karşısında çözüm üretir.
İletişim Kurma	İlk defa karşılaştığı, akranlarının bulunduğu ortamda iletişim kurar.
Dışlanma	Akranları tarafından oyuna alınmadığı (dışlandığı) durumda çözüm üretir.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Karma araştırma modelinde tasarlanan araştırmanın nitel ve nicel bölümlerinin veri toplama ve analiz işlemleri ayrı ayrı incelenmiştir.

3.4.1. Nitel Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma kapsamında İstanbul Anadolu yakasında Ataşehir ve Maltepe ilçelerindeki okul öncesi eğitim kurumları arasından kolay ulaşılabirlik ilkesi göz önüne alınarak belirlenen üç okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-72 aylık çocuğa sahip olan ve gönüllük esasıyla araştırmaya katılmayı kabul eden 168 anne-baba çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Çalışma grubunda yer alan anne-babalara “Kişisel Bilgi Formu” ve “Sosyal Problem Çözme Becerileri Aile Görüş Formu” uygulanmıştır. Nitel veri analizi için Strauss ve Corbin (1990) tarafından geliştirilen “kodlama” yaklaşımı

benimsenmiştir. Bu yaklaşıma göre elde edilen veriler kavramsallaştırma olarak tanımlanan isim verme sürecinin ardından tüm kavramlar gruplandırılarak kategoriler (temalar) oluşturulur. Bu araştırmada da elde edilen veriler araştırmacı tarafından değerlendirilerek sosyal problem durumları kodlanmış ve problem durumları her bir alt amaca yönelik olarak kategorilere ayrılmıştır. Sosyal problem durumlarını ifade etmeyen cevaplar veriler arasından çıkarılmıştır.

Buna göre anne-babalar, çocuklarının yaşadığını ifade ettikleri sosyal problem durumları kodlanmış ve 546 kod elde edilmiştir. Bu kodlar 10 kategori altında toplanmıştır ve oluşturulan kategoriler şunlardır: “Oyun vb. etkinliklerden dışlanmak”, “Fiziksel şiddete maruz kalmak”, “Alay edilmek”, “Oyuncak vb. paylaşmamak”, “İletişim kuramamak (çekingenlik)”, “Sahip olduğu eşya ya da oyuncakların izinsiz kullanılması”, “Kurallara uymamak”, “Sorumluluk almamak”, “İsrar etmek”, “Sıraya riayet etmemek”.

Okul öncesi dönemdeki çocukların yaşadığı sosyal problem durumlarına yönelik çalışma grubundaki anne-babaların 157 çözüm yolu (kod) ürettiği tespit edilmiştir. Bu çözümler 13 kategori (“Konusarak ikna etmek”, “Probleme çocuğun çözüm üretmesi için destek olmak”, “Örnek durumlar yaratarak çözüm sunmak”, “Cezalandırmak”, “Duygu ve düşüncelerini ifade etmesini sağlamak”, “Probleme müdahale etmek”, “Çözüm bulamayarak çocuğun isteklerini yerine getirmek”, “Problemi görmezden gelmek”, “Tepki göstermesine izin vermek”, “Ödüllendirmek”, “Kişi ya da kaynaklara başvurmak”, “Kararlı bir tutum sergileyerek çocuktan uyum beklemek”, “Öğretmen vb. yetişkinlerden yardım alması için yönlendirmek”) altında toplanmıştır.

Anne-babaların sosyal problem durumlarında ürettikleri çözüm yollarına çocukların gösterdiği tepkiye ilişkin veriler incelendiğinde çocukların 124 (kod) farklı davranış sergiledikleri saptanmıştır. Bu davranışlar 7 kategori (“Uyum göstermek”, “Ağlamak”, “Problemi sürdürmek”, “Saldırganlık”, “Özür dilemek”, “Bağırmak”, “Bir başkasına şikâyet etmek”) altında toplanmıştır.

Oluşturulan kategorilerin güvenilirliği için sosyal problem durumları ve kategoriler başka bir alan uzmanı araştırmacı tarafından tekrar eşleştirilmiştir. Ardından veriler uygun istatistik paket programına kaydedilmiştir. Araştırmacı ve iki uzman kişinin yaptıkları sosyal problem durumları-kategori eşleştirmeleri arasındaki tutarlılık hesaplanmıştır.

Çocukların yaşadığı sosyal problem durumları, anne-babaların ürettiği çözüm yolu ve bu çözüm yollarına çocukların gösterdiği tepkiler için Cohen's Kappa katsayısı sırasıyla (.89, $p=.000$; .92, $p=.000$; .96, $p=.000$) olarak belirlenmiştir. Bu sonuç planlayıcılar arası güvenilirliğin yüksek olduğunu göstermektedir. Araştırmaya katılan anne-babaların çocuklarının yaşadıkları sosyal problem durumları, bu problem durumlarında ebeveynlerin ürettikleri çözümler ve çocuklarının bu çözümlere gösterdikleri tepkilere ilişkin içerik ve tematik analizleri yapılarak sonuçlara ilişkin bulguların yüzde-frekans dağılımlar belirtilmiştir.

3.4.2. Nicel Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın nicel boyutu olan 48-72 aylık çocuklara yönelik Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin geliştirilmesi için araştırmanın ilk bölümünde nitel veri analizleri sonucunda elde edilen temalar ile çocukların en çok yaşadıkları sosyal problem durumları belirlenmiştir. Ardından geliştirilen Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin uzman görüşleri alındıktan sonra 28 çocuk ile pilot çalışması yapılmış ve ölçeğe son şekli verilmiştir.

Pilot çalışmanın ardından Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin uygulandığı 60-72 aylık 42 çocuğa kriter geçerliliğini test etmek amacıyla Wally Sosyal Problem Çözme Testi ile Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği (SYDD-30) uygulanmıştır. Elde edilen veriler, Pearson korelasyon analizi ile test edilmiştir.

48-72 aylık çocuklara yönelik Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği geçerlik-güvenirlik çalışması için 2014-2015 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında İstanbul Anadolu yakasındaki Kadıköy, Ataşehir ve Maltepe'deki okul öncesi eğitim kurumları arasından seçkisiz küme örnekleme yöntemiyle belirlenen beş bağımsız anaokulunda öğrenim gören, ebeveynleri tarafından araştırmaya katılmalarına onay verilen 257 çocuğa uygulanmıştır.

Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği için madde seçiminde madde analizi uygulanmıştır. Madde analizinde Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı, bağımsız gruplar t testi ve madde ayırıcılık indeksi tekniklerinden yararlanılmıştır. Ölçeğin güvenirlik analizi için KR-20 iç tutarlık katsayısı kullanılmıştır. Ölçeğin

geçerliği kapsamında ise yapı geçerliğine ek olarak kriter ve test-tekrar test geçerliği tekniklerinden yararlanılmıştır.

Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'ni oluşturan her madde için çocuklardan alınan cevaplar gruplandırılarak yüzde ve frekans analizleri yapılmıştır. Ölçeğin her bir maddesi (hikâyesi) için araştırmacı ile bir uzman kişinin yaptıkları davranış-sosyal problem kategorileri eşleştirmeleri arasındaki tutarlılık hesaplanmış ve Cohen's Kappa katsayısı .96 ($p=000$) bulunmuştur. Bu sonuç puanlayıcılar arasındaki güvenirliliğin yüksek olduğunu göstermektedir.

Geliştirilen olan "Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği" ile elde edilen veriler SPSS for Windows (Statistical Package for Social Sciencies) programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin değerlendirmesinde çocuklara ilişkin değerkenlerin (cinsiyet, okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi ve kardeş sayısı) analizinde çocukların yaş grupları gruplandırılarak (48-60 ay ve 61-72 ay) incelenmiştir. Yaş ve cinsiyet değerkeni için t testi; okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi değerkeni için 48-60 aylık çocuklarda Mann Whitney U testi, 61-72 aylık çocuklarda t testi ve son olarak kardeş sayısı değerkeni için Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır. Ebeveynlere yönelik değerkenleri oluşturan ailenin gelir düzeyi ve anne-baba öğrenim durumu için tek yönlü varyans analizi kullanılmış, varyans analizine göre gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu durumlarda farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek Tukey Testi yapılmıştır. Tüm araştırmada istatistiksel önemlilik düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular bu bölümde yer almaktadır. Bu bölümünde ilk olarak 48-72 aylık çocukların karşılaştıkları sosyal problem durumları ve bu problem durumları karşısında ailelerin ürettiği çözüm yollarının incelendiği nitel araştırma bulgularına yer verilmiştir. Daha sonra geliştirilen Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin" geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına; Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin her bir maddesi (hikâyesi) için çocukların verdiği olumlu-olumsuz davranış kategorilerine ilişkin yüzde-frekans analizleri; son olarak çocukların ve ailelerin demografik özellikleri açısından sosyal problem çözme becerilerin incelendiği bulgular sırasıyla incelenmiştir.

4.1. 48-72 Aylık Çocukların Karşılaştıkları Sosyal Problem Durumlarına İlişkin Nitel Araştırma Bulguları

Burada, 48-72 aylık çocukların karşılaştıkları sosyal problem durumları ve bu problem durumları karşısında ailelerin ürettiği çözüm yollarının incelendiği araştırma bulgularına yer verilmiştir. İlk olarak çocukların okulda akranlarıyla yaşadıkları sosyal problem durumlarına ilişkin bulgular Tablo 4.1'de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Okulda Akranlarla Yaşanan Sosyal Problem Durumlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Okulda Akranlarla Yaşanan Sosyal Problemler	<i>f</i>	%
Oyun vb. etkinliklerden dışlanmak	38	26,2
Fiziksel şiddete maruz kalmak	38	26,2
İletişim kuramamak (çekingenlik)	29	20,0
Alay edilmek	23	15,9
Sahip olduğu eşya ya da oyuncakların izinsiz kullanılması	9	6,2
Oyuncak, vb. paylaşmamak	8	5,5
Toplam	145	100,0

Tablo 4.1.'de çalışma grubundaki çocukların okulda akranlarıyla yaşadıkları 145 sosyal problem durumunun 6 kategori altında toplandığı ve bu kategoriler incelendiğinde en sık olarak sırasıyla; "Oyun vb. etkinliklerden dışlanmak" ($f = 38$, %26,2), "Fiziksel şiddete maruz kalmak" ($f = 38$, %26,2) ve "İletişim kuramamak (çekingenlik)" ($f = 29$,

%20), problemlerinin ifade edildiği tespit edilmiştir. Bu bulgular yanında okul ortamında “Oyuncak vb. paylaşmamak” ($f=8$, %5,5), probleminin en az tercih edilen problem durumu olduğu belirlenmiştir. Anne-babaların bu kategorilere ilişkin ifade ettikleri sosyal problem durumlarına yönelik örnekler aşağıda verilmiştir;

A3: “Arkadaşlarının gruplaşmış olmasından ve bu gruba dâhil olmadığı için üzülüyor.” (Oyun vb. etkinliklerden dışlanmak)

A91: “Sınıfında oyuna uyum sağlamakta zorlanan bir kız arkadaşı var. Onun dediğini yapmazsa çekiştirip, itiyor. Bazen de vurduğunu söylüyor.” (Fiziksel şiddete maruz kalmak)

A58: “Biraz çekingendir, ilk gittiği ortamda hemen uyum sağlamaz. Kendine uygun arkadaş bulamadığından yalnız kalır.” (İletişim kuramamak - çekingenlik)

48-72 aylık çocukların evde aileleriyle yaşadıkları sosyal problem durumlarına ilişkin bulgular Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Evde Aileyle Yaşanan Sosyal Problem Durumlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Evde Aileyle Yaşanan Sosyal Problemler	<i>f</i>	%
Kurallara uymamak	86	38,9
Oyuncak, vb. paylaşmamak	54	24,4
Israr etmek	45	20,4
İletişim kuramamak (çekingenlik)	14	6,3
Fiziksel şiddete maruz kalmak	10	4,5
Sorumluluk almamak	6	2,7
Sıraya riayet etmemek	4	1,8
Oyun vb. etkinliklerden dışlanmak	2	0,9
Toplam	221	100,0

Tablo 4.2’de çalışma grubundaki çocukların evde aile üyeleriyle yaşadıkları 221 sosyal problem durumunun 8 kategori altında toplandığı ve bu kategoriler incelendiğinde, sırasıyla “Kurallara uymamak” ($f=86$, %38,9), “Oyuncak, vb. paylaşmamak” ($f=54$, %24,4) ve “Israr etmek” ($f=45$, %20,4), problemlerinin en çok belirtildiği görülmektedir. Ev ortamında çocukların en az karşılaştıkları problem durumunun ise “Oyun vb. etkinliklerden dışlanmak” ($f=2$, %0,9), olduğu saptanmıştır. Anne-babaların

çocuklarının evde yaşadıkları sosyal problem durumlarına ilişkin bu kategoriler altında verdikleri örnek durumlar aşağıda verilmiştir;

A108: Yemekleri birlikte yememiz gerektiği ile ilgili daha önce birlikte kural koymamıza rağmen yemeğini bizimle beraber yemiyor, televizyon karşısında yemek istiyor. (Kurallara uymamak)

A19: Kardeşiyle oyuncaklarını kırdığını düşündüğü için paylaşmaz. (Oyuncak, vb. paylaşmamak)

A154: Hayır denilen durumlara şiddetle karşı geliyor. İsteddiği oluncaya kadar ısrar ediyor. (Israr etmek)

Ev dışında (parkta, alışverişte, vb.) çocukların yaşadığı sosyal problem durumlarına ilişkin bulgulara Tablo 4.3'te yer verilmiştir.

Tablo 4.3. Ev Dışında Yaşanan Sosyal Problem Durumlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Ev Dışında Yaşanan Sosyal Problemler	f	%
Israr etmek	94	52,2
Oyun vb. etkinliklerden dışlanmak	32	17,8
İletişim kuramamak (çekingenlik)	20	11,1
Sıraya riayet etmemek	14	7,8
Oyuncak, vb. paylaşmamak	10	5,6
Kurallara uymamak	4	2,2
Alay edilmek	4	2,2
Fiziksel şiddete maruz kalmak	2	1,1
Toplam	180	100,0

Tablo 4.3'te çalışma grubundaki çocukların ev dışında (parkta, alışverişte, vb.) karşılaştıkları 180 sosyal problem durumunun 8 kategori altında toplandığı ve bu kategoriler incelendiğinde sırasıyla “Israr etmek” ($f = 94$, %52,2), “Oyun vb. etkinliklerden dışlanmak” ($f = 32$, %17,8) ve “İletişim kuramamak (çekingenlik)” ($f = 20$, %11,1), problemlerinin en çok belirtildiği görülmektedir. Ev dışındaki ortamlarda çocukların en az yaşadıkları sosyal problem durumunun “Fiziksel şiddete maruz kalmak” ($f = 2$, %1,1), olduğu tespit edilmiştir. Anne-babalar tarafından ev dışında yaşanan sosyal problem durumlarına ilişkin belirtilen kategorilere verilen örnekler şunlardır;

A71: Oyuncak gördüğünde almak için çok ısrar ediyor. (Israr etmek)

A39: Sokakta oynarken kendinden büyüklerle oynamak istiyor, oyuna dâhil edilmiyor. (Oyun vb. etkinliklerden dışlanmak)

A28: Parka gittiğinde başka çocuklar varsa, katılmayı istemesine rağmen girişimde bulunamaz. (İletişim kuramamak - çekingenlik)

Anne-babaların okulda, evde ve ev dışında çocuklarının yaşadıklarını belirttikleri sosyal problem durumlarının tamamı Tablo 4.4’de yer almaktadır.

Tablo 4.4. Okulda, Evde ve Ev Dışında Yaşanan Sosyal Problem Durumlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

<i>Okulda, Evde ve Ev Dışında Yaşanan Sosyal Problemler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Israr etmek	139	25,5
Kurallara uymamak	90	16,5
Oyun vb. etkinliklerden dışlanmak	72	13,2
Oyuncak, vb. paylaşmamak	72	13,2
İletişim kuramamak (çekingenlik)	63	11,5
Fiziksel şiddete maruz kalmak	50	9,2
Alay edilmek	27	4,9
Sıraya riayet etmemek	18	3,3
Sahip olduğu eşya ya da oyuncakların izinsiz kullanılması	9	1,6
Sorumluluk almamak	6	1,1
Toplam	546	100,0

Tablo 4.4’de çalışma grubundaki çocukların okulda, evde ve ev dışında yaşadıkları sosyal problem durumları bir araya getirildiğinde toplam 546 problem durumunun 10 kategori altında toplandığı görülmektedir. Bu kategoriler incelendiğinde sırasıyla “Israr etmek” ($f=139$, %25,5), “Kurallara uymamak” ($f=90$, %16,5), “Oyun vb. etkinliklerden dışlanmak” ($f=72$, %13,2) ve “Oyuncak, vb. paylaşmamak” ($f=72$, %13,2) problemlerinin en çok karşılaşılan sosyal problem durumları olduğu belirtilmiştir. Anne-babaların verdiği cevaplar incelendiğinde çocuklarının en az yaşadıkları sosyal problem durumunun “Sorumluluk almamak” ($f=6$, %1,1) olduğu saptanmıştır. Yaşanan sosyal problem durumlarında annelerin ürettiği çözümlere ilişkin veriler Tablo 4.5’te yer almaktadır.

Tablo 4.5. Çocukların Yaşadığı Sosyal Problem Durumlarına Anne-Babaların Ürettiği Çözüm Yollarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

<i>Anne-Babaların Sosyal Problem Durumlarına Ürettiği Çözüm Yolu</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Konuşarak ikna etmek	38	24,2
Probleme çocuğun çözüm üretmesi için destek olmak	19	12,1
Örnek durumlar yaratarak çözüm sunmak	19	12,1
Cezalandırmak	17	10,8
Duygu ve düşüncelerini ifade etmesini sağlamak	10	6,4
Probleme müdahale etmek	10	6,4
Çözüm bulamayıp çocuğun isteklerini yerine getirmek	8	5,1
Problemi görmezden gelmek	7	4,5
Tepki göstermesine izin vermek	7	4,5
Ödüllendirmek	6	3,8
Kişi ya da kaynaklara başvurmak	6	3,8
Kararlı bir tutum sergileyerek çocuktan uyum beklemek	6	3,8
Öğretmen vb. yetişkinlerden yardım alması için yönlendirmek	4	2,5
Toplam	157	100,0

Tablo 4.5'te çocukların yaşadığı sosyal problem durumlarına anne-babaların ürettiği çözüm yollarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları incelendiğinde, 157 problem durumunun 13 kategori altında toplandığı görülmektedir. Bu kategoriler incelendiğinde sırasıyla “Konuşarak ikna etmek” ($f=38$, %24,2), “Probleme çocuğun çözüm üretmesi için destek olmak” ($f=19$, %12,1) ve “Örnek durumlar yaratarak çözüm sunmak” ($f=19$, %12,1) kategorilerinin anne-babalar tarafından en çok tercih edildiği, “Öğretmen vb. yetişkinlerden yardım alması için yönlendirmek” ($f=4$, %2,5) kategorisinin ise en az tercih edildiği belirtilmiştir. Anne-babaların çocuklarının yaşadıkları sosyal problem durumlarına ilişkin ürettikleri çözüm yollarına bu kategoriler altında verdikleri örnek durumlar şöyledir;

A82: Çok detaylı bir şekilde konuşuyoruz. Kısa bir süre sonra ikna oluyor. Çoğunlukla anlayışlı bir yapıya sahip. (Konuşarak ikna etmek)

A65: Kendi aralarında (arkadaşlarıyla sorun olduğunda) konuşup çözmelerini öneriyoruz. (Probleme çocuğun çözüm üretmesi için destek olmak)

A136: Aynı dönemlerden bizlerin de geçtiğini ve aynı sorunları yaşadığımızda nasıl başa çıktığımızı anlatıyoruz. Bazı durumlarda da doğru davranışı çok sevdiği masal

kahramanları ile özdeşleştirerek hikâyeleştiriyoruz. (Örnek durumlar yaratarak çözüm sunmak)

Anne-babaların çocuklarının yaşadığı sosyal problem durumları karşısında ürettikleri çözüm yollarına, çocuklarının gösterdiği tepkiye ilişkin bulgular Tablo 4.6’da yer almaktadır.

Tablo 4.6. Anne-Babaların Ürettikleri Çözüm Yollarına Çocuklarının Gösterdiği Tepkiye İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

<i>Anne-Babaların Ürettiği Çözüme Çocukların Gösterdiği Tepki</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Uyum göstermek	62	50,0
Ağlamak	29	23,4
Problemi sürdürmek	11	8,9
Saldırganlık	10	8,1
Özür dilemek	6	4,8
Bağırarak	4	3,2
Bir başkasına şikâyet etmek	2	1,6
Toplam	124	100,0

Tablo 4.6’da anne-babaların sosyal problem durumlarında ürettikleri çözüm yollarına çocukların gösterdiği tepkiye ilişkin veriler incelendiğinde 124 tepkinin 7 kategori altında toplandığı görülmektedir. Buna göre çocukların en çok gösterdikleri tepkiler sırasıyla şöyledir; “Uyum göstermek” ($f = 62$, %50), “Ağlamak” ($f = 29$, %23,4) ve “Problemi sürdürmek” ($f = 11$, %8,9). Çocukların anne-babalarına karşı en az gösterdikleri tepkinin ise “Bir başkasına şikâyet etmek” ($f = 2$, %1,6) olduğu belirlenmiştir. Anne-babalar tarafından üretilen çözüm yollarına çocukların gösterdiği tepkilere ilişkin belirtilen kategorilere verilen örnekler şunlardır;

A10: Anlattıklarımızı anlayıp, kabul ediyor ve böyle durumlar yaşayan arkadaşlarına da bizim anlattığımız şekilde anlatıyor. (Uyum göstermek)

A43: Genelde ilk tepkisi ağlamak olur ama mantıklı açıklama yaptığımızda o da tatmin olur. Duruma göre ağlama süresi değişir. (Ağlamak)

A78: Uyguladığımız hiçbir çözüme çocuğumuzdan yanıt ve çözüm alamıyoruz. (Problemi sürdürmek)

4.2. Geçerlik Analizleri

Bu bölümde, geliştirilen Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin geçerlik çalışması kapsamında elde edilen bulgular yer almaktadır. İlk olarak Tablo 4.7'de Lawshe minimum içerik geçerlik ölçütleri sunulmuştur.

Tablo 4.7. Lawshe Minimum İçerik Geçerliği Ölçütleri

Hakem Sayısı	Minimum Değer	Hakem Sayısı	Minimum Değer
5	0,99	13	0,54
6	0,99	14	0,51
7	0,99	15	0,49
8	0,78	20	0,37
9	0,75	25	0,37
10	0,62	30	0,33
11	0,59	35	0,31
12	0,56	40	0,29

Tablo 4.7 incelendiğinde Lawshe'ye göre (1975) .05 anlamlılık düzeyinde Kapsam Geçerlik Oranları için minimum değerler görülmektedir. Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin kapsam geçerliğini belirlemek için 9 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. 9 uzman görüşü sonucunda testin maddelerinin alabileceği minimum değer 0,75 olduğu ve bu değerden daha düşük değere sahip olan test maddelerinin testten çıkartılmasının uygun olduğu belirlenmiştir (Lawshe, 1975: akt. Yurdugül, 2005).

Geliştirilen Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin uzman değerlendirmeleri için Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda görev yapan Marmara Üniversitesi'nden 4 öğretim üyesi, Uludağ Üniversitesi'nden 1 öğretim üyesi, Selçuk Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı'nda görev yapan 2 öğretim üyesi ve Marmara Üniversitesi Ayla Oktay Uygulama Birimi'nde görev yapan 2 okul öncesi öğretmeni olmak üzere toplam 9 kişiden uzman görüşü alınmıştır.

Uzman değerlendirmeleri sonucunda her bir madde (olay) için kapsam geçerlik oranı hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 4.8'de sunulmuştur.

Tablo 4.8. Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği Uzman Görüşlerine İlişkin Kapsam Geçerlik Oranı

Maddeler	Uygun	Uygun Değil	Düzeltilmeli	KGO
Örnek olay	9	0	0	1
Olay 1	8	0	1	0,777
Olay 2	8	0	1	0,777
Olay 3	8	1	0	0,777
Olay 4	8	0	1	0,777
Olay 5	8	0	1	0,777
Olay 6	8	0	1	0,777

Uzman Sayısı= 9

Kapsam Geçerlik Ölçütü= 0,75

Kapsam Geçerlik İndeksi= 0,809

Tablo 4.8'e göre Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği, 9 uzman tarafından değerlendirilmiş ve kapsam geçerlik oranı hesaplanmıştır. Buna göre kapsam geçerlik oranı örnek olay için 1, diğer maddelerin tümü için ise 0,777 olarak belirlenmiştir.

Yapılan analiz sonucunda hiçbir maddenin KGO'su 0,75 değerinin altında kalmadığı için bütün maddeler madde havuzunda yer almıştır. Ayrıca tüm test için Kapsam Geçerlik İndeksi hesaplanmıştır (KGI=0,809). Bu değer minimum Kapsam Geçerlik Ölçütü (KGO=0,75) için belirlenen değerden büyük olduğu belirlenmiştir ve testin kapsam geçerliğinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur (KGI > KGO).

Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin ölçüt geçerliliğini sağlamaya yönelik olarak kriter geçerliği kapsamında 60-72 aylık 42 çocuk ile Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği ve Wally Sosyal Problem Çözme Testi ile Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği arasındaki ilişkinin incelendiği Pearson korelasyon analizine Tablo 4.9'da yer verilmiştir.

Tablo 4.9. Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği ile Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği ve Wally Sosyal Problem Çözme Testi Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi

		Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği			Wally Sosyal Problem Çözme Testi
		Sosyal Yetkinlik	Kızgınlık-Saldırganlık	Anksiyete-İçe dönüklük	
Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği	r	,593	-,473	-,139	,324
	p	,000*	,002*	,379	,036*
	n	42	42	42	42

Tablo 4.9 incelendiğinde Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği toplam puanı ile Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği'nin "Sosyal Yetkinlik" ($r=,504$; $p<.05$) ve "Kızgınlık-Saldırganlık" ($r=-,473$; $p<.05$) alt boyutları arasında anlamlı ilişki olduğu, "Anksiyete-İçe dönüklük" ($r=-,139$; $p>.05$) alt boyutu arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği ile Wally Sosyal Problem Çözme Testi arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır ($r=,324$; $p<.05$).

4.3. Güvenirlik Analizleri

Bu bölümde, geliştirilen Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin güvenilirlik çalışması kapsamında elde edilen bulgular yer almaktadır. İlk olarak Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin madde toplam analizleri Tablo 4.10'da sunulmuştur.

Tablo 4.10. Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin Madde Toplam Analizleri

Madde No	Madde Çıkartılırsa Test Ortalaması	Madde Çıkartılırsa Test Varyansı	Düzeltilmiş Madde- Toplam Korelasyonu	Madde Çıkartılırsa KR20 Değeri
M1	2,6498	2,072	,522	,644
M2	2,6965	2,189	,430	,679
M3	2,6615	2,365	,303	,725
M4	2,7043	2,045	,542	,635
M5	2,6420	2,348	,317	,721
M6	2,5992	2,186	,443	,678

Test Toplam KR20 Değeri = 0,680

Tablo 4.10 incelendiğinde Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin maddelerinin diğer maddelerin toplamından oluşan bütün arasındaki korelasyon görülmektedir. Madde-toplam korelasyon değerlerine göre en düşük değerin 0,303, en yüksek değerin ise 0,542 olduğu belirlenmiş ve madde-toplam korelasyon sonuçlarına göre hiçbir maddenin .20'nin altında değere sahip olmadığı saptanmıştır.

Madde çıkartılırsa test ortalamalarının değişimi incelendiğinde, en düşük değerin 2,59 ve en yüksek değerin 2,70 olduğu bulunmuştur. Bu bulguya göre Madde 4 testten çıkarıldığında test ortalaması düşerken, Madde 3 testten çıkarıldığında test ortalamasında artış olduğu bulunmuştur. Ancak madde ortalama ile test varyansları incelendiğinde ve toplam madde sayısı da göz önüne alındığında hiçbir maddenin testten çıkarılmamasına karar verilmiştir.

Buna ek olarak madde çıkartılırsa KR20 güvenirlik katsayısının değişimi incelendiğinde, en düşük değerin 0,635 ve en yüksek değerin 0,725 ve test toplam KR20 değerinin 0,680 olduğu bulunmuştur.

Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin maddelerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.11'de sunulmuştur.

Tablo 4.11. Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin Maddelerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Madde No	\bar{X}	Ss	n
M1	,540	,499	257
M2	,494	,500	257
M3	,529	,500	257
M4	,486	,500	257
M5	,548	,498	257
M6	,591	,492	257
$\sum \bar{X}$		3,190	
$\sum S^2$		2,928	
$\sum Ss$		1,711	

Tablo 4.11 incelendiğinde Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin maddelerine ait aritmetik ortalaması en yüksek maddenin 0,591 değeri ile Madde 6, ortalaması en düşük maddenin ise 0,486 değeri ile Madde 4 olduğu bulunmuştur. Maddelerin standart sapma değerleri incelendiğinde en yüksek standart sapma değerinin Madde 2, Madde 3 ve

Madde 4 için 0,500; en düşük standart sapma değerinin 0,492 ile Madde 6'ya ait olduğu saptanmıştır. Bu bulguların yanı sıra tüm testin ortalaması 3,190; test varyansı 2,928 ve standart sapması değeri 1,711 olarak hesaplanmıştır.

Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin maddelerinin aritmetik ortalama, minimum, maksimum, ranj ve varyans değerlerine ilişkin bulgular Tablo 4.12'de sunulmuştur.

Tablo 4.12. Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin Maddelerinin Aritmetik Ortalama, Minimum, Maksimum, Ranj, Varyans Değerleri

	\bar{X}	Min.	Max.	Ranj	Max. / Min.	Varyans	Madde Sayısı
Madde Ortalamaları	,532	,486	,591	,105	1,216	,001	6
Madde Varyansları	,048	,002	,083	,082	55,323	,001	6

Tablo 4.12 incelendiğinde, Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin madde ortalaması 0,532; maddelerin minimum değerinin 0,486; maksimum değerinin 0,591; ranjının 0,105 ve varyansının 0,001 olduğu bulunmuştur. Bunların yanı sıra madde varyanslarının ortalaması 0,048; minimum değeri 0,002, maksimum değeri 0,083; ranjının 0,082 ve varyans değerinin 0,001 olduğu belirlenmiştir.

Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin güvenilirlik analizleri kapsamında test tasarımının uygun yapıda olup olmadığını belirlemek için Hotelling's T-Squared Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.13'te sunulmuştur.

Tablo 4.13. Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin Hotelling's T-Squared Testi Sonuçları

Hotelling's T-Squared	F	Sd1	Sd2	p
11,360	2,237	5	252	,049*

* $p < .05$

Tablo 4.13 incelendiğinde Hotelling's T-Squared Test sonuçlarına göre Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin uygun yapıda tasarlanmış olduğunu göstermektedir (F =2,237, $p < .05$).

Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin madde ayırt ediciliklerine ilişkin bulgular Tablo 4.14'de sunulmuştur.

Tablo 4.14. Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin Madde Ayırt Edicilikleri

	GRUP	n	\bar{X}	Ss	t	Sd	p																																																								
M1	Alt % 27	69	,14	,35	-13,400	136	.000*																																																								
	Üst % 27	69	,89	,30				M2	Alt % 27	69	,14	,35	-13,400	136	.000*	Üst % 27	69	,89	,30	M3	Alt % 27	69	,26	,44	-7,724	136	.000*	Üst % 27	69	,81	,39	M4	Alt % 27	69	,01	,12	-22,451	136	.000*	Üst % 27	69	,89	,30	M5	Alt % 27	69	,23	,42	-8,985	136	.000*	Üst % 27	69	,84	,36	M6	Alt % 27	69	,18	,39	-11,854	136	.000*
M2	Alt % 27	69	,14	,35	-13,400	136	.000*																																																								
	Üst % 27	69	,89	,30				M3	Alt % 27	69	,26	,44	-7,724	136	.000*	Üst % 27	69	,81	,39	M4	Alt % 27	69	,01	,12	-22,451	136	.000*	Üst % 27	69	,89	,30	M5	Alt % 27	69	,23	,42	-8,985	136	.000*	Üst % 27	69	,84	,36	M6	Alt % 27	69	,18	,39	-11,854	136	.000*	Üst % 27	69	,89	,30								
M3	Alt % 27	69	,26	,44	-7,724	136	.000*																																																								
	Üst % 27	69	,81	,39				M4	Alt % 27	69	,01	,12	-22,451	136	.000*	Üst % 27	69	,89	,30	M5	Alt % 27	69	,23	,42	-8,985	136	.000*	Üst % 27	69	,84	,36	M6	Alt % 27	69	,18	,39	-11,854	136	.000*	Üst % 27	69	,89	,30																				
M4	Alt % 27	69	,01	,12	-22,451	136	.000*																																																								
	Üst % 27	69	,89	,30				M5	Alt % 27	69	,23	,42	-8,985	136	.000*	Üst % 27	69	,84	,36	M6	Alt % 27	69	,18	,39	-11,854	136	.000*	Üst % 27	69	,89	,30																																
M5	Alt % 27	69	,23	,42	-8,985	136	.000*																																																								
	Üst % 27	69	,84	,36				M6	Alt % 27	69	,18	,39	-11,854	136	.000*	Üst % 27	69	,89	,30																																												
M6	Alt % 27	69	,18	,39	-11,854	136	.000*																																																								
	Üst % 27	69	,89	,30																																																											

* $p < .05$

Tablo 4.14'e göre, Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nde yer alan maddelerin ayırt ediciliğini incelemek amacıyla testin her bir maddesi için en yüksek puanın %27'lik dilim puanları ile testin her bir maddesi için en düşük puanın %27'lik dilim puanları arasında ilişkisiz t testi yapılmıştır. Analiz sonucunda, ölçeğin tüm maddeleri için alt ve üst gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ($p < .05$).

Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin test-tekrar test katsayıları Pearson Korelasyon Testi ile incelenerek sonuçlar Tablo 4.15'de sunulmuştur.

Tablo 4.15. Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin Test-Tekrar Test Katsayıları

		Tekrar Test
Test	r	,532
	p	,001*
	n	35

* $p < .05$

Tablo 4.15'e göre Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin test-tekrar test sonuçları arasında anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur ($p < .05$). Buna göre Pearson korelasyon katsayısının 0,532 olduğu saptanmıştır.

4.4. Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'ni Oluşturan Maddelerin Betimsel Bulguları

Bu bölümde Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'ni oluşturan her bir maddeye çocukların verdikleri cevaplar kaydedilmiş, olumlu ve olumsuz olarak puanlanan davranışlara ilişkin frekans ve yüzdeler dağılımları incelenmiştir. İlk olarak Tablo 4.16'da "Kurallara Uyma" temalı maddeye yönelik bulgular sunulmuştur.

Tablo 4.16. "Hikâye 1-Kurallara Uyma" Temasına Yönelik Çocukların Tercih Ettiği Olumlu ve Olumsuz Sosyal Davranışlara İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Olumlu Sosyal Davranışlar			Olumsuz Sosyal Davranışlar		
	<i>f</i>	%		<i>f</i>	%
Kabul etmek	125	48,6	Yetişkinine karşı gelmek (otoritesini reddetmek)	71	27,6
İzin istemek	5	1,9	Görmezden gelmek/Göz ardı etmek	15	5,8
Farklı bir çözüm önerisi üretmek	4	1,6	Yetişkin tarafından cezalandırılmak	10	3,9
Nedenini açıklamak	2	0,8	Yalan söylemek	7	2,7
Tekrar sormak	2	0,8	Bilmiyorum/cevap yok	5	1,9
Beklemek	1	0,4	Fiziksel olumsuz tepkiler vermek	5	1,9
			Problemi yetişkinin çözmesini istemek	4	1,6
			Ağlamak	1	0,4
TOPLAM	139	54,1	TOPLAM	118	45,8

Tablo 4.16'ya göre, "Hikâye 1-Kurallara Uyma" temasına yönelik olarak çocukların 139'u (%54,1) olumlu ve 118'i (%45,8) olumsuz sosyal davranış sergilemeyi tercih ettikleri bulunmuştur.

Çocukların tercih ettiği olumlu sosyal davranışlar incelendiğinde, 6 farklı olumlu davranış sergiledikleri ve bu davranışlar tercihlerinin sırasıyla; "Kabul etmek" ($f=125$; %48,6), "İzin istemek" ($f=5$; %1,9), "Farklı bir çözüm önerisi üretmek" ($f=4$; %1,6), "Nedenini açıklamak" ($f=2$; %0,8), "Tekrar sormak" ($f=2$; %0,8) ve "Beklemek" ($f=1$; %0,4) olarak belirlenmiştir. Buna göre çocukların en çok "Kabul etmek" ($f=125$; %48,6), en az ise "Beklemek" ($f=1$; %0,4) davranışlarını tercih ettikleri bulunmuştur.

Çocukların tercih ettiği olumsuz sosyal davranışlar incelendiğinde ise 8 farklı olumsuz davranış sergiledikleri ve bu davranışlar tercihlerinin sırasıyla "Yetişkinine karşı gelmek

(otoritesini reddetmek)” ($f=71$; %27,6), “Görmezden gelmek/Göz ardı etmek” ($f=15$; %5,8), “Yetişkin tarafından cezalandırılmak” ($f=10$; %3,9), “Yalan söylemek” ($f=7$; %2,7), “Bilmiyorum/cevap yok” ($f=5$; %1,9), “Fiziksel olumsuz tepkiler vermek” ($f=5$; %1,9), “Problemi yetişkinin çözmesini istemek” ($f=4$; %1,6) ve “Ağlamak” ($f=1$; %0,4) olarak belirlenmiştir. Buna göre çocukların en çok “Yetişkinine karşı gelmek (otoritesini reddetmek)” ($f=53$; %20,6) ve en az “Ağlamak” ($f=1$; %0,4) davranışlarını tercih ettikleri saptanmıştır.

Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği’nin “Israr” temalı maddeye yönelik bulgular Tablo 4.17’de sunulmuştur.

Tablo 4.17. “Hikâye 2-Israr” Temasına Yönelik Çocukların Tercih Ettiği Olumlu ve Olumsuz Sosyal Davranışlara İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Olumlu Sosyal Davranışlar			Olumsuz Sosyal Davranışlar		
	<i>f</i>	%		<i>f</i>	%
Kabul etmek	83	32,3	Yetişkinine karşı gelmek (otoritesini reddetmek)	34	13,2
Ertelemek	13	5,1	Ağlamak	33	12,8
Farklı bir çözüm önerisi üretmek	9	3,5	Israr etmek	27	10,5
Nedenini açıklamak	9	3,5	İzinsiz almak	13	5,1
Beklemek	5	1,9	Bilmiyorum/cevap yok	5	1,9
Tekrar sormak	4	1,6	Yaramazlık yapmak/Problem çıkarmak	5	1,9
Farklı bir oyun oynamak	2	0,8	Sözel olumsuz tepkiler vermek	3	1,2
İzin istemek	1	0,4	Fiziksel olumsuz tepkiler vermek	2	0,8
Sözel olarak kendini savunmak	1	0,4	Kaçmak	2	0,8
			Problemi yetişkinin çözmesini istemek	2	0,8
			Yetişkin tarafından cezalandırılmak	2	0,8
			Yalan söylemek	1	0,4
			Korkmak	1	0,4
TOPLAM	127	49,5	TOPLAM	130	50,5

Tablo 4.17 incelendiğinde “Hikâye 2-Israr” temasına yönelik olarak çocukların 127’si (%49,5) olumlu ve 130’u (%50,5) olumsuz sosyal davranış sergilemeyi tercih etmişlerdir.

Çocukların tercih ettiği olumlu sosyal davranışlar incelendiğinde, 9 farklı olumlu davranış sergiledikleri ve bu davranışlar tercihlerinin sırasıyla “Kabul etmek” ($f=83$; %32,3), “Ertelemek” ($f=13$; %5,1), “Farklı bir çözüm önerisi üretmek” ($f=9$; %3,5), “Nedenini açıklamak” ($f=9$; %3,5), “Beklemek” ($f=5$; %1,9), “Tekrar sormak” ($f=4$; %1,6), “Farklı bir oyun oynamak” ($f=2$; %0,8), “İzin istemek” ($f=1$; %0,4) ve “Sözel olarak kendini savunmak” ($f=1$; %0,4) olarak belirlenmiştir. Buna göre çocukların en çok “Kabul etmek” ($f=83$; %32,3), en az ise “Sözel olarak kendini savunmak” ($f=1$; %0,4) davranışlarını tercih ettikleri bulunmuştur.

Çocukların tercih ettiği olumsuz sosyal davranışlar incelendiğinde ise 13 farklı olumsuz davranış sergiledikleri ve bu davranışlar tercihlerinin sırasıyla “Yetiškine karşı gelmek (otoritesini reddetmek)” ($f=34$; %13,2), “Ağlamak” ($f=33$; %12,8), “İsrar etmek” ($f=27$; %10,5), “İzinsiz almak” ($f=13$; %5,1), “Bilmiyorum/cevap yok” ($f=5$; %1,9), “Yaramazlık yapmak/Problem çıkarmak” ($f=5$; %1,9), “Sözel olumsuz tepkiler vermek” ($f=3$; %1,2), “Fiziksel olumsuz tepkiler vermek” ($f=2$; %0,8), “Kaçmak” ($f=2$; %0,8), “Problemi yetişkinin çözmesini istemek” ($f=2$; %0,8), “Yetişkin tarafından cezalandırılmak” ($f=2$; %0,8), “Yalan Söylemek” ($f=1$; %0,4) ve “Korkmak” ($f=1$; %0,4) olarak belirlenmiştir. Buna göre çocukların en çok “Yetiškine karşı gelmek (otoritesini reddetmek)” ($f=34$; %13,2), en az ise “Yalan Söylemek” ($f=1$; %0,4) ve “Korkmak” ($f=1$; %0,4) davranışlarını tercih ettikleri saptanmıştır.

Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin “Şiddet” temalı maddeye yönelik bulgular Tablo 4.18'de sunulmuştur.

Tablo 4.18. “Hikâye 3-Şiddet” Temasına Yönelik Çocukların Verdiği Olumlu ve Olumsuz Sosyal Davranışlara İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Olumlu Sosyal Davranışlar			Olumsuz Sosyal Davranışlar		
	<i>f</i>	%		<i>f</i>	%
Yetişkinden yardım istemek	62	24,1	Fiziksel olumsuz tepkiler vermek	51	19,8
Özür dilemek	30	11,7	Ağlamak	40	15,6
Sözel olarak kendini savunmak	27	10,5	Şikâyet etmek	11	4,3
Nedenini açıklamak	5	1,9	Bilmiyorum/cevap yok	9	3,5
Nedenini sormak	5	1,9	Görmezden gelmek/göz ardı etmek	5	1,9
Kendini savunmak	2	0,8	Bağırarak	2	0,8
Oyuna katılmak	2	0,8	Sözel olumsuz tepkiler vermek	2	0,8
Kabul etmek	1	0,4	Kaçmak	1	0,4
			Yetişkin tarafından cezalandırılmak	1	0,4
			Yalnız oynamak	1	0,4
TOPLAM	134	52,1	TOPLAM	123	47,9

Tablo 4.18 incelendiğinde “Hikâye 3-Şiddet” temasına yönelik olarak çocukların 134’ü (%52,1) olumlu ve 123’ü (%47,9) olumsuz sosyal davranış sergilemeyi tercih etmişlerdir.

Çocukların tercih ettiği olumlu sosyal davranışlar incelendiğinde 8 farklı olumlu davranış sergiledikleri ve bu davranışlar tercihlerinin sırasıyla “Yetişkinden yardım istemek” ($f=62$; %24,1), “Özür dilemek” ($f=30$; %11,7), “Sözel olarak kendini savunmak” ($f=27$; %10,5), “Nedenini açıklamak” ($f=5$; %1,9), “Nedenini sormak” ($f=5$; %1,9), “Kendini savunmak” ($f=2$; %0,8), “Oyuna katılmak” ($f=2$; %0,8) ve “Kabul etmek” ($f=1$; %0,4) olarak belirlenmiştir. Buna göre çocukların en çok “Yetişkinden yardım istemek” ($f=62$; %24,1), en az ise “Kabul etmek” ($f=1$; %0,4) davranışlarını tercih ettikleri bulunmuştur.

Çocukların tercih ettiği olumsuz sosyal davranışlar incelendiğinde ise 10 farklı olumsuz davranış sergiledikleri ve bu davranışlar tercihlerinin sırasıyla “Fiziksel olumsuz tepkiler vermek” ($f=51$; %19,8), “Ağlamak” ($f=40$; %15,6), “Şikâyet etmek” ($f=11$; %4,3), “Bilmiyorum/cevap yok” ($f=9$; %3,5), “Görmezden gelmek/göz ardı etmek” ($f=5$; %1,9), “Bağırarak” ($f=2$; %0,8), “Sözel olumsuz tepkiler vermek” ($f=2$; %0,8),

“Kaçmak” ($f=1$; %0,4), “Yetişkin tarafından cezalandırılmak” ($f=1$; %0,4) ve “Yalnız oynamak” ($f=1$; %0,4) olarak belirlenmiştir. Buna göre çocukların en çok “Fiziksel olumsuz tepkiler vermek” ($f=51$; %19,8), en az ise “Kaçmak” ($f=1$; %0,4), “Yetişkin tarafından cezalandırılmak” ($f=1$; %0,4) ve “Yalnız oynamak” ($f=1$; %0,4) davranışlarını tercih ettikleri saptanmıştır.

Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin “Paylaşma” temalı maddeye yönelik bulgular Tablo 4.19'da sunulmuştur.

Tablo 4.19. “Hikâye 4-Paylaşma” Temasına Yönelik Çocukların Verdiği Olumlu ve Olumsuz Sosyal Davranışlara İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Olumlu Sosyal Davranışlar			Olumsuz Sosyal Davranışlar		
	<i>f</i>	%		<i>f</i>	%
Paylaşmak	24	9,3	Fiziksel olumsuz tepkiler vermek	38	14,8
Nedenini açıklamak	19	7,4	Problemi yetişkinin çözmesini istemek	19	7,4
Özür dilemek	19	7,4	Ağlamak	16	6,2
İzin istemek	17	6,6	Şikâyet etmek	13	5,1
Farklı bir oyun oynamak	13	5,1	Bilmiyorum/cevap yok	12	4,7
Yetişkinden yardım istemek	11	4,3	Görmezden gelmek/göz ardı etmek	8	3,1
Sözel olarak kendini savunmak	8	3,1	Yaramazlık yapmak/Problem çıkarmak	7	2,7
Nedenini sormak	6	2,3	İsrar etmek	5	2
Farklı bir çözüm önerisi üretmek	4	1,6	Sözel olumsuz tepkiler vermek	4	1,6
Oyuna katılmak	2	0,8	Küsmek	3	1,2
			İzinsiz almak	3	1,2
			Yalnız oynamak	2	0,8
			Yetişkin tarafından cezalandırılmak	1	0,4
			Yalan söylemek	1	0,4
TOPLAM	125	48,7	TOPLAM	132	51,3

Tablo 4.19 incelendiğinde “Hikâye 4-Paylaşma” temasına yönelik olarak çocukların 125'i (%48,7) olumlu ve 132'si (%51,3) olumsuz sosyal davranış sergilemeyi tercih etmişlerdir.

Çocukların tercih ettiği olumlu sosyal davranışlar incelendiğinde 11 farklı olumlu davranış sergiledikleri ve bu davranışlar tercihlerinin sırasıyla “Paylaşmak” ($f=24$; %9,3), “Nedenini açıklamak” ($f=19$; %7,4), “Özür dilemek” ($f=19$; %7,4), “İzin istemek” ($f=17$; %6,6), “Farklı bir oyun oynamak” ($f=13$; %5,1), “Yetişkinden yardım istemek” ($f=11$; %4,3), “Sözel olarak kendini savunmak” ($f=8$; %3,1), “Nedenini sormak” ($f=6$; %2,3), “Farklı bir çözüm önerisi üretmek” ($f=4$; %1,6), “Beklemek” ($f=2$; %0,8) ve “Oyuna katılmak” ($f=2$; %0,8) olarak belirlenmiştir. Buna göre çocukların en çok “Paylaşmak” ($f=24$; %9,3), en az ise “Beklemek” ($f=2$; %0,8) ve “Oyuna katılmak” ($f=2$; %0,8) davranışlarını tercih ettikleri bulunmuştur.

Çocukların tercih ettiği olumsuz sosyal davranışlar incelendiğinde ise 14 farklı olumsuz davranış sergiledikleri ve bu davranışlar tercihlerinin sırasıyla “Fiziksel olumsuz tepkiler vermek” ($f=38$; %14,8), “Problemi yetişkinin çözmesini istemek” ($f=19$; %7,4), “Ağlamak” ($f=16$; %6,2), “Şikâyet etmek” ($f=13$; %5,1), “Bilmiyorum/cevap yok” ($f=12$; %4,7), “Görmezden gelmek/göz ardı etmek” ($f=8$; %3,1), “Yaramazlık yapmak/Problem çıkarmak” ($f=7$; %2,7), “Israr etmek” ($f=5$; %2), “Sözel olumsuz tepkiler vermek” ($f=4$; %1,6), “İzinsiz almak” ($f=3$; %1,2), “Küsmek” ($f=3$; %1,2), “Yalnız oynamak” ($f=2$; %0,8), “Yetişkin tarafından cezalandırılmak” ($f=1$; %0,4) ve “Yalan söylemek” ($f=1$; %0,4) olarak belirlenmiştir. Buna göre çocukların en çok “Fiziksel olumsuz tepkiler vermek” ($f=38$; %14,8), en az ise “Yetişkin tarafından cezalandırılmak” ($f=1$; %0,4) ve “Yalan söylemek” ($f=1$; %0,4) davranışlarını tercih ettikleri saptanmıştır.

Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin “İletişim Kurma” temalı maddeye yönelik bulgular Tablo 4.20'de sunulmuştur.

Tablo 4.20. “Hikâye 5-İletişim Kurma” Temasına Yönelik Çocukların Verdiği Olumlu ve Olumsuz Sosyal Davranışlara İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Olumlu Sosyal Davranışlar			Olumsuz Sosyal Davranışlar		
	<i>f</i>	%		<i>f</i>	%
Oyuna katılmak	132	51,4	Yalnız oynamak	33	12,8
Yetişkinden yardım istemek	4	1,6	Problemi yetişkinin çözmesini istemek	20	7,8
Kabul etmek	3	1,2	Reddetmek	13	5,1
Farklı bir kişi bulmak	2	0,8	Fiziksel olumsuz tepkiler vermek	11	4,3
İzin istemek	1	0,4	Bilmiyorum/cevap yok	9	3,5
			Utanmak	7	2,7
			Kaçmak	6	2,3
			Sözel olumsuz tepkiler vermek	4	1,6
			Korkmak	4	1,6
			Kurallara uymamak	3	1,2
			Görmezden gelmek/Göz ardı etmek	2	0,8
			Ağlamak	1	0,4
			Şikâyet etmek	1	0,4
			Yetişkin tarafından cezalandırılmak	1	0,4
TOPLAM	142	55,4	TOPLAM	115	44,6

Tablo 4.20 incelendiğinde “Hikâye 5-İletişim Kurma” temasına yönelik olarak çocukların 142’si (%55,4) olumlu ve 115’i (%44,6) olumsuz sosyal davranış sergilemeyi tercih etmişlerdir.

Çocukların tercih ettiği olumlu sosyal davranışlar incelendiğinde 5 farklı olumlu davranış sergiledikleri ve bu davranışlar tercihlerinin sırasıyla “Oyuna katılmak” ($f=132$; %51,4), “Yetişkinden yardım istemek” ($f=4$; %1,6), “Kabul etmek” ($f=3$; %1,2), “Farklı bir kişi bulmak” ($f=2$; %0,8) ve “İzin istemek” ($f=1$; %0,4) olarak belirlenmiştir. Buna göre çocukların en çok “Oyuna katılmak” ($f=132$; %51,4), en az ise “İzin istemek” ($f=1$; %0,4) davranışlarını tercih ettikleri bulunmuştur.

Çocukların tercih ettiği olumsuz sosyal davranışlar incelendiğinde ise 14 farklı olumsuz davranış sergiledikleri ve bu davranışlar tercihlerinin sırasıyla “Yalnız oynamak” ($f=31$; %12,8), “Problemi yetişkinin çözmesini istemek” ($f=20$; %7,8), “Reddetmek” ($f=13$;

%5,1), “Fiziksel olumsuz tepkiler vermek” ($f=11$; %4,3), “Bilmiyorum/cevap yok” ($f=9$; %3,5), “Utanmak” ($f=7$; %2,7), “Kaçmak” ($f=6$; %2,3), “Sözel olumsuz tepkiler vermek” ($f=4$; %1,6), “Korkmak” ($f=4$; %1,6), “Kurallara uymamak” ($f=3$; %1,2), “Görmezden gelmek/Göz ardı etmek” ($f=2$; %0,8), “Ağlamak” ($f=1$; %0,4), “Şikâyet etmek” ($f=1$; %0,4) ve “Yetişkin tarafından cezalandırılmak” ($f=1$; %0,4) olarak belirlenmiştir. Buna göre çocukların en çok “Yalnız oynamak” ($f=31$; %12,8), en az ise “Ağlamak” ($f=1$; %0,4), “Şikâyet etmek” ($f=1$; %0,4) ve “Yetişkin tarafından cezalandırılmak” ($f=1$; %0,4) davranışlarını tercih ettikleri saptanmıştır.

Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin “Dışlanma” temalı maddeye yönelik bulgular Tablo 4.21’de sunulmuştur.

Tablo 4.21. “Hikâye 6-Dışlanma” Temasına Yönelik Çocukların Verdiği Olumlu ve Olumsuz Sosyal Davranışlara İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Olumlu Sosyal Davranışlar			Olumsuz Sosyal Davranışlar		
	<i>f</i>	%		<i>f</i>	%
Yetişkinden yardım istemek	49	19,1	Problemi yetişkinin çözmesini istemek	23	8,9
Tekrar sormak	33	12,8	Görmezden gelmek/Göz ardı etmek	18	7,0
Farklı bir oyun oynamak	20	7,8	Ağlamak	16	6,2
Nedenini sormak	15	5,8	Fiziksel olumsuz tepkiler vermek	14	5,4
Nedenini açıklamak	12	4,7	Bilmiyorum/cevap yok	9	3,5
Farklı bir kişi bulmak	8	3,1	Kaçmak	9	3,5
Oyuna katılmak	7	2,7	Sözel olumsuz tepkiler vermek	7	2,7
Farklı bir çözüm önerisi üretmek	4	1,6	Yalnız oynamak	4	1,6
İzin istemek	2	0,8	Israr etmek	3	1,2
Sözel olarak kendini savunmak	2	0,8	Yaramazlık yapmak/Problem çıkarmak	1	0,4
			Küsmek	1	0,4
TOPLAM	152	59,2	TOPLAM	105	40,8

Tablo 4.21 incelendiğinde “Hikâye 6-Dışlanma” temasına yönelik olarak çocukların 152’si (%59,2) olumlu ve 105’i (%40,8) olumsuz sosyal davranış sergilemeyi tercih etmişlerdir.

Çocukların tercih ettiği olumlu sosyal davranışlar incelendiğinde 10 farklı olumlu davranış sergiledikleri ve bu davranışlar tercihlerinin sırasıyla “Yetişkinden yardım istemek” ($f=49$; %19,1), “Tekrar sormak” ($f=33$; %12,8), “Farklı bir oyun oynamak” ($f=20$; %7,8), “Nedenini sormak” ($f=15$; %5,8), “Nedenini açıklamak” ($f=12$; %4,7), “Farklı bir kişi bulmak” ($f=8$; %3,1), “Oyuna katılmak” ($f=7$; %2,7), “Farklı bir çözüm önerisi üretmek” ($f=4$; %1,6), “İzin istemek” ($f=2$; %0,8) ve “Sözel olarak kendini savunmak” ($f=2$; %0,8) olarak belirlenmiştir. Buna göre çocukların en çok “Yetişkinden yardım istemek” ($f=49$; %19,1), en az ise “İzin istemek” ($f=2$; %0,8) ve “Sözel olarak kendini savunmak” ($f=2$; %0,8) davranışlarını tercih ettikleri bulunmuştur.

Çocukların tercih ettiği olumsuz sosyal davranışlar incelendiğinde ise 11 farklı olumsuz davranış sergiledikleri ve bu davranışlar tercihlerinin sırasıyla “Problemi yetişkinin çözmesini istemek” ($f=23$; %8,9), “Görmezden gelmek/göz ardı etmek” ($f=18$; %7), “Ağlamak” ($f=16$; %6,2), “Fiziksel olumsuz tepkiler vermek” ($f=14$; %5,4), “Bilmiyorum/cevap yok” ($f=9$; %3,5), “Kaçmak” ($f=9$; %3,5), “Sözel olumsuz tepkiler vermek” ($f=7$; %2,7), “Yalnız oynamak” ($f=4$; %1,6), “Israr etmek” ($f=3$; %1,2), “Yaramazlık yapmak/Problem çıkarmak” ($f=1$; %0,4) ve “Küsmek” ($f=1$; %0,4) olarak belirlenmiştir. Buna göre çocukların en çok “Problemi yetişkinin çözmesini istemek” ($f=23$; %8,9), en az ise “Yaramazlık yapmak/Problem çıkarmak” ($f=1$; %0,4) ve “Küsmek” ($f=1$; %0,4) davranışlarını tercih ettikleri saptanmıştır.

Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin maddelerinin tamamında çocukların tercih ettiği davranışlara yönelik bulgular Tablo 4.22'de sunulmuştur.

Tablo 4.22. Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin Tüm Maddelerine Çocukların Verdiği Olumlu ve Olumsuz Sosyal Davranışlara İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Olumlu Sosyal Davranışlar			Olumsuz Sosyal Davranışlar		
	<i>f</i>	%		<i>f</i>	%
Kabul etmek	212	13,7	Fiziksel olumsuz tepkiler vermek	121	7,8
Oyuna katılmak	143	9,2	Ağlamak	107	6,9
Yetişkinden yardım istemek	126	8,1	Yetişkinine karşı gelmek (otoritesini reddetmek)	105	6,8
Özür dilemek	49	3,2	Problemi yetişkinin çözmesini istemek	68	4,5
Nedenini açıklamak	47	3,1	Bilmiyorum/cevap yok	49	3,2
Tekrar sormak	39	2,6	Görmezden gelmek/Göz ardı etmek	48	3,2
Sözel olarak kendini savunmak	38	2,5	Yalnız oynamak	40	2,7
Farklı bir oyun oynamak	35	2,3	Israr etmek	35	2,3
İzin istemek	26	1,7	Şikâyet etmek	25	1,6
Nedenini sormak	26	1,7	Sözel olumsuz tepkiler vermek	20	1,3
Paylaşmak	24	1,5	Kaçmak	18	1,1
Farklı bir çözüm önerisi üretmek	21	1,4	İzinsiz almak	16	1
Ertelemek	13	0,8	Yetişkin tarafından cezalandırılmak	15	0,9
Farklı bir kişi bulmak	10	0,7	Reddetmek	13	0,8
Beklemek	6	0,4	Yaramazlık yapmak/Problem çıkarmak	13	0,8
Kendini savunmak	2	0,1	Yalan söylemek	9	0,6
			Utanmak	7	0,4
			Korkmak	5	0,3
			Küsmek	4	0,2
			Kurallara uymamak	3	0,2
			Bağırarak	2	0,1
TOPLAM	817	53	TOPLAM	723	47

Tablo 4.22 incelendiğinde Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin tüm maddeleri için tercih ettikleri davranışlar incelendiğinde, çocukların 817'si (%53) olumlu ve 723'ü (%47) olumsuz sosyal davranış sergilemeyi tercih ettikleri görülmektedir.

Çocukların tercih ettiği olumlu sosyal davranışlar 16 farklı kategori altında toplanmıştır ve bu davranışlar tercihlerinin sırasıyla “Kabul etmek” ($f=212$; %13,7), “Oyuna katılmak” ($f=143$; %9,2), “Yetişkinden yardım istemek” ($f=126$; %8,1), “Özür dilemek” ($f=49$; %3,2), “Nedenini açıklamak” ($f=47$; %3,1), “Tekrar sormak” ($f=39$; %2,6), “Sözel olarak kendini savunmak” ($f=38$; %2,5), “Farklı bir oyun oynamak” ($f=35$; %2,3), “İzin istemek” ($f=26$; %1,7), “Nedenini sormak” ($f=26$; %1,7), “Paylaşmak” ($f=24$; %1,5), “Farklı bir çözüm önerisi üretmek” ($f=21$; %1,4), “Ertelemek” ($f=13$; %0,8), “Farklı bir kişi bulmak” ($f=10$; %0,7), “Beklemek” ($f=6$; %0,4) ve “Kendini savunmak” ($f=2$; %0,1) olarak belirlenmiştir. Olumlu sosyal davranışları sergilemeyi tercih eden çocuklar en çok “Kabul etmek” ($f=212$; %13,7), en az ise “Kendini savunmak” ($f=2$; %0,1) davranışlarını tercih ettikleri bulunmuştur.

Çocukların tercih ettiği olumsuz sosyal davranışlar 21 farklı kategori altında toplanmıştır ve bu davranışlar, tercihlerinin sırasıyla “Fiziksel olumsuz tepkiler vermek” ($f=121$; %7,8), “Ağlamak” ($f=107$; %6,9), “Yetişkine karşı gelmek (otoritesini reddetmek)” ($f=105$; %6,8), “Problemi yetişkinin çözmesini istemek” ($f=68$; %4,5), “Bilmiyorum/cevap yok” ($f=49$; %3,2), “Görmezden gelmek/Göz ardı etmek” ($f=48$; %3,2), “Yalnız oynamak” ($f=40$; %2,7), “İsrar etmek” ($f=35$; %2,3), “Şikâyet etmek” ($f=25$; %1,6), “Sözel olumsuz tepkiler vermek” ($f=20$; %1,3), “Kaçmak” ($f=18$; %1,1), “İzinsiz almak” ($f=16$; %1), “Yetişkin tarafından cezalandırılmak” ($f=15$; %0,9), “Reddetmek” ($f=13$; %0,8), “Yaramazlık yapmak/Problem çıkarmak” ($f=13$; %0,8), “Yalan söylemek” ($f=9$; %0,6), “Utanmak” ($f=7$; %0,4), “Korkmak” ($f=5$; %0,3), “Küsmek” ($f=4$; %0,2), “Kurallara uymamak” ($f=3$; %0,2) ve “Bağırarak” ($f=2$; %0,1) davranışlarını tercih ettikleri saptanmıştır. Olumsuz sosyal davranışları sergilemeyi tercih eden çocuklar en çok “Fiziksel olumsuz tepkiler vermek” ($f=121$; %7,8), en az ise “Bağırarak” ($f=2$; %0,1) davranışlarını tercih ettikleri bulunmuştur.

Araştırmaya katılan çocukların sosyal problem çözme becerileri düzeylerine ilişkin frekans ve yüzdelik dağılımları Tablo 4.23’te sunulmuştur.

Tablo 4.23. Çocukların Sosyal Problem Çözme Beceri Düzeylerine İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Yaş	Sosyal Problem Çözme Beceri Düzeyi	f	%
48-60 ay	Alt	50	46,7
	Orta	35	32,7
	Üst	22	20,6
61-72 ay	Alt	41	27,3
	Orta	61	40,7
	Üst	48	32,0

Tablo 4.23'te araştırmaya katılan çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nden aldıkları puanlara göre beceri düzeylerine incelendiğinde 48-60 aylık çocukların 50'si (%46,7) alt (0-2 puan), 35'i (%32,7) orta (3-4 puan) ve 22'si (%20,6) üst (5-6 puan) sosyal problem çözme beceri düzeyindedir. 61-72 aylık çocukların ise 41'i (%27,3) alt, 61'i (%40,7) orta ve 48'i (%32) üst sosyal problem çözme beceri düzeyinde olduğu bulunmuştur.

4.5. Çocuklara Yönelik Demografik Değişkenlere İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan 48-72 aylık çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği puan ortalamaları çocukların yaş, cinsiyet, okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi ve kardeş sayısı değişkenleri açısından incelenmiştir. İlk olarak Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği puan ortalamalarının yaş değişkenine göre t testi sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 4.24'de sunulmuştur.

Tablo 4.24. Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği Puan Ortalamasının Yaş Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Yaş	n	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
48-60 ay	107	2,69	1,73	255	-4,067	,000***
61-72 ay	150	3,54	1,60			

***p<.001

Tablo 4.24'de araştırmaya katılan çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği puan ortalamaları yaş değişkeni açısından incelenmiştir. Tablo incelendiğinde, Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği puan ortalamalarının, çocukların yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur (t=-4,067, p<.001).

Çocukların yaş gruplarına göre Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği puan ortalamaları incelendiğinde 48-60 aylık çocukların puan ortalamalarının 2,69, 61-72 aylık çocukların puan ortalamalarının 3,54 olduğu görülmektedir. Buna göre 61-72 aylık çocukların sosyal problem çözme beceri puanları, 48-60 aylık çocuklardan daha yüksektir.

Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçları Tablo 4.25'te sunulmuştur.

Tablo 4.25. Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği Puan Ortalamasının Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Yaş Grubu	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
48-60 ay	Kız	59	2,83	1,64	105	,915	,362
	Erkek	48	2,52	1,85			
61-72 ay	Kız	72	3,70	1,54	148	1,118	,237
	Erkek	78	3,39	1,65			

Tablo 4.25'e göre 48-60 aylık ve 61-72 aylık olmak üzere her iki yaş grubundaki çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır ($p < .05$). Puan ortalamaları incelendiğinde her iki yaş grubunda kız çocukların puan ortalamalarının daha yüksek olduğu ancak bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

48-60 aylık çocukların eğitim sürelerine ilişkin dağılımın normalliği incelenmiş ve dağılımın normal olmadığı belirlendiğinden (Kolmogorov-Smirnov $p = .003$), Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği puan ortalamalarının okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4.26'ya sunulmuştur.

Tablo 4.26. 48-60 Aylık Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği Puan Ortalamasının Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Süresi Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Yaş Grubu	Eğitim Süresi	n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
48-60 ay	Bir yıl	94	54,45	5118,50	568,500	,681
	İki yıl	13	50,73	659,50		

Tablo 4.26 incelendiğinde 48-60 aylık çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği puan ortalamalarının okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur ($p>.05$). Grupların sıra ortalamaları incelendiğinde bir yıldır okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların, iki yıldır okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklara göre sosyal beceri toplam puan ortalamalarının daha yüksek olduğu ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır.

61-72 aylık çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği puan ortalamalarının okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi değişkenine göre t testi sonuçları Tablo 4.27’de sunulmuştur.

Tablo 4.27. 61-72 Aylık Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği Puan Ortalamasının Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Yaş Grubu	Eğitim Süresi	n	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
61-72 ay	Bir yıl	74	3,56	1,60	148	,157	,875
	İki yıl	76	3,52	1,61			

Tablo 4.27 incelendiğinde, 61-72 aylık çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği puan ortalamalarının okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur ($p>.05$).

Çocukların kardeş sayısı değişkeninin normal dağılıp dağılmadığı incelenmiş ve dağılımın normal olmadığı belirlendiğinden (Kolmogorov-Smirnov $p=.038$), Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği puan ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre Kruskal Wallis-H Testi sonuçları Tablo 4.28’de sunulmuştur.

Tablo 4.28. Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği Puan Ortalamalarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Yaş Grubu	Puan	Gruplar	n	$\bar{X}_{sıra}$	x^2	Sd	p
48-60 ay	Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği	Tek çocuk	52	52,54	,531	2	,767
		Bir kardeş	44	54,25			
		İki ve daha fazla kardeş	11	59,91			
		Toplam	107				
61-72 ay	Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği	Tek çocuk	68	74,33	1,843	2	,398
		Bir kardeş	60	80,24			
		İki ve daha fazla kardeş	22	66,18			
		Toplam	150				

Tablo 4.28’de 48-60 aylık ve 61-72 aylık çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği sıra ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları incelendiğinde 48-60 aylık ($x^2=0,531$; $sd=2$; $p>05$) ve 61-72 aylık ($x^2=1,843$; $sd=2$; $p>05$) çocukların kardeş sayısı değişkeninin sıra ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur.

4.6. Ebeveynlere Yönelik Değişkenlere İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan 48-72 aylık çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği puan ortalamaları ailenin gelir düzeyi ve anne-baba öğrenim durumu değişkenleri açısından incelenmiştir. İlk olarak Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği puan ortalamalarının ailenin gelir düzeyi değişkenine göre ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin bulgular Tablo 4.29’da sunulmuştur.

Tablo 4.29. Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği Puan Ortalamalarının Ailelerinin Gelir Düzeyi Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gelir Düzeyi	n	\bar{X}	Ss
Alt	37	2,40	1,83
Orta	164	3,33	1,69
Üst	56	3,28	1,55
Toplam	257	3,19	1,71

Tablo 4.29’da 48-72 aylık çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği puan ortalamaları gelir düzeyi değişkenine göre incelenmiş ve alt gelir düzeyindeki çocukların puan ortalaması 2,40; orta gelir düzeyindeki çocukların puan ortalaması 3,33 ve yüksek gelir düzeyindeki çocukların puan ortalaması 3,28’dir.

Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği puan ortalamalarının ailelerinin gelir düzeyi değişkenine göre incelendiği ANOVA sonuçları Tablo 4.30’da sunulmuştur.

Tablo 4.30. Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği Puan Ortalamalarının Ailelerinin Gelir Düzeyi Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	26,755	2	13,378		
Gruplariçi	722,902	254	2,846	4,700	0,10*
Toplam	749,658	256			

*p<.05

Tablo 4.30’da 48-72 aylık çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği puan ortalamalarının ailelerinin gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Tablo incelendiğinde, çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği puan ortalamalarının ailelerinin gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur ($F_{(2,254)} = 4,700$ p< .05). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için gruplar birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Varyansların homojen dağılım gösterdiği belirlenerek Tukey Testi yapılmış ve test sonuçları Tablo 4.31’de sunulmuştur.

Tablo 4.31. Tukey Testi Sonuçları

(I) Gelir Düzeyi	(J) Gelir Düzeyi	Ortalama Farkı (I-J)	p
Alt	Orta	-,92996	,008**
	Üst	-,88031	,038*
Orta	Alt	,92996	,008**
	Üst	,04965	,980
Üst	Alt	,88031	,038*
	Orta	-,04965	,980

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 4.31 incelendiğinde, Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği puan ortalamalarında ortaya çıkan anlamlı farklılığın alt gelir düzeyindeki çocuklar ile orta gelir düzeyindeki çocuklar arasında, orta gelir düzeyindeki çocuklar lehine ve alt gelir düzeyindeki çocuklar ile üst gelir düzeyindeki çocuklar arasında, üst gelir düzeyindeki çocuklar lehine olduğu bulunmuştur.

Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği puan ortalamalarının annelerinin öğrenim durumu değişkenine göre ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin bulgular Tablo 4.32’de sunulmuştur.

Tablo 4.32. Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği Puan Ortalamalarının Annelerinin Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Anne Öğrenim Durumu	n	\bar{X}	Ss
İlköğretim	32	2,56	1,50
Ortaöğretim	73	3,06	1,82
Yükseköğretim	152	3,38	1,66
Toplam	257	3,19	1,71

Tablo 4.32’de 48-72 aylık çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği puan ortalamaları annelerinin öğrenim durumu değişkenine göre incelenmiştir. Annesi ilköğretim mezunu olan çocukların puan ortalaması 2,56; annesi ortaöğretim mezunu olan çocukların puan ortalaması 3,06 ve annesi yükseköğretim mezunu olan çocukların puan ortalaması 3,38’dir.

Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği puan ortalamalarının annelerinin öğrenim durumu değişkenine göre incelendiği ANOVA sonuçları Tablo 4.33’te sunulmuştur.

Tablo 4.33. Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği Puan Ortalamalarının Annelerinin Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	19,257	2	9,628	3,348	,037*
Gruplariçi	730,401	254	2,876		
Toplam	749,658	256			

*p<.05

Tablo 4.33'te 48-72 aylık çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği puan ortalamalarının annelerinin öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşım farklılaşmadığı incelenmiştir. Tablo incelendiğinde, çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği puan ortalamalarının annelerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur ($F_{(2,254)} = 3,348$ $p < .05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için gruplar birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Varyansların homojen dağılım gösterdiği belirlenerek Tukey Testi yapılmış ve test sonuçları Tablo 4.34'de sunulmuştur.

Tablo 4.34. Tukey Testi Sonuçları

(I) Anne Öğrenim Durumu	(J) Anne Öğrenim Durumu	Ortalama Farkı (I-J)	p
İlköğretim	Ortaöğretim	-,50599	,339
	Yükseköğretim	-,81908	,036*
Ortaöğretim	İlköğretim	,50599	,339
	Yükseköğretim	-,31309	,398
Yükseköğretim	İlköğretim	,81908	,036*
	Ortaöğretim	,31309	,398

Tablo 4.34 incelendiğinde Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği puan ortalamalarında ortaya çıkan anlamlı farklılığın annesi ilköğretim mezunu olan çocuklar ile annesi yükseköğretim mezunu olan çocuklar arasında, annesi yükseköğretim mezunu olan çocuklar lehine olduğu bulunmuştur.

Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği puan ortalamalarının babalarının öğrenim durumu değişkenine göre ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin bulgular Tablo 4.35'de sunulmuştur.

Tablo 4.35. Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği Puan Ortalamalarının Babalarının Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Baba Öğrenim Durumu	n	\bar{X}	Ss
İlköğretim	26	2,53	1,63
Ortaöğretim	83	3,03	1,76
Yükseköğretim	148	3,39	1,66
Toplam	257	3,19	1,71

Tablo 4.35’de 48-72 aylık çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği puan ortalamaları babalarının öğrenim durumu değişkenine göre incelenmiştir. Babası ilköğretim mezunu olan çocukların puan ortalaması 2,53; babası ortaöğretim mezunu olan çocukların puan ortalaması 3,03 ve babası yükseköğretim mezunu olan çocukların puan ortalaması 3,39’dur.

Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği puan ortalamalarının babalarının öğrenim durumu değişkenine göre incelendiği ANOVA sonuçları Tablo 4.36’da sunulmuştur.

Tablo 4.36. Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği Puan Ortalamalarının Babalarının Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	19,034	2	9,517	3,309	,038*
Gruplarıçi	730,623	254	2,876		
Toplam	749,658	256			

* $p < .05$

Tablo 4.36’da 48-72 aylık çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği puan ortalamalarının babalarının öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Tablo incelendiğinde, çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği puan ortalamalarının babalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur ($F_{(2,254)} = 3,309$ $p < .05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için gruplar birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Varyansların homojen dağılım gösterdiği belirlenerek Tukey Testi yapılmış ve test sonuçları Tablo 4.37’de sunulmuştur.

Tablo 4.37. Tukey Testi Sonuçları

(I) Baba Öğrenim Durumu	(J) Baba Öğrenim Durumu	Ortalama Farkı (I-J)	p
İlköğretim	Ortaöğretim	-,49768	,393
	Yükseköğretim	-,85343	,049*
Ortaöğretim	İlköğretim	,49768	,393
	Yükseköğretim	-,35575	,279
Yükseköğretim	İlköğretim	,85343	,049*
	Ortaöğretim	,35575	,279

*p<.05

Tablo 4.37 incelendiğinde Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği puan ortalamalarında ortaya çıkan anlamlı farklılığın babası ilköğretim mezunu olan çocuklar ile babası yükseköğretim mezunu olan çocuklar arasında, babası yükseköğretim mezunu olan çocuklar lehine olduğu bulunmuştur.

BÖLÜM V: SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde 48-72 aylık çocuklara yönelik Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin geçerlik-güvenirliğine ilişkin sonuçlar ve tartışmanın yanı sıra bu yaş grubundaki çocukların karşılaştıkları sosyal problem durumlarına ilişkin sonuçlara yer verilmiştir. Ayrıca çocukların sosyal problem çözme becerileri yaş, cinsiyet, okul öncesi eğitime devam süresi, kardeş sayısı, anne-baba öğrenim durumu ve ailenin gelir düzeyi değişkenler açısından incelenmiştir.

5.1. 48-72 Aylık Çocukların Karşılaştıkları Sosyal Problem Durumlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde 48-72 aylık çocukların karşılaştıkları sosyal problem durumları ve bu problem durumları karşısında ailelerin ürettiği çözüm yollarının incelendiği araştırma sonuçları incelenmiştir.

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-72 aylık çocukların okulda, evde ve ev dışında (parkta, alışverişte, vb.) karşılaştıkları sosyal problem durumlarına ilişkin ailelerin verdiği cevaplara yönelik bulgular incelendiğinde, anne-babalar çocukların 546 sosyal problem durumu yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu problem durumlarına ilişkin kodlar 10 tema ("Oyun vb. etkinliklerden dışlanmak", "Fiziksel şiddete maruz kalmak", "Alay edilmek", "Oyuncak vb. paylaşmamak", "İletişim kuramamak (çekingenlik)", "Sahip olduğu eşya ya da oyuncakların izinsiz kullanılması", "Kurallara uymamak", "Sorumluluk almamak", "Israr etmek", "Sıraya riayet etmemek") altında toplanmıştır.

Anne-babalar çocuklarının en çok karşılaştığı sosyal problem durumunun "Israr etmek", en az karşılaştıkları sosyal problem durumunun ise "Sorumluluk almamak" olduğunu belirtmişlerdir. Çocukların karşılaştıkları sosyal problem durumlarının içinde buldukları ortama göre farklılık gösterebileceği düşüncesiyle okulda, evde ve ev dışındaki ortamlarda yaşanan problem durumları ayrı kategoriler olarak incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre çocukların okulda en çok "Oyun vb. etkinliklerden dışlanmak" ve "Fiziksel şiddete maruz kalmak" problem durumları ile karşılaştıkları, en az ise "Oyuncak vb. paylaşmamak" problem durumu ile karşılaştıkları belirtilmiştir.

Furniss, Beyer ve Guggenmos (2006) tarafından okul öncesi dönemdeki çocuklar üzerine yapılan araştırmada ise çocuklarda en çok rastlanan davranış probleminin saldırganlık olduğu belirlenmiştir. Buna ek olarak Uysal, Akbaba Altun ve Akgün (2010) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin istenmedik davranışlar karşısında uyguladıkları stratejileri inceledikleri araştırmada, öğretmenler okul öncesi dönemdeki çocukların sınıf ortamında en çok “Sınıfın dikkatini dağıtma ve etkinliği bölme”, en az ise “Yönerge ve kurallara uymama” problem davranışları ile karşılaştıkları ifade edilmiştir.

Anne-babalar çocukların evde en çok yaşanan problem durumunu “Kurallara uymamak” olarak belirtirken en az ise “Oyun vb. etkinliklerden dışlanmak” problem durumunun yaşandığını ifade etmişlerdir. Yapılan araştırmalar çocukların sosyal kuralların değişebileceğine inandıkları için kuralların geçerliliği ile ilgili tutarsızlıklarının olduğunu göstermektedir (Smetana, 1985; Catron ve Masters, 1993). Bu sebeple ev ortamında en çok karşılaşılan problem durumunun kurallara uymamak olduğu düşünülmektedir. Sevim (2004) tarafından yapılan araştırmada ise ev ortamında (oyuncak toplama, uyku saatinde yatma vb.) yaşanan problem durumlarının ana-babalarla çocuklar arasında en fazla sorun yaşanan alanlar olduğu belirlenmiştir. Ev dışında (parkta, alışverişte, vb.) çocukların yaşadığı sosyal problem durumları incelendiğinde anne-babalar en çok “İsrar etmek” probleminin, en az ise “Fiziksel şiddete maruz kalmak” sosyal problem durumunun yaşandığını belirtmişlerdir. Ev dışında anne-babaların çocukların en çok “İsrar etmek” problem davranışı ile karşılaşmalarının nedeni olarak alışverişteki satın alma talepleri ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde çocukların, ebeveynlerinin satın alma harcamalarını yönlendirdiği (Odabaşı ve Gülfidan, 2002) ve özellikle reklamların çocukların satın alma taleplerini etkileyerek olumsuz davranış sergilemelerine neden olduğu belirlenmiştir (Torlak, 2001).

Okul öncesi dönemdeki çocukların yaşadığı sosyal problem durumlarına yönelik çalışma grubundaki anne-babaların 157 çözüm yolu ürettiği tespit edilmiştir. Bu çözüm yollarına ilişkin kodlar 13 tema (“Konuşarak ikna etmek”, “Probleme çocuğun çözüm üretmesi için destek olmak”, “Örnek durumlar yaratarak çözüm sunmak”, “Cezalandırmak”, “Duygu ve düşüncelerini ifade etmesini sağlamak”, “Probleme müdahale etmek”, “Çözüm bulamayıp çocuğun isteklerini yerine getirmek”,

“Problemi görmezden gelmek”, “Tepki göstermesine izin vermek”, “Ödüllendirmek”, “Kişi ya da kaynaklara başvurmak”, “Kararlı bir tutum sergileyerek çocuktan uyum beklemek”, “Öğretmen vb. yetişkinlerden yardım alması için yönlendirmek”) altında toplanmıştır. Buna göre anne-babaların sosyal problem durumlarında en çok “Konuşarak ikna etmek” temasını tercih ettikleri, en az ise “Öğretmen vb. yetişkinlerden yardım alması için yönlendirmek” temasını tercih ettikleri belirlenmiştir. Sevim (2004) tarafından yapılan araştırma da anne-babaların, çocuklarından beklenen davranışları sergilemediklerinde en çok tercih ettikleri çözüm yolunun konuşarak ikna etmek olduğu belirlenmiştir. Anne-babaların sosyal problem durumlarında ürettikleri çözüm yollarına çocukların gösterdiği tepkiye ilişkin veriler incelendiğinde çocukların 124 farklı davranış sergiledikleri saptanmıştır. Bu davranış kodları 7 tema (“Uyum göstermek”, “Ağlamak”, “Problemi sürdürmek”, “Saldırganlık”, “Özür dilemek”, “Bağırarak”, “Bir başkasına şikâyet etmek”) altında toplanmıştır. Buna göre çocukların anne-babalarının ürettiği çözüme ilişkin en çok “Uyum göstermek” davranışını tercih ederken en az ise “Bir başkasına şikâyet etmek” davranışını tercih ettikleri belirlenmiştir. Çocukların sosyal gelişimlerinin ebeveynlerinin çocuk yetiştirme tutumu ile olan ilişkisi göz önüne alındığında (Belsky, Friedman ve Hsieh 2001; Mussen ve Eisenberg, 2001), anne-babaların çocuklarının sergilediği davranışlara ve tepkilere yön verdiği düşünülmektedir. Yağmurlu, Sanson ve Köymen (2005) tarafından okul öncesi dönemdeki Avustralyalı ve Türk çocukların olumlu sosyal davranış gelişiminde, ebeveyn davranışları ve çocuğun mizaç özelliklerinin etkisinin incelendiği araştırma sonucunda Türk annelerin itaat bekleme davranışlarının çocuğun olumlu sosyal davranışlarını desteklediği belirlenmiştir.

5.2. Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin Geçerliğine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Psikolojik ölçek geliştirme, bireyin ölçülmesi amaçlanan bir özelliğine yönelik tasarlanan uyarıcılara gösterdiği tepki kategorilerinin oluşturulması süreci ve işlemi olarak tanımlanmaktadır (Erkuş, 2014). Özgün bir ölçek geliştirme süreci ölçeğin türüne göre farklılıklar gösteren aşamalardan oluşur (Şeker ve Gençdoğan, 2014). Bu bölümde geliştirilen ölçme aracının geçerliğine ilişkin sonuçlar sunulmuştur.

İlk olarak geliştirilen Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin kapsam geçerliğini belirlemek için 9 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. 9 uzman görüşü sonucunda testin maddelerinin alabileceği minimum değerin 0,75 olduğu ve bu değerden daha düşük değere sahip olan test maddelerinin testten çıkartılmasının uygun olduğu belirlenmiştir (Lawshe, 1975: akt. Yurdugül, 2005). Lawshe (1975) gibi Veneziano ve Hooper (1997) tarafından da hesaplama kolaylığı açısından .05 anlamlılık düzeyinde kapsam geçerlik oranlarının minimum değeri 9 uzman için 0,75 olarak belirtilmiştir.

Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin kapsam geçerlik oranı örnek olay için 1, diğer maddelerin tümü için ise 0,777 olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla hiçbir maddenin KGO'su 0,75 değerinin altında kalmadığı için bütün maddeler madde havuzunda yer almıştır. Ayrıca tüm test için Kapsam Geçerlik İndeksi hesaplanmıştır (KGI=0,809). Bu değer minimum Kapsam Geçerlik Ölçütü (KGO=0,75) için belirlenen değerden büyük olduğu belirlenmiştir ve testin kapsam geçerliğinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur (KGI > KGO). Alpar (2014)'e göre kapsam geçerlik indeksinin 0,67'den büyük olması durumunda ölçek kapsam geçerliğini sağlamaktadır. Her iki koşulu da sağladığından (KGI=0,809) Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin kapsam geçerliğini sağladığı söylenebilir.

Geliştirilen Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin kriter geçerliğini test etmek amacıyla Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği ile Wally Sosyal Problem Çözme Testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği ile Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği'nin "Sosyal Yetkinlik" alt boyutu arasında pozitif yönlü ($r=,504$; $p<.05$), "Kızgınlık-Saldırganlık" alt boyutu arasında negatif yönlü ($r=-,473$; $p<.05$) yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği ile Wally Sosyal Problem Çözme Testi arasında da orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır ($r=,324$; $p<.05$). Buna göre geliştirilen Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin kriter geçerliğini sağladığı ifade edilebilir.

5.3. Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin Güvenirliğine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bireylerin test maddelerine verdikleri cevapların tutarlılığı, güvenilirlik olarak adlandırılmaktadır. Bir ölçme aracının güvenilir olarak nitelendirilebilmesi için “aynı anda elde edilen cevapların (puanların) tutarlı” ve “farklı zamanlarda alınan cevapların (puanların) tutarlı” olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2014).

Aynı anda alınan puanların tutarlılığını belirlemek amacıyla Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin içtutarlılığı incelenmiştir. İchtutarlık için kullanılan KR20 (Kuder-Richardson 20), bir ölçeği oluşturan maddelerin iki değerli puanlanması (0-1) durumunda, alfa katsayısı ile eşdeğerdir (DeVellis, 2014). Ölçeğin madde analiz sonuçları incelendiğinde düzeltilmiş madde-toplam korelasyon değerleri arasında en düşük değerin 0,303 olduğu belirlenmiştir. Kalaycı (2006) ve Özdamar (2013) düşük katsayıya sahip maddelerin testin güvenilirliğini arttırmak amacıyla çıkarılması gerektiği ifade ederken, Erkuş (2014) ile Şeker ve Gençdoğan (2014) madde katsayısı 0,20'nin altında olan maddelerin testten çıkarılması gerektiğini belirtmişlerdir. Ancak madde ortalama ile test varyansları incelendiğinde ve toplam madde sayısı da göz önüne alındığında hiçbir maddenin testten çıkarılmamasına karar verilmiştir. Buna ek olarak madde çıkartılırsa KR20 güvenilirlik katsayısının değişimi incelenmiş, en düşük değerin 0,635 ve en yüksek değerin 0,725 ve test toplam KR20 değerinin .680 olduğu bulunmuştur.

Büyüköztürk (2014), psikolojik bir test için güvenilirlik katsayısının .70 ve üzerinde olmasının yeterli olduğunu ifade etmiştir. Ancak madde sayısı ve ölçme aracının türü, güvenilirlik katsayısı için önemli bir faktördür ve geliştirilen Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği altı maddeden oluşmaktadır. Alpar (2014, s.499) 10-15 maddeden oluşan ölçme araçlarında KR20 değerinin .50 gibi düşük bir değere sahip olmasının dahi testin güvenilir olduğunu gösterdiğini belirtmiştir.

Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerilerini test etmek amacıyla Webster-Stratton, Reid ve Hammond (2001) tarafından yapılan Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin iç tutarlılık katsayıları prososyal davranışlar için .65, antisosyal davranışlar için .64 olarak bulunmuş ve ölçek güvenilir olarak kabul

edilmiştir. Dolayısıyla araştırma kapsamında geliştirilen ölçeğin belirlenen içtutarlılık katsayısının da ölçeğin güvenilirliğini kanıtlar nitelikte olduğu ifade edilebilir.

Farklı zamanlarda alınan puanların tutarlılığını belirlemek amacıyla Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin test-tekrar test güvenilirliği incelenmiştir. Test-tekrar test korelasyon katsayısı incelendiğinde Pearson korelasyon katsayısının 0,532 olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, testin zaman içindeki güvenilirliği açısından önemli görülmektedir (Dede ve Yaman, 2008).

Ayrıca yapılan Hotelling's T-Squared Testi sonucu incelendiğinde geliştirilen Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği modelinin uygun yapıda tasarlandığı belirlenmiştir. Kalaycı (2006) ve Özdamar (2013) ölçeğin güvenilirliği için modelin uygun yapıda olmasının önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'ni oluşturan maddelerin 48-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerindeki ayırt ediciliğini test etmek amacıyla, ölçeği oluşturan her bir maddenin en yüksek puan alan %27'lik dilimi ile en düşük puan alan %27'lik dilimi t testi analizi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçeği oluşturan tüm maddelerin ayırt edici olduğu saptanmıştır. Buna göre Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin 48-72 aylık çocukların sosyal problem çözme beceri düzeylerini ayırt edecek nitelikte olduğu söylenebilir.

Yapılan tüm geçerlik-güvenirlik analiz sonuçları değerlendirildiğinde geliştirilen Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin 48-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerini test etmek amacıyla kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

5.4. Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği ile Elde Edilen Çocukların Davranış Tercihlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde geliştirilen Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin maddelerine çocukların verdikleri cevaplar doğrultusunda, problem durumu karşısında tercih ettikleri olumlu ve olumsuz sosyal davranış stratejileri incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan çocukların ölçeğin tüm maddeleri için tercih ettikleri davranışlar incelendiğinde, çocukların altı sosyal problem durumu karşısında toplam 817 (%53) olumlu ve 723 (%47) olumsuz sosyal davranış sergilemeyi tercih ettikleri görülmektedir.

Bu sonuç doğrultusunda olumlu sosyal davranış stratejileri 16 farklı kategori altında toplanmıştır ve bu kategoriler arasından çocuklar tarafından en çok tercih edilen olumlu sosyal davranışların “Kabul etmek” ($f=212$; %13,7), “Oyuna katılmak” ($f=143$; %9,2), ve “Yetişkinden yardım istemek” ($f=126$; %8,1) olduğu bulunmuştur. En az tercih edilen kategoriler ise “Farklı bir kişi bulmak” ($f=10$; %0,7), “Beklemek” ($f=6$; %0,4) ve “Kendini savunmak” ($f=2$; %0,1) olarak belirlenmiştir. Youngstrom, Wolpaw, Kogos, Schoff, Ackerman ve Izard (2000) tarafından yapılan araştırmada, Head Start programına katılan okul öncesi dönemdeki 208 çocuk iki yıl süresince sosyal problem çözme stratejileri incelenmiştir ve çocukların en çok tercih ettikleri olumlu sosyal davranışın “Rica etmek/Lütfen demek” (%57,7) olduğu belirlenmiştir.

Çocukların tercih ettiği olumsuz sosyal davranış stratejileri de 21 farklı kategori altında toplanmıştır ve bu kategoriler arasından en çok tercih edilen olumsuz sosyal davranışlar “Fiziksel olumsuz tepkiler vermek” ($f=121$; %7,8), “Ağlamak” ($f =107$; %6,9), “Yetişkine karşı gelmek (otoritesini reddetmek)” ($f =105$; %6,8) olarak belirlenmiştir. Çocuklar tarafından en az tercih edilen olumsuz sosyal davranışların ise “Küsmek” ($f=4$; %0,2), “Kurallara uymamak” ($f=3$; %0,2) ve “Bağırarak” ($f=2$; %0,1) olduğu saptanmıştır. Youngstrom ve diğerleri (2000) tarafından yapılan araştırmada ise en çok tercih edilen olumsuz sosyal davranışın “Çekip/izinsiz almak” (%17,8) olduğu belirlenmiştir.

Ocak-Anlıkak ve Dinçer (2009) tarafından yapılan araştırmada 1994 yılında ve 2004 yılında okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların kişilerarası problem çözme becerilerinde farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda 2004 yılında elde edilen verilere göre çocukların akranlarına karşı ödünç alma ve fiziksel zarar kategorilerini daha fazla tercih ettikleri belirlenmiştir.

Kesicioğlu (2015) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi öğretmenler ve ebeveynlerin görüşleri alınarak çocukların yaşadıkları sosyal problem durumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerin çocukların en çok saldırganlık, tehdit, paylaşmamak, etkinliklere katılmamak, ağlamak ve anne-babaya bağımlılık davranışlarını sergilediklerini belirtmişlerdir. Anne-babalar ise çocuklarının en çok saldırganlık, tehdit, ağlamak ve anne-babaya bağımlılık davranışlarını sergilediklerini ifade etmişlerdir. Buna göre bu araştırma sonucunda

“Fiziksel olumsuz tepkiler vermek” olumsuz sosyal davranışı, Kesicioğlu (2015) tarafından “saldırganlık” olarak ifade edilmiş ve hem okul öncesi öğretmenleri hem de ebeveynler tarafından çocukların en çok sergiledikleri olumsuz sosyal davranış olarak ifade edilmiştir. Bu sonuç araştırmada elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

5.5. Çocuklara Yönelik Değişkenler Açısından Sosyal Problem Çözme Becerilerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde araştırmaya katılan 48-72 aylık çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği puan ortalamaları çocukların yaş, cinsiyet, okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi ve kardeş sayısı değişkenleri açısından incelenmiştir.

5.5.1. Yaş

Erken çocukluk döneminde, çocuğun yaşı ilerledikçe akranlarla geçirdikleri sürenin (Santrock, 2015) ve etkileşim kurduğu kişi sayısının artmasıyla sosyal beceri gelişimi olumlu yönde etkilenmektedir (Avcıoğlu, 2005). Buna ek olarak bilişsel gelişim, yaş ile artış gösterdiğinden çocuğun yaşadığı problemlere karşı farklı stratejiler üretebildiği düşünülmektedir (Rose-Krasnor, 1997). Bu bağlamda araştırma kapsamında çocukların sosyal problem çözme becerileri yaş değişkeni açısından incelenmiştir.

Elde edilen bulgulara göre Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği puan ortalamalarının, çocukların yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur ($t=-4,067$, $p<.001$). Puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde 61-72 aylık çocukların sosyal problem çözme beceri puanlarının, 48-60 aylık çocukların sosyal problem çözme beceri puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Mayeux ve Cillessen (2003) tarafından anasınıfı ve ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sosyal problem çözme becerilerinin incelendiği araştırmada yaşı daha büyük olan çocukların akranlarına karşı problem durumlarında daha etkin çözümler ürettikleri ve ürettikleri çözümlerde daha kararlı davrandıkları belirlenmiştir.

Yılmaz ve Tepeli (2013) tarafından yapılan araştırma sonucunda da çocukların sosyal problem çözme becerilerinin yaşa göre anlamlı farklılık gösterdiği ve 67-72 aylık çocukların sosyal problem çözme beceri puanlarının, 60-66 aylık çocukların sosyal problem çözme beceri puan ortalamalarından daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Bal ve Temel (2014) tarafından yapılan araştırmada 4- 6 yaş çocukların sosyal problem çözme beceri puanları yaş değişkenine göre incelendiğinde 4 yaş grubundaki çocukların puan ortalamalarının 5 ve 6 yaş grubundaki çocuklardan daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Arı ve Yaban (2016) tarafından yapılan araştırmada 5 ve 6 yaş grubundaki çocukların, 4 yaş grubundaki çocuklara göre daha fazla olumlu sosyal davranışları tercih ettikleri saptanmıştır.

Tüm bu bulguların yanı sıra farklı yaş gruplarında yapılan araştırmalarda da çocukların sosyal problem çözme becerilerinin yaşa göre artış gösterdiği belirlenmiştir (Arı ve Yaban, 2012; am ve Tümkaya, 2006; Yaban ve Yükselen, 2007).

5.5.2. Cinsiyet

Cinsel kimlik ve rol öğrenimi üç yaşından itibaren biyolojik, sosyal, kültürel ve özdeşim ile kazanılmaktadır (Atay, 2005). Cinsiyet, özellikle sosyal-duygusal gelişimin incelendiği araştırmalarda önemli bir değişken olarak yer almaktadır. Bu araştırma kapsamında ele alınan sosyal problem çözme becerilerinin okun öncesi dönemdeki çocukların cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre 48-60 aylık ve 61-72 aylık olmak üzere her iki yaş grubundaki ocukların Sosyal Problem özme Becerileri Ölçeği puan ortalamalarının, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır ($p < .05$). Puan ortalamaları incelendiğinde her iki yaş grubunda kız çocukların puan ortalamalarının daha yüksek olduğu ancak bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Akbaş (2005) tarafından yapılan araştırmalarda da çocukların sosyal problem çözme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Dereli (2008) ile Yılmaz ve Tepeli (2013) tarafından yapılan araştırmalarda da cinsiyet değişkeninin okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı saptanmıştır.

Green ve diğerleri (2008) tarafından yapılan araştırmada 6 yaş grubundaki çocukların sosyal problem çözme stratejileri incelenmiş ve kız çocuklar ile erkek çocukların benzer oranda olumlu stratejileri tercih ettikleri belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda çocukların sosyal problem çözme becerileri, cinsiyete göre farklılaşmamıştır ve bu sonucu destekleyen benzer araştırma bulguları da mevcuttur (Akbaş, 2005; Dereli, 2008; Green, vd., 2008; Yılmaz ve Tepeli, 2013). Ancak alan yazında yapılan pek çok araştırma da kız çocukların erkek çocuklara göre sosyal becerilerinin daha gelişmiş olduğu ve daha az problem davranışa sahip olduklarını göstermektedir (Eisenberg ve Fabes, 2006; Elliott ve Faupel, 1997; Güven, Sezer ve Yılmaz, 2015; Merrell, 1994; Walker, Irving ve Berthelsen, 2002, Zahn-Waxler ve Polanichka, 2004). Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde cinsiyet değişkeninin sosyal problem çözme becerileri üzerindeki etkisinin çalışma grubunun özelliklerine bağlı olarak farklılık gösterebildiği düşünülmektedir.

5.5.3. Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi

Okul öncesi eğitim kurumları, çocuğa sorumluluk ve görevler verilmesi, içgüdüsel davranışların oyun ortamında sergilenmesi, aile üyelerinin dışında öğretmen ve akranlarla kurulan iletişim gibi pek çok özelliği ile çocukların ilk gerçek sosyal çevresini oluşturur (Özdoğan, 2014). Araştırmacılar çocuğun ilk gerçek sosyal çevresi olan okul öncesi eğitim kurumlarında aldıkları eğitimin, çocuğun sosyal problem çözme becerileri üzerindeki etkisine vurgu yapmaktadır (Dinçer ve Güneysu, 1997; Schweinhart ve Weikart, 1998). Buradan hareketle araştırma kapsamında okul öncesi eğitime devam süresi değişkeninin, çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Araştırmaya katılan çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği puan ortalamalarının okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur ($p > .05$).

Alan yazındaki araştırmalar incelendiğinde ise genel olarak okul öncesi eğitime devam süresinin çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerinde yordayıcı bir etkisi olduğu görülmektedir Yılmaz ve Tepeli (2013) tarafından yapılan araştırmada, iki yıl ve daha uzun süredir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların sosyal problem çözme beceri puanlarının bir yıldır okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların sosyal problem çözme beceri puanlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Aksoy ve Özkan (2015) tarafından yapılan araştırmada çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme sürelerine göre sosyal problem çözme beceri puanlarının farklılık

gösterdiği ve çocukların eğitim süresi arttıkça sosyal problem çözme beceri puanlarının arttığı belirlenmiştir. Baran (2005) da yaptığı araştırmada çocuğun okul öncesi eğitim süreleri arttıkça daha sosyal, bağımsız, girişken davranışlar sergilediğini tespit etmiştir. Yapılan araştırmalar, bu araştırma sonucunu desteklememektedir. Bu durumun araştırmanın çalışma grubundaki çocukların kişisel özelliklerinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

5.5.4. Kardeş Sayısı

Çocukların kardeşi ile olan etkileşimi, bilişsel, sosyal, psikomotor, dil ve duygusal gelişimi destekleyici etkinlikler arasında olduğu ifade edilmektedir (Ünüvar ve Çalışandemir, 2014). Bu bağlamda çocukların sosyal problem çözme becerilerinin kardeş değişkeni açısından da incelenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre çalışma grubundaki çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği puan ortalamalarının, kardeş sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Dinçer (1995), Anlıak (2004), Bal ve Temel (2014) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre de çocukların sosyal problem çözme becerilerinin kardeş sayısına göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ayrıca Dinçer, Güneysu ve Etikan (1997) tarafından yapılan araştırmada, çocukların problem durumları karşısında ürettikleri çözüm sayısının kardeş sayısına göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde araştırma bulgularını destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin kardeş sayısı değişkeni açısından incelendiği bazı araştırmalarda ise kardeş sayısına göre çocukların sosyal problem çözme becerilerinin farklılaştığı bulunmuştur. Buna göre Yılmaz ve Tepeli (2013) tarafından yapılan araştırmada kardeşi olmayan çocukların sosyal problem çözme beceri puanlarının, üç ve daha fazla kardeşe sahip olan çocuklardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aksoy ve Özkan (2015) tarafından yapılan araştırmada ise iki ve daha fazla kardeşe sahip olan çocukların tek çocuk ve bir kardeşi olan çocuklara göre sosyal problem çözme beceri puanlarının daha düşük olduğu saptanmıştır. Bu araştırmalarda kardeş sayısının artmasının çocukların sosyal problem çözme becerilerini olumsuz etkilediği düşünülebilir. Ancak bu sonuçlar, araştırma bulgularını desteklememektedir.

5.6. Ebeveynlere Yönelik Değişkenler Açısından Sosyal Problem Çözme Becerilerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde araştırmaya katılan 48-72 aylık çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği puan ortalamaları anne-babaların öğrenim durumu ve ailenin gelir düzeyi değişkenleri açısından incelenmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde ailenin geliri ile anne-babanın öğrenim durumu, çocuğun içinde bulunduğu sosyo-ekonomik düzey hakkında bilgi almak amacıyla kullanılmıştır.

5.6.1. Gelir Düzeyi

İlk olarak 48-72 aylık çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği puan ortalamalarının ailenin gelir düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur ($F_{(2,254)}= 4,700$ $p < .05$). Buna göre alt gelir düzeyindeki çocuklar ile orta ve üst gelir düzeyindeki çocuklar arasında gözlenen farklılığın alt gelir düzeyindeki çocuklar aleyhine olduğu bulunmuştur.

Güven, Sezer ve Yılmaz (2015) tarafından yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin ailenin gelir düzeyine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre üst gelir düzeyindeki ailelerin çocuklarının alt ve orta gelir düzeyindeki ailelerin çocuklarına göre sosyal problem çözme beceri puan ortalamaları anlamlı düzeyde yüksektir. Akbaş (2005) tarafından yapılan araştırma sonucunda da ailenin gelir düzeyi arttıkça çocukların sosyal problem çözme becerilerinin de artış gösterdiği saptanmıştır. Bu sonuçların araştırma bulgularını destekler nitelikte olduğu düşünülmektedir. Bu sonucun tersine Yılmaz (2012) tarafından yapılan araştırma sonucunda ise 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin ailenin gelir düzeyine göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Bal ve Temel (2014) tarafından yapılan çalışmada ise orta sosyo-ekonomik düzeyde yer alan çocukların sosyal problem çözme beceri puanlarının, alt ve üst grupta yer alan çocuklardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

5.6.2. Anne Öğrenim Durumu

Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği puan ortalamalarının annelerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur ($F_{(2,254)}=$

3,348 $p < .05$). Ortaya çıkan anlamlı farklılığın annesi ilköğretim mezunu olan çocuklar ile annesi yükseköğretim mezunu olan çocuklar arasında, annesi yükseköğretim mezunu olan çocuklar lehine olduğu bulunmuştur.

Akbaş (2005) tarafından okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 6 yaş grubu çocukların sosyal problem çözme becerilerinin incelendiği araştırma sonucunda annelerin öğrenim durumuna göre farklılık gösterdiği ve çocukların sosyal problem çözme beceri puanlarının anne öğrenim durumu ile doğru orantılı olarak artış gösterdiği saptanmıştır. Yılmaz (2012) tarafından yapılan çalışmada da 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin annelerinin öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Buna göre üniversite mezunu olan annelerin çocuklarının sosyal problem çözme beceri puan ortalamalarının ilköğretim mezunu annelerin çocuklarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Farklı yaş grupları ile yapılan araştırma sonuçlarında da annelerin öğrenim durumlarının çocuklarının sosyal problem çözme becerileri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir (Arslan, 2009; Hamarta, 2007).

5.6.3. Baba Öğrenim Durumu

Araştırmaya katılan çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği puan ortalamalarının, babalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır ($F_{(2,254)} = 3,309$ $p < .05$). Gözlenen farkın babası ilköğretim mezunu olan çocuklar ile babası yükseköğretim mezunu olan çocuklar arasında, babası yükseköğretim mezunu olan çocuklar lehine olduğu bulunmuştur. Araştırmanın bu sonucunu ortaöğretim öğrencileri ile Arslan (2009) tarafından yapılan araştırma sonucu destekler niteliktedir. Ancak Yılmaz (2012) tarafından yapılan çalışmada 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin, babaların öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmamıştır. Öğrenim durumu değişkeni, sosyo-ekonomik düzeyi açıklamak amacıyla ele alındığından sonuçlar genel olarak ele alınacaktır.

Sosyo-ekonomik düzey, çocuğun doğumdan yetişkinliğe kadar sağlık, bilişsel ve sosyaldüygusal gelişimi üzerinde etkisi olan bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Sosyo-

ekonomik düzeyi açıklamak için ailenin gelir durumu, anne-babanın öğrenim durumu ve mesleği birlikte ele alınmaktadır (Bradley ve Corwyn, 2002).

Araştırma kapsamında çocukların sosyo-ekonomik düzeyi, ailenin gelir durumu ile anne-baba öğrenim durumu değişkenleri aracılığıyla değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde ise hem gelir düzeyinin hem de anne-baba öğrenim durumunun çocuğun sosyal problem çözme becerileri üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Bu değişkenler birlikte ele alındığında çocuğun içinde bulunduğu sosyo-ekonomik düzeyin, sosyal problem çözme becerileri üzerinde etkisi olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Dodge, Pettit ve Bates (1994) tarafından yapılan okul öncesi dönemden ve ilkokul üçüncü sınıfa kadar toplam 585 çocuk ile yürütülen araştırma sonucunda da düşük sosyo-ekonomik düzeyin çocukların saldırgan davranış sergilemeleri üzerindeki etkisi ve sosyalleşme davranışlarındaki olumsuz etkisi vurgulanmıştır.

5.7. Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular değerlendirildiğinde araştırmacılara yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

- Geliştirilen “Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği” kullanılarak farklı sosyo-ekonomik ve kültürel özelliklere sahip ailelerin çocuklarının sosyal problem çözme becerileri değerlendirilebilir.
- Araştırma bulguları incelendiğinde cinsiyet, okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi ve kardeş sayısı değişkenlerine göre çocukların sosyal problem çözme becerilerinin farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu değişkenlere göre çocukların sosyal problem çözme becerilerinin farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin gelecekte yapılacak araştırmalarda farklı örneklem gruplarıyla çalışmalar yapılabilir.
- Araştırma bulgularına göre ailenin gelir düzeyi ve anne-babaların öğrenim durumu gibi ebeveynlere ilişkin değişkenlere göre çocuğun sosyal problem çözme becerilerinin farklılaştığı belirlenmiştir. Bu farklılığın üst gelir düzeyi ve yükseköğretim mezunu ebeveynlerin çocukları lehine olduğu görülmüştür. Buradan yola çıkılarak çocuğun sosyal problem çözme becerilerinin gelişiminde ailenin rolüne ilişkin aile eğitim programları geliştirilebilir.

- Araştırma kapsamında geliştirilen Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin puan aralıkları (alt-orta-üst) olarak ayrılmıştır. Ölçeğin norm çalışması ile sosyal problem çözme beceri düzeyleri belirlenerek ölçeğin yaşlara göre puan aralıkları saptanabilir.
- Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal ve bilişsel problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla geliştirilen Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği kullanılabilir.
- Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği kullanılarak olumsuz sosyal davranış sergilediği belirlenen ve sosyal problem çözme becerileri zayıf olan okul öncesi dönemdeki çocuklara ve ailelerine yönelik erken müdahale programları tasarlanabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerin uygulayabileceği öğretim tasarımları geliştirilerek okul öncesi dönemdeki çocukların olumsuz sosyal davranışlarına ilişkin önleyici tedbirler alınabilir.
- Geliştirilen Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin tasarım sürecinde, insan figüründeki oyuncakların temini ile ilgili sorunlar yaşanmıştır ve alanda bu konuda eksiklikler olduğu gözlenmiştir. Oyuncak sektöründe, okul öncesi çağıdaki çocukların oyun ve eğitimlerinde kullanılmak üzere doğal özelliklerde, hareket edebilen çocuk, bebek, anne-baba, nine-dede gibi insan figürü oyuncakların sayısının çok sınırlı olduğu görülmüştür. Bu sebeple hareket edebilen ve bir çizgifilm ya da hikaye karakterleri dışında gerçeğe yakın insan figürlü oyuncakların üretilerek satılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Acun-Kapıkıran, N. ve Fiyakalı, C. (2005). Lise öğrencilerinde akran baskısı ve problem çözme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 11-17.
- Akbaş, S. C. (2005). *Okulöncesi Eğitime Devam Eden Altı Yaş Grubu Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akkaya-Ersan, G. (2014). *60-72 Aylık Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin ve Akran İlişkilerinin İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Akkoyun, F. (2005). *Projektif Teknikler*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Aksoy, A. B. ve Özkan, H. K. (2015). Çocukların bilişsel tempoları ile sosyal problem çözme becerilerinin bazı demografik özellikler açısından incelenmesi (Kırklareli il merkezi örnekleme). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 401-417.
- Alpar, R. (2014). *Spor, Sağlık ve Eğitim Bilimlerinden Örneklerle Uygulamalı İstatistik ve Geçerlik-Güvenirlilik* (3. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Ang, R. P. (2003). Social problem-solving skills training: Does it really work?. *Child Care in Practice*, 9(1), 5-13.
- Anlıak, Ş. (2004). *Farklı eğitim yaklaşımları uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Anlıak, Ş. ve Dinçer, Ç. (2005). Farklı eğitim yaklaşımları uygulayan okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 149-166.
- Anlıak, Ş. ve Şahin, D. (2010). An observational study for evaluating the effects of interpersonal problem-solving skills training on behavioural dimensions. *Early Child Development and Care*, 180(8), 995-1003.
- Aral, N. ve Durualp, E. (2011). *Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Argun, Y. (1995). *Anne-Babaların Çocuk Yetiştirme Tutumlarının Ortaokul Öğrencilerinin Denetim Odağı Üzerine Etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Arı, M. ve Yaban, E. H. (2016). Okulöncesi dönemdeki çocukların sosyal davranışları: Mizaç ve duygu düzenlemenin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 125-141.

- Arı, M. ve Yaban, H. (2012). 9-11 yaşındaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinde cinsiyet ve yaş farklılıkları. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 188-203.
- Arı, R. (2005). *Gelişim ve Öğrenme*. 2. Baskı. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Arı, R. ve Seçer, Z. (2003). Farklı ana baba tutumlarının çocukların psikososyal temelli problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 451-463.
- Arı, R., Çağdaş, A. ve Seçer-Şahin, Z. (2002). *Çocuk ve Ergende Sosyal ve Ahlak Gelişimi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Arslan, C. (2010). Öfke ve öfkeyi ifade etme biçimlerinin stresle başa çıkma ve kişiler arası problem çözme açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 7-43.
- Arslan, Ü. (2012). Okul öncesi eğitimde temel becerilerin ve sosyal davranışların kazandırılması. (Edt. G. Haktanır), *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. 6. Baskı. (s. 205-230). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arslan, Y. (2009). *Lise Öğrencilerinin Algıladıkları Sosyal Destek ile Sosyal Problem Çözme Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ataman, A. (2004). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Atay, M. (2005). *Çocukluk Döneminde Gelişim*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Aunola, K. ve Nurmi, J. E. (2005). The role of parenting styles in children' problem behaviors. *Child Development*, 76(6), 1144-1159.
- Austin, V. L. ve Sciarra, D. T. (2012). *Çocuk ve Ergenlerde Duygusal ve Davranışsal Bozukluklar*, (Çev. Edt. M. Özkes). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Avcıoğlu, H. (2005). *Etkinliklerle Sosyal Beceri Öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Aydın, S. (2015). Olgu bilim araştırması. Metin, M. (Ed.). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (287-311). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Aydoğan, Y. ve Ömeroğlu, E. (2003). Erken Çocukluk Döneminde Genel Problem Çözme Becerilerinin Kazandırılması. *OMEP-2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı*, 2, 458-468.
- Bacanlı, H. (2012). *Eğitim Psikolojisi*. 18. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bak, M. (2011). *Çocuk Gelişimi*. İstanbul: Cinius Yayıncılık.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Bakkaloğlu, H. (2012). Erken çocukluk döneminde gelişimi etkileyen faktörler, (Edt. İ. H. Diken). *Erken Çocukluk Eğitimi*, (s. 209-246). 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Bal, Ö. ve Temel, Z. F. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-6 yaş çocuklarının kişiler arası problem çözme ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 156-169.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26.
- Baran, G. (2005). Dört-beş yaş çocuklarının sosyal davranışlarının ve aile ortamlarının incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 30 (321), 9-16.
- Barnett, W. S., Bodrova, E., Leong, D. J. ve Gomby, D. (2005). *Promoting children's social and emotional development through preschool education*. New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research.
- Başal, H. A. (2007). *Gelişim ve Psikoloji: Nasıl Mutlu Bir Çocuk Yetiştirebilirim?. 4. Baskı*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Bayhan, P. ve Artan, İ. (2007). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Bedel, A. ve Ramazan, A. (2011). Kişiler arası sorun çözme beceri eğitiminin yetiştirme yurdunda yaşayan ergenlerin yapıcı problem çözme ve sürekli öfke düzeylerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 1-10.
- Bee, H. ve Boyd, D. (2009). *Çocuk Gelişim Psikolojisi*, (Çev: O. Gündüz). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Belsky, J., Friedman, S. ve Hsieh, K. (2001). Testing a core emotion-regulation prediction: does early attentional control moderate the effect of infant negative emotionality on later development? *Child Development*, 72, 123- 133.
- Berk, L. E. (2013). *Çocuk Gelişimi*. (Çev: Bekir Onur ve Ali Dönmez). Ankara: İmge Kitabevi.
- Biber, K. (2012). Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı, önemi ve temel ilkeleri, (Edt. F. Gülaçtı ve S. Tümkiye). *Erken Çocukluk Eğitimi*, (s. 24-73). 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bilgin, H. (2011). Okul öncesi eğitimde aile ile iletişim ve ailede rehberlik, (Edt. G. Uyanık-Balat). *Okul Öncesi Eğitime Giriş*, (s. 207-221). 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bradley, R. H. ve Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 371-399.
- Brassard, M. R. ve Boehm, A. E. (2011). *Preschool Assessment: Principles and Practices*. New York: Guilford Press.
- Bredenkamp, S. (2015). *Erken Çocukluk Eğitiminde Etkili Uygulamalar*. (Çev: H. Z. İnan ve T. İnan), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. 20. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Can, G. (2015). Kişilik gelişimi (psikososyal ve ahlak gelişimi), (Edt. B. Yeşilyaprak). *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim*, (s. 125-164). 14. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A. ve Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11(4), 302-306.
- Carlo, G. ve Randall, B. A. (2002). The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(1), 31-44
- Carpenter-Rich, E., Shepherd, E. J. ve Nangle, D. W. (2008). Validation of the SSRS-T, preschool level as a measure of positive social behavior and conduct problems. *Education and Treatment of Children*, 31(2), 183-202.
- Catron, T. F. ve Masters, J. C. (1993). Mothers' and children's conceptualizations of corporal punishment. *Child Development*, 64, 1815-1828.
- Chaloner, W. B. (2001). Counselors coaching teachers to use play therapy in classrooms: The Play and Language to Succeed (PALS) early, school-based intervention for behaviorally at-risk children. (Edt. A. A. Drewes, L. Carey ve C. E. Schaefer). *School-Based Play Therapy*, (s.368-390). New York: John Wiley & Son Ins.
- Chang, E. C., Downey, C. A. ve Salata, J. L. (2004). Social problem solving and positive psychological functioning: Looking at the positive side of problem solving. (Edt. E. C. Chang, T. J. D'Zurilla ve L. J. Sanna), *Social Problem Solving: Theory, Research, And Training*, (s. 99-116). Washington, DC: American Psychological Association.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma Deseni, Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. (Çev. Edt. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Crick, N. R. ve Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-104.
- Çalışır, M. (2008). *Bağlanma Temsilleri İle Depresif Belirtiler Arasındaki İlişki: Güvenli Yer Senaryoları ve Erken Dönem İlişkisel Temalar*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çam, S. ve Tümkaya, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde kişilerarası problem çözme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 119-132.
- Çam, S. ve Tümkaya, S. (2007). Kişilerarası Problem Çözme Envanteri'nin (KPÇE) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 28, (3), 95-111.
- Çekici, F. ve Güçray, S. S. (2012). Problem çözme terapisine dayalı beceri geliştirme grubunun üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme becerileri öfkeyle ilişkili davranış ve düşünceler ile sürekli kaygı düzeylerine etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 103-128.
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. 5. Baskı. Trabzon: Celepler Matbaacılık.

- Çorapçı, F., Aksan, N., Arslan-Yalçın, D. ve Yağmurlu, B. (2010). Okul öncesi dönemde duygusal, davranışsal ve sosyal uyum taraması: Sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme-30 ölçeği. *Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Dergisi*, 17, 3-14.
- Dede, Y. ve Yaman, S. (2008). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 19-37.
- Dekovic, M. ve Janssens, J. M. A. M. (1992). Parents' child-rearing style and children's sociometric status. *Developmental Psychology*, 28, 925-932.
- Dereli, E. (2008). *Çocuklar için Sosyal Beceri Eğitim Programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dereli-İman, E. (2013). Çocuklar için Sosyal Problem Çözme Ölçeği'nin 6 yaş grubu için Türkiye uyarlaması ve okul öncesi davranış problemleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13, 491-498.
- Dereli-İman, E. (2014). Değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocukların sosyal gelişimine etkisi: Sosyal beceri, psiko-sosyal gelişim ve sosyal problem çözme becerisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 249-268.
- DeVellis, R. F. (2014). *Ölçek Geliştirme Kuram ve Uygulamalar*. (Çev. Edt. T. Totan). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Diñç, B. (2002). *Okul Öncesi Eğitimin 4-5 Yaş Çocuğunun Sosyal Gelişimine Etkili Konusunda Öğretmen Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Dinçer, Ç. ve Güneysu, S. (1997). Examining the effects of problem solving training on the acquisition of interpersonal problem solving skills by 5 years old children in Turkey. *International Journal of Early Years Education*, 5(1), 37-46.
- Dinçer, Ç., Güneysu, S. ve Etikan, İ. (1997). 54- 78 aylık çocukların kişiler arası problemlere getirdikleri çözümleri etkileyen faktörler. 28-30 Mayıs 1997, 1. Ulusal Çocuk Gelişim Kongresi.
- Dinçer, F. Ç. (1995). *Anaokuluna devam eden 5 yaş grubu çocuklarına kişilerarası problem çözme becerilerinin kazandırılmasında eğitimin etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S. ve Bates, J. E. (1994). Socialization mediators of the relation between socioeconomic status and child conduct problems. *Child Development*, 65(2), 649-665.
- Doğan, Ö. (2012). Okul öncesi eğitime temel olan bazı görüşler, (Edt. G. Haktanır). *Okul Öncesi Eğitime Giriş*, (s. 25-37). 6. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Domitrovich, C. E., Cortes, R. ve Greenberg, M. T. (2002). Preschool PATHS: Promoting social and emotional competence in young children. In *6th National Head Start Research Conference*, Washington, DC.

- Dora, S. (2003) *Sosyal Problem Çözme Envanteri (Revize Edilmiş Formu)'nin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışmaları*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Drewes, A. A. (2006). Play-based interventions. *Journal of Early Childhood and Infant Psychology*, 2, 139-156.
- Dubow, E. F. ve Tisak, J. (1989). The relation between stressful life events and adjustment in elementary school children: The role of social support and social problem-solving skills. *Child Development*, 60(6), 1412-1423.
- Dubow, E. F., Tisak, J., Causey, D., Hryshko, A. ve Reid, G. (1991). A two-year longitudinal study of stressful life events, social support, and social problem-solving skills: Contributions to children's behavioral and academic adjustment. *Child Development*, 62(3), 583-599.
- Dunfield, K., Kuhlmeier, V. A., O'Connell, L. ve Kelley, E. (2011). Examining the diversity of prosocial behavior: Helping, sharing, and comforting in infancy. *Infancy*, 16(3), 227-247.
- D'Zurilla, T. J. ve Nezu, A. M. (1990). Development and preliminary evaluation of the Social Problem-Solving Inventory. *Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2(2), 156-163.
- D'Zurilla, T. J. ve Nezu, A. M. (1999). *Problem-Solving Therapy: A Social Competence Approach To Clinical Intervention*. New York: Springer Publishing Company.
- D'zurilla, T. J., Chang, E. C. ve Sanna, L. J. (2003). Self-esteem and social problem solving as predictors of aggression in college students. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 22(4), 424-440.
- D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M. ve Maydeu-Olivares, A. (1994). *Manual for The Social Problem Solving Inventory-Revised*. Unpublished manuscript, State University of New York at Stony Brook.
- Eisenberg, N. ve Fabes, R. A. (1991). Prosocial behavior and empathy: A multimethod developmental perspective. (Edt. M. S. Clark) *Prosocial Behavior*, (s. 34-61), Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. ve Spinrad, T. (2006). Prosocial development. (Edt. N. Eisenberg), *Handbook of Child Psychology: Social Emotional, and Personality Development* (s. 646-718), 6. Baskı. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Elliott, H. ve Faupel, A. (1997). An interpersonal problem-solving approach. *Educational Psychology in Practice*, 13(1), 21-28.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2011). *Gelişim Psikolojisi*. 12. Baskı. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Erdiller, Z. B. (2012). Erken çocukluk eğitiminde temel kuram ve yaklaşımlar, (Edt. İ. H. Diken). *Erken Çocukluk Eğitimi*, (s. 51-92). 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erdur-Baker, Ö. (2009). Peer victimization, rumination, and problem solving as risk contributors to adolescents' depressive symptoms. *The Journal of Psychology*, 143(1), 78-90.

- Erkuş, A. (2014). *Psikolojide Ölçme ve Ölçek Geliştirme-I Temel Kavramlar ve İşlemler*. 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erwin, P. G. (1994). Social problem solving, social behavior, and children's peer popularity. *The Journal of Psychology*, 128(3), 299-306.
- Erwin, P. G. ve Ruane, G. E. (1993). The effects of a short-term social problem solving programme with children. *Counselling Psychology Quarterly*, 6(4), 317-323.
- Feis, C. L. ve Simons, C. (1985). Training preschool children in interpersonal cognitive problem-solving skills: A replication. *Prevention in Human Services*, 3(4), 59-70.
- Fox, N. A., Schmidt, L. A., Calkins, S. D., Rubin, K. H. ve Coplan, R. J. (1996). The role of frontal activation in the regulation and dysregulation of social behavior during the preschool years. *Development and Psychopathology*, 8(01), 89-102.
- Frauenknecht, M. ve Black, D.R. (1995). Social Problem-Solving Inventory for adolescents (SPSI-A): Development and preliminary psychometric evaluation. *Journal of Personality Assessment*, 64 (3), 522-539.
- Freedman, B. J., Rosenthal, L., Donahoe Jr, C. P., Schlundt, D. G. ve McFall, R. M. (1978). A social-behavioral analysis of skill deficits in delinquent and nondelinquent adolescent boys. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46(6), 1448-1462.
- Furniss, T., Beyer, T. ve Guggenmos, J. (2006). Prevalence of behavioural and emotional problems among sixyears- old preschool children. *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol*, 41, 394-399.
- Gallagher, H. L. ve Frith, C. D. (2003). Functional imaging of "Theory of Mind." *Trends in Cognitive Sciences*, 7, 77-83.
- Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (2015). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*, (Çev: B. Onur, A. Dönmez ve N. Çelen). 8. Baskı. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Garmezzy, N. (1991). Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments. *Pediatric Annals*, 20(9), 459-466.
- Getter, H. ve Nowinski, J. K. (1981). A free response test of interpersonal effectiveness. *Journal of Personality Assessment*, 45(3), 301-308.
- Goddard, P. ve McFall, R. M. (1992). Decision-making skills and heterosocial competence in college women: An information-processing analysis. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 11(4), 401-425.
- Green, B., Shirk, S., Hanze, D. ve Wanstrath, J. (1994). The Children's Global Assessment Scale in clinical practice: An empirical evaluation. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 33(8), 1158-1164.
- Green, V. A., Cillessen, A. H., Rechis, R., Patterson, M. M. ve Hughes, J. M. (2008). Social problem solving and strategy use in young children. *The Journal of Genetic Psychology*, 169(1), 92-112.
- Gresham, F. M. ve Reschly, D. J. (1987). Dimensions of social competence. method factors in the assessments of adaptive behavior, social skills and peer acceptance. *Journal of School Psychology*, 25(4), 367-81.

- Guilford, J. P. (1954). *Psychometric Methods*. Newyork: McGraw Hill.
- Guralnick, M. J. (2005). Strutting young adolescent's peer relation, (Edt. R. E. Tremblay, R. G. Barr ve RDeV Peters). *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Montreal, Quebec: Centre of Excellence For Early Child Development.
- Gülaçtı, F. (2012). Türkiye’de ve dünyada erken çocukluk ve okul öncesi eğitimi, (Edt. F. Gülaçtı ve S. Tümkaya). *Erken Çocukluk Eğitimi*, (s. 1-21). 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gülay, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 82-93.
- Gülay, H. ve Akman, B. (2009). *Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceriler*. İstanbul: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gülay-Ogelman, H. (2012). Okul öncesi dönemde sosyal gelişim, (Edt. E. Kargı). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*, (s. 47-88). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gültekin-Akduman, G. (2011). Okul öncesi eğitimin tanımı ve önemi, (Edt. G. Uyanık-Balat). *Okul Öncesi Eğitime Giriş*, (s. 1-19). 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gündüz, B. ve Gökçakan, Z. (2011). Fiziksel istismar açısından üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(13), 29-40.
- Güven, G. ve Efe-Azkeskin, K. (2012). Erken çocukluk eğitimi ve okul öncesi eğitim, (Edt. İ. H. Diken). *Erken Çocukluk Eğitimi*, (s. 1-50). 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güven, G., Sezer, T. ve Yılmaz, E. (2015). 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerileri ile benlik algıları arasındaki ilişkinin sosyo-ekonomik değişken açısından incelenmesi. *III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi*, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye, 11-13 Mayıs 2015.
- Hamarta, E. (2009). Ergenlerin sosyal kaygılarının kişilerarası problem çözme ve mükemmeliyetçilik açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(3), 729-740.
- Hamarta, S. (2007). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sosyal problem çözme becerilerinin algılanan anne-baba tutumları açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Hamlett, T. (2007). *A Content Analysis of Aggression in Television Programs for Preschoolers*. Unpublished PhD Thesis, Texas Woman’s University, College of Professional Education, Denton, Texas.
- Hampson, R. B. (1984). Adolescent prosocial behavior: Peer group and situational factors associated with helping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 153-162.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Mashburn, A. J. ve Downer, J. T. (2012). Promoting young children's social competence through the preschool PATHS curriculum and MyTeachingPartner professional development resources. *Early Education & Development*, 23(6), 809-832.

- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67(1), 1-13.
- Hawkins, D., Sofronoff, K. ve Sheffield, J. (2009). Psychometric properties of the social problem solving inventory-revised short-form: Is the short form a valid and reliable measure for young adults?. *Cognitive Therapy and Research*, 33(5), 462-470.
- Henderson, D. A. ve Thompson, C. L. (2011). *Counseling Children*. United States: Brooks Cole Cengage Learning.
- Hendrix, H. ve Hunt, H. (2001). *Ailede İyileştirici Sevgi*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Heppner, P. P. ve Petersen, C. H. (1982). The development and implications of a Personal Problem-Solving Inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29, 66-75.
- Herrick, S. M. ve Elliott, T. R. (2001). Social problem-solving abilities and personality disorder characteristics among dual-diagnosed persons in substance abuse treatment. *Journal of Clinical Psychology*, 57(1), 75-92.
- Howes, C. (1987). Social competence with peers in young children: Developmental sequences. *Developmental Review*, 7(3), 252-272.
- İnel, D., Evrekli, E. ve Türkmen, L. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerinin araştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 167-178.
- Johnson, B. ve Turner, L. A. (2003). Data collection strategies in mixed methods research. (Edt. A. Tashakkori ve C. Teddlie), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*, (s. 297-319). Thousand Oaks, CA: Sage Publishing.
- Johnson, R. B. ve Christensen, L. (2008). *Educational Research: Quantitative, Qualitative, And Mixed Approaches*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Johnson, R. B. ve Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7): 14-26.
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. 2. Baskı. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kandır, A. (2003). *Gelişimde 3-6 Yaş: Çocuğum Büyüyor*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Karabulut, E. O. ve Ulucan, H. (2011). Yetiştirme yurdunda kalan öğrencilerin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 227-238.
- Karaca, N. H., Gündüz, A. ve Aral, N. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(2), 65-76.
- Karataş, Z. (2011). Okul pansiyonunda kalan ergenlerin kaygı düzeyleri ve problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(21), 208-222.

- Kargı, E. (2009). *Bilişsel yaklaşıma dayalı kişiler arası sorun çözme becerileri kazandırma (BSÇ) programının etkililiği: Okul öncesi dönem çocukları üzerinde bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kasik, L. (2015). Development of social problem solving-A longitudinal study (2009-2011) in a Hungarian context. *European Journal of Developmental Psychology*, 12(2), 142-157.
- Kasik, L. ve Gál, Z. (2016). Parents' and teachers' opinions of preschool children's social problem-solving and behavioural problems. *Early Child Development and Care*, 1-17.
- Kaya, Z. (2012). Gelişim ve öğrenme, (Edt. Z. Kaya). *Öğrenme ve Öğretme Kuramlar, Yaklaşımlar ve Modeller*, (s. 1-27). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kayılı, G. ve Arı, R. (2015). Wally Sosyal Problem Çözme Testi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 51-60.
- Kazdin, A. E., Siegel, T. C. ve Bass, D. (1992). Cognitive problem-solving skills training and parent management training in the treatment of antisocial behavior in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60(5), 733.
- Kelly-Vance, L. ve Ryalls, B. O. (2005). A systematic, reliable approach to play assessment in preschoolers. *School Psychology International*, 26(4), 398-412.
- Keltikangas-Järvinen, L. ve Pakaslahti, L. (1999). Development of social problem-solving strategies and changes in aggressive. *Aggressive Behavior*, 25, 269-279.
- Kesicioğlu, O. S. (2015). Investigation of preschool children's interpersonal problem solving skills. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 327-342.
- Koçyiğit, S. ve Kayılı, G. (2008). Montessori eğitimi alan ve almayan anaokulu öğrencilerinin sosyal becerilerinin karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 511-516.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization, (Edt. D. A. Goslin). *Handbook of Socialization Theory and Research*, (s. 347-480). Chicago: Rand McNally Publishing.
- Koruklu, N. (1998). *Arabuluculuk Eğitiminin İlköğretim Düzeyindeki Bir Grup Öğrencinin Çatışma Çözme Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kulaksızoğlu, A. (2003). Çocuk psikolojisi ve gelişimi, (Edt. A. Kulaksızoğlu), *Farklı Gelişen Çocuklar*, (s. 9-56). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Ladd, G. W. ve Profilet, S. M. (1996). The Child Behavior Scale: A teacher-report measure of young children's aggressive, withdrawn, and prosocial behaviors. *Developmental Psychology*, 32(6), 1008-1024.
- LaFreniere, P. J. ve Dumas, J. E. (1996). Social competence and behavior evaluation in children ages 3 to 6 years: The short form (SCBE-30). *Psychological Assessment*, 8(4), 369-377.

- Lipshitz, R., Levy, D. L. ve Orchen, K. (2006). Is this problem likely to be solved? A cognitive schema of effective problem solving. *Thinking & Reasoning*, 12(4), 413-430.
- Lue, T., Wishon, P. M., McDevitt, T. M. ve Walsh, W. M. (1997). The relationship between marital discord and young children's social problem-solving strategies: The roles of modeling and parenting. *Early Child Development and Care*, 137(1), 1-19.
- Lynch, S. A. ve Simpson, C. G. (2010). Social skills: Laying the foundation for success. *Dimensions of Early Childhood*, 38(2), 3-12.
- Marlowe, H. A. (1986). Social intelligence: Evidence for multidimensionality and construct independence. *Journal of Educational Psychology*, 78(1), 52-58.
- Matson, J. L., Matson, M. L. ve Rivet, T. T. (2007). Social-skills treatments for children with autism spectrum disorders an overview. *Behavior Modification*, 31(5), 682-707.
- Mayeux, L. ve Cillessen, A. H. N. (2003). Development of social problem solving in early childhood: Stability, change, and associations with social competence. *The Journal of Genetic Psychology*, 164(2), 153-173.
- McMurran, M., Duggan, C., Christopher, G. ve Huband, N. (2007). The relationships between personality disorders and social problem solving in adults. *Personality and Individual Differences*, 42(1), 145-155.
- McMurran, M., Egan, V., Blair, M. ve Richardson, C. (2001). The relationship between social problem-solving and personality in mentally disordered offenders. *Personality and Individual Differences*, 30(3), 517-524.
- Merrell, K. W. (1993). Using behavioral rating scales to assess social skills and antisocial behavior in school settings: Development of The School Social Behavior Scales. *School Psychology Review*, 22(1), 115-133.
- Merrell, K. W. (1994). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales*. Brandon, VT: Clinical Psychology Publishing Company.
- Miller, P. H. (2011). *Theories of Developmental Psychology*. New York: Worth Publishers.
- Moore, C., Barresi, J. ve Thompson, C. (1998). The cognitive basis of future-oriented prosocial behavior. *Social Development*, 7(2), 198-217.
- Morse, J. M. (2003). Principles of mixed methods and multimethod research design. (Edt. A. Tashakkori ve C. Teddlie), *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*, (s. 189– 208). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mounts, N. S. (2000). Parental management of adolescent peer relationships: What are its effects on friend selection, (Edt. K. A. Kerns, J. M. Contreras ve A. M. Neal-Barnett). *Family and peers: Linking two social worlds*, (s. 169-193). West Port: Praeger Publishing.

- Mussen, P., ve Eisenberg, N. (2001). Prosocial development in context. (Edt: A. C. Bohart ve D. J. Stipek), *Constructive and Destructive Behavior. Implications for Family, School and Society*, (s. 103-126). Washington: American Psychological Association.
- Nacar, F. S. ve Tümkaya, S. (2011). Sınıf öğretmenlerinin iletişim ve kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), 493-511.
- Nezu, A. M., Nezu, C. M. ve D'Zurilla, T. (2006). *Solving Life's Problems: A 5-Step Guide To Enhanced Well-Being*. New York: Springer Publishing Company.
- Obalar, S. ve Ada, S. (2010). Ekolojik bakış açısı ve sosyal kapital kuram çerçevesinde öğrencilerin ilk okuma yazma becerilerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32, 141-168.
- Ocak-Anlıak, Ş. ve Dinçer, Ç. (2009). Çocukların kişiler arası bilişsel problem çözme becerileri zaman içerisinde nasıl bir değişim gösteriyor. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 37, 71-90.
- Odabaşı, Y. ve Gülfıdan, B. (2002). *Tüketici Davranışları*. İstanbul: Mediacat Kitapları.
- Öğülmüş, S. (2001). *Kişiler Arası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Önder, A. (2009). *Okul Öncesi Çocuklar İçin Eğitici Drama Uygulamaları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Özdamar, K. (2013). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi*. 9. Baskı. Eskişehir: Nisan Kitapevi.
- Özdil, G. (2008). *Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Eğitimi Programının Okulöncesi Kurumlara Devam Eden Çocukların Kişilerarası Problem Çözme Becerilerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Özdoğan, B. (2014). *Çocuk ve Oyun, Çocuğa Oyunla Yardım*. (6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özkan, H. K. (2015). *Annelerin Duygu Sosyalleştirme Davranışları ile Çocukların Benlik Algısı ve Sosyal Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özmen, D. (2013). *5-6 Yaş Grubu Çocukların Akran İlişkilerinin Sosyal Problem Çözme Becerisi Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Pettit, G. S., Dodge, K. A. ve Brown, M. M. (1988). Early family experience, social problem solving patterns, and children's social competence. *Child Development*, 59(1), 107-120.
- Platt, J. J. ve Spivak, G. (1975). Unidimensionality of the Means-Ends Problem-Solving (MEPS) procedure. *Journal of Clinical Psychology*, 31, 15-16.
- Raikes, H. A., Virmani, E. A., Thompson, R. A. ve Hatton, H. (2013). Declines in peer conflict from preschool through first grade: Influences from early attachment and social information processing. *Attachment & Human Development*, 15(1), 65-82.

- Reid, M. J., Webster-Stratton, C. ve Hammond, M. (2007). Enhancing a classroom social competence and problem-solving curriculum by offering parent training to families of moderate-to high-risk elementary school children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36(4), 605-620.
- Reid, T. F. (2012). *Unutkan Erkekler, "Hadi"leyen Anneler*. 5.Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Rose-Krasnor, L. (1997). A nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6(1), 111-135.
- Rubin, K. H. (1983). *The Social Problem Solving Test-Revised*. College Park, MD
- Rubin, K. H. ve Krasnor, L. R. (1986). Social-cognitive and social behavioral perspectives on problem-solving, (Edt. M. Perlmutter). *Cognitive Perspectives On Children's Social And Behavioral Development*. The Minnesota Symposia on Child Psychology (Vol. 18, s. 1-68). Hillsdale: Erlbaum.
- Saarni, C. (2001). Cognition, context, and goals: Significant components in social-emotional effectiveness. *Social Development*, 10(1), 125-129.
- Santrock, J. W. (2015). *Yaşam Boyu Gelişim*, (Çev. Edt. G. Yüksel). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Sarı, E. (2007). *Anasınıfına devam eden beş-altı yaş grubu çocukların annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sayar, K. (2013). *Ruh Hali*. 9. Baskı. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Saygılı, S. (2007). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Nesil Yayınları.
- Schaefer, C. E. ve Drewes, A. A. (2013). Oyunun ve oyun terapisinin terapötik güçleri (Edt. C. E. Schaefer). *Oyun Terapisinin Temelleri*, (s. 15-25). Ankara: Nobel Akademi Yayınları.
- Schaffer, H. R. (2004). *Child Psychology*. Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Schweinhart, L. J. ve Weikart, D. (1998). Why curriculum matters in early childhood education. *Educational Leadership*, 55, 57-60.
- Selçuk, Z. (2015). *Eğitim Psikolojisi*. 22. Baskı. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Seven, S. (2014). Projektif teknikler (Edt. A. Önder). *Okul Öncesi Dönemde Çocukları Değerlendirme ve Tanıma Teknikleri*, (s. 91-113), Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Sevim, S. A. (2004). Çocuklarının bazı temel alışkanlıkları kazanmalarına ilişkin ana-baba görüşleri. *Eğitim Bilim Toplum*, 2(5), 58-69.
- Sevinç, M. (2005). *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Oyun*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sezer, T. ve Yoleri, S. (2011). Okul öncesi çocuğunun temel özellikleri ve gereksinimleri, (Edt. G. Uyanık-Balat). *Okul Öncesi Eğitime Giriş*, (s. 43-82). 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Sharman, C., Cross, W. ve Vennis, D. (2004). *Observing Children: A Practical Guide*. 3. Baskı. New York: Continuum Publishing.
- Shure, M. B. (1992). *I Can Problem Solve (ICPS): An Interpersonal Cognitive Problem Solving Program [Preschool]*, Champaign, IL: Research Press
- Shure, M. B. (2001). I Can Problem Solve (ICPS): An interpersonal cognitive problem solving program for children. *Residential Treatment for Children & Youth*, 18(3), 3-14.
- Shure, M. B. (2005). *Drexel Early Childhood Behavior (DECB) Rating Scale*. Philadelphia: Drexel University.
- Slaski, M. ve Cartwright, S. (2002). Health, performance and emotional intelligence: An exploratory study of retail managers. *Stress and Health*, 18(2), 63-68.
- Smetana, J. G. (1985). Preschool children's conceptions of transgressions: Effects of varying moral and conventional domain-related attributes. *Developmental Psychology*, 21(1), 18-29.
- Sorias, D.(1986). Sosyal beceriler ve değerlendirme yöntemleri. *Psikoloji Dergisi*, 5(20), 25–26.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2014). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 3. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Söylemez, S. (2003). *Çocuk ve Disiplin: Çocuğumu Nasıl Yetiştirmeliyim?*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Spivak, G. ve Shure, M. B. (1985). ICPS and beyond: Centripetal and centrifugal forces. *American Journal of Community Psychology*, 13(3), 226-243.
- Stone V. E., Baron-Cohen, S. ve Knight, R. T. (1998). Frontal lobe contributions to theory of mind. *Journal Cognitive Neuroscience*, 10, 640–656.
- Strauss, A. ve Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. New Delhi: SAGE Publications.
- Şahin, D. (2011). Pre-schoolers, pre-school teachers, and interpersonal problem-solving skills: A comparative study in Turkey and Belgium. *Education 3–13*, 39(3), 305-316.
- Şahin, H. (2006). Öfke denetimi eğitiminin çocuklarda gözlenen saldırgan davranışlar üzerindeki etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 47-61.
- Şeker, H. ve Gençdoğan, B. (2014). *Psikolojide ve Eğitimde Ölçme Aracı Geliştirme*. 2. Baskı. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Taştan, N. (2004). *Çatışma çözme ve akran arabuluculuğu eğitimi programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme ve akran arabuluculuğu becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve Spss ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

- Taylan, S. (1990). *Heppner'in Problem Çözme Envanterinin Uyarlama, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Taymaz-Sarı, O. (2014). *Zihin Kuramı ve Pratik Uygulamalar*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Tepeli, K. ve Yılmaz, E. (2013). Social problem-solving skills of children in terms of maternal acceptance-rejection levels. *US-China Education Review*, 3(8), 581-592.
- Tezel, A., Arslan, S., Topal, M., Aydoğan, Ö., Koç, Ç. ve Şenlik, M. (2009). Hemşirelik öğrencilerinin problem çözme becerileri ve depresyon düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Anatolia Nursing and Health Sciences*, 12(4), 1-10.
- Thompson, R. A. (2006). Attachment in early years and effects on later development. *14. Ulusal Psikoloji Kongresi*, 6-8 Eylül 2006, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Torlak, Ö. (2001). *Pazarlama Ahlakı*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Tunaboşlu-İkiz, T. (2001). *Rorschach Testinin Psikanalitik Yorumu-I*. İstanbul: Balam Yayıncılık.
- Tümkiye, S. (2012). Okul öncesi eğitim döneminde ailenin yeri ve önemi, (Edt. F. Gülaçtı ve S. Tümkiye). *Erken Çocukluk Eğitimi*, (s. 335-369). 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Türköz, Y. (2007). *Okul Öncesi Çocuklarda Bağlanma Örüntüsünün Kişilerarası Problem Çözme ve Açık Bellek Süreçlerine Etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Updegraff, K. A., McHale, S. M. ve Crouter, A. C. (2001). Parents involvement in adolescents' peer relationships: A comparison of mothers and fathers' roles. *Journal of Marriage and Family*, 63, 655-668.
- Ural, O., Güven, G., Sezer, T., Efe-Azkeskin, K. ve Yılmaz, E. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(2), 589-598.
- Uysal, H. (2016). *Eşsiz Yıllar Müdahale Programı Çocuk Boyutu'nun Uyarlanması ve Programın Etkililiğinin Araştırılması*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uysal, H., Akbaba Altun, S. ve Akgün, E. (2010). Okulöncesi öğretmenlerinin çocukların istenmeyen davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler. *İlköğretim Online*, 9(3), 971-979.
- Ünüvar, P. ve Çalışandemir, F. (2014). Okul öncesi dönemde gelişimi etkileyen faktörler (Edt. A. Önder). *Okul Öncesi Dönemde Çocukları Değerlendirme ve Tanıma Teknikleri*, (s.21-36), Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Veneziano, L. ve Hooper, J. (1997). A method for quantifying content validity of health related questionnaires. *American Journal of Health Behavior*, 21, 67-70.
- Verschuere, K., Buyck, P. ve Marcoen, A. (2001). Self-representations and socioemotional competence in young children: A three-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 37(1), 126-134.

- Villanueva Badenes, L., Clemente Estevan, R. A. ve García Bacete, F. J. (2000). Theory of mind and peer rejection at school. *Social Development*, 9(3), 271-283.
- Walker, S., Irving, K. ve Berthelsen, D. (2002). Gender influences on preschool children's social problem-solving strategies. *The Journal of Genetic Psychology*, 163(2), 197-209.
- Wang, H. T., Sandall, S. R., Davis, C. A. ve Thomas, C. J. (2011). Social skills assessment in young children with autism: A comparison evaluation of the SSRS and PKBS. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(11), 1487-1495.
- Webster-Stratton, C. ve Reid, M. J. (2003). Treating conduct problems and strengthening social and emotional competence in young children the Dina Dinosaur treatment program. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11(3), 130-143.
- Webster-Stratton, C., Reid, J. ve Hammond, M. (2001). Social skills and problem-solving training for children with early-onset conduct problems: Who benefits?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(7), 943-952.
- Weir, K. ve Duveen, G. (1981). Further development and validation of the Prosocial Behaviour Questionnaire for use by teachers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22(4), 357-374.
- Yaban, H. ve Yükselen, A. (2007). Korunmaya muhtaç yedi-on bir yaş grubundaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Toplumsal ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 18(1), 49-67.
- Yağmurlu, B., Sanson, A. ve Köymen, S. B. (2005). Ebeveynlerin ve çocuk mizacının olumlu sosyal davranış gelişimine etkileri: Zihin kuramının belirleyici rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(55), 1-20.
- Yavuzer, H. (2012). *Çocuk Psikolojisi*. 34. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeates, K. O., Schultz, L. H. ve Selman, R. L. (1990). Bridging the gaps in child-clinical assessment: Toward the application of social-cognitive developmental theory. *Clinical Psychology Review*, 10, 567-583.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 9. Baskı. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, E. (2012). *60-72 Aylık Çocukların Duyguları Anlama Becerilerinin Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, E. ve Tepeli, K. (2013). 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin duyguları anlama becerileri açısından incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18, 117-130.
- Yolcu, S. (2014). Okul öncesi çocukların kişilerarası problem çözme becerisi ve kavram gelişimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 82-90.

- Youngstrom, E., Wolpaw, J. M., Kogos, J. L., Schoff, K., Ackerman, B. ve Izard, C. (2000). Interpersonal problem solving in preschool and first grade: Developmental change and ecological validity. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(4), 589-602.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Zahn-Waxler, C. ve Polanichka, N. (2004). All things interpersonal: Socialization and female aggression, (Edt. M. Putallaz ve K. L. Bierman). *Aggression, Antisocial Behavior, and Violence Among Girls: A Developmental Perspective. Duke Series in Child Development and Public Policy*, (s. 48-68). New York, NY, US: Guilford Publications.
- Zembat, R. ve Polat-Unutkan, Ö. (2001). *Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Sosyalleşmesinde Ailenin Yeri*. İstanbul: Yapa Yayıncılık.
- Zembat, R. ve Polat-Unutkan, Ö. (2005). Problem çözme becerilerinin gelişimi. (Edt. M. Sevinç), *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar I*, (s. 221-229). İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Zhang, X. (2011). Parent-child and teacher-child relationships in Chinese preschoolers: The moderating role of preschool experiences and the mediating role of social competence. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 192-204.

EKLER

EK 1. Örnek Madde

SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ

ÖRNEK HİKÂYE - ALAY ETME

Yer: Okul (Lavabo)

Materyal: Lavabo, Ela/Ali ve Arkadaşı

Hikâye

(Ela/Ali) okula gitmiş. Kahvaltı saati geldiğinde ellerini yıkamak için lavaboya gitmiş. Ama lavabo biraz yüksekmiş ve bu yüzden musluğa ulaşırken ayak parmakları üzerinde durması gerekiyormuş. Bunu gören bir arkadaşı,

Cem: “Hahahaha çok komik. Lavaboya boyu yetişmiyor. Küçük bu! Bebek! Bebek!” demiş.

Uygulayıcı: Sonra Ela/Ali ne yapmış?



EK 2. Araştırma İzni



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411/44/2146196
Konu: Araştırma İzni

26/02/2015

Sayın: Elif YILMAZ

İlgi: a) 16.02.2015 tarihli dilekçeniz.
b) Valilik Makamının 24/02/2015 tarih ve 2070487 sayılı oluru.

"48-72 Aylık Çocuklara Yönelik Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi" konulu tezinize dair araştırma çalışmanız hakkındaki ilgi (a) dilekçeniz ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, *uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması*, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılmasını, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini rica ederim.

Murat ADALI
Şube Müdürü

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler
3- Okul Listesi

Elektronik İmza ve E-İmza	
Mühürünüzün Mevcut Durum	
Bölüm Şefi	
Adı Soyadı :	
Unvanı :	
Tarih :	24.02.2015
İmza :	

İl Millî Eğitim Müdürlüğü D/Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Çağaloğlu
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52