



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM

ANA BİLİM DALI

YÜKSEK
LİSANS
TEZİ

60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN SOSYAL
PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ İLE
BENLİK ALGILARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

FATİME SARI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ
BİLİM DALI

Antalya, 2023

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ İLE
BENLİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

FATİME SARI

Danışman: Doç. Dr. Begümhan YÜKSEL

Antalya, 2023

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışmada alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

21/06/2023

Fatime SARI



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Fatime Sarı 'nın bu çalışması tarihinde jürimiz tarafından **Temel Eğitim** Ana Bilim Dalı **Okul Öncesi Eğitimi** Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak **oy birliği/oy çokluğu** ile kabul edilmiştir

İMZA

Başkan

: Prof. Dr. Zeliha Yazıcı

Akdeniz Üni./Temel Eğitim Böl./Okul Öncesi Eğitimi
Ana Bilim Dalı

Üye

: Dr. Öğrt. Üyesi Özlem Okyay

Bolu Abant İzzet Baysal Üni./ Temel Eğitim Böl./Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim
Dalı

Üye (Danışman)

: Doç. Dr. Begümhan Yüksel

Akdeniz Üni./Temel Eğitim Böl./Okul Öncesi Eğitimi
Ana Bilim Dalı

YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerisi ile Benlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

TEŞEKKÜR

“Sonu yoktur öğrenmenin.

Bildiğinden daha kıymetlidir.

Henüz öğrenmediğin.”

Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerisi ile benlik algıları arasındaki ilişkiyi inceleyerek alanyazına katkı sağlamayı amaçladığım bu araştırmanın her aşamasında bilgi ve tecrübesiyle yolumu aydınlatan, desteğe ihtiyaç duyduğum her an sabır ve anlayışıyla yanımda olan, eğitim hayatıma farklı boyutlarda bakabilmemi sağlayan, yoluma ışık olmaktan hiç bir zaman yorulmayan, fedakarlığı, samimiyeti ve güler yüzü ile hayatım boyunca örnek alacağım çok değerli danışman hocam Doç. Dr. Begümhan YÜKSEL’e bana ayırdığı zaman, hoşgörü ve anlayışı, akademik yolculuğumda verdiği tüm emekleri için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim ve araştırma sürecim boyunca insancıl tavrı ve kibarlığı ile her zaman iyi hissettiren, akademik zenginliği ile bakış açımı genişleten, bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşan kıymetli hocam Prof. Dr. Zeliha YAZICI’ya, tez jürimde de bulunarak çalışmama sağladığı değerli katkıları için minnet ve teşekkürlerimi sunarım.

Tez savunma jürimde bulunarak değerli önerileri ile tezime katkı sağlayan, görüşleriyle çalışmama yön veren sayın Dr. Öğretim Üyesi Özlem OKYAY hocama şükranlarımı sunarım.

Tezimle ilgili sorduğum her soruya içtenlikle cevaplar veren değerli hocam Prof.Dr. Hilmi DEMİRKAYA’ya teşekkür ederim.

Ne zaman yardıma ihtiyacım olsa babacan tavrıyla yanımda olan sayın hocam Prof.Dr. İhsan BULUT’a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Analiz çalışmaları süresince değerli bilgilerini benimle paylaşan ve yoğun çalışma temposuna rağmen zaman ayırıp desteklerini esirgemeyen kıymetli hocam Dr. Öğretim Üyesi Fuat ELKONCA ve Araştırma Görevlisi Melih CAN’a teşekkür ederim.

Tez konumu belirlememden savunma sürecime kadar kıymetli önerileriyle desteğini esirgemeyen çok değerli hocam Doç.Dr. Mustafa KALE’ye teşekkür ederim.

Tanıştığımız günden bu yana hep yanımda olan, çalışmam boyunca gerektiği yerde yardımını esirgemeyen, zor anlarımda beni yalnız bırakmayan, tez dostu olmanın onurunu yaşadığım sevgili arkadaşım Özgür OĞUR’a teşekkür ederim.

Ve aynı dönemde Yüksek Lisans tez çalışması yaptığım, tezimizin son düzeltmelerini beraber yaptığımız öğrencim, arkadaşım, kız kardeşim sevgili Yasemin ÖZDEMİR’e teşekkür ederim.

Veri toplama sürecinde destek olan velilere ve sevgili çocuklara teşekkür ederim.

Hayatımın her anında yanımda olan, hayatım boyunca desteklerini bir an olsun esirgemeyen, hayata güvenle ve huzurla bakmamı sağlayan babam ve anneme...

Yollarımızın kesişmesiyle hayatımdaki her şeyi daha da güzelleştiren, her zaman yanımda olduğunu hissettiğim, varlığının bana sunulan en büyük hediye olduğuna inandığım, Canım Eşim Bektaş SARI ve eşimin değerli ailesine teşekkür ederim.

Son olarak, isimlerini buraya sığdıramadığım ve bu süreçte varlığını her zaman yanımda hissettiğim tüm sevdiklerime teşekkürlerimi sunarım.

Fatime SARI
Antalya, 2023



ÖZET

60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ İLE BENLİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

SARI, Fatime

Yüksek Lisans, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Tez Yöneticisi: Doç. Dr. Begümhan YÜKSEL

Temmuz, 2023, 125 Sayfa

Bu çalışmada 60-72 ay arasındaki çocukların sosyal problem çözme becerileri ile benlik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve bu iki değişkenin bazı faktörlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modelinde geliştirilen araştırmanın çalışma grubunu Mersin ilinin Anamur ilçesinde yaşayan yaşları 60-72 ay aralığındaki çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen yaşları 60-72 ay aralığındaki 100 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen *Kişisel Bilgi Formu*, 60-72 aylık çocuklar için geçerlik ve güvenirliği Yılmaz (2012) tarafından yapılan *Wally Sosyal Problem Çözme Testi* ve Turaşlı (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanan *Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği* aracılığıyla toplanmıştır.

Araştırma sonucunda, katılımcıların sosyal problem çözme becerilerinde cinsiyet, anne-baba öğrenim durumu, kardeş sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı belirlenmiştir. Ayrıca benlik algılarında cinsiyet, anne öğrenim durumu ve kardeş sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı, benlik algısı öz yeterlilik alt boyutunda baba öğrenim düzeyi değişkeninde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bununla birlikte katılımcıların sosyal problem çözme beceri düzeyleri ile benlik algısı öz yeterlilik alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Fakat sosyal problem çözme becerileri ile benlik algısı öz saygı alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Katılımcıların sosyal problem çözme beceri düzeyleri ve benlik algısı toplam puanları ile öz saygı ve öz yeterlilik düzeylerinin orta seviyede olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: *Benlik Algısı, Sosyal Problem Çözme Becerisi, Okul Öncesi Eğitim*

ABSTRACT
THE RELATIONSHIP BETWEEN SOCIAL PROBLEM SOLVING SKILLS
AND SELF-PERCEPTIONS OF 60-72 MONTH OLD CHILDREN

SARI, Fatime

**Master's Degree, Department of Primary Education, Preschool Education
Program**

Supervisor: Assoc. Prof. Begumhan

YUKSEL July, 2023, 125 Pages

This study, it was aimed to determine the relationship between social problem-solving skills and self-perceptions of children aged 60–72 months and to examine these two variables according to some factors. The study group of the research, which was developed in the relational survey model, one of the quantitative research designs, consists of children aged 60–72 months living in Anamur district of Mersin province. The study group of research consists of 100 children aged 60–72 months who were determined by convenient sampling, one of the non-random sampling methods. The data were collected through the Personal Information Form developed by the researcher, the Wally Social Problem Solving Test, the validity and reliability of which were conducted by Yılmaz (2012) for 60–72-month-old children, and the Demoulin Self-Perception Scale for Children, adapted into Turkish by Turaşı (2006).

As a result of the research, it was determined that there was no significant difference in the participants' social problem solving skills according to gender, parental education level and number of siblings. In addition, it was seen that there was no significant difference in self-perception according to gender, mother's education level and number of siblings variables, and there was a significant difference in the self-efficacy sub-dimension of self-perception in the father's education level variable. In addition, a statistically significant and positive relationship was found between the participants' social problem solving skill levels and the self-efficacy sub-dimension of self-perception. However, no statistically significant relationship was found between social problem solving skills and self-esteem sub-dimension of self-perception. It was observed that the participants' social problem-solving skill levels and self-perception total scores, self-esteem and self-efficacy levels were at a medium level.

Keywords: *Self Perception, Social Problem Solving Skill, Preschool Education*

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
TABLolar LİSTESİ	viii
KISALTMALAR LİSTESİ	ix

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Araştırmanın Sayıltıları.....	7
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1.6. Tanımlar.....	8

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Sosyal Gelişim ve Önemi.....	9
2.2. Sosyal Problem Çözme Becerisi	11
2.3. Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Sosyal Problem Çözme Becerisi.....	12
2.4. Sosyal Problem Çözme Modelleri	14
2.4.1. John Dewey'in Yansıtımlı Düşünce Kuramı	14
2.4.2. Albert Bandura'nın Problem Çözme ve Kendine Yeterlilik Modeli.....	15
2.4.3. D'zurilla ve Arkadaşlarının Beş Boyutlu Sosyal Problem Çözme Modeli .	16
2.4.3.1. Probleme Yönelim.....	16
2.4.3.2. Problem Çözme Becerisi.....	17
2.4.4. Phillip Mountrose ve Beş Aşamalı Problem Çözme Modeli.....	19
2.4.4.1. Problemi Tanımlama.....	19
2.4.4.2. Duyguları İfade Etme.....	20

2.4.4.3. Olumsuz İnancı Bulma.....	20
2.4.4.4. Olumlu İnancı Keşfetme.....	20
2.4.4.5. Zihinde Geleceği Canlandırma.....	21
2.5. Benlik Algısı	22
2.6. Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Benlik Algısının Gelişimi	24
2.7. Benlik Algısının Gelişimiyle İlgili Kuramlar	26
2.7.1. William James'in Benlik Kuramı.....	27
2.7.2. Sigmund Freud'un Psikanaliz Kuramı	28
2.7.3. Carl Rogers'in Benlik Kuramı.....	29
2.7.4. Alfred Adler ve Benlik Kuramı.....	30
2.8. İlgili Araştırmalar.....	31
2.8.1. Sosyal Problem Çözme Becerisi ile İlgili Yapılmış Araştırmalar	31
2.8.2. Benlik Algısı ile İlgili Yapılmış Araştırmalar	40

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	49
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	49
3.3. Veri Toplama Araçları	51
3.3.1. Wally Sosyal Problem Çözme Testi-WSPÇT	51
3.3.2. Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği- DSCDS.....	52
3.4. Veri Toplama Süreci	52
3.5. Verilerin Analizi	53

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	56
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	57
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	57
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	58

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	60
4.5.a. “Cinsiyet” Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	60
4.5.b. “Anne Öğrenim Durumu” Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	61
4.5.c. “Baba Öğrenim Durumu” Alt Probleme İlişkin Bulgular	59
4.5.d. “Kardeş Sayısı” Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	62
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Ait Bulgular	63
4.6.a. “Cinsiyet” Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	63
4.6.b. “Anne Öğrenim Durumu” Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	63
4.6.c. “Baba Öğrenim Durumu” Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	64
4.6.d. “Kardeş Sayısı” Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	65

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma.....	67
5.2. Öneriler	91

KAYNAKÇA.....	95
----------------------	-----------

EKLER	115
--------------------	------------

EK-1 Kişisel Bilgi Formu	115
EK-2 Wally Sosyal Problem Çözme Testi Örnek Maddeler	116
EK-3 Demoulin Benlik Algısı Ölçeği Örnek Maddeler	117
EK-4 Ölçekleri Geliştiren ya da Uyarlama Çalışmasını Yapan Araştırmacılardan Alınan İzinler	118
EK-5 Etik Kurul İzin Onayı	119
EK-7 Araştırmacı Beyanı.....	120
EK-8 Katılımcı Onay Belgesi	121

ÖZGEÇMİŞ	122
-----------------------	------------

İNTİHAL RAPORU	123
-----------------------------	------------

BİLDİRİM	124
-----------------------	------------

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 3.1. Çalışma Grubunun Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı.....	50
Tablo 3.2. Katılımcıların Sosyal Problem Çözme Becerileri ve Benlik Algılarına Yönelik Normallik Değerleri.....	54
Tablo 4.1. Sosyal Problem Çözme Düzeyleri ile Benlik Algısı Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonucu.....	56
Tablo 4.2. Basit Doğrusal Regresyon Analizine İlişkin Model Özeti.....	57
Tablo 4.3. Çocukların Sosyal Problem Çözme Beceri Düzeyleri.....	58
Tablo 4.4. Katılımcıların Sosyal Problem Çözme Testi'nden Almış Oldukları Puanların Gruplandırılması.....	58
Tablo 4.5. Çocukların Benlik Algısı Düzeyleri.....	59
Tablo 4.6. Çocukların Benlik Algısı Düzeylerinin Gruplandırılması.....	59
Tablo 4.7. Sosyal Problem Çözme Beceri Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı ve T-Testi Sonuçları.....	60
Tablo 4.8. Sosyal Problem Çözme Beceri Düzeyleri Düzeylerinin Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı ve Anova Sonuçları.....	61
Tablo 4.9. Sosyal Problem Çözme Beceri Düzeylerinin Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı ve Anova Sonuçları.....	62
Tablo 4.10. Sosyal Problem Çözme Beceri Düzeylerinin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Dağılımı ve Anova Sonuçları.....	62
Tablo 4.11. Benlik Algısı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı ve T-Testi Sonuçları.....	63
Tablo 4.12. Benlik Algısı Düzeylerinin ve Alt Boyutlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı ve Anova Sonuçları	64
Tablo 4.13. Benlik Algısı Düzeylerinin ve Alt Boyutlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı ve Anova sonuçları	65
Tablo 4.14. Benlik Algısı Düzeylerinin ve Alt Boyutlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Dağılımı ve Anova Sonuçları	66

KISALTMALAR LİSTESİ

WSPÇT: Wally Sosyal Problem Çözme Testi

DSCDS: Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi



BÖLÜM I

1.GİRİŞ

60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerisi ile benlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmanın problem durumuna, alt problemlere, araştırmanın amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımlara bu bölümde yer verilecektir.

1.1. Problem Durumu

Bireylerin doğumdan itibaren içinde yaşadıkları toplumla uyumlu olması ve sosyalleşmesi beklenmektedir. Çocuğun bulunduğu toplumla uyum içinde yaşayabilmesi için, iletişimi başlatma ve sürdürme, sorumluluk alma, grupla işbirliği içinde bir işi yürütme, duygularını ifade etme, kendini kontrol etme, problem çözme gibi sosyal becerilere sahip olması gerekir. Bu bağlamda gelişim ve öğrenmenin her alanda hızlı bir şekilde gerçekleştiği (Tunçeli ve Zembat, 2017) okul öncesi dönem, sosyal gelişimin büyük ölçüde şekillendiği evre olması nedeniyle oldukça kritik bir dönemdir. Çocuklar bu dönemde yetişkinlikteki bilgi, beceri ve tutumlarına temel oluşturan çeşitli bilgi ve becerileri kazanmaktadır. Büyük ölçüde okul öncesi dönemde şekillenen sosyal duygusal gelişim kapsamında çocukların çevresiyle uyum içinde yaşayabilmesi için gerekli olan yardımlaşma, paylaşma, dayanışma, işbirliği, empati kurma gibi çeşitli sosyal beceriler kazanılarak sosyal ve kültürel roller edinilir (Kandır ve Alpan, 2008).

Çocuk bu sosyal becerileri başta aile olmakla birlikte yakın çevre ve okul ortamında kazanmaktadır (Akfırat Önalın, 2006; Avcıoğlu, 2007; Çağdaş ve Seçer Şahin, 2002). Okul öncesi eğitim kurumuna başlayan çocuk aileden bağımsız olarak sorunları hakkında çözümler üretmeye başlar. Okul ortamında çocuk ailesi dışındaki bireylerle iletişim kurmaya başladığında olumlu sosyal davranışlar sergileyerek dostluklar kurabildiği gibi olumsuz iletişim süreçleri de yaşayabilir. Sosyal çevresinde çeşitli problem ve çatışmalar yaşayan çocuklar bazı çözüm yolları deneyerek sosyal problem çözme becerileri geliştirirler. Her ne kadar çocuklar, diğer bireylerle etkileşim içinde olmalarıyla ortaya çıkan ve zamanla karışık hale gelen problemlere çözüm üretebildikleri zekâ ve düşünsel yapılarla sahip olmakla birlikte okul öncesi eğitimin çocukların sosyal problem çözme becerilerinin gelişimindeki önemi yadsınamaz (Yılmaz, 2019).

Problem çözme becerisi, çocuklara aile ortamında, okulda, sosyal ilişkilerinde, arkadaş çevresinde yaşadıkları pek çok soruna çözüm yolları sağlamaktadır (Joseph ve Strain, 2010). Çocukların karşılarına çıkan problemlere çözüm üretebilmeleri olumsuz duygularının yerini zaman içinde olumlu duygulara bırakarak onların daha sağlıklı ve sosyal bir birey olmasını sağlar (Anlıak ve Dinçer, 2005a). Çocukların sosyal problemlerini etkin bir şekilde çözme öğrenmeleri onların yetişkinlik dönemindeki kuracakları ilişkilere de yansır. Kısacası, hayatın her döneminde ihtiyaç duyulan sosyal problem çözme becerisinin algılama ve öğrenmenin en hızlı olduğu, gelişimin aktif bir şekilde devam ettiği okul öncesi yıllarından itibaren desteklenmesi gerekir (Çağdaş ve Seçer Şahin, 2002). Bu bağlamda sosyal problem çözme, bireylerin çevresiyle uyum içinde yaşayabilmeleri için okul öncesi dönemde edinilmesi gereken önemli bir beceridir (Senemoğlu, 2012). Çocuklara bu sebeple çocukluk yıllarından başlayarak sosyal bakımdan gelişmelerine uygun ortam sağlanmalı, çocukların problem çözme süreçlerinin içerisinde yer almasına fırsat verilmeli ve kendisindeki ilerlemelerle birlikte zaman içerisindeki değişimleri anlaması sağlanmalıdır (Mountrose, 2000; Terzi, 2003).

Karşılaştığı problemleri etkili bir biçimde çözebilen çocuklar, çevresindeki bireylerle sosyal ilişkiler kurmada başarılı ve mutlu bireyler olarak yetişirler (Çiftci, 2018). Bu nedenle çocuğun kendi yaşamındaki sosyal problemlerle baş etme yollarını bulması ve bu konuda yetkinleşmesi önemlidir. Çocuklar, sosyal ilişkilerinde karşılaştıkları problemlerle başa çıkmaya çalışırken genel olarak prososyal veya antisosyal davranış stratejilerinde hareket ederler. Prososyal davranışlar, gönüllü olarak yapılan yardım etme, yararlı olma, empati kurma gibi davranışlardır. Bireyin bu davranışları göstermesinin sebebi; davranışın sonunda olumlu sonuçlar elde edileceğini bilmesidir (Altıntaş ve Yıldız Bıçakçı, 2017). Antisosyal davranışlar saldırganlık, alay etme, yaşlılarını küçümseme, diğerlerine saygı duymama, zorbalık, yardımlaşma ve paylaşmaktan kaçınma ve işbirliği kuramama gibi davranışlardır (Dereli İman, 2013). Antisosyal davranışta kasıtlı olarak bir kişiye veya gruba zarar verme söz konusudur.

Sosyal uyum becerileri gelişmeyen ve sosyal etkileşimlerini yönetemeyen, karşılaştıkları güçlüklerle baş edemeyen antisosyal davranışlar sergileyen çocuklar süreç içerisinde akranları ya da yetişkinler tarafından reddedilme durumuyla karşı karşıya kalabilir (Stopper, 2000). Reddedilme durumlarıyla da baş edemeyen çocuklar ise fark edilmek için uyumsuz ve olumsuz davranışlarını artırarak sürdürürler. Bunun gibi birçok sosyal etki çocukların öz güven eksikliği yaşayarak kendilik algısıyla ilgili olumsuz tutum geliştirmelerine ve düşük benlik algısına sahip olmalarına sebep olabilmektedir (Yazıcı ve Demirtaş, 2016).

Kişilik gelişiminin de temellerinin atıldığı okul öncesi dönemdeki çocuğun (Öztürk, 2007) benlik gelişiminin desteklenmesi önemlidir, çünkü dinamik bir süreç olan kişilik gelişimi sürecinde amaç, bireyin olgunlaşmış bir benliğe sahip olmasıdır (İkiz, 2009). Bireyin varlığının temelini oluşturan benlik algısı, çeşitli duygu, düşünce ve davranışları üzerinde etkin olmakla birlikte çevresini ve kendini nasıl algılayıp anlamlandırıldığını belirleyen bir yetidir (Kağıtçıbaşı, 2014).

Çocuklar doğdukları andan itibaren içinde bulundukları toplumun kültürel normunu ve sosyal davranışlarını anlamaya çalışır. Kurduğu bu sosyalleşme ile birlikte çevresindeki bireylerle iletişim kurarak çeşitli deneyimler yaşar. Edinilen deneyimler, özellikle çevrenin çocuğa yönelik tutumları, ihtiyaçlarının karşılanma biçimleri ile davranışsal tepkileri, kişilik yapısının şekillenmesinde ve özellikle benlik gelişimi üzerinde etkili olmaktadır (Altınköprü, 2003). Ezcümle çocuğun kendisiyle ilgili benlik algısını etkileyen en önemli faktör çevresidir (Yazıcı ve Taştepe, 2013). Bununla birlikte çocukların problem çözme becerilerinin gelişmesi onların ilerleyen dönemlerdeki sosyal ilişkilerinin olumlu yönde seyretmesini sağlayacak ve davranış problemlerinin olmaması benlik algılarını olumlu yönde etkileyecektir. Tüm bu bilgiler göz önüne alındığında, gelişimsel açıdan en kritik dönem olan okul öncesi dönemdeki çocuklar söz konusu olduğu sosyal problem çözme becerisi ve olumlu benlik algısının hassasiyetle ele alınması gereken bir konu olduğu düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde çocukların sosyal problem çözme beceri düzeylerinin, öğretmen ve ebeveyn tutumları (Begde, 2015), anne tutumları (Karakuş, 2017), duyguları anlama becerileri (Yılmaz, 2012), matematik becerileri (Giren, 2013), öz düzenleme becerileri (Işıksolu Aysel, 2020), akran ilişkileri (Özmen, 2013), iletişim becerileri (Kayılı, 2018), öğretmen görüşleri (Akdoğan, 2018), ilkökula hazırbulunuşluk düzeyleri (Yağbasan, 2018) ve bilişsel beceriler (Stevens, 2009) gibi pek çok değişken açısından ele alınıp incelendiği araştırmalar olduğu görülmüştür. Alanyazında Güven vd. (2015)'nin, okul öncesi dönem çocukların sosyal problem çözme becerileri ile benlik algıları arasındaki ilişkiyi sosyo ekonomik değişkenler açısından inceledikleri 3. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulan ve Özkan'ın (2015) çocukların benlik algısı ve sosyal problem çözme becerisini annelerin duygu sosyalleştirme davranışları açısından incelediği çalışmalar dışında bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda bu konuda yeterli sayıda araştırma bulunmaması bu araştırmanın özgünlüğünü ve önemini ortaya koymaktadır. Bu bilgiler doğrultusunda bu araştırmada çocuğun yaşamında çok önemli etkilere sahip olan sosyal gelişim ve kişilik gelişiminin önemli bileşenleri olan sosyal problem çözme becerisi ve benlik algısı kavramları ele alınarak bu iki kavram arasındaki ilişki ve etki büyüklüğü incelenecektir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerisi ile benlik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve bu iki değişkenin demografik değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırmanın bu temel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır.

1. Katılımcıların sosyal problem çözme becerileri ve benlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Katılımcıların benlik algısı düzeyleri sosyal problem çözme beceri düzeylerini ne ölçüde yordamaktadır?
3. Katılımcıların sosyal problem çözme becerileri ne düzeydedir?
4. Katılımcıların benlik algısı ne düzeydedir?
5. Katılımcıların sosyal problem çözme becerileri;
 - a. cinsiyetlerine,
 - b. anne öğrenim durumuna,
 - c. baba öğrenim durumuna,
 - d. kardeş sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
6. Katılımcıların benlik algıları
 - a. cinsiyetlerine,
 - b. anne öğrenim durumuna,
 - c. baba öğrenim durumuna,
 - d. kardeş sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüz eğitim sisteminde başarı kriterleri içerisinde bireylerin sadece akademik yönden başarılı olmaları değil, diğer insanlarla sağlıklı ilişkiler kurma, bağımsız ve güçlü kişilik yapısına sahip olma gibi sosyal yeterliliklerinin de gelişmesinin önemi vurgulanmaktadır (Ağlamış, 2019; Özmete, 2008; Yıldırım, 2010). Bilgi çağı olarak nitelendirilen günümüzde, problem çözme becerisi olan, kendine güvenli işbirliğine açık bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Özyürek vd., 2018). Birçok becerinin hızlı bir şekilde gelişip şekillendiği ve öğrenmenin en yoğun olduğu okul öncesi döneminde çocukların bilişsel, dil, motor, özbakım gelişimlerinin yanı sıra 21. Yüzyıl becerileri olarak bireylere kazandırılması gereken sosyal ve duygusal gelişim alanındaki bu beceriler de büyük oranda tamamlanır (Atış Akyol ve Aşkar, 2022).

Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programında (2013) çocukların iletişim kurma, duygularını anlatabilme, yaratıcı ve eleştirel düşünme gibi davranışlarının geliştirilmesi gerektiği eğitimin temel ilkeleri arasında yer almaktadır. Programda problem çözme becerilerinin geliştirilmesi açısından okul öncesi eğitimin önemine özellikle dikkat çekilmektedir. Okul öncesi dönemdeki deneyimler ve edinilen beceriler, çocuğun öğrenme sürecinde aktif olmasını, gözlem ve araştırma yapmasını, karşılıklı iletişim kurmasını ve yaşadığı problemlere çözümler üretmesini gerektirmektedir (Yavuzer, 2003). Başka bir ifadeyle, erken çocuklukluk döneminden başlayarak problem çözme becerilerinin geliştirilmesi, çocukların sosyal yaşama adapte olmalarını kolaylaştırır.

Kişiler arası problem çözme becerileri gelişen çocuklar yaşıtları ile kurdukları ilişkilerinde daha başarılı olurlar. Dolayısıyla daha az sosyal problemlerle karşı karşıya kalırlar (Dinçer vd., 2019). Çocukların empati konusunda başarılı olması, daha az davranış problemi yaşamaları, akranları ve öğretmenleri tarafından olumlu karşılanır. Bu durum ise çocukların benlik algılarının güçlenmesini sağlar (Gülay, 2008). Diğer becerilerde olduğu gibi benlik algısının oluşmasında da en kritik evre okul öncesi dönemidir (Demoulin, 2000; Akt. Turaşlı, 2006). Okul öncesi dönemde çocukların öz güven ve benlik algılarının gelişmesine fırsat sağlayan ortam ve etkinlikler, kendi yeteneklerini ve kapasitelerini keşfederek sosyal problem çözme becerilerinin gelişmesini sağlar (Güven vd. 2015). Anlıak ve Dinçer (2005a) de kişilikleri sağlıklı gelişen, benlik algıları güçlü olan çocukların sorunlarla karşılaştıklarında problem durumu kendilerinin çözmeye çalışmasında dolayısıyla sosyal problem çözme becerisinin gelişimi üzerinde olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir.

Benlik algısının olumlu olarak gelişmesi, çocuğun sonraki yaşamında karşılaştacağı sorunlara çözüm bulmasında önemli bir etken olmakla birlikte sosyal ve kültürel dünyayla uyum içinde olmasına da katkı sağlar (Işıtan, 2005). Bu nedenle etkileri yaşam boyu devam eden problem çözme becerisi, okul öncesi döneminden itibaren önem verilmesi ve desteklenmesi gereken bir yetidir (Eroğlu, 2001). Çocukların benlik algısı düzeyinin, sosyal ve duygusal açıdan uyumunu etkilemesi (Kaytez ve Kadan, 2016) bilgisi temelinde çocuklardaki benlik algısı ve sosyal problem çözme konularında araştırmaların yapılmasının önemi anlaşılmaktadır.

Sosyal problem çözme becerisi konusu ile ilgili alanyazın incelendiğinde, çocukların kişilik gelişiminin sosyal problem çözme becerilerini etkilediğine yönelik bulgulara rastlanmıştır. Örneğin; Güven vd. (2015), çocukların sosyal problem çözme ve benlik algıları arasındaki ilişkiyi sosyo-ekonomik değişkenler açısından incelediği çalışmada pozitif yönlü ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde yapılan araştırmalarda, sosyal

davranışların gelişimi ve benlik algısı (Gizir ve Baran, 2003), sosyal uyum ve benlik algısı (Yazıcı ve Demirtaş, 2016), annelerin duygu sosyalleştirme davranışları ile çocukların benlik algısı ve sosyal problem çözme becerileri (Özkan, 2015), kişilerarası problem çözme becerileri ile akademik benlik saygısı (Kaytez ve Kadan, 2016) arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Bu noktadan hareketle çocukların okul öncesinden başlayarak sosyal problem çözme becerisini geliştirmeye ve desteklemeye yönelik çalışmalarla benlik algıları düzeylerine etki eden faktörlerin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde, sosyal gelişim sürecinde çocuğun etkinliğinin göstergeleri olarak benlik algısının olumlu olması ve olumlu sosyal davranışlar sergilemesinin önemi üzerinde durulduğu görülmektedir (Dyson, 2003). Dolayısıyla çocukların benlik algısı düzeyinin çocuğun sosyalleşmesini yordayan bir durum olması nedeniyle çocuklardaki benlik gelişimi konularında araştırmalar önem kazanmaktadır (Kuru Turaşlı ve Zembat 2013). Bu araştırmalar neticesinde çocukların benlik algılarını etkileyen unsurlar tanımlanabilir ve böylece çocukların benlik algısı durumlarının olumsuz gelişmesinin engellenmesi sağlanabilir. Bu sayede çocukların olumsuz sosyal durumlarla başa çıkmalarının sağlanabileceği, çocukların gelişimine olumlu yönde etki sağlayacak eğitim ortamları oluşturulabilir.

Benlik algısı konusu ile ilgili alanyazın incelendiğinde ise, daha büyük yaş grubundaki çocuklarla ve yetişkinlerde benlik algısı konusuyla ilgili araştırmalara ulaşılabilmesine karşın okul öncesi dönem çocuklarıyla bu konuda yapılmış çalışmaların (Brown vd., 2009; Evirgen G. ve Gözün K., 2018; Güven vd., 2015; Sarıca, 2010; Turaşlı, 2006; Tuzcuoğlu vd., 2019; Zembat vd., 2018) oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Çocukların kişilik gelişimi açısından ne düzeyde olduklarının araştırılması, özellikle okul öncesi çağıdaki çocukların kritik bir gelişim döneminde oldukları göz önüne alındığında, bu konudaki sorunların belirlenmesi ve gerektiğinde müdahale programlarının uygulamaya konulabilmesi bakımından önemlidir.

Bu doğrultuda okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerisi ve benlik algısı gelişiminin incelenmesi çocukların bu alandaki becerilerinin desteklenmesi bakımından önemli olacaktır.

Bu bilgiler temelinde, çalışmadan elde edilen bulgu ve sonuçların, okul öncesi dönemi çocuklarının problem çözme becerilerini geliştirmek amacıyla eğitim programlarında yer verilen etkinliklerin düzenlenmesine ve bu alanda yapılacak bilimsel çalışmalara katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte çalışmanın sonuçları okul öncesi eğitim

kurumlarında görev yapan öğretmenlere ve araştırmacılara problem çözme becerileri ve benlik algısı gelişimi konularında desteklenmelerine yönelik rehberlik etmesi açısından da önemlidir.

1.4. Araştırmanın Sayıltıları

Araştırmanın sayıltıları aşağıda belirtilmiştir.

- Araştırmaya katılan çocukların bulundukları yaşın gelişim özelliklerine uygun hazırbulunuşluk düzeyine sahip oldukları,
- Veri toplamada kullanılan Wally Sosyal Problem Çözme Testi ve Demoulin Benlik Algısı Ölçeği'nin bu çalışmada belirlenen amaçları ölçtüğü,
- Araştırmaya katılan çocukların veri toplama araçlarındaki sorulara içtenlikle cevap verdikleri böylelikle vermiş oldukları cevapların gerçek görüş ve düşüncelerini yansıttığı varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları şu şekildedir:

Bu araştırma,

- Araştırmanın verileri bu araştırmaya katılan 60-72 ay yaş grubundaki toplam 100 çocuktan elde edilen verilerle sınırlıdır.
- Araştırmanın bulguları *Kişisel Bilgi Formu*, *Wally Sosyal Problem Çözme Testi* ve *Demoulin Benlik Algısı Ölçeği* aracılığıyla elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Sosyal Problem Çözme Becerisi: Bireylerin günlük hayatta karşılaştığı diğer bireylerle ve akranlarıyla iletişim kurma ve meydana gelen çatışma durumlarına çözüm yolları bulabilme becerisidir (Dinçer, Baş, Teke, Aydın, İpek ve Göktaş, 2019).

Prososyal (Olumlu Sosyal) Davranış: Bireyin başka bir insanın ya da bir grup insanın yararına olabilecek, herhangi bir baskı ve etki altında olmadan kendi isteğiyle yaptığı, işbirliği yapmak, yardımlaşmak, paylaşmak gibi davranışlardır (Eisenberg ve Mussen 1997; Uzman ve Mağden, 2002).

Antisosyal (Agonistik) Davranış: Saldırganlık, zorbalık, alay etme davranışlarıyla birlikte akranlarının isteklerini geri çevirme ya da erteleme, başkalarının haklarına saygısızlık gibi kişiye ve topluma zarar veren davranışlardır (Dereli İman, 2013).

Benlik Algısı: Başkalarının kişiye yansıttığı özellikler, kişinin kendisi hakkında yaptığı gözlemler, çevreden elde edilen bilgiler doğrultusunda bireyi diğerlerinden ayırt eden özelliklerin bütünüdür (Cüceloğlu, 2000).



BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın kuramsal ve kavramsal çerçevesini oluşturan 60-72 ay grubu çocukların sosyal gelişimleri, sosyal problem çözme becerileri ve benlik algısı konuları ele alınıp açıklanacak, bu konularla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilecektir.

2.1. Sosyal Gelişim ve Önemi

Biyo-kültürel ve sosyal bir canlı olan insan hayatı boyunca çevresine uyum çabası içindedir (Yavuzer, 2003). Bireyler ancak yardımlaşma, paylaşma, işbirliği yapma gibi becerileri içeren sosyal gelişim sayesinde içinde bulunduğu toplumdaki diğer insanlara farklı açılardan uyum sağlayarak toplumun bir ögesi haline gelirler (Erdemir, 2015; Ergin, 2012).

Çocuk gelişimi alanında en önemli süreçlerden biri olan sosyal gelişim, çocuğun akranları, çevresindeki diğer çocuklar ve yetişkinlerle olan ilişkilerini, içinde bulunduğu topluma ve kültüre olan uyumunu, toplumsal kurallara ve zorluklara duyarlılık geliştirmeyi sağlayan çok boyutlu dinamik bir yapıdır. Sosyal gelişim alanındaki süreçler; bireyin çevresindeki diğer bireylerle olan ilişkileri, duyguları ve kişiliklerindeki değişimleri kapsar.

Doğumla birlikte aile bireyleriyle ilişki kurularak başlayan sosyal gelişim, bireyin içinde bulunduğu çevrenin davranışlarına ve ait olduğu kültürün değerlerine uyum süreci ile yaşam boyu devam etmekle birlikte (Aral vd., 2000) temeli okul öncesi dönemde atılmaktadır. Kısacası çocuğun içinde bulunduğu topluma ve sosyal hayata yönelik yaklaşım biçimini, genelde yaşamın ilk dönemlerinde edindiği öğrenme deneyimleri oluşturur. Bu süreçte çocuğa sunulan öğrenme ortamları, çocuğun bu fırsatları değerlendirebilmesi için sahip olduğu motivasyon, anne-baba ve diğer yetişkinlerin rehberliği önemli rol oynar (Yavuzer, 2006). Bu bakımdan çocuğun aile ortamı ve çocuğun bakımını sağlayan yetişkinler onun sosyal gelişimini belirleyen, gelecekte sağlıklı ilişkiler kurmalarında önemli rol oynayan çevresel faktörlerin başında gelmektedir. Araştırmalar, anne baba davranışlarının, aile içi ilişkilerin çocukların yaşamlarının her dönemini şekillendiren, gelecekte sağlıklı ilişkiler kurmalarında önemli bir etken olduğunu göstermektedir (Aksoy vd., 2009). Çocukların ilk sosyal davranışlarını aile ve yakın çevresindeki bireyler etkilerken okul öncesi eğitim ortamında çocuklar bu becerileri detaylandırmakta ve pekiştirmektedir (Senemoğlu, 1994).

Ailesinden ayrılan çocuk ilk kez bir sosyal gruba okul öncesi eğitim veren kurum ortamlarında karşılaşır (Temiz, 2019). Yapılan çalışmalarda çocukların yetişkinlerle geçirdiği zamanın iki katını akranlarıyla geçirdikleri bulunmuştur (Bayhan ve Artan, 2009). Bu bağlamda akran ilişkilerinin çocuğun sosyal gelişimi üzerinde büyük etkisi olduğu söylenebilir. Sosyal becerilerin temelinin atıldığı okul öncesi yıllarında çocuğun akran ilişkilerine ve işbirlikçi oyunlara ilgisinin artması diğer çocuklarla tanışıp sosyal etkileşimde bulunmasını sağlar. Çocuğun gelişimsel sürecinde bir gruba dahil olma, konuşmayı başlatma, arkadaş edinme ve arkadaşlarıyla birlikte oyun oynama gibi davranışları sosyal becerilerin gelişmesinde önemli bir adımdır (Elliot vd., 2008; Lindon, 2011). Gelişim bakımından kritik yılları kapsayan okul öncesi dönemde çocuğun sosyal açıdan iyi gelişmesi, onun yetişkinlik dönemindeki sosyal yaşantısına da etki eder. Bu yüzden, nitelikli bir okul öncesi eğitim ile sosyal becerileri desteklenen çocuklar topluma daha kolay uyum sağlamayı öğrenirler (Karaca vd., 2011; Meriç ve Özyürek, 2018; Tunçeli ve Akman, 2012; Zembat ve Unutkan, 2001).

Sosyal gelişim, duysal uyarıların algılanmasını ve zihinde işlenmesini gerektirir (Özdemir vd., 2012). Bu durumun gerçekleşmesi için ise çocuğun çevresiyle bağlarını geliştirmesi ve sosyal ilişkiler kurması gerekir. Çocuk sosyalleştikçe, yaş ve gelişim düzeyine uygun olarak kendi yükümlülüklerini yerine getirir, akranlarıyla ve diğer bireylerle yeterli etkileşimi kurar, aile ve topluma açısından örf ve adet kurallarına uygun davranışlar geliştirir (Günindi, 2008; Yılmaz, 2012). Sosyal gelişimini sağlıklı tamamlamış ve sosyal yeterliğe sahip olan çocuklar işbirliği, yardımlaşma, paylaşma, dayanışma gibi olumlu sosyal davranışlar sergiler (Çağdaş ve Seçer Şahin, 2002). Bu çocuklar diğer bireylerle etkileşimlerinde rahat ve olumlu iletişim yöntemleri kullanarak (Joseph ve Starin, 2003) akran gruplarına kolay uyum sağlar ve arkadaşlarıyla çatışmadan ilişkilerini başarılı bir şekilde sürdürürler (Binbaşoğlu, 1990). Bu bireyler etkili iletişim kurabilme, karşılaştıkları sorunlarla baş edebilme, gerektiğinde sosyal çevresinden yardım alabilme gibi davranışlarda başarılı olduğu için sosyal çevrelerinde de daha çok kabul görürler (Akfırat Önalın, 2006). Ayrıca sosyal ilişkilerinde başarılı ve uyumlu olan bu çocuklar ileriki akademik yaşantılarında da daha başarılı olmaktadır (Seven, 2008).

İçinde bulunduğu toplumun sosyal kurallarına uygun davranışlar geliştiremeyen, sosyal becerileri yeterince gelişmemiş, olumsuz davranışlar sergileyen çocuklar ise genellikle kişiler arası çatışmalar yaşayarak akranları tarafından daha az kabul görür ya da dışlanırlar (Özbey, 2007; Ummanel, 2007). Bu durum ise bireylerde öz güven zedelenmesi, olumsuz benlik algısı, saldırgan davranışlar gibi farklı olumsuz sosyal-duygusal davranışlara sebep olabilir (Dereli İman, 2013). Araştırmalar bu çocukların yaşamlarının sonraki yıllarında

akranlarına kıyasla sosyal ve duygusal problemlerle daha fazla karşılaştıklarını ve akademik yönden de başarısız olma risklerinin arttığını göstermektedir (Knight ve Hughes, 1995).

Araştırmalar, yaşadığı sosyal problemleri çözebilecek düşünce yapısı gelişen çocukların ilişkilerinin nitelikli ve sağlıklı olduğu, olumlu sosyal davranış gösterme düzeylerinin arttığını göstermektedir (Anlıak ve Dinçer, 2005b). Bu bağlamda sosyal problem çözme becerileri, çocukların sosyal yönden sağlıklı olabilmesi için gerekli olan becerilerin başındadır (Rubin ve Krasnor, 2014).

2.2. Sosyal Problem Çözme Becerisi

Kavram olarak ilk kez Goldfried ve D’Zurilla tarafından kullanılan sosyal problem çözme becerisi (Bozkurt Yükçü, 2017), sosyal çatışmaların önlenmesi ya da çözülmesi için toplumdaki diğer bireylerin normlarına uygun nitelikte yöntemler üreterek sonuca ulaşmayı sağlayan becerilerdir (Berk, 2013). Problem çözme, sorun teşkil eden durumlarla ilgili bilişsel becerilerin yanında davranışsal ve duyuşsal bileşenleri de kapsayan oldukça karmaşık bir süreçtir (Erden, 1986). Bir başka ifadeyle bireylerin yaşadığı sosyal problemleri çözebilmesinde bilişsel beceriler ile birlikte (Chang, Downey ve Salata, 2004) sosyal duygusal becerilere de ihtiyaçları vardır (Fettig, Schultz ve Ostrosky, 2016; Smogorzewska ve Szumski, 2017).

Sosyal bağlamda karşılaşılan problem durumları birçok sorundan kaynaklanabilir. Kişiler arası ilişkiler konusunda etkileşim içerisinde olan taraflar her durumda aynı fikirde olmak zorunda değildir ve etkileşimin niteliğinden her zaman memnun kalmayabilirler. Böyle durumlarda bireyler arasında sorunlar yaşanabilir (Kargı, 2011). Bingham (2016), bireylerin hayatları süresince sosyal ve sosyal olmayan problemlerle karşılaşacağını ve bu bağlamda problem çözme becerisinin ömür boyu gerekli olan önemli bir beceri olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamdan bakıldığında toplumları oluşturan bireylerin sağlıklı ilişkiler kurarak ilerleyebilmesinde sosyal problem çözme becerilerinin etkisi büyüktür (Özyürek vd., 2018).

Toplum içerisinde sosyal ilişkiler kurmak zorunda olan bireyler karşılaştıkları problem durumlarını çözüme ulaştırma çabası içinde olmuştur (Yıldırım, 2010). Bireyler bir problemle karşı karşıya kaldıklarında problemin etkili, doğru ve mantıklı bir şekilde çözülebilmesi için öncelikle problemi anlamalı, tanımlamalı, çözüme ilişkin hipotezler kurmalı, çözüm yolları belirleyerek çözmek için çaba göstermelidir (Duman, 2009; Oğuz ve Köksal Akyol 2012). Gelbal (1991) bir duruma problem denebilmesi için öncelikle bireyin o durumu fark etmesi ve bu durumdan rahatsız olması gerektiğini belirtmiştir.

Sosyal problem çözme becerisi yüksek olan bireyler, yüksek bir benlik saygısıyla birlikte esnek ve eleştirel bir düşünce tarzına sahip olarak çevrelerini iyi analiz edebilirler. Aynı zamanda problem çözme becerisi bireyi derin bir anlayış bilgisiyle yenilikçi çözümler üretmeye teşvik etmektedir (Crebert vd., 2011). Dolayısıyla bireyin sosyal anlamda güçlü, akran ilişkilerinde başarılı olduğunun ve sosyal becerilerini kullanabildiğinin en önemli göstergesi sosyal problem çözme becerisinin gelişmiş olmasıdır (Doğulu Okur, 2016). Bununla beraber, sosyal problem çözme becerisi, bireylerin yeniliklere açık olmasını, kendini rahatlıkla ifade edebilmesi ve çevresine uyum sağlayarak toplumla bütünleşmesini sağlaması nedeniyle (Nezu ve Nezu, 2001) dolaylı ve dolaysız yoldan tüm toplumu etkileyen bir kavramdır. Kısacası bireyin mental sağlığı, akademik ve kişisel yaşamındaki başarıları, sosyal ve toplumsal gruptaki işlevleri de sosyal problem çözme becerisinden etkilenmektedir.

2.3. Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Sosyal Problem Çözme Becerisi

Okul öncesi eğitimden başlamak üzere her kademede eğitimin niteliği çocukların, bilgiyi ne kadar aldığı, üretebildiği ve yaşamına aktarabildiğiyle ölçülmekle birlikte eğitimin temelinde problem çözebilen bireyler yetiştirilmesi beklenir. Sosyal problem çözme becerisinin çocukların ileriki yaşamlarında sosyal uyumları yönünden belirleyici olması (Fisher, 2009) ve bu becerinin bireylerde kalıcı bir etki oluşturması nedeniyle erken yaşlarda kazanılması elzemdir (Aydoğan, 2012). Sosyal problem çözme becerisi, sadece karşılaşılan problemlere çözüm bulmak ya da yeni ihtiyaçları karşılamak bakımından değil çocukların mutlu yaşamalarına temel oluşturacak bir beceri kazanabilmelerine fırsat verme açısından da önemlidir.

Problem çözme bireylerin bütün hayatı boyunca ihtiyaç duyduğu önemli bir beceri (Bingham, 2016) olmakla birlikte yapılan çalışmalar (Anlıak ve Dinçer, 2005; Britz, 1993; Sevinç, 2005; Zembat ve Unutkan, 2001), özellikle erken yaşlarda gelişimin hızlı ve öğrenmenin kalıcı olması nedeniyle problem çözme becerisinin kazandırılmasının diğer dönemlere kıyasla daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Çocukların sosyalleşme sürecinde, topluma uyum sağlayabilmesi diğer bireylerle olan ilişkilerinde başarılı olabilmesi, sorunlarını en uygun yöntemlerle çözebilmeleri, sosyal problem çözme becerilerini öğrenip geliştirmeleri ile ilgilidir (Bingham, 2016; Karakaya, 2018).

Freud; çocuğun diğerlerinin duygularının farkında olmasının ve bunun yanı sıra kendi duygularını da anlayarak ifade edebilmesinin sosyal problem çözme becerisinin gelişiminde önemli olduğunun üzerinde durmuştur (Usta, 2019). Çocukların duygusal anlamda güçlü

olduklarına ilişkin belirtilerden en önemlisi sosyal problem çözme becerilerinin gelişmiş olmasıdır (Rubin, Bukowski ve Parker, 1998). Karşılaştığı problemlerin çözümünde yetkinlik kazanmak, çocukların günlük yaşam içinde deneyimlerini artırarak problemlerin çözülebileceğine olan inançlarını ve güven duygusunun gelişmesine katkı sağlar (Begde ve Özyürek, 2016; Değirmenci, 2020; Shure ve Spivack, 1982).

Çocuklar problem çözme davranışını deneyimler yoluyla öğrenir. Ayrıca kendisine problem çözme ile ilgili verilen fırsatlar sayesinde kendi yeteneklerini keşfeder ve geliştirir. Bu nedenle, gelişimi açısından problem çözme sürecine etkin katılım sağlaması için fırsatlar sunulmalı, çaba göstermesi konusunda yönlendirilmelidir (Bingham, 2016). Böylece çocuklar sosyal durumlarda yaşadıkları ikilemleri ve akranları ile yaşadıkları çatışmaları çözebilir ve yaşanabilecek sorunlar önlenabilir (Karayol ve Temel, 2018). Problem çözme becerileri, çocukların arkadaşlarıyla yaşadıkları oyuncaklarını paylaşmama gibi tipik tartışmalar veya arkadaş rekabeti gibi durumların sağlıklı bir şekilde çözülmesine de yardımcı olur (Bredenkamp, 2017). Karşılaştıkları problemleri çözerek özgüvenleri artan çocukların kendilerini ifade etme ve savunma becerileri de gelişir (Yolcu, 2019).

Problem çözme becerisinin kazanımı uzun ve programlı bir süreçtir (Alemdar Coşkun, 2016). Bireylerin geçmiş yaşantılarında edindikleri olumlu veya olumsuz problem çözme deneyimleri, problem çözme becerisinin gelişimine etki etmektedir. Bilinçli bir şekilde çocukluk döneminde farklı sorunlarla karşı karşıya kalmış ve sorunlarını çözerken olumlu dönütler, pekiştireçler almış çocukların problem çözme becerileri de gelişmektedir (Bingham, 2016). Okul öncesi çağındaki çocuklar, benmerkezci tavır ve davranış içerisinde oldukları için bu gelişimsel yapılarına uygun rehberlik yapılması önemlidir. Bu dönemdeki çocukların problem çözme süreçleri basit yapılarda olabilmektedir. Problem çözme noktasında çözümün dışında istenmeyen davranışlar hatta saldırganlık davranışları sergileyen çocuklarla karşılaşılabilir. Bu durumda özellikle, çocukla etkileşim içindeki ebeveynlerin ve diğer yetişkinlerin olumlu rol model olması önemlidir. Ayrıca çağımız çocuklarının sıklıkla etkileşim içinde oldukları bilgisayar, tablet, televizyon gibi araçlar, oynadığı dijital oyunlar problem çözme becerilerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Kesicioğlu, 2015). Bu noktadan hareketle, okul öncesi dönemde çocukların sosyal problem çözme beceri düzeylerinin gelişimi için bu cihazların çocuklara kontrollü sunulmasında fayda vardır.

Tüm bu bilgiler göz önünde bulundurulduğunda özellikle okul öncesi dönemin yaşamın kritik yıllarını kapsamaları dikkate alındığında sosyal problem çözme becerisinin çocuk ve çocuğun içinde bulunduğu toplum açısından önemi daha iyi anlaşılmaktadır.

2.4. Sosyal Problem Çözme Modelleri

Sosyal problem çözme becerisi ile ilgili literatür incelendiğinde; bireylerin sosyal bağlamlarında karşılaştıkları problem durumların yapısını, bireylerin bu problemlerle baş edebilme yollarını ortaya koyan birçok kuram ve model görülmektedir. Bu bölümde John Dewey'in Yansıtımlı Düşünce Kuramı, Bandura'nın Problem Çözme ve Kendine Yeterlik Modeli, D'Zurilla ve Goldfried 5 Boyutlu Modeline ve Mountrose'un 5 Aşamalı Sorun Çözme Yaklaşımına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.4.1. John Dewey'in Yansıtımlı Düşünce Kuramı

Günümüzde ortaya atılmış olan birçok problem çözme modelinin temelini Dewey'in çalışmalarına dayandığı ifade edilmektedir (Ornstein, 1989). Dewey yansıtımlı düşünce kuramını, 1910 yılında kaleme aldığı *How we think?* (Nasıl düşünüyoruz?) kitabında yer alan yansıtıcı düşünme teorisinin kapsadığı ilkelerden yola çıkarak oluşturmuştur. Yansıtıcı düşünme teorisindeki ilkeleri dikkate alarak ortaya koyduğu bu kuramla Dewey, problem çözme kavramı konusunda öncü olmuştur.

Yansıtıcı düşünmeyi Dewey, herhangi bir bilgi ve hedefindeki sonuçlara ulaşmaya teşvik eden bir bilgi olgusunu tutarlı, dikkatli ve etkin bir şekilde düşünme şeklinde ifade etmektedir. Dewey'e göre değişen dünyada bireyler, birçok farklı problem durumla karşılaşır. Yansıtıcı düşünme sürecinde karşılaştıkları problemleri çözme basamakları aşağıdaki gibidir:

Problemi Tanıma ve Anlama; Dewey'e göre problemin fark edilmesi, tanıma veya tanımlanması aşaması ile problem çözme süreci başlamaktadır. Problemi tanıma ve anlama aşaması bireyin kendisini huzursuz eden ya da çözüme ulaşması gerektiğini hissettiği bir sorunun nedeni konusunda araştırmalar yapıp problemi anlamaya çalıştığı ilk aşamadır.

Probleme Çözüm Arama aşamasında; problemi yaşayan kişi problemi fark edip tanımlamasının ardından araştırmalar yaparak hipotezler oluşturur ve problemine çözüm yolları arar. Dewey, bu aşamada problem durumla ilgili hızlı kararlar verilmesinin problem çözme sürecine olumsuz etki edeceğini belirtmiştir.

Çözüm aşaması, Dewey'in Yansıtımlı düşünce kuramının son aşamasıdır. Bu aşamada, oluşturulan hipotezler, çözüm yolları uygulanır ve sonuca ulaşılır. Dewey'e göre bu aşamada bireyin problem çözme deneyimleri sırasında bir eylemi gerçekleştirirken zihninde tasarlaması ve uyguladığı çözüm yolunu buna istinaden yeniden değerlendirmesi gerekmektedir. Böylece birey neyi ne için yaptığını sorgulayarak problem çözme sürecinde aktif ve bilinçli olabilir (Pollard, 1999; Schön, 1987; Akt: Baş ve Beyhan, 2012). Kısaca

Dewey çözüm aşamasında edinilen bu deneyimlerin birey için önemli olduğunu vurgulamıştır (Dewey, 1933).

Dewey, kuramındaki aşamaların değiştirilebileceğini, geliştirilebileceğini hatta çıkarılabileceğini de ifade etmiştir (Sungur, 1992). Problem çözme kavramının eğitimde kullanılması ve sistematik hale gelmesi de John Dewey tarafından oluşturulmuştur (Kesicioğlu, 2015). Dewey, okulların birincil amaç olarak çocuklara bilgi vermeyi seçmelerini kendi açısından değerlendirerek, okul ortamlarında çocukların karşılaştıkları problemlerle nasıl baş etmeleri gerektiği hususunda öğrenme süreçlerine katkı sağlayacak konumda olmaları gerekliliğine dikkat çekmiştir. Yani okulların bireyler için problem çözme becerisini kazandırmayı temel ilke olarak görmesi gerektiğini savunmuştur (Aksoy, 2003; Ergin ve Ünsal 2011; Mertoğlu ve Öztuna, 2004).

2.4.2. Albert Bandura'nın Problem Çözme ve Kendine Yeterlilik Modeli

Bandura (1977), sosyal-öğrenme kuramında bireylerin sosyal bir varlık olması nedeniyle öğrenmede çevrenin etki ve öneminin yüksek olduğuna dikkat çekmiştir. Bandura'ya göre; çocuklar problem çözme becerisini çevresindekilerin tutum ve davranışlarını gözleyip taklit ederek öğrenirler. Bandura'ya göre bireyler problemleri açıkça gözleyebildiği zaman çözüm süreci ile ilgili ne yapacağını kestirebilmekte, problemlerin belirli ve net olmadığı durumlarda ise genelleme yaparak problem durumu ortaya koyabilmektedirler (Miller, 2008).

Bandura'nın kendine yeterlilik modelinde *bireylerin yetenekleri, baş etme düzeyleri, algıları, gösterecekleri çabanın miktarı ve azim göstermeleri* problem çözme becerisini etkileyen unsurlardır. Kendine yeterlilik, bireyin bir eylemi başarılı bir şekilde yapabileceği konusunda kendine olan inancını ifade etmektedir (Yeşilyaprak, 2002).

Bandura, bireylerin problem çözme durumlarındaki çabalarının problem çözme becerileri ile ilgili algıları, yetenekleri ve inançları ile ilişkili olduğunu; bireyin kendi yeterliliklerine olan inancının problem çözme sürecini etkileyeceğini belirtmiştir (Taylan, 1990). Diğer bir deyişle bireylerin kendi yeterliliğine olan inancı yüksek olursa problem çözme konusunda da daha başarılı olur. Aynı zamanda bireylerin kendi yeterliliğine inanması karşılaştığı zorluklarla başa çıkmayı deneyip denemeyeceğini de belirlemektedir. Bandura'nın ortaya koyduğu bu tezi destekleyerek öz yeterlilik düzeyinin problem çözme becerisi üzerinde etkili olduğunu ortaya koyan araştırmalar da vardır (Maddux, 2002).

2.4.3. D'zurilla ve Arkadaşlarının Beş Boyutlu Sosyal Problem Çözme Modeli

D'Zurilla ve Goldfried tarafından 1971'de ortaya konan ve D'Zurilla, Nezu ve Olivares'in çalışmalarıyla geliştirilen Beş Boyutlu Sosyal Problem Çözme Modeli, sosyal problem çözme modelleri arasında yaygın olarak bilinen ve kullanılan modellerden biridir (Ağlamış, 2019; Duyan ve Gelbal, 2008; Yavaş, 2018). D'Zurilla ve Goldfried'in (1971) geliştirdiği bu model, sosyal problemlerin çözüme ulaşmasında kolaylık sağlayabilecek, eğitimsel ve tedavi edici alanlarda kullanılabilecek olan bir modeldir.

Bu modele göre *problem çözme*; bireyin sosyal çevresinde günlük hayatta yaşanan belirli sorunlar için etkili olan çözüm yollarının bulunmasına ya da keşfedilmesine yönelik deneyimlerin olduğu, öz denetimli bilişsel-davranışsal bir süreçtir. Bu süreçler, bireye belli bir problem için geçerli çözüm yolları bulmanın yanında türlü seçenekler arasında en etkin çözümü kullanma imkânını sağlar (D'Zurilla ve Goldfried, 1971). Bu modelin hedefi problem çözme sürecindeki olumlu davranışların pekiştirilerek artırılması, problem çözme sürecine katkısı olmayan olumsuz davranışların ise ortadan kaldırılmasıdır.

Bu modelde sosyal problem çözme becerisi, *yapıcı ya da etkili problem çözme* ve *işlevsiz ya da etkisiz problem çözme* şeklinde iki başlık altına alınmıştır. Yapıcı ya da etkili problem çözme süreci; etkili ve olumlu problem çözme becerilerinin sistemli bir şekilde uygulandığı böylelikle akılcı problem çözmei kolaylaştırdığı ve sonucun da olumlu olacağı bir süreç olarak kabul edilmiştir. İşlevsiz ya da etkisiz problem çözme sürecinin ise probleme dürtüsel ve dikkatsiz veya kaçınmacı stille yaklaşılan bir süreç olduğu belirtilmiştir (D'Zurilla vd., 2004).

Sosyal problem çözme sürecinin beş boyutlu modele göre *probleme yönelim* ve *problem çözme becerisi* şeklinde iki temel bileşeni vardır (D' Zurilla ve Nezu, 1990).

2.4.3.1. Probleme Yönelim

Probleme yönelim, bireyin problem çözme becerilerinin yanında problemlerle ilgili değerlendirmeleri ve duygularını yansıtan duyuşsal ve bilişsel şemaların da içinde yer aldığı bir dizi biliş ötesi süreçler olarak tanımlanmaktadır. Problem çözme için bu süreçler önemli birer motivasyon kaynağı olmaktadır. Bireyin karşılaştığı problemlerle ilgili kendi inanç ve değerlerini yansıtan ve bireyi motive eden probleme yönelim süreci, olumlu ya da olumsuz yönelim olarak gruplandırılmıştır (D'Zurilla ve Nezu, 1990).

Probleme olumlu yönelim, bireyin problemlere ve bu problemlerle başa çıkma becerisi ile ilgili öz algısının olumlu özelliklere sahip olması şeklinde açıklanmaktadır. D'Zurilla vd.'e

(2004) göre problem çözme becerileri yüksek olan bireyler aynı zamanda problemlere olumlu yönelim gösteren bireylerdir. Bu bireyler, bir problemi kendine katkı sağlaması bakımından değerlendirerek problemin üstesinden gelebileceğine inanırlar. Ayrıca kendine inanan bu bireyler, başarılı problem çözme süreci için zaman, çaba ve sabır gerektiğinin de bilincinde olan kişilerdir (Dobson, 2010).

Probleme olumsuz yönelim ise, bireyin problem olgusuna ve problemlerle başa çıkma becerisine ilişkin öz algısının olumsuz olması durumu olarak tanımlanır. Problem durumlarıyla ilgili işlevsel olmayan ve etkili çözüm yolları bulunmasını engelleyen bir problem yönelimi şeklindedir. Olumsuz problem yönelimi özelliğine sahip birey kişisel yeteneklerinden şüphe duyar. Bu özellikteki bireyin öz-yeterlilik algısı düşük, problem çözme sürecinin sonucuna ilişkin olumsuz sonuç beklentisi ise yüksektir. Tüm bunların yanında bir sorunla karşılaştığında kolaylıkla üzüldür, hayal kırıklığına uğrar, sinirlenir ve bu sorunu mutlulukları için bir tehdit olarak algılar (D'Zurilla vd., 2004).

2.4.3.2. Problem Çözme Becerisi

Sorunları çözmeye çabalayan bireylerin bilişsel ve davranışsal süreçleri problem çözme becerisini kapsamaktadır. Bu model, problemin tanımlanıp açıklanması, uygun çözüm yöntemlerinin oluşturulabilmesi, hangi çözüm yönteminin tercih edileceğine karar verilebilmesi, çözümün uygulanması ve değerlendirilebilmesi olarak dört başlıkta ele alınmaktadır (D' Zurilla ve Nezu, 1990; D'Zurilla vd., 2004).

Problemin tanımlanıp açıklanması sürecinde, birey problemle ilgili bilgiler toplar ve gerçekçi problem çözme hedefleri oluşturarak sorunu anlamaya ve açıklığa çıkarmaya çalışır. Bunun yanında birey, problemi çözerken karşısına çıkabilecek engelleri anlayarak bu sorunla ilgili ne yapmak istediğine ilişkin akılcı somut hedefler üretebilir.

Uygun çözüm yöntemlerinin oluşturulabilmesi aşamasında ise, birey yaşanan problem duruma yönelik oluşturduğu hedeflere odaklanarak mümkün olduğunca çok çeşitli potansiyel çözümleri belirlemeye çalışır.

Hangi çözümün kullanılacağına karar verebilme aşamasında birey farklı çözüm seçeneklerinin sonuçlarını değerlendirir ve bunları karşılaştırır. Daha sonra en uygun ya da potansiyel olarak en etkili çözümü seçer (D' Zurilla ve Nezu, 1990; D'Zurilla vd., 2004).

Çözümün uygulanması ve değerlendirilebilmesi aşamasında ise problem durumuna ilişkin birey tasarladığı çözüm yolunu uygulamaya çalışır. Daha sonra uyguladığı çözüm yolu ve uyguladığı yöntemin etkili olup olmadığını değerlendirir (D'Zurilla ve Nezu, 2007).

Bireyler sorunların üstesinden gelmeye çalışırken çözüme ulaşmak için bir dizi zihinsel ve davranışsal faaliyetler sergiler. Bu modele göre bireylerin sahip oldukları üç farklı problem çözme stili söz konusudur. Bunlar, akılcı problem çözme, dürtüsel-dikkatsiz problem çözme ve kaçınmacı problem çözme stilleridir (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004).

Akılcı problem çözme Stili, rasyonel ve sistematik bir biçimde etkin problem çözme yöntemlerinin uygulanma şeklidir. Bu problem çözme stiline sahip olan bireyler, problem çözme sürecinde problemi tüm yönleriyle tanımlayıp açıklayabilen, sonuca ulaşabilmek için mantıklı hedefler belirleyebilen kişilerdir. Karşılaşılabilecekleri engellerle ilgili ön görüde bulunabilen bu kişiler belirledikleri yöntemlerden hangisinin çözüme ulaştıracağına karar verme hususunda da oldukça başarılıdırlar. Bu problem çözme stilini kullanan bireyler belirledikleri problem çözme yöntemini kullandıktan sonra gözlem ve değerlendirmeler yaparak sürecin başında tespit ettikleri hedeflere ne ölçüde ulaştıklarını ve yaşanan sorunun çözüme ulaşmış olup olmadığını tespit ederler (Bilgin, 2010; D’Zurilla vd., 2004; Dobson, 2010).

Dürtüsel-Dikkatsiz Problem Çözme Stili, problem çözme sürecinde bireyin dürtülerinin etkisinde kalarak, dikkatsiz bir yaklaşım sergilemek suretiyle problemlerini çözmeye çalıştığı yaklaşımdır. Bu problem çözme tarzında olan bireyler herhangi bir sorunla karşılaştıklarında genelde ilk akla gelen düşünceyle kısıtlı ve seçenekleri az olan çözüm yollarına odaklanırlar. Alternatif çözümleri ve bu çözümlerin olası sonuçlarını iyi analiz yapmadan dikkatsizce değerlendirerek seçtiği çözüm yöntemini uygular. Bu da çoğu zaman başarısız bir problem çözme süreciyle sonuçlanmaktadır (Bilgin, 2010; Dobson, 2010). Bu problem çözme stili, problemlerin çözümüne yönelik uygulamaların yetersiz ve aceleci olması, çözüm seçimi ve sonuçların değerlendirilmesi sürecinde dikkatsiz davranılması bakımından işlevsel olmayan bir problem çözme stili olarak kabul edilmektedir. D’Zurilla vd. (2004), bu stile sahip bireylerin yaşamlarında uyum sorunları ve bazı psikolojik sorunlar yaşama olasılıklarının diğer bireylere göre daha yüksek olduğu belirtmişlerdir.

Kaçınmacı Problem Çözme Stili, işlevsel olmayan başka bir problem çözme biçimidir. Yaşam içinde karşılaşılan problemlerde bu stilde yaklaşım sergileyen bireyler sürekli olarak erteleme, pasif konumda olma, eyleme geçmeme ve başkalarına bağımlılık gösterme davranışları sergilerler. Bir anlamda bu bireyler problemleriyle yüzleşmek yerine bu durumdan kaçınma yoluna giderler, problemi çözmeyi olabildiğince erteler ve kendiliğinden çözülmesini beklerler. Çoğu zaman kendi problemlerinin çözme sorumluluğunu başkalarına yüklerler (D’Zurilla vd., 2004; Nezu vd., 2012).

Problem çözme stilleri incelendiğinde bireylerin sorunlarla karşılaştığında etkili bir çözüm yolu geliştirebilmesi için bazı becerilerin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu beceriler;

problemlerin çözümünü ertelemeden çözüme yönelik girişimlerde bulunmak, problemlerin çözümünü sistematik olarak uygulamak, süreç içindeki her basamağın dikkatli bir şekilde düşünülerek yapılması olarak sıralanabilir (D’Zurilla ve Nezu, 2007).

D’zurilla ve arkadaşlarının geliştirmiş oldukları bu model, problem çözme becerisinin kazandırılmasını hedefleyen eğitim programlarına öncülük etmiştir (Çekici, 2009). Bunun yanında bireyin sosyal problem çözme becerisini ne zaman edindiği ve nasıl geliştiği gibi sosyal problem çözme becerilerinin gelişim süreci hakkında yeterli ve derinlemesine bilgi vermemesi nedeniyle eleştirilere maruz kalmıştır (Bozkurt Yükçü, 2017).

2.4.4. Phillip Mountrose ve Beş Aşamalı Problem Çözme Modeli

Mountrose (2000), problem çözme boyutunu anne-baba-çocuk ilişkisi bağlamında ele alarak duygularla birlikte açıklamaya çalışmıştır. Bu modelde duygular, düşünce ile davranış arasında bulunan bir ara değişken olarak görülmüştür. Olumsuz inanç ve düşünceler değişirse duyguların da değişeceğine inanılmaktadır. Mountrose, çocuklar bir sorunla karşılaştıklarında yetişkinlerin onlara ne yapmaları gerektiğini söyledikleri klasik yöntemlerin bazı durumlarda işe yarasa da klasik yöntemde davranışa neden olan duygu ve düşüncelerin üzerinde durulmaması sebebiyle çocukların kendilerini *güçsüz* görmelerine ve özgüvenlerinin olumsuz etkilenmesine neden olduğunu ve davranıştaki değişimin yavaş olacağını belirtmiştir. Mountrose, ayrıca çocuğun problem çözme sürecinin içinde yer almasının kendisindeki gelişim aşamaları ve değişimleri anlaması bakımından da önemli olduğu vurgulamıştır. Mountrouse’nin problem çözmede duyguları ön plana çıkardığı çocuklarla daha etkili bir iletişim kurulabilmesi ve yaşanan problemlerin çözülebilmesi için geliştirdiği beş aşamalı yaklaşımı sırasıyla şu şekildedir: *problemi tanımlama, duyguları ifade etme, olumsuz inancı bulma, olumlu inancı keşfetme, zihinde geleceği canlandırma* (Mountrose, 2000).

2.4.4.1. Problemi Tanımlama

Mountrose’un Beş Aşamalı Problem Çözme Modelinin ilk aşaması çocuğun yaşadığı problemi tanımlamasıdır. Çocuğun da yaşadığı problemle ilgili konuşmaya hazır ve istekli olması gerekmektedir. Bu nedenle çocuğa problemle ilgili konuşmaya istekli oluncaya kadar süre tanınması bu aşamada önemlidir. Ebeveynler çocuğa problemin ne olduğuna yönelik sorular sormalı ve çocukların cevaplarını dikkatli bir şekilde sakın ve sabırla dinlemelidir. Bu noktada, çocuğu bir birey olarak gördüğünü, ona saygı duyduğunu hissettiren yetişkin

problemin çözülebilmesi için uygun olan ortamı sağlayarak çocuğun duygularını rahat bir şekilde ifade edebilmesine olanak sağlar (Mountrose, 2000).

2.4.4.2. Duyguları İfade Etme

Mountrose'un yaklaşımında duyguların çok önemli bir yere sahip olduğu bilinmektedir. Çocukların kendisinin ve başkalarının duygularını tanıma becerisini kazanarak bu duyguları dile getirebilmeleri bu aşama için çok önemlidir. Mountrose (2000) çocuklara problem çözme becerilerinin kazandırılmasında probleme dair çocukların duygularını fark edebilmesinin önemini vurgulamıştır. Çocuktan kendi hislerini özgürce ifade etmesi beklenir ve bunun için uygun ortam sağlanır. Yetişkin yaşanan problem durumu ile ilgili çocuğun duygu ve düşüncelerini ifade etmesi konusunda teşvik etmelidir. Mountrose'a göre insanlar duygusal düşünme şeklini kızlara uygun görürken erkek çocuklara ise yakıştıramamaktadır. Bu yaklaşım erkeklerin duygularını bastırmasına ve kabullenememesine neden olabilmektedir. Duygularını baskılayan çocuk, duygularını tanımlarken zorlanmakta ve bastırılan duygular yönetilememektedir. Bunun için çocuğa yardımcı olunmalı, duygularını söylerken sadece *iyi*, *kötü* gibi ifadeler değil *mutlu*, *heyecanlı*, *öfkeli*, *kaygılı*, *pişman*, *üzülmüş*, *şaşırmış* gibi daha açıklayıcı tanımlamalar kullanması yönünde cesaretlendirilmelidir (Mountrose, 2000).

2.4.4.3. Olumsuz İnancı Bulma

Bu aşamada çocuğun karşılaştığı problemin sebebi olan olumsuz inancın tespit edilmesi ve tanımlanması gerekir. Mountrose'a göre duyguları meydana getiren ve duyguların kaynağını oluşturan ana unsur inançlarımızdır. Duygularının altında yatan inançların farkında olan birey gerektiğinde bu inançlarını değiştirme ve buna göre düzenleyebilme davranışları geliştirebilir. Bu durum da probleme kaynak teşkil eden davranışların ortadan kalkmasını sağlar (Mountrose, 2000). Mountrose olumsuz inançların bireylerin kendilerini üstün veya küçük görmelerine neden olarak insanları birbirinden uzaklaştırdığını, hatta birbirlerine zarar verecek nitelikte kötülük içeren davranışlar sergilemelerine neden olabildiğini belirtmiştir. Bu nedenle problemlerle karşı karşıya kalan birey etkili çözüm yolunu belirleyebilmek için ilk olarak inançlarını gözden geçirmelidir.

2.4.4.4. Olumlu İnancı Keşfetme

Olumsuz inancın (düşüncenin) doğruluğu sorgulanarak olası sonuçlar ile birlikte değişimi olumluya dönüştürmek için çaba gösterme gerektiğinin belirtildiği aşamadır. Bu

aşamada olumsuz inanç temelli düşüncelerin doğruluğunun sorgulanarak usa vurma yoluyla çocuk bakımından etkili ve aynı zamanda gelişimine de açık bir duygu yapısına ulaşmasının önemi vurgulanmaktadır. Mountrose olumsuz inancın olumluya dönüştürülmesinde *Doğruluk, Sonuç ve Değişim* ilkelerinden söz etmektedir: *Doğruluk* ilkesinde bireyin inancında *asla, daima, kesinlikle* gibi kesin ifadelerle yer verip vermediği ve bu tür ifadelerin doğruluğu sorgulanır. Kişi olumsuz inançlarını sorgulayarak aslında bunların birer yanılgıdan ibaret olduğunu keşfeder ve olumsuz ifadeleri olumluya dönüştürür. “Hiçbir şeyim yolunda gitmiyor” ifadesinin “Aslında yolunda giden işlerim var” ifadesine dönüşmesi bu ilkeye örnek olarak verilebilir. *Sonuç* ilkesinde bireyin olumsuz inançların onu nasıl etkilediğini ve ne gibi sonuçlarla karşı karşıya kaldığını sorgulaması gerekir. Bu süreçteki sorgulamanın dışsal değil içsel güdüleme yoluyla yapılması önemlidir. Hayatında her şeyi kusursuz ve mükemmel yapmaya çalışan birey bir süre sonra böyle bir durumun söz konusu olamayacağını anladığında öfkeli ve mutsuz olacaktır. Bu durumdan kurtulmak için birey neden böyle düşündüğünü sorgulamalı ve kendisini her durumda yoracak olan bu olumsuz inanç yapısını “Hayatta hiçbir şey kusursuz değildir” ya da “Her şeyin mükemmel olması gerekmiyor” gibi daha gerçekçi bir inanca dönüştürmeye çalışmalıdır. *Değişim* ilkesinde problemin temelindeki nedenler veya istenmeyen durumların değiştirilmesi için çaba gösterme söz konusudur. Arkadaşlarıyla bağ kurup sosyalleşemeyen bir bireyin “Bu durumu değiştirmek için neler yapmalıyım?” şeklinde sorularla davranışlarını olumlu yönde geliştirmeye çalışması bu ilkeye örnek olarak verilebilir (Mountrose, 2000).

2.4.4.5.Zihinde Geleceği Canlandırma

Mountrose’a göre problem çözme süreci bu aşamada derinlik kazanmaktadır. Bu aşamaya gelindiğinde artık problem durum daha çözülebilir bir hal almıştır. Bu son aşamada olumlu durumlarla şekillenen bir geleceğin hayal edilmesi gerekmektedir. Çocuklarda bu hayal etme durumunun daha etkili ve somut olması için birden çok duyuya ve duygulara hitap etmesini sağlayacak düzenlemeler yapılması uygun olacaktır. Diğer aşamalarda olduğu gibi bu aşamada da çocuğa yeterince süre tanınmalı ve zihninde geleceğini canlandırması için teşvik edilmelidir (Mountrose, 2000). Çocuğun derslerde başarılı olma konusunda olumsuz inancı varsa bu inancı olumluya çevirme çalışmaları yapıp tekrar değerlendirerek derslerinde başarılı olduğunu yeni inançla hayal etmesi zihinde geleceği canlandırmadır (Öğülmüş, 2001).

İnsanın yaradılışının özünde sosyal ortamındaki diğer bireylerle etkileşim ve iletişim bulunmaktadır. Bu noktadan hareketle insan yaşamının önemli bir bölümünün sosyal ilişkilerden oluştuğu söylenebilir. Bireyin günlük yaşamı boyunca bulunduğu sosyal yapıda

diğer bireylerle bazı problemler yaşaması da kaçınılmazdır. Terzi (2003), sosyal problemlerin çözüme ulaşmasının, bireylerin sağlıklı sosyal ilişkiler geliştirmelerine, kendi davranışlarının sorumluluklarını almalarına ve başkalarının davranışlarına bakış açısı geliştirebilmelerine katkı sağladığını belirtmiştir. Özusta (1998) da günlük yaşam içerisinde karşılaşılan sosyal problemlerin çözülmesinin özellikle bu problemlerin çözülme şekillerinin çocuğun ruh sağlığının gelişimiyle yakından ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Çocukların problem çözme sürecinde başarılı olup olmama durumları benlik kavramlarının oluşması ve gelişmesinde de etkili bir rol oynamaktadır (Yıldırım, 2010). Bununla birlikte çocuk sosyalleşmeye başladıkça ortaya çıkan benlik algısı, sosyal gelişim sürecindeki sosyal becerilerin gelişimi için de önemlidir (Atay, 2011). Bu nedenle bireyin sosyal hayatındaki yaşantıları onun kişiliğini şekillendirerek benlik algısının temelini de meydana getirmektedir (Sarıca ve Yazıcı, 2013). Bu bağlamda yaşadığı sorunları başarılı bir şekilde çözen çocukların benlik algılarının da olumlu yönde gelişeceği düşünülmektedir. Bu bilgilerden yola çıkarak çalışmanın bu bölümünde araştırmanın diğer değişkeni olan benlik algısı kavramı ele alınacaktır.

2.5. Benlik Algısı

Bireyin sağlıklı bir kişilik geliştirebilmesinin önemli etkenlerinin başında erken yıllarda oluşan benlik gelişiminin niteliği gelmektedir. Benlik algısı, uzun zamandır üzerinde durulan ve araştırmalarda incelenen bir konu olmuştur (Dündar, 2010). Bireyin kişilik özellikleri onu diğer bireylerden ayıran en önemli hususlardan biridir. Kişiliğin oluşmasında bireyin kendisine ait özellikleri ile ilgili bilgi ve fikirleri benlik kavramını oluşturmaktadır (Bee ve Boyd, 2009). Benlik algısı, bireyin kendisiyle ilgili olan her türlü bilgiyi kapsamaktadır (Bogenç, 1998). Benlik algısı, çoğunlukla kişilikle aynı anlamda kullanılsa da benlik, kişiliğin öznel yönü, kişilik ise bireyin birey olmasını sağlayan şartların bütünü olarak ifade edilmektedir (Taylor, 2012). Benlik algısı, genel anlamda bireyin kendisiyle ilgili algısı ve değerlendirmesidir (Kulaksızoğlu, 2003). Bireyin yaşamını önemli ölçüde etkilemesi nedeniyle hayat boyunca devam eden dinamik bir olgu olan (Karaca vd., 2016) benlik algısı bireyin kendini tanımlayabilmesi ve diğer bireylerden ayırt edebilmesi olarak açıklanır (Tesser, 2002). Demoulin (2000), bireyin yaşadığı tüm deneyimleri ve gözlemleri ile bu deneyimlere yüklediği yargıların benlik algısı olduğunu belirtmiştir. Kağıtçıbaşı (2014) da benlik algısının birey açısından duygu, düşünce ve davranışları için etkin ve yönlendirici olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca kendisini ve dünyayı nasıl gördüğü ve algıladığının önemi üzerinde duran Kağıtçıbaşı, benlik algısının bireyin var olmasının temelini oluşturduğunu

vurgulamıştır. Bu bağlamda benlik algısı insan davranışlarının en dikkat çekici konusu olmuştur (Kuru Turaşlı ve Zembat, 2013).

Benlik algısı doğumdan itibaren kazanılan deneyimler, bireyin çevresinde bulunan kişilerle yaşanan iletişim ve etkileşimlerle zaman içerisinde yavaş yavaş oluşur. Bireyin deneyimleri arttıkça kendisi ve çevresindeki bireylerin ona yönelik görüşleri ile ilgili algıları belirgin duruma gelir (Cevher ve Buluş, 2006). Bu bağlamda çocuğun çevresinde yer alan her bir birey, onun sağlıklı bir benlik algısı oluşumunda rol oynamaktadır. Bu nedenle çocukluk döneminde benlik algısı gelişiminde olumlu şekilde destek alamayan çocukların yaşamının sonraki yıllarında benliği ile ilgili olarak ciddi problemler yaşama ihtimali yüksektir (Demoulin, 1999).

Benlik algısı öz yeterlilik ve öz saygı şeklinde iki alt yapıdan oluşmaktadır (Demoulin, 1999). *Öz yeterlilik*, bireyin kendisi ile ilgili olan, iç dünyasındaki hisleridir. Benlik algısının oluşumunda önemli bir yere sahip olan öz yeterlilik, bireyin neyi yapmaya yeterli olduğu konusunda zihinsel olarak kendine olan inancıdır (Martin ve Fabes, 2006; Schunk, 2014). Bu bağlamda bireyin öz yeterlilik, bütün davranışlarını etkilerken öz yeterliliklerine inancı yüksek olan çocuklar zorlu bir görevi başarmak için daha çok çaba gösterir ve kendilerini gerekli beceriler konusunda yetkin olarak nitelendirebilir. Öz yeterliliklerine inancı düşük olan çocuklar ise sosyal ortamlara girdiklerinde çekingenlik göstererek, hedeflenen beceri/durum için girişimde bile bulunmayabilir. Ayrıca çocukların öz yeterlilik inançlarının düşük olması akranları tarafından kabul görmelerinde zorlanmalarına da neden olabilmektedir (Miller, 2008).

Öz saygı ise; bireyin çevresindekiler tarafından onun hakkında yansıttıkları düşüncelerden oluşur. Bireyin kendini tanıyarak değerlendirmesi, yetenek ve özelliklerini olduğu gibi kabul edip benimsemesi neticesinde yaşadığı his ve ulaştığı benlik kavramını onaylamasından kaynaklanan beğeni durumudur (Körükçü, 2004). Öz saygı erken çocukluk döneminde ortaya çıkar ve bireyin yaşı ilerledikçe gelişmeye devam eder (Berk, 2013). Genel olarak okul öncesi dönemdeki çocukların öz saygıları yüksektir. Ancak çevreden gelen olumsuz dönütler, çocuğun yaşadığı başarısız deneyimler gibi olumsuz faktörlerin etkisiyle öz saygılarında zamanla azalma olabilir (Robins ve Trzesniewski, 2005).

Çocukların olumlu kişisel ilişkiler geliştirebilmesi olumlu benlik algısına sahip olmaları ile ilişkilidir. Sosyal kabulle birlikte ortaya çıkan olumlu ilişkiler sayesinde kendileriyle ilgili düşünceleri de olumlu yönde gelişen çocukların, benlik algıları da gelişerek güçlenmektedir (Ergenekon, 2013). Benlik algısı olumlu düzeyde olan çocukların benlik algısı olumsuz düzeyde olanlara göre hedef belirleme, zor durumlar karşısında hemen pes

etmeme gibi yaşam için önemli davranışlarda daha başarılı olduğu belirtilmiştir (Vazou vd., 2017). Coopersmith de benlik algısı düzeylerine göre bireylerin kişiler arası ilişkilerde beklentilerinin farklılaştığını ve stresle başa çıkmada farklı yaklaşımlar sergilediklerini belirtmiştir (Akt. İkiz, 2009).

Tüm bu açıklamalar doğrultusunda benlik algısının, pasif bir şekilde yapılanmayan, bireyin hem kendisiyle hem de diğer bireyler arası etkileşimlerine hizmet eden dinamik bir yapı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla sosyal ilişkiler benlik algısının oluşumunda önem arz eder (Schunk, 2014). Bununla birlikte benlik algısı düşük olan çocukların akranlarıyla iletişimde yaşadıkları problemleri çatışarak ve kavga etmek suretiyle çözdükleri ifade edilmektedir (Riley vd., 2008). Bu bağlamda, çocukların sosyal ilişkilerinin niteliği, sosyal hayatta yaşadıkları problemleri kabul gören yollarla çözmeleri benlik algısı gelişiminde oldukça önemli bir husustur (Özkan ve Aksoy, 2016).

2.6. Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Benlik Algısının Gelişimi

Benlik gelişimi, çocuğun diğer bireylerle olan yaşantısını anlamlandırmasıyla oluşan dinamik bir süreçtir. Bütün gelişim alanlarının da etkisiyle şekillenen bu süreç doğumla başlar (Güngör, 2011). Bebek dünyaya gelmesi ile birlikte, kendisine bakım veren bireyin deneyimlerine ve ona verilen değere güvenmek zorundadır. Çünkü henüz bebek kendi değerini ölçecek yetkinlik ve düzeyde değildir (Burger, 2006). Zamanla kendi davranışlarını fark ederek kendini tanıır ve benlik algısını ayırt etmeye başlar. Erikson'a (1994) göre bireyin kendini tanıma, kendinin farkında olma ve anlama süreci erken çocukluk döneminde gerçekleşir. Kendinin farkında olma süreci aynı zamanda benlik algısının temelini oluşturur. Başlarda yüzeysel olan çocukların benlik algısı, yaklaşık üç buçuk yaştan sonra duyguları içermeye başlar. Aynı zamanda çocukluğun başlarında değişken olan benlik algısı daha çok çocukların söyledikleri ve yaptıklarına başkalarının verdiği tepkiye bağlı olarak gelişmeye devam eder (Plummer, 2007). Fiziksel özelliklerini, güçlü ve zayıf yönlerini fark etmeye başlayan çocuk gerektiğinde kendisi ile ilgili düzenlemeler de yapar. Tüm bu gelişim sürecinde koşulsuz sevilme, olduğu gibi kabul edilme çocuğun benlik algısı imajında önemli bir yer tutmaktadır (Geniş, 2017).

Davranışların temelinde yer alan benlik algısının oluşmasında en önemli gelişim evresi, okul öncesi yıllarıdır (Kuru Turaşlı ve Zembat, 2013). Okul öncesi dönemde benlik kavramının gelişimi birçok farklı unsurdan etkilenmektedir. Bu unsurlar içerisinde aile, arkadaş çevresi ve okul yer almaktadır (Özkan, 2015). Aile, çocuğun benlik gelişimi üzerinde

etkili olan önemli faktörlerin başındadır. Erken dönemlerde ebeveyn ve çocuk arasında gelişen bağın niteliği, çocukta kendini değerli hissetme duygusunun yerleşmesini sağlayarak sağlıklı bir benlik algısı oluşmasına zemin hazırlar (Main ve Solomon, 1990). John Bowlby, Bağlanma Kuramında benlik algısının olumlu yönde gelişimi için bebek ve bebeğin bakımını sağlayan bireyler ile olan etkileşimlerinin, bu süreçte destek görmesinin kritik bir öneme sahip olduğunu belirtmiştir. Kendisinin bakımını sağlayan yetişkinle güvenli bağ kuran bebeklerin benlik algıları değerli olduğu yönünde gelişirken, ihmal edilen bebeklerin ise benlik algıları değersiz oldukları yönünde olacaktır (Magnavita, 2016). Aile bireyleri çocukların ihtiyaçlarını ilk karşılayan, onlarla ilk iletişim ve etkileşime giren yetişkinler olmasının yanında çocukların kendilerini keşfedip tanımalarını sağlayan ve onların benlik gelişimlerine yön veren bireylerdir (Yavuzer, 2006). Dolayısıyla çocukların aile içinde gördüğü sevgi, ilgi, destek ve şefkat onların benlik algısı ve değerlerini geliştirerek olumlu bir benlik algısı edinmesini sağlar.

Çocuklar erken çocukluk yıllarında aile bireylerini rol model olarak birçok davranışı edinir ve benlik algılarını geliştirirler. Bunun doğal sonucu olarak ebeveynlerin benlik durumlarının çocukların benlik gelişimini önemli ölçüde etkilediği söylenebilir (Yazıcı ve Taştepe, 2013). Bunun yanında ailesi tarafından davranışlarına her zaman müdahale edilen ve gözetim altında tutulan çocukların benlik gelişimi olumsuz etkilenir. Ayrıca benlik algısının gelişimi sürecinde çocukların ebeveynlerinin yaklaşımlarını yanlış algılama ihtimalleri de yüksektir. Bu nedenle ebeveynlerin çocukları ile ilgili duygu ve düşüncelerini açık bir şekilde iletmeleri, onlarla olan iletişimlerinde olumlu benlik algısını destekleyici ebeveyn tutumları içerisinde olmaları benlik gelişiminin sağlıklı bir şekilde ilerlemesine katkı sağlar (Dündar, 2010). Bu nedenle çocuklarda benlik algısının özünü şekillendirmesi bakımından ailenin önemi büyüktür (Duclos, 2016).

Sosyal hayatın kurallarına uygun davranış sergilemek doğuştan edinilen bir beceri değildir. Frisby ve Tucker'a (1993) göre doğumla birlikte gelişme sürecine giren benlik kavramı, sosyal çevre içerisinde zamanla şekillenmektedir. Çocukların sosyal hayatı incelendiğinde üç-dört yaşlarından başlamak üzere çocukların artık aile bireylerinin dışında yaşlılarıyla da sosyalleştikleri görülmektedir. Çocuklar, sosyalliği arkadaşları ile kurduğu ilişkilerle öğrenmektedir. Bu arkadaşlık ilişkileri sırasında çocuk bir yandan kendini tanıırken, diğer taraftan akranlarının sergiledikleri yaklaşım ve tepkilerine göre kendi durumunu aynı zamanda arkadaşlarının gözünden değerlendirebilir (Sarıca ve Yazıcı, 2013). Arkadaş ilişkileriyle çevresindeki diğer çocukları gözlemleyerek ve örnek alarak da çok geniş bir davranış tarzı geliştirebilir. Bir bakıma arkadaşlarının davranışlarını taklit ederek sosyalleşir

(Dinçer, 1995). Bu nedenle çocukların benlik gelişiminde akranlarıyla olan ilişkileri önemlidir (Geniş ve Kahraman, 2017). Benlik algısı olumlu gelişen ve sosyal yönden becerikli olan çocukların sosyal ilişkileri akranları tarafından kolay kabul görmesiyle birlikte olumlu yönde gelişmektedir. Benlik algısı düşük olan çocukların ise akranlarıyla ilişkileri olumsuz yönde etkilenmektedir (Gülay, 2008).

Aile ortamından sonra, okul ortamında arkadaş çevresi çocukların benlik algılarının gelişiminde son derece önemli olan sosyal yapılardır. Çocuklar sosyal ortamla aileleri dışında ilk kez okulda karşılaşmaktadır (Özkara, 2014). Okul çağındaki çocuklar artık kendileri ile arkadaşlarının duyguları, davranışları ve karakterleri hakkında yorumlar yapabilmektedir (Işıtan, 2005). Çocuklar okul ortamında diğer bireylerle ilişkilerini geliştirerek toplumsal yaşam içinde nasıl davranılması gerektiğini kavrar ve anne babalarının olmadığı ortamlarda bağımsızlık denemeleri yaşayarak aynı zamanda yeni sosyal davranışlar öğrenir. Bu süreçte edinilen sosyal deneyimler çocukların benlik gelişimini etkiler (Ergüden vd., 2020). Değişen ve büyüyen sosyal ortamı ile beraber çocuğun benlik algısı gelişimi öğretmenin ve arkadaşlarının kendisine ilişkin duygu ve düşüncelerinden etkilenir. Akran grubuna uyum sağlamak ve sosyal ilişkiler için yeterli sosyal beceriye sahip olmak çocuğun yüksek benlik algısına ulaşmasını sağlar (Yavuzer, 2003). Çocukların benlik bilinci düzeyi yükseldikçe, diğer bireyleri anlaması ve olumlu anlamda sosyal iletişim ve etkileşim halinde olması da kolaylaşmaktadır (Dilden, 2004). Benlik algısı olumlu gelişen çocuklar ilişkilerinde işbirliği, yardımlaşma gibi olumlu davranışlar sergiler. Benlik algısı düşük olanlar ise hem kendisiyle hem de başkalarıyla ilgili memnuniyetsiz bir tavır geliştirdiğinden ilişkilerinde kendilerini geri çekmekte ve sağlıklı ilişkiler kuramamaktadır (Gülay, 2010). Dolayısıyla ailelerin ve yetişkinlerin çocuklara yaklaşımları ile çocukların arkadaşları ve öğretmenleriyle olan ilişkileri benlik algısının gelişimi üzerinde önemli derecede etkilidir.

2.7. Benlik Algısının Gelişimiyle İlgili Kuramlar

Benlik algısı gelişimini inceleyen, ortaya koyan başlıca kuramlar; William James'in Benlik Kuramı, Freud'un Psikoanaliz Kuramı, Carl Rogers'in Benlik Kuramı ve Alfred Adler'in Benlik Kuramı'dır. Bu kuramlar, benlik algısı konusunda yapılan araştırmalara temel oluşturmuştur. Bu bölümde bu kuramlar açıklanacaktır.

2.7.1. William James'in Benlik Kuramı

Literatüre bakıldığında benliğe dair kuramların William James'in 1890 yılında yazdığı ve 1950 yılında yeniden basılan *The Principles of Psychology* (Psikolojinin İlkeleri) kitabıyla başladığı görülmektedir. James (1950), *bilen benlik* (*self as knower*) ve *bilinen benlik* (*self as known*) olarak benliği iki boyutta açıklamıştır. Bu yapıda “özne (I)” bilen benlik, “nesne (me)” ise bilinen benlik olarak belirtilmiştir. Bilime konu olan öğelerin nesne özelliğinde olmuş olması nedeniyle James, bilime konu olabilecek benlik boyutunun *bilinen benlik* alanı olması gerektiğini ileri sürmüştür (Akt., Bacanlı, 2004). James adı geçen eserde (1950), insanlarda birden fazla benliğin olduğu düşüncesini öne sürerek benliği *maddesel benlik*, *sosyal benlik*, *ruhsal benlik* olarak üçe ayırmıştır. İnsanlarda birden fazla benliğin olduğu düşüncesinin öncüsü de James olmuştur (Akt., Bacanlı, 2004).

Maddesel benlik; bireyin fiziksel var oluşu yani bedeni değil kendisine ait olan tüm eşyalar ve yakın çevresindeki bireylerden (eş, akraba, arkadaş), hayvanlarından oluşur. Sahiplik duygusu içeren davranışların aile olmak, mülk edinmek ve buna benzer eylemlerin maddesel benliği korumaya yönelik olduğu söylenebilir (Uyanık Balat, 2003).

Ruhsal benlik; bireyin istek, yetenek tutum gibi kişisel özellik ve duyguları ile psikolojik ruh halidir (James, 1950). James ruhsal benliği herhangi bir duruma karşı hazırlıkta aktif olma durumu olarak görmüştür (Işıtan, 2005).

Sosyal benlik; bireyin başkalarının gözünde nasıl görüldüğüyle ilgilidir. Diğer bir deyişle bireyin çevresinden aldığı onaylanma durumudur. Arkadaş gruplarına dâhil olmak, statü kazanmak, ünlü olmak şeklinde gruplandırılabilir (Arıcak, 1999).

James'e göre benlik kavramı toplum içinde inşa edilmektedir. Toplumsal çevreyi inşa eden insan kendi varlığını kabul ettirmek, fark edilmek, başka insanların zihninde ve sosyal çevresinde iz bırakarak varlığını devam ettirmek ister. Ancak birey sosyal çevresi tarafından kabul görmez, yaşam süreci boyunca oluşan problemleri çözmede yetersiz hissederse ve umursanmadığını düşünürse sosyal çevresine karşı oluşan aidiyet duygusundan uzaklaşır (İşcan, 2022). Sosyal yapının sağladığı koşulların dışında kalan ve toplumsal aidiyet duygusundan uzaklaşan bireyin, bireyselleşme süreci sonucunda benlik algısı yeterince gelişemez (Geçtan, 2000). Benlik algısı gelişemeyen birey kendini değersiz bir varlık olarak hisseder ve gittikçe sosyal çevresinden uzaklaşır. Sonuç olarak James benlik algısını bir aidiyet ve ilişkiler bütünü olarak ifade etmiştir (İşcan, 2022).

2.7.2. Sigmund Freud'un Psikanaliz Kuramı

Benlik kavramını karmaşık bir yapı olduğunu en çok dile getiren kuram psikanaliz kuramıdır. Çünkü bu kuram kişinin davranışlarını, onun kimliğinin derinliklerine gizlenmiş dinamiklere dayandırmaktadır (Vaughan and Hogg, 2013). Bu kurama göre kişiliğin yürütme organı olan benlik, davranışa yön veren yapıları denetim altında bulundurur (Geçtan, 2000).

Literatürde Freud'un benlik için *ego* kavramını kullandığı görülmüştür. Ego kişiliğin bilinçli yanısıdır ve bireyin kendi beni hakkındaki bilinçli olan bilgisidir. Freud, benliği yapısal olarak id-ego-süperego olarak sınıflandırmaktadır. Bu yapısal sınıflandırmada zihnin isteklerinin hemen karşılanmasını isteyen ilkel kısım *id*'dir. Sosyalleştikçe, çevreyle uyum sağladıkça id'in istek ve arzularının dış dünya ile uygunluğunu sağlamaya çalışan yapı ise ego (benlik) dir (Bacanlı, 2004). Ego, zihnin akılcı bölümünü oluşturarak bireyin kendisi ve kendisi dışındaki dünyayla anlaşmasını sağlar (Rennison, 2001). Egoyu kişilikteki ani değişiklikler oluşturmaz ancak yavaş yavaş hazların sınırlandırması hatta bazen acı verici düzenlemelerin olmasıyla kendini gösterir. Adeta id'le sosyal olgu arasında bir elçi gibi çalışır (Bayhan ve Artan 2009). Kişiliğin ahlaki yönünü ise süperego (üst benlik) oluşturmaktadır. Süperego'nun amacı ego'yu sosyal olarak uyum sağlayıcı kararlar vermeye yönlendirmektir. Bireyin içinde bulunduğu toplumsal kurallara, geleneklere ve ahlak kurallarına göre biçimlenen süperego başka bir deyişle toplum içinde nasıl davranılması gerektiğini içeren düşüncelerdir. Freud'un görüşüne göre, sağlıklı bir kişilik yapısı oluşması için, kişiliğin bu üç boyutu arasında denetim sağlama görevi *ego* 'ya aittir. Sağlıklı bir kişiliğin gelişiminde bu üç boyutun mümkün olduğunca ortak noktalarda uzlaşması ve dengeli olması gereklidir (Yeşilyaprak, 2018).

Bununla beraber, bireyler dünyaya üst benliğe sahip olarak gelmez. Zaman içerisinde övgüler, cezalar ya da örneklerle hangi davranışın doğru, hangi davranışın yanlış olduğu öğrenilmektedir. Süreç sonunda bu davranışlar içselleştirilerek bireyde otokontrol davranışı gelişir (Schultz ve Schultz, 2005). Bu aşamada üst benlik ebeveynlerin ve toplumun işlevleri doğrultusunda benliği sürekli bir denetim altında tutar (Freud, 2012). Bu şekilde birey zamanla dış kontrol olmadan, ailesi ve toplumla uyumlu bir şekilde yaşamına devam eder.

Psikanaliz kuramının sosyal gelişim açısından önemi, egonun (benlik) isteklerine süperegonun (üstbenliğin) “dur” diyebilme durumudur. Bu kurama göre üst benlik yoluyla toplumun kuralları kişiliğin bir parçası haline gelmektedir. Böylece birey zamanla toplumun değerlerine uygun davranış geliştirecektir. Ebeveynlerin, sosyal çevresindeki bireylerin, okuldaki arkadaşları ve öğretmenlerinin yaklaşımı çocuğun süperegosunu geliştirebilmesi,

içinde bulunduğu topluma daha kolay uyum sağlaması açısından önemlidir. Ego seviyesi olumlu yönde gelişen çocukların ve ergenlerin, sosyal olmasının yanı sıra (Block ve Block, 2006), yaşamları boyunca karşılarına çıkan problemlere karşı çözüm üretme becerileri, hayata karşı iyimser bakış açıları, hedeflerini ve geleceği planlamaları yaşıtlarına oranla yüksek düzeydedir (Çetinkaya ve Özyürek 2021; Stipek, Recchia ve McClintic, 1992). Ego gelişiminin daha hızlı olduğu ve devamlılığı açısından önemli bir yere sahip olan okul öncesi dönemindeki çocukların ego gelişiminin desteklenmesi ise stresle mücadele düzeylerinin, olumsuz aile tutumlarına karşı gösterdikleri tavırların, beklenmedik durumlara karşı verdikleri tepkilerin ve problem çözme becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır (Gülay Ogelman ve Özyürek, 2020). Bu nedenle ego gelişimi, çocukların sosyal çevresine olan uyumuna ve yaşantıları boyunca karşılarına çıkan problemlere çözüm bulmaları açısından önemli bir yere sahiptir (Çetinkaya ve Özyürek 2021).

2.7.3. Carl Rogers'in Benlik Kuramı

Benliğin bireyin algıları üstüne kurulduğunu savunan Rogers'e göre, bireyin kendisi ile ilgili duygu, düşünceleri ve yaklaşımları aslında aynaya baktığında gördüğü ile kısacası kendini nasıl hissettiği ile eşdeğerdir. Bu da çevresi ile olan etkileşimine bağlı olarak yaşantılarını algılayışı ile ilgilidir. Bireyin benlik algısının olumlu gelişmesi hayatın her noktasında bireyi güçlü kılar, mücadele gücünü de pozitif yönde etkiler. Rogers, olumlu benlik algısının gelişimini koşulsuz sevgi ile açıklamaktadır. Öyle ki, bu sevgi adeta hataların dışında bireye değerli olduğunu hissettiren olumlu davranış yaklaşımı olarak değerlendirilmektedir (Rogers, 1951). Ayrıca Rogers'ın benlik kuramında bireylerin yapmış olduğu kötü davranışların bireyi bir bütün olarak kötü yapmayacağı savunulmaktadır. İnsanın olumlu benlik bilinci ile yapmış olduğu kötü davranıştan tecrübe edinmesi ve kendine telkinde bulunması koşulsuz sevginin göstergesi olarak değerlendirilebilir (Cüceloğlu,2005).

Rogers benliğin üç unsurundan bahsetmiştir. Bunlar; *benlik değeri* (benlik saygısı), *benlik imajı* ve *ideal benlik* şeklindedir (Rogers, 1951). *Benlik değeri*ni bireyin kendini algılama biçimi, *benlik imajını* bireyin kendisini hem içten hem dıştan görme şeklinin bütünü, *ideal benliği* ise bireyin kendini görmek istediği yapı olarak özetlemiştir. Bireyin hayatı boyunca ideal benliğe ulaşma çabası içinde olduğunu belirten Rogers, kendini gerçekleştirebilme için benlik imajı ile ideal benlik kavramının birbiri ile denge içerisinde olması gerektiğini belirtmiştir (McLeod, 2014). Benlik imajı ile ideal benlik uyum içinde olması, nitelikli bir benlik algısına işaret ederken, aradaki farkın fazla olması kişilik ve benliğin niteliksiz ve sağlıklı geliştiğini gösterir (İnanç ve Yerlikaya, 2011). Rogers, benlik

imajı ile ideal benlik arasında farkın çok büyük olmasının bireyde rahatsızlığa neden olacağını ve bunun sonucunda ortaya çıkan benliğin bireyin gelişim sürecini de olumsuz etkileyeceğini belirtmiştir (Frager ve Fadiman, 1998). Dolayısıyla ideal benlik gerçek benliğe yaklaştığı sürece birey kendini mutlu hissetmektedir (İnci 2011).

Rogers'ın *Benlik Kuramı*'nda her birey öncelikle kendi merkezinde yer alır ve her bireyin kendine has gerçeklik görüşü vardır. İnsanların olaylar karşısında farklı tepkiler göstermelerinin nedeni her birinin farklı kişilik ve benlik yapısında olmasıdır (Schultz and Schultz 2005). Rogers insanların her an gelişebileceğine inanarak ileriye dönük potansiyelinin var olduğuna kanaat getirmiş ve gelişimin yalnızca çocukluk dönemi ile sınırlı kalmayıp bireyin hayatı boyunca kendini gerçekleştirme yönünde çaba göstermesi gerekliliği üzerinde durmuştur (Feist ve Feist, 2009).

Hayat süreci yalnızca olumlu yaşantılardan ibaret olmamakta, çatışma, fikir ayrılığı, stres gibi durumları da kapsamaktadır. Rogers bireylerin yaşamlarında tecrübeleri ile benlik algıları arasındaki uygunluk ve tutarlılığın önemi üzerinde durmuştur. Farklılık yaşandığı takdirde bireyin uyumsuzluk yaşayacağını, sosyal ilişkilerinin olumsuz etkileneceğini belirtmiştir. Bireyin sosyal ilişkilerinde yaşadığı çatışma, problem durumlarındaki edindiği deneyimler benlik algısını koruyarak dengede kalabilmeyi de kapsamaktadır (Cervone ve Pervin, 2008). Bu yönüyle de Rogers'ın *Benlik Kuramı*'nın sosyal problem çözme becerisiyle ilişkili olduğu düşünülmektedir.

2.7.4. Alfred Adler ve Benlik Kuramı

Adler, benliği bireyin karar verme yeteneği ve bireye hedefi olan bir yaşam oluşturmaya içeren bir yapı olduğunu ifade etmiştir. Adler'e göre insan doğasını oluşturan en önemli psikolojik gerçeklik, kişiliğin birlik ve bütünlüğü yanında üstün olma eğilimi ve çabasıdır. Bu üstünlük çabası da aşağılık duygusuyla ilişkilidir (Adler, 2021). Aşağılık duygusu Adler'in literatüre kattığı kavramlardan biridir (Cüceloğlu, 2005). Adler insanların elde etmek istediği asıl gücün üstünlük duygusu olduğuna inanmaktadır. Bu duygu bireyi başkalarının yanında üstün ya da aşağı olarak tanımlamasına neden olur. Bebeklik döneminde başkalarının yardımına muhtaçken aşağılık duygusu oluşmaya başlamakta ve kişi hayatı boyunca bu duygudan kurtulmaya çalışmaktadır. Aşağılık duygusundan kurtulmaya çalışan birey üstünlük geliştirmek için de çabalamaktadır. Adler bireyin yaşamının temel amacının çocukluğunda oluşan aşağılık duygusundan kurtulmak ve benliğini en mükemmel duruma getirmek olduğunu belirtmiştir (Öngay, 1998).

Adler'e (2021) göre insan gelişiminin temel gerçeği, ruhun dinamizmi ve bir amaca yönelmesinden oluşur. İnsanlar yaşamlarının ilk döneminden başlayarak gelişim yolunda sürekli bir savaş durumundadır. Kişiliğin birlik ve bütünlüğü her insanın varlığında bulunur. Birey bünyesinde hem kişisel bir birlik ve bütünlüğü barındırır, hem de bu bütünlüğün damgasını taşımaktadır. Yani birey hem bir sanat eseri hem de onu yapan sanatçıdır. Ama ne bir kusursuz sanatçı, ne de ruh ve beden olarak yanılığa düşmeyen hatasız bir insandır (Adler, 2021).

Sonuç olarak birçok kuram sosyal problem çözme becerisini ve benlik algısını ele almış ve bu kavramların bireylerin yaşamındaki yerini ortaya koymaya çalışmıştır. Bu kuramların da gösterdiği gibi sosyal problem çözme becerisi ile benlik algısı düzeyleri çocuğun sosyal-duygusal gelişiminde ve psikolojik iyi oluş durumlarında oldukça önemlidir.

İlgili literatür incelendiğinde çocuklarda benlik algısı gelişiminin, sosyal çevreden etkilendiği ve aynı zamanda o çevreyi de etkilediği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda çocuğun uyumlu olma, saldırgan davranışlar gösterme gibi özelliklerinin de kendisiyle ilgili algılarıyla da ilişkili olduğu düşünüldüğünde, sosyal problem çözme becerisinin benlik algısı bağlamında incelenmesine ihtiyaç duyulmuştur. Tüm bu bilgiler doğrultusunda sosyal problem çözme becerisi ile benlik algısı kavramlarını birlikte ele alan bu çalışma ile gelişim açısından en kritik dönem olan okul öncesi çağındaki çocukların sosyal-duygusal gelişimlerine katkı sağlanması amaçlanmıştır. Bu kuramsal çerçeve doğrultusunda yapılan araştırmalar aşağıda verilmiştir.

2.8. İlgili Araştırmalar

Alanyazında okul öncesi dönem çocuklarında sosyal problem çözme becerisi ile benlik algısı kavramlarını birlikte ele alan çalışmalar oldukça sınırlı sayıda olmakla birlikte bu iki kavramı ayrı ayrı ele alan çalışmalar vardır. Bu bölümde iki olguyu okul öncesi dönem çocukları bağlamında ele alan çalışmalar yer almaktadır.

2.8.1. Sosyal Problem Çözme Becerisi ile İlgili Yapılmış Araştırmalar

Miller vd. (1986) cinsiyet faktörünün 5-7 yaş çocukların kişilerarası problemlerle başa çıkmada etkisini incelediği çalışmada çocukların bazı çatışma durumlarında nasıl davrandıklarını gözlemlemek amacıyla video kayıtları almıştır. 48 çocuğun katıldığı araştırma sonucunda çatışma durumlarında kızların uyum açısından arkadaşlarıyla daha dikkatli

davranışlarda bulunurken erkek çocukların kızlara oranla daha sık olarak fiziksel güç kullanmayı tercih ettikleri belirlenmiştir.

Youngstrom vd. (2000) okul öncesi çocukların problem çözme becerilerinin gelişiminde eğitimin etkisini boylamsal bir araştırmaya ile incelemiştir. Araştırma iki yıl boyunca Head Start sınıflarında eğitim görmekte olan *beş yaş grubundaki* 214 çocukla gerçekleştirilmiştir. Çocukların problem çözme becerilerini gelişimsel anlamda yaşadıkları değişimler ile birlikte değerlendirmişlerdir. İki yıllık süreç içinde çocuklara Spivack, Platt ve Shure'un geliştirdiği Bilişsel Kişilerarası Problem Çözme [Interpersonal Cognitive Problem Solving (ICPS)] yaklaşımını temel alan eğitim programı uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan "Okul Öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi (Preschool Interpersonal Problem Solving Test-PIPS)" iki yıl arayla çocuklara uygulanmıştır. Bu süreç içerisinde her bir çocuk için iki buçuk saat süren video kayıtları alınmış ve gözlemsel değerlendirmeler bu video kayıtları aracılığıyla yapılmıştır. Araştırma bulgularında çocukların problem davranışlarında, problem çözme becerilerinde ve sosyal yeterliliklerinde pozitif yönde değişimler olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla Bilişsel Kişilerarası Problem Çözme yaklaşımını temel alan programın problem çözme konusunda etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Peterson (2001) araştırmasında 3-5 yaş arası okul öncesi çocukların saldırganlık ve öz saygıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma kapsamında 43 okul öncesi çocukla görüşmeler yapılarak öğretmen akran ve ebeveyn görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma sonucunda saldırganlık ile öz güven arasında bir ilişki bulunmamıştır. Ayrıca akranları tarafından kabulü ile öğretmen değerlendirmelerindeki akranlar tarafından kabulü arasında olumlu yönde ilişki bulunmuştur. Akranları tarafından kabul edilen çocukların, öğretmen ile anne-baba görüşleri arasında, sosyal problem çözme becerileri ve akranları tarafından kabul edilme durumları arasında pozitif ilişki olduğu saptanmıştır.

Webster-Stratton vd. (2001) problem çözme becerileri ve iletişim becerilerine ilişkin eğitimin saldırgan davranışlar üzerindeki etkisini incelediği araştırmada 4-8 yaş grubundaki 99 çocukla çalışmıştır. Araştırma bulguları verilen eğitimin çocukların iletişim problemlerini azaltmada etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca çocukların bu davranış değişikliğini genelleştirdiği, okul sınırları içinde kalmayıp evde de davranış değişikliklerini sürdürdükleri gözlenmiştir. Bunun yanında çocukların uyumsuz davranışlarında da anlamlı bir azalma olduğu tespit edilmiştir.

Anlıak ve Dinçer (2005) farklı eğitim yaklaşımları uygulayan iki okul öncesi eğitim kurumunda (resmi ve özel) çocukların aldıkları eğitim sonucunda kişiler arası problem çözme beceri düzeylerinde farklılık olup olmadığını incelemiştir. Araştırmada veriler 5 ve 6 yaş

grubunda 122 çocuğa bireysel olarak “Okulöncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi – OKPÇ” uygulanarak toplanmıştır. Araştırmada farklı eğitim yaklaşımlarıyla eğitim programlarını zenginleştiren özel okul öncesi eğitim kurumunda uygulanmakta olan okul öncesi eğitim programının çocukların problem çözme ve alternatif çözüm düşünme becerileri üzerinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ramani (2005) okul öncesi çocukların eğitim ortamında işbirlikçi oyunun problem çözme üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çalışmada, serbest sosyal oyuna daha çok benzeyen işbirlikçi bir problem çözme ortamının, yapılandırılmış bir ortama göre daha etkili işbirliğini ve problem çözme teşvik edip etmediğini ve işbirlikli problem çözme becerilerinin gelişimi araştırılmıştır. Ayrıca oyun benzeri ortamın faydalarının başka bir problem çözme görevine genellenip genellenmediğini araştırmıştır. Araştırma 4 yaş grubundan 40, 5 yaş grubundan 36 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma deneysel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu modele göre desenlenmiştir. Uygulama sırasında yapı blokları ve öyküler kullanılmıştır. Dört ve beş yaş gruplarından aynı yaştaki, aynı cinsiyetten ikililer, daha esnek oyun temelli ve çocuk odaklı bir ortamda veya daha yapılandırılmış ve yetişkin odaklı bir ortamda bir problem çözme görevini tamamlamak üzere rastgele seçilmişlerdir. Çalışmanın ilk aşamasında çocuklara yapılandırılmış ortamda oyun içerisinde aynı görevler verilmiştir. Verilen görev işbirliği içerisinde olmayı gerektirmesinden dolayı bloklarla bir yapı inşa etmektir. Diğer aşamada ise çocukların yarısına yapılandırılmamış oyun ve ortamlar sunulmuştur. Oyun temelli ortamda çocuklar daha karmaşık yapılar inşa etmişlerdir ve yapılandırılmış ortamdaki çocuklara göre gözlemsel öğrenmeyi daha fazla kullanmışlardır. Araştırma sonucunda çocukların işbirliği içerisinde oyun oynamaları ile problem çözme becerileri arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu, çocukların birlikte oynadıkları oyunların problem çözme becerisinin gelişimine önemli katkı sunduğu bulunmuştur. Sonuçlar, problem çözme becerilerinin okul öncesi yıllar boyunca geliştiğini göstermiştir. Ayrıca oyun temelli ortamların, çocuklarda hem işbirlikçi davranışı hem de işbirlikli öğrenmeyi teşvik etmek ve araştırmak için etkili bir yol olduğunu göstermektedir.

Domitrovich vd. (2007) çocukların duygusal ve sosyal becerilerine Okul Öncesi Alternatif Düşünme Stratejilerinin Desteklenmesi Programı’nın etkisini incelemiştir. Araştırma bir önleyici program olan Head Start programına dâhil olan, yaşları 51 ay civarındaki 246 okul öncesi dönem çocuğuyla yapılmıştır. Çocuklar 20 sınıfa ayrılmış, 10 sınıftaki çocuklara toplam 9 ay boyunca program uygulanmış, diğer 10 sınıfa ise uygulanmamıştır. Eğitim başlangıcında ve sonunda öğretmen ve velilerden alınan raporlar aracılığıyla değerlendirmeler yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre deney grubunda

programa dâhil olan çocukların duygularını tanımlayabilme ve işbirliği yapma gibi önemli duygusal beceri puanlarının yüksek olduğu saptanmıştır. Bu çocukların ebeveynleri kontrol grubundaki çocukların ebeveynlerinininkine göre duygusal ve sosyal beceri açısından çocuklarını daha yetkin oldukları yönünde tanımlamışlardır.

Türköz (2007) tarafından yapılan doktora çalışmasında okul öncesi dönemdeki çocukların kişilerarası problem çözme ve açık bellek süreçlerine etkisi incelenmiştir. Araştırmada 5-6 yaş grubu 77 çocukla çalışılmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre çocuk ile kendisine bakım veren kişi arasındaki güvenli bağlanma, çocuğun stresle başa çıkma ve bellek performansı üzerinde olumlu etki etmiştir. Kişiler arası problem çözmeyle ilgili konularda güvenli bağlanma yaşayan çocukların girişkenlik gibi olumlu yöntemler kullandığı, güvensiz bağlanma yaşayan çocukların ise çekingenlik gibi olumsuz yöntemler kullandıkları görülmüştür.

Dereli (2008) yaptığı doktora tezinde, Çocuklar için Sosyal Beceri Programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmada 81 çocuğa “Çocuklar için Sosyal Beceri Programı (ÇİSBEP)” 22 oturum boyunca uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, çocukların sosyal problem çözme ve duyguları anlama becerilerinin gelişimini Çocuklar için Sosyal Beceri Eğitim Programı önemli ölçüde etkilemiştir. Diğer yandan çocukların sosyal problem çözme ve duyguları anlama beceri puan ortalamalarında cinsiyetlerinin, programın uygulama süresi ve sıklığının anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna varılmıştır.

Green vd., (2008) tarafından yapılan araştırmada 6 yaş grubundaki 257 çocuğun iki farklı sosyal problem durumunu anlatan hikâye karşısında verdikleri prososyal (olumlu), pasif ve zorlu davranış stratejileri incelenmiştir. Veriler sosyal ikilem durumlarını kapsayan hikayeler ve çocukların gruba girme, sosyal etki, prososyal, agresif ve geri çekilme davranışlarını içeren durumlar karşısında hangi davranışı sergileyeceklerini belirlemek için öğretmenlerin doldurduğu derecelendirme ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Çalışma sonucunda çocukların birbirinden farklı onüç davranış stili geliştirdikleri görülmüştür. Çocukların kullandığı stratejilerin ve prososyal stratejiler ile zorlamaya başvuran stratejilerin cinsiyete göre farklılık göstermediği fakat kız çocukların prososyal stratejileri daha çok kullandıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte çocukların karşı cinsten akranları, hemcins akranları ile aynı ve karşı cins akranlarından oluşan gruplara verdikleri tepkiler karşılaştırıldığında hikâyenin yalnızca diğer kızları kapsadığı durumlarda kızların daha sık prososyal stratejiler önerdiği görülmüştür. Öğretmenlerin yaptıkları değerlendirmeye göre kız çocukların davranışlarıyla ilgili öngörülerinin çocukların tercihleriyle aynı olduğu belirlenmiştir.

Kargı (2009), Shure'nin (1992) geliştirdiği “Ben Problem Çözebilirim (Bilişsel Yaklaşım Dayalı Kişiler Arası Sorun Çözme Programı)”nın 4 yaşındaki çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisini incelemiştir. Deneysel modelde yapılan araştırmada kişiler arası problem çözmeye yönelik eğitimi almış olan çocukların puanları kontrol grubundakilere göre daha fazla çıkmıştır. Ve bu çocukların sorunlu davranış biçimlerinin önemli ölçüde azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulguları çocukların davranış sorunlarının azalmasında ve sorun çözme becerilerinin gelişmesinde verilen kişiler arası sorun çözme becerileri eğitiminin etkili olduğunu göstermiştir.

Yılmaz (2012) yaptığı araştırmada 60-72 aylık çocukların duyguları anlama becerilerinin sosyal problem çözme becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda çocukların sosyal problem çözme becerilerine, çocukların cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, eğitim süresi ile ailenin sosyoekonomik durumu, anne babanın öğrenim durumlarının etkili olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmaya katılan 350 çocuğa “Denham Duygu Anlama Testi ve Wally Sosyal Problem Çözme Testi” uygulanarak veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda yaş, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi ve anne öğrenim durumuna göre duyguları anlama becerileri ile çocukların sosyal problem çözme becerilerinin farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Fakat çocukların problem çözme becerilerinde cinsiyet, ailenin aylık toplam geliri ve baba eğitim durumunun etkili olmadığı saptanmıştır.

Özmen (2013) akran ilişkilerini sosyal problem çözme becerileri bakımından incelemiştir. Çalışmanın verileri 5-6 yaş grubu 450 çocuktan “Wally Sosyal Problem Çözme Testi ve Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın bulguları, çocukların akran ilişkileri ile sosyal problem çözme beceri düzeyleri arasında olumlu bir ilişki olduğunu yönündedir. Araştırma sonuçlarına göre, çocukların akranlarıyla olan ilişkilerinde sosyal kabul, problem çözme, sosyal davranış, çekingenlik ve saldırganlık davranışlarının sosyal problem çözme becerisi açısından farklılaştığı görülmüştür. Sosyal problem çözme beceri düzeyleri yükselen çocukların akran ilişkilerinin de olumlu yönde geliştiği gözlenmiştir.

Walker vd. (2013) 2-4 yaş arası çocuklarda sosyal problem çözme üzerinde gelişimin ve utangaçlığın etkisini araştırmıştır. Araştırmaya dâhil olan birbirini tanımayan, aynı yaş ve cinsiyetteki 570 çocuk ikili gruplara ayrılmıştır. Utangaçlık seviyelerinin belirlenmesi için “Çocuk Davranış Değerlendirme Formu”, sosyal problem çözme davranışlarının tespit edilmesi amacıyla ise “Davranış Kodlama Yöntemi” kullanılmıştır. Çocukların oyuncaklarla olan etkileşimleri sırasındaki duygusal ifadeleri gözlemlenerek nötr, pozitif ve üzgün/korkulu olarak gruplandırılmıştır. Çocuklar ikili gruplar olarak ayrı ortamlarda bir araya getirilmiş,

odaya yalnızca bir oyuncak koyularak oyuncacı paylaşmaları ve etkileşime girmeleri için ortam oluşturulmuştur. Araştırma sonunda nötr duygu göstermiş olan çocukların sosyal problemlere yönelik olarak iddialı yöntemlerden kaçındıkları ve daha dolaylı çözümlere yöneldikleri tespit edilmiştir. Utangaçlık düzeyi yüksek bulunan çocukların ise bir kısmının sosyal problem çözme becerilerinde zaman içinde gelişme olsa da erken dönemlerde görülen bu utangaçlık düzeyinin yüksek olmasının sosyal gelişim üzerinde kalıcı bir etkisi olduğu anlaşılmıştır.

Dereli İman (2014) 5-6 yaş çocuklarının sosyal gelişimine değerler eğitimi programının etkisini psiko-sosyal gelişim, sosyal beceri ve sosyal problem çözme becerisi bağlamında incelemiştir. Deneysel modelde yapılan araştırmada 66 (33 deney, 33 kontrol grubu) çocukla çalışılmıştır. Çocuklara 11 hafta 30 dakika süren toplam 33 oturumda “Değerler Eğitimi Programı” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda Değerler Eğitimi Programına katılan çocukların sosyal beceri, psiko-sosyal gelişim ve sosyal problem çözme beceri puan ortalamalarının eğitim programına dâhil olmayan çocukların puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Özkan’ın (2015) annelerin duygu sosyalleştirme davranışları ile çocukların benlik algısı ve sosyal problem çözme becerilerini incelediği çalışma okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu 109 çocuk ve bu çocukların aileleri ile yapılmıştır. “Kişisel Bilgi Formu, Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği, Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Testi ile Wally Sosyal Problem Çözme Testi” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarında, annelerin destekleyici olan ve destekleyici olmayan duygu tepkilerinin çocukların benlik algısını istatistiksel anlamda açıklayamadığı ve çocukların öz saygı, öz yeterlilik ve benlik algısı toplam düzey puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Aynı şekilde annelerinin destekleyici olan ve destekleyici olmayan duygu tepkilerinin çocukların sosyal problem çözme becerilerini istatistiksel anlamda açıklamadığı sonucuna varılmıştır. Çocukların akranlarına ilişkin sosyal problem çözme, yetişkinlere ilişkin sosyal problem çözme ve toplam sosyal problem çözme puanları ve annelerin destekleyici ile destekleyici olmayan duygu tepkileri arasında da istatistiksel anlamda anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Ancak çalışmada çocukların akranlara yönelik problem çözme becerileri ile toplam problem çözme becerileri arasındaki ilişki en yüksek düzeyde bulunmuştur. Ayrıca çocukların toplam benlik algısı puanları ile sosyal problem çözme becerisi puanları arasında olumlu yönde yüksek düzeye yakın bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tozduman Yaralı ve Özkan (2016) yapmış oldukları araştırmalarında okul öncesi eğitime devam eden 60-72 ay aralığındaki çocukların sosyal problem çözme becerileri ile

sosyal yetkinlik ve davranış durumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Veriler “Wally Sosyal Problem Çözme Ölçeği (Wally Social Problem Solving Test) ve Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği-SYDD (Social Competence and Behaviour Evaluation Scale-30-SCBE)” kullanılarak 105 çocuktan toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre çocukların sosyal problem çözme beceri düzeyleri yükseldikçe sosyal yetkinliğin de yükseldiği, kızgınlık ve saldırganlık davranışlarının azaldığı görülmüştür. Bunun yanında kızların sosyal problem çözme ve sosyal yetkinlik davranışlarında erkeklere göre daha yüksek puanlar aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan cinsiyete göre kızgınlık-saldırganlık ile anksiyete-içe dönüklük davranışları bakımından herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir.

Bozkurt Yükçü (2017) tarafından yapılan çocukların duygu düzenleme becerileri ile sosyal problem çözme becerilerinin anne-babaların duygusal okuryazarlık düzeyleri bakımından incelenmesi konulu araştırmada 240 okul öncesi dönem çocuğu ve bu çocukların ebeveynleri ile çalışılmıştır. Veriler “Duygu Düzenleme Ölçeği ile Wally Sosyal Problem Çözme ve Dedektiflik Oyun Testi” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucuna göre anne ve babanın yaşı, öğrenim ve çalışma durumları, aylık gelir, cinsiyet ve kardeş sayısı faktörlerine göre çocukların sosyal problem çözme beceri düzeylerinin farklılık göstermediği; çocuğun yaşına göre ise farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bunun yanı sıra ebeveynlerin duygusal okuryazarlık düzeyleri ile çocukların sosyal problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişkiye ulaşılmamıştır.

Karakuş (2017) 60-72 ay arasındaki çocukların sosyal problem çözme becerileri ile anne tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla 500 çocuk ve annesiyle çalışmıştır. Çalışmada verilere “Ebeveyn Tutum Ölçeği ve Wally Sosyal Problem Çözme Testi” araçlarıyla ulaşılmıştır. Araştırmada ulaşılan bulgulara göre anne tutumlarının çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı yönündedir. Bunun yanında çocukların cinsiyeti, kardeş sayıları, aile yapıları, annelerinin öğrenim düzeyi ve ailelerinin aylık gelirine göre de sosyal problem çözme becerilerinde anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Ancak çocukların sosyal problem çözme becerilerinde okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu sonuca göre okul öncesi eğitime devam süresi iki veya üç yıl olan çocukların sosyal problem çözme beceri düzeylerinin okul öncesi eğitime bir yıldır devam eden çocuklarınkine göre anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Çiftçi'nin (2018) Anne-Baba Tutumlarının 5-6 Yaş Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerisi ile Olan İlişkisinin İncelenmesi isimli araştırmasında 5-6 yaş çocuklar ve onların ebeveynleri ile çalışılmıştır. Çocuklara “Wally Sosyal Problem Çözme Ölçeği,

ebeveynlere ise Ebeveyn Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre katılımcı çocukların sosyal problem çözme becerileri orta düzeydedir. Sosyal problem çözme becerisinin yaş, cinsiyet, ebeveyn yaş, eğitim durumu, aylık gelir, ailedeki çocuk sayısı gibi demografik değişkenler doğrultusunda farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveyn tutumları açısından ise en yaygın olarak kullanılan tutumun demokratik tutum olduğu, bunu koruyucu tutumun takip ettiği, otoriter ve izin verici tutumların ise düşük düzeyde kullanıldığı görülmüştür. Araştırma sonucunda ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumları ile katılımcı çocuklarının sosyal problem çözme beceri düzeylerinin ilişkisine bakıldığında ise istatistiksel olarak anlamlı bir sonuca ulaşılamamıştır.

Özyürek vd., (2018) okul öncesi eğitim gören çocukların problem çözme becerilerini incelemeyi amaçladıkları araştırmalarında 43 kız, 42 erkek olmak üzere 85 çocukla çalışmıştır. Araştırmada veriler “Problem Çözme Becerisi Ölçeği’nin (PÇBÖ)” çocuklara bireysel olarak uygulanmasıyla elde edilmiştir. Araştırmada çocukların cinsiyet, yaş, okula devam süresi, kardeş sayısı, anne baba yaşı ve öğrenim durumu değişkenlerine göre problem çözme becerilerinin farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda yaş faktörünün çocukların problem çözme becerilerinde etkisinin olmadığı fakat araştırma kapsamındaki beş yaşında olan çocukların altı yaş grubundaki çocuklara göre problem çözme becerilerinin daha ileri düzeyde olduğu görülmüştür. Problem çözme becerisi düzeyinin annesi 26-30 yaş grubunda olanların 31-35 yaş grubunda olanlara göre, üç ve daha fazla kardeşi olan çocuklarda tek çocuk olanlara göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Bayındır (2019) çocuklarda toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının sosyal problem çözme becerileri ile ilişkisini incelemiştir. Araştırmada 5-6 yaş grubundaki 120 çocuktan veri toplanmıştır. Çocukların toplumsal cinsiyet kalıp yargıları için “Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargılarını Ölçme Aracı ve Çocukların Çeşitli Becerilere Yönelik Görüşlerini Değerlendirme Aracı”, sosyal problem çözme becerileri için ise “Okul Öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi OKPÇ” kullanılmıştır. Araştırmada çocuklarda toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının bulunmamasının kişilerarası problemlerin çözümünü kolaylaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dereli (2019) ise gündelik yaşam içinde çocukların birçok beceri kazanımında anne-babaların etkisinin önemine değinmiş ve araştırmasında çocukların sosyal problem çözme becerileri ile ebeveynlerin sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modelinde desenlenen araştırmanın verileri okul öncesi eğitime devam eden 324 çocuk ve ebeveynlerinden toplanmıştır. Verilere “Sosyal Problem Çözme Envanteri Kısa Formu ve Wally Çocuk Sosyal Problem Çözme Dedektif Oyun Ölçeği” aracılığıyla ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların sosyal problem çözme puanlarını

ebeveynlerin sosyal problem çözme puanlarının yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Çocukların sosyal problem çözme becerisi kazanımında ebeveynlerin sosyal problem çözmelerinin önemli bir etken olduğuna da dikkat çekmiştir.

Bayrak (2020) okul öncesi eğitime devam eden çocuklarda duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerileri üzerinde yaratıcı drama eğitiminin etkisini incelediği çalışmasında 4-5 yaş grubundaki 50 çocukla çalışmıştır. Deney grubundaki çocuklarla 7 hafta boyunca yaratıcı drama etkinlikleri uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise Millî Eğitim Bakanlığı'nın programının uygulanmasına devam edilmiştir. Araştırma sonuçları çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme beceri puan ortalamalarında uygulanan yaratıcı drama eğitiminin anlamlı bir artış sağladığını ortaya koymuştur.

Basun ve Erden (2020) ise kent merkezi ve kırsal kesimde yaşayan okul öncesi çocuklarının sosyal problem çözme becerilerini incelemiştir. Araştırma nedensel karşılaştırma modelindedir. Araştırmaya Adana şehir merkezinde yaşamakta olan 40, kırsal kesimde de 40 olmak üzere toplam 80 çocuk dâhil edilmiştir. Demografik bilgi formu ile Wally Sosyal Problem Çözme Testi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, kentte yaşamını devam ettiren okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin kırsal kesimde yaşayanların sosyal problem çözme becerilerine göre daha yüksek seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte okul öncesi çocuklarının sosyal problem çözme beceri puanlarını cinsiyet değişkenine göre incelemiş; kentte yaşamına devam eden çocukların sosyal problem çözme beceri düzeylerinin kırsalda bulunan çocukların sosyal problem çözme becerilerinden daha fazla olduğu görülmüştür. Ulaşılan sonuçlar Ekolojik kuramın Mikrosistem ögesiyle açıklanmıştır.

Aktaş (2021) etkileşimli kitap okumanın 60- 72 aylık çocukların problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde etkisini incelediği çalışmasında; 9'ar kişilik deney ve kontrol grupları oluşturmuştur. Deney grubuna 8 hafta süreyle "Etkileşimli Kitap Okuma Programı" uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak "Problem Çözme Becerisi Ölçeği" ile araştırmacı tarafından oluşturulan Demografik Form kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda etkileşimli kitap okuma programının çocukların problem çözme becerilerinin gelişiminde etkili olduğu görülmüştür. Cinsiyet, anasınıfına gitme süresi, ebeveyn öğrenim düzeyi değişkenleri açısından çocukların problem çözme beceri puanları incelendiğinde ise istatistiksel anlamda farklılaşmadığı görülmüştür.

2.8.2. Benlik Algısı ile İlgili Yapılmış Araştırmalar

Verschuren ve Marcoen (1996) okul öncesi dönemdeki çocukların benlik saygılarını anneye bağlılık, bilişsel ve fiziksel yetenek ile akran uyumu arasındaki ilişkisini incelemek için 51-76 ay arasındaki okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 95 çocukla çalışmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan veriler “Cassidy Kukla Görüşme Formu” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucuna göre; benlik saygıları oldukça yüksek olan çocukların anneleri ile güvenli bağlılık ilişkileri kurdukları ve de kendi kusurlarını da açıkça kabul ettikleri belirlenmiştir. Çocukların olumlu benlik algı düzeyleri ile sosyal yeterlilik seviyeleri ve okula uyum sağlama becerileri arasında olumlu ilişki olduğu görülmüştür. Bunun yanında çocukların benlik saygısı düzeyi ile bilişsel yetenek ve akranları ile uyumu arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir.

Dikici (1998) çocukların öz saygı düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelediği araştırmanın çalışma grubunu 5-6 yaş grubundaki alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyde bulunan 150 çocuk oluşturmaktadır. “Cassidy Kukla Görüşme Formu” ile toplanan verilerden elde edilen bulgulara göre; çocukların öz saygı düzeyinde ailede ilk çocuk olmanın anlamlı etki oluşturduğu bulunmuştur. Ancak anne-babanın öğrenim durumu, anne ve babanın yaşı, annenin çalışıp çalışmama durumu, babanın mesleği, sosyo-ekonomik düzey, cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, çocuğa bakan kişilerin çocukların öz saygı düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gizir ve Baran (2003) yapmış oldukları, 4-5 yaş grubundaki anaokuluna devam eden çocukların benlik saygısı ile sosyal davranışlarının gelişimi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada 160 çocukla görüşülmüştür. Araştırmada verileri toplamak amacıyla “Kişisel Bilgi Formu, Davranış Değerlendirme Ölçeği ve Cassidy Kukla Görüşme Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocuğun sosyal davranış gelişimi üzerinde yaş, cinsiyet, okul öncesi eğitime devam süresi, gün içinde toplam televizyon izleme süresi, çocuğa sorumluluk verilme durumu faktörlerinin sosyal davranışlara ait puanlarda anlamlı bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Yine çocuğun cinsiyeti, günde toplam televizyon izleme süresi, çocuğa sorumluluk verilme durumu faktörlerinin benlik saygısı puanlarında anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucuna göre benlik saygısı ile sosyal davranışlara ait işbirliği ve sosyal ilişkiler boyutlarının puanları arasında istatistiksel anlamda pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Skowron (2005) çocukların akademik başarısı ve benlik algıları arasındaki ilişkiyi annelerin çocuk yetiştirme stilleri açısından incelemiştir. Araştırmanın örneklem grubu sosyo ekonomik gelir düzeyi düşük olan şehir merkezinde oturan 60-72 ay arasındaki 55 çocuk ve

annelerinden oluşmaktadır. Araştırma sonucuna göre; özerklik ve bağlılık kurma becerileri ile duygusal olarak olumlu yaklaşabilen annelerin çocuklarının daha az saldırganlık davranışları sergiledikleri, sözlü ifade becerileri ile matematik problemlerini çözme konusunda daha başarılı oldukları bulunmuştur. Ayrıca olumlu tutuma sahip annelerin çocuklarının benlik algısı düzeylerinin annesi olumsuz tutuma sahip çocuklardan daha yüksek olduğu görülmüştür.

Şeremet (2006) okul öncesi dönem çocukların benlik algılarını cinsiyet, yaş, doğum sırası, annenin çalışıp çalışmama durumu, anne ve baba öğrenim durumu değişkenlerine göre incelemiştir. Veriler 5-6 yaş grubundaki 720 okul öncesi çocuktan “Küçük Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeği ve Demografik Bilgi Formu” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara göre; altı yaşındaki çocuklara göre beş yaşındaki çocukların anneleri tarafından kabul edilme algıları daha yüksektir. Cinsiyet açısından ise kız çocuklarına göre erkek çocukların bedensel yeterliklerini daha olumlu olarak algıladıkları belirlenmiştir. Yine erkek çocukların anneleri tarafından kabul edilme algı düzeyleri kız çocuklarına kıyasla daha yüksektir. Çocukların benlik algılarının anne ve babanın öğrenim düzeyi yükseldikçe de yükseldiği belirlenmiştir. Doğum sırası ve annelerin çalışıp çalışmama durumu çocukların kendilik algılarında farklılık oluşturmamıştır.

Zincirkıran (2008), okul öncesi eğitim kurumuna giden çocukların benlik algılarını cinsiyet, okul öncesi eğitime devam etme süresi, okul öncesi eğitim kurumuna başlamadan önce bakan kişi, kardeş sayısı, anne baba öğrenim durumu, anne baba çalışma durumu değişkenleri açısından incelemiştir. Araştırma verileri çalışmaya katılan 6 yaş grubu 180 çocuktan “Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği” ile toplanmıştır. Çocukların benlik algısı puanlarında anne baba öğrenim durumu, okul öncesi eğitime devam ettiği süre, okul öncesi eğitim kurumuna başlamadan önce çocuğa bakan kişiye göre anlamlı fark olduğu görülmüştür. Bununla birlikte anne çalışma durumu, cinsiyet ve kardeşi olup olmaması durumuna göre ise anlamlı fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Sarıca'nın (2010) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların benlik kavramlarını çeşitli sosyo-demografik değişkenler açısından incelediği araştırmanın örneklemini 5 ve 6 yaş grubu 142 çocuk oluşturmaktadır. Verileri toplamak için Ciciirelli (1974) tarafından okul öncesi (3-6 yaş) çocuklar için geliştirilmiş olan, Özcan, Eren-Gümüş ve Kotil (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan “Purdue Çocuklar İçin Benlik Kavramı Ölçeği (Purdue Self Concept Scale For Children)” ve araştırmacı tarafından hazırlanan Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, çocukların benlik kavramı puanlarının cinsiyet, yaş, aile türü, anne-baba birliktelik durumu, anne ve babanın öğrenim

durumu ve okul öncesi eğitim kurumuna devam süresine göre anlamlı fark gösterdiği görülmüştür. Fakat okul öncesi öğrenim kurumuna başlamadan önce çocuğa bakan kişi, kardeşi olma ve annenin çalışma durumuna göre ise anlamlı bir fark görülmemiştir.

Şanlı (2012) anaokuluna giden çocuklarda probleme dayalı altı aşamalı ders işleme modelinin benlik algılarına etkisini incelemiştir. Araştırmada 60-72 ay aralığında olan, Grup A (57 çocuk) ve Grup B (34 çocuk) olarak belirtilen 91 çocukla çalışılmıştır. Verileri toplamak amacıyla “Piers-Harris Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği” ön-son test olarak kullanılmıştır. Grup A’daki çocuklara öğrenme etkinlikleri Probleme Dayalı Altı Aşamalı Ders İşleme Modeli’ne göre yüksek yoğunlukta yapılandırmacı şekilde planlanmış ve 6 ay boyunca uygulanmıştır. Grup B’ye ise daha düşük yoğunlukta yapılandırmacı etkinlikler uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda, uygulanan eğitimin Grup A’daki çocukların benlik algısı gelişiminde ve mutluluk, kaygı, sosyal beğeni, davranış alt boyutlarında pozitif etkisinin olduğu ancak bu etkinin istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Grup B’deki çocukların genel benlik algısı gelişiminde istatistiksel olarak anlamlı etkisi olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte mutluluk, kaygı, sosyal beğeni, davranış, fiziksel görünüm ve okul durumu alt boyutlarının gelişimi üzerinde olumlu bir etkisine ulaşılmadığı görülmüştür. Bununla birlikte ebeveynlerin yaşlarının eğitime yönelik olarak elde edilen benlik kavramı gelişimi üzerinde etkisi bulunmuş ve ebeveynleri kırk yaşın üzerinde olan çocuklarının benlik algıları daha düşük seviyede geliştikleri görülmüştür.

Sarıca (2013) yapmış olduğu betimsel tarama modelindeki çalışmasında 6 yaşındaki çocukların benlik algılarını ebeveynlerin sosyal sorun yönelimi açısından incelemiştir. Verilerin toplanmasında “Sosyal Sorun Çözme Envanteri, Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırmada anne ve babaların sosyal sorun çözme becerilerinden seçenek boyutunda anlamlı bir fark görülmüştür. Sosyal sorun çözme becerilerinden tanı koyma, karar verme ve çözüm üretme alt boyut puanları arasında ise anlamlı bir farka ulaşılmamıştır. Bununla birlikte çocukların öz yeterlilik ve benlik algısı puanlarının annelerin sosyal sorun çözme düzeyi arttıkça düştüğü görülmüştür. Ayrıca çocukların benlik algısı puanları üzerinde babaların sorun çözme puanlarının etkili olmadığı görülmüştür.

Yazıcı ve Taştepe (2013) çocukların benlik algıları ile ebeveynlerin aile ortamını algılama biçimleri bakımından inceledikleri çalışmada okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 81 çocuk, öğretmenleri ve aileleri ile çalışmışlardır. Araştırmada veriler 6 yaş grubundaki çocuklardan “Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği ve Aile Ortamı Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre, aile ortamının denetim odaklı olması

çocukların benlik algısı toplam düzey ile öz saygı ve öz yeterlilik alt boyutlarını olumsuz yönde etkilendiği görülmüştür. Bununla birlikte aile ortamının birlik ve beraberlik içinde olması çocukların benlik algısının olumlu yönde etkilemiştir.

Turaşlı (2006) benlik algısını desteklemeye yönelik sosyal-duygusal hazırlık programının etkinliğini incelediği çalışmasında çocukların okul öncesi kurumuna devam etme süresi ile benlik algısı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği”ni 6 yaş grubundaki 170 çocuğa uygulamıştır. Araştırma sonucunda iki yıl ve daha uzun süre okul öncesi kurumuna devam eden çocukların benlik algı düzeyinde anlamlı derecede farklılık saptanmıştır. Bu durum katılımcı çocukların okul öncesi eğitime devam etme sürelerinin uzaması ile programın etkilerinin de olumlu yönde olduğunu göstermektedir. Böylece çocuk gelişimi açısından daha uzun süre desteklenmektedir. Ayrıca araştırma sonuçlarında demografik değişkenler anne baba öğrenim durumu, anne çalışma durumu, yaş, cinsiyet ve kardeş sayısı bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Turaşlı ve Zembat (2013) Benlik Algısını Destekleyen Sosyal-Duygusal Hazırlık Programı’nın anasınıfına giden 6 yaşındaki çocuklara etkisini incelediği araştırmasında çocuklar ve anneleri ile çalışmıştır. Deneysel araştırma modelinde tasarlanan çalışmanın verileri “Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği, Marmara Duygusal Sosyal Uyum Ölçeği, Marmara İlköğretime Hazır Oluş Testi, Benlik Algısını Destekleyen Sosyal-Duygusal Hazırlık Programı ve Kişisel Bilgiler Formu” ile toplanmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında Benlik Algısını Destekleyen Sosyal-Duygusal Hazırlık Programı ile programın uygulama önerilerinin olduğu bir eğitici rehber kitabı hazırlanmıştır. İkinci aşama ise deney ve kontrol grupları oluşturulması ön test çalışması yapılarak programın uygulanması ve son testlerin yapılması şeklinde gerçekleşmiştir. Araştırma sonucunda deney grubundaki çocukların benlik algısı düzeyleri kontrol grubundaki çocuklara oranla uygulanan program öncesine göre oldukça yüksek olduğu ve bu artışın da öz saygı boyutunda en üst düzeyde olduğu görülmüştür. Yine öğretmenlerin ve annelerin çocukların benlik gelişimi düzeylerine yönelik algılarının da program öncesine göre farkedilir düzeyde artış gösterdiği bulunmuştur. Bu artış da öz saygı boyutunda en yüksek düzeydedir. Okula hazırlık becerileri yönünden programın uygulandığı çocukların programın uygulanmadığı çocuklara oranla önemli ölçüde ilerleme görülmüştür. Sosyal-duygusal uyum düzeyi bakımından deney grubundaki çocuklardaki ilerleme kontrol grubundaki çocuklara oranla anlamlı ölçüde yüksek çıkmıştır.

Yazıcı ve Demirtaş (2014) çocukların sosyal uyumu ile benlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma verileri anaokuluna devam eden 6 yaş grubundaki çocuklardan “Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği ve Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği” ile

toplanmıştır. Araştırma sonucunda altı yaş çocukların sosyal uyum becerileri ile benlik algısı arasında pozitif yönlü, sosyal uyumsuzluk ile benlik algısı arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre çocukların sosyal uyum becerileri arttıkça öz yeterlilik, öz saygı ve benlik algı düzeyleri arttığı görülmüştür. Benzer şekilde çocukların sosyal uyumsuzluk puanları arttıkça öz yeterlilik, öz saygı ve benlik algısı puanlarının düştüğü görülmüştür. Araştırmanın bulguları çocukların sosyal uyum becerileri ile benlik algısı arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar çocukların benlik algılarını sosyal uyum becerisinin olumlu yönde etkilediğini ifade etmektedir. Bununla birlikte çocukların benlik algısını sosyal uyum becerilerinde yetersizlik yaşamalarının olumsuz yönde etkilediği görülmüştür.

Uysal ve Kaya Balkan (2015) düşük sosyo-ekonomik seviyedeki okul öncesi çocukların sosyal beceri düzeyleri ve benlik algıları üzerinde sosyal beceri eğitiminin etkisini incelemiştir. Ön-test son-test kontrol izleme desenli yarı-deneysel modelde yapılan araştırmada veriler 131 çocuk ile 39 anneden “Purdue Okul Öncesi Çocuklar için Benlik Kavramı Ölçeği, Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği ve Aile Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Araştırmada tek başına sosyal beceri eğitimi alan, kendisi sosyal beceri eğitimi alırken aynı süre içinde anneleri de çocuk gelişimi ve sosyal beceriler konularında eğitim alan ve hiç sosyal beceri eğitim almayan okul öncesi dönem çocukları sosyal beceri düzeyleri ile benlik algıları açısından karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda hem çocuk eğitimine katılan hem de anne katılımlı sosyal beceri eğitimine katılan çocukların sosyal beceriler alt boyutlarından kişiler arası beceriler ve sonuçları kabul etme becerileri puanlarının eğitimlerin sonunda arttığı tespit edilmiştir. Ayrıca eğitim sonunda eğitime tek başına katılan çocukların sosyal beceri ve benlik kavram puanlarının da yükseldiği görülmüştür. Bununla birlikte eğitim bittikten üç ay sonra da eğitim alan her iki gruptaki çocukların eğitim sonunda ulaştıkları düzeyleri koruduğu görülmüştür.

Evirgen Geniş (2017) okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların bağlanma ve benlik algısı arasındaki ilişkiyi incelediği ilişkisel tarama modelindeki çalışmada veriler “Tamamlanmamış Oyuncak Bebek Ailesi Hikayeleri Ölçeği ve Purdue Okul Öncesi Çocuklar için Benlik Kavramı Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda bağlanma düzeylerinin cinsiyet ve anne öğrenim durumuna göre farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca kardeş sayısı, doğum sırası değişkenlerine göre benlik algısı ve anne kabulü arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Çocukların cinsiyete, anne baba öğrenim durumuna, annelerin gebelik sürecini kolay ya da zor olarak değerlendirmesine, gelir durumuna, çocukların anneleri tarafından algılanan mizaçlarına göre benlik algılarında

anlamalı bir farklılık görülmemiştir. Araştırmada çocukların bağlanma düzeyleri ve benlik algıları arasında ilişki olduğu belirlenmiş ve bağlanma düzeyi arttıkça genel benlik ve sosyal benlik algısının da arttığı görülmüştür.

Yorulmaz (2017) yapmış olduğu anasınıfına devam eden çocukların benlik düzeyleri ile sosyal uyumları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışma 200 çocukla yürütülmüştür. İlişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen çalışmada veriler “Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği, demografik bilgi formu” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, benlik algısı öz yeterlilik boyutunda anne-baba öğrenim ve annenin çalışma durumu, ailenin sosyo-ekonomik durumu, çocukların okulöncesi kuruma devam süresi ve eğitime başlamadan önce çocuğa bakan kişi, cinsiyeti kardeşin olup olmaması, doğum sırası değişkenlerine göre anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır. Öz saygı boyutunda ise kızların erkeklerden daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte babası okur-yazar olmayanlar ile lisansüstü öğrenim durumunda olan çocukların öz saygılarının en düşük düzeyde görülmüştür.

Bayhan ve Öz (2018) ebeveyn tutumu ve akran kabulü ile benlik algısı, öz saygı ve öz yeterliliğin ilişkisini incelediği araştırmanın verilerine 3-6 yaş arasındaki çocuklara uygulanan “Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği, Ebeveyn Tutum Ölçeği ve sosyometri” yöntemi ile ulaşılmıştır. Araştırma bulguları benlik algısının yaşa göre değiştiğini göstermiştir. Çocuğun yaşı büyüdükçe benlik algısı puanı da artmıştır. Araştırma sonucunda akranları tarafından tercih edilmeyen çocukların benlik algısı puanlarının orta düzeyde, akranları tarafından çoğunlukla kabul gören çocukların benlik algısı puanların ise yüksek düzeyde olduğu bulgulanmıştır. Çocukların evde bir aile büyüğünün varlığının benlik algısını etkilediği tespit edilmiştir. Bu sonuca göre kalabalık ailede yaşayan çocuklara göre çekirdek ailede yaşayan çocukların öz yeterlilikleri ve benlik algıları yüksek çıkmıştır.

Demirci (2018) annelerinin sürekli kaygı düzeyleri ile çocukların benlik algısı arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmaya 5-6 yaş grubundaki çocuklar dahil edilmiştir. Araştırmada annelerin sürekli kaygı düzeylerinin ölçülmesi amacıyla “Sürekli-Durumluk Kaygı Envanteri” ile çocukların benlik algısı düzeylerini belirlemek amacıyla “Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda annelerin kaygıları ile çocuklarının benlik algıları arasında anlamlı bir ilişkiye ulaşılmamıştır. Çocukların benlik algısı düzeylerinde annenin yaşı, çalışma ve öğrenim durumu ile ebeveynlik tutumu, çocuğun yaş, cinsiyet, kardeş sayısı değişkenlerinin etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Annelerin çalışma durumu ve öğrenim durumu ile sürekli kaygı düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre çalışan annelerin kaygı düzeyleri çalışmayan annelerden,

öğrenim düzeyi yükseköğretim olan annelerin kaygı düzeyleri ilköğretim ve ortaöğretim mezunu annelerden daha düşük olduğu görülmüştür. Annenin sahip olduğu çocuk sayısı, yaşı ve ebeveynlik tutumuna ve çocuğun yaşı, cinsiyeti göre annelerin sürekli kaygı düzeyleri anlamlı farklılık göstermemiştir.

Zembat vd., (2018) ilişkisel tarama modelindeki çalışmasında okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerileri, benlik algıları ve mizaçları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araitırmada veriler “Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği, Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği, Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Beceri Formu ve kişisel bilgi formu” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, sosyal beceriler, benlik algısı ve mizaç arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Kız çocukların benlik algısı puanlarının erkek çocuklara göre olumlu yönde bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte sosyal beceriler ve mizacın cinsiyete göre farklılık göstermediği görülmüştür. Ayrıca çalışmada mizaç ve benlik algısı sosyal becerilerin yordayıcısı olarak incelenmiş yordayıcı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür.

Tuzcuoğlu vd. (2019) çocuklarının öz düzenleme becerileri ile benlik algıları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada okul öncesi dönemdeki 220 çocukla çalışmıştır. Araştırmanın verilerine “Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği ve Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği” ile ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre çocukların okul öncesi eğitime devam süresi, yaşı ve cinsiyetinin öz düzenleme becerileri üzerinde etkisinin olmadığı görülmüştür. Bunun yanı sıra çocukların okul öncesi eğitime devam süresi ile ebeveyn öğrenim durumunun benlik algılarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Araştırma sonucuna göre çocukların benlik algıları ile öz düzenleme becerileri arasında ise pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aktaş (2020) yaptığı araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının benlik algıları ve farklılıklara saygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İlişkisel tarama modelindeki araştırmada veriler 5 ve 6 yaşlarındaki çocuklardan “Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği, Farklılıklara Saygı Ölçeği ve Demografik Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların benlik algıları ile farklılıklara saygı düzeyleri arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Bununla birlikte çocukların benlik algılarında cinsiyet, anne çalışma durumu, doğum sırası ve aile tipine göre anlamlı farklılığa ulaşılmamıştır. Farklılıklara saygı düzeyinde ise, anne çalışma durumuna göre anlamlı farklılık tespit edilmiş fakat cinsiyet, doğum sırası ve aile tipine göre anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Mercan ve Özbey (2020) akademik benlik saygıları ile kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği ilişkisel tarama modelindeki araştırmada verilere okul

öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarına uygulanan “Akademik Benlik Saygısı Ölçeği, Kişilerarası Problem Çözme Beceri Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu” ile ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların yapıcı problem çözme becerilerinin akademik benlik saygısı düzeyini olumlu anlamda etkilediği, buna karşılık akademik benlik saygısını yıkıcı problem çözmenin azalttığı görülmüştür. Akademik benlik saygısının yaş ve cinsiyet faktörüne göre değişmediği, aile yapısı, ebeveyn öğrenim durumu ile anne çalışma durumu, okul türü, doğum sırası ve kardeş sayısı faktörlerine göre değiştiği belirlenmiştir.

Uyanık Koç (2020) çocukların benlik algılarını mizaç, anne-baba ile ilişki özellikleri ve bazı değişkenler (çocuğun yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, anne babanın yaşı, öğrenim durumu, ailenin gelir düzeyi) açısından incelemiştir. İlişkisel tarama modeli ile yapılmış olan araştırmada verileri toplamak amacıyla okul öncesi eğitime devam eden 48-72 ay arası çocuklara “Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği, Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği, Çocuk Ana-Baba İlişki Ölçeği Anne ve Baba Formu ve Demografik Bilgi Formu” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda yaş, cinsiyet, ebeveyn yaşı ve öğrenim durumu, ailenin ekonomik seviyesi değişkenleri ile benlik algısı puan ortalamaları arasında anlamlı farklılığa ulaşılmamıştır. Benlik algısı ve öz yeterlilik boyutu toplam puanları ortalamasında çocuğun kardeşi olması durumuna göre anlamlı bir fark tespit edilmezken, öz saygı boyutu puanının, kardeşi olmayan çocuklardan yüksek olduğu görülmüştür. Bununla birlikte ebeveynleri ile olumlu bir iletişim ve etkileşim halinde olan çocukların öz yeterlilikleri diğer çocuklara göre daha yüksek olduğu bulgulanmıştır.

Pektaş (2022) öykü temelli ve aile katımlı sosyal duygusal gelişim destek programının çocukların farklılıklara saygı düzeyi ve benlik algısı üzerindeki etkisini ön test son test kontrol gruplu deneysel modeli kullanarak incelediği araştırmasında 5-6 yaş grubundaki çocuklar ve aileleri ile çalışmıştır. Araştırmada deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların farklılıklara saygı becerileri, “Farklılıklara Saygı Ölçeği, benlik algısı düzeyleri Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği” ile ölçülmüştür. Her iki gruba da uygulanan bu ölçekler aracılığıyla ön test ve son test değerlendirmeleri yapılmış, kalıcılık testi uygulamaları ise sadece deney grubuna son test değerlendirmesinden sekiz hafta sonra uygulanmıştır. Ayrıca deney grubundaki çocuklara araştırma kapsamında geliştirilmiş olan “Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programı” on üç hafta boyunca uygulanmıştır. Bu araştırma sonucunda, çocukların Farklılıklara Saygı Ölçeği, Benlik Algısı Ölçeği toplam puanlarının son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde yükseldiği tespit edilmiştir. Bu sonucun verilmiş olan eğitimin katılımcıların farklılıklara saygı ve benlik algıları üzerinde pozitif bir etki meydana getirdiğini göstermektedir. Kalıcılık testi sonuçlarına göre

çocukların benlik algısı düzeylerini korudukları görülmüştür. Araştırma sonuçları, etkileşime dayalı kitap okuma etkinliklerinin çocukların farklılıklara saygı becerilerini ve benlik algısını geliştirdiğini göstermiştir.

Altan (2023) farklı sosyokültürel çevrede yaşayan 5-6 yaş çocuklarının benlik algıları ile psikolojik sağlamlık düzeylerini incelediği ilişkisel tarama modelindeki araştırmasında Hatay ili İskenderun ilçesinde ve İskenderun ilçesine bağlı köylerde okul öncesi eğitime devam eden 296 çocukla çalışmıştır. Araştırmanın verileri “Kişisel Bilgi Formu, Purdue Okul Öncesi Çocukları için Benlik Kavramı Ölçeği ve Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kent merkezinde ve köyde yaşayan çocukların benlik algısı puanları sosyal yeterlilik alt boyutunda en yüksek iken, en düşük puanın akademik yeterlik boyutunda olduğu görülmüştür. Psikolojik sağlamlıkla ilgili köyde yaşayan çocukların en yüksek düzey keşfetmekten hoşlanma boyutunda görülürken, en düşük duygusal istikrar boyutunda tespit edilmiştir. Bununla birlikte benlik algısı boyutları ile psikolojik sağlamlık boyutları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlgili araştırmalarda görülmektedir ki sosyal problem çözme becerisi ile benlik algısı kavramlarının cinsiyet, yaş, çevre koşulları, eğitim, anne-baba tutumları, duygusal durumlar gibi pek çok etkenle ilişkisi incelenmiştir. Bununla birlikte, sosyal problem çözme becerisi ve benlik algısı düzeyleri arasındaki ilişkiye odaklanmış az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu nedenle, bu çalışmanın ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizine yönelik bilgiler bu bölümde yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerisi ile benlik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel (korelasyonel) tarama modelindedir. Tarama modeli, herhangi bir insan grubunun, araştırmaya konu olan bir konu hakkındaki görüşlerine ilişkin bilgi toplanmak istendiği zaman başvurulacak modellerden biridir. İlişkisel tarama modeli, araştırma kapsamında ele alınan birden fazla değişken arasındaki ilişki hakkında bilgi verir (Büyüköztürk vd., 2013).

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Mersin ilinin Anamur ilçesinde bulunan ve gönüllülük esasına göre belirlenen yaşları 60-72 ay aralığındaki 100 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada çalışma grubunun belirlenmesinde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme, araştırmacının bazı kısıtlılıklar nedeniyle maddi ve manevi bakımdan daha ulaşılabilir olan birimleri seçmesidir (Büyüköztürk, 2012). Bu yöntem zaman, para ve iş gücü kısıtı nedeniyle örnekleme kolay ulaşılabilir ve uygulamaya tabi tutulabilir olması açısından tercih edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2013). Verilerin toplandığı dönemde covid-19 pandemi tedbirleri kapsamında kısıtlamaların olması nedeniyle bu araştırmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Araştırmaya katılan yaşları 60-72 ay aralığındaki çocukların demografik bilgileri Tablo 3.1.'de verilmiştir.

Tablo 3.1. Çalışma Grubunun Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Demografik Değişkenler	N	%
Cinsiyet	Kız	54
	Erkek	46
	Toplam	100
Anne öğrenim durumu	İlkokul	15
	Ortaokul	12
	Lise	42
	Ön lisans	4
	Lisans	27
	Lisansüstü	0
	Toplam	100
Baba öğrenim durumu	İlkokul	17
	Ortaokul	15
	Lise	29
	Ön lisans	3
	Lisans	31
	Lisansüstü	5
Kardeş sayısı	Toplam	100
	Kardeşi yok	10
	1 Kardeş	3
	2 Kardeş	64
	3 Kardeş	19
	4 Kardeş	4
	Toplam	100

Tablo 3.1.'de görüldüğü gibi, katılımcıların 54'ü (%54) kız, 46'sı (%46) erkektir. Çocukların yaşlarının %26'sının 60-66 ay arasında, %74'ünün ise 67-72 ay arasında olduğu görülmüştür. Anne öğrenim durumları incelendiğinde %42'sinin anne eğitim durumu lise düzeyinde, %27'sinin lisans düzeyinde, %15'inin ilkokul düzeyinde, %12'sinin ortaokul düzeyinde ve %4'ünün ise ön lisans düzeyindedir. Katılımcı çocukların baba öğrenim durumları incelendiğinde ise %31'inin lisans düzeyinde olduğu, %29'unun lise düzeyinde olduğu, %17'sinin ilkokul düzeyinde olduğu, %15'inin ortaokul düzeyinde olduğu, %5'inin lisansüstü düzeyde olduğu ve %3'ünün ise ön lisans düzeyinde olduğu sonucuna varılmıştır. Kardeş sayılarına bakıldığında, çocukların %64'ünün 2 kardeşinin olduğu, %19'unun 3 kardeş olduğu, %10'unun kardeşinin olmadığı, %4'ünün 4 kardeşinin olduğu ve %3'ünün ise 3 kardeşinin olduğu görülmüştür.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında üç veri toplama aracı kullanılmıştır. Demografik bilgilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan *Kişisel Bilgi Formu*, çocukların sosyal problem çözme beceri düzeylerinin belirlenebilmesi amacıyla *Wally Sosyal Problem Çözme Testi* ve çocukların benlik algısı düzeylerinin belirlenebilmesi amacıyla ise *Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği* kullanılmıştır. Ölçeklere ait detaylı bilgiler sonraki başlıklar altında verilmiştir.

3.3.1. Wally Sosyal Problem Çözme Testi-WSPÇT

Wally Sosyal Problem Çözme Testi-WSPÇT (Ek-2), Spivak-Shure'un (1985) okul öncesi problem çözme testi (Preschool Problem-Solving Test) ile Rubin-Krasnor (1986)'un çocukların sosyal problem çözme testinin (Child Social Problem Test) birleşiminden geliştirilmiştir. Türkçe uyarlaması Dereli (2008) tarafından yapılan ölçeğin, 60-72 aylık çocuklar için geçerlik ve güvenirliği, Yılmaz (2012) tarafından test edilmiştir. 359 çocuktan verilerin toplandığı çalışmada maddeler arası tutarlılığa ilişkin KR-20 güvenirlik katsayısı .79 ve "test tekrar test" ölçümleri arası güvenirlik katsayısı ise .96 olarak hesaplanmıştır. Testin geçerlik-güvenirlik çalışması Dereli-İman (2013) ile Kayılı ve Arı (2015) tarafından tekrar yapılmıştır.

Kız ve erkek çocuklar için iki ayrı form şeklinde hazırlanan test, olası problem durumları anlatan on beş farklı renklendirilmiş resimli karttan oluşmaktadır. Uygulama sırasında çocuklara kartlar gösterilmekte ve böyle bir problem ile karşılaşınca "ne yaparsın?" tarzında sorular sorulmaktadır. Çocuğun verdiği cevaplar prososyal (olumlu sosyal davranışlar) ve prososyal olmayan (olumsuz sosyal davranışlar) şeklinde gruplandırılmaktadır. Çocuğun verdiği her olumlu sosyal cevap için 1 puan, her olumsuz sosyal cevap için ise 0 puan verilmektedir. Çocuğun testten alacağı en düşük puan sıfır (0), en yüksek puan ise on beş (15)'dir. Ölçekte çocuğun toplam sosyal problem çözme becerileri puanının yüksek olması, sosyal problem çözme becerisinin iyi düzeyde olduğunu göstermektedir (Dereli, 2019).

Araştırma verileri doğrultusunda güvenirlik analizleri tekrar yapılmış ve ölçeğin KR-20 güvenirlik katsayısı .678 olarak elde edilmiştir. Bu sonuç güvenirlik bakımından yeterli olarak değerlendirilmiştir (Kalaycı, 2014).

3.3.2. Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği- DSCDS

Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği (Ek-3), çocukların bireysel benlik kavramının sistematik ve karşılaştırmalı analiz edilmesini sağlayan bir ölçme aracıdır. Donald Demoulin tarafından 1995-1998 yılları arasında “Kendimi Seviyorum” adlı benlik algısını desteklemek amacıyla hazırlanan program kapsamında geliştirilmiştir (Demoulin, 2000). Ölçek Turaşlı (2006) tarafından Türkçe’ye uyarlanmış ve 5-6 yaş grubundaki çocukların benlik algısı düzeylerini ölçmeye yönelik geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. 170 çocukla yapılan uygulama sonucunda Cronbach Alpha değeri .88 olarak elde edilmiştir. Orijinal form öz saygı (15 madde) ve öz yeterlik (15 madde) olmak üzere toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Testin Türkçe’ye uyarlama sürecinde öz saygı boyutundan bir madde çıkarılmıştır. Zembat vd. (2016) yaptığı 36- 72 aylık çocuklar için geçerlilik-güvenirlik çalışmasında da “Öz Yeterlilik” alt boyutundan bir madde çıkarılmıştır. Bunun sonucunda Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeğinin Türkçe formu “Öz-Saygı” (14 madde) ve “Öz-Yeterlilik” (14 madde) olmak üzere iki alt boyut ve 28 maddeden oluşmuştur. Bu testin güvenirlik Cronbach Alfa puanı ise .81 olarak bulunmuştur.

Ölçek kapsamındaki öz saygı boyutu (ilk 14 soru) çocukların kendilerini bir grubun içinde nasıl algıladıklarına yönelik değerlendirmelerini, öz yeterlik boyutu ise (son 14 ifade) çocukların kendileri ile ilgili öz değerlendirmelerini içermektedir (Zembat vd., 2016). Bireysel uygulanan test esnasında çocuklara yüz ifadelerinin bulunduğu sayfa verilerek, araştırmacı tarafından yöneltilen durumla ilgili kendine en yakın hissettiği yüz ifadesini, istediği renk kalemle boyamaları istenir. Değerlendirme formunda bulunan; her gülen yüz 3 puan, her ifadesiz yüz 2 puan ve her mutsuz yüz 1 puan üzerinden değerlendirilir. Öz Yeterlik alt boyutu için 14-23 arası düşük, 24-33 arası orta, 34-42 arası yüksek, Öz Saygı alt boyutu için, 15-24 arası düşük, 25-34 arası orta ve 35-45 arası yüksek olduğunu gösterir. Toplam Benlik Algısı puanında ise; 29-48 arası düşük, 49-68 arası orta, 69-87 arası yüksek olduğunu ifade etmektedir (Turaşlı, 2006).

Araştırma verileri doğrultusunda güvenirlik analizleri tekrar edilerek ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısının 0,601 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç güvenirlik bakımından yeterli olarak değerlendirilmiştir (Kalaycı, 2014).

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmada veri toplama sürecinden önce kullanılan ölçekleri geliştiren ya da uyarlama çalışmasını yapan araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır (Ek-4) Araştırmaya

katılacak 60-72 aylık çocuklara ulaşılarak bu çocukların ebeveynlerine gerekli bilgiler verilmiş, araştırma beyanı okunup (Ek-7), ailelerin yazılı onayı (Ek-8) alınarak uygulama süreciyle ilgili zaman planlaması yapılmıştır.

Covid-19 salgını sürecinde alınan pandemi önlemleri nedeniyle veriler çocuklarla yapılan görüntülü görüşmelerle toplanmıştır. Çocukların dikkatinin dağılmaması, ilgilerinin canlı tutulması için ailelerden destek alınarak, görüşme sırasında sesli çevresel uyaranların olmaması sağlanmıştır. Görüşme sırasında çocukların kendilerini rahat ifade edebilmeleri amacıyla çocuklarla önce kısa sohbetler yapılmıştır. Görüşme esnasında ekran paylaşımı aracı ile ölçekler çocuğun ekranına yansıtılarak çocukların ölçeklerdeki resimleri görmeleri sağlanmıştır. Her çocukla bireysel yapılan görüşmeler sırasında çocuklara ölçeklerde bulunan resimler ekrandan gösterilirken, gösterilen resime ilişkin maddeler okunarak çocukların verdiği cevaplar aynı anda kaydedilmiş, görüşme bittikten sonra istatistiksel analiz programına işlenmiştir. Ölçeklerin uygulanma süresi her çocuk için yaklaşık 35-40 dakika sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde demografik bilgilere ilişkin analizlerde ortalama ve yüzde gibi betimleyici istatistikler kullanılmıştır. Ölçeklere ilişkin verilerin analizine geçilmeden önce veriler düzenlenmiş; kayıp değerler olmadığı görülmüştür. Daha sonra verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır. Verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmış, çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmış, histogram grafikleri incelenmiştir. Kolmogorov-Smirnov testi katılımcı sayısının 30'un üzerinde olduğu durumlarda kullanılmaktadır (Cevahir, 2020). Normallik dağılımlarının hesaplanmasında elde edilen değerler sıfıra ne kadar yakınsa, verilerin normal dağılma ihtimali o kadar yüksek olmaktadır (Field, 2013). Söz konusu testlerde normal dağılım için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmaktadır. İlgili değerler -1,5 ile +1,5 arasında olmalıdır (Tabachnick ve Fidell, 2015).

Araştırma kapsamında Wally sosyal problem çözme ölçeği ile Demoulin Benlik Algısı Ölçeği'nin normallik değerleri Tablo 3.2.'de verilmiştir.

Tablo 3.2. Katılımcıların Sosyal Problem Çözme Becerileri ve Benlik Algılarına Yönelik Normallik Değerleri

	Kolmogorov-Smirnov	Çarpıklık	Basıklık
Sosyal Problem Çözme Becerileri	.000	-.646	.136
Benlik Algıları	.000	-.863	1.404

Tablo 3.2. incelendiğinde; Wally Sosyal Problem Çözme Testi'ne ait verilerin ve Demoulin Benlik Algısı Ölçeği'ne ait verilerin Kolmogorov-Smirnov testinde p değerinin .05'ten küçük olmasına rağmen çarpıklık ve basıklık değerleri -1,5 ile +1,5 arasında olduğu görülmüş olup histogram grafikleri dikkate alınarak verilerin normal dağılıma sahip olduğuna karar verilmiştir. Bu doğrultuda çocukların problem çözme becerileri ve benlik algıları ile ilgili analizlerde T-testi, tek yönlü varyans (ANOVA) analizi, Pearson Korelasyon analizi ve basit doğrusal regresyon analizlerinden yararlanılmıştır.

Katılımcıların sosyal problem çözme becerileri ve benlik algısı ne düzeydedir? Birinci alt problemine yanıt bulmak için çocukların Wally Sosyal Problem Testi'nde vermiş oldukları her prososyal cevap için 1 puan, prososyal olmayan cevap için ise 0 puan verilmiş ve verilen cevaplar toplanarak çocukların sosyal problem çözme beceri düzeyleri belirlenmiştir. Wally Sosyal Problem Testi'nde ortalama puan 12.29 ve bu puanlara ait standart sapma ise 1.98 olarak elde edilmiştir. Elde edilen bu değerler dikkate alındığında 10.31'in altında kalan değerler "Düşük", 10.31-14.27 arasında kalan değerler "Orta", 14.27'nin üzerinde kalan değerler ise "Yüksek" olarak değerlendirilmiştir.

Katılımcıların benlik algılarının hangi düzeyde olduğunun belirlenmesinde ise; katılımcılara yüz ifadelerinin bulunduğu bir sayfa verilmiş, araştırmacı tarafından yöneltilen durumla ilgili kendine en yakın hissettiği yüz ifadesini, istediği renk kalemle boyamaları istenmiştir. Değerlendirme aşamasında her gülen yüz üç puan, her ifadesiz yüz iki puan ve her mutsuz yüz bir puan üzerinden değerlendirilmiş ve elde edilen veriler toplanarak çocukların benlik algıları belirlenmiştir. Araştırmada çocukların benlik algıları ortalama puanları 77.5 ve bu puanlara ait standart sapma 3 olarak elde edilmiştir. Elde edilen bu değerler dikkate alındığında 74.5'in altında kalan değerler "Düşük", 74.5-80.5 arasında kalan değerler "Orta", 80.5'in üzerindeki değerler ise "Yüksek" olarak değerlendirilmiştir.

Katılımcıların sosyal problem çözme düzeyleri ile benlik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesinde Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır. Bu analiz doğrultusunda çocukların sosyal problem çözme beceri düzeyleri araştırmanın bağımlı değişkenini, benlik

algısı ise bağımsız değişkenini oluşturmuştur. Korelasyon analizi iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri incelemektedir. Korelasyon analizi yapmaktaki amaç bağımsız değişkende gerçekleşen değişimin, bağımlı değişkende göstereceği etki yönünün belirlenmesidir. Korelasyon analizi yapabilmek için verilerin normal dağılım göstermeleri ve sürekli olmaları gerekmektedir. Analiz sonrasında doğrusal bir ilişkinin olup olmadığı ve elde edilen ilişkinin derecesinin ne olduğu korelasyon katsayısı vasıtasıyla belirlenmektedir. Korelasyon katsayısı “r” ile gösterilmekte ve bu değer -1 ile +1 arasında olması gerekmektedir (Griffith, 2007; Kalaycı, 2014; Ntoumanis, 2003). Katılımcıların sosyal problem çözme düzeyleri benlik algısı düzeylerini ne ölçüde yordamaktadır? alt araştırma sorusuna yanıt bulabilmek için basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Basit doğrusal regresyon analizi ise, bir bağımlı değişken ile bir bağımsız değişken arasında gerçekleşen ilişkinin matematiksel eşitlik vasıtasıyla açıklanması olarak tanımlanmaktadır (Griffith, 2007; Kalaycı, 2014; Ntoumanis, 2003).

Katılımcıların sosyal problem çözme becerisi ve benlik algılarının cinsiyet, kardeş sayısı, ebeveyn öğrenim durumu değişkenlerine göre farklılaşma durumuna ilişkin beşinci ve altıncı alt problemler kapsamında cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesinde t-testi analizi; kardeş sayısı ve anne baba öğrenim durumu değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesinde ise tek yönlü varyans (Anova) analizi kullanılmıştır. T-testi, iki farklı örneklem grubu ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını incelemek için kullanılan bir yöntemdir (Griffith, 2007). T-testinin yapılabilmesi için eldeki verilerin parametrik olması, örneklemin evren içerisinden rastgele seçilmesi, iki farklı örneklem grubunun aynı varyansa sahip popülasyon içerisinden gelmesi gerekmektedir (Ntoumanis, 2003). Tek yönlü varyans (Anova) analizi ise, değerlerin (bağımlı değişkenin) varyansını, başka bir değer kümesiyle (bağımsız değişken) karşılaştıran analizdir. Test edilen değişkenin ortalamasının, faktörün ortalamasına eşit olduğu hipotezini varsaymaktadır (Griffith, 2007). Söz konusu analiz, bağımsız bir değişken ikiden fazla gruba sahip olduğunda kullanılmaktadır. Anova analizlerinin yapılabilmesi için eldeki verilerin parametrik olması, farklı gruplardaki bağımlı değişken değerleri arasında herhangi bir ilişkinin olmaması, varyansların homojen olması ve her gruptaki bağımlı değişken değerlerinin normal dağılan bir popülasyondan gelmesi gerekmektedir (Ntoumanis, 2003).

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Bu bölümde 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerileri ile benlik algılarının ölçülmesi, sosyal problem çözme becerilerinin ve benlik algılarının demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik geliştirilen alt problemlerin analizleri, analizler sonrasında elde edilen bulgulara ve yorumlarına yer verilecektir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan çocukların sosyal problem çözme becerileri ile benlik algıları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek adına geliştirilen birinci alt problem kapsamında Pearson Korelasyon analizi kullanılmış, elde edilen bulgular ise Tablo 4.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.1. Sosyal Problem Çözme Düzeyleri ile Benlik Algısı Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonucu

		Sosyal Problem Çözme	Benlik-Öz Saygı	Benlik-Öz Yeterlilik	Benlik Algısı
Sosyal Problem Çözme	r	1			
	p				
Benlik-Öz Saygı	r	-.033	1		
	p	.796			
Benlik-Öz Yeterlilik	r	.272*	-.010	1	
	p	.006	.923		
Benlik Algısı	r	.145	.792*	.603*	1
	p	.150	.000	.000	

*Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.1.'e göre katılımcıların sosyal problem çözme beceri düzeyleri ile benlik algısı düzeyi alt boyutlarından öz yeterlilik arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü zayıf düzeyde ($r = .272$; $p \leq 0.01$) bir ilişki bulunmuştur. Fakat sosyal problem çözme becerileri ile benlik algısı toplam puanı ve öz saygı alt boyutu ortalama puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan çocukların benlik algısı düzeylerinin sosyal problem çözme becerilerini yordama gücünün belirlenmesine yönelik geliştirilen ikinci alt problem kapsamında basit doğrusal regresyon analizi yapılmış, elde edilen analiz sonuçları Tablo 4.2.'de verilmiştir.

Tablo 4.2. Basit Doğrusal Regresyon Analizine İlişkin Model Özeti

Model	Sosyal Problem Çözme				
	B	Std. Hata	β	t	p
Sabit	1.112	5.297	-	.210	.834
Benlik-Öz Saygı	-.275	1.146	-.023	-.240	.811
Benlik-Öz Yeterlilik	4.162	1.497	.272	2.780	.007*
R = .273	R ² = .074	F = 3.900	Durbin-Watson 1.738		.023

*p değeri için anlamlılık düzeyi $p \leq 0.05$ olarak kabul edilmiştir.

Tablo 4.2. incelendiğinde R² değeri .074 çıkmıştır. Bu değere göre katılımcıların sosyal problem çözme düzeyindeki değişimin %7.4'lük kısmı benlik algısı düzeylerinden kaynaklanmaktadır. Ayrıca tabloda anlamlılık değeri 0.023 olarak elde edilmiştir. Bu değer 0.05'ten küçük çıktığı için ilgili model istatistiksel açıdan anlamlı olarak değerlendirilmiştir (F=3.900; $p \leq 0.05$).

Son olarak modelin katsayı tahmin değerleri ve t değerleri elde edilmiştir. Bu değerlere göre benlik algısı alt boyutlarından olan öz yeterlilik boyutundaki 1 birimlik artış, katılımcıların sosyal problem çözme becerilerinin 4.162 birim artmasına neden olacaktır. Elde edilen katsayının karşılığı olan t değeri anlamlı çıktığı için benlik algısı alt boyutlarından öz yeterlilik katsayısı istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan çocukların sosyal problem çözme becerilerinin hangi düzeyde olduğunun belirlenmesine yönelik geliştirilen üçüncü alt probleme yanıt bulunması amacıyla yapılan betimsel istatistiklere ilişkin değerler Tablo 4.3.'te verilmiştir.

Tablo 4.3. *Çocukların Sosyal Problem Çözme Beceri Düzeyleri*

	$\bar{x}$	Ss	Min.	Mak.
Sosyal Problem Çözme Beceri Düzeyleri	12.290	1.976	7	15

Tablo 4.3.'e göre katılımcıların sosyal problem çözme beceri testinden en düşük 7, en yüksek ise 15 puan aldığı görülmektedir. Katılımcıların sosyal problem çözme beceri testi ortalamalarının ($\bar{x} = 12.290$) orta düzeyde ve bu puanlara ait standart sapmanın ise 1.98 olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların ölçek kapsamında almış olduğu puanlar gruplandırılarak yüzdelik dilimler halinde Tablo 4.4.'te verilmiştir.

Tablo 4.4. *Katılımcıların Sosyal Problem Çözme Testi'nden Almış Oldukları Puanların Gruplandırılması*

Sosyal Problem Çözme Testi Toplam Puanları	N	%
Düşük (10.31'in altında)	17	17
Orta (10.31-14.27 arasında)	68	68
Yüksek (14.27'nin üzeri)	15	15
Toplam (n)	100	100

Tablo 4.4.'e göre katılımcıların Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nden aldıkları ortalama puanlar ve standart sapma değerleri göz önünde bulundurularak yapılan hesaplamalar neticesinde; katılımcıların %17'sinin sosyal problem çözme becerisinin düşük düzeyde, %68'inin sosyal problem çözme becerisinin orta düzeyde ve %15'inin sosyal problem çözme becerisinin ise yüksek düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. Tablo 4.3. ve Tablo 4.4. bulgularına göre; katılımcıların yarıdan çoğunun sosyal problem çözme becerisinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan çocukların benlik algılarının hangi düzeyde olduğunun belirlenmesine yönelik geliştirilen dördüncü alt probleme yanıt bulunması amacıyla yapılan betimsel istatistiklere ilişkin değerler Tablo 4.5.'te verilmiştir.

Tablo 4.5. Çocukların Benlik Algısı Düzeyleri

Benlik Algısı Düzeyleri Alt Boyutları	$\bar{x}$	Ss	Min	Mak
Öz Saygı	37.450	2.359	30	41
Öz Yeterlik	40.070	1.805	32	42
Benlik Algısı Toplam Düzeyleri	77.520	2.956	67	83

Tablo 4.5.'e göre katılımcıların benlik algısı alt boyutlarından öz saygı testinden en düşük 30, en yüksek 41 puan aldığı; öz yeterlik testinden en düşük 32, en yüksek 42 puan aldığı; benlik algısı toplamında ise en düşük 67, en yüksek 83 puan aldığı gözlemlenmiştir. Katılımcı çocukların benlik algıları alt boyutlarından öz saygı boyutu ortalamasının ($\bar{x}$ = 37.450) ve öz yeterlik boyutu ortalamasının ($\bar{x}$ = 40.070) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benlik algıları toplam düzeyleri ortalamasının ise ($\bar{x}$ = 77.520) olduğu sonucuna varılmıştır. Elde edilen bu değerlerin gruplandırılması Tablo 4.6.'da yapılmıştır.

Tablo 4.6. Çocukların Benlik Algısı Düzeylerinin Gruplandırılması

Öz Saygı	N	%
Düşük (35.1'in altında)	17	17
Orta (35.1-39.8 arasında)	58	58
Yüksek (39.8'in üzerinde)	25	25
Toplam	100	100
Öz Yeterlilik	N	%
Düşük (38.3'ün altında)	19	19
Orta (38.3-41.8 arasında)	54	54
Yüksek (41.8'in üzerinde)	27	27
Toplam	100	100
Benlik Algısı Toplam Düzeyleri	N	%
Düşük (74.5'in altında)	15	15
Orta (74.5-80.5 arasında)	74	74
Yüksek (80.5'in üzerinde)	11	11
Toplam	100	100

Tablo 4.6. dikkate alındığında 74.5'in altında kalan değerler "Düşük", 74.5-80.5 arasında kalan değerler "Orta", 80.5'in üzerindeki değerler ise "Yüksek" olarak değerlendirilmiştir. Benlik algısı alt boyutlarından olan öz saygı boyutunun gruplamasına bakıldığında 35.1'in altında kalan değerler "Düşük", 35.1-39.8 arasında kalan değerler "Orta", 39.8'in üzerinde olan değerler ise "Yüksek" olarak değerlendirilmiştir. Bununla birlikte benlik algısı alt boyutlarından olan öz yeterlilik alt boyutunun gruplamasına bakıldığında ise

38.3'ün altında kalan değerler “Düşük”, 38.3-41.8 arasında kalan değerler “Orta”, 41.8'in üzerinde kalan değerler ise “Yüksek” olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmaya katılan çocukların benlik algısı düzeyleri incelendiğinde çocukların % 15'inin toplam benlik algısı düzeyleri “Düşük”, %74'ünün “Orta”, %11'inin ise “Yüksek” bulunmuştur. Benlik algısı alt boyutlarından olan öz saygı boyutu incelendiğinde çocukların %17'sinin öz saygı düzeyleri “Düşük”, %58'inin “Orta”, %23'ünün ise “Yüksek” bulunmuştur. Benlik algısı alt boyutlarından olan öz yeterlilik alt boyutu incelendiğinde ise çocukların %19'unun öz yeterlilik düzeyleri “Düşük”, %54'ünün “Orta”, %27'sinin ise “Yüksek” olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre katılımcıların yarıdan fazlasının toplam benlik algısı düzeyleri ile benlik algısı alt boyutlarından olan öz saygı ve öz yeterlilik düzeylerinin orta seviyede olduğu tespit edilmiştir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

4.5.a. Sosyal Problem Çözme Beceri Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Katılımcı çocukların sosyal problem çözme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmış, sonuçları Tablo 4.7.'de verilmiştir.

Tablo 4.7. Sosyal Problem Çözme Beceri Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı ve T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	
Sosyal Problem	Kız	54	12.185	2.029	
Çözme Beceri					
Düzeyleri	Erkek	46	12.413	1.927	
		Varyansların Eşitliği		Ortalamaların Eşitliği	
		Levene Testi		t Testi	
		F	p	t	p
Sosyal Problem	Eşit Varyans	.005	.946	.573	.568
Çözme Beceri					
Düzeyleri	Eşit Olmayan Varyans			.575	.567

*p değeri için anlamlılık düzeyi $p \leq 0.05$ olarak kabul edilmiştir.

Tablo 4.7.'ye göre katılımcıların sosyal problem çözme beceri düzeylerinin [$t = .573$; $p \geq 0.05$] anlamlılık değerinin 0,05'ten yüksek çıktığı görülmüştür. Bu bulgu katılımcıların sosyal problem çözme beceri düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir.

4.5.b. Sosyal Problem Çözme Beceri Düzeylerinin Anne Öğrenim Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan çocukların sosyal problem çözme becerilerinin anne öğrenim durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin bulunmasına yönelik geliştirilen alt problem kapsamında tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.8.'da verilmiştir.

Tablo 4.8. Sosyal Problem Çözme Beceri Düzeylerinin Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı ve Anova Sonuçları

Sosyal Problem Çözme Beceri Düzeyleri	Anne Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	S	F	P	Anlamlı Fark (LSD)
	İlkokul	15	12,800	1,971			
	Ortaokul	12	12,167	1,992			
	Lise	42	12,476	1,783	1.012	.391	-
	Yükseköğretim	31	11,838	2,207			

Tablo 4.8.'e göre katılımcıların sosyal problem çözme beceri düzeylerinin anne öğrenim durumu değişkenine göre ($F=1.012$; $p \geq 0.05$) anlamlılık değeri 0.05'ten yüksek çıktığı görülmüştür. Bu bulguya göre katılımcıların sosyal problem çözme beceri düzeylerinde anne öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir.

4.5.c. Sosyal Problem Çözme Beceri Düzeylerinin Baba Öğrenim Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan çocukların sosyal problem çözme becerilerinin anne baba öğrenim durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin bulunmasına yönelik geliştirilen alt problem kapsamında tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.9.'da verilmiştir.

Tablo 4.9. Sosyal Problem Çözme Beceri Düzeylerinin Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı ve Anova Sonuçları

	Baba Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	S	F	P	Anlamlı Fark (LSD)
Sosyal Problem Çözme Beceri Düzeyleri	İlkokul	17	12,588	1,938			
	Ortaokul	15	12,667	2,289			
	Lise	29	12,138	1,866	.448	.720	-
	Yükseköğretim	39	12,128	1,989			

Tablo 4.9.'a göre katılımcı çocukların sosyal problem çözme beceri düzeylerinin baba öğrenim durumuna göre ($F=.448$; $p \geq 0.05$) anlamlılık değeri 0.05'ten yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu katılımcıların sosyal problem çözme beceri düzeylerinin baba öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir.

4.5.d. Sosyal Problem Çözme Beceri Düzeylerinin Kardeş Sayısı Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan çocukların sosyal problem çözme becerilerinin kardeş sayısı değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin bulunmasına yönelik geliştirilen alt problem kapsamında yapılan tek yönlü varyans analizi Tablo 4.10.'da verilmiştir.

Tablo 4.10. Sosyal Problem Çözme Beceri Düzeylerinin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Dağılımı ve Anova Sonuçları

	Kardeş Sayısı	N	$\bar{X}$	S	F	P	Anlamlı Fark (LSD)
Sosyal Problem Çözme Beceri Düzeyleri	Hiç Kardeşi Yok	10	12,100	2,331			
	1-2 Kardeş	67	12,194	1,940	.506	.604	-
	3-4 Kardeş	23	12,652	1,968			

*p değeri için anlamlılık düzeyi $p \leq 0.05$ olarak kabul edilmiştir.

Tablo 4.10. incelendiğinde katılımcı çocukların sosyal problem çözme beceri düzeylerinin kardeş sayısı değişkenine göre ($F=.604$; $p \geq 0.05$) anlamlılık değeri 0.05'ten yüksek çıktığı görülmüştür. Bu bulgu katılımcıların sosyal problem çözme beceri düzeylerinin kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Ait Bulgular

4.6.a. Benlik Algısı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan çocukların benlik algıları ve alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi analizi sonuçları Tablo 4.11.'de verilmiştir.

Tablo 4.11. Benlik Algısı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı ve T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	
Öz Saygı	Kız	54	37.648	2.404	
	Erkek	46	37.217	2.309	
Öz Yeterlik	Kız	54	39.870	1.883	
	Erkek	46	40.304	1.698	
Benlik Algısı	Kız	54	77.519	2.989	
Toplam Düzeyleri	Erkek	46	77.522	2.949	
Benlik Algısı Düzeyleri		Varyansların Eşitliği		Ortalamaların Eşitliği	
		Levene Testi		t Testi	
		F	p	t	p.2
Öz Saygı	Eşit Varyans	.014	.907	-.909	.365
	Eşit Olmayan Varyans			-.912	.364
Öz Yeterlik	Eşit Varyans	.000	.996	1.201	.233
	Eşit Olmayan Varyans			1.211	.229
Benlik Algısı Toplam	Eşit Varyans	1.175	.281	.005	.996
Düzeyleri	Eşit Olmayan Varyans			.005	.996

*p değeri için anlamlılık düzeyi $p \leq 0.05$ olarak kabul edilmiştir.

Tablo 4.11.'e göre katılımcı çocukların benlik algısı alt boyutlarından öz saygı [$t = -.909$; $p \geq 0.05$], öz yeterlik [$t = 1.201$; $p \geq 0.05$] ve benlik algısı toplam düzeylerinin [$t = .005$; $p \geq 0.05$] ve anlamlılık değerinin 0.05'den yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu katılımcıların benlik algısı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir.

4.6.b. Benlik Algısı Düzeylerinin Anne Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan çocukların benlik algıları ve alt boyutlarının anne öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin tespit edilmesine yönelik yapılan tek yönlü varyans analizinden elde edilen sonuçlar Tablo 4.12.'te verilmiştir.

Tablo 4.12. Benlik Algısı Düzeylerinin ve Alt Boyutlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı ve Anova Sonuçları

	Anne Öğrenim Durum	N	$\bar{X}$	S	F	P	Anlamlı Fark (LSD)
Öz Saygı	İlkokul	15	38,067	1,907	1.297	.280	-
	Ortaokul	12	38,083	1,881			
	Lise	42	36,952	2,668			
	Yükseköğretim	31	37,581	2,218			
Öz Yeterlik	İlkokul	15	39,600	2,667	1.752	.162	-
	Ortaokul	12	40,083	1,443			
	Lise	42	40,524	1,612			
	Yükseköğretim	31	39,677	1,599			
Benlik Algısı	İlkokul	15	77,667	3,677	.282	.838	
	Ortaokul	12	78,167	1,992			
	Lise	42	77,476	3,210			
	Yükseköğretim	31	77,258	2,595			

*p değeri için anlamlılık düzeyi $p \leq 0.05$ olarak kabul edilmiştir.

Tablo 4.12.'e göre katılımcıların benlik algısı alt boyutları öz saygı ($F=1.297$; $p \geq 0.05$), öz yeterlik ($F=1.752$; $p \geq 0.05$) ve toplam benlik algısı düzeylerinin ($F=.282$; $p \geq 0.05$) anne öğrenim durumu değişkenine göre anlamlılık değeri 0.05'ten yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre katılımcıların benlik algısı alt boyutları ve toplam benlik algısı düzeylerinde anne öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık gözlemlenmemiştir.

4.6.c. Benlik Algısı Düzeylerinin Baba Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan çocukların benlik algıları ve alt boyutlarının baba öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin tespit edilmesine yönelik yapılan tek yönlü varyans analizinden elde edilen sonuçlar Tablo 4.13.'te verilmiştir.

Tablo 4.13. Benlik Algısı Düzeylerinin ve Alt Boyutlarının Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı ve Anova sonuçları

	Baba Öğrenim Durum	N	$\bar{X}$	S	F	P	Anamlı Fark (LSD)
Öz Saygı	İlkokul	17	38,118	2,147	1.402	.512	-
	Ortaokul	15	38,068	2,434			
	Lise	29	37,414	2,500			
	Yükseköğretim	39	36,949	2,271			
Öz Yeterlik	İlkokul	17	39,471	2,601	2.806	.044*	2>1
	Ortaokul	15	40,733	1,223			2>4
	Lise	29	40,586	1,500			3>1
	Yükseköğretim	39	39,692	1,658			3>4
Benlik Algısı Toplam Düzeyleri	İlkokul	17	77,588	3,692	2.448	.068	
	Ortaokul	15	78,800	2,242			
	Lise	29	78,000	2,928			
	Yükseköğretim	39	76,641	2,690			

*p değeri için anlamlılık düzeyi $p \leq 0.05$ olarak kabul edilmiştir. 1: ilkokul; 2: ortaokul; 3: Lise; 4: Yükseköğretim

Tablo 4.13.'e göre katılımcıların benlik algısı alt boyutları öz saygı ($F=.859$; $p \geq 0.05$) ve toplam benlik algısı düzeylerinin ($F=1.486$; $p \geq 0.05$) baba öğrenim durumuna göre anlamlılık değerinin 0.05'ten yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu katılımcıların öz saygı ve toplam benlik algısı düzeylerinin baba öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir. Ölçeğin özyeterlik alt boyutunda ise katılımcıların aldıkları puanlar baba öğrenim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmıştır ($F=2.806$; $p < 0.05$). Farkın kaynağını belirlemek amacıyla LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmış ve elde edilen bulgulara göre, babaları ortaokul ve lise öğrenim düzeyine sahip çocukların öz yeterlik düzeyleri babaları yükseköğretim ve ilkokul mezunu olan çocuklardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.6.d. Benlik Algısı Düzeylerinin Kardeş Sayısı Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan çocukların benlik algıları alt boyutları ve benlik algısı toplam düzeylerinin kardeş sayısı değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin tespit edilmesine yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.14.'te verilmiştir.

Tablo 4.14. Benlik Algısı Düzeylerinin ve Alt Boyutlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Dağılımı ve Anova Sonuçları

	Kardeş Sayısı	N	$\bar{X}$	S	F	P	Anlamlı Fark (LSD)
Öz Saygı	Hiç kardeşi yok	10	37,700	2,111	1.936	.150	-
	1-2 Kardeş	67	37,702	2,303			
	3-4 Kardeş	23	36,609	2,518			
Öz Yeterlik	Hiç kardeşi yok	10	39,600	1,265	.789	.457	-
	1-2 Kardeş	67	40,224	1,882			
	3-4 Kardeş	23	39,826	1,775			
Benlik Algısı Toplam Düzeyleri	Hiç kardeşi yok	10	77,300	1,889	2.264	.109	
	1-2 Kardeş	67	77,925	2,904			
	3-4 Kardeş	23	76,435	3,287			

*p değeri için anlamlılık düzeyi $p \leq 0.05$ olarak kabul edilmiştir.

Tablo 4.14. incelendiğinde katılımcı çocukların benlik algısı alt boyutları öz saygı ($F=1.936$; $p \geq 0.05$) ve öz yeterlik ($F=.789$; $p \geq 0.05$) düzeylerinin kardeş sayısı değişkenine göre anlamlılık değerinin 0.05 ten yüksek çıktığı görülmüştür. Bu bulgu katılımcıların benlik algısı alt boyutları öz saygı ve öz yeterlik düzeylerinin kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir düzeyde farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde benlik algısı ölçeğinin toplam puanında da kardeş sayısına göre istatistiksel bir farklılık yoktur ($F=.109$; $p \geq 0.05$)

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, 60-72 ay arasındaki çocukların sosyal problem çözme becerileri ile benlik algıları arasındaki ilişki ve bu değişkenlerin çeşitli faktörlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine ilişkin elde edilen analiz sonuçları ortaya konmuş, bu sonuçlar ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılarak, önerilerde bulunulmuştur.

5.1.a.Katılımcıların Sosyal Problem Çözme Beceri Düzeyleri ile Benlik Algısı Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi olan katılımcı çocukların sosyal problem çözme beceri düzeyleri ile benlik algısı düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan analiz sonucunda çocukların sosyal problem çözme beceri düzeyleri ile benlik algısı alt boyutlarından öz yeterlilik arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü zayıf düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

Erken çocukluk döneminde sosyal problem çözme becerisi ile benlik algısını ele alan çalışmalar incelendiğinde Güven vd., (2015) ve Özkan'ın (2015) araştırmalarından elde ettiği bulgular da çocukların sosyal problem çözme becerileri ile benlik algıları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Güven vd. (2015) yapmış olduğu çalışmada çocukların sosyal problem çözme becerileri ile benlik algıları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özkan (2015) da çocukların sosyal problem çözme becerisi ile benlik algısı arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Araştırmacı bu bulguyu çocukların sosyal problemleri çözmek ya da önlemek için kabul gören yöntemler kullandıklarında benlik algısına katkı sağlayan sonuçlarla süreci sonlandırdıkları şeklinde açıklamıştır. Bu bilgiler ışığında çocukların karşılaştıkları problemleri çözebileceklerine güvenmelerinin kendi öz yeterliliklerine inanmalarına ve problemi çözmek için olumlu girişim göstermelerine olanak sağladığı söylenebilir.

Bununla birlikte bu iki değişkenin sosyal beceriler kapsamında incelendiği çalışmalar da okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerinin benlik algılarıyla ilişkili olduğunu

ortaya koymaktadır. Gizir ve Baran (2003) çocukların sosyal davranışları ile benlik algıları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmasında sosyal davranışlara ait işbirliği yapma ve olumlu sosyal ilişkiler puanlarının artışına paralel olarak benlik algısına ilişkin puanların da yükseldiğini tespit etmiştir. Tuzcuoğlu vd. (2019) okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile benlik algıları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulmuştur. Altan (2023) çocukların psikolojik sağlık boyutları ile benlik algısı boyutları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çocukların sosyal uyumları ile benlik algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen Yazıcı ve Demirtaş (2014) da çocukların sosyal uyum becerileri arttıkça öz yeterlilik, öz saygı ve benlik algısı düzeylerinin arttığını belirtmiştir. Turaşlı ve Zembat (2013), çocuklarda sosyal duygusal uyum becerileri ile benlik algısı arasında karşılıklı bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Sosyal problem çözme becerilerinin gelişimi ile kendini kabullenme, öz yeterlilik ve öz saygı arasında bir ilişki olduğu bilinmektedir (Bingham, 2016). Yapılan araştırmalar göstermektedir ki işbirliği, yardımlaşma ve akranlarla olumlu sosyal ilişkiler kurabilme gibi becerilerin gelişmesi çocuğun kendisi hakkında sağlıklı bir benlik duygusu geliştirmesine ve toplum tarafından daha çok kabul görmesine katkı sağlamaktadır (Gizir ve Baran, 2003; Güven vd., 2015; Özkan, 2015). Bu bağlamda yardımlaşma, iş birliği yapma, öz denetim becerisi, empati kurma gibi olumlu sosyal davranışlar sosyal gelişimin önemli unsurları olarak görülmektedir (Uzmen ve Mağden, 2002). Çocukların sosyal ilişkiler kurmak ve sürdürmek için hayatı boyunca gerekli olan bu beceriler akran ilişkilerinde yaşadıkları çatışmaları çözmede etkili olan kişiler arası problem çözme becerilerini geliştirerek akranları tarafından kabul edilme durumlarını desteklemektedir (Peterson, 2001; Yılmaz, 2012).

Sosyal ve duygusal gelişim ömür boyu devam eden bir süreç olmakla birlikte özellikle okul öncesi dönemde çocuklara sosyal beceriler, sosyal ilişkiler ve benlik algılarını desteklemeye yönelik eğitimler verilmesi bu becerilerin gelişimi ile yakından ilişkilidir. Bu bağlamda alanyazında çocuklara uygulanan sosyal duygusal gelişimlerini destekleyen programların benlik algılarına etkisini inceleyen çalışmalar da bu iki değişken arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu destekler niteliktedir (Pektaş, 2022; Turaşlı, 2006; Uysal ve Kaya Balkan, 2015). Örneğin Turaşlı (2006) uyguladığı sosyal-duygusal hazırlık programının çocukların benlik algı düzeyinde anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğunu tespit etmiştir. Pektaş (2022) da uyguladığı sosyal duygusal gelişim destek programının çocukların benlik algısı düzeylerinde olumlu yönde etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacılar tarafından bu çalışmaların çocukların yardımlaşma, paylaşma, işbirliği, empati kurma, kurallara uyma gibi sosyal uyum becerileri üzerinde önemli etkisi olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmalar olumlu

sosyal becerilerin çocukların benlik algısı gelişimi üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermektedir.

İncelenen bu araştırmaların aksine okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerileriyle benlik algıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koyan çalışmalar da vardır. Örneğin Yorulmaz (2017) okul öncesi çocuklarının sosyal uyumları ve benlik algılarını incelediği araştırmada bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişkiye rastlamamıştır. Çocukların sosyal becerileri, benlik algıları ve mizaçları arasındaki ilişkiyi inceleyen Zembat vd.'ın (2018) çalışmasında da bu değişkenler arasında anlamlı bir ilişkiye ulaşılmamıştır. Araştırmacılar bu sonucun çalışma grubunun birbirine benzer özelliklere sahip olmasından kaynaklanabileceği şeklinde açıklamıştır.

Çocuklar dünyaya geldiği andan itibaren içinde bulunduğu çevreyle sosyal etkileşimler kurarak topluma uyum sağlama sürecine girer. Bu süreç içerisinde bazen en iyi arkadaşları hatta kardeşleri ile çatışma yaşayabilir. Yaşanan bu çatışma durumları çoğu zaman çocuklar için önemli öğrenme fırsatları ve deneyimleri sunmaktadır (Kayılı ve Arı, 2015). Çocuğun sosyal problem çözme becerilerinde başarılı olması, toplumsal yaşam içerisinde sosyal becerilerinin gelişmesine, çevresindeki bireylerle olan ilişkilerinde kendi hal ve hareketlerinden sorumlu olacağını anlamasına ve kendisiyle ilgili olumlu bakış açısı geliştirmesine katkı sağlar. Sullivan doğumla birlikte bireyin bulunduğu ortamdaki geri dönütlerden etkilendiğini, bu dönütlere göre kendisiyle ilgili bir fikir ve tutum geliştirerek benlik şemasının oluştuğunu belirtmiştir (Akt., İnanç ve Yerlikaya, 2018). Çocukların akranlarıyla oyun oynama ve aralarında çıkan bazı problemleri çözebilme, onlarla iş birliği yapabilme becerilerinin gelişmesi aynı zamanda benlik algısının da sağlıklı geliştiği yönünde ipuçları vermektedir (Brownell ve Carriger, 1990; akt. Berk, 2013). Bununla birlikte çocukların herhangi bir durumla karşılaştığında ya da herhangi bir görev verildiğinde görevin stresiyle başa çıkma duyarlılığı ve yaşadığı sosyal problemi çözebilmesi öz yeterlilik gelişimi için önemli bir faktördür (Schunk, 2014). Bandura'ya göre öz yeterliliğin temelleri yaşamın ilk yıllarında oluşmaktadır. Demoulin (1999), öz yeterliliği değişen ve zorlayıcı durumlarda bireyin karşılaştığı problemleri nasıl çözebileceği konusunda kendine olan inancı şeklinde belirtmiştir (Akt; Turaşlı, 2006). Öz yeterliliğin bireyin farklı durumlarla baş etme, bir etkinliği başarma yeteneği ve kapasitesine ilişkin kendini algılayış tarzı (Bayhan ve Öz, 2018) olmasından hareketle öz yeterliliği düşük olan çocuklar gerçek duygularını dile getirdiklerinde onaylanmayacakları ya da reddedilecekleri korkusu ile karşılaştıkları problemleri çözmek için çaba sarf etmeyeceği düşünülmektedir (Korkut, 2004). İlgili literatür bilgilerini destekler nitelikte bu araştırmada da çocukların sosyal problem çözme becerileri ile

öz yeterlilik düzeylerinin ilişkili olduğu görülmüştür. Araştırmada katılımcıların sosyal problem çözme beceri düzeyleri ile öz yeterlilik algıları arasında anlamlı ilişkinin olması çocukların kendi öz yeterliliklerine güvenmeleri karşılaştıkları problemleri çözebileceğine inanmalarına ve problemi çözmek için olumlu girişim göstermelerine olanak sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

Bununla birlikte araştırmada katılımcı çocukların sosyal problem çözme becerileri ile öz saygıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Demoulin (1999) öz saygıyı “bireyin kendini diğer bireyler içinde nasıl hissettiği” şeklinde ifade etmiştir. Kısacası öz saygı bireyin benliğini beğenme durumudur (Kulaksızoğlu, 2003). Çocuklarda çevresindeki bireyler tarafından onaylanma duygusuyla gelişen öz saygının ebeveyleerin yanında akran desteği ile şekillendiği bilinmektedir. Anne babaların yanında okullarda öğretmenlerin ve arkadaş grubunun tavır ve tutumları çocukların öz saygısı üzerinde etkilidir (Wiley, 1996). Bu araştırmanın covid-19 salgın dönemine denk gelmesi nedeniyle katılımcı çocukların salgın tedbirleri kapsamında sosyal çevresinden uzakta ev ortamında oldukları görülmektedir. Çocukların okulda katıldıkları etkinliklerde ve arkadaş çevresiyle yaşadığı sosyal etkileşimlerle arkadaşlık kurma, paylaşma, işbirliği yapma, problem çözme gibi sosyal becerileri gelişir (Okyay, 2021). Dolayısıyla günün büyük bir kısmını okulda geçiren çocukların deneyimler yaşamasına fırsat veren öğrenme ortamları benlik ve öz saygı gelişimini de etkiler (Trawick Smith, 2013). Litaratür ışığında araştırma sonucunda ulaşılan bu bulgu her ne kadar beklenmeyen bir durum olsa da araştırma verilerinin salgın sürecinde toplanması bu bulguyu açıklamaktadır. Öyle ki çocukların salgın sürecinde evlerinde olması, akranlarıyla birlikte olduğu sosyal ortamlardan uzak olması sosyal problem çözme becerileri ile öz saygıları arasında anlamlı bir ilişki çıkmamasının bir nedeni olarak düşünülebilir.

5.1.b. Katılımcıların Sosyal Problem Çözme Beceri Düzeylerinin Benlik Algısı Düzeylerini Yordama Gücüne Ait Tartışma

Araştırmada sosyal problem çözme becerisinin yordayıcısı olarak benlik algısının incelendiği ikinci alt problem doğrultusunda katılımcıların benlik algıları ile sosyal problem çözme becerisi düzeyleri arasında pozitif yönlü yordayıcı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Benlik algısının sosyal problem çözme becerisini yordama düzeylerini inceleyen araştırmalar bulunmaktadır (Doğulu Okur, 2016; Durmuşoğlu Saltalı vd., 2018; Zembat vd., 2018). Örneğin Doğulu Okur’un (2016) yapmış olduğu çalışmada çocukların benlik algısının sosyal yeterlik alt boyutu olan akran grubuna giriş üzerinde yordayıcı etkisinin olduğu

sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç çocukların benlik algısının akran grubuna girişte yaşadığı problemleri azaltmada etkili olduğunu göstermektedir. Durmuşoğlu Saltalı vd. (2018) okul öncesi çocuklarda benlik saygısı, sosyal duygusal uyum ve kişiler arası problem zme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada ise benlik saygısının sosyal problem zme becerilerinin yordayıcısı olduğunu belirtmiştir. Bütüncül bir gelişim sürecinde olan çocukların gelişim alanlarının da sürekli olarak karşılıklı etkileşimler içerisinde olduğu düşünülmektedir (Senemoğlu, 2012). Zembat vd. (2018) doğrudan sosyal problem zme becerisi olmamakla birlikte sosyal becerilerin yordayıcısı olarak mizaç ve benlik algısını incelediği araştırmasında bu faktörlerin sosyal beceriyi yordamadığı sonucuna ulaşmıştır. Zembat vd.' e göre kendilerini problem zme konusunda ehil olarak gören ya da problem zme becerilerine güvenen bireylerin benlik algıları daha yüksektir ve yaşadığı problem durumlara daha kolay odaklanabilmektedir. Yaşanan çatışmaların saldırganlık, şiddet ve öfke gibi yıkıcı yöntemlerle üzülmesi olumsuz benlik algısına neden olabilir, çatışmaların yapıcı yollarla üzülmesi ise çocuğun empati kurma yeteneği ve özgüvenini destekleyerek benlik algısını olumlu etkileyebilir (Miller, 2008).

Problem zme becerisi, çocuğun sosyal gelişimini hızlandırıp zgven, öz saygı ve kişisel yeteneklerinin gelişmesini sağlamaktadır. Problemlerine zm getirebilen çocukların, meraklı ve eleştirel yönlerinin de geliştiği, çevresindeki yetişkinlere bağımlı olmayarak kendi sorunlarının üstesinden gelebildikleri ve böylelikle özgüvenlerinin gelişerek risk almaktan kaçınmadıkları görülmektedir (Casey, 1994). Bu bağlamda sosyal problem zme becerisi düzeyinin gelişiminde bireyin kendisine olan inancının önemli bir etken olduğu söylenebilir. Bandura, bireyin bir konuda öz yeterliğe sahip olmasının o konuda başarılı olacağı ihtimalini artırdığını belirtmiştir. Bandura bu durumun temel nedeninin ise kendine güvenen bireylerin zor durumlarda zm yolları üretebilmeleri ve hemen pes etmemeleri olduğuna dikkat çekmiştir (Akt., Pastorelli vd., 2001). Bu nedenle sosyal problem zme becerisinin kazandırılmasında özellikle okul öncesi dönem çocuklarına öz yeterlilik becerilerinin kazandırılması önemlidir.

Araştırmalar ocuklarda benlik gelişiminde edinilen deneyimlerin benlik algısının şekil almasında etkili olduğunu göstermektedir (Demoulin, 1999). Dolayısıyla içinde bulunan sosyal evre benlik algısının oluştuğu yerdir (Plumber, 2007). Çocukların ailesi, arkadaşları ve yakın çevresindeki kişilerle yaşadığı sorunları uygun yöntemlerle üzüyor olması kendi benlik algılarıyla ilgili olumlu tutum geliştirmeleri üzerinde etkilidir. Aynı zamanda okul öncesi eğitim kurumlarında gelişim özelliklerine uygun olarak hazırlanan etkinlikler yoluyla çocukların günlük yaşamlarında karşılaştıkları sorunları zebilme

becerilerinin desteklenmesi yoluyla öz saygı, öz yeterlilik ve benlik algıları olumlu yönde gelişir (Trawick Smith, 2013). Genel anlamda çocuklar beş yaş civarında ben merkezci yaklaşımdan uzaklaşarak benlik algısını kendi benliği üzerinden yorumlamak yerine içinde bulunduğu sosyal çevrenin ona karşı olan tutumu ve beklentilerini de dikkate almaya başlarlar. Bu şekilde akranlarıyla etkileşiminde uyum gösteren, benlik algısı doğrultusunda sosyal ortamındaki rolünü belirleyerek öz saygı ve öz yeterlilik algıları gelişen çocuklar toplumsal süreçte daha uyumlu ve başarılı bireyler olmaktadır (Santrock, 2014).

Bu çalışmada benlik algısının sosyal problem çözme becerisinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunması, çocukların sosyal beceriler, benlik algısı, öz saygı ve öz yeterlilik düzeylerinin geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmalar açısından önemli bir sonuçtur. Araştırma bulguları ve literatür bilgileri ışığında, çocuğun öz yeterlilik, öz saygı ve genel anlamda benlik algısının gelişmesi, sosyal problem çözme becerisinin gelişmesinde bir başka ifadeyle günlük hayatta karşılaştığı sosyal problemleri çözmede başarılı olmasında üzerinde yordayıcı bir faktör olduğu söylenebilir. Doğal olarak bireyin kendi benliği ile barışık olması yaşanan sosyal bir problem duruma etkili çözümler bulmasını sağlayacak ve sonuç olarak vereceği tepki daha prososyal bir tepki olacaktır. Berk (2013) de çocukların kişilerarası sorunların önüne geçmek ya da bu sorunları çözmek için başkaları tarafından kabul gören sosyal problem çözme becerileri kullandıklarında bu sürecin benlik algılarını olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir.

5.1.c. Katılımcıların Sosyal Problem Çözme Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgulara Ait Tartışma

Araştırmaya katılan çocukların sosyal problem çözme beceri düzeylerinin incelendiği üçüncü alt problem sonucuna göre katılımcı çocukların yarıdan fazlasının sosyal problem çözme beceri düzeylerinin orta düzeyde olduğu, düşük bir kısmının ise yüksek düzeyde sosyal problem çözme becerisine sahip olduğunu görülmektedir.

Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerisi düzeylerinin ele alındığı araştırmalar incelendiğinde araştırmadan elde edilen bulguları destekler nitelikte çalışmalar olduğu görülmektedir. Yaralı ve Özkan (2017) araştırmasında çocukların sosyal problem çözme beceri düzeylerini orta seviyede bulmuştur. Temiz'in (2019) yapmış olduğu çalışmanın sonuçları da çalışmamızı destekler niteliktedir. Bu araştırmaların aksine Dalkılıç (2014) ise araştırmasında okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme beceri düzeylerinin düşük olduğunu tespit etmiştir. Farklı sonuçların çıkması farklı zamanlarda farklı örneklem gruplarıyla çalışılmasından kaynaklanıyor olabilir.

Sosyal problem çözme, bireyin günlük hayatında karşılaşmış olduğu problem durumlarla başa çıkabilmesi için en etkin yolu seçmesini içeren bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bir süreçtir (Dereli, 2008). Yapılan araştırmalar okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel gelişimleri doğrultusunda çoğu zaman etkin problem çözme yöntemlerini kullanamadıklarını göstermektedir (Webster Stratton, 2001). Bu noktada okul öncesi eğitim programlarının etkisi ve önemi oldukça büyüktür. Okul öncesi eğitim programında kişilerarası ilişkileri destekleyen sosyal problem çözme becerisinin edinimine katkı sağlayacak etkinliklere yer verilmektedir (Anlıak ve Dinçer, 2005). Okul ortamında sunulan bu planlanmış eğitim ve öğretim uygulamaları çocukların sosyalleşmelerine ve sosyal problem çözme deneyimleri kazanmalarına imkân sağlamaktadır. Araştırmalar, çocukların sosyal problem çözme becerilerinde okul öncesi eğitime devam durumu ve süresinin etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Yılmaz, 2012; Yılmaz ve Tepeli, 2013). Bu araştırmada katılımcı çocukların sosyal problem çözme becerilerinin orta düzeyde çıkmasının nedeni, içinde bulunulan Covid-19 salgın sürecinde çocukların akranlarıyla sosyalleşme fırsatından mahrum kalmaları olabilir. Dünya çapında yaşanan Covid-19 salgını ile mücadele sürecinde devletler sosyal ve toplumsal olarak kullanılan birçok sahayı kapatmak zorunda kalmış ve aileleri izole olmaya yönlendirmiştir. Eğitim alanı da bu durumdan etkilenmiş, eğitim süreci çevrimiçi araçlarla devam etmiştir. Bu durum çocukların problem çözme davranışlarını da etkilemiş olabilir. Öyle ki salgın döneminde sosyal izolasyonda olan çocuklarda travma sonrası stres bozukluğunun artmasıyla sosyal ve duygusal uyum sorunlarının ortaya çıktığı belirtilmiştir (WHO, 2020). Arslan'ın (2021) yaptığı araştırması da bu durumu destekler niteliktedir. Arslan (2021) araştırmasında uzaktan eğitim alan çocukların sosyal beceri puanlarının yüz yüze eğitim alan çocuklara göre daha düşük olduğunu bulmuştur.

Salgın sürecinde çocukların okulda geçirecekleri zamanları evlerinde geçirmesine bağlı olarak eğitimin çevrimiçi araçlarla devam etmesi ve daha fazla teknolojik cihazlara maruz kalmaları da katılımcı çocukların sosyal problem çözme beceri düzeylerinin orta seviyede çıkmasının nedeni olarak düşünülmektedir. Bu süreçte çocuklar salgın nedeniyle hiç olmadığı kadar teknolojiyle iç içe olmak durumunda kalmıştır. Mustafaoğlu vd. (2018) çocukların oyun oynamalarının yaratıcı düşünme ve kişisel problem çözme becerilerinin gelişmesinde dijital teknolojik araçlarla vakit geçirmesinden daha olumlu etkileri olacağını ifade etmiştir. Bunların yanı sıra çarpıcı renkli sunumları nedeniyle çok etkili olan medya kahramanları da çocuğun sosyal problem çözme becerileri üzerinde etkili olabilmektedir (Dökmen, 2009). Çocuklar kitle iletişim araçları ile tanıştıkları modellerden etkilenip onlar gibi düşünüp davranış gösterme eğilimindedir. Çiftçi (2018), çocukların medya, masallardaki

kahramanlar ve popüler kültürden etkilendiklerini belirtmiştir. Yapılan araştırmalar; okul öncesi dönemde kitle iletişim araçlarındaki şiddet içerikli görüntülere maruz kalan çocukların saldırgan davranışlarda bulunmaya daha yatkın olduklarını göstermektedir (Bar-on, 2000; Comstock, 2008). Gizir ve Baran (2003) gün içinde beş saat ve daha uzun süre televizyon izleyen çocukların sosyal davranış puanlarının diğer çocuklara göre daha düşük olduğunu yani olumlu ve sağlıklı bir sosyal davranış gelişim gösteremediklerini belirtmiştir.

Okul öncesi dönemde çocukların öğrenme aracı olan oyunun; çocukların tüm gelişim alanlarında olduğu gibi sosyal problem çözme becerisinin gelişimi üzerinde de etkili olduğu bilinmektedir (Kandır ve Alphan 2008). Çocuk yaşamı boyunca gerekli olan birçok davranış ve beceriyi oyun içinde kendiliğinden öğrenir (Zembat vd., 2018). Çocuklar oyun yoluyla akranlarıyla etkileşimlerde bulunur, çeşitli problem durumlarıyla karşılaşarak çözümler üreterek sorunların üstesinden gelir. Bu sayede akranlarıyla arasındaki farklılıkları da keşfetmiş olur. Oyunun doğal ortamında yaşanan durumlar çocuğun sosyal problem çözme becerilerinin gelişimini destekleyen çok önemli fırsatlardır (Brewer ve Kieff, 1996). Yaşanan salgın dönemi nedeniyle çocuklar bu oyun ortamlarından da mahrum kalmıştır. Bu durum da katılımcı çocukların sosyal problem çözme beceri düzeylerinin orta seviyede çıkmasının nedeni olabileceği düşünülmektedir.

Ailenin çocukların sosyal gelişimi üzerindeki etkileri çocuk yetiştirme tarzları, model olma gibi birçok değişken ile açıklanabilir (Gülay, 2008). Bu araştırmada katılımcı çocukların sosyal problem çözme becerilerinin orta düzeyde çıkması, araştırmaya dahil edilen çocukların bireysel özellikleri ve aile yapılarıyla da ilişkili olabilir. Çocuklar sosyal gelişim sürecinde problem çözme davranışlarını öğrenirken çevresindeki modellerden etkilenmektedir. Araştırmanın salgın sürecinde yürütüldüğü düşünülürse çocukların sosyal problem çözme konusunda rol model aldıkları bireyler ebeveynleri, kardeşleri ve diğer aile üyeleridir. Aile ortamında çocuğun kişiler arası problemlerle karşılaşması ve bu problemleri çözmesi için kendisine fırsatlar verilmesi, sosyal problem çözme becerisini destekleyecektir. Son zamanlarda yaygın olarak görülmeye başlanan helikopter ebeveynlik olarak tanımlanan aile yapısında, aileler çocuklarının sorumluluklarını üstlenerek onların yerine karar vermekte ve bu şekilde çocuklarının başarılı olacaklarına inanmaktadırlar (Padilla Walker ve Nelson, 2012). Ebeveynlerin düşündüklerinin aksine bu durum çocukların karar verme ve sosyal sorun çözme becerilerini olumsuz etkileyerek sosyal uyumlarını azaltabilmektedir. Salgın sürecinin verdiği kaygıyla aileler bahsedilen bu tutumu sergilemiş olabilir ve durum çocukların sosyal problem çözme beceri düzeylerini etkilemiş olabilir. Bununla birlikte Gordon (1998) ailelerin problem çözme sürecinde çocuğun sorumluluklarını yüklediğini ve bu durumun çocuktaki

problem çözme becerisinin ve sorumluluk bilincinin gelişmesine engel olabildiğini ifade etmiştir.

Bununla birlikte araştırmada katılımcılarının sosyal problem çözme becerilerinin orta düzeyde çıkmasının bir diğer nedeni yaşanan salgın süreci nedeniyle verilerin çevrim içi araçlarla toplanmış olmasından kaynaklanabilir. Wally Sosyal Problem Çözme Testi çocukların karşılaştıkları bazı durumları varsayımsal olarak içeren 15 farklı görselden oluşmaktadır. Uygulama sırasında ölçekteki görseller çocuklara sunulur ve ilgili durumda ne yapmayı tercih ettikleri sorulur. Ayrıca ölçeğe ait kategorik formda çocukların muhtemel yanıtlarını içeren ifadeler yer almaktadır. İfadelerden biri örneğin “ Bir arkadaşınla oynamak istiyorsun ama o seninle oynamak istemiyor. Ne yaparsın?” şeklindedir. Bu ifadeler prososyal ve antisosyal davranışları içermektedir. Ölçeğin çevrimiçi araçlarla uygulanması nedeniyle çocuklar Wally Sosyal Problem Çözme ölçeğindeki soruları cevaplarken kendisini ifade etmekte zorlanmış veya ailelerinden etkilenmiş olabilir. Ve aynı zamanda bu sonuç kullanılan ölçeğin sınırlılığından da kaynaklanmış olabilir.

Araştırmada katılımcı çocukların %15’inin yüksek seviyede sosyal problem çözme becerisine sahip olması oldukça az sayıda çocuğun sosyal problem çözme beceri düzeyinin yüksek seviyede olduğuna işaret etmektedir. Yılmaz ve Tepeli (2013) de 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerini duyguları anlama becerileri açısından incelediği araştırmasında okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların sosyal problem çözme beceri puan ortalamasının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacılar bu bulguyu öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların daha sosyal, daha bağımsız ve girişken olmalarına bağlamıştır. Okul öncesi eğitim kurumunda farklı birçok sosyal problemle karşılaşan ve bunlara etkili çözüm üretmek durumunda olan çocuğun sosyal problem çözme becerilerinin gelişmesi oldukça muhtemeldir. Bu bilgidен hareketle bu araştırmada oldukça düşük oranda katılımcının sosyal problem çözmesinin yüksek çıkması yine pandemi sürecinde çocukların akranlarıyla sosyalleşememelerinden kaynaklanmış olabilir. Çocukların sosyal problem çözme becerilerinin önemi üzerinde durulan alan yazın bilgileri değerlendirildiğinde, çocukların sosyal problem çözme becerilerinin yüksek düzeyde olmasının önemi dikkat çekmektedir. Bireyin sosyal gelişiminin sağlıklı olmasında, günlük yaşamında karşılaştığı sorunlarla baş edebilmesinde sosyal problem çözme becerisi en önemli becerilerden biridir (Kayılı ve Arı, 2015). İlgili alanyazın bilgileri sosyal problem çözme becerileri yüksek olan çocukların daha az saldırgan davranışlar gösterdiğini, daha fazla prososyal davranışlar sergilediğini, okula uyum, psikolojik sağlamlık, benlik algısı, öz saygı ve özyeterlilik gelişimi gibi birçok açıdan olumlu etkilendiğini göstermektedir (Arı ve Yaban, 2012; Bingham, 2016).

Bu çalışmada az sayıda çocuğun sosyal problem çözme becerilerinin yüksek düzeyde çıkması çocukların bu konuda desteklenmeye ihtiyacı olduğunu göstermektedir.

5.1.d. Katılımcıların Benlik Algısı Düzeylerine İlişkin Bulgulara Ait Tartışma

Katılımcı çocukların benlik algılarının hangi düzeyde olduğunun belirlenmesine yönelik geliştirilen dördüncü alt problem kapsamında benlik algısı genelinde ve alt boyutlarından öz saygı ve öz yeterlilik alt boyutlarında yarıdan fazla katılımcının orta seviyede benlik algısına sahip olduğu bulgulanmıştır.

Okul öncesi dönem çocukların benlik algısı düzeylerini inceleyen çalışmalara bakıldığında çocukların benlik algılarının yüksek olduğu araştırmalara rastlanmıştır. Evirgen-Geniş ve Gözün-Kahraman (2018) ile Bayhan ve Öz (2018) de araştırmalarında çocukların genel benlik algısı puan ortalamalarının yüksek düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Tuzcuoğlu vd. (2019) da yapmış olduğu çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının benlik algısı puan ortalamalarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. İkiz (2009) de benzer şekilde çocukların toplam benlik algısı, öz saygı ve öz yeterlilik boyutlarının yüksek düzeyde olduğunu belirlemiştir.

Bu araştırmada alanyazından farklı sonuçların elde edilmesinin nedeni katılımcı çocukların bireysel özelliklerinin yanı sıra araştırma sürecinde pandemi önlemleri nedeniyle kısıtlamaların olması, çocukların okullarına gidememesi ve araştırmanın verilerinin çevrim içi araçlarla toplanması olabilir. Nitekim çocukların benlik algısı düzeylerinin yüksek seviyede buldukları çalışmada Bayhan ve Öz (2018) bu sonucu örneklem grubunun okul öncesi eğitim kurumlarına giden çocuklardan oluşmasıyla açıklamıştır. Alanyazın incelendiğinde Demoulin Benlik Algısı Ölçeği'ni kullanan Turaşlı (2006), Zincirkıran (2008) ve İkiz'in (2009) 6 yaş grubu çocuklarla yaptığı çalışmalarda da çocukların benlik algısı gelişimini okul öncesi eğitim kurumlarında aldıkları eğitimin olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Benzer sonuçlara Sarıca (2010) ve Yakupoğlu (2011) farklı ölçme araçları kullanarak yaptıkları çalışmalarda da ulaşmıştır. İncelenen araştırma sonuçları çocukların okul öncesi eğitime devam etmesinin benlik algısını etkilediğini göstermektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarının çocukların ilk sosyal ortamı olduğu düşünüldüğünde okullarda verilen eğitimle birlikte, öğretmenleri ve akranları ile kurdukları etkileşimin niteliğinin çocukların benlik algısında önemli etkiye sahip olduğu söylenebilir. Okul öncesi eğitim programında yer alan kazanımlardan bir tanesi de okul eğitim kurumlarının çocukların benlik algısı gelişimine olan katkısıdır. Dolayısıyla bu çalışmaya katılan çocukların çoğunluğunun benlik algılarının

beklenenden düşük olmasının nedeni salgın tedbirleri sebebiyle okul öncesi eğitimden mahrum kalmaları olabilir. Bir başka ifadeyle çocukların benlik algısının zaman içinde yaşanan deneyimlerine ve çevresindeki insanlarla olan ilişkisine bağlı olarak geliştiği göz önünde bulundurulursa bu araştırmada salgın süreci nedeniyle çocukların akranları ile ilişkisinin az olması benlik algısının orta düzeyde çıkmasının nedeni olarak söylenebilir.

Dünyaya gelmesiyle birlikte sosyal çevresiyle iletişim ve etkileşim halinde olan çocuğun kendisi hakkında algısı, çevresindeki bireylerin ona olan yaklaşımı ve onun da bu yaklaşımı nasıl algıladığıyla ilgilidir (Cevher ve Buluş, 2006). Çocukların benlik algısı zaman içinde deneyimlerine ve çevresindeki insanlarla olan ilişkilerine bağlı olarak gelişmekte ve şekillenmektedir. Bu doğrultuda katılımcı çocukların benlik algısı düzeyleri aile yapılarından kaynaklanıyor olabilir. Salgın süreci nedeniyle çocuklar okulda geçirecekleri zamanları evde aile bireyleri ile geçirmiştir. Baykoç (2006), ebeveynlerin yaşanan salgın dönemindeki kaygılı tutum ve davranışlarının çocuğun benlik algısını etkileyebileceğini ifade etmiştir. Ayrıca Yazıcı ve Taştepe (2013) aile bireyleri tarafından onaylanan ya da onaylanma beklentileri yaşantılar yoluyla dengelenen çocuğun öz saygı, öz yeterlilik ve benlik algısının olumlu şekilde yükseldiğini belirtmiştir. Koşulsuz sevgi, hoşgörü, saygı ve yeterli desteğin sağlandığı demokratik aile ortamı çocuğun benlik algısının gelişmesini ve sağlıklı ilişkiler kurmasını destekler. Ailedeki bireylerin çocuğun gelişimi konusunda görüş ayrılıkları yaşaması ve tutarlı olmayan davranışlar sergilemesi çocuğun öz saygı ve öz yeterlilik gelişimine engel olmakta ve sosyal yeterliliğini olumsuz etkileyebilmektedir (Çağdaş ve Seçer, 2002). Günalp (2007) ebeveyn tutumlarından demokratik tutumun benlik algısını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Bunun yanında ebeveynlerin aşırı kontrollü bir tutum içinde olmaları çocukların benlik algılarını olumsuz yönde etkilemektedir. Güven vd. (2016) da annelerin ilgisiz ve ihmalkâr bir tutum sergilemeleri ile çocukların benlik algısı arasında negatif bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur. Çocukların benlik algısını aile ortamının (Yazıcı ve Taştepe, 2013), öz güvenlerini anne baba tutumlarının (Günalp, 2007); öz saygılarının da ebeveynle çocuk arasındaki iletişimden ve ebeveynlerin çocuk yetiştirme tarzlarından etkilendiği (Tunç ve Tezer, 2006) birçok araştırmada belirtilmiştir. Diğer yandan Gizir ve Baran (2003), çocuklara sorumluluklar vermenin onun kendisini değerli hissetmesine ve olumlu benlik algısı geliştirmesine katkı sağladığını, çocuklara ev içinde yaşına uygun sorumluluklar verilmesinin bazı şeyleri kendi başına yapabildiğini görmesi ve yüksek benlik algısı geliştirmesinde önemli olduğuna dikkat çekmiştir.

Mevcut araştırmanın salgın dönemine denk gelmesi nedeniyle çocukların alınan önlemler sonucunda evlerinde sosyal yalıtım içinde oldukları bilinmektedir. Eğitim

faaliyetlerinin de çevrimiçi araçlarla gerçekleşmesi, çocukların ev ortamında televizyon izleme ve internette zaman geçirme sürelerini de artırmıştır. Uzun süre ekran başında olmak sosyal ilişkileri azaltacağından çocukların sosyal becerileri ve benlik gelişimini de olumsuz etkilenmiştir (Sayan, 2016). Öztürk (2000) zamanının büyük bir kısmını teknolojik cihazlar ve televizyon izleyerek geçirmesinin çocuğun sosyal ilişkilerini zayıflattığını ve içine kapanık bir insan haline geldiğini belirtmiştir. Dolayısıyla bu durumun çocukların öz saygı, öz yeterlilik ve benlik algısı düzeylerinin orta seviyede çıkmasına neden olduğu düşünülebilir.

Tüm bu bilgilere ek olarak incelenen araştırmalarda okul öncesi dönemdeki çocukların benlik algılarının ölçülmesinin zorluğundan bahsedilmiştir. Bunun nedenini Turaşlı (2006) okul öncesi dönemdeki çocukların benlik ile ilgili farkındalıklarının az olması ve benlik algısı kavramının iç içe geçmiş birçok faktörden oluşması ile açıklamıştır. Bu durum da araştırmada katılımcıların benlik algılarının orta düzeyde çıkmasının nedeni olarak düşünülebilir. Bununla birlikte araştırmada yaşanan salgın süreci nedeniyle verilerin çevrim içi araçlarla toplanması, çocukların Demoulin Benlik Algısı Ölçeğindeki soruları cevaplarken kendilerini ifade etmekte zorlanmış olma ihtimalleri, ailelerinin etkisinde kalmaları gibi faktörler de bu sonucun kaynağı olabilir. Ayrıca bu sonuç kullanılan ölçeğin bir sınırlılığı da olabilir.

5.1.e. Katılımcıların Sosyal Problem Çözme Becerileri Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine Ait Tartışma

Katılımcı çocukların sosyal problem çözme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre katılımcıların sosyal problem çözme beceri düzeylerinde cinsiyet faktörüne göre anlamlı bir fark görülmemiştir. Alanyazında konuyla ilgili incelenen birçok çalışmada da sosyal problem çözme becerilerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur (Bal ve Temel, 2014; Bayrak, 2020; Beydoğan, 2019; Chasse, 2004; Çebi, 2019; Çiftçi, 2018; Dereli, 2008; Dereli İman, 2013; Drugli, 2006; Erwin, Firth ve Purves, 2004; Karakuş, 2017; Polat ve Yağbasan, 2019; Şahin, 2000; Temiz, 2019; Yaban ve Yükselen, 2007; Yılmaz, 2012; Yılmaz ve Tepeli, 2013; Yılmaz, 2016).

Temiz (2019) okul öncesi çocukların sosyal problem çözme becerilerini incelediği araştırmasında çocukların sosyal problem çözme becerisi düzeyinde cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturmadığını tespit etmiştir. Dereli İman (2013) da okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerileri ile davranış problemleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında benzer şekilde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Benzer sonuçlar yukarıda bahsedilen araştırmalarda da ortaya konmuştur.

Sosyal problem çözme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı araştırma sonuçlarının yanında literatür incelendiğinde sosyal problem çözme becerilerinin cinsiyete göre farklılaştığı araştırmalar da bulunmaktadır. Mevcut araştırma bulgularından farklı şekilde erkek çocuklarına kıyasla kız çocukların sosyal problem çözme becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşan çalışmalara rastlanmıştır (Akdoğan, 2018; Beydoğan, 2019; Bilici, 2019; Miller vd., 1986; Walker vd., 2013; Yağbasan, 2018). Örneğin, Akdoğan (2018), okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerilerini farklı değişkenler açısından incelemiş ve kız çocuklarının sosyal problem çözme beceri düzeylerinin erkek çocuklarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu da kız çocuklarının erkek çocuklarına göre karşılaştıkları sorunlarla başa çıkmada daha yapıcı ve girişken davranması erkek çocuklarının sosyal iletişim becerilerinde kız çocuklarına göre daha başarısız oldukları şeklinde açıklanmıştır. İncelenen bu araştırmalarda kız çocukların karşılaştıkları sosyal problemleri çözerken daha yapıcı davrandığı, yaşanan çatışmaları hafifletmek için çaba gösterdiği, erkek çocukların ise daha çok öfke ve kaba kuvvet gösterme şeklinde olumsuz davranışlar sergilediği yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Ulaşılan bu araştırmalarda kız çocukların sosyal problem çözme becerilerinin erkek çocuklara göre yüksek çıkması çocukların yetiştirilme tarzı ve içinde bulunulan kültür yapısıyla ilişkili olabilir. Ersöz (2010) bu durumu toplumsal yapı içinde erkekler saldırganlık, özgür hareket etme gibi özelliklerle özdeşleştirilirken kızların empati kurma, nazik ve bağışlayıcı olma gibi daha prososyal niteliklerle özdeşleştirildiğine bağlamıştır. Bu bilgilerden hareketle çocuklara yüklenen tüm bu özelliklerin onların yaşadıkları sosyal problemlere olan yaklaşımlarında etkili olabileceği düşünülmektedir.

Bununla beraber erkek çocukların sosyal problem çözme becerilerinin kız çocuklara göre yüksek olduğu çalışmalar da vardır. Örneğin Çeliker (2019) yaptığı çalışmada erkek çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinin kız çocuklara göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durumun nedeni ise ebeveynlerin ve eğitimcilerin erkek çocuklara cinsiyet ayrımı gözetmeyen tutum ve davranışlarla yaklaşmış olması, geleneksel çocuk yetiştirme stillerinden uzaklaşılarak çocukları yetiştirdikleri şeklinde yorumlanmıştır. Tüm bu sonuçlar genel bir ifade ile değerlendirildiğinde okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerilerinde cinsiyet faktörünün çalışma grubunun özelliklerine göre değişkenlik gösterebileceği ifade edilebilir. Bununla birlikte erkek ve kız çocukları arasında görülen bu farklılıklar doğuştan gelen özellikler ve sosyo kültürel baskılar gibi farklı sosyalleşmelerin bir işlevi olarak da düşünülebilir.

Mevcut araştırmada elde edilen bulgular sosyal problem çözme becerisinin cinsiyete göre farklılık göstermediği, kız ve erkek çocukların sosyal problem çözme becerilerinin birbirine yakın olduğu yönündedir. Bu da cinsiyet gözetmeksizin çocukların karşılaştıkları problemlerde benzer çözüm yollarına başvurdıklarını göstermektedir. Bu bulgu katılımcı çocukların bireysel özellikleri, aile ve eğitsel yapıları ile küçük bir ilçede yaşamaları nedeniyle aynı toplumsal normlarda büyümelerinin sonucu olarak açıklanabilir. Buna bağlı olarak katılımcı çocukların sosyal deneyimlerinin benzer olması bu sonucun sebebi olarak düşünülebilir.

Sonuç olarak çocukların sosyal problem çözme becerilerinde cinsiyet faktörünün anlamlı bir farklılık oluşturmadığı, kız ve erkek çocukların sosyal problem çözme beceri düzeylerinin birbirine yakın seviyede olduğu başka bir ifadeyle çocukların cinsiyet faktöründen bağımsız olarak sosyal problemler karşısında benzer yaklaşımlar sergiledikleri söylenebilir.

5.1.f. Katılımcıların Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Becerileri Düzeylerinin Anne Öğrenim Durumuna Değişkenine Göre İncelenmesine Ait Tartışma

Katılımcı çocukların sosyal problem çözme becerilerinin anne öğrenim durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin bulunmasına yönelik yapılan analiz sonuçlara göre katılımcıların sosyal problem çözme beceri düzeylerinde anne öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık gözlemlenmediği belirlenmiştir.

Okul öncesi dönem çocuklarda sosyal problem çözme becerileri ile ilgili literatür incelendiğinde elde edilen bu sonuçları destekleyen araştırmalar bulunmaktadır (Çiftçi, 2018; Işıksolu Aysel, 2020; Özbey, 2009; Temiz, 2019). Öte yandan çocukların sosyal problem çözme becerilerinin annenin öğrenim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşan çalışmalar da mevcuttur (Alemdar Coşkun, 2016; Çebi, 2019; Yılmaz, 2012). Değişen toplumsal yapı içerisinde anneler çalışma hayatı içerisinde yer alsa da çocuk yetiştirme konusunda ve çocuklara rol model olma noktasında daha fazla sorumluluklarının olduğu söylenebilir (Çarkoğlu ve Kalaycıoğlu, 2013).

Çocukların sosyal problem çözme becerilerinin anne öğrenim durumuna göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşan araştırmalara bakıldığında; annenin öğrenim düzeyinden daha belirleyici faktörler karşımıza çıkmaktadır. Bu bulgu, çocuğun yaşadığı sosyal problemler karşısında annenin çocuğa ve problem duruma yaklaşım ve tutumları, çocuk yetiştirme stilleri, kişisel olarak kendisini geliştirmiş olması, çocuğu problem durumlarda desteklemesi gibi

faktörlerin etkileriyle açıklanmaktadır (Çiftçi, 2018; Işıksolu Aysel, 2020; Özbey, 2009; Temiz, 2019).

İlgili literatür incelendiğinde, çocukların sosyal problem çözme becerilerinin anne öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşan çalışmalara da rastlanmıştır. (Çebi, 2019; Yılmaz, 2012). Bu araştırma bulgularında çocukların sosyal problem çözme beceri düzeylerinin annelerin öğrenim durumu yükseldikçe anlamlı olarak arttığı görülmektedir. Öte yandan Alemdar Coskun (2016) ise anneleri lise veya daha altında öğrenim durumuna sahip çocukların sosyal problem çözme beceri düzeylerinin annesi üniversite ve daha üstü öğrenim durumuna sahip olan çocuklardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğrenim durumu, bireylerin zihinsel becerilerinin yanı sıra sosyal ve davranışsal açıdan gelişimini desteklemektedir. Dolayısıyla annelerin çocukların sosyal gelişimi üzerindeki etkileri çocuk yetiştirme tarzları, bağlanma biçimleri gibi birçok değişken dolaylı da olsa annenin öğrenim düzeyi ile ilişkilidir (Gülay, 2008). Eisenberg ve diğ.'e göre (2001) anne ve babaların çocukları ile ilişkilerinde olumlu ya da olumsuz duyguları çocuğun sosyal becerilerini etkilemektedir. Özellikle bebeklik döneminde annesi ile arasındaki bağlanma biçimleri çocuğun sosyal gelişimine etki eden önemli faktörlerden birisidir. Bebek ile anne arasında kurulan güvenli bağlanma, onun sosyal yaşama uyum sağlaması açısından önemlidir. Türköz (2007) okul öncesi dönemdeki çocukların kendisine bakım veren kişi ile arasındaki güvenli bağlanmanın, çocuğun stresle baş etme becerisinde olumlu etkisi olduğunu vurgulamıştır. Bu araştırma ile sosyal ve duygusal özelliklerin çocuğun sağlıklı kişilik oluşturmadaki önemi vurgulanarak bu özelliklerin kritik öğeleri olan bağlanma ve sosyal becerilere dikkat çekilmiştir. Aynı araştırma sonuçlarına göre güvenli bağlanan çocuklar kişilerarası problem durumlarında, pozitif yöntemler kullanırken, güvensiz bağlanan çocuklar çekingen ya da saldırgan yöntemler kullanmayı tercih etmişlerdir. Bu durum çocukların gelişiminde anneleri ile olan ilişkilerinin ve aralarındaki bağın etkisinin kritik öneme sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla annelerin çocukların sosyal becerilerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Annelerin özellikle okul öncesi yıllarda çocuklarının eğitiminde kilit nokta olmaları nedeniyle erken dönemden itibaren çocuğun eğitiminde yer almalarının gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Polat Unutkan, 1998).

Çebi (2019) araştırmasında annelerin öğrenim düzeyinin çocuklarıyla arasındaki iletişimi ve bağı etkileyen önemli bir faktör olduğunu belirtmiştir. Garner vd. (2008) ve McElwain vd. (2007) yapmış oldukları çalışmada çocukların duygularına karşı annelerin destekleyici tepkilerinin çocukların sosyal ortamlarda olumlu sosyal davranışlarını

etkilediğini belirtmiştir. Bu araştırmalara göre çocukların sosyal ilişkilerinde problemleri davranışları sergilemesine annelerin çocuklarına karşı destekleyici olmayan tepkilerinin neden olduğu ifade edilmektedir. Bu bilgiler ışığında aile ortamının, ebeveyn tutumlarının çocukların sosyal davranışları üzerindeki etkili olduğu, bu faktörlerin de öğrenim durumundan etkilendiği söylenebilir. Çocuğun yaşamında ailenin özellikle annenin önemini ortaya koyan çalışmalar değerlendirildiğinde bu araştırmada ulaşılan bulgunun alanyazın bilgileri ışığında öngörülünün dışında olduğu söylenebilir. Bu sonuç; anne çocuk yetiştirme stillerinde kültürel ve içgüdüsel farklılıkların bulunmasıyla açıklanabilir. Mevcut araştırmada çocukların sosyal problem çözme becerisinde annelerin öğrenim durumunun anlamlı fark oluşturmamasının muhtemel sebebi olarak içinde bulunan kültürel yapı, ailenin sosyoekonomik yapısı, annenin kişilik özellikleri ve anne dışındaki kişilerin de çocuğun yetişmesinde rol almış olabileceği düşünülmektedir.

5.1.g. Katılımcıların Sosyal Problem Çözme Becerileri Düzeylerinin Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesine Ait Tartışma

Katılımcı çocukların sosyal problem çözme becerilerinin baba öğrenim durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin bulunmasına yönelik elde edilen sonuçlara göre katılımcı çocukların sosyal problem çözme becerilerinin babalarının öğrenim düzeylerine göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Elde edilen bu bulgu ile paralel sonuçlara ulaşan çalışmalar vardır (Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu, 2017; Özyürek ve arkadaşları, 2018; Temiz, 2019; Yılmaz, 2012). Yılmaz (2012) yapmış olduğu araştırmada babaların öğrenim düzeyinin 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme beceri düzeylerinde anlamlı bir fark yaratmadığını ortaya koymuştur. Yükçü ve Demircioğlu (2017), Özyürek ve arkadaşları (2018) ve Temiz (2019) de erken çocukluk dönemindeki çocuklarla yaptıkları çalışmalarda benzer sonuca ulaşmıştır. Bunlara ek olarak Seven (2006) anasınıfına devam eden altı yaş grubundaki çocukların sosyal beceri düzeyleri ile bağlanma durumları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında baba öğrenim durumunun sosyal beceri düzeylerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Çocukların sosyal problem çözme becerilerini konu alan araştırmalar incelendiğinde; babanın öğrenim durumu arttıkça çocuklarının sosyal problem çözme beceri düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır (Akbaş, 2005; Anlıak, 2004; Beydoğan, 2019; Çebi, 2019; Dilber, 2015; Elibol Gültekin, 2008; Gülay, 2008; Günindi, 2008;). Yılmaz (2016) araştırmasında babası ilköğretim mezunu olanların, yükseköğretim mezunu olanlara göre sosyal problem çözme puanlarının daha düşük seviyede olduğunu belirlemiştir.

Beydoğan (2019) da benzer şekilde yaptığı araştırmada çocukların sosyal problem çözme beceri düzeylerinde baba öğrenim durumunun etkili bir değişken olduğunu ve babaların öğrenim durumu arttıkça çocukların sosyal problem çözme beceri düzeylerinin de arttığını bulgulamıştır. Alanyazında bu konu ile ilgili farklı sonuçlara ulaşılması yapılan çalışmaların farklı özellikteki örneklem grubuyla farklı zamanlarda uygulanmış olmasından kaynaklandığı şeklinde açıklanabilir.

Okul öncesi dönem, çocuğun gelişiminde ailenin en etkili olduğu dönemdir. Bu dönemde çocuğun gelişimindeki görevlerden söz edilirken genellikle annenin çocuğun yaşamındaki rolü üzerinde durulmakla birlikte aile ve toplum arasında bir köprü konumunda olduğu bilinmektedir (Yavuzer, 2012). Geleneksel aile yapısında babaların annelere göre daha az sorumluluk aldığı, çocuklarına karşı daha mesafeli olduğu bilinmektedir (Tol ve Taşkan, 2018). Günümüzde ise çalışan anne sayısının artması ve geleneksel aile yapısının değişmesiyle birlikte babanın da çocuğun bakımında daha aktif ve etkin bir role sahip olduğu görülmektedir. Fakat çalışma hayatının gereklilikleri nedeniyle babaların çocukları ile geçirdikleri süreler azalabilir. Bu araştırmada babanın öğrenim durumunun çocuğun sosyal problem çözme beceri düzeyini etkilememesinin muhtemel sebeplerinden birinin babalarıyla geçirdikleri etkin zamanın sınırlı olması olabilir. Bunun yanında sonucun bu şekilde çıkması babaların öğrenim düzeylerinden bağımsız olarak kendi çocuk yetiştirme tarzlarını oluşturmalarından da kaynaklanabilir. Bununla birlikte örneklem grubunun küçük olması, kullanılan ölçek de bu sonucun nedeni olarak düşünülebilir.

5.1.h. Katılımcıların Sosyal Problem Çözme Düzeylerinin Kardeş Sayısına Değişkenine Göre İncelenmesine Ait Tartışma

Katılımcı çocukların sosyal problem çözme becerilerinin kardeş sayısı değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin bulunmasına yönelik bulgular incelendiğinde kardeş sayısının çocukların sosyal problem çözme becerilerinde fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde bu bulgu ile tutarlılık gösteren çalışmalara rastlanmıştır (Bal ve Temel, 2014; Begde ve Özyürek, 2016; Beydoğan, 2019; Bozkurt Yükü ve Demircioğlu, 2017; Dilber, 2015).

Bal ve Temel (2014) okul öncesi çocukların sosyal problem çözme ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada kardeş sayısı değişkeninin çocukların sosyal problem çözme becerilerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığını belirlemiştir. Benzer sonuca Begde ve Özyürek (2016) anne baba tutumlarının okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisini incelediği araştırmada da ulaşmıştır.

Beydoğan (2019) araştırmasında çocukların sosyal problem çözme becerilerinin kardeş sayısına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonucu ailedeki çocukların benzer sosyal problem çözme becerilerine sahip olması ile açıklamıştır. Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu'nun (2017) yapmış olduğu çalışmada kardeş sayısının çocuğun sosyal problem çözme beceri düzeyinde anlamlı bir değişikliğe neden olmadığı ifade edilmiştir. Bu sonucun nedeni olarak kardeş sayısı bir olan çocukların grubun büyük çoğunluğunu oluşturması ve bu nedenle kardeş sayısına göre oluşturulan dağılımın dengesiz olmasından kaynaklandığı şeklinde açıklanmıştır. Dilber (2015) de okul öncesi dönemdeki çocukların kişilerarası problem çözme becerileri ile ahlaki yargı düzeylerini incelediği çalışmada yukarıdaki araştırma bulgularına benzer şekilde çocukların sosyal problem çözme becerilerinde kardeş sayısının anlamlı bir farklılığa neden olmadığını belirtmiştir.

Diğer taraftan okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin kardeş sayısına göre farklılık gösterdiği çalışmalara da rastlanmıştır (Aksoy ve Özkan, 2015; Bal, 2022; Çebi, 2019; Özyürek ve diğerleri, 2018; Yılmaz, 2012; Yılmaz ve Tepeli, 2013). Örneğin Bal (2022) araştırmasında iki ve daha fazla kardeşi olan okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin bir kardeşi olan çocukların sosyal problem çözme becerilerinden yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kardeş sayısının çocuğun problem çözme becerisinde etkili olmasının nedeni kardeş sayısı arttıkça çocukların aile ortamında daha fazla problem durumuyla karşılaşması ve bu problem durumlara çözümler ürettikçe sosyal problem çözme becerilerinin gelişmesi ile açıklanabilir. Kitzman, Cohen ve Lockwood (2002) da kardeşi olmayan çocukların daha saldırgan davranışlar gösterme eğiliminde olduklarını, arkadaşlık ilişkilerinde problem yaşadıklarını ve arkadaş ortamında daha az popüler olma ihtimallerinin yüksek olduğunu belirtmiştir.

Çocuğun kardeşi olması sosyal becerileri öğreneceği ve sosyal problemlerine çözüm yollarını tecrübe edebileceği bir fırsat ortamı oluşturması bakımından önemlidir. Ancak bu çalışmada sosyal problem çözme becerisinde kardeş sayısı faktörünün anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç çalışma grubunun küçük bir grup olmasından kaynaklanmış olabilir. Aynı zamanda daha önce bahsedildiği üzere bu çalışma salgın dönemine rastlamıştır. Bu süreçte sosyal yalıtım içinde olan çocuklar evde aile bireyleriyle daha çok zaman geçirmiştir. Bu doğrultuda kardeş sayısı değişkenin çocukların problem çözme becerileri üzerinde anlamlı farklılık oluşturmaması aile ortamında çocukların birbirine benzer sosyal problem çözme becerilerine sahip olmalarından kaynaklanabileceği düşünülebilir. Aynı zamanda çalışma grubunun yarıdan fazlasının bir ve iki kardeşinin olması (bkz. Tablo 4.10) kardeş sayısının etkisini belirsizleştirmiş olabilir. Bunlara ek olarak

araştırmaya dâhil edilen çocukların kardeşlerine bakış açısı ve onlarla olan etkileşimleri, aralarındaki yaş ve cinsiyet farkı gibi etkenler de bu sonucun çıkmasına neden olmuş olabilir. Bu nedenlere ek olarak çocukların mizacı, anne babaların çocuklara farklı yaklaşımlarda bulunması da çocukların sosyal problem çözme becerilerinde kardeş sayısı değişkeninin fark yaratmamış olmasının nedeni olabilir.

Sonuç olarak çocukların sosyal problem çözme becerilerinde kardeş sayısı faktörünün anlamlı bir farklılık oluşturmadığı, aynı ailedeki çocukların sosyal problem çözme beceri düzeylerinin birbirine yakın düzeylerde olduğu diğer bir ifadeyle çocukların kardeş sayısından bağımsız olarak sosyal problemler karşısında benzer yaklaşımlar sergiledikleri söylenebilir.

5.1.k. Katılımcıların Çocuklarının Benlik Algısı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine Ait Tartışma

Katılımcı çocukların benlik algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yapılan analiz sonuçlarına göre katılımcıların benlik algısı ve alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir. Çocukların benlik algısının cinsiyet faktörüne göre farklılaşmadığı bulgusunu destekleyen birçok çalışma vardır (Bayhan ve Öz, 2018; Doğulu Okur, 2016; Grymes ve Lawler-Prince, 1990; Güven vd., 2015; İkiz, 2009; Şeremet, 2006; Turaşlı, 2006; Türkmen ve Özbey, 2018; Yakupoğlu, 2011; Zincirkıran, 2008). Ayrıca bu çalışmanın bulgularına benzer şekilde çocukların öz saygı ve öz yeterlilik boyutlarında cinsiyetlerine göre farklılaşma olmadığını ortaya koyan çalışmalar (Dündar, 2010; Demirci, 2018; Özbey, 2018; Zincirkıran, 2008; Tuzcuoğlu vd., 2019) da bulunmaktadır. Demoulin (1999) tarafından uygulanan “Kendimi Seviyorum” programı ve “Benlik Algısının Desteklenmesine ilişkin Program”ın etkililiği incelenirken bu programların etkisinin cinsiyet faktörüne göre değişmediği belirlenmiştir. Aynı şekilde Demoulin Benlik Algısı Testi’nin uyarılama çalışması sonucunda Turaşlı (2006) da öz saygı, öz yeterlilik ve benlik kavramı ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki tespit etmemiştir. Bu bilgiler ışığında çocukların benlik algısı gelişiminde cinsiyetin etkisinin olmamasının sebepleri arasında genetik faktörler, kültür ve çevre koşulları bakımından farklılıkların olması ve çocukların ailelerinin özellikleri gibi etkenlerin olabileceği düşünülmektedir.

Mevcut araştırma ve diğer araştırma sonuçları çocukların benlik algısında cinsiyet değişkeninin etkisinin olmadığını gösterse de öz saygı, öz yeterlilik ve benlik algısının cinsiyete göre farklılaştığı sonucuna ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır (Akşin, 2013; Cevher ve Buluş, 2006; Sarıca, 2010; Şanlı, 2012; Zembat vd., 2018). Zembat vd.’in (2018)

çocukların benlik algısı, mizaç ve sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada çocukların benlik algısı toplam puanlarında kız çocuklarında anlamlı derecede farklılık olduğu sonucuna ulaşılmış ve bu çalışmayı destekler nitelikte çalışmalara rastlanmıştır (Bencik, 2006; Bosacki, 2007; Gizir ve Baran, 2003; Marshi Ellis ve Craven, 2002; Sarıca, 2010). Polat ve Aksin'in (2015) 60-72 aylık çocuklarda benlik kavramı ve ilkokula hazır bulunuşluk arasındaki ilişkiyi farklı değişkenler açısından inceledikleri çalışmada erkek çocuklarının benlik düzeyleri kız çocuklarına göre anlamlı derecede farklılık göstermiştir. Araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşılması çocukların benlik algılarını ölçmek için farklı ölçme araçlarının kullanılması ve farklı özelliklerdeki örneklem grubuyla çalışılmasından kaynaklanmış olabilir.

Benlik algısı, ebeveynler ve ailedeki diğer bireylerle olan etkileşimle temelleri atılan ve içinde bulunulan sosyal çevrenin etkisiyle gelişen bir yapıya sahiptir (Yavuzer, 2006). Bu araştırmada cinsiyet faktörü ile benlik algısı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmaması, okul öncesi dönemdeki çocukların anne babalarının çocuk yetiştirme tutum ve davranışlarında, iletişim biçimlerinde çocukların cinsiyetine göre bir ayırım yapmamış oldukları şeklinde yorumlanabilir. Geçmiş yıllarda kız çocuklarının kısıtlama ve baskı altında, erkek çocuklarının ise daha özgür büyütüldüğü bilinmektedir. Günümüz yaşam koşullarında toplumsal cinsiyet eşitliğine verilen önemin artması nedeniyle ailelerin çocuk yetiştirme stilleri giderek eşitlikçi bir model haline gelmektedir. Bu da cinsiyet kavramının çocuğun benliği üzerinde farklılığa neden olmamasının nedeni olarak düşünülebilir. Bu bağlamda çocuk yetiştirme tutumlarının aileden ziyade ailenin içinde bulunduğu toplumsal yapı ile ilgili olduğu söylenebilir.

Bu bilgiler ışığında çocukların benlik algılarında cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı, kız ve erkek çocukların benlik algısı düzeylerinin birbirine yakın düzeyde olduğu dolayısıyla çocukların cinsiyet faktöründen bağımsız bir şekilde benlik algılarının geliştiği söylenebilir.

5.1.1. Katılımcıların Benlik Algısı Düzeylerinin Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesine Ait Tartışma

Katılımcı çocukların benlik algıları ve alt boyutlarının anne öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yapılan analiz sonuçlarına göre katılımcıların benlik algısı alt boyutları ve toplam benlik algısı düzeylerinde anne öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık gözlemlenmemiştir. Bu sonuç annelerin öğrenim düzeylerinin çocukların benlik algılarında belirleyici olmadığını göstermektedir. Alanyazın

incelendiğinde elde edilen sonuçlara paralel nitelikte olan çalışmalara rastlanmakla birlikte (Evirgen Geniş, 2017; Kılıçarslan, 2012; Kurtuluş, 2016; Turaşlı, 2006; Uyanık Koç, 2020; Yüksel ve Yorulmaz, 2017), benlik algısı düzeylerinin anne öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği çalışmalara da rastlanmıştır (Argun, 2005; Sarıca, 2010; Sarıyüce Körükçü, 2004; Şeremet, 2006; Türkmen ve Özbey, 2018; Türkmen, 2019; Yaratlı, 2014).

Kılıçarslan (2012) yaptığı araştırmada annenin öğrenim durumunun çocukların benlik algılarında fark yaratmadığını bulgulamıştır. Uyanık Koç (2020) da benzer şekilde anne öğrenim düzeyinin çocuğun benlik algısında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yüksel ve Kurtuluş (2016) ve Yorulmaz (2017) de bu bulguları destekler nitelikte bir bulguyla annenin öğrenim düzeyinin çocuğun benlik algısını anlamlı şekilde etkilemediğini sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmalar ve alanyazındaki birçok araştırma sonuçları mevcut çalışma sonuçlarını destekler niteliktedir. Öte yandan Türkmen ve Özbey (2018) yaptığı çalışmada anne öğrenim düzeyi ön lisans ve üstü olan çocukların benlik algı düzeylerinin diğer öğrenim düzeyine sahip anneleri olan çocuklardan yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Sarıyüce Körükçü (2004) ve Argun (2005) annelerin öğrenim düzeyi yükseldikçe çocukların benlik algısı puanlarının da yükseldiğini tespit etmiştir. Tuzcuoğlu vd. (2019) çocukların benlik algıları ile öz düzenleme becerilerini incelediği araştırmada annenin eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların benlik algısı puanlarının da arttığını bulgulamıştır. Bu araştırma bulguları annenin öğrenim durumunun çocuk yetiştirme tarzını, çocuğuyla olan iletişimini olumlu yönde etkilediği ve böylece çocukların benlik algısı düzeylerinin de anlamlı şekilde yükseldiği şeklinde yorumlanmıştır.

Daha önce de belirtildiği üzere anne genel anlamda çocuğun en yakın olduğu ve çocuğun bakımı ve eğitiminden sorumlu olduğu düşünülen kişidir (Çarkoğlu ve Kalaycıoğlu, 2013). Bu nedenle annenin kişiliği, duygu ve düşünceleri, bireylerle olan iletişimi ve çocuk yetiştirme tarzı çocuğun gelişiminde etkilidir. Anne ile çocuk arasındaki ilişkinin kalitesi çocuğun birçok farklı alanda gelişimini yordamaktadır. Bu nedenle çocuğun benlik algısı gelişiminde de anne çocuk ilişkisinin önemli olduğu göz ardı edilemez (Kenç ve Oktay, 2002). Çocukların benlik algılarında annelerin öğrenim düzeylerinin etkisinin olmamasının annenin öğrenim durumundan bağımsız olarak annelik içgüdüleriyle çocuklarıyla pozitif ilişki kurmalarından kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Annelik duygusunun eğitim seviyesiyle ilgili olmadığı, öğrenim durumu düşük annelerin de çocukları ile etkili iletişim kurabileceği söylenebilir.

Aile ile ilgili faktörler çocukların algılama, yorumlama ve yordama becerilerini etkilemektedir. Bu nedenle ailede çocuğa model olan yetişkinlerin çocuklarla ve diğer

bireylerle arasındaki iletişim şekli çocukların kendisini anlama ve benliğini algılama becerilerinin gelişmesine katkı sağlar (Currie, 1999). Öğrenim düzeyi de annenin davranışlarını etkileyen bir faktördür. Bununla birlikte bu araştırmada annelerin öğrenim düzeyleri çocukların benlik algıları düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Bu durum annelerin öğrenim düzeylerinden bağımsız şekilde çocuğuyla doğru iletişim ve etkileşimi sağlamış olmasından kaynaklanıyor olabileceği gibi bu araştırma sürecinin pandemi dönemine rastlaması nedeniyle örneklemdaki çocukların anneleri dışında ailenin diğer üyeleriyle de yakın etkileşim içerisinde olmalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bir başka ifadeyle ailenin diğer bireyleri ile olan nitelikli ilişki ve özdeşimi sonucunda da çocukların benlik algılarının annenin öğrenim durumundan etkilenmemiş olabileceği söylenebilir.

5.1.m. Katılımcıların Benlik Algısı Düzeylerinin Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesine Ait Tartışma

Araştırmada incelenen bir diğer araştırma sorusu çocukların benlik algıları ve alt boyutlarının baba öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığıdır. Yapılan analizler neticesinde elde edilen sonuçlara göre, katılımcıların öz saygı ve benlik algısı toplam düzeylerinin baba öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı, öz yeterlilik alt boyutunda ise katılımcı çocukların aldıkları puanlarda baba öğrenim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre babaları ortaokul ve lise öğrenim düzeyine sahip çocukların öz yeterlilik düzeylerinin babaları yükseköğretim ve ilkokul mezunu olan çocuklardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde elde edilen sonuçlara paralel nitelikte olan çalışmalara rastlanmakla birlikte (Bencik, 2006; Evirgen Geniş, 2017; Kiremitçi, 2008; Sarı, 2008; Turaşlı, 2006;), benlik algısı düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği çalışmalara da rastlanmıştır (İkiz, 2009; Sarıca, 2010; Şeremet, 2006; Türkmen ve Özbey, 2018; Türkmen, 2019).

Araştırmada babaları ilkokul ve yükseköğretim mezunu olan çocuklardan öz yeterlilik algılarının daha düşük düzeyde olduğu bulgulanmıştır. Öğrenim düzeyi düşük olan babalar çocuğuyla sağlıklı iletişim kurmakta zorlanabilir. Çalışma hayatlarının yoğun olması ve öğrenimleri süresince akademik çalışmalara ağırlık vermeleri nedeniyle yükseköğrenimini tamamlamış babalar da çocuklarına yeterince zaman ayıramayabilirler. Ailedeki bireylerin çocuğun davranışlarını onaylaması, beklentilerini karşılaması ve onu olduğu gibi kabul etmesi başta benlik algısı olmak üzere alt boyutları olan öz saygı ve öz yeterliliğinin güçlenmesine

katkı sağlamaktadır (Yazıcı ve Taştepe, 2013). Babaları okur yazar olmayan ve yüksek lisans mezunu olan çocukların benlik algısı puanlarının akranlarına kıyasla daha düşük çıktığı bulgusuna ulaşan Yorulmaz (2017) bu durumu babaların iş hayatında olması nedeniyle çocukların daha çok anneleriyle vakit geçirmelerinden kaynaklanabileceği şeklinde açıklamıştır.

Okul öncesi çocukların benlik algısı konusunu ele alan araştırmalar incelendiğinde farklı sonuçlarla karşılaşmıştır. Sarıca (2010) araştırmasında babanın öğrenim durumunun çocuğun benlik algısını etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Babası üniversite mezunu olan grup en yüksek benlik algısına sahip grup olurken, devamında lise, ilkokul ve ortaokul mezunu olanların bunu takip ettiği belirlenmiştir. Zincirkıran (2008) ve İkiz'in (2009) araştırmasının sonucunda da babanın öğrenim seviyesi yükseldikçe çocuklarının benlik algısı düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmaların aksine Cevher ve Buluş (2006) yapmış oldukları araştırmada babanın öğrenim düzeyi arttıkça çocuğun akademik benlik saygısı seviyesinin düştüğünü belirtmiştir.

Anne ve babaların birbirleri ile ilişkileri, çocuklarına gösterdikleri ilgi ve yaklaşım biçimleri çocuğun gelişimi üzerinde etkili olmaktadır. Toplumsal yapıda evi geçindirme görevi tek başına babaya ya da anneyle birlikte babalara yüklenir. Günümüz koşullarına göre ise babaların da çocukların yetiştirilmesinde etkin rol alması beklenmektedir. Özellikle çocuğun sosyal gelişiminde babanın doğru model olması önem arz etmektedir (Yörükoğlu, 1996). Bununla birlikte ailelerin çocuk yetiştirme stilleri ve tutumları çocuklar üzerinde doğrudan etkiye sahiptir. Bu bilgiler ışığında babaları yükseköğrenim mezunu olan çocukların öz yeterlilik algısının daha düşük çıkmasında babalarının çocuk yetiştirme tutumları etkili olabilir. Lilley vd. (2020) yapmış oldukları araştırmada ebeveynlerin mükemmeliyetçi yaklaşımlarının çocuğun öz güvenli olmasıyla ters bir orantı içinde olduğunu belirtmiştir. Öz yeterlilik öz güvenin ön koşulu olarak değerlendirilmektedir (Maddux, 2012). Mükemmeliyetçi tutum sergileyen ebeveynler çocuklarından yapabildiklerinden daha fazlasını istemekte ve onların hatalarını kabul etmemektedirler. Bu tutumla büyüyen çocuklar sağlıklı bir kişilik geliştirememektedirler. Ayrıca babalar çalışma hayatının verdiği stresle çocuklarının gelişimine katkı sağlayan etkinliklere daha az zaman harcar ve otoriter ya da koruyucu fırsat vermeyen bir ebeveynlik tarzına sahip olma ihtimalleri daha yüksektir. Bu durum da babaları yükseköğrenim düzeyine sahip çocukların öz yeterliliklerinin diğer katılımcılara göre daha düşük seviyede çıkmasının nedeni olarak düşünülebilir.

Babaların babalık rolü algıları, babaların eğitimi, mesleği, ekonomik durumu, aile tipi, baba olma yaşı, çocuk sayısı ve çocuğu isteme gibi etkenlerden etkilenmektedir (Telli ve

Özkan, 2014). Babalık rolü algısını oluşturan bir diğer faktör detoplum yapısıdır. Toplumdaki aile yapısı, toplumun anne ve babaya verdiği roller, anne ve babalardan beklentileri gibi faktörler babalık algısını şekillendirebilmektedir (Aytekin vd., 2017). Bu bağlamda araştırmada sonucun bu şekilde çıkmasının nedeni babaların babalık rolü algıları, çocuğun yaşadığı çevre, aile yapısı ve içinde bulunduğu pandemi sürecinin kısıtlamaları olabilir. Pandemi sürecinde alınan önlemlerde aile tiplerinde değişiklik meydana gelmiş, aileye diğer üyeler (büyükanne, büyükbaba vb.) de eklenmiş olabilir. Ailedeki diğer üyelerin çocukla etkileşim içinde olması babanın etkisini azaltmış olabilir. Bunun dışında babaların çocuk yetiştirme anlayışında öğrenim durumundan çok kendi ailesinden gördüğü çocuk yetiştirme tarzlarını benimsiyor olması bu sonuca sebep olmuş olabilir. Ayrıca günümüz çağında babaların çocuk yetiştirme konusunda daha çok rol alması ve bunun öğrenim seviyesinden bağımsız olarak çocuğu ile arasındaki kaliteli iletişim sergilemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Çocuklarda benlik algısı konusu ile ilgili incelenen literatürdeki araştırmalarda farklı sonuçlara rastlanması yapılan çalışmaların farklı zaman ve farklı özellikteki örneklem grupları ile çalışılmasından kaynaklandığı söylenebilir.

5.1.n. Katılımcıların Benlik Algısı Düzeylerinin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre İncelenmesine Ait Tartışma

Katılımcıların benlik algısı kardeş sayısı değişkenine göre incelenmiş, yapılan analizler neticesinde elde edilen sonuçlara göre, benlik algısı alt boyutları ve toplam puanında kardeş sayısına göre istatistiksel bir farklılık görülmemiştir.

İlgili literatür incelendiğinde bu bulgunun aksine sonuçlara ulaşan çalışmalara rastlanmıştır. Örneğin İkiz (2009) yapmış olduğu araştırmada çocukların benlik algısı puanları ile kardeşi olma durumu arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna göre benlik algısı toplam puanlarının ve öz yeterlilik alt boyutu puanlarının iki kardeşi olan çocukların, üç kardeşi olan çocuklara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benlik algısının çocuğun kendisi ile ilgili düşünceleri ve kendisine karşı takınmış olduğu tavır olduğu dikkate alınırsa çocuğun kardeşi olma durumunun benlik algısını yordayan bir değişken olduğu sonucuna ulaşılabilir (Yavuzer, 1997). Buna göre kardeşi olan çocukların kendilerine karşı daha olumlu tutum içinde olduğu, benlik algılarının yüksek olduğu söylenebilir.

Öte yandan çocuklarda benlik algısı ile ilgili çalışmalar incelendiğinde; elde edilen sonuçlara paralel nitelikte olan çalışmalara da rastlanmıştır (Evirgen Geniş, 2017; Kılıçarslan, 2012; Sarıca, 2010; Şeremet, 2006; Turaşlı, 2006; Tuzcuoğlu vd., 2019; Türkmen ve Özbey, 2018; Türkmen, 2019; Yorulmaz, 2017; Zincirkıran, 2008). Zincirkıran (2008) okul öncesi

dönemdeki çocukların benlik algılarını incelediği araştırmada öz yeterlilik düzeylerinin kardeş sayısından etkilemediğini bulgulamıştır. Benzer şekilde Turaşlı (2006), Sarıca (2010) ve Kılıçarslan (2012) da kardeş sayısının çocukların benlik algısına etki etmediği sonucuna ulaşmışlardır.

Bu araştırmada çocukların benlik algısı düzeylerinde kardeş sayısına göre anlamlı bir farkın olmaması nedeni olarak; çalışma grubunun okul öncesi eğitime devam eden çocuklardan oluşması olabilir. Çalışma her ne kadar salgın dönemine denk gelmiş olsa da çalışma grubundaki çocukların salgın öncesinde okula gidiyor olmalarının etkisinin olduğu düşünülmektedir. Öyle ki okul öncesi eğitim programı bir gruba dâhil olma, arkadaşları ile beraber hareket etme gibi sosyalleşme becerileri yoluyla çocukların öz saygı, öz yeterlilik ve benlik algılarını artırmada etkilidir. Çocuklar okulda sağlıklı iletişim kurmayı öğrenir ve bunu evde de kardeşleriyle daha olumlu ilişkiler kurarak geliştirirler. Bununla birlikte hem kardeşi olan hem de olmayan çocukların okulda arkadaşlarıyla yaşadıkları etkileşimler nedeniyle kardeş sayısının benlik algısında anlamlı farklılık oluşturmadığı düşünülmektedir. Bu bilgilere ek olarak daha önce de belirtildiği üzere araştırmanın salgın sürecinde yürütülmesi nedeniyle çocuklar evde aile büyükleri ve kardeşleri ile daha çok zaman geçirmiştir. Bu bağlamda çocukların benlik algılarının kardeş sayısına göre anlamlı farklılaşmamasının nedeni olarak ailelerinin çocuklarını yetiştirme stilleri düşünülebilir (Çağdaş ve Seçer, 2002). Bununla birlikte çalışma grubunun yarısından fazlasının bir ve iki kardeşinin olmasının (bkz. Tablo 4.14) da kardeş sayısının etkisini belirsizleştirmiş olabileceği düşünülmektedir. Aile içinde ebeveynlerin çocuklarını yetiştirirken çocukların bireysel özelliklerini dikkate alarak doğru tutumlar sergilemeleri, kardeşler arasında dengeyi korumaları kardeş sayısının çocukların benlik algıları düzeyini etkilememesini sağlamış olabilir. Benzer araştırmaların bu sonucu desteklediği bulgusu doğrultusunda çocuğun benlik kavramı gelişiminin temelinde sağlıklı anne, baba ve çocuk etkileşiminin önemli olduğu söylenebilir.

5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar dikkate alındığında şu önerilerde bulunulabilir:

Uygulamaya Yönelik Öneriler

Araştırma sonucunda okul öncesi dönem çocukların sosyal problem çözme ve benlik algılarının orta seviyede olduğu görülmüştür. Huzurlu ve üretici bir toplum, bireylerin kendileriyle ve diğer bireylerle uyum içinde olması ile sağlanabilir. Çocukların sosyal

problem çözme becerileri ve benlik algılarını geliştirilebilmesine katkı sağlayacak programlar geliştirilebilir.

Günümüzün dijital dünyasında televizyon programları ve mobil oyunlar çocukların hayatında oldukça önemli bir yere sahiptir. Televizyon yayınlarında ve mobil oyunların içeriklerinde çocukların sosyal problem çözme becerilerini ve benlik algılarını destekleyecek düzenlemelere yer verilmesinin etkili olacağı düşünülmektedir.

Araştırmada çocukların sosyal problem çözme becerilerinin gelişmesinde öz yeterlilik düzeyinin etkili olduğu sonucuna ulaşılması nedeniyle ailelere, öğretmenlere, çocuklara kendi duygu düşünce ve davranışlarını ifade edebilme imkânı sunacak, kendi kararını verebilme, sorumluluk alabilme, işbirliği ve yardımlaşma gibi prososyal davranışlarını geliştirmesine fırsat verecek, kişilik gelişimi farkındalığına katkı sağlayacak oyun ve etkinliklere daha çok yer verilmesi önerilebilir.

Eğitimciler çocukların sağlıklı gelişmesini ve büyümesini desteklemekle yükümlüdür. Günümüz eğitim sisteminde bunun zihinsel ve bedensel gelişimden çok daha fazla anlam ifade ettiği bilinmektedir. Çocukların gelişimlerini destekleme konusunda toplumsal ve kişisel gelişimlerine katkı sağlamak önemlidir. Bunun özü ise, çocukların kendilerini algılama biçimleridir. Başka bir ifadeyle çocuğun kendini algılamasını, benlik gelişimini içine almayan bir eğitim programı eksik kalır. Bu nedenle çocuklarda sağlıklı benlik algısı gelişimi ve sosyal problem çözme becerilerinin geliştirilip yerleştirilmesi amacıyla bütüncül bir yaklaşım sergilenmelidir. Çocuklarla daha dikkatli iletişim kurarak yaşlarına, yeteneklerine uygun fiziksel, duygusal ve zihinsel beceriler edinmelerine yardımcı olunmalıdır.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırmanın çalışma grubu devlete bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklardan oluşmaktadır. Gelecek çalışmalarda karşılaştırmalı farklı sosyoekonomik düzeydeki okul öncesi kurumlarından seçilerek çalışmanın yenilenmesinin alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma bulguları doğrultusunda ileride yapılacak araştırmalara yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur. Çalışmanın salgın dönemine denk gelmesi sebebiyle çalışma grubunda kısıtlı sayıda katılımcıya ulaşılabilmektedir. İleriki çalışmalar daha fazla çocuk sayısı ve farklı yaş grupları ile nicel verilerin yanı sıra nitel araştırma yöntemleri kullanılarak daha kapsamlı hale getirilebilir. Okul öncesi eğitime uzun süre devam eden ve etmeyen çocuklardan oluşan çalışma grubu ile bu değişkenler incelenebilir.

Bu çalışma farklı demografik özelliklere sahip çocuklarla (devlet yurtlarında, cezaevlerinde kalan, ebeveynlerinden biri veya her ikisini kaybetmiş çocuklar, anne babası

boşenmiş ya da herhangi bir sebeple ayrı yaşamak zorunda kalan çocuklar, düşük sosyoekonomik düzeyde yaşayan çocuklar) uygulanabilir ve bu şekilde farklı çalışma gruplarındaki etki ve sonuçları incelenebilir. Ve kırsal alan ve şehir merkezlerinden seçilen çalışma grupları sosyal problem çözme becerileri ve benlik algıları açısından karşılaştırılabilir.

Mevcut olan çalışmada çocuklara sosyal problem çözme becerilerini ve benlik algılarını desteklemeye yönelik oluşturulmuş bir program uygulanmamıştır. Yapılacak çalışmalarda çocukların bu becerilerini geliştirmeye yönelik sosyal duygusal uyum programı uygulanıp iki grup arasındaki değişiklikler incelenebilir. Ailelere verilecek seminerlerle çocukların benlik algıları ve sosyal problem çözme becerileri gelişiminde anne babanın önemi ve bu gelişimi etkileyen faktörlere ilişkin bilgilendirmeleri içeren deneysel desende araştırmalar yapılabilir.

Bu araştırmada çocukların sosyal problem çözme ve benlik algılarında kardeş sayısının etkisine bakılmış ancak kardeşlerin yaş ve cinsiyet gibi nitelikleri ele alınmamıştır. Bu doğrultuda gelecek çalışmalarda kardeş sayısı değişkeni ele alınırken bu nitelikler de incelenebilir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan bir diğeri de babaları ortaokul ve lise öğrenim düzeyine sahip çocukların öz yeterlilik düzeylerinin babaları yükseköğretim ve ilkököl mezunu olan çocuklardan daha yüksek çıkmasıdır. Bu bağlamda gelecek çalışmalarda çocukların sosyal problem çözme becerileri ve benlik algıları, öz saygı ve öz yeterlilik düzeyleri ile ilgili yapılacak çalışmalarda baba faktörünün etkileri derinlemesine araştırılabilir.

Okul öncesi dönemdeki çocukların benlik algıları ile alt boyutları olan öz saygı ve öz yeterliliklerini araştıran az sayıda çalışma olması nedeniyle bu kavramların farklı değişkenlerle ilişkisini inceleyen daha çok sayıda bilimsel araştırma yapılmasının alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada katılımcı çocukların sosyal problem çözme becerileri ve benlik algıları anne ve baba öğrenim durumu değişkenleri açısından incelenmiştir. Yapılacak araştırmalarda çocukların sosyal problem çözme ve benlik algıları üzerinde ailenin etkisi, bu becerilere bakış açıları, görüşleri yönünde araştırmalar yapılabilir. Bununla birlikte anne baba tutumlarının çocukların sosyal problem çözme ve benlik algıları üzerinde etkisine bakılabilir.

Bu araştırmada çocukların sosyal problem çözme becerileri ile benlik algısı düzeyleri cinsiyet, anne ve baba öğrenim düzeyleri ve kardeş sayısı değişkenleri bakımından

incelenmiştir. Farklı değişkenlerin de ele alındığı çalışmalarla çocukların sosyal problem çözme becerileri ile benlik algısı düzeylerinin gelişimi daha iyi anlaşılacağı düşünülmektedir.



KAYNAKÇA

- Adler, A. (2021). *Çocuk eğitimi*. (Çev. Kamuran Şipal). Cem Yayınevi
- Ağlamış, F. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal problem çözme sürecinde sosyal problem çözme ve bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma durumlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Gaziantep.
- Akdoğan, F. (2018). *5-6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerinin çocuk ve öğretmen değişkenleri açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, Malatya.
- Akfırat Önalın, F. (2006). Sosyal yeterlilik, sosyal beceri ve yaratıcı drama, *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1):39-58.
- Aksoy, A. B., Kahraman, Ö. G., ve Kılıç, U. Ş. (2009). Asya kültürlerinde ebeveynlik stilleri ve uygulamaları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(2), 14-25.
- Aksoy, B. (2003). Problem Çözme Yönteminin Çevre Eğitiminde Uygulanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 83-96.
- Aktaş, B. (2020). *Okul öncesi dönem çocukların benlik algıları ve farklılıklara saygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, İstanbul.
- Aktaş, E. (2021). *Etkileşimli kitap okuma programının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Gaziantep.
- Alemdar Coşkun, M. (2016). *Problem çözme eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların problem çözme becerileri ile kişiler arası problem çözme becerilerine etkisi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Ankara.
- Altan, S. (2023). *Farklı sosyokültürel çevrede yaşayan 5-6 yaş çocukların benlik algıları ile psikolojik sağlamlıklarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, İstanbul.
- Altınköprü, T. (2003). *Çocuğun başarısı nasıl sağlanır?* Hayat Yayıncılık.
- Altıntaş, T. T. ve Yıldız-Bıçakçı, M. (2017). Erken çocukluk döneminde prososyal davranışlar. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 57, 245-261.

- Anlıak Ş. ve Dinçer, Ç. (2005a). Okul öncesi dönemde kişiler arası bilişsel problem çözme becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim Araştırmaları*, 20, 122-134.
- Anlıak, Ş. ve Dinçer, Ç. (2005b). Farklı eğitim yaklaşımları uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 149-166.
- Aral, N., Baran, G., Bulut, S. ve Çimen, S. (2000). *Çocuk gelişimi*. Yapa Yayınları.
- Arı, M. ve Yaban, E. H. (2012). 9-11 yaşındaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinde cinsiyet ve yaş farklılıkları. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 188-203.
- Arıca, O.T. (1999). *Grupla psikolojik danışma yoluyla benlik saygısı ve mesleki benlik saygısının geliştirilmesi* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Arslan, H. H. (2021). *Pandemi sürecinde uzaktan ve yüz yüze okul öncesi eğitimi alan çocukların sosyal becerilerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Malatya.
- Atay M. (2011). *Erken çocukluk döneminde gelişim* 2. Kök Yayıncılık, 1. Baskı.
- Atış Akyol, N. ve Aşkar, N. (2022). Erken çocukluk döneminde 21. yüzyıl becerileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(3), 2597-2629.
- Avcıoğlu, H. (2007). *Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi*, Kök Yayıncılık.
- Aydoğan, Y. (2012). *Problem çözme ve problem çözme becerilerinin desteklenmesi*. (Ed. Ömeroğlu, E.). 2. Baskı. Özgün Kök Yayıncılık.
- Aytekin, Ç., Artan, İ. Kangal, S. B., Çalışandemir, F.ve Özkızıklı, S. (2017). Çocukların anne-babalarına yönelik algılarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(38), 168-188.
- Bacanlı, H. (2004). *Sosyal ilişkilerde benlik: Kendini ayarlama psikolojisi*. İstanbul MEB Yayınları.
- Bandura, A. (1977). Self efficacy: *Toward a unifying theory of behavioral change*. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bar-on, M.E. (2000). The effects of television on child health: *Implications and recommendations*. *Archives of Disease in Childhood*, 83(4), 289-292
- Basun, B. ve Erden, Ş (2020). Kent merkezi ve kırsalda yaşayan okul öncesi çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Millî Eğitim*, 49 (227), 271-288
- Baş, G. ve Beyhan, Ö. (2012). İngilizce dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 128-142.

- Bayhan San, P. ve Öz, N. (2018). 3-6 yaş arasındaki çocuklarda benlik algısı, öz saygı ve öz yeterliliğin ebeveyn tutumu ve akran kabulü ile ilişkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(3), 34-53.
- Bayhan, P. ve Artan, İ. (2009). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. Morpa Kültür Yayınları.
- Bayındır, Y. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının sosyal problem çözme becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, İzmir.
- Baykoç, N. (2006). *Hastanede çocuk ve genç*. Gazi Yayınları.
- Bayrak, A. (2020). *Okul öncesi eğitimde yaratıcı drama eğitiminin duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, İstanbul.
- Bee, H., ve Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi* (Gündüz, O. Çev.). Kaknüs Yayınları.
- Begde, Z. (2015). *Öğretmen ve ebeveyn tutumlarının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, Karabük.
- Begde, Z., ve Özyürek, A. (2016). Öğretmen ve anne-baba tutumlarının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 204-232. <http://doi.org/10.17539/aej.07642>
- Berk, L. E. (2013). *Bebekler ve çocuklar, doğum öncesinden orta çocukluğa*. (N. Işıkoğlu Erdoğan, Çev.). Nobel Yayın Dağıtım.
- Bilgin, A. (2010). *Üniversite öğrencilerinin çeşitli değişkenlere ve denetim odağına göre problem çözme beceri algıları* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.
- Bilici, S. H. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal duygusal uyumları, sosyal problem çözme becerileri ve rekabet stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, İstanbul.
- Binbaşoğlu, C. (1990). *Gelişim psikolojisi* (5. Baskı). Kadioğlu Matbaası.
- Bingham, A. (2016). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi*. (A. Ferhan Oğuzkan, Çev.). M.E.B. Yayınları.
- Block, J. ve Block, J. H. (2006). Venturing a 30-year longitudinal study. *American Psychologist*, 61, 315–327. Doi:10.1037/0003-066X.61.4.315.

- Bogenç, A. A. (1998). *Grupla psikolojik danışmanın suçlu gençlerin kendine saygı düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, Ankara.
- Bozkurt Yükçü, Ş. (2017) *Bağımsız anaokullarına devam eden çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerileri ile ebeveynlerinin duygusal okuryazarlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Bozkurt Yükçü, Ş. ve Demircioğlu, H. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 216-238.
- Bredenkamp, S. (2017). Effective practices in early childhood education. *Building a foundation* (Third Edition). New York: Pearson.
- Brewer, J. A. ve Kieff, J. (1996). Fostering mutual respect for play at home and school. *Childhood Education*, 73(2), 92-96. <https://doi.org/10.1080/00094056.1997.10521080>
- Britz, J. (1993). Problem Solving in Early Childhood Classroom. ERIC Digest, EDO-PS93-5.
- Brown, G.L., Mangelsdorf, S.C., Neff, C., Sullivan, S.J.S., & Frosch, C.A. (2009). Young children's selfconcepts associations with child temperament, mothers' and fathers' parenting, and triadic family interaction. *Merrill-Palmer Quarterly*, 55(2), 184-216.
- Burger, J.M. (2006). *Kişilik* (İ.D. Erguvan Sarıoğlu, çev.). Kaknüs Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). Örneklem yöntemleri. <http://cv.ankara.edu.tr/duzenleme/kisisel/dosyalar/21082015162828.pdf> adresinden 18 Mayıs 2022 tarihinde erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. Baskı). Pegem Akademi.
- Casey, M. B., ve Tucker, E. C. (1994). Problem-centered classrooms. *Phi Delta Kappan*, 76(2), 139.
- Cervone, D., ve Pervin, L., A. (2008). *Personality: Theory and Research* (10th ed.). Danvers, MA, United States: John Wiley ve Sons, Inc.
- Cevahir, E. (2020). *SPSS ile nicel veri analizi rehberi*. Kıble Yayınları.
- Cevher, F. N., ve Buluş, M. (2006). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarında akademik benlik saygısı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 28-39.

- 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*. New York: Springer
- Comstock, G. (2008). A sociological perspective on television violence and aggression. *American Behavioral Scientist*, 51 (8), 1184-1211.
- Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan insana*, Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2005). *Keşke'siz bir yaşam için iletişim*. Remzi Yayınevi.
- Çağdaş, A. ve Seçer Şahin, Z. (2002). *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlak gelişimi*. Nobel Yayınları.
- Çekici, F. (2009). *Problem çözme terapisine dayalı beceri geliştirme grubunun üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme becerileri, öfkeyle ilişkili davranış ve düşünceler ile sürekli kaygı düzeylerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana.
- Çetinkaya, A. ve Özyürek, A. (2021). Okul Öncesi Dönem Çocuklarda Ego Sağlamlığı Ve Ruhsal Uyum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi* , 7 (3) , 147-163 . DOI: 10.47714/uebt.1014365
- Çiftçi, Y. (2018). *Anne-baba tutumlarının 5-6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerisi ile olan ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Doğu Akdeniz Üniversitesi.
- D’Zurilla, T. J. ve M. R. Goldfried (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 18, 407-426.
- D’Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (2007). Problem- Solving Therapy: A Positive Approach to Clinical Intervention, *Third Edition*. Springer Publishing Company, Washington, DC.
- D’Zurilla, T. J., Nezu, A. M. ve Maydeu-Olivares, A. (2004). Social problem solving: Theory and assessment. In E. C. Chang, T. J. D’Zurilla ve L. J. Sanna (Eds.), *Social problem solving: Theory, research, and training*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Dalkılıç, N. M. (2014). *Okul öncesi eğitime devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerileri ile sosyal duygusal uyumlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Değirmenci, B. (2020). *Yaratıcı drama temelli etkinliklerin okul öncesi çocukların problem çözme ve sosyal beceri düzeylerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Çag Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, Mersin.

- Demirci, E. (2018). *5-6 yaş çocuklarının annelerinin sürekli kaygı düzeyleri ile çocukların benlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.
- Demoulin, D. F. (1999). A personalized development of self-concept for beginning readers. *Education*, 120 (1), 14-14.
- Demoulin, D.F. (2000). I Like Me: Enhancing Self Concept in Kindergarten-age Children Through Active School/Business Partnerships. *NASP Communiqué*, 27(8), 140-141
- Dereli İman E. (2013). Çocuklar için sosyal problem çözme ölçeğinin 6 yaş grubu için türkiye uyarlaması ve okul öncesi davranış problemleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 479-498.
- Dereli, E. (2008). *Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi.
- Dereli, E. (2019). Ebeveynlerin sosyal problem çözmelerinin çocukların sosyal problem çözmelerini yordaması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(1), 113-134.
- 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.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, MA: D.C. Heath & Company.
- Dikici, A. (1998). *Cassidy kukla görüşme formunun beş altı yaş çocuklarına uyarlanması ve öz saygı düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Ev Ekonomisi Anabilim Dalı, Ankara.
- Dilden, B. (2004). *4-6 yaş Türk ve Alman anaokulu çocuklarının benlik algılarının ve bazı kişisel değişkenlerinin serbest oyundaki sosyal etkileşim modelleri üzerindeki etkisi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.
- Dinçer, Ç. (1995). *Anaokuluna Devam Eden 5 Yaş Grubu Çocuklarına Kişiler Arası problem Çözme Becerilerinin Kazandırılmasında Eğitimin Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Dinçer, Ç., Baş, T., Teke, N., Aydın, E., İpek, S. ve Göktaş, İ. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının kişiler arası problem çözme ve sosyal becerileri ile akran ilişkilerinin değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 882-900. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.49440-478714>

- Dobson, K. S. (2010). *Handbook of cognitive-behavioral therapies*. Guilford Press.
- Doğulu Okur, Ö. (2016). *Altı yaş çocuklarının kendilik algılarına göre sosyal yeterliklerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Denizli.
- Domitrovich, C. E., Cortes, R. C. ve Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *The Journal of primary prevention*, 28(2), 67-91.
- Dökmen, Ü. (2009). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*. Sistem Yayıncılık.
- Duclos, G. (2016). *Benlik saygısı, yaşam için bir pasaport* (O. Kunal, Çev.). YKY Yayınları.
- Duman, B. (2009). *Neden beyin temelli öğrenme. 2. Baskı*. Pegem Akademi.
- Durmuşoğlu Saltalı, N., Arslan, E., ve Arslan, C. (2018). An investigation of self-esteem, socio-emotional adaptation and relational problem solving in pre-schoolers. *European Journal of Education Studies*.
- Duyan, V. ve Gelbal, S. (2008). Sosyal Sorun Çözme Envanteri'nin Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 19(1), 7-28.
- Dündar, B. (2010). *Okulöncesi dönem 6 yaş çocuklarının benlik algıları ile bilişsel performansları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.
- Dyson, L. L. (2003). Children with learning disabilities within the family context: A comparison with siblings in global self-concept, academic self-perception, and social competence. *Learning disabilities research & practice*, 18(1), 1-9.
- 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.
- Eisenberg, N., Mussen, P.H. (1997). *The Roots of Prosocial Behavior in Children*. Cambridge University Press, (4th Ed.).
- Elliot, S. N., Sheridan, S. M. and Gresham, F. M. (1989). Assessing and treating social skills deficits: A case study for the scientist-practitioner. *Journal of School Psychology*, 27(2), 197-222.
- Erdemir, Y. (2015). *Ebeveyninde depresyon olan veya olmayan çocukların sosyal uyum açısından karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.

- Erden, M. (1986). İlkokulların birinci devresine devam eden öğrencilerin dört işleme dayalı problemleri çözerken gösterdikleri davranışlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 105-113.
- Ergenekon, Y. (2013). *Sosyal yeterlikle ilişkili kavramlar ve sosyal yeterliğin bileşenleri. Sosyal Yeterliklerin Geliştirilmesi*. (2. Baskı). Vize Basın Yayın.
- Ergin, B. (2012). *5-6 yaş çocuklarının dil gelişim düzeyleri ile sosyal kabul durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Anabilim Dalı, Konya.
- Ergin, İ. ve Ünsal, Y. (2011). Fen eğitiminde problem çözme sürecinde kullanılan problem çözme stratejileri ve örnek bir uygulama. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 10(1), 72-91.
- Ergüden, N., Doğan, A., ve Hastaoğlu, Z. Ş. (2020). Aile katılımının okul öncesi dönem çocuklarının benlik saygısı ve sosyal duygusal uyumu üzerindeki etkileri. *Nesne*, 8(17), 297-309.
- Eroğlu, E. (2001). *Ailenin çocuklarda problem çözme yeteneğinin gelişmesi üzerindeki etkisi (Adapazarı örneği)* (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Sakarya.
- Evirgen Geniş, N. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarında bağlanma ve benlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Karabük.
- Evirgen Geniş, N. ve Gözün Kahraman, Ö., (2018). Okul öncesi dönem çocuklarında bağlanma ve benlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 2446-2454. doi: 10.17218/hititsosbil.417456
- Feist, J., ve Feist, G., J. (2009). *Theories of Personality* (7th ed.). United States of America, McGraw-Hill.
- Fettig, A., Schultz, T. R., Ostrosky, M. M. (2016). Storyboos and beyond: Teaching problem solving skills in early childhood classrooms. *Young Exceptional Children*, 19(3), 18-31. <http://dx.doi.org/10.1177/1096250615576803>
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using SPSS: Introducing Statistical Method* (4rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Fisher, Bonita Ellen. (2009). Relationship Between Social Problem-Solving Skills, Quality of Life, and Family Adjustment in Caregivers of Children with Developmental

- Frager, R. ve Fadiman, J. (1998). *Personality and Personal Growth* (4th ed.). United States, Longman.
- Freud, S. (2012). *Dinin Kökenleri* (Çev. Kapkın, A. T., 2. Baskı). Payel Yayınları.
- Frisby, C.L., ve Tucker, C.M. (1993) Black children's perceptions of self, Implications for educators. *The Educational Form*, 57, 146-156.
- Geçtan, E. 2000. *Psikanaliz ve sonrası*. Remzi Kitabevi.
- Gelbal, S. (1991). Problem çözme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(6), 167-173.
- Geniş N. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarında bağlanma ve benlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Karabük.
- Geniş, N. E., ve Kahraman, Ö. G. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarında bağlanma ve benlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 2446-2454.
- Giren, S. (2013). *Sosyal problem çözme eğitiminin altı yaş çocuklarının matematik becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Anabilim Dalı, Konya.
- Gizir, Z., ve Baran, G. (2003). Anaokuluna devam eden dört yaşta sosyalleşmenin eğitim ile benlik ilişkisinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (25), 118-133.
- Gordon, T. (1998). *Teacher effectiveness training*. (E. Aksay, Çev.). David McKay.
- Green, V. A., Cillessen, A. H., Rechis, R., Patterson, M. M., and Hughes, J. M. (2008). Social problem solving and strategy use in young children. *The Journal of genetic psychology*, 169(1), 92-112.
- Griffith, A. (2007). *SPSS for dummies (2nd Edition)*. Wiley Publishing, Inc.
- Gülay Ogelman, H. ve Özyürek, A. (2020). Koruyucu ve biyolojik aileye sahip okul öncesi çocukların ego sağlamlıklarının karşılaştırılması. *Current Research in Social Sciences*, 6 (2) , 161-169 . DOI: 10.30613/uresosc.758158
- Gülay, H. (2008). *5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi.
- Gülay, H. (2010). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri*. Pegem Yayıncılık.

- Güenalp, A. (2007). *Farklı anne baba tutumlarının okul öncesi eğitim çağındaki çocukların özgüven duygusunun gelişimine etkisi (Aksaray ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Konya.
- Güngör, A. (2011). *Kişilik gelişimi. Ayten Ulusoy (Ed.), Eğitim psikolojisi içinde* (s. 181-195). Anı Yayıncılık.
- Günindi, N. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne-babalarının empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Günindi, Y. (2010). *Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarına Uygulanan Sosyal Uyum Beceri Eğitimi Programının Çocukların Sosyal Uyum Becerilerinin Gelişimine Etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Güven, G., Sezer, T. ve Yılmaz, E. (2015, 11-13 Mayıs). *60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerileri ile benlik algıları arasındaki ilişkinin sosyo-ekonomik değişken açısından incelenmesi*(Bildiri sunumu). III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- <https://doi.org/10.1177%2F1096250610365144>
- İşıksolu Aysel, Y. (2020). *60-72 aylık çocukların öz-düzenleme becerileri, sosyal yetkinlik ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi.
- İştan, S. (2005). *Resimli çocuk kitaplarının benlik kavramıyla ilgili konuları içermesi yönünden incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- İkiz, H. (2009). *6 yaş Grubundaki çocukların benlik algıları ile aile işlevleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, İstanbul.
- İnanç, B. ve Yerlikaya, E. E. (2011). *Kişilik kuramları*.(4. bs.). Pegem Yayınları.
- İnci E. (2011). *Kişilik gelişimi*. S. Deniz (Ed.), Erken çocukluk döneminde gelişim içinde. Ertem Basım.
- İşcan A. H. (2022). *William James düşüncesinde bölünmüş benlik sorunu* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.
- James, W. (1950). *The Principles of psychology*. Vol 1. Reprint Edition, Dover Publications.

- Joseph, G. E., Strain P. S. (2003). Comprehensive Evidence-Based Social–Emotional Curricula for Young Children: An Analysis of Efficacious Adoption Potential. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23, 62- 73.
- Joseph, G. E., ve Strain, P. S. (2010). Teaching young children interpersonal problem-solving skills. *Young Exceptional Children*, 13(3), 28-40.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2014). *Dünden bugüne insan ve insanlar. Sosyal psikolojiye giriş*. Evrim Yayınları.
- Kalaycı, Ş. (2014). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Asil Yayıncılık.
- Kandır, A. ve Alpan, Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Aile ve Toplum Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi*, 4 (14).
- Karaca, N. H., Akyol, T., Karaca, L., Can Yaşar, M. (2016). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri ve Benlik Saygılarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences*, 18(1).
- Karaca, N. H., Gündüz, A., ve Aral, N. (2011). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Davranışının İncelenmesi, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(2), 65-76.
- Karakaya, Ş. (2018). *Boşanmanın çocukların benlik saygısı ve sosyal sorun çözme becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Karakuş, N. (2017). *60-72 ay çocukların sosyal problem çözme becerilerinin anne tutumları açısından incelenmesi* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Anabilim Dalı, Konya..
- Karayol, S. ve Temel, Z.F. (2018) Beş yaş çocuklarının problem çözme becerilerinin oyun temelli etkinliklerle incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 7(2), 143-174.
- Kargı, E. (2009). *Bilişsel yaklaşıma dayalı kişiler arası sorun çözme becerileri kazandırma (BSC) programının etkililiği* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, Ankara.
- Kayılı, G. (2018). Anaokulu Çocuklarının İletişim Becerileri İle Sosyal Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki. *Turkish Studies*, 13(4), 841-858.
- Kayılı, G. ve Arı, R. (2015). Wally sosyal problem çözme testi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi/The Journal of International Education Science*, 3 (2), 51-60.
- Kaytez, N., ve Kadan, G. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarında akademik benlik saygısı ile kişiler arası problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5, 332-342.

- Kenç, M. F., ve Oktay, B. (2002). Akademik benlik kavramı ve akademik başarı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 27(124).
- Kesicioğlu, O. S. (2015). Okul öncesi dönem çocukların kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(177).
- Knight, B. A., ve Hughes, D. (1995). Developing social competence in the preschool years. *Australasian Journal of Early Childhood*, 20(2), 13-19.
- Korkut, F. (2004). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma*. Anı Yayıncılık.
- Kulaksızoğlu, A. (2003). *Kişisel gelişim uygulamaları*. Nobel Yayın Dağıtım
- Kuru Turaşlı, N. ve Zembat, R. (2013). 6 Yaş Grubu Çocuklarda “Benlik Algısını Desteklemeye Yönelik Sosyal-Duygusal Hazırlık Programı”nın Etkililiğinin İncelenmesi. *Nevşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 1-16.
- Lindon, J. (2011). Supporting children's social development: Positive relationships in the early years. Luton, GBR: Mark Allen Group.
- Maddux, J. E. (2002). Self-efficacy: The power of believing you can. C. R. Snyder & S. J. Lopez (Ed.), *Handbook of positive Psychology içinde* (277-287). New York: Oxford University.
- Magnavita, J. J. (2016). *Kişilik kuramları: kişilik bilimine çağdaş yaklaşımlar* (T. Özakkaş, Çev.). Psikoterapi Enstitüsü Eğitim Yayınları.
- Main, M. ve Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. M.T. Greenberg, D. Cicchetti & E.M. Cummings (Eds.), *Attachment in the Preschool Years* (121-160), Chicago: University of Chicago Press.
- Martin, C. L., ve Fabes, R. (2006). *Discovering child development*. U.S.A.: Pearson.
- McLeod, S. A. (2014). Carl Rogers. www.simplypsychology.org/carl-rogers.html adresinden 16.10.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Mercan, M. ve Özbey, S. (2020). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının akademik benlik saygıları ile kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 473-494.
- Meriç, A. ve Özyürek, A. (2018). Okul öncesi dönem çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 137-166.
- Mertoğlu, H. ve Öztuna, A., (2004). Bireylerin teknoloji kullanımı problem çözme yetenekleri ile ilişkili midir?, *The Turkish Online Journal Of Educational Technology-Tojet*, 3 (1).

- Miller, P. H. (2008). *Gelişim Psikolojisi Kuramları*. (B. Onur, Dü.). İmge Yayınevi.
- Miller, P. M., Danaher, D. L. ve Forbes, D. (1986). Sex-related strategies for coping with interpersonal conflict in children aged five and seven. *Developmental Psychology*, 22(4), 543–548. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.4.543>
- Monographs of the Society for Research in Child Development*, 57, 1-126.
- Mountrose, P. (2000). *6 ile 18 yaş çocuklarıyla sorunları çözmede 5 aşama*. (S. Can, Çev.). Kariyer Yayın.
- Mustafaoğlu, R., Zirek, E., Yasacı, Z., Razak-Özdinçler, A. (2018). Dijital teknoloji kullanımının çocukların gelişimi ve sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 5 (2), 227-247. DOI: <http://dx.doi.org/10.15805/addicta.2018.5.2.0051>
- Nezu, A. M. ve Nezu, C. M. (2001). Problem solving therapy. *Journal of Psychotherapy Integration*, 11 (2), 187-204.
- Nezu, A.M., Nezu, C.M. ve D’Zurilla, T.J. (2012). Problem-solving therapy a treatment manual. *Springer Publishing Company*. New York.
- Ntoumanis, N. (2003). A step-by-step guide to spss for sport and exercise studies. Routledge Inc.
- Oğuz, V., Köksal Akyol, A. (2012). Çocuklarda problem çözme becerisi. N. Aral (Ed.), *Aile ve Çocuk içinde* (s. 217-237). Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Okyay, Ö. *Sosyal ve duygusal gelişim*. H.Gülray Ogelman (Ed.), *Kuramsal bakış açısıyla sosyal gelişim içinde* (s.176-177). Eğiten Kitap.
- Ornstein, A. C. (1989). Problem Solving: What is it? How can we teach it? *NASSP Bulletin* (73), 113-121.
- Öğülmüş, S. (2001). *Kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Öngay, E. A. (1998). *Anaokuluna giden ve gitmeyen ilkökul öğrencilerinin benlik tasarımlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İzmir.
- Özbey, Ç. (2007). *Özel eğitimde kavram ve beceri öğretimi*. Ya- Pa Yayın Pazarlama.
- Özkan, H. K. (2015). *Annelerin duygu sosyalleştirme davranışları ile çocukların benlik algısı ve sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

- Özkan, H. K. ve Aksoy, A. B. (2016, 31 Mayıs-3 Haziran). Annelerin duygu sosyalleştirme davranışları ile çocukların benlik algısı ve sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi. *III. International Eurasian Educational Research Congress*, Muğla.
- Özkara, Y. (2014). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin benlik algısı düzeyinin incelenmesi. *International Journal of Human Science*, 11(1), 642-654.
- Özmen, D. (2013). *5-6 yaş grubu çocukların akran ilişkilerinin sosyal problem çözme becerisi açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Anabilim Dalı, Konya.
- Özmete, E. (2008). Gençlere yönelik yaşam becerileri ölçeğinin geliştirilmesi geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Millî Eğitim*, 36 (177), 253-270.
- Öztürk, H. E. (2000). *Çocuğun sosyalleşmesinde televizyonun etkisi*. İstanbul Çocukları Vakfı Yayınları.
- Özusta, Ş. (1998). Çocuklarda problem çözme becerileri eğitimi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 1(1), 73-80.
- Özyürek, A., Çetin, A., Şahin, D., Yıldırım, R. ve Evirgen, N. (2018). Okul Öncesi Dönem Çocuklarda Problem Çözme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 3 (2), 32-41.
- Padilla-Walker, L. M. and Nelson, L.J. (2012). Black hawk down? Establishing helicopter parenting as a distinct construct from other forms of parental control during emerging adulthood. *Journal of Adolescence* 35(5), 1177-1190, <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.03.007>
- Pastorelli, C., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Rola, J., Rozsa, S. ve Bandura, A. (2001). The structure of children's perceived self-efficacy: A cross-national study. *European Journal of Psychological Assessment*, 17(2), 87.
- Pektaş, D. (2022). *Öykü temelli ve aile katılımı sosyal duygusal gelişim destek programının çocukların farklılıklara saygı düzeyi ve benlik algısı üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Peterson, M. A. (2001). *An examination aggression and self-esteem in preschoolers*. [Unpublished master thesis]. Southern Connecticut State University, USA.
- Plummer, D.M. (2007). *Benlik saygısı çocuklarda nasıl geliştirilir?* E. Aksay (Çev.). Sistem Yayıncılık.
- Ramani, G. B. (2005). *Cooperative play and problem solving in preschool children* (Doctoral dissertation). University of Pittsburgh.

- Rennison, N. (2001). The Pocket Essential Freud & Psychoanalysis. Pocket Essentials, Sosyal Bilimler Dergisi, 48 89 Great Britain.
- Riley, D., San Juan, R. R., Klinkner, J., ve Ramminger, A. (2008). *Social and emotional development*. U.S.A. Redleaf Press.
- Robins, R. W., ve Trzesniewski, K. H. (2005). Self-esteem development across the lifespan. *Current Directions In Psychological Science (Wiley-Blackwell)*, 14(3), 158-162.
- Rogers, C. R. (1951). Perceptual reorganization in client-centered therapy. In R. R. Blake, G. V. Ramsey (Eds.), *Perception: An approach to personality*. Ronald Press Company. <https://doi.org/10.1037/11505-011>
- Rubin, K. H. ve Krasnor, L. R. (1986). Social- cognitive and social behavioral perspectives on problem solving. In M. Perlmutter (Ed.), *Eighteenth annual Minnesota symposium on child psychology* (Vol. 18, pp. 1-65). Erlbaum.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology* (3.baskı): Social, emotional, and personality development, New York: Wiley.
- Rubin, K. H., ve Krasnor, L. R. (2014). Social-cognitive and social behavioral perspectives on problem solving. In *Cognitive perspectives on children's social and behavioral development* (pp. 9-76). Psychology Press.
- Santrock, J. W. (2014). *Yaşam boyu gelişim*. (G. Yüksel, Çev.) Ankara: Nobel.
- Sarıca E. ve Yazıcı Z. (2013). Ebeveynlerin sosyal sorun çözme becerileriyle çocukların benlik algısı arasındaki ilişki. *Uluslararası Hakemli Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi*. 1 (1), 91-103.
- Sarıca Ö. (2010). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5 ve 6 yaş grubu çocuklarının benlik kavramlarının çeşitli sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Sarıca, E. (2013). *Ebeveynlerin sosyal sorun çözme yönelimi ile çocukların benlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Antalya.
- Sayan, H. (2016). Okul öncesi eğitimde teknoloji kullanımı. *21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(13).
- Schultz, D. P. ve Schultz, S. E. (2005). *Theories of Personality* (8 th edition). Wadsworth Cengage Learning.
- Schunk, D. H. (2014). *Öğrenme teorileri eğitimsel bir bakışla*. (M. Şahin, Çev.) Nobel Yayıncılık.

- Senemoğlu, N. (1994). Okul öncesi eğitim programı hangi yeterlilikleri kazandırmalı, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 21-30.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, eğitim ve öğretim. Kuramdan uygulamaya* (21. Basım). 3-5. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Seven, S. (2008). *Çocuk ruh sağlığı*. Pegem Akademi.
- Sevinç, M. (2005). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. Morpa Kültür Yayınları.
- Shure, M. B., Spivack, G. (1982). Interpersonal problem-solving in youngchildren: A cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology*, 10(3), 341-356. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/BF00896500>
- Skowron, E. A. (2005). Parent differentiation of self and child competence in low-income urban families. *Journal Counseling Psychology*, 52(3), 337-346.
- Smogorzewska, J., & Szumski, G. (2017). Developing Preschoolers' Social Skills: The Effectiveness of Two Educational Methods. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(3), 318-340. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1368461>
- Stevens, A. D. (2009). *Social problem-solving and cognitive flexibility: Relations to social skills and problem behavior of at-risk young children* [Unpublished doctoral thesis]. Available from ProQuest Dissertations and Theses database (UMI No. 3359050).
- Stipek, D., Recchia, S. ve McClintic, S. (1992). Self-evaluation in young children.
- Stopper, J. Micahael (2000). *Meeting the Social and Emotional Needs of Gifted and tyalented Children*, ANACE/Fulton Publication.
- Sungur, N. (1992). *Yaratıcı Düşünce*. Özgür Yayın Dağıtım.
- Şanlı, Z. S. (2012). Probleme dayalı altı aşamalı ders işleme modelinin anaokuluna giden 60-72 aylık çocukların benlik algılarına etkisi (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Ankara.
- Şeremet, E. Ö. (2006). *Okul öncesi dönemi çocuklarının (5-6 yaş) kendilik algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, İstanbul.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı* (Çev. Ed. M. Baloğlu). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Taylan, S. (1990). *Heppner'in problem çözme envanterinin uyarlama güvenirlik ve geçerlik çalışmaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, Ankara.
- Taylor, C. (2012). *Benliğin kaynakları* (Çev. Baş S. A. & Baş, B., 1. Baskı). Küre Yayınları.

- Telli, A. A. ve Özkan, H. (2014). *3-6 yaş grubu çocuğu olan babaların babalık rolü algısı ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Temiz, A., Emre, O., ve Ulutaş, A. (2019). Family Cooperation with the Actors Playing Role in the Process of Recognising and Assessing the Child. *Recent Studies in Health Sciences*, 218.
- Temiz, D. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Edirne.
- Terzi, Ş. (2003). Altıncı sınıf öğrencilerinin kişiler arası problem çözme beceri algıları. *Türk Eğitim Bilimleri*, 1(2), 221-232.
- Tesser, A. (2002). Constructing a Niche for the Self: A Bio-Social, PDP Approach to Understanding Lives”, *Self and Identity*, 1, 185-190.
- Tol, U. U. ve Taşkan D. (2018). *Erkeklik ve babalık halleri*. AÇEV Yayınları.
- Tozduman Yaralı, K. ve Özkan, H. K. (2016). Çocukların (60-72 aylık) sosyal problem çözme becerileri ile sosyal yetkinlik ve davranış durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 345-361.
- Trawick-Swith, J. (2013). *Bebeklikte sosyal ve duygusal gelişim (Trans. O. Özgün) Erken çocukluk döneminde gelişim (Çok kültürlü bir bakış açısı) (Trans. Ed. B. Akman), (4. Edition), (p.181-184), Ankara: Nobel.*
- Tunç, A. ve Tezer, E. (2006). Çocuk yetiştirme stilleri ve benlik saygısı arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(25), 37-44.
- Tunçeli, H. İ. ve Akman, B. (2012, 1-3 Ekim). *Anaokullarına Devam Eden 6 Yaş Çocuklarının Sosyal Beceri Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Eğitim Bilimleri Araştırmaları Sempozyumu, Sinop.
- Tunçeli, H. İ. ve Zembat, R. (2017). *Erken çocukluk döneminde gelişimin değerlendirilmesi ve önemi. Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 1-12.
- Turaşlı, N. K., ve Zembat, R. (2013). 6 yaş grubu çocuklarda benlik algısını desteklemeye yönelik sosyal duygusal hazırlık programının etkililiğinin incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 2(2).
- Turaşlı, N.K. (2006). *6 yaş grubu çocuklarda benlik algısını desteklemeye yönelik sosyal-duygusal hazırlık programı”nın etkililiğinin incelenmesi* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, İstanbul.

- Tuzcuoğlu, N. , Efe Azkeskin, K. , İlçi Küsmüs, G. ve Cengiz, Ö. (2019). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerileri ile Benlik Algıları Arasındaki İlişkisinin İncelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, Ekim 2019 Özel Sayısı*, 607-623. DOI: 10.21733/ibad.613920
- Türköz, Y. (2007). *Okul öncesi çocuklarda bağlanma örüntüsünün kişilerarası problem çözme ve açık bellek süreçlerine etkisi* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi.
- Ummanel, A. (2007). *Okul öncesi çocuklarda akran kabulünün çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Ankara.
- Unutkan, Ö. P. ve Zembat, R. (2001). *Okul öncesi dönemde çocuğun sosyalleşmesinde ailenin yeri*. Ya-Pa Yayınları.
- Usta, İ. (2019). Okul Öncesi Çocukluk Dönemi ve Eğitici Ahşap Oyuncaklar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 211-238.
- Uyanık Balat, G. (2003). *Ergen çocuklukta benlik saygısının gelişimi ve önemi. Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. Morpa Kültür Yayınları.
- Uyanık Koç, B. (2020). *48-72 aylık çocukların benlik algılarının mizaç, anne-baba ile ilişki özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Ankara.
- Uysal, A. ve Kaya Balkan, İ. (2015). Sosyal beceri eğitimi alan ve almayan okul öncesi çocukların, sosyal beceri ve benlik kavramı düzeyleri açısından karşılaştırılması. *Psikoloji Çalışmaları*, 35(1), 27-56.
- Uzmen, S. ve Mağden, D. (2002). Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(15), 193-212.
- Vaughan, G. M., ve Hogg, M. A. (2013). *Social psychology*. Pearson Higher Education AU.
- Vazou, S. ve Skrade, M. A. (2017). Intervention integrating physical activity with math: Math performance, perceived competence, and need satisfaction. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15(5), 508-522.
- Walker, O. L., Degnan, K. A., Fox, N. A. ve Henderson, H. A. (2013). Social problem solving in early childhood: Developmental change and the influence of shyness. *Journal of applied developmental psychology*, 34(4), 185-193.

- Webster-Stratton, C., and Taylor, T. (2001). Nipping early risk factors in the bud: Preventing substance abuse, delinquency, and violence in adolescence through interventions targeted at young children (0–8 years). *Prevention science*, 2, 165-192.
- Wiley, J. (1996). Hand Book Of Self Concept, Canada: John Wiley ve Sons, Inc.
- World Health Organization (WHO). Q&As on COVID-19 and related health topics, Retrieved May 12, 2020, from <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/question-andanswers-hub>
- Yağbasan, Ş. (2018). *60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerileri ile ilkökula hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, İstanbul.
- Yaralı, K. T. ve Özkan, H. K. (2017). Çocukların (60-72 aylık) sosyal problem çözme becerileri ile sosyal yetkinlik ve davranış durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(2), s. 345-361.
- Yavaş, S. (2018). *Son çocukluk döneminde (9-10 yaş) sorun çözme becerilerinin akran zorbalığına etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuğu tanımak ve anlamak*. Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2006) *Çocuk eğitimi el kitabı*. Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2012). *Çocuk psikolojisi (34. baskı)*. Remzi Kitabevi.
- Yazıcı, Z. ve Demirtaş, U. (2016). Çocukların sosyal uyumu ve benlik algısı arasındaki ilişki. *Science Committee*, 240.
- Yazıcı, Z. ve Taştepe, T. (2013). Ebeveynlerin aile ortamı algısı ile çocukların benlik algısı arasındaki ilişki. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 10(2), 98-112.
- Yeşilyaprak, B. (2018). *Eğitim psikolojisi*. Pegem.
- Yeşilyaprak, B. (Ed). (2002). *Eğitim psikolojisi*. Pegem Yayınları.
- Yıldırım S. (2010). *Üniversite öğrencilerinin biliş ötesi farkındalıkları ile benzer matematiksel problem türlerini çözmeleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Yıldırım, İ. (2010). *Anne baba desteği ve başarı*. Anı Yayıncılık.
- Yılmaz, E. (2012). *60-72 aylık çocukların duyguları anlama becerilerinin sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Anabilim Dalı, Konya.

- Yılmaz, E. ve Tepeli, K. (2013). 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin duyguları anlama becerileri açısından incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 172(172), s. 117-130.
- Yılmaz, G. (2019). *Okul öncesi eğitim alan çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerilerine yaratıcı drama eğitiminin etkisi* (Yüksek lisans tezi). Kırklareli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, Kırklareli.
- Yolcu, S. (2019). *İlkokul öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyinin problem çözme becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Yorulmaz, Z. (2017). *Okul öncesi öğrencilerinin benlik algılarının ve sosyal uyumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Trabzon.
- 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.
- Zembat R., Kuru Turaşlı N., Güven G., Sezer T., Akşin E., Yılmaz E. ve Bayındır D. (2016). Validity and Reliability of the Demoulin Self Concept Developmental Scale for the 36-72 Month Old Children. *Journal of Education and Training Studies*, 4, 143-158.
- Zembat, R., Koçyiğit, S. Akşin Yavuz, E. ve Tunçeli, H. İ. (2018). Çocukların benlik algısı, mizaç ve sosyal becerileri arasındaki ilişkiler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(1), 548-567.
- Zembat, R., ve Unutkan, Ö. P. (2001). *Okul öncesi dönemde çocuğun sosyalleşmesinde ailenin yeri*. Ya-Pa Yayınları, 1(2), 3.
- Zincirkıran, Z. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş grubu çocukların benlik kavramlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji, İnsan Bilimleri ve Felsefe Anabilim Dalı, İstanbul.

EKLER

EK-1 Kişisel Bilgi Formu

Çocuğun Doğum Tarihi					
Cinsiyeti	Kız ☐		Erkek ☐		
Çocuğunuz daha önce Okul Öncesi Eğitimi aldı mı? Aldıysa süresi?					
Okul öncesi eğitime başlayana kadar çocukla kim ilgilendi?					
Kaç kardeşi var?, Kaçınıcı?					
Annenin Eğitim Durumu	İlkokul ☐	Ortaokul ☐	Lise ☐	Üniversite ☐	Yüksek Lisans ve üzeri ☐
Babanın Eğitim Durumu	İlkokul ☐	Ortaokul ☐	Lise ☐	Üniversite ☐	Yüksek Lisans ve üzeri ☐
Aile yapısı	Çekirdek ☐			Geniş ☐ Geniş aile ise kimler var, yazınız:	
Anne-baba ayrı mı?	Evet ☐			Hayır ☐	
Anne, baba öz mü?	Anne Öz ☐ Üvey ☐			Baba Öz ☐ Üvey ☐	
Anne, baba yaşıyor mu?	Anne Evet ☐ Hayır ☐			Baba Evet ☐ Hayır ☐	

EK-2 Wally Sosyal Problem Çözme Ölçeği

Erkek Çocuk Formu - Örnek Madde

1- Bir arkadaşınla oynamak istiyorsun ama o seninle oynamak istemiyor. Ne yaparsın?



Kız Çocuk Formu - Örnek Madde

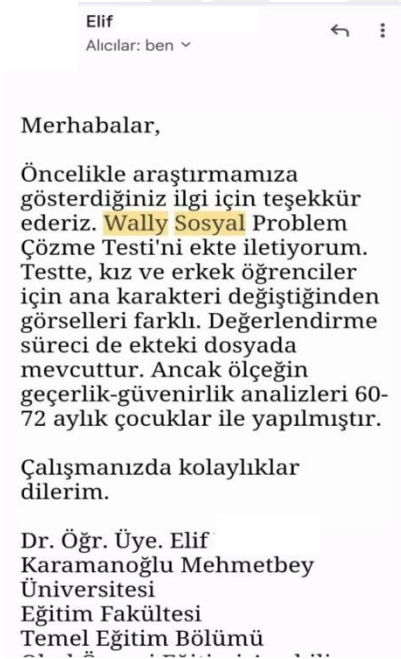
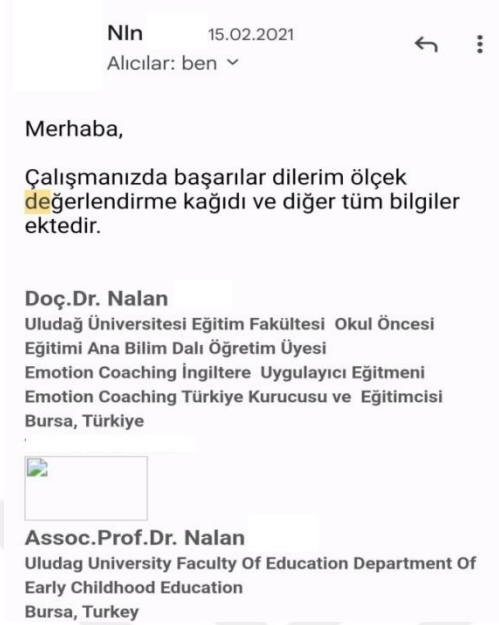
1- Bir arkadaşınla oynamak istiyorsun ama o seninle oynamak istemiyor. Ne yaparsın?



EK-3 Benlik Algısı Ölçeği – Örnek Maddeler

Öğretmenimden, anlamadığım bir şeyi tekrar etmesini istediğimde, ... hissedirim.	  
Birisi, bana, yapmakta zorlandığım bir faaliyeti yapabilmem için yardım ettiğinde, ... hissedirim.	  
Başkalarının yapabildiği bir şeyi, ben yapamadığımda, ... hissedirim.	  
Sınıf arkadaşlarımla önünde bir şey anlatmam gerektiğinde, ... hissedirim.	  
Kendi resmimi çizdiğimde, ... görünürüm.	  

EK-4 Ölçekleri Geliştiren ya da Uyarlama Çalışmasını Yapan Araştırmacılardan Alınan İzinler



EK-5 Etik Kurul İzin Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 31.03.2021-63035



T.C
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KURUL KARARI



TOPLANTI TARİHİ : 29.03.2021
TOPLANTI SAYISI : 05
KARAR SAYISI : 109

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü **Dr. Öğr. Üyesi Begümhan YÜKSEL**'in danışmanlığını, **Fatime VATANDAŞ SARI**'nın araştırmacılığını üstlendiği, *"60-72 Aylık Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerisi ile Benlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"* konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucuya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir. (2021G101)

Prof. Dr. Osman ERAVŞAR
Kurul Başkanı

Başkan
Prof. Dr.
Osman ERAVŞAR

Başkan Yrd.
Prof. Dr.
Bahattin ÖZDEMİR

Üye
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA

Üye
Prof. Dr.
Mustafa ŞEKER

Üye
Prof. Dr.
Adnan DÖNMEZ

Üye
Prof. Dr.
Abdullah KARAÇAĞ

Üye
Prof. Dr.
Eyyup YARAŞ

EK-7 Araştırmacı Beyanı

Sayın veli,

Bu çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin benlik algısı düzeylerini yordama gücünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Doç. Dr. Begümhan YÜKSEL'in danışmanlığında yürütmüş olduğum bu çalışma için çocuklardan gelecek bilgiler oldukça önemlidir. Çocuklarla yapılacak olan online görüşmelerin her bir ocuk için yaklaşık 20 dakika sürmesi planlanmaktadır.

Veri toplama sürecinde;

- Çocukların gerçek kimliğinin gizli tutulacağını,
- Çocukların istedikleri zaman araştırmadan geri çekilebilecekleri,
- Çocuklar tarafından sorulara verilen cevapların üçüncü kişilerle paylaşılmayacağını,
- Çalışmanın ocuklar açısından hiçbir risk teşkil etmediğini beyan ederim.

Tarih: 15.12.2020

İmza:

Fatime Sarı

İletişim Bilgileri:

Adres:

e-posta:

EK-8 Katılımcı Onay Belgesi

Araştırmaya katılan çocukların katılım onayları ebeveynlerinden alınmıştır.

Araştırmanın amacı ve konusu hakkında bilgilendirildim. Araştırmacı araştırmanın gizlilik ilkelerini tarafıma açıkladı. Çocuğumun istediğı zaman araştırmadan çekilme hakkının olduğı hususunda bilgilendirildim. Araştırmanın konusu ve amacı hakkında tarafıma bilgi verildi. Çocuğumun araştırmaya katılmasını onaylıyorum.



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Fatime SARI

Doğum Yeri ve Tarihi :

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi : Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Temel Eğitim Anabilim Dalı - Okul Öncesi Eğitimi (Tezli)

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri : Yüksel, B., Oğur, Ö., Sarı, F. V. (2020). Examination of Preschool and Prospective Teacher's Opinions on Values Education1. E-International Journal of Educational Research, 11(3), 63-78.

Yüksel, B. , Oğur, Ö., Sarı, F. V. (2020). Okul Öncesi Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Değer Öğretimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 11 (3) , 63-78 . DOI: 10.19160/ijer.815827

Yüksel, B., Sarı, F.V. (2020).Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Çocukları İçin Yaptıkları Etkinlik Uyarlamaları Bir Durum Çalışması. Ubcak Uluslararası Bilimsel Çalışmalar Kongresi, 197-210.

İş Deneyimi

Projeler : Erken Çocuklukta Uyum Güçlüğü Yaşayan Çocukların İncelenmesi-Çocuk Her Yerde Çocuktur, E-services Education Project, No Man No Women Just Human- Erasmus Projeleri

Çocuk Davamız, Patikle Başla Kitapla Yaşa, Panik Yapma İlk Yardım Yap, Talim ve Terbiyede İnkılap, –eTwinning Projeleri

Çalıştığı Kurumlar : Özel Devran Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi – Isparta/Eğirdir

Özel Umuda Doğru Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi–Isparta/Eğirdir

Büyük Hacılar İlköğretim Okulu Anasınıfı- Isparta

Hayrat İMKB Çok Programlı Anadolu Lisesi – Trabzon-Hayrat

Valide Sultan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi – Mersin-Anamur / Halen

İletişim E-Posta Adresi :

Tarih: 18.07.2023

İNTİHAL RAPORU

çalışma1

ORJİNALLİK RAPORU

% 14	% 14	% 3	% 6
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	% 2
2	www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	% 1
3	dspace.trakya.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
4	dspace.gazi.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
5	toad.halileksi.net İnternet Kaynağı	% 1
6	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	% 1
7	acikerisim.pau.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	% 1
8	acikerisim.maltepe.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
9	Submitted to Marmara University Öğrenci Ödevi	<% 1

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- ☐ Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

- ☐ Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

29.08.2023

Fatime SARI