

T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EV YÖNETİMİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ BİLİM DALI

**4-5 YAŞ ÇOCUKLARIN SOSYAL PROBLEM ÇÖZME
BECERİLERİNİN AKRAN İLİŞKİLERİ ve KAYGI
DURUMLARI AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Büşra BEYDOĞAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
DR. ÖĞR. ÜYESİ DEVLET ALAKOÇ PİRPİR

KONYA-2019

T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EV YÖNETİMİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ BİLİM DALI

4-5 YAŞ ÇOCUKLARIN SOSYAL PROBLEM ÇÖZME
BECERİLERİNİN AKRAN İLİŞKİLERİ ve KAYGI
DURUMLARI AÇISINDAN İNCELENMESİ

Büşra BEYDOĞAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
DR. ÖĞR. ÜYESİ DEVLET ALAKOÇ PİRPİR

KONYA-2019



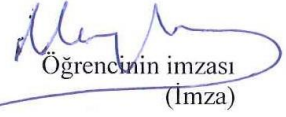
T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Bilimsel Etik Sayfası

Öğrencinin	Adı Soyadı	Büşra BEYDOĞAN	
	Numarası	144238031002	
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi/ Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	
	Programı	Tezli Yüksek Lisans ☒	Doktor ☐
	Tezin Adı	4-5 Yaş Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Akran İlişkileri ve Kaygı Durumları Açısından İncelenmesi	

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.


Öğrencinin imzası
(İmza)



T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Yüksek Lisans Tezi Kabul Formu

Öğrencinin	Adı Soyadı	Büşra BEYDOĞAN
	Numarası	144238031002
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi/ Çocuk Gelişimi ve Eğitimi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans ☒ Doktor ☐
	Tez Danışmanı	Dr. Öğretim Üyesi Devlet ALAKOÇ PİRİR
Tezin Adı		4-5 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Akran İlişkileri ve Kaygı Durumları Açısından İncelenmesi

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan 4-5 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Akran İlişkileri ve Kaygı Durumları Açısından İncelenmesi başlıklı bu çalışma 19/08/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı	Danışman/Üye	İmza
Dr. Öğretim Üyesi	Devlet ALAKOÇ PİRİR	
Dr. Öğretim Üyesi	Aysel ÇAĞDAŞ	
Doç. Dr.	Sema BÜYÜKTAŞKAPU SOYDAN	

TEŞEKKÜR

Yüksek Lisans eğitimi sürecime devam edebilmem için beni teşvik eden, eğitim hayatıma farklı boyutlarda bakabilmemi sağlayan, bana yol gösterip yardımcı olmaktan hiç bir zaman yorulmayan, fedakarlığı, samimiyeti ve güzel ahlakı ile hayatım boyunca örnek alacağım çok değerli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Devlet ALAKOÇ PİRPIR'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimimi alabilmem için bana bu fırsatı oluşturan değerli bölüm başkanımız Sayın Prof. Dr. Ramazan ARI'ya ve bölüm hocalarıma, araştırmamı istatistiksel işlemlerini tamamlama aşamalarında desteklerini hiç esirgemeyen saygıdeğer Doç. Dr. Sema SOYDAN ve değerli Prof. Dr. Kezban TEPELİ hocama, teşekkür ederim...

Hayatımın her anında yanımda olan, hayatım boyunca desteklerini bir an olsun esirgemeyen, her şeyin en iyisi ile karşılaşmam için çaba veren, hayata güvenle ve huzurla bakmamı sağlayan, tez aşamamda her türlü desteği sağlayarak, en yoğun zamanlarımda dahi ders çalışabilmem için fırsatlar oluşturan mutluluk kaynaklarım, Canım Annem ve Canım Babam'a, her zorluğumda bana yardımcı olan Abilerime ve hayatıma renk katıp neşe saçıyan yeğenlerime teşekkür ederim...

Yollarımızın kesişmesiyle hayatımdaki herşeyi daha da güzelleştiren, her fikrime saygı duyan, her zaman yanımda olduğunu hissettiğim, kalbimin yollarının vardığı en güzel kalbe sahip, Canım Eşime ve Eşimin Değerli Ailesine teşekkür ederim...

Bu tezi, hayatımın her aşamasında yanımda olan Fedakar ANNEM, Yol Göstericim BABAM ve en bunaldığım zamanlarda dahi anlayışıyla beni rahatlatan Sevgili EŞİME armağan ediyorum...

Sizleri çok seviyorum...

Büşra BEYDOĞAN

Konya 2019

Canum Aileme...





T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Büşra BEYDOĞAN
	Numarası	144238031002
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi / Çocuk Gelişimi ve Eğitimi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans ☒ Doktora ☐
	Tez Danışmanı	Dr. Öğr. Üyesi Devlet ALAKOÇ PİRPİR
Tezin Adı		4-5 Yaş Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Akran İlişkileri ve Kaygı Durumları Açısından İncelenmesi

ÖZET

Bu araştırma 4-5 yaş grubu çocukların akran ilişkilerinin ve kaygı durumlarının çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerindeki yordayıcı etkisini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Ayrıca araştırma kapsamında 4-5 yaş grubu çocukların sosyal problem çözme becerilerinin çocukların demografik özelliklerine (yaş, cinsiyet, okul öncesi eğitime devam süresi) ve ailelerinin demografik özelliklerine (ailedeki çocuk sayısı, anne baba öğrenme durumu, anne çalışma durumu) göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmış olup, araştırmanın çalışma grubunu 4-5 yaş grubundaki 280 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, çocukların demografik özelliklerinin ortaya konulabilmesi amacıyla; “Kişisel Bilgi Formu”, 4-5 yaş grubundaki çocukların akran ilişkilerinin belirlenmesi amacıyla “Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği”, çocukların kaygı durumlarının belirlenmesi amacıyla “Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği”, çocukların sosyal problem çözme becerilerinin belirlenmesi amacıyla

kullanılan “Wally Sosyal Problem Çözme Testi” aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma kapsamında, verilerin analizinde, bağımsız değişkenler, bağımlı değişken üzerindeki etkilerini ortaya koyacak bir desen içinde ele alınmış olup, verilerin analizinde bağımsız gruplar için t testi, tek yönlü varyans analizi ve aşamalı regresyon analizi tekniklerinden yararlanılmıştır.

Araştırma kapsamında “Wally Sosyal Problem Çözme Testi” ile “Akran İlişkileri Değerlendirme Ölçeği” ve “Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği” puanları arasında doğrusal bir ilişki bulunduğu tespit edildiğinden, tespit edilen ilişkinin bağımlı değişkendeki değişimi açıklama durumları için regresyon analizi yapılmış olup, “Akran İlişkileri Değerlendirme Ölçeği” puanları ile “Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği” puanlarının, “Wally Sosyal Problem Çözme Testi” puanlarını anlamlı olarak yordadıkları saptanmıştır. Buna göre, sosyal problem çözme becerisine en yüksek katkısı olan değişkenin akran ilişkileri değişkeni olduğu belirlenmiş ve akran ilişkilerinin açıklanan varyansa % 32.2 katkısı olduğu saptanmıştır. Sosyal problem çözme becerisinin ikinci yordayıcısının kaygı durumu değişkeni olduğu tespit edilmiş; kaygı durumu değişkeni modele eklenince akran ilişkileri toplam puanında açıklanan varyans % 32.2’ten % 34.7’ye çıkmış, buna göre, çocuğun kaygı durumu değişkeninin açıklanan varyansa % 2.5’lik bir katkısı olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda, yaş değişkeni açısından 5 yaş grubu çocukların, 4 yaş grubu çocuklara kıyasla Wally Sosyal Problem Çözme Testi puan ortalamalarının daha yüksek olduğu, cinsiyet değişkeni açısından kız çocuklarının Wally Sosyal Problem Çözme Testi puan ortalamalarının erkek çocuklarının puan ortalamalarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Wally Sosyal Problem Çözme Testi puan ortalamalarının ailedeki çocuk sayısı değişkeni açısından incelenmesi sonucunda .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma saptanmazken, okul öncesi eğitime devam etme süresi değişkeni açısından 13-18 ay arasında okul öncesi eğitime devam eden çocukların lehine anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda anne öğrenim durumu ve baba öğrenim durumu değişkenleri açısından Wally Sosyal Problem Çözme Testi puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı fark elde edilmiş, buna göre; lisans ve üzeri mezun annelerin çocuklarının ilkökul ve ortaokul mezunu annelerin

ocuklarından daha yüksek puan ortalamaları elde ettikleri saptanmıştır. Benzer şekilde, lisans ve üzeri mezun babaların çocuklarının, ilkokul ve ortaokul mezunu babaların çocuklarından daha yüksek puan ortalamaları elde ettikleri saptanmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda, çalışan annelerin çocuklarının Wally Sosyal Problem özme Testi puan ortalamalarının çalışmayan annelerin çocuklarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Problem özme Becerileri, Sosyal Problem özme, Akran İlişkileri, Kaygı Durumu.





T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Büşra BEYDOĞAN
	Numarası	144238031002
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi / Çocuk Gelişimi ve Eğitimi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans ☒ Doktora ☐
	Tez Danışmanı	Dr. Öğr. Üyesi Devlet ALAKOÇ PİRPIR
	Tezin İngilizce Adı	Investigation of Social Problem Solving Skills of 4-5 Year Old Children In Terms Of Peer Relationship and, Anxiety Levels

SUMMARY

This study was conducted to reveal the predictive effect of peer relationships and anxiety on children's social problem solving skills. In addition, it was aimed to investigate whether social problem solving skills of 4-5 year old children differ according to the demographic characteristics of the children (age, gender, duration of pre-school education) and their families' demographic characteristics (number of children in the family, parental learning status, mother working status).

In the study, relational screening model, which is one of the general screening models, was used and the study group of the study consisted of 280 children aged 4-5 years. In order to reveal the characteristics of children; “Personal Information Form”, 4-5 Peer Relationship Assessment Scale amacıyla to determine the peer relationships of children in the 4-5 age group, “Preschool Anxiety Scale re-arranged to determine the anxiety status of children”, “Wally Social Problem Solving kullanıl Test”. Within the scope of the research, independent variables were analyzed in a pattern that

would reveal their effects on dependent variables, and t-test, one-way analysis of variance and stepwise regression analysis techniques were used for independent groups.

Since the Wally Social Problem Solving Test and Peer Relationship Assessment Scale and Anxiety Scale total scores were found to be linear, regression analysis was performed for explaining the change in the dependent variable, and the Peer Relationship Assessment Scale and the Anxiety Scale scores were found. total scores, toplam Wally Social Problem Solving Test "scores significantly predicted. According to this, it was determined that the variable which had the highest contribution to social problem solving skills was the peer relations variable and it was found that the peer relations contributed 32.2% to the explained variance. The second predictor of social problem solving skills was found to be anxiety state variable; When the anxiety state variable was added to the model, the variance explained in the total score of peer relationships increased from 32.2% to 34.7%.

According to the findings of the study, it was found that the 5-year-old children had higher Wally Social Problem Solving Test scores than the 4-year-old children, and the Wally Social Problem Solving Test scores of girls were higher than the boys' average scores in terms of gender. respectively. As a result of examining Wally Social Problem Solving Test mean scores in terms of the number of children in the family, no significant difference was found at .05 level, but a significant difference was found in favor of the children attending preschool education between 13-18 months in terms of the duration of pre-school education variable. In addition, as a result of the research, there was a statistically significant difference in Wally Social Problem Solving Test scores in terms of mother learning status and father learning status variables. It was determined that the children of the mothers graduated from the undergraduate and above obtained higher average scores than the children of the mothers graduated from primary and secondary schools. Similarly, it was found that the children of the fathers who graduated from the undergraduate and higher grades had higher scores than the children of the fathers who graduated from primary and secondary schools.

According to the findings of the study, it was found that the average scores of Wally Social Problem Solving Test scores of the working mothers were higher than the children of the mothers who were not working.

Keywords: Problem Solving Skills, Social Problem Solving, Peer Relations, Anxiety.



İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	iv
ÖZET	vi
SUMMARY	ix
İÇİNDEKİLER	xii
TABLolar LİSTESİ	xvi

BİRİNCİ BÖLÜM

1.1. Araştırmanın Problemi	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.2.1. Araştırmanın Alt Amaçları	6
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	8
1.5. Tanımlar	8

İKİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL VE KAVRAMSAL TEMELİ	10
2.1. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Problem Çözme Becerisi	10
2.1.1. Sosyal Problem Çözme Ve Önemi	10
2.1.2. Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Çocuğun Yaşamındaki Yeri	12
2.1.3. Çocuklarda Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Gelişimi ve Etkili Olan Faktörler	14
2.1.4. Sosyal Problem Çözmenin Basamakları	19
2.2. Akran İlişkileri	20
2.2.1. Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri ve Önemi	20
2.2.2. Akran İlişkileri İle İlgili Kavramlar	22
2.2.2.1. Sosyal Gelişim	22
2.2.2.2. Çekingenlik	23
2.2.2.3. Sosyal Kabul	23
2.2.2.4. Problem Çözme	24
2.2.2.5. Sosyal Davranış	24
2.2.2.6. Saldırganlık	25
2.2.3. Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkilerinin Gelişimi	25
2.2.3.1. 0-3 Yaş Arası Akran İlişkilerinin Gelişimi	25
2.2.3.2. 4-6 Yaş Arası Akran İlişkilerinin Gelişimi	27
2.2.4. Akran İlişkilerinin Gelişimini Etkileyen Faktörler	28
2.2.4.1. Bireysel Farklılıklar	29

2.2.4.1.1. Sosyal Çekingenlik.....	29
2.2.4.1.2. Aşırı Hareketlilik.....	29
2. 2.4.1.3. Sosyal Kaygı	30
2.2.4.1.4.Mizaç.....	30
2. 2.4.1.5. Zihinsel Yeterlilik	31
2.2.4.1.6. Dil.....	31
2.2.4.1.7. Cinsiyet	32
2. 2.4.1.8. Aile	32
2. 2.4.1.9. Kültür	33
2.2.5. Sosyal Problem Çözme ve Akran İlişkileri	34
2.3. Kaygı Kavramı ve Okul Öncesi Dönemde Kaygı.....	35
2.3.1. Çocuklarda Kaygıya Yol Açan Nedenler	37
2.3.2. Çocukluk Dönemi Kaygıları.....	38
2.3.2.1. Genel Kaygılar	38
2.3.2.2. Ayrılma Kaygısı.....	38
2.3.2.3. Sosyal Kaygı	39
2.3.2.4. Panik Bozukluğu.....	40
2.3.2.5. Fobiler	41
2.3.2.6. Obsesif Kompulsif Bozukluklar	41
2.3.2.7. Travma Sonrası Stres Bozukluğu	42
2.3.3. Kaygı ile Sosyal Problem Çözme Arasındaki İlişki	42
2.4. İlgili Yayın Ve Araştırmalar	43
2.4.1. Sosyal Problem Çözme Becerileri İlgili Araştırmalar	43
2.4.2. Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkilerine Yönelik Araştırmalar	52
2.4.3. Okul Öncesi Dönem Çocukların Kaygı Durumlarına Yönelik Araştırmalar	57

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem.....	63
3.1. Araştırmanın Modeli	63
3.2. Çalışma Grubu	63
3.3. Veri Toplama Araçları	66
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	66
3.3.2. Wally Sosyal Problem Çözme Testi.....	66
3.3.3. Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği.....	68
3.3.4. Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği.....	69
3.4. Verilerin Toplanması	70
3.5. Verilerin Analizi.....	71

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR.....73

- 4.1. 4-5 yaş grubu çocukların Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği puanları ve Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği puanları Wally Sosyal Problem Çözme Testi puanlarını yordamakta mıdır? 73
- 4.2. 4-5 yaş grubu çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi puanları yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır? 76
- 4.3. 4-5 yaş grubu çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi puanları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır? 77
- 4.4. 4-5 yaş grubu çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi puanları ailedeki çocuk sayısına göre farklılaşmakta mıdır? 78
- 4.5. 4-5 yaş grubu çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi puanları okul öncesi eğitime devam süresine göre farklılaşmakta mıdır? 79
- 4.6. 4-5 yaş grubu çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi puanları annenin öğrenim durumuna göre farklılaşmakta mıdır? 81
- 4.7. 4-5 yaş grubu çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi puanları babanın öğrenim durumuna göre farklılaşmakta mıdır? 83
- 4.8. 4-5 Yaş Grubu Çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi Puanları Annenin Çalışma Durumuna Göre Farklılaşmakta Mıdır? 84

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA VE YORUM.....86

- 5.1. 4-5 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Akranlarıyla Olan İlişkileri ve Kaygı Durumları Açısından İncelenmesine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçlarına Yönelik Tartışma ve Yorum..... 86
- 5.2. 4-5 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Yaş Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin t Testi Sonuçlarına Yönelik Tartışma ve Yorum..... 90
- 5.3. 4-5 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin t Testi Sonuçlarına Yönelik Tartışma ve Yorum..... 92
- 5.4. 4-5 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Ailedeki Çocuk Sayısı Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçlarına Yönelik Tartışma ve Yorum..... 94
- 5.5. 4-5 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Etme Süresi Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçlarına Yönelik Tartışma ve Yorum..... 96
- 5.6. 4-5 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Annenin Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçlarına Yönelik Tartışma ve Yorum..... 98

5.7. 4-5 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Baba Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Varyans Analizi Sonuçlarına Yönelik Tartışma ve Yorum	100
5.8. 4-5 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Anne Çalışma Durumu Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin t Testi Sonuçlarına Yönelik Tartışma ve Yorum.....	102

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER	104
6.1. Sonuç.....	104
6.2. Öneriler	106
6.2.1. Araştırma bulgularına yönelik öneriler	106
6.2.2. Gelecekteki Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	107
KAYNAKÇA.....	108
EKLER	127
ÖZGEÇMİŞ	131

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 0.2.1. Araştırmanın Çalışma Grubunu Meydana Getiren Çocukların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları	66
Tablo 0.2.2. Araştırmanın Çalışma Grubunu Meydana Getiren Çocukların Ailelerinin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları	67
Tablo 4.0. 4-5 Yaş Grubu Çocukların Akran İlişkileri Değerlendirme Ölçeği ve Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği ile Wally Sosyal Problem Çözme Testi Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları	74
Tablo 4.1. Wally Sosyal Problem Çözme Testi Puanları İle Araştırmada Ele Alınan Bağımsız Değişkenler Arası B, Beta Korelasyon ve Anlamlılık Düzeyleri	74
Tablo 4.2. Wally Sosyal Problem Testi Puanlarının Yordanmasına İlişkin Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	74
Tablo 4.3. “Wally Sosyal Problem Çözme Testi” Puanları İle Araştırmada Ele Alınan Bağımsız Değişkenler Arası B, Beta Korelasyon ve Anlamlılık Düzeyleri	74
Tablo 4.4. Yaş Değişkeni Açısından Wally Sosyal Problem Çözme Testi Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları	76
Tablo 4.5. Cinsiyet Değişkeni Açısından Wally Sosyal Problem Çözme Testi Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları	78
Tablo 4.6. Ailedeki Çocuk Sayısı Değişkeni Açısından Wally Sosyal Problem Çözme Testi Puanlarına İlişkin n, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri	78
Tablo 4.7. Ailedeki Çocuk Sayısı Değişkeni Açısından Wally Sosyal Problem Çözme Testi Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	81
Tablo 4.8. Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi Değişkeni Açısından Wally Sosyal Problem Çözme Testi Puanlarına İlişkin, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri	81
Tablo 4.9. Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi Değişkenine Göre Wally Sosyal Problem Çözme Testi Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	82
Tablo 4.10. Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Wally Sosyal Problem Çözme Testi Puanlarına İlişkin n, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri	83
Tablo 4.11. Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Wally Sosyal Problem Çözme Testi Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	84
Tablo 4.12. Baba Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından Wally Sosyal Problem Çözme Testi Puanlarına İlişkin n, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri	85
Tablo 4.13. Baba Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından Wally Sosyal Problem Çözme Testi Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	86
Tablo 4.14. Annenin Çalışma Durumu Değişkeni Açısından Wally Sosyal Problem Çözme Testi Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları	87

BİRİNCİ BÖLÜM

1.1. Araştırmanın Problemi

Sıfır ila altı yaşları arasındaki süreçleri kapsayan, tüm gelişim alanlarının çok hızlı ilerlediği okul öncesi dönem; çocukların ileriki yaşlarındaki, bilgi, beceri ve deneyimlerinin temelini oluşturmaktadır. Bilişsel, sosyal ve davranışsal becerileri kapsayan problem çözme becerileri de çocuklara okul öncesi dönemde kazandırılması gereken beceriler arasında yer almaktadır (Çavdarıcı, 2016; Oğuz,2012).

Problem; bireyin, hedeflenen amaca varmak amacıyla topladığı mevcut güçlerin karşısında bulunan engel şeklinde tanımlanmaktadır (Bingham, 1998). Bir diğer tanımıyla problem; kişi için ilk kez karşılaşılan ve bilinmeyen yönleri olan bir güçlük hali olup, var olan durum ile olması gereken durum arasındaki farklılığı ifade etmektedir. Bireyler yaşamları boyunca pek çok problem durumu ile karşılaşmakta bu problem durumlarına çözümler üretebilmek amacıyla düşünceler geliştirmektedirler. Bu açıdan ele alındığında problem çözme; bir hedefe ulaşabilmesi amacıyla, var olan engel durumlarının ortadan kaldırılmasına yönelik hali hazırda var olan durum ile ulaşılmak istenen hedef arasındaki farkın algılanarak, bu farktan dolayı ortaya çıkan gerginliğin yok edilmesine yönelik girişilen bilişsel ve davranışsal süreçleri içine almaktadır (Zembat ve Unutkan, 2003; Huilt, 1992).

Problem çözme sürecinde ilk olarak; karşılaşılan güçlüğü hissedilmesi, fark edilen problem durumunun tanımlanması, problem durumunun karşısında sakin olunması ve probleme yönelik alternatif çözümlerin üretilmesi gerekmektedir. Bu anlamda problem durumları karşısında hissedilen duyguların ifade edilmesi, bu duyguların bastırılmaması ve problem çözmeye karşı hissedilen olumsuz inançlardan, mükemmeliyetçi düşüncelerden uzaklaşılarak olumlu inançlara dönüştürülmesi gerekmektedir. Bunun yanında alternatif çözümler üzerinde düşünüldükten sonra çözümlerin seçilerek uygulamaya geçilmesi de önemli aşamalardan biridir. Tüm bu değişimler tamamlanınca bireyler, probleme farklı bir bakış açısı geliştirerek karşılaştıkları problemleri çözüme ulaştırmakta ve öğrenme sürecinde ilerlemeler kat etmektedirler. Bu nedenle problem çözme durumları,

bireysel yeteneklerin geliştirilmesi ve etkili öğrenmenin oluşumu açısından oldukça önemlidir (Koray ve Azar 2008; Öğülmüş, 2006; Bingham, 1998).

Bireylerdeki problem çözme becerilerinin yeterli veya yetersiz düzeyde olmasında, pekçok faktör etkili olmaktadır. Bu süreçte yetişkin tutumları gibi sosyal etmenler yanında, probleme karşı duyulan ilgi, başarı gösterme, problemi çözme konusunda istekli olma, kendine güven duyma, stres, endişe, kaygı, belirsizlik, sabır gösterme ve azimli olma gibi durumları içine alan duyuşsal etmenler de oldukça önemlidir. Ayrıca akıl yürütme becerisi, mantıksal düşünme, hafıza, hesaplama kabiliyeti ve tahminde bulunma, iletişim becerileri ve yaratıcı düşünme gibi yetenekleri içine alan bilişsel etmenler de bu süreçte oldukça önemli yer tutmaktadır (Bingham, 1998; Mountrose, 2000; Saygılı, 2000; Yücesan, 2017).

Çocukların ileriki yaşamlarında kullanacakları problem çözme becerilerinin okul öncesi dönemde kazandırılması gerekmektedir. Çocuklar aile, akran grupları, okul ortamı ve bulunduğu tüm ortamlarda diğer bireylerle etkileşime girmektedirler. Bu etkileşimler esnasında problem çözme becerilerine sahip olan çocuklar, kendilerine güven duyan, kendi başarılarına kararlar alabilen, etkili iletişim becerilerine sahip, öfkesine hakim, akranları tarafından kabul edilen, girişimci bireyler olarak nitelendirilmektedir. Ayrıca bu çocuklar, problem çözme kapasiteleri ile öğrendikleri yeni deneyimleri, başka durumlara da aktararak gelecekte karşılaşılabilecek benzer olaylarda tahmin yürütebilmektedirler (Basun, 2017; Bingham, 1998; Sonmaz, 2000).

Okul öncesi dönemde çocuklar, çevrelerine karşı merak duymakta ve çevrelerindeki problem durumlarını anlamlandırmaya çalışmaktadırlar. Yetişkinler tarafından kolaylıkla çözüm bulunabilecek problemlere karşı çocuklar, yapılandırmalar ve kıyaslamalar yaparak, yeni deneyimler elde etmekte; bu şekilde problem çözme süreci başlamaktadır. Bu süreçte çocukların problemlere çözüm üretmek hayata uyum sağlayabilmeleri açısından sosyal becerilere sahip olmaları oldukça önemlidir. Sosyal becerilerin gelişimi ise, model alma yolu ile gelişmekte, model alan çocuklar çevresindeki bireylerin deneyimlerinden faydalanmaktadırlar (Thornton, 1998; Basun, 2017; Kapıkıran, İvrendi ve Adak, 2006).

Problemi çözen çocuğun algılama gücü ne kadar yüksek ise, problem çözme başarısının da o ölçüde yüksek olduğu, bu durumun yeni karşılaşılan durum ve

probleme uyum sağlamasına katkıda bulunduğu da bilinmektedir. Problem çözme becerileri üzerinde, duyuşsal ve bilişsel faktörler kadar önceden edinilen deneyimlerde etkili olmaktadır. Bu açıdan ele alındığında çocuklar, erken yıllarda problem çözme durumlarıyla karşılaştıkça, ileriki zamanlarda problem çözme becerilerinde daha etkin olabilmekte, bu becerileri kullanarak problemi çözmeyi başaran çocukların öfke, kızgınlık, üzüntü, kaygı, anne-babayı memnun etme çabası gibi olumsuz duygularından kurtulup sağlıklı sosyal ilişkiler geliştirerek yaşamlarında mutlu bireyler olmaları da mümkün olmaktadır (Yücesan, 2017; Anlıak ve Dinçer, 2005).

Bireyin doğumuyla birlikte gelişmeye başlayan, gündelik yaşamda karşılaşılan problem durumlarının algılanarak, bu problemlere etkili çözüm yollarının bulunması sürecindeki bilişsel ve davranışsal süreçler olarak tanımlanan, erken çocukluk döneminde desteklenmesi gereken, anne-babaların ve yakın çevrenin davranış ve tutumlarına göre şekillenen, yetişkinliğe kadar gelişimini sürdüren beceriler, sosyal problem çözme becerileri olarak nitelendirilmektedir (Çam ve Tümkeya, 2007; D'Zurilla ve Nezu, 1999; Anlıak ve Dinçer, 2005; D'Zurilla, Maydeu Olivares ve Kant, 1998). Çocukların sosyal-duygusal ve davranışsal becerilerini edindikleri önemli bir gelişim dönemi olan erken çocukluk döneminde başarılı yaşam sürebilmeleri için sosyal problem çözme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir (McCabe ve Altamura, 2011).

Problemlerin her türde olabileceğini kavramak ve karşısına çıkan problemin türünü tanımlayabilmek çocuklar için oldukça önemlidir. Probleme duyulan ilgi; çocukların deneyimlerini arttırmakta, çocuğun, karşılaştığı problemlerin normal bir durum olduğunu ve çevresindeki yaşlılarının da çeşitli problemlerle karşılaşabildiklerini fark edebilmesi ise; bu süreçte oldukça önemli rol oynamaktadır. Bu açıdan ele alındığında çocuklar, problem çözme becerilerini deneyimleme fırsatlarından ilkinin sosyal çevrelerindeki yetişkin veya akranlarıyla yaşamaktadırlar. İlk aşamalarda karşılaştığı problem durumları karşısında yetişkin desteğine ihtiyaç duyan birey, gelişimsel açıdan ilerledikçe, karşılaştığı problem durumlarına tek başına çözümler üretebilmektedir (Arı, 2006; Başal, 2005; Gander ve Gardiner, 2001; Blackman, 2003).

Akran ilişkileri; aynı yaş grubundaki veya gelişim düzeyindeki, benzer geçmişi, değeri, yaşantıyı ve yaşam tarzını paylaşan bireyler arasındaki, karşılıklı süreklilik gösteren etkileşimlerin bütünü olarak nitelendirilmektedir. Okul öncesi dönemde çocuklar, akran grupları ile sosyal ilişkiler kurmaya başlamakta, bu dönemde farklı çocuklarla olan ilişkiler ise, sosyal gelişimin hızlanmasını sağlamaktadır. Bu dönem çocuklarının gelişimlerinin hızlı olması ve hayatlarında kalıcı etkilerin oluşması bakımından oldukça önemli bir dönem olup, bu dönemde çocuklar, akranlarıyla iletişime geçmeye başlamakta ve çocukların sosyal problem çözme becerileri arttıkça akran ilişkilerinin kalitesi de artmaktadır. Ayrıca okul öncesi dönemde çocuklar, akranlarıyla ne kadar çok etkileşime geçerlerse, sosyal problem çözme becerileri de o ölçüde gelişmektedir (Gülay, 2009a; Özmen, 2013).

Sosyal problem çözme becerileri üzerinde etkisi olan duyuşsal faktörlerden biri de kaygıdır. Erken çocukluk döneminde çocuklar, olumsuz duygu hissettiklerinde, duygularını kontrol etmekte zorlanarak dikkatini istenilmeyen olaydan başka yöne çekmekte zorluklar yaşayabilmektedirler. Duygularını kontrol etme konusunda yetersizlik yaşayan çocuklar kaygı ve korku duymakta, etrafındaki bireylere yönelik sinirli tepkiler vermekte, engellendiklerinde kızgınlıkla ya da saldırganlıkla karşılık vermekte, öğretmenleri ve akranlarıyla iyi anlaşmamakta ve sınıf içerisinde de uyumda güçlük yaşamaktadırlar (Hope, Heimberg ve Klein, 1990; Clark ve Wells, 1995).

Yüksek düzeyde kaygıya sahip bireyler, kendilerini yetersiz olarak algıladıkları ve kendileri ile ilgili olumsuz yargılara sahip oldukları için, bazı bireyler; çevrelerindeki bireylerle sosyal etkileşime girdiklerinde çevrelerindeki bireylerin dikkatlerinin kendi üzerlerine toplandığını düşünmekte, bu sebeple de yoğun kaygı yaşamaktadırlar. Bu bireyler, çevrelerindeki bireylerle iletişime geçtiklerinde en iyi şekilde konuşmaları gerektiğiyle ilgili, sürekli olarak kendilerine telkinler vermekte ve mükemmeliyetçi bir yapı sergilemektedirler. Tüm bu durumlar ise; kaygı düzeyi yüksek olan bireylerde sosyal problem çözme becerilerinin düşük olmasına sebep olmaktadır (Clark ve Wells, 1995; Hamarta, 2009).

Görüldüğü gibi okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerilerini olumlu ve olumsuz olarak etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal problem

özme becerilerini etkileyen nitelikler, özellikle üzerinde çalışılması gereken konulardan biri olarak görölmektedir.

Alanyazında okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerileri ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmalardan bir kısmının (Mayeux ve Cıllessen, 2003; Yücesan, 2017; Dereli, 2008; Walker ve Henderson, 2012; Bal, 2013; Bal ve Temel, 2014; Dalkılıç, 2014; Dilber, 2015; Özkan, 2015; Karakuş, 2017; Basun, 2017; Karayol ve Temel, 2018; Yağbasan, 2018) çocuklara ve ailelere ait demografik özellikler veya çeşitli değişkenlere (alınan eğitim programı, yaşanılan yer, anne baba tutumları, ahlaki yargı düzeyleri) ait konular ile ilgili olduğu görölmektedir. Ancak okul öncesi dönemde akran ilişkileri ile ilgili yapılan araştırmaların (Mussun-Miller, 1993; Erwin, 1994; Özmen, 2013; Ersan,2014) ve çocukların kaygı durumlarına yönelik yapılan araştırmaların (Stewart ve Rubin, 1995) yetersiz olduğu dikkati çekmektedir. Okul öncesi dönemdeki çocuklarda akran ilişkileri ve kaygı düzeyi değişkenlerine ilişkin niteliklerin bir arada ele alındığı; bu niteliklerin her birinin çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerindeki etkilerinin incelendiği araştırmaların az sayıda olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla yapılan bu araştırma ile 4-5 yaş grubu çocukların akran ilişkileri ve kaygı düzeyleri sosyal problem çözme becerilerini yordamakta mıdır? Sorusuna yanıt aranmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, 4-5 yaş grubu çocukların akran ilişkilerinin ve kaygı durumlarının çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerindeki yordayıcı etkisinin incelenmesidir. Ayrıca araştırma kapsamında 4-5 yaş grubu çocukların sosyal problem çözme becerilerinin çocukların demografik özelliklerine (yaş, cinsiyet, okul öncesi eğitime devam süresi) ve ailelerinin demografik özelliklerine (ailedeki çocuk sayısı, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, anne çalışma durumu) göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1.2.1. Araştırmanın Alt Amaçları

1. 4-5 yaş grubu çocukların “Akran İlişkileri Değerlendirme Ölçeği” puanları ve “Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği puanları “Wally Sosyal Problem Çözme Testi” puanlarını yordamakta mıdır?
2. 4-5 yaş grubu çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testine ait puanları çocukların demografik özelliklerine (yaş, cinsiyet, okul öncesi eğitime devam süresi) göre farklılaşmakta mıdır?
3. 4-5 yaş grubu çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testine ait puanları çocukların ailelerinin demografik özelliklerine (ailedeki çocuk sayısı, annenin ve babanın öğrenim durumu, annenin çalışma durumu) göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Problem, bireylerin istenilen amaca ulaşabilmek için elde ettikleri güçlerin karşısına çıkan engel durumlarını, problem çözme ise hali hazırda bulunan durum ile ulaşılmak istenen hedef arasındaki farkın algılanarak, bu farktan dolayı ortaya çıkan gerginliği yok etmek için girişilen bilişsel ve davranışsal süreçleri kapsamaktadır (Bingham, 1998; Öğülmüş, 2006).

Çocukta yetersiz sosyal problem çözme becerisi, çocuğun sosyal durumlara uygun davranmasında güçlük yaşamasına, sosyal ilişkilerinde problemlili davranmasına neden olabilmektedir. Çocuklar sosyal ilişkilerinde alternatif çözümler üretilip bu çözümlerin sonuçlarını değerlendirme yetisine sahip değillerse, sosyal ilişkilerindeki problemlerin cevaplarını bulmada zorluk yaşayabilmektedirler. Bunun yanında, sürekli karşılaşılan sosyal ikilemlerin alternatif çözümlerini planlayarak, bu ikilemlerin muhtemel çözümleri hakkında tahminde bulunabilen çocuklar, kendilerini mutlu hissederek sosyal yönden doyuma ulaşmaktadırlar (Spence, 2003; Erwin, Firth ve Purves, 2004).

Sosyal problem çözme becerileri iyi olan çocuklar; bu özellikleriyle, rol üstlenme yetenekleri, prososyal uyumları, sınıfta bulunan gruplar içindeki işlevleri, genel sosyal ilişkilerindeki uyumları ile üst seviyede olup arkadaşları tarafından sevilmeylemektedirler. Arkadaş çevresine sahip olma ve başkaları tarafından sevilme

duygusu ise, bireyin yaşamının ileriki aşamalarında yetişkin mutluluğunun önemli bir belirleyicisi olarak karşısına çıkmaktadır (Trawick-Smith, 2014; Gander ve Gardiner, 2001).

Akran ilişkisi, okul öncesi dönemdeki çocuğun sosyalleşmesini etkileyen önemli etkenlerdendir. Akran ilişkilerinin ilk örneklerine, on veya oniki aylık bebeklerde de rastlanmaktadır. Bebekler gelişimlerinin on veya oniki aylık evresinde bakarak, gülümseyerek ve dokunarak akranlarıyla iletişime geçmektedirler. Bebeklik döneminde akran ilişkilerinin ilk aşamaları gözlemlense de akran ilişkilerinin çocuğun hayatında önemli bir yere sahip olduğu dönemin okul öncesi dönem olduğu düşünülmektedir (Erwin ve diğerleri, 2004; Trawick-Smith, 2014; Gander ve Gardiner, 2001).

Okul öncesi dönemde çocukların sosyal problem çözme becerilerini etkili kullanabilmeleri, akran ilişkilerinin kaliteli olması açısından oldukça önemlidir. Kişinin kendini tanıyarak sosyal sorunlarına çözüm bulabilmesi sosyal gelişimi ile ilgili olup, çocuklar akranlarıyla etkileşime girdiklerinde, sosyal problemlerini çözebilmek için analiz yapabilmekte ve ileriki yaşantıları için kendilerini hazırlamaktadırlar. Çocukların sosyal problem çözme becerilerini geliştirebilmelerinde akranlarıyla olan ilişkileri, çocukların sosyal gelişimi açısından önem taşımaktadır (Özmen, 2013; Anlıak ve Dinçer, 2005).

Sosyal problem çözme becerilerini kullanarak problemi çözmeyi başarmaları, çocukların öfke, kızgınlık, üzüntü, kaygı gibi olumsuz duygularından kurtulup sağlıklı sosyal ilişkiler geliştirerek yaşamlarında mutlu bir birey olmalarını sağlamaktadır. Özellikle; yaşamın ilk yıllarından itibaren hissedilen olumsuz duygularından biri olan kaygı duygusu, birçok problem durumuyla karşılaşıldığında hissedilebilir. Kaygı oluşturan problem durumlarında çocukların kullandığı başa çıkma stratejileri ise; farklılık göstermektedir. Çocukların bir kısmı problemle doğrudan ilgilenip çözüm yolları bulmaya çalışırken, bir kısmı ise problem durumunu görmezden gelip ortamdaki uzaklaşmakta çareyi bulmaktadır. Her iki durumda da kullanılan stratejiler, çocukların ileriki yaşamlarında edindiği rollerini etkileyecek güce sahiptir. Çocukların kaygı duygusunu yaşadığı anlarda anne ve babaların çocuğun duygularına verdikleri tepkiler, duygularını nasıl anlamlandırdıkları, verilen tepkilerin uygunluğu, çocuğun duygularına duyarlı

olmaları veya ihmalleri çocukların sağlıklı bir gelişim geçirmelerinde büyük önem taşımaktadır (Anlıak ve Dinçer, 2005; Güven ve Erden, 2013).

Bu araştırmadan elde edilen bulguların, 4-5 yaş grubu çocukların akran ilişkileri ve kaygı düzeylerinin, çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerindeki yordayıcı etkisinin anlaşılmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu konu ile ilgili daha önce yapılmış olan çalışma sonuçlarının karşılaştırılması, çocukların sosyal problem çözme becerilerinde çocuğa ve ebeveyne yönelik değişkenlerin önemini ortaya koyması bakımından önem taşımaktadır. Sosyal problem çözme becerilerini etkilediği bilinen faktörlerin yanında arka planda önemli olduğu düşünülen kaygı ve akran ilişkileri gibi faktörlerin etkisini ortaya koyması bakımından araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Yapılan araştırma;

1. Araştırma Mersin İli merkez ilçelerinde (Akdeniz, Yenişehir, Mezitli, Toroslar) bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulları ve ilkokulların bünyesindeki anasınıflarına devam eden 4-5 yaş çocukları ile sınırlıdır.
2. Çocukların sosyal problem çözme becerilerinin ölçülmesi amacıyla araştırmada kullanılan “Wally Sosyal Problem Çözme Testi” toplam puanları ile sınırlıdır.
3. Çocukların akran ilişki durumlarının belirlenebilmesi amacıyla araştırmada kullanılan “Akran İlişkileri Değerlendirme Ölçeği”nin toplam puanları ile sınırlıdır.
4. Çocukların kaygı düzeylerinin belirlenebilmesi amacıyla araştırmada kullanılan “Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği” nin toplam puanları ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Problem: Bireyin, hedeflenen amaca varmak amacıyla topladığı mevcut güçlerin karşısında bulunan engel şeklinde tanımlanmaktadır (Bingham, 1998).

Sosyal Problem Çözme: Bireyin gündelik hayatta karşısına çıkan problemleri belirleyerek, bu problemlere etkili bir çözümleri bulması ya da problem durumlarına uyum sağlaması sürecidir (D‘Zurilla ve Nezu, 1999).

Kaygı: İç ve dış dünya ile ilgili tehlikenin oluşması ihtimali veya birey tarafından tehlikeli görülen herhangi bir duruma karşı hissedilen bir duygu olarak açıklanmaktadır (Işık, 1996).

Akran ilişkileri: Yaşları aynı olan ya da aynı gelişim düzeyinde olan; birbirine benzeyen geçmişe, değere, yaşantıya, yaşam tarzına ve sosyal bağlama sahip kişiler arasındaki karşılıklılık ve süreğenlik gösteren etkileşimlerin tamamıdır (Gülay, 2009b).

İKİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL VE KAVRAMSAL TEMELİ

Bu bölümde araştırmanın kuramsal ve kavramsal temelini oluşturan 4-5 yaş grubu çocukların sosyal problem çözme becerileri, akran ilişkileri ve kaygı durumları ele alınıp incelenmiş, konularla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Problem Çözme Becerisi

2.1.1. Sosyal Problem Çözme Ve Önemi

Bireylerin yaşamları boyunca karşısına çıkan, çözüm yolları hemen kestirilemediğinden çözüm ihtiyacı hissettiren durumlar problem olarak adlandırılmaktadır (Posamentier ve Krulik, 1998). Hâlihazırda var olan bir ortam ya da durumdan, farklı bir ortam ya da duruma geçilmesi sürecinde bireylerin karşılaştıkları engeller problem olarak nitelendirilmektedir (Huilt, 1992). Bir diğer tanıma göre ise problem, bireylerin hedefledikleri bir amaca ulaşabilmeleri için sahip oldukları güçlerinin karşısına çıkan engelleri kapsamaktadır (Aksoy, 2003).

Problem durumu ile karşılaşıldığında düşünüp konuşularak bir sonuca varılması gerekmektedir. Problem durumunun ilk olarak fark edilmesi, sonrasında ise çözümlenmesi gerektiğinden, problem durumları ile karşılaşan bireylerin problemi çözebilmeleri için ilk aşamada problemi hissederek tanımlamalarının sağlanması gerekmektedir. Karşılaşılan problemler bazen tek çözümlü iken, bazen birden fazla çözüme sahip olabilmektedir. Tek ve net çözümü olan problemleri çözerken belirli yöntemlerin kullanımı doğru çözüme ulaştırırken, birden fazla çözüme sahip problemler ise, çok yönlü düşünmeyi gerektirmektedir (Koray ve Azar 2008; Akkaya 2006; Senemoğlu 2005).

Yaşam koşullarında bireylerin karşısına engel olarak çıkan problemlerin bireyler tarafından aşılması için problem çözme yöntemlerinin bilinmesi ve başarıyla uygulanması gerekmektedir. Bireyler, yaşamları boyunca birçok problem durumuyla karşılaşarak zamanlarının büyük bir kısmını problem çözmeye ve karar vermeye harcamaktadırlar. Bireylerin başarısı ile karşılaştıkları problemleri etkili

çözebilmeleri, birbiriyle orantılı olarak ilerlemektedir (Cüceloğlu, 1998; Buluç, Sulak ve Serin, 2011).

Problemler kısa ya da uzun süreli, basit ya da karmaşık olabilmekte, farklı türdeki problemler birbirleri ile birleşerek büyük problemlere dönüşebilmektedir. Büyük problemlerle sosyal ilişkilerde de karşılaşmaktadır. Bu ilişkilerdeki problemlerin zorluğunun, bireyler tarafından doğal karşılanması gerekmektedir (Cüceloğlu, 1998; Anlıak ve Dinçer, 2005).

İnsanlar arası ilişkilerde yaşanan problem durumları ise, etkileşime giren tarafların bu etkileşimlerden memnun kalmaması sonucunda oluşmaktadır. Bu durumda ise, bireyler, sosyal ilişkilerinde problem çözebilme becerilerini kullanmak zorunda kalmaktadırlar (Öğülmüş, 2006; Düz, 2016). Problem çözme becerisi, önceki yaşantılarda öğrenilmiş olan bir sorunu çözme yönteminin ötesinde, soruna yeni çözüm yolları bulmayı ve belirlenen bir amaca ulaşmak için karşılaşılmış olan zorlukların yok edilmesini hedefleyen çabaları içine almaktadır. Halihazırdaki şartlara uyum sağlayarak organizmayı iç huzura kavuşturmanın yolu problem çözme ile gerçekleşmektedir (Korkut, 2002; Öztürk, Sayar, Uğurad ve Tüzün, 2005).

Sosyal problem çözme kavramı, bireyin sosyal becerileri aracılığıyla çevreye uyumunu ifade etmekte; sosyal problem çözme kavramındaki sözcüklerden “sosyal” sözcüğü, gerçek dünyayı temsil ederken, problem çözme sözcüğü ise, karşılaşılan problemi çözmeyi temsil etmektedir (Yağbasan, 2018; D’Zurilla, Nezu, Maydeu-Olivares, 2004). Diğer bir ifade ile sosyal kelimesi, sosyal problem çözmenin herhangi bir kısmını veya problemin türüne göre sınırlandırmayı ifade etmektedir. Sosyal kelimesinin, kullanılmasındaki amaç, bireyin dış dünyaya uyum sağlamasındaki problem çözme durumu ile ilgili olduğunun vurgulanmasıdır (Dereli-İman, 2013).

Sosyal problem çözme becerisi; bireyin kişisel problemlerinin ve sosyal problemlerinin tamamını içine almakta ve karşılaşılan problem durumunun üstesinden gelebilmede etkili yöntemlerin bulunup, bu yöntemlerden en uygun olanın seçilmesi süreçlerini kapsamaktadır. Bunun yanında bu kavram, sosyal sorunların engellenmesi veya çözülebilmesi için diğer insanlar tarafından uygun görülen ve kişisel olarak faydalı sonuçlar sunan yöntemler üretilerek, bu yöntemlerin

uygulanması şeklinde de tanımlanmaktadır(Arslan, 2009; D’Zurilla ve Goldfried 1971; Dereli-İman, 2013).

Problem çözme becerilerine sahip olan bireyler, kendilerine güven duyarak kendilerini güçlü hissettikleri ve içinde yaşadıkları topluma uyum sağlamaları kolaylaştığı için bireylerin problem çözme becerilerini öğrenmeleri önem taşımaktadır (Senemoğlu 2005; Crebert, Patrick, Cragolini, Smith, Worsfold ve Webb, 2011).

2.1.2. Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Çocuğun Yaşamındaki Yeri

Sosyal problem çözme kavramı, kişinin günlük hayatında karşılaştığı problemi tanımlayarak, etkili çözüm yolunu bulmasını kapsayan süreçlerin tamamı, problemle karşılaşılınca yapılması gereken etkili çözüm yollarını üreterek alternatifler sunup, bu alternatiflerden en uygun olanının seçilmesi olarak tanımlanmaktadır. Sosyal problemlerin çözülebilmesi, bireyin çoğunlukla diğer insanlara karşı olan sorumluluklarının farkına vararak bu sorumlulukları kabul etmesi ile ilişkilidir. Çocuk; problem durumuyla karşılaştığında, dışardan yönlendirme yapılması beklenmeden aile tarafından desteklenirse problemi kendi başına çözmeye çalışarak becerilerini geliştirme fırsatı yakalamaktadır. Bu şekilde problem çözme ile çocuğun kendine güven duygusu gelişmekte ve çocuk, ileriki hayatı içinde cesaretlendirilmektedir (Dereli-İman, 2013; Arı ve Seçer, 2003; Arı, 2006).

Çocuklar; problemleri çözmede, sosyal gelişim durumuna paralel bir tavır sergilemekte ve problemlere yönelik üretilen çözüm yolları iki gruba ayrılmaktadır. Bunlardan biri; yapıcı ve paylaşımcı çözüm yolu olan prososyal davranışlardır. Bu davranışları; bireylere yararlı olmayı hedefleyen, akranlarla işbirliğine girme, paylaşımcı olma, karşısındaki bireyi affetme gibi davranışlar oluşturmaktadır. Sosyal problemlerin çözüm yollarının ikincisi ise; yıkıcı olup, etrafındaki insanları yaralayan ve zarar veren davranışları kapsayan antisosyal (saldırgan) davranışlardır. Bu davranışları, etrafındaki insanlara zarar veren onlarla alay eden ve insan haklarına saygı göstermeyen insan davranışları oluşturmaktadır. Duygularını uygun şekilde ifade edemeyen çocuklar, problemlerini çözmekte zorluk yaşayarak, yeni problemlerin türemesine sebep olmaktadır (Dereli İman, 2013; Dereli, 2008; Webster-Stratton ve Lindsay, 1999). Bu nedenle çocukların sosyal problem çözme

becerilerinin, mümkün olduğunca erken yaşlarda desteklenmesi gerekmektedir. Çocuklar erken yaşlarda çevrelerindeki olayları merak etmekte, merak ettikleri problem durumlarına cevap aramaktadırlar. Bu problem durumlarını basit şekilde çözebilmelerine olanak tanınması, çocukların problemleri çözebileceklerine olan inançlarını arttırarak, kendilerini iyi hissetmelerini sağlamaktadır. Çocuklar bu şekilde gündelik yaşama kolaylıkla uyum sağlayabilmekte, yeni şeyleri kendileri keşfetme imkanı bulabilmektedirler. Ayrıca yeterli sosyal problem çözme becerilerine sahip olan çocuklar, yeni davranışların kazanımı sırasında, geçmiş yaşamlarındaki deneyimleri ile köprü kurabilmektedirler (Zembat ve Unutkan, 2003; Ünal ve Aral, 2014; Begde ve Özyürek, 2016).

Yeterli sosyal problem çözme becerilerine sahip olan çocuklar, ileriki yaşamlarında toplumun gereksinimlerine cevap veren nitelikli vasıfları taşımakta, yaşamlarında karşılaştıkları kişisel, mesleki ve sosyal problemlerini kendi yetenekleri ile çözebilmektedirler. Çocukların sosyal problemlerini çözerken yapıcı ya da yıkıcı çözümlerden hangisini uyguladığı kişilik gelişimi açısından önem taşımaktadır. Sosyal problem çözme becerilerinde yetersizlik yaşayan çocuklara ise, erken dönemlerde yetişkinler tarafından yapılan doğru müdahale, çocukların gelişimlerinin olumlu yönde etkilenmesini sağlamaktadır. Etkili sosyal problem çözme becerilerine sahip olan çocukların akran ilişkilerinde ilerlemeler gözlemlendiği gibi çocuklar, gündelik hayatın stresine karşı kendilerinde üstünlük duygusu hissetmektedirler (Anlıak ve Dinçer, 2005; Kaytez ve Kadan, 2016; Çalışkan, Selçuk ve Erol, 2006; Berk, 2013).

Elias ve Clabby (1992) tarafından yapılan araştırmada; sosyal bilincin geliştirilmesi ve sosyal sorunların çözülebilmesine yönelik hazırlanan programın öğrencilerin, çevresindeki insanların duygularına karşı gösterdikleri duyarlılıklarında, davranışların sonuçlarını daha iyi algılayarak, kişilerarası durumları anlamlandırmada ve uygun davranışları planlayabilme becerilerinde olumlu yönde etkileri olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca bu öğrencilerin daha yüksek öz saygıya sahip oldukları ve sosyal sorunları daha iyi çözebildikleri de belirlenmiştir.

Walker ve Henderson (2012) tarafından yapılan araştırmada; çocukların hem okul öncesi dönemdeki hem de birinci sınıftaki sosyal problem çözme becerileri

incelenmiş, sosyal problem çözme becerilerinin çocukların akademik başarıları üzerinde dolaylı yönden etkisi olduğu saptanmıştır. Yılmaz ve Tepeli (2013) tarafından yapılan araştırmada; 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme beceri puanları arttıkça, duyguları anlama beceri puanlarının da arttığı belirlenmiştir.

Yaralı ve Özkan (2016) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal problem çözme becerileri arttıkça sosyal yetkinliklerinin artarken, kızgınlık-saldırganlık davranışlarının azaldığı saptanmıştır. Kayılı (2018) tarafından yapılan araştırmada; anaokulu çocuklarının sosyal problem çözme becerileri arttıkça iletişim becerilerinin arttığı tespit edilmiştir.

İnsanların toplumla uyum içinde olup, başarılı ve mutlu olabilmeleri, karşılına çıkan problemlere en etkili çözüm yöntemini bulabilme becerisine sahip olmaları ile ilgilidir (Cüceloğlu, 1998; Elias ve Tobias, 2005).

2.1.3. Çocuklarda Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Gelişimi ve Etkili Olan Faktörler

Erken çocukluk döneminde çocuklar başarısızlıklarını çok çabuk unutarak, kendileri için tehlikeli bile olsa yeni alanlara yönelmekte, bu girişkenlikleri ile daha geniş sosyal bir dünyaya açılmaktadırlar. Çocuklar doğumlarıyla birlikte ilk sosyalleşmelerini anneleri ile yaşamaktadırlar. Annelerine olan bağlılıkları, annelerinden ayrılmak istememeleri çocuklardaki ilk sosyal davranışları oluşturmaktadır. Bir yaşına kadar çocuklar, annelerine ya da kendileriyle ilgilenen diğer insanlara karşı bağımlı hareket etmektedirler. Altıncı aydan itibaren çocuklar, emeklemeye başlamaları ile çevreyi keşfe çıkmakta ve önceki aylara nispeten sosyalleşmektedirler. Bir yaşına geldiklerinde çocuklar, anne desteğine ihtiyaç duysalar bile çevrelerini yalnız başına keşfetmeye çalışmaktadırlar. Dokuzuncu ve onüçüncü aylarda çocuklarda başkalarının ses ve davranışlarını taklit etme ve başkalarıyla birlikte oynama sosyalleşme olarak sayılabilmektedir. Bu aylarda çocuklar, oyuncaklarının bir başkası tarafından alınması gibi sosyal problemler ile karşılaştıklarında, sinirlenip kavga etme ve ağlama davranışları sergilemektedirler (Santrock, 2015; Orçan,2008; Yaşar, 2015; Yavuzer, 2008).

İki yaşında çocuklarda sosyalleşme davranışları artmakta, aile dışındaki bireyler ile etkileşime geçmek çocuklara mutluluk vermekte, çevreleri ile kurdukları

sıcak ilişkiler çocukların sosyalleşmesini sağlamaktadır. Bu dönemde çocuklar, karşılaştıkları sosyal problemleri kendi başlarına çözmeye çalışmakta, yetişkinlerin kendilerinden yapmalarını istediği davranışların tersini yapmaktadırlar (Yavuzer,2008).

İki buçuk ile üç yaşında çocuklar bencil davranışlar sergilemekte, sosyal ilişkilerinde doğru ve yanlış davranışı ayırt edememektedirler. Yetişkinlerle vakit geçirmeyi sevseler de karşılaştıkları sosyal problem durumlarında tepki göstermekte, kendilerini kabul ettirmeye çalışmaktadırlar. Bu yaş grubundaki çocuklar, arkadaşları ile oynarken oyuncaklarını arkadaşlarından almak istediklerinde, birbirlerine vurma tepkilerinden oluşan araçsal saldırganlığa başvurmakta iken, bu durum yaşları büyüdükçe birbirlerinin duygularını incittikleri düşmanca saldırganlıklara dönüşmektedir. Bu dönemde ebeveyn davranışları çocukların sosyal gelişimlerini ve diğer gelişim alanlarını önemli derecede etkilemekte, ebeveynler tarafından çocuklarına gösterilecek anlayışlı tutumlar çocukları olumlu yönde geliştirmektedir (Orçan, 2008; Bee ve Boyd, 2009; Yavuzer, 2008; Arslan, 2015).

Dört ile beş yaşlarındaki çocuklar, kendilerinin psikolojik özelliklerini tanıdıkları gibi, çevrelerindeki insanların da psikolojik özelliklerini tanımaktadırlar. Beş yaşında çevrelerindeki insanlara karşı dostça bir tutum sergilemekte, yaşadığı kültüre uyum göstermektedirler. Beş yaşındaki çocuklar, problemlerini tek başına çözebilen, sorumluluklarının üstesinden gelebilen, uyumlu olan ve işbirliği yapan toplumsallaşmış bir yapı sergilemektedirler. Çocuklarda beş yaş onların altın dönemi olarak düşünülmektedir. Beş ile altı yaşlarında çocuklar karşılarındaki bireylerin haklarına saygı göstermektedirler (Santrock, 2015; Yavuzer, 2008; Orçan, 2008).

Beş ile yedi yaşlarındaki çocuklar, önceki yıllarda görülen çekiştirme, vurma veya diğer çocuklar üzerinde baskı kurma davranışları yerine, arkadaşça ikna etme ve uzlaşmaya çalışmaktadırlar. Ayrıca önceki kullandıkları yöntemler işe yaramadığında farklı alternatifler düşünerek, yetişkin müdahalesine gerek kalmadan sorunlarını çözebilmektedirler (Berk, 2013).

Okul öncesi dönemde çocuklar kazanmış oldukları problem çözme becerileri ile araştıran, sorunlarına çözümler üreten ve tartışan, etrafındaki insanlarla iletişime giren bir yapıdadırlar. Bu yapıda olmaları, onların akranlarıyla iletişime girip, problem çözme becerilerinde gelişimin olmasını sağlamaktadır. Sosyal problemlerin

çözümü için çocuklara ortam hazırlandığında, çocukların bilişsel becerilerinde gelişme olmakla birlikte, tutum ve davranışlarında da gelişme olmaktadır (Bingham, 1998).

Çocuklar, çevrelerindeki insanlar tarafından, problem çözmelerine imkan verici fırsatların oluşturulması ile kendi yeteneklerini keşfedip geliştirmektedirler. Karşılaştığı zorluklar karşısında çevresindeki insanlardan hüküm gelmesini beklemek yerine, bu zorluklara çözüm üretmek için yönlendirilen çocuklar, halihazırdaki problem durumlarının çözümüne yönelik, bilgilerini, anlayışlarını ve becerilerini kullanmalarına fırsat bulmaktadırlar. Çocuklar, sosyal problemlerini çözebildikçe; kendilerini başkalarının yerine koyarak farklı bakış açıları geliştirmekte, akranlarıyla olan ilişkilerinde sorumluluk almakta, çevresindeki insanlara karşı daha anlayışlı olmaktadır (Bingham, 1998; Terzi, 2003).

Bireyin doğumu ile başlayıp gündelik hayattaki davranışlarının geliştirilmesi ile devam eden evrelerden sosyal gelişim evresinde çocukların sosyal problem çözme becerileri gelişmektedir. Bu becerilerin gelişimini etkileyen etmenlerin en başında ise; fizyolojik ve biyolojik etmenler, çevreyle ve akranlar ile kurulan ilişkiler gelmektedir. Çocuklardaki sosyal ikilemlerinin ilk olarak yaşandığı ortam aile ortamı olup; anne babalar, kardeşler ve ailedeki diğer bireyler sosyal problemlerin çözümü noktasında, çocuklara örnek teşkil etmektedirler. Çocuklar iki yaşlarına geldiklerinde etrafındaki bireylerle birşeyler alıp verme veya takas etme gibi durumlar karşısında çatışmalara girmektedirler. Dört yaşında geldiklerinde ise, aile içi yaşanan sosyal ikilemli çatışma durumları karşısında olayları gözlemleyerek olaylara dahil olmaktadır. Özellikle aile içi anlaşmazlıkların yaşanması durumunda ortaya çıkan evlilik çatışmalarında, genellikle çocuklar, sosyal problem çözme becerilerini kazanma konusunda olumsuz şekilde etkilenmektedir. Annelerinin bu çatışmaları çözmeye yönelik uyguladığı yöntemlere göre çocukların sosyal problem çözme becerileri etkilenmektedir (Yapıcı, 2005; Stevens, 2009; Kayılı ve Arı, 2015).

Çocuklardaki problem çözme becerilerinin yeterli veya yetersiz düzeyde olmasında, pekçok faktör etkili olmaktadır. Bu süreçte yetişkin tutumları gibi sosyal etmenlerin yanında, probleme karşı duyulan ilgi, başarı gösterme, problemi çözme konusunda istekli olma, kendine güven duyma, stres, endişe, kaygı, belirsizlik, sabır gösterme ve azimli olma gibi durumları içine alan duyuşsal etmenler de oldukça

önemlidir. Ayrıca akıl yürütme becerisi, mantıksal düşünme, hafıza, hesaplama kabiliyeti ve tahminde bulunma, iletişim becerileri ve yaratıcı düşünme gibi yetenekleri içine alan bilişsel etmenler de bu süreçte oldukça önemli yer tutmaktadır (Bingham, 1998; Mountrose, 2000; Saygılı, 2000; Yücesan, 2017).

Çocukların, sosyal problemlerini çözebilmeleri ve bu konudaki becerilerini geliştirebilmeleri için bazı yöntemlerin veya problem çözme basamaklarının çocuklar tarafından öğrenilerek uygulamaya geçirilmesinde karşılaştıkları modeller önem taşımaktadır. Çocuklar için sosyal problem çözme süreçlerinde etkili olan modeller bazen anne babalar ve öğretmenleri iken, bazende akranları veya izledikleri çizgi filmlerdeki karakterler olabilmektedir. Ayrıca, çocukların sosyal problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde çocuklara verilen eğitim de önemli bir yere sahiptir. Sosyal problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde, aile, okul ve çevre unsurları önemli rol oynamaktadırlar. Çocuklar sosyal problem çözme sürecinde ebeveynlerin ve öğretmenlerin davranışlarını model almaktadırlar (Gresham,1986; Kayılı ve Arı, 2015; Cüceloğlu, 1998; Elias ve Tobias, 2005).

Anne babalar, öğretmen ve akranlar çocukların yaşamlarına yön vermesini sağlayan canlı modeller iken, kitaplarda yer alan hikaye veya romanların kahramanları, filmlerdeki karakterler ise sembolik modelleri oluşturmaktadır. Bu modellere ek olarak sözel talimatlar da bulunmakta ve bu modellerde örnek alınacak olan birey ya da herhangi bir karakter olmayıp, çocukların nasıl davranması gerektiği ile ilgili sözel olarak verilen talimatlar bulunmaktadır. Çocuklar, okul öncesi dönemde çoğunlukla canlı modelleri yani; anne baba, öğretmen ve akranlarını model almaktadırlar. Okula devam eden çocuklar sosyal problem çözme becerilerini akranları ile kurdukları ilişkilerle geliştirmektedirler. Özellikle akranlar ile kurulan ilişkiler, aile ile kurulan ilişkilere kıyasla daha farklı olmakla birlikte, çocuklar akranları ile kurdukları ilişkilerde benzersiz deneyimler yaşayarak gözlemlediklerini uygulamakta, yeni beceriler kazanarak sosyal yönden gelişmektedirler (Arı, 2006; Kayılı ve Arı, 2015; Azmitia, 1988).

Çocuklar tarafından yetenekli görülerek beğenilen bireyler daha fazla model alınmaktadırlar. Akranları tarafından kabul görmek isteyen çocuklar, arkadaşlarıyla iyi geçinemeyen ve sosyal ilişkilerinde başarılı olamayan çocukların yerine, arkadaşlarıyla iyi geçinebilen ve sosyal ilişkilerinde başarılı olan çocukları model

almaktadırlar. Model alma sürecinde, modellerin çocukları etkileyebilme gücüne sahip olması önem taşımaktadır. Çünkü çocuklar çoğunlukla güce sahip ve saygıdeğer kişileri model almakta, popüler olan birçok sanatçıyı, çizgi film karakterlerini taklit etmektedirler. Çocuklar severek izledikleri çizgi filmlerde güçlü olup, karşılaştığı problemleri saldırgan davranışlarla çözen karakterleri gözlemledikçe, kendi sosyal hayatlarındaki problemleri de saldırgan davranışlarla çözme eğilimine girmektedirler (Gresham,1986; Arı, 2006).

Model alınan kişinin cinsiyeti de model almada önem taşımaktadır. Genellikle erkeklerin model aldığı kişilerin cinsiyetlerinin erkek olması tercih edilirken, kızların model aldığı kişilerin cinsiyetlerinin de kız olması tercih edilmektedir. Cinsiyetin model almada dikkate alınması çocukların saldırganlık davranışlarını da etkilemekte, cinsiyetlere göre saldırganlık türleri de farklılaşmaktadır. Model alma sürecindeki diğer bir nitelik ise modelin işlevsel olmasıdır. Çocuklar, yaşamlarındaki davranışların işlevsel olmasını tercih ettiklerinden bu tip davranışları gösteren bireyleri model alarak, birçok kişiden farklı türde davranışlar öğrenmektedirler. Fakat çocukların anne babalarını ve öğretmenlerini becerikli, saygıdeğer ve güce sahip olarak görmeleri, birçok konuda onları model almalarını sağlamaktadır. Kişinin, öğrenebilmesi için kendini yeterli görerek modeli taklit etme isteğine ve karşılaşılan problemlerin üstesinden geleceğine dair inanca sahip olması şeklinde tanımlanan özyeterlik de çocukların model almalarını etkilemektedir (Gresham,1986; Kayılı ve Arı, 2015; Arı, 2006).

Çocukların, annelerinin evlilik çatışmalarını saldırgan yöntemler kullanarak çözdüğü durumlara şahit olmaları halinde, çocuklar, kendi sosyal problemlerini çözmede güçlük yaşayabilmekte ve sosyal problemlerin çözümüne ait becerilerinin gelişimi olumsuz yönde etkilenmektedir. Annelerinin evlilik çatışmalarını akılcı yöntemler kullanarak çözdüğü durumlara şahit olmaları halinde ise, çocukların sosyal problem çözme becerileri olumlu yönde gelişmektedir. Aynı şekilde bazı annelerin karşılaştıkları problemlere saldırgan tutum beslemeleri durumunda bu annelerin çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinin akranlarına kıyasla daha düşük düzeyde olduğu gözlemlenmektedir (Kayılı ve Arı, 2015; Pettit, Dodge, ve Brown, 1988; Goodman, Barfoot, Frye ve Belli, 1999).

Çocukların, sosyal problemlerini çözebilmesine yönelik becerilerinin eksik olması durumunda, bu becerilerin gelişimine yönelik verilen erken yaşlardaki eğitim büyük öneme sahip olup, okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal yönden gelişimini destekleyen etkinliklerin eğitim programları içerisinde yer alması önem taşımaktadır. Çocukların, sosyal problem çözme becerilerinin zayıf olması durumunda, onlara müdahale edilerek bu becerilerinin geliştirilmesi, yaşamlarında karşılaştıkları problem durumlarının başarıyla üstesinden gelmelerini sağlamaktadır (Anlıak ve Dinçer, 2005; Goodman, Gravitt ve Kaslow, 1995).

2.1.4. Sosyal Problem Çözmenin Basamakları

Sosyal problem çözmenin basamakları ile ilgili alanyazında birçok görüş bulunmaktadır. Bu konu ile ilgili Crick ve Dodge (1994), sosyal problemlerin çözümünde basamakların, döngüsel yön izleyen bir modelin içinde düzenlenmesi gerektiğini ifade etmişler, bu basamaklardan; ilk basamağın sosyal ipuçlarının fark edilmesi, ikinci basamağın; bu ipuçlarının yorumlanması, üçüncü basamağın; sosyal amaçların belirlenmesi, dördüncü basamağın; problem çözmeye yönelik stratejilerin geliştirilmesi, beşinci basamağın; geliştirilen stratejilere ait etkinliklerin belirlenmesi, altıncı basamağın; probleme karşı tepki verilmesi olduğunu belirtmişlerdir. Bu model, bilginin işlenmesine yönelik eksikliklerin tanımlanarak, yapılan müdahalenin bireysel ihtiyaçlar doğrultusunda uyarlanabilmesini sağlamaktadır. Bilginin işlenmesindeki eksikliklerin tanımlanmasını sağlamakta ve böylece yapılan müdahale bireysel ihtiyaçlar doğrultusunda uyarlanabilmektedir (Kayılı ve Arı 2015).

Bingham (1998), problem çözme sürecindeki davranışların, problemden probleme ve kişiden kişiye değişse de bu süreçte genel olarak kullanılan yöntemlerin bulunduğunu belirterek bu yöntemleri sekiz basamakta açıklamaktadır. Bu basamaklardan birincisi; problemin tanımlanması ve onu çözmek için ihtiyaç duyulması, ikincisi; problemlerin açıklanması ve benzer problemlerin kavranmaya çalışılması, üçüncüsü; problemle ilgili verilerin ve bilgilerin toplanması, dördüncüsü; probleme uygun verilerin seçilerek düzenlenmesi, beşincisi; probleme yönelik çeşitli muhtemel çözüm yollarının belirlenmesi, altıncısı; çözümlerin değerlendirilerek en

uygun olanının seçilmesi, yedincisi; en uygun görülen çözüm yolunun uygulanması ve sekizincisi ise; kullanılan çözüm yolunun değerlendirilmesidir.

Mountrose (2000), sosyal problem çözme basamaklarının altı basamakta gerçekleştiğini, son basamakta, diğer basamakların uygulamaya geçirilmesi süreçlerinin oluştuğunu belirtmektedir. Bu basamaklardan ilki; problemin tanımlanması, ikincisi; duyguların ifade edilmesi, üçüncüsü; olumsuz inancın bulunması, dördüncüsü; olumsuz inancın olumlu inanca dönüştürülmesi, beşincisi; geleceğin hayal edilerek gözde canlandırılması, altıncısı ise tüm bu basamakların uygulamaya geçirilmesi olarak değerlendirilmektedir.

Dereli (2008) ise, sosyal problem çözmenin altı adımda gerçekleştiğini belirtmektedir. İlk adım; problemin tanımlanması, ikinci adım; beyin fırtınası yapılması, üçüncü adım; ortaya çıkarılan çözümlerin sonuçları, dördüncü adım; bu çözümlerden en iyisinin seçilmesi, beşincisi; problem çözmeye yönelik becerilerin uygulanması ve altıncı adım ise; ortaya çıkan sonuçların değerlendirilmesidir.

2.2. Akran İlişkileri

2.2.1. Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri ve Önemi

Okul öncesi dönem; çocukların gelişimlerinin hızlı olması ve bu dönemde öğrenilenlerin kalıcı olması nedeniyle oldukça önemlidir. Bu dönemde gelişimin hızlı olması akran ilişkilerinin de gelişimini etkilemekte; aynı yaştaki veya gelişim düzeyindeki bireylerden, benzer yaşam tarzına sahip, karşılıklı ve devamlı olan etkileşimler akran ilişkilerini oluşturmaktadır (Gülay, 2009a).

Akran kelimesi, hayatın başlangıç yıllarında aynı becerileri kazanıp, aynı tutum ve davranışları paylaşmak olarak açıklanmaktadır. Çocukların akranlarıyla olan ilk etkileşimleri birebir oyunlarla başlamakta, sonraki aşamalarda küçük ve büyük gruplara dönüşmektedir. Bu dönüşümün sağlıklı olması, hayatın ileriki aşamalarındaki etkili iletişimin temellerini oluşturmaktadır. Ayrıca çocuklar, akranlarıyla etkileşime girdikçe sosyalleşmekte, toplumla özdeşleşerek uyum sağlamayı öğrenmekte ve kendi benliklerinin farkına varıp, kendileriyle ilgili algıları şekillenmektedir. Tüm bu durumlar dikkate alındığında, çocuklar akranlarıyla olan

ilişkilerinde eğlenceli ve güzel vakit geçirmekte, bu durum ise, onların gelişimlerini etkilemektedir (Manaster ve Jobe, 2012; Gülay, 2011).

Akranlar arası etkileşimler üç yaş ile birlikte artmakta, dört yaş civarında zenginleşen akran ilişkileri ile çocuklar, kabul edilme veya reddedilme deneyimlerini de yaşamaktadırlar. Bu durumlar, çocukların akranları ile kurdukları ilişkilerin başlatılması ve devam ettirilebilmesine yönelik sahip oldukları becerilerin gelişmesini sağlamaktadır (Arslan, 2015; Gülay, 2009a).

Çocukların akranlarıyla etkileşime girmesi, onların bireyselleşmesi ve toplumsallaşması açısından oldukça önemlidir. Çocukların kendilerini bireysel açıdan önemli ve değerli hissetmelerinin sosyal gelişimlerine etkisi olumlu yönde iken, kaygı ve korku oluşturan durumlar ise; çocukların kendilerini önemsiz ve değersiz hissetmelerine neden olmaktadır (Olcay, 2008).

Akranları ile etkileşime giren çocukların, fiziksel, duyuşsal, sosyal ve fiziksel gelişimlerinde ilerlemeler olmaktadır. Arkadaş ilişkileri gelişmiş olan çocuklar, akranlarıyla duygusal bağlar kurarak birlikte vakit geçirmekte ve kendilerini daha iyi hissetmektedirler. Ayrıca, çocukların akranlarıyla olan ilişkileri yaşamın ileriki yıllarındaki sosyal gelişimlerini de etkilemekte, akranları ile kurdukları ilişkileri sağlıklı olan çocukların; sosyal gelişimleri ve diğer gelişim alanları bu durumdan olumlu yönde etkilenmektedir (Arslan, 2015; Gülay, 2009a).

Çocuklar, okul öncesi dönemde akranları tarafından kabul edilmek amacı ile çeşitli etkileşimlere girmekte, girilen etkileşimler sırasında kazanılmış olan beceriler, akran ilişkilerinin sürekliliğini ve daha uyumlu olmasını sağlamaktadır. Bu etkileşimler sırasında, akranlar ile yaşanan problemlerin çözümüne yönelik davranışlar da üretilmektedir. Bu davranışlardan akranlarla kurulan ilişkileri olumlu etkileyenleri, akran kabulüne ve çocukların sosyal yeterliliklerine etki edebilmektedir. Çocukların akranları ile kurdukları etkileşimlerdeki olumsuz, problemli ve başarısız davranışlara sahip olmaları ise, ileriki yıllarında sosyal açıdan uyum güçlüğüne yol açmaktadır. Çocuklar akranları ile ilişki kurdukça mutlu olmakta, akranları ile geçirdikleri vakit arttıkça akran ilişkileri gelişmektedir (Hay, 2006; Walker, 2004; Brown, Odom ve Conray, 2001; Beyazkürk, Anlıak ve Dinçer, 2007; Gülay, 2009a).

Asher ve Dodge (1986) tarafından yapılan araştırmada, ilkokul iki ve altıncı sınıftaki çocuklardan akranları tarafından kabul edilenlerin sosyal yönden başarılı olduğu belirlenmiş, Erwin (1994) tarafından yapılan araştırmada, beş altı yaş arasındaki popüler olan ve popüler olmayan çocuklardan, akranları arasında popüler olan çocukların akran ilişkilerinin ve sosyal problem çözme becerilerinin daha iyi olduğu; Unlendorff (2000) tarafından yapılan araştırmada, ebeveynler tarafından sürdürölen arkadaşlıklar arttıkça, çocukların da arkadaşlık ilişkilerinin geliştiği saptanmıştır. Peterson (2001) tarafından yapılan araştırmada; üç-beş yaş grubundaki çocukların; öğretmenleri ve ebeveynlerinin görüşleri arasında, sosyal problem çözme becerileri ve akranları tarafından kabul edilme durumları arasında pozitif ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ersan (2014) tarafından yapılan araştırmada; işitsel muhakeme ve işlem becerileri düşük düzeyde olan çocukların, akran ilişkilerinde daha çekingen davranışlar sergiledikleri saptanmıştır. Godleski, Kamper, Ostrov, Hart ve McClure (2015) tarafından yapılan araştırmada, erken çocukluk dönemindeki duygu düzenleme davranışlarında yetersiz olan çocukların akranları tarafından reddedildiği belirlenmiştir.

2.2.2. Akran İlişkileri İle İlgili Kavramlar

2.2.2.1. Sosyal Gelişim

Çocuklar doğdukları andan itibaren sosyal bir yaşama başlamaktadırlar. Sosyal gelişim, bireyin diğer bireyler ile kurduğu ilişkilerdeki duygu ve davranışlarının düzenlenmesi süreçlerini kapsamaktadır. Okul öncesi dönemde, birçok gelişim alanında olduğu gibi sosyal gelişim alanında da insan yaşamında önem taşıyan beceri ve davranışlar kazanılmaktadır. Bu beceri ve davranışlar; sosyal iletişim, arkadaşlık ve problem çözme becerileri, güven ve özgüven olarak açıklanmaktadır. Çocukların yaşları arttıkça bilişsel, fiziksel ve duygusal yönden olgunlaşma görölmekte, akranlarıyla kurdukları ilişkilerin süresi uzamaktadır. Böylelikle çocuk sosyal ortamlarda daha uyumlu ve rahat davranmaktadır. Sosyal gelişim süreci içinde yer alan en önemli kavram olan sosyalleşme kavramı; çocuğun ailesi ve kültürüne başarılı bir şekilde uyum sağlayabilmesi için, beceri eğitimleri, yapılan gözlem ve deneyimleri kapsamaktadır. Sosyalleşme, çocukların sosyal

ilişkilerinde başarılı olmasını sağlayan karmaşık yapıları kapsamakta, bu süreçte aile ve okul ortamındaki ilişkiler önem taşımakta, bu sürecin başarılı olması arkadaşlık ilişkilerinin de başarılı olmasını sağlamaktadır (Elibol Gültekin, 2008; Erten, 2012; Gülay, 2008; Spera, 2005).

2.2.2.2. Çekingenlik

Sessizlik şeklinde kendini gösteren çekingelik zaman geçtikçe bireylerden uzaklaşmayı ifade ederken, tanınmayan veya az tanınan bireylere karşı hissedilmektedir. Çekingenlik, akran ilişkilerini olumsuz yönde etkilemekte, bu özelliğe sahip çocuklar akran ilişkilerinde sorun yaşamakta, bu yüzden yalnız kalmaktadırlar. Yalnız kalan çocukların sosyal becerileri gelişmemekte ve bu çocuklar bağlanmaktan korku duymaktadırlar. Ayrıca kendilerine güven duyamamaları ve hakların koruyamamaları çekingen çocukların ortak özelliklerini oluşturmaktadır. Sonuç olarak akranlarla kurulan etkileşimler çocuklardaki güven duygularının gelişmesinde önem taşımaktadır (Asendorpf, 1991; Chang, Lei, Kit-Li, Liu, Guo, Wang ve diğerleri, 2005; Gülay, 2008; Ünal, 2004).

2.2.2.3. Sosyal Kabul

Sosyal kabul kelimesi, çocukların akranları tarafından ne ölçüde sevildiğini ya da sevilmediğini açıklamaktadır. Çocukların akranları tarafından ne derece kabul edildikleri yapılan sosyometrik ölçümlerle ortaya konmakta, bu durum ise sosyal kabulü belirlemektedir. Akranları tarafından kabul edilen ve edilmeyen çocukların yaşamlarının sonraki yıllarında suç işleme ihtimalleri farklılaşmaktadır (Ladd, Kochenderfer ve Goleman, 1997; Ogelman Gülay, 2011).

Okul öncesi dönem, çocukların akranları ile vakit geçirme imkanı buldukları dönem olması sebebiyle çocuklardaki sosyal kabulün gelişiminde önem taşımaktadır. Çocuklar, bu dönemde akranları ile etkileşime girdikçe, iletişim becerileri gelişmekte, bu beceriler gelişirken akranlar ile yaşanan sorunların çözümü için çözümler üretilmektedir. Çocukların akranları ile kurdukları iletişimler başarılı olur ise, akranları tarafından kabul edilme durumları da artmaktadır (Gülay, 2008; Uluyurt, 2012; Erten, 2012).

2.2.2.4. Problem Çözme

Bir hedefe ulaşılabilmesi amacıyla, var olan engel durumlarının ortadan kaldırılmasına yönelik hali hazırda var olan durum ile ulaşılacak istenen hedef arasındaki farkın algılanarak, bu farktan dolayı ortaya çıkan gerginliğin yok edilmesine yönelik girilen bilişsel ve davranışsal süreçlerin tamamı problem çözme olarak tanımlanmaktadır (Zembat ve Unutkan, 2003; Huilt, 1992).

Okul öncesi dönemdeki çocukların, etkileşime girdikleri bireylerle olumlu ilişkiler kurabilmesi açısından onların sosyal ve duygusal açıdan desteklenmeleri gerekmektedir. Çocukların, yaşamlarının ilk yıllarından itibaren duygu ve düşüncelerini etkileşime girdiği bireylere aktarabildikleri, sorun yaşayan bireyin sorunlarının giderilebilmesi için onlarla oyuncaklarını paylaşabildikleri, çatışmaya girdiklerinde ise, çatışmanın üstesinden gelebilecek becerilere sahip oldukları gözlemlenmektedir. Bu durumlar, çocukların problem çözme becerilerine sahip olması durumunda akran ilişkilerinin de olumlu yönde etkilendiğini ortaya koymaktadır (Berk, 2013; Koruklu ve Yılmaz, 2010).

Öğrencilere problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik verilecek olan eğitimler ile, çocuklardaki bakış açısının genişletilerek, şiddet içerikli davranışları azaltılabilmektedir. Bu açıdan akran ilişkilerinde önem taşıyan davranışlardan olan problem çözme becerilerine sahip olma durumu, akranlar ile kurulan iletişimde etkin rol oynamaktadır (Koruklu ve Yılmaz, 2010; Sünbül, 2008; Gülay, 2011; Güler, 2016).

2.2.2.5. Sosyal Davranış

Bireylerin sosyal açıdan yeterli olup olmadığı sosyal davranışları aracılığı ile gözlemlenebilmektedir. Okul öncesi dönemde çocukların bedensel, zihinsel ve sosyal açıdan olgunlaşmaları ile sosyal davranışlarında değişimler yaşanmaktadır. Çocukların yaşamlarının ilk yıllarındaki iletişim becerileri, sosyal davranışlarının şekillenmesinde önem taşımakta bu durum ise; akranlarla kurulan ilişkilere etki etmektedir. Çocuklara ait sosyal davranışlar cinsiyete göre farklılaşmakta; erkek çocuklar kız çocuklarına kıyasla daha fazla saldırgan davranışlar sergilediklerinden

bu durum erkek çocuklarının akran ilişkilerini olumsuz yönde etkilemektedir (Kapıkıran ve diğerleri, 2006; Gülay, 2009a).

Çocukların yaşları arttıkça olumsuz sosyal davranışları azalmakta iken, okul öncesi dönemde görülen sosyal olmayan davranışlara sahip çocuklar, ergenlik döneminde, akranları tarafından reddedilerek, akademik performansları düşük, suç işlemeye meyilli bireyler haline gelmektedirler. Bu nedenle okul öncesi dönemde sosyal davranışlar akran ilişkilerinin başarılı olması açısından önem taşımaktadır (Gülay, 2009a; Kumru, Carlo ve Edwards, 2004; Ersan, 2014).

2.2.2.6. Saldırganlık

Nesneleri ya da insanları incitmek ve onlara zarar vermek amacıyla yapılan tüm davranışlar saldırganlık olarak tanımlanmaktadır. Saldırganlığa neden olan sosyal faktörlerin belirlenebilmesi oldukça önemlidir. Kişilerarası ilişkiler, çocukların saldırgan davranışlarını etkilemektedir (Bee ve Boyd, 2009; Hasta ve Güler, 2013).

Çocukların iki yaşının sonlarına doğru kendilerini ifade etmeleri kolaylaşmakta, buna bağlı olarak saldırgan davranışları da azalmaktadır. Fakat saldırganlık davranışı bireysel olarak farklılaştığından bu durum her çocukta aynı ilerlememektedir. Genellikle erkek çocuklar kız çocuklarına kıyasla daha çok fiziksel tepkide bulunurken, kız çocukları daha çok sözel tepkilerde bulunmaktadır. Saldırganlık davranışı, genellikle akranlar ve kardeşler üzerinde kendini göstermektedir. Saldırgan çocuklar kendi baskın karakterleri ile çocukları bastırmaya ve onlara karşı üstünlük kurmaya çalışmakta, hedefledikleri gibi üstünlük kuramazlarsa saldırganlık davranışına başvurumaktadırlar. Saldırgan olduğu için arkadaşları tarafından dışlanan çocuklar, daha fazla hırçınlaşmakta, zaman geçtikçe yalnızlaşmaktadırlar (Bee ve Boyd, 2009; Yörükoğlu, 2010; Özmen 2013).

2.2.3. Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkilerinin Gelişimi

2.2.3.1. 0-3 Yaş Arası Akran İlişkilerinin Gelişimi

Bebeklerin doğum sonrasında çevrelerindeki yeni doğmuş olan bebeklerin ağlama seslerini duyarak ağlaması, akran etkileşimlerinin ilk örneği olarak değerlendirilmektedir. Bebekler altıncı ay itibarıyla çevrelerindeki diğer bebeklerin

onlarla göz ve ten temasına geçmesi ile gülümseyerek tepki vermektedirler. Bebeklerin aynı ortamda ağlamaları birbirlerini etkilemekte olup, bir bebek ile ten temasında bulunan bir diğer bebek bu dokunuşuna aynı hareket ile karşılık vermektedir. Bu şekilde kurulan akran ilişkilerinin sonucunda, bebekler çevresinin farkına vararak dikkatini yoğunlaştırma davranışlarının temelini atmakta, ileriki zamanlardaki akran ilişkilerine de zemin oluşturmaktadır (Hay, Caplan ve Nash, 2009; Erwin, 1994).

Bebeklerin, altıncı ve onikinci aylarında, birbirleri ile kurdukları ilişkilerde önceki aylara kıyasla daha çok dokunma davranışında bulundukları ve gülümseyerek iletişime geçtikleri gözlemlenmektedir. Bebekler, dokuzuncu ve onüçüncü aylarında oyuncaklara tepki vermekte, birden fazla bebeğin olduğu ortamlarda ise, tek oyuncağın bulunması durumunda birbirleri ile çatışmaya girmektedirler. Oyuncak alabilmek için çatışmaya giren bebekler, birbirlerine vurma, ısırma gibi saldırgan davranışlarda bulunabilmektedirler. Bebekler oniki aylıkken başka bir bebekle aynı ortamda bulunduklarında göz temasına geçerek birbirlerini keşfetmektedirler. Etkileşimde bulunulan bu süreler genellikle kısa sürmekte, birkaç saniye ile birkaç dakika arasında değişebilmektedir (Gülay, 2008; Uluyurt, 2012).

Bebeklerin, akranları ile etkileşim sıklığı arttıkça, akranlarına karşı ilgileri de artmakta, bir yaştan sonlarına doğru ve iki yaşlarında etrafındaki bireylere karşı duyarlı hale gelmektedirler. İki yaşlarındaki çocuklar, akranları ile herhangi bir şeyi paylaşma konusunda daha paylaşımcı olmakta, iki yaştan sonra ise, akran etkileşimlerinde artış görülmektedir. Çocukların akranları arasından seçim yapma süreci iki yaş itibarıyla başlamaktadır. Bu seçimlerde cinsiyetler açısından tercihler, aynı cinsiyetteki akranlarından, karşı cinsiyetteki akranlarına doğru kaymakta olup, bu yaş grubunda kız ve erkek çocukları, hemcinsleri ile oyuncaklarını paylaşmakta ve hemcinslerinin isteklerine yönelik hareket etmektedirler. Rekabetin olmadığı ortamlardaki çocuklar ondördüncü ve onsekizinci aylar arasındaki dönemde birbirlerine karşı olumlu duygular beslemektedirler. Herhangi bir nesneye yönelik rekabete girmek yerine, farklı oyuncaklar ile birlikte oynayabilmektedirler (Yavuzer, 2008; Santrock, 2015; Gülay, 2008).

Yaşamın ilk üç yılında nesnelerin paylaşımı ile ilgili ortaya çıkan anlaşmazlıklar zaman geçtikçe azalmakta, dil gelişiminin düşük düzeyde olduğu

dönemlerde çocuklar akranları ile yaşadıkları anlaşmazlıkları saldırganlık ile çözmeye çalışmaktadırlar. Çocuklar, iki yaşın sonlarına doğru, akran ilişkilerinde olumlu yönde gelişim göstererek, sosyal açıdan yeterliliklerinde artış olduğu bir döneme girmektedirler. Doğumdan sonraki ilk iki yılda çocuklar aynı ortamda bulunduklarında çoğunlukla iki kişilik gruplaşmalar oluştururken, üç yaş itibariyle oluşturulan gruplardaki kişi sayısı artabilmektedir (Berk, 2013).

Çocukların üç yaşındayken akranları ile kurdukları ilişkiler, ileriki yaşlarındaki akran ilişkilerinin temelini oluşturmakta ve bu yöndeki kalıcı tutumları gelişmeye başlamaktadır. Çocukların bazıları bu yaşta olumsuz davranışlar sergileyerek saldırganlaşabilmekteyken, bazıları da olumlu davranışlar sergileyerek daha fazla sosyalleşebilmektedirler. Olumlu davranışları fazla olan çocuklar akranları ile paylaşımda bulunarak işbirliği yapmakta ve sevgi dolu yaklaşım sergilemektedirler. Bu yaştaki çocukların hem cinsleriyle ilişki kurmayı tercih etme sıklıkları, zamanla artış göstermektedir (Berk, 2013; Gülay, 2008; Uluyurt, 2012; Hay ve diğerleri, 2009).

2.2.3.2. 4-6 Yaş Arası Akran İlişkilerinin Gelişimi

Dört yaş çocuklarının akran ilişkileri bir önceki döneme kıyasla daha karmaşık yapıdayken, dört yaşındaki çocukların saldırgan davranışlar karşısında verdikleri tepkilerin üç yaşındaki çocuklara kıyasla daha yoğun olduğu görülmektedir. Dört yaş çocukları, akranlarına yönelik tercihlerinde üç yaşlarındaki gibi saldırganlık durumunu merkeze almamakta, sosyal yönden aktif halde olan akranları saldırgan olsa bile, akranları ile etkileşime geçmektedirler (Johnson, Ironsmith, Snow ve Poteat, 2000; Erwin, 1994).

Akranlar arası popülerlik durumları dört-beş yaşlarında şekillenmekte olup, popüler çocukların belirlenmesi olumlu davranışların çokluğu ile, bazı çocukların akran olarak kabul edilmeyip reddedilme durumu ise; olumsuz davranışların çokluğu ile açıklanmaktadır. Çocuklar ne kadar popüler iseler, o kadar çok arkadaşına sahip olmaktadır. Akranları tarafından reddedilen çocukların ise, tek başlarına kaldıkları için kendilerini yalnız hissettikleri gözlemlenmektedir. Çocuklar, gerçek arkadaşlık ilişkilerinin temellerini beş-altı yaşlarında atmakta, beş yaşını bitiren çocukların sosyal problemler ile karşılaştıklarında farklı sosyal davranışlara başvurması ve sözel

tartışmalara girmesi gibi çeşitli yöntemler geliştirdikleri gözlemlenmektedir. Çocuklar beş yaşlarındayken akranları ile birlikte vakit geçirmekten hoşlanmakta, uyumlu ilişkiler kurmakta, altı-yedi yaşlarına geldiklerinde ise, paylaşımcı ve dost canlısı olmalarının yanısıra birbirleriyle rekabete girerek uyuşmazlıklar yaşamaktadırlar (Johnson ve diğerleri 2000; Erwin, 1994; Kasten, 2017).

Çocuklar yaşamlarının ilk üç yılına kıyasla dört-altı yaşları arasında; sosyal açıdan gelişmekte, akranları ile daha uzun süre iletişime geçmektedir. Her yaşa yönelik akran ilişkileri incelendiğinde, çocukların yaşları arttıkça akran ilişkilerinde de gelişmeler olduğu gözlemlenmektedir. Buna göre çocuklarda yaşı artması ile tüm gelişim alanlarında olgunlaşma gözlemlenmekte, çocukların oynadıkları oyunlarda yaşlarına paralel gelişmektedir. Çocuklar, oyunlarında tek başına zaman geçirmekten çok grup oyunlarına geçmekte, akranları ile daha fazla zaman geçirerek akran ilişkilerini daha karmaşık bir şekle dönüştürmektedir. Akran ilişkilerinin temellerinin atıldığı okul öncesi dönem, sosyal gelişim alanında temel yeterliliklerin kazanıldığı bir dönem olması nedeniyle de, çocuklar için büyük öneme sahiptir (Erwin, 1994; Beyazkürk ve diğerleri, 2007; Gülay, 2009a).

2.2.4. Akran İlişkilerinin Gelişimini Etkileyen Faktörler

Çocukluk çağındaki akran ilişkilerinin şekillenmesinde; çocuğun bulunduğu ortamdaki kurallar, ortamdaki kişilerin kişilik özellikleri, sosyal becerileri, diğer kişilerle olan etkileşimleri oldukça önemlidir (Song, 2006). Tüm bu durumlar dikkate alındığında, akran ilişkilerinde, çocuklar arasındaki bireysel farklılıkların, birbirleriyle olan etkileşimlerin, birbirlerine verdikleri desteğin, sahip oldukları güçteki farklılıkların etkisi bulunmaktadır. Akran ilişkilerine dahil olmayan yetişkinlerin bile çocukların akran ilişkileri üzerinde etkisi bulunmakta, ebeveynler, çocuklarının akran gruplarıyla doğrudan etkileşime geçmeseler bile aile yapıları ve çocuklarıyla iletişim şekilleri çocukların akran ilişkilerini etkilemektedirler. Bu duruma paralel olarak çocukların akranlarıyla olan ilişkileri sonucunda geliştirdikleri davranışlar aileleriyle olan ilişkilerini etkilemekte, ebeveyn, akran ve çocuk ilişkileri, birbirlerine çeşitli etkilerde bulunmaktadır (Rodkin ve Hodges, 2003; Gülay, 2009a).

2.2.4.1. Bireysel Farklılıklar

Çocukların akranları ile kurdukları ilişkilerin niteliği her yaşta farklılaşmakta; nitelikleri taşıdığı bu ilişkiler kurulurken çocuklara ait olan bireysel farklılıklar ise, akran ilişkilerini etkilemektedir. Akran ilişkilerine etki eden bireysel farklılıklar, çocuktan çocuğa değişim göstermekle birlikte bunlar; sosyal çekingenlik, aşırı hareketlilik, sosyal kaygı, mizaç, zihinsel yeterlilik, dil, cinsiyet, aile, kültür şeklinde sıralanmaktadır (Song, 2006; Gülay, 2008).

2.2.4.1.1. Sosyal Çekingenlik

Akranları ile kurulan ilişkilerde çoğunlukla katılım sağlanamaması durumu “sosyal çekingenlik” kavramı ile açıklanmakta, tanınmış olmayan veya az tanınan akranlara ve yetişkinlere karşı gösterilen davranışlar “çekingenlik” şeklinde tanımlanmaktadır. Çocuklarda sosyal yönden çekingenliğin görülmesine genellikle; bazı çocukların utangaç olmaları sebebiyle tek başına oynamayı tercih etmeleri, diğer çocuklarla etkileşime girmekten kaygı duymaları, bazı çocukların tek başına oynamayı severek diğer çocuklarla oynamayı ilgi çekici bulmamaları, bazı çocukların ise, akranları tarafından kabul edilmemeleri sebebiyle tek başına oynamaları neden olmaktadır (Armer, 2003; Hart, Yang, Nelson, Robinson, Olsen, Nelson ve diğerleri, 2000; Asendorpf, 1991).

Sosyal çekingenliğin ortaya çıktığı durumlarda birbirlerinden bağımsız iki davranış görülmekte, bu davranışlar sosyal kaçınma ve sosyal yaklaşım olarak nitelendirilmektedir. Çocuklardaki sosyal yeterliklerin bu iki davranış ile şekillendiği görülmekte, sosyal yönden becerileri eksik olan çocuklar, akranları ile sosyal etkinliklere dahil olmak istememekte ve akranlarından kaçınmaktadırlar (Asendorpf, 1991; Gülay, 2008).

2.2.4.1.2. Aşırı Hareketlilik

Aşırı hareketlilik kavramı, gelişimsel açıdan uygunsuz düzeyde dikkatsiz ve yerinde duramayan bireylerin davranışlarını ifade etmektedir. Çocukların aşırı hareketli olması durumunda; süreklilik gösteren, oturmaları gereken zamanlarda otursalar bile kıpırdanma hareketlerinin gözlemlenmesi veya yerine oturamayıp sürekli ayakta gezinme, gerekli olan kişisel eşyalarını sürekli kaybetme, grup

oyunlarına uyum sağlayamama, dikkatini toparlamakta zorluk yaşayarak dinleme becerilerinin yetersiz olması, kendini denetleyememe, başkalarını dinlemeden sözlerini kesme, soruların sonunu beklemeden çabucak yanıt verme gibi davranışlar gözlemlenmektedir (Yavuzer, 2008; Keown 2000).

Çocukların aşırı hareketli olması durumunda, çocuklardaki düşük seviyede benlik saygısı, iletişimde ve akran ilişkilerinde problemler, yüksek seviyede kaygı düzeyi, saldırganlık ve yalan söyleme davranışları ve sosyal becerilerde yetersizlikler gözlemlenmektedir (Yavuzer, 2008; Keown, 2000; Gülay, 2008).

2. 2.4.1.3. Sosyal Kaygı

Bireylerde strese neden olan durumların ortaya çıkardığı üzgün ve gergin hissetme hali “kaygı” olarak tanımlanırken, “sosyal kaygı”, bireylerin yapmak istedikleri şeyleri harekete geçirememeleri durumlarını kapsamaktadır. Bireylerin, harekete geçememelerinin temelinde, çevredeki diğer bireylerin tepkilerinden dolayı hissedilen baskı duygusu yatmaktadır. Bireylerde sosyal kaygı, diğer bireylerle kurulan ilişkilerde baskı duygusunu yoğun bir şekilde hissederek yapmak istedikleri işlerde başarısız olmalarına ve iletişimlerin kalitesiz olmasına neden olabilmektedir. Kalıtım, anne-babalara ait tutum ve davranışlar, anne ile kurulan bağ sosyal kaygıyı etkileyen faktörleri oluşturmaktadır. Yaşamın ilk yıllarındaki sosyal ilişkilerdeki kalite, çocukların kişiliklerinin gelişmesini desteklemekte, anneleri ile kurdukları bağın güvenli olması durumunda çocuklar sorumluluklarının farkında olan bireyler olmaktadır. Anneleri ile kurdukları bağın güvensiz olması durumunda ise çocuklar, sorumluluklarının yerine getirilmesi konusunda yetişkin desteğine ihtiyaç duymaktadırlar. Güvensiz bağlanan çocuklarda sosyal kaygı daha fazla hissedilmekte, çocuklarda hissedilen sosyal kaygı, bir süre sonra çocukların akran gruplarından uzaklaşmalarına ve yalnız hissetmelerine neden olmaktadır (Karacan, 1996; Erkan,2002; Gülay, 2008; Roth Ledley ve Heimberg, 2006).

2.2.4.1.4.Mizaç

Kalıtsal özellikler ile şekillenen, davranış biçiminde bireysel yönden farklılıkları oluşturan mizaç, bireyin duygularının ve düşüncelerinin kontrol altına alınarak, sorumluluklarının ve sosyal gelişimlerinin farkına varmaları süreçlerini

kapsamaktadır. Okul öncesi dönemdeki çocukların sahip oldukları mizaç özellikleri onların akran ilişkilerine etki etmektedir. Buna göre, sosyal yönden becerikli, baskın olmayan, yumuşak mizaca sahip olan çocuklar, akranları tarafından kabul edilmekte ve akran ilişkilerinde olumlu yönde ilerlemektedirler. Mizaçları sert olup, kötümser olan çocuklar ise, akranları tarafından kabul edilmemekte ve akran ilişkilerinde olumsuz yönde ilerlemektedirler (Senson, Hemphils ve Smart, 2004; Gülay, 2008; Walker, Irwing ve Berthelsen, 2002; David, 2004).

2. 2.4.1.5. Zihinsel Yeterlilik

Zihinsel yönden yetersiz olan çocuklar, aşırı hareketli olup, saldırgan davranma gibi birçok davranış sorunu sergilemektedirler. Bu dönemdeki çocukların zihinsel yetersizlikleri, öfke nöbetleri ve yüksek kaygı ile kendini göstermektedir. Zihinsel açıdan yetersiz olan çocuklar, akranları tarafından kabul edilmemekte ve sosyal ilişkilerinde sorunlar yaşamaktadırlar. Zihinsel yetersizliği olan çocukların sosyal becerilerindeki yetersizlikleri, zihinsel yetersizliği olmayan akranları ile etkileşime girmekte zorluk yaşamaları, iletişim becerilerinin yetersiz olması ve akranları ile aynı ortamda yeteri kadar birlikte vakit geçirememeleri sosyal ilişkilerinde sorunlar yaşamalarının nedenlerini oluşturmaktadır. Zihinsel açıdan yeterli olan çocuklar akranları ile konuşup bir şeyler paylaşarak iletişim becerilerini etkili bir şekilde kullanabilmektedirler (Avcıoğlu, 2012; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005; Honeyman, 2007).

2.2.4.1.6. Dil

Çocuklar dış dünya ile aralarındaki bağlantıyı dil aracılığıyla kurmakta; bu şekilde, duygu, düşünce, tepki ve isteklerini ifade etmektedirler. Dil becerilerinin çocuklar tarafından kazanılmasıyla sosyal beceriler gelişmekte, diğer bireylerle kurulan iletişim düzene girmektedir. Okul öncesi dönemdeki dil becerilerinde görülen yetersizlikler, çocuklarda hissedilen kaygı ve depresyon gibi olumsuz duygular ile bağlantılı iken, bu duygular zaman içerisinde çocukları akran gruplarından uzaklaştırmaktadır. Dil becerilerine sahip olan çocuklar akranlarına karşı yakın hissederek, akranları tarafından kabul edilmekte ve sosyal problemlerini çözebilmektedirler (Erten, 2012; McCabe ve Marshall, 2006; Gülay, 2008).

2.2.4.1.7. Cinsiyet

Ebeveynler, çocuklarının kendi cinsiyetlerine uygun rolleri kazanmasını sağlamakta iken, zaman içerisinde, akranlarda eril ve dişil davranışlara göre tepkiler vererek birbirlerine model olmaktadır. Akranlar, cinsiyetlerine uygun ya da uygun olmayan davranışlara, ödüllendirme veya cezalandırma yöntemiyle karşılık vermektedirler. Çocuklar kültürlerine uygun cinsiyet rollerine büründüklerinde akranları onları ödüllendirmektedir. Çocuklar, cinsiyetlerine göre akran gruplarına katılmakta, cinsiyetleri, akranları ile kurdukları grupların büyüklüğü ve grup içi etkileşimlerini etkilemektedir (Santrock, 2015).

Çocukların, yaşamlarının ilk iki yılında akran tercihlerinde hemcinsleri ile vakit geçirip geçirmemeleri önem taşımaz iken, üç-dört yaşlarına geldiklerinde akran tercihlerinin hemcinsler yönünde yapıldığı görülmektedir. Dört-oniki yaşlarına gelindiğinde ise bu tercihler daha fazla belirginleşmektedir. Okul öncesi dönemde erkek çocuklarının kız çocuklara kıyasla daha geniş gruplar oluşturdıkları, daha çok grup oyunlarını tercih ettikleri gözlemlenirken, kız çocuklarının ise, akran ilişkilerinde, kişiler arası hedefler belirledikleri ve işbirliği yaptıkları dikkat çekmektedir. Erkek çocukları, grup içinde popüler olmaya çalışmakta, bu durum erkeklerin kızlara kıyasla daha fazla rekabete girmesine neden olmaktadır. Rekabet durumunda erkek çocukları saldırganlaşmakta, bu şekilde cinsiyetler arası davranış farklılıkları gözlemlenmektedir (Erwin, 1994; Gülay, 2008; Crick ve Grotpeter, 1995).

2. 2.4.1.8. Aile

Erken çocukluk döneminde ailede yaşanan deneyimler, okul döneminde akran ilişkilerinin başlatılması ve sürdürülebilmesinin belirleyicileridir. Aile içerisinde kendini güvende hissederek sevgiyle büyüyen, bağımsızlığını kazanması için desteklenip, aşırı koruyucu şekilde davranmayan, rehber konumunda çocuğa destek olan ailelerde büyüyen çocukların akran ilişkileri olumlu gelişmektedir. Bu dönemdeki çocukların çevreleriyle olan etkileşimleri çocukların büyüme ve olgunlaşmalarında, ileriki yaşamlarındaki sosyalleşmelerinde önem taşımaktadır (Özmen, 2013).

Çocuklar yaşamlarındaki ilk sosyal etkileşimleri aileleri ile yaşamakta, bu sosyal etkileşimler, çocukların bireysel gelişimlerine etki etmektedirler. Yaşamlarının ilk yıllarındaki ebeveyn ve çocuklar arasındaki ilişkilerin kalitesi, ileriki yaşlardaki sosyal ve bilişsel becerileri de etkilemektedir. Okul öncesi dönemde arkadaşları tarafından sevilen çocukların ebeveynleri ile yakın ilişkiler kurdukları, arkadaşları tarafından sevilmeyen çocukların ise, ebeveynlerinden baskı ve otoriter davranışlar gördükleri belirlenmiştir. Bu durum aile ile girilen etkileşimlerin yaşamın ileriki yıllarındaki arkadaşlık ilişkilerini olumlu ya da olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Anne babaların çocuklarının akran ilişkilerine yönelik etkileri doğrudan ve dolaylı olabilmektedir. Anne babaların, çocuklarıyla karşılıklı etkileşimde bulunmaları, çocuklarına model olmaları ve akran ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik çocuklarına ortamlar sunmaları çocukların akran ilişkilerinde anne babanın doğrudan etkileridir. Anne babaların kişiliklerine ilişkin özellikler, çocuklarıyla kurdukları bağlanma şekli, çocuklarına yönelik tutumları ve ev ortamındaki genel özellikleri ise, çocukların akran ilişkilerinde anne babanın dolaylı etkilerini oluşturmaktadır (Bee ve Boyd, 2009; Orçan, 2008; Erwin, 1994; Gülay, 2008).

2. 2.4.1.9. Kültür

Akran ilişkileri birçok ülkede benzer gelişim aşamalarını izlemektedir. Bu sürecin aşamaları; çocukların birbirleriyle göz teması kurmaları, fiziksel oyuna geçmeleri, nesneleri temele alarak oynamaları, yapılandırılmış oyunlara başlayarak sembolik oyunlara geçmeleri şeklinde ilerlemektedir. Ayrıca birçok ülkede çocukların yaşları arttıkça, akranları ile geçirdikleri zaman da artmaktadır. Akran gruplarındaki beklentiler kültür tarafından şekillendiği için; kültür, akran ilişkileri üzerinde çocukların sosyalleşmesine yönelik aktif rol oynamaktadır. Anne babaların çocuklarının akran ilişkileri konusundaki beklentileri de kültürden kültüre farklılaşmaktadır. Bazı kültürler çoğulculuğu önemseyerek arkadaşlığı merkeze alırken, bazı kültürlerde bireysellik ön plana çıkmaktadır. Ayrıca kendi kültüründe önemli görülen özelliklere sahip olan çocuklar farklı kültürlerdeki arkadaşları tarafından reddedilebilmektedirler (Bayhan ve Işıtan, 2010; Gülay, 2008; Erten, 2012).

2.2.5. Sosyal Problem Çözme ve Akran İlişkileri

Sosyal problem çözme becerilerinin etkili kullanılabilmesi akran ilişkilerini derinden etkilemektedir. Akranları ile iyi anlaşabilen çocukların sosyal ipuçlarını yorumlayabilme yetenekleri kuvvetlidir. Bu çocuklar akranlarına yardımda bulunmak gibi akranlarıyla olan ilişkilerini olumlu yönde geliştiren hedefler belirlemektedirler. Akranlarının oyunlarına dahil olacaklarında kibar bir şekilde izin isteyen sosyal problem çözme becerileri gelişmiş olan çocuklar, akranları ile anlaşmazlıklar yaşanması durumunda uzlaşma yoluna gitmeyi tercih etmektedirler. Çocuklardaki sosyal problem çözme becerilerinin yetersiz olması durumunda ise, akranları ile problem yaşayabilen çocuklar, sosyal beklentilerinde önyargılı olabilmektedirler (Berk, 2013).

Akranlarla girilen etkileşimler ile çocuklar, aileleri dışındaki dünya ile tanışmakta, akranlardan alınan geribildirimler ile neyin iyi neyin kötü olduğuna karar vermektedir. Çocuklar akran ilişkileri aracılığıyla geliştirdikleri sosyal problem çözme becerileri ile problemlerini daha kolay çözebilmekte iken, sosyal problem çözme becerilerine yeterince sahip olamayan çocuklar akranlarıyla etkili iletişim kuramamaktadırlar (Özmen, 2013; Yılmaz, 2012).

Okul öncesi dönemde çocuklar akranları ile yaşadıkları anlaşmazlıklara karşı alternatif çözüm yolları üreterek yetişkin desteğine ihtiyaç duymadan sosyal problemlerini çözebilmektedirler. Bu dönemdeki sosyal problemlerin çözümüne ilişkin geliştirilen alternatiflerin etkin olması çocukların sosyal açıdan yeterli davranışlara sahip olduğunu göstermektedir (Mayeux ve Cillessen, 2003; Berk, 2013).

Asher ve Dodge (1986) tarafından yapılan araştırmada, ilkokul iki ve altıncı sınıftaki çocuklardan akranları tarafından reddedilenlerin sosyal yönden yetersiz olduğu belirlenmiş, Parker ve Asher (1993) tarafından yapılan araştırmada, akranlarıyla uyumlu ilişkiler geliştirerek sosyal problemlerini çözebilmede yeterli beceriye sahip olan çocukların akranları tarafından kabul edilirken, sosyal problemlerini çözmede yeterli beceriye sahip olmayan çocukların ise akranları tarafından kabul edilmediği belirlenmiştir. Özmen (2013) tarafından yapılan

araştırmada ise, yetersiz sosyal problem çözme becerilerine sahip olan çocukların, akranları tarafından kabul edilmedikleri saptanmıştır.

2.3. Kaygı Kavramı ve Okul Öncesi Dönemde Kaygı

Kaygı; bireyde sebebi bilinemeyen, farklı yer ve zamanda meydana gelebilen, endişeyle ortaya çıkan bir durumdur. Kaygı durumu herhangi bir nesne olmadan da ortaya çıkarken, korku hissinin ortaya çıkmasında ortamdaki belirli bir nesnenin etkisi bulunmaktadır. Kaygı, doğuştan varolan ve orta düzeyde olması halinde bireyin başarılı olmasını sağlayan bir duygu olup, normalin üstünde olan kaygı bireyin hayatını olumsuz yönde etkilemektedir. Bireydeki kaygı durumu, anormal seviyede ise, insan yaşamını olumsuz etkilemektedir. Kaygı; zamansız ve nedensiz olarak ortaya çıkıp bireyde huzursuzluk oluşturan bir duygudur (Cüceloğlu, 1998; Budak, 2000; Le Gall, 2012; Güler; 2016).

Bireyin kendisinin tehdit altında olacağını düşündüğü şemaların tümü kaygıyı oluşturmaktadır. Kaygı yaşayan bireyde; nedensiz bir şekilde sıkıntı ve korku hissedilmektedir. Kaygı, çocukların hayatlarının belli aşamalarında hissettikleri evrensel bir duygu ve tecrübe olarak tanımlanmakta, kaygıyı hisseden çocuklar; ileriki yaşamlarında başlarına kötü bir şey gelecek hissine kapılmaktadırlar. Çocuklar, genellikle kendilerine yeterince güven duymadıkları zamanlarda; kaygılanmakta, gelecek için endişelenmekte, korkulu, kötümser ve umutsuz hissetmektedirler. Tüm bu durumlar gerçekleştiğinde çocuklar kendilerine güvenmeyip başka insanlara güven duyarak onlara bağımlı bir kişilik geliştirmektedirler (Hill ve Sarason, 1966; Güneysu, 1982; Kozacıoğlu,1982; Beck ve Emery, 2011; Güler, 2016).

Günümüz dünyasında kendine güven duyan, özgün, araştıran ve sorgulayan, kolay uyum sağlayabilen ve kaygı durumlarını kontrol edebilen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bireylerin bu özelliklere sahip olabilmesi için, hayatın başlangıç yıllarından itibaren, birlikte vakit geçirdikleri ebeveynlerinin etkisi büyüktür. Ebeveynler ile çocukları arasındaki ilişkilerin olumlu olması ve temel güven duygusunun ebeveynler tarafından çocuklara verilebilmesi, çocuklarda bağımsızlık duygusunun oluşmasını sağlamaktadır. Çocuk ailesini rol model olarak hayatını

şekillendirecek olumlu ve olumsuz davranışları kazanmaktadır. Dengeli tutum sergileyen aileye sahip olan çocuklar; özsaygıları yüksek, kendilerine güven duyan ve bağımsızlığını kazanarak büyüyüp, düşük kaygı düzeylerine sahip olmaktadırlar (Yörükoğlu, 2010; Başar, 1996).

Her çocuk, doğuştan gelen türlü türlü özelliklere sahiptir. Bu özelliklere ket vurulmaya çalışılması, çevre tarafından sınırlandırılması, çocuklarda kaygıya sebep olabilmekte, kaygılı olan bireylerin, çocukluklarında yaşadıkları bazı olayların bu duruma sebep olduğu düşünülmektedir. Kaygı durumunu bireyin çocukluk döneminde ebeveynleri, öğretmenleri ve akranlarıyla olan etkileşimleri tetiklemektedir. Özellikle tuvalet eğitiminin verildiği dönemde ebeveynleri tarafından çocuklara uygulanan sert tutum çocuklarda kaygının oluşumunun sebepleri arasındadır (Geçtan, 1998;Çimen, 2000).

Çocuklar, onsekizinci aylarından itibaren annelerinden ayrılacaklarında ayrılık kaygısı hissetmeye başlayarak ağlamaktadırlar. Bu kaygı ile çocuklarının başa çıkmasını sağlayabilen annelerin çocukları güvenli bağlanabilmektedir. Çocuklar, genellikle üç ile altı yaş civarında kreşlere, anaokullarına veya anasınıflarına gitmektedirler. Çocukları ilk defa okula gidecek olan ebeveynler, kaygı hislerini kontrol altına alarak çocuklarının hissedeceği kaygıyı en alt seviyeye indirgemeleri ve çocuklarının kaygı duyacağı durumları ortadan kaldırmaları gerekmektedir. Bu yüzden okulun ilk günü normal bir günmüş gibi davranılması gerekmektedir. Anne-babaların çocuklarının okulda geçirdiği süreçlere dahil olmaları, çocukları ile yakından ilgilenmeleri, çocuklarını mutlu ya da mutsuz eden, endişelendiren olayların farkında olmaları çocuklardaki kaygı hissini azaltarak, anne babalar ile çocukları arasındaki ilişkilerin daha sağlıklı olmasını sağlamaktadır. Ayrıca çocukların çevresinde kaygı düzeyi yüksek olan bireylerin bulunması, sosyalleşmeleri sürecinde karşılaşılan güçlükler, ebeveynlerin uygun olmayan cezalar vermeleri ve çocuklarını aşağılayan tavırları, çocukların ailelerindeki bireylerin ölümü ya da boşanması gibi sebeplerden dolayı yoksunluk yaşamaları, onlara olumsuz etki ederek çocuklarda kaygı düzeylerinin artması ve kalıcı hale gelmesine yol açmaktadır (Soysal ve Bodur, 2004; Öngider, 2013; Geçtan, 2008; Rankin and Maneker, 1985).

2.3.1. Çocuklarda Kaygıya Yol Açan Nedenler

Kaygılı çocuklar, duygularını yoğun yaşamaktadırlar. Çocukların sahip olduğu kalıtsal özellikler ve duygusal hassasiyet onların kaygılı olmasına sebep olabilmektedir. Fakat çocuklardaki duygu yoğunluğunun kalıtsal özellikler dışında farklı nedenleri de bulunmaktadır. Genellikle çocukların kendilerini güvende hissetmelerini engelleyen tüm durumlar kaygıya neden olmaktadır. Çocuklarda; aşırı kaygılı anne babalar, anne ya da babanın hasta olması, mükemmeliyetçi anne baba yapısı, anne babanın boşanması, ağırlı yaralanmalar, hastalanma, doğal afetler, cinsel veya fiziksel taciz durumları kaygıya neden olmaktadır. Kaygıya yol açabilen bir diğer neden ise, stres olup, çocuğun yapılan faaliyetlerde zorlanması, değişikliklere uyum gösterme gibi durumlar strese neden olmaktadır. Stres, biriken bir yapıya dönüşebilmekte, bir yıla kadar strese maruz kalınması durumunda kaygıyı oluşturabilmektedir. Çocuklardaki stres, ailedeki stres ortamından da kaynaklanmaktadır (Rapee, Edwards, Spence ve Kennedy 2010; Özusta,1993; Güngör ve Buluş, 2016; Sheehan, 1999).

Ailelerin kendilerini stresli hissettikleri zamanlarda çocuklarının da onlarla benzer duyguları hissettikleri düşünülmektedir. Stres kaygının tek başına sebebi olmamakla birlikte, düzgün yönetilebilen stresin olumsuz etkileri en aza indirgenmektedir. Spor yapılması, yeteri kadar uyku uyuması, dinlenilmesi ve doğru beslenilmesi stresin etkilerini azaltmaktadır. Bazı durumlarda ise stres çok fazla hissedildiğinden vücut dengesi bozulmakta ve aşırı kaygı hissedilmektedir (Güngör ve Buluş, 2016).

Her çocuk yaşadığı çevreden etkilenecek çeşitli kişilik özellikleri geliştirmektedir. Çocuklardaki kalıtsal gelen karakteristik özellikler ve çevreden etkilenilerek geliştirilen kişilik özellikleri birleşerek kaygı kişiliğine ait profili oluşturmaktadır. Çocukların, sorumluluk duygusunun gelişmiş olması, başarmak için kendilerine büyük hedefler belirlemeleri, gevşeme zorluğu yaşamaları, diğer insanları mutlu etmek için çabaları, eleştirilere karşı hassas olmaları, genel yaşamda çoğunlukla endişe içinde olunması, kaygılı çocukların özelliklerini oluşturmakta, bu özellikleri taşıyan çocukların stres durumları yaşadıklarında tepkilerinin aşırıya kaçtığı görülmektedir(Güngör ve Buluş 2016; Spence, 1998).

2.3.2. Çocukluk Dönemi Kaygıları

Çocukluk dönemindeki kaygılar; genel kaygılar, ayrılma kaygısı, sosyal kaygılar, panik bozukluklar, fobiler, obsesif kompulsif bozukluklar ve travma sonrası stres bozuklu olarak tanımlanmaktadır (Güler, 2016).

2.3.2.1. Genel Kaygılar

Yüksek miktarda hissedilip kontrolsüz olan kaygılar “genel kaygılar” şeklinde nitelendirilmektedir. Çocuklar, kaygı düzeyleri arttıkça, stresli anlarında en kötü şeylerin meydana geleceğini düşünmektedirler. Genel kaygı; uyku düzensizlikleri, mide ve baş ağrıları, nedeni olmayan çeşitli ağrılar, mükemmeliyetçilik ve başkalarının mutlu olmasına göre davranışların düzenlenmesi gibi durumlara yol açarken, bu durum hayatta karşılaşılan gündelik olaylara, yüksek düzeyde kaygı hissedilmesine neden olmaktadır. Genel kaygıya sahip olan çocuklar gelecek ile ilgili herşey kontrolleri altında olması için planlama yapma gereği duymakta, bu şekilde herşeyin yolunda gideceğini düşünmektedirler. Bu tip bireyler risk almayı sevmemekte ve gündelik basit işlerde bile kendilerini kaygılı hissetmektedirler (Sheehan, 1999; Güler, 2016).

2.3.2.2. Ayrılma Kaygısı

Ayrılma kaygısı; çocukların önem verdikleri bireyden ayrıldıkları zaman yaşadıkları kaygı olarak tanımlanmaktadır. Genel anlamda ayrılma kaygısı; çocuğun en yakını olan kişiden ayrı kalacağı düşüncesinden doğan korkudur. Doğumdan iki yaşına kadar olan süreçte çocuklar birbirinden farklı eşyalar ve insanlarla karşılaşmaktadırlar. Çocuklar karşılaştıkları yeni durumlar karşısında hem öğrenmekte hem de kaygı hissetmektedirler. İlk defa karşılaşılan durumların tamamı çocuklarda kaygıya sebep olmakta, ebeveynlerinden veya bakıcısından ayrılacaklarında kaygı düzeyleri artmaktadır (Işık ve Taner Işık, 2006; Aydoğmuş, 1999; Baykoç Dönmez, 2010).

Çocukluk döneminde en fazla rastlanan kaygı bozukluklarından biri olan ayrılık kaygısını her çocuk yaşayabilmekte, bu durumun kaygı bozukluğu olarak tanımlanabilmesi için; sürekliliği ve çocukların günlük hayatı üzerindeki etkilerine bakılması gerekmektedir. Ayrılık kaygısı yaşayan çocukların anne babalarını kısa bir

zaman dahi gözden kaçırmaları onları çok etkilemekte, sürekli anne ya da babalarını arayan bu çocuklar okuldayken ebeveynlerinin kendilerini almaya gelmeyeceğini düşünmektedirler. Ayrılık kaygısı yaşayan çocuklar yalnız kalmaktan korkmakta ve yalnız kalırlarsa başlarına bir şey geleceğini düşünmektedirler. Ebeveynleri nerede ise, onlarla birlikte olmak istemekte, okula veya evin dışındaki herhangi bir yere gitmekten korkmaktadırlar. Bu duruma ise, ebeveynlerinin yanında olmayacağından dolayı duydukları endişe neden olmaktadır(Güler, 2016).

2.3.2.3. Sosyal Kaygı

Bireyin insanların olduğu ortamlarda hata yapabileceğini ve sorunlar yaşayıp eleştirilerek rezil olabileceğini düşünüp, insanlarla etkileşime girmekten kaçınması durumu “sosyal kaygı” olarak tanımlanmaktadır (Koyuncu, 2012; Işık, 1996). Başka bir tanıma göre sosyal kaygı; kişinin sosyal çevrede uygun olmayan davranışlarda bulunarak, etrafındaki kişilerden olumsuz dönütler geleceği düşüncesiyle hissettiği rahatsızlık durumunu ifade etmektedir(Eren Gümüş, 2006). Tüm bu durumlara göre ise, sosyal kaygı; diğer insanlarla etkileşime girmekten çekinmek olarak tanımlanabilmektedir (Güler, 2016).

Sosyal kaygılı bireyler odaklanmakta sorun yaşamaları sebebiyle sosyal anlamda kendilerini ifade etmekte güçlük yaşamakta; çocuklarda sosyal kaygı, insanlarla etkileşime geçildiğinde kendini belli etmektedir. Sosyal kaygının gözlemlendiği ortamlar insanların bulunduğu ortamlar olup, çocuk tek başına iken gözlemlenmemektedir (Beck ve Emery, 2011; Koyuncu, 2012).

Sosyal kaygının temelinde; çocukların kendilerini başkalarına sevdirebilme ve başkalarının kendilerini olumlu değerlendirmesi düşünceleri yatmaktadır. Sosyal kaygılı çocuklar dikkatlerini toplamakta güçlük yaşamakta ve sosyal ortamlarda utanarak yüz kızarmaları ve daha farklı fiziksel tepkiler vermektedirler. Aynı zamanda bu süreçte kalp atışının hızlanması ve nefes darlığı yaşama gibi vücutta fizyolojik değişimler yaşanmaktadır (Öztürk, 2008; Eren Gümüş, 2006).

Sosyal kaygıya sahip çocuklar rutin işlerinde dahi insanların olduğu ortamlarda sürekli izlendiklerini düşünerek utanmakta ve sosyal kaygılı çocukların ailelerinde sosyal kaygılı anne babaların olduğu gözlemlenmektedir. Farklı bir deyişle

ebeveynleri sosyal kaygılı olan çocuklar bu konuda daha hassaslardır (Erkan, 2002; Öztürk ve diğerleri, 2005).

Sosyal kaygı bireylerde genellikle çocukluk dönemlerinde başlamakta sonraki süreçlerde diğer psikolojik rahatsızlıklara zemin hazırlamaktadır. Sosyal kaygıya sahip bireyler kendilerini toplumdan soyutlayabilmekte hatta bu durum intihara kadar gidebilmektedir. Çoğunlukla bireyler; ekonomik yetersizlikler sebebiyle ve etraflarındaki insanların kendileri hakkında olumsuz yargıya kapılacağı düşüncesiyle yardım almaktan çekinebilmektedirler (Kocabaşoğlu, 2008).

Sosyal kaygıya sahip anne babalar çocuklarına karşı aşırı korumacı ve kuralcı olabilmekte, bu durum çocukların sosyal becerilerinin gelişmemesine sebep olarak sosyal kaygıyı oluşturmaktadır. Ailelerde baskın karaktere sahip olan babalara ait davranışlar çocuklarının davranışlarını etkilemekte, babaları sosyal kaygılı olan çocukların model aldıkları kişi onlara sağlıklı bir model olmamaktadır. Öğretmenlerin çocuklara olan tutumları da çocukların sosyal kaygılarına etki etmektedir (Tosun Sümer, 2008; Temizel, 2014). Bu açıdan ele alındığında, ebeveynler ve öğretmenlere ait tutum ve davranışlar çocukların sosyal kaygı durumlarını olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedir (Güler, 2016).

2.3.2.4. Panik Bozukluğu

Çocuklarda panik bozukluk olması durumunda, çocukları alt üst eden baş dönmesi ile kalp çarpıntısı hissedilmesi gibi bedensel belirtiler gösteren panik atak durumu yaşanabilmektedir. Panik bozukluğa sahip çocuklarda sürekli tekrarlanan panik ataklar görülmekte, çocuklar, olağandışı korkular ve fiziksel problemler yaşamaktadırlar. Panik atakların altında yatan nedenler önceden kestirilememekte, panik atak yaşayan çocukların kendilerine birşey olacağı ile ilgili olumsuz düşünceleri bulunmaktadır. Bu olumsuz düşünceleri düşünmemek için çocuklar güvende olacağı ortamları tercih etmekte bazı ortamlardan kaçınmaktadırlar (Bayraktar, 2003; Işık ve Işık Taner, 2006; Alkın, Albayrak, Kaya ve Onur, 2004; Rapee ve diğerleri, 2010; Güler, 2016).

2.3.2.5. Fobiler

Belirli bir olayla ya da nesneyle ilgili mantık dışı düşüncelere sahip olunarak, hissedilen korku ile birlikte çoğunlukla kaygının da artması durumları “fobi” olarak tanımlanmaktadır. Bireylerin kaygı ve korku hissetmesi normal iken bu hislerin hayatı devam ettiremeyecek şekilde yoğunlaşması durumu “fobi” olarak değerlendirilmekte, fobiler, bilinçdışı ortaya çıkmaktadırlar. Çocuklukta genellikle; karanlığa, bazı hayvanlara, hava olaylarına karşı fobiler hissedilebilmektedir. Fobilerin kaygı oluşturan diğer durumlardan farklı olarak, nesneleri bilinmektedir. Fobiler basit olabileceği gibi karmaşık yapıda da olabilmektedir. Fobilerden hayatın akışını bozan ve hayatı zorlaştıran, kaygı nöbetleri ile gözlemlenenleri, karmaşık yapıdaki fobilerin özelliklerini göstermektedir. Fobilerin ortadan kaldırılması oldukça güç olup, birey olumlu deneyimler yaşayacaksa bile, bu durum ona aşırı korku hissettirdiğinden kendini olumsuz duruma odakladığı gözlemlenmektedir. Bu şekilde birey aynı nesne ya da olayla ilgili yeniden olumlu şekilde etkileşime geçememektedir (Sheehan, 1999; Bayraktar, 2003; Cüceloğlu, 1998; Rapee ve diğerleri, 2010).

2.3.2.6. Obsesif Kompulsif Bozukluklar

Obsesif kompulsif bozukluk, düşüncelere ve hareketlere ait takıntıların ifade edilmesini açıklamaktadır. Birey tarafından bir düşünce aynı şekilde devamlı olarak tekrarlanıyorsa bu durum, “obsesif”, bir hareket sürekli yapılıyor ve yapmaktan vazgeçilmiyorsa bu durum, “kompulsif” kelimeleriyle açıklanmaktadır. Bu iki durumun bir araya gelmesi ise, takıntılı fikir ve davranışların tamamını ifade eden “obsesif kompulsif bozuklukları” oluşturmaktadır. Obsesif kompulsif bozukluğa sahip bireylerde, kendilerini pis hissederek sürekli olarak el yıkama ya da temizlik yapma davranışları görülmekte, bu davranışları yapma ihtiyacı duyulması, bireyleri sıkıntıya düşürerek tik gibi bazı bedensel reaksiyonların oluşmasına sebep olmaktadır. Ayrıca bu çocuklar yaşantılarına zıt yoğun korkular yaşamaktadırlar (Tükel ve Demet, 2004; Cüceloğlu, 1998; Rapee ve diğerleri, 2010).

2.3.2.7. Travma Sonrası Stres Bozukluğu

Çocukların yaşadıkları bir olayda aşırı korkmaları, geçirdikleri bir kazada yaralanmaları gibi durumlarda tepkisel olarak ortaya çıkmakta, yaşanan bu olumsuz olaylardan sonra çocuklarda kabuslar görülebilmektedir. Ayrıca travmatik olayları oyunlarına yansıtarak içe kapanık tavırlar sergileyip asabîleşebilmekte, uykusuzluk yaşayabilmektedirler. Çocuklar yaşadıkları bu durumun tekrarlanmaması için kendilerini korumaya çalışmakta ve kaçınma hissinde aşırı derecede artış yaşamaktadırlar (Aker ve Acicbe, 2004; Rapee ve diğerleri, 2010; Güler, 2016).

2.3.3. Kaygı ile Sosyal Problem Çözme Arasındaki İlişki

Problem çözme becerilerinde başarılı olan çocuklar genel kaygı ve sosyal kaygılardan uzaklaşmaktadır. Kaygı ve korku gibi çocukları olumsuz etkileyen duygular, onları genel kaygıdan olduğu gibi sosyal kaygıdan da uzaklaştırmakta, bir işe başlayıp o işi başarıyla bitirebilmesini engellemektedirler. Ayrıca kaygı hissinin yoğun hissedilmesi, çocukların problem çözme becerilerini de olumsuz yönde etkilemektedir. Çünkü problem çözme sürecinin başarılı sonuçlanabilmesi için, bu sürecin rahat koşullarda ilerlemesi gerekmektedir. Kaygılı çocuklar bulundukları ortamlarda, kendileri dışında bir veya birden fazla bireyin bulunması halinde, yoğun kaygı hissederek utangaç tavırlar sergilemekte, korkma, terleme, çarpıntı, ellerde titreme oluşmaktadır. Kaygı duygusunun orta düzeyde hissedilmesi ise, problemlerin çözülebileceğine dair düşüncelerin gelişmesine ve sosyal problemlerin çözümünü kolaylaştıracağı düşünülmektedir (Baltacı, 2010; Bingham, 1998; Çekici, 2009). Heppner, Baumgardner ve Jakson (1985) tarafından yapılan araştırmada, problem çözme becerileri yetersiz olan bireylerin, problem çözme becerilerine sahip bireylere kıyasla kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Adalbjarnardottir (1995) tarafından yapılan araştırmada, çocukların sosyal kaygı düzeyi ile sosyal problem çözme becerileri arasında negatif yönlü ilişki olduğu belirlenmiştir. Stewart ve Rubin (1995) tarafından yapılan araştırmada; kaygılı çocukların, sosyal problem çözme becerilerinin ve sosyal anlamdaki iddialı stratejiler üretebilme kabiliyetlerinin, kaygılı olmayan çocuklara göre, daha düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.4. İlgili Yayın Ve Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde çocukların çocukların sosyal problem çözme becerileri, akran ilişkileri ve kaygı durumları ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar kronolojik sıralamaya göre aşağıda verilmiştir:

2.4.1. Sosyal Problem Çözme Becerileri İlgili Araştırmalar

Rubin, Daniels-Beirness ve Bream (1984) tarafından yapılan araştırmada, sosyal izolasyon ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu, anasınıfına giden 72 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri çocukların sosyal problem çözme becerilerine yönelik anasınıfında ve birinci sınıfta yapılan ölçümler aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların kendilerini diğer gruplardan soyutlamasına yönelik sosyal olmayan davranışlarının birinci sınıfta da devam ettiği, sosyal problem çözme becerileri ile sosyal izolasyon arasında negatif ilişkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda, sosyal problem çözme becerileri daha iyi olan çocukların oyunlarındaki sosyallik düzeylerinin, sosyal problem çözme becerileri düşük olan çocuklara kıyasla daha iyi olduğu belirlenmiştir.

Elias ve Clabby (1992) tarafından yapılan araştırmada, sosyal bilincin gelişmesi ve sosyal sorunları çözmeye yönelik 12 yılda hazırlanmış olan programın etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, New Jersey'deki okulların altıncı sınıflarındaki öğrenciler oluşturmaktadır. Sekiz adımda uygulanan araştırmanın verileri, öğrenci, öğretmen, arkadaş görüşleri ve öğrencilerin okul durumlarının incelenmesi yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda; programa katılan öğrencilerin, çevrelerindeki insanların duygularına karşı gösterdikleri duyarlılıkta, kişilerarası ilişkilerinde, davranışlarında ve hareketlerini uygun şekilde planlayabilme becerilerinde artış olduğu saptanmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda, öğrencilerin öz saygılarında, sosyalleşmeye açık davranışlarında, sosyal sorunları çözebilme becerilerinde ve sosyal bilinçlilik düzeylerinde gelişme olduğu da belirlenmiştir. Araştırma kapsamında eğitim grubunda yer alan çocuklar, lise dönemine kadar izlenerek, bu çocukların, sosyal davranışlarında, sınıf içi ve

dışındaki özdenetimlerinde ve karar verme yeteneklerinde düzelmeler olduğu saptanmıştır.

Walker, Irving ve Berthelsen (2002) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının, sosyal problem çözme becerilerinin çocukların cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 179 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında çocukların sosyal problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla tasarlanan bir ölçme aracı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; kız çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinin, erkek çocukların sosyal problem çözme becerilerinden daha iyi olduğu saptanmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda, kız çocuklarının erkek çocuklarına kıyasla sözel veya fiziksel saldırganlık, misilleme gibi davranışları daha az sergiledikleri de belirlenmiştir.

Mayeux ve Cillessen (2003) tarafından yapılan araştırmada, erken çocukluk döneminde sosyal problem çözme becerilerinin gelişiminin kararlılık, değişim ve sosyal yeterlilik gibi değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu, okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilkokulların birinci sınıflarında eğitimlerine devam eden 231 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, küçük çocukların sosyometrik durumlarının değerlendirilmesi amacıyla tasarlanmış olan bireysel görüşmeler ve sosyal problem çözme modelinin basamakları kullanılarak hazırlanmış sosyal bilişsel görüşmeler aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, yaşı daha büyük olan ve akranları tarafından kabul gören çocukların diğer çocuklara kıyasla daha fazla prososyal davranışlar sergiledikleri, problemlere etkili çözümler ürettikleri saptanırken, yaşı küçük olan çocukların akranlarıyla olan çatışmaları çözmek için saldırganlığı kabul edilebilir olarak gördükleri belirlenmiştir.

Yaban ve Yükselen (2007) tarafından yapılan araştırmada; yedi-onbir yaş arası korunmaya muhtaç çocukların sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu Ankara'da Gazi, Keçiören ve Sincan Çocuk Yuvaları'ndaki yedi-onbir yaş grubundaki ilköğretime devam eden 80 çocuk oluşturmuştur. Araştırmanın verileri 'Sosyal Problem Çözme Testi' aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, onbir yaş grubundaki çocuklardan, kız çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinin, erkek çocukların sosyal problem

özme becerilerinden daha iyi olduğu, çocukların, arkadaş edinme ve problem durumlarına yönelik buldukları çözümünün sayısı ile nesne edinme ve problem durumlarında kullandıkları farklı stratejilerin sayısı arasındaki ilişkinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu saptanmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda, büyük yaş grubundaki çocukların problem durumlarını çözerken yeni stratejiler üretebilme becerilerinin, küçük yaş grubundaki çocuklara kıyasla daha iyi olduğu belirlenmiştir.

Waschbusch, Walsh, Andrad, King ve Carrey (2007) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim öğrencilerinin sosyal problem çözme becerileri ile davranış problemleri ve duygusal duyarsızlık özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, yedi-oniki yaşları arasındaki 53 ocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri “Revize Edilmiş Sosyal Problem özme Testi”(Revised Social Problem Solving) aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların problem davranışlarının sıklığı arttığında; rahatlık, ilgi ve prososyal çözümünün azaldığı; bunun yanında, saldırgan davranışların ise, arttığı saptanmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda duygusal duyarsızlık özelliklerinin çocukların davranış problemleri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Hamarta (2007) tarafından yapılan araştırmada; ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyal problem çözme becerilerinin algılanan anne baba tutumları açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu, Konya ilinde öğrenim görmekte olan 338 ilköğretim sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri “Sosyal Problem özme Envanteri-R” ve Ana-Baba Tutumu Envanteri” aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, sosyal problem çözme becerilerinin anne eğitim durumu değişkenine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Annesi okur yazar olmayan öğrencilerin probleme olumsuz yaklaşım, içtepsel ve kaçınan yaklaşım puanlarının, annesi ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerden daha yüksek olduğu, annesi okur yazar olmayan çocukların sosyal problem çözme puan ortalamalarının da anne eğitim durumu, ortaokul, lise ve üniversite olan çocukların puan ortalamalarından daha düşük olduğu saptanmıştır.

Green, Cillessen, Rehis, Patterson ve Hughes (2008) tarafından yapılan araştırmada, altı yaşındaki çocukların sosyal problem çözme sürecinde kullandıkları prososyal, edilgen ve zorlayıcı çözüm stratejilerinin neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında çalışma grubunu 257 ocuk oluşturmaktadır.

Araştırmanın verileri, çocukların girişkenlik, sosyal etki, gruba girme, prososyal, agresif ve geri çekilme davranışlarını belirlemek amacıyla öğretmenler tarafından doldurulan dereceleme ölçeği ve çocukların sosyal problem çözme becerilerini belirlemek amacıyla sosyal ikilemleri içeren dört hikâyenin yer aldığı bir ölçek aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, erkek ve kız çocuklarının problem çözme sürecinde; prososyal ve zorlayıcı olabilen benzer stratejiler kullandıkları ancak kız çocuklarının erkek çocuklarına kıyasla daha fazla prososyal stratejiler kullandıkları belirlenmiştir.

Arı ve Yaban (2012) tarafından yapılan araştırmada; “Sosyal Problem Çözme Testi” Türkçe formunun dokuz-onbir yaşındaki çocuklar için geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması ve bu yaş grubundaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin cinsiyet ve yaş değişkeni açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu dokuz-onbir yaş grubundaki 144 çocuk oluşturmaktadır. Testin Türkçe formu, test-tekrar test ve Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanarak belirlenmiştir. Testin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı tüm test için .89 olarak hesaplanırken, test- tekrar test değerleri için elde edilen pearson korelasyon katsayıları toplam cevap sayıları için .51 olarak hesaplanmıştır. Test-tekrar test güvenilirliğinin bağımlı gruplarda t-testi ile değerlendirmesi yapıldığında ise puanlarda zamansal olarak değişim olmadığı saptanmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda, on-onbir yaşındaki çocukların, dokuz yaşındaki çocuklara kıyasla nesne edinme durumunda daha fazla çözüm üretebildikleri, onbir yaşındaki çocukların nesne edinmeyle ilgili daha farklı stratejiler kullanabildikleri ve problemlere yönelik çözümlerinde başarısızlık yaşadıklarında yeni stratejiler oluşturabilme konusunda daha iyi oldukları saptanmıştır.

Walker ve Henderson (2012) tarafından yapılan araştırmada; okul öncesi dönemdeki çocukların mizaç özelliklerinin ve sosyal problem çözme yeterliklerinin ilkökul dönemindeki akademik becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu, 1117 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama süreci, çocukların anaokulu, anasınıfı ve ilkökul birinci sınıf süreçlerini kapsamakta, çocuklar anaokulunda iken, anneler ve çocuk bakım merkezindeki bakıcılar tarafından çocukların sosyal problem çözme konusundaki yeterlikleri değerlendirilmiştir. Mizaç durumlarına göre anasınıfı ve ilkökul dönemindeki süreçte

ise; öğretmenlerinin dil ve matematikle ilgili raporları doğrultusunda değerlendirmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda; çocukların sahip oldukları sosyal problem çözme becerilerinin, akademik becerilerini yordayan bir değişken olduğu saptanmıştır.

Bal (2013) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden dört-altı yaş grubundaki çocukların kişiler arası problem çözme becerileri ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ilindeki dört, beş ve altı yaş grubundaki 180 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, “Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri Testi” ve “Bakış Açısı Alma Becerileri Testi” aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda; bakış açısı alma becerilerinde başarılı olan çocukların problem durumlarında çözümler üretebildikleri, beş ve altı yaş grubundaki çocukların kişiler arası problem çözme puanlarının, dört yaş grubundaki çocukların kişiler arası problem çözme puanlarına göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda sosyo-ekonomik düzeyi orta düzeyde olan çocukların kişiler arası problem çözme puanlarının sosyo-ekonomik düzeyi alt düzeyde ve üst düzeyde olan çocuklara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Dalkılıç (2014) tarafından yapılan araştırmada; okul öncesi eğitime devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerileri ile sosyal duygusal uyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Erzurum İlindeki 12 okulda bulunan 60-72 aylık 147 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, “Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi” ve “Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği” aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların kişiler arası problem çözme becerileri ile sosyal duygusal uyumları arasında bir ilişkinin olmadığı belirlenmiştir.

Özkan (2015) tarafından yapılan araştırmada, annelerin duygu sosyalleştirme davranışları ile beş-altı yaş grubu çocukların benlik algısı ve sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu, Kırklareli’deki okul öncesi kurumlarında eğitim gören 109 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, “Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği”, “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği”, “Wally Sosyal Problem Çözme Testi” aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların sosyal problem

özme ve benlik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaşma olduğu belirlenmiştir.

Kasik ve Gál (2015) tarafından yapılan araştırmada; dört-altı yaş arası çocukların sosyal problem çözme becerilerinin ve davranış problemleri açısından yaşadıkları zorlukların belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında ayrıca çocukların prososyal davranışlarının gözlemlenmesi ve bu değişkenler hakkında çocukların anne-babalarının ve öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri; “Yeniden Düzenlenen Sosyal Problem özme Envanteri” (Reorganized Social Problem Solving Inventory), “Güç ve Zorluk Anketi” (Power and Difficulty Survey), “Yeniden Düzenlenen Öğretmen Derecelendirme Ölçeği” (Revised Teacher Rating Scale) aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların sosyal problem çözme becerileri konusunda ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin hemen hemen hepsinin farklı görüşlere sahip oldukları, annelerin çocukların sosyal problem çözme becerilerini değerlendirmesine göre; kız çocuklarının ve erkek çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinde farklılıklar olmadığı, babaların değerlendirmeleri açısından ise, erkek çocuklarında davranış sorunlarının, kız çocuklarına kıyasla daha fazla olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin değerlendirmesinin babaların değerlendirmesi ile benzer nitelikte olduğu; dört-beş yaş erkek çocuklarında, kız çocuklarına kıyasla daha fazla olumsuz davranışlar görüldüğü, tüm yaş grubundaki kız çocuklarının erkek çocuklarına kıyasla daha fazla sosyal davranışlar sergiledikleri, altı yaşındaki erkek çocuklarının daha küçük yaş grubundaki çocuklara kıyasla daha fazla davranış sorunları sergiledikleri saptanmıştır.

Düz (2016) tarafından yapılan araştırmada; okul öncesi eğitime devam eden beş-altı yaş grubundaki çocukların kişilerarası sorun çözme becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri, “Okul Öncesi Kişilerarası Problem özme Testi” aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, okul öncesi eğitime devam eden 80 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, altı yaş çocuklarının kişilerarası sorun çözme becerilerinin beş yaş grubundaki çocuklara kıyasla daha iyi olduğu saptanmıştır.

Yaralı ve Özkan (2016) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal problem çözme becerileri ile sosyal yetkinlik,

kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içe dönüklük davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu, Kırklareli’deki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 ay aralığında olan toplam 105 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri “Wally Sosyal Problem Çözme Ölçeği” ve “Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği” aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların sosyal problem çözme becerileri ile sosyal yetkinlikleri arasında pozitif yönlü, kızgınlık-saldırganlık davranışları arasında ise, negatif yönlü ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca, kız çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinin ve sosyal yetkinlik davranışlarının erkek çocuklarına kıyasla daha iyi olduğu saptanmıştır.

Yılmaz (2016) tarafından yapılan çalışmada; 48-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin belirlenebilmesi için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi ve çocukların sosyal problem çözme becerilerinin, çocuklara ve ebeveynlerine ait değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında, İstanbul Anadolu Yakası’ndaki okul öncesi eğitim kurumlarından nitel ve nicel verilerin toplandığı iki farklı çalışma grubu oluşturulmuştur. 48-72 aylık çocuklardan 168 çocuğun anne ve babası nitel verilerin toplandığı grupta; 257 çocuk ise nicel verilerin toplandığı grupta yer almıştır. Araştırma verileri “Kişisel Bilgi Formu”, “Sosyal Problem Çözme Becerileri Aile Görüşme Formu” ve “Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği” aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, “Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği”nin test-tekrar test güvenilirliği kapsamında Pearson korelasyon katsayısının 0.532 olduğu saptanmış, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda, çocukların sosyal problem çözme becerileri ile çocukların yaşı, anne-baba öğrenim durumu ve ailelerinin gelir düzeyi değişkenleri arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Çocukların yaşı arttıkça ve ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyleri yükseldikçe, sosyal problem çözme becerilerinde de artış olduğu saptanmıştır.

Yükçü ve Demircioğlu (2017) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu, Ankara ili Çankaya ilçesindeki bağımsız anaokullarında eğitim gören dört-altı yaş arasındaki 240 çocuk ve ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, “Genel Bilgi

Formu” ve “Wally Sosyal Problem Çözme Dedektiflik Oyun Testi” aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların yaşları arttıkça sosyal problem çözme becerilerinin arttığı, cinsiyet, kardeş sayısı, anne ve baba yaşı, eğitim durumu, çalışma durumu ve aylık gelir değişkenleri açısından çocukların sosyal problem çözme becerilerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır.

Karakuş (2017) tarafından yapılan araştırmada, 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin anne tutumları açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Konya İl’indeki okul öncesi eğitim kurumlarının bağımsız anaokulları ve ilköğretime bağlı anasınıflarına devam eden 60-72 ay grubundaki 500 çocuk ve onların ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri “Ebeveyn Tutum Ölçeği” ve “Wally Sosyal Problem Çözme Testi” aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların sosyal problem çözme becerileri ile anne tutumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır.

Kaya, Tadeu, Sahranç, Arslan ve Demir (2017) tarafından yapılan araştırmada, oyunların, okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine olan etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu, Sakarya Üniversitesi’ne bağlı Vakıf Koleji Anaokulu’na devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri “Okul Öncesi Eğitim Problem Çözme Ölçeği” aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre; okul öncesi eğitimde oynanan eğitsel oyunların, çocukların problem çözme becerilerini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır.

Karayol ve Temel (2018) tarafından yapılan araştırmada; yapılandırılmış ve yapılandırılmamış oyun temelli eğitim programının okul öncesi eğitime devam etmekte olan beş yaş grubundaki çocukların problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Muğla İl’indeki bir anaokulunun üç farklı sınıfındaki beş yaş grubu 46 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, “Genel Problem Çözme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmada kullanılan program, 24 oturumdan oluşmakta olup, haftada üç gün çocuklara uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, uygulanan program ile çocukların problem çözme becerilerinin geliştiği, yapılandırılmış oyunların amaca ulaşmakta yapılandırılmamış oyunlara kıyasla daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Özyürek, Çetin, Şahin, Yıldırım ve Evirgen (2018) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi eğitime devam eden çocukların problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Karabük ilindeki okul öncesi kurumlarına devam eden beş-altı yaş grubundaki 85 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, problem çözme becerilerinin çocukların cinsiyetlerine, okula devam süresine, babalarının yaşına, anne ve babalarının öğrenim durumuna göre farklılaşmadığı, çocukların yaşı, kardeş sayısı ve annelerinin yaşının ise, çocukların problem çözme becerileri üzerinde anlamlı etkisi olduğu belirlenmiştir.

Yağbasan (2018) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerileri ile ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve çocukların ilkokula hazır bulunuşlukları ve sosyal problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu, MEB’e bağlı bağımsız anaokulları ve ilkokula bağlı anasınıflarında okul öncesi eğitime devam etmekte olan, 60-72 aylar arasındaki 204 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, “Kişisel Bilgi Formu”, “Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği” ve “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, sosyal problem çözme becerileri ile uygulama formu toplam puanları arasında ve gelişim formu toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda, kız çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinin erkek çocuklarının sosyal problem çözme becerilerine kıyasla daha iyi olduğu belirlenmiştir.

Kayılı (2018) tarafından yapılan araştırmada; anaokulu çocuklarının iletişim becerileri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu, Konya iline bağlı merkez ilçelerde yer alan çeşitli anaokullarında okul öncesi eğitimine devam eden beş-altı yaş grubu 303 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, “İletişim Becerileri Ölçeği” ve “Wally Sosyal Problem Çözme Testi” aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, anaokulu çocuklarının sosyal problem çözme becerileri ile iletişim becerileri arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

2.4.2. Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkilerine Yönelik Araştırmalar

Mussun-Miller (1993) tarafından yapılan araştırmada, dört-beş yaş grubundaki çocukların, sosyal problem çözme becerileri ile akranları tarafından kabul görme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu dört-beş yaş grubundaki 95 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında, çocuklara içinde sosyal problemlerin yer aldığı oniki kısa hikâye okunmuş, hikayelerde bulunan problem durumlarına yönelik hazırlanan formlar çocuklar aracılığı ile doldurulmuştur. Araştırma sonucunda, genel olarak kız çocukların erkek çocuklara kıyasla sosyal problem durumlarına karşı çözüm üretirken daha olumlu oldukları, yaş değişkeni açısından ise herhangi bir farklılaşma olmadığı saptanmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda, popüler olan kız çocuklarının sosyal problemlere, popüler erkek çocuklarına kıyasla daha gerçekçi çözümler ürettikleri belirlenmiştir.

Erwin (1994) tarafından yapılan araştırmada, beş-altı yaş grubunda akranları arasında popüler olan ve popüler olmayan çocukların sosyal problem çözme becerilerinin ve akranlarıyla olan ilişkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, beş-altı yaşındaki aynı okul öncesi eğitim sınıfında eğitim gören 26 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, “sosyometrik ölçümler” ve “video kayıtları” aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, popüler olan çocukların, popüler olmayan çocuklara kıyasla akran etkileşimlerinin daha iyi olduğu belirlenmiştir.

Unlendorff (2000) tarafından yapılan araştırmada; ebeveynlerin arkadaşları ile kurdukları ilişkilerinin çocuklarının arkadaşları ile kurdukları ilişkilere olan etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu, yedi-oniki yaş grubundaki 108 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında ebeveynlerin sosyal ağlarında arkadaşlık ve akrabalık ilişkileri üzerine mevcut olan veriler ile çocukların akran ilişkileri ve arkadaşlık kavramları incelenmiştir. Araştırma sonucunda, on-oniki yaşları arasındaki çocukların, ebeveynlerinin arkadaşlık ilişkileri ile kendi arkadaşlık ilişkilerinin birbirlerine paralel şekilde artış gösterdiği, yedi-dokuz yaşlarındaki çocukların ebeveynlerinin arkadaşlık ilişkileri ile kendi arkadaşlık ilişkileri arasında herhangi bir ilişkinin olmadığı saptanmıştır. Araştırma sonucunda,

ebeveynler tarafından sürdürülen arkadaşlıklar arttıkça, çocukların da arkadaşlık ilişkilerinin geliştiği saptanmıştır.

Peterson (2001) tarafından yapılan araştırmada, üç-beş yaş grubundaki çocukların akran ilişkilerinde yaşadıkları tartışmaların, çözüm becerilerinin ve öz güvenlerinin birbirleri ile olan ilişkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu, üç-beş yaş grubundaki 43 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Araştırma sonucunda, 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.

Ladd ve Kochenderfer-Ladd (2002) tarafından yapılan araştırmada, çocukların akran mağduriyetine ilişkin önlemlerin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu, okul öncesi eğitimden ilköğretim dördüncü sınıfa kadar eğitimlerine devam eden beş-on yaş arasındaki 197 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri akran şiddetine yönelik hazırlanmış araştırmaya katılan öğrencilerin akranları için ve kendileri için tuttukları raporlar aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre okul öncesi dönemdeki çocukların, gelişimleri itibarıyla akranları tarafından şiddete maruz kalmaları konusunda bilgi vermekte zorlandıkları saptanmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda, ilköğretim birinci sınıftaki ve daha büyük sınıflardaki çocukların, akranlarına yönelik raporlarının ve kendilerine ait tuttukları kişisel raporlarının güvenilir ve geçerli olduğu belirlenmiştir.

Olweus (2003) tarafından yapılan araştırmada; sekiz-onaltı yaş grubu çocukların akranlarıyla olan ilişkilerindeki zorbalık profillerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Boylamsal bir araştırma olan araştırmanın çalışma grubunu; sekiz-onaltı yaşlarındaki 150.000 İskandinav öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, zorbalık profillerinin ölçülmesine yönelik geliştirilen anket formu aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin toplamda %15'inin zorba ya da kurban olma sorunları ile karşılaştığı, bu öğrencilerin %9'unun kurban, %67'sinin ise zorba olduğu saptanmıştır.

Nelson, Rubin ve Fox (2005) tarafından yapılan araştırmada; dört-yedi yaş arası çocukların sosyal çekingenlik, akran kabulü ve öz-algılarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma boylamsal nitelikte olup, araştırmanın çalışma grubunu,

Washington DC çevresinde, Virginia ve Maryland’de yaşayan 243 okul öncesi dönem çocuğu oluştururken, çocukların dört yaşındaki durumları ve yedi yaşındaki durumları değerlendirilmiştir. Yedi yaşında araştırmaya katılan çocuklardan 163’ü eksiksiz veri ile araştırmanın örneklem grubunu oluşturmuştur. Çalışmaya katılan çocuklar, tanıdık olmayan aynı cinsiyetten ve aynı yaştaki akranlarıyla oluşan dörtlü gruplara ayrılarak, yaşlarına uygun oyuncaklarla doldurulmuş küçük bir oyun odasına alınmış her ziyaret, 15 dakikalık yapılandırılmamış ücretsiz oyun oturumları dahil beş bölümden oluşmuştur. Bu bölümlerde, çocuklar gözlemlenmiş, davranışları tek yönlü bir ayna aracılığıyla videoya kaydedilmiştir. Araştırma sonucunda; kız çocuklarının akran kabulünde, sosyal olmayan davranışlarının olumsuz etkilerinin olduğu, bunun yanında erkek çocuklarının yedi yaşında yalnız-pasif çekingenliğinin, akran kabulünü ve algılanan fiziki durumu olumsuz yönde yordadığı saptanmıştır.

Gülay (2011) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum düzeyleri ile akran ilişkilerinin farklı boyutları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu, Denizli ilindeki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş-altı yaş grubundaki 76 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, “Kişisel Bilgi Formu”, “Çocuk Davranış Ölçeği”, “Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği” ve “Beş-Altı Yaş Çocukları için Okula Uyum Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeği” aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların okula uyum düzeylerinin artması ile olumlu sosyal davranışlarının da arttığı, okula uyum düzeylerinin azalması ile ise olumlu sosyal davranışlarının azaldığı saptanmıştır. Ayrıca çocukların okula uyum düzeyleri ile saldırganlıkları ve akran şiddetine maruz kalma durumları arasında negatif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Erten (2012) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi eğitime devam eden beş-altı yaş grubundaki çocukların sosyal beceri, akran ilişkileri, sosyal konumları ve okula uyum düzeylerinin eğitim-öğretim yılı içerisinde değişiklik gösterip göstermediğinin incelenmesi ve çocukların sosyal becerilerinin, akran ilişkilerinin ve sosyal konum düzeylerinin birlikte, okula uyum düzeyi üzerinde yordayıcı etkisinin olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu, Denizli iline bağlı Serinhisar ve Tavas ilçelerindeki okul öncesi eğitim kurumlarındaki 175 çocuk ve 12 anaokulu öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın

verileri “Kişisel Bilgi Formu”, “Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği”, “Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği”, “5-6 Yaş Çocukları İçin Okul Uyumlu Öğretmen Değerlendirme Ölçeği”, “Resimli Sosyometri Ölçeği ve Sosyal Beceri Gözlem Formu” aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, 5-6 yaş grubundaki çocukların sosyal beceri düzeylerinin eğitim-öğretim yılı içerisinde düşüş gösterdiği, akranları ile olan ilişkilerinin ve okula uyumlarının ise, artış gösterdiği saptanmıştır. 5-6 yaş grubundaki çocukların tüm ölçümlerde okula uyum düzeylerini en yüksek düzeyde yordayan değişkenin olumlu sosyal davranış değişkeni olduğu belirlenmiştir.

Akduman (2012) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi dönemdeki çocuklarda akran zorbalığının, akran zorbalığı türlerinin ve özelliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 53 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi dönemdeki çocukların çoğunlukla hemcinsleri üzerinde zorbalık kurdukları, erkek çocuklarının kendi aralarında kız çocuklarına kıyasla daha fazla akran zorbalığına başvurdukları, çoğunlukla fiziksel zorbalıklara rastlanıldığı saptanmıştır.

Özmen (2013) tarafından yapılan araştırmada, beş-altı yaş grubundaki çocukların akran ilişkilerinin sosyal problem çözme becerileri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Konya İline bağlı Selçuklu, Meram ve Karatay İlçelerindeki bağımsız anaokulları ve ilköğretime bağlı anasınıflarında eğitim gören beş-altı yaş grubundaki 450 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, “Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği” ve “Wally Sosyal Problem Çözme Testi” aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda; çocukların akranları ile olan ilişkilerinin kalitesi arttıkça sosyal problem çözme becerilerinin de arttığı saptanmış, sosyal problem çözme becerilerinde başarılı çocukların daha az saldırgan davranışlar sergiledikleri belirlenmiştir.

Ersan (2014) tarafından yapılan araştırmada; 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin ve akran ilişkilerinin işitsel muhakeme ve işlem becerileri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ili Polatlı ilçesindeki tesadüfi olarak seçilen okulların anasınıfları ve özel anaokuluna devam eden 300 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, “Wally

Sosyal Problem Çözme Testi”, Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği” ve “Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi” aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, işitsel muhakeme ve işlem becerileri iyi olan çocukların sosyal problem çözme becerilerinin de iyi olduğu saptanırken, muhakeme becerilerinde yetersiz olan çocukların akran ilişkilerinde çekingen oldukları saptanmıştır.

Godleski ve diğerleri (2015) tarafından yapılan araştırmada, erken çocukluk dönemindeki akran mağduriyeti ve akran reddinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Amerika Birleşik Devletlerinin kuzeydoğusundaki nispeten farklı etnik kökenli üç ile beş yaşlarındaki dört anaokulunda eğitim gören 97 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, ilişkisel ve fiziksel saldırganlık, ilişkisel ve fiziksel mağduriyet, akran reddi ve duygu düzenleme davranışlarının ölçüldüğü gözlem raporları aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, akran reddi ile fiziksel mağduriyetin birbirleri ile pozitif yönde ilişkili olduğu, duygu düzenleme davranışları ile akran reddi ve fiziksel mağduriyetin ise, negatif yönde ilişkili olduğu saptanmıştır.

Ogelman Gülay ve Erten Sarıkaya (2016) tarafından yapılan araştırmada, beş yaş grubundaki çocukların akran şiddetine maruz kalma ve akran şiddeti uygulama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Denizli ili Tavas ilçesindeki iki bağımsız anaokulundaki, beş yaş grubundan 52 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, “Kişisel Bilgi Formu”, “Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği” ve “Akran Şiddetini Uygulama Ölçeği” aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda; çocukların akran şiddetine maruz kalma düzeyleri ile ilgili yapılan ölçümlerin birbirleri ile pozitif yönde ilişkili olduğu saptanırken, kız çocukları ve erkek çocukları arasında akran şiddetine maruz kalma düzeyinde bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir. Akranlarına şiddet uygulama düzeyinin ise, erkek çocuklarında kız çocuklarına kıyasla daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Dölek (2016) tarafından yapılan araştırmada, akran etkileşimine dayalı yazma etkinliklerinin yedinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, ön test son test deney-kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Gaziantep iline bağlı Şahinbey İlçesindeki Hürriyet Ortaokulu’nda eğitim gören 60 öğrenci

oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri “Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği” aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, akran etkileşimi ile yapılan yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini olumlu yönde etkilediği bireysel olarak yapılan geleneksel yazma etkinliklerinin ise, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde bir farklılaşma oluşturmadığı saptanmıştır.

2.4.3. Okul Öncesi Dönem Çocukların Kaygı Durumlarına Yönelik

Araştırmalar

Aral ve Başar (1998) tarafından yapılan araştırmada, farklı sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların kaygı düzeylerinin yaş, cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve ailenin parçalanma durumu gibi değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu; Ankara’daki alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyden seçilen ilkokul dördüncü ve beşinci sınıfa devam eden 300 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, “Kişisel Bilgi Formu”, “Durumluk Kaygı Envanteri”, “Sürekli Kaygı Envanteri” aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların kaygı düzeylerinin yaş, cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzey gibi değişkenlerden etkilenmediği sonucuna ulaşılırken, ailenin parçalanma durumu değişkeninin çocukların kaygı düzeyleri üzerinde etkili olduğu saptanmıştır.

Spence, Rapee, McDonald ve Ingram (2000) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi dönemdeki çocuklardaki kaygı belirtilerinin kaygının alt boyutlarındaki sonuçlar ile tutarlılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemi, Brisbane ve Sydney, Avustralya’nın büyük Metropol bölgelerindeki anaokulu ve kreşlerine devam eden yaşları 31 ay ile 83 ay arasında değişen 755 çocuğun anne ve babaları oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri “Okul Öncesi Kaygı Anketi” (“Pre-school Anxiety Survey”) aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan çocukların çok çeşitli kaygı sorunları yaşadıkları belirlenmiş olup, açıklayıcı faktör analizleri ile belirtilen ve sosyal fobi alanlarını yansıtan ayrılık kaygısı, genel kaygı, fiziksel yaralanma kaygısı ve obsesif kompulsif bozuklukların, kaygı ölçeği kategorileri ile tutarlı olduğu saptanmıştır.

Essakow, Ungerer ve Rapee (2005) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarındaki bağlanma, çekingenlik ve kaygı ilişkisi ile annenin kaygı durumu çocuğun kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu; üç-dört yaşındaki 104 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, “Çocuklar İçin Anksiyete Bozuklukları Görüşme Programı Ebeveyn Sürümü” (Anxiety Disorders Interview Schedule for Children, Parents Version) aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, güvensiz bağlanma, çekingenlik unsurlarının her ikisiyle de çocuklardaki kaygı durumlarının ilişkili olduğu saptanmıştır. Araştırma sonucunda annelerinin kaygı durumları ile çocukların kaygı durumları arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiş, çekingen ve güvensiz bağlanan çocukların daha yüksek düzeyde kaygıya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cebe (2005) tarafından yapılan araştırmada, Türkiye’de Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu’na bağlı “Yetiştirme Yurtları”nda korunma altına alınmış ergenler ile, “aile” yanında kalan ergenlerin “benlik saygısı”, “depresyon” ve “kaygı” durumlarının karşılaştırılması ve beklenen farklılığın değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, onüç-ondokuz yaş arası 196 ergenden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, “Kişisel Bilgi Formu”, “Piers-Harris Çocuklar İçin Öz-Kavramı Ölçeği”, “Spilberger Süreksiz-Sürekli Kaygı Envanteri” ve “Beck Depresyon Ölçeği” aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda; kurum bakımında kalan korunmaya muhtaç çocukların aile ortamında gelişen çocuklardan daha düşük benlik saygısı geliştirerek, daha yüksek bir sürekli kaygı ve depresyon düzeyine sahip oldukları saptanmıştır.

Hirshfeld Biederman, Henin, Faraone, Davis, Harrington ve diğerleri (2007) tarafından yapılan boylamsal araştırmada, çocukların yabancılara karşı sessiz ve çekingen bir mizaca sahip olmasının, ileriki yaşlarda kaygı bozuklukları için bir risk faktörü olabileceği düşünülmesi nedeniyle, okul öncesi yaştaki çocukların orta çocuklukta sonuçlarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu beş yıl boyunca izlenen 284 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, “Yapılandırılmış Klinik Görüşme” (Structured Clinical Interview) aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, sessiz ve çekingen mizaç özelliklerinin, çocukların ileriki yaşamlarında hissettikleri sosyal kaygının oluşumunda etkili olduğu saptanmıştır.

Hamarta (2009) tarafından yapılan araştırmada, ergenlerin problem çözme ve mükemmeliyetçilik düzeylerinin sosyal kaygı düzeylerini anlamlı düzeyde yordayıp

yordamadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu, 572 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, “Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği”, “Kişilerarası Problem Çözme Envanteri” ve “Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği” aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, problem çözme ve mükemmeliyetçiliğin, sosyal kaygının önemli bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

Hudson, Dodd ve Bovopoulos (2011) tarafından yapılan araştırmada, aile ortamı, mizaç ve çocuğun kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; 202 okul öncesi dönem çocuğu oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, araştırmadaki çocukların annelerine uygulanan “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” (Short Temperament Scale for Children) aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda aile ortamında olumsuzluklar bulunan çocukların daha kaygılı oldukları ve annelerinin kaygı durumu ile çocuklarının kaygı durumları arasında ilişki olduğu ve çocukların mizaçlarının kaygılarıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Saneei, Bahrami ve Haghegh (2011) tarafından yapılan araştırmada, normal çocuklar ile dikkat eksikliği/hiperaktivite tanısına sahip çocukların, kaygı düzeyi ile benlik saygılarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, İran, İsfahan’da bulunan bir psikiyatri kliniğinden yedi-oniki yaş arası 30 dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğu tanısı olan ve aynı metod ile İsfahan’daki bir devlet okulundan seçilen 30 normal çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Bir Kişi Çiz Yöntemi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğu tanısına sahip çocukların, benlik kavramı ve benlik saygısının normal çocuklara göre daha düşük olduğu, kaygı düzeylerinin ise daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Ajilchi, Kargar, Ghoreishi (2012) tarafından yapılan araştırmada, stres altındaki annelerin ebeveynlik tutumları ile çocuklarının kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Tahran’daki bir ilkokulun 250 dördüncü ve beşinci sınıf öğrencisi ve bu öğrencilerin anneleri oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, araştırmaya katılan annelere uygulanan “Ebeveynlik Stres Endeksi” (“Parenting Stress Index”) ve “Tutum Envanteri” (“Styles Inventory”) ve araştırmaya katılan annelerin çocuklarına uygulanan, “Reynold’un Çocuk Kaygısı

Anketi” (“Reynold’s Children Anxiety Questionnaire”) aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, otoriter ebeveynlik tutumları ile çocukların kaygı düzeyleri arasında negatif yönde ilişki saptanırken, annelerin gerginlik düzeyleri ile çocukları toplumdan soyutlayan kaygı düzeyleri arasında pozitif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Ogelman Gülay ve Topaloğlu (2014) tarafından yapılan araştırmada, 4-5 yaş grubu okul öncesi dönem çocuklarının sosyal yetkinlik, saldırganlık, kaygı puanları ile anne-babalarının ebeveyn öz yeterliği algısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, dört-beş yaş grubu 227 çocuk ve anne-babası oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, “Kişisel Bilgi Formu”, “Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği” ve “Ebeveynliğe Yönelik Tutum Ölçeği” aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, annelerin ve babaların ebeveynlik görevlerine ilişkin yeterlik algılarının, ebeveynlik görevlerine yönelik ilgilerinin ve ebeveynlik görevlerinden sağladıkları doyumun, çocukların sosyal yetkinlik, saldırganlık, kaygı puanlarını yordamadığı saptanmıştır.

Koçyiğit Özlü (2015) tarafından yapılan araştırmada, altı-oniki yaş arasındaki çocuklarda hastaneye yatmaya bağlı olarak gelişen kaygı düzeyinin resim çizme yöntemiyle belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 140 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, “Çocuklar İçin Durumluk Kaygı Envanteri” ile “Çocuk Resim Çizimi: Hastane” aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, kaygı düzeyinin yaş değişkeni açısından farklılaşmadığı, cerrahi hastalığı olan çocukların kaygı düzeylerinin düşük ancak çizdikleri resimlerde kaygı düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Diğer hastalık gruplarında ise, hastanede yatma süresiyle kaygı düzeyi arasında bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Tezcan (2015) tarafından yapılan araştırmada, annelerin kabul-red algıları ile çocuklarının sosyal kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu, çeşitli ilköğretim okullarına devam eden beşinci sınıftaki 441 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, “Demografik Bilgi Formu”, “Çocuk/Ergen Ebeveyn Kabul-Red Ölçeği”, “Çocuklar için Bilişsel Üçlü Envanteri” aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda; anneleri tarafından kabul edilme ya da reddilme algısının ve düşmanlık alt faktörünün çocuklarının sosyal kaygılarını yordadığı saptanmıştır.

Küçüköğüt (2015) tarafından yapılan araştırmada, anaokuluna giden çocukların annelerinin ayrılma kaygısı ve bağlanma biçimleri ile çocuğun davranışları ve ayrılma kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; 280 çocuğun anne ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, “Demografik Bilgi Formu”, “Yuva Çocukları İçin Ayrılma Kaygısı Ölçeği”, “Bilişsel Esneklik Envanteri, Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri” ve “Yetişkin Ayrılma Kaygısı Anketi” aracılığı ile toplanmıştır. Öğretmenler için ise “Yuva Çocukları İçin Ayrılma Kaygısı Ölçeği (Öğretmen Formu)” ve “Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; temel olarak çocuklardaki ayrılma kaygısı ile çocukların sosyal becerileri arasında pozitif yönlü, problem davranışları ile arasında negatif yönlü ilişkiler olduğu, annenin bağlanma biçimi ile ayrılma kaygısı arasında ise pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Güngör ve Buluş (2016) tarafından yapılan araştırmada, ebeveyn mükemmeliyetçiliğinin okul öncesi eğitime devam eden beş-altı yaş çocuklarının algılanan kaygı düzeyini ön görmedeki rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Denizli il merkezinde bulunan anasınıflarına ve bağımsız anaokullarına devam eden beş-altı yaşlarında 379 çocuğun ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, “Okul Öncesi Kaygı Ölçeği Ebeveyn Formu” ve “Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği” aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, anne ve babaların mükemmeliyetçilik düzeylerinin, çocuklarının kaygılı olmaları ile ilişkili olduğu saptanmış, kendilerine ve başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik düzeylerinin ise kaygı ile ilişkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kerns, Pincus, McLaughlin ve Comer (2017) tarafından yapılan araştırmada çocukların yaşamlarındaki sorunlara karşı annelerin duygu düzenleme davranışları ve annelerin kaygı durumları ile çocukların kaygıları arasındaki dinamik ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu, Boston’da bulunan farklı ırklara sahip üç ve sekiz yaşları arasındaki 45 çocuğun anneleri oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri; “Çocukların Ebeveynleri İçin Kaygı Ölçeği” (“Spence Children’s Anxiety Scale for Parents”) aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların yaşadıkları sorunlara yönelik annelerinin olumlu ve olumsuz duygu düzenleme davranışları ile çocukların kaygı düzeyleri arasında bir ilişki

olduğu saptanmıştır. Araştırma sonucunda çocukları sorun yaşayan annelerin olumsuz duygu düzenleme davranışlarına sahip olmaları durumunda, çocuklarının sorunlarına çözüm bulmalarına yardımcı olamadıklarından çocukların yüksek kaygı düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir.

Yeşildaş (2018) tarafından yapılan araştırmada, annenin bağlanmada kaygı ve kaçınma düzeyinin, çocuğundan ayrılma kaygısı ve çocuğunun duygularını ele alma tarzı aracılığıyla çocuğun kaygı düzeyini ve duygu düzenleme becerilerini yordayıp yordamadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; Konya ilinde yaşayan ve dört-altı yaş arası okul öncesi eğitime devam eden çocuğu olan, 266 anne oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, “Kişisel Bilgi Formu” ile birlikte, “Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri-II”, “Annenin Ayrılık Kaygısı Skalası”, “Çocuğun Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği”, “Çocukların Duygularını Değerlendirme Ölçeği” ve “Okul Öncesi Çocukları Kaygı Düzeyi Ölçeği” aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, bağlanma kaygı ve kaçınma düzeyindeki artışın, çocuktan ayrılma kaygısındaki artış ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde; annenin, bağlanma kaygı ve kaçınma düzeyi yükseldikçe, çocuğun olumsuz duygularını daha fazla önemsizleştirerek ya da görmezden gelme yoluyla cezalandırarak başa çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda annenin bağlanma kaygı ve kaçınma düzeyinin çocuğun duygu düzenleme becerileri ve kaygı düzeyi ile olan ilişkisinde, çocuktan ayrılma kaygısı ve çocuğun olumsuz duygularıyla başa çıkma tarzının kısmi aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, veri toplama aracı ile toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemler üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-5 yaş grubu çocukların akran ilişkilerinin ve kaygı durumlarının çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerindeki yordayıcı etkisini ortaya koymak; ayrıca 4-5 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerinin çocukların demografik özelliklerine (yaş, cinsiyet, okul öncesi eğitime devam süresi) ve ailelerinin demografik özelliklerine (ailedeki çocuk sayısı, annenin ve babanın öğrenim durumu, annenin çalışma durumu) göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan araştırmada, genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde değişkenler arasındaki ilişki bulunarak, bu ilişkiyi tanımlamak için değişkenlere müdahale etmeden araştırma gerçekleştirilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel,2013).

Araştırmanın bağımlı değişkeni; 4-5 yaş grubu çocukların sosyal problem çözme becerileri iken, bağımsız değişkenleri ise; 4-5 yaş grubu çocukların akran ilişkileri, kaygı durumları ve araştırmada ele alınan demografik değişkenler (cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitime devam süresi, ailedeki çocuk sayısı, anne-baba öğrenim durumu ve anne çalışma durumu) oluşturmaktadır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Mersin İli merkez ilçelerinde (Akdeniz, Yenişehir, Mezitli, Toroslar) bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulları ve ilkokulların bünyesindeki anasınıfları olmak üzere toplam 18 okul öncesi eğitim kurumundan tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 4-5 yaş grubundaki 280 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan

çocuklar ve ailelerine ilişkin demografik özellikler Tablo 3.2.1. ve Tablo 3.2.2.' de verilmiştir.

Tablo 0.2.1. Araştırmanın Çalışma Grubunu Meydana Getiren Çocukların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları

Özellikler	Kategoriler	n	%
Yaş	4 yaş	159	56.8
	5 yaş	121	43.2
	Toplam	280	100.0
Cinsiyet	Kız	139	49.6
	Erkek	141	50.4
	Toplam	280	100.0
Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Süresi	0-6 Ay	118	42.1
	7-12 Ay	48	17.1
	13-18 Ay	50	17.9
	19-24 Ay	31	11.1
	2 Yıldan Fazla	33	11.8
	Toplam	280	100.0

Tablo 3.2.1. incelendiğinde araştırmanın çalışma grubunu meydana getiren çocukların, 159 (%56.8)'inin 4 yaşında, 121 (%43.2)'sinin 5 yaşında olduğu belirlenirken; çocukların 139 (%49.6)'sının kız, 141 (%50.4)'ünün ise erkek olduğu saptanmıştır. Ayrıca araştırmanın çalışma grubunda yer alan çocukların, 118 (%42.1)'i 0-6 ay arasında okul öncesi eğitim kurumuna devam ederken, 48 (%17.1)'i 7-12 ay arasında, 50 (%17.9)'u 13-18 ay arasında, 31 (%11.1)'i 19-24 ay arasında, 33 (11.8)'i ise 2 yıldan fazla sürede okul öncesi eğitim kurumuna devam etmektedir.

Tablo 0.2.2. Araştırmanın Çalışma Grubunu Meydana Getiren Çocukların Ailelerinin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları

Özellikler	Kategoriler	n	%
Ailedeki Çocuk Sayısı	1 Çocuk	59	21.1
	2 Çocuk	171	61.1
	3 Çocuk ve Üzeri	50	17.8
	Toplam	280	100.0
Anne Öğrenim Durumu	İlkokul	31	11.1
	Ortaokul	40	14.3
	Lise	97	34.6
	Lisans ve Üzeri	112	40.0
	Toplam	280	100.0
Baba Öğrenim Durumu	İlkokul	30	10.8
	Ortaokul	32	11.4
	Lise	74	26.4
	Lisans ve Üzeri	144	51.4
	Toplam	280	100.0
Anne Çalışma Durumu	Çalışan	84	30.0
	Çalışmayan	196	70.0
	Toplam	280	100.0

Tablo 3.2.2.' de araştırmanın çalışma grubunu meydana getiren çocukların ailelerinin demografik özelliklerine göre dağılımları incelendiğinde, 59 (%21.1)'inin ailelerindeki çocuk sayısı 1 iken, 171 (%61.1)'inin ailelerindeki çocuk sayısı 2 iken, 50 (%17.8)'inin ailelerindeki çocuk sayısı 3 çocuk ve üzeridir. Ayrıca annelerin 31 (%11.1)'inin ilkokul, 40 (%14.3)'ünün ortaokul, 97 (%34.6)'sının lise ve 112 (%40)'ının ise, lisans ve üzeri mezun olduğu; babaların ise, 30 (%10.7)'sinin ilkokul,

32 (%11.4)'ünün ortaokul, 74 (%26.4)'ünün lise ve 144(%51.4)'ünün ise, lisans ve üzeri mezun olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan çocukların annelerinin 84 (%30.0)'u çalışmakta iken, 196 (%70)'inin çalışmadığı belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında; araştırmanın çalışma grubunu meydana getiren çocukların demografik özelliklerinin belirlenebilmesi amacıyla; “Kişisel Bilgi Formu”, dört-beş yaş grubu çocukların sosyal problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla; “Wally Sosyal Problem Çözme Testi”, çocukların akran ilişkilerinin belirlenebilmesi amacıyla; “Akran İlişkileri Değerlendirme Ölçeği”, çocukların kaygı durumlarının belirlenebilmesi amacıyla ise; “Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu; 4-5 yaşındaki çocukların yaşları, cinsiyetleri, ailedeki çocuk sayısı, okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme süreleri, anne ve babalarının öğrenim durumu, annelerinin çalışma durumlarına ilişkin bilgilerden oluşmaktadır.

3.3.2. Wally Sosyal Problem Çözme Testi

Araştırmada kullanılan Wally Sosyal Problem Çözme Testi, Spivack ve Shure'nin 1985 yılında geliştirmiş olduğu “Okul Öncesi Problem Çözme Testi” ve Rubin ve Krasnor'un 1986 yılında geliştirmiş olduğu “Çocuk Sosyal Problem Çözme Testi”nin birleşiminden oluşmaktadır. Wally Sosyal Problem Çözme Testi ile çocukların kişilerarası ilişkilerde yaşadıkları çatışmalara karşı, varsayımsal olarak verdikleri tepkilerin değerlendirilmesi ile çocukların sosyal problem çözme becerileri değerlendirilmektedir. Testin kız çocuklarına ve erkek çocuklarına yönelik ayrı ayrı uygulanmak üzere hazırlanan iki ayrı formu bulunmaktadır. İki formda da kişiler arası ilişkilerdeki çatışma ya da sorun durumunu içeren, aynı sorunu merkeze alan 15 resim bulunmaktadır. Formlarda bulunan varsayımsal durumları içeren resimler tek tek çocuklara sunulmakta ve her resim sonrasında böyle bir problem durumuyla karşı

karşıya kaldıklarında problemi çözebilmek için ne yapabilecekleri ya da ne söyleyebilecekleri çocuklara sorulmaktadır (Kayılı ve Arı, 2015).

11 kategoriden oluşan “Wally Çocuklar İçin Sosyal Problem Çözme Testi”nde çocuğa yöneltilmiş olan 15 durum; reddetme (1), hata yapma (2,6), uygun olmayan davranış (3), mağdur olma (4,7,14), yasaklama (5), yalnızlık (8,15) aldatılma (9), hayal kırıklığı (10), ikilem (11), yetişkinler tarafından onaylanmama (12), saldırı (13) konularından oluşmaktadır (Kayılı ve Arı, 2015; Yılmaz, 2012).

Testte çocuğun verdiği her bir cevap; prososyal ve agonistik kategorilerindeki çözüm stratejileri ile karşılaştırılarak kodlanmakta ve cevaplar kaydedilmektedir. Kaydedilen cevaplar testin puanlama tablosunda bulunan pozitif (P), negatif (N) ve puanlanmaz (boş) sonucuna göre puanlanmaktadır. Çocuğun vermiş olduğu her prososyal cevap pozitif, çocuğun vermiş olduğu her antisosyal cevap negatif ve çocuğun cevap vermediği durumlar ise puanlanmaz olarak değerlendirilmektedir. Çocuğun aldığı her pozitif sonuca bir (1) puan, negatif ve puanlanmaz sonucuna sıfır (0) puan verilmektedir. Çocuğun bu testten aldığı en düşük puan 0, en yüksek puan ise 15 olarak belirlenmiştir (Kayılı ve Arı, 2015).

Testin Türkçe’ye uyarlanma geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Kayılı ve Arı (2015) tarafından yapılmıştır. Wally Sosyal Problem Çözme Testi’nin geçerlik ve güvenilirlik analizleri; araştırmaya dahil olan 699 çocuk ile gerçekleştirilmiş olup, testin geçerliği, kapsam geçerliği ve yapı geçerliği yöntemleri kullanılarak yapılmıştır. Testteki ifadelerin, testin resimlerinin üç-beş yaş çocuklarına uygunluğu ve testin Türk kültürüne uygunluğu uzmanlar tarafından değerlendirilmiştir. Wally Sosyal Problem Çözme Testi’ne ait yapı geçerliğinin incelenmesi amacıyla açımlayıcı faktör analizi tekniğinden yararlanılmış, verilerin faktör analizine uygunluğunun değerlendirilmesinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Sphericity Testi kullanılmıştır. Wally Sosyal Problem Çözme Testinin, KMO katsayısının değeri .814 olarak hesaplanmış ve Bartlett Sphericity Testine göre anlamlı olduğu tespit edilmiştir (Kayılı ve Arı, 2015).

Wally Sosyal Problem Çözme Testi’nin güvenilirlik çalışması için ise; iç tutarlılık güvenirliliği, iki yarı test güvenirliliği ve test-tekrar test güvenirliliği yöntemleri kullanılmıştır. Testin üç yaş, dört yaş ve beş yaş çocukları için ayrı ayrı hesaplanan KR-20 güvenirlilik katsayısı değerlerinin yüksek olması nedeniyle testin güvenilir

olduğu kabul edilmiştir. Testin iki yarı test güvenirliği çalışmasında test ilk yarı ve son yarı olmak üzere iki ayrı testmiş gibi kabul edilmiş ve iki yarı arasındaki korelasyon katsayısının hesaplanmasında Spearman Brown formülü kullanılmış ve testin iki yarı test güvenirlik katsayısının yeterli olduğu belirlenmiştir. Testin test-tekrar test güvenirlik çalışmasında 28 çocuğa uygulanan test dört hafta ara ile iki kez uygulanmış, çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi birinci ölçümde her bir maddeye verdikleri cevaplarla ikinci ölçümde her bir maddeye verdikleri cevaplar arasındaki tutarlık oranı ortalaması .73 olarak hesaplanmıştır (Kayılı ve Arı, 2015).

3.3.3. Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği

Araştırma kapsamında dört-beş yaş grubu çocukların kaygı durumlarının belirlenebilmesi amacıyla Edwards, Rapee, Kennedy ve Spence tarafından 2001 yılında geliştirilen ve Edwards ve diğerleri tarafından 2010 yılında yeniden gözden geçirilip geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan “Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, üç-altı yaş arası çocuklara yönelik olup, bu yaş grubu çocukların anne ve babaları tarafından doldurulmaktadır. Ölçek, genel kaygı, sosyal kaygı, ayrılık kaygısı ve belirgin korkular olmak üzere dört alt boyut ve 30 maddeden oluşmaktadır (Güler, 2016). Ölçeğin Türkçe formunun dört-altı yaş grubundaki çocuklar için geçerlik ve güvenirlik çalışması Güler (2016) tarafından yapılmıştır.

Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeğine alt ve üst gruplara göre madde ayırt ediciliği analiz sonuçları 5.40 ile 14.90 olarak hesaplanmış ve bu sonuçlar doğrultusunda ölçeğin ayırt edicilik seviyesinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirliği Cronbach alfa değeri ve McDonald omega değerlerine bakılarak yapılmış olup, ölçeğin Cronbach alfa değeri .90, McDonald omega değeri ise .92 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin test tekrar test güvenirliğine yönelik yapılan analizler sonucunda; sosyal kaygı boyutunda .53, genellenmiş kaygı boyutunda .35, ayrılık kaygısı boyutunda .55, belirgin korkular boyutunda .59 ilişki saptanarak, toplamda .53 düzeyinde önemli ilişkilerin var olduğu belirlenmiştir (Güler, 2016).

Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeğinin benzer ölçek geçerliliği için Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği, Problem Davranış Ölçeği ve Sosyal Yetkinlik ve

Değerlendirme 30 ölçekleri ile olan ilişkilerine bakılmış olup; ölçeğin bu ölçeklerle anlamlı ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeğinin, Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme 30 Ölçeğinin alt boyutlarından sosyal yetkinlik alt boyutu ile $-.08$, kızgınlık saldırganlık alt boyutu ile $.39$, anksiyete ve içe dönüklük alt boyutu ile arasında $.56$ düzeyinde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeğinin Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinin alt boyutlarından olan sosyal uyum alt boyutu ile $.29$, sosyal uyumsuzluk alt boyutu ile ise arasında $.17$ düzeyinde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeğinin Problem Davranış Ölçeğinin alt boyutlarından dışa yönelim alt boyutu ile arasında $.21$, içe yönelim alt boyutu ile $.57$, antisosyallik alt boyutu ile arasında $.20$, benmerkezcilik alt boyutu ile arasında $.42$ düzeyinde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır (Güler, 2016).

Araştırma kapsamında Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı $.894$ olarak hesaplanmıştır.

3.3.4. Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği

Araştırma kapsamında dört-beş yaş grubu çocukların akran ilişkilerini belirlenebilmesi amacıyla “Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 36-72 aylık çocukların sınıf içerisinde akranlarıyla aralarında kurdukları ilişkilerin değerlendirilmesi amacıyla geliştirilmiş olup; ölçek, öğretmen tarafından doldurulmaktadır. Ölçek, çekingenlik, sosyal kabul, problem çözme, sosyal davranış ve saldırganlık olmak üzere beş alt boyut, 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan her bir boyut bir alt ölçeği oluşturmaktadır. Ölçek, beşli likert tipinde derecelendirme ölçeği olup, derecelendirmeler; ‘Hiçbir Zaman’, ‘Nadiren’, ‘Bazen’, ‘Sık Sık’, ‘Her Zaman’ şeklinde yapılmaktadır. Puanlandırmada ‘Hiçbir zaman’ seçeneğine 1 puan, ‘Nadiren’ seçeneğine 2 puan, ‘Bazen’ seçeneğine 3 puan, ‘Sık Sık’ seçeneğine 4 puan, ‘Her zaman’ seçeneğine 5 puan verilmektedir. Ölçekte yer alan 13 madde olumsuz davranışları tanımladığından dolayı, bu maddeler tersten puanlanmaktadır. Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 27 iken, en yüksek puan ise 135’dir. Ölçekten alınacak yüksek puanlar çocuğun akran ilişkilerinde istenilen davranışlarda bulunduğunu göstermekte ve alt ölçeklerden alınacak yüksek puanlar ise, ilgili

kavram bakımından çocuğun istenilen yönde davranışta bulunduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Özmen, 2013).

Selçuk Akran İlişkileri Değerlendirme Ölçeği'nin güvenilirliği, iç tutarlılık ölçütüne göre değerlendirilmiş olup ölçeğin alt ölçek ve toplam ölçek güvenilirlik katsayılarının .76 ile .88 arasında değiştiği saptanmıştır. Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği'nin içerik geçerliğini belirlemek amacıyla uzman görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlar arası intra-class korelasyon katsayısı .91 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği'nin alt test korelasyonları incelenmiştir. Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği'ne ait alt test puanlarının korelasyonu; sosyal kabul ile çekingenlik alt boyutları arasında .70, problem çözme ile çekingenlik alt boyutları arasında .60, sosyal davranış ile çekingenlik alt boyutları arasında .65, saldırganlık ile çekingenlik alt boyutları arasında .45, problem çözme ile sosyal kabul arasında .61, sosyal davranış ile sosyal kabul arasında .69, saldırganlık ile sosyal kabul arasında .59, sosyal davranış ile problem çözme arasında .68, saldırganlık ile problem çözme arasında .56, saldırganlık ile sosyal davranış arasında .64 olarak belirlenmiştir (Özmen, 2013)

Araştırma kapsamında ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .943 olarak hesaplanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Mersin İli merkez ilçelerinden (Akdeniz, Yenişehir, Mezitli, Toroslar) Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulları ve ilkokulların bünyesindeki anasınıflarına devam eden 4-5 yaş grubundaki 280 çocuktan toplanmıştır. Araştırma kapsamında ilk olarak Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile görüşülmüş, bağımsız anaokullarının ve bünyesinde anasınıfı bulunan ilkokulların listesi alınmıştır. Daha sonraki süreçte, Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulamalar için gerekli izinler alınmıştır. Okulöncesi eğitim kurumlarındaki uygulamalara; okul müdürlerine araştırmanın amacı ve uygulanacak anketler hakkında kısa bilgiler verilerek başlanmıştır. Milli Eğitim Müdürlüklerinden alınan yazılı izin belgesi, okulöncesi eğitim kurumlarındaki

müdürlere sunularak çocuklarla görüşmeye geçilmiştir. İlk olarak; çocuklarla sohbet edilip çocukların kaygıları giderilmeye çalışılarak, uygulamacıya alışmaları sağlanmıştır. Uygulamalar sırasında; çocukların dikkatlerini uygulama üzerine çekebilmek için eğitim ortamında gerekli düzenlemeler yapılarak ölçekler uygulanmıştır. Sonraki süreçte “Wally Sosyal Problem Çözme Ölçeği” araştırmacı tarafından çocuklara uygulanmış, “Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği” çocukların annelerine ve “Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği” çocukların öğretmenlerine ölçekler hakkında bilgi verildikten sonra uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 20.0 paket programı kullanılmıştır. Ölçek puanlarının normallik sınamasında Çarpıklık (Skewness) katsayısından yararlanılmıştır. Çarpıklık katsayısının (Skewness) ± 1.5 sınırları içinde olması puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği anlamına işaret etmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu nedenle çarpıklık ve basıklık değerleri dikkate alındığında ölçeklerin toplam puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiş olup çalışmada parametrik testler kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında verilerin analizinde; bağımsız değişkenler bağımlı değişken üzerindeki etkilerini ortaya koyacak bir desen içinde ele alınmış olup; çocukların yaş, cinsiyet ve annelerinin çalışma durumu değişkenleri açısından, çocukların sosyal problem çözme becerilerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla iki bağımsız grup ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmede “bağımsız gruplar için t testi” tekniği kullanılmıştır. Çocukların okul öncesi eğitime devam süresi, ailedeki çocuk sayısı, anne ve babalarının öğrenim durumu değişkenlerinin çocukların sosyal problem çözme becerilerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız iki ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek üzere uygulanan “tek yönlü varyans analizi” tekniği kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2016). Varyans analizi sonucunda ortaya çıkan anlamlılık düzeyinde, grupların belirlenmesinde, ortaya çıkan bu farklılığın hangi grubun lehine olduğunu saptamak amacıyla “Shefe Testi” uygulanmıştır.

Araştırma kapsamında kullanılan Yeniden Düzenlenen Kaygı  l eği ve Akran İlişkilerini Değerlendirme  l eğine ilişkin puanlar ile Wally Sosyal Problem   zme Testi puanları arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi amacıyla “Pearson Korelasyon Katsayısı” kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda korelasyon katsayıları anlamlı bulunan değişkenlerin “Wally Sosyal Problem   zme Testi” toplam puanları üzerindeki yordayıcısını belirleyebilmek amacıyla “Aşamalı  oklu Regresyon Analizinden” yararlanılmıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın amaç ve alt amaçlarına uygun olarak toplanan verilerin istatistiksel analizleri sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. 4-5 yaş grubu çocukların Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği puanları ve Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği puanları Wally Sosyal Problem Çözme Testi puanlarını yordamakta mıdır?

4-5 yaş grubu çocukların akranlarıyla olan ilişkileri ve kaygı durumları ile sosyal problem çözme becerilerine ait ilişkiye yönelik korelasyon katsayısı sonuçları Tablo 4.0.'da sunulmuştur.

Tablo 4.0. 4-5 Yaş Grubu Çocukların Akran İlişkileri Değerlendirme Ölçeği ve Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği ile Wally Sosyal Problem Çözme Testi Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Wally Sosyal Problem Çözme Testi		
Akran İlişkileri Değerlendirme Ölçeği	Pearson Corelation	.567
	p	.000*
	n	280
Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği	Pearson Corelation	-.310
	p	.000*
	n	280

Tablo 4.0. incelendiğinde “Wally Sosyal Problem Çözme Testi” puanları ile “Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği” puanları arasında ($r=.567$) orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde bir ilişki saptanmıştır. “Wally Sosyal Problem Çözme Testi” ile “Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği” arasında ($r=-.310$) orta düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı düzeyde ilişki saptanmıştır. Araştırma kapsamında “Wally Sosyal Problem Çözme Testi” ile “Akran İlişkileri Değerlendirme Ölçeği” ve “Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği”

puanları arasında doğrusal bir ilişki bulunduğu tespit edildiğinden (regresyon ön koşulu olan doğrusal ilişki bulunduğundan), tespit edilen ilişkinin bağımlı değişkendeki değişimi açıklama durumları için regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo 4.1. Wally Sosyal Problem Çözme Testi Puanları İle Araştırmada Ele Alınan Bağımsız Değişkenler Arası B, Beta Korelasyon ve Anlamlılık Düzeyleri

	B	Std. Hata	Beta	t	p
Sabit	2.024	1.100		1.840	.067
Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği	.085	.008	.523	10.364	.000
Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği	-.026	.008	-.164	-3.259	.001

Tablo 4.1. incelendiğinde “Akran İlişkileri Değerlendirme Ölçeği” puanları ile “Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği” puanlarının, “Wally Sosyal Problem Çözme Testi” puanlarını anlamlı olarak yordadıkları saptanmıştır. Söz konusu yordayıcı değişkenlerin “Wally Sosyal Problem Çözme Testi”ni yordamada anlamlı bir katkılarının olup olmadığını tespit etmek amacıyla aşamalı regresyon analizi yapılmıştır. Aşamalı regresyon analizi ile araştırmada ele alınan değişkenlerin her birinin “Wally Sosyal Problem Çözme Testi”nin yordanmasında açıklanan toplam varyansa katkıları belirlenmiş; yapılan aşamalı regresyon analizi sonuçları Tablo 4.2. ve Tablo 4.3.’te verilmiştir.

Tablo 4.2. Wally Sosyal Problem Testi Puanlarının Yordanmasına İlişkin Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Model	R	R²	Adjusted R²	Yor. Std. Hatası	R Square Change
1	.567	.322	.319	2.194	.322
2	.589	.347	.342	2.157	.025

Tablo 4.3. “Wally Sosyal Problem Çözme Testi” Puanları İle Araştırmada Ele Alınan Bağımsız Değişkenler Arası B, Beta Korelasyon ve Anlamlılık Düzeyleri

Model	Yordayıcılar	B	Std. Hata	Beta	t	p
1	Sabit	-.328	.845		-.389	.698
	Akran İlişkileri	.092	.008	.567	11.482	.000
2	Sabit	2.024	1.100		1.840	.067
	Akran İlişkileri	.085	.008	.523	10.364	.000
	Kaygı Durumu	-.026	.008	-.164	-3.259	.001

Tablo 4.2. ve Tablo 4.3. incelendiğinde, “Wally Sosyal Problem Çözme Testi”nde açıklanan varyansa sırasıyla yüksekten düşüğe doğru; çocukların akran ilişkileri ve kaygı durumları değişkenlerinin katkı sağladığı saptanmış olup, aşamalı regresyon analizi iki aşamada tamamlanmıştır.

Birinci aşamada; belirlenen bu değişkenlerden sosyal problem çözme becerisine en yüksek katkısı olan akran ilişkileri değişkeni ile regresyon eşitliğine girilmiş ve bu değişkenin sosyal problem çözme becerisinde varyansın % 32.2’sini açıkladığı görülmüştür ($R=.567$, $R^2=.322$). Diğer bir ifade ile sosyal problem çözme testinin en güçlü yordayıcısının “akran ilişkisi” olduğu tespit edilmiştir. Akran İlişkileri Değerlendirme Ölçeği ile Wally Sosyal Problem Çözme Testi arasındaki ilişkinin niteliği dikkate alındığında, beta değerinin pozitif (+) olması; çocukların akran ilişkileri arttıkça, sosyal problem çözme becerilerinin de arttığını ortaya koymaktadır.

İkinci aşamada kaygı durumları değişkeni modele eklenmiş ve bu değişkenin modele eklenmesi ile akran ilişkileri puanında açıklanan varyans % 32.2’ten % 34.7’ya çıkmıştır ($R=.589$, $R^2=.347$). Yani, çocukların toplam kaygı durumlarının açıklanan varyansa % 2.5 oranında bir katkısı olduğu görülmektedir. Yeniden

Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği ile Wally Sosyal Problem Çözme Testi arasındaki ilişkinin niteliği dikkate alındığında, beta değerinin negatif (-) yönlü olması, çocukların kaygı durumları ile sosyal problem çözme becerileri arasında ters yönlü bir ilişki olduğunu; çocukların kaygı durumu azaldıkça, sosyal problem çözme becerilerinin arttığını, kaygı durumu artıkça da sosyal problem çözme becerilerinin azaldığını ortaya koymaktadır.

Regresyon analizi sonuçlarına göre, “Wally Sosyal Problem Çözme Testi”ne akran ilişkileri ve kaygı durumu değişkenlerinin anlamlı etkilerinin olduğu saptanmıştır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, “Wally Sosyal Problem Çözme Testi” üzerinde göreceli önem sırası, akran ilişkileri puanları ($\beta=.523$; $t=10.364$; $p<0.05$), kaygı durumu puanları ($\beta=-.164$; $t=3.259$; $p<0.05$) şeklinde sıralanmaktadır.

4.2. 4-5 yaş grubu çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi puanları yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?

4-5 yaş grubu çocukların “Wally Sosyal Problem Çözme Testi”nden elde ettikleri puan ortalamalarının ‘yaş’ değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar için t testi sonuçları Tablo 4.4.’te verilmiştir.

Tablo 4.4. Yaş Değişkeni Açısından Wally Sosyal Problem Çözme Testi Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

	Yaş	n	$\bar{x}$	Ss	Sd	t-testi	p
Wally Sosyal Problem Çözme Testi	4 Yaş	159	8.93	2.70	278	2.347	.020
	5 Yaş	121	9.67	2.54			

* $p<0,05$

Tablo 4.4.’te yaş değişkeni açısından 4-5 yaş grubu çocukların “Wally Sosyal Problem Çözme Testi”nden elde ettikleri puan ortalamalarının yaş değişkeni açısından analizi yapılmıştır. T testi ile gerçekleştirilen analizler sonucunda, 4 yaş grubu çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi puan ortalaması ($\bar{x}=8.93$) iken; 5 yaş grubu çocukların puan ortalaması ($\bar{x}=9.67$) olarak belirlenmiştir.

Yapılan istatistiksel analizler sonucunda yaş değişkeni açısından Wally Sosyal Problem Çözme testi puanlarında ($t=-2.347$; $p<0.05$) istatistiksel açıdan 5 yaş grubu çocuklar lehine anlamlı bir farklılık elde edilmiş, buna göre 5 yaş grubu çocukların, 4 yaş grubu çocuklardan daha yüksek puan ortalamaları elde ettiği belirlenmiştir.

4.3. 4-5 yaş grubu çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi puanları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

4-5 yaş grubu çocukların “Wally Sosyal Problem Çözme Testi”nden elde ettikleri puan ortalamalarının ‘cinsiyet’ değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar için t testi sonuçları Tablo 4.5’te verilmiştir.

Tablo 4.5. Cinsiyet Değişkeni Açısından Wally Sosyal Problem Çözme Testi Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p
Wally Sosyal Problem Çözme Testi	Kız	139	9.71	2.61	278	2.903	.004
	Erkek	141	8.80	2.63			

* $p<0,05$

Tablo 4.5.’te cinsiyet değişkeni açısından 4-5 yaş grubu çocukların Wally Sosyal Problem Çözme testinden elde ettikleri puan ortalamaları incelendiğinde; kız çocuklarının puan ortalaması ($\bar{x}=9.71$) iken; erkek çocukların puan ortalamasının ($\bar{x}=8.80$) olduğu belirlenmiştir. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda cinsiyet değişkeni açısından Wally Sosyal Problem Çözme testi puanlarında ($t=2.903$; $p<0.05$) 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma elde edilmiştir. Buna göre kız çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinin, erkek çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinden daha iyi olduğu saptanmıştır.

4.4. 4-5 yaş grubu çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi puanları ailedeki çocuk sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

4-5 yaş grubu çocukların “Wally Sosyal Problem Çözme Testi’nden elde ettikleri puan ortalamalarının “ailedeki çocuk sayısı” değişkeni açısından analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.6.’da sunulmuştur.

Tablo 4.6. Ailedeki Çocuk Sayısı Değişkeni Açısından Wally Sosyal Problem Çözme Testi Puanlarına İlişkin n, $\bar{x}$ ve Ss Değerleri

	Ailedeki Çocuk Sayısı	n	$\bar{x}$	Ss
Wally Sosyal Problem Çözme Testi	1 Çocuk	59	9.38	2.77
	2 Çocuk	171	9.19	2.79
	3 Çocuk ve Üzeri	50	9.28	2.00

Tablo 4.6.’da ailedeki çocuk sayısı değişkeni açısından Wally Sosyal Problem Çözme Testi puan ortalamaları incelendiğinde; tek çocuğa sahip ailelerin çocuklarının puan ortalaması ($\bar{x}=9.38$) iken, iki çocuğa sahip ailelerin çocuklarının puan ortalaması ($\bar{x}=9.19$) olduğu, üç çocuk ve üzerinde çocuğa sahip ailelerin çocuklarının puan ortalamasının ise, ($\bar{x}=9.28$) olduğu belirlenmiştir. Ortaya çıkan puan ortalamaları incelendiğinde; sosyal problem çözme becerileri açısından, en yüksek puan ortalamasını tek çocuklar elde ederken, en düşük puan ortalamasını iki çocuğa sahip ailelerin çocuklarının elde ettiği görülmüştür. Grup ortalamaları arasında gözlemlenen farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analiziyle incelenmiş olup tablo sonuçları Tablo 4.7.’de sunulmuştur.

Tablo 4.7. Ailedeki Çocuk Sayısı Değişkeni Açısından Wally Sosyal Problem Çözme Testi Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	1.643	2	.821		
Gruplarıçi	1971.354	277	7.117	.115	.891
Toplam	1972.996	279			

*p<0,05

Tablo 4.7.'de 4-5 yaş grubu çocukların "Wally Sosyal Problem Çözme Testi"nden elde ettikleri puan ortalamalarının ailedeki çocuk sayısı değişkeni açısından analizi yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizi ile gerçekleştirilen analizler sonucunda Wally Sosyal Problem Çözme puanları $F(.115)=.891$, $p>0.05$ olarak belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda Wally Sosyal Problem Çözme puanları açısından .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır. Buna göre aile içindeki çocukların benzer sosyal problem çözme becerilerine sahip olduğu ve ailedeki çocuk sayısı değişkeninin çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerinde farklılaşmaya yol açan bir değişken olmadığı belirlenmiştir.

4.5. 4-5 yaş grubu çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi puanları okul öncesi eğitime devam süresine göre farklılaşmakta mıdır?

4-5 yaş grubu çocukların "Wally Sosyal Problem Çözme Testi"nden elde ettikleri puan ortalamalarının 'okul öncesi eğitime devam süresi' değişkenine göre analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.8.'de sunulmuştur.

Tablo 4.8. Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi Değişkeni Açısından Wally Sosyal Problem Çözme Testi Puanlarına İlişkin n, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri

	Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi	n	$\bar{X}$	Ss
Wally Sosyal Problem Çözme Testi	0-6 Ay	118	8.60	2.58
	7-12 Ay	48	9.70	2.29
	13-18 Ay	50	10.10	2.29
	19-24 Ay	31	9.67	2.91
	2 Yıldan Fazla	33	9.24	3.21

Tablo 4.8.'de okul öncesi eğitime devam süresi değişkeni açısından 4-5 yaş grubu çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testinden elde ettikleri puan ortalamaları incelendiğinde; 0-6 ay arası okul öncesi kurumlarına devam eden çocukların puan ortalaması ($\bar{x}=8.60$) iken, 7-12 ay arası okul öncesi kurumlarına devam eden çocukların puan ortalamasının ($\bar{x}=9.70$) olduğu, 13-18 ay arası okul öncesi kurumlarına devam eden çocukların puan ortalamasının ($\bar{x}=10.10$), 19-24 ay arası okul öncesi kurumlarına devam eden çocukların puan ortalamasının ($\bar{x}=9.67$) ve iki yıldan fazla süredir okul öncesi kurumlarına devam eden çocukların puan ortalamasının ise ($\bar{x}=9.24$) olduğu belirlenmiştir.

Ortaya çıkan puan ortalamaları incelendiğinde; sosyal problem çözme becerileri açısından, en yüksek puan ortalamasını 13-18 ay arasında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklar elde ederken, en düşük puan ortalamasını 0-6 ay arasında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların elde ettiği görülmüştür. Grup ortalamaları arasında gözlemlenen farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analiziyle incelenmiş olup tablo sonuçları Tablo 4.9.'da sunulmuştur.

Tablo 4.9. Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi Değişkenine Göre Wally Sosyal Problem Çözme Testi Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	101.465	4	25.366			
Gruplariçi	1871.531	275	6.806	3.727	.006	1-3
Toplam	1972.996	279				

*p<0,05

Tablo 4.9.'da okul öncesi eğitime devam süresi değişkeni açısından 4-5 yaş grubu çocukların “Wally Sosyal Problem Çözme Testi”nden elde ettikleri puan ortalamaları tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş olup, gerçekleştirilen analizler sonucunda Wally Sosyal Problem Çözme toplam puanları F (3.727)=.006, p<0.05 olarak belirlenmiştir. Buna göre Wally Sosyal Problem Çözme Testi puanları

açısından .05 düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır. Ortaya çıkan farkın hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe testi yapılmış olup farkın kaynağının 0-6 ay arasında okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklar ile 13-18 ay arasında okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklardan kaynaklandığı tespit edilmiştir. Buna göre, Wally Sosyal Problem Çözme Testi puanları açısından en yüksek puan ortalamasını 13-18 ay arasında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklar elde ederken, en düşük puan ortalamasını ise, 0-6 ay arasında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklar elde etmiştir.

4.6. 4-5 yaş grubu çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi puanları annenin öğrenim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

4-5 yaş grubu çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testinden elde ettikleri puan ortalamalarının annenin öğrenim durumu değişkeni açısından analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.10.'da verilmiştir.

Tablo 4.10. Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Wally Sosyal Problem Çözme Testi Puanlarına İlişkin n, $\bar{x}$ ve Ss Değerleri

	Anne Öğrenim Durumu	n	$\bar{x}$	Ss
Wally Sosyal Problem Çözme Testi	İlkokul	31	8.77	1.87
	Ortaokul	40	8.25	2.60
	Lise	97	9.15	2.65
	Lisans ve Üzeri	112	9.83	2.75

Tablo 4.10.'da annenin öğrenim durumu değişkeni açısından 4-5 yaş grubu çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi puan ortalamaları incelendiğinde; ilkokul mezunu annelerin çocuklarının puan ortalaması ($\bar{x}$ =8.77), ortaokul mezunu annelerin çocuklarının puan ortalaması ($\bar{x}$ =8.25), lise mezunu annelerin çocuklarının puan ortalaması ($\bar{x}$ =9.15), lisans ve üzeri mezun annelerin çocuklarının puan ortalaması ise ($\bar{x}$ =9.83) olarak belirlenmiştir. Buna göre, sosyal problem çözme becerileri açısından, en yüksek puan ortalamasını lisans ve üzeri mezun annelerin çocukları elde ederken, en düşük puan ortalamasını ortaokul mezunu annelerin çocuklarının elde ettiği görülmüştür. Grup ortalamaları arasında gözlemlenen farkın

istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analiziyle incelenmiş olup tablo sonuçları Tablo 4.11.'de sunulmuştur.

Tablo 4.11. Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Wally Sosyal Problem Çözme Testi Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	85.620	3	28.540			
Gruplariçi	1887.377	276	6.838	4.174	.007	1-4 2-4
Toplam	1972.996	279				

*p<0,05

Tablo 4.11.'de annenin öğrenim durumu değişkeni açısından 4-5 yaş grubu çocukların “Wally Sosyal Problem Çözme Testi”nden elde ettikleri puan ortalamaları tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş olup gerçekleştirilen analizler sonucunda Wally Sosyal Problem Çözme puanları $F(4.174)=.007$, $p<0.05$ olarak belirlenmiştir. Buna göre Wally Sosyal Problem Çözme Testi puanları açısından .05 düzeyde anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır. Elde edilen bu bulgu annenin öğrenim durumunun çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Gruplar arasındaki farkın kaynağının tespit edilmesine yönelik yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre; farkın kaynağının ilkökul mezunu annelerin çocukları ile lisans ve üzeri mezun annelerin çocukları ve ortaokul mezunu annelerin çocukları ile lisans ve üzeri mezun annelerin çocuklarından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Buna göre Wally Sosyal Problem Çözme Testi puanları açısından en yüksek puan ortalamasını lisans ve üzeri mezun annelerin çocukları elde ederken, bunu sırasıyla lise mezunu annelerin çocukları, ilkökul mezunu annelerin çocukları takip etmiştir. En düşük puan ortalamasını ortaokul mezunu annelerin çocukları elde etmiştir.

4.7. 4-5 yaş grubu çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi puanları babanın öğrenim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

4-5 yaş grubu çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testinden elde ettikleri puan ortalamalarının babanın öğrenim durumu değişkeni analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.12.'de verilmiştir.

Tablo 4.12. Baba Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından Wally Sosyal Problem Çözme Testi Puanlarına İlişkin n, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri

	Baba Öğrenim Durumu	n	$\bar{X}$	Ss
Wally Sosyal Problem Çözme Testi	İlkokul	30	7.00	2.79
	Ortaokul	32	8.18	2.78
	Lise	74	9.40	2.22
	Lisans ve Üzeri	144	9.88	2.50

Tablo 4.12.'de babanın öğrenim durumu değişkeni açısından 4-5 yaş grubu çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi puan ortalamaları incelendiğinde; ilkokul mezunu babaların çocuklarının puan ortalaması ($\bar{x}$ =7.00), ortaokul mezunu babaların çocuklarının puan ortalaması ($\bar{x}$ =8.18), lise mezunu babaların çocuklarının puan ortalaması ($\bar{x}$ =9.40), lisans ve üzeri mezun babaların çocuklarının puan ortalaması ise ($\bar{x}$ =9.88) olarak belirlenmiştir. Buna göre, sosyal problem çözme becerileri açısından, en yüksek puan ortalamasını lisans ve üzeri mezun babaların çocukları elde ederken, en düşük puan ortalamasını ilkokul mezunu babaların çocuklarının elde ettiği görülmüştür. Grup ortalamaları arasında gözlemlenen farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analiziyle incelenmiş olup tablo sonuçları Tablo 4.13.'de sunulmuştur.

Tablo 4.13. Baba Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından Wally Sosyal Problem Çözme Testi Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	164.554	3	54.851			1-3
Gruplariçi	1808.442	276	6.552	8.371	.000	1-4
Toplam	1972.996	279				

*p<0,05

Tablo 4.13.'de babanın öğrenim durumu değişkeni açısından 4-5 yaş grubu çocukların "Wally Sosyal Problem Çözme Testi"nden elde ettikleri puan ortalamaları tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş olup gerçekleştirilen analizler sonucunda Wally Sosyal Problem Çözme toplam puanları F (8.371)=.000, p<0.05 olarak belirlenmiştir. Buna göre Wally Sosyal Problem Çözme Testi puanları açısından .05 düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır. Gruplar arasındaki farkın kaynağının tespit edilmesine yönelik yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre; Wally Sosyal Problem Çözme puanları açısından farkın kaynağının ilkökul mezunu babaların çocukları ile lise ve lisans ve üzeri mezun babaların çocuklarından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Buna göre, Wally Sosyal Problem Çözme Testi puanları açısından en yüksek puan ortalamasını lisans ve üzeri mezun babaların çocukları elde ederken, bunu sırasıyla, lise mezunu babaların çocukları ve ortaokul mezunu babaların çocukları takip etmiştir. En düşük puan ortalamasını ise, ilkökul mezunu babaların çocukları elde etmiştir.

4.8. 4-5 Yaş Grubu Çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi Puanları Annenin Çalışma Durumuna Göre Farklılaşmakta Mıdır?

4-5 yaş grubu çocukların "Wally Sosyal Problem Çözme Testi"nden elde ettikleri puan ortalamalarının 'annenin çalışma durumu' değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar için t testi sonuçları Tablo 4.14.'de verilmiştir.

Tablo 4.14. Annenin Çalışma Durumu Değişkeni Açısından Wally Sosyal Problem Çözme Testi Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

	Anne Çalışma Durumu	n	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p
Wally Sosyal Problem Çözme Testi	Çalışan	84	10.23	2.60	278	4.173	.000
	Çalışmayan	196	8.83	2.57			

*p<0,05

Tablo 4.14. incelendiğinde annenin çalışma durumu değişkeni açısından 4-5 yaş grubu çocukların Wally Sosyal Problem Çözme testinden elde ettikleri puan ortalamaları incelendiğinde; çalışan annelerin çocuklarının puan ortalaması ($\bar{x}$ =10.23) iken; çalışmayan annelerin çocuklarının puan ortalaması ($\bar{x}$ =8.83) olarak belirlenmiştir. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda annenin çalışma durumu değişkeni açısından Wally Sosyal Problem Çözme testi puanlarında (t=4.173;p<0.05) istatistiksel açıdan çalışan annelerin çocuklarının lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu saptanmıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın amaç ve alt amaçlarına uygun olarak toplanan verilerin istatistiksel analizleri sonucu elde edilen bulguların yorumlanmasına ve ilgili literatür ışığında tartışılmasına yer verilmiştir.

5.1. 4-5 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Akranlarıyla Olan İlişkileri ve Kaygı Durumları Açısından İncelenmesine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçlarına Yönelik Tartışma ve Yorum

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda, “Wally Sosyal Problem Çözme Testi” puanlarının “Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği” ile arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde bir ilişki saptanmıştır. “Wally Sosyal Problem Çözme Testi” ile “Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği” arasında orta düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı düzeyde ilişki saptanmıştır. Araştırma kapsamında “Wally Sosyal Problem Çözme Testi” ile “Akran İlişkileri Değerlendirme Ölçeği” ve “Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği” puanları arasında doğrusal bir ilişki bulunduğu tespit edildiğinden (regresyon ön koşulu olan doğrusal ilişki bulunduğundan), tespit edilen ilişkinin bağımlı değişkendeki değişimi açıklama durumları için regresyon analizi yapılmış olup, “Akran İlişkileri Değerlendirme Ölçeği” puanları ile “Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği” puanlarının, “Wally Sosyal Problem Çözme Testi” puanlarını anlamlı olarak yordadıkları saptanmıştır.

Araştırma sonucunda, “Wally Sosyal Problem Çözme Testi”yle açıklanan varyansa sırasıyla yüksekten düşüğe doğru; çocukların akran ilişkileri ve kaygı durumları değişkenlerinin katkı sağladığı saptanmıştır.

Birinci aşamada; belirlenen bu değişkenlerden sosyal problem çözme becerisine en yüksek katkısı olan akran ilişkileri değişkeni ile regresyon eşitliğine girilmiş ve bu değişkenin sosyal problem çözme becerisinde varyansın % 32.2’ sini açıkladığı görülmüştür. Diğer bir ifade ile sosyal problem çözme testinin en güçlü yordayıcısının “akran ilişkileri” olduğu tespit edilmiştir. Akran İlişkileri Değerlendirme Ölçeği ile Wally Sosyal Problem Çözme Testi arasındaki ilişkinin

niteliği dikkate alındığında, beta değerinin pozitif (+) olması; çocukların akran ilişkileri artıkça, sosyal problem çözme becerilerinin de arttığını ortaya koymaktadır.

Sosyal problem çözme esnasında, çocuklar, diğer çocukların bakış açılarını düşünerek, sosyal ilişkiler hakkında anlayışlarını geliştirmeye çalışmakta ve akran ilişkilerinde davranışlarının sorumluluklarını üstlenmektedirler. Sosyal problem çözme yöntemlerini kullanabilen çocukların, yetersiz sosyal problem çözme becerilerine sahip çocuklara kıyasla daha yapıcı ve işbirlikçi davranışlar sergileyerek, akranları tarafından daha çok tercih edildikleri görülmektedir. Sosyal problem çözme becerilerinin geliştirilmesi sonucunda, çocukların rol alma becerileri, olumlu sosyal davranışları, sınıfta grup içi işlevselliğin artması, akran kabülü, genel sosyal adaptasyon gibi çeşitli özelliklerinin geliştiği belirlenmiştir (Terzi, 2003; Dereli, 2008; Mussun-Miller, 1993; Erwin 1994).

Çocuklar akran ilişkileri aracılığıyla geliştirdikleri sosyal problem çözme becerileri ile problemlerini daha kolay çözebilmekte iken, sosyal problem çözme becerilerine yeterince sahip olamayan çocuklar akranlarıyla etkili iletişim kuramamaktadırlar. Okul öncesi dönemde çocuklar akranları ile yaşadıkları anlaşmazlıklara karşı alternatif çözüm yolları üreterek yetişkin desteğine ihtiyaç duymadan sosyal problemlerini çözebilmektedirler. Bu dönemdeki sosyal problemlerin çözümüne ilişkin geliştirilen alternatiflerin etkin olması çocukların sosyal açıdan yeterli davranışlara sahip olduğunu göstermektedir (Özmen, 2013; Yılmaz, 2012; Mayeux ve Cillessen, 2003; Berk, 2013).

Özmen (2013) tarafından; beş-altı yaş grubundaki çocukların akran ilişkilerinin sosyal problem çözme becerileri açısından incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada, sosyal problem çözme becerilerinde başarılı olan beş-altı yaş grubundaki çocukların akran ilişkilerinde, çekingen davranışların daha az görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre; sosyal problem çözme becerilerinde başarılı olan çocuklar grup oyunlarını tercih ettikleri, arkadaşları ile iletişim halinde olarak grup etkinliklerinde lider konumunda oldukları; sosyal problem çözme becerisi düşük olan çocukların ise; genellikle yalnız oynamak istedikleri ve grup oyunlarında çekingen davrandıkları saptanmıştır. Rubin, Daniels-Beirness ve Bream (1984) tarafından, sosyal izolasyon ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin

incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada sosyal problem çözme becerileri ile sosyal izolasyon arasında negatif ilişkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda, sosyal problem çözme becerileri daha iyi olan çocukların oyunlarındaki sosyallik düzeylerinin, sosyal problem çözme becerileri düşük olan çocuklara kıyasla daha iyi olduğu belirlenmiştir. Asarnow ve Callan (1985) tarafından; akranlarıyla uyum sorunu yaşayan çocukların, sosyal bilişsel süreçlerinin incelenmesi amacıyla dördüncü ve altıncı sınıfta okuyan erkek çocuklarıyla yapılan araştırmada, negatif akran statüsüne sahip erkek çocuklarının, pozitif akran statüsüne sahip erkek çocuklarına göre sosyal bilişsel açıdan, problemlere daha az alternatif çözümler ürettikleri, ve yoğunlukla agresif tutumlar sergileyen çözümler ürettikleri saptanmıştır. Peterson (2001) tarafından, üç-beş yaş grubundaki çocukların akran ilişkilerinde yaşadıkları tartışmaların, çözüm becerilerinin ve öz güvenlerinin birbirleri ile olan ilişkilerinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada, 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. Mayeux ve Cillessen (2003) tarafından, erken çocuklukta sosyal problem çözmenin gelişimini; kararlılık, değişim ve sosyal yeterlik gibi değişkenler açısından incelemek amacıyla yapmış oldukları araştırmada, prososyal davranışları tercih edip daha iyi sosyal problem çözme becerilerine sahip olan çocukların, akranları tarafından daha fazla kabul edildikleri belirlenmiştir. Uz Baş ve Siyez (2011) tarafından; akranları tarafından kabul edilen ve edilmeyen ilköğretim okulu dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin akran ilişkilerine yönelik algılarının incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada, akranları tarafından kabul edilen öğrencilerin, akranları tarafından kabul edilmeyen öğrencilere kıyasla daha yeterli sosyal becerilere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Chang ve diğerleri (2005) tarafından akranların kabulü ve sözel ve davranışsal agresifliğe karşı algılarının ve sosyal olarak çekingenliğin incelenmesi amacıyla ortaokul dönemindeki çocuklarla yapılan araştırmada, sosyal yönden çekingen olan çocukların empati becerileri, sosyal problem çözme becerileri, benlik algıları düşük düzeyde olup, akran gruplarında etkin olmadıkları saptanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda belirlenen değişkenlerden sosyal problem çözme becerisinin ikinci yordayıcısının kaygı durumu değişkeni

olduğu tespit edilmiş; kaygı durumları değişkeni modele eklenince akran ilişkileri puanında açıklanan varyans % 32.2'ten % 34.7'ye çıkmıştır. Yani “Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği” puanları değişkeninin açıklanan varyansa % 2.5'lik bir katkısı olduğu belirlenmiştir. “Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği” ile Wally Sosyal Problem Çözme Testi arasındaki ilişkinin niteliği dikkate alındığında, beta değerinin negatif (-) yönlü olması, çocukların kaygı durumu ile sosyal problem çözme becerileri arasında ters yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ortaya çıkan bu durum çocukların kaygı durumları azaldıkça, sosyal problem çözme becerilerinin arttığı; kaygı durumları artıkça ise, sosyal problem çözme becerilerinin azaldığı şeklinde yorumlanabilir.

Bireylerin gelişim süreçlerindeki bazı etkenler sosyal becerilerinde yetersizlik yaşamalarına neden olmaktadır. Bu etkenlerden biri de kaygı durumudur. Çocuklar sosyal bir beceriyi göstermekte kaygı duyarlarsa o beceriyi öğrenemeyebilirler. Ayrıca yüksek düzeyde kaygı hisseden çocuklar; bildikleri, öğrendikleri yeni şeyleri ifade edememekte, kendilerini akranlarına, öğretmenlerine anlatmakta güçlük yaşamaktadırlar. Bir etkinliğe katılma yeteneğini köreltebilen duygusal engellerden biri olan kaygı, utangaçlık gibi duygusal engeller, yaratıcılık, kişinin bir işi başarma ve problem çözme becerisini olumsuz yönde etkilemekte olduğundan, iyi bir problem çözme ortamının oluşabilmesi için yumuşak ve rahat ilişkiler gerekmektedir. Kaygı duygusunun orta düzeyde hissedilmesi ise, problemlerin çözülebileceğine dair düşüncelerin gelişmesine yol açmakta ve bu durum sosyal problemlerin çözümünü kolaylaştırmaktadır (Elibol Gültekin, 2008; Erten, 2012; Bingham, 1998; Baltacı, 2010; Çekici, 2009).

Stewart ve Rubin (1995) tarafından, anaokulunda okuyan, aşırı kaygılı olan çocuk gruplarıyla, orta düzeyde kaygıya sahip olan çocuk gruplarının sosyal problem çözme becerilerinin karşılaştırılması amacıyla yapılan çalışmada; kaygılı çocukların, sosyal problem çözme girişimlerinin, sosyal anlamdaki iddialı stratejiler üretebilme kabiliyetlerinin, kaygılı olmayan çocuklara göre, daha düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hamarta (2009) tarafından; ergenlerin problem çözme ve mükemmeliyetçilik düzeylerinin sosyal kaygı düzeylerini anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla yapılan çalışmada, sosyal kaygılı bireylerin problem çözmede yetersiz oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Adalbjarnardottir (1995)

tarafından; varsayımsal müzakere stratejilerinde; sosyal kaygı, sosyal çekingenlik ve kontrol odağının rolünün incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada, sosyal kaygı düzeyi yüksek olan çocukların problem çözme becerilerinde daha az yetkin olduğu saptanmıştır. Palancı, (2004) tarafından; üniversite öğrencilerinin yaşadıkları “sosyal kaygı” sorunlarını açıklamaya yönelik bir yardım modeli geliştirmek amacıyla üniversite öğrencileriyle yapılan araştırmada, sosyal problem çözme becerileriyle sosyal kaygı arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu, sosyal problem çözme becerilerinin geliştirilmesiyle bireydeki kaygı düzeyinin azalacağı saptanmıştır. Rubin ve Mills (1988) tarafından; çocuklukta sosyal izolasyonun birçok yüzünün incelenmesi amacıyla ilkokulda okuyan çocuklarla yapılan araştırmada, çocukların sosyal becerilerine ilişkin algıları da ölçülmüş olup, kaygılı olan çocukların, kaygısı az olan çocuklara göre, daha çok olumsuz sosyal benlik algısına sahip olduğu, buna bağlı olarak problem çözme becerilerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. 4-5 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Yaş Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin t Testi Sonuçlarına Yönelik Tartışma ve Yorum

Araştırma sonucunda 4-5 yaş grubu çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi puan ortalamaları yaş değişkeni açısından incelendiğinde .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır. Buna göre, 5 yaş grubu çocukların 4 yaş grubu çocuklara kıyasla daha yüksek puan ortalamaları elde ettikleri belirlenmiştir. Ortaya çıkan bu sonuç; yaş değişkeninin çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerinde etkili olduğunu, buna göre 5 yaş grubu çocukların 4 yaş grubu çocuklara kıyasla sosyal problem çözme becerilerinin daha iyi olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte çocukların yaşlarının artması ile elde ettikleri sosyal deneyimlerle sosyal problemleri çözme konusunda daha becerikli oldukları söylenebilir.

Gelişimin belirleyici öğelerinden biri de zaman faktörü olup; zaman, öğrenme ve olgunlaşma sürecini etkilemektedir. Bilişsel ve sosyal gelişim yaş ile birlikte artış gösterdiğinden çocuğun yaşadığı problemler karşısında farklı bakış açıları üretebildiği düşünülmektedir. Piaget, çocukların büyüdükçe; yaşadıkları çevre ve iletişime girdikleri sosyal ortamlarının genişlediğini, bu genişlemeyle birlikte çocukların tecrübeler edinip, toplum kurallarını bilişsel kapasitesini kullanarak ve bu

kuralları muhakeme ederek sosyal ortama uyumlu bireyler haline geldiklerini savunmaktadır. Bu açıdan ele alındığında çocukların akran gruplarına katılıp sosyalleşmeleri sürecinde ilk deneyimlerinin önemli bir rolü bulunmaktadır. Bu deneyimlerdeki süreklilik ve çocukların farklı ortamlarda farklı gruplarla vakit geçirmeleri, sosyalleşmeleri ile birlikte etkileşim kurduğu kişi sayısının da artmasıyla sosyal beceri gelişimleri olumlu yönde etkilenmektedir (Avcıoğlu, 2012; Oktay 2000; Tezel, Aslan, Topal, Aydoğan, Koç ve Şenlik, 2009; Rose-Krasnor, 1997; Eisenberg, Fabes, Minor, Mathy, Hanish ve Brown, 1994).

Gizir (2002)'in anasınıfına devam eden dört-beş yaş grubu çocukların sosyal davranışlarının gelişimi ile benlik saygısı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapmış olduğu araştırmada, yaş değişkeninin sosyal davranışları önemli derecede etkilediği buna göre, beş yaşındaki çocukların sosyal gelişiminin, dört yaşındaki çocukların sosyal gelişimine göre daha iyi düzeyde olduğu saptanmıştır. Mayeux ve Cilllessen (2003) tarafından, erken çocuklukta sosyal problem çözmenin gelişimini; kararlılık, değişim ve sosyal yeterlik gibi değişkenler açısından incelemek amacıyla yapmış olduğu araştırmada, yaşı daha büyük olan ve akranları tarafından kabul gören çocukların diğer çocuklara göre daha prososyal davranışlar sergiledikleri ve karşılaştıkları problemlere etkili çözümler ürettikleri belirlenmiştir. Bal (2013) tarafından, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden dört-altı yaş grubu çocukların kişilerarası problem çözme ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada; dört yaş grubundaki çocukların kişilerarası problem çözme becerileri puanlarının, beş ve altı yaş grubundaki çocukların puanlarından daha düşük olduğu saptanmıştır.

Karaoğlu ve Ünüvar (2017) tarafından, üç-altı yaş grubu çocukların gelişim özelliklerinin, sosyal becerilerinin ve sosyal davranışlarının; yaşlarına, cinsiyetlerine ve gelişim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada, çocukların sosyal becerileri açısından yaşı büyük olan çocuklar lehine anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Rubin ve Rose-Krasnor (1992) tarafından, çocuklarda kişilerarası sorun çözme ve sosyal yeterliliğin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada ise; ikinci sınıf dönemindeki çocukların, okul öncesi dönemdeki çocuklara kıyasla kişilerarası sorun çözme becerilerinin daha iyi olduğu saptanmıştır.

Alanyazında çocukların sosyal problem çözme becerilerini konu alan araştırmalarda (Elias, Rothbaum ve Gara, 1986; Ekici, 2015; D'zurilla, Maydeu-Olivares ve Kant, 1998; Yücesan, 2017; Düz, 2016; Dinç, 2002; Arı ve Yaban, 2012; Gökbüzoğlu, 2008; Yılmaz, 2016; Kapıkıran ve diğerleri, 2006) çocukların yaşlarının artması ile birlikte sosyal problem çözme becerilerinin de arttığı saptanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ile literatür taramasında elde edilen bulgular birbirini destekler niteliktedir.

5.3. 4-5 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin t Testi Sonuçlarına Yönelik Tartışma ve Yorum

Araştırma sonucunda 4-5 yaş grubu çocukların Wally Sosyal Problem Çözme testi puanları cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır. Buna göre, kız çocuklarının erkek çocuklarından daha yüksek puan ortalamaları elde ettikleri belirlenmiştir. Ortaya çıkan bu sonuç; cinsiyet değişkeninin çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerinde etkili olduğu ve buna göre; kız çocuklarının, erkek çocuklarına kıyasla sosyal problem çözme becerilerinin daha iyi olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Okul öncesi dönemde çocuklar kendisiyle aynı cinsteki olan akranlarıyla oynama eğilimindedirler. Cinsiyet farklılığından dolayı oynanan oyunlarda çocukların sosyal becerilerinde farklılıklar görülebilmektedir. Buna göre, kız çocukları, erkek çocuklarına kıyasla, sosyal problemlere daha fazla çözüm üretmektedir. Bu durum, kız çocuklarının erkek çocuklarına göre daha erken gelişmeleri ve olgunlaşmaları ile açıklanabilmektedir. Ayrıca kız çocukları erkek çocuklarına göre duygusal ve sosyal-duygusal anlamda daha girişken iken, erkek çocukları ise fiziksel etkinliklerde daha aktif olup, iletişim becerilerinde ise pasif davranışlar sergilemektedirler. Bu yüzden kız çocuklarının, sosyal becerileri ile kendilerini kontrol edebilme becerileri erkek çocuklarına kıyasla daha yüksek iken, saldırganlık ve rahatsız edici davranışların görülme düzeylerinin daha düşük olduğu gözlemlenmektedir (Erten, 2012; Ashford, LeCroy ve Lortie, 2001; Pekdoğan, 2016; Tüy,1999).

Yaban ve Yükselen (2007) tarafından, yedi-onbir yaş arası korunmaya muhtaç çocukların sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi amacıyla yapmış

oldukları çalışmada; kız çocukların sosyal problem çözme becerilerinin, erkek çocukların sosyal problem çözme becerilerinden daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mussun-Miler (1993) tarafından; anaokulu öğrencilerinde sosyal kabul ve sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada, genel anlamda kız çocuklarının erkek çocuklarına kıyasla sosyal problemlere karşı daha olumlu ve yapıcı çözümler ürettikleri saptanmıştır. Yaralı ve Özkan (2016) tarafından, okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal problem çözme becerileri ile sosyal yetkinlik, kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içe dönüklük davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada; kız çocuklarının sosyal problem çözme ve sosyal yetkinlik davranışlarına ait puanlarının erkek çocukların puanlarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Walker, Irving ve Berthelsen (2002) tarafından, okul öncesi çocukların sosyal problem çözme stratejilerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada kız çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinin erkek çocuklara kıyasla daha iyi olduğu belirlenmiştir. Hamarta (2007) tarafından, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyal problem çözme becerilerinin anne baba tutumları açısından incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada; kız öğrencilerin akılcı problem çözme puan ortalamalarının erkek öğrencilerine kıyasla daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Arı ve Yaban (2012) tarafından, Sosyal Problem Çözme Testi Türkçe formunun dokuz-onbir yaşındaki çocuklar için güvenilir ve geçerli bir araç olup olmadığının sınanması amacıyla yapılan çalışmada; kız çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinin, erkek çocuklarının sosyal problem çözme becerilerine kıyasla daha iyi düzeyde olduğu saptanmıştır. Green ve arkadaşları (2008), altı yaşındaki çocukların sosyal problem çözme sürecinde kullandıkları prososyal, edilgen ve zorlayıcı çözüm stratejilerinin neler olduğunun belirlenmesi amacıyla yaptıkları araştırmada; sosyal problem çözme sürecinde, kız çocuklarının erkek çocuklarına kıyasla daha fazla prososyal stratejiler kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazında çocukların sosyal problem çözme becerilerini konu alan araştırmalarda (Yağbasan, 2018; Crombie ve Gold, 1987; Ergin, 2009; Keçecioğlu, 2015; Bukowski, 1990; Elibol Gültekin, 2008; Dervişoğlu, 2007; Düzakın, 2004; Dinçer, Güneysu ve Etikan, 1997; Dicle, 2006; Aktı, 2011) kız çocuklarının sosyal

problem çözüme becerilerinin, erkek çocukların sosyal problem çözüme becerilerinden daha iyi olduğu saptanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ile literatür taraması sonucunda elde edilen bulgular birbirini destekler niteliktedir.

5.4. 4-5 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Problem Çözüme Becerilerinin Ailedeki Çocuk Sayısı Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçlarına Yönelik Tartışma ve Yorum

Araştırma sonucunda 4-5 yaş grubu çocukların Wally Sosyal Problem Çözüme Testi puanları ailedeki çocuk sayısı değişkeni açısından incelendiğinde .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır. Buna göre ortaya çıkan sonuç aile içindeki çocukların benzer sosyal problem çözüme becerilerine sahip oldukları ve ailedeki çocuk sayısı değişkeninin çocukların sosyal problem çözüme becerileri üzerinde farklılaşmaya yol açan bir değişken olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Terzi (2000) tarafından; ilköğretim okulu altıncı sınıf öğrencilerinin kişilerarası problem çözüme beceri algılarının, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, ana-baba tutum ile kardeş sayısı gibi değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada; çocukların kişilerarası problem çözüme becerilerinin, kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Elibol Gültekin (2008) tarafından “Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi” okul öncesi versiyonunun öğretmen formunun beş yaş grubu çocuklar için geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması amacıyla gerçekleştirilen araştırmada, kardeşi olmayan çocuklar ile kardeşi olan çocukların sosyal becerilerine yönelik problem davranışlarında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Bal ve Temel (2014) tarafından okul öncesi dönemdeki çocukların kişilerarası problem çözüme ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmada, kardeş sayısı değişkeninin çocukların sosyal problem çözüme becerilerini etkilemediği belirlenmiştir. Begde ve Özyürek (2016) tarafından anne baba tutumlarının okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözüme becerilerine etkisinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmada, kardeş sayısı değişkeninin çocukların sosyal problem çözüme becerilerini etkilemediği saptanmıştır. Dilber (2015) tarafından okul öncesi dönemdeki çocukların kişilerarası problem

çözme becerileri ile ahlaki yargı düzeylerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmada, kardeş sayısı değişkenine göre çocukların sosyal problem çözme becerilerinde anlamlı farklılaşma olmadığı saptanmıştır. Yükü ve Demircioğlu (2017) tarafından okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmada, çocukların sosyal problem çözme becerilerinin kardeş sayısına göre değişmediği belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında ailedeki çocuk sayısı değişkeni çocukların sosyal problem çözme becerilerinde farklılaşmaya yol açan bir değişken olmamasına rağmen alanyazında ailedeki çocuk sayısı, kardeş sayısı değişkenlerinin çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisine yönelik araştırmalar (Yılmaz, 2012; Yılmaz ve Tepeli, 2013; Özyürek ve diğerleri, 2018) bulunmaktadır. Söz konusu araştırmalardan bir kısmında ailedeki çocuk sayısı, kardeş sayısı değişkenlerinin sosyal problem çözme becerilerini pozitif yönde etkilediği (Özyürek ve diğerleri, 2018) belirlenirken, bazı araştırmalarda ise (Yılmaz, 2012; Yılmaz ve Tepeli, 2013) ailedeki çocuk sayısı, kardeş sayısı değişkenlerinin çocukların sosyal problem çözme becerilerini negatif yönde etkilediği saptanmıştır.

Özyürek ve diğerleri (2018) tarafından okul öncesi eğitime devam eden çocukların problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmada çocukların problem çözme becerileri kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşırken, üç ve daha fazla kardeşe sahip olan çocukların problem çözme becerilerinin tek çocuklara kıyasla daha iyi olduğu saptanmıştır.

Yılmaz (2012) tarafından çocukların sosyal problem çözme becerileri ile kardeş sayıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmada, çocukların problem çözme becerilerinin kardeş sayısı değişkenine göre farklılaştığı, kardeşi olmayan çocuklar en yüksek problem çözme becerilerine sahip iken, üç veya daha fazla kardeşi olan çocukların en düşük problem çözme becerilerine sahip olduğu saptanmıştır. Yılmaz ve Tepeli (2013) tarafından, okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme ve duyguları anlama becerilerinin çocukların demografik özelliklerine göre incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmada, tek çocuk olan çocukların sosyal problem çözme becerilerinin üç veya daha fazla kardeşe sahip olan çocuklara kıyasla daha iyi olduğu saptanmıştır.

5.5. 4-5 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Etme Süresi Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçlarına Yönelik Tartışma ve Yorum

Araştırma sonucunda 4-5 yaş grubu çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi puan ortalamaları okul öncesi eğitime devam süresi değişkeni açısından incelendiğinde .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır. Ortaya çıkan farkın kaynağının 0-6 ay arasında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklar ile 13-18 ay arasında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklar arasında olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, Wally Sosyal Problem Çözme Testi puanları açısından en yüksek puan ortalamasını 13-18 ay arasında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklar elde ederken, en düşük puan ortalamasını ise, 0-6 ay arasında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklar elde etmiştir. Ortaya çıkan bu sonuç; okul öncesi eğitime devam süresi değişkeninin çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerinde etkili olan bir değişken olduğu ve buna göre 13-18 ay arasında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların, 0-6 ay arasında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklara kıyasla sosyal problem çözme becerilerinin daha iyi olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında kazanılan sosyal ve duyuşsal yeterlikler çocukların ileriki yaşamlarına etki etmektedir. Sosyal ve duyuşsal açıdan kazanım elde eden çocuklar, aileleri ve öğretmenleri ile daha kolay iletişime geçip, akranları ile daha etkili iletişim kurabilmekte ve daha çok arkadaş edinerek sosyal açıdan doyum sağlamaktadırlar. Okul öncesi eğitim kurumları çocuğa sorumluluk ve görevler verilmesi, çocuğun içgüdüsel davranışlarını oyun ortamında sergilemesi, aile üyelerinin dışındaki bireylerle (öğretmen ve akranlarla) iletişim kurması gibi pek çok özelliği ile çocukların, ilk gerçek sosyal çevresinin oluşmasında etkilidir. Araştırmacılar çocuğun ilk gerçek sosyal çevresi olan okul öncesi eğitim kurumlarında aldıkları eğitimin, çocuğun sosyal problem çözme becerileri üzerinde etkili olduğunu vurgulamaktadır (Aslanargun ve Tapan 2012; Özdoğan, 2014; Dinçer, Güneysu ve Etikan, 1997).

Özkan (2015); annelerin duygu sosyalleştirme davranışları ile beş-altı yaş grubundaki çocukların benlik algısı ve sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi amacıyla yapmış olduğu araştırmada çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme sürelerine göre sosyal ilişkiler boyutundan elde ettikleri puan ortalamalarının, okul öncesi eğitime devam süresi daha fazla olan çocukların lehine olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi kurumlarına daha uzun süre devam eden çocukların, sosyal uyum ve bazı davranışlar açısından daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Riney ve Bullock (2012) tarafından, öğretmenlerin, öğrencinin problemleri davranışına ve sosyal becerilerine bakış açılarının incelenmesi amacıyla yapmış oldukları araştırmada, daha uzun süre eğitim fırsatı bulan çocukların, aldıkları eğitim süresi daha kısa olan çocuklara göre, sosyal becerilerinin ve problem çözme davranışlarının, daha iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yılmaz (2012) tarafından, çocukların duyguları anlama becerilerinin sosyal problem çözme becerileri açısından incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada, iki yıl ve daha uzun süredir okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal problem çözme beceri puanlarının bir yıldır okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal problem çözme beceri puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çimen (2000) tarafından; Ankara'daki üniversite anaokullarına devam eden beş-altı yaş çocuklarının psiko-sosyal gelişimlerinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada, okul öncesi eğitim kurumuna gitme süresi ile çocuğun psiko-sosyal gelişimlerinin ilişkili olduğu, buna göre; yedi-oniki aydır okul öncesi eğitime devam eden çocukların, daha az süre okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve okul öncesi eğitime devam etmeyen çocuklara kıyasla sosyal yönden daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Baran (2005) tarafından, dört-beş yaş çocuklarının sosyal davranışlarının ve aile ortamlarının incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada, çocukların anaokuluna devam süresi arttıkça sosyal davranışlara ilişkin puanlarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazında çocukların sosyal problem çözme becerilerini konu alan araştırmalarda (Dilber, 2015; Kök, Tuğluk ve Bay, 2005; Günindi, 2008; Kurtulan, 2015; Önder, Güven, Sevinç, Aydın, Uyanık Balat, Palut ve diğerleri 2004; Uğur, 1998) okul öncesi eğitim kurumlarına gitme süresi fazla olan çocukların, okul öncesi

eğitim kurumlarına gitme süresi daha az olan çocukların sosyal problem çözme becerilerinden daha iyi olduğu saptanmıştır.

5.6. 4-5 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Annenin Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçlarına Yönelik Tartışma ve Yorum

Araştırma sonucunda 4-5 yaş grubu çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi puan ortalamaları annenin öğrenim durumu değişkeni açısından incelendiğinde .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır. Gruplar arasındaki farkın kaynağının ilkokul mezunu annelerin çocukları ile lisans ve üzeri mezun annelerin çocukları ve ortaokul mezunu annelerin çocukları ile lisans ve üzeri mezun annelerin çocuklarından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Buna göre Wally Sosyal Problem Çözme Testi puanları açısından en yüksek puan ortalamasını lisans ve üzeri mezun annelerin çocukları elde ederken, bunu sırasıyla lise mezunu annelerin çocukları, ilkokul mezunu annelerin çocukları takip etmiştir. En düşük puan ortalamasını ortaokul mezunu annelerin çocukları elde etmiştir. Ortaya çıkan bu sonuç; annenin öğrenim durumu değişkeninin çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerinde etkili olduğu, buna göre; annesi lisans ve üzeri mezun olan çocukların, annesi ilkokul ve ortaokul mezunu olan çocuklara kıyasla sosyal problem çözme becerilerinin daha iyi olduğu, annelerin öğrenim durumları arttıkça, sosyal problem çözme becerilerinin de arttığı şeklinde yorumlanabilir.

Çocuklar, okul öncesi dönemde çoğunlukla canlı modelleri yani; anne baba, öğretmen ve akranlarını model almaktadırlar. Çocuklar, annelerinin sosyal problemlerini saldırgan yöntemler kullanarak çözdüğü durumlara şahit olmaları halinde kendi sosyal problemlerini çözmede güçlük yaşayabilmekte ve sosyal problemlerin çözümüne ait becerilerinin gelişimi olumsuz yönde etkilenmektedir. Aynı şekilde bazı annelerin karşılaştıkları problemlere saldırgan tutum beslemeleri durumunda bu annelerin çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinin akranlarına kıyasla daha düşük düzeyde olduğu gözlemlenmektedir (Pettit, Dodge, ve Brown, 1988; Goodman ve diğerleri 1999).

Çocukların ilk etkileşime geçtikleri ve bağıllık kurdukları kişiler olan anneler, çocukların tüm gelişim alanlarını derinden etkilemektedirler. Çocuklar, aile ortamını model almakta ve onların davranışlarından etkilenmektedirler. Annelerin öğrenim durumu arttıkça davranış değişimleri oluşacağından, onları model alan çocukların davranışlarında da değişimler olacağı düşünülmektedir. Bu sebeple annelerin öğrenim durumlarının artması ile anneyle çocuk arasındaki iletişim sağlıklı hale gelmekte, çocukların diğer insanlarla kurduğu ilişkiler olumlu yönde etkilenmektedir. Bu nedenle çocukların sosyal problem çözme becerilerinin gelişiminde annenin öğrenim durumunun etkili olduğu düşünülmektedir.

Walker, Degnan, Fox ve Henderson (2013) tarafından; erken çocukluk döneminde gelişimsel değişim ve utangaçlığın sosyal problem çözme üzerindeki etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada lise, kolej veya yüksek okul eğitim programlarını tamamlayan annelerin çocuklarına ait sosyal problem çözme puanlarının, daha düşük eğitim programlarını tamamlayan annelerin çocuklarına ait sosyal problem çözme puanlarından daha iyi olduğu saptanmıştır. Yılmaz (2012) tarafından; çocukların duyguları anlama becerilerinin sosyal problem çözme becerileri açısından incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada, üniversite mezunu annelerin çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinin ilköğretim mezunu annelerin çocuklarından daha iyi olduğu saptanmıştır. Akbaş (2005) tarafından; okul öncesi eğitime devam eden 6 yaş grubu çocukların sosyal problem çözme becerilerinin cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, anne öğrenim durumu değişkenleri açısından incelenmesi amacıyla yapmış olduğu araştırmada, annesinin öğrenim durumu daha yüksek olan çocukların, annesinin öğrenim durumu düşük olan çocuklara kıyasla sosyal problem çözme becerilerinin daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Arslan (2009) tarafından lise öğrencilerinin algılanan sosyal destekleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada; üniversite mezunu annelerin çocuklarının sosyal problem çözme puan ortalamalarının, lise, ortaokul ve ilköğretim mezunu olan annelerin çocuklarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Hamarta (2007) tarafından; ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyal problem çözme becerilerinin algılanan anne-baba tutumları açısından incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada, anne eğitim durumu okur yazar olmayan çocukların toplam sosyal problem çözme puan ortalamalarının,

anne eğitim durumu, ortaokul, lise ve üniversite olan çocukların sosyal problem çözme puan ortalamalarından daha düşük olduğu saptanmıştır.

Alanyazında çocukların sosyal problem çözme becerilerini konu alan araştırmalarda; (Sarı,2007; Günindi, 2008; Çimen, 2000; Yılmaz, 2012; Ekici, 2015) annenin öğrenim durumu arttıkça çocuklarının sosyal problem çözme becerilerine ait puanlarının da arttığı saptanmıştır.

5.7. 4-5 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Baba Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Varyans Analizi Sonuçlarına Yönelik Tartışma ve Yorum

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda, babanın öğrenim durumu değişkeni açısından Wally Sosyal Problem Çözme testi puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Gruplar arasındaki farkın kaynağının ilkökul mezunu babaların çocukları ile lise ve lisans ve üzeri mezun babaların çocuklarından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Buna göre, Wally Sosyal Problem Çözme Testi puanları açısından en yüksek puan ortalamasını lisans ve üzeri mezun babaların çocukları elde ederken, bunu sırasıyla, lise mezunu babaların çocukları ve ortaokul mezunu babaların çocukları takip etmiştir. En düşük puan ortalamasını ise, ilkökul mezunu babaların çocukları elde etmiştir. Ortaya çıkan bu sonuç; babanın öğrenim durumu değişkeninin çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerinde etkili olan bir değişken olduğu ve buna göre, babaların öğrenim durumu arttıkça, çocukların sosyal problem çözme becerilerinin de arttığı şeklinde yorumlanabilir.

. Çocukların babalarını becerikli, saygıdeğer ve güce sahip olarak görmeleri, birçok konuda onları model almalarını sağlamaktadır. Çocuklar babalarını gözlemledikçe, kendi sosyal hayatlarındaki problemleri de gözlemledikleri davranışlara göre çözme eğilimine girmektedirler (Gresham,1986).

Anne babalar, öğretmen ve akranlar çocukların yaşamlarına yön vermesini sağlayan canlı modellerdir. Çocuklar, okul öncesi dönemde çoğunlukla canlı modelleri yani; anne baba, öğretmen ve akranlarını model almaktadırlar. Özellikle babalar, çocuklar tarafından yetenekli görülerek beğenildiğinden ve çocukları etkileyebilme gücüne sahip olduklarından çocukları tarafından örnek alınmaktadırlar.

Çünkü çocuklar çoğunlukla güce sahip ve saygıdeğer kişileri model almakta, onları taklit etmektedirler (Arı, 2006; Kayılı ve Arı, 2015; Azmitia, 1988).

Öğrenim durumu, bireyin bilişsel açıdan olduğu gibi, davranışsal ve sosyal açıdan da gelişimini desteklemektedir. Çocuk, çevresini taklit etme eğilimindedir ve birçok şeyi taklitle öğrenir. Çocuk, olumlu davranışları taklit ederek öğrendiği gibi, olumsuz davranışları da taklit ederek öğrenebilir. Öğrenim durumu yüksek olan bir baba çocuğuna olumlu davranışlar sergileme konusunda, öğrenim durumu düşük olan bir babaya göre daha iyi bir model olabilmekte, bu nedenle de çocukların sosyal problem çözme becerilerinin gelişiminde babanın öğrenim durumunun etkili olduğu düşünülmektedir.

Sarı (2007) tarafından; anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada, babanın eğitim düzeyi arttıkça, çocukların sosyal becerilerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz (2016) tarafından; 48-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin belirlenebilmesi için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi ve çocukların sosyal problem çözme becerilerinin, çocuklara (yaş, cinsiyet, okul öncesi eğitime devam süresi ve kardeş sayısı) ve ebeveynlerine (anne-baba öğrenim durumu, gelir düzeyi) ilişkin değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada, babası ilköğretim mezunu olan çocukların, babası yüksek öğretim mezunu olan çocuklara kıyasla daha düşük sosyal problem çözme puanları elde ettikleri saptanmıştır. Arslan (2009) tarafından; lise öğrencilerinin algılanan sosyal destekleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada, babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin sosyal problem çözme becerilerinin babası üniversite mezunu olan öğrencilerin sosyal problem çözme becerilerine kıyasla daha yetersiz olduğu saptanmıştır.

Alanyazında çocukların sosyal problem çözme becerilerini konu alan araştırmalarda; (Günindi, 2008; Dilber, 2015; Anlıak, 2004; Elibol Gültekin, 2008; Akbaş, 2005; Gülay, 2008) babanın öğrenim durumu arttıkça çocuklarının sosyal problem çözme becerilerine ait puanlarının da arttığı saptanmıştır.

5.8. 4-5 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Anne Çalışma Durumu Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin t Testi Sonuçlarına Yönelik Tartışma ve Yorum

Araştırma sonucunda 4-5 yaş grubu çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi puan ortalamaları annenin çalışma durumu değişkeni açısından incelendiğinde .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır. Buna göre, çalışan annelerin çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinin, çalışmayan annelerin çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinden daha iyi olduğu saptanmıştır. Ortaya çıkan bu sonuç; annenin çalışma durumu değişkeninin çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerinde etkili olduğu ve buna göre çalışan annelerin çocuklarının çalışmayan annelerin çocuklarına kıyasla sosyal problem çözme becerilerinin daha iyi olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Çalışan annelerin çocukları, anneleri işe giderken ve gelirken günlük yaşamda farklı problem durumları (çocukların okuldan bırakılıp alınması, anneden ayrılmalari ile ilgili problem durumları, anne dışındaki bireylerle etkileşimde karşılaşılan problem durumları) ile karşılaşmakta, bu problemler ile etkileşime girerek onlara çözümler üretmeye çalışmaktadırlar. Bu durum, anne çalışma durumunun çocukların sosyal problem çözme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunduğu şeklinde yorumlanabilmektedir.

Alanyazında çocukların sosyal problem çözme becerilerini konu alıp; çocukların sosyal problem çözme becerileriyle annelerinin çalışma durumu arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma sayısı oldukça az sayıdadır. Bu ilişkinin incelendiği araştırmalarda ise; çocukların sosyal problem çözme becerileriyle, annelerinin çalışma durumu arasında ilişki olmadığı saptanmıştır. Gizir (2002)'in, anasınıfına devam eden dört-beş yaş grubu çocukların sosyal davranışlarının gelişimi ile benlik saygısı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapmış olduğu araştırmada, dört-beş yaş grubu çocuklarda işbirliği ve sosyal ilişkilere ilişkin becerilerin, çocukların annelerinin çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Yükçü ve Demircioğlu (2017) tarafından; okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlı yapılan araştırmada, çocukların sosyal problem çözme

becerilerinin annelerinin çalışma durumuna göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.



ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmalarda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara dayalı olarak sunulan önerilere yer verilmektedir.

6.1. Sonuç

- Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda, “Wally Sosyal Problem Çözme Testi” puanları ile “Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği” puanları arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde bir ilişki saptanmıştır. “Wally Sosyal Problem Çözme Testi” ile “Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği” arasında ise orta düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı düzeyde ilişki saptanmıştır. Sosyal problem çözme becerisine en yüksek katkısı olan akran ilişkileri değişkeni ile regresyon eşitliğine girilmiş ve bu değişkenin sosyal problem çözme becerisinde varyansın % 32.2’ sini açıkladığı görülmüştür. Diğer bir ifade ile sosyal problem çözme testinin en güçlü yordayıcısının “akran ilişkisi” olduğu belirlenmiştir. Kaygı durumu değişkeninin modele eklenmesi ile akran ilişkileri puanında açıklanan varyans % 32.2’ten % 34.7’ye çıkmıştır. Yani, çocukların kaygı puanlarının açıklanan varyansa % 2.5 oranında bir katkısı olduğu saptanmıştır.
- Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda, 4-5 yaş grubu çocukların “Wally Sosyal Problem Çözme Testi”nden elde ettikleri puan ortalamalarının yaş değişkeni açısından incelendiğinde, .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma elde edilmiştir. Buna göre 5 yaş grubu çocukların, 4 yaş grubu çocuklardan daha yüksek puan ortalamaları elde ettiği belirlenmiştir.
- Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda, 4-5 yaş grubu çocukların Wally Sosyal Problem Çözme testinden elde ettikleri puan ortalamaları cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde; .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma elde edilmiştir. Buna göre kız çocuklarının sosyal

problem çözme becerilerinin, erkek çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinden daha iyi olduğu saptanmıştır.

- Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda, 4-5 yaş grubu çocukların Wally Sosyal Problem Çözme testinden elde ettikleri puan ortalamaları ailedeki çocuk sayısı değişkeni açısından incelendiğinde; .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır.
- Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda, 4-5 yaş grubu çocukların Wally Sosyal Problem Çözme testinden elde ettikleri puan ortalamaları okul öncesi eğitime devam süresi değişkeni açısından incelendiğinde; .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma elde edilmiştir. Ortaya çıkan farkın kaynağının 0-6 ay arasında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklar ile 13-18 ay arasında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklar arasında olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, Wally Sosyal Problem Çözme Testi puanları açısından en yüksek puan ortalamasını 13-18 ay arasında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklar elde ederken, en düşük puan ortalamasını ise, 0-6 ay arasında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklar elde etmiştir.
- Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda, 4-5 yaş grubu çocukların Wally Sosyal Problem Çözme testinden elde ettikleri puan ortalamaları anne öğrenim durumu değişkeni açısından incelendiğinde; .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma elde edilmiştir. Gruplar arasındaki farkın kaynağının ilkokul mezunu annelerin çocukları ile lisans ve üzeri mezun annelerin çocukları ve ortaokul mezunu annelerin çocukları ile lisans ve üzeri mezun annelerin çocuklarından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Buna göre annesi lisans ve üzeri mezun olan çocukların, annesi ilkokul ve ortaokul mezunu olan çocuklara kıyasla sosyal problem çözme becerilerinin daha iyi olduğu belirlenmiştir.
- Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda, 4-5 yaş grubu çocukların Wally Sosyal Problem Çözme testinden elde ettikleri puan ortalamaları baba öğrenim durumu değişkeni açısından incelendiğinde; .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma elde edilmiştir. Gruplar arasındaki farkın

kaynağının ilkokul mezunu babaların çocukları ile lise ve lisans ve üzeri mezun babaların çocuklarından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Buna göre, Wally Sosyal Problem Çözme Testi puanları açısından en yüksek puan ortalamasını lisans ve üzeri mezun babaların çocukları elde ederken, bunu sırasıyla, lise mezunu babaların çocukları ve ortaokul mezunu babaların çocukları takip etmiştir.

- Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda, 4-5 yaş grubu çocukların Wally Sosyal Problem Çözme testinden elde ettikleri puan ortalamaları anne çalışma durumu değişkeni açısından incelendiğinde; .05 düzeyinde çalışan annelerin çocuklarının lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu saptanmıştır.

6.2. Öneriler

6.2.1. Araştırma bulgularına yönelik öneriler

1. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular; 4-5 yaş grubu çocukların akranlarıyla olan ilişkilerinin ve kaygı durumlarının sosyal problem çözme becerileri üzerindeki yordayıcı etkisini ortaya koyar niteliktedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda çocukların akranlarıyla olan ilişkilerinin ve kaygı durumlarının sosyal problem çözme becerileri üzerindeki etkilerine yönelik aileleri ve öğretmenleri bilgilendirmek amacıyla öğretmenlere ve ailelere eğitim programları hazırlanabilir. Ebeveynlerin çocuklarının potansiyellerinden haberdar olmaları ve onlara uygun fırsatlar oluşturabilmeleri amacıyla ebeveynlerin eğitim sürecine etkin bir şekilde katılabilmesine yönelik etkinlikler düzenlenebilir.
2. Okul öncesi eğitimin çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerindeki etkisi dikkate alındığında eğitim programlarına çocukların problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler eklenebilir.
3. Anne ve babaların çocukların sosyal problem çözme becerilerinin gelişimindeki rolü dikkate alındığında, anne babalara çocuklarının gelişimi ve eğitimlerindeki rolleri, problem çözme becerilerinin geliştirilmesi konularında bilgilendirici toplantı, seminer, program düzenlenebilir.

6.2.2. Gelecekteki Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Yapılan bu araştırma Mersin İli merkez ilçelerinden (Akdeniz, Yenişehir, Mezitli, Toroslar) Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulları ve ilkokulların bünyesindeki anasınıflarında yürütölmüş olup, farklı illerdeki çocuklara da uygulanarak araştırma genişletilebilir.

2. Çocukların sosyal problem çözme becerilerileri ve bu süreçte etkili olan faktörlerin belirlenmesine yönelik boylamsal araştırmalar yapılabilir.

3. Çocukların sosyal problem çözme becerilerini yordayabileceği düşünölen diğer değişkenlerle ilgili çalışmalar yapılabilir.

4. Çocukların sosyal problem çözme becerilerini değerlendirmek için daha farklı ve kapsamlı ölçekler geliştirip daha kapsamlı çalışmalar yapılabilir. Çocukların sosyal problem çözme becerileri hakkında bilgi toplamak için nitel araştırma yöntemleri kullanılabilir.

KAYNAKÇA

- Adalbjarnardottir, S. (1995). How schoolchildren propose to negotiate: The role of social withdrawal, social anxiety, and locus of control. *Child Development*, 66, 1739-1751.
- Ajilchi, B., Kargar, F. ve Ghoreishi, M. (2012). Relationship of the parenting styles of overstressed mothers with the anxiety of their children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 82, 520 – 524.
- Akbaş, Ş. (2005). *Okul öncesi eğitime devam eden altı yaş grubu çocukların sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akduman, G.G. (2012). Okul öncesi dönemde akran zorbalığının incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 23(1), 121-138.
- Aker T., Acicbe, Ö. (2004) Travma sonrası stres bozukluğunun bilişsel davranışçı tedavisi. R. Tükel (Ed.), *Anksiyete bozuklukları tedavi kılavuzu* içinde. (s.219-244), Ankara: Türkiye Psikiyatri Derneği Yayınları.
- Akkaya, S. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan fen ve doğa etkinliklerinin çocukların problem çözme becerilerine etkisi konusunda öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Aksoy, B. (2003). Problem çözme yönteminin çevre eğitiminde uygulanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 83-98.
- Aktı, S. (2011). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin medya okuryazarlığı ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Alkın, T., Albayrak, Ö., Kaya, B. ve Onur, E. (2004). Panik bozukluğunda tedavi kılavuzu. R. Tükel (Ed.), *Anksiyete bozuklukları tedavi kılavuzu* içinde. (s.1-53), Ankara: Türkiye Psikiyatri Derneği Yayınları.
- Anlıak, Ş. (2004). *Farklı eğitim yaklaşımları uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Anlıak Ş., Dinçer, Ç. (2005). Okul öncesi dönemde kişiler arası bilişsel problem çözme becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim Araştırmaları*, 20, 122-134.
- Aral, N. ve Başar, F. (1998). Çocukların kaygı düzeylerinin yaş, cinsiyet, sosyo ekonomik düzey ve ailenin parçalanma durumuna göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 22(110). 110-120.
- Arı, R. (2006). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Arı, R. ve Seçer, Z. Ş. (2003). Farklı ana baba tutumlarının çocukların psikososyal temelli problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 451-464.
- Arı, M., Yaban, H. (2012). 9-11 yaşındaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinde cinsiyet ve yaş farklılıkları. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 188.
- Arner, M. (2003). *A longitudinal investigation of the stability and outcomes of shyness from preschool to early elementary school*. Unpublished Master Thesis, Carleton University, Canada.
- Arslan, Y. (2009). *Lise öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ile sosyal problem çözme arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, , Konya.
- Asarnow, J. R., & Callan, J. W. (1985). Boys with peer adjustment problems: Social cognitive processes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53(1), 80-87.
- Asendorpf, J. B. (1991). Development of inhibited children's coping with unfamiliarity, *Child Development*, 62, 1460- 1474.
- Asher, S. R., Dodge, K. A. (1986). Identifying children who are rejected by their peers. *Developmental Psychology*, 22(4), 444-449.
- Ashford, J. B., LeCroy C. W., Lortie, K. L. (2001). *Human behavior in the social environment: A multidimensional perspective*. Third (3rd) Edition, Wadsworth: USA.
- Arslan, Ü. (2015). Okul öncesi eğitimde temel becerilerin ve sosyal davranışların kazandırılması. Haktanır, G. (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s. 201-226). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aslanargun, E., Tapan, F., 2012. Okul öncesi eğitim ve çocuklar üzerindeki etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 223.
- Avcıoğlu, H. (2012). Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) müdürlerinin tanılama, yerleştirme-izleme, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) geliştirme ve kaynaştırma uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (3), 2009-2031.
- Aydoğmuş, K. (1999). Çocuklarda uyum ve davranış bozuklukları, *Ana Baba Okulu* içinde. (s. 252), İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Azmitia, M. (1988). Peer interaction and problem solving: When are two heads better than one?. *Child Development*, 59, 87-96.
- Bal, Ö. (2013). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4- 6 yaş çocukların kişilerarası problem çözme becerileri ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Bal, Ö. ve Temel, Z. F. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4- 6 yaş çocuklarının kişiler arası problem çözme ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 156-169.
- Baltacı, Ö. (2010). *Üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı, sosyal destek ve problem çözme yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Baran, G. (2005). Dört-beş yaş çocuklarının sosyal davranışlarının ve aile ortamlarının incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 321, 9-11.
- Başal, H. A. (2005). *Okul öncesi eğitim*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Basun, B. (2017). *Sosyal problem çözme ve yaratıcılıklarının yaşadıkları bağlam (kentte ve kırsal bölgede) açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Başar, F. (1996). *Üvey ebeveyne sahip olan ve olmayan 10-11 yaş grubundaki çocukların saldırganlık eğilimleri ve kendilerini algılama biçimlerinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bayhan, P., Işıtan, S. (2010). Ergenlik döneminde ilişkiler: Akran ve romantik ilişkilere genel bakış. *Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi*, 5 (20), 33-34.
- Baykoç Dönmez, N. (2010). *Öğretmenlik programları için özel eğitim*. (1.Basım). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Bayraktar, E. (2003). *Hoşça kal panik*. (2. Baskı). İstanbul: Gendaş Kültür.
- Beck, A. & Emery, G. (2011). *Anksiyete bozuklukları ve fobiler*. V. Öztürk (Çev.), İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Bee, H. ve Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*. O. Gündüz (Çev.), İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- 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.
- Berk, L. E. (2013). *Bebekler ve çocuklar doğum öncesinden orta çocukluğa*. N. Işıkoğlu Erdoğan (Çev. Ed.), (7. basımdan çeviri). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Beyazkürk, D., Anlıak, S., ve Dinçer, Ç. (2007). Çocuklukta akran ilişkileri ve arkadaşlık. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 13-26.
- Bingham, A. (1998). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi*. A.F. Oğuzkan (Çev.), İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi.

- Blackman, J. A. (2003) Early intervention: An overview. S. L. Odom, M. J. Hanson, J. A. Blackman, S. Kaul (Eds.), *Early intervention practices around the world* In (s. 11-19). Baltimore: Brookes Publishing.
- Brown, W. H., Odom, S. L., & Conray, M. A. (2001). An intervention hierarchy for promoting young children's peer interactions in natural environments. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21, (3), 162- 175.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Bukowski, W., M. (1990). Age differences in children's memory of information about aggressive, socially withdrawn and prosociable boys and girls, *Child Development*, 61 (5), 1326-1334.
- Buluç, B., Sulak, S.E ve Serin, M.K. (2011). Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerine ilişkin algıları. Gazi Üniversitesi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (2), 551-567.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (22.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cebe, F. (2005). *Sosyal hizmetler ve çocuk esirgeme kurumu yetiştirme yurtlarında barınan çocukların "benlik saygısı", "depresyon", "kaygı" skorlarının ailesi yanında kalan çocuklarla karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Adli Tıp Enstitüsü, İstanbul.
- Chang, L., Lei, L., Kit-Li, K., Liu, H., Guo, B., Wang, Y. ve diğerleri (2005). Peer acceptance and self perceptions of verbal and behavioral aggression and social withdrawal, *International Journal of Behavioral Development*, 29 (1), 48-57.
- Clark, D.M. ve Wells, A. (1995). A cognitive model of social phobia. R. G. Heimberg, M. R. Liebowitz, D. A. Hope ve F. R. Schneier (Ed.), *Social phobia: diagnosis, assessment, and treatment* In (s. 69-93). New York: Guilford Publications.
- Crebert, G., Patrick, C.-J., Cragolini, V., Smith, C., Worsfold, K. ve Webb, F. (2011). *Problem solving skills toolkit*. (Retrieved from the World Wide).
- Crick, N. R., ve Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Crick, N. R., ve Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Crombie, G.. ve Gold, D. (1987). Compliance and problem-solving competence in girls and boys. *Journal of Genetic Psychology*, 150 (3), 281- 291.
- Cüceloğlu, D.(1998). *İnsan ve davranış*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Çalışkan, S., Selçuk, G. S., ve Erol, M. (2006). Fizik öğretmen adaylarının problem Çözme davranışlarının değerlendirilmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 73-81.
- Çam, S. ve Tümkaya, S. (2007). Kişiler arası problem çözme envanteri'nin (KPÇE) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 95-108.
- Çavdarıcı, T. (2016). *Aile destekli matematik eğitimi programının 48-72 ay grubu çocukların erken matematik becerisine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- 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*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çimen, S.(2000). *Ankara'da üniversite anaokullarına devam eden beş altı yaş çocuklarının psiko-sosyal gelişimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dalkılıç, N.,M., (2014) *Okul öncesi eğitime devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerileri ile sosyal duygusal uyumlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- David, K. M. (2004). *Interparental conflict and preschoolers' naturally-occurring peer inretaction: The moderating effects of child temperament and gender*. Unpublished Doctoral Thesis, University of Oclahoma, USA.
- Dereli, E. (2008). *Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dereli-İman, E. (2013). *Çocuklar için sosyal problem çözme ölçeği'nin 6 yaş grubu için Türkiye uyarlaması ve okul öncesi davranış problemleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler*. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1).479-498.
- Dervişoğlu, S. (2007). *Biyolojik çeşitliliğin korunmasına yönelik eğitim için öğrenme ön koşulları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dicle, A.N. (2006). *Üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin duygusal zeka düzeyleri ve bazı kişisel özelliklerine göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Dilber, M. (2015). *Okul öncesi çocukların ahlaki yargı düzeyleriyle kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Dinç, B. (2002). *Okulöncesi Eğitimin 4-5 yaş çocuğunun sosyal gelişimine etkileri konusunda öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Dinçer, Ç., Güneysu, S.ve Etikan, İ. (1997). *54- 78 aylık çocukların kişiler arası problemlere getirdikleri çözümleri etkileyen faktörler*. 1.Ulusal Çocuk Gelişim Kongresi.
- Dölek, O. (2016). *Akran etkileşimine dayalı yazma etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı. Gaziantep.
- Düz, H. (2016). *Okul öncesi dönem çocuklarda kişilerarası sorun çözme becerilerinin incelenmesi: Kuzey Kıbrıs Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Araştırma Enstitüsü, Kıbrıs.
- Düzakın, S. (2004). *Lise öğrencilerinin problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- D’Zurilla, T.J. and Goldfried, M.R. (1971) Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 107-126.
- D’Zurilla, T. J., Maydeu-Olivares, A., Kant, G. L. (1998). Age and gender differences in social problem-solving ability. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 241-252.
- D’Zurilla, T. J., Nezu, A. M. (1999). *Problem-solving therapy: A social competence approach to clinical intervention*. New York: Springer Publishing Company.
- D’Zurilla, T. J., Nezu, A. M., & Maydeu-Olivares, A. (2004). Social problem solving: Theory and assessment. E. C. Chang, T. J. D’Zurilla ve L. J. Sanna (Ed.), *Social problem solving: Theory, research, and training* In (s. 11-27). Washington: American Psychological Association.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Minor, D., Mathy, R., Hanish, L. ve Brown, T. 1994. Children’s enacted interpersonal strategies: Their relations to social behavior and negative emotional. *Merrill-Palmer*, 40, 212-232.
- Elias, M., Clabby, J. (1992). *Building social problem solving skills: Guidelines from a school-based program*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Elias, M. J., Rothbaum, P. A. ve Gara, M. (1986). Social-cognitive problem solving in children: Assessing the knowledge and application of skills. *Journal of applied developmental psychology*, 7(1), 77-94.
- Elias, M. J. ve Tobias, S. E. (2005). Social problem solving. S. N. Elliot ve J. W. Gresham (Ed.) *Individualized supports for students with problem behaviors: Designing positive behavior plans in*, (s. 3-26). New York: Guilford.

- Elibol Gültekin, S. (2008). 5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ellis, Shari ve Robert S. Siegler (1994). Development of problem solving thinking and problem solving. R. J. Sternberg (Ed.) *Handbook of perception and cognition* in (s. 336-363), USA: Academic Press.
- Eren Gümüş, A. (2006), *Sosyal kaygı ile başa çıkma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ergin, B.E. (2009). *Kişilerarası problem çözme davranışı yetişkinlerde bağlanma biçimleri ve psikolojik rahatsızlık belirtileri arasındaki ilişkiler*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erkan, Z. (2002). *Sosyal kaygı düzeyi yüksek ve düşük ergenlerin ana baba tutumlarına ilişkin nitel çalışma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İstanbul.
- Ersan, G. (2014). *60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin ve akran ilişkilerinin işitsel muhakeme ve işlem becerileri açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Erten, H., (2012). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri, akran ilişkileri, okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin izlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Pamukkale.
- Erwin, P. G. (1994). Social problem solving social behaviour and children's peer popularity, *The Journal of Psychology*, 3, 128-299.
- Erwin, P. G., Firth, K. ve Purves, D. G. (2004). Task characteristics and performance in interpersonal cognitive problem solving. *The Journal of Psychology*, 138(2), 185-192.
- Essakow, G., Ungerer ve J., Rapee R.(2005) Attachment, behavioral inhibition, and anxiety in preschool children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(2), 131-143.
- Ekici, F. Y. , (2015). Okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal becerileri ile aile özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (2), 223-225.
- Gander, M.J. and Gardiner, H.W. (2001). *Çocuk ve ergen gelişimi*. B. Onur (Çev.), Ankara: İmge Kitabevi.
- Geçtan, E. (1998). *Psikanaliz ve sonrası*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Geçtan, E. (2008). *İnsan olmak*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gizir, Z. (2002). *Anaokuluna devam eden dört-beş yaş çocuklarında sosyal davranışların gelişimi ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*.

Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Godleski, S., Kamper, K., Ostrov, J., Hart, E. ve McClure, S. (2015). Peer victimization and peer rejection during early childhood. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 44 (3), 380-392.
- Goodman, S. H., Barfoot, B., Frye, A. A. & Belli, A. M. (1999). Dimensions of marital conflict and children's social problem-solving skills. *Journal of Family Psychology*, 13(1), 33-45.
- Goodman, S. H., Gravitt, G. & Kaslow, N. J. (1995). Social problem solving: A moderator of the relation between negative life stress and depression symptoms in children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 23(4), 473-485.
- Gökbuzoğlu, B. (2008). *Ergenlerin saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Green, V. A., Cillessen, A. H., Rechis, R., Patterson, M. M., & Hughes, J. M. (2008). Social problem solving and strategy use in young children. *The Journal of genetic psychology*, 169 (1), 92-112.
- Gresham, F.M. (1986) Social skills instruction for exceptional children. *Theory into Practise*. 21 (2), 128-133.
- Gülay, H. (2008). *5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gülay, H. (2009a). 5-6 yaş çocuklarının sosyal konumlarını etkileyen çeşitli değişkenler. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Haziran. 4(1), 104-121.
- Gülay, H. (2009b). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 82-93.
- Gülay, H. (2011). 5-6 yaş grubu çocuklarda okula uyum ve akran ilişkileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(36):1-10.
- Güler, M. (2016). *Okul öncesi dönem 4-6 yaş çocukları için yeniden düzenlenen okul öncesi kaygı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Güneysu, S. (1982) *Anababaların çocuklara karşı tutumları ve çocuklardaki davranış problemleri*, Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Güngör, H., Buluş, M., (2016). Ebeveyn mükemmeliyetçiliğinin 5-6 yaş okul öncesi dönem çocuklarının algılanan kaygı düzeyini öngörmedeki rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39 (39), 146-159.
- 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 Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güven, E. ve Erden, G. (2013). Duygu sosyalleştirmenin çocuklarda gözlenen davranış sorunlarına katkısı. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 20(2), 119-130.
- Hamarta, E. (2009). Ergenlerin sosyal kaygılarının kişilerarası problem çözme ve mükemmeliyetçilik açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(3), 729-740.
- Hamarta, S. (2007). *İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin sosyal problem çözme becerilerinin algılanan anne-baba tutumları açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Hart, C. H., Yang, C., Nelson, L., Robinson, C. C., Olsen, J., Nelson, D. ve diğerleri (2000). Peer acceptance in early childhood and subtypes of socially, withdrawn behavior in China, Russian and the United States. *International Journal of Behavioral Development*, 24, (1), 73-81.
- Hasta, D. ve Güler, M. E. (2013). Saldırganlık: Kişilerarası ilişki tarzları ve empati açısından bir inceleme, *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (1), 105-143
- Hay, D. F. (2006). Yours and mine: Toddlers' talk about possessions with familiar peers. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 39-52.
- Hay, D. F., Caplan, M., & Nash, A. (2009). The beginnings of peer relations. Social, emotional, and personality development in context. K. H. Rubin, W. M. Bukowski, B. Laursen (Ed.). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* In (s. 121-142). New York: The Guilford Press.
- Heppner, P. P., Baumgardner A. ve Jakson J. (1985). Problem-solving self-appraisal, depression, and attributional style: Are they related?. *Cognitive Therapy and Research*, 9(1), 105-113.
- Hill, K.T.and Sarason, S.B. (1966) The relation of test anxiety and defensiveness to intelligences, and school performance, over elementary school years. A urther longitudinal study. *Mongraphs of the Society for Research in Child Development*, 3(2), 104.
- Hirshfeld, B., Biederman, J., Henin, A., Faraone, S., Davis, S., Harrington, K. ve diğerleri (2007). Behavioral inhibition in preschool children at risk is a specific predictor of middle childhood social anxiety: A five-year follow-up. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 28 (3), 225-233.

- Honeyman, C. (2007). Recognising mental health problems in children and young people. *Pediatric Nursing*, 19 (8), 38-44.
- Hope, D. A., Heimberg, R. G. ve Klein, J. F. (1990). Social anxiety and the recall of interpersonal information. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 4, 185-195.
- Hudson, J., Dodd, H. ve Bovopoulos, N. (2011). Temperament, family environment and anxiety in preschool children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39, 939.
- Huitt, W. G. (1992). Problem solving and decision making: Consideration of individual differences using the myers-briggs type indicator. *Journal of Psychological Type*, 24, 33-44.
- Işık, Erdal (1996), *Anksiyete bozuklukları, somatomorf bozukluklar, dissosiyatif bozukluklar, yapay bozukluklar*. Ankara: Kent Matbaası.
- Işık, E., Işık Taner, Y. L. (2006). *Çocuk, ergen ve yetişkinlerde anksiyete bozuklukları*. İstanbul: Golden Print.
- Johnson, C., Ironsmith, M., Snow, C. W. ve Poteat, M. (2000). Peer acceptance and social adjustment in preschool and kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 27 (4), 207-212.
- Kapıkıran, N.A., İvrendi, A. B., Adak, A., (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal:Beceri durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 19-27.
- Karacan, E. (1996). Çocukluk ve ergenlik çağında sosyal fobi. *3P Dergisi*, 4, 28-34.
- Karakuş, N. (2017). 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin anne tutumları açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Karaoğlu, H. ve Ünüvar, P. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri ve sosyal beceri düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 231-254.
- Karayol, S., Temel, Z. F. (2018). Beş yaş çocuklarının problem çözme becerilerinin oyun temelli etkinliklerle desteklenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 7 (2), 143-174.
- Kasik, L., Gál, Z. (2015). Parents and teachers opinions of preschool children's social problem-solving and behavioural problems. *Early Child Development and Care*. 186 (10), 1632-1648.
- Kasten, H. (2017). *Çocuk Gelişimi ve Gelişim Psikolojisinin Temel Esasları –II-. O. Emre, Z. Çalışkan, A. Ulutaş ve M. Sağlam (Çev.)*, Ankara: Anı Kitabevi.
- Kaya, M., Tadeu, P., Sahranç, Ü., Arslan, S., Demir, S. (2017). Okul öncesi eğitimde problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7 (3), 498-514.

- Kayılı, G. (2018). Anaokulu çocuklarının iletişim becerileri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Turkish Studises*, 13(4), 841-858.
- Kayılı, G. ve Arı, R. (2015). Wally sosyal problem çözme testi: Geçerlik ve güvenilirlik 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(Özel Sayı), 332-342.
- Keçecioğlu Ö. (2015). *MEB Okul öncesi eğitim programı ve Montessori yaklaşımına göre eğitim alan 5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Keown, L. J. (2000). *Parent- Child Relationships, Peer Functioning, and Preschool Hyperactivity*. Unpublished PhD. Thesis, The University of Auckland, USA
- Kerns, C., E., Pincus, D., B., McLaughlin, K., A. ve Comer, S., J. (2017). Maternal emotion regulation during child distress, child anxietyaccommodation, and links between maternal and child anxiety. *Journal of Anxiety Disorders*, 50, 52-59.
- Kocabaşoğlu, N. (2008). Anksiyete bozukluklarına genel bir bakış. *İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri, Sempozyum Dizisi*: 62, 175-184.
- Koçyiğit Özlü, A. (2015). *Çocukların hastaneye yatmaya bağlı gelişenkKaygı düzeyinin resim çizme yöntemiyle incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koray, Ö. ve Azar, A. (2008). Ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme ve matiksal düşünme becerilerinin cinsiyet ve seçilen alan açısından incelenmesi. *Kastomonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 125-136.
- Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 177-184.
- Koruklu, N., Yılmaz N. (2010). Çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi programının okulöncesi kurumlara devam eden çocukların problem çözme becerisine etkisi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 1-20
- Koyuncu, A. (2012). *Sosyal Fobi*. İstanbul: Liman Yayınları.
- Kozacıoğlu, G. (1982). *Çocukların anksiyete düzeyleri ile annelerinin tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kök, M. Tuğluk, N., ve Bay, E.(2005). Okul öncesi eğitimin öğrencilerin gelişim özellikleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 294-303.

- Kumru, A., Carlo, G. ve Edwards, C. P. (2004). Olumlu sosyal davranışların ilişkisel, kültürel, bilişsel ve duyuşsal bazı değişkenlerle ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 19 (54), 109-125.
- Kurtulan, B. (2015). *Erken çocukluk döneminde (4-7 yaş) bilişsel beceriler ile sosyal beceriler arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul.
- Küçüköyük, C. (2015). *3 - 5 yaş arasında ve anaokuluna giden çocuk annelerinin ayrılma kaygısı ve bağlanma biçimleri ile çocuğun davranışları ve ayrılma kaygısı arasındaki ilişki: Bilişsel esnekliğin aracı rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ladd, G. W., Kochenderfer-Ladd, B. (2002). Identifying victims of peer aggression from early to middle childhood: Analysis of cross-prevalance of victimization and characteristics of identified victims, *Psychological Assessment*, 14 (1), 74-96.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J. and Goleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment?, *Child Development*, 6, 69, 1181-1197.
- Le Gall, A. (2012). *Anksiyete ve kaygı* İ. Yerguz (Çev.), Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Manaster, H. ve Jobe, M. (2012). Supporting preschoolers' positive peer relationships. *Young Children*, 67(5), 12-17.
- Mayeux, L. ve Cillessen, A. H. N. (2003). Development of social problem solving in early childhood: stability, change and associations with social competence, *The Journal of Genetic Psychology*, 164(2), 153-173.
- McCabe, P. C. ve Altamura, M. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the Schools*, 48, 513-540.
- McCabe, P. C., and Marshall, D. J. (2006). Measuring the social competence of preschool children with specific language impairment: Correspondence among informant rating and behavioral observations. *Topics Early Child Specific Education*, 26, 234-246.
- Mountrose, P. (2000). *6 ile 18 yaş çocuklarıyla sorunları çözmede 5 aşama*. (Birinci Baskı). İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Mussun-Miller, L. (1993). Social acceptance and social problem solving in preschool children. *Journal Of Applied Developmental Psychology*, 14, 59-70.
- Nelson, L. J., Rubin, K. H. ve Fox, N. A. (2005). Social withdrawal, observed peer acceptance, and the development of self-perceptions in children ages 4 to 7 years. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(2), 185-200.

- Ogelman Gülay, H. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal konumlarının aile değişkenlerine bağlı olarak incelenmesi, *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (2), 213-230.
- Ogelman Gülay, H., Erten Sarıkaya, H. (2016). Beş yaş çocuklarının akran şiddetine maruz kalma ve akran şiddetini uygulama düzeylerinin izlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (37), 187-203.
- Ogelman Gülay, H., Topaloğlu, Z. (2014). 4-5 Yaş çocuklarının sosyal yetkinlik, saldırganlık, kaygı düzeyleri ile anne- babalarının ebeveyn öz yeterliği algısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Pamukkale.
- Oğuz, V. (2012). *Proje yaklaşımının anasınıfına devam eden çocukların problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Oktay A. (2000). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. (2. Baskı), İstanbul:Epsilon Yayınları.
- Olçay, O. (2008). *Bazı kişisel ve ailesel değişkenlere göre okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal yetenekleri ve problem davranışlarının analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational Leadership*, 60 (6), 12-17.
- Orçan, M. (2008). Sosyal gelişim. M. E. Deniz (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim içinde* (s. 133-193) Ankara: Maya Akademi.
- Öğülmüş, S. (2006). *Kişiler arası sorun çözme becerileri ve eğitimi* (3. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Önder, A. Güven, Y., Sevinç, M., Aydın, O., Uyanık Balat, G., Palut B. ve diğerleri (2004). Altı yaş çocukları için Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği'nin (MASDU) geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *1. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi Basılmamış Bildiri Özetleri*. (s. 303-317).
- Öngider, N. (2013). Anne-baba ile okul öncesi çocuk arasındaki ilişki. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 5(4), 420-440.
- Özdoğan, B. (2014). *Çocuk ve oyun, çocuğa oyunla yardım*. (6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özkan, H.K. (2015). *Annelerin duygu sosyalleştirme davranışları ile çocukların benlik algısı ve sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özmen, D.,(2013). *5-6 Yaş grubu çocukların akran ilişkilerinin sosyal problem çözme becerisi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Öztürk, M., Sayar, K., Uğurad, I. ve Tüzün, Ü. (2005). Sosyal fobisi olan çocukların annelerinde sosyal fobi yaygınlığı. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 15 (2), 60-64.
- Öztürk, O. (2008). *Ruh sağlığı bozuklukları*. Ankara: 1. Nobel Tıp Kitapevleri.
- Özusta, Ş. (1993). *Çocuklar için durumluk-sürekli kaygı envanterinin uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özyürek, A., Çetin, A., Şahin, D., Yıldırım, R., Evirgen, N. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarda problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 3 (2), 32-41.
- Palancı, M. (2004). Üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı sorunlarını açıklamaya yönelik bir model çalışması. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Parker, J. G. & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29, 611–621.
- Pekdoğan, S.,(2016). 5-6 yaş çocukların sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1946-1965.
- Peterson, M. A. (2001). *An examination aggression and self-esteem in preschoolers*. Unpublished Master Thesis, Southern Connecticut State University, USA.
- Pettit, G. S., Dodge, K. A. & Brown, M. M. (1988). Early family experience, social problem solving patterns, and children's social competence. *Child Development*, 59, 107-120.
- Posamentier, A., ve Krulik, S. (1998). *Problem-solving strategies for efficient and elegant solutions: A resource for the mathematics teacher*. California: SAGE.
- Rankin, R.P. and Maneker, J.S. (1985) The duration of marriage in a divorcing population. The impact of children. *Journal of Marriage and the Family*, 47(1), 43-51.
- Rapee, R., Edwards, S., Spence, S. ve S. Kennedy (2010).The assessment of anxiety symptoms in preschool-aged children: The revised preschool anxiety scale. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 39(3), 400-409.
- Rodkin, P. C.,& Hodges, E. V. E. (2003). Bullies and victims in the peer ecology: Four questions for psychologists and school professionals. *School Psychology Review*, 32, (3), 384-400.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6, 11-135.

- Roth Ledley, D., & Heimberg, R. (2006). Cognitive vulnerability to social anxiety. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 25(7), 755-778.
- Rubin, K. H., Daniels-Beirness, T., & Bream, L. (1984). Social isolation and social problem solving: A longitudinal study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52(1), 17.
- Rubin, K. H., Mills, R. S. L. (1988). The many faces of social isolation in childhood. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 916-924.
- Rubin, K. H. ve Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem solving. V. Hasselt ve M. Hersen (Eds.), *Handbook of social development* in (s.283-323). New York: Plenum.
- Riney S.S. ve Bullock L. M. (2012). Teacher perspectives on student problematic behavior and social skills. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17 (2), 195-211.
- Saneei, A., Bahrami, H., Haghegh, S. (2011). Self-esteem and anxiety in human figure drawing of Iranian children with ADHD. *The Arts in Psychotherapy*, 38(4), 256-260.
- Santrock, J. W. (2015). *Yaşam boyu gelişim, gelişim psikolojisi*. G. Yüksel (Çev. Ed.), (13. basımdan çeviri). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sarı, E. (2007). *Anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Saygılı H. (2000). *Problem çözme becerisi ile sosyal ve kişisel uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. (12. baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Senson, A., Hemphill, S. A., & Smart, D. (2004). Connections between temperament and social development: A review. *Social Development*, 13, (1), 142-170.
- Sheehan, E. (1999). *Kaygı bozukluklukları*. M. Sağlam (Çev.), İstanbul: Alfa Basım Yayın Dağıtım.
- Song, S. Y. (2006). *The role of protective peers and positive peer relationships in scholl bullying: How can peers help?* Unpublished doctoral thesis. University of Nebraska, Nebraska.
- Sonmaz, S. (2000). *Problem çözme becerisi ile zeka ve yaratıcılık arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Soysal ve Bodur, 2004; Otizmin erken tanısı ve önemi. *Sted Dergisi*, 13 (10), 394-398.

- Spence S., H., Rapee R., McDonald C. ve Ingram M. (2000). The structure of anxiety symptoms among preschoolers. *Behaviour Research and Therapy*, 39, 1293–1316.
- Spence, S.H. (1998). A measure of anxiety symptoms among children. *Behaviour Research and Therapy*, 36, s. 545 – 566.
- Spence, S.H (2003). Social skills training with children and young people: theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8(2), 84-96.
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17, (2), 125-146.
- Stevens, A. D. (2009). *Social problem solving and cognitive flexibility: Relations to social skills and problem behavior of at risk young children*. Doctoral Thesis, Seattle Pacific University, School of Psychology Family and Community, Seattle.
- Stewart, S.L. ve Rubin, K.H. (1995). The social problem-solving skills of anxious-withdrawn children. *Development and Psychopathology*, 7, 323–336.
- Sucuoğlu, B. ve Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(1), 41-57.
- Sünbül, D.(2008). *Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının ortaöğretim 9.sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerileri, öfke kontrolü ile özsayıgı düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tabachnick, B.G.,Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Temizel, S. (2014). *Üniversite öğrencilerinde sosyal kaygıyı yordayan ailesel ve bilişsel faktörler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Terzi, Ş. I. (2000). *İlköğretim okulu altıncı sınıf öğrencilerinin kişiler arası problem çözme becerileri algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Terzi, Ş. (2003). Altıncı sınıf öğrencilerinin kişiler arası problem çözme beceri algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (2), 231-232.
- Tezcan, G. (2015). *Çocukluk döneminde sosyal kaygının gelişiminde ebeveyn kabul-red algısı: Otomatik düşüncelerin aracı rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tezel, A., Arslan, S., Topal, M., Aydoğan, Ö., Koç, Ç. ve Şenlik, M. (2009). Hemşirelik öğrencilerinin problem çözme becerileri ve depresyon düzeylerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 12 (4), 63-71.

- Thornton, S. (1998). *Çocuklar problem çözüyor*. Ö. Kumrular (Çev.), İstanbul: Gendaş Yayınları.
- Tosun Sümer, E. (2008). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerinin sosyal kaygıları ile çocukların sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Trawick-Smith, J. (2014). *Erken çocukluk döneminde gelişim: Çok kültürlü bir bakış açısı*. B. Akman (Çev. Ed). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tükel, R. ve Demet, M. (2004), Obsesif-kompulsif bozuklukta tedavi kılavuzu. R. Tükel (Ed.), *Anksiyete bozuklukları tedavi kılavuzu* içinde (s. 115-116). Ankara: Türkiye Psikiyatri Derneği Yayınları.
- Tüy P., S. (1999). *3-6 yaş arasındaki işitme engelli ve işiten çocukların sosyal beceri ve problem davranışları yönünden karşılaştırılmaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uğur, H. (1998). *Anasınıfı eğitiminin sosyalleşmedeki rolü ve öğrencileri sosyalleştirme açısından özel ve devlet anasınıflarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Uluyurt, F. (2012). *Bazı değişkenlere göre okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarının akran ilişkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Unlendorff, H. (2000). Parents and childrens friendships Networks, *Journal of Family Issues*, EBSCO:2872272.
- Uz-Baş, A. Siyez, D. M. (2011). Akranları tarafından kabul gören ve görmeyen ilköğretim okulu öğrencilerinin akran ilişkilerine yönelik algılarının incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (2), 43-70.
- Ünal, G. (2004). Bir grup üniversiteli gençte çekingenlik, aleksitimi ve benlik saygısının değerlendirilmesi. *Klinik Psikiyatri*, 7(4), 215-222.
- Ünal, M. ve Aral, N. (2014). An investigation on the effects of experiment based education program on six years olds' problem solving skills. *Education and Science*, 39 (176), 279-291.
- Walker, O., Degnan, K., A., Fox, N., A., Henderson, H., A. (2013). Social problem-solving in early childhood: Developmental change and the influence of shyness *J Appl Dev Psychology*, 34 (4), 185-193.
- Walker, S., Irving, K., Berthelsen, D. (2002). Gender influences on preschool children's social problem- solving strategies, *The Journal of Genetic Psychology*, 163 (2), 197-209.

- Walker, S. (2004). Teacher reports of social behavior and peer acceptance in early childhood: Sex and social status differences. *Child Study Journal*, 34 (1), 13-28.
- Walker, O. L. ve Henderson, H. A. (2012). Temperament and social problem solving competence in preschool: Influences on academic skills in early elementary school. *Social Development*, 21(4), 761-779.
- Waschbush, D.A., Walsh, T.M., Andrade, B.F., Kngg, S. ve Carrey, N.J. (2007). Social problem solving, conduct problems, and callous-unemotional traits in children. *Child Psychiatry Hum Dev*, 37, 293-305.
- Webster-Stratton, C. ve Lindsay, DW (1999). Küçük çocuklarda sosyal yetkinlik ve davranış sorunları: Değerlendirme konuları. *Klinik Çocuk Psikolojisi Dergisi*, 28 (1), 25-43.
- Yaban, H. ve Yükselen, A. (2007). Korunmaya muhtaç yedi-on bir yaş grubundaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi, *Toplumsal ve Sosyal Hizmet*, 18(1), 49-67.
- Yağbasan, Ş. (2018). 60-72 Aylık çocukların sosyal problem çözme becerileri ile ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yapıcı, M. (2005). Çocukta sosyal gelişim. *Üniversite ve Toplum Dergisi*, 5(2), 2-7.
- Yaralı, K. T., 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*, 20 (2), 345-361.
- Yaşar, M. (2015). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişim. F. Turan, A. İ. Yükselen (Ed.), *Her yönüyle okul öncesi eğitim* içinde (s. 276-290). Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Yavuzer, H. (2008). *Çocuk psikolojisi* (31. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeşildaş, F., B., (2018). *Okul öncesi çocuklarda kaygının ebeveyn – çocuk ilişkisine yönelik değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, E. (2012). 60-72 Aylık çocukların duyguları anlama becerilerinin sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, E. ve Tepeli K. (2013). 60-72 Aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin duyguları anlama becerileri açısından incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 172 (172), 117-130.
- Yılmaz, E. (2016). 48-72 Aylık çocuklara yönelik sosyal problem çözme becerileri ölçeği'nin geliştirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Yörükoğlu, A. (2010). *Çocuk ruh sağlığı: Çocuk yetiştirme sanatı ve kişilik gelişimi*, İstanbul: Özgür Yayınları.
- Yücesan, Y. (2017). *Montessori eğitiminin okul öncesi dönem çocukların problem çözme becerileri ve problem davranışları üzerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.
- Yükçü, Ş., B., Demircioğlu, H., (2017). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi* 1 (2), 216-238.
- Zembat,R. ve Unutkan,Ö. (2003). Problem çözme becerilerinin gelişimi. M. Sevinç (Ed.), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* içinde (s.221-229), İstanbul: Morpa Yayıncılık.



EKLER

Doç. Dr. Kezban TEPELİ
S.Ü. Sağlık Bilimleri Fakültesi
Çocuk Gelişimi Bölümü

--

Doktor Öğretim Üyesi
DEVLET ALAKOÇ PİRPIR
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ FAKÜLTESİ
ÇOCUK GELİŞİMİ BÖLÜMÜ
0505 311 84 48

--

Doktor Öğretim Üyesi
DEVLET ALAKOÇ PİRPIR
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ FAKÜLTESİ
ÇOCUK GELİŞİMİ BÖLÜMÜ
0505 311 84 48

İndirmek için

Dokunun

akran_ilişkil...ölçeği.doc

77,0 KB

İndirmek için

Dokunun

akran_ilişkil...OZİTİF.doc

77,7 KB

İndirmek için

Dokunun

Selçuk_Akr...İçeği.docx

22,1 KB

 merve güler

27.08.2018

MG

 Ynt: Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi K... Ayrıntılar

Kime: Busra Beydoğan

Meraba Büşra çok müsait olmuyorum. Mail yoluyla iletişime geçersen sevinirim. İyi çalışmalar.

**İYİ AKŞAMLAR DEĞERLİ HOCAM
BEN BÜŞRA BEYDOĞAN. SELÇUK
ÜNİVERSİTESİ SAĞLIK BİLİMLERİ
FAKÜLTESİNDE YÜKSEK LİSANS
YAPMAKTAYIM. YÜKSEK LİSANS TEZİMDE
OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ
SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN
ÇOCUKLARIN KAYGI DÜZEYLERİ
EBEVEYNLERİNİN TUTUMLARI VE DUYGU
SOSYALLEŞTİRME DAVRANIŞLARI
AÇISINDAN İNCELENMESİNE YÖNELİK BİR
ÇALIŞMA YAPMAK İSTMEKTEYİM. Bu konuya
yönelik ölçekleri incelerken sizin çalışmanıza
rastladım. Eğer izin verirsiniz tez çalışmamda
Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı ölçeğinin
Türkçe formunu kullanabilir miyim? Bu konuda
bana yardımcı olabilir miydiniz?
İlginiz için teşekkür ederim
İyi akşamlar hocam
Saygılarımla...**



Okul Önce...İçeği.docx
27,2 KB

Dr. Gökhan KAYILI
Selçuk Üniversitesi
Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü

--

Doktor Öğretim Üyesi
DEVLET ALAKOÇ PİRPİR
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ FAKÜLTESİ
ÇOCUK GELİŞİMİ BÖLÜMÜ
0505 311 84 48



WALLY SO...İ erkek.pdf
818 KB



WALLY SO...STİ kız.pdf
805 KB



Wally Kodları.doc
95,9 KB



20066840...ankayılı.pdf
974 KB



T.C.
MERSİN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34776202-605.01-E.18205415
Konu : Büşra BEYDOĞAN'ın
Anket izin talebi

03/10/2018

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :Selçuk Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 21.09.2018 tarihli ve 21554 sayılı yazısı.

Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Ana Bilim Dalı, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Büşra BEYDOĞAN'ın "60-72 aylık Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin; Kaygı Düzeyleri ve Ebeveynlerin Duygu Sosyalleştirme Davranışları Açısından İncelenmesi" konulu araştırma izin talebi ile ilgili 03.10.2018 tarihli komisyon görüşü ve çalışma programı ilişikte sunulmuştur.

Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Ana Bilim Dalı, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Büşra BEYDOĞAN'ın İlimiz Akdeniz, Mezitli, Toroslar, Yenışehir ilçelerinde bulunan ekli listedeki okullarda öğrenim gören öğrencilere ve öğrenci velilerine okul idaresinin inisiyatif ve kontrolünde gönüllülük esasına dayalı olarak ve eğitim öğretimi aksatmadan (imzalı ve mühürlü anket soruları kullanılarak) uygulanması, çalışmalar esnasında ses/video kaydı alınmaması, çalışmaya konu kişilerden, aile üyelerinden ad ve soyad, telefon, adres ile din, mezhep, etnik gruba mensubiyet gibi hassas bilgilerin istenmemesi ve uygulama sonucunda hazırlanacak raporun basılı ve dijital ortamda İl Millî Eğitim Müdürlüğümüze vermek şartı ile uygun görülmektedir.

Makamlarımızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Adem KOCA
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek :
1- İlgi Yazı ve Ekleri (73 sayfa)
2- Komisyon Görüşü (2 sayfa)

OLUR
<...>

Süleyman DENİZ
Vali i.a.
Vali Yardımcısı

Dümlupınar Mah. GMK/Div. Yenışehir / MERSİN
Elektronik Ad: <http://mersin.meb.gov.tr>
E-posta: isil@mersin.meb.gov.tr

Bilgi İçin: Ser. Mehmet SİMŞİKÇİ
Memur: Ayşe SAĞLAM YASAR - Tel: 0(324)3291481
Dahili Tel: 120 Paks: 0(324)3273518-19

Adresinden: b0c3-ffb2-3295-abcb-b12b koda ile kayıt edilebilir



T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı	Büşra BEYDOĞAN
Doğum Yeri-Tarihi	Aschaffenburg-17.11.1991
İlkokul	Kayatepe İlköğretim Okulu
Lise	Mersin Mehmet Adnan Özçelik Anadolu Lisesi
Lisans	Selçuk Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği
Lisansüstü	Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Ana Bilim Dalı
Mail	busra-beydogan@hotmail.com