T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

DÖNÜŞ TEMİZ

TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. ZÜLFİYE GÜL ERCAN

EDİRNE
2019

T.C.

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

.....TEMEL EĞİTİM..... ANABİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ....PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

...Döne...TEMİZ..... tarafından hazırlanan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi Konulu **Yüksek Lisans** tezinin Sınavı, Trakya Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 19-6 maddeleri uyarınca ...14.06.2019.Cuma.. günü saat .....14:30..... 'da yapılmış olup, yüksek lisans tezinin *.....Kabul...edilmesine..... **OYBİRLİĞİ/~~OYÇOKLUĞU~~** ile karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYELERİ	KANAAT	İMZA
Doç. Dr. Zülfiye GÜLERCAN	Kabul Edilmesine	
Doç. Dr. Şenay BULUÇ KÖK	Kabul Edilmesine	
Dr. Öğr. Üyesi Mine AKKAYNAK	Kabul Edilmesine	

* Jüri üyelerinin, tezle ilgili kanaat açıklaması kısmında "Kabul Edilmesine/Reddine" seçeneklerinden birini tercih etmeleri gerekir.

T.C
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞ FORMU

Referans No	10262554
Yazar Adı / Soyadı	DÖNÜŞ TEMİZ
T.C.Kimlik No	13798533582
Telefon	5469126783
E-Posta	dns.tmz@hotmail.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi
Tezin Tercümesi	Investigation Of Social Problem Solving Skills Of Preschool Children
Konu	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
Üniversite	Trakya Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Sosyal Bilimler Enstitüsü
Anabilim Dalı	Temel Eğitim Anabilim Dalı
Bilim Dalı	Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı
Tez Türü	Yüksek Lisans
Yılı	2019
Sayfa	113
Tez Danışmanları	DOÇ. ZÜLFİYE GÜL ERCAN
Dizin Terimleri	
Önerilen Dizin Terimleri	okul öncesi eğitim-preschool education, sosyal beceriler-social skills, problem çözme becerileri-problem solving skills.

02.07.2019

İmza:.....

Tezin Adı: Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi

Hazırlayan: Dönüş TEMİZ

ÖZET

Bu araştırmada; okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerileri ve bu becerileri etkileyen faktörlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelinde tasarlanan araştırmanın örneklemini Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Tekirdağ ili Marmaraereğlisi ilçesinde bulunan anaokulları ve anasınıflarına devam eden 200 (97 kız, 103 erkek) çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada çocukların ve ailelerin demografik bilgilerinin toplanması için araştırmacı tarafından geliştirilen Genel Bilgi Formu ve çocukların sosyal problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi için Rubin ve Krasnor'un (1986) Çocuk Sosyal Problem Çözme Testi ve Spivack ve Shure'nin (1985) Okul Öncesi Problem Çözme Testi'nin birleşiminden oluşturulmuş ve Corolyn Webster-Stratton tarafından düzenlenmiş, ülkemizde 3-5 yaş çocuklar için geçerlik güvenirlik çalışması Kayılı ve Arı (2015) tarafından yapılan Wally Sosyal Problem Çözme Testi kullanılmıştır. Araştırma verilerinin normallik dağılımı kontrol edilmiş ve normallik varsayımının karşılandığı durumlarda t Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova), normallik varsayımının karşılanmadığı durumlarda ise Mann-Whitney-U ve Kruskal-Wallis testleri kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda; çocukların cinsiyeti, ebeveynlerin eğitim durumu, ebeveynlerin meslekleri, sosyoekonomik düzey, aile tipi, ailedeki çocuk sayısı, elektronik alet kullanma durumu, televizyon izleme durumu, ebeveynlerle vakit geçirme durumu ile çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nden aldıkları puan ortalamaları arasından anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p>0.05$). Öte yandan çocukların yaşı ve okul öncesi eğitim alma durumları ile Wally Sosyal Problem Çözme Testinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<0.05$).

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi, Sosyal Beceriler, Sosyal Problem Çözme.

Title Of The Thesis: Investigation Of Social Problem Solving Skills Of Preschool Children

Prepared by: Dönüş TEMİZ

ABSTRACT

In this study, it is aimed to examine the social problem solving skills of preschool children and the factors affecting these skills. The sample of the research designed in the screening model consists of 200 (97 girls, 103 boys) children who continue preschool education in the Marmaraereğlisi of Tekirdag province, which is under the MEB. In the present study, the general information form developed by the researcher for the collection of demographic information of children and families and Rubin and Krasnor's (1986) child social problem solving test and Spivack and Shure's (1985) pre-school problem solving test were developed and edited by Corolyn Webster-Stratton for the evaluation of social problem solving skills of children. Validity reliability study for children aged 3-5 was used Wally social problem solving test performed by Kayılı and Arı (2015). The normal distribution of the research data was checked and T-test and one-way variance analysis (Anova) were used in cases where the normal assumption was met, Mann-Whitney-U and Kruskal-Wallis tests were used in cases where the normal assumption was not met.

As a result of the research, a significant relationship was not found between the gender of the children, parent's education level, parent's occupations, socioeconomic level, family type, number of children in the family, electronic device usage, television watching, spending time with parents, and the average score of the Wally Social Problem Solving Test ($p > 0.05$). On the other hand a significant relationship was found between the mean scores of the Wally Social Problem Solving Test and the age and pre-school education of the children ($p < 0.05$).

Keywords: Pre-School, Social Skills, Social Problem Solving.

ÖNSÖZ

Bu çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Tüm araştırmam boyunca, çalışmalarımın her aşamasında beni yönlendiren, bilgi ve birikimini tüm sabır ve sıcaklığıyla benimle paylaşan değerli danışman hocam Sn. Doç. Dr. Zülfiye Gül ERCAN'a sonsuz teşekkür ederim.

Bugünü görmesini en çok istediğim, bugün yanımda olamasa da varlığını ruhumda en derin şekilde hissettiğim, her zaman hayatımın ışığı olarak kalacak olan canım annem Ayten TEMİZ'e sonsuz minnet ve özlem duygularımla teşekkür ederim.

Hayatım boyunca desteklerini bana her zaman hissettiren, varlıklarından her zaman gurur duyduğum ailem: Bana olan güvenini ve destekleyici tutumunu daima hissettiğim sevgili babam Azmi TEMİZ ve canım kardeşlerim Serpil TEMİZ ÜNAY, Serap TEMİZ KARAKULLUKÇU ve Damla TEMİZ'e en derin duygularımla teşekkür ederim.

Tüm çalışmam boyunca benden desteğini esirgemeyen, yeni bir hayatın ilk adımlarını attığım yol arkadaşım Süleyman UYAR'a tüm içtenliğimle teşekkür ederim.

Çalışmam boyunca hiçbir aşamada desteğini benden esirgemeyen, bu süreçte birlikte yol aldığımız arkadaşım Nalan TÜFEKÇİ KURT'a çok teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖZET i
ABSTRACT ii
ÖNSÖZ iii
TABLOLAR LİSTESİ vi
KISALTMALAR viii
1.GİRİŞ 1
1.1.Problem 1
1.2.Amaç 2
1.3.Önem 3
1.4.Varsayımlar 4
1.5.Sınırlılıklar 5
2.BÖLÜM 6
2. KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 6
2.1. Sosyal Gelişim 6
2.2. Sosyal Gelişim İle İlgili Kavramlar 7
2.2.1. Benlik 7
2.2.2. Mizaç 8
2.2.3. Empati 9
2.2.4. Sosyalleşme 11
2.2.5. Sosyal Olgunluk 14
2.2.6. Sosyal Yeterlilik 14
2.2.7. Sosyal Uyum 16
2.2.8. Sosyal Beceriler 18
2.3. Sosyal Gelişim Kuramları 23
2.3.1. Psikoanalitik Kuram 23
2.3.2. Psikososyal Gelişim Kuramı 26
2.3.3. Sosyal Öğrenme Kuramı 30
2.3.4. Ekolojik Kuram 33
2.4. Sosyal Gelişim Dönemleri 35
2.4.1. Bebeklik Dönemi (0-2 Yaş) 35

2.4.2. İlk Çocukluk Dönemi (3-5 Yaş) 36
2.4.3. Son Çocukluk Dönemi (6-12 Yaş)..... 37
2.5. Sosyal Gelişimi Etkileyen Faktörler..... 38
2.5.1. Aile..... 38
2.5.2. Doğum Sırası ve Aralığı..... 40
2.5.3. Kardeş Sayısı ve İlişkileri..... 40
2.5.4. Akran İlişkileri..... 41
2.5.5. Okul..... 43
2.5.6. Öğretmen..... 43
2.6. Sosyal Problem Çözme..... 44
2.7. Olumlu Sosyal (Prososyal) Davranışlar..... 46
2.8. Olumsuz Sosyal (Saldırgan) Davranışlar..... 48
2.9. İlgili Araştırmalar..... 49
3. BÖLÜM: MATERYAL VE YÖNTEM..... 58
3.1. Araştırmanın Modeli..... 58
3.2. Evren ve Örneklem..... 58
3.3. Veri Toplama Araçları..... 62
3.3.1. Genel Bilgi Formu..... 62
3.3.2. Wally Sosyal Problem Çözme Testi..... 63
3.4. Verilerin Toplanması..... 64
3.5. Verilerin Analizi..... 65
4. BÖLÜM: BULGULAR VE TARTIŞMA..... 67
5. BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER..... 85
5.1. Sonuç..... 85
5.2. Öneriler..... 86
KAYNAKÇA..... 88
EKLER..... 101
EK 1 : Genel Bilgi Formu..... 101
EK 2 : Etik Kurul Raporu..... 103
EK 3 : MEB Araştırma Uygulaması İnceleme Raporu..... 104

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. :Araştırmaya Katılan Çocuklara Ait Bulgular …….....59

Tablo 3.2. : Araştırmaya Katılan Çocukların Ailelerine İlişkin Bulgular.....…….....61

Tablo 3.3. : Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Wally Sosyal Problem Çözme Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel Analiz Tablosu……..66

Tablo 4.1. : Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Cinsiyete Göre Wally Sosyal Problem Çözme Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları……...67

Tablo 4.2. : Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yaşlarına Göre Wally Sosyal Problem Çözme Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları……69

Tablo 4.3. : Annenin Eğitim Durumuna Göre Çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Analizi Sonuçları…….70

Tablo 4.4. : Babanın Eğitim Durumuna Göre Çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Analizi Sonuçları…….71

Tablo 4.5. : Annenin Mesleğine Göre Çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Analizi Sonuçları……73

Tablo 4.6. : Babanın Mesleğine Göre Çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Analizi Sonuçları…...73

Tablo 4.7. : Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Aile Gelir Düzeyine Göre Wally Sosyal Problem Çözme Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları…….74

Tablo 4.8. : Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Aile Tipine Göre Wally Sosyal Problem Çözme Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları…….75

Tablo 4.9. : Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Wally Sosyal Problem Çözme Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları…….77

Tablo 4.10. : Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre Wally Sosyal Problem Çözme Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları……...78

Tablo 4.11. : Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Elektronik Alet Kullanımına Göre Wally Sosyal Problem Çözme Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin T Testi Sonuçları…….79

Tablo 4.12. : Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Televizyon İzleme Durumlarına Göre Wally Sosyal Problem Çözme Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann-Whitney-U Testi Sonuçları…….81

Tablo 4.13. : Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Gün İçinde Ebeveynleri İle Vakit Geçirme Sürelerine Göre Wally Sosyal Problem Çözme Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları……...83

KISALTMALAR

Akt: Aktaran

ANOVA : Varyans Analizi

Ed.: Editör

f: frekans

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

N: Katılımcı Sayısı

P: Anlamlılık

Vd.: ve diğerleri

$\bar{x}$: Aritmetik Ortalama

MEM: Milli Eğitim Müdürlüğü

1. GİRİŞ

1.1. Problem

Döllenmeden ölüme kadar geçen süre içerisinde organizmanın fiziksel ve davranışsal olarak sıralı ve düzenli değişimine 'gelişim' denmektedir (Atay, 2005). Saarni (2001) sosyal duygusal gelişimi, çocukların kendilerini ifade edebilmesi, duygularını kontrol edip hem kendisiyle hem çevresiyle barış ve uyum içerisinde olabilmesi olarak tanımlamaktadır (Kandır ve Alpan, 2008).

Biyolojik, kültürel ve sosyal bir varlık olan insan, doğumuyla birlikte gözlerini bir insan topluluğunun içine açmaktadır. Bebek ve bebeğin bakımını üstlenen kişi arasındaki etkileşim ile başlayan sosyal ilişkiler zaman ilerledikçe aile, akraba, akran grubu gibi toplumdaki diğer insanlarla etkileşim içine girmesiyle gelişen bir yapıda, tüm insan yaşamı boyunca sürmektedir (Akt: Yaban ve Yükselen, 207). İnsanın tüm yaşamı, içinde bulunduğu çevreye uyum sağlamaya çalışmakla geçmektedir. Birey toplumda kendi yerini belirleme ve statü kazanma ihtiyacını hissetmektedir. Bu da bireyin sosyalleşme, sosyal uyum vb. gibi bazı sosyal becerileri kazanmasına bağlıdır (Yavuzer, 2012).

Birey bu sosyalleşme ve sosyal uyum çabaları sırasında kişiler arası çatışmalarla çok kez karşı karşıya kalmaktadır. Sosyal problemler bireyin tüm hayatında karşısına çıkmakta ve sağlıklı sosyal gelişim için bireye fayda sağlamaktadır. Biggam ve Power (1999), sosyal problem çözme becerilerinin çocuğun sosyal uyumu için hayati derecede öneme sahip olduğunu belirtmektedir. D'Zurilla ve Golfried (1971) tarafından, sosyal problem çözme becerisi, bir problem durumuyla baş edebilmek için etkili tepki seçeneklerini oluşturup bunlardan en etkili olacağı düşünülen bir tanesini seçme davranışını içeren davranışsal ve bilişsel bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Berk (2013)'e göre ise sosyal problem çözme, sosyal anlaşmazlıkların engellenmesi ya da çözülmesi için toplumun diğer fertleri tarafından kabul edilebilir nitelikte ve benliğe de fayda sağlayacak şekilde sonuçlanan yöntemler üretmek ve bunları uygulamaktır (Kayılı ve Arı, 2015).

Değişen yaşam koşulları, teknolojik gelişmeler, sosyal değişimler çocuklara sunulan ya da sunulamayan imkanlar sosyal problem çözme becerilerinin yeniden gözden geçirilmesini gerekliliğini göstermektedir. Bunun yanı sıra tüm bu değişimlere bağlı olarak sosyal problem çözme becerilerini etkileyen faktörler ve bu faktörlerin etkisi de değişmektedir. Bu çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerileri ve bu becerileri etkileyen faktörlerin yeniden gözden geçirilmesi amaçlanmış ve bu konu ile ilgilenenlere güncel bilgileri sunulmaya çalışılmıştır.

1.2. Amaç

Bu çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerileri ve bu becerileri etkileyen faktörleri incelemek amaçlanmaktadır.

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda problem cümlesi ile birlikte alt problemlere cevap aranacaktır.

- Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerileri; çocukların yaşına ve cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

- Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerileri; çocukların anne eğitim, baba eğitim, anne meslek, baba meslek, aile gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

- Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerileri; çocukların ait oldukları aile türü, ailedeki çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

- Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerileri; çocukların okul öncesi eğitim alma durumlarına, elektronik aletlerle vakit geçirme durumlarına, televizyon izleme durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

- Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerileri ailelerin çocuklarına gün içinde ayırdıkları zamana göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.3. Önem

Erken çocukluk dönemi yaşamın ilk altı yılını kapsayan ve bilişsel, psikomotor, fiziksel, dil, sosyal ve toplumsal gelişimin hızlı olduğu dönemdir. Bu dönem çocuğun yaşamında oldukça önemlidir ve çocuğun gelecekteki yaşantısını önemli derecede etkilemektedir. Kaliteli bir okul öncesi eğitim, çocuğun yeteneklerini ortaya çıkarmak, temel alışkanlıklar kazandırmak ve çocuğu yaşama en iyi şekilde hazırlamak için büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle çocuğun tüm gelişim alanlarının desteklenmesi gerekmektedir (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2001; Kağıtçıbaşı, 1989; Razon, 1987; Zembat, 2005; Akt: Kayılı, 2015).

Çocuk için araştırma ve keşfetme sürecini kapsayan erken çocukluk döneminde kazanılan deneyimler çocuğun sosyal gelişiminin altyapısını hazırlamaktadır. Çocuğun sosyal açıdan sağlıklı gelişim göstermesi için, gerekli olan bazı temel becerileri kazanıp bunları davranışlarında da göstermesi gerekmektedir. Bu becerilerden biri de sosyal problem çözme becerisidir (Anooshian, Pascal ve McCreath, 1984; Akt: Kayılı ve Arı, 2015).

Spence'e göre (2003) sosyal problem çözme becerileri yaşamın ilk zamanlarından itibaren desteklenmesi gereken, bütün yaşam boyu süren sosyal becerilerden birisidir. Okul öncesi eğitimde çocuklara akranları ile bir araya gelme, onlarla iletişim ve etkileşim içinde olma fırsatı sunularak, doğal olarak, sosyal bir ortam yaratılmaktadır. Bu sosyal ortam aynı zamanda çocuklara yaşamın bir parçası olan problem çözme becerilerini geliştirebilmeleri için çeşitli fırsatlar sunmaktadır (Anlıak ve Dinçer, 2005).

Sosyal problem çözme becerisi hayatın ilk yıllarıyla birlikte gelişmeye başlayan, özellikle yakın çevrenin ve ebeveynlerin tutum ve becerileri vasıtasıyla öğrenilen, yetişkinlik dönemine kadar gelişimini sürdüren sosyal bir beceri olarak

değerlendirilmektedir (Anlıak ve Dinçer, 2005; D'Zurilla, Maydeu Olivares ve Kant, 1998; D'Zurilla ve Nezu, 1999; Akt: Bozkurt Yükçi ve Demircioğlu, 2017).

Nelson-Le Gall'a göre (1981) psikolojik süreçlerin tamamı başlangıçta sosyal ilişkilerin arasındaki etkinliklerde gizlidir. Birey zamanla bunları aşamalı olarak içselleştirmekte ve bireyselleştirmektedir. Buradan hareketle düşünüldüğünde çocuklar hayatlarındaki ilk problem çözme deneyimlerini ya akranlarıyla ya da yetişkin-çocuk ilişkisi sırasında tecrübe etmektedirler. İlk aşamada problemleri çözmek için başkalarına ihtiyaç duyan çocuk, gelişimi ilerledikçe bu problem durumlarını kendi kendine çözebilir hale gelmektedir (Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu, 2017).

Problem çözme becerisinin kazanılması ile çocuklar çevresiyle iletişim ve etkileşim kurmak için gereken becerileri geliştirip akranları ile olumlu ilişkiler içinde olmayı ve de kendi davranışlarından sorumlu olmayı öğrenmektedirler. Çocukların olabildiğinde erken bir dönemde problem çözme becerilerini öğrenmesi, onların ileride kuracakları ilişkilere yansıyarak tüm hayatları boyunca kullanabilecekleri bir beceri olarak gelişerek kalıcı olacaktır (Akt: Anlıak ve Dinçer, 2005).

1.4. Varsayımlar

Bu çalışmadaki varsayımlar aşağıdaki gibidir:

- Ailelerin kendileri ve çocuklarıyla ilgili sorulan sorulara samimi ve doğru cevaplar verdikleri varsayılmaktadır.
- Araştırmaya katılan çocuklar Wally Sosyal Problem Çözme Testindeki sorulara herhangi bir etki altında kalmadan samimi ve doğru cevaplar verdikleri varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 2018-2019 eğitim öğretim yılı ile
- Tekirdağ ili Marmaraereğlisi ilçesi ile
- MEB'e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 200 çocuk ve 200 ebeveyn ile
- Araştırmayı yapan bir (1) gözlemci ile sınırlıdır.

2. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Sosyal Gelişim

İnsan biyolojik, kültürel ve sosyal bir varlıktır ve doğumundan başlayarak tüm yaşamını toplumsal çevresine uyum sağlama çabasıyla geçirmektedir. Sosyal gelişme, bireyin içinde yaşadığı toplumun beklentilerine uygun davranma becerisini kazanması olarak tanımlanmaktadır (Yavuzer, 2012).

Saarni (2001) sosyal duygusal gelişimi, çocukların kendilerini ifade edebilmesi, duygularını kontrol edip hem kendisiyle hem çevresiyle barış ve uyum içerisinde olabilmesi olarak tanımlamaktadır (Kandır ve Alpan, 2008).

Her birey sosyal olarak değişmeye hazır şekilde dünyaya gelir. Bu bir sosyalleşme sürecidir ve bireyin yaşamındaki en önemli aşamalardan biridir. Benmerkezci bir bebekten, uyumlu bir yetişkin olmaya doğru yol alan uzun bir süreçtir (Yavuzer, 1993).

İçinde yaşadığımız toplumda diğer insanlarla iletişim ve etkileşim kurmak, sosyal dünyadaki en önemli uğraşlarımızdandır. Sosyal davranışların temeli yenidoğan bir bebeğe kadar uzanmaktadır. Bebeklik çağlarından yetişkinliğe kadar birey büyüdükçe diğer insanlarla etkileşime girer. Bu sosyal gelişimin doğal ve sürekli bir kuralıdır (Morgan, 2000; Akt: Orçan, 2004).

Çocukların sosyal etkileşim yoluyla kazandığı deneyimlerin, onların çevrelerini algılayışlarını ve kendilerini ifade etme becerilerini şekillendirerek duygularını düzenlemelerini sağladığı belirtilmektedir. Bu şekilde sosyal kabul görmüş davranış, değer ve tutumlar kazanılmakta ve bu da çocukların sosyal gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir (Küçükturan ve Keleş, 2018).

2.2. Sosyal Gelişim İle İlgili Kavramlar

Bu bölümde sosyal gelişimin ilgili olduğu kavramlar hakkında bilgi verilecektir.

2.2.1. Benlik

Benlik kavramı ile ilgili birçok araştırmacı ve bilim insanı birçok tanım yapmışlardır. Bunlardan bazıları aşağıda açıklanmıştır.

Benlik kavramının psikoloji bilimi içerisinde açıklanmasının öncüsü William James'tir. James benlik kavramını bilinen ve bilen benlik olarak iki boyutta açıklamaktadır. Bunun yanında kişinin maddi, sosyal, manevi ve saf ben gibi pek çok benliğe sahip olduğunu da belirtmektedir. Bireyin sosyal etkileşim içerisinde karşılaştığı kişileri etkileyebilmek için farklı roller oynadıkları ve zamanla bu rollerin birer benlik haline dönüştüğü söylenmektedir (Aral vd. 2000; Aytar-Güngör, 2008; Bacanlı, 1997; Akt: Fazlıoğlu, 2017). Bilimin ilgi konusunun ise bilinen benlik olduğunu belirtmektedir. Bilen benlik özne ise bilinen benlik nesnedir. Dolayısıyla James, konu bilginin nesnesi olduğundan benlik kavramının bilim içerisinde inceleniyorsa 'nesne' durumuna düştüğünü belirtmektedir (Bacanlı, 1997; Akt: Kenç ve Oktay, 2002).

İnsanda benlik kavramı, kendi yeterlilik ve özelliklerine karşı kişinin kendi algıları olarak tanımlanmaktadır (Trawick-Smith, 2014). Benlik, kişinin kendisine bakışı, zihninde kendisini temsil etme biçimi olarak da tanımlanabilmektedir. Ayrıca kişinin kendisi ile ilgili algılarının, geçmiş yaşantılarının, kişisel yüklemelerinin, gelecek hedefleri ve sosyal rollerinin zihinde kavramsal ben olarak dolaşması şeklinde belirtilmektedir (Aydın, 1996).

Benlik algısı Pajares ve Schunk (2001) tarafından 'insanların kendileri hakkındaki inanç, bilgi, fikir, his, beklenti ve tavırları' olarak tanımlanmaktadır. Piaget'e göre ise benlik algısı, bireyin kendisine kendisini anlatma çabası, kendisi hakkındaki izlenimlerini, inançlarını ve duygularını oluşturan şemalar ortaya koymasıdır (Woolfolk-Hoy, 2015).

Öner (1987) benlik kavramını bireyin, kendisinin kim olduğu, nasıl bir anlam ifade ettiği, neler yapabileceği ve dünyaya nasıl uyum sağladığı ile ilgili düşünceleri şeklinde açıklamaktadır. Rosenberg (1986) benliği, kişinin bir nesne olarak kendisine yüklediği düşünce ve duyguların tamamı olarak tanımlarken Burn'a (1982) göre benlik, kişinin kendisi hakkındaki değerlendirmelerinin ve inançlarının bütünür (Sarı ve Cenkseven, 2008).

Delemater ve Myers'e (2011) göre benlik, bireyin kendisi hakkında organize ettiği tüm düşüncelerdir. Bu düşünceler bireyin yaşantısına bağlı olarak kendisiyle ilgili yaptığı genellemeleri, kişisel özelliklerini ve sosyal kimlik algısını içermektedir (Eroğlu ve Topkaya, 2019).

Rogers benliğin ideal benlik ve benlik kavramı olarak iki alt sistemi olduğunu belirtmektedir. Benlik kavramı, bireyin deneyimlerine ve varlığına ilişkin farkındalık içinde algıladığı bütün yönleri olarak değerlendirilirken ideal benlik ise, bireyin kendisini görmek istediği şekildeki algısıdır ve çoğu zaman olumlu özellikler içermektedir (İnanç ve Yerlikaya, 2018).

Benlik kavramının gelişimi doğum ile başlamaktadır. Bireyin çevresi ile olan yaşantıları, bunları yorumlaması ve değerlendirmesi ile benlik kavramı da gelişmektedir. Bedensel gelişim ve ardından sosyal ve psikolojik gelişim benlik kavramı gelişimde büyük önem taşımaktadır. Bebeklik döneminden itibaren çevresindeki insanları, onların farklılıklarını ayırt etmeye başlayan birey, çevreyle etkileşimini sürdürürken kendisi ile ilgili algılarını da oluşturmaktadır (Aral ve ark., 2000; Aytar-Güngör, 2008; Akt: Fazlıoğlu, 2017).

2.2.2. Mizaç

TDK'de huy, tabiat, karakter, yaradılış olarak tanımlanan mizaç, farklı kaynaklarda farklı şekillerde de tanımlanmaktadır.

Bireyin doğuştan getirdiği varoluşsal özelliklere 'mizaç' denmektedir. Biraz daha detaylı anlatılacak olursa, insanların tıpkı orkestranın müzik repertuarı gibi bir davranış repertuarına sahip olarak dünyaya geldiği belirtilmektedir. Bireyin sosyal duygusal gelişiminde ve topluma uyum sürecinde büyük rol oynayan bu davranış ve

özellikler repertuarı "mizaç" olarak adlandırılmaktadır (Barrig Jo ve Alarcon Porco, 2017).

Mizacın kişiliğin bir parçası olduğu görüşü sıklıkla ortaya atılsa da mizaç, bireyin kendini anlaması ve bu kendini anlama durumunun ifade edilme şekli olarak tanımlanmaktadır. Kişiler arası farklılıklar bireylerin kendilerini tanımlama şekillerini etkilemektedir (Brown ve diğ. 2015).

Biyolojik kökenli bir kavram olan mizaç, önceleri çocuklardaki mizaç özellikleri açısından "kolay alışan, zor alışan ve yavaş alışan" olmak üzere üç grupta incelenmiştir. Ancak zaman ilerledikçe çalışmalar çocukların değil mizacın boyutlanarak incelenmesi gerekliliğine doğru yönelmiştir. Malkoç'a (2015) göre mizaç, kızma, sızlanma, ağlama gibi özellikleri içeren olumsuz tepkisellik, yeni kişi veya durumlara alışma konusunda zorluk yaşama gibi özellikler içeren sıcakkanlı olmak-çekingen olmak ve bir iş ile uzun süre ilgilenebilme özelliğini içeren sabır (sebatkarlık) boyutlarında incelenmektedir (Zembat, Yılmaz ve İlçi Küsmüş, 2018).

Kişilik gelişiminde çok önemli bir etkiye sahip olan mizaçtaki farklılıklar genetik miraslara bağlı olan biyolojik özelliklerdir (Rothbart, 2007; Akt: Kılıç ve Aytar, 2017). Mizaçtaki farklılıklar bireyin etrafındaki kişiler tarafından algılanmakta ve bu algı bireyler arası etkileşimi etkilemektedir (Keogh, 1982; Akt: Zembat, Yılmaz ve İlçi Küsmüş, 2018).

Rothbart (2007) kişiliğin anlaşılması için mizaç özelliklerinin büyük önem taşıdığını belirtmektedir. Buss ve Plomin (1975) kalıtsal bir özellik olan mizacın kalıcılık ve değişmezliğine dikkat çekerek gelecekteki kişilik özelliklerinin de belirleyicisi konumunda olacağını belirtmektedir (Demirel Yılmaz ve diğ., 2014).

2.2.3. Empati

Empati başka bir insanın duygusal deneyimlerini hissetme veya hayal etme olarak tanımlanmaktadır. Empati kurabilmek, bireyin başkalarına karşı geliştireceği davranış şekilleri ve sosyal ilişkilerin kalitesi açısından sosyal ve duygusal gelişimin önemli bir parçasıdır (McDonald ve Messinger, 2011).

Yapılan araştırmalarda yenidoğanların 18-72 saat sonra başka bir bebeğin ağlama sesine maruz kaldıklarında duygusal bulaşıcılık da denebilecek şekilde ağlama tepkisi gösterdiğini belirtmektedirler. Çalışmanın devamında bebeğe farklı sesler de dinletilmesine rağmen (beyaz gürültü, sentetik ağlama, insan dışı ağlama sesleri, kendi ağlaması) başka bir çocuğun ağlamasına tüm bu uyarıcılara verdiğinden daha güçlü bir tepki verdiği görülmektedir (Martin ve Clark, 1982; Sagi ve Hoffman, 1976; Simner, 1971; Akt: McDonald ve Messinger, 2011). Araştırmacılar bu durumun rahatsız edici seslere verilen sıradan bir tepki olmadığını başkalarının olumsuz duygularına empatik bir tepki vermenin öncüsü olma özelliği taşıdığını belirtmektedirler (McDonald ve Messinger, 2011).

Empati yeteneği ile dünyaya gelen bebeğin bu yeteneği geliştirebilmesi için duygusal ortamlara ihtiyacı vardır. Örneğin; annenin mutsuzluğu ya da depresyonu sebebiyle bebeğin duygusal ihtiyaçlarına karşılık verilmiyorsa, bebek ile yalnızca biyolojik ihtiyaçlar için temas kuruluyorsa bu durum bebeğin doğuştan getirdiği empati yeteneğinin gelişmesini engellemektedir. Süreç ilerledikçe duygusal ihtiyaçlarına yanıt alamayan bebek bu tür durumlardan kaçınmaya başlayacaktır (Dökmen, 1996; Yazgan, 2005; Akt: Fazlıoğlu, 2017).

Cotton'a (2011) göre empatiye dair ilk belirtiler bebeklik dönemine kadar uzanmaktadır. 0-1 yaş arasında bebekler etraflarındaki kişilerin üzüntülerine tepki vermektedir. 1-2 yaş dolaylarında başka bir insanın üzüldüğünü anlamakta ancak karşısındaki kişinin kendisinden farklı bir ihtiyacı olduğunun ayırımına varamamaktadırlar. Bu sebeple de değişik tepkiler verebilmektedirler. 2-10 yaş aralığında çocuklar diğer insanların duyguları ile kendi duyguları arasında fark olduğunu algılayabilmekte ve kendi gereksinimlerine göre olaylar ile ilgili yorum yapmaktadırlar. Altı yaş ve sonrasında çocuklar kendilerini karşılarınki insanların yerine koymaya başlamaktadır (Köksal, 2005; Akt: Akbaş ve Temiz, 2015).

2.2.4. Sosyalleşme

Dönmezer'e (1984) göre sosyalleşme, bireyin içinde bulunduğu topluluğun normlarını öğrenmesini ve bu normlara uymasını sağlayan süreçtir (Gündoğdu, 2013).

Toplumsallaşma sosyal gruplara dahil olma, ilişki başlatma, sürdürme ve sonlandırma becerisi gösterebilme ve grup içerisinde hangi tür sosyal tercihlerin yapılabileceğinin öğrenilmesi için diğer insanlarla etkileşimde bulunma sürecidir. Toplumsallaşma sürecinin ilk denemeleri ailede başlamaktadır (Yazgan İnanç, Bilgin ve Kılıç Atıcı, 2008).

İnsanın sosyalleşme sürecinde sahip olması gereken bazı yeterlikler bulunmaktadır, Bunlar olgunlaşma, yeterli gelişim düzeyi, empati olarak sıralanmaktadır. Bunların yanında okul, arkadaşlar, aile, medya gibi sosyal güçler de sosyalleşme sürecinde rol almaktadırlar (Seven, 2008).

Sosyalleşme bireyin bulunduğu toplumun içindeki diğer insanlarla birlikte yaşamayı, onlarla geçinmeyi öğrenmesi, bu topluma uyması demektir. Bu da ancak içinde bulunduğu topluma ait kültürel değerleri benimsemesi ile mümkün olmaktadır (Baymur, 1961, Orçan, 2018).

İnsanlar bir topluluğun üyesi olarak, bu topluluktaki diğer insanlarla etkileşim içinde yaşamlarını sürdürmektedir. Örneğin bebekler doğduğu andan itibaren bir grubun, ailesinin bir üyesidir. Bu toplulukta insanlar kendilerine ve topluma yarar sağlayabilmek için bu topluluğun kültüründeki davranışları, ahlaki değerleri ve bu topluluk içerisinde üstlendikleri rolleri benimsemek ve bu sorumluluklar doğrultusunda kendi niteliklerini geliştirmek durumundadırlar. İnsanların yaşadığı ve parçası olduğu toplumda etkin olması için gereken nitelikleri geliştirme sürecine "sosyalleşme" denmektedir (Ülgen ve Fidan, 1984; Orçan, 2018).

Çocuk sosyalleşme döneminde iken ebeveynleri, kardeşleri, akrabaları, akranları ve öğretmenleriyle sürekli etkileşim halindedir. Ebeveynler model olarak çocuklarında davranış değişikleri meydana getirmektedir. Sosyalleşme süresinde özdeşleşme ve taklit etme davranışı oldukça büyük önem taşımaktadır. Özdeşleşme

kavramı ilk kez Freud tarafından ortaya çıkarılmıştır. Freud'a göre özdeşleşme analitik ve savunucu özdeşleşme olarak iki şekilde görülebilmektedir. Analitik özdeşleşme, libidonun sevgiyi temsil eden bir objeye doğru yönelmesi şeklinde açıklanmaktadır ve temelinde ebeveyninin sevgisini kaybetme korkusu barındırmaktadır. Savunucu özdeşleşme ise temelinde ebeveyn korkusu ve cezadan kaçmayı barındırmaktadır. Bandura çocukların olası davranışları gözlem yaparak kazandıklarını belirtmektedir. Çocuğun sosyal davranışlar kazanmasında gözlem, taklit ve özdeşleşme oldukça büyük önem taşımaktadır (Orçan, 2018).

İnsan, doğumdan itibaren, sadece biyolojik olarak değil toplumda yer edinmek için de yetişkin yardımına ihtiyaç duymaktadır. Sosyalleşme yetişkin ve çocuk arasındaki iki yönlü etkileşimi kapsayan, çocuğun toplumun etkin bir üyesi olması yönünde ilerleyen süreç olarak tanımlanmaktadır (Bern, 2010; Akt: Özkan, 2016).

Sosyalleşme kavramı ilk olarak Durkheim tarafından kullanılmıştır. Durkheim eğitimi, yetişkin nesillerin gelecek nesilleri sosyalleştirmesi, ruhsal, zihinsel ve ahlaki yönden toplumsal hayata uygun şekilde yetiştirmesi olarak kabul etmektedir (Shaver, 1981; Akt: Çiloğlu, 2006).

İnsanlar yaşadıkları toplumun gelenek görenek, değer yargıları, yaşam tarzları ve inançlarını sosyalleşme süreci yardımıyla nesilden nesile aktarmaktadır. Öğrenme sayesinde gerçekleşen bu aktarımda bireyden topluma, toplumdan bireye sürekli bir bilgi akışı olmaktadır. Zaman zaman bu sosyalleşme süreci içerisinde etkileşimin arttığı zamanlar olduğu gibi azaldığı zamanlar da olmaktadır. Ancak bu süreç hiçbir zaman son bulmamaktadır (Şahan, 2007).

Sosyalleşme ile ilgili toplumbilimcilerin ortak noktada buluştuğu bazı özellikler bulunmaktadır:

- Sosyalleşme doğumdan ölüme kadar devam eden bir süreçtir.
- Sosyalleşmede bireylerin yeni roller üstlenmesi ve yeni kurallar öğrenmesi esastır.

- Toplumlar yapısal olarak birbirinden farklı olduğundan farklı toplumlardaki kişilerin sosyalleşme süreçleri de farklı olmaktadır.

- Toplumlardaki süreklilik toplumsal kültürün sonraki nesillere aktarılması ile sağlanmaktadır. Ancak bu aktarımdan sonra yeni nesil önceki neslin geleneklerini olduğu gibi aynı şekilde tekrar edemeyeceğinden sosyalleşmede nesiller arası farklılık mutlaka olmaktadır.

- Sosyalleşme aşamaları her zaman bebeklik dönemi, çocukluk dönemi, ergenlik dönemi, yetişkinlik dönemi ve yaşlılık dönemi sıralamasını izlemeyebilir. Özellikle ekonomik, toplumsal değişiklikler bu dönemlerin sıralamasında farklılık yaratabilmektedir.

- Sosyalleşmede birey ilk olarak ailesi ile etkileşim içerisindedir. Aile toplumun en küçük parçası olduğundan sayı olarak az olan insan topluluğu ile etkileşim sonucu edinilen bilgi, davranış veya tutumlar sınırlı olmaktadır. Oysa zaman ilerledikçe bireyin sosyalleştiği gruplar büyümekte ve bu etkileşimlerden edinilen bilgiler, üstlenilen roller ve sorumluluklar daha karmaşık bir hal almaktadır. Bu yüzden sosyalleşmenin basitten-karmaşığa, somuttan-soyuta doğru ilerlediği söylenebilir.

- 1960 yıllarına kadar sosyalleşme için tek yönlü bir yapı olduğu düşünülmüş ancak son yıllarda yapılan araştırmalar böyle olmadığını, iki yönlü bir yapı olduğunu göstermiştir. Yani sosyalleşmede sürekli tek tarafın etkilendiği bir sistem yoktur. Bebeklik döneminden itibaren birey karşı taraftan etkilendiği gibi kendisi de karşı tarafı etkilemektedir.

- Toplum, bireyi etkilerken aynı zamanda bireyden de etkilenmektedir. Toplumun geleneklerinde, bilgi bileşiminde ya da değerlerinde meydana gelen değişmeler bireyin sosyalleşmesini mutlaka etkilemektedir.

- Toplumbilimcilerin büyük çoğunluğu toplumsallaşmanın yani sosyalleşme sürecinin ‘toplumsal öğrenme’ yöntemi kullanılarak gerçekleştiğini belirtmektedir. Öğrenmede birçok farklı yöntem olmasına karşın toplumsallaşma için kullanılan tek yöntem toplumsal öğrenmedir (Gündoğdu, 2013).

2.2.5. Sosyal Olgunluk

Aral vd. (2000) sosyal olgunluk kavramını bireyin içerisinde yaşadığı toplumun kurallarına uyum sağlama konusunda kendi yaşından beklenen düzeyde gösterdiği olgunluk olarak tanımlamaktadır. Çocuklar için sosyal olgunluk düzeyine erişmek ilk olarak aile bireyleri ile sağlıklı bir iletişim ve etkileşim sürecinden geçerek içinde yaşadığı toplumun kültürel özelliklerini öğrenmesi ile mümkündür. Sağlıklı bir sosyalleşme süreci geçiren çocuklar sosyal yönden olgunlaşmaktadır (Vaizoğlu, 2008).

2.2.6. Sosyal Yeterlilik

Alan yazınında sosyal yeterlik kavramının farklı tanımları yer almaktadır. Bunlardan bazıları şöyledir:

Sosyal yeterlik ve sosyal beceri kavramlarının aynı olduğu algısı üzerine Çakıl (1998), sosyal yeterliğin sosyal beceri kavramını da kapsayan daha geniş bir kavram olduğunu belirtmektedir.

Sosyal yeterlik, bir çocuğun mizacı, duyguları anlama becerileri, öz düzenleme becerileri, sosyal bilgileri işleme ve iletişim becerileri gibi erken yaşam becerilerini içermektedir (Fabes, Gaertner ve Popp, 2006; Campbell ve diğ., 2016).

Sosyal beceriler sosyal yeterliğin birer parçasıdır ve bireyin topluma uyum sağlamasını kolaylaştırmaktadır (Avcıoğlu, 2001; Merrell ve Gimpel, 1998; Sucuoğlu ve Ciftci, 2001; Akt: Çolak, Vuran, Uzuner, 2013).

Sosyal yeterlik kişinin bulunduğu çevreyle uygun ve olumlu bir şekilde etkileşimde bulunabilmesi için gereken sosyal becerilere sahip olması ve bu becerileri kullanabilme yeteneğidir (Çolak, Vuran ve Uzuner, 2013).

McFall, (1982) sosyal yeterliği bireyin sorumlu olduğu görevleri yeterli şekilde yerine getirmesi konusunda diğer insanların yaptığı değerlendirmeler olarak tanımlamaktadır (Göktaş, 2015). McFall sosyal yeterliğin özelliklerini ise şu şekilde sıralamaktadır:

- Sosyal yeterlikte kişiyi başka kişiler değerlendirmektedir.

- Başkaları tarafından yapılacak olan değerlendirme hatalara ve ön yargılara müsaittir. Kriterler aynı olsa da her bir birey farklı değerlendirmelerde bulunabilmektedir.

- Değerlendirme yapmak için bir ölçüt (kriter) olması gerektiğinden bu ölçüt önceden belirlenmelidir.

- Bireyin kişisel özellikleri (cinsiyet, yaş, tecrübe vb.) değerlendirmeyi etkileyebilmektedir.

- Yeterlikte tutarlılık olmalıdır. Aradan zaman geçse de aynı tür değerlendirmelerden çıkarılacak yargılar aynı olmalıdır.

- Yeterlikte değerlendirme her zaman ölçüte veya duruma göre yapılmaktadır (Önalan Akfırat, 2006).

Faix'e göre sosyal yeterlik üç boyuta sahiptir:

- Bireyin kendisiyle olan ilişkiler: Dürüst ve hoşgörülü olmak, eleştiri yeteneği, uyum becerisi, kendi istek ve ihtiyaçlarına karşı duyarlı olma kendini yönetme ve kontrol edebilme, kendi ihtiyaç ve isteklerini erteleyebilme becerisi, rol ayrılığı/mesafesi.

- Sorumluluk bilinci: Topluma ve doğaya karşı kendi sorumluluğunun farkında olma, kendi ahlakını geliştirmek için çabalama ve toplumdaki tüm grupların ahlak ve etik değerlerine saygılı olma.

- Diğer kişiler ile olan ilişkiler: İş birliği yapma becerisi, saygı, hoşgörü ve uzlaşma yeteneği, iletişim kurma becerisi, empatik olma, açık olma, dayanışma, ortaklık kurma, güvenmeye ve bağlanmaya hazır olma becerisi (Şahin, 2001).

Akran grubu içinde gözlenme fırsatı bulunan çocuklardan bazıları arkadaşları ile uzlaşmacı, sosyal faaliyetlere katılım sağlayan vb. gibi olumlu ilişkiler kurarken bazıları arkadaş ortamındayken rahatsız olan, çekingen ya da saldırgan davranışlarda bulunabilmektedir. Olumlu ilişkiler kurabilen çocuklar toplumsal olarak insan

ilişkilerinde uyumlu ve sosyal olarak yeterli seviyede bulunmaktadır (Akdoğan, 2018).

Başka bir tanımda sosyal yeterlik, bireyin kişiler arası olumlu iletişim ve etkileşim kurması için bilgisel ve sosyal yönden diğer kişilere uyum sağlamasına imkan tanıyan bir beceri yelpazesi olarak tanımlanmaktadır (Bierman ve Welsh, 2000; Mcloughlin, 2009; Akt: Benavides-Nieto, Romero-Lopez, Quesada-Conde, Corredor, 2017).

Pellegrini ve Glickman'a (1990) göre sosyal yeterlik özelliğine sahip olan ve olmayan çocuklar arasında etraflarındaki insanlar tarafından iyi veya kötü olarak algılanma düşünceleri ile topluluk içerisine karşılaştıkları herhangi bir durum karşısında kendilerini iyi veya kötü hissetme durumları farklılık göstermektedir. Sosyal yeterliğe sahip olan çocukların sosyal yeterlik düzeyi düşük olan akranlarına göre daha mutlu oldukları belirtilmektedir. Ayrıca sosyal olarak yeterli olan çocukların, çevrelerindeki diğer kişiler ile etkileşimlerinde daha başarılı, hayatlarında daha yeterli ve bulundukları çevrede daha popüler oldukları görülmüştür. Sosyal hayatlarında ve ilişkilerinde başarı ve uyum gösteren bu çocuklar paralel olarak akademik hayatlarında da daha başarılı olmaktadırlar (Seven, 2008).

Bir çocuğun sosyal olarak yeterli ya da yetkin olarak tanımlanabilmesi için;

- Başkalarıyla pozitif ilişkiler kurabilme,
- Sosyal olarak iletişim ve etkileşimde bulunduğu kişilerle sosyal eylem ve duygularını koordineli bir şekilde yürütme,
- Sosyal ortamlardaki etkileşimlerindeki davranış ve duygularını düzenleyebilme gibi becerilere sahip olması gerekmektedir (Campbell ve diğ., 2016).

2.2.7. Sosyal Uyum

Uyum, bireyin kendisinde var olan özelliklerin içinde bulunduğu çevre ile kendi benliği arasında dengeli bir ilişki kurabilmesi ve bu ilişkinin devamlılığını sağlayabilmesi olarak tanımlanmaktadır. Sosyal uyum ise kişinin içine bulunduğu

toplumdaki diğer insanlara uyum sağlayabilme başarısı ve bu topluluk içinde kendisini özgün bir şekilde tanıtabilmesidir (Yavuzer, 2012).

Sağlıklı bir sosyal uyum için belirli ölçütler bulunmaktadır:

- *Farklı Gruplara Uyum Gösterme:* Birbirinden farklı gruplar içerisinde uyumlu davranışlar sergileyebilen, akran grubunda gösterdiği olumlu sosyal davranışları yetişkin gruplarında da gösterebilen birey, sosyal açıdan uyumlu bir insan olarak değerlendirilmektedir.

- *Sosyal Tutumlar:* Toplum içerisindeki diğer insanlara toplumun beklentisine uygun tavır ve davranışlar sergileyen kişiler sosyal bakımdan uyumlu bir insan olarak değerlendirilmektedir.

- *Kişisel Doyum:* Yaşadığı toplumda üstlendiği rol ile çevresiyle kurduğu etkileşimlerden yeterince haz alan kişi sosyal açıdan uyumlu bir insan olarak değerlendirilmektedir.

Sağlıklı bir sosyal uyumu engelleyen bazı etmenler de bulunmaktadır:

- Aile içinde sosyal ilişkiler ve davranış biçimleri zayıf olduğunda, aile içindeki çocuklar evin dışında motive dahi edilseler sağlıklı bir sosyal uyum gösterememektedir.

- Aile içinde çocuğun kendisine model aldığı kişilerin sosyal özellikleri zayıf ise çocuğun sosyal uyumu engellenmektedir.

- Aile içinde veya ev dışında sosyal deneyimler yeterli değilse, sosyal uyum için motivasyon azlığı oluşmaktadır bu da sosyal uyumu engellemektedir (Yavuzer, 2012).

2.2.8. Sosyal Beceriler

Sosyal beceriler, insanların bireyler arası iletişimde, olumlu veya olumsuz duygu ve düşüncelerini, sosyal olarak eksiklik olmadan uygun bir şekilde ifade edebilme becerisidir (Segrin ve Giwertz, 2003; Akt: Dalkılıç, 2014).

Sosyal ilişkiler insan hayatının çok önemli bir unsurudur. İnsanlar hayatın çok büyük bir kısmını diğer insanlarla etkileşim halinde geçirmektedirler. Bir bireyin yeterli sosyal beceriye sahip olması toplumdaki diğer kişilerle sağlıklı ilişkiler ve etkileşimler kurmasını kolaylaştırmaktadır. Özellikle çocukluk döneminde sosyal becerilerin kazanılması ilerleyen dönemlerde bireyin hayatın çeşitli alanlarında başarılar elde etmesine ve sosyal uyumunun kolaylaşmasına yardımcı olacaktır (Kabasakal ve Çelik, 2010).

Wilson ve Sabee (2003) beceri kavramını belirli bir amaç doğrultusunda istendik olarak gerçekleştirilen ve tekrarlanan davranış veya davranış grubu olarak tanımlamaktadır. Sosyal becerileri ise bireyin toplumsal sorumlulukları ve gereklilikleri gerçekleştirebilmek için ihtiyacı olan ve izlemesi gereken yollar olarak tanımlamaktadır (Günindi, 2011).

Sorias (1986) ise sosyal beceriyi bireyin içinde bulunduğu sosyal ortamın gerekliliklerine uygun davranabilme becerisi olarak tanımlamıştır. Sorias'a göre sosyal beceri, insanlar arasında karşılıklı ilişkiler kurulmasında ve sosyal olarak amaçlanan davranışların gerçekleştirilmesinde büyük önem taşımaktadır (Önalan Akfırat, 2006).

İlgili alan yazınında sosyal beceri tanımlarının üç farklı grup başlığı altında sınıflandırarak yapıldığı da görülmektedir. Bu gruplandırma *davranışsal, sosyal geçerlik* ve *akran kabulü* başlıkları altında yapılmıştır. Sosyal beceri kavramı davranışsal olarak, bireyin pekiştirilme ihtimalini artıran veya cezalandırılma ihtimalini azaltan durumlara özel davranış gösterme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Sosyal geçerlik kapsamında sosyal beceri ise, çocuğun hayatında önemli rol oynayan kişi ya da gruplarla ilgili çocuğun sosyal davranışlar belirlemesine yardımcı olan beceriler olarak tanımlanmaktadır. Örneğin; arkadaşlar

arasında kabul görme ya da popüler olma isteği, önemsediği kişilerin kendisi hakkındaki değer, yargı ve tutumları karşısında göstereceği davranışlar hakkında karar verme durumu ile ilgili becerilerdir. Akran kabulü çerçevesinde sosyal beceri, arkadaş gurubuna dahil olma ve bu grupta popüler olabilme amaçlarına hizmet eden beceriler olarak tanımlanmaktadır (Önalan Akfırat, 2006).

İnsan var oluşu gereği sosyal bir varlıktır. Yaşamın içerisinde değişirken, gelişirken, öğrenirken diğer insanlarla birlikte bulunma zorunluluğu bulunmaktadır. Bireyin davranışlarına diğer insanların olumlu tepkiler vermesi ya da verebilecekleri olumsuz tepkilere engel olunması kişinin birtakım sosyal becerilere sahip olmasını gerektirmektedir. İnsanlar toplum içindeki diğer insanlarla etkileşim kurmasını sağlayacak, sosyal çevresi tarafından kabul görmüş ya da görecek davranış ve tutumlara sahip olmak ister. Genel anlamda bu davranışlara 'sosyal beceri' denilmektedir. Bireyin çevresiyle sağlıklı iletişim ve etkileşim kurabilmesi için sosyal beceriler oldukça büyük bir önem taşımaktadır (Özdemir Topaloğlu, 2013).

İlgili alan yazınında hayatının ilk yıllarında sosyal beceriler konusunda problem yaşayan çocukların ilerleyen dönemlerde uyumsuz ve olumsuz davranışlar gösterme ihtimali taşıdığı belirtilmektedir (Nissen ve Hawkins, 2010; Akt: Özbey ve Aktemur Gürler, 2019).

Denham ve ark. (2003) "gelişimsel ihtiyaçları kısa ve uzun vadede karşılayan organize davranışlar sonucu etkileşimde etkililik" olarak tanımladıkları sosyal becerilerin, çocukların aynı yaş grubundan arkadaşları ile sağlıklı etkileşim ve iletişim kurup devam ettirebilmeleri adına büyük önem taşıdığını vurgulamışlardır (Özbey ve Aktemur Gürler, 2019).

Pek çok bilim insanı sosyal beceri kavramının farklı tanımlarını yapmıştır. Bu farklı tanımların ortak özellikleri ise etkileşim, iletişim ve uyum noktalarında birleşmektedir. Sosyal beceri kavramını Cartledge ve Milburn (1983), diğer insanlar ile etkileşimi sağlayan, gözlenebilen veya gözlenemeyen duyuşsal ve bilişsel, belirli bir amaca yönelik öğrenilmiş davranışlar olarak tanımlarken Akkök (1996), sosyal beceri kavramını dinleme, yardımcı olma, konuşmayı başlatma ve sürdürme, duygularını açıklama, yoğunlaşma, sorumluluk, empati yapma, gruba alınma

konusunda reddedilme ile başa çıkma ve paylaşımcı olma gibi alt gruplara ayırarak tanımlamaktadır. Marrell (1999) ise sosyal becerinin kişinin istendik sonuçlara ulaşabilmek adına kullandığı davranışlar olduğunu belirtmektedir (Boz, Uludağ ve Tokuç, 2018).

Michelson, Sugai, Wood ve Kazdin (1983) sosyal beceri kavramına ait özellikleri bazı maddeler etrafında toplamıştır:

- Karşı taraf üzerinde etkili tepkiler ve etkileşim kurmak için uygun başlangıçlar içermektedir.
- Sözel ya da sözel olmayan, açık davranışlar içermektedir.
- Özellikle gözlem, model alma ya da geribildirim gibi (sosyal öğrenme) yollarla öğrenilmektedir.
- Çevre tarafından etkilenen ve aynı zamanda çevreyi de etkileyen uygun ve etkili tepkiler içermektedir.
- Sosyal beceri etkileşim içerisinde olunan bireyin yaş, cinsiyet gibi demografik özelliklerinden ve sosyal olarak bulunduğu ortamdaki performansından etkilenmektedir.
- Sosyal olarak sergilenen performanstaki fazlalık ya da eksiklikler gelen tepkilere göre şekillenmektedir (Merrell ve Gimpel, 1998; Akt: Eti, 2010).

Sosyal beceriler, sosyal yeterliliği de içine alan geniş bir kavramdır ve erken çocukluk döneminde çeşitli alanlarda başarılı beceriler ve davranışlar sergilenmesi için kritik bir önem taşımaktadır (Denham, Caverly, Schmidt ve Blair, 2002; Jones ve Bouffard, 2012; Akt: Campell ve diğ., 2016).

Sosyal beceri kavramı tanımlanırken olduğu gibi sınıflandırılırken de farklı yaklaşımlar bulunmaktadır (Bacanlı, 2005). Örneğin; Yong ve West sosyal becerileri gruplandırırken işlevlerini dikkate almış ve beş grupta incelemiştir;

- Sosyal becerilerin etkileşimi artırma işlevi bulunmaktadır: Selamlaşma, oyuna diğer kişileri davet etme ya da diğerlerinin davetini kabul etme,

paylaşımda bulunma, iltifat etme, rica etme, teşekküre etme, bilgi alışverişinde bulunma, ilgilenme, soru sorma, diğer kişilerin rahat hissetmesini sağlama.

- Sosyal becerilerin hoşa gitmeyen durumlarla baş etme işlevi bulunmaktadır: Arkadaş baskısına karşı direnme, lakap takılması durumlarıyla baş etme, özür dileme, şikayet etme, bazı istekleri reddetme.

- Sosyal becerilerin çatışmayı değerlendirme ve çözme işlevi bulunmaktadır: Görüşme, uzlaşmaya varma, problem çözebilme.

- Sosyal becerilerin sosyal iletişimi başlatma ve sosyal etkileşimi sürdürebilme işlevi bulunmaktadır.

- Sosyal becerilerin eşitliği gözeten, gereksiz endişelerden arınmış ve savunucu işlevi bulunmaktadır: Hayır diyebilme, duyguları rahatça ifade edebilme, istekte bulunma ve bunu tekrarlama, ilgilenme.

Goldstein ve arkadaşları sosyal beceriyi altı grupta incelemiştir:

- Sosyal etkileşim için başlangıç becerileri: Dinleme, kendini tanıtma, konuşmayı başlatma, soru sorma, teşekkür etme, başka insanları tanıtma.

- İleri sosyal beceriler: İkna etme, yönergelere uyma ve yönerge verme, yardım çağrısında bulunma, özür dileme.

- Duygular ile başa çıkma becerisi: Kendi duygularını tanıma ve ifade etme, diğer bireylerin duygularını anlayabilme, sevgisini ifade edebilme, korku duygusunu kontrol edebilme, kendine ödül verme.

- Stresle baş edebilme becerisi: Gereken durumda şikayet etme, şikayet edildiğinde yanıt verebilme, centilmenlik, terk edilme ve sıkılganlıkla baş edebilme, arkadaşını savunma vb. beceriler.

- Planlama ile ilgili beceriler: Karar verme, düzenleme, konuya odaklanma gibi beceriler.

Rin ve Markle sosyal beceriyi dört grupta incelemiştir:

- Kendini ifade etme becerisi: Duyguları ve bakış açısını ifade edebilme, öz düşüncelerini ifade edebilme.

- Sosyal çevresini büyütme becerisi: Arkadaşlık ve dostluk hakkında fikirlerini ifade etme, övgüde bulunma.

- Eşitlik içeren, gereksiz endişelerden arınmış, savunucu beceriler: Ricada bulunma, kendisi için uygun olmayan ricaları reddetme, başkalarının kendisine uygun olan fikirlerine katılma.

- İletişim becerileri: Karşılıklı konuşma, problemleri çözebilme (Ankara İl MEM, 2006).

Bireyin varlığını sürdürebilmesi ve gelişimini devam ettirebilmesi büyük ölçüde yaşadığı toplumla uyum içinde olabilmesine bağlıdır. Avcıoğlu'na (2013) göre sosyal becerileri yetersiz (zayıf) olan çocuklar, ileriki yaşantılarında, kişiler arası etkileşim ve iletişimde (duygusal ve davranışsal), akademik ve mesleki yaşantılarında farklı problemlerle karşılaşmaktadır. Bireylere erken dönemde kazandırılacak ve halihazırda bulunan sosyal becerileri güçlendirilecek sosyal beceriler, ileride yaşanabilecek problemlerin önüne geçebilecek ve birey toplumun bir parçası olabilecektir (Samancı ve Diş, 2014). Yaşanabilecek problemler içerisinde okul başarısızlığı, psikopatoloji, suça ve şiddete eğilim vb. sayılabilir (Çetin ve diğ., 2003; Akt: Tatlı ve Alakoç Pirpir, 2015).

Tüm bunlardan hareketle bireyin sosyal becerileri okul öncesi dönemden itibaren kazanması gerekmektedir. Bireyin yetişkinlik döneminde çevresiyle sosyal ilişkilerinde başarılı olması, okul öncesi dönemden itibaren sosyal becerileri kazanıp geliştirmesiyle yakından ilişkilidir. Çünkü eğitim dönemleri içerisinde en kritik dönem olduğu düşünülen ve kabul edilen okul öncesi dönemden itibaren sosyal beceri eğitimi alan ve bunu geliştiren çocuklar özgüveni yüksek, kendisiyle ve hayatla barışık, problem çözme yeteneği gelişmiş bir birey haline gelebilecektir. Okul ve eğitim ortamı, çocuğa yetiştiği kültürün özelliklerini öğretme ve benimsetme, toplumun beklentilerine uygun uyumlu ve olumlu bir sosyal kişilik kazandırma gibi son derece önemli görevleri üstlenmektedir. Bireyde meydana

gelecek bu sağlıklı sosyal gelişim bireyi olduğu kadar toplumu da olumlu etkileyecektir (Aslan, 2008; Elmacıoğlu, , 2000; Akt: Tatlı ve Alakoç Pirpir, 2015).

2.3. Sosyal Gelişim Kuramları

Bu başlık altında sosyal gelişim kuramlarından dört tanesi açıklanmıştır.

2.3.1. Psikoanalitik Kuram

Psikoanalitik kuramın temsilcisi Sigmund Freud'dur. Freud'a göre kişilik gelişiminde iki temel nokta ve dayanak vardır. Birincisi 'genetik yaklaşım'dır. Genetik yaklaşım, yetişkin kişiliğinin biçimlenmesinde erken çocukluk döneminin ciddi bir rolü olduğunu belirtmektedir. Freud'a göre temel kişilik oluşumu beş yaşına kadar gerçekleşmektedir. İkincisi ise 'psikoseksüel dönemler'dir. Bu dayanak noktasında temel olan düşünce, bireyin belirli miktarda libido ile dünyaya geldiği ve psikoseksüel dönem boyunca bu libidonun geliştiği yönündedir (Hjelle ve Ziegler, 1992; Akt: Yazgan İnanç ve Yerlikaya, 2018).

Sigmund Freud'a göre çocukluğun ilk yıllarında davranış, yaşantılardan ve bilinçdışı dürtülerden etkilenmektedir. Gelişim içgüdüler ve bilinçdışı tarafından yönetilmektedir (Yazgan İnanç, 2008).

Freud, her dönemin temel belirleyici özelliğinin o dönem içerisinde bedenin cinsel açıdan en duyarlı bölgesi olduğunu belirtmiştir. Gelişim dönemleri 'saplanma' kavramı ile açıklanmaktadır. Freud'a göre birey psikoseksüel dönemlerden geçerken bazı kriz ve zorlukları aşmak zorundadır. Bu dönemlerde oluşabilecek olan yoksunluk ya da aşırı doyum libidonun (cinsel enerji) bu bölgeye saplanıp kalmasına sebep olmaktadır (Morris, 2002; Akt: Işık, 2018).

Bee ve Boyd (2009) psikanalitik yaklaşımın temel önermelerini şu şekilde belirtmektedir :

1- Bireyin davranışları hem bilinçli hem de bilinç dışı işlemler ve güdüler ile yönetilmektedir. Freud üç içgüdüsel dürtüden bahsetmektedir. Cinsel dürtü, saldırganlık dürtüsü, hayatta kalma dürtüleri.

2- Kişilik, doğuştan gelen gereksinim ve dürtüler ile çevredeki insanlardan gelen tepkilerin etkileşimi sonucunda gelişmektedir.

3- Kişilik gelişimi dönemseldir. Her dönem kendi içerisinde bir görev ya da gereksinim bulundurmaktadır.

4- Bir bireyin kendisine özel bir kişilik geliştirmesi, çocukluk döneminde her bir gelişim döneminden ne kadar başarılı geçtiğine bağlıdır.

Freud'un psikanalitik kuramındaki evreler (Bee ve Boyd, 2009):

Oral Evre (0-1 Yaş): Bebeğin haz merkezleri dudaklar, ağız ve dildir. Dolayısıyla bebekler kendilerine haz sağlayan (beslenme yoluyla) kişiye bağlanırlar. Büyük çoğunlukla bu kişi annedir. Bireyin normal gelişim gösterebilmesi için ortalama düzeyde oral uyarılma ihtiyacı bulunmaktadır. Bu uyarılma sağlanmazsa oral evrede saplantı meydana gelmektedir. Böyle bir durumda kişi hayatının ileri dönemlerinde oral haz ile ilgili güçlü bir istek duyabilmekte, aşırı yemek yeme, kırılganlık ya da pasiflik, sigara içme gibi davranışlar görülebilmektedir.

Anal Evre (1-3 Yaş):Bu dönemde haz merkezi anal bölgedir. Çocuğun yeterli olgunluğa eriştiğini düşünen ebeveynler tuvalet eğitimi ile ilgilenmeye başlamaktadır. Bu etkenler cinsel ve fiziksel duyarlılığın oral bölgeden anal bölgeye geçmesini sağlamaktadır. Freud'a göre tuvalet eğitimi, bu evrenin başarıyla tamamlanabilmesi için kilit noktadır. Savaş haline gelen tuvalet eğitimi bu evrede saplantı oluşmasına sebep olabilmektedir. Bu durum yetişkinliğe 'aşırı düzenlilik', 'pintilik' ya da bunların tam tersi şeklinde yansıyabilmektedir.

Fallik Evre (3-5 Yaş): Üç ve dört yaşlar arasında genital organ eski dönemlere göre daha duyarlı olmaya başlamaktadır. Bu duyarlılık kendini hem kız hem de erkek çocuklarda mastürbasyon yapma davranışıyla göstermektedir. Fallik dönemin en önemli olayı Freud'a göre 'odipus kompleksi'dir. Bu evrede erkek

çocuklar babayı, anne üzerindeki etkisi sebebiyle bir tehdit olarak algılayabilmektedir. Oedipus çatışması anneye aşırı düşkünlük ve kıskanma duygusu ile kendini göstermektedir.

Çocuğun bu duygularından dolayı ortaya çıkan çatışmalar büyük oranda bilinçdışıdır. Ancak bilinçdışı olsa da olmasa da çatışmanın sonucu 'kaygı'dır. Çocukların bu kaygıyla baş etmesi gerekmektedir. Çocuk bu kaygıdan 'özdeşim kurma' denen savunma mekanizmasıyla kurtulabilmektedir. Örneğin; erkek çocuk babayla özdeşim kurmaya ve ona benzemeye çalışmaktadır. Aynı şekilde kızlar da annelerini kendilerine rakip gördüklerinden onlar da bu kaygıyı anneye benzemeye çalışarak atlatabilmektedirler. Bu durum da alan yazınında 'elektra kompleksi' olarak ifade edilmektedir. Bu evrede çözülemeyen çatışmalar yetişkinlikte kendini kibir, umursamazlık ya da bunların tam tersi olarak göstermektedir.

Gizlilik Evresi (5-12 Yaş): Bu evrenin en dikkat çeken özelliklerinden biri karşı cinsten birey ile özdeşim kurma davranışının aynı cinsten farklı insanlara doğru yönelmesi olmaktadır. Bu evrede çocuk kendisiyle aynı cinsiyetteki akranlarıyla vakit geçirmektedir. Aynı cinsiyette öğretmen ve yetişkinlerle bir gönül bağı kurmaktadır. Saplantı durumu görülmemektedir.

Genital Evre (12-18 üstü yaş): Cinsel organda meydana gelen değişimler çocuğun cinsel enerjisinin tekrar kendini göstermesine sebep olmaktadır. Çocuğun bu evredeki cinsel objesi karşı cinsten insanlar olmaktadır. Freud'a göre geçmiş evrelerdeki başarısız durumlar bu evreyi de etkileyebilmektedir.

Freud'un belirlediği bu evrelerin başarıya ulaşır nitelikte bir gelişme gösterebilmesi için çevre de büyük önem taşımaktadır. Örneğin; bebeklikte yeterli oral uyarıcı gerekirken, 4 yaş çocuğu özdeşim kurma davranışı gerçekleştirebilmek için anne ve babaya ihtiyaç duymaktadır. Eğer ilk dönemde bu çevresel etkiler yetersiz kalırsa evrenin getirdiği sorun çözülmemiş gereksinimler karşılanmamış olur. Psikanalitik yaklaşım bu yüzden hayatın ilk 5-6 yılını kişilik gelişimi açısından oldukça önemli ve kritik görmektedir. Saplantı durumu görülmemektedir.

Freud kuramında aşırı cinsellik vurgusu yaptığı için pek çok eleştiriye maruz kalmıştır. Özellikle çocuk cinsel durumları, odipus kompleksi ve bunu evrenselleştirmesi, psikoseksüel gelişim konusundaki görüşleri oldukça eleştiri almıştır. Bunların yanında kuramında, kişilik gelişimi ile ilgili biyolojik faktörlere oldukça fazla önem verirken çevresel ve sosyal etkenlerden bahsetmemesi de birçok araştırmacı tarafından eksiklik olarak nitelendirilmektedir (Yazgan İnanç ve Yerlikaya, 2018).

2.3.2. Psikososyal Gelişim Kuramı

Çalışmalarına psikanaliz ile başlayan Erikson ilerleyen aşamada çalışmalarında ve düşüncelerinde sosyal bir yaklaşım benimsemiştir. Ergenlik sonrası kişilik gelişimi ile ilgili çalışmalar yapan Erikson psikanaliz kuramına kişiliğin çocukluk döneminde belirlendiği noktasında karşı çıkmıştır (Işık, 2018). Erikson kişiliğin gelişiminde hem biyolojik özelliklerin hem de sosyal çevrenin büyük rolü olduğunu belirtmiştir (Gürses ve Kılavuz, 2011).

Erikson (1963) psikososyal gelişim kuramında sekiz gelişim evresinden bahsetmektedir. Bireyler her bir evrede farklı kriz durumlarıyla karşılaşmaktadır ve bireyler bu kriz durumlarını ait olduğu evre içerisinde çözmek durumundadır (Morsünbül, 2015). Bu krizlerin temelinde olumlu ve olumsuz benlik ögelerini dengede tutan bir yapı inşa etme çabası bulunmaktadır (Özgüngör ve Acun Kapıkıran, 2011). Bir evrenin başarı ile atlatılması sonraki gelişim evresine sağlıklı bir şekilde ulaşma anlamını taşımaktadır. Erikson'a göre bir evrede çözülemeyen kriz durumları sonraki evrelere taşınabilir. Ancak bu bir problem olduğu anlamına gelmemektedir. Örneğin; güvensizlik bebeklik dönemi krizi iken ergenlik çağına özgü kimlik karmaşasında çözüme ulaşabilir (Aydın, 2016).

Erikson bu sekiz gelişim evresi içerisinde kişilik gelişiminin tamamlandığını belirtmektedir. Bu evrelerin en önemli özelliğini ise her evrede biri olumlu diğeri olumsuz iki uç özellikten hangisinin birey tarafından kazanılıp hangisinin kazanılmadığı olarak değerlendirmektedir (Işık, 2018).

1. Temel Güvene Karşı Güvensizlik (0-1,5 Yaş): Erikson (1968) temel güven duygusunu, yaşamın ilk yıllarında edinilen tecrübelerden çıkarılan, diğer insanlara ve dünyaya karşı geliştirilmiş tutumlar olarak açıklamaktadır (Arslan, 2008). Bebek yaşamının bu ilk yılında tamamen çevresindeki kişilere bağlıdır. Bebeğin annesiyle, bakıcısıyla ya da bakımını üstlenen diğer kişilerle kurduğu ilişkinin kalitesi güven duygusunun gelişmesinde büyük önem taşımaktadır (Işık, 2018). Bebeğin ihtiyaçları giderilirken annenin çocuğu okşaması, sevmesi, sıcaklığını bebeğe hissettirmesi ve bebekle ilgilenmesi vb. davranışlar bebeğin hem özgüven duygusunu hem de çevreye güven duygusunun gelişmesine yardımcı olmaktadır (Erikson, 1968; Akt: Senemoğlu, 2018). Annesi ya da bakımını üstlenen kişi tarafından sevildiğinden, bu kişinin kendisini bırakmayacağından emin olan bebek ya da çocuk hem birinci derecede kendisine yakın olan kişilere hem de çevresindeki dünyaya güvenmektedir. Tersi durumda ise anne ya da bakımını üstlenen kişi tarafından kabul görmeyen, ihtiyaçları zamanında ve ilgiyle karşılanmayan, soğuk davranılan çocukta güvensizlik oluşmaktadır. Oluşan bu güvensizlik olumlu bir şekilde çözüme ulaşıncaya kadar bütün gelişim evrelerinde devam etmektedir (Gibson ve Chandler, 1988; Akt: Senemoğlu, 2018).

2. Bağımsızlığa Karşı Kuşku ve Utanç (1,5-3 Yaş): Bu evredeki çocuklar psikomotor becerilerini keşfetmekte ve bu becerilerini denemekten keyif almaktadırlar. Yürümeye yeni başlayan çocuğun ebeveyn kontrolünden çıkıp özgürce hareket etmekten aldığı keyif buna örnek olabilir. Çocuklar yine bu evrede birtakım zıtlıkları birlikte sürdürürler. Annesine önce sarılıp sonra itmesi, oyuncakları önce alması sonra bırakması vb. gibi. Çocuklar yapmak ve yapmamak gibi bu zıt eğilimlerinden birini tercih etmeyi denemektedir. Yaptıkları bu tercihler çocukların özerklik duygusunun gelişmesini sağlamaktadır. Erikson'a göre özerklik duygusunun bu evrede sağlıklı bir şekilde gelişmesi gerekmektedir. Eğer özerklik duygusu istenilen nitelikte gelişmezse çocuklarda utangaçlık, aşırı bağımlılık, isyankarlık ya da aşırı boyun eğme gibi kişilik özellikleri gelişebilmektedir (Fazlıoğlu,2017).

3. Girişimciliğe Karşı Suçluluk Duygusu (3-6 Yaş): Çocuğun bir birey olarak neler yapabileceğini fark ettiği ve kendisine inanma duygusunun güçlü bir şekilde ortaya çıktığı bu evre için Erikson (1968), çocukların daha özgür hareket

etmeleri için kendilerine sınırsız bir şekilde amaçladıkları şeyleri gerçekleştirebilcekleri ortamlar kurduklarını, anlamadıkları veya bilmedikleri konuları anlamak için durmaksızın soru sorabildiklerini ve hayal güçleri ve düşüncelerinde artış meydana geldiğini belirtmektedir. Çocuklar yetişkinlere ait rolleri keşfetmekte ve bu rollerle ilgili detaylı bilgiler edinmektedirler ve öğrendikleri rolleri hayal dünyalarının yanında gerçek yaşamda da oynamaya çalışmaktadırlar. Bütün bu rol denemelerinin çocuklara kazandıracağı duygu ise girişim duygusudur (Dereboy, 1993; Akt: Arslan ve Arı, 2008). Çocuk bu girişimlerinden dolayı azarlanır ya da cezalandırılırsa çocukta kızgınlık ve değersizlik hisleri gelişebilmektedir (Işık, 2018).

4. Başarıya Karşı Aşağılık Duygusu (6-12 Yaş): Bu evrede okula başlayan çocuğun sosyal dünyası giderek genişlemeye, çocuk üzerinde arkadaş ve öğretmen etkisi artarken ebeveyn etkisi giderek azalmaya başlamaktadır. Çocuk için bir işi planlama, öğrenme, işbirliği yapma ve işi başarma büyük öneme sahiptir. Bir işi başarma duygusu çocuğun kendisine karşı olumlu tutumlar geliştirmesine, akademik özgüveninin gelişmesine yardımcı olmaktadır. Tersi durumda ise başarısız olmak çocuğun kendisine karşı olumsuz tutumlar geliştirmesine sebep olmaktadır. Bu da yetersizlik duygusuna sebep olacağından gelecekteki öğrenme durumlarını etkilemektedir.

Çocukların çabaları bu evrede destek gördüğünde başarılı olma ve çalışkanlık davranışları gelişmektedir. Aksi durumlarda ise çocuğun yaptığı iş ve davranışların sürekli eleştirilmesi ve beğenilmemesi çocukta yaptıklarını değersiz görme ve bununla birlikte de aşağılık duygusunun gelişmesine sebep olabilmektedir (Woolfolk Hoy, 2015).

5. Kimlik Kazanmaya Karşı Rol Karmaşası (12-18 Yaş): Bu dönemde çocuk ergenlik dönemine girmiştir. Bu evrede ondan beklenen davranış, bu zamana kadar biriktirdiği tüm davranışları bir kimlik çerçevesinde birleştirebilmesidir. Eğer bir özdeşleşme olmazsa ergende kimlik karmaşası meydana gelebilmektedir (Miller, 2008; Akt: Sülek Şanlı, 2015). Bu evrede ‘ben kimim?’ sorusuna odaklanan ergenin bu soruya cevap ararken ebeveynlerinden çok arkadaşlarından etkilendiği

söylenmektedir. Bu dönem bir değişim ve arayış dönemi olarak nitelendirilmektedir. Akranlarına sorgusuz bir şekilde güvenme durumu söz konusudur. Bu sebeple de akran isteği ya da etkisi nedeniyle birey antisosyal davranışlar gösterebilmektedir. Öğretmenler ve ebeveynler ergene bir yetişkinmiş gibi davranmalı, aralarında saygı ve sevgiye dayalı bir dostluk bağı oluşturulmalıdır. Ergenin sağlıklı bir kimlik oluşturabilmesi için çevresinde model olarak görebileceği yetişkinler bulunması da oldukça büyük önem taşımaktadır. Erikson'a göre bu dönemde kimlik kazanma krizini başarılı bir şekilde çözen ergen özgüven sahibi, başarılı bir birey olarak hayatını sürdürebilecektir. Tersi durumda ise bu ergenler kararsız, bocalayan, çocuksu tavırlar sergileyen vb. bir yetişkin haline gelecek ve bu kriz durumu çözülene kadar bu şekilde devam edecektir (Woolfolk Hoy, 2015).

6. Yakınlığa Karşı Yalıtılmışlık (Genç Yetişkinlik) : Bu dönemde birey dostluk ve arkadaşlık ilişkileri kurmaktadır. Bireyin bu sosyal ilişkilerinde dayanışma ve karşılıklı güven duygusu hakim olmaktadır (Aydın, 2016). Olumlu ve güvenilir bir şekilde yakın ilişkiler kuramayan birey kendi içine kapanıp yakın ilişkilerden kaçınabilmektedir (Işık, 2018).

7. Üretkenliğe Karşı Durgunluk (Yetişkinlik): Erikson (1984) üretkenliği, kendinden sonra gelecek kuşaklara rehberlik etmek olarak tanımlamaktadır. Bu evreden önceki diğer evrelerdeki krizleri başarıyla çözümlemiş bireyler aile kurma, meslek, topluma katılma vb. gibi etkinlik ya da durumlardan keyif almaktadırlar. Bu evrede yaşanan gelişimsel krizin çözülememesi durumunda birey hayattan keyif almamaya başlamakta ve hayat birey için sıkıcı bir rutin haline gelmektedir. Bu sebeple de kişiler kendilerini verimsiz, yalnız ve durgun hissetmektedir (Işık, 2018).

8. Benlik Bütünlüğüne Karşı Umutsuzluk (Yaşlılık) : Bu evrede birey ya önceki tüm evrelerdeki gelişimsel karmaşaları çözmüş, benliğini bulmuş, mutlu, sevilen, topluma uyum sağlayabilen ve aranan bir kimsedir. Ya da uyumsuz, aksi ve umutsuz bir kimse olarak görülmektedir. Bu evre, verimli geçen bir hayattan alınan doyum ile verimsiz ve anlamsız geçen bir hayatın yarattığı umutsuzluk arasındaki çatışmadır. Kimliğini bulmuş olan kişi kendisini olduğu gibi kabul etmekte iken

kimliğini bulamamış kişiler huzursuz olmakla birlikte ölümden korkmakta ve umutsuzluk duygusu içindedirler (Slavin, 1984. s.42; Akt: Senemoğlu, 2018).

2.3.3. Sosyal Öğrenme Kuramı

Albert Bandura tarafından 1991'de geliştirilmiş gelişim kuramıdır. Bandura'nın sosyal öğrenme kuramına göre bireyin bir davranışı sergilemesi isteniyorsa bu davranışların yetişkinler ya da başkaları tarafından modellenmesi gerekmektedir. Çünkü çocuklar yetişkin davranışlarını taklit etmektedirler. Model alınan davranış sergilendiği için ödül alan çocuklar bu davranışı sıklıkla tekrar etmektedirler. Sosyal öğrenme kuramına göre birey yeni davranışları ancak başkaları tarafından ortaya konulup sergilendiğinde gözlemleyerek edinmektedir. Örneğin; çocuklar kitapların nasıl kullanıldığını etrafındaki kişilerden özellikle ebeveyn ya da öğretmenleri gibi sıklıkla vakit geçirdikleri kişilerden gözlemlediklerinde öğrenmektedir. Bu yüzdendir ki çocuklar söylenenlerden çok yapılanları yapmaktadır (Trawick-Smith, 2014). Ancak Bandura'ya göre sosyal öğrenme yalnızca bir bireyin başka bir bireyi ve onun gösterdiği davranışları basit şekilde taklit etmesi değil, çevredeki tüm olayları zihinsel olarak işlemesi ile elde edilen bilgidir. Yani Bandura'ya göre öğrenme içerisinde taklidi barındırabilir de barındırmayabilir de. Örneğin; kopya çekerken yakalanan bir arkadaşını gören çocuk, kendisi aynı duruma düşmemek için kopya çekmemektedir. Böyle bir durumda gözlemleyerek öğrenme vardır ancak model taklit edilmemiştir (Senemoğlu, 2018).

Bandura çocukların cinsiyete ilişkin davranışlarının şekillenmesinde de gözlem yoluyla öğrenmenin etkisi olduğunu belirtmektedir. Bandura erkek çocukların araba veya kamyonlarla, kız çocuklarının daha çok bebeklerle oynamasını, ebeveynlerin çocuklarına aldıkları bu oyuncaklar aracılığıyla bahsedilen tipte oyunları pekiştirmelerine bağlamaktadır (Bee ve Boyd, 2009; Akt: Beyazıt ve Bütün Ayhan, 2018).

Sosyal Öğrenme Kuramının Temel İlkeleri

Sosyal öğrenme kuramında altı temel ilke bulunmaktadır. Bandura (1977, 1986) bu ilkeleri şu şekilde açıklamaktadır (Korkmaz, 2018):

1. Karşılıklı Belirleyicilik (Reciprocal Determinism): Bandura'ya göre kişinin davranışları, bireysel unsurlar ve çevre birbirlerini karşılıklı olarak etkilemektedir. Çevre-davranışı, davranışlar-çevreyi, çevre-bireysel özellikleri ve yine bireysel özellikler-çevreyi değiştirebilir.

Sosyal öğrenme kuramı bireyin davranışlarını açıklarken zihinsel, çevresel ve davranışsal belirleyicilerin sürekli etkileşim halinde olduğu yaklaşımını benimsemektedir. Karşılıklı belirleyicilik kavramı, kişinin çevre şartlarının durağan bir ürünü değil aksine bulunduğu çevrenin aktif bir organizması olduğunu, hem çevre hem de bireyin karşılıklı olarak birbirlerini etkilediğini ve değiştirdiğini belirtmektedir (Bandura, 1977; Akt: Aslan ve Özgün, 2017).

2. Sembolleştirme Kapasitesi (Symbolizing Capability): Bandura (1986)'ya göre insanlar dünya ile doğrudan bir şekilde değil dünyanın bilişsel temsilcileri ile etkileşim içindedirler. Bandura bilişsel temsilciler vasıtasıyla insanların dünyayı sembolik olarak gördüğünü belirtmektedir. İnsanların sahip olduğu düşünme ve dili kullanma becerileri sayesinde geçmiş zihinde taşınabilirken gelecek ise yine zihinde denenmektedir. Geçmişteki yaşantıların bilişsel sembolü yaşantılara dair zihinde kalan anımsama kapasitesi olarak değerlendirebilir. Aynı şekilde gelecek ile ilgili bilişsel semboller ise henüz yaşanmamış olaylar, gelecekteki olası tutum ve davranışların zihinde sembolik olarak yapılandırılması ve zihinsel olarak denenmesini ifade etmektedir (Senemoğlu, 2018).

3. Öngörü Kapasitesi (Forethought Capability): İleriye dair tahminde bulunma, gelecek ile ilgili plan yapma, karşılaşabilecek davranışları önceden tahmin etme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır. Kişiler beklentilerine göre hedefler oluşturmaktadırlar (Bandura, 1986; Akt: Aliyev, 2018).

4. Dolaylı Öğrenme Kapasitesi (Vicarious Capability): İnsanlar yalnızca kendi davranışlarından doğan sonuçları gözlemleyerek öğrenmeler elde etmez. Başka

insanların deneyimlerini gözlemleyerek de çok şey öğrenirler. Bu sebeple dolaylı öğrenme kapasitesi sosyal öğrenme kuramında önemli bir ilkedir (Senemoğlu, 2018).

5. *Öz Düzenleme Kapasitesi (Self Regulatory Capability):* İnsanın kendi davranışlarını kontrol etme kapasitesi olarak tanımlanan öz düzenleme kapasitesi sosyal öğrenme kuramının önemli ilkelerinden biridir (Demirbaş ve Yağbasan,2005).

6. *Öz Yargılama Kapasitesi (Self-Reflective Capability):* Sosyal öğrenme kuramının en önemli ilkesi olarak nitelendirilen öz yargılama kapasitesi insanların kendileri ile ilgili düşünme ve devamında kendilerini yargılama kapasitelerini ifade etmektedir. Bandura (1977) insanların kendileriyle ilgili yargıda bulunmalarına 'öz yeterlik' (self efficacy) ismini vermektedir (Senemoğlu, 2018).

Sosyal Öğrenme Kuramında Öğrenme Süreçleri

1. Dikkat Etme Süreci: Gözlem yoluyla öğrenmede en önemli şart dikkat etmektir. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için kişinin, modelin davranışlarını dikkatle izleyip doğru bir şekilde algılaması gerekmektedir. Dikkatin oluşabilmesi için üç ana unsur etkilidir. Bunlar; model alınan davranışı gerçekleştiren kişinin özelliği, model alınan davranışın özelliği ve model alan kişinin özellikleri olarak sıralanmaktadır (Korkmaz, 2018).

2. Hatırda (Zihinde) Tutma Süreci: Sosyal öğrenme kuramında gözlenerek öğrenen bilgiden yararlanabilmek için model davranışlarının hatırlanması gerekmektedir. Bu sebeple bilgiler sembolleştirilir kodlanır ve zihinde saklanır (Woolfolk, 1993; Senemoğlu, 2011; Akt: Aliyev, 2018). Zihinde depolanan bu bilgilerin gözlendikten sonra hemen davranışa dönüştürülmesi ya da zihinsel olarak tekrar edilmesi gerekmektedir (Aliyev, 2018).

3. Davranışı Meydana Getirme Süreci (Üretme, Uygulama): Zihinde kodlanan davranışların davranışa dönüştürülme sürecidir. Eğer birey gözlemlediği davranışı kendisi de yaparsa 'öğrenme' gerçekleşir (Korkmaz, 2018).

Bandura gözlemlenen davranışın yapılabilmesi için kişinin fiziksel olarak hazır dahi olsa bu davranışı gerçekleştirebilmek için kendisinde yeterli istek ve inanç

olmadığı takdirde öğrendiği davranışları performansa çeviremeyeceğini belirtmektedir. Gözlemci kişi bu süreçte modelin davranışı ile kendi davranışı arasındaki farklılıkları düzeltmeye çalışır ve bu süreç gözlemcinin davranışı model alınan davranışa benzeyene kadar devam etmektedir (Bandura, 1986; Akt: Aliyev, 2018).

4. Güdüleme Süreci: Bu süreç gözlemcinin öğrendiklerini performansa dönüştürmesini sağlayan süreçtir. Bandura'ya göre öğrenmelerin kazanılması için mutlaka pekiştirmeye ihtiyaç bulunmamaktadır. Gözlemlenen modelin ya da başka kişilerin davranışlarının sonuçları incelenerek de öğrenme gerçekleşebilmektedir. Dolaylı pekiştirme veya cezaların da doğrudan pekiştirme veya cezalar kadar etkili olduğu görülmektedir (Aliyev, 2018).

2.3.4. Ekolojik Kuram

Her bir çocuk bir aile içinde yetişmektedir ve dolayısıyla belirli etnik, ekonomik, dini özelliklere sahip ve belirli bir dilin konuşulduğu bu toplulukların birer üyesi olmaktadırlar. Yaşadıkları bölgeler, gittikleri okullar, katıldıkları takımlar vb. yaşadıkları topluluklara göre şekillenmektedir (Lerner, Theokas ve Bobek, 2005; Woolfolk Hoy, 2010).

Bronfenbrenner sosyal gelişimi çevre etkileşimi ile açıklamaktadır. Urie Bronfenbrenner çalışmalarında insanı bir "bağlam" olarak incelemektedir (Woolfolk Hoy, 2010).

Bukatho ve Daehler (1998)'e göre gelişimin tam olarak anlaşılabilmesi için çocuğun en yakın çevresine ek olarak çocuğun içinde bulunduğu sosyal ve kültürel sistemlerin de incelenmesi gerekmektedir. Başka bir deyişle sosyal gelişimin yalnızca ev ve aile ortamına değil bununla birlikte okul, mahalle, toplum gibi daha geniş topluluklara da bağlı olduğu belirtilmektedir (Küçükturan ve Keleş, 2018).

Bronfenbrenner ve Ceci (1994), çocuğun gelişimi ilerledikçe içinde olduğu ortam ile bulunduğu etkileşimlerin daha karmaşık bir hale dönüşmekte olduğunu belirtmektedir. Çocuğun bulunduğu ortam ile etkileşimini karmaşık hale getiren

etkenin ise çocuğa ait fiziksel ve zihinsel yapının olgunlaşması olduğu belirtilmektedir (Küçükturan ve Keleş, 2018). Çocuğun gelişimi yakın çevresindeki kişi, sembol ya da nesneler ile karmaşık ve aşama aşama ilerleyen etkileşim süreci vasıtasıyla gerçekleşmektedir (Bronfenbrenner ve Morris, 1998; Akt: Küçükturan ve Keleş, 2018).

Saarinen vd. (1994) 'e göre ekolojik kuramda çevre ve birey etkileşim halindedir. Bu etkileşim iki yönlüdür. Dolayısıyla birey çevreyi, çevre de bireyi etkilemektedir (Bronfenbrenner, 1989, 2002; Akt: Harkönen, 2007).

Ekolojik kuram Bronfenbrenner (1986) tarafından geliştirilmiştir. Ekolojik kuramda birey sistemin çekirdeğinde bulunan bir organizmadır ve onu çevreleyen iç içe geçmiş beş tane sosyokültürel katman bulunmaktadır. Kuram bu katmanlarda bulunan ögelerin birbiriyle ve bireyle etkileşiminin bireyin gelişimini biçimlendirdiğini belirtmektedir (Akman, 2002).

Bireyin gelişimini sağlayan bu katmanlar:

Organizma: Ekolojik kuramın temelini oluşturan birey ve bireyin sahip olduğu özellikler bu katmanda bulunmaktadır. Bu katmanda yer alan özellikler cinsiyet, zeka, yaş, kabiliyet gibi kişiye özgü niteliklerdir (Gençtanırım, 2018).

Mikrosistem: Bireyin doğrudan ilişki içerisinde bulunduğu en yakın çevresi bu katmanda yer almaktadır (Berk, 2000; Akt: Küçükturan ve Keleş, 2018). Bir çocuk için bu, gelişiminde doğrudan etkili olan aile, arkadaşlar, okul, semt, akrabalar veya oyunlar olabilmektedir. Bu katmanı oluşturan her bir birim birbiriyle etkileşim içindedir (Gençtanırım, 2018). Mikrosistem içinde bulunan tüm ilişkiler iki yönlüdür. Karşılıklı bir etkilenme veya etkileme söz konusudur (Woolfolk Hoy, Davis ve Pape, 2006; Akt: Woolfolk Hoy, 2015). Örneğin; çocuk ebeveyninin davranış, değer ve düşüncelerini etkileyebilirken ebeveynler de çocuğun davranış, değer ve düşüncelerini etkilerler (Berk, 2000; Akt: Küçükturan ve Keleş, 2018).

Mesosistem: Mikrosistemi çevreleyen, bireyin içinde bulunduğu iki veya daha fazla ortamın birbirleri arasındaki etkileşimleri oluşturduğu katmandır. Bu katman çocuğun mikrosistemleri arasındaki bağlantıları içermektedir. Örneğin;

çocuğun öğretmeni ile ebeveyni ya da çocuğun mahallesi ve okulu arasındaki etkileşimler vb. (Harkönen, 2007). Yine bütün ilişkiler iki yönlü yani karşılıklıdır. Aile öğretmeni, öğretmen aileyi ve iki etkileşim de çocuğu ve çocuğun gelişimini etkilemektedir (Woolfolk Hoy, Davis ve Pape, 2006; Akt: Woolfolk Hoy, 2015).

Eksosistem: Mesosistemi içine alan, bireyin gelişimine dolaylı yoldan etki eden birimlerden meydana gelen sistemin oluşturduğu katmandır. Yani eksosistem bireyi doğrudan etkilemeyen ancak gelişimine dolaylı da olsa mutlaka etkisi olan bir ya da daha çok birim arasındaki etkileşimleri içermektedir. Çocuk için düşünülecek olursa bu birimlere okul yönetimi, kitle iletişim araçları, ülkenin yasal politikaları vb. örnek verilebilir. Örneğin anne veya babanın çalışma sahasına çocuk dahil olmamasına rağmen anne ya da babanın uzun süreli bir iş seyahatine katılması çocukta büyük ve derin etkiler yaratabilecektir (Gençtanırım, 2018).

Makrosistem: Eksosistemi çevreleyen, değerler, kurallar, tutumlar, ideolojiler vb. gibi ait olunan kültürel yapının birimlerinin oluşturduğu katmandır. Örneğin Türkiye'de doğmuş, büyümüş bir çocuğun yaşantısı ile Norveç'te doğmuş büyümüş bir çocuğun kabul gördüğü değerleri, benimsediği toplumsal kurallar, olaylar karşısındaki tutumları veya ideolojileri farklı olacaktır (Akman, 2002).

Kronosistem: Sosyo-tarihsel koşullar tarafından belirlenen ve diğer tüm katmanları çevreleyen en dıştaki katmandır. Zaman dilimleri bu katmanda oldukça önemli görülmektedir. Ekonomik kriz veya savaş dönemleri gibi durumların mutlaka bireyin gelişimini etkileyeceği söylenebilir (Gençtanırım, 2018).

2.4. Sosyal Gelişim Dönemleri

2.4.1. Bebeklik Dönemi (Sıfır-İki Yaş) : Diğer insanlarla nasıl anlaşılacağının, onlarla nasıl iletişim kurulacağının ve sosyal hayatta nasıl davranılması gerektiğinin ilk deneyimleri bu dönemde gerçekleşmektedir. Bebekler henüz annelerini emerken annenin yüz ifadesi ve ses tonunu fark etmektedir. Anne bebeğe sarıldığında ya da bebek ile konuştuğunda bebeğin yüzünde bir gülümseme oluşmaktadır. Bu

gülümseme bebeğin annenin davranışına karşı vermiş olduğu sosyal bir tepkidir (Cirhinlioğlu, 2001; Greenspan ve Lewis, 2006; Akt: Fazlıoğlu, 2017). Bebeklik döneminde diğer insanlar ile duygusal bağ oluşturmaya 'bağlanma' denmektedir. Bebekler yetişkinlerin dikkatini çeken, onların ilgi ve şefkat duygularını ortaya çıkaran sosyal davranışlar sergilemektedirler. Bu davranışlara gülümsemek, göz kontağı kurmak sesler çıkarmak vb. örnek verilebilir. Yetişkinler bebeğin bu davranışlarına içten ve bebeklerle sosyal bir ilişki kurarak karşılık verirler. Bu da bebeklerin hayatlarındaki önemli kişilerle birbirlerine bağlanmalarını sağlamaktadır (Özgün, 2014). İlk aylarda bebekler etraflarındaki bütün insanlara ilgi gösterme eğilimdedirler. Herkese gülümser, sesler çıkarır ve saçlarını kavrarlar. Dört-altı ay arası bebekler ise belirli tanıdık insana karşı tepkide bulunup etkileşim kurmayı tercih ederler. Yabancılarla karşılaştıklarında tedirginlik ve şaşkınlık gösterirler. Altı aylık olduklarında ise kendilerine bakım veren insanlarla vakit geçirmek için büyük bir istek duyar ve onların yanında olmadığında endişelenirler (Bowlby, 1969; Akt: Özgün, 2014). Altıncı ve sekizinci aylar arasında yabancılara karşı kaygı gösteren bebeklerde onlara bakım veren kişiden ayrılma korkusu görülmektedir (Eisen ve Schaefer, 2005; Vondra ve Barnett, 1999; Akt: Özgün, 2014). Bebekteki bu kaygı on sekizinci ayda en yüksek seviyeye ulaşmakta ve bu dönemden sonra nesne devamlılığının kazanılmasının da etkisiyle korku ve kaygılar azalmaya başlamaktadır. İkinci yaş sonunda ise bu kaygılar kaybolmaktadır. Artık bu dönemde bebek bilişsel, sosyal, dil ve duygusal olarak gelişmesi sebebiyle anneden uzaklaşma eğilimi göstermektedir (Fazlıoğlu, 2017). Bebeğin bu davranışı aynı zamanda 'sosyalleşme' olgusunun ilk aşaması olarak değerlendirilmektedir (Yavuzer, 1997; Akt: Ekinci Vural, 2006). Bebeklik döneminde sosyal gelişim ile ilgili anlatılan tüm bu temaslar bebeğin gelişimi açısından çok büyük önem taşımaktadır. Güvenli bağlanma sağlayabilen bebekler hayatlarının ileriki dönemlerinde sosyal uyum, sosyalleşme ve bireyselleşme anlamında etkin ve olumlu davranışlar sergilemektedirler (Avcı, 2007; Cirhinlioğlu, 2001; Greenspan ve Lewis, 2006; Akt: Fazlıoğlu, 2017).

2.4.2. İlk Çocukluk Dönemi (Üç-Beş Yaş) : Bu dönemde çocuk gelişimsel olarak ebeveynlerinin neden ona engel olduğunu anlayamamaktadır. Kendilerini de

yeterince ifade edememeleri sebebiyle de inatçılık oldukça belirgindir (Cirhinlioğlu, 2001; Dönmezer, 2000; Akt: Fazlıoğlu, 2014). Bu dönemde çocuklar sevgilerini daha çok arkadaşlarına yönlendirmektedir (Yavuzer, 2002). Üç yaştan itibaren çocukların kurdukları oyun grupları ve bu gruptaki çocuk sayısında farklılaşmalar görülmektedir. Çocukların kendi cinsiyetlerinden arkadaşlarıyla oynamayı tercih etmektedir (Önder, 2005; Gülay, 2009). Dördüncü yaş çocuğun diğer kişilere karşı daha uyumlu ve arkadaşça tavır ve davranışlar gösterdiği dönemdir. Çocuk sosyal gelişim açısından oldukça ilerlemiştir ve diğer çocuklar ile birlikte olmaktan mutluluk duymaktadır. Bu oyunlar sırasında yaşları dolayısıyla her çocuk kendi istediği şeyleri dile getirmekte ve bu durumdan dolayı da çatışmalar doğmaktadır. Oyunlarda karşılaştıkları bu çatışmalar sayesinde çocuklar isteklerini kontrol etmeyi, bazılarından vazgeçip bazılarını ise ertelemelerinin gerektiğini öğrenmektedir. Bu dönemde kazanılan tüm deneyimler çocukların sosyalleşmesi için atılan adımlar olarak değerlendirilmektedir (Dönmezer, 2000; Oktay, 2004; Özbay, 2004; Yavuzer, 1993; Akt: Fazlıoğlu, 2017). Okul öncesi dönemin sonlarına doğru çocuklar daha işbirlikçi davranışlar sergilemektedirler. Arkadaşlık ilişkilerini daha fazla önemseyen çocukların saldırgan davranışları azalmakta ve sorunları çözerken sözel ifadeler kullanmaya başlamaktadırlar (Cirhinlioğlu, 2001; Saygılı, 2009; Akt: Fazlıoğlu, 2017).

2.4.3. Son Çocukluk Dönemi (Altı-On iki Yaş): Bu dönemde çocuklar ilkokula başladıklarından dolayı daha geniş bir sosyal çevre içerisinde bulunmaktadırlar. Çocuklar bu dönemde bireysel oyunlar yerine daha çok grupla oyunu tercih etmektedirler. Çocuklar kendi isteklerinin diğer arkadaşlarının istekleriyle aynı olduğu inancındadırlar. Bu da bir grubun üyesi olmalarını kolaylaştırmaktadır. Akranları ile fikir birliği içinde olan çocuklar bu dönemde yetişkinlerin düşüncelerine karşı koymaktadırlar. Karşıt görüşte olma şeklinde ifade edilen bu durum olumsuz algılanmamalıdır. Bu tür davranışlar çocukların kendi varlıklarını ortaya çıkarma çabalarının göstergeleridir (Dönmezer, 2000; Yavuzer, 1993; Akt: Fazlıoğlu, 2017).

2.5. Sosyal Gelişimi Etkileyen Faktörler

Bireyin sosyal gelişimini etkileyen birçok etmen olmasına karşın bu çalışmada en önemli olduğu düşünülen aile, akran grubu, okul ve öğretmenler incelenecektir.

2.5.1. Aile

Çocuğun hayatındaki ilk ve en etkili sosyalleşme ve sosyalleştirme kurumu ailedir. Aile, çocuğun ilk sosyal deneyimlerini yaşadığı yerdir. Ebeveynler ve aile üyelerinin çocukla etkileşimi, aile içinde çocuğun konumunu belirlemektedir. Çocuk yaşamının ilk yıllarında kendisine model alacağı birini aramaktadır ve aile çocuğun bu ihtiyacına en yakın karşılıktır. Bu yüzden çocuğun alacağı modellerin tutum, tavır ve davranışlarının sosyal anlamda olumlu olması büyük önem taşımaktadır. Bu dönemde yoğun bir taklit evresinden geçen çocuk, olumsuz davranışları da olumlu davranışlar gibi kolaylıkla benimseyip davranışlarına yansıtabilmektedir (Yavuzer, 2012).

Çocuklar tüm aile bireylerinden eşit derecede etkilenmezler. Aile üyesinin çocuğa etki edebilmesi için çocukla arasında bir duygusal ilişkinin var olması gerekmektedir. Bunun dışında çocuğun yaşı da aile bireylerinden etkilenme derecesinde farklılık olmasına sebep olarak gösterilebilir. Küçük yaş çocukların aileden etkilenme olasılığı daha fazlayken yaş büyüdükçe çocuğun sosyal çevresi genişlemektedir. Bu sebeple çocuk, akranlardan ve evin dışındaki bireylerden aile içi bireylere oranla daha fazla etkilenmektedir (Yavuzer, 2012).

Ailenin çocuk yetiştirme stilleri de çocuğun sosyal ve duygusal gelişimi ile birebir ilişkilidir. Yetiştirme stilleri farklı kaynaklarda farklı başlıklarda anlatılmıştır. Berk (2013) yetiştirme stillerini demokratik, otoriter, izin verici ve ihmalkar olarak dört maddede incelemektedir.

- *Demokratik Çocuk Yetiştirme Stili*

Demokratik tutum alan yazınında en başarılı çocuk yetiştirme yaklaşımı olarak belirtilmektedir. Demokratik ebeveynler çocukların ilgi ve ihtiyaçları

karşısında duyarlı, sıcak ve ilgilidirler. Kabul etme ve karşılık verme davranışlarının yüksek düzeyde olduğu, amaca uygun kontrol yöntemleri bulunan ve çocuğa gereken özerklik verilen yetiştirme stilidir. Çocukla yakın bir bağ kuran ebeveynler duygusal açıdan tatmin edici bir ebeveyn-çocuk ilişkisi oluşturmaktadırlar. Bu yetiştirme stili ile yetiştirilen çocuklar aile tarafından mantıklı ve kararlı bir şekilde kontrol edilmektedir. Ailenin çocuktan beklentileri açıktır, çocuğun olgunluğa eriştiği konularda kendi kararlarını vermesine olanak tanırlar (Kuczynski ve Lollis, 2002; Russell, Mize ve Bissaker, 2004; Akt: Tortamış Özkaya, 2013).

- *Otoriter Çocuk Yetiştirme Stili*

Çocuğa özerklik tanıma ve çocuğun duygu, düşünce ve istekleri karşısında kabul etme ve fikir alma davranışlarının düşük olduğu yetiştirme stilidir. Ebeveynler çocukların ilgi, ihtiyaç ve davranışları karşısında oldukça soğuk ve reddeden yapıdadırlar. Bağırma, emir verme, tehdit etme ve yoğun eleştirinin bulunduğu baskıcı bir stildir. Çocukların herhangi bir itirazında güç ve ceza kullanılır (Tortamış Özkaya, 2013).

Berk'e (2013) göre, bu ebeveynlik stili ile yetişen çocuklar mutsuz ve kaygılıdır. Benlik saygıları ve özgüvenleri çok düşüktür. Maruz kaldıkları ebeveyn tutumuna bağlı olarak çocuklar engellendiklerinde güce yönelme eğilimindedirler. Erkek çocuklarda özellikler bu güç kullanma davranışı görülürken kız çocuklarında genelde zorlayıcı işlerde sıkılganlık, bağımlı olma, araştırma konusunda ilgisizlik gibi davranışlar görülmektedir.

- *İzin Verici Çocuk Yetiştirme Stili*

İzin verici yetiştirme stili uygun bir stil olmaya yakın gibi gözükse de bazı eksiklikleri vardır. Bu yetiştirme stilinde çocuklara yeterli olgunlukta olmasalar bile pek çok kararı yalnız başına vermesine izin verilmektedir. Çocuklar istedikleri zaman yemek yiyebilir, canları ne zaman isterse o zaman uyur veya istedikleri kadar televizyon seyredebilmek gibi sınırsız özgürlükleri olabilmektedir. İzin verici yetiştirme stili ile yetişen çocuklar ebeveynlerine bağımlıdır, birçok görevi yarıda

bırakabilir, aşırı talepkarlardır. Okul başarıları düşük olmakla birlikte antisosyal davranışlar da görülmektedir (Tortamış Özkaya, 2013).

- *İhmalkar Çocuk Yetiştirme Stili*

Çoğu zaman depresif ebeveyn tipi görülmektedir. Yaşamın stresi bu ebeveynleri baskı altında bıraktığından çocuklar için çok az enerji ve zaman ayırmaktadırlar. Bu yetiştirme stilinin en uç düzeyi 'ihmalkarlık' olarak nitelendirilmekte ve çocuğun tüm gelişim dönemlerinde ve aşamalarında bozukluklara sebep olmaktadır (Tortamış Özkaya, 2013).

Yavuzer (2012) ise ebeveynlerin çocuklara karşı yaygın tutum ve davranışlarını aşırı koruma, hoşgörülü tutum, aşırı hoşgörü ve düşkünlük, kabul etme, reddetme, baskı altında tutma, çocuk ayırma ve çocuklara boyun eğme gibi tutum ve davranışlar olarak sıralanmaktadır.

Ebeveyn tutumlarının yanında çocuğun cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası, ailenin ekonomik durumu, ebeveynlerin öğrenim düzeyi gibi unsurların da çocukların sosyal gelişimi üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir (Alisinanoğlu, 2003).

2.5.2. Doğum Sırası ve Aralığı

Alan yazınında doğum sırasının, çocuğun aile içindeki yaşantılarını ve sosyo-duygusal kişilik gelişimlerini etkilediği kabul edilmektedir. Doğum sıraları farklı olan kardeşler, aile içinde farklı imkanlara sahip olabilmektedirler. Wallden (1990) bu duruma, ebeveynlerle geçirilen zaman, ebeveynlerin enerji ve dikkati ve ebeveynler ile kaliteli zaman geçirme arasındaki farklılıkları örnek vermiştir (Küçükturan ve Keleş, 2018).

2.5.3. Kardeş Sayısı ve İlişkileri

Dunn (1983) toplumdaki bireylerin en az %80'inin bir kardeşi olduğu gerçeğinden hareketle kardeşliğin pek çok insan için, hayatın en uzun süren ilişkisi olarak tanımlanabileceğini belirtmektedir. Dunn, kardeş ilişkilerinin, bireyin kendisini ve çevresindeki diğer insanları tanıması için büyük imkanlar tanıyan ve

kişilik özelliklerinin oluşmasını sağlayan önemli bir unsur olduğunu belirtmektedir (Erginoğlu, 2015).

Kardeş ilişkilerinde üç özellik temele alınmaktadır. Birincisi 'duygusal güç'tür. Duygusal güç kardeşler arasındaki ilişkilerde duyguların sahici (gerçek) olmasını ve bastırılmadığını ifade etmektedir. İkincisi 'yakınlık'tır. Yakınlık herhangi bir kardeşin olası problem durumu yaşaması esnasında birbirlerini oldukça iyi tanımalarının da yardımıyla destek kaynağı işlevi görmesini ifade etmektedir. Sadece destek olarak değil bazen çatışma sebebi olarak da yakınlık karşımıza çıkabilmektedir. Üçüncü özellik ise bireysel farklılıklardır. Bireysel farklılıklar farklı durumlara farklı kardeşlerin değişik tepkiler verebileceğini açıklayan özelliklerdir (Küçükturan ve Keleş, 2018).

2.5.4. Akran İlişkileri

Akran ilişkileri sayesinde çocuk, küçük dünyasından uzaklaşarak ufkunu genişletmeye başlamaktadır. Sosyal çevresiyle etkileşime giren çocuğun akranları ile ilişkileri benlik imajının gelişmesine katkı sağlamaktadır. Örneğin çocuk, arkadaşlarından birinin yaşanan bir olaya (topunun başka biri tarafından izinsiz alınması) büyük bir tepki (vurmak vb.) vermesi sonucu ortaya çıkan olumsuz durumlar (ceza, kavga vb.) üzerinde düşünmeye başlamaktadır. Çocuğun olaylara empatik yaklaşabilmesi, başka birini gözlemleyerek kendi davranışlarını düzenlemesi ve kontrol edebilmesi çevresine sosyal uyum sağlamasını kolaylaştırmaktadır (Yavuzer, 2006).

Ülkemizde özellikle ebeveynler ve bazı eğitimciler çocukların yalnızca bilişsel (zihinsel) gelişimleri ve bu yöndeki kapasiteleri ile ilgilenmektedir. Bu tek odaklı aşırı ilgi sonucu arkadaşlık ilişkileri ve çocuklara sağlayacağı kazanımlar ihmal edilebilmektedir. Oysa arkadaşlık ilişkilerinin birçok işlevi bulunmaktadır:

- Çocuğun psikolojik sağlığının olumlu ilerlemesi için oldukça yararlıdır.

- Çocukların insanlar arası ilişkiler için gereken becerileri kazanmalarına, problem durumlarıyla başa çıkma becerilerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır.

- Çocuk bir gruba dahil olmanın ne gibi sorumluluk, bilgi ve beceriler gerektirdiğini ve dayanışma, yardımlaşma, paylaşma ve işbirliği gibi sosyal davranışları öğrenmektedir.

- Bir akran grubuna dahil olan çocuk ilerleyen hayatında da bir arkadaş grubunun üyesi olacaktır. Hem çocuklukta hem yetişkinlikte hayatın içinde yaşanabilecek olumsuzluklar (işsizlik, yoksullu vb.) karşısında 'arkadaşlık' bireyi güçlü kılacak, sağlam bir destek olarak görülmektedir.

- Birey okul öncesi dönemden itibaren paylaşma, sıra bekleme, ilişki başlatma, sürdürme ve sona erdirme gibi sosyalleşme becerilerini arkadaş grubu içerisinde öğrenmektedir.

- Birliktelik kavramı ile birlikte kendisinden başka insanlarla aynı sosyal çevreyi paylaştığını öğrenen çocuğun yardımlaşma ve işbirliği davranışları gelişmektedir.

- Arkadaşlık ya da akran grupları ile ilişkiler çocuğun okul başarısı ve okula karşı geliştirdiği tutumlar ile yakından ilişkilidir (Başaran, 1982; Kandır, 2001; Aydın, 2004; Palut, 2005; Orçan, 2018).

Arkadaşlık gereksiniminin ilk işaretleri bebeklik dönemine kadar uzanmaktadır. Bir yaşındaki bebeklerin yan yana getirildiğinde etkileşime girmek istedikleri görülmektedir. Birbirlerini izlerler, keşfederler ve daha sonra da oyuncaklarını paylaşma davranışı gösterirler. Yaşları ilerleyen çocuklar akran ilişkilerinde farklı dönemlerde farklı özellikte sosyal davranışlar (olumlu-olumsuz) sergileyebilmektedir. Alan yazınındaki çalışmaları arkadaşlığın zaman ilerledikçe tutarlılık kazandığını göstermektedir (Yavuzer, 2012).

2.5.5. Okul

Aileden ayrılan çocuğun bir grup ve bir kurumla ilk buluştuğu yer okul öncesi eğitim ortamlarıdır. Erken çocukluk döneminde bilişsel becerilerin yanında çocuğun sosyal ve duygusal becerileri de gelişmektedir. Bu becerilerden bazıları, kendi duygularını ve diğer insanların duygularını anlama, kendini kontrol etme, vicdani olarak gelişme, akran ilişkileri ve bunun gibi becerilerdir. Sınıf ortamı öğrenme için gerekli tüm becerilerin temelini oluşturmaktadır. Erken dönemde sosyal gelişim anlamında birçok olumlu tecrübe edinen çocuklar işbirliği ve özveri ile çalışmak ve ilerleyen hayatlarında başarılı olmak için hazır hale gelmektedirler (Thompson, 2002).

Okulun bilinen birinci işlevi öğretim görevini gerçekleştirmektir. Bilim dünyasının gerektirdiği kavramları, değerleri ve sayısal sembollerin öğretimini ve düşünme alışkanlığını kazandırma görevini yerine getirmektedir. Bunun dışında okulun ikinci işlevi ise daha toplumsal görevler içermektedir. Bireylerin kendini yönetebilme becerisi kazandırmak, diğer insanlarla etkileşim kurabilmesini sağlamak, bireyin toplumsal değerlerin gerektirdiği olumlu davranışları sergilemesini sağlamak ve bunun gibi birçok ikincil işlevi bulunmaktadır (Yavuzer, 2012).

2.5.6. Öğretmen

Gün içerisinde öğrencilerin yaşamlarının büyük bir bölümünü kaplayan öğretmenler kişisel ve sosyal gelişimde çok büyük rol oynamaktadır. Gelişimi normal seyreden çocukların yanı sıra özellikle sosyal ve duygusal problemleri olan, düzensiz ve karmaşık bir aile hayatı olan çocukların, öğrencilerine saygı duyan ve onlarla ilgilenen bir öğretmene ihtiyaçları vardır (Woolfolk Hoy, 2013). Okulda öğretim sürecinin ve sınıf yönetiminin sorumlusu öğretmendir. Öğretmenin tavır, tutum ve davranışları çocukların sosyal gelişimlerinin desteklenip geliştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Öğretmen artık yalnızca bilgi veren, ders anlatıp bunları değerlendiren yapıda bir birey olmaktan çıkmıştır. Öğretmen, çocuğun araştırmasına ve öğrenmesine rehber olan kişidir. Çocuğun aynı sosyal çevreyi paylaştığı diğer kişilere ve bulunduğu çevreye uyum sağlamasını sorumluluk olarak benimsemelidir (Yavuzer, 1993; Fazlıoğlu, 2017). Çocukların sosyal yönden

gelişebilmesi için, öğretmenlerin çocukları olumlu sosyal davranışlara yönlendirmesi gerekmektedir. Eğer öğretmen okulda olumlu davranışlar sergiler ve çevresine model olursa çocukların bu davranışları benimseyip gösterme istekleri artabilecektir (Honig, 1982; Bandura, 1986; Akt: Çağdaş, 1997).

2.6. Sosyal Problem Çözme

Biggam ve Power (1999), sosyal problem çözme becerilerinin çocuğun sosyal uyumu için hayati derecede öneme sahip olduğunu belirtmektedir. Sosyal problem çözme becerisi D'Zurilla ve Golfried (1971) tarafından, bir problem durumuyla baş edebilmek için etkili tepki seçeneklerini oluşturup bunlardan en etkili olacağı düşünülen bir tanesini seçme davranışını içeren davranışsal ve bilişsel bir süreç olarak tanımlanmıştır (Kayılı ve Arı, 2015).

Berk (2013)'e göre ise sosyal problem çözme, sosyal anlaşmazlıkların engellenmesi ya da çözülmesi için toplumun diğer fertleri tarafından kabul edilebilir nitelikte ve benliğe de fayda sağlayacak şekilde sonuçlanan yöntemler üretmek ve bunları uygulamaktır.

Sosyal problem çözme kişinin sosyal hayatı içerisinde karşılaştığı problemleri çözme durumunu ifade etmektedir. Buradaki 'sosyal' kelimesi kavramı sınırlandırma amacı taşımamakla birlikte kişinin sosyal uyumunu etkileyecek problemleri ifade etmeyi amaçlamaktadır (D'Zurilla, Nezu ve Olivares, 2014).

Sosyal problem çözme becerisi hayatın ilk yıllarıyla birlikte gelişmeye başlayan, özellikle yakın çevrenin, ebeveynlerin tutum ve becerileri vasıtasıyla öğrenilen, yetişkinlik dönemine kadar gelişimini sürdüren sosyal bir beceri olarak değerlendirilmektedir (Anlıak ve Dinçer, 2005; D'Zurilla, Maydeu Olivares ve Kant, 1998; D'Zurilla ve Nezu, 1999; Akt: Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu, 2017).

Çocuklar çok iyi arkadaş bile olsalar çatışma yaşayabilmektedir. Bu durum problem çözmeyi öğrenmek için fırsatlar sağlar. Çünkü sosyal problemler ancak farklı sosyal anlayışların bir araya gelmesiyle çözülebilmektedir (Berk, 2013). Ancak bazı çocuklar problem çözerken etkili olmayan yöntemler seçebilmektedir. Örneğin;

ağlamak, tepinmek, ısırmak, ısrarcı olmak, yalan söylemek gibi davranışlar gösterebilmektedirler. Bunun sebepleri şu şekilde sıralanabilir:

- Çocuklar çevrelerinde problem çözerken bu etkili olmayan olumsuz yöntemleri kullanan çocuklardan etkilenebilirler.
- Uygun olmayan, olumsuz problem çözme stratejileri öğretmenler ya da aile tarafından bilinçsizce pekiştirilebilir.
- Problem çözebilmek için çocuk uygun çözüm yolları düşünemeyebilir (Dereli, 2008).

Problem çözme eğilimlerine göre kişiler olumlu yönelim gösteren ve olumsuz yönelim gösterenler olmak üzere ikiye ayrılmıştır.

Problem çözmede olumlu yönelim gösteren bireylerin davranışları şu şekildedir :

- Karşılaştıkları problem durumlarını uygun bir şekilde değerlendirirler.
- Problemin çözümü konusunda iyimserdirler.
- Problem durumlarıyla başa çıkmak için kendilerinde güçlü bir özyeterlilik algısı görmektedirler.
- Problemi çözüme kavuşturmak için çaba ve zaman gerektiğini bilmektedirler.
- Problem çözme sürecinde yaşanan olumsuz duyguların çözüme ulaşmada yardımcı olacağının bilincindedirler.

Problem çözmede olumsuz yönelim gösteren bireylerin davranışları ise şu şekildedir:

- Karşılaştıkları problem durumlarını bir tehdit olarak değerlendirirler.
- Problemin çözümü konusunda karamsarlardır.

- Problem durumlarıyla baş edebilmek için sahip oldukları yeteneklerden şüphe duymaktadırlar.
- Problem durumları ile karşılaştıklarında üzüntü ve hayal kırıklığı hissetmektedirler (Akdoğan, 2018).

Sosyal problem çözme aşamaları farklı araştırmacılar tarafından farklı şekilde sunulmaktadır. Webster-Stratton (2006) bu sıralamayı şu şekilde oluşturmuştur:

- Problemi tanımlama yoluyla problemin ne olduğunun belirlenmesi.
- Beyin fırtınası yoluyla probleme çeşitli çözüm önerileri bulunması.
- Çözümlerin sonuçlarının neler olacağının belirlenmesi.
- Olası sonuçlar içinden problemin çözümüne ilişkin en uygun sonucun belirlenmesi.
- Problemin çözümüne ilişkin sonuçlardan en uygun olanın uygulanması.
- Uygulanan sonuçların değerlendirilmesi (Dereli,2008).

Spence (2003)'e göre sosyal problem çözme becerileri yaşamın ilk zamanlarından itibaren desteklenmesi gerekli olan, bütün yaşam boyu süren sosyal becerilerden biridir. Okul öncesi eğitimde çocuklara akranları ile bir araya gelme, onlarla iletişim ve etkileşim içinde olma fırsatı sunularak, doğal olarak, sosyal bir ortam yaratılmaktadır. Bu sosyal ortam aynı zamanda çocuklara yaşamın bir parçası olan problem çözme becerilerini geliştirebilmeleri için çeşitli fırsatlar sunmaktadır (Anlıak ve Dinçer, 2005).

2.7. Olumlu Sosyal (Prososyal) Davranış

Prososyal davranışlar (olumlu sosyal davranışlar) herhangi bir ödül beklentisi olmadan diğer bir kişiye fayda sağlamaya çalışılan gönüllü davranışlardır. Prososyal davranış bir başkasına karşı objektif bir iyilik hali ile ilişkili olup paylaşma, yardım etme, empati, iş birliği yapma, teselli etme, koruma vb. davranışları içermektedir

(Bağcı, 2015; Hartas, 2011; Flouri ve Sarmadi, 2016; Akt: Altınbaş ve Bıçakçı, 2017).

Miller ve diğ. (1991), prososyal (olumlu sosyal) davranışları sosyal gelişimin önemli unsurlarından biri olarak kabul etmiş ve 'bir insana yarar sağlamak için gönüllü olarak yapılan davranışlar' olarak tanımlamıştır (Özcan, 2016).

Prososyal davranış Eisenberg ve Mussen (1997) tarafından da 'bireyin başka bir insan veya insan grubunun faydası için hiçbir baskı ve etki altında kalmadan kendi isteği doğrultusunda sergilediği davranışlar' olarak tanımlanmıştır. Prososyal (olumlu sosyal davranış) davranışlar teselli etmek, işbirliği yapmak, yardım etmek, paylaşmak gibi davranışları kapsamaktadır (Uzmen ve Mağden, 2002).

Çocuklar olumlu sosyal davranışları kazanma potansiyeline sahiptir, ancak bu davranışları nasıl uygulamaları gerektiğini öğrenmeleri gerekmektedir. Çocuklar gözlem yoluyla davranışları ve hangi davranışların hangi tepkilere neden olduğunu öğrenmektedirler. Doescher ve Sugawara(1989)'nın çalışmaları çocukların prososyal davranışları kazanmalarında 'model alma' yönteminin oldukça önemli olduğunu ortaya koymuştur. Çocuklar çevrelerindeki insanların davranışlarını gözlemenin yanında televizyon programları, tiyatro oyunları ve çocuk kitaplarında da prososyal davranışlar ile karşılaşmaktadırlar. Leonard Lamme ve McKinley'e göre (1992) içerisinde empatik karakterler barındıran kitaplar okunduğunda çocukların dikkati prososyal davranışlara çekilecek ve bu konuda değerlendirmeler yapmaları sağlanacaktır ve bu da çocukların üzerinde değerlendirme yaptıkları davranışa değer vermelerine yardımcı olacaktır (Uzmen ve Mağden, 2002).

Prososyal davranışlar iki-üç yaşlarında görülmeye başlamaktadır. Diğer çocuklarla oyun oynamaya başlayan çocukta paylaşma, canı acıyan arkadaşına yardım etme ve onları kucaklama gibi davranışlar görülmektedir. Okul öncesi dönemde çocuklar zamanla başkalarının neye ihtiyacı olduğunu anlamaya başlamaktadırlar ancak onlara nasıl yardım edecekleri konusunda sınırlı bilgiye sahip oldukları için prososyal davranış gösterme çabaları sınırlı kalmaktadır. Bu sonuçlar prososyal davranışların yaşa göre gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır. Gelişimin dışında prososyal davranışlar, perspektif düşünce, empati becerisi, sorumluluk ve

yeterlilik duyguları, duygu durumları gibi unsurlardan da etkilenmektedir (Dereli, 2008).

Prososyal davranışlar bireyin kendisinden olduğu kadar çevreden de etkilenmektedir. Çocuklar prososyal davranışları model aldıkları kişileri gözlemleyerek öğrenir. Dolayısıyla çocuğun annesi, babası ve kardeşleri prososyal gelişimde oldukça önemli bir etkiye sahiptir (Bayhan ve Artan,2004; Green and Piel, 2002; Morgan, 2004; Akt: Dereli, 2008).

Carlo ve Randall, bireyin sergilediği prososyal davranışları dört başlık altında açıklamıştır (Akdoğan, 2018):

- *Fedakar Davranışlar:* Başkalarına faydalı olmak için içsel uyaranlar yardımıyla sergilenen olumlu sosyal davranışlardır.

- *Uyum Davranışları:* Bireyin, karşısındaki kişinin isteklerine olumlu yanıt vermesi olarak tanımlanan davranışlardır.

- *Duygusal Davranışlar:* Duygusal olarak yakın hissedilen kişi, durum ya da olaylara karşı geliştirilen olumlu sosyal davranışlardır.

- *Toplumsal Davranışlar:* Akran grubu, aile bireyleri gibi bireyin önem verdiği toplumsal çevreden onay alma amacı içeren olumlu sosyal davranışlardır.

2.8. Olumsuz Sosyal (Saldırgan) Davranışlar

Saldırganlık, fiziksel veya psikolojik zarar verme amacıyla yapılan tüm davranışların genel adıdır (Seven, 2008).

Saldırganlık faklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Örneğin; Crick ve Grotpeter (1995) ilişkisel ve açık saldırganlık üzerinde durmuştur. İlişkisel saldırganlık çocuğun akran ilişkileri ve bir gruba dahil olması ile ilgili duygularına zarar verme amaçlı davranışlar olarak, açık saldırganlık ise sözel tehdit, gözdağı verme ve fiziksel temas içerikli davranışlar olarak tanımlanmıştır. Diğer yandan Deptula ve Cohen (2004) saldırganlığı reaktif ve proaktif saldırganlık olarak

sınıflandırmıştır. Reaktif saldırganlık ani gelişen, yanlış anlaşılan bir tehdit karşısında otomatik olarak verilen kendini savunma amacı taşıyan tepkilerdir. Proaktif saldırganlık ise herhangi bir tehdit durumuna karşılık olarak değil akran zorbalığı ya da istenileni elde etme amacı taşıyan davranışları içermektedir (Uz-Baş ve Topçu-Kabasakal, 2010).

İnan, Bilgin ve Atıcı (2008) saldırganlığı sözel ve davranışsal olarak iki grupta incelemiştir. Sözel saldırganlık bağırma, eleştiri, lakap takma gibi davranışları içerirken davranışsal saldırganlıkta dövüşme, boğuşma, vurma gibi karşıdakinin canını acıtma amacı taşıyan davranışlar içermektedir.

Okul öncesi dönem çocuklarında saldırgan davranış görülme sebepleri arasında akran ilişkilerinde gösterilmesi gereken olumlu sosyal davranışların yetersizliği ya da eksikliği sayılabilir (Bay-Hinitz, 2001; McGinnis ve Goldstein, 2003; Akt: Uysal ve Dinçer, 2013).

2.9. İlgili Araştırmalar

Anlıak ve Dinçer (2005) tarafından yapılan çalışmada farklı yaklaşımlar uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocukların kişiler arası problem çözme becerileri incelenmiştir. Çalışmaya özel ve resmi okul öncesi eğitim kuruma devam eden 5-6 yaş grubu 122 çocuk katılmıştır. Çalışmada Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi ve İki Eş Arasındaki Farkın Önemlilik Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda eğitim programını farklı eğitim yaklaşımları ile zenginleştiren özel okul öncesi eğitim kurumundaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin resmi okul öncesi eğitim kurumuna göre daha iyi olduğu görülmüştür.

Akkaya (2006) fen ve doğa etkinliklerinin çocukların problem çözme becerilerine etkisi hakkında öğretmen görüşlerini incelemek amacıyla yaptığı çalışmada, bağımsız anaokulu ve ilköğretime bağlı anasınıflarında görev yapmakta olan 200 okul öncesi öğretmeni ile çalışmıştır. Çalışmada 11 kapalı uçlu, 3 açık uçlu 14 sorunun bulunduğu anket formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, fen ve doğa etkinliklerinin, çocukların düzenleme ve inceleme becerilerini yeterli düzeyde, hayal gücü, gözlem, uygulama, yaratıcılık, iletişim ve

sosyal problem çözme becerilerini ise çok yeterli olarak geliştireceğini düşündükleri görülmüştür.

Özdil (2008) tarafından, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerileri üzerinde kişilerarası problem çözme becerileri eğitiminin etkisi ile ilgili bir çalışma yapılmış olup bu çalışmaya anasınıfına devam eden altı yaş grubundan 72 çocuk katılmıştır. Deneysel modelde gerçekleştirilen araştırmada Okul Öncesi Kişilerarası Problem Çözme Ölçeği ile Kişilerarası Problem Çözme Ölçeği kullanılmıştır. Hazırlanan kişilerarası problem çözme becerileri eğitimi on hafta süreyle deney grubuna uygulanmıştır. Araştırma sonucunda eğitim programına katılan deney grubundaki öğrencilerin kişilerarası problem çözme becerilerinin kontrol grubundaki öğrencilerin kişilerarası problem çözme becerisinden anlamlı derecede farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Dursun (2010) tarafından yapılan, okul öncesi dönem çocuklarının davranış problemleri ile anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmaya, okul öncesi eğitime devam eden 233 çocuk, 233 anne ve 233 baba katılmıştır. Çalışmada Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumları Ölçeği, Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi dönem çocuklarının davranış problemleri ile anne baba tutumları arasında düşük derecede bir ilişki bulunmuştur.

Karaca, Gündüz ve Aral (2011) tarafından okul öncesi dönem çocukların sosyal davranışlarının incelendiği çalışmaya, okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık 299 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmada Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan çocukların fiziksel, ilişkisel ve olumlu sosyal davranışları ile çocuğun cinsiyeti, anne baba yaşı ve anne baba öğrenim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmüştür.

Yılmaz (2012) tarafından yapılan araştırmada duyguları anlama becerisi ile sosyal problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Araştırmaya okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık 350 çocuk katılmıştır. Araştırmada ebeveynler için bilgi formu, çocuklar için ise Denham Duyguları Anlama Testi ve Wally Sosyal Problem Çözme Testi kullanılmıştır. Araştırma

sonucunda duyguları anlama becerileri ile sosyal problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte araştırma sonuçlarına göre sosyal problem çözme becerilerinde, çocukların cinsiyeti, aile gelir durumu ve baba öğrenim durumu istatistiksel açıdan herhangi bir farklılık oluşturmazken çocuğun yaşı, anne öğrenim durumu, çocuğun okul öncesine devam etme süresi ve kardeş sayısı değişkenlerinin sosyal problem çözme becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirlenmiştir.

Tepeli (2013) 60-72 Aylık çocukların duyguları anlama becerileri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasını, bağımsız anaokulları ve ilköğretime bağlı anasınıflarında okul öncesi eğitime devam eden ve rastgele örnekleme yolu ile seçilen 350 çocuk ile yürütmüştür. Denham Duyguları Anlama Testi ve Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin kullanıldığı çalışmada çocukların sosyal problem çözme becerileri ile duyguları anlama becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Sonuçlara bakıldığında 67-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin 60-66 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinden daha iyi olduğu, okul öncesi eğitim alma süresi iki ve daha fazla yıl olan çocukların sosyal problem çözme becerilerinin okul öncesi eğitim alma süresi bir yıl olan çocuklardan daha iyi olduğu, tek kardeşi olan çocukların sosyal problem çözme becerilerinin üç ve daha fazla kardeşe sahip olan çocukların sosyal problem çözme becerilerinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Cinsiyet faktörünün ise sosyal problem çözme becerileri üzerinde bir etkisi olmadığı görülmüştür.

Akkaya-Ersan (2014) çocukların akran ilişkileri ve sosyal problem çözme becerileri ile işitsel muhakeme ve işlem becerisi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya MEB'e bağlı ve özel anaokulunda okul öncesi eğitime devam etmekte olan 300 çocuk katılmıştır. Veri toplamak amacıyla araştırmada Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi, Wally Sosyal Problem Çözme Testi ve Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda akran ilişkileri ölçeğinin alt boyutları olan problem çözme, saldırganlık, sosyal davranış ve problem çözme ile işitsel muhakeme ve işlem becerileri arasından anlamlı bir farklılık bulunurken akran ilişkileri ölçeğinin 'çekingenlik' alt boyutu ile anlamlı bir ilişki bulunmadığı saptanmıştır.

Özyürek, Bedge ve Yavuz (2014) tarafından çocukların sosyal becerileri ile yakın çevresinde yetişkin etkileşiminin incelendiği bir çalışma yapılmıştır. Çalışmaya okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden, öğretmenleri tarafından sosyal becerileri düşük ve yüksek şeklinde nitelendirilip gruplandırılan 10'ar çocuk (toplam 20 çocuk) katılmıştır. Çalışmada veri toplamak amacıyla gözlem yönteminden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda sosyal becerileri yeterli olarak görülen çocukların ebeveyn veya okul personeli ile etkileşimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca okul öncesi dönem çocuklarının yakın çevresindeki yetişkinlerin çocuklara olumlu model olmasının, çocukların sosyal becerilerinin gelişim göstermesi üzerinde etkili olduğu da bulunmuştur.

Bal ve Temel (2014) tarafından dört, beş ve altı yaş grubu okul öncesi eğitim almakta olan sosyoekonomik düzeyleri alt, orta ve yüksek olmak üzere üç gruptan (örneğin; dört yaş alt sosyoekonomik gruptan 20, orta sosyoekonomik gruptan 20 ve yüksek sosyoekonomik gruptan 20 olmak üzere her yaş grubu için ayrı ayrı) 60'ar çocuk seçilerek yapılan çalışmada, Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi ve Bakış Açısı Alma Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların bakış alma becerileri ile kişiler arası problem çözme becerileri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bununla birlikte OKÇP ve bakış açısı alma becerilerinin çocukların kardeşi olma durumları ve cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Çocukların yaşı ile kişiler arası problem çözme ve bakış alma becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken orta sosyoekonomik düzeyden gelen çocukların aynı becerilerinin alt ve yüksek sosyoekonomik düzeyden gelen çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Akduman, Günindi ve Türkoğlu (2015) okul öncesi dönem çocuklarının davranış problemleri ve sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarını resmi kurumlarda okul öncesi eğitime devam eden 510 çocukla yürütmüşlerdir. Çalışmada Problem Davranış Ölçeği, Sosyal Beceri Ölçeği ve Genel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yaş faktörü ile sosyal beceriler arasında ilişki bulunmazken problem davranış ile yaş faktörü arasından anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çocukların kardeş sayılarının her iki ölçek puanı için de anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür. Çocukların cinsiyetlerinin hem sosyal beceri

hem de problem davranış puanları için, kız çocukları lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu saptanmıştır. Bunların yanında araştırma sonuçlarında aile tipleri (çekirdek-geniş) açısından incelendiğinde sosyal beceri puanlarında anlamlı ilişki bulunmazken problem davranış puanlarında geniş ailede yaşayan çocukların çekirdek ailede yaşayan çocukların problem davranış puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Okul öncesi eğitime devam etme süresinin ise her iki ölçek puanlaması için de anlamlı farklılık yarattığı saptanmıştır. Son olarak sosyal beceri ve problem davranışlar arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Öztürk ve Giren (2015) tarafından yapılan, çocukların problem davranışı ve annelerin ebeveynlik algılarının incelendiği çalışmaya, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 165 çocuk ve anneleri katılmıştır. Araştırmada Ebeveynliğe Yönelik Tutum Ölçeği ve Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği-Problem Davranışlar alt ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda annelerin eğitim durumunun, çocuk sayısının ve annelerin içinde bulundukları yaş gruplarının ebeveynlik tutum ve algılarını anlamlı düzeyde etkilediği görülmüştür.

Koçak, Pınarcık ve Ergin (2015) çalışmalarında çocukların bilişsel gelişim özellikleri ile sosyal gelişimleri arasındaki ilişkiyi incelenmişlerdir. Araştırmaya okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş grubu 173 çocuk katılmıştır. Çocuklar alt, orta ve üst sosyoekonomik gruptan seçilmiştir. Araştırmada Bilişsel Gelişim Değerlendirme Formu, Kişisel Bilgi Formu ve Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların bilişsel gelişim özellikleri ile sosyal becerileri arasında anlamlı ve doğrusal bir ilişki olduğu görülmüştür.

Şahin (2015) doktora tezinde, psikososyal gelişim temelli eğitim programının okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların duygusal zekalarına ve problem çözme becerilerine olan etkisini incelemiştir. Araştırma anasınıfına devam eden 40 öğrenci ile yürütülmüştür. Bu öğrencilerden 20'si deney 20'si kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırmada Problem Çözme Becerileri Ölçeği, Genel Bilgi Formu, Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği, Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği ve Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından psikososyal temelli bir eğitim programı

hazırlanmış ve deney grubunda yer alan çocuklara on iki hafta, haftada üç gün olmak üzere uygulanmıştır. Kalıcılığı ölçmek amacıyla programın tamamlanmasının ardından üç hafta sonra, ölçekler deney grubuna tekrar uygulanmıştır. Araştırma sonucunda 'Psikososyal Gelişim Temelli Eğitim Programı' uygulanan deney grubunda yer alan çocukların duygusal zekalarında ve sosyal problem çözme becerilerinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Kesicioğlu (2015) yaptığı çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının kişilerarası problem çözme becerilerini incelemiştir. Çalışmaya MEB'e bağlı on anaokulundan rastgele örnekleme yoluyla seçilen 152 çocuk katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişilerarası Problem Çözme Ölçeği ve öğretmen ve aile görüşmeleri için araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda nicel ve nitel verilerin birbiriyle örtüştüğü, çocukların sosyal problem çözme becerileriyle televizyon izleme ve aile yapısı arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu saptanmıştır.

Aksoy ve Özkan (2015) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş-altı yaş çocuklarının bilişsel tempoları ile sosyal problem çözme becerileri bazı özelliklere göre incelenmiştir. Araştırma, 175 çocuk üzerinde tabakalı örnekleme yoluyla oluşturulan iki grup üzerinde yapılmıştır. Bunlardan birinci grubu 49 roman çocuk, ikinci grubu ise 126 roman olmayan çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşünsellik-İçtepisellik Ölçeği, Wally Sosyal Problem Çözme Testi, kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda roman ve roman olmayan çocukların (yani toplumsal ve kültürel özelliklere göre gruplanan çocukların) sosyal problem çözme becerileri arasından anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bununla birlikte çocukların sosyal problem çözme becerileri ile çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süreleri, kardeş sayıları ve annelerinin öğrenim durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Özkan (2015) tarafından yapılan araştırmada çocukların benlik algısı ve sosyal problem çözme becerileri ile annelerin duygu sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmaya okul öncesi eğitime devam eden 109 çocuk

ve anneleri katılmıştır. Çalışmada Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği, Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi, Wally Sosyal Problem Çözme Testi ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların sosyal problem çözme becerileri ölçeğinden aldıkları puan ile benlik algısı ölçeğinden aldıkları toplam puanlar arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte araştırma sonucunda çocukların öz saygı ve öz yeterlik puanları ile hem yetişkin hem de akranlarına yönelik problem çözme puanları arasında da orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Tozduman Yaralı ve Özkan (2016) sosyal problem çözme ve sosyal yetkinlik ve davranış durumları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarını, okul öncesi eğitime devam etmekte olan 60-72 ay aralığında 105 çocukla yürütmüşlerdir. Araştırmada Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği ve Wally Sosyal Problem Çözme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sosyal yetkinlik ve sosyal problem çözme becerisi arasında ve bununla birlikte cinsiyet ve sosyal yetkinlik ile cinsiyet ve sosyal problem çözme becerileri arasından anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bunların yanında çocukların cinsiyeti ile kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içe dönüklük alt boyutları arasında bir ilişki bulunamazken sosyal problem çözme becerisi ile kızgınlık-saldırganlık alt boyutu arasından negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Yılmaz, Ural ve Güven (2016) çocukların karşılaştıkları sosyal problem durumlarında ailelerinin ürettiği çözüm yollarını incelenmişlerdir. Aştırmaya, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocuğu olan 168 anne-baba katılmıştır. Araştırmada Sosyal Problem Çözme Becerileri Aile Görüşme Formu ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda anne babaların çocukların sosyal problem durumlarına ilişkin 157 tane çözüm yolu ürettikleri, çözüm yollarının 13 temada toplandığı ve ailelerin bu çözüm yollarından en çok “konuşarak ikna etme” temasını tercih ettikleri bulunmuştur.

Karakuş (2017) tarafından yapılan çalışmada anne tutumları ile çocukların sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmaya okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 ay 500 çocuk ve ailesi katılmıştır.

Araştırmada Wally Sosyal Problem Çözme Testi ve Ebeveyn Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyet, kardeş sayısı, aile tipi, gelir durumu ve anne eğitim düzeyinin çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür. Ayrıca annelerin tutumlarının da (demokratik, izin verici, aşırı koruyucu veya otoriter) çocukların sosyal problem çözme beceri puanları açısından anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Basun (2017)'nun çocukların sosyal problem çözme becerileri ve yaratıcıklarının kırsal veya kentte yaşama durumlarıyla ilişkisinin incelediği çalışmasına, kentte ve kırsalda yaşayan toplam 80 çocuk katılmıştır. Çalışmada genel bilgi formu, Wally Sosyal Problem Çözme Testi ve Alternatif Kullanımlar Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kentte yaşayan çocukların sosyal problem çözme ve yaratıcılık becerilerinin kırsalda yaşayan çocuklardan daha yüksek olduğu görülmüştür.

Uçar'ın (2017) çocuklarda ilişkisel ve fiziksel saldırganlığı incelediği araştırmasına okul öncesi eğitime devam etmekte olan 48-72 aylık 300 çocuk ile 300 ebeveyn (anne-baba) katılmıştır. Araştırmada Anne Baba Demografik Bilgi Formu, Anne Babalık Stilleri ve Boyutları Ölçeği, Çocuklar İçin Demografik Bilgi Formu ve Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların fiziksel saldırganlık davranışı ile ebeveynlerin otoriter ya da izin verici tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Benzer şekilde çocukların ilişkisel saldırganlık davranışı ile otoriter tutum ve yetkin tutum arasında da anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Mizaç özellikleri sonuçlarında ise fiziksel saldırganlık ile sebatkarlık mizaç özelliği ve ritmiklik mizaç özelliği arasında da anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmüştür.

Yağbasan (2018) 60-72 aylık çocukların ilkokula hazır bulunuşluk ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya ilkokula bağlı anasınıfları ve bağımsız anaokullarında okul öncesi eğitimlerine devam eden 100 erkek ve 104 kız olmak üzere 204 çocuk katılmıştır. Araştırmada Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği, Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda hazırbulunuşluk ölçeğinin alt becerilerine

bakıldığında çocukların sosyal problem çözme becerileri ile matematik-fen becerileri, ses ve labirent çalışmaları, zihin ve dil gelişimi, özbakım, motor ve sosyal-duygusal gelişimleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bunun yanında çizgi çalışmaları alt ölçek puanları ile anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmüştür. Ayrıca sosyal problem çözme becerileri ile anne baba öğrenim durumu, kardeş sayısı, sosyoekonomik durum ve okul öncesi eğitim süresi arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken cinsiyet değişkeni ve sosyal problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Dereli (2019), çocukların sosyal problem çözme tarzları ile ebeveynlerinin sosyal problem çözme tarzları arasında yordayıcılık özelliği olup olmadığını incelemiştir. Çalışmaya MEB'e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmekte olan 324 çocuk ve ebeveyni katılmıştır. Çalışmada Wally Sosyal Problem Çözme, Dedektif Oyun Ölçeği ve Sosyal Problem Çözme Envanteri-Kısa Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ebeveynlerin probleme bakışı ve çözüm tarzlarıyla çocukların sosyal problem çözme tarzları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu da ebeveyn sosyal problem çözme tarzının çocuğun sosyal problem çözme tarzını yordayıcı özelliği bulunduğunu göstermiştir.

3. BÖLÜM

MATERYAL VE YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerilerini ve bu becerileri etkileyen faktörleri incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır.

Tarama modeli, geçmişte ya da hala var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma modeli olarak tanımlanmaktadır. Tarama modeline konu olan olay, nesne ya da birey kendi koşullarında, olduğu gibi aktarılmaktadır. Olanları herhangi bir şekilde değiştirme ya da etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2015).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini Tekirdağ ili Marmaraereğlisi ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarına ve ilkokula bağlı anasınıflarına devam eden öncesi öğrencileri oluşturmaktadır.

Çalışmada tüm evrene ulaşılmaya çalışılmıştır. Örneklem grubunu 200 çocuk ve ebeveyni oluşturmaktadır. Örneklem grubunu oluşturan çocuklara ve ailelerine ilişkin bulgular Tablo 3.1 ve 3.2 de sunulmuştur.

Tablo 3.1. :Araştırmaya Katılan Çocuklara Ait Bulgular

Değişkenler		**N**	**%**
Okul türü	**Bağımsız anaokulu**	159	79,5
	Anasınıfı	41	20,5
Cinsiyet	**Kız**	97	48,5
	Erkek	103	51,5
Yaş	**36-47 Ay arası**	4	2,0
	48-59 Ay arası	45	22,5
	60-72+ Ay arası	151	75,5
Çocuğunuz daha önce okul öncesi eğitim aldı mı?	Evet	97	48,5
	Hayır	103	51,5
Çocuğunuz evde elektronik (bilgisayar, akıllı telefon) aletler ile vakit geçirir mi?	Evet	180	90,0
	Hayır	20	10,0
Gün içerisinde çocuğunuza özel ne kadar vakit geçiriyorsunuz	30 dk	18	9,0
	1 saat	46	23,0
	2 saat	58	29,0
	2 saat üzeri	78	39,0
Çocuğunuz televizyon izler mi?	Evet	197	99,0
	Hayır	2	1,0
Toplam		200	100,0

Tablo 3.1 incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların %48,5'inin kız % 51,5'inin erkek; çocukların %2'sinin 36-47 ay, %22,5'inin 48-59 ay, %75,5'inin de 60-72+ ay arasında olduğu görülmüştür. Araştırmaya alınan çocukların devam ettikleri okul türleri incelendiğinde %79,5'inin bağımsız anaokuluna, %20,5'inin ise ilkokula bağlı anasınıfına devam ettiği görülmüştür.

Araştırmaya katılan çocukların %48,5'inindaha önce okul öncesi eğitim aldığı, %51,5'inin ise daha önce okul öncesi eğitim almadığı; okul öncesi eğitim

alanların %31'i daha önce bir yıl % 17,5'inin ise daha önce 2 yıl ve üzeri okul öncesi eğitim aldığı görülmüştür.

Araştırmaya alınan çocukların %90'ının elektronik cihazlarla (akıllı telefon, bilgisayar vb.) vakit geçirdiği %10'unun ise elektronik cihazlarla vakit geçirmediği görülmüştür. Elektronik cihazlarla vakit geçiren çocukların %20,5'inin 30 dk, %30'unun 1 saat, %25,5'inin 2 saat ve %14'ünün 2 saatten fazla zaman geçirdiği görülmüştür. Ailelerin çocuklarına özel vakit ayırma durumlarına bakıldığında ailelerin %9'u 30 dk, %23'ü 1 saat, %29'u 2 saat ve %39'unun da 2 saatten fazla çocuklarına özel zaman geçirdiği görülmüştür.

Araştırmaya alınan çocukların %99'unun televizyon izlediği, %1'inin ise izlemediği görülmüştür. Çocukların %11'inin 30 dk, %31,5'inin 1 saat, %26,5'inin 2 saat, %29,5'inin ise 2 saatten fazla televizyon izlediği görülmüştür. Çocuklardan % 77,2'sinin çizgi film izlerken %17,8'inin hem çizgi film hem de başka programlar izlediği, %5,1'inin ise çizgi film dışında programlar izlediği görülmüştür.

Araştırmaya alınan çocukların %4,5'inin kendi başına, %11'inin anne ya da babayla, %25,5'inin abla/ağabey ya da kendinden büyüklerle, %55'inin akranlarıyla ve %4'ünün küçük kardeşi ya da kendinden küçük başkalarıyla oynamayı tercih ettiği görülmektedir.

Genel bilgi formu ve araştırma değişkenleri ile ilgili toplanan verilere ait betimsel istatistikler tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2. :Araştırmaya Katılan Çocukların Ailelerine İlişkin Bulgular

Değişkenler		**N**	**%**
Annenin öğrenim durumu	İlköğretim	49	24,5
	Ortaöğretim	98	49,0
	Yükseköğretim	53	26,5
Toplam		200	100,0
Annenin mesleği	Ev hanımı	149	77,6
	Memur	8	4,2
	İşçi	24	12,5
	Serbest	11	5,7
Toplam		192	100,0
Babanın öğrenim durumu	İlköğretim	42	21,2
	Ortaöğretim	100	50,5
	Yükseköğretim	56	28,3
Toplam		198	100,0
Babanın mesleği;	Memur	27	13,6
	İşçi	80	40,4
	Serbest	71	35,8
	Esnaf-İşveren	20	10,1
Toplam		198	
Aile tipi;	Çekirdek aile	154	77,0
	Geniş aile	37	18,5
	Parçalanmış aile	9	4,5
Toplam		200	
Ailedeki çocuk sayısı;	1	40	20,0
	2	106	53,0
	3	36	18,0
	4 ve daha fazlası	18	9,0
Toplam		200	
Ailenin Gelir Düzeyi	Düşük	25	12,5
	Orta	171	85,5
	Yüksek	4	2,0
Toplam		200	100,0

Tablo 3.2 incelendiğinde araştırmaya alınan çocukların annelerinin %24,5'inin ilköğretim, %49'unun ortaöğretim ve %26,5'inin yükseköğretim kurumları mezunu olduğu görülmüştür. Araştırmaya alınan çocukların annelerinin meslekleri incelendiğinde ise annelerin %77,6'sının ev hanımı, %4,2'sinin memur, %12,5'inin işçi olduğu ve %5,7'sinin de serbest meslek sahibi olduğu görülmüştür.

Araştırmaya alınan çocukların babalarının %21,2'sinin ilköğretim, %50,5'inin ortaöğretim ve % 28,3'ünün yükseköğretim kurumları mezunu olduğu görülmüştür. Araştırmaya alınan çocukların babalarının meslekleri incelendiğinde ise babaların %13,6'sının memur, %40,4'ünün işçi, %10,1'inin işveren-esnaf olduğu ve %35,8'inin serbest meslek sahibi olduğu görülmüştür.

Araştırmaya alınan çocukların %77'sinin çekirdek aile, %18,5'inin geniş aile, %4'ünün ise parçalanmış aileye sahip olduğu görülmüştür. Çocuklardan %20'sinin kardeşinin olmadığı, ailenin tek çocuğu olduğu, %53'ünün 2 kardeş, %18'inin 3 kardeş, %9'unun ise 4 ve daha fazla kardeşe sahip olduğu görülmüştür. Ailelerden %12,5'inin düşük, %85,5'inin orta, %2'sinin ise yüksek gelir düzeyine sahip olduğu görülmüştür.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak çocukların sosyal problem çözme becerilerini incelemek amacıyla "Wally Sosyal Problem Çözme Testi", çocuk ve aileler ile ilgili bilgileri elde edebilmek için de "Genel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

3.3.1. Genel Bilgi Formu

Günümüzün değişen yaşam koşullarının, teknolojik gelişmelerin , sosyal yaşam içerisindeki değişimlerin, çocuklara sunulan ya da sunulamayan imkanların sosyal problem çözme becerilerine olan etkisinin yeniden gözden geçirilmesi gerekliliği bir ihtiyaç halini almıştır. Tüm bu değişimlere bağlı olarak sosyal problem çözme becerilerini etkileyen faktörler ve bu faktörlerin etkisi de değişmektedir. Genel bilgi formunda bu faktörleri incelemeye yönelik sorulara yer verilmiştir. Genel bilgi formu uzman görüşlerine başvurularak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Formda araştırmaya katılacak çocukları ve çocukların ailelerini tanımlamak amacıyla hazırlanan sorular bulunmaktadır. Genel bilgi formunda ailelere çocukların yaş, cinsiyet, okul öncesi eğitim alma durum ve süreleri, elektronik alet kullanma ve televizyon izleme durum ve süreleri ve ebeveynlerin çocuklarına ayırdıkları süre sorulmuştur.

3.3.2. Wally Sosyal Problem Çözme Testi

Wally Sosyal Problem Çözme Testi çocukların sosyal problem becerileri için bir değerlendirme aracı olarak geliştirilmiş ve Rubin ve Krasnor'un (1986) Çocuk Sosyal Problem Çözme Testi ve Spivack ve Shure'nin (1985) Okul Öncesi Problem Çözme Testi'nin birleşiminden oluşturulmuştur. Test Corolyn Webster-Stratton tarafından "The Incredible Years" projesi kapsamında düzenlenmiştir (Kayılı ve Arı, 2015).

Wally Sosyal Problem Çözme Testi, çocukların kişilerarası ilişkilerinde karşılaşabilecekleri varsayımsal çatışma veya problem durumları karşısında verdikleri tepkilerin değerlendirilmesine yardımcı olarak sosyal problem çözme becerilerini ölçmektedir. Ölçek kız ve erkek çocukları için ayrı ayrı olmak üzere iki formda oluşturulmuştur. Bu iki formda da kişilerarası ilişkilerde karşılaşılabilecek 15 farklı çatışma ya da problem durumu içeren resim bulunmaktadır. Ölçeğin iki ayrı formunda da aynı resimler yer almaktadır ancak, kız çocukları için kullanılacak olan formda varsayımsal durumun anlatıldığı resimdeki çocuk kız çocuk olarak; erkek çocuklar için kullanılacak olan formda ise varsayımsal durumdaki çocuk erkek çocuk olarak resimlenmiştir. Testin uygulanması sırasında çocuklara bu 15 varsayımlar durum resmi sırayla sunulur ve her bir problem durumuyla karşılaştıklarında bu problemi çözmek için ne yapabilecekleri sorulur. Çocuklar olabildiğince çok cevap vermeleri için teşvik edilir (Kayılı ve Arı, 2015).

Wally Sosyal Problem Çözme Testi 11 farklı ana tema içeren 15 problem durumu içermektedir. Ana tema olan konular şu şekilde sıralanabilir:

- Reddetme
- Hata Yapma
- Uygun Olmayan Davranış
- Mağdur Olma
- Yasaklama

- Yalnızlık
- Aldatılma
- Hayal Kırıklığı
- İkilem
- Yetişkin Tarafından Onaylanmama
- Saldırıya Uğrama (Yılmaz, 2012).

Testte her bir çocuğa 15 tane renklendirilmiş, içeriğinde problem durumu barındıran resim gösterilir ve böyle bir durumla karşılaşırsa ne yapacağı sorulur. Çocukların verdikleri cevaplar Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin prososyal ve agonistik gruplarında yer alan çözüm stratejileri ile karşılaştırılır. Çocukların verdikleri her prososyal cevap pozitif olarak değerlendirilirken her antisosyal cevap ya da cevap vermeme durumu puanlanamaz olarak değerlendirilmektedir. Pozitif cevapların bu testteki karşılığı 1 puan olurken negatif ve puanlanamaz cevaplar 0 puan olarak değerlendirilmektedir. Çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nden alacakları en düşük puan 0 (sıfır), en yüksek puan 15 (on beş)' tir.

Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması Kayılı ve Arı (2015) tarafından yapılmıştır. Çalışmada testin güvenirliğini belirlemek için KR-20 (iç tutarlık katsayısı), testi yarılama ve test tekrar test güvenirlik katsayısı analizi yapılan çalışma sonucunda geçerlik çalışması için de kapsam, yapı ve eş zaman/ölçüt geçerliği çalışmaları yapılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırmaya ait veriler araştırmacı tarafından 2019 yılının Mart-Nisan ayları içinde toplanmıştır. Verileri toplama işlemi için Tekirdağ Valiliği'nden gerekli izinler alınmıştır (Bkz: EK). Gerekli izinler alındıktan sonra Tekirdağ Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından araştırmacıya ve ilgili okullara tarafından bildirilmiştir. Araştırmacı tarafından ilgili okullarla iletişime geçilerek araştırma zamanı ve saati ile ilgili talepte bulunulmuştur. Sonrasında gönüllü velilerden araştırma için onay

alınmış onay veren velilerin çocuklarına Wally Sosyal Problem Çözme Testi uygulanmıştır. Araştırma için onay veren velilere genel bilgi formu dağıtılmış ve sınıf öğretmenleri tarafından anketler toplanmıştır. Toplanan tüm veriler araştırmacı tarafından elektronik ortama aktarılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Örneklem grubunu oluşturan çocuklara ve ailelerine ilişkin betimleyici istatistikler için frekans ve yüzdelik tabloları Tablo 3.1 ve Tablo 3.2 de verilmiştir.

Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerilerini ve bu becerileri etkileyen faktörlerin incelendiği bu çalışmada çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testin aldıkları puanlara ait dağılımın normallik testi yapılmıştır (Tablo 3.3). Araştırma değişkenlerine göre karşılaştırmalar yapılmadan önce parametrik testler için varsayımların karşılanıp karşılanamadığına bakılmıştır. Normallik varsayımı için Shapiro Wilk- Kolmogorov Smirnov testlerine bakılmıştır ($p>.05$). Normallik varsayımının karşılandığı durumlarda uygun parametrik testler (t-testi, tek yönlü ANOVA) kullanılmıştır. Normallik varsayımı karşılanmadığı durumlarda ise non-parametrik testler (Mann-Whitney-U, Kruskal-Wallis) kullanılmıştır. Ayrıca frekanslar arasında aşırı farklılıkların gözlendiği durumlarda normalliğe bakılmadan non-parametik testler uygulanmıştır.

Okul öncesi dönem çocuklarının Wally Sosyal Problem Çözme Testinden aldıkları puanlara ilişkin betimsel analizler tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3.3. : Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Wally Sosyal Problem Çözme Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel Analiz Tablosu

	N	En Düşük Değer	En Yüksek Değer	$\bar{X}$	Ortanca	Std. Sapma	Çarpıklık		Basıklık	
							Katsayı	Std. Hata	Katsayı	Std. Hata
Sosyal Problem Çözme Becerisi	200	1	15	8,46	8,50	3,031	-,096	,172	-,547	,342

Tablo 3.3'e bakıldığında olursa araştırmaya katılan çocukların Wally Sosyal Problem Çözme testinden aldıkları puan ortalamalarının $\bar{x}$=8,46 olduğu görülmektedir. Testten alınacak puanların 1-15 arasında değişebileceği düşünüldüğünde çocukların sosyal problem çözme becerilerinin orta seviyede olduğu söylenebilir. Tablo ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde en düşük puanın 1, en yüksek puanın 15; puan ortalamasının $\bar{x}$=8,46, ortancanın 8.50 olduğu, çarpıklık katsayısının -.096, basıklık katsayısının -.547 olduğu görülmektedir. Buna göre Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin ortalama ve ortanca değerlerinin birbirine yakın olduğu, çarpıklık değerlerinin normal dağılım olarak kabul edilen -1.96 ile +1.96 aralığında olduğu, basıklık değerlerinin ise -7 ile +7 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre testlerden elde edilen puanların dağılımının normalden önemli bir sapma göstermediği belirlenmiş ve verilerin analizinde parametrik tekniklerin kullanılmasının uygun olduğu bulunmuştur (Büyüköztürk, 2005).

4. BÖLÜM

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma verilerine uygulanan istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgular, araştırmada cevap aranan problemlerin sırasına göre sunulmuştur.

Okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyete göre Wally Sosyal Problem Çözme Testinden aldıkları puanlara ilişkin t testi sonuçları tablo 4.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.1.: Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Cinsiyete Göre Wally Sosyal Problem Çözme Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Std. Sapma	T	sd	p
Erkek	97	8,31	3,177	.704	198	.482
Kız	103	8,61	2,894			

Tablo 4.1. incelendiğinde araştırmaya katılan kız çocuklarının Wally Sosyal Problem Çözme Testinden $\bar{x}$=8.61 puan aldıkları, erkek çocukların ise $\bar{x}$=8.31 aldıkları görülmektedir. Alınan puanların cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini analiz etmek için yapılan t testi sonucuna göre ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (t= .704, p> .05).

Sonucun bu şekilde çıkmasına araştırmaya katılan çocukların küçük bir ilçede yaşıyor olmaları ve buna bağlı olarak sosyal deneyimlerinin benzer olması sebep olmuş olabilir. Literatür incelendiğinde araştırma bulgularına benzer ya da farklı sonuçları olan pek çok çalışma yapıldığı görülmüştür.

Dereli İman (2013) okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerileri ile davranış problemlerini incelediği çalışmasında cinsiyet değişkeninin çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını, Özyürek ve arkadaşları (2018) da 5-6 yaş gurubu çocukların problem

çözme becerileri üzerinde cinsiyet değişkeninin etkili olmadığını, Uzunkol ve Yılmaz (2018) da ilkokul öğrencilerinin sosyal problem çözme becerilerine yönelik yaptıkları araştırmasında sosyal problem çözme becerisinin cinsiyet değişkeninden etkilenmediği bulmuştur. Benzer sonuçlar Yılmaz(2012) ve Yılmaz ve Tepeli(2013) tarafından da teyit edilmektedir.

Alan yazınındaki okul öncesi dönemle ilgili çalışmalar cinsiyet değişkeninin sosyal problem çözme becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucu üzerinde birleşmektedir. Ancak büyük yaş grupları ile yapılan çalışmalar cinsiyet değişkeninin, sosyal problem çözme becerileri üzerinden anlamlı farklılık oluşturduğu yönünde sonuçlar sunmaktadır. 9-11 yaş grubu çocukların sosyal problem çözme becerileri inceleyen Arı ve Yaban (2012), çalışmalarında kız çocuklarının erkek çocuklara göre problem durumları karşısında daha fazla çözüm ürettikleri sonucuna ulaşmıştır. Çocuk yuvalarında yaşayan 7-11 yaş çocuklarının sosyal problem çözme becerilerini inceleyen Yaban ve Yükselen (2007), kızların sosyal problem çözmede erkeklerden daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Hamarta (2007) algılanan anne baba tutumları ile sosyal problem çözme becerilerini incelediği çalışmasında 8. Sınıf öğrencileri ile çalışmış ve araştırma sonucunda cinsiyetin sosyal problem çözme becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğunu ve kızların sosyal problem çözme becerilerinin erkeklerden daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Okul öncesi dönem çocuklarının yaşlarına göre Wally Sosyal Problem Çözme Testinden aldıkları puanlara ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları tablo 4.2.'de verilmiştir.

Tablo 4.2. : Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yaşlarına Göre Wally Sosyal Problem Çözme Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal-Wallis HTesti Sonuçları

	n	Sıralar Ort.	Ortanca	H	p	Post-Hoc Testi
1.36-47 Ay arası	4	43,13	4,00	9,570	,008	3>1
2.48-59 Ay arası	45	83,96	8,00			3>2
3.60-72 Ay arası	151	106,95	9,00			

Tablo 4.2 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerileri yaşlarına göre farklılaşma göstermektedir (H=9.570, p<0.05). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğu Mann-Whitney posthoc testi ile incelenmiştir. Buna göre 60-72 ay yaş grubunda olan çocukların sosyal problem çözme becerileri hem 48-59 ay hem de 36-47 ay arasında olan çocuklardan istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde daha yüksek bulunmuştur.

Sonucun bu şekilde çıkmasının nedenlerinden bazıları, 60-72 aylık çocukların okul öncesi deneyimlerinin fazla olması, bununla beraber sosyal deneyimlerinin daha küçük yaş aralığındaki çocuklardan daha fazla olması veya gelişimsel olarak bu yaş grubunda çocukların daha özgüvenli olmaları olabilir. Ayrıca okul öncesi eğitimin çocukların gelişimsel özelliklerine göre düzenlenmiş bir ortam sunması ve öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilen etkinlikler çocukların sosyal problem çözme becerilerini etkilemiş olabilir.

Alan yazını incelendiğinde araştırma bulgularını destekleyen çalışmalara rastlanmaktadır. Örneğin; Özyürek ve arkadaşları (2018) okul öncesi dönem çocuklarının yaşlarının sosyal problem çözme becerileri üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturduğunu, Bal ve Temel (2014) çocukların yaşlarının artmasıyla sosyal problem çözme beceri puanlarının da arttığını Yılmaz (2012) da 67-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin 60-66 aylık çocuklara oranla daha iyi olduğu belirtmiştir. Daha birçok çalışmada yaşın artmasıyla birlikte sosyal problem çözme becerisinin de geliştiği yönünde ortak bir görüş

vurgulanmaktadır (Yaban ve Yükselen, 2007; Arı ve Yaban, 2012; Yılmaz ve Tepeli, 2013; Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu, 2017).

Yılmaz Bolat ve Kahveci (2016) ise 4-6 yaş aralığındaki çocukların sosyal becerilerini inceledikleri araştırmada çocukların sosyal beceri düzeylerinin yaş düzeyine göre farklılık göstermediği belirtilmişlerdir.

Annenin eğitim durumuna göre çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testinden aldıkları puanlara ilişkin tek yönlü Anova testi analizi sonuçları tablo 4.3.'te verilmiştir.

Tablo 4.3. : Annenin Eğitim Durumuna Göre Çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Analizi Sonuçları

Annenin öğrenim durumu	**N**	$\bar{X}$	**Std. Sapma**		**Kareler Toplamı**	**sd**	**Kareler Ort.**	**F**	**p**
İlköğretim	49	8,55	2,566	**Gruplar arası**	31,823	2	15,911	1,745	,177
Orta öğretim	98	8,10	3,065	**Grup içi**	1795,932	197	9,116		
Yüksek Öğretim	53	9,06	3,307	**Toplam**	1827,755	199			

Tablo 4.3.'e bakıldığında araştırmaya katılan çocukların anne eğitim durumuna göre Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nden aldıkları puanlar incelendiğinde anne eğitim durumu ilköğretim olan çocukların puan ortalamaları ($\overline{x}$=8,5), anne eğitim durumu ortaöğretim olan çocukların puan ortalamaları ($\overline{x}$=8,1) ve anne eğitim durumu yüksek öğretim olan çocukların puan ortalamaları ($\overline{x}$=9,0) arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmüştür ($F=1,74$, $p>0.05$). Bu sonuca göre annelerin öğrenim durumları çocukların sosyal problem çözme becerilerini etkilememektedir.

Babanın eğitim durumuna göre çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testinden aldıkları puanlara ilişkin tek yönlü Anova testi analizi sonuçları tablo 4.4.'te verilmiştir.

Tablo 4.4. : Babanın Eğitim Durumuna Göre Çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Analizi Sonuçları

Babanın öğrenim durumu	n	x̄	Std. Sapma		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
İlköğretim	42	8,10	3,051	**Gruplar arası**	7,760	2	3,880	,419	,658
Orta öğretim	100	8,46	3,040	**Grup içi**	1805,013	195	9,256		
Yüksek Öğretim	56	8,66	3,041	**Toplam**	1812,773	197			

Tablo 4.4.'e bakıldığında araştırmaya katılan çocukların baba eğitim durumuna göre Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nden aldıkları puanlar incelendiğinde baba eğitim durumu ilköğretim olan çocukların puan ortalamaları ($\overline{x}$=8,10), baba eğitim durumu ortaöğretim olan çocukların puan ortalamaları ($\overline{x}$=8,46) ve baba eğitim durumu yüksek öğretim olan çocukların puan ortalamaları ($\overline{x}$=8,66) arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmüştür (F=,419, p>0.05). Bu sonuca göre babaların öğrenim durumları çocukların sosyal problem çözme becerilerini etkilememektedir.

Bulguların bu şekilde çıkmasının sebeplerinden birinin çocukların aile tipi olabileceği düşünülmektedir. Çocuğun içinde bulunduğu aile geniş aile ise sosyal becerilerin gelişiminde ailenin diğer üyelerinin de olumlu veya olumsuz, ister istemez, çocuğa model olması, çocuk üzerinde annenin ve babanın etkisini azaltmış olabilir. Çünkü anne baba eğitim durumlarının birçok açıdan çocuğun gelişimini etkilemesi gerektiği düşünülmektedir. Bunun dışında anne babaların çocuk yetiştirme tutumlarında öğrenim durumunun değil de ebeveynlerin kendi ailelerinden gördükleri yetiştirme tarzlarını kendi çocukları üzerinde devam ettirmeleri de bu sonuca sebep olmuş olabilir.

Sonuçların bu şekilde çıkmasının diğer bir sebebi de anne babaların eğitim düzeylerinin birbirine benziyor olması ve bu sebeple farklılaşmanın ölçülememiş

olması olabilir. Çalışmada hem anne hem baba eğitim durumlarında ilkokul-yükseköğretim mezunu anne baba sayısının birbirine kısmen daha yakın olduğu ve ortaokul öğrenimini tamamlayan anne baba sayısının ilköğretim ve yükseköğretim öğrenimini tamamlayan anne baba sayısından daha fazla olduğu görülmektedir. Bu nedenle küçük bir örneklem grubunda çalışıldığı için olası farklılıklar net olarak ortaya çıkmamış olabilir.

Özyürek ve arkadaşlarının (2018) beş-altı yaş çocukları ile gerçekleştirdiği çalışmasında anne baba öğrenim durumlarının çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını, Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu da (2017) anne baba eğitim durumlarının dört-altı yaş arası çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerinde istatistiksel bir farklılık yaratmadığını tespit etmişlerdir. Bu sonuçlar çalışmamızın bu bulgusu ile örtüşmektedir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgunun aksine Yılmaz (2012) ve Aksoy ve Özkan (2015) tarafından yapılan farklı çalışmalarda annelerin eğitim durumlarının okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür. Karaca, Gündüz ve Aral (2011) tarafından yapılan çalışmada anne baba öğrenim düzeyinin okul öncesi dönem çocuklarının olumlu sosyal davranışları üzerinde etkisi olduğu bulunmuştur. Karakuş (2017) ise sosyal problem çözme ile ilgili yürüttüğü çalışmada ilkokul ve üniversite mezunu annelerin çocuklarının sosyal problem çözme beceri puanları arasında farklılık bulmuş ancak aradaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığını tespit etmiştir. Kasik (2014) 12 yaşındaki çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerine 2 yıl süren çalışma yürütmüştür. Bu süre içerisinde çocuklara SPS (sosyal problem çözme testi) uygulanmış ve çeşitli değişkenler ile arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma sonucunda hem annenin hem babanın çocukların sosyal problem çözme becerilerini etkilediği görülmüştür. Arslan'ın (2009) lise öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada anne baba öğrenim düzeylerinin öğrencilerin problem çözmeleri üzerinde etkili olduğu bulunmuştur.

Annenin mesleğine göre çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testinden aldıkları puanlara ilişkin Kruskal-Wallis H Testi analizi sonuçları tablo 4.5.'te verilmiştir.

Tablo 4.5. : Annenin Mesleğine Göre Çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Analizi Sonuçları

Annenin mesleği	N	Sıralar Ort.	Ortanca	H	P
Ev hanımı	149	92,40	8,00	4,115	,249
Memur	8	106,44	9,50		
İşçi	24	107,73	9,50		
Serbest	11	120,36	10,00		

Tablo 4.5.'e bakıldığında, çocukların sosyal problem çözme becerilerinin annenin mesleğine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis H testi ile incelenmiştir. Buna göre çocukların sosyal problem çözme becerileri annenin mesleğine göre farklılaşma göstermemektedir ($H=4.115$, $p > 0.05$).

Babanın mesleğine göre çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testinden aldıkları puanlara ilişkin tek yönlü Anova testi analizi sonuçları tablo 4.6.'da verilmiştir.

Tablo 4.6. : Babanın Mesleğine Göre Çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Analizi Sonuçları

Babanın mesleği	n	$\bar{x}$	Std. Sapma		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Memur	27	8,04	3,032	**Gruplar arası**	25,804	3	8,601	,934	,425
İşçi	80	8,26	2,885	**Grup içi**	1786,969	194	9,211		
Serbest	71	8,52	3,134	**Toplam**	1812,773	197			
Esnaf-İşveren	20	9,40	3,267						

Tablo 4.6.'ya bakıldığında araştırmaya katılan çocukların babanın mesleğine göre Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nden aldıkları puanlar incelendiğinde

babaları memur olan çocukların puan ortalamaları ($\overline{x}$=8,04), babaları işçi olan çocukların puan ortalamaları ($\overline{x}$=8,26) babaları serbest meslek sahibi olan çocukların puan ortalamaları ($\overline{x}$=8,52) ve babaları esnaf ya da işveren olan çocukların puan ortalamaları ($\overline{x}$=9,40) arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmüştür (F=,934 p>0.05). Bu sonuca göre babaların mesleği, çocukların sosyal problem çözme becerilerini etkilememektedir.

Okul öncesi dönem çocuklarının aile gelir düzeyine göre Wally Sosyal Problem Çözme Testinden aldıkları puanlara ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları tablo 4.7.'de verilmiştir.

Tablo 4.7. : Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Aile Gelir Düzeyine Göre Wally Sosyal Problem Çözme Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Ailenin Gelir Düzeyi	n	Sıralar Ort.	Ortanca	H	p
Düşük	25	106,70	9,00	,617	,734
Orta	171	99,97	8,00		
Yüksek	4	84,38	7,00		

Tablo 4.7.'ye bakıldığında çocukların sosyal problem çözme becerilerinin ailenin gelir düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis H testi ile incelenmiştir. Buna göre çocukların sosyal problem çözme becerileri ailenin gelir düzeyine göre farklılaşma göstermemektedir (H=.617, p > 0.05).

Tablo 4.5., 4.6. ve 4.7. birlikte değerlendirildiğinde anne ve babaların mesleklerinin ve ailelerin sosyoekonomik durumlarının çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Örneklem grubunun küçük bir yerleşim yerinden alınması, belirli ve sınırlı iş imkanları yaratması sebebiyle mesleki çeşitlilik sağlanamamaktadır. Bu aynı zamanda ailelerin elde ettikleri gelirlerin de belirli bir seviyede olmasını sağlamaktadır. Dolayısıyla bu durum olası farklılıkların değerlendirilmesini sınırlandırmaktadır. Bu sonuç aslında

sosyal problem becerilerinin meslek ve gelir durumu ile ilgili olmadığını ortaya koymaktadır.

Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu (2017) yaptıkları araştırmada 4-6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerinde anne baba çalışma durumu ve aylık gelirin etkisinin olmadığını bulmuştur. Yılmaz (2012) 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerileri ile ilgili yaptığı çalışmada aile gelir durumunun sosyal problem çözme becerisi üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını bulmuştur. Yine Karakuş (2017) tarafından yapılan çalışmada, ailelerin gelir durumunun çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık göstermediğini bulmuştur. Bunlar dışında Seven'in (2007) altı yaş çocukların sosyal davranış problemlerini incelediği çalışmasında ailenin gelir durumunun davranış problemleri üzerinde etkisi olduğu bulunmuştur.

Okul öncesi dönem çocuklarının aile tipine göre Wally Sosyal Problem Çözme Testinden aldıkları puanlara ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları tablo 4.8.'de verilmiştir.

Tablo 4.8. : Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Aile Tipine Göre Wally Sosyal Problem Çözme Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Aile türü	n	Sıralar Ort.	Ortanca	H	p
Çekirdek aile	154	102,92	9,00	5,939	,051
Geniş aile	37	83,27	8,00		
Parçalanmış aile	9	130,00	10,00		

Tablo 4.8.'e göre araştırmaya katılan çocukların sosyal problem çözme becerileri aile türüne göre farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). Örneklem grubunu oluşturan çocukların mensubu olduğu ailelere bakıldığında 200 ailenin %77'sinin (154) çekirdek aileden oluştuğu, %18,5'inin (37) geniş ve %4,5'inin (9) de parçalanmış aile olduğu görülmektedir. Çocukların sosyal problem çözme

becerilerinin aile tipine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis H testi ile incelenmiştir. Buna göre çocukların sosyal problem çözme becerileri aile tipine göre farklılık göstermemektedir ($p > 0.05$). Örneklem grubundaki çocukların büyük bir çoğunluğunun (%77) çekirdek aileden gelmesi farklılığın yeterince değerlendirilmemesine yol açmış olabilir.

Karakuş (2017) okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme ve anne tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında aile yapısının (çekirdek aile-geniş aile) çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını bulmuştur. Benzer şekilde Bedge ve Özyürek (2016) tarafından okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal problem çözme becerileri ile anne baba ve öğretmen tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada aile yapısı ile sosyal problem çözme arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur.

Okul öncesi dönem çocuklarının ailedeki çocuk sayısına göre Wally Sosyal Problem Çözme Testinden aldıkları puanlara ilişkin tek yönlü Anova testi sonuçları tablo 4.9.'da verilmiştir.

Tablo 4.9. : Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Wally Sosyal Problem Çözme Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları

Ailedeki çocuk sayısı	N	$\bar{x}$	Std. Sapma		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
1	40	8,55	2,900	**Gruplar arası**	36,413	3	12,138	1,328	,266
2	106	8,60	3,082	**Grup içi**	1791,342	196	9,139		
3	36	8,64	3,305	**Toplam**	1827,755	199			
4 ve daha fazlası	18	7,11	2,220						

Tablo 4.9.'a bakıldığında çocukların sosyal problem çözme becerilerinin ailedeki çocuk sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü ANOVA testi ile incelenmiştir. Buna göre çocukların sosyal problem çözme becerileri ailedeki çocuk sayısına göre farklılaşma göstermemektedir ($F=1.328$, $p > 0.05$).

Sonucun bu şekilde bulunmasının sebebi yine daha önce bahsedildiği gibi belli bir gruba daha fazla yığılma olması olabilir. Ailedeki çocuk sayısının, bu çalışma için büyük oranda bir grupta (2 çocuk) toplanmış olduğu görülmektedir. Bu durumun farklılıkların değerlendirilmesini zorlaştırmış olabileceği düşünülmektedir. Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu (2017) çalışmasında okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemiş ve kardeş sayısının çocuğun sosyal problem çözme becerisi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını belirtmiştir.

Alan yazını incelendiğinde çalışma sonuçlarının kardeş sayısının artmasının çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerinde etkili olduğu yönünde olduğu bulunmuştur. Örneğin; Özyürek ve diğerleri (2018) çalışmalarında okul öncesi dönemde kardeş sayısının problem çözme becerileri üzerinde etkili olduğunu, üç ve üzeri kardeşi olan çocukların problem çözme becerilerinin tek çocuk olan çocuklara

göre daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Tepeli (2013) çalışmasında kardeş sayısının 60-72 ay çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu bulmuştur. Daha büyük yaş grubunda yürütülen araştırmalardan Eroğlu'nun (2001) 4. ve 5. sınıf öğrencileri ile problem çözme becerisi konusu üzerine yürüttüğü araştırmada ailenin sahip olduğu çocuk sayısının çocuğun problem çözme becerisi üzerinde yüksek derecede etkili olduğunu bulunmuştur.

Okul öncesi dönem çocuklarının daha önce okul öncesi eğitim alma durumlarına göre Wally Sosyal Problem Çözme Testinden aldıkları puanlara ilişkin t testi sonuçları tablo 4.10.'da verilmiştir.

Tablo 4.10. : Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre Wally Sosyal Problem Çözme Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları

Çocuğunuz daha önce okul öncesi eğitim aldı mı?	n	$\bar{x}$	Std. Sapma	t	sd	p
Evet	97	9,13	2,960	3,094	198	,002
Hayır	103	7,83	2,974			

Tablo 4.10.'a göre sosyal problem çözme becerilerinin çocukların daha önce okul öncesi eğitim alıp almadıklarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile incelenmiştir. Buna göre çocukların sosyal problem çözme becerileri daha önce okul öncesi eğitim almış olmalarına göre farklılaşmaktadır ($t=3.094$, $p < 0.05$). Daha önce eğitim almış olanların sosyal problem çözme becerileri istatistiki olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Okul öncesi eğitim çocukların sosyalleşmelerine imkan sağlamaktadır. Bu durum aynı zamanda sosyal ortamların ve sosyal deneyimlerin çeşitlenmesine ve artmasına katkı sağlamaktadır. Ayrıca okul ortamı planlanmış eğitim öğretim etkinlikleri sunmakta ve öğretmenler çocuklara rehberlik etmektedir. Tüm bunların çocukların sosyal problem çözme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yılmaz (2012) 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme ve duyguları anlama becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında okul öncesi eğitim alma durumunun ve süresinin çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık gösterdiğini bulmuştur. Özbey ve Alisinanoğlu (2009) okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocukların problem davranışlarını inceledikleri araştırmada çocukların okul öncesi eğitime devam etme durumu ve süresinin çocukların problem davranışları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu bulmuştur. Tepeli (2013) ve Yılmaz ve Tepeli (2013) tarafından ayrı ayrı yürütülen 5-6 yaş çocuklarının sosyal problem çözme ve duyguları anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalarda çocukların okul öncesi eğitime devam durumu ve süresinin sosyal problem çözme açısından anlamlı farklılık oluşturduğu bulunmuştur. Literatür incelendiğinde genel eğilimin, okul öncesi eğitimin, çocukların sosyal gelişimleri için olumlu etkiler yarattığı üzerine olduğu görülmektedir.

Okul öncesi dönem çocuklarının elektronik alet kullanımına göre Wally Sosyal Problem Çözme Testinden aldıkları puanlara ilişkin t testi sonuçları tablo 4.11.'de verilmiştir.

Tablo 4.11. : Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Elektronik Alet Kullanımına Göre Wally Sosyal Problem Çözme Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları

Çocuğunuz evde elektronik (bilgisayar, akıllı telefon) aletler ile vakit geçirir mi?	n	Ort.	Std. Sapma	t	sd	p
Evet	180	8,44	2,968	-,287	198	,774
Hayır	20	8,65	3,631			

Tablo 4.11.'e göre sosyal problem çözme becerilerinin çocukların elektronik alet kullanımına göre farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile incelenmiştir. Buna göre çocukların sosyal problem çözme becerileri elektronik alet kullanımına göre herhangi bir farklılaşma göstermemektedir ($t=-.287$, $p> 0.05$).

Çocukların elektronik aletlerle (televizyon, tablet, bilgisayar akıllı telefon vb.) bir yetişkinin kontrolü olmaksızın uzun süre vakit geçirmeleri bir tür alışkanlık haline gelmektedir. Anne babaların işlerini yaparken vakit kazanmak ya da çocuklarını uzun süreli oyalamak için elektronik alet kullanımına izin vermektedirler. Bunun sonucunda çocuklar uzun süreler elektronik aletle vakit geçirmekte ve bir süre sonra kendilerini dış dünyaya kapatmaya başlamaktadırlar. Bu durum çocukların iletişim, sosyalleşme ve sosyal uyum gibi oldukça önemli sosyal becerilerinin zayıflamasına sebep olabilmektedir. Çakırer (2018) teknolojik oyuncaklar ve dijital oyun ile ilgili çalışmasında bunun faydalı ve faydasız taraflarını ortaya koymuştur. Araştırmacı 3-5 yaş çocukları için dijital oyuncak kullanımının akıllı ya da dijital oyuncakların empati, bakış açısı, sosyal kurallar, bağımsız teknoloji kontrolü, gibi olumlu özellikleri olduğunu belirtirken, çocuk bakıcısı olarak kullanımının, beklenmedik harcamalara sebep olmasının, ebeveynin çocuğun yalnızca uygun uygulamalara girdiğini düşünmesinin ve aşırı kullanımına izin vermesinin çocukta dil ve konuşma problemleri yarattığını ve sosyal becerilerin gelişimini olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Nobre ve diğerleri (2019) de erken çocukluk döneminde interaktif medya kullanımının çocukların bilişsel, dil ve motor becerileri üzerindeki etkisini araştırmış (24-42 aylık çocuklar üzerinde) ve sonucunda interaktif medyanın kaliteli kullanımının çocuğun dil gelişimi üzerinde olumlu etkiler gösterebileceğini belirtmişlerdir. Mustafaoğlu ve diğ. (2018) dijital teknoloji kullanımının çocukların gelişimi üzerindeki olumsuz etkilerini inceledikleri çalışmada, dört yaşından küçük çocukların teknolojik cihazlar ile vakit geçirmek yerine yalnız başına oynamalarının kişisel problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesine yardımcı olacağını belirtmiştir. Araştırmaya alınan çocukların %90'ının elektronik aletlerle vakit geçiriyor olmasının çocukların sosyal becerilerini etkileyebileceği düşüncesini oluşturmaktadır. Oysaki ulaşılan bu sonuç beklenilenden farklı çıkmıştır.

Okul öncesi dönem çocuklarının televizyon izleme durumlarına göre Wally Sosyal Problem Çözme Testinden aldıkları puanlara ilişkin Mann-Whitney-U testi sonuçları tablo 4.12.'de verilmiştir.

Tablo 4.12. : Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Televizyon İzleme Durumlarına Göre Wally Sosyal Problem Çözme Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

Çocuğunuz televizyon izler mi?	N	Sıralar Ort.	Ortanca	U	z	p
Evet	197	100,60	9,00	78,500	-1,469	,142
Hayır	3	40,75	5,50			

Tablo 4.12.'ye göre sosyal problem çözme becerilerinin çocukların televizyon izlemelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann-Whitney-U testi ile incelenmiştir. Buna göre çocukların sosyal problem çözme becerileri televizyon izlemelerine göre herhangi bir farklılaşma göstermemektedir ($U=78.500$, $p>0.05$).

Araştırma sonucunun bu şekilde çıkmasının sebebinin çocukların neredeyse tamamının televizyon izlemesi olduğu düşünülmektedir. Televizyon izlemeyen yalnızca 3 çocuk olduğundan sonuç beklendik bir durumdur.

Literatür incelendiğinde televizyon izleme ile ilgili pek çok çalışmanın olduğu görülmüştür. Oruç, Tecim ve Özyürek (2011) bazı çizgi filmlerin okul öncesi dönem çocuklarının kişilik gelişimi üzerindeki rol modellik etkilerini incelendiği çalışmasında çocukların çizgi film izlemeleri ve bu çizgi filmlerdeki kahramanları rol model almalarının olumlu yönde gerçekleştiği görülmüştür. Çalışmada, izlenen programların şiddet vb. gibi olumsuz davranışlara yol açmadığı gibi çocukların iyilik yapma, kahramanlık veya kendini tehlikelerden koruma gibi davranışların model alındığı bulunmuştur. Öztürk ve Karayağız (2007) televizyonun çocuklar üzerindeki etkileri ile ilgili çalışmasında kontrolsüz televizyon izlemenin çocuklar açısından bilişsel, fiziksel, psikolojik ve sosyal açıdan gelişimlerini olumsuz etkileyebileceğini, ebeveyn gözetiminde televizyon izlenmesinin gerekli olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Anne baba tutumları ile çocukların televizyon izleme alışkanlıklarını inceleyen Güngör (2014) araştırma sonucunda televizyon ve bilgisayar kullanımının ebeveyn kontrolünde olduğu sürece uygun ve faydalı olacağı aksi durumda ise çocukların gelişiminin olumsuz etkileneceğini belirtmiştir. Büyükbaykal (2007) çocuklar üzerinde televizyonun etkisini incelediği çalışmada televizyonun toplum hizmetine

uygun, eğitselliğini ve işlevselliğini koruyarak kullanılması gerektiğini, bu aşamada yayıncılar ve RTÜK gibi kurum ya da kuruluşların dikkatli ve özenli olması gerektiğini ve çocukların televizyon izlerken mutlaka ebeveyn kontrolünde olması gerektiğini belirtmiştir. Kırık (2013) ise televizyonun çocuklar üzerindeki etkileri ve ebeveynlerin kontrol etme durumlarını incelediği çalışmasında televizyonun zararlı etkilerini en aza indirgeyebilmek için anne babaların çocukların izledikleri programları çocukla birlikte izleyip değerlendirmesi gerektiğini belirtmektedir.

Araştırmada ebeveynlere çocukları ile gün içerisinde birlikte vakit geçirip geçirmeme durumları sorulmuştur. Burada sorgulanmak istenen ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte çocuklarına özel zaman ayırıp ayırmadıkları, bu zamanda çocuklarına has etkinlikler planlayıp-planlamadıkları ya da günlük yaşamda gerçekleştirilen görevlerde birtakım düzenlemeler yaparak çocuklarını bu görevlere dahil edip-etme etmedikleri, paylaşımda bulunup bulunmadıklarını öğrenmektir. Bu soru tüm ebeveynler tarafından çocuklarıyla birlikte vakit geçirdikleri(evet) yönünde cevaplandırılmıştır. Bu bulguya dayanarak ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte vakit geçirme süreleri incelenmiştir.

Okul öncesi dönem çocuklarının gün içinde ebeveynleri ile vakit geçirme sürelerine göre Wally Sosyal Problem Çözme Testinden aldıkları puanlara ilişkin tek yönlü anova testi sonuçları tablo 4.13.'te verilmiştir.

Tablo 4.13. : Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Gün İçinde Ebeveynleri İle Vakit Geçirme Sürelerine Göre Wally Sosyal Problem Çözme Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları

Çocukla geçirilen vakit	N	x̄	Std. Sapma		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P
30 dk	18	8,67	3,630	**Gruplar arası**	6,390	3	2,130	,229	,876
1 saat	46	8,54	2,697	**Grup içi**	1821,365	196	9,293		
2 saat	58	8,19	2,874	**Toplam**	1827,755	199			
2 saat üzeri	78	8,58	3,221						

Tablo 4.13.'e göre çocukların sosyal problem çözme becerilerinin gün içerisinde ebeveynleri ile vakit geçirme sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü ANOVA testi ile incelenmiştir. Buna göre çocukların sosyal problem çözme becerileri gün içerisinde ebeveynleri ile vakit geçirme sürelerine göre herhangi bir farklılaşma göstermemektedir ($F=.229$, $p > 0.05$).

Bu bulgu aslında ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte vakit geçirme algısının doğru algılanıp algılanmamasıyla ilişkili olduğunu düşündürmektedir. Ebeveynlere ayrıntılı bir şekilde açıklama yapılsa da ebeveynlerin çocuklarıyla vakit geçirme durumunu fiziki olarak bir arada bulunma, onun ihtiyaçlarını karşılama(beslenme, temizlik, sevgi, korunma, ihtiyaçlarının maddi olarak karşılanması vb.) ya da okula parka götürme gibi algıladıkları düşünülmektedir. Dolayısıyla ebeveynlerin çocuklarıyla vakit geçirme sürelerini "beslenme, temizlik, sevgi, korunma, ihtiyaçlarının karşılanma" süresi olarak algılandıkları düşünülmektedir. Ayrıca tablo incelendiğinde ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte vakit geçirme sürelerinin çoğunlukla "iki saat ve iki saatin üzeri" grubunda toplanması sebebiyle farklılık göstermemektedir. Tüm bu sonuçlar aslında ebeveynlerin çocuklarıyla kaliteli vakit geçirmesi, çocuklarına rol model olup-olmamaları ve sosyal duygusal paylaşım yapmalarıyla ilgili olduğunu düşündürmektedir.

Kandır ve Alpan (2008) anne baba davranışları ile okul öncesi dönem çocuklarının sosyal duygusal gelişimleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmasında

anne babaların çocuklarıyla oluşturdukları sağlıklı etkileşimin çocuğun olumlu kişilik yapısı geliştirmesiyle yakından ilişkili olduğunu, ebeveynlerin, çocukların duygusal ve sosyal gelişimlerini destekler nitelikte davranışlar sergilemesinin çocukların sosyal becerilerinin gelişmesine yardımcı olduğunu belirtmektedirler. Dursun'un (2010) ebeveyn tutumları ile davranış problemleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında da, ebeveyn tutumlarının okul öncesi dönem çocuklarının davranış problemleri üzerinde düşük olsa da bir ilişki bulunmuştur.

5. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Bu araştırma okul öncesi eğitime devam eden 36-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerileri ve bu becerileri etkileyen faktörlerin incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

Araştırmaya dahil edilen çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi puan ortalamalarının orta düzeyde olduğu söylenebilir($\bar{X}$=8,46).

Araştırmaya dahil edilen çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi puan ortalamaları ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > .05$).

Araştırma sonuçları incelendiğinde okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinin yaşlarına göre farklılaşma gösterdiği ($p<0.05$), 60-72 ay yaş grubunda olan çocukların sosyal problem çözme becerilerinin hem 48-59 ay hem de 36-47 ay arasında olan çocuklardan daha ileri olduğu bulunmuştur.

Araştırmaya katılan çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerinde anne baba eğitim durumlarının etkili olmadığı, yani ebeveynlerin ilköğretim, ortaöğretim veya yükseköğretim mezunu olmaya göre anlamlı bir farklılık yaratmadığı bulunmuştur ($p>0.05$).

Benzer şekilde çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerinde anne-baba mesleğinin ve ailenin gelir düzeyinin etkili olmadığı bulunmuştur ($p > 0.05$).

Araştırmaya dahil edilen çocukların sosyal problem çözme becerilerinin aile türü ve ailedeki çocuk sayısına göre değişiklik göstermediği bulunmuştur ($p>0.05$).

Araştırmaya katılan çocukların sosyal problem çözme becerilerinin daha önceden okul öncesi eğitim almış olmalarına göre farklılaştığı görülmüştür. Daha

önceden eğitim almış olan çocukların sosyal problem çözme becerilerinin almayan çocuklara göre istatistiksel açıdan daha yüksek bulunmuştur($p < 0.05$).

Araştırmaya dahil edilen çocukların sosyal problem çözme becerilerinin elektronik alet kullanımı, televizyon izleme durumları ve gün içerisinde ebeveynleri ile vakit geçirme sürelerine göre farklılaşmadığı bulunmuştur ($p > 0.05$).

5.2. ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda ailelere öğretmenlere ve araştırmacılara şu önerilerde bulunulmuştur;

Okul öncesi eğitim almak çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerinde etkilidir. Dolayısıyla okul öncesi eğitim programları içerisinde çocukların sosyal duygusal gelişimlerini destekleyen etkinliklerin, toplumsal-sosyal kuralları anlamak, benimsemek, sosyal uyum sağlamak ve sosyal problem çözme becerilerini desteklemek için fırsat olarak düşünülmesi ve etkinliklerin bu bilinçle planlanması ve uygulanması önerilmektedir.

Okul-aile-eğitimci üçlüsü arasındaki iletişimi ve koordinasyonu artırarak çocukların kazanmakta olduğu bu becerilerin kalıcılığı ve sürekliliği sağlanmalıdır. Bunun için de öğretmen-çocuk, öğretmen-aile ve okul-aile-öğretmenin katılabileceği toplantılar, çeşitli sosyal sorumluluk projeleri, çocuklar ve aileleri için çalışma etkinlikleri(workshoplar), bilgilendirme çalışmaları vb. yapılabilir. Okulda, sınıfta ve aile içinde çocuğun olumlu deneyimler yaşaması sağlanabilir. Bunun için drama etkinlikleri, prososyal davranışlar barındıran kitapların okunması, videolar/çizgi filmler izlenmesi, çocuklar için grup çalışmalarını deneyimleyebilecekleri projeler vb. planlanabilir.

Sosyal davranışlar ve beceriler daha çok rol modelden taklit edilerek öğrenilmektedir. Çocukları yetiştirenlerin (anne, baba, öğretmenler ve okul personeli) bunun farkına vararak uygun davranışlar sergilemeleri gerekmektedir. Bunun için hem çocuklar hem de yetişkinler için hatırlatıcılar oluşturulabilir. Çocuğun bu konudaki olumlu davranışlarına dikkat çekilebilir ve desteklenebilir. Bu

çabalar aslında çocuğun sosyal problem çözme becerilerini olumlu yönde destekleyecektir.

Ebeveynlerin çocuklarıyla geçirecekleri zamanın niceliğinden ziyade niteliğinin geliştirilmesi konusunda bilgilendirici ve örneklendirici çalışmalar planlanabilir. Örneğin; evde bazı akşamlar aile oyun saati, kitap okuma ve anlatma saati vb. yapmak, birlikte müzeye, tiyatroya gitmek, sanat spor faaliyetlerine katılmak, evde bir sorumluluğu çocukla birlikte paylaşarak yapmak (yemek hazırlanabilir, misafir ağırlanabilir, odasının ya da evin düzenlenmesinde fikirleri alınabilir vb.) ve bu paylaşımda çocuğun fikirlerini ve duygularını öğrenmek gibi. Sosyal hayatın içinde (ev, okul, çevre) çocuğun hayatını ilgilendiren her konuda çocuğun yaşantılara dahil olmasına izin verilmeli ve çocuğun sorumluluk alması sağlanmalıdır. Çocuğun etkileşim içerisinde olduğu herhangi bir ortamda karşılaşılan prososyal davranışlara dikkat çekilerek sohbet edilmelidir.

İleride yapılacak çalışmalarda; farklı özellikleri barındıran daha dinamik ve büyük bir örneklem grubu ile çalışılabilir. Sosyal problem çözme becerileri taklit yoluyla öğrenildiğinden çocukların yanı sıra ailelerin ve öğretmenlerin de sosyal problem çözme becerileri değerlendirilebilir. Ayrıca ebeveynlerin çocuk yetiştirme tarzları da bu kapsamda değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA

Akbaş, B. ve Temiz, G. (2015). 60-66 Aylık Çocukların Empati Beceri Düzeylerinin Anne Empati Beceri Düzeyleri Açısından İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 5 (2), 106-112.

Akdoğan, F. (2018). 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Çocuk ve Öğretmen Değişkenleri Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Akduman, G. G., Günindi, Y., Türkoğlu, D. (2015). Okul Öncesi Dönem Çocukların Sosyal Beceri Düzeyleri İle Davranış Problemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (37). 673-683.

Akkaya Ersan, G. (2014). 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin ve Akran İlişkilerinin İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Akkaya, S. (2006). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Uygulanan Fen ve Doğa Etkinlikerinin Çocukların Problem Çözme Becerilerine Etkisi Konusunda Öğretmen Görüşleri. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Akman, Y. (2002). Okullardaki Konsültasyon Çalışmaları ve Ruh Sağlığı Konsültasyon Modeli. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (18), 10.

Aksoy, A. B., Özkan, H. K. (2015). Çocukların Bilişsel Tempoları İle Sosyal Problem Çzöme Becerilerinin Bazı Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi (Kırklareli İl Merkezi Örneklemi). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 4 (2), 401-417.
DOI: 10.14686/buefad.v4i2.5000136006

Aliyev, Ü. R. (2018). Sosyal Bilişsel Öğrenme. Şerife Işık (Ed.), *Eğitim Psikolojisi* (6. Baskı) içinde (s.407-431). Ankara : Pegem Akademi.

Anlıak, Ş. ve Dinçer, Ç. (2005). Okul Öncesi Dönemde Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Becerilerinin Geliştirilmesi. *Eurasian Journal of Educational Reseach (Eğitim Araştırmaları),* 20, 122-134.

Anlıak, Ş., Dinçer, Ç. (2005). Farklı Eğitim Yaklaşımları Uygulayan Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Kişiler Arası Problem Çözme Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 38 (1), 149-166.

Arı, M., Yaban, E. H. (2012). 9-11 Yaşındaki Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinde Cinsiyet ve Yaş Farklılıkları. *Eğitim ve Bilim*, 37 (164).

Arslan, E. ve Arı, R. (2008). Erikson'un Psikososyal Gelişim Dönemleri Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlama Güverlik ve Geçerlik Çalışması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 19, 41-52.

Aslan, D. ve Özgün, Ö. (2017). Sosyal Öğrenme Kuramı. Neriman Aral ve Tayip Duman (Ed.), *Eğitim Psikolojisi* içinde (s. 319-338). Ankara: Pegem Akademi.

Aydın, B. (1996). Benlik Kavramı ve Ben Şemaları. *Marmara ÜniversitesiAtatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 8, 41-47.

Bal, Ö, Temel, Z. F. (2014). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 4-6 Yaş Çocuklarının Kişiler Arası Problem Çözme ve Bakış Açısı Alma Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (1), 156-169.

Barrig Jo, P. ve Alarcon Parco, D. (2017). Temperamento y Competencia Social en ninos y ninas Preescolares San Juan de Lurigancho: Un Estudio Preliminar. *Liberabit*, 23 (1), 75-88. https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.05

Basun, B. (2017). 48-66 Ay Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri ve Yaratıcılıklarının Yaşadıkları Bağlam (Kentte ve Kırsal Bölgede) Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Bedge, Z., 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.

Bee, H., Boyd, D. (2009). *Çocuk Gelişimi Psikolojisi.*Okan Gündüz (çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Benavides-Nieto, A., Romero-Lopez, M., Quesada-Conde, A. B., Corredor, G. A., (2017). Basic Executive Functions in Early Childhood Education and their Relationship with Social Competence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences,* 237, 471-478. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.092

Beyazıt, U. ve Bütün Ayhan, A. (2018) Cinsel Gelişim. Aysel Köksal Akyol (Ed.), *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim II* içinde (s.245-263). Ankara: Anı Yayıncılık.

Boz, M., Uludağ, G., Tokuç, H. (2018). Aile Katılımlı Sosyal Beceri Oyunlarının Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Sosyal Becerilerine Etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38 (1),* 137-158.

Bozkurt Yükçü, Ş., Demircioğlu, H. (2017). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi,* 1 (2), 216-238. DOI: 10.24130/eccd-jecs.196720171239

Brown, G. L., Mangelsdorf, S. C., Neff, C., Schoppe Sullivan, S. J., Frosch, C. A., (2015). Young Children's Self-Concepts: Associations with Child Temperament, Mothers' and Fathers' Parenting, and Triadic Family İnteraction. *HHS Public Access*. Wayne State Univ.

Büyükbaykal, G. (2007). Televizyonun Çocuklar Üzerindeki Etkileri. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi.*0 (28).

Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Campbell, S. B., Denham, S. A., Howarth, G. Z., Jones, S. M., Whittaker, J. V., Wlliford, A. P., Willoughby, M. T., Yudron, M., Darling-Churchill, K. (2016). Commentary on the Review of Measures of Early Childhood Social and Emotional Development: Conceptualization, Critique and Recommendations. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 19-41.

Çağdaş, A. (1997). İletişim Dilinin 4-5 Yaş Çocuklarının Sosyal Gelişimine Etkileri. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Çakırer, B. (2018), Farklı Yaşlarda Dijital Oyun Kullanımı https://www.cocukicinicerik.com/makaleler/cocuk-yetistirme/hangi-yasa-hangi-dijital-oyun/

Çam, S., Tümkaya, S. (2006). Üniversite Öğrencilerinde Kişilerarası Problem Çözme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 15 (2), 119-132.

Çiloğlu, E. (2006). Okul Çevresinin Öğrencilere Eğitsel Katkısı. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Çolak, A., Vuran, S., Uzuner, Y. (2013). Kaynaştırma Uygulanan Bir İlköğretim Sınıfındaki Sosyal Yeterlik Özelliklerinin Betimlenmesi ve İyileştirilmesi Çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 14 (2), 33-49.

D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M. & Maydeu Olivares, A. (2004). Social Problem Solving: Theory and Assessment. In E. C. Chang, T. J. D'Zurilla & L. Sanna (Edt.) Social Problem Solving: Theory, Research and Training (s. 11-27). Washington, DC: American Psycohological Association.

Demirbaş, M. ve Yağbasan, R. (2005). Sosyal Öğrenme Teorisine Dayalı Öğretim Etkinliklerinin, Öğrencilerin Bilimsel Tutumlarının Kalıcılığına Olan Etkisinin İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* XVIII(2), 363-382.

Demirel Yılmaz, E., Gençer, A. G., Ünal, Ö., Aydemir, Ö. (2014). Enneagram'dan Dokuz Tip Mizaç Modeli'ne: Bir Öneri. *Eğitim ve Bilim,* 39 (173), 396-417.

Dereli İman, E. (2013). Çocuklar İçin Sosyal Problem Çözme Ölçeği'nin 6 Yaş Grubu İçin Türkiye Uyarlaması ve Okul Öncesi Davranış Problemleri ile Sosyal Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 13 (1), 479-498.

Dereli, E. (2019). Ebeveynlerin Sosyal Problem Çözmelerinin Çocukların Sosyal Problem Çözmelerini Yordaması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8 (1).

Dursun, A. (2010). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Davranış Problemleriyle Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Dursun, A. (2010). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Davranış Problemleriyle Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Erginoğlu, E. S. (2015). Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Eroğlu, E. (2001). Ailenin Çocuklarda Problem Çözme Yeteneğinin Gelişmesi Üzerindeki Etkisi(Adapazarı Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Eroğlu, Y. ve Topkaya, N. (2019). Boşanma ile İlgili Uyum Güçlüğü Çeken Çocuklarda Kişilik Özellikleri ve Benlik Kavramı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi,* 9 (52), 181-208.

Eti, İ. (2010). Drama Etkinliklerinin Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Beceri Üzerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Fazlıoğlu, Y. (2017). Sosyal Gelişim. Neriman Aral ve Tayip Duman (Ed.), *Eğitim Psikolojisi* içinde (s. 153-176). Ankara: Pegem Akademi.

Gençtanırım, D. (2018), Bireysel Farklılıklar. Şerife Işık (Ed.), *Eğitim Psikolojisi* (6. Baskı) içinde (s.261-295). Ankara : Pegem Akademi.

Gündoğdu, R. (2013). Sosyalleşme ve Sosyalleşme Süreci. Hamit Coşkun (Ed.), *Sosyal Psikoloji* (2. Baskı) içinde (s.215-238). İstanbul: Elma Basım.

Güngör, M. (2014). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Televizyon İzleme alışkanlıkları ve Anne Baba Tutumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 11 (28), 199-216.

Günindi, Y. (2011). Bağımsız Anaokullarına ve Anasınıflarına Devam Eden Çocuklarının Sosyal Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 12 (1), 133-144.

Gürses, İ. ve Kılavuz, M. A. (2011). Erikson'un Psikososyal Gelişim Dönemleri Teorisi Açısından Kuşaklararası Din Eğitimi ve İletişimin Önemi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 153-166.

Halle, T. G. ve Darling Churchill, K. E. (2016). Review of Measures of Social and Emotional Development. *Journal of Applied Development Psychology*, 45, 8-18.

Hamarta, S. (2007). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Algılanan Anne- Baba Tutumları Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Harkönen, U. (2007). The Bronfenbrenner Ecological Systems Theory of Human Development. *Scientific Articles of V International Conference Person Color Nature Music.* Univercity of Joensuu. Finland.

Kabasakal, Z., Çelik, N. (2010). Sosyal Beceri Eğitiminin İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Uyum Düzeylerine Etkisi. *İlköğretim Online,* 9 (1), 203-212. http://ilkogretim-online.org.tr

Kandır, A. ve Alpan, Y. (2008). Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişime Anne-Baba Davranışlarının Etkisi. *Aile ve Toplum Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi,* 4 (14).

Karaca, N. H., Gündüz, A., Aral, N. (2011). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Davranışının İncelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4 (2), 65-76.

Karakuş, N. (2017). 60-72 Ay Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Anne Tutumları Açısından İncelenmesi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Karakuş, N. (2017). 60-72 Ay Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Anne Tutumları Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (28. Baskı). Ankara: Nobel.

Kasik, L. (2014). Development of Social Problem Solving-A Longitudinal Study (2009-2011) in Hungarian Contex. *Published Online, 22 Oct 2014*, 142-157. DOI: https://doi.org/10.1080/17405629.2014.969702

Kayılı, G., Arı R. (2015). Wally Sosyal Problem Çözme Testi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (3), 51-60.

Kenç, M. F. ve Oktay, B. (2002). Akademik Benlik Kavramı ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Bilim,* 27 (124), 71-79.

Kesicioğlu, O. S. (2015). Okul Öncesi Dönem Çocukların Kişilerarası Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim,* 40 (177), 327-342.

Kılıç, K. M. ve Güngör Aytar, F. A. (2017). Erken Çocuklukta Sosyal Becerilere Sosyal Beceri Eğitiminin Etkisi, Sosyal Becerilerle Mizaç Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Bilim*, 42 (191), 185-204.

Kırık, A. M. (2013). Televizyonun Gelişim Çağı Çocukları Üzerindeki Olumsuz Etkileri ve Ebeveynlerin Kontrol Sorunu. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum,* 2 (4).

Koçak, N., Pınarcık, Ö., Ergin, B. (2015). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bilişsel Gelişim Özellikleri İle Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Konya Örneği). *Asya Öğretim Dergisi,* 3 (1), 21-29.

Korkmaz, İ. (2018). Sosyal Öğrenme Kuramı. Binnur Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim Psikolojisi (21. Baskı)* içinde (s.245-269). Ankara: Pegem Akademi.

Küçükturan, G. ve Keleş, S. (2018). Sosyal Duygusal Gelişim. Aysel Köksal Akyol (Ed.), *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim II* içinde (s.198-243). Ankara: Anı Yayıncılık.

McDonald, N. M. ve Messinger, D. S. (2011). The Development of Empathy: How, When and Why. University of Miami, Department of Psychology, USA.

Morsünbül, Ü. (2015). Bal, Süt ve Yumurta Filmlerinin Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı Açısından Analizi. *Elementary Educational Online*, 14 (1), 181-187. DOI : 10.17051/io.2015.51130

Mustafaoğlu, R., Zirek, E., Yasacı, Z., Razak-Özdinçler, A. (2018). Dijital Teknoloji Kullanımının Çocukların Gelişimi ve Sağlığı Üzerine Olumsuz Etkileri. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 5 (2), 227-247. DOI: http://dx.doi.org/10.15805/addicta.2018.5.2.0051

Nobre, J. N. P., Prat, B. V., Santos, J. N., Santos, L. R., Pereira, L., Guedes, S., Ribeiro, R. F., Morais, R. L. (2019). Quality of interactive media use in early childhood and child development: a multicriteria analysis, *Jornal de Pediatria.* DOI: https://doi.org/10.1016/j.ped.2018.11.015

Orçan, M. (2018). Sosyal Gelişim. M. Engin Deniz (Ed.), *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim* (9. Baskı) içinde (s.123-175). Ankara: Pegem Akademi.

Oruç, C., Tecim, E. (2011). Okul Öncesi Dönem Çocuğun Kişilik Gelişiminde Rol Modellik ve Çizgi Filmler. *Ekev Akademi Dergisi*, 15 (48), 281-297.

Önalan Akfırat, F. (2006). Sosyal Yeterlilik, Sosyal Beceri ve Yaratıcı Drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1).

Önalan Akfırat, F. (2006). Sosyal Yeterlilik, Sosyal Beceri ve Yaratıcı Drama. *Yaratıcı Drama Dergisi,* 1 (1).

Özbey, S., Aktemur Gürler, S. (2019). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Motivasyon Düzeyleri ile Problem Davranışları Arasındaki

İlişkinin İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8 (1), 587-602.

Özbey, S., Alisinanoğlu, F. (2009). Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranışlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 2 (6).

Özcan, A. (2016). Türkiye'de Okul Öncesi Dönemde Prososyal Davranışlar İle İlgili Yapılan Yüksek Lisans ve Doktora Tezleri İle Makalelerin İncelenmesi. International Journal of Social Science, 51, 489-504. Doi: httpt://dx.doi.org/10.9761/JASSS3673

Özdemir Topaloğlu, A. (2013). Etkinlik Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin Çocukların Akran İlişkilerine Etkisi. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Özdil, G. (2008). Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Eğitimi Programının Okul Öncesi Kurumlara Devam Eden Çocukların Kişilerarası Problem Çözme Becerilerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Özgüngör, S. ve Acun Kapıkıran, N. (2011). Erikson'un Psikososyal Gelişim Dönemleri Ölçeklerinin Türk Kültürüne Uygunluğunun Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi: Ön Bulgular. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (36), 114-126.

Özkan, A. (2016). Dijital Medya ve Çocuk: Sosyalleşmenin Yeni Boyutları. Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Özkan, H. K., (2015). Annelerin Duygu Sosyalleştirme Davranışları İle Çocukların Benlik Algısı ve Sosyal Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Öztürk, C., Karayağız, G. (2007). Çocuk ve Televizyon. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 10 (2).

Öztürk, M., Giren, S. (2015). Annelerin Ebeveynlik Algıları İle Çocuklarının Problem Davranışlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 17 (2).

Özyürek, A., Bedge, Z., Yavuz, Z. F. (2014). Okul Öncesi Çocukların Sosyal Becerileri İle Yakın Çevresindeki Yetişkin Etkileşimleri Arasındaki İlişki. Sosyal Bilimler Dergisi, 16 (2), 115-134.

Özyürek, A., Çetin, A., Şahin, D., Yıldırım, R., Evirgen, N. (2018). Okul Öncesi Dönem Çocuklarda Problem Çözme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi,* 3 (2).

Samancı, O., Diş, O. (2014). Sosyal Becerileri Zayıf Olan İlkokul Öğrencilerinin Tutum ve Davranışlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 22 (2),* 573-590.

Sarı, M. ve Cenkseven, F. (2008). İlköğretim Öğrencilerinde Okul Yaşam Kalitesi ve Benlik Kavramı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi,* 5 (2).

Seçer, Z. ve Karabulut, N. (2016). Anne Babaların Duygusal Sosyalleştirme Davranışları ile Okul Öncesi Çocukların Sosyal Becerilerinin Analizi. *Eğitim ve Bilim 2016*, 41 (185), 147-165.

Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya* (25. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Seven, S. (2007). Ailesel Faktörlerin Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Davranış Problemlerine Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 51, 477-499.

Seven, S. (2008). *Çocuk Ruh Sağlığı.*Ankara: Pegem Akademi.

Sülek Şanlı, G. (2015). Üniversite Öğrencilerinin Psikososyal Gelişim Düzeyinin Üniversiteye Uyumla İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Şahan, H. (2007). Üniversite Öğrencilerinin Sosyalleşme Sürecinde Spor Aktivitelerinin Rolü. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Şahin, C. (2001). Sosyal Beceri ve Sosyal Yeterlik.*Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 9-19.

Şahin, H. (2015). Psikososyal Gelişim Temelli Eğitim Programının Anasınıfına Devam Eden Çocukların Duygusal Zekalarına ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tatlı, S., Alakoç Pirpir, D. (2015). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Öğretmenleriyle Olan İlişkilerinin Sosyal Beceri Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi. *International Journal of Social Science*, 31, 429-441. DOI: http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2646

Tepeli, K. (2013). 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Duyguları Anlama Becerileri Açısından İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17 (2).

Thompson, R. A. (2002). The Roots of School Readiness in Social and Emotional Development. The Kauffman Early Education Exchange, 1 (1). http://ssrn.com/abstract=2355477

Tozduman Yaralı, K., Özkan H. K. (2016). Çocukların (60-72 Aylık) Sosyal Problem Çözme Becerileri İle Sosyal Yetkinlik ve Davranış Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 2.

Trawick-Smith, J. (2014). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim (Çok Kültürlü Bir Bakış Açısı)* içinde (s. 34-63). Berrin Akman (çev. ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Uçar, E. (2017). Okul Öncesi Dönem (48-72 Ay) Çocuklarında İlişkisel ve Fiziksel Saldırganlığın Mizaç ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Uysal, H., Dinçer, Ç. (2013). Okul Öncesi Dönemde Karşılaşılan Fiziksel ve İlişkisel Saldırganlığın Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38 (169).

Uz Baş, A., Topçu Kabasakal, Z. (2010). İlköğretim Okullarında Saldırganlık ve Şiddet Davranışlarının Yaygınlığı. *İlköğretim Online,* 9 (1), 93-105. Online: http://ilkogretim-online.org.tr

Uzmen, S., Mağden, D. (2002). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Prososyal Davranışlarının Resimli Çocuk Kitapları İle Desteklenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 15, 193-212.

Uzunkol, E., Özdemir Yılmaz, E. (2018). İlkokul Öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Özgün Araştırma*, 8 (4), 351-363.

Vaizoğlu, F. (2008). Anaokuluna Devam Eden Çocukların Sosyal Davranışları ile Ebeveynlerinin Evlilik Uyumlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Woolfolk Hoy, A. (2015*). Eğitim Psikolojisi*. Duygu Özen (çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Yaban, E. H., Yükselen A. (2007). Korunmaya Muhtaç Yedi-On Bir Yaş Grubundaki Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet,* 18 (1).

Yağbasan, Ş. (2018). 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri İle İlkokula Hazır Bulunuşluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yavuzer, H. (2006). *Okul Çağı Çocuğu* (12. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi

Yavuzer, H. (2012). *Çocuk Psikolojisi* (35. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yazgan İnanç, B., Bilgin, M., Kılıç Atıcı, M. (2008). *Gelişim Psikolojisi Çocuk ve Ergen Gelişimi* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Yazgan İnanç, B., Yerlikaya, E. E. (2018). *Kişilik Kuramları* (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Yılmaz Bolat, E., Kahveci, D. (2016). 4-6 Yaş Grubu Çocukların Bazı Değişkenlere Göre Sosyal Becerilerinin Karşılaştırılması. *Turkish Journal of Primary Education*, 1, 14-25.

Yılmaz, E. (2012). 60-72 Aylık Çocukların Duyguları Anlama Becerilerinin Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Yılmaz, E. (2012). 60-72 Aylık Çocukların Duyguları Anlama Becerilerinin Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Yılmaz, E., Tepeli, K. (2013). 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Duyguları Anlama Becerileri Açısından İncelenmesi. *TSA*, 17 (2).

Yılmaz, E., Ural, O., Güven, G. (2016). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Karışılaştıkları Sosyal Problem Durumlarının ve Ailelerin Ürettiği Çözüm Yollarının İncelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi,* 3 (6), 69-81.

Zembat, R., Yılmaz, H., İlçi Küsmüş, G. (). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Mizaç Özellikleri ile Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Serkan Dinçer (Ed.). *Değişen Dünyada Eğitim* içinde (s.43-56). Ankara: Pegem Akademi. DOI: 10.14527/9786052412480.03

EKLER

EK 1.

GENEL BİLGİ FORMU

Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi amacıyla yapılacak çalışmada kullanılmak üzere aşağıdaki bilgi formu düzenlenmiştir. Bu çalışmaya en büyük katkıyı sizin içtenlikle vereceğiniz cevaplar sağlayacaktır. Vereceğiniz bilgiler gizli tutulacak ve bilimsel bir çalışmada kullanılacaktır. Yardımlarınız için teşekkür ederim.

Araştırmacı
Dönüş TEMİZ

1. Çocuğun cinsiyeti:

2. Doğum tarihi:

3. Annenin öğrenim durumu;
a)İlköğretim **b)** Ortaöğretim **c)** Yükseköğretim

4.

5.

6. Babanın mesleği;
a) İşsiz **b)** Memur **c)** İşçi **d)** Serbest
e).....

7

8 . Ailedeki çocuk sayısı;

a)1 **b)** 2 **c)** 3 **d)** 4 ve daha fazlası

9. Ailenin Gelir Düzeyi

a) Düşük **b)**Orta **c)**Yüksek

10. Çocuğunuz daha önce okul öncesi eğitim aldı mı?

a) Evet **b)** Hayır

11.

12.

13.

14. Gün içerisinde çocuğunuzla özel vakit geçiriyor musunuz?(Örn: birlikte kitap okumak, yemek hazırlamak, ev işlerini birlikte yapmak, bahçede oynamak, yapboz yapmak vb.)

15.

16. Çocuğunuz ne kadar süre televizyon izler?

a) 30 dk **b)** 1 saat **c)** 2 saat **d)** 2 saat üzeri

17.

20.

21.

T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı

Sayı : 29563864-050.99 -E.279918 21/11/2018
Konu : Etik Kurul Kararı

Sayın Doç. Dr. Zülfiye Gül ERCAN

Danışmanlığını yaptığınız, Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Yüksek Lisans Öğrencisi Dönüş TEMİZ'in araştırması ile ilgili yapmış olduğunuz başvuru Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 14.11.2018 tarihli toplantısında alınan 10/07 numaralı kararı ile uygun görülmüştür.
Gereğini bilgilerinize rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Ayhan GENÇLER
Başkan

Ek:Etik Kurul Kararı

Adres:Trakya Üniversitesi Rektörlüğü Balkan Yerleşkesi 22030 Edirne
Telefon:2842234004 Faks:2842234203
E-Posta:ozelkalem@trakya.edu.tr Elektronik Ağ:http://www.trakya.edu.tr/
Bilgi için: Serkan ÖÇAL
Unvanı: Sekreter

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

" Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi " KONULU ARAŞTIRMA UYGULAMASI İNCELEME RAPORU

ARAŞTIRMACI : Dönüş TEMİZ

KURUM : TRAKYA ÜNİVERSİTESİ

Tekirdağ İli Marmaraereğlisi İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bulunan bağımsız anaokulları ve ilkokullara bağlı ana sınıflarında öğrenim gören gönüllü okul öncesi öğrencilerine yönelik "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi" konulu araştırma anketinin uygulanmasında bir sakınca olmadığı değerlendirilmiştir. Anket çalışmalarının eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde yapılması ve sonuçlarının bir rapor halinde Milli Eğitim Müdürlüğüne gönderilmesi uygun olacaktır.

Bu çerçevede; Araştırma uygulamalarının Milli Eğitim Bakanlığı'nın 22.08.2017 tarih, 35558626-10.06.01-E.12507291 sayılı "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" konulu genelgeye uygun biçimde gerçekleştirilmesi gerekmektedir.Genelgeye uyulmadan yapılan çalışmalardan araştırmacı sorumludur.

İNCELEME TARİHİ: 31.01.2019

İNCELEYENLER:

Emre BİLGİN
Ar-Ge Birimi

R.Serkan GÜRSEL
Ar-Ge Birimi

Suat AYDIN
Şube Müdürü V.

Araştırmanın Uygulanacağı Okullar:

Tekirdağ İli Marmaraereğlisi İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bulunan bağımsız anaokulları ve ilkokullara bağlı ana sınıfları.