

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

İLKÖĞRETİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİLERİNİN
PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİ YORDAMA GÜCÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Umay Hazar DENİZ

Antalya, 2019

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
İLKÖĞRETİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİLERİNİN
PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİ YORDAMA GÜCÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Umay Hazar DENİZ

Danışman:

Prof. Dr. Fatma ÜNAL

Antalya, 2019

DOĞRULUK BEYANI

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

21.06.2019

Umay Hazar DENİZ



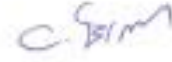
T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Ünvanı Hazar DENİZ'in bu çalışması 21.06.2019 tarihinde jürimiz tarafından İlköğretim Ana Bilim Dalı İlköğretim Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

Başkan : Dr. Öğr. Üyesi Begimhan YÖKSEL
Akdeniz Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü
Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı



Üye : Dr. Öğr. Üyesi Ceyhan ERSAN
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü
Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı



Üye (Danışman): Prof. Dr. Fatma ÜNAL
Akdeniz Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü
Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı



YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: 60 – 72 Aylık Çocukların Sosyal Becerilerinin Problem Çözme Becerilerini Yordama Gücü

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

Doç. Dr. Ramazan KARATAŞ
Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Akademik çalıŐmalarımın baŐlangıcı olacağına inandığım bu çalıŐmamda, öncelikle tez danıŐmanım Prof. Dr. Fatma Ünal'a yardımlarından ve rehberliğinden dolayı teŐekkürlerimi sunarım.

Eğitimim boyunca bilgilerini, tecrübelerini ve karŐılaŐtıđım güçlüklerde yardımlarını esirgemeyen değerli hocalarıma teŐekkürlerimi sunarım.

ÇalıŐmalarımda bana hem akademik destek sağlayan hem de her durumda yanımda olan arkadaŐlarım Yusuf Aydın, Gizem Berber, Nurbanu Őeren, Ahmet Su, Sümeyra Güner, Gülnihal Erciyas ve AyŐe Bilicioğlu'na tüm yardımları için teşekkür ederim.

ÇalıŐmalarımın aksamadan yürümesini sağlayan uygulama yaptığım okullardaki tüm okul müdürlerine, öğretmenlere, çalışmaya büyük istekle katılan velilere ve çocuklara teŐekkürlerimi sunarım.

Son olarak bugünlere gelmemde en büyük emeği veren, beni en iyi Şekilde yetiŐtiren, aldığım her kararda arkamda olan anneme ve babama en içten teŐekkürlerimi sunarım.

Umay Hazar DENİZ

Antalya, 2019

ÖZET

60 – 72 AYLIK ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİ YORDAMA GÜCÜ

DENİZ, Umay Hazar

Yüksek Lisans, İlköğretim Ana Bilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Fatma ÜNAL

Haziran 2019, 101 Sayfa

Bu araştırmanın amacı 60 – 72 aylık çocukların sosyal becerilerinin problem çözme becerilerini yordama gücünün belirlenmesidir. Çalışma, nicel araştırma yöntemi olan ilişkisel araştırma modeli bağlamında yürütülmüştür. Araştırmanın evrenini 2018 - 2019 eğitim öğretim yılında Antalya’da Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı anaokulları ve anasınıflarına devam eden 60 - 72 aylık çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi, Antalya’da yedi farklı okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60 – 72 aylık 171 çocuktan oluşmaktadır. Örneklem grubu amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmanın verileri “Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (Öğretmen Formu)”, “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” ve “Demografik Bilgi Formu” kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde araştırma sorularına bağlı olarak betimsel istatistik hesaplaması yapılmış, ayrıca basit doğrusal regresyon analizi, varyans analizi (ANOVA), Kruskal Wallis H, Mann Whitney U ve Pearson ve Spearman korelasyon katsayısından yararlanılmıştır. Araştırma verilerinden elde edilen sonuçlara göre, çocukların sosyal becerileri ile problem çözme becerileri arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, çocukların sosyal becerilerinin problem çözme becerilerini anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür. Çocukların sosyal becerileri yaş, cinsiyet ve gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Problem çözme becerileri yaş ve gelir düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte iken cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Anahtar Kelimeler: *Okul Öncesi Eğitim, Sosyal Beceri, Problem Çözme Becerisi*

ABSTRACT

THE PREDICTIVE POWER OF 60 – 72 MONTHS OLD CHILDRENS'S SOCIAL SKILLS ON THEIR PROBLEM SOLVING SKILLS

DENİZ, Umay Hazar

Postgraduate, Department of Primary Education

Supervisor: Prof. Dr. Fatma ÜNAL

June 2019, 101 Pages

The aim of the current study was to investigate the effect on extent 60-72 months old children's social skills on their problem solving skills. The study was carried out according to correlational research design, which is a qualitative research method. Population of the universe consisted of 60-72 months of children in Antalya during 2018-2019 academic year. Participants who were included in the study consisted of 171 children who were 60-72 months old from seven different kindergartens in Antalya. Convenience sampling was used to select the participants. The data were collected by Pre-School Social Skills Rating Scale (Teacher Form), Problem Solving Skills Scale, and Demographic Information Form. In the analysis of the collected data, descriptive statistics calculations were conducted in accordance with the research questions. Moreover, simple linear regression analysis, ANOVA, Kruskal Wallis H, Mann Whitney U, Pearson, and Sperman correlation coefficients were calculated. The findings showed that there existed a moderate statistical difference between social skills and problem solving skills. The results showed that children's' social skills were significant predictor of their problem solving skills. It was also revealed that children's' social skills demonstrated statistically significant differences in terms of age and income level. On the other hand, children's social skills did not correlated with gender variable.

Key Words: *Preschool Education, Social Skills, Problem Solving Skills*

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar LİSTESİ.....	vii
KISALTMALAR LİSTESİ	viii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı	4
1.3 Araştırmanın Problemi ve Alt Problemleri	4
1.4 Araştırmanın Önemi	5
1.5 Araştırmanın Varsayımları (Sayıltılar)	5
1.6 Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.7 Tanımlar	6

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Sosyal Beceriler	7
2.1.1. Sosyal Becerilerin Sınıflandırılması	13
2.1.2. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Becerilerin Gelişimi	17
2.1.3. Sosyal Becerileri Etkileyen Faktörler	18
2.1.3.1. Cinsiyet	18
2.1.3.2. Mizaç ve Genetik	19

2.1.3.3. Aile.....	20
2.1.3.4. Akranlar.....	21
2.1.3.5. Okul.....	21
2.1.3.6. Sosyoekonomik Durum.....	22
2.2 Problem Çözme Becerileri.....	22
2.2.1 Problem Çözme Sürecinin Basamakları	25
2.2.2. Problem Çözme Yöntemleri.....	28
2.2.3. Okul Öncesi Dönemde Problem Çözme	29
2.2.4. Problem Çözme Becerisini Etkileyen Faktörler	31
2.3 Sosyal Beceri ve Problem Çözme Becerileri.....	33
2.4 Sosyal Beceriler ve Problem Çözme Becerileri ile İlgili Araştırmalar	34
2.4.1 Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	34
2.4.2 Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	36

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1 Araştırmanın Modeli	39
3.2 Evren ve Örneklem	39
3.3 Veri Toplama Araçları.....	40
3.3.1 Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (Öğretmen Formu) - OSBED .	41
3.3.2 Problem Çözme Becerisi Ölçeği - PÇBÖ	42
3.3.3 Demografik Bilgi Formu.....	43
3.4 Veri Toplama Süreci	43
3.5 Verilerin Analizi	44

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	49
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	50

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	51
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	52
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	54
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	56
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	58
4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	60

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1 Sonuç ve Tartışma.....	62
5.2 Öneriler.....	68
KAYNAKÇA.....	70
EKLER.....	81
Ek 1: Demografik Bilgi Formu.....	81
Ek 2: Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği	82
Ek 3: Problem Çözme Becerisi Ölçeği	84
Ek 4: MEB Uygulama İzni.....	85
Ek 5: Ölçek Uygulama İzinleri.....	86
ÖZGEÇMİŞ	88
İNTİHAL RAPORU	90

TABLULAR LİSTESİ

2.1 Sözel İçerik Öğeleri	14
2.2 Sözel Olmayan İçerik Öğeleri	15
2.3 Jest ve Mimikleri İçeren Öğeler	15
3.1 Katılımcıların Demografik Bilgilerine Ait Betimsel İstatistikler	40
3.2 Beş Yaş Grubu Çocukların Yüzdelik Dilimleri ve Puan Aralıkları.....	41
3.3 Toplam Puanların Dağılımının Normallliği	45
3.4 Toplam Puanların Ailenin Gelir Düzeyine Göre Oluşan Alt Gruplardaki Dağılımının Normallliği	45
4.1. Problem Çözme ve Sosyal Beceri Düzeylerine Yönelik Yapılan Betimsel İstatistik Hesaplama Sonuçları	49
4.2. Problem Çözme ve Sosyal Beceri ile Bunun Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Katsayıları	50
4.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Model Özeti ve ANOVA Sonuçları	51
4.4 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Regresyon Modeli	51
4.5 Katılımcıların Ailelerinin Gelir Düzeylerine Ait Betimsel İstatistikler	52
4.6 Katılımcıların Ailelerinin Gelir Düzeyine Göre Farklar – I	52
4.7 Katılımcıların Ailelerinin Gelir Düzeyine Göre Farklar – II	53
4.8 Katılımcıların Yaşlarına (Ay) Göre Farklar –I	55
4.9 Katılımcıların Yaşlarına (Ay) Göre Farklar –II	55
4.10 Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Farklar – I	56
4.11 Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Farklar – II	57
4.12 Katılımcıların Daha Önce Bir Okul Öncesi Eğitim Kurumundan Yararlanma Durumuna Göre Farklar – I	58
4.13 Katılımcıların Daha Önce Bir Okul Öncesi Eğitim Kurumundan Yararlanma Durumuna Göre Farklar – II	58
4.14 Katılımcıların Daha Önce Bir Okul Öncesi Eğitim Kurumundan Yararlanma Süresine Göre Farklar – I	60
4.15 Katılımcıların Daha Önce Bir Okul Öncesi Eğitim Kurumundan Yararlanma Süresine Göre Farklar – II	60

KISALTMALAR LİSTESİ

OSBED: Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği

PÇBÖ: Problem Çözme Becerisi Ölçeği

OECD: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü

SBAB: Sosyal Becerilerin Alt Boyutu



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde sırasıyla problem durumu, araştırmanın amacı, alt problemleri ve araştırmanın öneminden bahsedilecektir. Daha sonra araştırmanın varsayımları ve sınırlılıkları açıklanacaktır. Son bölümde ise araştırmada geçen tanımlara yer verilecektir.

1.1 Problem Durumu

Doğum öncesinde başlayan gelişim yaşam boyu devam eder. Ancak gelişimin bazı zamanlarda kritik sıçramalar yaptığı bilinmektedir. Bu sıçramaların bir kısmı okul öncesi yıllara rastlar. Okul öncesi dönemde çocuk, bilişsel gelişimine paralel olarak neden-sonuç ilişkisi kurmaya başlar, algılama yorumlama becerisinin temellerini de bu yıllarda atar, dil gelişimi ile birlikte insanlarla iletişimi artmaya başlar (Bee ve Boyd, 2009; Köksal-Akyol, 2018). Çocuğun çevreyle etkileşimi arttıkça sosyal becerileri ve problem çözme becerilerinde de ilerleme görülür. Çağdaş ve Şeçer Şahin'e göre (2002: 3) sosyal gelişim, "doğumdan itibaren başlayan, yaşam boyu devam eden, kişinin başkaları ile iyi ilişkiler kurmasını ve içinde yaşadığı topluma uyumunu sağlayan bir süreçtir". Ünsal'a (2010: 9) göre ise sosyal gelişim "kişinin sosyal uyarıcılara ve grup yaşantısına, toplumdaki yaptırımlara karşı duyarlı olabilmesi, içinde yaşadığı kültürdeki diğer bireylerle geçinebilmesi, onlardan biri gibi davranabilmesidir". Bu tanımlara dayanarak, sosyal gelişimin çocuğun duygularını ve diğer insanlarla ilişkilerini yönetme, stresle başa çıkma gibi becerilerin kazanımlarını içeren bir süreç olduğu söylenebilir. Elliot, Sheridan ve Gresham (1989) sosyal beceri kavramını, akranlar ve yetişkinlerle olan ilişkileri hem etkileyerek hem de bunlardan etkilenerek oluşan davranışlar olarak tanımlamaktadır (akt. Gülay ve Akman, 2009). Çocuğun çevreyle etkileşimi arttıkça sosyal becerilerde olduğu gibi problem çözme becerilerinde de ilerlemeler görülür. Bingham'a (1983) göre problem bireyin amaca varma sürecinde karşısına çıkan engel olarak tanımlanmaktadır. Yaşamda birçok alanda problemle karşılaşılır. Bu problemler matematik ve fen alanlarındaki problemlerin yanı sıra yapbozları bir araya getirmek gibi

zihinsel problemler de olabilir. Bunlarla birlikte bireyler yaşam boyu sosyal problemlerle de karşılaşabilir. Problemler bireyde dengesizlik meydana getirir ve bu dengesizlik sonucunda problem çözme süreci başlar (Bullock, 1988). Problem çözme, bir sorunla baş etmek için değişik seçenekler sunan ve bunlar arasından en etkili olanı belirleme ihtimalini artıran bilişsel davranış süreci olarak ifade edilmektedir (D'zurilla ve Goldfried, 1971).

Problem çözme davranışları çok küçük yaşlarda başlar. Woodward, (2009) problem çözmenin bebeklik dönemine kadar uzandığını ifade etmektedir. Çocukların okul öncesi yıllarda mantıksal düşünme ve muhakeme yapma gibi bilişsel yetenekleri de önemli ölçüde gelişir (Amsterlaw ve Wellman, 2006). Sosyal becerilerin gelişimi de okul öncesi dönemde aile içinde ebeveynler ile etkileşimle başlayarak okulda arkadaşlar ve diğer yetişkinlerle devam eder. Çocuk bu dönemde sosyal gülümseme gibi basit nitelikli ilk sosyal becerilerden empati gibi daha karmaşık becerilere doğru bir ilerleme kaydeder (Gülây ve Akman, 2009; Koçak, 2012).

Okul öncesi dönemde karşılaşılan problemler, çocukların sorunlara alternatif çözüm yolları üretmesi, karşılaştığı problemlerle ilgili araştırma yapması, çözüm için plan yapması ve çevresiyle işbirliği yapması gibi sosyal becerileri gerektirir. Problemlerin, çocukların kendi sınırlarını zorlayarak dünyayı keşfetmelerini sağladığı ifade edilmektedir (Bullock, 1988). Problemlerle karşılaşan çocuk farklı problem çözme stratejileri dener. Bu süreçte akranlarından ve yetişkinlerden destek alabilir. Çocukların başarılı bir sosyal gelişim göstererek, insan etkileşimleri ile artan problemleri sağlıklı bir şekilde çözmesi, basit problem çözme becerilerine sahip olması hem okul öncesi dönemde hem okuldaki akademik yaşamda hem de yetişkinlikte iş yaşamında önemlidir. Sosyal ve akademik yönden başarılı bir yaşam için bireylerin sosyal becerilere ve problem çözme becerilerine sahip olmaları gerektiği belirtilmektedir (Stevens, 1998; Spence, 2003).

Sosyal becerilerini etkin kullanan çocuklar problem durumlarında daha az çatışma yaşarlar. Sosyal beceriler sayesinde çocuk şiddet içeren davranışlar göstermeden problemlerine çözüm yolları bulabilir, öfkesini insanlara zarar vermeden ifade edebilir ve duygularını kontrol edebilir. Akranları, öğretmenleri ve ebeveynleriyle sağlıklı ilişkiler geliştirebilir. Sosyal becerilerin, çocukların çevresi ile etkileşiminde karşılaştığı sorunları çözmelerinde gerekli olan ve yaşam boyunca karşılarına çıkabilecek engelleri aşmalarında

gereken problem çözüme becerilerini geliştirdiği ifade edilmektedir (Gülay ve Akman, 2009). Sosyal becerileri güçlü olan çocuklar karşılaştığı olumsuz durumları daha kolay kabul edebilirler ve problemleri daha az çatışma yaşayarak çözebilirler.

Genel olarak problem çözüme, gömleğin düğmesini açmaktan, oyuncağın nasıl çalıştığını anlamaya kadar birçok durumu ve de akıl yürütme, neden sonuç ilişkisi kurma, alternatif düşünebilme gibi birçok etkinliği kapsayan bir süreçtir (Davidson ve Sternberg, 2003; Aydoğan, 2012; Whittaker, 2014). Kişiler arası problem çözüme becerileri ise bireyler arasında yaşanan çatışma ya da uyumsuzluk durumlarındaki problem çözüme sürecini ifade eder (Dalkılıç, 2014). Alanyazında sosyal beceriler ile kişilerarası problem çözüme becerilerini konu alan birçok çalışmaya rastlanmaktadır. Johnson (2000) çalışmasında, sosyal becerilerin ve problem çözüme stratejilerinin geliştirilmesi ve çocuklar ile akranları arasında pozitif ilişkiler kurulması amacıyla okul öncesi dönemdeki çocuklara eğitim programı uygulamıştır. Eğitim sonucunda çocukların sosyal becerilerini ve problem çözüme stratejilerini daha etkin kullanmaları ile sınıftaki problemler azaldığı bulgulanmıştır. Tozduman Yaralı ve Özkan (2016) ise çalışmalarında okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların kişilerarası problem çözüme becerileri ile sosyal yetkinlik, kızgınlık, saldırganlık ve anksiyete-içe dönüklük davranışları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre kişilerarası problem çözüme becerisi ile sosyal yetkinlik arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Ancak alanyazında sosyal beceriler ile genel problem çözüme becerilerinin ilişkilendirildiği çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Çalışmaların çoğu sosyal beceriler ve kişilerarası problem çözüme becerilerine odaklanmıştır. Bu nedenle çocuğun sosyal becerilerinin genel problem çözüme becerilerinde de etkili olabileceği düşünülen çalışmalara gereksinim olduğu görülmektedir. Bu bağlamda yapılan bu araştırma 60 – 72 aylık çocukların sosyal becerilerinin problem çözüme becerilerini yordama gücünü ortaya koymak amacıyla planlanmış ve yürütülmüştür.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 60 – 72 aylık çocukların sosyal becerilerinin problem çözme becerilerini yordama gücünün incelenmesidir.

1.3 Araştırmanın Problemi ve Alt Problemleri

Bu araştırmanın problemi, Antalya ili Döşemealtı, Kepez, Konyaaltı ve Muratpaşa ilçelerindeki 60 – 72 aylık çocukların sosyal becerilerinin, problem çözme becerilerini yordama gücünü belirlemektir. Bu doğrultuda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

Alt Problemler

1. Çocukların sosyal becerileri ve problem çözme becerileri hangi düzeydedir?
2. Çocukların sosyal beceri düzeyleri ve alt boyutları (başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri ve duygularını yönetme becerileri) ile problem çözme becerisi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Çocukların sosyal becerileri problem çözme becerilerini yordamakta mıdır?
4. Çocukların sosyal beceri düzeyleri ve alt boyutları (başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri ve duygularını yönetme becerileri) ile problem çözme becerisi düzeyleri ailenin gelir düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Çocukların sosyal beceri düzeyleri ve alt boyutları (başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri ve duygularını yönetme becerileri) ile problem çözme becerisi düzeyleri çocuğun yaşına (ay) göre farklılaşmakta mıdır?
6. Çocukların sosyal beceri düzeyleri ve alt boyutları (başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri ve duygularını yönetme becerileri) ile problem çözme becerisi düzeyleri çocuğun cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?
7. Çocukların sosyal beceri düzeyleri ve alt boyutları (başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri ve duygularını yönetme becerileri) ile problem çözme becerisi düzeyleri çocuğun daha önce bir okul öncesi eğitim kurumundan yararlanma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
8. Çocukların sosyal beceri düzeyleri ve alt boyutları (başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri ve duygularını yönetme becerileri) ile problem

özme becerisi düzeyleri çocuğun daha önce bir okul öncesi eğitim kurumundan yararlanma süresine göre farklılaşmakta mıdır?

1.4 Araştırmanın Önemi

Temel beceriler ve kişilik oluşumu erken çocukluk döneminde başlar. Bu dönem, bireyin yetişkinlik hayatını etkilemede büyük öneme sahiptir. Sosyal beceriler bireyler için hem okul öncesi dönemde hem de akademik ve iş yaşamında gerekli becerilerdir (Gülay ve Akman, 2009). Erken yaşlarda edinilen problem çözme becerisi de bireyin ileri yaşamındaki ilişkilerini de etkileyerek yaşam boyunca gelişmeye devam edecektir (Bingham, 1983). Sosyal beceriler ve problem çözme becerileri sayesinde ocuk, karşılaştığı problemleri çatışma yaşamadan çözebilir. Problem özme becerileri, çocukların akademik yaşantılarını etkilemektedir. 2017 PİSA’da ilk defa öğrencilere işbirlikli problem çözme becerileri alanından değerlendirmeler yapılmıştır. Başarılı olmak için akranlarla işbirliği yapma ve problem çözme becerisi gerektiren sınavın yayınlanan sonuçlarına göre Türkiye işbirlikli problem çözme becerisinde 32 OECD ülkesi arasında son sırada yer almıştır (OECD, 2017). Problem özme becerileri ve sosyal beceriler erken yaşlardan itibaren geliştirilmesi gereken becerilerdir.

Okul öncesi dönemde sosyal becerilerin ve problem çözme becerilerinin önemine dikkat çeken bu araştırmanın, okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerilerinin problem çözme becerisini yordama gücünü ortaya koyması açısından önem taşıdığı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra çocukların sosyal beceri ve problem çözme becerilerini inceleyerek bu alanlardaki gelişimin desteklenmesi için eğitimcilere kılavuz olacağı düşünülmektedir. Ayrıca çalışma kapsamında ele alınan sosyal beceriler ve problem çözme becerilerinin alanyazınının kuramsal bilgi birikimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5 Araştırmanın Varsayımları (Sayıltılar)

Bu araştırmada;

- Araştırmaya katılan ebeveynlerin demografik bilgi formuna içten yanıtlar verdikleri,

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçek maddelerini objektif olarak yanıtladıkları,
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin en az 3 ay süreyle çocuklarla birlikte çalışmış olmalarına dikkat edildiğinden çocukları yeterince tanıdıkları varsayılmıştır.

1.6 Araştırmanın Sınırlılıkları

- Bu araştırma, 2018- 2019 eğitim öğretim yılında Antalya ili Döşemealtı, Konyaaltı, Kepez ve Muratpaşa ilçelerindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız beş anaokulu ile ilkokul bünyesindeki iki anasınıflı olmak üzere toplamda yedi okul öncesi eğitim kurumu ile sınırlıdır.
- Araştırma verileri, araştırmaya katılan normal gelişim gösteren 60 – 72 aylık toplam 171 çocuktan elde edilen verilerle sınırlıdır.
- Araştırma bulguları, “Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (Öğretmen Formu)”, “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” ve “Demografik Bilgi Formu” dan elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.7 Tanımlar

Sosyal Beceri: Bireyin sosyal çevresinde diğer insanlarla başarılı biçimde etkileşimde bulunma yeteneğidir (Bacanlı, 2012).

Problem Çözme Becerisi: Bir sorunla baş etmek için değişik seçenekler sunan ve bunlar arasından en etkili olanı belirleme ihtimalini artıran bilişsel davranış sürecidir (D'zurilla ve Goldfried, 1971).

Prososyal davranışlar: Dışarıdan bir ödül beklentisinde olmadan yardım etme, paylaşma, teselli etmek gibi başkasının yararı için gönüllü yapılan olumlu davranışlardır (Altıntaş ve Bıçakçı, 2017).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde sosyal beceriler, problem çözme becerileri ve ilgili araştırmalara yer verilecektir. Sosyal beceriler başlığı altında ilgili tanımlar açıklanacak, ardından sosyal becerilerin sınıflandırılmasına ve erken çocukluk döneminde sosyal becerilerin gelişim sürecine ve sosyal becerileri etkileyen faktörlere değinilecektir.

Problem çözme becerileri başlığı altında ilgili tanımlara, problem çözme sürecinin basamaklarına ve yöntemlerine değinilecek, ardından okul öncesi dönemde problem çözme becerilerine ve bu becerileri etkileyen faktörlere yer verilecektir.

Son olarak da sosyal beceri ve problem çözme becerisi alanında yurtiçinde ve yurtdışında yapılan araştırmalar hakkında bilgi verilecektir.

2.1 Sosyal Beceriler

Doğumdan itibaren başlayan ve hayat boyu süren sosyal gelişimin içinde birçok kavrama yer verilir. Sosyal gelişim ile ilişkili başlıca kavramlar *sosyal yeterlik*, *sosyalleşme*, *sosyal olgunluk* ve *sosyal beceridir*.

Sosyal yeterlik kavramı, bireyin sosyal bağlamlar içinde karşılaştığı sorunları çözmek için kullandığı gelişimsel bir boyuttur. Sosyal yeterliliğin farklı boyutları farklı tanımlarda öne çıkmaktadır. McFall'un (1982) tanımında sosyal yeterlik başka biri tarafından verilen yargı olarak görülürken, Oppenheimer'ın (1989) tanımında kişilerarası karmaşık etkileşimlere etkili biçimde dahil olma, insanları yine etkili biçimde kullanma ve anlama becerisi olarak görülür. Semrud-Clikeman (2007) da sosyal yeterliliği başarılı sosyal uyum için gerekli olan sosyal duygusal, bilişsel ve davranışsal öğelerden oluşan bir kavram olarak tanımlamıştır.

Sosyalleşme, çocuğun öncelikle yakın çevresini oluşturan ailesinden başlayarak yaşadığı toplumun inançlarını, davranış biçimlerini benimsemesi ve sonuç olarak toplumun bir üyesi haline gelmesidir (Günindi, 2010). Sosyalleşme doğumdan sonra başlar ve yaşam boyu devam eder. Çocuğun aile ortamının ardından deneyimlediği ilk sosyal çevrelerden biri olan okul öncesi eğitim kurumları sosyalleşme açısından önem taşır. Sosyalleşmiş bir birey

kendi istekleri ve gereksinimleri ile toplumun beklentileri arasında denge sağlayabilen bireydir (Çubukçu ve Gültekin, 2006).

Sosyal olgunluk, yaşadığı toplumun kurallarına göre gelişimsel açıdan bireyin yaşından beklenen davranışları göstermesi ve böylece toplumun yetişkin bireylerinin düzeyine gelmesidir. Sosyalleşmenin doğal bir sonucu olarak *sosyal olgunluk* meydana gelir (Aksu, 2015).

Sosyal beceriler, yardım etme, izin isteme, işbirliği yapma, karşısındakinin duygularını anlayabilme ve teselli etme gibi becerilerden oluşur. Kelly (1982) sosyal becerileri, bireylerin insan etkileşiminde çevredekilerden pekiştirme almasını sağlamak olarak tanımlarken, Hersen ve Eisler (1976) "bireyin okul, ev ve iş gibi sosyal çevresinde diğer insanlarla başarılı biçimde etkileşimde bulunma yeteneği" olarak tanımlamaktadır (akt. Bacanlı, 2012: 26).

Sosyal beceriler ile ilgili alanyazın incelendiğinde; üstünde herkesin uzlaştığı bir tanımdan söz etmenin mümkün olmadığı görülmektedir. Sosyal becerilerin farklı yönlerine vurgu yapan pek çok tanım vardır. Tanımlardaki çeşitliliğe rağmen bunları bazı ortak noktalara göre sınıflandırmak mümkündür.

Frank, Gresham ve Elliot (1987) alanyazında yer alan sosyal beceri tanımlarını üç kategoriye ayırmıştır. Bu kategorilerden ilki akran kabulüne vurgu yapılan tanımları içerir. Sosyometrik tekniklerle ölçülen ve akranları tarafından kabul gördüğü ve popüler olduğu belirlenen çocukların sosyal beceri düzeylerinin yüksek olduğu düşünülmektedir. Elliot, Sheridan ve Gresham (1989) sosyal beceri kavramını, akranlar ve yetişkinlerle olan ilişkileri etkilemekle birlikte bu ilişkilerden etkilenecek oluşan davranışlar olarak tanımlamışlardır (akt. Gülay ve Akman, 2009). Lewis (1988) de çalışmasında sosyal becerilerin akran kabulü ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Akran kabulüne vurgu yapan tanımlarda bireyin akranlarıyla olan ilişkileri ölçüt alınır.

Frank, Gresham ve Elliot'ın bu sınıflandırmasında görüldüğü üzere sosyal becerinin tanımlanmasında sonuca odaklanılır. Cook, Gresham, Barreras, Thornton ve Crews (2008) "Sosyal beceri, bireylerin sosyal görevlerde yetkin biçimde işlev görmelerini sağlayan, başkalarıyla etkileşimleri içeren öğrenilmiş davranışlardır" diyerek sosyal becerinin sonucuna

vurgu yaparlar. Spence (1980) ise “Sosyal beceri, kişisel isteklerin, beklentilerin sosyal etkileşim ortamında yaşam bulabilmesi için gerekli sosyal davranışlardır” diyerek bunu desteklemiştir (akt. Gülay ve Akman, 2009: 6). Sonuca odaklanan tanımlarda sosyal beceriler, sosyal ortamları düzenleyen, iletişimin bireyin istekleri doğrultusunda başlamasını ve sürmesini sağlayan bir araç olarak görülür.

Bu tanımlar, sosyal becerileri sonuçlarına göre ele alır ve akran kabulüne yol açan belirli davranışları tanımların dışında bırakır. Frank, Gresham ve Elliot (1987) ikinci kategoride davranışsal boyuta vurgu yapmaktadırlar. Davranışsal boyut sosyal becerinin tanımlanabilir, öğrenilmiş davranışlar olduğu boyutuna vurgu yaparken olumsuzluklardan kaçınmayı ve olumlu tepkilere yakın durmak gerektirdiğini de vurgular. Ladd’a (2005) göre sosyal beceri, çocuğun akranlar ve yetişkinlerle olan etkileşimi sırasında ortaya çıkan ve kendi kültürü ile ilişkili öğrenilmiş davranışlardır.

Elliot’a (1984) göre sosyal beceriler, “olumlu tepkiler oluşturan ve olumsuz tepkilerden kaçınmaya yardımcı olacak biçimde başkalarıyla etkileşimde bulunmasını sağlayan, sosyal olarak kabul edilebilir öğrenilmiş davranışlardır” (akt. Bacanlı, 2012: 26). Rinn ve Markle (1979: 108) ise “Çocukların başkalarını incitmeden istenir sonuçları elde etme ve istenmeyenlerden kaçma veya kaçınmada başarılı oldukları ölçü, onların sosyal açıdan başarılı olduklarının düşünüldüğü ölçüdür” diyerek bu sınıftaki tanımları desteklemiştir.

Frank, Gresham ve Elliot’ın (1987) son kategorisi olan “sosyal geçerlik” sosyal becerileri belli durumlardaki sosyal sonuçları öngören davranışlar olarak tanımlar. Bu tanım akran kabul ve davranış tanımlarının bir karışımı olarak görülmektedir. Bu tanıma göre sosyal beceriler, bireyin sosyal ortamlarda olumlu sonuçlar sağlamasına yarayan davranışlardır. Nezlek (2001) de yaptığı tanımlamada “sosyal beceri, kişiler arasında memnuniyet verici ilişkilerin kurulması için bireylerdeki yeterlidir” diyerek olumlu sonuçlara vurgu yapmaktadır (akt. Gülay ve Akman, 2009:5).

Sosyal becerilerin tanımlarında hedeflere vurgu yapan noktalar da bulunmaktadır. Argly (1981) sosyal becerileri etkileşim halindeki kişileri amaçlarına ulaştıracak etkili sosyal davranışlar olarak belirler. Ellis (1980) de sosyal becerileri, “bireyin diğer insanlarla iletişimi sırasında karar vermeden önce gerekli düzenlemeler yapmasını sağlayan davranışlar” olarak

görür (akt. Gülay ve Akman, 2009: 6). Phillips (1978) ise sosyal becerilerin, bir kişi ile çevresi arasındaki etkileşimi ve kişilerarası ilişkileri başlatabilme ve sürdürme becerisi olduğunun altını çizer.

Başka araştırmacılar da sosyal beceri tanımlarını incelemiş ve tanımların ortak özelliklerini belirlemişlerdir. Cartledge ve Milburn (1983), sosyal beceri tanımlarında genelde dört ögenin ortak olduğunu belirtmektedir (Yüksel, 1998; akt. Çubukçu ve Gültekin, 2006). Sosyal beceri tanımlarındaki ortak öğeler şunlardır:

- Diğer insanların olumlu tepkiler vermesini sağlayacak ve olumsuz tepkilerden kaçınacak öğrenilmiş davranışlar olması,
- Çevrede etkiye sebep olan, hedefe yönelik davranışlar olması,
- Duruma ve içeriğe göre değişebilen nitelikte olması,
- Açık ve örtük nitelikli olmanın yanında duyuşsal ve bilişsel öğeleri içeren davranışlar olması.

Michelson ve diğ. (1981) de sosyal beceriye yönelik altı noktanın ortak olduğunu vurgulamışlardır. Bu noktalar şunlardır:

- Temel olarak öğrenim yoluyla kazanılması
- Sözel ve sözel olmayan belirli davranışlardan oluşması
- Etkili ve uygun yanıtlar gerektirmesi
- Diğerlerinden gelen olumlu sosyal pekiştiricileri artırması
- Doğası gereği etkileşimsel olması ve uygun zamanlama ile birlikte karşılıklı özel davranışlar gerektirmesi
- Başkalarının sosyal konumu, cinsiyeti ve yaşı gibi değişkenlerden etkilenmesi (akt. Hargie, Saunders ve Dickson, 2000).

Marlowe (1986) ise sosyal becerileri, diğer insanlarla etkileşimde bireyin kendi duygu, düşünce ve davranışları dahil insanları anlama ve buna uygun davranma yeteneği olarak tanımlamaktadır. (akt. Yüksel, 1998).

Bu tanımlara bakıldığında, sosyal becerilerin akranlarla ve diğer insanlarla olan etkileşimden etkilendiği, davranışsallık boyutuyla hem topluma uyumu sağlayan hem de kültürel olma yönüyle toplumsal uyuma yarayan davranışlar olduğu görülmektedir. Aynı zamanda, sosyal becerilerin bireyin kendi amaçları doğrultusunda olumlu sonuçlara yanaşip olumsuz sonuçlardan kaçınmasını sağladığı da söylenebilir. Bu durumda sosyal beceriler, bireyin diğer insanlarla etkileşiminde kendi istek ve hedefleri doğrultusunda olumlu sonuçlar almasını sağlayan, karşılaştığı problemleri kendi hedefleri ile uyumlu biçimde çözmesine yarayan öğrenilmiş davranışlar olarak nitelendirilebilir.

Bacanlı (2012) sosyal becerilerin tanımlanması ve özelliklerinin belirlenmesi üstünde bir uzlaşma olmadığını belirtmektedir. Ancak sosyal becerinin uzmanlar tarafından kabul edilen ortak bir yönü vardır. Bu da sosyal becerilerin hem okul öncesi dönemde hem yetişkinlik dönemindeki önemidir. Bazı araştırmacılar sosyal beceriler ile akademik işlevsellik (Bursuch ve Asher, 1986; Cartledge ve Milburn, 1995; Malecki ve Elliott, 2002) ve başarılı iş hayatı (Greenspan ve Shoultz, 1981; Hagner vd.,1992) arasında doğrudan ilişki bulmuşlardır. (akt. Park, Loman ve Miller, 2008). Bireyin sosyal becerileri oynama, öğrenme, gündelik etkinliklere katılma, çalışma gibi becerilerini yaşam boyunca etkiler.

Sosyal beceri düzeyi yüksek olan bireylerin iş hayatında da aranan bireyler olarak kabul gördükleri belirtilmektedir. Deming (2017) yaptığı çalışmada, iş hayatında sosyal becerilerin önemine değinmiş ve işverenlerin akademik becerilerin yanında sosyal becerileri de yüksek çalışanlar aradıklarına dikkat çekmiştir.

Wentzel (1993) ise orta öğretim öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilerin sosyal ve akademik davranışları ile derslerden aldıkları notlar ve standart test sonuçları gibi akademik çıktılarının arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğrencilerin öğretmenleri tarafından değerlendirilen ve olumlu sosyal davranışlar olarak bilinen prososyal davranışların öğrencilerin akademik başarılarını öngörmede oldukça tutarlı olduğu ortaya çıkmıştır.

Okul öncesi dönem ise çocuğun aile üyeleri dışındaki insanlarla en çok etkileşime girdiği ilk dönemdir. Çocuklar okulda hem farklı yetişkinlerle hem de akranlarıyla iletişim kurarlar. Sosyal becerilerin temelini atıldığı bu dönemde selamlaşma, özür dileme, yardım isteme, vedalaşma, teşekkür etme, izin isteme, söz alma, eleştiri yapma, hakkını koruma, hatalarıyla baş edebilme ve kendini tanıtmaya gibi birçok farklı sosyal beceri okulda pekiştirilir.

Sosyal becerilere sahip olan çocuk saldırgan davranışlar göstermeden problemlerine çözüm yolları bulabilir, empati kurma becerisi gelişmiştir, öfkesini insanlara zarar vermeden ifade edebilir, duygularını kontrol edebilir, hakkını arar ve başkalarının haklarına da saygı duyar, akranları, öğretmenleri ve ebeveynleriyle sağlıklı ilişkiler geliştirir. Okulda akranları tarafından sevilen bireylerdir (Gülay ve Akman, 2009). Hartup, Glazer ve Charlesworth'ün 1967 yılındaki sosyometrik teknikler kullanılarak yapılan çalışması sosyal becerisi yüksek çocukların daha yüksek akran kabulü puanı aldığını göstermektedir.

Okul öncesi yıllarda çocuklar olumlu sosyal etkileşimlere girme becerilerini geliştirirler. Pek çok yeni sosyal beceri, çocuklar tarafından ev dışında özellikle de sınıf ortamında olmak üzere, hem akranları hem de öğretmenlerle geliştirilmekte, denenmekte ve test edilmektedir. Daha önce hiç paylaşmak ya da sırasını beklemek zorunda kalmamış olan çocuklar, okulda kendi istekleri ve kendi ihtiyaçları olan diğer akranlarıyla iletişime girmek zorunda kalırlar. Böylece çocuklar, daha karmaşık sosyal etkileşimlerin temelini oluşturacak sosyal becerileri okulda uygulama fırsatı bulurlar (Voegler-Lee ve Kupersmidt, 2011)

Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmak üzere pek çok farklı sosyal beceri eğitim programı geliştirilmiştir (Dereli, 2008; Bierman ve Furman, 1984). Çocuklarla sosyal beceri eğitim programlarının etkililiği ile ilgili birçok önemli değerlendirme yazılmıştır. Sosyal beceri eğitimi çalışmalarının büyük bir meta analizini gerçekleştiren Schneider ve Byrne (1985), sosyal beceri programlarının okul öncesi çocuklarda ilkökul çocuklarından daha etkili olduğunu belirtmiştir (akt. Elliot ve Busse, 1991). Avcıoğlu (2009) okul öncesi dönemin sosyal becerilerinde yetersizlik olan çocuklara rehberlik ve müdahale için önemli bir dönem olduğunu belirtir. Böylece bu dönemde çocuğun eğitiminin diğer aşamalarındaki akademik başarısında ve akran ilişkilerinde yetersiz kalmasının önüne geçilebilir. Sosyal becerilerin okul öncesi dönemde öğrenilmesi çocukluk ve yetişkinlik yaşamında olumlu sonuçlar doğurur. Bu dönemde kazandığı sosyal beceriler çocuğun kendisiyle barışık, topluma uyumlu, mutlu bir birey olmasına katkı sağlayabilir.

2.1.1. Sosyal Becerilerin Sınıflandırılması

Sosyal becerilerin tanımlarında olduğu gibi sınıflandırılmasında da farklı görüşler bulunmaktadır. Rinn ve Markle'ın (1979) sınıflandırmasında dört boyut yer almaktadır. Bu boyutlar:

1. *Kendini ifade etme becerileri*: Bu kategoride sevinç ve kızgınlık gibi duyguları ifade etme, düşünceleri dile getirme, övgüleri kabul etme ve kendisi ile ilgili olumlu düşünceler dile getirme becerileri bulunur.
2. *Çevresini genişletme becerileri*: Bu kategoride yakın arkadaşları hakkında olumlu düşünceler dile getirme, içtenlikle başka birinin düşüncesi ile uzlaşabilme ve başkalarını övme becerileri bulunur.
3. *Girişkenlik becerileri*: Bu kategoride basit ricalarda bulunma, başkasının düşüncesiyle karşıt görüşte olma ve mantıksız istekleri reddetme becerileri bulunur.
4. *İletişim becerileri*: Bu kategoride sohbet etme ve kişiler arası problem çözme becerileri bulunur.

Goldstein ve diğerlerinin (1980) sınıflandırmasında ise altı boyut bulunmaktadır. Bu boyutlar:

1. *Başlangıç becerileri*: Bu kategoride dinleme, konuşmayı başlatma, soru sorma, teşekkür etme, kendini tanıtmaya, diğer insanları tanıtmaya becerileri bulunur.
2. *İleri sosyal beceriler*: Bu kategoride yardım isteme, yönerge verme, verilen yönergeye uyma, özür dileme, diğer insanları ikna etme becerileri bulunur.
3. *Duygularla başa çıkma becerileri*: Bu kategoride kendi duygularını anlama, duygularını dile getirme, diğer insanların duygularını anlama, hem kendinin hem başkalarının öfkesiyle başa çıkma, sevgiyi dile getirme, korkuyla baş etme becerileri bulunur.
4. *Saldırganlığa alternatifler becerisi*: Bu kategoride izin isteme, paylaşma, yardım etme, uzlaşma, kendi haklarını savunma, çatışmadan ve şiddetten uzak durma becerileri bulunur.

5. *Stresle başa çıkma becerileri*: Bu kategoride şikâyet etme, oyunlarda kazansa da kaybetse de uygun tepki verme, sıkılma duygusuyla baş etme, terk edilmekle başa çıkma, başka birini savunma, başarısızlığa uygun tepki gösterme, karşı görüşte kendini ifade etmeye hazır olma, grup baskısıyla başa çıkma becerileri bulunur.

6. *Planlama becerileri*: Bu kategoride bir şey yapmaya karar verme, bir sorunun nedenini belirme, bir amaç belirleme, bilgi edinme, problemleri önem sırasına göre dizme, bir konuya odaklanma becerileri bulunur (akt. Bacanlı H, 2012).

Eisler ve Fredericksen (1980) ise sosyal becerileri sınıflandırırken sözel içerik öğeleri, sözel olmayan içerik öğeleri ve jest ve mimikleri içeren öğeler olmak üzere üç bölüme ayırmıştır. Sözel içerik öğeleri Tablo 2.1’de, sözel olmayan içerik öğeleri Tablo 2.2’de, jest ve mimikleri içeren öğeler ise Tablo 2.3’te yer almaktadır.

Tablo 2.1. Sözel İçerik Öğeleri

Sözel içerik öğeleri	Tanım	Örnek
Uygun ricada bulunma	İstekleri, diğer kişiye zorlama, tehdit etme veya özür dileme olmaksızın doğrudan bildirme	“Bana bu problemle ilgili yardımcı olursan çok minnettar olurum.”
Bir isteği reddetme	Doğrudan açık bir ifade ile reddetme.	“Üzgünüm, bu akşam seninle gelemem. Bu akşam için başka planlarım var.”
İltifat etme	Birisi ya da birisinin ifade ettiği/ yaptığı bir şey hakkında olumlu duyguları doğrudan dile getirme.	“Hazırladığın yemeği çok beğendim. Gerçekten çok iyi bir aşçısın.”
Olumsuz geribildirimde bulunma	Bir kişinin söylediği veya yaptığı bir şey hakkında memnuniyetsizliği veya reddi belirten açık bir beyanda bulunma	“Tavrılarını çok kaba buldum. Ancak, benimle nazik bir şekilde konuşursan seni dinlerim.”
Empati gösterme	Başka bir kişinin duygularını kabul etmek zorunda olmadan anlayışı ifade eden beyan	“Bunun seni neden kızdırdığını anlıyorum, ama amacım yapıcı bir eleştiri yapmaktı.”
Geribildirim için	Başka birinin davranışınızı nasıl	“Sence bugünkü toplantıda

ricada bulunma	gördüğü hakkında bilgi için açık bir istek	çıkan anlaşmazlığı nasıl idare ettim?"
----------------	--	--

Tablo 2.2. Sözel Olmayan İçerik Öğeleri

Beceri ögesi	Tanım	Ölçüt
Göz kontağı	Konuşurken veya dinlerken karşısındakinin yüzüne bakma	Bakışların sıklığı ve bakış süresi
Gülümseme	Gülümseme veya sohbete uygun uygun olarak gülme	Gülümsemenin sıklığı
Sesini ayarlama	Çok yüksek ya da çok alçak sesle konuşmama ve konuşmaya uygun bir ses tonu ayarlama	5li ölçüt; 1: çok kısık ses, 5: çok yüksek ses
Konuşma akışı	Uygunsuz duraksamalar ve “ımmm”, “ııııı” kesintileri olmadan konuşma	Konuşma süresindeki kesintiler sıklığı
Duygusal ton	Canlı ve duygusal olarak anlamlı ses tonu kullanma	5li ölçüt; 1: çok düz ve duygusuz, 5: aşırı duygu ifade eden

Tablo 2.3. Jest ve Mimikleri İçeren Öğeler

Beceri ögesi	Tanım	Ölçüt
Duruş	Rahat bir şekilde oturma/durma ve sakin olma	5li ölçüt; 1: gergin ve rahatsız, 5: rahat
Jestler	Konuşurken el ve kolları uygun bir şekilde kullanma	5li ölçüt; 1: uygun jest yok, 5: uygun jest var
Başını sallama	Genellikle dinleyicinin dikkatini veya konuşmayı kabul ettiğini gösteren baş hareketleri	5li ölçüt; 1: uygun baş hareketli yok ve ya uygunsuz hareket var 5: uygun jest var
Mimikler	Söylenen duyguları anlatan ve duygularla tutarlı yüz ifadeleri	5li ölçüt; 1: uygun mimik yok, 5: uygun mimik var

Eisler ve Fredericksen'in (1980) sınıflandırmasına baktığımızda diğer sınıflandırmalardan farklı olarak sadece sözel ifade biçimlerine yer vermediği görülür. Sözel ifade biçimlerine ek olarak jest, mimik, göz kontağı ve gülümseme gibi sözel olmayan iletişim biçimlerinin de sosyal becerinin birer göstergesi olduğu vurgulanır. Hargie ve diğerleri (2000), bu sınıflandırmayı destekler nitelikte bir görüş ortaya koyarak, jest ve mimikleri içeren sınıflandırmaya fiziksel yakınlık ve dokunma ifadelerini de ekleyerek sınıflandırmaları genişletmiştir.

Türkiye'de ise Akkök (1996), sosyal becerileri altı başlık halinde sınıflandırmıştır. Bu beceriler:

1. *İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri*: Bu başlıkta konuşmayı başlatma ve sürdürme, soru sorma, teşekkür etme, kendini ve başkalarını tanıtmaya, yardım isteme, yönerge verme, verilen yönergelere uyma, özür dileme, ikna etme gibi beceriler bulunur.
2. *Grupla bir işi yürütme becerileri*: Bu başlık gruptaki iş bölümüne uyma, grupta üzerine düşen sorumluluğu yerine getirme, başkalarının düşüncelerini anlama gibi becerileri içermektedir.
3. *Duygulara yönelik beceriler*: Bu başlıkta kendi duygularına anlam verme ve iletme, diğer insanların duygularını algılama, iletişim kurduğu kişinin öfkesi ile baş etme, sevgisini ve olumlu duygularını dile getirme, korku ile baş etme gibi beceriler bulunur.
4. *Saldırgan davranışlar ile başa çıkma becerileri*: Bu başlıkta izin isteme, paylaşma, diğer insanlara yardım etme, uzlaşma, kendi kızgınlığını kontrol etme, hakkını savunma, alay edilmeye baş etme, kavgadan uzak durma gibi beceriler bulunur.
5. *Stres durumlarıyla başa çıkma becerileri*: Bu başlık başarısızlık yaşanan durumların, grup baskısının ve utanma duygusu veren bir durumun üstesinden gelmeyi içerir.
6. *Plan yapma ve problem çözme becerileri*: Bu başlıkta yapılacaklara karar verme, problemin nedenlerini belirleme, hedef oluşturma, bilgi edinme, karar verme ve bir işe odaklanma becerileri bulunur.

Sosyal becerilerle ilgili sınıflandırmalara bakıldığında; bireyin duygu ve düşüncelerini ifade edebilmesi, teşekkür edebilmesi, gerektiğinde yardım istemesi, kendini tanıtabilmesi gibi becerilerle kendini ifade edebilmesinin önemi vurgulanmaktadır. Konuşmayı başlatma, kişiler arası problem çözme, rica etme gibi becerilerle iletişim becerilerine de önem verildiği görülür. Ayrıca duygularını yönetme ve bunun göstergeleri olarak empati, öfkeyle baş etme ve saldırgan davranışlarla başa çıkma becerileri de sınıflandırmalarda dikkat çekmektedir. Arkadaşlık için gerekli beceriler de vurgulanmaktadır. Bireyin ilk sosyal becerisi olarak kabul edilen jest ve mimikler ile gülümseme tepkisine de bazı araştırmacıların sınıflandırmalarında yer aldığı görülmektedir.

2.1.2. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Becerilerin Gelişimi

Çocuğun anne baba ya da ona bakım veren kişilerle olan etkileşimi ile temelleri atılan sosyal beceriler yaşamın ilk yıllarından itibaren görülmektedir. Sosyal beceriler bebeklik döneminde sosyal gülümseme olarak görülebildiği gibi zamanla gülümseme bir sosyal ifade olarak kullanılır. Ayrıca bebekler üzüntü, korku ve endişe hissettiklerinde jest ve mimiklerini kullanarak da tepkiler verirler. Bebekler ağlayan bebeklere ağlayarak tepki verir ve bu tepki empatinin ilk örneği kabul edilir. İşbirliği ve sırasını bekleme gibi beceriler bu dönemde gelişmeye başlar (Yavuzer, 2002; Gülay ve Akman, 2009).

Çocuk üç yaşına geldiğinde tanımadığı çocuklarla arkadaşlık kurmak için çaba gösterir. Ancak ilişkiyi devam ettirme konusunda çok başarılı değildir. Zaman zaman bir yetişkinin desteğine ihtiyaç duyabilir. Arkadaşlarıyla zaman geçirmekten, beraber oyun oynamaktan hoşlanır. Bu dönemde paralel oyun görülür. İki çocuk yan yana aynı oyuncaklarla oynamasına rağmen aslında birbirlerinden bağımsız oynarlar. Ayrıca bu yaşta çocuk artık duyguların bir nedenden oluştuğunu anlamaya başlar (Hyson, 1994; Günindi, 2010; Kaya, 2016).

Çocuk dört yaşına geldiğinde akranlarıyla oynama becerisi gelişir. Arkadaşları arasından en iyi arkadaşını seçebilir ve akranları çocuğun kendi davranışlarını etkiler. Arkadaşı resim yapmak istiyorsa, resim yapmak isteyebilir. Nezaket sözcüklerini bu yaşta kullanmaya başlar. Karşılaştığı problemler sonucunda diğer insanların da istekleri olduğunu öğrenir. Problemlerde uzlaşma yoluna gider. Bu deneyimler çocukların sosyal becerileri

açısından büyük önem taşır. Genellikle oyuncaklarını paylaşır. Oyunun kurallarını anlamaya başlar (Gülay ve Akman, 2009).

Beş yaş çocuğunun dil becerilerindeki gelişmelerle birlikte sosyal çevresi daha da genişler. Arkadaş olmak istediği insanları seçer. Basit şakalar yapabilir. Mizah yönü de gelişmektedir. Taklit oyunlarını sever. Yetişkinleri taklit ederek evdeki işlere yardımcı olmak ister. Akranlarıyla grup halinde oyunlar oynar. Kendisi oyun kurabilir. Liderlik rolünü üstlenebilir. Duygularını kontrol etmeyi başarır. Üzgün olan arkadaşının duygularını paylaşır ve onu teselli etmeye çalışır. Toplumdaki bazı kuralları öğrenir ve benimser. Kurallara herkesin uymasını ister. Başkalarının haklarına saygı duyar. İzin isteme, rica etme becerileri gelişmiştir. Diğer insanlara yardım etmekten hoşlanır. Sorumluluk alma duygusu gelişir. Kendisinden küçük çocuklara ve hayvanlara karşı koruyucu bir tavır içerisine girer (Gülay ve Akman, 2009; Koçak, 2012).

Çocuk 6 yaşına geldiğinde iki cinsiyet arasında seçtikleri oyuncaklar ve oynadıkları oyunlar bakımından büyük farklar ortaya çıkar. Empati tam olarak bu yaşta geliştiğinden diğer insanların duygularını ve düşüncelerini önceki yaşlara göre daha iyi anlar. Bu yaşta işbirliği, paylaşma gibi davranışlarla birlikte rekabet ve kavga gibi davranışlar da görülebilir. Çocuk, bu yaşta aile ilişkilerini ikinci plana atar. Yetişkinlere daha az bağımlıdır ve arkadaşlık ilişkilerine daha çok önem vermeye başlar. Ayrıca bu yaş çocuğu akranlarıyla ve yetişkinlerle daha iyi sosyal ilişkiler kurmasının yanı sıra bu ilişkilerin nasıl kurulduğunun da bilincindedir (Kaya, 2016).

2.1.3. Sosyal Becerileri Etkileyen Faktörler

Sosyal becerileri etkileyen birçok faktör vardır. Bunlar cinsiyet, mizaç ve genetik, aile, akranlar, okul ve sosyoekonomik durum olarak sıralanabilir.

2.1.3.1. Cinsiyet

Çocuklar üç yaşından itibaren cinsiyet kavramıyla ilişkili ilkel bir düşünceye sahip olurlar. Kendi cinsiyetleri sorulduğunda çoğunlukla doğru cevap verirler (Slaby ve Frey, 1975). Cinsiyet kavramının olgunlaşması ile birlikte oyuncak seçimlerinde kız çocuklar ve erkek çocuklar arasında ayrışma oluşur. Çok küçük yaşlardan itibaren çocuklar kendi cinsiyetinden olan çocuklarla oynamayı tercih etmeye başlarlar. LaFreniere, Strayor ve

Gauthier (1984) kreşte yaptıkları bir çalışmada kızların 2 yaşından, erkeklerin ise 3 yaşından itibaren kendi cinsiyetinden çocuklarla daha çok bir arada oynadığını ortaya koymuşlardır. Okul öncesi dönemdeki oyunlar ve arkadaşlar çocukların karşı cinsi tanınmasına da fırsat verir. Bunlar çocuğun sosyal becerilerini de etkileyebilir.

Anne ve babalar arasında çocuklarını yetiştirirken kız ve erkek çocuklarına farklı tutum gösterdikleri uygulamalara rastlanmaktadır. Erkek çocukların doğum öncesinden itibaren daha hassas oldukları, annelerin duygu durumlarından daha çok etkilendikleri bilinmektedir (Bee ve Boyd, 2009). Erkek çocukların duygusal olgunluklarının daha düşük olmasına kültürel faktörler ve yetiştirme tutumlarının da etkisi olduğu ifade edilmektedir (Mercurio, 2003). Cinsiyete göre farklılaşan tutum çocuğun sosyal becerilerini etkileyebilmektedir. Kapıkıran, İvrendi ve Adak'ın (2006) cinsiyet değişkenini ele aldığı çalışmasında erkek çocukların kız çocuklardan uyum becerileri açısından daha başarılı olduğu görülmüştür. Rissanen (2010) ise yaptığı çalışma sonucunda sosyal becerilerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna varmıştır. Özyürek (2017) ise kız çocukların arkadaşlık becerileri puan ortalamasının erkek çocukların puan ortalamasından yüksek olduğunu bulgulamıştır.

2.1.3.2. Mizaç ve Genetik

Bazı çocuklar büyük bir çaba harcamadan akranlarıyla iletişim kurabilirler, ebeveynleri ile aralarında sağlıklı bir ilişki vardır ve başkalarının düşünce ve ihtiyaçlarına duyarlı görünmektedirler. Bazı çocuklarda ise bu davranışlar bu şekilde görünmez. Bu konu mizaç ve genetik ile açıklanabilir.

Rothbart ve Bates'e (2006) göre mizaç, erken çocukluktan itibaren görülebilen davranışsal üslupta yapısal temelli bireysel farklılıkları ifade eder. Mizacın biyolojik temellere dayandığı ancak zamanla olgunlaşmadan ve deneyimden etkilendiği kabul edilir. Mizaç özellikleri doğrudan sosyal gelişimi etkileyebilir. Mizaç özellikleri, bir savunmasızlık ya da yatkınlık yaratabilir. Aynı zamanda mizacın dolaylı etkileri de söz konusudur. Dolaylı etkiler çocuğun mizacı dolayısıyla çevreden aldığı dönütleri ifade eder. Neşeli bir sosyal çocuk çevresinden, çekingen ve huysuz bir çocuğa göre daha olumlu tepkiler alabilir. Son derece olumsuz tepkili bir çocuk daha katı bir disiplinle yetiştirilir ve bu da çocukta

saldırganlık riskini artırabilir (Sanson, Hemphill, Yagmurlu ve McClowry, 2011). Mizaç çevreyle ilişkili olduğu kadar doğrudan aileyle de ilişkilendirilebilir. Semrud-Clikeman (2007) çocuğun mizacı ile annenin mizacı arasında ilişki olduğunu söylemiştir.

Moffitt (1993) çocukluk döneminde başlayan olumsuz sosyal davranışların genetikten etkilendiğini ve bireyin yaşamı boyunca devam edeceğini ileri sürmüştür. Knafo ve Plomin (2006) bir çalışmada başlangıçta 2 yaşında olan ikizlerde prososyal davranış raporlarını incelemiştir. İkizler 3, 4 ve 7 yaşındayken izlenmiştir. Sonuçlar, genetik etkilerin zaman içinde öneminin artmasına karşın, paylaşılan çevresel etkilerin öneminin azaldığını göstermiştir.

2.1.3.3. Aile

Ev yaşamının özellikleri ve çocukların büyüdüğü çevre çocukların sosyal becerileri ile ilgili önemli bilgiler sağlar. Cutting ve Dunn (1999), belirli ev değişkenlerinin sosyal-duygusal becerilerin gelişimine etkisi ile ilgili bir çalışma yapmışlardır. Araştırmacılar çocuğun ev yaşamı, aile yapısı, evdeki yetişkin sayısı ve evde konuşulan diller hakkında bilgi toplamışlar, çocuğun kardeşleriyle ilişkisi hakkındaki verileri de bu değişkenler grubuna dahil etmişlerdir. Sonuç olarak bu değişkenlerin sosyal beceriyi etkilediğini görmüşlerdir.

Baumrind (1991) ebeveynlik tarzlarını otoriter, yetkeci ve izin verici olarak tanımlamıştır. Çocuklarına açık sınırlar koyan ve kurallar belirleyen ve aynı zamanda onlara huzur ve sevgi veren ebeveynler, yetkeci ebeveynler olarak tanımlanmaktadır. Otoriter tarzı benimseyen ebeveynler genellikle çocuklarının yüksek beklentilerine sahiptir ve çocuklarının davranışlarını kontrol etmek için özel kurallar koymaktadırlar (Dow, 2015). İzin verici ebeveyn tutumunda ise kurallar ve sınırlar belli değildir. Farklı ebeveynlik stiline göre yetiştirilen çocukların gelişimsel sonuçları ile ilgili pek çok araştırma yapılmıştır (Bolkan, Sano, De Costa, Acock ve Day, 2010; Rinaldi ve Howe, 2012). Bolkan ve diğerleri (2010) yetkili ebeveynlik için olumlu otoriter ebeveynlik için olumsuz sonuçlar elde edilmiştir. McWayne ve Bulotsky-Shearer (2013) de ailelerin çocuklarının okul yaşamına gösterdikleri ilgiyi incelediler. Çocuklarının okul yaşamıyla ilgili olan ailelerin çocuklarının işbirliğine daha açık çocuklar olduklarını, ilgisiz ailelerin çocuklarının davranış problemleri ile karşılaştıklarını bulguladılar.

Ailelerin, çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisini gözlemlemeyi amaçlayan McDowell, Parke ve Spitzer (2002) sosyal ilişkilerde ebeveynler ve çocukları arasındaki bağlantıları araştırmışlardır. Ebeveynlere ve çocuklara kişilerarası ikilemleri yansıtan resimler gösterilmiştir. Araştırma sonucunda insanlarla ilişkilerinde kendi iyiliğini gözetecek sosyal amaçlara sahip olan babaların hem öğretmenler hem de akranlar tarafından daha yetkin olarak nitelendirilen çocuklara sahip oldukları bulgulanmıştır.

2.1.3.4. Akranlar

Arkadaşlık ilişkileri, kardeşlik ilişkisinin tersine gönüllü olarak kurulan, bireyin yaşamında önemli yer kaplayan ve sosyal düzeyde bireye etki yapan ilişkilerdir. Araştırmalar akran ilişkilerinin, sosyalleşmenin ve arkadaş edinme gibi deneyimlerin çeşitli sosyal becerilerle ilişkili olduğunu göstermektedir. Özdenetim, işbirliği ve başarılı akran ilişkilerinin birbirlerini etkilediği düşünülmektedir (Denham, Zinsser ve Brown 2006). Kendini kontrol edebilme becerisine sahip olmayan çocukların başarılı akran ilişkilerine sahip olma olasılığının daha düşük olduğu ifade edilmektedir (Contreras, Kerns, Weimer, Gentzler, ve Tomich, 2000). Benzer şekilde, temel sosyal becerilere sahip çocuklar genellikle başarılı akran ilişkilerine sahiptir (Smith, 2001; Cutting and Dunn, 1999). Akranların birbirlerine olumlu ya da olumsuz model olabilmeleri de sosyal becerileri etkileyebilir.

2.1.3.5. Okul

Pek çok birey için eğitim kurumlarındaki deneyimler, sosyal gelişimleri için önemlidir; çünkü bu kurumlar, çocuğun akrabası olmayan yetişkinler ve akranlarla olan ilişkiler için önemli bir bağlamdır. Okulda, sosyal becerilerin desteklenmesi ve sosyal beceri eksikliği ya da uyumsuzluğu durumunda önlem alınması ile bireyin ilerideki yaşamı iyileştirilebilir. Yapılan araştırmalar okul öncesi eğitim almanın ve eğitimin süresinin çocuğun sosyal becerilerini etkilediğini göstermektedir (Öztürk, 2008; Ponitz, Rimm-Kaufman, Grimm, ve Curby, 2009).

Öğretmen kabulü de çocuğun sosyal becerileri ile ilişkilidir. Öğretmenin çocuğa karşı tutumu ve desteği çocuğun sosyal uyum ve başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Güngör, 1993; akt. Koçak, 2012). Meier ve DiPerna (2006) öğretmenlerin kritik kabul ettiği sosyal

becerileri (işbirliği ve kendini kontrol becerisi) belirlemişler ve öğretmenlerin sosyal becerilerin gelişimindeki önemine vurgu yapmışlardır.

2.1.3.6. Sosyoekonomik Durum

Sosyoekonomik durum çocukların okul başarısını etkilemektedir. Lise mezunu olmayan çocukların yüzde 70'i yoksul çocuklardan oluşmaktadır (Hernandez, 2011). Sosyoekonomik durum çocukların sosyal becerilerini de etkilemektedir. Mcloyd (1998) yaptığı çalışmada alt sosyoekonomik düzeydeki çocukların, orta ve üst düzeydeki çocuklarla karşılaştırıldığında daha fazla sosyal duygusal ve davranışsal problemler yaşadığını ortaya koymuştur. Seven'in (2008) çalışmasında da sosyoekonomik düzey ile sosyal beceriler arasında anlamlı fark bulunmuş ve sosyal becerilerin alt sosyoekonomik düzeyden orta ve üst sosyoekonomik düzeye doğru arttığı tespit edilmiştir.

2.2 Problem Çözme Becerileri

Problem, Bingham (1983) tarafından bir kişinin amaca varma sürecinde karşısına çıkan engel olarak tanımlanır. John Dewey (akt. Gelbal, 1991) ise problemi, insanın zihnini karıştıran ve onu zorlayan her şey olarak tanımlar. Problem bireye pek çok yönden rahatsızlık veren ve birden fazla çözüm seçeneği olan bütün durumları kapsar (Karasar, 1999). Bingham'a (1983) göre; bir durumun problem olabilmesi için aşağıdaki özellikleri taşıması gerekir:

- Belirlenen bir amaç bulunmalıdır,
- Ulaşılmak istenen amacın önünde bir engel olmalıdır,
- Bireyi amaca ulaşmaya teşvik eden içsel bir gerginlik bulunmalıdır.

Problem tanımlarında ifade edilen yalnızca matematik problemleri değildir. Bulmacaları bir araya getirme, basit bilim veya aritmetik problemleri ve mekanik problemleri çözme ve zihinsel ve sosyal sorunları çözme gibi bir çok alanda problemle karşılaşılabilir. Problemle karşılaşıldığında bir dengesizlik ve kafa karışıklığı ortaya çıkar (Bullock, 1988). Piaget (1970) bu dengesizliğin ve çocuğa uygun zorluktaki problemlerin, bilişsel büyüme için bir itici güç olduğunu ifade etmektedir.

Problemler genellikle iki sınıflandırmada incelenir. Bazı problemlerin tek bir doğru cevabı vardır. Matematik ve fen bilimleri alanındaki problemlerin tek bir çözümü vardır. İyi yapılandırılmış olarak sınıflandırılan problemlere bunlar örnek olabilir. İyi yapılandırılmamış olarak söz edilen problemlerin ise birden fazla çözümü olabileceği gibi hiç çözümü de olmayabilir. Sosyal bilimler alanındaki problemler bunlara örnektir. Aynı zamanda diğer insanlarla etkileşimlerde karşılaşılan problemler, günlük yaşam problemleri de bu sınıflandırmada yer aldığı ifade edilmektedir (Aydoğan, 2012).

Problemlerin tanımlarına ve genel özelliklerine bakıldığında problem, bireyin hedefi ile arasında bir engel oluşturan, gerginlik yaratan ve gerginliği ortadan kaldırmaya karar vermesine neden olan daha önce karşılaşmadığı durumlar olarak tanımlanabilir. Problem çözme ise karşılaşılan bu durumda güçlükleri yenme sürecidir denebilir.

Problem çözme, başarılı ve başarısız faaliyetlerin yanı sıra, soruna yaklaşmayı veya önlenmeyi amaçlayan bilinçli ve bilinçsiz faaliyetleri ifade eder (Heppner ve Krauskopf, 1987). Anderson (1980) öncelikle bilişsel işlemlere odaklanır ve problem çözme için bilişsel işlemlerin herhangi bir hedefe yönelik davranışlar dizisi olarak tanımlar. Gagne (1977) problem çözmenin bir insanın sahip olduğu en üst düzey bilişsel becerilerini içerdiğini söyler. Bu tanımlardan yola çıkarak problem çözme bilişsel, duyuşsal ve davranışsal tepkilerin hedefe yönelik düzenlenmesi olarak özetlenebilir.

Kneeland (2001) olması gereken durumla mevcut durum arasındaki farkı ortadan kaldırma çabasını problem çözme olarak ifade etmiştir. D'zurilla ve Goldfried'a (1971) göre de problem çözme, bir sorunla baş etmek için çeşitli etkili cevap alternatifleri sağlayan ve bu çeşitli alternatifler arasından en etkili yanıtı seçme olasılığını artıran bilişsel bir davranış süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlarda ifade edildiği gibi problem çözme, hedefe ulaşmak amacı ile hem alternatif yanıtların üretilmesini hem de karar verme ve seçim davranışını içeren faaliyetler olarak görülmektedir.

Problem çözme sürecinde birey karşılaştığı engelleri azaltmaya ve gerginlikten kurtulmaya çalışır. Bir iç dengeye kavuşmanın yolunu arar (Bingham, 1983). Bu süreçte birey daha önceki bilgilerini ve yaratıcılığını kullanır. Korkut (2002) problem çözme için bir sorunun üstesinden gelmek için deneyimleri kullanarak öğrenilenlerin basitçe uygulanması

dışında çözüm için yeni alternatifler de bulabilmek olarak tanımlar. Problem çözmenin karmaşık, dinamik, etkileşimli bir süreç olduğu söylenebilir.

Problem çözme kavramı çokça karar verme terimi ile birlikte kullanılır. Karar verme süreci ve problem çözme süreci yaklaşımları birçok açıdan benzerdir. İkisi de öncelikle tanımlama, daha sonra uygun seçenekleri belirleme ve son olarak uygun çözümü/kararı verme şeklinde sonuca ulaşır. Karar vermek aynı zamanda problem çözme süresinin içindeki basamaklardan biridir (Adair, 2017).

Problem çözme, bilişsel becerilerin yanı sıra sosyal duygusal becerileri de içeren bir süreçtir. Frey, Hirschgstein ve Guzzo (2000) oluşturdukları programda, sosyal-duygusal yetkinliğin üç alanından biri olarak problem çözme becerisine yer verir. Ayrıca problem çözme, bireyin kendine güven duyması (Erden ve Akman 1995), etkili iletişim becerilerine sahip olması (Hunsaker ve Alessandra 1980) ve sosyal özsaygı (McCobe, Randi vd., 1999) ile yakından ilişkilidir ve problem çözme becerilerindeki eksiklikler gençlerde saldırganlık (Dodge ve Feldman 1990) ve davranış bozuklukları (Joffe vd., 1990) gibi sonuçlara yol açabilmektedir (akt. Korkut, 2002). Bu nedenle problem çözme, elde edilmesi gereken bir yetenektir. Çok yönlü olması dolayısıyla yaratıcı düşünme ve zekâyı, duyguları, eylemi içerir. Sonuç olarak problem çözme, bilişsel ve sosyal-duygusal yetenekler gerektiren, mevcut durum ile hedef arasında karşılaşılan güçlükleri aşma sürecidir denebilir.

Yaşamın her döneminde problem çözme becerisine ihtiyaç vardır. Problem çözme konusunda başarılı olanlar iş hayatında yetenek ve bilgilerini daha iyi kullanıp daha başarılı olurlar. Çevresindeki değişikliklere daha hızlı uyum sağlarlar. Bazı problemleri önceden fark edip erken önlem alabilirler. Sosyal ilişkilerinde daha az gerginlik yaşarlar (Stevens, 1998). Wagner (2008) işverenlerin başarılı işbirliğiyle çalışıp sorunlara çözümler bulabilen, kritik düşünme ve problem çözme becerisine sahip çalışanlar aradığını ifade etmektedir.

Okul çağında problem çözme bir öğrenme süreci olarak ele alınır. Öğrenmede problem çözmenin yeri Gagne (1966: 130) tarafından şu şekilde ifade edilmiştir: “Bir problemin çözülmesi, bireyin performansında bir değişiklik içerdiğinden ve yeteneğinde bir değişiklik meydana getirdiğinden, bir öğrenme eylemi olarak sınıflandırılması gereken bir olaydır”. Gagne’ye göre eğitim programlarının asıl amacı öğrencilere hem konularla ilişkili hem de yaşamda karşılaşılan problemlerle ilgili çözüm yolları öğretmek olmalıdır. Çocuklar problem

çözmelerine fırsat verildikçe bu becerilerini geliştirirler. Karşılaştığı güçlükler karşısında sürekli bir yetişkinden yardım almak yerine sorunu kendi çözmeye çalışan çocuk, önceden sahip olduğu bilgi ve becerilerini de kullanarak gerek sosyal yaşamda karşılaştığı engelleri gerek gündelik yaşam engellerini yeni beceriler edinerek aşar. Bu sebeple eğitimde problem çözme etkinliklerine yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir (Bingham, 1983).

Okul öncesi dönemde ise çocukların dahil olduğu etkinlikler onların sorunlara alternatif çözüm yolları üretmelerini, karşılaştığı problemlerle ilgili araştırma yapmalarını, çözüm için plan yapmalarını ve çevresiyle işbirliği yapmalarını gerektirir. Çocuklara sunulan problemler çocukların gelişimsel dönemlerine uygun olmalıdır. İyi bir problem, çocukların sonuçları kendi başarılarına ve kendi sınırlarını zorlayarak keşfetmelerini sağlar. Problemin karmaşıklık derecesini zamanla değiştirmek, çocuğun farklı stratejiler kullanarak çeşitli seviyelerde araştırma yapmasını sağlar. Problemler öncelikle somut bileşenler içermelidir. Manipülasyon, gözlem ve geri bildirim gibi somut bileşenleri içeren problem çözme faaliyetleri, problemlerin değerlendirilmesine ve çözümüne yardımcı olur (Bullock, 1988). Bu etkinliklerle hem çocuğa yeni beceri ve bilgiler kazandırılması hem de çevresiyle iletişimini artırması ve sosyal becerilerinin gelişimini artırması planlanır (Aydoğan, 2012). Problem çözme becerileri yaşamın her döneminde karşılaşılan güçlükleri yenmek için ihtiyaç duyulan bir beceridir. Bu sebeple okul öncesi dönemden başlayarak bu becerinin gelişimi desteklenmelidir.

2.2.1 Problem Çözme Sürecinin Basamakları

Problem çözme kavramı bazen karar verme terimi ile birlikte kullanılır. Çünkü bazı araştırmacılara göre karar verme problem çözmeye ilk adımdır. Problem çözme sürecinde önce problemi çözmek için girişimde bulunup bulunmamaya karar verme, daha sonra da problemin çözümü için araştırma yapmaya karar vermek gerekir. Çözüm yolu belirlendikten sonra da çözüm için harekete geçmeye karar vermek gerekir. En son olarak da, sonuç değerlendirilir ve eğer belirlenen çözüm yolları başarılı olmadıysa alternatif çözüm yolları aramaya karar verilir (Tallman ve Gray, 1990).

Problemleri kesin bir şekilde çözüme ulaştıracak tek bir çözüm stratejisi yoktur. Problemin çözümü zamana, duruma ve kişiye göre değişmektedir. Ancak araştırmacıların

problem çözümü için önerileri vardır. Bingham (1983) problem çözmenin basamaklarını şu şekilde sıralamıştır:

1. *Problemi tanıma:* Bazı problemler aniden ortaya çıkarken bazı problemler yavaş yavaş günlük akışta ortaya çıkarlar. Bazı problemlerin de tanınabilmesi için bir araştırma sürecine ihtiyaç duyulur. Özellikle çocuklar problemleri tanımak için desteğe ihtiyaç duyarlar. Problemin ne olduğunun tanımlanması çözüm için en önemli ilk adımdır.
2. *Problemi açıklama:* Problemin niteliğini, etkilerini, alanını açıklamak, problemle ilişkili başka yönleri ortaya koymak gerekir. Bu süreçte zaman zaman aslında karşılaşılanın gerçek bir problem olmadığı, bir yanlış anlaşılma veya eksik verilerle hareket etme sonucu olduğu da ortaya çıkabilir. Bu süreç veri toplama basamağı için kritik önemdedir.
3. *Veri toplama:* Bu süreç problemle ilgili bilgileri ve varsa kanıtları elde etme sürecidir. Aynı zamanda problemle ilgili yardıma ihtiyaç olup olmadığına karar verilir ve yardım alınabilecek kişiler belirlenir. Uygun kaynaklar seçilir. Veri toplama sürecinde yeni görüşler ve anlayışlar da ortaya çıkabilir.
4. *Verileri seçme ve düzenleme:* Toplanan veriler dağınık bir haldedir. Aralarından problemle ilişkili olanlar seçilir ve işlenir. Bu sürecin en önemli kısmı fikirler arasında ilişki kurma kısmıdır.
5. *Olası çözüm yollarını belirleme:* Elde edilen veriler ışığında birden çok çözüm yolu oluşabilir. Bütün olası çözüm yolları değerlendirmeye alınmalı ve duruma uygun olanlar elde tutulmalıdır.
6. *Çözümü seçme:* Bu basamakta alternatif tüm yolları değerlendirmek ve hedefe ulaştıracak en uygun olanını belirlemek gerekir. Bu da eleştirel düşünme ve karar verme becerilerinin kullanılması ile olur. Her çözümün olası sonucunu ve etkisini tahmin etme ile söz konusu problem için başarılı çözüm seçilir.
7. *Çözümü uygulama:* Seçilen çözüm yolunun uygulanması sırasında problem çözen kişi gözlem yapmalıdır. Sonuçlarını ve etkilerini gözlemleyerek çözüm sürecini ve sonucunda meydana gelen değişiklikleri izlemelidir.

8. *Çözümü değerlendirme*: Çözüm öncelikle problemin ortadan kalkmasına yarayıp yaramadığı ile değerlendirilir. Problemden etkilenen tüm kişilere çözümden yarar sağlayıp sağlamadıkları sorgulanmalıdır. Bazı çözümler sadece geçici bir süre problemin etkilerini azaltmaya yarayabilir. Ayrıca çıkan sonucu kabul etmek de bir değerlendirme basamağıdır. “Keşke bu şekilde yapmasaydım” gibi ifade edilen duygular sonucunda çözümün pratik, akılcı ya da nitelikli bir seçim olmadığı anlaşılır.

Stevens’a (1998) göre kişi problemleri analiz ettikçe ve sonuçları değerlendirdikçe problem çözme becerisi artar. Stevens, problem çözmenin basamaklarını şu başlıklarla ele almıştır:

- Sorunu fark edip tanımlama
- Sorunu analiz etme
- Muhtemel çözüm yolları geliştirme
- Çözümleri değerlendirme
- Belirlenen çözümün uygulanması

Stevens, çözümün değerlendirilmesinden sonra eğer hedefe ulaşamadıysa zaman kaybetmeden hemen başka çözüm yolları için düzenlemeler yapmak gerektiğini belirtmiştir.

Problem çözme alanına önemli katkıları olan Dewey’e göre problem çözme aşamaları; problemi tanımlama, olası çözümler üretme, çeşitli çözümleri değerlendirme ve test etme, kabul edilebilir bir çözüme karar verme, bu çözümü uygulamaya geçme ve değerlendirmedir (akt. Barkley, Cross ve Major, 2005).

Mountrose (2000) çocuklarda problem çözme sürecinde ele alınacak beş aşamadan bahsetmiştir. Yetişkinlerin de bu süreçte rehber ve yardımcı rolünde olması gerektiğini vurgulamıştır. Sürecin beş aşaması şu şekildedir:

1. *Problemi tanımlama*: Çocuğa problemi tanımlaması için zaman tanımak gerekmektedir. Çocuğun bu süreçte problem hakkında konuşmaya hazır olup olmadığını belirlemek gerekmektedir.

2. *Duyguları ifade etme*: Çocuğun problemle ilgili ne hissettiğinin öğrenilmesi gerekmektedir. Bu süreçte motivasyona ihtiyaç duyulabilir.
3. *Olumsuz inancı bulma*: Problemin çözümünde temelinde yatan problemle ilişkili olumsuz düşünce ve duyguların bulunması ile problemin kaynağına inilebilir.
4. *Olumlu inancı bulma*: Akıl yürütme gibi tekniklerle çocuğun daha iyi ve olumlu inançlara sahip olmasına rehberlik edilmelidir.
5. *Geleceği zihinde canlandırma*: Çocuğun yeni düşünce sistemi ile geleceği zihninde kurmasına imkan verilmelidir. Bu süreç problem çözme sürecine derinlik kazandırır.

İlgili alanyazın incelendiğinde problem çözme basamaklarının benzerlik gösterdiği görülmektedir. Çoğu araştırmacı öncelikle problemin fark edilmesi ve tanımlanması gerektiğini ardından problemin çözümlenmesi ve çözüm yolları için bilgi toplanması gerektiğini vurgular. Son olarak da farklı çözüm yolları üreterek aralarından çözüme uygun olanın seçilmesi gerektiği belirtilmektedir. Araştırmacılar karar verilen çözüm yolunun uygulanmasından sonra sonucun değerlendirilmesi gerektiğine de dikkat çekmişlerdir.

2.2.2. Problem Çözme Yöntemleri

Bireyler problem çözmeye farklı yöntemler kullanırlar. Yöntemler kişisel özelliklere, eğitime, bulunduğu ortama göre değişkenlik gösterir. Alternatif düşünebilme, empati ve duyguları dikkate alma gibi beceriler problem çözme sürecini kolaylaştırır (Özcan ve Öğülmüş, 2010). Problem çözmeye içgüdüler yoluyla, deneme-yanılma yoluyla, kavrama yoluyla, hazır modellerle, başkalarının yaşantılarından yararlanma yoluyla ve dolaylı yollarla problem çözme sıklıkla kullanılan yöntemler arasındadır.

İçgüdüler yoluyla problem çözme: İçgüdüler doğuştan gelen davranışlardır. Yeni doğan bebeğin annesini emmesi bu davranışa örnek olabilir. Çocuklarda içgüdüsel davranışlar yetişkin bireylere kıyasla daha çok görülür (Zembat ve Unutkan, 2005). Çocuklar bu yöntemi kullanarak problemlerini çözebilir ve ihtiyaçlarını giderebilir.

Deneme yanılma yoluyla problem çözme: Bu yöntemde birey problemle karşılaştığında çeşitli tepkilerde bulunur. Aralarından sonuca götüren uygun tepkileri seçer.

Bu yöntemi genellikle küçük çocuklar kullanır. Deneme yanılma yöntemi problemle ilgili verilerin eksik olduğu durumlarda kullanılır (Oğuz, 2012).

Kavrama yoluyla problem çözme: Bu yöntemde hedef ile yardımcı araçlar arasında bağlantı kurulması gerekir. Bu bağlantı kurulabildiğinde çözüme ulaşılır. Bu yöntem bilişsel olarak ilişkilendirme, örgütleyebilme yeteneği ile yakından ilgilidir. Bireyin geçmiş yaşantılarıyla da doğrudan ilişkilidir (Zembat ve Unutkan, 2005; Özer, 2010).

Hazır modellerle problem çözme: Birey, bir problem durumuyla karşılaştığında zihninde hali hazırda var olan çözüm yollarını bir model olarak kullanmakta ve karşılaşılan problemlerde bu modele göre hareket etmektedir. Dolayısıyla bireyin zihninde fazla hazır çözüm yollarının olması, problemleri daha kolay ve hızlı çözmesini sağlar (Aydoğan, 2012).

Başkalarının yaşantılarından yararlanma yoluyla problem çözme: Birey problemle karşılaştığında ve bu problemi çözemediğinde yardıma ihtiyaç duyar. Bu yöntemin iki biçimi vardır. İlki başkalarından yardım görmek, ikincisi ise başkalarının yapıtlarına başvurmaktır. Bu yöntemde sözlü dil ve yazılı dil araç olarak kullanılır. Bu sayede yaşantılar nesiller boyu aktarılabilir (Oğuz, 2012)

Dolaylı problem çözme: Bu yöntemde problem çözümü için dili kullanmak gereklidir. Birey, kavramlar arasında ilişki kurar, çözümleme, tümdengelim ve tümevarım yapar. Böylece problemleri tanımlama ve sonuçları önceden tahminlerde bulunarak problemleri aşabilir ve bu süreçteki hataları azaltabilir (Zembat ve Unutkan, 2005).

Problem çözme yöntemlerinin hangisinin nasıl kullanacağı kişiden kişiye değişmektedir. Her birey kendine en çok yarar sağlayacak yöntemi kişisel özelliklerince ve bulunduğu ortama göre kendisi belirler.

2.2.3. Okul Öncesi Dönemde Problem Çözme

Problem çözme davranışları çok küçük yaşlarda başlar. Çocuğun iki yaşında küpleri üst üste koymaya çalışırken, oturarak başaramadığında ayağa kalkıp denemesi bir problemi çözmeye çalıştığının belirtisidir. Öz bakım becerileri gerektiren gömleğinin düğmelerini açma üç yaşındaki bir çocuk için problemdir. Altı yaşındaki bir çocuk içinse oyuncağın tekerinin nasıl döndüğünü anlamaya çalışma ve bunu gözlemleyebilmek için oyuncağı kurcalama bir problem çözme çabasıdır. Oyuncağını masanın üstünden almak için sandalyeye çıkması ya da

sopa gibi bir araç kullanması da bir problem çözme örneğidir (Aydoğan, 2012). Whittaker'a (2014) göre küçük çocuklar, erken yaşlarda akıl yürütme ve problem çözme becerilerini geliştirebilirler. Bu beceriler çocukların daha sonraki gelişimlerini ve öğrenmelerini destekler.

Çocukların iyi problem çözümler olmaları, ileride kişisel, profesyonel ve sosyal yaşamda karşılaşılan birçok problemi çözmek için becerilerini iyi kullanabilmeleri açısından oldukça önemlidir. Farklı problemlerle karşılaşan çocuklar daha fazla problem çözme yöntemi kullanmak zorunda kalarak bu becerilerini geliştirirler. Çocukların kullandığı yöntemlerden bazıları deneme yanılma gibi rastlantısal olabilir. Bazıları ise tümdengelimli düşünme içererek daha sistematik olabilir (Bullock, 1988).

Okul öncesi eğitim kapsamında çocuğun bilgi ve beceri kazanmasına fırsat tanınır. Eğitimin bu basamağı çocukların sosyal, iletişimsel, düşünsel becerilerini geliştirir ve bireysel gelişmelerini sağlar. Bu doğrultuda desteklenen çocukların uyumlu, problemleri fark edebilen, problemleri çözebilen, kendine güvenen ve duyarlı çocuklar olacakları ifade edilmektedir (Tuğrul ve Duran 2003).

Okul öncesinde problem çözme becerileri gerektiren etkinlikler, bireysel ya da grupta yapılan etkinlikler olabilir. Grupta yapılan etkinlikler, çocukların başkalarının kendilerinden farklı fikir veya görüşleri olduğunu fark etmelerini sağlar. Bunun için iyi bir problem çözme etkinliğine ihtiyaç vardır. Problem çözmeyi gerektiren iyi etkinliklerin en önemli özelliği de çocuğun ilgisini çekmesidir (Bullock, 1988).

Okul öncesi dönemde çocuklar, hem akranlarıyla hem de farklı yetişkinlerle aynı ortamda oldukları için zaman zaman kişilerarası problemler yaşamaktadırlar. Çözüm sürecinde de alternatif yollar üretirler. Yaşadıkları bu problemleri bazen yapıcı, bazen yıkıcı yollarla çözmektedirler. Bu deneyimler de problem çözme becerilerinin gelişimi açısından büyük önem taşır (Özdil, 2008).

Zembat ve Unutkan (2005) okul öncesi dönemde problem çözümlerinin çocuklara sağladığı yararları şu şekilde sıralamışlardır:

- Problem çözmeye başlarken, karar verme, tahmin ve inceleme yöntemlerini kullanması,
- Karşılaşacakları başka sorunlar için çözümlerin model niteliği taşıması,

- Problem çözerken farklı kaynak ve araçlardan yararlanması,
- Sonuçlara ulaşmak için bağımsız düşünebilme yeteneği kazandırması,
- Başarısız olunan durumlarda hatalarından öğrenme olanağı,
- Diğer çocukların düşüncelerinden yararlanılmasıdır.

Çocukların her gün çeşitli zorlu sosyal durumları aşması gerekir. Sosyal yaşamlarının başarılı yönetimi için, farklı sosyal becerilere ve problem çözme kapasitesine sahip olmak gerekir. Çocuklar farklı problem çözme stratejileri sayesinde çatışmaları ve anlaşmazlıkları çözebilirler (Spence, 2003).

2.2.4. Problem Çözme Becerisini Etkileyen Faktörler

Problem çözme becerilerini etkileyen birçok faktör vardır. Bu faktörlerden bazıları bireyin kendisi ile ilgili *kişisel etmenlere* bazıları da *çevresel etmenlere* bağlıdır. Eroğlu (2001) problem çözme becerilerini etkileyen kişisel etmenlerden zeka, güdülenme ve yaratıcılık üzerinde durmuştur. Zeka, problem çözme ile ilişkili kabul edilir. Zeki bireyler yeni durumlara kolay adapte olup karşılaştıkları problemleri uygun bir şekilde çözebilen bireylerdir. Güdülenme, bireyin problemi çözmesi için gereklidir. Problemi çözmeye başlama ve bitiş aşamasında bireyin bu amaçla güdülenmiş olması problem çözümünü etkiler. Yaratıcılık, bireyleri çözüme ulaştırmada etkili bir özelliktir. Farklı çözüm yolları düşünebilme en uygun çözüm yoluna ulaşmak için problem çözme basamaklarında gerekli bir adımdır.

Aydoğan (2012) problem çözme becerilerini etkileyen etmenleri bilişsel, duyuşsal ve deneyimler olmak üzere üç noktada ele alır. Bu kategorileri de kişisel etmenler başlığı altında ele almak mümkündür. Bilişsel faktörler, sayısal yetenekler, iletişim becerileri, akıl yürütme becerisi, tahminde bulunma ve yaratıcı düşünme gibi benzer yetenekleri kapsamaktadır. Bu becerileri başarılı bir şekilde kullanabilen çocuklar problem çözmeye daha başarılı olurlar. Duyuşsal faktörler, probleme ilgi duyma, başarı gösterme isteği, problemi çözme isteği, kendine güven, yetişkinleri memnun etme, stres, kaygı ve endişe gibi faktörlerden oluşur. Nezu ve Ronan (1988) yaptıkları araştırmada, problem çözenin stresten etkilendiği kadar stresin de problem çözme becerilerinden etkilendiğini ortaya koymuştur. Aynı düzeyde stres altında etkili problem çözme becerileri olmayan bireylerin, etkili problem çözme becerileri

olanlara oranla daha yüksek depresyon puanı aldığı görülmüştür. Deneyimler, erken yaşta problem çözme denemeleriyle karşılaştıkça oluşur. Çocuğun problemle ilgili araştırma yapması, çözüm yolları önermesi, çevresiyle işbirliği yapması ve bütün bu deneyimlerin birleşmesiyle zamanla problem çözme becerilerinde değişiklik meydana gelir.

Problem çözme becerisini etkileyen diğer bir faktör ise; kişinin çevresi ile ilgili etmenlerdir. Çevresel etmenlerde aile, öğretmenler ve akranların yer aldığı söylenebilir. Aile, bireyin yaşamını birçok yönden etkiler. Alanyazında çocukların problem çözme becerilerinin ebeveyn tutumlarından ve aile ilişkilerinden etkilendiği ile ilgili bulgulara rastlanmaktadır (Çağdaş ve Seçer, 2002; Ulupınar, 2004). Çocuklar problemlerle başa çıkma becerilerini aile ile öğrenmeye başlarlar. Problem çözme becerileri üzerine araştırma yapan Spivack ve Shure (1977) annelerin problem çözme yeteneklerinin ve düşünce yapısının çocukların kişilerarası bilişsel problem çözme becerisini etkilediğini bulgulamışlardır. Hazırladıkları eğitim programı ile annelerin problem çözme bilinci geliştikçe çocukların da daha yüksek problem çözme becerisi puanları aldıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra anne babaların çocukların problem çözme çabalarını fark edip destek vermeleri çocuğun deneyim kazanmasını, kendine güvenmesini ve risk almaya ilgi duymasını sağlayabilir (Oğuz, 2012).

Öğretmenler, çocukların problem çözme becerilerini kullanmaları için rehber görevi görürler. Öğretmenler, çocukları ne kadar çok problem durumuyla karşı karşıya bırakır ve çözüm yolları bulmaları için onları yüreklendirirse çocukların problem çözme yaşantıları o kadar artar (Akkaya, 2006). İlgili deneyimin kazandırılmasında uygun koşulların sağlanması ve öğretmenin model oluşturması önemli bir noktadır (Gürşimşek, Çetingöz, Yoleri, 2009). Ayrıca öğretmenlerin sınıf ortamında problem çözme ile ilgili fırsatlar üzerinde çalışmaları ve bu fırsatların etkili bir problem çözme sürecine nasıl dönüşeceğini araştırmaları gerekir (Bingham 1983).

Okul öncesi kurumları çocukların akranlarıyla aynı sosyal ortamda bulunmasında önemli olanaklar sunar. Akranlar zaman zaman çocukların problem durumlarıyla karşılaşmalarına sebep olurlar. Oyuncak paylaşmama gibi bir durumda çocuk problem çözme stratejisine başvurmak zorunda kalır. Bu da problem çözme becerileri açısından bakıldığında bir eğitim ortamıdır. Akranların etkisini işbirlikli problem çözme becerilerinde de görmek mümkündür. Yapılan araştırmalar çocukların akranlarıyla çalıştıklarında tek başına çalıştıkları

durumlara göre daha başarılı olduklarını ortaya koymaktadır (Azmitia, 1988; Fawcett ve Garton, 2005). Ayrıca bireylerin düşünme ve üst bilişsel becerilerinde akran etkileşimlerinin kolaylaştırıcı etkileri görülmüştür (Ge ve Land, 2003). Akranların problem çözme becerisinin gelişiminde başka bir etkisinin de model olma olduğu söylenebilir.

2.3 Sosyal Beceri ve Problem Çözme Becerileri

Okul öncesi eğitime başlayan çocuklar farklı yaşta farklı insanlarla ilk deneyimlerini yaşamaya başlarlar. Önceki bölümlerde belirtildiği gibi çocuklar bu deneyimler sırasında zaman zaman sorunlarla karşılaşır. Bu sorunları aşabilmek için hem sosyal becerileri hem de problem çözme becerilerini kullanmaları gerekir. Problem durumu ile karşılaşan çocuk bir strateji belirler ve sonuçlarını gözlemler. Bu sonuç olumsuz ve yıkıcı olabileceği gibi kendini geliştirmesini sağlayan bir sonuç da olabilir. Böylece daha fazla deneyimle birlikte sosyal becerilerinin de problem çözme becerilerinin de artması beklenir.

Okul öncesi eğitim kurumunda akran etkileşiminin devamı için çocukların kişiler arası problem çözme becerilerini etkili bir biçimde kullanmaları gerekmektedir (Deutsch 1994; Pickover, 2006). Okul öncesi eğitim programlarının içeriğinde sosyal beceriler ile birlikte problem çözme becerilerine önem verilmelidir. Her iki beceri de çocuk için hem çocukluk döneminde hem de yetişkinlik döneminde öneme sahiptir. Binbaşıoğlu (1990 : 166) “çoğu zaman 15 ile 20 yaş arasında görülen uyumsuzlukların kaynağı çocukluğun ilk yıllarında geçirilen sosyal yaşamdır” diyerek okul öncesi yılların ilerideki yaşam üzerindeki etkilerine vurgu yapmıştır.

Erken yaşlarda edinilen kişilerarası problem çözme becerisinin bireyin ileri yaşamındaki ilişkilerini de etkileyerek yaşam boyunca gelişmeye devam edeceği düşünülür (Bingham, 1983). Hem sosyal becerileri hem problem çözme becerileri yüksek olan çocuğun diğer insanlarla sosyalleşmesi daha kolay olacak, daha sağlıklı ilişkiler kuracak, sözel ve sözel olmayan iletişim becerileri gelişecektir. Problem çözme becerileri ve sosyal becerilerin ilişkisi sadece kişilerarası problem çözme becerileri ile ilişkilendirilmemelidir. Problem çözme becerileri problemi anlama, karar verme, alternatif yollar üretme, yaratıcılık, tündengelim, tümevarım gibi bilişsel etkinlikleri içerir (Davidson ve Sternberg, 2003). Bireyler zamanla bu

etkinliklerde daha çok deneyim kazanırlar ve sosyal yaşantıları da dahil olmak üzere hayatın her alanında bu becerilerinden yararlanırlar.

Problem çözme becerileri ve sosyal beceriler birbirinden etkilenen ve birbirini destekleyen iki beceridir. Sosyal becerilerin öğretilmesinde kullanılan bilişsel süreç yaklaşımı, problem çözme yaklaşımı olarak da tanımlanır. Bu yaklaşımı temel alarak oluşturulan sosyal beceri öğretim programlarında beceriler teker teker öğretilmez. Daha çok problem çözme becerisi üstünde durulur ve sosyal ortamlarda karşılaşılan problemleri çözme becerisi kazandırılır (Avcıoğlu, 2009).

Sosyal beceriler ve problem çözme becerilerinin bir diğer ortak yönü de önleyici olmaları denebilir. Sosyal beceriler çocuğun karşılaştığı problemleri zararlı sonuçlanmadan önlemesi ve kendi iyiliği doğrultusunda sonuçlanması için kullanabileceği becerilerdir. Aynı şekilde, problem çözme becerilerini de bu süreçte aynı amaçla kullanması gerekmektedir. Bu sayede çocuk karşılaştığı engelleri kendi yararına olacak şekilde aşabilir. Çocuk arkadaşına sinirlendiğinde ikisini de daha iyi hissettirecek bir uzlaşma önerebilir. Çözüm ulaşamazsa, sorunu gidermek amacıyla, yetişkinlerden destek almak, agresif bir şekilde engel olmak ya da yardım almak için daha çok ağlamak gibi çözüm yolları üretebilir (Denham, 2007).

Önceki bölümlere bakıldığında sosyal becerilerin ve problem çözme becerilerinin bir diğer ortak noktasının da etkilendikleri faktörler olduğu görülmektedir. Her iki beceri de aile, öğretmenler, akranlar, genetik ve mizaç gibi faktörlerden etkilenir ve deneyimlerle şekillenir.

2.4 Sosyal Beceriler ve Problem Çözme Becerileri ile İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, hem sosyal beceriler hem problem çözme becerilerine ilişkin hem de her iki beceriyi birlikte ele alan yurtiçinde ve yurtdışında yapılan araştırmalar yer almaktadır.

2.4.1 Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Kapıkıran, İvrendi ve Adak (2006) yaptıkları çalışmada okul öncesi çocukların sosyal becerilerinin araştırmacılar tarafından geliştirilen “Sosyal Beceri Ölçeği” kullanılarak bazı değişkenler açısından incelenmesini amaçlamışlardır. Çalışma grubu 343 çocuktan oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre yaş değişkeni çocukların sosyal becerilerini etkilemektedir. Yaşı ileri olan çocukların sosyal becerilerde daha başarılı olduğu görülmüştür.

Cinsiyet değişkeninde ise erkek çocukların kız çocuklardan daha başarılı olduğu bulgulanmıştır. Birlikte yaşanan kişi değişkeni açısından ise anne babalarıyla yaşayan çocukların iletişim becerilerinin yalnız anneleri ile yaşayan çocukların becerilerine kıyasla daha iyi olduğu görülmüştür.

Dereli (2008), yaptığı araştırmada 6 yaşındaki çocuklara uygulanan Çocuklar İçin Sosyal Beceri Eğitimi Programı'nın kişilerarası problem çözme becerileri üzerindeki etkileri ve kalıcılığı irdelenmiştir. Araştırma iki deney ve iki kontrol grubuyla yürütülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre Çocuklar İçin Sosyal Beceri Eğitimi Programı uygulanan deney grubundaki çocukların sosyal nitelikli problemleri çözme ve diğerlerinin duygularını algılama becerileri gelişmiştir. Programın kalıcılığını sınamak için yapılan kalıcılık testi sonuçlarına göre eğitimin etkilerinin 8 hafta sonra da devam ettiği görülmüştür.

Kargı'nın (2009) kişiler arası problem çözme eğitiminin etkisini incelemek için yaptığı araştırmada, çalışma grubu 4 yaş grubunda olan 38 çocuktan oluşmaktadır. Verilen eğitim çocukların problem çözme becerilerinde anlamlı bir artış yaratmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda çocuklar arasında cinsiyet farkı bulgulanmamıştır.

Özmen (2013), çalışmasında çocukların akran ilişkilerini kişilerarası problem çözme becerileri açısından incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubu 48-72 ay yaş aralığındaki 450 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular akranlarla ilişkilerin kişilerarası problem çözme becerilerine göre farklılaştığını ortaya koymuştur. Kişilerarası problem çözme becerisinde görülen artış çekingenliği azaltmış, karşılaşılan problemlerin daha iyi çözümlenmesini sağlamıştır. Ayrıca çocukların sosyal davranışlar sergilediği ve akran ilişkilerinin olumlu bir nitelik kazandığı belirlenmiştir. Bunun yanında kişilerarası problem çözme becerisindeki azalmanın saldırgan davranışları artırdığı da bulunmuştur.

Dalkılıç (2014) araştırmasında çocukların problem çözme becerileri ile sosyal duygusal uyumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada veriler 60-72 aylık 147 çocuktan toplanmıştır. Veriler "Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi" (Dinçer, 1995) ve "Marmara Sosyal Duyusal Uyum Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmada yapılan istatistiksel işlemler sonucunda kişiler arası problem çözme becerileri ile sosyal duygusal uyumlar arasında bir ilişki olmadığı ortaya konmuştur.

Tozduman Yaralı ve Özkan (2016) çalışmalarında okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların kişilerarası problem çözme becerileri ile sosyal yetkinlik, kızgınlık, saldırganlık ve anksiyete-içe dönüklük davranışları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma grubu 60-72 ay yaş grubunda yer alan 105 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre problem çözme becerisi ile sosyal yetkinlik arasında bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Problem çözme becerisi arttıkça öfke ve saldırganlığın azaldığı bulgulanmıştır. Çocukların cinsiyetinin, kişilerarası problem çözme becerilerine ve sosyal yetkinliğe göre farklılaştığı ancak öfke-saldırganlık ve kaygı-içe dönüklük davranışlarına göre farklılaşmadığı saptanmıştır.

Balaban (2018) ise yaptığı çalışmada çocukların problem çözme becerisi ile sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada veriler “Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği” (Ömeroğlu v.d., 2012) ve “Problem Çözme Becerileri Ölçeği” (Aydoğan v.d., 2012) kullanılarak 127 çocuk ve çocukların öğretmenlerinden toplanmıştır. Araştırmadan okul öncesi çocuklarının problem çözme düzeyleri ile sosyal becerileri arasında bir ilişki olmadığı bulunmuştur. Araştırmada çocukların problemi fark etme, tanımlama, sorular sorma, çözüm için bilgilerin yeterliliğine karar verme becerilerinin yaşla birlikte arttığı bulgulanmıştır. Ancak sosyal becerinin yaşa göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.4.2 Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Walker, Irving ve Berthelsen’in (2002) çalışmasında, cinsiyetin okul öncesi çocukların problem çözme becerilerinin doğası ve yeterliliği üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu amaçla, 91 erkek 88 kız olmak üzere toplam 179 çocuk çalışmaya katılmıştır. Çocukların problem çözme becerilerini ölçmek için, araştırmacılar çocuklara okullarında karşılaşılabilecekleri sekiz varsayımsal durum sunmuşlardır. Bu durumlar; belirsiz ve tahrik edici durumlar, akran grubuna dahil olma gerektiren durumlar ve paylaşma ve sırayla yapma davranışı gerektiren durumlar olmak üzere üç alandan oluşmaktadır. Çalışmanın sonuçları, kızların cevaplarının erkeklere oranla daha yeterli olduğunu göstermiştir. Ayrıca, kızların cevapları erkeklerle kıyaslandığında, daha az saldırganlık ve misilleme içerdiği bulunmuştur.

Fawcett ve Garton (2005) çalışmalarında, akran işbirliğinin çocukların problem çözme becerileri üzerinde olan etkisini ölçmeyi ve bilgi durumunun ve açıklayıcı dilin katkı yapan faktörler olup olmadığını araştırmışlardır. Bu amaçla; sosyoekonomik düzeyi yüksek olan

bölgelerde yaşayan, yaşları 6 ile 7 arasında değişen 100 çocuğa ön test ve son testten oluşan blok sınıflandırma görevi uygulanmıştır. Ön test sonuçlarına göre çocuklar sınıflandırma becerisi yüksek ve düşük olmak üzere iki gruba ayrılmışlardır. Çalışmanın sonucu, akranları ile işbirliği içerisinde çalışan çocukların problem çözme becerilerinin yalnız çalışan çocuklardan daha fazla arttığını göstermiştir. Aynı zamanda, sınıflandırma becerisi düşük olup sınıflandırma becerisi yüksek akranlarıyla eşleşen öğrencilerin sınıflandırma becerilerindeki artışın diğer çiftlere göre daha anlamlı olduğu bulunmuştur. Ayrıca, verilen görevin gerektirdiği sınıflandırma işinin nasıl yapılacağını akranına anlatan çocuklarda problem çözme becerilerinin artışı gözlemlenmiştir.

Malik, Balda ve Punia (2006), çalışmalarında okul öncesi çocukların sosyoduyuşsal davranış ve kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu amaçla, çalışmaya yaşları 6 ile 8 arasında değişen 167 öğrenci ve bu öğrencilerin öğretmenleri katılmıştır. Çocukların sosyoduyuşsal davranışlarına yönelik veri Punia (2002) tarafından geliştirilen bir envanter ile toplanmıştır. Kişilerarası problem çözme becerileri ise Rubin'in (1988) geliştirmiş olduğu Problem Çözme Testi'nin bu çalışmanın amaçlarına göre uyarlanmış hali ile ölçülmüştür. Çalışmanın sonuçları; saldırgan, duygusal ve sabırsız çocukların akranlarıyla içinde buldukları problem çözme durumlarında sayı ve farklılık açısından daha az strateji önermeye meyilli olduklarını göstermiştir. Ayrıca, bu çocukların, problem çözmeye yönelik daha az alternatif önerdikleri de ortaya çıkmıştır.

Stevens (2009) ise problem çözme becerisi, bilişsel esneklik kabiliyetleri ve öğretmenlerinin çocukların sosyal becerileri ve problem davranışları üzerine yazdıkları raporlar arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu amaçla, yaşları 4 ile 6 arasında değişen 82 çocuk çalışmaya katılmıştır. Çocukların kişilerarası problem çözme becerileri, Wally Sosyal Problem Çözme Belirleme Testi (Wally's Social Problem-Solving Detective Test; Stratton, 1990; Webster-Stratton ve Hammond, 1997) ile belirlenmiştir. Bilişsel esneklik, Esnek Madde Seçim Görevi (Flexible Item Selection Task; Jacques ve Zelazo, 2001) ile değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin, çocukların akranlarıyla olan sosyal durumlarını değerlendirebilmeleri için Çocukların Akranlarıyla Olan İlişkileri Üzerine Öğretmen Raporu (Teacher Report of Children's Peer Relationships; Greenberg, 1994) kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçları, daha iyi bilişsel esneklik kabiliyetine sahip çocukların daha az

kişilerarası problem çözme stratejileri ürettiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca, bu çocukların daha iyi sosyal becerilerinin olduğu ve daha az dışa vurumcu davranışlar sergiledikleri bulunmuştur.

Leerkes, Blankson, O'Brien, Calkins ve Marcovitch'in (2011) çalışmasında, bir problem çözme görevi süresince anne tarafından sağlanan duyuşsal ve bilişsel desteğin etkisi, evde eğitim ortamının kalitesi ve annelerin 3 yaşlarındaki çocuklarının genel duyuşsal duyarlılığının 4 yaşlarındaki erken akademik becerilerine olan etkisini incelenmiştir. Bu amaçla, 263 çocuk ve anneleri çalışmaya katılmıştır. Problem çözme görevi süresince anne tarafından sağlanan duyuşsal ve bilişsel destek gözlem yoluyla toplanmıştır. Evde öğrenme ortamının kalitesi, Televizyon İzleme, Okuma, ve Evdeki Bilgisayarlar Anketi (Watching Television, Reading, and Computers at Home) ve Oyuncaklar ve Etkinlikler Anketi (Toys and Activities Questionnaire) olmak üzere iki farklı ölçme aracı kullanarak değerlendirilmiştir. Annelerin genel duyuşsal duyarlılığı ise Çocukların Negatif Duyguları ile Baş Etme Ölçeği (Coping with Children's Negative Emotions Scale; Fabes, Eisenberg, ve Bernzweig, 1990) ile değerlendirilmiştir. Okul öncesi çocukların erken akademik becerileri ise çalışma alışkanlıkları, sayı sayma ve dil becerileri ile değerlendirilmiştir. Sonuçlar; bütün değişkenlerin arasından, yalnızca problem çözme sırasında annenin duyuşsal desteğinin ve evde öğrenme ortamının kalitesinin erken akademik becerilerinin gelişmesinde etkili olduğunu göstermiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın modeli, evren ve örneklem açıklanacaktır. Daha sonra araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından bahsedilecektir. Ardından verilerin toplanma sürecine ve analizine yer verilecektir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal becerilerinin problem çözme becerilerini yordama gücünü incelemek amacıyla yapılan bu çalışma nicel araştırma yöntemi olan ilişkisel araştırma modeli bağlamında yürütülmüştür. “İlişkisel araştırma, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır” (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017: 191).

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2018 - 2019 eğitim öğretim yılında Antalya ilindeki anaokullarına ve anasınıflarına devam eden 60 - 72 aylık çocuklar oluşturmaktadır. Örneklem, Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınarak amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına yarayan örneklem seçme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2017). Araştırmanın örneklemini Döşemealtı, Kepez, Konyaaltı ve Muratpaşa ilçelerindeki MEB'e bağlı bağımsız beş anaokulu ve ilkokula bağlı iki anasınıfı olmak üzere toplam yedi okul öncesi eğitim kurumuna devam eden, normal gelişim gösteren 60 – 72 aylık 171 (95 erkek, 76 kız) çocuktan oluşmaktadır.

Çalışmaya dâhil edilen 171 çocuğa ait aile gelir düzeyi, cinsiyet, yaş, daha önce okul öncesi eğitim kurumundan yararlanma durumu değişkenlerine göre belirlenmiş betimsel istatistikler Tablo 3.1.'de verilmiştir.

Tablo 3.1. Katılımcıların Demografik Bilgilerine Ait Betimsel İstatistikler

		Frekans	Yüzde
Aile Gelir Düzeyi	1942 ve altı	28	16,3
	1943-6328	95	55,5
	6329 ve üstü	48	28
Cinsiyet	Erkek	95	55,6
	Kız	76	44,4
Yaş	60 - 65 Ay	101	59
	66 - 72 Ay	70	41
Okul Öncesi Eğitim Kurumundan Yararlanma Durumu	Evet	101	59
	Hayır	70	41
Toplam		171	100

Gelir düzeyi için gruplar TÜRKİŞ tarafından belirlenen Kasım 2018 aylık ve yoksulluk düzeyine göre oluşturulmuştur.

Tablo 3.1 incelendiğinde katılımcıların %16,3'ünün (28 aile) 1942 lira ve altı gelire, %55,5'inin (95 aile) 1943 ile 6328 lira arasında gelire ve %28'inin (48 aile) 6329 lira ve üstü gelire sahip olduğu görülmektedir. 60 – 72 aylık yaş grubu çocuklardan oluşan katılımcıların %55,6'sı (95 çocuk) erkek, %44,4'ü (76 çocuk) kızdır ve %59'u (101 çocuk) 60 – 65 ay yaş grubunda ve %41'i (70 çocuk) 66 – 72 ay yaş grubunda olduğu görülmektedir. Katılımcıların %59'u (101 çocuk) daha önce okul öncesi eğitim kurumundan yararlanmış %41'i (70 çocuk) ise yararlanmamıştır.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada, çocukların sosyal becerilerini ölçmek amacıyla "Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (Öğretmen Formu)" kullanılmıştır. Çocukların problem çözme

becerilerini ölçmek amacıyla "Problem Çözme Becerisi Ölçeği" kullanılmıştır. Çocukların yaş, cinsiyet, sosyoekonomik durumları, okul öncesi eğitime devam süreleri gibi demografik özelliklerine ilişkin bilgiler "Demografik Bilgi Formu" aracılığıyla toplanmıştır.

3.3.1 Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (Öğretmen Formu) - OSBED

"Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (Öğretmen Formu)", Ömeroğlu ve diğerleri (2014) tarafından geliştirilmiştir ve 36-72 aylık çocukların sosyal beceri düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır. OSBED, tümü likert tipi olan 49 sosyal becerinin yer aldığı dört alt boyutlu (Başlangıç Becerileri, Akademik Destek Becerileri, Arkadaşlık Becerileri, Duygularını Yönetme Becerileri) bir ölçme aracıdır.

Ölçeğin puanlamasında, çocuk bu beceriyi kullanmada hemen hemen hiç iyi değil ise 1 puan, nadiren iyi ise 2 puan, bazen iyi ise 3 puan, çoğu zaman iyi ise 4 puan ve hemen hemen her zaman iyi ise 5 puan verilir. Ölçeğin alt boyutlarından (başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri, duygularını yönetme becerileri) alınan puanlar da ayrı ayrı hesaplanabilir. Ölçeğe ait değerler Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2. Beş Yaş Grubu Çocukların Yüzdeler Dilimleri ve Puan Aralıkları

Yüzdeler Dilim	Puan Aralığı				
	Başlangıç Becerileri	Akademik Destek Becerileri	Arkadaşlık Becerileri	Duygularını Yönetme Becerileri	Toplam
≥ 75	55-	54-	60-	48-	211-
$50 \leq X < 75$	51 - 54	50- 53	55 - 59	43 - 47	195 - 210
$25 \leq X < 50$	46 - 50	45 - 49	50 54	37 - 42	179 - 194
$X < 25$	0 - 45	0 - 44	0 - 49	0 - 36	0 - 178

Tablo 3.2'de görüldüğü gibi, çocukların aldıkları puanlar değerlendirilerek norm grubuna göre hangi gelişim aralığında olduğuna karar verilmektedir. "Çocuğun becerileri %25'ten düşük ise yaşlarına göre sosyal becerilerinin oldukça geri olduğu, %25'ten yüksek ve %50'den düşük ise yaşlarına göre gelişiminin daha yavaş olduğu ve izlenmesi gerektiği, %50'den yüksek ve %75'ten düşük ise yaşlarına göre gelişimi bir miktar yavaş olup eğitim

fırsatları sağlanması gerektiği, %75 ve üzeri ise çocuğun sosyal becerilerinin beklenen seviyede ve yeterli olduğu düşünülmektedir” (Ömeroğlu ve diğ., 2014).

Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları incelendiğinde, RMSEA değerinin model veri uyumu için kabul sınırı olan 0.08’in hemen üzerinde olduğu, GFI değerinin görece düşük olduğu, buna karşılık (x2/sd)’nin 5’in altında, RMR değerinin 0.08’in altında ve CFI ile NFI değerlerinin 0.90’ın üzerinde olduğu görülmektedir. Buna göre kabul edilebilir düzeyde uyumlu değerlere sahip olduğu söylenebilir. Ölçeğin geliştirilme aşamasında alt boyutlarına ilişkin Alpha güvenilirlik katsayıları 0.88 - 0.92 aralığında bulunmuştur.

Uygulama grubu değiştiğinde farklı sonuçlar çıkabileceği için katsayılar bu çalışma için tekrar hesaplanmıştır. Sosyal beceriler ölçeğinin (49 madde) Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.984, alt boyutları olan başlangıç becerileri (12 madde) Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.952, akademik destek becerileri (12 madde) Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.942, arkadaşlık becerileri (13 madde) Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.957 ve duygularını yönetme becerileri (12 madde) Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.953 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten ve alt boyutlardan alınan puanlar yüksek düzeyde güvenilirdir (Özdamar, 2004). Ölçekte yaş grubuna göre çocukların aldıkları puanların açıklamaları da yer almaktadır.

Ölçeğin geçerlik güvenilirlik niteliklerinin yanında, içerdiği madde sayısı bakımından kullanım kolaylığı sağlaması ve diğer araştırmalarda da yaygın bir biçimde kullanılması bu ölçeğin seçilme nedenleri arasındadır.

3.3.2 Problem Çözme Becerisi Ölçeği - PÇBÖ

Oğuz ve Köksal Akyol (2015) tarafından geliştirilen “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” 0-72 aylık çocukların sosyal becerilerini ölçmeyi amaçlamaktadır. PÇBÖ, tümü likert tipi olan 18 maddenin yer aldığı bir ölçme aracıdır.

PÇBÖ beşli likert tipi bir ölçektir. PÇBÖ’de hiç çözüm önerisi yok ise “0” puan, tek öneri var ise “1” puan, iki öneri var ise “2” puan, üç öneri var ise “3” puan, üçten fazla öneri var ise “4” puan verilmektedir. Çocuğun puan alabilmesi için her cevabın farklı olması

gerekmektedir. Uygulama sırasında çocuk verdiği cevabı tekrarlayabilmektedir. Tekrarlanan cevaplara puan verilmemektedir.

Ölçeğin geliştirilme aşamasında maddelerin uygunluk düzeyi için kapsam geçerliği indeksi 0.99; maddelerin çizimlere uygunluk düzeyi için ise kapsam geçerliği indeksi 0.96 olarak hesaplanmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin tek faktörlü olduğu sonucuna varılmıştır. Bu faktör, ölçeğe ilişkin toplam varyansın % 30.68'ini açıklamaktadır. Güvenirlik katsayısı 0.86, test tekrar test sonrası korelasyon katsayısı 0.60 olarak bulunmuştur.

Uygulama grubu değiştiğinde farklı sonuçlar çıkabileceği için katsayılar bu çalışma için tekrar hesaplanmıştır. Problem Çözme Becerisi Ölçeği'nin (18 madde) Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.840 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin geçerlik güvenilirlik niteliklerinin yanında, benzer ölçeklere göre içerdiği madde sayısı bakımından kullanım kolaylığı sağlaması ve güncel olması bu ölçeğin seçilme nedenleri arasındadır.

3.3.3 Demografik Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan “Demografik Bilgi Formu” aracılığıyla, çocukların yaş, cinsiyet, sosyoekonomik durumları, okul öncesi eğitime devam süreleri gibi demografik özelliklerine ilişkin bilgiler toplanmıştır.

3.4 Veri Toplama Süreci

MEB Antalya İl Müdürlüğü'nden alınan izin yazıları ile “Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (Öğretmen Formu)” ve “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” uygulamaları için katılımcıların yer aldığı yedi okul ziyaret edilmiştir. Okul yöneticileri ve okul öncesi öğretmenleri ile görüşülerek ailelere “Veli Gönüllü Katılım Formu” gönderilmiştir. Ailesi tarafından çalışmaya katılması onaylanan ve normal gelişim gösteren çocuklar çalışmaya dahil edilmiştir. Ardından uygulama için zaman çizelgesi oluşturulmuştur. Uygulama, çocuklar arasındaki gelişimsel farklılıkların en aza indirilmesi amacı ile haftaiçi her gün 09.00 – 16.00 saatleri arasında yapılmış ve 05.11.2018 - 05.12.2018 tarihleri arasında

tarihinde dört haftada tamamlanmıştır. Zaman çizelgesi oluşturulurken eğitimin başlama saati, bitiş saati, beslenme saatleri göz önünde bulundurulmuştur.

Uygulamalara başlamadan önce araştırmacı sınıfta okul öncesi öğretmeni ile birlikte çocuklara yapılacak çalışma hakkında bilgi vermiştir. “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” araştırmacı tarafından her çocukla bire bir görüşülerek uygulanmıştır. Bu uygulamada çocukların dikkatinin dağılmaması için sınıf dışında güvenli ve sessiz bir oda kullanılmıştır. Uygulama öncesinde kullanılacak oda, çocuk araştırmacının karşısına oturacak şekilde düzenlenmiştir. Problem durumu ile ilgili resim çocuğa gösterilerek problem durumu sorulmuş ve çocuk sessiz kalıncaya ya da daha fazla çözüm üretemeyinceye kadar süre tanınmıştır. Çocuğun yardım istediği noktalarda ipucu olabilecek yönlendirmelerden kaçınılmıştır. Uygulama sırasında yapılan tüm görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Uygulama her çocuk için 10 - 15 dakika sürmüştür. Çalışmaya katılmak istemeyen ya da çalışma sırasında devam etmek istemediğini söyleyen çocuklar uygulamadan çıkartılmıştır. Ses kayıtları daha sonra araştırmacı tarafından tek tek dinlenerek puanlanmıştır.

“Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (Öğretmen Formu)” ile ilgili öğretmenlere bilgi verilmiştir. Form, okul öncesi öğretmenleri tarafından çocukların sosyal becerileri ile ilgili gözlemlerine dayalı olarak doldurulmuştur.

“Demografik Bilgi Formu” ise veli gönüllü katılım formu ile birlikte ailelere gönderilerek aileler tarafından değerlendirilmiştir.

3.5 Verilerin Analizi

Verilerin analizi 171 (95 erkek, 76 kız) çocuktan elde edilen veriler değerlendirilerek yapılmıştır.

“Çocukların sosyal beceri düzeyleri ve problem çözme becerisi düzeyleri nasıldır?” alt araştırma sorusuna yanıt aramak için betimsel istatistikler yapılmıştır.

“Çocukların sosyal beceri düzeyleri ve problem çözme becerisi düzeyleri nasıldır?” alt araştırma sorusuna yanıt aramak için ölçeklerden ve alt boyutlardan alınan toplam puanların dağılımının normalliği incelenmiş ve sonuçlar Tablo 3.3’te sunulmuştur.

Tablo 3.3. *Toplam Puanların Dağılımının Normalliği*

	Kolmogorov-Smirnov		
	KS	sd	p
Problem çözme becerisi	0,082	171	,007
Sosyal beceri	0,054	171	,200*
Başlangıç becerileri	0,091	171	,001
Akademik destek becerileri	0,070	171	,041
Arkadaşlık becerileri	0,078	171	,013
Duyularını yönetme becerileri	0,092	171	,001

Tablo 3.3 incelendiğinde, sosyal beceri ile akademik destek puanlarının normal dağılıma uygun olduğu, diğer toplam puanların normal dağılmadığı görülmektedir. Bu nedenle sosyal beceri ile akademik destek arasındaki ilişkiler Pearson, diğerleri Spearman korelasyon katsayısı kullanılarak hesaplanmıştır.

“Çocukların sosyal becerileri problem çözme becerilerini yordamakta mıdır?” alt araştırma sorusuna yanıt aramak için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

“Çocukların sosyal becerilerinin alt boyutları problem çözme becerilerini yordamakta mıdır?” alt araştırma sorusuna yanıt aramak için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

“Çocukların sosyal beceri düzeyleri ve alt boyutları (başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri ve duygularını yönetme becerileri) ile problem çözme becerisi düzeyleri ailenin gelir düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?” alt araştırma sorusuna yanıt aramak için ölçeklerden ve alt boyutlardan alınan toplam puanların ailenin gelir düzeyine göre oluşan alt gruplardaki dağılımının normalliği incelenmiştir. Gelir düzeyi için gruplar TÜRKİŞ tarafından belirlenen Kasım 2018 açlık ve yoksulluk düzeyine göre oluşturulmuştur.

Tablo 3.4. *Toplam puanların ailenin gelir düzeyine göre oluşan alt gruplardaki dağılımının normalliği*

	Gelir	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		KS	sd	p	SW	sd	p
Problem çözme becerisi	1942 ve altı				,951	28	,212
	1943-6328	,071	95	,200*			
	6329 ve üstü				,979	48	,526
Sosyal beceri	1942 ve altı				,974	28	,703
	1943-6328	,075	95	,200*			
	6329 ve üstü				,913	48	,002
Başlangıç becerileri	1942 ve altı				,968	28	,528
	1943-6328	,110	95	,006			
	6329 ve üstü				,888	48	,000
Akademik destek becerileri	1942 ve altı				,977	28	,778
	1943-6328	,095	95	,036			
	6329 ve üstü				,918	48	,003
Arkadaşlık becerileri	1942 ve altı				,947	28	,169
	1943-6328	,075	95	,200*			
	6329 ve üstü				,914	48	,002
Duyularını yönetme becerileri	1942 ve altı				,979	28	,818
	1943-6328	,096	95	,030			
	6329 ve üstü				,909	48	,001

Tablo 3.4 incelendiğinde problem çözme becerisi puanlarının her alt grupta normal dağıldığı, diğer puanların bazı alt gruplarda normal dağılıma uygun olmadığı görülmüştür. Bu nedenle bu araştırma sorusuna yanıt aramak için problem çözme becerisi puanları ile ilişkisiz örneklem varyans analizi (ANOVA), diğer puanlar için bu analizin parametrik olmayan versiyonu olan Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır.

“Çocukların sosyal beceri düzeyleri ve alt boyutları (başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri ve duygularını yönetme becerileri) ile problem çözme becerisi düzeyleri çocuğun yaşına (ay) göre farklılaşmakta mıdır?” alt araştırma sorusuna yanıt aramak için ölçeklerden ve alt boyutlardan alınan toplam puanların çocuğun yaşına (ay) göre oluşan alt gruplardaki dağılımının normalliği incelenmiştir. Problem çözme becerisi ve akademik destek becerileri puanlarının her alt grupta normal dağıldığı, diğer puanların bazı alt gruplarda normal dağılıma uygun olmadığı görülmüştür. Bu nedenle bu araştırma sorusuna yanıt aramak için problem çözme becerisi ve akademik destek becerileri puanları ile ilişkisiz örneklem t testi, diğer puanlar için bu analizin parametrik olmayan versiyonu olan Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

“Çocukların sosyal beceri düzeyleri ve alt boyutları (başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri ve duygularını yönetme becerileri) ile problem çözme becerisi düzeyleri çocuğun cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?” alt araştırma sorusuna yanıt aramak için ölçeklerden ve alt boyutlardan alınan toplam puanların çocuğun cinsiyetine göre oluşan alt gruplardaki dağılımının normalliği incelenmiştir. Problem çözme becerisi, akademik destek becerileri ve sosyal beceri puanlarının her alt grupta normal dağıldığı, diğer puanların bazı alt gruplarda normal dağılıma uygun olmadığı görülmüştür. Bu nedenle bu araştırma sorusuna yanıt aramak için problem çözme becerisi, akademik destek becerileri ve sosyal beceri puanları ile ilişkisiz örneklem t testi, diğer puanlar için bu analizin parametrik olmayan versiyonu olan Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

“Çocukların sosyal beceri düzeyleri ve alt boyutları (başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri ve duygularını yönetme becerileri) ile problem çözme becerisi düzeyleri çocuğun daha önce bir okul öncesi eğitim kurumundan yararlanma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?” alt araştırma sorusuna yanıt aramak için ölçeklerden ve alt boyutlardan alınan toplam puanların çocuğun daha önce bir okul öncesi eğitim kurumundan yararlanma durumuna göre oluşan alt gruplardaki dağılımının normalliği incelenmiştir. Sosyal beceri puanlarının her alt grupta normal dağıldığı, diğer puanların bazı alt gruplarda normal dağılıma uygun olmadığı görülmüştür. Bu nedenle bu araştırma sorusuna yanıt aramak için sosyal beceri puanları ile ilişkisiz örneklem t testi, diğer puanlar için bu analizin parametrik olmayan versiyonu olan Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

“Çocukların sosyal beceri düzeyleri ve alt boyutları (başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri ve duygularını yönetme becerileri) ile problem çözme becerisi düzeyleri çocuğun daha önce bir okul öncesi eğitim kurumundan yararlanma süresine göre farklılaşmakta mıdır?” alt araştırma sorusuna yanıt aramak için ölçeklerden ve alt boyutlardan alınan toplam puanların çocuğun daha önce bir okul öncesi eğitim kurumundan yararlanma süresine göre oluşan alt gruplardaki dağılımının normalliği incelenmiştir. Problem çözme becerisi puanlarının her alt grupta normal dağıldığı, diğer puanların bazı alt gruplarda normal dağılıma uygun olmadığı görülmüştür. Bu nedenle bu araştırma sorusuna yanıt aramak için problem çözme becerisi puanları ile ilişkisiz örneklem t testi, diğer puanlar için bu analizin parametrik olmayan versiyonu olan Mann Whitney U testi uygulanmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine bağlı olarak yapılan çözümlenmeler sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

"Çocukların sosyal becerileri ve problem çözme becerileri hangi düzeydedir?" alt araştırma sorusuna yanıt aramak için hesaplanan betimsel istatistikler Tablo 4.1'de sunulmuştur.

Tablo 4.1. *Problem Çözme ve Sosyal Beceri Düzeylerine Yönelik Yapılan Betimsel İstatistik Hesaplama Sonuçları*

	N	Ortalama	SS	Minimum	Maksimum
Problem çözme becerisi	171	31,95	6,06	18,42	47
Sosyal beceri	171	193,69	31,98	101	245
Başlangıç becerileri (SBAB)	171	48,57	8,28	25	60
Akademik destek becerileri (SBAB)	171	47,35	8,11	24	60
Arkadaşlık becerileri (SBAB)	171	52,14	8,98	27	65
Duygularını yönetme becerileri (SBAB)	171	45,63	8,82	21	60

Tablo 4.1 incelendiğinde ve beş yaş grubu çocukların ortalama puanları için norm değerleri ile karşılaştırıldığında katılımcıların sosyal becerileri, başlangıç becerileri, akademik destek becerileri ve arkadaşlık becerileri %25 ile %50 aralığında bir gelişim düzeyinde olduğu görülmüştür. Buna göre katılımcılar “çocuğun sosyal becerilerindeki gelişimi yaşitlarına göre daha yavaştır ve bu becerilerin gelişimi çocuğa özel yeni ya da ek eğitim fırsatlarıyla desteklenmelidir, çocuk sürekli izlemede tutulmalıdır” grubunda yer alır. Katılımcıların duygularını yönetme becerilerinin ise “%50 ile % 75 aralığında bir gelişim düzeyinde olduğu görülmüştür. Buna göre katılımcılar “çocuğun sosyal becerilerindeki

gelişimi yaşlılarına göre bir miktar yavaştır, genel olarak bir sorun olmamakla birlikte bu becerilerin gelişimi için yeni / ek eğitim fırsatları sağlanmalı ve periyodik olarak izlenmelidir” grubunda yer alır. Problem Çözme Becerisi Ölçeği'nden alınabilecek en yüksek puan 72, en düşük puan 0'dır. Katılımcıların puanları incelendiğinde de grubun minimum puanı 18,42 maksimum puanı 47 ve ortalama puanı 31,95 olduğu görülmektedir. Bu değer PÇBÖ'de belirtilen düşük puan (33 puan ve altı) kategorisinde yer alması nedeniyle çocukların problem çözme becerisi puanlarının düşük olduğunu söylenebilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

"Çocukların sosyal beceri düzeyleri ve alt boyutları ile problem çözme becerisi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" alt araştırma sorusuna yanıt aramak için hesaplanan sosyal beceri ile akademik destek arasındaki Pearson korelasyon katsayısı ile diğer değişkenler arasındaki Spearman korelasyon katsayısı Tablo 4.2'de sunulmuştur.

Tablo 4.2. *Problem Çözme ve Sosyal Beceri ile Bunun Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Katsayıları*

	1	2	3	4	5	6
1.Problem çözme becerisi	-					
2.Sosyal beceri	0,302**	-				
3.Başlangıç becerileri (SBAB)	0,282**	0,902**	-			
4.Akademik destek becerileri (SBAB)	0,299**	0,963**	0,846**	-		
5.Arkadaşlık becerileri (SBAB)	0,323**	0,967**	0,853**	0,918**	-	
6.Duygularını yönetme becerileri (SBAB)	0,256**	0,901**	0,710**	0,844**	0,848**	-

** p<0.01 düzeyinde anlamlı.

Tablo 4.2 incelendiğinde, problem çözme becerisi ile sosyal beceri ($r=0.302$, $p<0.01$) ve arkadaşlık becerileri ($r=0.323$, $p=0.000$) arasında orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı

bir ilişki vardır. Problem çözme becerisi ile başlangıç becerileri ($r=0.282$, $p=0.000$), akademik destek becerileri ($r=0.299$, $p=0.000$) ve duygularını yönetme becerileri ($r=0.256$, $p=0.01$) arasında düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

"Çocukların sosyal becerileri problem çözme becerilerini yordamakta mıdır?" alt araştırma sorusuna yanıt aramak için yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4.3 ve Tablo 4.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.3. *Üçüncü Alt Probleme İlişkin Model Özeti ve ANOVA Sonuçları*

	Kareler toplamı	sd	R	R ²	F	p
Regresyon	534,273	1	,293	,086	15,817	0,000
Artık	5708,497	169				
Toplam	6242,770	170				

Sosyal beceri ile problem çözme becerisi arasındaki ilişki 0.293 olarak hesaplanmıştır. Bu ilişki düşük düzeydedir. Çocukların sosyal becerileri problem çözme becerilerine ilişkin varyansın %8.6'sını açıklamaktadır. Analiz sonuçları incelendiğinde, çocukların sosyal becerilerinin problem çözme becerilerini yordamalarına ilişkin kurulan modelin anlamlı olduğu görülmektedir, $F_{(1, 169)}= 15.817$, $p=0,000$.

Tablo 4.4. *Üçüncü Alt Probleme İlişkin Regresyon Modeli*

Değişken	Katsayı	Std. Hata	β	t	p
Sabit	21,212	2,736		7,753	0,000
Sosyal beceri	,055	,014	,293	3,977	0,000

Tablo 4.4'te sunulan, regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçlarına göre sosyal beceri, problem çözme becerisi üzerinde anlamlı bir yordayıcıdır.

Analiz sonuçlarına göre problem çözme becerisinin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği;

$$\text{Problem çözme becerisi} = 21.212 + 0.055 \text{ Sosyal beceri}$$

Model incelendiğinde sosyal becerideki 1 birimlik artış problem çözme becerisinde 0.055 birimlik bir artış meydana getirmektedir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

"Çocukların sosyal beceri düzeyleri ve alt boyutları ile problem çözme becerisi düzeyleri ailenin gelir düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?" alt araştırma sorusuna yanıt aramak için problem çözme becerisi puanları ile yapılan ilişkisiz örneklem ANOVA testi Tablo 4.5 ve Tablo 4.6'da, diğer puanlar için yapılan Kruskal Wallis H testleri Tablo 4.7'de sunulmuştur. Hangi ikisi arasında fark olduğunu belirlemek için varyanslar homojen olduğunda Sheffe Post Hoc testine bakılmıştır.

Tablo 4.5. Katılımcıların Ailelerinin Gelir Düzeylerine Ait Betimsel İstatistikler

	N	Ortalama	Std. Sapma	Minimum	Maksimum
1942 ve altı	28	29,0887	5,92153	19,00	42,00
1943-6328	95	31,2265	5,44032	20,00	46,00
6329 ve üstü	48	35,0478	6,14424	18,42	47,00
Toplam	171	31,9491	6,05988	18,42	47,00

Tablo 4.6. Katılımcıların Ailelerinin Gelir Düzeyine Göre Farklar – I

	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Fark
Gruplar arası	739,578	2	369,789	11,289	,000	1-3
Grup içi	5503,192	168	32,757			2-3
Toplam	6242,770	170				

Tablo 4.5 incelendiğinde, çocuklarının problem çözme becerilerinin ailenin gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir, ($F_{(2, 168)}=11.289$, $p=0.000$). Gelir düzeyi 6329 TL ve üstünde olan ailelerin çocuklarının problem çözme becerilerinin ($sıra\bar{x}=35.05$) gelir düzeyi 1943-6328 aralığında olan çocuklarının problem çözme becerilerinden ($sıra\bar{x}=31.23$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Gelir düzeyi 6329 TL ve üstünde olan ailelerin çocuklarının problem çözme becerilerinin ($sıra\bar{x}=35.05$) gelir düzeyi 1942 TL ve altında olan çocuklarının problem çözme becerilerinden ($sıra\bar{x}=29.09$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Tablo 4.7. Katılımcıların Ailelerinin Gelir Düzeyine Göre Farklar – II

	GelirGrubu	N	Sıra ortalaması	H	sd	p	Fark
Sosyal beceri	1942 ve altı	28	68,13	9,461	2	,009	1-3
	1943-6328	95	82,86				
	6329 ve üstü	48	102,65				
	Toplam	171					
Başlangıç becerileri (SBAB)	1942 ve altı	28	63,18	11,440	2	,003	1-3
	1943-6328	95	84,39				
	6329 ve üstü	48	102,50				
	Toplam	171					
Akademik destek becerileri (SBAB)	1942 ve altı	28	69,98	8,436	2	,015	1-3
	1943-6328	95	82,62				
	6329 ve üstü	48	102,04				
	Toplam	171					
Arkadaşlık becerileri (SBAB)	1942 ve altı	28	68,11	8,034	2	,018	1-3
	1943-6328	95	83,88				
	6329 ve üstü	48	100,63				
	Toplam	171					
Duyularını yönetme becerileri (SBAB)	1942 ve altı	28	76,57	6,097	2	,047	1-3
	1943-6328	95	81,35				

6329 ve üstü	48	100,70
Toplam	171	

Tablo 4.7 incelendiğinde, çocukların sosyal beceri düzeyleri ($H_{(2)}= 9.461$, $p=0.009$), başlangıç becerileri ($H_{(2)}= 11.440$, $p=0.003$), akademik destek becerileri ($H_{(2)}= 8.436$, $p=0.015$), arkadaşlık becerileri ($H_{(2)}= 8.034$, $p=0.018$) ve duygularını yönetme becerileri ($H_{(2)}= 6.097$, $p=0.047$) ailenin gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir.

Gelir düzeyi 6329 TL ve üstünde olan ailelerin çocuklarının sosyal beceri düzeyleri (sıra \bar{x} =102,65) gelir düzeyi 1942 TL ve altında olan çocuklarının sosyal becerilerinden (sıra \bar{x} =68,13) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Gelir düzeyi 6329 TL ve üstünde olan ailelerin çocuklarının başlangıç beceri düzeyleri (sıra \bar{x} =102,50) gelir düzeyi 1942 TL ve altında olan çocuklarının başlangıç becerilerinden (sıra \bar{x} =63,18) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Gelir düzeyi 6329 TL ve üstünde olan ailelerin çocuklarının akademik destek düzeyleri (sıra \bar{x} =102,04) gelir düzeyi 1942 TL ve altında olan çocuklarının akademik destek becerilerinden (sıra \bar{x} =69,98) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Gelir düzeyi 6329 TL ve üstünde olan ailelerin çocuklarının arkadaşlık düzeyleri (sıra \bar{x} =100,63) gelir düzeyi 1942 TL ve altında olan çocuklarının arkadaşlık becerilerinden (sıra \bar{x} =68,11) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Gelir düzeyi 6329 TL ve üstünde olan ailelerin çocuklarının duygularını yönetme düzeyleri (sıra \bar{x} =100,70) gelir düzeyi 1942 TL ve altında olan çocuklarının duygularını yönetme becerilerinden (sıra \bar{x} =76,57) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

"Çocukların sosyal beceri düzeyleri ve alt boyutları ile problem çözme becerisi düzeyleri çocuğun yaşına (ay) göre farklılaşmakta mıdır?" alt araştırma sorusuna yanıt aramak için problem çözme becerisi ve akademik destek becerileri puanları ile yapılan ilişkisiz örneklem t testleri 4.8'de, diğer puanlar için yapılan Mann Whitney U testleri Tablo 4.9'da

sunulmuştur. Hangi ikisi arasında fark olduğunu belirlemek için varyanslar homojen olduğunda Sheffe Post Hoc testine bakılmıştır.

Tablo 4.8. Katılımcıların Yaşlarına (Ay) Göre Farklar – I

	Yaş	N	\bar{X}	Std. Sapma	t	sd	p
Problem çözme becerisi	60-65 ay	101	30,9250	5,69102	2,703	169	,008
	66-72 ay	70	33,4267	6,30763			
Akademik destek becerileri (SBAB)	60-65 ay	101	46,1980	7,94106	2,259	169	,025
	66-72 ay	70	49,0143	8,12135			

Tablo 4.8 incelendiğinde, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60- 72 aylık çocukların problem çözme becerisi ($t_{(169)} = 2.703$, $p=0,008$) ve akademik destek becerileri ($t_{(169)} = 2.259$, $p=0,025$) çocuğun yaşına (ay) göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. 66- 72 aylık çocukların problem çözme becerisi, 60- 65 aylık çocukların problem çözme becerisinden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. 66- 72 aylık çocukların akademik destek becerisi, 60- 65 aylık çocukların akademik destek becerisinden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Tablo 4.9. Katılımcıların Yaşlarına (Ay) Göre Farklar – II

	Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	P
Sosyal beceri	60-65 ay	101	79,09	7988,00	2837,000	0,028
	66-72 ay	70	95,97	6718,00		
Başlangıç becerileri (SBAB)	60-65 ay	101	79,33	8012,50	2861,500	0,034
	66-72 ay	70	95,62	6693,50		
Arkadaşlık becerileri (SBAB)	60-65 ay	101	79,61	8040,50	2889,500	0,042
	66-72 ay	70	95,22	6665,50		
Duyularını yönetme becerileri (SBAB)	60-65 ay	101	80,48	8128,50	2977,500	0,080
	66-72 ay	70	93,96	6577,50		

Tablo 4.9 incelendiğinde, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60- 72 aylık çocukların duygularını yönetme becerileri çocuğun yaşına (ay) göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (U=2977.5, p=0,080).

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60- 72 aylık çocukların sosyal beceri düzeyleri (U=2837, p=0,028), başlangıç becerileri (U=2861.5, p=0,034) ve arkadaşlık becerileri (U=2889.5, p=0,042) çocuğun yaşına (ay) göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. 66- 72 aylık çocukların sosyal beceri düzeyleri, 60- 65 aylık çocukların sosyal beceri düzeylerinden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. 66- 72 aylık çocukların başlangıç becerisi, 60- 65 aylık çocukların başlangıç becerisinden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. 66- 72 aylık çocukların arkadaşlık becerisi, 60- 65 aylık çocukların arkadaşlık becerisinden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

"Çocukların sosyal beceri düzeyleri ve alt boyutları ile problem çözme becerisi düzeyleri çocuğun cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?" alt araştırma sorusuna yanıt aramak için problem çözme becerisi, akademik destek becerileri ve sosyal beceri puanları ile yapılan ilişkisiz örneklem t testleri Tablo 4.10'da, diğer puanlar için yapılan Mann Whitney U testleri Tablo 4.11'de sunulmuştur.

Tablo 4.10. *Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Farklar – I*

	Cinsiyet	N	\bar{x}	Std. Sapma	t	sd	P
Problem çözme becerisi	Kız	76	32,1230	6,15313	0,335	169	0,738
	Erkek	95	31,8100	6,01334			
Akademik destek becerileri (SBAB)	Kız	76	49,6974	6,78040	3,493	169	0,001
	Erkek	95	45,4737	8,61943			
Sosyal beceri	Kız	76	201,5263	27,94636	2,929	169	0,004
	Erkek	95	187,4211	33,72245			

Tablo 4.10 incelendiğinde, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60- 72 aylık çocukların problem çözme becerisi çocuğun cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($t_{(169)} = 0.335$, $p=0,738$).

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60- 72 aylık çocukların akademik destek becerileri ($t_{(169)} = 3.493$, $p=0,001$) ve sosyal becerileri ($t_{(169)} = 2.929$, $p=0,004$) çocuğun cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Kız çocukların akademik destek becerisi, erkek çocukların akademik destek becerisinden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Kız çocukların sosyal becerisi, erkek çocukların sosyal becerisinden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Tablo 4.11. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Farklar – II

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	P
Başlangıç becerileri (SBAB)	Kız	76	95,17	7233,00	2913,000	0,030
	Erkek	95	78,66	7473,00		
Arkadaşlık becerileri (SBAB)	Kız	76	97,12	7381,00	2765,000	0,009
	Erkek	95	77,11	7325,00		
Duyularını yönetme becerileri (SBAB)	Kız	76	94,93	7214,50	2931,500	0,035
	Erkek	95	78,86	7491,50		

Tablo 4.11 incelendiğinde, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60- 72 aylık çocukların başlangıç becerileri ($U=2913$, $p=0,030$), arkadaşlık becerileri ($U=2765$, $p=0,009$) ve duygularını yönetme becerileri ($U=2931.5$, $p=0,035$) çocuğun cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Kız çocukların başlangıç becerisi, erkek çocukların başlangıç becerisinden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Kız çocukların arkadaşlık becerisi, erkek çocukların arkadaşlık becerisinden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Kız çocukların duygularını yönetme becerisi, erkek çocukların duygularını yönetme becerisinden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

"Çocukların sosyal beceri düzeyleri ve alt boyutları ile problem çözme becerisi düzeyleri çocuğun daha önce bir okul öncesi eğitim kurumundan yararlanma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?" alt araştırma sorusuna yanıt aramak için sosyal beceri puanları ile yapılan ilişkisiz örneklem t testi Tablo 4.12’de, diğer puanlar için yapılan Mann Whitney U testleri Tablo 4.13’te sunulmuştur.

Tablo 4.12. *Katılımcıların Daha Önce Bir Okul Öncesi Eğitim Kurumundan Yararlanma Durumuna Göre Farklar – I*

	Daha önce eğitim	N	\bar{x}	Std. Sapma	t	sd	p
Sosyal beceri	Evet	101	197,9703	32,52090	2,124	169	0,035
	Hayır	70	187,5143	30,35812			

Tablo 4.12 incelendiğinde, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60- 72 aylık çocukların sosyal becerisi çocuğun daha önce bir okul öncesi eğitim kurumundan yararlanma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(169)} = 2.124$, $p=0,035$). Daha önce bir okul öncesi eğitim kurumundan yararlanan çocukların sosyal becerisi, daha önce bir okul öncesi eğitim kurumundan yararlanmayan çocukların sosyal becerisinden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Tablo 4.13. *Katılımcıların Daha Önce Bir Okul Öncesi Eğitim Kurumundan Yararlanma Durumuna Göre Farklar – II*

	Daha önce eğitim	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Problem çözme becerisi	Evet	101	99,41	10040,50	2180,500	0,000
	Hayır	70	66,65	4665,50		
Başlangıç becerileri (SBAB)	Evet	101	94,79	9573,50	2647,500	0,005
	Hayır	70	73,32	5132,50		
Akademik destek becerileri (SBAB)	Evet	101	94,15	9509,50	2711,500	0,010

	Hayır	70	74,24	5196,50		
Arkadaşlık becerileri (SBAB)	Evet	101	92,34	9326,50	2894,500	0,044
	Hayır	70	76,85	5379,50		
Duyularını yönetme becerileri (SBAB)	Evet	101	90,65	9156,00	3065,000	0,139
	Hayır	70	79,29	5550,00		

Tablo 4.13 incelendiğinde, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60- 72 aylık çocukların duygularını yönetme becerileri çocuğun daha önce bir okul öncesi eğitim kurumundan yararlanma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($U=3065$, $p=0,139$).

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60- 72 aylık çocukların problem çözme beceri düzeyleri ($U=2180.5$, $p=0,000$), başlangıç becerileri ($U=2647.5$, $p=0,005$), akademik destek becerileri ($U=2711.5$, $p=0,010$) ve arkadaşlık becerileri ($U=2894.5$, $p=0,139$) çocuğun daha önce bir okul öncesi eğitim kurumundan yararlanma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Daha önce bir okul öncesi eğitim kurumundan yararlanan çocukların problem çözme becerisi, daha önce bir okul öncesi eğitim kurumundan yararlanmayan çocukların problem çözme becerisinden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Daha önce bir okul öncesi eğitim kurumundan yararlanan çocukların başlangıç becerisi, daha önce bir okul öncesi eğitim kurumundan yararlanmayan çocukların başlangıç becerisinden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Daha önce bir okul öncesi eğitim kurumundan yararlanan çocukların akademik destek becerisi, daha önce bir okul öncesi eğitim kurumundan yararlanmayan çocukların akademik destek becerisinden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Daha önce bir okul öncesi eğitim kurumundan yararlanan çocukların arkadaşlık becerisi, daha önce bir okul öncesi eğitim kurumundan yararlanmayan çocukların arkadaşlık becerisinden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

"Çocukların sosyal beceri düzeyleri ve alt boyutları ile problem çözme becerisi düzeyleri çocuğun daha önce bir okul öncesi eğitim kurumundan yararlanma süresine göre farklılaşmakta mıdır?" alt araştırma sorusuna yanıt aramak için problem çözme becerisi puanları ile yapılan ilişkisiz örneklem t testi Tablo 4.14'te, diğer puanlar için yapılan Mann Whitney U testleri Tablo 4.15'te sunulmuştur.

Tablo 4.14. *Katılımcıların Daha Önce Bir Okul Öncesi Eğitim Kurumundan Yararlanma Süresine Göre Farklar – I*

	Daha önce eğitim	N	\bar{x}	Std. Sapma	t	sd	p
Problem çözme becerisi	1 yıl	46	31,7356	5,84230	2,587	81	0,011
	2 yıl	37	34,9798	5,46614			

Tablo 4.14 incelendiğinde, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60- 72 aylık çocukların sosyal becerisi çocuğun daha önce bir okul öncesi eğitim kurumundan yararlanma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(81)} = 2.587$, $p=0,011$). Daha önce bir okul öncesi eğitim kurumundan 2 yıl yararlanan çocukların problem çözme becerisi, daha önce bir okul öncesi eğitim kurumundan 1 yıl yararlanan çocukların problem çözme becerisinden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Tablo 4.15. *Katılımcıların Daha Önce Bir Okul Öncesi Eğitim Kurumundan Yararlanma Süresine Göre Farklar – II*

	Daha önce eğitim	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Sosyal beceri	1 yıl	46	42,10	1936,50	846,500	0,967
	2 yıl	37	41,88	1549,50		
Başlangıç becerileri (SBAB)	1 yıl	46	42,09	1936,00	847,000	0,971
	2 yıl	37	41,89	1550,00		
Akademik destek becerileri (SBAB)	1 yıl	46	41,28	1899,00	818,000	0,762

	2 yıl	37	42,89	1587,00		
Arkadaşlık becerileri (SBAB)	1 yıl	46	41,47	1907,50	826,500	0,822
	2 yıl	37	42,66	1578,50		
Duygularını yönetme becerileri (SBAB)	1 yıl	46	42,38	1949,50	833,500	0,872
	2 yıl	37	41,53	1536,50		
	Toplam	83				

Tablo 4.15 incelendiğinde, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60- 72 aylık çocukların sosyal beceri düzeyleri ($U=846.5$, $p=0,967$), başlangıç becerileri ($U=847$, $p=0,971$), akademik destek becerileri ($U=818$, $p=0,762$), arkadaşlık becerileri ($U=826.5$, $p=0,822$) ve duygularını yönetme becerileri ($U=833.5$, $p=0,872$) çocuğun daha önce bir okul öncesi eğitim kurumundan yararlanma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

60 – 72 aylık çocukların sosyal becerilerinin problem çözme becerilerini yordama gücünün belirlenmesi amacıyla yapılan bu araştırma, nicel araştırma yöntemi olan ilişkisel araştırma modeli bağlamında yürütülmüştür. Örneklem grubu amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmanın örnekleme Döşemealtı, Kepez, Konyaaltı ve Muratpaşa ilçelerindeki MEB'e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60 – 72 aylık 171 (95 erkek, 76 kız) çocuktan oluşmaktadır. Araştırma verileri "Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (Öğretmen Formu)", "Problem Çözme Becerisi Ölçeği" ve "Demografik Bilgi Formu" aracılığıyla toplanmıştır.

Bu bölümde araştırmanın problemleri doğrultusunda ele alınan araştırma sorularına ilişkin bulguların tartışmasına ve önerilere yer verilmiştir.

5.1 Sonuç ve Tartışma

Birinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular doğrultusunda katılımcı çocukların sosyal becerilerinin ve alt boyutları olan başlangıç becerilerinin, akademik destek becerilerinin ve arkadaşlık becerilerinin gelişim düzeylerinin %25 ile %50 aralığına karşılık geldiği belirlenmiştir. Bu aralıkta yer alan çocukların sosyal beceriler bakımından gelişiminin yeterli düzeyde olmadığı, yaşlarına göre daha yavaş gelişim gösterdiği ifade edilmektedir (Ömeroğlu ve diğ., 2014). Özyürek, Bedge ve Yavuz'un (2014) OSBED kullanarak yaptıkları araştırmada çalışma grubunun sosyal beceri toplam puanı ile öğretmenin çocuklar hakkındaki görüşleri karşılaştırılmıştır. Ancak bu karşılaştırma her çocuk için bireysel olarak yapıldığından dolayı çalışma grubuna ait ortalama bir sosyal beceri puanı verilmemiştir. Literatürde katılımcılara ait ortalama puanlara yer veren bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öte yandan bu araştırmada sosyal becerinin bir alt boyutu olan duygularını yönetme becerileri bakımından çocuklar %50 ile %75 aralığında yer almaktadır. Bu değer, katılımcıların sosyal becerilerde en iyi oldukları noktanın duygularını yönetme boyutunda olduğunu ortaya koymaktadır. Goleman (1996), duygusal zekayı kişinin kendi üzüntüsünün üstesinden gelmesi

ve kontrol etmesi olarak açıklamaktadır. Dolayısıyla duygular, bireyin duygusal zekası ile kendi kendine baş ettiği bir nitelik olarak değerlendirilebilir. Duyguların aynı zamanda biyolojik temellere dayanan mizaçtan etkilendiği söylenebilir (Rothbart ve Bates, 2006). Bu nedenle sosyal becerilerin bireysel boyutuyla ilgili olan bu özellikte sosyal becerinin diğer alt boyutlarından farklı bir sonuca ulaşılmış olabileceği düşünülmektedir. Problem çözme becerisi puanları incelendiğinde de katılımcıların minimum puanı 18,42 maksimum puanı 47 ve ortalama puanının 31,95 olduğu görülmektedir. Bu değer PÇBÖ’de belirtilen düşük puan (33 puan ve altı) kategorisinde yer alması nedeniyle katılımcı çocukların problem çözme becerisi puanlarının düşük olduğunu söylenebilir. Problem çözme becerileri bilişsel beceriler ile ilişkilendirilebilir. Piaget’ye göre okul öncesi yaş grubundaki çocuklar bilişsel beceriler açısından sınırlılıklarının olduğu işlem öncesi dönemdedirler (akt. Bee ve Boyd, 2009). Ayrıca Ömeroğlu ve Ulutaş (2004) da okul öncesi dönemdeki çocukların neden sonuç ilişkisi kurmak, mantıksal sorgulama yapmak gibi alanlarda yetersiz olduklarını belirtmişlerdir.

İkinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular doğrultusunda katılımcıların sosyal becerileri ile problem çözme becerileri arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Tozduman Yaralı ve Özkan’ın (2016) çalışmalarından elde edilen sonuçlara göre problem çözme becerisi ile sosyal yetkinlik arasında bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Problem çözme becerisi arttıkça öfke ve saldırganlığın azaldığı bulgulanmıştır. Balaban (2018) ise problem çözme becerileri toplam puanları ile sosyal beceri toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını bulgulanmıştır. Dalkılıç (2014) da çocukların kişilerarası problem çözme becerileri ile sosyal-duygusal uyumlarını karşılaştırdığı çalışmasında problem çözme becerileri ile sosyal duygusal uyumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirlemiştir. Aynı zamanda problem çözme ile arkadaşlık becerileri arasında da orta düzeyde bir ilişki tespit etmiştir. Bu sonuç çocukların akran etkileşimi için kişilerarası problem çözme becerilerini kullanmalarından kaynaklanabilir (Deutsch 1994; Pickover, 2006). Buna karşın problem çözme ile başlangıç becerileri, akademik destek becerileri ve duygularını yönetme becerileri arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç Balaban’ın (2018) sonucu ile benzer niteliktedir. Balaban çalışmasında sosyal becerilerin, akademik destek ve başlangıç becerileri alt boyutları açısından problem çözmeye pozitif yönde anlamlı bir ilişkisi olduğunu bulgulanmıştır. Bu bulgu problem çözme becerilerinin sosyal beceriyi tümüyle desteklemediğini, yalnızca belli boyutlarıyla ilgili olduğu anlamına gelebilir.

Üçüncü araştırma sorusuna ilişkin bulgular doğrultusunda araştırmadan elde edilen en önemli sonuçlardan birisi de problem çözme becerisi ile sosyal beceri arasında düşük düzeyde bir yordayıcı ilişkinin bulunmuş olmasıdır. Sosyal beceriler ve problem çözme becerilerini ilişkilendiren Webster-Stratton ve Reid (2004) çocukların sosyal yeterliliğini güçlendirmek için onları doğrudan arkadaşça iletişim, problem çözme ve öfke yönetimi becerilerinde eğitmek gerektiğini ifade etmektedir. Bu çalışmada katılımcıların sosyal becerileri problem çözme becerilerinin %8,6'sını açıklamaktadır. Bununla birlikte sosyal beceriler problem çözme becerileri üstünde anlamlı bir yordayıcıdır. Sosyal becerilerdeki artış problem çözme becerisinde de artışı sağlamaktadır. Sosyal becerilerin problem çözme becerilerine etkisini incelemek amacıyla yapılan çalışmada Johnson (2000) uyguladığı sosyal beceri ve problem çözme eğitimi programının sonucunda çocukların daha az saldırgan davranışlar gösterdiklerini gözlemlemiştir. Tozduman Yaralı ve Özkan'ın (2016) çalışmalarından elde edilen sonuçlara göre problem çözme becerisi ile sosyal yetkinlik arasında bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Problem çözme becerisi arttıkça öfke ve saldırganlığın azaldığı bulgulanmıştır. Yapılan çalışma ve diğer çalışma bulgularına dayanarak sosyal becerilerdeki artışın problem çözme becerisinde de artışı sağladığı söylenebilir.

Dördüncü araştırma sorusuna ilişkin bulgular doğrultusunda elde edilen sonuç katılımcıların problem çözme becerilerinin ailelerinin gelir düzeylerine göre farklılaştığı şeklindedir. Gelir düzeyi yükseldikçe çocukların problem çözme becerileri de artmaktadır. Bunun olumlu ekonomik şartların sağladığı yeni ve farklı sosyal ortamlarla ilgili olduğu düşünülebilir. Aydoğan (2012) problem çözmeyi etkileyen etmenlerden biri olarak deneyim kazanma faktörüne yer verir. Çocuk ne kadar çok deneyim yaşarsa da zihninde o kadar model oluşabilir. Hazır modellerle problem çözme yönteminde zihinde çok sayıda hazır çözüm stratejisi oluşturmanın problem çözmeye bireyin yararına olduğu belirtilir (Erden ve Akman, 2001). Hazır modellerle problem çözme yöntemi olarak nitelendirilen problem çözme yöntemi de deneyimlerle ilişkilendirilebilir. Bu da çokça deneyime maruz kalınarak elde edilebilir. Eroğlu (2001), gelir durumlarının çocukların problem çözme becerileri üzerinde yüksek düzeyde etkili faktörler olduğunu belirlemiştir. Gelir düzeyi yükseldikçe ailelerin çocukların problem çözme becerilerini daha çok desteklediklerini ve daha çeşitli olanaklar sunduklarını tespit etmiştir. Bunların aksine Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu (2017) ise çalışmalarında gelirin problem çözme becerisi üstünde anlamlı bir farklılık yaratmadığını

sonucuna ulaşmışlardır. Ancak bu durumun katılımcı çocukların aylık gelir düzeyi değişkinine göre benzer özelliklere sahip olmasından kaynaklanabileceğini belirtmişlerdir.

Ailenin gelir düzeyi değişkeninin sosyal beceri ve alt boyutlarına etkisi bakımından bakıldığında benzer bir sonuç bulgulanmıştır. Buna göre katılımcıların sosyal beceri düzeyleri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri, başlangıç becerileri ve duygularını yönetme becerileri ailenin gelir düzeyine göre farklılık göstermektedir ve gelir düzeyi yükseldikçe artmaktadır. Gökçe (2013) aile gelir düzeyi ve annenin öğrenim düzeyi arttıkça çocukların sosyal duygusal uyum düzeylerinin de arttığını bulmuştur. Bu bulgu çalışma sonuçlarını destekler niteliktedir. Seven (2008) çalışmasında sosyal becerilerin alt sosyoekonomik düzeyden orta ve üst sosyoekonomik düzeye doğru arttığını bulgulanmıştır. Ancak Hansa Bilek (2011) ise alt sosyoekonomik düzeydeki çocukların okul ortamında sosyal beceri düzeylerinin, orta ve üst sosyoekonomik düzeyde olanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonucun çevresel faktörlerden kaynaklanmış olabileceğini vurgulamıştır. Üst ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların alt sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklara göre çevreyle etkileşimlerinin daha az olabileceğini, televizyon ve bilgisayar gibi araçlarla daha çok vakit geçiriyor olabileceklerini bunun sonucu olarak da sosyal beceri gelişimlerinin etkilenebileceğini belirtmiştir.

Beşinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular doğrultusunda katılımcıların yaş gruplarının problem çözme ve sosyal beceri gelişimlerine etkisi açısından bakıldığında araştırmada yaşı ileri (66 – 72 ay) olan çocukların problem çözme becerisinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu beklenen bir sonuçtur, çünkü yaşın ilerlemesiyle birçok açıdan bir olgunlaşma gerçekleşmektedir. Gelişimle birlikte bilişsel açıdan elde edilen ilerleme problem çözmeyi olumlu yönde etkilemektedir. Sayısal yetenekler, akıl yürütme becerisi, tahminde bulunma ve yaratıcı düşünme gibi becerileri kapsayan bilişsel faktörlerin yaşla birlikte gelişen bilişsel yeteneklerle problem çözmeyi etkilediği bilinmektedir (Aydoğan, 2012). Balaban'ın (2018) çalışması da bu bulguyu destekler niteliktedir. Çalışmasında anlamlı farklılığın olduğu tüm alt boyutlarda, 60 ay ve daha erken yaş grubundaki çocukların problem çözme becerilerinin daha düşük düzeyde olduğu bulgulanmıştır. Bu alt problemde elde edilen sonuçlar doğrultusunda, araştırmadan elde edilen önemli bulgulardan biri de çocukların hem sosyal hem bilişsel beceriler gerektiren

problem çözmeye becerilerinde altı aylık yaş farkının beceride değişiklik meydana getirdiğini görmektir.

Sosyal becerinin alt boyutu olan duygularını yönetme becerilerinin çocukların yaşlarına göre farklılaşmadığı; ancak sosyal beceri düzeylerinin, sosyal becerinin diğer alt boyutlarından olan akademik destek becerilerinin, başlangıç becerilerinin ve arkadaşlık becerilerinin farklılaştığı bulunmuştur. Duygular daha önce de belirtildiği gibi bireysel özelliklerdir. Duyguların biyolojik temellere dayanan mizaçtan etkilendiği söylenebilir (Rothbart ve Bates, 2006). Özyürek (2017) duygularını yönetme becerilerinden aldıkları puanların da yaş ile birlikte artış gösterdiğini bulmuştur. Çocukların yaşları ilerledikçe sosyal becerinin bu alt boyutlarındaki gelişimleri de artmaktadır. Bu sonucun olgunlaşma ve deneyim kazanmayla ilgili olduğu söylenebilir. Özyürek (2017) aynı zamanda çocukların arkadaşlık becerilerinin yaşla birlikte arttığını bulmuştur. Bu çalışmada duygularını yönetme becerisinde anlamlı bir fark bulunamamış olması birinci araştırma sorusunun sonucu ile de ilişkilendirilebilir. Birinci araştırma sorusunda katılımcıların sosyal beceriler açısından en başarılı olduğu becerinin duygularını yönetme becerisi olduğu görülmüştür. Bu becerinin yüksek çıkması 60 aylık çocuklarla 72 aylık çocuklar arasında karşılaştırma yapılamamasına neden olmuş olabilir. Aralarında duygularını yönetme becerisi bakımından puan farkı olan başka bir örneklem grubu üzerinde çalışma tekrarlanırsa bu değişken test edilebilir.

Altıncı araştırma sorusuna ilişkin bulgular doğrultusunda çalışmada problem çözmeye ve sosyal beceriye etkisi olup olmadığı araştırılan diğer bir değişken katılımcıların cinsiyetidir. Buna göre katılımcıların problem çözmeye becerilerinin cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği bulgulanmıştır. Bu bulgu Alemdar Coşkun'un (2016) çalışmasındaki bulgularla benzerlik göstermektedir. Çalışmasında problem çözmeye becerileri puan ortalamalarının cinsiyet faktörü açısından anlamlı farklılık göstermediğini belirtmiştir. Kargı'nın (2009), kişiler arası problem çözmeye eğitiminin etkisini incelemek için yaptığı çalışmada da cinsiyet farkı bulgulanmamıştır. Bu sonuçlar araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Walker, Irving ve Berthelsen'in (2002) çalışmasında, kızların cevaplarının erkeklere oranla daha yeterli olduğunu göstermiştir. Ayrıca, kızların cevapları erkeklerle karşılaştırıldığında, daha az saldırganlık ve misilleme içerdiği bulunmuştur. Bu çalışmada problemin nasıl çözüldüğü ölçülmemiştir. Dilber (2015) erkek çocukların akran problem durumlarına ürettikleri zorlayıcı

olan çözüm sayılarının ortalamasının, kız çocukların akran problem durumlarına ürettikleri zorlayıcı olan çözüm sayılarının ortalamasından yüksek olduğunu bulmuştur.

Sosyal beceri açısından bakıldığında sosyal becerilerin ve alt boyutları olan akademik destek becerilerinin, başlangıç becerilerinin, arkadaşlık becerilerinin ve duygularını yönetme becerilerinin cinsiyete göre farklılaştığı sonucu elde edilmiştir. Hem sosyal becerilerde hem de alt boyutlarda kızların erkeklerden daha yüksek değerler elde ettiği görülmüştür. Eryılmaz (2015) çalışmasında kız çocukların erkek çocuklardan hem sosyal beceri toplam puanında hem de alt boyutlarında daha yüksek puan aldığını bulgulamıştır. Özyürek (2017) de kız çocukların arkadaşlık becerileri puan ortalamasının erkek çocukların puan ortalamasından yüksek olduğunu bulgulamıştır. Buna karşın, Kapıkıran, İvrendi ve Adak (2006) çalışmasında kız çocukların uyum puanlarının erkeklerden daha düşük olduğunu bulgulamışlardır.

Yedinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular doğrultusunda araştırmaya dahil edilen katılımcıların sosyal becerilerinin ve alt boyutları olan başlangıç becerileri, akademik destek becerileri ve arkadaşlık becerilerinin daha önce bir okul öncesi eğitim kurumundan yararlanma durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği bulgulanmıştır. Daha önce bir okul öncesi eğitim kurumundan yararlanan çocukların sosyal becerilerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu değişken yalnızca duyguları yönetme becerisi alt boyutunda bir fark yaratmamıştır. Bu sonucun, duyguların mizaçtan etkilenmesinden ve bireysel özellikler olmasından kaynaklandığı söylenebilir (Goleman, 1996; Rothbart ve Bates, 2006). Aralarında duygularını yönetme becerisi bakımından puan farkı olan başka bir örneklem grubu üzerinde çalışma tekrarlanırsa bu durum test edilebilir.

Katılımcıların problem çözme beceri düzeyleri daha önce bir okul öncesi eğitim kurumundan yararlanma durumlarına göre farklılaşmaktadır. Daha önce okula giden çocukların bu becerileri daha yüksek bulgulanmıştır. Okul, çocukların sık sık problem durumlarıyla karşılaştıkları yerlerden biridir. Problem çözme okullarda bir öğretim yöntemi olarak ele alınır (Gagne, 1966). Bu nedenle daha önce okula giden çocuklarda problem çözme becerilerinin yüksek bulgulanması beklenen bir sonuçtur. Araştırmada elde edilen bu sonuçlar, okul öncesi eğitim kurumlarının çocukların sosyal becerilerinin gelişmesine ve problem çözme beceri düzeylerinin artmasına katkıda bulunduğunu düşündürmektedir.

Sekizinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular doğrultusunda okul öncesi eğitim kurumlarından yararlanma süresi de çocukların problem çözme becerilerini olumlu yönde

etkilemektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarına iki yıl devam eden çocukların bir yıl devam eden çocuklardan problem çözme becerisi puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Dilber (2015) de araştırmasında benzer bir sonuca ulaşmıştır. Çalışmada 2 yıl ve üzeri eğitim alan çocukların 1-2 yıl ve 1 yıldan az eğitim alan çocuklardan daha yüksek problem çözme becerisi puanı aldıkları bulgulanmıştır. Daha önce belirtildiği gibi okullarda problem çözme bir eğitim yöntemi olarak uygulanmaktadır. Bu nedenle okula daha uzun süre devam eden çocukların problem çözme becerilerinin daha yüksek çıkması beklenen bir sonuçtur.

Ancak okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi sosyal beceriyi aynı biçimde etkilememiştir. Bu noktada bir yıl devam eden çocuklarla iki yıl devam eden çocuklar arasında istatistiksel olarak bir fark bulgulanmamıştır. Günindi (2010) de okul öncesi çocukların okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre sosyal uyum puanlarını karşılaştırmış ve anlamlı bir fark bulamamıştır. Ancak Kapıkıran, İvrendi ve Adak (2006) çalışmasında okul öncesi eğitim kurumuna 2 yıl devam eden çocukların ilk kez başlayan çocuklara göre daha çok sosyal beceriye sahip olduklarını bulgulanmıştır.

5.2 Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar dikkate alındığında şu önerilerde bulunulabilir:

Araştırmacılara yönelik öneriler:

- Bu araştırma yalnızca devlet okullarına devam eden çocuklarla yapılmıştır. Devlet okullarına devam eden ve özel eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal becerileri ile problem çözme becerileri incelenebilir.
- Bu araştırma okul öncesi eğitim almayan çocuklarla da gerçekleştirilebilir.
- Farklı yaş grupları ile sosyal beceri ve problem çözme becerilerine yönelik araştırma yapılabilir.
- Sosyal beceri verilerinin doğrudan çocuklardan toplandığı veri toplama araçları kullanılarak bu araştırmanın sonuçları karşılaştırılabilir.
- Sosyal beceri gelişiminin ve problem çözme becerisinin diğer değişkenlerini belirleyecek ve diğer gelişim alanlarıyla ilişkilendirilecek daha kapsamlı araştırmalar yapılabilir.

- Bu araştırma farklı veri toplama araçları kullanılarak farklı gruplarla yeniden yapılabilir.

Eğitimcilere yönelik öneriler:

- Eğitimciler sosyal becerilere ve problem çözme becerilerine ilişkin etkinliklere eğitim programlarında daha çok yer verebilirler ve eğitim ortamını bu amaca yönelik düzenleyebilirler.
- Sosyal beceri ve problem çözme becerilerinin desteklenmesinde ebeveynleri bilgilendirebilirler. Eğitim sürecine aktif katılmalarını sağlayabilirler.



KAYNAKÇA

- Adair, J. (2017). *Karar verme ve problem çözme*. (Kalaycı, N., ve Korkmaz, G. Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Akkaya, S. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan fen ve doğa etkinliklerinin çocukların problem çözme becerilerine etkisi konusunda öğretmen görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Akkök, F. (1996). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi (Ana-baba el kitabı)*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Aksu, M. (2015). *Ebeveynlerin sosyal sorun çözme becerileri ile çocukların sosyal uyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Alemdar Coşkun, M. (2016). *Problem çözme eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların problem çözme becerileri ile kişilerarası problem çözme becerilerine etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Altıntaş, T. T. ve Bıçakcı M. Y. (2017). Erken çocukluk döneminde prososyal davranışlar. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 57, 245 – 261.
- Amsterlaw, J., ve Wellman, H. M. (2006). Theories of mind in transition: A microgenetic study of the development of false belief understanding. *Journal of Cognition and Development*, 7(2), 139-172.
- Anderson, J. R. (1980). *Cognitive psychology and its implications*. San Francisco: Freeman
- Avcıoğlu, H. (2009). *Etkinliklerle sosyal beceri eğitimi* (3. baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Aydoğan, Y. (2012). *Problem çözme ve problem çözme becerilerinin desteklenmesi*. Ankara: Özgüncök Yayıncılık.
- Azmitia, M. (1988). Peer interaction and problem solving: When are two heads better than one?. *Child Development*, 59(1) 87-96.
- Bacanlı, H. (2012). *Sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Balaban, G. G. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

- Barkley, E. F., Cross, K. P., ve Major, C. H. (2005). *Collaborative learning techniques: A handbook for college faculty*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
- Bee, H. ve Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişimi psikolojisi* (1. baskı). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Bierman, K. L., ve Furman, W. (1984). The effects of social skills training and peer involvement on the social adjustment of preadolescents. *Child Development*, 151-162
- Binbaşoğlu, Cavit. (1990). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Bingham, A. (1983). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi*. (F. Oğuzkan, Çev.). İstanbul: MEB.
- Bolkan, C., Sano, Y., De Costa, J., Acock, A. C., ve Day, R. D. (2010). Early adolescents' perceptions of mothers' and fathers' parenting styles and problem behavior. *Marriage & Family Review*, 46, 563-579.
- Bozkurt Yükçü, Ş. ve Demircioğlu, H. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 216-238.
- Bullock, J. (1988, Fall). Encouraging problem solving. *Daycare and Early Education*, 16 (1), 24-27.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Contreras, J. M., Kerns, K. A., Weimer, B. L., Gentzler, A. L., ve Tomich, P. L. (2000). Emotion regulation as a mediator of associations between mother-child attachment and peer relationships in middle childhood. *Journal of Family Psychology*, 14(1), 111-124.
- Cook, C. R., Gresham, L. K., Barreras, R. B., Thornton, S., ve Crews, S. D. (2008). Social skills training for secondary students with emotional and/ or behavioral disorders: A review and analysis of the meta-analytic literature. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 16, 131-144.
- Cutting, A. L., ve Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: Individual differences and interrelations. *Child Development*, 70, 853-865.

- Çağdaş, A. ve Seçer Şahin, Z. (2002). *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlak gelişimi*. Arı, R. (Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çubukçu, Z., Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 37, 155-174.
- D'zurilla, T.J. ve Goldfried, M.R. (1971). Problem solving and behavior modification, *Journal of Abnormal Psychology*, 18, 407-426.
- Dalkılıç, N. M. (2014). *Okul öncesi eğitime devam eden çocukların kişilerarası problem çözme becerileri ile sosyal duygusal uyumlarının karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) .Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Davidson, J. E., Sternberg, R. J. (2003). *The psychology of problem solving*. Cambridge University Press.
- Deming J. D. (2017). The growing importance of social skills in the labor market. *The Quarterly Journal of Economics*. 1593–1640. doi:10.1093/qje/qjx022.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior*, 11(1), 1.
- Denham, S. A., Zinsser, K. M., ve Brown, C. A. (2006). The emotional basis of learning and development in early childhood education. *Handbook of research on the education of young children*, 2, 85-103.
- Dereli, E. (2008). *Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Deutsch, M. (1994). Constructive conflict resolution: Principles, training, and research. *Journal of Social Issues*, 50, 13-32.
- Dilber, M. (2015). *Okul öncesi çocukların ahlaki yargı düzeyleriyle kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dow, A. A. E. (2015). *The relationship between social-emotional development, academic achievement and parenting practices in young children who attend head start*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). The City University of New York, New York.
- Eisler, R.M ve Frederiksen, L. W. (1980) *Perfecting social skills: A guide to interpersonal behavior development*. N.Y. : Plenum Press.

- Elliot, Stephen N., Busse, R. T. (1991). Social skills assessment and intervention with children and adolescents, guidelines for assessment and training procedures. *School Psychology International*. 12, 63-83.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2001). *Gelişim ve öğrenme*. (10. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Eroğlu, E. (2001). *Ailenin çocuklarda problem çözme yeteneğinin gelişmesi üzerindeki etkisi (Adapazarı örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Eryılmaz, S. (2015). *4 – 5 yaş aralığındaki çocukların artikülasyon düzeylerinin sosyal becerileri ile ilişkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Turgut Özal Üniversitesi, Ankara.
- Fawcett, L. M., Garton, A. F. (2005). The effect of peer collaboration on childrens problem-solving ability. *British Journal of Educational Psychology*, 75(2), 157-169, Doi:10.1348/000709904X23411
- Frank M. Gresham ve Stephen N. Elliott (1987) Social skill deficits of learning-disabled students: issues of definition, classification and assessment. *Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities International: Overcoming Learning Difficulties*, 3:2, 131-148,
- Frey K.S. Hirschstein M.K. ve Guzzo B.A. (2000). Second step: preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 8(2), 102-112.
- Gagne R.M. (1977). *Conditions of learning*, 3rd ed. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gagne, R. M. (1966). *Human problem solving: Internal and external events. Problem solving: research, method and theory*. New York: Wiley.
- Ge, X., ve Land, S. M. (2003). Scaffolding students' problem-solving processes in an ill structured task using question prompts and peer interactions. *Educational Technology Research and Development*, 51(1), 21-38.
- Gelbal, S. (1991). Problem çözme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6, 167-173.
- Goleman, D. (1996). *Duygusal zeka neden IQ'dan daha önemlidir?* İstanbul: Varlık Yayınları.

- Gökçe, F. (2013). *5-6 yaş çocukların sosyal-duygusal uyumları ile annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Gülay, H. ve Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Günindi, Y. (2010). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarına uygulanan sosyal uyum beceri eğitimi programının çocukların sosyal uyum becerilerinin gelişimine etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gürşimşek, I., Çetingöz, D., ve Yoleri, S. (2009, Mayıs). Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. *The first International Congress of Educational Research* (1-3). Çanakkale.
- Hansa Bilek, M. (2011). *Okul öncesi dönem çocuklarının ev ile okul ortamındaki sosyal becerilerinin karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Hargie, O., Saunders, C., ve Dickson, D. (2000). *Social skills in interpersonal communication*. London: Routledge and Kegan Paul
- Hartup, W. W.; Glazer, J. A.; ve Charlesworth, R. (1967). Peer reinforcement and sociometric status. *Child Development*, 38, 1017-1024
- Heppner, P. P. and Krauskopf, C. J. (1987). An information processing approach to personel problem solving. *The Counseling Psychologist*, 15, 371- 447.
- Hernandez, D. J. (2011). *Double jeopardy: How third-grade reading skills and poverty influence high school graduation*. Baltimore: Annie E. Casey Foundation.
- Hyson, M. C. (1994). *The emotional development of young children*. New York: College Press.
- Johnson, J.L. (2000). *Preventing conduct problems and increasing social competence in high-risk preschoolers*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Regent University, Virginia.
- Kapıkıran, M. A., İvrendi, A. B. ve Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: Durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 19-27.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. (9.b.) Ankara: Nobel.

- Kargı, E. (2009). *Bilişsel yaklaşıma dayalı kişiler arası sorun çözme becerileri kazandırma (BSC) programının etkililiği: okul öncesi dönem çocukları üzerinde bir araştırma.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kaya, İ. (2016). *Yaşam becerileri programının (YBP) 4 yaş çocuklarının problem davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisi.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Knafo, A. ve Plomin, R. (2006). Prosocial behavior from early to middle childhood: Genetic and environmental influences on stability and change. *Developmental Psychology*. 42, 771 – 786
- Kneeland, S. (2001). *Problem çözme.* (Kalaycı, N. Çev.) Ankara: Gazi Kitabevi
- Koçak, N.L. (2012) *Köyde ve kentte yaşayan ilköğretim ikinci kademeye devam eden çocukların sosyal becerilerinin incelenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 177-184.
- Köksal Akyol, A. (2018). *Erken çocukluk döneminde gelişim II.* Ankara. Anı Yayıncılık.
- Ladd, G. (2005). *Children's peer relations and social competence: A century of progress.* New Haven, CT: Yale University Press.
- LaFreniere, P. , Strayor, F. , ve Gauthier, R. (1984). The emergence of same - sex affiliative preference among preschool peers: A developmental/ethological perspective . *Child Development*. 55, 1958 – 1965.
- Leerkes, E. M., Blankson, A. N., Q'Brien, M., Calkins, S. D. and Marcovitch, S. (2011). The relation of maternal emotional and cognitive support during problem solving to pre-academic skills in preschoolers. *Infant and Child Development*, 20, 353-370.
- Lewis, G. F. (1988). *The social competence of preschool children's response to conflict and peer acceptance in a mainstreamed classroom,* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Universtiy of Illinois At Urbana-Champaign, Illinois.
- Malik, S., Balda, S. ve Punia, S. (2006). Socio-emotional behaviour and social problem solving skills of 6-8 years old children. *Journal of Social Sciences*, 12(1), 55-58.

- McDowell, D.J., Parke, R.D. ve Spitzer, S. (2002). Parent and child cognitive representations of social situation and children's social competence. *Social Development*, 11, 469–486.
- McFall, R.M. (1982) A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4, 1-33.
- McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53,185-204
- McWayne, C. M., ve Bulotsky-Shearer, R. J. (2013). Identifying family and classroom practices associated with stability and change of social-emotional readiness for a national sample of low-income children. *Research in Human Development*, 10, 116-140.
- Meier, C. R., DiPerna, J. C. ve Oster, M. M. (2006). Importance of social skills in the elementary grades. *Education and Treatment of Children*, 29(3), 409-419.
- Mercurio, C.M. (2003). Guiding boys in the early years to lead healthy emotional lives. *Early Childhood Education Journal*. 30(4), 255-258.
- Moffitt, T. E. (1993). Life-course-persistent and adolescence-limited antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100(4), 674-701.
- Mountrose, P. (2000) *6 ile 18 yaş çocuklarıyla sorunları çözmeye 5 aşama*. (S. Can, Çev.). İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Nezu, A. M., ve Ronan, G. F. (1988). Social problem solving as a moderator of stress related depressive symptoms: A prospective analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 35(2), 134-138.
- OECD (2017), *PISA 2015 Results (Volume V): Collaborative problem solving*, PISA, OECD Publishing, Paris.
- Oğuz, V. (2012). *Proje yaklaşımının anasınıfına devam eden çocukların problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Oğuz, V., Köksal Akyol, A. (2015). Problem çözme becerisi ölçeği (PÇBÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 44 (1), 105-122.
- Oppenheimer, L. (1989). The nature of social action: Social competence versus social conformism. B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel, R. P. Weissberg (Eds.), *Social*

Competence in Developmental Perspective (41-69). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

- Ömeroğlu, E. ve Ulutaş, İ. (2004). *Çocuk ve ergen gelişimi*. İstanbul: MORPA Yayıncılık.
- Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., Aydoğan, Y., Çakan, M., Çakmak, E. K., Özyürek, A. ve Yurt, Ö. (2014). Okul öncesi sosyal beceri değerlendirme ölçeği öğretmen formunun geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik analizleri. *21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(8), 37-46.
- Özcan, C. ve Öğülmüş, S. (2010). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklara bilişsel yaklaşıma dayalı kişilerarası sorun çözme eğitiminin katkıları. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 9(4), 391-398.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi (çok değişkenli analizler)*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özdil, G. (2008). *Kişilerarası problem çözme becerileri eğitimi programının okulöncesi kurumlara devam eden çocukların kişilerarası problem çözme becerilerine etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Özer, D. (2010). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Özmen, D. (2013). *5-6 yaş grubu çocukların akran ilişkilerinin sosyal problem çözme becerisi açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Öztürk, A. (2008). *Okulöncesi eğitimin ilköğretim 1. ve 3. Sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Özyürek, A. (2017). Okul öncesi çocukların duyguları tanıma ile duyguları yönetme ve arkadaşlık becerileri arasındaki ilişki. *Akademik Bakış Dergisi*, 59, 128-140.
- Özyürek, A., Begde, Z. ve Yavuz, N. F. (2014). Okul öncesi çocukların sosyal becerileri ile yakın çevresindeki yetişkin etkileşimleri arasındaki ilişki. *Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences*, 16(2) 111-129.
- Park, K. L., Loman, S., Miller A. M. (2008). Adaptive behavior assessment system-II: Clinical use and interpretation. USA: Academic Press.

- Phillips, E. L. (1978). *The social skills basis of psychopathology*. New York: Grune ve Stratton.
- Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. New York: Orlon Press.
- Pickover, S. A. (2006). *The relationship between attachment status and social problem solving in four and five year old children: A contemporaneous assesment*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Rochester University, Michigan.
- Ponitz, C. C., Rimm-Kaufman, S. E., Grimm, K., ve Curby, T. W. (2009). Kindergarten classroom quality, behavioral engagement, and reading achievement. *School Psychology Review*, 38(1), 102-120.
- Rinaldi, C. M. ve Howe, N. (2012). Mothers' and fathers' parenting styles and associations with toddlers' externalizing, internalizing, and adaptive behaviors. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 266-273.
- Rinn, R. C. ve Markle, A. (1979). Modification of social skill deficits in children. *Research and Practice in Social Skills Training* (107-129). Springer, Boston, MA.
- Rissanen, C. (2010). *Factors that account for children's variability in social skills: Temperament and emotional intelligence*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). The City University of New York, New York.
- Rothbart, M. K. , ve Bates, J. E. (2006). Temperament. W. Damon (Series Ed.) ve N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (pp. 105 – 176). New York: Wiley.
- Sanson, A., Hemphill, S. A., Yagmurflu, B., McClowry, S. (2011). *Temperament and social development*. The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development, Second Edition. USA
- Semrud-Clikeman, M. (2007). *Social competence in children*. New York: Springer
- Seven, S. (2008). Yedi sekiz yaş çocuklarının sosyal becerilerinin incelenmesi. *Fırat University Journal of Social Sciences*, 18(2), 151-174.
- Slaby, R. G., ve Frey, K. S. (1975). Development of gender constancy and selective attention to same - sex models. *Child Development*, 46, 849 – 856 .
- Smith, M. (2001). Social and emotional competencies: Contributions to young African-American children's peer acceptance. *Early Education and Development*, 12, 49-72.

- Spence, S. H. (2003). Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8(2) 84-96.
- Spivack, G. ve Shure, M. B. (1977). Preventively oriented cognitive education of preschoolers. *Primary prevention: An idea whose time has come*.
- Stevens, A. D. (2009). *Social problem solving and cognitive flexibility: Relations to social skills and problem behavior of at-risk young children*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Seattle Pacific University, Seattle.
- Stevens, M. (1998). *Daha iyi nasıl... Sorun çözümlene*. (A. Çimen, Çev.). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Tallman, İ., Gray, L. N. (1990). Choices, decisions, and problem-solving. *Annual Review of Sociology*. 16, 405-433
- Tozduman Yaralı, K. ve Özkan, H. K. (2016). Çocukların (60-72 aylık) sosyal problem çözme becerileri ile sosyal yetkinlik ve davranış durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 345-361.
- Tuğrul, B. ve Duran, E. 2003. Her çocuk başarılı olmak için bir şansa sahiptir: Zekanın çok boyutluluğu çoklu zeka kuramı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 224-233.
- TÜRKİŞ. “Kasım 2018 Açlık ve Yoksulluk Sınırı”. Erişim 10 Mayıs, 2019. <http://www.turkis.org.tr/KASIM-2018-ACLİK-ve-YOKSULLUK-SINIRI-d137746>
- Uluşınar Y. (2004). *Obez hastaların bağımlı-özerk kişilik özelliklerinin ve problem çözme yeteneklerinin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Ünsal, Ö.F. (2010). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60- 72 aylık çocukların sosyal duygusal uyumları İle davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Voegler-Lee, M. E., Kupersmidt, J. B. (2011). *Intervening in childhood social development*. The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development, Second Edition. USA
- Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need—and what we can do about it*. New York, NY: Basic Books.

- Walker, S., Irving, K. and Berthelsen, D. (2002) Gender influences on preschool children's social problem-solving strategies. *The Journal of Genetic Psychology*, 163(2), 197-209.
- Webster-Stratton, C., ve Reid, M. J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children—The foundation for early school readiness and success: Incredible Years Classroom Social Skills and Problem-Solving Curriculum. *Infants & Young Children*, 17(2), 96-113.
- Wentzel, K.R. (1993). Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 85(2), 357-364.
- Whittaker, J. V. (2014). Good thinking! Fostering children's reasoning and problem solving. *Young Children*, 80-81.
- Woodward, A. L. (2009). Infants' grasp of others' intentions. *Current directions. Psychological Science*, 18(1), 53-57.
- Yavuzer, H. (2002). *Doğum öncesinden ergenlik sonuna çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yüksel, G. (1998). Sosyal beceri envanterinin Türkçe'ye uyarlanması; geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9, 39-48.
- Zembat, R. ve Unutkan, Ö. P. (2005). *Problem çözme becerilerinin gelişimi. Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

EKLER

Ek 1: Demografik Bilgi Formu

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

1. Çocuğunuz kaç aylık?

.....

2. Çocuğunuzun cinsiyeti nedir?

a. Kız b. Erkek

3. Çocuk daha önce bir okul öncesi eğitim kurumundan yararlandı mı?

a. Evet b. Hayır

4. Cevap evet ise yararlanma süresi nedir?

a. 1 Yıl b. 2 Yıl c. 3 Yıl d.

5. Ailenin toplam aylık geliri nedir? TL

Ek 2: Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği

OKUL ÖNCESİ SOSYAL BECERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ-OSBED ÖĞRETMEN FORMU

1. Çocuğun Adı - Soyadı:

2. Çocuğunuzun Doğum Tarihi: ____ / ____ / ____ (gün/ay/yıl)

3. Çocuğun cinsiyeti: () Kız () Erkek

	Hemen Hemen Hiç	Nadiren	Bazen	Çoğu Zaman	Hemen Hemen	Her Zaman
I. BAŞLANGIÇ BECERİLERİ (1-12)						
01. Selamlaşma: Başkalarıyla karşılaştığında sözle ya da bedeniyle selam verir mi?	1	2	3	4	5	
02. Akranlarına ismiyle hitap etme: Akranlarıyla konuşurken isimleriyle hitap eder mi?	1	2	3	4	5	
03. Kendini tanıtmama: Yeni tanıştığı insanlara kendini tanıtır mı?	1	2	3	4	5	
11. Soru sorma: Merak ettiği bir konuda uygun soru ifadesi ve ses tonuyla soru sorar mı?	1	2	3	4	5	
12. Duygularını ifade etme: Ne hissettiğini sözel olarak ifade eder mi?	1	2	3	4	5	
II. AKADEMİK DESTEK BECERİLERİ (13-24)						
13. Dinleme: Başkaları konuştuğunda dinler mi? (Dinlediği kişiyle göz teması kurarak sözünü kesmeden, jest ve mimikleriyle dinlediğini belli eder mi?)	1	2	3	4	5	
14. Soruya cevap verme: Kendisine bir soru yöneltildiğinde uygun şekilde açıklamaya çalışır mı?	1	2	3	4	5	
23. Eleştiri yapma: Kırıcı olmadan nazik ifadelerle eleştiri yapar mı?	1	2	3	4	5	

24. Eleştiriyeye açık olma: Kendisine yönelik eleştirileri kızmadan sabırla dinler mi?	1	2	3	4	5
III. ARKADAŞLIK BECERİLERİ (25-37)					
25. Arkadaşlarının duygularını anlama: Arkadaşlarının konuşmalarından onların üzüntülü ya da sevinçli gibi hangi duygulara sahip olduklarını anlar mı?	1	2	3	4	5
26. Başkalarının haklarını koruma: Arkadaşının hakkını korumak için çaba harcar mı?	1	2	3	4	5
36. Oyunun kurallarına uyma: Oyun oynarken oyunun gerektirdiği kurallara uyar mı?	1	2	3	4	5
37. Arkadaşlarının duygularına uygun tepki verme: Arkadaşlarının içinde bulunduğu duygu durumuna (sevinçli, hüzünlü, kızgın vb.) göre uygun tepkiler verir mi?	1	2	3	4	5
IV. DUYGULARINI YÖNETME BECERİLERİ (38-49)					
38. Duygularını başkalarını rahatsız etmeden gösterme: Duygularını, başkalarını fiziksel ya da sözel olarak rahatsız etmeden gösterir mi?	1	2	3	4	5
39. Engellenme durumuyla baş etme: Engellendiğinde sakin kalıp durumu kabul eder mi?	1	2	3	4	5
48. Hakkını koruma: Hakkını başkalarına zarar vermeden korur mu?	1	2	3	4	5
49. Kendiliğinden çözülecek sorunları görmezden gelme: Müdahale etmeden çözülebilecek sorunları tepki vermeden bekleyebilir mi?	1	2	3	4	5

Ek 3: Problem Çözme Becerisi Ölçeği

ÇOCUKLAR İÇİN PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ ÖLÇEĞİ (PÇBÖ)

DEĞERLENDİRME FORMU (18 MADDE)

ÖLÇEK UYGULAMA TARİHİ:/...../.....

ANAOKULU ADI :	CİNSİYETİ : () Kız / () Erkek	ÇOCUK KAÇ AYLIK?
----------------	---------------------------------	------------------------

MADDELER	0 (Hiç Çözüm Önerisi Yok)	1 (Tek Öneri Var)	2 (İki Öneri Var)	3 (Üç Öneri Var)	4 (Üçten Fazla Öneri Var)
1. Bu çocuk, boyama yaparken elleri boya olmuş.					
2. Bu çocuk, yemeğine tuz atarken tuzluğun kapağı açılmış ve bütün tuz yemeğine dökülmüş.					
3. Bu çocuğun bisikletinin tekerleği patlamış.					
16. Bu çocuk yemek yiyecekmiş, ama çatal kaşık yokmuş.					
17. Bu çocuk, dondurmasını yerken yere düşürmüştü.					
18. Bu çocuk, oyuncakıyla oynarken oyuncakını kırmış.					

Ek 4: MEB Uygulama İzni



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98057890-20-E.20801569
Konu : Anket Uygulaması

01.11.2018

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ANTALYA

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı İlköğretim Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Umay Hazar DENİZ'in "**60-72 Aylık Çocukların Sosyal Becerilerinin Problem Çözme Becerilerine Etkisi**" adlı araştırmasını, İlimiz Muratpaşa, Konyaaltı, Kepez, Döşemelti İlçelerinde Bulunan Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında uygulama isteği ile ilgili 24/10/2018 tarih ve 35568 sayılı yazısı, İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme komisyonumuz tarafından, 31/10/2018 tarihinde incelenerek "**Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi**" esaslarına uygun olduğu tespit edilmiştir.

Komisyonumuzca "**60-72 Aylık Çocukların Sosyal Becerilerinin Problem Çözme Becerilerine Etkisi**" isimli araştırmasını, İlimiz Muratpaşa, Konyaaltı, Kepez, Döşemelti İlçelerinde Bulunan Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında eğitim gören öğrenci ve ebeveynlere, bahse konu Genelge ve çalışma takvimi doğrultusunda, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmaksızın yapılması,

Söz konusu araştırmanın bitimine müteakip; sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi kaydıyla uygulanması, Komisyonca uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 23/02/2015 tarih ve 5347 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Mehmet KARAKAŞ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
01.11.2018

Yüksel ARSLAN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Soğuksu Mah. Hamidiye Cad. MERKEZ/ANTALYA
E-posta: projeler07@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Mehmet KARAKAŞ Md. Yard.
Tel: (0 242) 238 60 00
Faks: (0 242) 238 61 11

Bu e-arak güvenirli elektronik imzalıdır. https://evr.aksogru.meb.gov.tr adresinden ac9b-1cda-3aae-aa95-3133 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 5: Ölçek Uygulama İzinleri

Sayın: Arş. Gör. Umay Deniz HAZAR

Araştırmanızda kullanmak amacıyla talep ettiğiniz “Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği’ni (OSBED)” kullanmanız uygundur.

İyi çalışmalar dilerim. 05.10.2018


Dr. Öğr. Üy. Hakan KOĞAR

Sayın: Arş. Gör. Umay Hazar DENİZ

Araştırmanızda kullanmak amacıyla talep ettiğiniz "Çocuklar İçin Problem Çözme Becerisi Ölçeği'ni (PÇBÖ)" kullanmanızda hiçbir sakınca bulunmamaktadır.
İyi çalışmalar dileklerle, 12.09.2018


Doç. Dr. Nuslat.OĞUZ

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Umay Hazar DENİZ

Doğum Yeri ve Tarihi : Antalya 09/06/1992

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: 2010-2014, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi: 2016 – 2019, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

İş Deneyimi

Stajlar: 2014 - Çanakkale Atatürk İlköğretim Okulu

2013 - Çanakkale Hüseyin Akif Terzioğlu Anaokulu

2012 - Çanakkale Zübeyde Hanım Anaokulu

2010 - Antalya Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu

2010 - Antalya Saygan Kardeşler Anaokulu

2009 - TED Antalya Koleji

Projeler: 2013 - 2014 Mavitay Çocukların Kültür Evi – Gönüllü Eğitimci

2014 - Çanakkale Belediyesi, Çanakkale Barış Atölyeleri Projesi

Kurumlar: 2017- 2019 Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi - Araştırma Görevlisi

2015-2017 - Antalya Büyükşehir Belediyesi Anaokulu – Okul Öncesi Öğretmeni

2014 -2015 - Antalya Mürüvet Alpagot Anaokulu – Okul Öncesi Öğretmeni

İletişim

E-Posta Adresi: umaydeniz@windowlive.com

Tarih: 21/06/2019



İNTİHAL RAPORU

60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİ YORDAYICI ETKİSİ

ORJİNALLIK RAPORU

% 18	% 12	% 6	% 16
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BRUNEL KAYNAKLAR

1	Submitted to Abant İzzet Baysal Üniversitesi Öğrenci Ödevi	% 2
2	Submitted to Konya Necmettin Erbakan University Öğrenci Ödevi	% 2
3	Submitted to Marmara University Öğrenci Ödevi	% 1
4	Submitted to Trakya University Öğrenci Ödevi	% 1
5	acikerisim.selcuk.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	% 1
6	Submitted to Canakkale Onsekiz Mart University Öğrenci Ödevi	% 1
7	joiss.karabuk.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
8	www.eab.org.tr	

Univ. Hacı 

Prof. Dr. Fatma 