

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

EBEVEYNLERİN SOSYAL SORUN ÇÖZME BECERİLERİ İLE
ÇOCUKLARIN SOSYAL UYUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Meral AKSU

Antalya, 2015

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

EBEVEYNLERİN SOSYAL SORUN ÇÖZME BECERİLERİ İLE
ÇOCUKLARIN SOSYAL UYUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Meral AKSU

Danışman
Doç. Dr. Zeliha YAZICI

Antalya, 2015

T.C.

Akdeniz Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne;

Meral AKSU'nun bu çalışması, jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan


Prof. Dr. Veli DUYAN

Üye(Danışman)


Doç. Dr. Zeliha YAZICI

Üye


Yrd. Doç. Dr. Begümhan YÜKSEL

Tez Konusu: Ebeveynlerin Sosyal Sorun Çözme Becerileri ile Çocukların Sosyal Uyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Onay: Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım

Tez Savunma Tarihi: 20./07./ 2015

Mezuniyet Tarihi:/...../ 2015

...../...../ 20...

Prof. Dr. Yusuf TEPELİ
Enstitü Müdürü

DOĞRULUK BEYANI

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

16/07/2015

Meral AKSU

ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitimim boyunca bilgi birikimi, bakış açısı ve yüreklendirici yorumlarıyla bana destek olan değerli hocam ve tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Zeliha YAZICI' ya şükranlarımı sunarım.

Lisans yıllarımdan bu yana beni akademik çalışmalara yönlendiren ve çalışmam süresince katkılarını esirgemeyen Sayın Prof. Dr. Veli Duyan' a ve bir yönetici olarak eğitimimi destekleyici ve cesaretlendirici yaklaşımından dolayı Sayın Prof. Dr. Erol ESEN' e teşekkürlerimi sunarım.

Tezin tamamlanma sürecindeki katkıları ve en zor zamanlarda verdiği içten desteklerle yanımda olan değerli arkadaşım Yeşim YURDAKUL'a, her zaman yanımda olduklarını hissettiren sevgili arkadaşlarım Özgün EREZ ve Ulaş KÖKÇE'ye sonsuz teşekkür ederim.

Ve varlığımı her daim arkamda hissettiğim, oldukça uzun süren eğitim hayatım boyunca bana emek veren aileme teşekkür ederim.

Meral AKSU
Antalya, 2015

ÖZET

Ebeveynlerinin Sosyal Sorun Çözme Becerileriyle Çocuklarının Sosyal Uyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi İlişkisi

Aksu, Meral

Yüksek Lisans, İlköğretim Bölümü

Tez Yöneticisi: Doç. Dr. Zeliha Yazıcı

Haziran 2015, 95 sayfa

Bu araştırma ebeveynlerin sosyal sorun çözme becerileriyle çocuklarının sosyal uyum becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın verileri, Antalya merkez ilçelerinde bağımsız anaokullarına devam eden 92 çocuk (altı yaş) ve onların ebeveynlerinden elde edilmiştir. Araştırmada, çocukların ve ailelerinin demografik özelliklerini elde etmek için “Demografik Bilgi Formu” uygulanmıştır. Çocukların sosyal uyum becerilerini belirlemek için Işık (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan “Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği”, ebeveynlerin sosyal sorun çözme becerilerinin belirlenmesi için de Duyan ve Gelbal (2008) tarafından Türkçe ‘ye uyarlanan, “Sosyal Sorun Çözme Envanteri” (SSÇE) kullanılmıştır.

Verilerin girişi, analizi ve sınıflandırılmasında IBM SPSS 22 programı kullanılmış ve değişkenlerin niteliğine göre yüzde, ortalama ve standart sapma değerleri belirlenmiştir. Değişkenler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi için T ve F istatistiksel analizleri, değişkenler arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek içinde basit Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre, ebeveynlerin sosyal sorun çözme beceri düzeyleri arttıkça çocukların sosyal uyumsuzluk düzeylerinin de arttığı saptanmıştır. Ebeveynlerin Sosyal Sorun Çözme Envanteri puanlarına göre sosyal sorun yönelimi alt boyutunda annelerin soruna bilişsel yönelimleri, sorunun tanılanması ve karar verme puanları arttıkça çocukların sosyal uyumsuzluk puanlarının da attığı görülürken, babaların sorun tanılama puanları arttıkça çocuklarının sosyal uyum puanlarının artmakta olduğu görülmüştür ($p>.005$). Anne ve babaların öğrenim düzeyi arttıkça çocukların sosyal uyum becerilerinin bu artıştan olumlu etkilendiği bulunmuştur. Çocukların sosyal uyum becerilerine yönelik elde edilen bulgulara bakıldığında, cinsiyet, kardeşin varlığı ve çocuğa bakım veren kişi değişkenlerinin

çocuğun sosyal uyum ya da uyumsuzluk düzeyinde önemli bir farklılık yaratmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal sorun çözme, sosyal uyum ve beceri, sosyal gelişim, aile-çocuk etkileşimi

ABSTRACT

Relationship Between Social Adaptation of Children and Parents' Social Problem-Solving Skills

Aksu, Meral

Post Graduate, Department of Primary Education

Thesis Advisor: Doç. Dr. Zeliha Yazıcı

June 2015, 95 page

This study was intended to examine the relation between the parents' social problem-solving skills and children's skills in social adaptation. The research data were obtained from parents and 92 children (6 years old) who pursue their education at independent kindergartens in the central towns in Antalya. In the study, "The Demographical Information Form" was used to take information about the children and families. In order to determine the children's social adaptation and skills the "Social Adaptation and Skill Scale" has been adapted to Turkish by Işık (2007), and to determine parents' social problem-solving skills, the "Inventory for Social Problem-Solving" (ISPS), which has been adapted by Duyan and Gelbal (2008) were used.

IBM SPSS 22 was used in entry, analysis and classification of the data and percentage, mean and standard deviation were calculated according to variable types. To identify the question whether a significant difference exists between variables, statistical analyses of T and F were employed, and also the simple Pearson Correlation Analysis was used to detect any possible relation between the variables.

According to the results of the research, an increase at the level of parent's problem-solving skills is associated with an increase at children's level of social inadaptation. In regard to parents scores on Parents Inventory for Social Problem-Solving, the children's scores on social inadaptation go up as the mothers' cognitive direction towards the problem, definition of problem and decision-making points increase, and on the other hand, as the definition scores of fathers go up, an increase on the scores of children's adaptation was seen ($p > .005$). It was also found that as the education level of parents get higher, the scores of children on social adaptation are affected by this in a positive way. As far as the findings are concerned, it can also be

assumed that the variables of gender, existence of a sibling and the person who gives childcare make no significant difference in terms of child's social adaptation or inadaptation.

Key Words: *Social Problem-Solving, Social Adaptation and Skill, Social Development, Interaction Between Child and Family*

İÇİNDEKİLER

| | |
|--------------------------|------|
| İMZA SAYFASI..... | i |
| DOĞRULUK BEYANI..... | ii |
| ÖNSÖZ..... | iii |
| ÖZET..... | iv |
| ABSTRACT | vi |
| İÇİNDEKİLER | viii |
| TABLolar LİSTESİ..... | xi |
| KISALTMALAR LİSTESİ..... | xii |

BÖLÜM I

GİRİŞ

| | |
|-------------------------------------|---|
| 1.1. Problem Durumu | 1 |
| 1.2. Araştırmanın Amacı | 2 |
| 1.3. Araştırmanın Önemi | 3 |
| 1.4. Araştırmanın Varsayımları..... | 4 |
| 1.5. Sınırlılıklar..... | 4 |

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER

| | |
|---|----|
| 2.1. Sosyal Gelişim..... | 5 |
| 2.1.1. Sosyal Gelişime İlişkin Kuramlar | 6 |
| 2.1.2. Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Gelişim..... | 11 |
| 2.1.3. Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Uyum Becerileri..... | 15 |
| 2.1.4. Sosyal Uyum Becerilerini Etkileyen Faktörler | 20 |
| 2.1.4.1. Aile..... | 21 |
| 2.1.4.2. Akran İlişkileri..... | 24 |
| 2.1.4.3. Okulöncesi Eğitim Kurumları..... | 25 |
| 2.2. Sorun ve Çözüm Kavramı | 25 |
| 2.2.1. Sorun Kavramının Tanımlanması..... | 26 |
| 2.2.2. Çözüm Kavramının Tanımlanması..... | 27 |
| 2.2.3. Sosyal Sorun Çözme Kavramının Tanımı | 29 |
| 2.2.4. Sosyal Sorun Çözme Modeli..... | 31 |

| | | |
|------------|--|----|
| 2.2.4.1. | Sorun Yönelimi | 33 |
| 2.2.4.2. | Sosyal Sorun Çözme Stilleri | 34 |
| 2.2.4.2.1. | Akılcı Sorun Çözme Stili | 35 |
| 2.2.4.2.2. | Kaçıngan Sorun Çözme Stili | 35 |
| 2.2.4.2.3. | Dürtüsel Dikkatsiz Sorun Çözme Stili | 36 |
| 2.2.4.3. | Sosyal Sorun Çözme ve Sosyal Uyum Becerileri | 36 |
| 2.3. | İlgili Araştırmalar | 38 |

BÖLÜM III

YÖNTEM

| | | |
|--------|------------------------------------|----|
| 3.1. | Araştırma Modeli | 44 |
| 3.2. | Çalışma Grubu | 44 |
| 3.3. | Veri Toplama Araçları | 46 |
| 3.3.1. | Sosyal Sorun Çözme Envanteri | 46 |
| 3.3.2. | Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği | 47 |
| 3.3.3. | Kişisel Bilgi Formu | 48 |
| 3.4. | Verilerin Analizi | 48 |

BÖLÜM IV

BULGULAR

| | | |
|------|---|----|
| 4.1. | Birinci Alt Problem: Ebeveynlerin Öğrenim Durumu ile Çocuğun Sosyal Uyum ve Beceri Puanları Arasında Anlamlılık Farklılık Var mıdır? | 55 |
| 4.2. | İkinci Alt Problem: Cinsiyeti, Kardeş Sayısı, Çocuğa Bakım Veren Kişi Değişkenlerine Göre Çocukların Sosyal Uyumunu Becerileri Farklılaşmakta mıdır? .. | 57 |

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

| | | |
|------|----------------|----|
| 5.1. | Sonuç | 59 |
| 5.2. | Tartışma | 60 |
| 5.3. | Öneriler | 69 |

| | |
|-----------------------|-----------|
| KAYNAKÇA | 71 |
| EKLER | 87 |

| | |
|--|-----------|
| Ek 1- Kişisel Bilgi Formu..... | 87 |
| Ek 2- Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği..... | 89 |
| Ek 3- Sosyal Sorun Çözme Envanteri..... | 90 |
| ÖZGEÇMİŞ..... | 94 |

TABLolar LİSTESİ

| | |
|---|----|
| Tablo 3.1. Araştırmaya Dâhil Edilen Çocukların Sosyo-Demografik Bilgilerinin Dağılımı | 45 |
| Tablo 3.2 Araştırmaya Dâhil Edilen Anne ve Babaların Sosyo-Demografik Bilgilerinin Dağılımı | 46 |
| Tablo 4.1. Ebeveynlerin Sosyal Sorun Çözme Becerileri Alt Ölçeklerine İlişkin Bulgular..... | 50 |
| Tablo 4.2. Çocukların Sosyal Uyum Becerileri Alt Puanlarının Korelasyon Bulguları | 51 |
| Tablo 4.3 Ebeveynlerin Sosyal Sorun Çözme Toplam Puanları ve Çocukların Sosyal Uyum Beceri Puanları Arasındaki Korelasyon Bulguları | 52 |
| Tablo 4.4 Annelerin Sosyal Sorun Çözme Puanları ile Çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Puanları Arasındaki Korelasyon Bulguları | 53 |
| Tablo 4.5 Babaların Sosyal Sorun Çözme Puanları ile Çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Puanları Arasındaki Korelasyon Bulguları | 54 |
| Tablo 4.6 Annenin Öğrenim Durumu ile Çocuğun Sosyal Uyum ve Beceri Puanlarına İlişkin ANOVA Analizi Bulguları | 55 |
| Tablo 4.7 Babanın Öğrenim Durumu ile Çocuğun Sosyal Uyum ve Beceri Puanlarına İlişkin ANOVA Analizi Bulguları | 56 |
| Tablo 4.8 Cinsiyete Göre Sosyal Uyum Becerileri | 57 |
| Tablo 4.9 Kardeş Sayısına Göre Sosyal Uyum Becerileri | 57 |
| Tablo 4.10 Çocuğun Bakımıyla İlgilenen Kişiyeye Göre Sosyal Uyum Becerileri | 58 |

KISALTMALAR LİSTESİ

SSÇE: Sosyal Sorun Çözme Envanteri

SUBÖ: Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği

SYÖ: Sorun Yönelim Ölçeği

SÇBÖ: Sorun Çözme Beceri Ölçeği

SY: Sorun Yönelim

SSÇ: Sosyal Sorun Çözme

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Birey yaşamı boyunca içinde bulunduğu sosyal yapının kültürel algısını, değer yargılarını ve sosyal davranışlarını anlamaya çalışır. Doğduğu andan itibaren bu sosyal yapı içerisinde yaşantılar sonucu edinilen deneyimler bireyin, sosyal gelişim boyutunu oluşturmaktadır.

Sosyal gelişim, yaşamın ilk yıllarından itibaren sosyal çevrenin ve kültürün değerlerine, davranışlarına uyum sağlama süreci olarak tanımlanmaktadır (Yayla-Ceylan ve Ömeroğlu, 2010). Bir başka ifadeyle bireyin sosyal uyarıcılara ve grup yaşantısına, toplumdaki yaptırımlara karşı duyarlı olabilmesi, içinde bulunduğu grupla ya da yaşadığı kültürdeki diğer bireylerle geçinebilmesi onlardan biri gibi davranabilmesi (Gülay ve Akman, 2009) olarak da ifade edilmektedir. Tanımlarda da görüldüğü gibi sosyal gelişim, bireyin hem sosyal yapıya uyum sağladığı hem de kendi bireyselliğini oluşturduğu iki yönü bir süreçtir. Dolayısı ile sosyal gelişim içerisinde hem sosyalleşme hem de bireysel gelişim söz konusudur.

Erken çocukluk yıllarında aile ile başlayan sosyalleşme, çocuğun içinde yaşadığı toplumun geliştirdiği ilkelere, kurallara ve davranış kalıplarına uygun olarak davranmasını ve çevresini oluşturan insanlarla ilişki kurmayı öğrenmesidir (Işık, 2007). Çocuk öncelikle aile ortamında daha sonra oyun gruplarında edindiği yaşantılar yoluyla, diğer bireylerin ya da grup üyelerinin değerleri, davranışları ve inançları hakkında bilgi edinerek kendi davranışlarını düzenlemekte ve böylece toplumsal olarak kabul edilen bir birey haline gelmektedir

Çocuğun yaşadığı toplumun yaşam biçimini, kurallarını ve toplumsal rolleri öğrenerek toplumla bütünleşmesi anlamına gelen sosyalleşme öğrenme yoluyla gerçekleşir. Çocuk sosyal davranışları toplum bireyleri iletişim kurarak öğrenebilir.

Sosyal davranışın kaynağı bebekliğin ilk günlerine kadar uzanır. İlk sosyal davranış doğumun ardından anneyle kurulan etkileşim sonucu ortaya çıkan bağlanmadır. Bağlanmanın çevreye uyum sağlama açısından önemli yeri vardır. Bebeğin gereksinimlerinin anne tarafından düzenli ve tutarlı karşılanmasıyla bebek ve sosyal çevre arasında güven temelleri atılır. Güvenli bağlanma ilişkisine sahip

çocuklar sosyalleşme sürecinde sağlıklı sosyal davranış örüntüleri geliştirirler. Bu durum çocukların sosyal uyum becerilerinin gelişmesinde temel etkindir. Ancak bebek sürekli anneye bağlı kalmaz ve çevresine ilgi ve merak duymaya başladıkça anneden kopar. Bu durumda ilk sosyal davranışların gelişimi, anneye bağlılık ve anneden ayrılma ile başlamaktadır (San Bayhan, Artan, 2004).

Anne-baba tarafından gösterilen sevgi, dengeli bakım ve beslenme, çocuğun temel güven duygusunu geliştirir ve bu yıllarda anne-baba ile ilişkilerinde olumlu yönde izlenimler varsa, başkalarına karşı da benzer biçimde davranır. Kısaca çocuk, aile içinde kendine yapılan sosyal davranışları yansıtır. Çocuğun aile dışındaki ilişkileri de olumsuzsa, bu ilişkilerinde reddedilmiş itilmişse, bu tür sosyal ilişkileri tekrarlamak istemeyecektir. Olumlu sosyal ilişkiler tekrar edilir. Mutlu sosyal deneyimler, çocuğu sosyal deneyimlerini tekrarlamaya teşvik eder (Kulaksızoğlu, 2001).

Sosyalleşme sürecinde yaşla paralel olarak çocuklar yeni sosyal uyum becerileri kazanırlar. Çocuğun ilk yıllarındaki sosyal uyum ve becerilerinin gelişimi, daha sonraki yıllardaki sosyal uyum ve becerilerinin temelini oluşturur. Bu nedenle çocuğun okul öncesi dönemdeki sosyal uyum ve becerilerinin geliştirilmesi büyük önem taşır. Okul öncesi dönem; gelişimin en hızlı olduğu, kişiliğin temellerinin atıldığı, çocuğun yakın çevresinden en çok etkilendiği ve her türlü öğrenmeye açık olduğu, bir dönemi içerir. Okul öncesi dönemde çocuklar için aile etkili bir sosyalleşme ortamıdır. Çocuk okul öncesinde yaşadığı sosyal deneyimlerin yanı sıra, aile bireylerini model alır. Çocuğun sosyalleşme sürecinde aile rol model ve rehber olma açısından önemli bir yere sahiptir. Yapılan bu araştırmada ebeveynlerin sosyal sorun çözme becerileri ile 6 yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri arasındaki ilişki incelenmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Aile, bebeğin ilk sosyal etkileşimlerinin gerçekleştiği ortamdır. Ebeveynlerin çocuklara olan tutumları onların ilk sosyalleşmelerinin şekillenmesinde önemli yer tutar. Birey yaşamında ilk bilgilerini ve algılarını anne ve babasından alır. İnsanın tüm davranışları çocukluğunda geçirilen yaşantıların bir ürünüdür. Bireyin yetiştiği aile ortamı ve aile bireyleri ile olan ilişkileri kişiliğinin oluşmasında oldukça önemli

bir rol oynar. Anne – babanın sahip olduğu davranış kalıpları, zamanla bilerek veya bilmeyerek çocukların da davranışlarını şekillendirir (Çiftçi, 1991).

Okul öncesi dönemde şekillenen çocuğunun sosyal ve duygusal gelişimi üstünde, ebeveyn çocuk etkileşiminin niteliği ve ebeveynlerin model ve rehber olmaları büyük önem taşımaktadır. Anne babaların çocuğun sosyal ve duygusal gelişiminde, sosyal açıdan çevreye uyumunda uygun ve sağlıklı birer özdeşim modeli olacak şekilde davranmaları gerekir. Bu araştırmanın amacı, 6 yaş çocuklarının sosyal uyumları ile ebeveynlerin sosyal sorun çözme becerileri arasındaki ilişkiyi saptamaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Sıfır altı yaş arasını kapsayan okulöncesi dönem, çocuğun bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişiminin hızlı olduğu ve kişilik yapısının biçimlenmeye başladığı, temel alışkanlıkların çocuğa kazandırıldığı önemli bir dönemdir (Razon, 1987). Yaşamın erken yılları, birçok araştırmacı tarafından zeka, kişilik ve sosyal davranış şekillenmesi açılarından son derece önemli bulunmaktadır (Bloom, 1964; Piaget, 1951; akt, Yavuzer, 2003).

Sosyal duygusal gelişim açısından, erken çocukluk yıllarında kazanılan davranışların büyük bir kısmının yetişkinlikte, bireyin kişilik yapısını, tavır, alışkanlık, inanç ve değer yargılarını biçimlendirdiği ortaya çıkmaktadır (Oktay, 1995).

Bireyin yaşamında sosyalleşme süreci ayrı bir öneme sahiptir. Sağlıklı olarak sosyalleşen bireyler toplumsal işlevlerini sağlıklı biçimde yerine getirebilirler. Sosyalleşme sürecinin önemli bir ögesi olan sosyal beceriler ve sosyal uyum kişilerin başkaları ile olumlu etkileşimleri başlatmaları ve sürdürmeleri için önemli davranış elemanlarıdır (Westwood, akt. Avcıoğlu, 2001). İçinde bulunan sosyal ortama uygun davranma becerisi olarak tanımlanan sosyal beceriler, kişiler arası ilişkilerin kurulmasında ve sosyal amaçların gerçekleştirilmesinde çok önemli rol oynamaktadır (Avcıoğlu, 2001).

Gelişim ile ilgili araştırmalar okula uyum ve okul başarısında çocukların sosyal davranışlarının önemini vurgulamaktadır (DeRosier, Kupersmidt and

Patterson, 1994; Dishion, 1990; Ladd, 1990: Ladd and Price, 1987, akt: McClelland, Morrison, 2002; Porath, 2003). Okula düşük sosyal yeterlilikle giren çocuklarda sıklıkla, akranlar tarafından red edilme, davranış problemleri ve düşük akademik başarı gibi problemlerle karşılaşmaktadır (Alexander, Entwisle and Dauber, 1993; Cooper and Farran, 1988; McClelland, Morrison and Holmes, 2000, akt: McClelland, Morrison, 2002). Bu bilgiler, çocuğun erken dönemde sosyal uyum becerilerini sağlıklı biçimde kazanmasının önemli olduğunu göstermektedir. Sosyal gelişimin ilk olarak temellerinin atıldığı ortam çocuklara model ve rehber olunması açısından ailedir. Dolayısıyla çocuğun akranları ve yetişkinlerle kurduğu sosyal ilişkilerin niteliğine gelişimin hızlı olduğu okul öncesi yıllarda gerekli önemin verilmesi, ebeveynlerin sosyal becerilerinin çocuğun çevresine sosyal uyumunda model olmasının bilincinde olunması sağlıklı sosyal ve kişilik gelişimi açısından önemlidir. Ebeveynlerin sosyal becerilerinin çocukların sosyal uyumlarına etkisinin belirlenmesi sosyal gelişim açısından rehber işlevi görebilir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmaya katılan ebeveynlerin ve öğretmenlerin ölçek maddelerine objektif olarak cevap verdikleri varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Antalya il merkezinde bulunan devlet okullarıyla sınırlıdır. Araştırma, okul öncesi eğitim alan 6 yaş grubu çocuklar ve onların anne babaları üzerinde yürütülmüştür. Araştırma kapsamına anne ve babasından her ikisiyle birlikte yaşayan çocuklar dahil edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin en az 5 ay süreyle çocukla birlikte çalışmış olmasına dikkat edilmiştir.

BÖLÜM II **KURAMSAL BİLGİLER**

Bu bölümde sosyal gelişim ve sosyal sorun çözme becerileri olmak üzere iki temel başlık üzerinde durulacaktır. Sosyal gelişim başlığı altında, sosyal gelişimle ilgili tanımlar ve kuramlar açıklanacaktır. Ardından erken çocukluk döneminde sosyal gelişim süreci betimlenecek ve çocuklarda sosyal uyum becerileri, sosyal uyum becerilerini etkileyen faktörler açıklanacaktır.

Sosyal sorun çözme becerileri başlığı altında ise sosyal sorun çözme kavramı ve unsurları, sorun ve çözüm kavramlarının tanımlanması, sorun çözme bileşenleri, sorun çözme modeli ve sorun çözme tarzları ile ilgili bilgiler verilecektir.

2.1. Sosyal Gelişim

Çocuk, sosyal bir çevre içinde dünyaya gelir ve içine doğduğu sosyal çevrenin ona karşı olan tutumları, gereksinimlerini karşılayış şekilleri, davranışsal tepkileri çocuğun tüm gelişim alanlarında etkili olduğu özellikle duygusal gelişiminde, kişilik yapısının biçimlenmesinde önemli bir etkidir (Altınköprü, 2003). Çocuk yaşamını geçirdiği bu sosyal yapıda birçok edinim elde etmektedir. Çocuğun yaşamının ilk yıllarından itibaren sosyal bir yapı içerisinde çevrenin ve kültürün değerlerine, davranışlarına uyum sağlama süreci de sosyal gelişim olarak adlandırılmaktadır. Sosyal gelişim, doğumdan itibaren başlayan, yaşam boyu devam eden, kişinin başkaları ile iyi ilişkiler kurmasını ve içinde yaşadığı topluma uyumunu sağlayan bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Yayla-Ceylan ve Ömeroğlu, 2010). Bir başka ifadeyle bireyin sosyal uyarıcılara ve grup yaşantısına, toplumdaki yaptırımlara karşı duyarlı olabilmesi, içinde bulunduğu grupla ya da yaşadığı kültürdeki diğer bireylerle uyum içerisinde onlardan biri gibi davranabilmesi (Gülay ve Akman, 2009) olarak da ifade edilmektedir. Sosyal gelişimle ilgili alan yazın incelendiğinde sosyal gelişimle ilgili bilgiler açıklanırken, sosyal gelişimden ziyade sosyalleşme kavramının kullanıldığı görülmektedir. Bu nedenle kavram kargaşasını önlemek adına bu bölümden itibaren “**sosyal gelişim**” ifadesi yerine “**sosyalleşme**” ifadesi kullanılacaktır.

Çocuklar dünyaya geldiği andan itibaren içinde bulunduğu sosyal yapının kültürel algısını, değer yargılarını ve sosyal davranışlarını anlamaya çalışır. Bu

anlaşılma sürecinde de bir takım deneyimler edinir. Çocuk, bu deneyimler aracılığıyla aslında yaşadığı sosyal çevrenin kültürünü, değerlerini, hangi davranış ve duyguların ne kadar ve nasıl gösterilmesi gerektiği konusunda bilgileri edinmektedir. Çocukların aile ve toplum içindeki yaşantı sırasında gözlemleyerek edindiği *sosyal bilgi*, temelde çocuğun sosyalleşme boyutunu oluşturmaktadır.

Çocuğun içinde bulunduğu toplumun inançlarını, tutumlarını ve kendisinden beklenen davranışları öğrenmesi olarak tanımlanan sosyalleşme kavramını Bayhan ve Artan (2004), bir grubun üyelerinin başka bir grubun üyelerinin davranış ve kişiliklerini etkilemesi olarak ifade etmektedir. Güney (1998)' e göre bir bireyin toplumun üyesi olarak işlevini yerine getirebilmesi için gerekli değerleri, normları ve becerileri elde etme yöntemi sosyalleşmedir. Kandır'ın (2004) sosyalleşmeyi, çocuğun, grubun kural ve değerlerine uymayı öğrenmesi, bu değerler düzenini benimsemesi olarak açıkladığı görülür. Kağıtçıbaşı (1996)'na göre de yeni doğan bireyin ailesinin, akraba ve komşuluk düzeyinin, şehir ve köyünün ve nihayet ulusunun bir parçası olduğunu öğrenmesi yani toplumun bir üyesi haline gelmesi sosyalleşmedir.

Alanda yapılan çalışmalarda verilen tanımlardan anlaşıldığı gibi sosyalleşme, aslında çocuğun içinde bulunduğu toplumun kültürünü ve toplumdaki sosyal rolleri öğrenerek, toplumun bir parçası haline gelmesini gibi becerileri kapsayan gelişimin sosyal boyutudur. Başka bir ifadeyle çocuğun sosyal gelişim boyutudur. Çocuklar bu süreçte kendilerinden beklenen davranışları gözlem ve deneyim yoluyla öğrenmeye başlayarak yaşam boyu çeşitli faktörlere bağlı olarak devam ettirmektedir.

2.1.1. Sosyal Gelişime İlişkin Kuramlar

Çocuğun sosyal yaşamında etkili olabilmesi için yaşadığı sosyal çevreye uyum sağlaması ve sosyalleşmesi gerekmektedir. İnsan gelişiminin boyutlarını açıklayan birçok kuram bulunmaktadır. Bu kuramların her biri insan gelişime ilişkin sorulara cevaplar aramaktır. Bu kuramlardan bir kısmı da sosyalleşme süreci üzerine odaklanan kuramlardır. Çocukların gelişim dönemlerine uygun sosyal davranışların saptanması, davranışların anlaşılması ve belirlenmesi açısından sosyal gelişim kuramlarının incelenmesi önemlidir ve bu bölümde sosyal gelişimle ilgili bazı kuramlar ele alınacaktır.

Bandura'nın sosyal öğrenme kuramına göre insan davranışları ve çevre, karşılıklı etkileşim halindedir. Bandura, bireyin her şeyi doğrudan öğrenmesine gerek olmadığını, başkalarının deneyimlerini gözleyerek de öğrenebileceğini savunmaktadır. Bandura'ya göre insanlar başkalarının davranışlarını gözleyerek yeni davranışlar kazanırlar. Bandura'ya (akt, Günindi 2010) göre çocuk sosyalleşmesi için gerekli olan davranışları kazanırken dikkat süreci (modeli taklit etmenin gerçekleşmesi için, dikkatin model üzerinde yoğunlaşma), hatırlama süreci (gözlemlediği modelin hareketlerini sembolik olarak hatırd tutulma), motor taklit işlem süreci (davranışın doğru biçimde yeniden oluşturabilmesi için bireyin yeterli motor becerilere sahip olma) ve pekiştireç ve güdüleyici işlem süreci (yeniden oluşturulan davranışın devamlılık sağlaması için bireyin pekiştireç beklentisinin karşılanması ve doyuma ulaşması gerekir) gibi dört belirli süreçlerden geçmektedir. Sosyal öğrenme kuramına göre çocuklar sosyal normlar dâhilinde, çevresindeki modelleri gözleyerek; vicdan, kontrol becerileri edinme, hazzın ertelenmesi, değerlerin içselleştirilmesi, uyumlu davranış geliştirme ve kendini yönetme gibi sosyalleşme davranışlarını bu dört süreçten geçerek kazanmaktadır (Maccoby, 1992).

Bandura'ya göre çocuklar diğer insanların duygusal tepkilerini, davranışlarını gözlemleyerek birçok davranış öğrenirler. Bu noktada gözlem çocukların gelişiminin önemli bir parçasıdır ve gözlemle ilişkili olarak erken çocukluk dönemindeki anne baba modelleri çocuğun hayatında uzun süreli güçlü etkilere sahiptir. Bununla birlikte sosyal öğrenme bilişsel süreçlerle gerçekleşmektedir (Gülay ve Akman, 2009). Bandura, özyeterlilik algısının bireyin sorun çözme becerileri üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Bireylerin kişisel yeterliliklerine ilişkin algılarının, aynı zamanda davranışsal seçimlerini de etkilediğini ve güçlü öz-yeterlilik algısının sorunların çözümüne ilişkin çabaları daha etkin hale getirdiğini belirtmektedir. Bandura'ya göre, bireysel etkenler, bireyin davranışı ve çevre, karşılıklı olarak birbirini etkilemekte ve bu etkileşimler bireyin sonraki davranışını belirlemektedir. Kuramın temel ilkelerinden biri, insanların kendi davranışlarını kontrol edebilme yeteneğine sahip olmalarıdır. İnsanlar toplumsal davranışlarını da düzenleyebilirler. Bandura'ya göre, insanların gösterdikleri davranışlar, genellikle kendi içsel standartlarına ve kendi güdülenmelerine dayalıdır. İnsanların davranışları, başkalarının gösterdikleri tepkilerden etkilenmekle birlikte, yine de insanlar kendi davranışlarından kendileri sorumlu olmaktadır (akt. Senemoğlu, 2007).

Bandura kuramında sosyal öğrenmenin bilişsel boyutuna dikkat çekmiştir. Zihinsel süreçler sosyal öğrenme için aracı işlevi görür. Bandura model olarak öğrenmenin ve sosyal ilişkilerin bireyin sosyalleşmesinde büyük önemi olduğunu ifade etmiştir. Çocuk anne ve babasından başlayarak, zamanla diğer insanları hatta televizyonda gördüğü modelleri örnek alarak öğrenmesini gerçekleştirmektedir. Çevrenin, davranışların ve kişisel faktörlerin birbiriyle etkileşimi kuramın sosyal gelişimi farklı boyutlarla incelediğini göstermektedir. Şöyle ki, sosyal gelişimde bireysel özellikler de belirleyici rol oynamaktadır. Bununla birlikte öz düzenleme, öz yeterlilik gibi bireysel özellikler sosyal çevre ile etkileşimlerle şekillenmektedir (Gülay ve Akman, 2009)

Kişiliğin yapısı ve gelişimine ilişkin klasik psikoanalitik kuramını oluşturan görüşleri ile ilgili çalışmalarında Freud kuramında kişiliğin yaşamın ilk beş yılında oluştuğunu savunmaktadır. Freud'un kuramı, okulöncesi dönemin insan yaşamındaki önemini, kişilik gelişiminde çevre ile etkileşimin etkisini, kişilik gelişiminin toplumsal yönünü vurgulaması açısından dikkat çekicidir. Kuramda erken çocukluk dönemindeki deneyimlerin, yetişkinliği etkilediği düşüncesi, okulöncesi dönemin önemini ortaya koymak açısından dikkat çekicidir. Freud kuramında, kişilik gelişimine bilişsel ve psikoseksüel gelişim çerçevesinde yaklaşmakla birlikte sosyal gelişime de vurgular yapmaktadır. Kurama göre psikoseksüel evrelerde yaşanan sorunlar, çocuğun kendi bedeninden memnun olmamasını ve sosyal açıdan da topluma uyum sağlamamasını beraberinde getirir. Bu nedenle evreler birbirlerini etkilemektedir. Freud'a göre, sosyalleşme, çocuğun anne babasına duyduğu duygusal bağın diğer kişilere uzantısıdır. Kişilik sistemlerinde de süperego ile bireyin sosyal yönüne dikkat çekilmiştir. (Gülay ve Akman, 2009).

Freud'un kuramının izleyicisi olarak ortaya çıkmış, ancak ondan farklı yönde bir model geliştirmiş olan Erikson ise insan yaşamını psikososyal temelli sekiz evre içinde ele alır. Her bir evrede başarılması gereken görev vardır, bu görevin başarılmaması çözülmesi gereken bir kriz durumuna neden olur ve gelişimi aksatır. Güven duygusunun kazanılmasıyla başlayan ve benlik bütünlüğünün sağlanması ile sona eren bu evreleri başarıyla geçiren insanlar, uygun sosyal davranış ve tutum içinde olanlardır. Çocuklar sosyal becerileri ana-babalarıyla ya da bakıcı durumundaki kişilerle ilişki kurarak öğrenmeye başlarlar; daha sonra sosyal gruba

kardeşler, akranlar ve diğer yetişkinler katılır ve sosyal beceriler böylece gelişir (akt. Çetin ve diğ., 2001).

Sosyokültürel gelişim kuramını ortaya atan Vygotsky, bireyin sosyal bağlamda değerlendirilmesi ve davranışlarının bu bağlamdan ayrı düşünülmemeyeceğine ilişkin bir bakış açısıyla kuramını geliştirmiştir. Vygotsky, çocuğun zihinsel gelişiminin çocuğun kendi başına gerçekleştirdiği bir süreç olmadığını, çevresindeki bireylere de bağlı olduğunu savunmuştur. Çocuk, yetişkinler ya da akranlarıyla etkileşimlerinde bir takım bilgiler alarak zihinsel öğrenmeleri gerçekleştirebilir. Çocuk kendi başına çözdüğü problemlerde, başkalarının verdiği bir yardımdan yararlanır. Denebilir ki, Vygotsky zihin gelişimi ile ilgili sosyal bir kuram ortaya atmıştır (Sarı, 2007).

Vygotsky'nin sosyokültürel gelişim kuramının temel kavramı yakınsak gelişim alanı (zone of proximal development)dir. Kuramcı yakınsak gelişim alanını, “çocuğun bağımsız sorun çözme olarak belirlenen gerçek gelişim düzeyi” ile “yetişkin rehberliğinde ya da daha yetenekli akranlarla işbirliği yaparak sorun çözme” olarak belirlenen gizil gelişim düzeyi” arasındaki fark olarak tanımlar (Kargı, 2009). Vygotsky'nin gelişim kuramı, çocuğun sosyal dünyası ve bilişsel gelişimi arasında bir etkileşim olduğunu ileri sürer. Bu kurama göre gelişim, birlikte problemler çözen ortakların sosyal etkileşiminin ürünüdür. Burada odak noktası bireylerden çok topluluklardır. Sosyal çevresindeki kişilerce sağlanan yardımlar aracılığı ile çocuk, yavaş yavaş zihinsel işlevlerini yerine getirmeyi öğrenir. Çocuğun çevresindeki daha yetenekli akranlar ve yetişkinlerle etkileşimi sonucu doğuştan gelen temel yetenekler daha karmaşık ve daha üst düzey bilişsel işlevlere dönüşür (Gülay ve Akman, 2009).

Vygotsky kuramında ayrıca çocuğun oyununun toplumsal özelliğine vurgu yapmaktadır. Kurama göre oyun daima toplumsal bir sembolik etkinliktir. Vygotsky'e göre çocuk tek başına bile oynasa bu oyun sosyokültürel öğeleri ifade ettiği için önemli bir biçimde toplumsaldır. Gerçek oyun üç yaş dolaylarında sosyo dramatik oyun ile başlar. Oyun tek bir çocuktan fazlasını kapsamaktadır. Oyun parçalarındaki konular, öyküler ya da roller çocukların kendi toplumlarının sosyokültürel malzemelerini kavrayışlarını ve oyun amacıyla kullanımlarını ortaya koymaktadır. .

Kuramcı, toplumsal dünyanın çocuğun gelişimine rehberlik ettiğini savunarak, özellikle topluma, ebeveynlere ve öğretmene özel bir rol yükler. Vygotsky'e göre gelişim, toplumsal kültürel bağlamdan ayrılamaz. Çocuğun gelişimini anlamak için çocuğun içinde büyüdüğü toplumda nasıl yetiştirildiğinin anlaşılması gerekir. Vygotsky'e göre düşünce sistemi yalnızca içsel faktörlerin değil, kültürel kurumların ve toplumsal etkileşimlerin de bir ürünüdür. Çocuklar kültürel öğeleri toplumsal etkinlikler aracılığıyla öğrenirler (akt. Kargı, 2009).

Çoklu zeka kuramına göre, toplumsal zekanın özünde, diğer insanlarla gerçekleşen etkileşimler, iletişimler vardır. Kişiler arası zeka, diğer insanların niyetlerini, motivasyonlarını ve arzularını anlama kapasitesi ile ilgilidir. Bu yetenek, kişinin diğerleri ile etkin ilişkiler kurabilmesine izin verir. Gardner (2007), kişiler arası zekanın oluşumuyla ilgili insan doğasının bazı yönlerini vurgular. Bunlardan ilki, kişinin kendisine ait içsel özelliklerinin gelişimidir. Bu özellikler, kendi duygularını kabul etme, duygular arasındaki farklılıkları kabullenme, onları adlandırma, onlara birtakım sembolik kodlar yükleme ve başkalarının davranışlarını anlamak adına onları kullanmaktır. Diğer özellikler ise insanın bireyselliğinin diğer yönleri örneğin, davranışları, amaçları, zevkleri, onu motive eden güçler arasındaki farklılıkların farkına varıp, bunları kabul etmektir. Gardner toplumsal zekanın temellerinin çocuklukta deneyimlerle atıldığını belirtir. Kişiler arası zeka Gardner'ın önerdiği 5 farklı zihin türünden saygılı zihinle ilişkilendirilir. Gardner, günümüzde hiç kimsenin kendi kabuğuna ya da yaşadığı bölgeye kapanık bir hayat süremeyeceği için, saygılı zihnin bireylerarası ve gruplar arası farklılıkları gördüğünü ve bunları hoşgörüle karşıladığını belirtmektedir. Saygılı zihin "ötekileri" anlamaya çalışır ve onlarla işbirliği kurmanın yollarını arar. Gelişimsel olarak incelendiğinde, Gardner başkalarına saygı gibi tepkilerin, yaşamın en erken dönemlerinde ortaya çıktığını belirtmektedir. Çocuk yuvasındaki bebeklerin diğer bebeklerin sıkıntısını hissettiğini, gördüğünü ve duyduğunu bunu ağlayıp sızlayarak belli ettiklerini ve bu tepkilerin de uzmanlar tarafından kendilik farkındalığı ve ilk empatik tepkilerin ortaya çıkması olarak değerlendirildiğini belirtmektedir (Kargı, 2009).

Bowlby bağlanma kuramında yaşamın ilk yıllarında bebek ve ona bakan kişi arasındaki ilişkilerin büyük önem taşıdığını belirtmiştir. Kuram anne yoksunluğu yaşayan çocuklarla yapılan alımlar sonucunda geliştirilmiştir. Gülay ve Akman'a

göre (2009) yaşamın ilk yıllarında anne ile kurulan yakın, sıcak ve doğrudan etkileşime dayanan iletişim çocuğun başta annesine sonraki yıllarda diğer insanlara güven duymasına neden olur, anne-bebek arasındaki temel güven ilerde dış dünyaya karşı geliştirilecek algıyı şekillendirir. Bağlanma kuramı, bireyin ilk sosyal ilişkilerinin sosyal ve duygusal gelişimi açısından önemini vurgulamaktadır.

Annenin bebeğin ihtiyaçlarını zamanında ve tam olarak karşılaması, onu koruması, ona ilgi ve sevgi göstermesi sonucu yakınlığa, güvene dayalı bir ilişki oluşacaktır. Böylece çocuk annesinden ayrı kaldığında ayrılık kaygısıyla baş edebilir. Bağlanma biçimi, yaşamın ilk yıllarıyla birlikte sonraki yıllarda çocuğun sosyal ilişkilerinde önemli bir belirleyicidir. Güvenli bağlanan çocuklar, akranları başta olmak üzere diğer insanlarla güvene yakınlığa dayalı ilişkiler geliştirirler. Kendilerine ve diğer insanlara karşı olumlu algılara sahip olurlar. Güçlü ve etkili akran ilişkileri kurarlar. Güvensiz bağlanan çocuklar etkileşimlerinde kaygılı ve güvensizdirler (Gülay ve Akman, 2009).

Sosyal gelişimle ilişkili kuramlara genel olarak bakıldığında, kuramların ortak noktaları olmakla birlikte farklılıkları da bulunmaktadır. Erikson ve Freud'un kuramları yaşamı evrelere ayırmıştır. Bu kuramlarda sosyal gelişim belirli evrelerden geçen ve aşamalara halinde ilerleyen bir yapıdadır. Erikson farklı olarak çevre faktörüne değinmiştir. Vygotsky ve Bandura gözlemle öğrenmeye vurgu yapmıştır. Bu kuramlarda çevre ve birey arasında karşılıklı ilişki ve etkileşime dikkat çekilmiş, kültürün gelişim üstündeki etkisi vurgulanmıştır. Vygostky farklı olarak sosyal gelişimin bilişsel gelişim üzerindeki etkisini incelemiş, Bandura ise bilişsel gelişimin sosyal öğrenmeye etkisini açıklamaya çalışmıştır. Bowlby ise yaşamın ilk yıllarında anne-bebek ilişkisinin sosyal ilişkiler açısından belirleyici olduğuna dikkat çekmiştir. Sosyal ilişkiler için gereken becerilerin temelini bağlanma biçimi olduğunu vurgulayarak ileriki yıllarda bağlanma biçiminin izlerine değinmiştir.

2.1.2. Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Gelişim

Sosyal gelişim, bireyin doğumundan yetişkin oluncaya kadar başka insanlarla olan ilişkilerinin ve onlara karşı geliştirdiği, ilgi duyduğu davranışların tümüdür. (Çubukçu ve Gültekin, 2006). Bu becerilerin edinilmesi erken yıllardan başlamaktadır. Çocuğun dünyaya gelişiyle fiziksel, bilişsel ve dil gelişimiyle birlikte sosyal gelişimde paralel bir şekilde başlar. Sosyalleşme, benlik ve kişilik oluşumu

gibi süreçleri kapsayan sosyal gelişim sürecinde çocuk, içinde yaşadığı sosyal çevrenin değerleri, hangi davranış ve duyguların ne kadar ve nasıl gösterilmesi gerektiği konusunda bilgi sahibi olmaya aşlar. Bu bilgiler öncelikle ailedeki yetişkinlerin yönlendirmesiyle daha sonra kendi öz kaynaklarını kullanarak, sosyal davranış ve duyguları beklenen yönde gösterme davranışlarına dönüştürme şeklinde ilerler. Çocuğun sosyal deneyimleri sonucunda edinilen sosyal bilginin bir bölümü yetişkinlerin doğrudan öğretmesi yoluyla, çoğu ise dolaylı yollarla, yani aile ve toplum içindeki yaşantı sırasında görülerek, kendiliğinden kazanılmaya başlar. Sosyalleşme, bireyin yalnızca yaşadığı çevrenin davranış ve değer sistemlerini öğrendiği süreçler değildir. Aynı zamanda bağımsızlaşarak farklılaşmasını da içine alan bir süreçtir. Çocuğun doğumla birlikte edinmeye başladığı deneyimlerin yaşam boyu devam eden önemli etkileri, araştırmacıları okul öncesi yıllardan itibaren çocukların sosyal davranışlarını incelemeye ve ebeveynlerin bu süreçteki etkilerinin boyutlarını anlamaya yönlendirmiştir (Yağmurlu ve Kodalak, 2010)

Bireyin gelişiminde en önemli süreçlerden biri olan sosyalleşme, özellikle çocuğun belirli bir grubun işlevsel üyesi ve üyesi haline geldiği grubun diğer üyelerinin değerlerini, davranışlarını ve inançlarını kazandığı bir süreçtir. Bu süreç her ne kadar yaşam boyu devam ediyor olsa da edindiği davranışların temel yapısı ilk çocukluk döneminde atılmakta ve bu temel ilerleyen yıllarda ilerleyerek devam etmektedir (Gander vd., 1993). Bu nedenle İlk altı ay bebekle kurulacak sosyal ilişkinin önemi çok büyüktür ve bu dönem kritik dönem olarak belirlenmektedir (Poyraz ve Dere,2003). Bireyin diğer insanlarla sağlıklı ilişkiler kurabilmesi kendisi ile tutarlı ve uyumlu olmasına bağlıdır. Bunun için bireyin bebeklik döneminde uygun sosyal deneyimler geçirmesi gerekir. Bebeğin sosyal çevresindeki bireylere tepki olarak gülümsemesi ilk sosyal davranışdır (Yavuzer, 1998). Sosyal ilişki ilk olarak anneyle kurulmaktadır. Bağlanma kuramında da belirtildiği gibi bebeklik döneminde bebeğin temel gereksinim ve beklentilerinin karşılanma şekli onun ilk sosyalleşme şekillerini de biçimlendirmektedir. Bu nedenle annenin bebeğin gereksinimlerin karşılarken bebeğiyle kurduğu ilk etkileşimlerinde bebeğine sarılma, sevgi gösterme, gülümseme ve dokunma davranışları bebeğin sosyal gelişimine temel yapı oluşturmaktadır (Yavuzer, 1998). İlk sosyal ilişkisini anneyle kuran bebek anneyle bağlanma geliştirir. Çocuğun geliştirdiği bu bağlanmanın çevreye uyum sağlama açısından önemi büyüktür. Anneyle oluşan güvenli

bağlanmada bebek hem gereksinimlerini karşılar hem de çevreden gelebilecek olumsuz etkilerden korunur. Ancak bebekler büyüdükçe anneye olan bağlanmanın çevreye yönelmesi gerekmektedir. Bebeğin bu bağlanmasını anneden yavaş yavaş çevreye yönlendirmesi yani anneden kopma eğilimleri bebeklerin ilk sosyal davranışları olarak bilinmektedir (Unutkan, 1998). Sekizinci aydan itibaren “ben” ve “başkası” ayrımını yapmaya başlayan bebek karşısındaki kişinin de aynı davranışı tekrarlamasından hoşnut olur. Ancak akranları ile ilişkilerinde genelde “itekleme, ellinden oyuncağı çekip alma” gibi gerginlik davranışları gözlenir. Dokuzuncu aylarda başkalarının yaptığı bazı yalın davranışları ve söyledikleri sözleri taklit edebilirler. Ayrıca bu aylarda oyun arkadaşlarını dikkate almaya ve onlara ilgi duymaya başladığı gözlenebilir (Arı ve diğ. 1997). Bir yaşlarında çocukta gözlenen en önemli sosyal davranış belirtileri arasında, başkalarının ses ve davranışlarını taklit etme ve oyuncaklarla birlikte oynama gibi davranışların olduğu gözlemlenir. Ayrıca çevresindeki kişilerin kendisini güldüren davranışlarını tekrarladıkları görülür. Bu davranışlar bir çeşit sosyal talit oyunları oynayarak çevresindekilere sevgi gösterilerinde bulunmaya başlar. Bununla birlikte hoşnut olmadığı durumlarda örneğin oyuncağı başkaları tarafından alındığı zaman sinirlenme, kavga ve ağlama gibi sosyal-duygusal tepkiler gösterir. Bir buçuk yaşlarından sonra çocuk arkadaşları ile dostça ilişkiler kurmaya ve akranları ile görüşebilme arayışı içindedir. Bu aylar içerisinde bazı uyarılara ve yasaklara direndiği, büyüklere karşı olumsuz tepkiler gösterdiği de görülür. İki yaşından sonra bir andan başka çocuklarla oyuncakları paylaşma bir yandan da onlarla kavga ettiği de gözlemlenebilir (Arı ve diğ. 1997). Çocukta iki yaştan itibaren motor yetenekler ve dil becerilerinin gelişmesiyle bağımsızca hareket etme isteği ve bağımsız davranma yetilerinin temeli atılır. İki yaşın başlamasıyla birlikte kendilerinden, bağımsız bir varlık olmalarının beklendiğini fark ederler (Zembat ve Unutkan, 2001) aile dışındaki bireylerle ilişki kurmaya ve kendi akranlarıyla birlikte olmaktan zevk almaya başlarlar. Böylece sosyal uyum ve işbirliğinin de temellerinin atılmaya başladığı görülür. Bu dönemde çocuk, hareketleri kısıtlandığında sinirlenme, çevresinden gelen yardımı reddetme bir kendi başına durumun üstesinden gelmeye çalışma gibi sosyal yeterlilik davranışlarını deneyimlemeye başladığının göstergeleri de ortaya çıkmaya başlar başarmaya çalışır. Bu yaşlarda “Sosyalleşme Olgusu” adı verilen davranış türlerinin tümü, çevresindeki ilk sosyal yapı içerisindeki aile üyelerinin etkisiyle birtakım

davranış türlerinin belirli ortamlarda uygulanması gereğini fark etmeye başlar ((Zembar 1999, Zembar 2001).

Üç yaşın civarlarında akranlarıyla oyun çerçevesinde iletişim kurmaya ve ilişkilerinde giderek yoğunlaşmaya başladığı görülür (Zembar ve Unutkan, 2001) Kandir (2003)'a göre üç yaşındaki bir çocukta, gelişiminin doğal sonucu olarak "ben" kavramı gelişmiştir ve her zaman kendi isteklerinin olmasını ve, herkesin onu dinlemesi gerektiği yönünde beklentiye girdiği görülür. Akranlarıyla oyunlarında bir araya geldiğinde bütünü kendi "ben"liğini ortaya koymak isteyeceğinden, kısa sürede aralarında sorun yaşamaya başlarlar. Dolayısıyla çocukların üç yaşlarında grup ilişkilerinde henüz başarılı olamadığı gözlenir. Bu dönemde arkadaşlarıyla birlikte olmayı istemelerine rağmen oyunu paylaşmaktan çok, aynı ortamda farklı oyunlara yönelmeleri davranışları sergiledikleri görülür. Akranlarıyla iletişim kurmada zorlanmaya üç yaş çocuğu kurulan ilişkiyi devam henüz başarı sağlayamaz. Bu dönem, çocukların öz yeterlilik kazanması ve akran ilişkilerine yönelmesi açısından sosyal gelişim açısından önemlidir. Bu nedenle çocukların iletişim kurma ve iletişimlerini yönetebilme becerileri, akran grubu tarafından kabul edilme ve gruba dahil olma girişimleri açısından zaman zaman yetişkin rehberliğine ihtiyaçları duyarlar (Akman ve Gülay, 2004).. Dört yaşlarında üç yaşa göre sakin ve uyumlu, davranışlarını daha kolay kontrol edebilecek duruma geldiği görülür. (Arı ve diğ., 1997). Dört yaşındaki bir çocuk girişimcilik ve atılganlık eylemlerini açık bir biçimde göstermeye başlar. Bu dönemde bir yandan çevresindeki yetişkinleri gözleyerek onların davranışlarını taklit ederken bir yandan da arkadaşlarının yaşantısından da etkilenir. (Gizir, 2002). Beş yaşlarında en belirgin özelliklerinden bir başkası da toplumun isteklerine uygun davranışları sergilemeye başlamış olmalarıdır. Ayrıca akranları ile birlikte olmak çocuğu açısından oldukça önemli olmaya başlar. Dil açısından son derece büyük bir ilerleme kaydettiği için oldukça sosyal ve konuşkandır ve grup oyunlarına katılmaktan son derece haz alır (Arı ve diğ. 1997). Oyun gruplarında gerçek anlamda beraberlik ve birliktelik önceki yaş gruplarına göre daha uzundur. Oyunun kuralları, grup üyeleri ile birlikte konulur. Özellikle konulan bu kurallara herkesin uymasına dikkat edilir (Metin, 1999).

Akman ve Gülay'a göre (2004) beş yaş çocukları yetişkin ya da küçük çocuklardan ziyade akranlarını tercih eder, işbirliği yapmaya ve onların duygularını paylaşmaya çalışır. Binbaşoğlu (1990) bu yaş sonuna doğru çocuklarda düşünerek

hareket etme davranışının görüldüğünü ve çocuğun toplum düzenini farkına vardığını belirtir. Arı ve diğerleri (1997) bu yaşın en belirgin özelliklerinden birinin de toplumun isteklerine uygun davranmak olduğunu ifade etmiştir. Yavuzer (1999) 'e göre beş yaş çocuğu yüksek düzeyde sosyalleşmiş bir bireydir.

Çocuklar altı yaşlarına geldiğinde sosyal gelişim açısından kendi bağımsız davranışlarını rahatça sergileyebilir durumdadır. Örneğin, ailesinden kolayca ayrılabilir, yardımsız giyinir, arkadaşlar edinir, ev dışında kalabalık bir ortama girer, tek başına yıkanma, yemek yeme gibi kişisel işlerini halleder. Hobiler, oyunlar ve kurallar geliştirir (Unutkan, 1998). Bu yaştaki çocukların sosyal davranışlarında başkaları ile iyi ilişkiler kurma, paylaşma, işbirliği, dostluk, sempati gibi becerilerin yanı sıra rekabet, kavga, ağız dalaşı gibi davranışlarda gözlemlenebilir (Zembat ve diğ.,1995). Aynı zamanda çocuk bu yaşlarda yetişkinlere daha az bağımlı olarak arkadaşlarıyla daha çok ilişki kurar, sosyal bilinci artmıştır, davranışları daha düşünceli ve işbirliklidir, gelişimleri açısından büyük aşamalar kaydetmişlerdir ve kızlarla erkekler arasında roller ve kullandıkları malzemeler konusunda farklılıklar görülür (Oktay, 2000; Cirhinlioğlu, 2001; Gizir, 2002)

2.1.3. Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Uyum Becerileri

Birey, doğumdan itibaren yaşama ve çevreye uyum gösterme çabasındadır. Yeterli hazırbulunuşluk ve biyolojik olgunluk sağlanmaya başladıktan sonra, ait olduğu çevrenin ve toplumun kurallarına uyum sağlamaya çalışır.

Uyum, çocuğun sahip olduğu özellikleri ile kendi benliği ve içinde bulunduğu çevre arasında dengeli bir ilişki kurabilmesi ve sürdürebilmesidir. Yani çocuğun hem kendisiyle hem de çevresiyle uyumlu bir ilişki içinde olmasıdır. Bu özelliklere sahip kendisiyle ve çevresiyle ahenkli ilişkiler kurabilen çocuklar için “uyumlu çocuklar” denilmektedir. “Uyumsuz çocuklar” kendi benliği ile ve çevresiyle dengeli ve etkili ilişki kurma, geliştirme ve sürdürmede güçlük çeken, bu yüzden gelişimleri aksayan ve çevresindekilerin olağan ilişkileriyle düzeltilemeyen davranış kalıplarına sahip olan çocuklardır (Doğan vd., 2008).

Gençtan (1998) uyumun dinamik bir süreç olması özelliği üzerinde durmuş ve uyumun bireyin çevresinde yer alan değişikliklere karşı geliştirdiği tepkilerle sağlandığını belirtmiştir. Yavuzer (1999) uyumu bireyin sahip olduğu özelliklerinin kendi benliğiyle içinde bulunduğu çevre arasında dengeli bir ilişki kurabilmesi ve bu

ilişkiyi sürdürebilmesi şeklinde tanımlamıştır. Aslan (1997) uyumlu çocuğu; iç çatışmalardan arınık olan, gerçekleri kabul edebilen, engellemeler karşısında sakin ve yapıcı tepkiler veren, kendi içindeki yetersizlik ve korkularının farkında olan ve onları kabul eden, duygularını istenilen şekilde gösterebilen kişi olarak tanımlamıştır.

Erken çocuklukta sosyal uyum becerileri inceleyen çalışmalarda bazı temel kavramlarla karşılaşmaktadır. Bu kavramalar bazıları aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Benlik: Benlik kavramı, kişinin kendini algılamasına ve değerlendirmesine yönelik geliştirdiği yapı olarak adlandırılmakta ve kişinin kendini nasıl görüp, nasıl değerlendirdiğini açıklamaktadır. Ebeveynler, öğretmenler ve arkadaşlar çocuğun benlik kavramını etkileyen önemli kişilerdir. Bu bağlamda sosyal gelişim çocukta benliğin oluşmasına yardım eden önemli bir süreçtir (Aral vd. 2001b, Yavuzer 2006).

Sosyalleşme-sosyalleştirme: Çocuğun yaşadığı toplumun inançlarını, tutumlarını ve kendisinden beklediği davranışları öğrenmesine “sosyalleşme” adı verilmektedir (Durualp, 2009). Sosyalleşme, bireyin içinde bulunduğu toplumun kültürünü ve toplumdaki sosyal rolleri öğrenerek toplumun bir parçası haline gelmesini içeren temel bir sosyal süreçtir. Bu süreç bireyin doğumuyla başlar ve yaşamın sonuna kadar sürer. Sosyalleşme doğal yaşam süreci içerisinde öğrenmeyle gerçekleşir. Çocuklar bu süreçte kendilerinden beklenen davranışları gözlem ve deneyim yoluyla öğrenirler ve çeşitli faktörlere bağlı olarak sosyalleşme süreci devam eder.

Çocukların günlük yaşam içindeki insan ilişkileri sosyalleşme için temel fırsatlardır. Zamanın çoğunu yalnız geçiren çocuklar, yetişkinler ya da akranlarıyla yeterince ilişki kurma fırsatına sahip olamayacağından sağlıklı bir sosyalleşme süreci gerçekleşemeyecektir.

Çocuklar, çevresindeki yetişkinleri model alarak, onların davranışlarını taklit ederek deneme yoluyla öğrenirler. Bu nedenle yetişkin davranışları çocuğun sosyalleşme sürecinde önemli sürecinde rol model oluşturmaları açısından önemli yer tutar. (Durualp, 2009).

Sosyalleşme tanımlarına genel olarak bakıldığında sosyalleşmenin süreç olduğu anlaşılmaktadır. Birey yaşamı boyunca sürekli bir değişim ve gelişim içerisindedir. Gelişimin yaşam boyu devam etmesi ilkesiyle bağlantılı olarak sosyalleşme de gelişimle paralellik gösteren dinamik bir süreçtir. Çocuğun, anne

babasından kalıtımsal olarak aldığı özellikler, daha sonradan kazanacağı özelliklerin temelini oluşturmaktadır. Bu temel üzerine oturan kültürel ve yaratıcı nitelikler bireyin kişiliğine biçim verirken sosyalleşmesini de sağlamaktadır. (Sarı, 2007).

Sosyal olgunluk: Bireyin sosyal duygusal gelişim açısından belli bir düzeye gelmesi ve içinde yaşadığı toplumun kurallarına göre davranmada yaşından beklenen uyumu göstermesi olarak tanımlanmaktadır. Sosyal olgunluk, bireyin anlayış, duygu ve beceri gibi özellikler bakımından içinde yaşadığı toplumun yetişkin üyelerinin genellikle erişmiş oldukları düzeye gelmesi durumudur (Yavuzer, 1998). Sosyal olgunluk, sosyalleşme sürecinde çocuğun çevresiyle kurduğu ilişki ve etkileşim sonucunda, toplumun kültürel değerlerini öğrenmesi ve benimsemesi yoluyla gerçekleşir.

Sosyal Yeterlik: Sosyal yeterlik, iletişim yeterliliği ve davranışları kapsayan bir kavramdır. Jest ve mimik kullanma, vücut dilini yorumlama, o an gelişen durumlar üzerinde sınıf içinde konuşma ve tartışmaya katılma gibi hem sözel hem de sözel olmayan davranışları içermektedir. Bu davranışları doğru olarak kullanma becerisi, bireylerin sosyal yeterliklerini belirlemektedir.

Sosyal Uyum: Bu çalışma kapsamındaki önemli kavramlardan biri de uyum kavramıdır. Bu kavram bireyin kendisi ve çevresi ile dengeli bir ilişki kurabilmesi ve bu ilişkiyi sağlıklı bir şekilde sürdürebilmesi olarak tanımlanmaktadır. Sosyal beceriler, sosyal açıdan yeterliliğin ve dolayısıyla sosyal uyumun ölçütü olarak görülmektedir. Sosyal becerilerin kazanılması sosyal uyumu beraberinde getirir.

Sosyal beceriler çeşitli davranışları içermektedir. Sosyal becerilerin davranışlar açısından sınıflandırılması çeşitlilik göstermektedir. Gülay ve Akman (2009)'ın aktarımına göre sosyal becerileri; *başlangıç sosyal becerileri* (dinleme, konuşma başlatma, konuşma, soru sorma, teşekkür etme, kendini tanıtmaya, başka kişileri tanıma, iltifat etme), *İleri sosyal beceriler* (yardım isteme, katılma, yönerge verme, yönergeye uyma, özür dileme, başkalarını ikna etme), *Duygularla başa çıkma becerileri*(duygularını tanımlama, duygularını ifade etme, başkalarının duygularını anlama, başkalarının öfkesiyle başa çıkma, sevgiyi ifade etme, korkuyla başa çıkma, kendini ödüllendirme), *Saldırganlığa alternatif beceriler* (izin isteme, paylaşma, yardımlaşma, uzlaşma, öz kontrol, haklarını savunma, alay edilmeye başa çıkma, çatışmaktan kaçınma, kavga etmekten uzak durma), *Stresle başa çıkma becerileri* (şikayet etme, şikayete cevap verme, oyun sonrası sportmenlik, sıkılganlıkla başa

çıkma, bir arkadaşı savunma, ikna edilmeye karşılık verme, başarısızlığa tepki verme, grup baskısıyla başa çıkma) ve *Planlama becerileri* (bir şey yapmaya karar verme, sorunun nedenini ortaya koyma, hedef belirleme, yeteneklerine karar verme, problemleri önemine göre düzenleme, karar verme, kararı uygulama, bir konu üzerinde yoğunlaşma) olmak üzere altı kategoride incelenmektedir.

Calderalla ve Merrell (akt. Gülay ve Akman, 2009) çocuk ve ergen sosyal becerilerinde beş kategori belirlemişlerdir. Bu becerileri de bireyin akranlarıyla ilişkili becerilerini, akademik becerilerini, kendini kontrol etme becerilerini, uyum becerilerini ve atılganlık becerilerini olarak ifade etmişlerdir. Belirtilen bu kategoriler aşağıda sırayla açıklanmıştır.

Akranlarla ilişkili beceriler: Arkadaşlarını takdir etme, ihtiyaç duyduğunda arkadaşlarından yardım isteme ya da onlara yardım etme, arkadaşlarıyla konuşma ve tartışmalara katılma, arkadaşlarının haklarını savunma, arkadaşlarının duygularına duyarlı olma, akranlarıyla yaptığı çalışmalarda liderliği üstlenme, kolaylıkla arkadaşlık kurma, espri anlayışına sahip olma gibi becerileri içermektedir.

Kendini kontrol etme becerileri: Kızgınlığını kontrol etme, problem ortaya çıktığında soğukkanlı olma, kurallara uyma, sınırları kabul etme, uygun durumlarda başkalarıyla uzlaşma, olumlu eleştiriler alma, başkalarının eleştirilerini kabul etme gibi becerileri içermektedir.

Akademik beceriler: Bağımsız olarak çalışma, bağımsız olarak görevlerini başarma, öğretmenin yönergelerini dinleme ve uygulama, serbest zamanlarını uygun şekilde kullanma, ihtiyaç duyduğunda uygun bir şekilde yardım isteme gibi becerileri içermektedir.

Uyma becerileri: Talimatlara uyma, kuralları takip etme, materyallerini, oyuncaklarını ve kendisine ait olan diğer şeyleri paylaşma, ödevini bitirme, sorumluluklarını yerine getirme, yapıcı eleştiriye uygun bir şekilde tepkide bulunma.

Atılganlık becerileri: Başkalarıyla konuşmak için girişimde bulunma, oyun oynamak için arkadaşlarını davet etme, kendisi için güzel şeyler yapma, söyleme, kendisinden emin olma, alışık olmadığı kuralları sorma, yeni insanları kendini tanıtmaya, karşı cins ile rahat olma, duygularını ifade etme, çalışmalara ve gruba uygun şekilde katılma becerilerini içermektedir.

Yıldızbaş (2007) 'a göre, sosyal işbirliği davranışı prososyal davranışlardan biri olarak tanımlanmaktadır ve çocuğun içinde bulunduğu gruba uyum sağlaması ve birlikte çalışması için büyük önem taşır. Çocuğun sosyal uyumunu sağlayan bu davranış çocuğun öğrenmesi ve becerilerini geliştirmesi için de gereklidir. Çünkü birlikte çalışma çocukların birbirlerinden etkilenmelerine farklı görüş, düşünce ve modellerle karşılaşmalarına olanak sağlar. Başkalarıyla işbirliği yapma becerisi, üst düzeyde sosyalleşmiş toplumlar için en gerekli becerilerden birisidir. İşbirliği yapan çocuk, özellikle grubun bir parçası olmayı öğrenir ve grup bağlılığı için gerekli davranışları gösterir. Sosyal etkileşim becerisi ise bireysel bilgiyi doğurmada, geliştirmekte ve sonuç olarak, bu gelişme, toplum içinde başarılı fonksiyonel yetişkinlerin oluşumunu sağlamaktadır. Araştırmacılara göre okulöncesi eğitim kurumlarında çocuklar işbirliği yapma ve sosyal etkileşime girme becerilerini kazanma ve becerilerini geliştirme ihtiyacındadır (Hops, 1983). Bu açıklamalara göre sosyal becerilerin çocuğun hayatında büyük öneme sahip olduğu söylenebilir. Çocukların erken dönemde sosyal becerileri sağlıklı biçimde kazanması çevresine sosyal uyumu açısından önemlidir. Sosyal becerileri kazanamayan çocuklarda uyumsuz ve problem davranışlar görülmektedir.

Barker (1984) 'a göre, çocukta davranış sorunlarının ortaya çıkmasında yapısal faktörler, fiziksel bir rahatsızlık ya da incinme etkileri, mizaçla ilgili faktörler, çevresel faktörler olmak üzere dört temel faktörden söz etmektedir. (akt. Profeta, 2002). Douglas (1989) ' da davranış sorunlarının nedenlerini çocuk faktörleri ve çevre faktörleri olarak ikiye ayırmıştır. Aile içi huzursuzlukları zayıf ilişkiler, ayrılık, ölüm gibi nedenler de çocukları istenmeyen davranışları yapmaya götüren sebeplerden biridir. Ailenin aşırı baskılı olması, ilgisiz ve sevgisiz bir ortamda yaşama, sürekli olarak aşağılanıp eleştirilen, fiziksel cezaya çarptırılan ya da tam tersi aşırı şımartılan, sorumsuz yetiştirilen çocuklar aile kaynaklı bu olumsuz tutumlarını sosyal çevrelerine yansıtacaklardır (Sarıtış 2000).

Öğüt (2000) sosyal uyumsuzluğu; bireyin çekingen olması, kendine güvenmemesi, yalnız kalmayı tercih etmesi, başkaları tarafından istenmemesi, her iki cinsten arkadaşı olmaması, karşı cinsten kaçınması, sürekli güvensizlik ve özel ayrıcalıkları bir hak gibi bekleme olarak ifade etmektedir. Sosyal uyumsuzluk bazı problem davranışları içermektedir. Bu konuda Yörükoğlu (1998), zeka geriliklerini ve öğrenme bozukluklarını katmaksızın çocuktaki uyumsuzluğu, davranış

bozuklukları (sürekli hırçınlık, geçimsizlik, kuralları çiğneme), duygusal bozukluklar (korkular, kuruntular, saplantılı düşünceler, uyku bozuklukları, kekemelik, tikler), alışkanlık bozuklukları (parmak emme, masturbasyon, gece işemeleri), ağır ruhsal sorunlar (içe kapanıklık, psikoz) olmak üzere dört ana kümede toplamıştır.

Yavuzer (1998) 'e göre uyumsuz ve problemlili çocukların tanımlanmasında öncelikle davranışları bakımından normal olan çocuklarla sapan davranış örnekleri ve bozukluğu gösteren çocukları ayırt etmek gerekir. Davranış sorunu, çocuğun kendisi ya da başkaları için sorun yaratan şeyler yapmasıdır. Bir davranış, çocuğa o davranışı yapmaması söylendiği ve çocuk o davranışı yapmamayı becerecek özellikte olduğu hâlde davranışı tekrar yaparsa sorunlu davranış olur (Birkan, 2002). Çocukta bir davranış problem olarak değerlendirilirken çocuğun gelişim dönemi özelliklerine ve davranışın sıklığı ve şiddetine dikkat edilmelidir. Bazı faktörlere bağlı olarak görülen ve bir süre sonra ortadan kalkan davranışlar sürekli olmamakla birlikte sürekli olanlar ile sınıflandırılmamalıdır.

Çocukta görülen uyum ve davranış problemlerinin birden çok nedeni olabilir ve bunları saptamak, her zaman kolay olmayabilir. Gelişim evrelerinin getirdiği doğal zorluklara yakın çevrenin olumsuz etkileri katıldığında, çocukta, bunlara tepki olarak çoğunlukla duygusal düzeyde bozukluklar görülebilir(Yavuzer, 1994).

Okulöncesi dönemde, gelişim dönemi özelliği olarak ortaya çıkan istenmeyen davranışların sürekli hale gelmemesi için kritik olan dönemde çözüm bulunması gelecekte bireyin kendi ve çevresiyle dengeli ve sağlıklı sosyal ilişkiler kurması açısından önemlidir. Okul öncesi dönemde çocuğun akranları ile kurduğu sorunlu ilişkiler gelecekte duygusal ve sosyal açıdan problemlerin habercisi olabilir. Dolayısıyla bu dönemde çocuğun sosyal uyumu, sosyal becerileri ve kurduğu sosyal ilişkiler oldukça önemlidir. Çocuklarda sosyal uyumun erken yaşta oluşmasında yetişkin modeli ve rehberliği gerekir. Bu noktada ailenin rolü önemlidir. Çünkü aile, çocuğun ilk sosyal ilişkilerini, yaşantılarını edindiği ortamdır.

2.1.4. Sosyal Uyum Becerilerini Etkileyen Faktörler

İnsan sosyal ve toplumsal bir varlıktır. Çevresindeki diğer insanlarla ve insanların kendisiyle etkileşim içinde olmasına gereksinim duyar. İnsanlar yaşamları boyunca birçok sosyal ilişki ağı içerisinde yer alır, diğer insanları etkiler ve onlardan etkilenir. Dolayısıyla sosyalleşme bilinçli veya bilinçsiz bir biçimde yaşam boyu

devam etmektedir. Çünkü sosyalleşme bireyin yaşamını sağlıklı bir biçimde sürdürebilmesini sağlar. Sağlıklı bir biçimde ilerleyen sosyal gelişim ve sosyal ilişkiler, sosyal uyumun temelini oluşturur.

Okulöncesi dönemde çocuğun sosyal çevresinde sosyal ilişkileri ve uyumunu etkileyen faktörler, aile, akranlar, öğretmenler ve eğitim kurumlarıdır. Yaşamın ilk ve kritik yıllarında sağlıklı sosyal gelişim ve uyum için gerekli sosyal becerilerin öğrenilmesi ve bu noktaya dikkat çekilmesi önemlidir. Çocuklarda çevreye uyumsuzluk ve davranış sorunlarına çeşitli etkenler neden olmaktadır. Özsoy, Özyürek ve Eripek (1997) çocuklarda uyumsuzluğa neden olan etmenlerin biyolojik, aile ve okula ilişkin etmenler olarak gruplanabileceğini belirtmişlerdir.

Alan yazında çocuklarda görülen sosyal uyumsuzluk davranışlarının etki eden etmenler için farklı in sınıflandırılmaların yapılmış olduğu görülmektedir. Ancak genele bakıldığında bu etmenlerin içeriklerinin benzerlik taşıdığı görülmektedir. Bu çalışmada, çocukların sosyal uyumu ve uyumsuzluğunda etkili olduğu düşünülen faktörlerden aile, okul ve akran ilişkileri başlıkları altında ele alınmıştır.

2.1.4.1. Aile

Çocuğun ilk sosyal çevresi ailedir. Çocuk, ilk sosyal davranışları ve sosyal ilişkilere olan izlenimlerini aile bireyleri ile olan etkileşimiyle edinir. Aile bireylerinin çocukla olan etkileşimi ile çocukta ait olma, kabul görme ve güven duygusunun temeli atılır. Okulöncesi yıllarda aile çocuk için etkili ve önemli bir sosyalleşme kurumudur. Çocuğa ailede ilk sosyal yaşantıların sunulmasının yanı sıra sosyal beceriler açısından model olan kişiler de aile bireyleridir. Aile, çocuğun yaşadığı toplumda sosyal açıdan kabul edilen davranış örüntülerini edinmesi için rehberlik eder. Ebeveynlerin çocuğun gelişimine etkisi bebek daha anne karnındayken başlar. Arı ve diğerleri (2002) anne-babanın, bebeğin dünyaya gelmesine istekli ya da isteksiz oluşları, gelişine hazır olup olmadıkları ve bebekten beklentileri, bebeğin ilk izlenimlerini ve çevresi ile duygusal ilişkilerini etkilediğini belirtmişlerdir.

Sosyalleşme bir tür çevreye uyum sürecidir. Çocuğun sosyalleşme süreci ilk olarak ailede başlar. Çocuğun bulunduğu kültür çevresi içinde onu etkileyecek olan gelenek ve kurallar olmasına karşın, yargıların oluştuğu tercihlerin yapıldığı ya da en azından etkilendiği yer aile ortamındaki bireylerdir. Çocuğun yetiştiği ailenin yapısı,

genişliği, sosyo – ekonomik ve kültürel düzeyi, onun ilk sosyal deneyimlerini, dolayısıyla sosyal ve duygusal gelişimini etkileyecektir (Yavuzer, 1998).

Okul öncesi dönem çocukları iyi bir gözlemcidirler. Anne babalarının kendileriyle, birbirleriyle ve başkaları ile ilişkilerini gözlemlerler. Çocuk, insan ilişkilerinde önemli rol oynayan anlaşma, uzlaşma ve işbirliğine ilişkin davranışları, anne babaları ile etkileşimleri ve gözlemleri sonucunda kazanır. Çocuklar yetişkinlerin davranışlarını taklit etmekten hoşlanır ve bunda oldukça başarılıdır. Genellikle kendileri için önemli olan kişileri taklit ederler ve onunla özdeşleşirler (Çağdaş ve Seçer, 2002). Çocuklar, öğrenme sürecinde önce çevrelerindeki en yakın modellere (anne-baba, akranlara) dikkat ederler. Modellerin davranışlarını dikkat ederek gözlemleyip, taklit ederler daha sonra yeniden modele uygun davranış üretirler. Modelin davranışını ne kadar iyi sergilerlerse, sosyal çevreleri tarafından ödüllendirilerek, o davranışı tekrar etmeleri sağlanır (Gage ve Berliber, 1988).

Çocuğun sosyal gelişiminde aileden kaynaklı bir diğer faktör ebeveyn tutumları ve buna bağlı olarak gelişen ebeveyn çocuk ilişkileridir. Çocukların sosyal uyum becerilerini şekillendiren en önemli faktörlerden birinin sosyalleşme sürecinde yaşanan ebeveyn-çocuk etkileşimi olduğu ortadadır. Yörükoğlu (1985)'na göre etkileşim bozukluklarında benliğin algılanmasında da bozukluk meydana gelir. Güngör (1993)'ün aktarımına göre güvensizlik, değersizlik ve suçluluk duyguları ile biçimlenen benlik kavramı, bireyin kendisine ve çevresine karşı güvensizlik duygusu geliştirmesine ve uyum yapma yeteneğinin zayıflamasına neden olur. Aile bireylerinin özellikle anne ve babanın çocukla olan ilişki biçimleri, çocuğun benliğinin olumlu veya olumsuz yönde gelişimini önemli ölçüde etkiler Baskıcı-otoriter bir tutum içinde olan ebeveynler çoğu zaman çocukla çatışmaya girerek çocuğun yüksek düzeyde gerginlik göstermesine neden olmaktadır. Bu tutum çocukların başkaları ile başarısız sosyal ilişkiler kurmasına, birçok önemli alanda sosyal açıdan gelişmemesine yol açmaktadır. Çocuğun yaptığı aktivitenin ebeveynlerce çok fazla kontrol edilmesi çocuğun kendisine olan saygısını azaltacağından mutsuz, içe kapanık bir kişilik geliştirmesine neden olabilir. Bu tutum içinde olan çocuklar kuşkucudurlar, atak değildirler. Kendi kendilerine bağımsız davranış sergileyemedikleri için karamsardırlar (Öğretir, 1999). Baskıcı-otoriter bir ortamda yetiştirilen çocuk, ebeveynlerinin eleştirisini almaktan korkmakta, hareketlerine hep dikkat etmekte, yanlış yapma korkusu fazla olmaktadır. Kendi

ihtiyaç ve isteklerine değer verilmediğini hissetmekte ve bunu ifade edememektedir. Otoriter bir aile ortamında yetiştirilen çocuklarda, anne-babaya sevgisizlik, insanlarla sağlıklı ilişkiler kurmama, kavgacı ve geçimsiz olma, duygularına hakim olamama, alınganlık, birden parlayıverme, güvensizlik, yersiz korku ve kaygılar gibi özelliklere rastlanabilmektedir (Tuzgöl, 1998).

Çocuğa karşı gereğinden fazla özen gösterilen ve çocuğu fazla kontrol altında tutan aşırı korumacı aile tutumunda ise çocuk, başkalarına aşırı bağımlı, özgüveni gelişmemiş ve duygusal açıdan fazla hassas bir kişi olabilir. Çocuğun yaşamı boyunca sürebilen bu bağımlılık, psiko-sosyal olgunluğu olumsuz açıdan etkiler ve çocuğun kendi kendine yetmesine olanak vermez. Anne babaların aşırı hoş görölü tutumları çocukların yardımlaşma, paylaşma, özveride bulunma gibi sosyal davranışlar geliştirmesini engellemekte ve çocuğu grup içerisinde başkaları tarafından istenilmeyen durumuna düşürmektedir (Meadows, 1986). Büyümesine ve içsel kontrolünü kazanmasına izin verilmeyen aşırı koruyucu aile ortamında, çocuğun sosyal gelişimi engellenir. Aşırı koruyucu aile tutumu sonucu sağlıklı arkadaşlık ilişkileri kuramayan, akranlarınca dışlanan, bağımsız karar veremeyen, utangaç, çekingen ya da sorumluluk almayan çocukların sosyal uyum becerileri son derece düşük olabilir.

Kandır ve Alpan (2008)'a göre anne ve babanın güven verici, destekleyici ve hoş görölü bir biçimde çocuğuna yaklaşması, çocuğun sosyal ve duygusal gelişimi için en ideal etkileşim biçimidir. Anne babanın, hem çocuğun ilgi ve gereksinimlerine duyarlı davranarak, hem de çocuklarını denetleyerek bir denge yakalaması gerekmektedir. Çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimini olumlu yönde destekleyen ebeveynlerin öncelikle çocukların gelişim dönemlerini bilmeleri ve çocuklarını kendilerine özgü bireyler olarak kabul etmeleri önemlidir". Bu çerçevede, aile içinde uyulması gereken sınırlılıklar ve standartların önceden belirlenmesi, çocuğa anlayacağı biçimde açıklanması ve rehberlik edilmesi büyük önem taşımaktadır (Mussen ve diğ, 1990; Sonuvar, 1999).

Ebeveyn çocuk etkileşiminin, çocuğun çevresi ve kendisiyle olan iletişimi, sosyal uyumu ve kişisel gelişimini direkt olarak etkileyeceği göz önünde bulundurulmalıdır. Yaşam boyu izleri görülecek olan bu etkileşimde çocuğa olumlu model olma, rehberlik etme, çocuğun sosyal duygusal gelişimine destek olacak ebeveyn tutumları geliştirme en önemli noktaları oluşturmaktadır.

2.1.4.2. Akran İlişkileri

Çocukların arkadaş çevresi ve akranlarıyla ilişkileri sosyal gelişimi etkileyen önemli etkenlerden biridir.

Akran ilişkileri çocukların sosyal gelişimlerinin önemli bir ögesidir. Akranlarla sağlıklı ilişkiler kurmak, çevreye sosyal ve psikolojik uyumun ve yaşam boyu sosyal etkileşimin önemli bir parçasıdır. Çocuklar akranlarıyla kurdukları ilişki ile sosyal davranış ve becerileri öğrenirler. Gülay (2010) 'a göre çocuklar akranları ile ilişkileriyle öz düzenleme becerileri, sosyal kontrolleri, sosyal kurallar ve değerler ile ilgili farkındalıkları geliştirmekte; sırasını bekleme, paylaşma, işbirliği, yardımlaşma gibi sosyal becerileri öğrenmektedir. Akranlarıyla yaşadıkları ilişkiler çocuklara sosyal gelişim süresince gerekli sosyal beceri ve davranışları kazanabilmesi ve sosyal uyumu gösterebilmesi için birçok yaşantı ve fırsat sunmaktadır.

Okul öncesi dönemde başlayan akranlarla iletişim, çocuğun dış dünyayı anlayarak, çevresel uyaranlara karşı uyum sağlamasını kolaylaştırır. Başka bir deyişle, çocuğun sağlıklı bir biçimde bireyselleşmesi ve toplumsallaşması akran grupları içindeki etkileşimiyle yakından ilişkilidir. Bireysel önem ve değer duygularını geliştirdiği her türlü olumlu deneyim çocuğun sosyal gelişimini olumlu yönde etkiler. Diğer yandan korku ve kaygı yaratan durumlar çocukta yetersizlik ve değersizlik duygularının güçlenmesine neden olur. Akran gruplarına güvenli ve güvensiz bağlanma olarak tanımlanabilecek bu durum, büyük ölçüde çocuğa sağlanan sosyal öğrenme yaşantılarına ve model alınacak kişilik modellerinin varlığına bağlıdır (Aydın, 2004).

Akranların gelişim alanlarına sağladığı katkıların yanı sıra bilgi kaynağı, model olma, paylaşım, eşitlik, rehber, destek olma gibi işlevleri de söz konusudur. Akranlar birbirine model olarak bilişsel ve sosyal gelişimlerini desteklerler. Çocuklar akranlarıyla ilişkilerinde zamanla davranışsal açıdan birbirlerine benzerler. Olumlu akran modelleri, olumlu davranışların öğrenilmesini sağlar. Ayrıca akranlar birbirine farklı konularda rehber olmaktadır (Gülay, 2010).

2.1.4.3. Okulöncesi Eğitim Kurumları

Okul, toplumsallaşma ve sosyalleşme sürecinde aileden sonraki en önemli ortamdır. Çocuk için okul, uyması gereken belirli kurallar ve düzen ile karşılaştığı ilk toplumsal kurumdur. Okulöncesi eğitim kurumunun çocuğun aileden getirdiği sosyal beceri ve davranışları geliştirme, yeni sosyal davranışlar ve beceriler kazandırılmasında önemli bir yeri vardır.

Okulöncesi eğitim kurumları, çevresini merak eden, öğrenmeye ve düşünmeye güdülenmiş çocuğun bu özelliklerini yönetme, teşvik etme ve geliştirme gibi çok önemli bir görevi üstlenmiştir. Sosyalleşme, doğumdan itibaren başlayan bir süreçtir ve çocuklar, okulöncesi eğitim kurumuna gelinceye kadar birçok sosyal beceriyi ana-babalarından ve diğer yetişkinlerden öğrenirler. Ancak birçok çocuk, okula geldiğinden evde kabul gören birçok sosyal beceri ve davranışının, okulda kabul görmediğini ya da okulda farklı biçimlerde davranılması gerektiğini keşfeder. Çocuk sadece okulda sosyal kabul gören davranışları öğrenmekle kalmaz, aynı zamanda aile dışındaki yetişkinlerle ve kendi yaşlılarıyla etkili bir şekilde etkileşimde bulunma yollarını da öğrenir (Senemoğlu, 1994).

Çocuklar okul öncesi eğitim kurumlarında akranlarıyla sosyalleşme fırsatı bulur. Böylece çocuklar, işbirliği, yardımlaşma, karar verme, sorun çözme, paylaşma, kendini ve arkadaşlarını değerlendirme gibi sosyal becerileri öğrenirler. Senemoğlu (1994) akran gruplarının çocukların sosyal becerilerini beslediğini, kendilerini daha iyi anlamalarına yardım ettiğini ve çocukların benzer duyguları, problemleri ve yaşantıları paylaştığından birbirlerini daha iyi anlayabileceğini ifade etmiştir.

2.2. Sorun ve Çözüm Kavramı

Sorun, varlığı hoş gitmediği ve rahatsızlık yarattığı için çözülmesi gereken bir zorluğu ifade eder. Çözüm ise mevcut şartlarda eldeki bilgi ve olanakları kullanarak rahatsız eden olguyu ortadan kaldırma ve durumda istenilen sonuca ulaşmaya yönelik değişiklik yaratmadır. Yaşamın bir parçası olan değişim ya da gelişmenin yeni ihtiyaçlar oluşturduğu ve gelişim için ortaya çıkan sorunların çözülmesinin hayati öneme sahip olduğu bir gerçektir

Alan yazın incelendiğinde sorun ya da sorun çözme kavramlarının her bir disiplin alanında yapılmış birçok tanım yapılmış olduğu görülür. Bu bölümde önce sorun kavramıyla ilgili yapılan daha sonra çözüm kavramıyla ilgili yapılan tanımlardan bazıları kısaca ele alınacaktır.

2.2.1. Sorun Kavramının Tanımlanması

Türk Dil Kurumu Büyük Tükçe Sözlükte (2015) sorun, araştırılıp öğrenilmesi, düşünülüp çözümlenmesi, bir sonuca bağlanması gereken durum, mesele, problem, olarak tanımlanırken, Bilim ve Sanat Sözlüğü (2015)' nde, çözümünü yaratıcı düşünmeyi gerektiren önemli ve güç durum, bir soru ya da bir dizi soru aracılığıyla kişiyi soruların nedenleri ile sonuçlarını araştırmaya yönelten durum olarak tanımlandığı görülmektedir. Her iki tanımda sorunun, çözüme ulaştırılması gereken olay ya da durumlar olarak da ele alınmış olduğu görülmektedir.

Eğitim bilimleri, sosyoloji ve psikoloji alanlarında çalışma yapan araştırmacılara göre sorun ya da sorun çözme kavramının farklı şekillerde tanımlandığı dikkati çekmektedir. Yapılan bu tanımlardan bazıları aşağıda sunulmuştur. Öğülmüş (2001) sorunu, bir sistemde veya kişinin iç dünyasında gerginlik yaratan, giderilmedikçe sistemin işleyişini zorlaştıran veya çalışmaz hale getiren, kişiyi huzursuz eden durum, bireyin varmak istediği bir amaca ulaşmasına ket vuran engeller var olduğu zaman karşılaştığı çatışma durumu; anında açılmayan ve bir çözüm bulunması gereken herhangi bir durum veya kurtulmak istediğimiz ya da üstesinden gelmeye çalıştığımız zorluk olarak tanımlamaktadır.

Gelbal (1991)'ın aktardığına göre Dewey sorunu, insan zihnini karıştıran ona meydan okuyan ve inancı belirsizleştiren her şey olarak tanımlanmaktadır. Gelbal, bu tanımlamadan hareketle sorunu, bireylerin içinde buldukları karışık durumların ve günlük yaşantıda karşılaşılan pek çok şeyin sorun olarak görülebileceğini belirtmektedir.

D'Zurilla (1988), sorunun bireyin iç ya da dış isteklere tepki vermekte çektiği zorluk ya da bireyin bir hedefe ulaşmada engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumu olarak tanımlanabileceğine ifade etmektedir (D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004). Cüceloğlu (2000) sorunu, bireyin varmak istediği bir amaca ulaşmasına ket vuran engeller var olduğu zaman ortaya çıkan ve uzun ya da kısa süreli, basit veya karmaşık durumların birey üzerinde yarattığı olumsuz etkiler olarak

açıklamaktadır. Aksoy (2003) aktarımına göre Stevens (1998) da sorunu, bir ortamdan veya durumdan daha çok tercih edilen bir başka ortam veya duruma geçiş esnasında bireyin önüne çıkan engeller, zorluklar olarak tanımlamıştır.

Bir olay ya da durum karşısında bireylerin kişisel ve çevresel dinamiklerden kaynaklı engellerden dolayı uyarlanabilir işlevsel cevapları etkili acil olarak ortaya çıkarılamadığı herhangi bir yaşam olayı veya durum olarak da tanımlanmaktadır. (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004). Sorunlar engellere göre değiştiği için sorun ile engel arasında bir ilişki vardır. Belirsizlik, tahmin edilemezlik, uyarıcı taleplerini çakışması, beceri yetersizliklerini ve kaynak kısıtlılıklarını gibi engel türleri bireylerin sorunların algılanış tarzını ve boyutunu da değiştirebilir. Farklı engellerden dolayı sorun sadece kişiye özel olmayıp, bir ya da birden fazla insan arasında da olabilir. Bazı özel sorunlar, bir defaya mahsus zamanla sınırlı olaylar, sık aralıklara tekrar eden durumların yaşanması ya da kronikleşerek devam eden durumlardan kaynaklı da olabilir. Kişilerarası iletişim alışverişindeki farklılıktan ya da beklenti ve duygusal talepler arasında ki anlaşmazlık gibi faktörlerden kaynaklanan engellerin gerçek yaşama yansımaları gibi durumlar da sorun olarak açıklanmaktadır (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004).

Birçok farklı disiplinde yapılan tanımlamalarda da görüldüğü gibi pek çok araştırmacı sorunu farklı boyutlarıyla tanımlamıştır. Bu tanımların hepsinde görülen ortak nokta, bireylerin sosyal yaşamlarında bir hedefe ulaşmada karşılaşılan çatışma durumlarında zihni karışmasıdır. Sosyal bir varlık olan bireylerin yaşamlarında sorunların olmama olasılığı çok düşüktür. Sorunla karşılaşan bireyler için güçlük ya da engel durumu, bu engel karşısında çözmeye yönelik bir amacın edinilmesi, bu amaca ulaşmak içinde çözümle ilgili arayış içine girmesi yani sorun çözme becerisini geliştirmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bir sonraki başlıkta sorun çözme kavramı üzerinde durulacaktır.

2.2.2. Çözüm Kavramının Tanımlanması

Soruna yaklaşım ve sorun çözme davranışlarında bireysel farklılıkların görülmesi kaçınılmazdır. Çünkü sorun çözüme kişinin amaçları, ihtiyaçları, sosyalleşme sürecinde edindiği değerler ve inançları ile kişinin sahip olduğu beceriler etkilidir.

Alan yazın incelendiğinde sorun çözümü ile ilgili de birçok tanımlamanın yapılmış olduğu görülmektedir. Burada bu tanımlamalardan bir kaçına yer verilmiştir. Bunlar;

Türk Dil Kurumu [TDK] (2015), çözümü, bir sorunun çözülmesinden alınan sonuç, hal olarak tanımlamaktadır. Bilim ve Sanat Eğitim Terimleri Sözlüğün (2015) ise sorun çözümü, yeni olay ya da durumlar karşısında var olan ilişkileri ortaya çıkarma, yeni ilişkiler kurma ve güdülen amaca göre belli bir sonuç elde etme işi olarak tanımlanmaktadır (www.tdkterim.gov.tr). Öğütölmüş (2001) sorun çözmeyi, mevcut durumla erişilmek istenen amaç arasındaki boşluğun algılandığı ve bunun yol açtığı gerginliği ortadan kaldırmaya yönelik çabaları içeren bilişsel ve davranışsal süreçtir şeklinde de tanımlanmaktadır (Öğütölmüş, 2001). D'Zurilla ve Goldfried (1971) sorunu, kişinin içinde bulunduğu çevrede işlevini sürdürebilmesi için tepki vermek zorunda olduğu özel bir durum veya ilişkili bir dizi durum olarak tanımlanmaktadır. Benzer şekilde Stevens (akt. Aksoy, 2003) sorun çözmeyi, ortadaki engelleri kaldırmak yoluyla bir durumdan olması istenen diğer bir duruma geçerken kullanılan süreçtir şeklinde tanımlamıştır.

Gündelik yaşamın akışı içinde sürekli yeni sorunlarla karşılaşılır ve sorunlarla çeşitli şekillerde başa çıkılarak yaşam döngüsü devam ettirilir. Sorunlarla baş etme yöntemleri kişilere göre değişiklik gösterebilir. Buna ilişkin olarak Reis ve Heppner (1993), bireylerin yaşamda karşılaştığı sorunları çözmeye çalışırken sahip oldukları bilişsel, duyuşsal ve davranışsal kapasitelerini kullanmakta olduklarını belirtmiştir. Koberg ve Bagnal (akt. Çam ve Tömkaya, 2006) ise sorun çözmeye becerisine sahip olan kişilerin yenilikçi, tercih ve kararlarını açıkça belirtme, sorumluluk duygusuna sahip olma, esnek düşünme, cesaret ve maceracılık, farklı fikirleri ortaya koyabilme, kendine güven, geniş ilgi alanı, mantıklı ve nesnel davranma, rahat ve duygusal olma, aktif ve enerjiklik, yaratıcı, üretici olma, eleştirel bir bakış açısı gibi kişilik özelliklerine sahip olduklarını ifade etmektedir.

Özlek (2003) çalışmasında sorun çözmeye becerisinin, sosyal becerilerin etkili bir yordayıcısı olduğunu ifade etmektedir. Sorun çözmeye becerisi de önemli bir sosyal beceri ve kişilik özelliği olarak gelişim dönemleri içinde kazanılmakta olup, bireyin sosyal uyumunu ve günlük yaşama yönelik başarısını yakından etkilemektedir (Heppner ve Anderson, 1985; Arenofsky, 2001). Yıldız (2003) ve Çam (1997)'in

çalışmalarında da beceri eğitimi aracılığıyla sosyal beceri gibi sorun çözme becerisinin de geliştirilebileceği ifade edilmektedir.

2.2.3. Sosyal Sorun Çözme Kavramının Tanımı

Günümüzde başarı kriterlerine bakıldığında akademik göstergeler tek başına yetersiz görülmekte, sosyal yeterliliklerin rolü ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle kişiler arası ilişkilerin önemi giderek artmaktadır. Birey, toplumsal yaşam içinde aile, okul, iş çevresinde başkalarıyla sosyal ilişkiler ağı içerisinde etkileşimde bulunur. Etkileşimin var olduğu sosyal ilişkilerde kişiler arası sorunların varlığı yadsınamaz. Bireyin, gündelik hayatta karşılaştığı sorunları algılaması ve bu sorunlarla başa etme biçimleri sosyal sorun çözme yeteneği olarak tanımlanmaktadır.

Ozankaya (akt. Duyan ve Gelbal, 2008) sorun çözmeyi, karmaşık bir durumla karşılaşan bireyin, bu durumun üstesinden gelip amaca ulaşabilmesi için göstermesi gereken girişim ve ansal bileştirme yeteneği olarak ifade etmektedir. Oğuzkan (akt. Duyan ve Gelbal, 2008) ise bireyin yeni olay ya da durumlar karşısında var olan ilişkileri ortaya çıkarma, yeni ilişkiler kurma ve güdülen amaca göre belli bir sonuç elde etme işi olarak açıklamaktadır. Kapmaz ve Korkmaz (2002)'in çalışmalarında sorun çözme ile ilgili olarak, belli bir amaca ulaşmak için karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik bir dizi çaba şeklinde açıklanmalara yer verdiği görülmektedir Eskin (2009) çalışmasında sorun çözmeyi bilişsel-davranışsal bir beceri ve bireyin kişisel baş etme kaynağı olarak nitelendirildiği görülmektedir. Eskin'in çalışmasında sorun çözme becerisini ile ilgili bir diğer dikkat çekici noktada bireylerin bir dayanıklılık göstergesi olarak görülebileceği yönündeki açıklamalarıdır. Dayanıklı bireylerin karşılaştığı sorunları etkili bir biçimde ele alıp çözüme kavuşturabileceği vurgulanmaktadır.

Başka bir tanıma göre sosyal sorun çözme; bilinçli, mantıklı, çaba gerektiren ve amaca yönelik bir eylemi ifade etmektedir. Sorun çözme, sorun durumunu daha iyiye götürme ve/veya sorun nedeniyle ortaya çıkan duygusal baskıyı azaltma amacıyla gerçekleştirilir (D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004).

Beş Boyutlu Sosyal Problem Çözme Modeli'ni geliştiren D' Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares (2004)' e göre sosyal sorun çözme, "kişinin günlük yaşamda karşılaştığı problem durumlarla etkili başa çıkma yollarını bulmak üzere kendisinin oluşturduğu bilişsel-davranışsal bir süreç" olarak tanımlanmaktadır. . Burada söz

konusu sosyal sorun çözme kavramı araştırmacılar tarafından şu şekilde detaylandırılmaktadır; Temelde sağlık, davranışsal ve duygusal sorunlar gibi “kişi-içi sorunlar, evlilikteki çatışmalar, iş ortamındaki olumsuzluklar gibi “kişilerarası sorunlar”, arabanın bozulması, cüzdanın çalınması, anahtarı kaybetme gibi somut olan “kişisel olmayan sorunlar” ve siyasetteki sorunlar, trafik sıkışıklığı, suç oranının artması gibi “toplumsal sorunlar” gibi dört tür başlık altında toplanan ve insanın işlevselliğini etkileyen her tür sosyal içerikli sorunu kapsamaktadır (D’ Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004).

D’Zurilla ve Goldfried (akt. D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004) tarafından geliştirilen dört aşamalı sorun çözme modeline göre sorun çözme sürecinin aşamaları şunlardır;

Problemin Tanımlanması: kişinin problemleri anlaması, sorunu spesifik ve somut bir biçimde tanımlanması aşamasıdır. Amaç ve kabul edilebilir sonuçlar belirlenir.

Alternatif Çözümler Üretme: bu problemlere etkili “çözümler” veya onlarla baş etmenin yollarını bulması için çabaladığı bilişsel aktivitelere işaret eder, kişilerden alternatif çözümler üretmeleri istenir. Önerilen bütün çözümler dikkate alınır.

En İyi Çözümü Seçme (Karar Verme): Olası her çözümün bedeli ve ödülü değerlendirilir. Ödül bedel oranı en iyi olan çözüm seçilir ve uygulama için plan yapılır.

Çözümün gerçekleştirimi ve doğrulaması: davranışsal aktiviteleri işaret eder. Yapılan plan uygulanır ve değerlendirilir. Beklenen sonuca ulaşılmamış ise yeniden başa dönülür ve süreç tekrarlanır

Sorunla karşılaşan birey öncelikle sorunu bütün boyutlarıyla ele almalı, en doğru çözüm seçeneğini seçmeli ve uygulamalıdır. Sosyal sorun çözmeye kişinin soruna ilişkin var olan düşünceleri, algılama şekli, tutumları ve duyguları sorun çözmeyi kolaylaştırabilir ya da engelleyebilir. Kişinin algısı ve tutumu kolaylaştırıcı yönde ise sorun çözmeye yönelik davranışlar gerçekleşebilir. Ancak bunun aksine sorun çözme çabası içinde olmayan, sorunla başa çıkmak için harekete geçmeye motive olmamış kişiler, sorundan kaçma eğilimi gösterirler. Bu nedenle sorun çözme becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalarda sorun çözmeyi olumsuz etkileyen

bilişsel ve duygusal engeller saptanarak bunların yerine yeni davranış biçimleri kazandırılmaya çalışılır (D' Zurilla ve Nezu, 2007).

Sorun çözme, bilişsel becerilerin yanında duyuşsal ve davranışsal özellikleri de içine alan karmaşık bir süreçtir. Aynı zamanda sorun çözme, kişinin psikolojik uyumu (Maydeu-Olivares, ve D' Zurilla, 1997) özgüveni (Erden ve Akman, 1995), etkili iletişim becerileri, karar verme biçimleri (Hunsaker ve Alessandra, 1980) akademik ve sosyal özsaygı (McCobe, Randi ve ark., 1999) ile yakından ilişkilidir. Sorunun çözümündeki başarı soruna bakış açısına göre kişiden kişiye farklılık gösterebilir. Burada bireyin sorun çözme becerisi yanında bireyin kişilik özellikleri, tutumları inançları, geçmiş deneyimleri ve yaşam koşulları da önemli rol oynar. Bireyin bir sorunu çözmeye başarısız olması çevresinde gittikçe artan başka sorunlar, kaygı ve depresyon gibi sonuçlara da yol açabilmektedir (D' zurilla ve Goldfried, 1971).

Sosyal sorun çözme konusunda vurgulanan noktalardan biri, sorun çözme becerisi ve çözümü uygulama kavramlarının birbirinden farklı olduğudur. D' Zurilla ve ark (2004), bu iki sürecin hem kavramsal olarak farklı olduğuna hem de farklı beceriler gerektirdiğine dikkat çekerler. Sorun çözme var olan soruna çözümler bulma süreci iken, çözümü uygulama bu çözümleri söz konusu sorun duruma uygulamayı içerir. Sorun çözme becerilerinin genel olduğu varsayılırken, çözümü uygulama becerileri sorunun ve çözümün türüne göre çeşitlilik göstereceği düşünülmektedir.

Sorun çözme becerilerinin yaşam boyunca nasıl bir gelişim süreci izlediğini D' Zurilla ve ark. (1998) sorun çözme becerisinin gençlik yıllarından orta yaşa doğru arttığını ardından tekrar düştüğünü bulmuşlardır. Bir başka ifadeyle orta yaşlı kimseler, genç yetişkinlere ve yaşlı bireylere göre daha iyi sorun çözme becerisine sahiptirler. Sosyal sorun çözme de diğer beceriler gibi geliştirilebilen bir beceridir. D' Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares sosyal sorun çözme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak bir model geliştirmişlerdir. Bu modelin detayları aşağıda sunulmuştur.

2.2.4. Sosyal Sorun Çözme Modeli

Sosyal problem çözme modeli, D' Zurilla ve Golfried' tarafından ilk olarak 1971'de ortaya atılmış ilerleyen yıllarda gözden geçirilerek geliştirilmiş bir modeldir.

Bu modelde amaç, bireylere yapıcı sorun çözme becerisini kazandırmaktır (Nezu, D’Zurilla ve Nezu, 2012).

Sorun çözme modeli, karşılaşıldığı andan itibaren soruna yaklaşım, çözüm sürecinde sergilenen davranışlar ve sorun çözme basamaklarını tanımlaması açısından önemlidir. Söz konusu model, insanın gündelik yaşamda karşılaştığı sorunları nasıl çözdüğü ve bu süreçte hangi etmenlerin rol oynadığı konularında ayrıntılı bir şablon sunmaktadır. Bu modele göre, kişinin ilk aşamada sorun durumla karşılaşması ve bireyde oluşan tepkiler önemlidir. Sorun çözme belirli bir probleme çözümler bulma sürecine, çözümü gerçekleştirme ise uygun çözümlerin problemlili duruma uygulanması durumu olarak tanımlanır. sorun çözme becerileri ile çözüm gerçekleştirme becerileri her zaman ilişkili olmadığı için sorun çözme becerilerinin genel olduğu kabul edilir, oysaki çözüm gerçekleştirme becerilerinin problemin türüne ve çözüme bağlı olarak değişen durumlarda çeşitlilik göstermesi beklenir. Sonuç olarak her iki beceri grubu için de etkili işlevsellik ve sosyal beceri gerekli olduğundan bazı bireyler zayıf sorun çözme becerilerine sahipken, güçlü çözüm gerçekleştirme becerileri ortaya koyabilirler. Ya da güçlü sorun çözme becerilerine sahipken, zayıf çözüm becerileri gerçekleştirebilir (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004).

Gerçek yaşamdaki sorun çözme sonuçlarının, sorun yönelimini ve sorun çözme tarzlarındaki kısmi olarak bağımsız, büyük oranda iki genel süreç tarafından belirlendiği kabul edilmektedir (D’Zurilla ve Nezu, 1982). Sosyal sorun çözme modeline göre, kişinin ilk aşamada sorun durumla karşılaşması ve bireyde oluşan tepkiler önemlidir. Sorun yönelimini “yaşamdaki sorunlar ve bu sorunları çözme konusundaki kişisel yetenekleri hakkındaki kişinin inançları, değerlendirmeleri ve duygularını yansıtan görece kalıcı bilişsel-duyuşsal şemaları içeren meta bilişsel süreç” olarak tanımlamaktadırlar. Sorun çözme beceri stilleri ise mantıklı, dürtüsel-dikkatsiz ve kaçınan stildir (Duyan ve Gelbal, 2008).

D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares (2004), sosyal sorun çözme modeli ve “Sosyal Sorun Çözme Envanteri” adı altında sosyal sorun çözme becerilerinin ölçen bir araç geliştirmişlerdir. Kişiler arası sorunları çözmek için D’Zurilla ve Goldfried (akt. Duyan ve Gelbal, 2008) tarafından geliştirilen sosyal problem çözme modeline göre sorun çözme yaklaşımı, probleme yönelim ve problem çözme beceri stillerinden

oluşmaktadır. Sorun çözme yaklaşımları bilişsel, duyuşsal ve güdüsel sorun yönelimi olmak üzere üç şekildedir.

Yapıcı ve etkili problem çözme olumlu sorun yönelimi rasyonel sorun çözmenin olduğu, muhtemelen olumlu sonuçların üretileceği bir süreci ifade eder. İşlevsiz veya etkisiz sorun çözme ise olumsuz sorun yöneliminin dürtüsel-dikkatsizlik veya kaçınma yöntemine katkıda bulunduğu her ikisinde de muhtemelen olumsuz sonuçlar üretildiği bir süreci ifade etmektedir Modelde, sosyal sorun çözme becerisinin iki genel boyutu olduğu ifade edilmiştir. Bunlardan biri sorun yönelimi diğeri de sorun çözme becerileridir (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004). Bu boyutlar aşağıda açıklanmıştır

2.2.4.1. Sorun Yönelimi

Sosyal problem çözme modeli, kişinin problemle karşılaştığında gösterdiği bilişsel, duyuşsal ve güdüsel tepkileri sorun yönelimi olarak adlandırmaktadır. Bu model içerisinde probleme yönelim; probleme olumlu yönelim ve probleme olumsuz yönelim olarak adlandırılmaktadır (Duyan ve Gelbal, 2008). Nezu ve Nezu (2001), bireyin bir sorunla karşılaştığın ilk anda vereceği güdüsel bir süreç olarak bilişsel ve duyuşsal tepkilerinin yani sorun yönelimini açıkladıktan sonra, insanların genellikle yapıcı veya işlevsel olmayan iki farklı tepki sergilediklerini belirtmiştir. Bunlar yapıcı ve işlevsel olmayan tepkilerdir. Yapıcı tepkiler olumlu sorun yönelimi, işlevsel olmayan tepkilerde olumsuz sorun yönelimi olarak adlandırılmaktadır. Sosyal sorun çözme modeline göre, kişinin ilk aşamada sorun durumla karşılaşmasında bireyde oluşan tepkiler önemlidir. Sorun yönelimini bireylerin yaşamdaki sorunlarla karşılaştığında sorunları çözme konusundaki kişisel yetenekleri hakkındaki inançları, değerlendirmeleri ve duygularını yansıtan bilişsel-duyuşsal şemaları içeren meta bilişsel süreçtir. Bireylerde var olan bu şemalar bireyin, yaşamdaki sorunlarla ilgili genel inançlarına, değer biçmelerini, hislerini ve sorun çözme becerisini yansıtmaktadır.

Kişinin sorunla karşılaştığında yapıcı bir tavır içinde olması, kişinin soruna olumlu yaklaştığını gösterir. Soruna olumlu yönelimin genel yapısı; kazanmak veya yarar sağlamak için probleme bir değer atamak, problemin çözülebilir olduğuna inanmak, problemin başarılı bir şekilde çözebileceğine inanmak, başarılı problem çözmenin zaman ve çaba gerektirdiğine inanmak, problemden kaçmak yerine

problemin çözmeye çalışması gereğine inanmak şeklindedir (D’Zurilla, Chang ve Sanna, 2003). Olumlu sorun yöneliminde bireyin sorun çözme sürecinde, mantıksal sorun çözme sürecinin basamaklarını kullanma stratejisini seçmesi vurgulanmaktadır (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Oliveras, 2004). Bu çerçevede sosyal problem çözme bilinçli tasarım, mantıklı, güçlü ve bir amaca yönelik düşünce biçimini içerir. Sorun çözme amaçları, olumlu sonuçları en yüksek düzeye çıkarırken, olumsuz sonuçları en aza indirmeyi ve duygusal baskıyı azaltmayı hedeflemektedir (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Oliveras, 2004; D’Zurilla ve Chang, 1995). Olumlu sorun yönelimine sahip kişiler, problemlere ve bunları çözmek için sahip oldukları kişisel yetilerine olumlu bir açıdan bakarlar (Eskin ve Aycan, 2009).

Buna karşın kişinin soruna karşı negatif bir düşünce içinde olması probleme olumsuz yönelim olarak adlandırılmaktadır. Olumsuz sorun yönelimi, soruna karşı yapıcı ve işlevsel olmayan bir tarzı ifade eder (Eskin, 2009). Olumsuz sorun yönelimine sahip kişilerde genel olarak sorunu, her alanda iyilik durumuna karşı bir tehdit olarak görme, kendi kişisel yeteneğiyle sorunu başarıyla çözeceğine güvenmeme ve kolay düş kırıklığına uğrama eğilimleri görülmektedir (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Oliveras, 2004). Öte yandan, olumsuz soruna yönelim, problemlerle karşılaşıldığında kişinin kendisini engellenmiş ve mutsuz hissetmesini içeren işlevsel olmayan veya ket vurucu bir durumdur. Bir sorununa çözüm arayan bireyin başvurduğu problem çözme yaklaşımları akılcı, kaçingan ve dürtüsel-dikkatsiz sorun çözme tarzlarını kapsamaktadır.

2.2.4.2. Sosyal Sorun Çözme Stilleri

Sorun çözme modelini geliştiren araştırmacılar (D’Zurilla ve ark, 2004) sorun çözme tarzını, kişinin sorunlarla başa çıkmak üzere sorunu anlamak ve etkili çözümler bulmak amacıyla ortaya koyduğu bilişsel ve davranışsal aktiviteler olarak tanımlamışlardır. Eskin (2009) ise sorun çözme tarzını kişilerin sorun durumlarla karşılaştıklarında ortaya çıkan davranışsal özellikler olduğunu belirtmiştir. D’zurilla ve Goldfried (akt. Tümkiye ve İflazoğlu), problemin çözümündeki başarının problemin ele alınış biçimine göre kişiden kişiye değişiklik gösterdiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda araştırmacılar bireyin problemle başa çıkma becerisi yanında, probleme eşlik eden diğer kişilik özellikleri ve yaşam koşullarının da önemli rol oynadığını, problem çözümünde yetersiz kalınması durumunda gittikçe

artan problemlerin, kaygı ve depresyon gibi sonuçlara da yol açabileceğini vurgulamışlardır

2.2.4.2.1. Akılcı Sorun Çözme Stili

Akılcı sorun çözme, sorunla baş etme sürecinde fonksiyonel ve yapıcı bir tavır içinde olmayı ifade eder. Akılcı sorun çözme stilinde analitik bir yaklaşım hakimdir ve etkili sorun çözme prensipleri mantıklı, gerçekçi, temkinli bir biçimde sistematik olarak soruna uygulanır (Eskin ve Aycan, 2009). Akılcı stil bilişsel davranışsal süreç şeklinde de tanımlanmaktadır. Bilişsel davranışsal süreç sorunlara yönelik etkili çözümlerin bulunması ve çeşitli seçenekler arasında en etkili çözümün seçilmesi olarak tanımlanmaktadır (D’Zurilla ve Goldfried, 1971).

D’Zurilla ve Goldfried (akt. Duyan ve Gelbal, 2008) sorunları akılcı bir tarzda çözebilmek için, sorun çözme becerisinin dört basamağı olduğunu belirtmişlerdir. Sorun çözme basamaklarını ise (1) sorunun tanımlanması (2) çözüm alternatiflerinin belirlenmesi (3) en etkili çözüme karar verme (4) çözümün uygulanması ve değerlendirme şeklinde tanımlamışlardır. Duyan ve Gelbal (2008)’ın aktarımına göre, sorun tanımlamasında birey, sorunla ilgili somut verileri mümkün olduğu ölçüde toplamak, gereklilikleri ve engelleri belirlemek ve gerçekçi sorun çözme amaçlarını oluşturmak suretiyle sorunu çözümlenmeye ve anlamaya çalışır. Olası çözüm seçeneklerinin oluşturulmasında, birey, sorun çözme amaçları çerçevesinde mümkün olduğunca klasik ya da orijinal çözümleri belirlemeye çalışır. Karar verme aşamasında ise farklı çözümlerin sonuçları tahmin edilir, bunlar değerlendirilir, karşılaştırma yapılır ve en etkili çözüm seçilir. Son aşamada ise, birey seçilen çözümün çıktısını dikkatli bir şekilde izler ve değerlendirir (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004).

2.2.4.2.2. Kaçınan Sorun Çözme Stili

Kaçınan sorun çözme, erteleme, pasiflik veya harekete geçememek ve bağımlılıkla nitelendirilen, işlevsel olmayan bir sorun çözme tarzıdır. Bu tür sorun çözme biçimini benimseyen kişiler hayatlarındaki problemlerden kaçır, sorun çözme girişimlerini erteler ve problemler ile çözümlerinin sorumluluğunu almazlar (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Oliveras, 2004).

Kaçınan problem çözücü sorun çözümünü olabildiğince erteleyerek, sorunla karşı karşıya gelmekten kaçınmayı tercih ederek, kendi problemini çözme sorumluluğunu başka insanlara yüklemeye çalışırlar (Nezu ve Nezu, 2001). Sorun çözmede işlevsel bir nitelik taşımayan kaçınan sorun çözücülerde, pasiflik ve güvensizlik özellikler öne çıkmaktadır. (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Oliveras, 2004). Kaçınan sorun çözme tarzına sahip kişiler bir sorunla karşılaştığında sorunu görmezden gelme eğiliminde olup onunla yüzleşmeye isteksizdirler. Bununla birlikte sergiledikleri davranışlar genel olarak erteleme, boyun eğme, tepkisizlik, katlanma, hareketsizlik ya da bağımlılık gibi özellikleri içerir. Kaçınan sorun çözme tarzı erteleme, pasiflik veya eylem içinde olmama ve bağımlılık olarak karakterize edilir ve bu tarz sorun çözücüler sorunun kendiliğinden çözülmesini bekler ya da bu konuda başkalarının yardım ve desteğine ihtiyaç duyarlar. (D’Zurilla ve ark 2004, Nezu 2004).

2.2.4.2.3. Dürtüsel Dikkatsiz Sorun Çözme Stili

Dürtüsel-dikkatsiz sorun çözme, bireylerin dürtüsel, aceleci ve eksik girişimleri ile tanımlanan ve işlevsel olmayan bir problem çözme tarzıdır. Dürtüsel-dikkatsiz sorun çözücüler, sorunu çözmek için aktif girişimlerde bulunurlar ancak bu girişimler oldukça kısıtlı, dürtüsel, dikkatsiz, aceleci veya eksiktir. Her hangi bir sorunla karşılaştıklarında sınırlı düzeyde çözüm seçeneği üretirler ve sıklıkla ilk akıllarına gelen seçenek ile hareket ederler. Buna ek olarak olası çözüm seçenekleri ve onların sonuçları üzerinde aceleyle, dikkatsizce ve sistemli olmayan bir tarzda dururlar ve bir o kadar da eksik bir değerlendirme sürecine sahiptirler (D’Zurilla ve ark 2004, Nezu 2004).

2.2.4.3. Sosyal Sorun Çözme ve Sosyal Uyum Becerileri

Günlük yaşamda karşılaşılan sorunların etkili biçimde çözüme kavuşturulması, bireyin güçlükler karşısında baş etme becerilerini kullanarak direnç kazanmasına ve uyumu dengeli bir biçimde sürdürmesine yardımcı olmaktadır (Özen, 2004). Literatür bilgileri değerlendirildiğinde sosyal uyumun gerçekleşmesinde, sosyal sorun çözme becerilerinin önemine vurgu yapan birçok araştırma bulunmaktadır.

Sosyal uyum becerilerinin kazanımında, sosyal öğrenme kuramından söz etmek gereklidir. Sosyal öğrenme kuramına göre, öğrenme işlemi, dikkat, hatırd tutma, yeniden üretme ve ödüllendirme aşamalarında gerçekleşir. Çocuklar, öğrenme sürecinde önce çevrelerindeki en yakın modellere (anne-baba, akranlara) dikkat ederler. Modellerin davranışlarını gözlemleyip, taklit eder ve daha sonra modele uygun yeni davranışlar üretirler. Çocuk rol modelin davranışını ne kadar iyi sergilerse, sosyal çevresi tarafından ödüllendirilir bu durum da o davranışın çocuk tarafından tekrar edilmesine neden olur (Gage ve Berliner, 1988). Bu bağlamda çocuk sosyal becerileri kazanır ve içinde bulunduğu topluma uyum sağlayabilen bir birey haline gelir.

Bireyler doğal olarak günlük yaşamda çeşitli çatışmalar, doyurulmamış gereksinimler ve/veya istekler etrafında dönen sorunlara sahiptir. Tüm bu istekler arasındaki belirleyici fark, bireyin çatışmaları çözmek ve ihtiyaçlarını karşılamak için ne kadar çabaladığıdır. Sorun çözme becerisi gelişmiş bireylerin, gelişmemiş bireylere ya da olanlara henüz sorun çözme becerilerini kazanmamış olan bireylere göre büyük olasılıkla daha başarılı olacakları ve daha iyi sosyal uyum gösterecekleri yönünde araştırma sonuçları görülmektedir (Shure, 1996).

Erwin (1994)'nin çalışmasında çocukların sosyal sorun çözme becerilerini geliştirmelerine destek vermenin çocukların sosyal uyum düzeylerini, sosyometrik akran statülerini ve bilişsel sorun çözme yeteneklerini üzerine olumlu yönde etkileri olduğunu belirtmektedir.

Işık (2005) çalışma sonuçlarında da ebeveynlerin problem çözme işlevleri sağlıksızlaştıkça, çocuklarının günlük yaşamın gereklerine uygun davranma ve akranlarla etkileşimde uyumsuz davranışların arttığını yönünde sonuçlar görülmektedir.

Vural-Ekinci (2006), okul öncesi eğitim almakta olan 6 yaş grubu çocukların temel sosyal becerilerinin desteklenmesini ve geliştirilmesini amaçladığı çalışmasında, ailelere verilen sosyal beceri eğitiminin hem aile üyelerini sosyal becerilerine hem de çocuklarının da kişilerarası ilişkiler, sözel açıklama becerileri, dinleme becerileri ve kendini kontrol etme becerilerinde gelişim gösterdiklerini saptamıştır.

Sosyal sorun çözüme, bireyin sağlıklı sosyal ilişkiler kurabilmesinde önemli bir yere sahiptir. Bireylerin günlük yaşantısında karşılaştığı sosyal sorunlarını etkili yollarla çözebilmesi için bu konuda yönlendirilmesi, edindiği bilgileri uygulaması için ortam hazırlanması ve sorun çözüme basamaklarını kullanmanın önemini fark etmelerinin sağlanması gerekmektedir. Aile ve aile çevresi ile başlayan sosyalleşme süreci çocuğun okula başlaması ile hızlanmaktadır. Bu nedenle sosyal sorun çözüme becerilerinin gelişiminin bireye sağladığı yarara ilişkin farkındalığın artırılmasında aileler kadar okullar ve öğretmenlerin de önemli bir rolü olduğu göz ardı edilmemelidir (Tuncel ve Demirel, 2010).

Çocuğun gelişiminde sosyal boyutu göz ardı edilemez derece önemlidir. Çocuğun gelişimi, günlük yaşamındaki sosyal ilişkileri makro boyutta ele alınmalıdır. Bu durumda okul öncesi dönemde, anaokuluna devam eden çocuklar söz konusu olduğunda, çocuğun gelişimi gerek okuldaki ilişkileri, gerekse ebeveynleri, mahallesi, akranları, araba ya da komşuluk ilişkilerinden bağımsız olarak düşünülmemelidir. Kişiler arası ilişkilerde sorun çözüme becerisi, sosyal uyumun sağlıklı bir biçimde gerçekleşebilmesi okul öncesi dönemde desteklenmesi gereken ve etkileri tüm yaşam boyu süren bir beceridir.

Sosyal sorun çözüme ve sosyal uyum alanında yapılan birçok araştırma bulunmaktadır. Bir sonraki bölümde bu araştırmalardan özetler sunulmuştur.

2.3. İlgili Araştırmalar

Ebeveynlerin sosyal sorun çözüme becerileriyle çocukların sosyal uyumu arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmanın konusuna ilişkin 1982-2015 yılları arasında yurtiçi ve yurt dışında yapılan araştırmalara aşağıda sunulmuştur.

Heppner ve Petersen (1982) araştırmalarında problem çözüme becerileri eğitiminin, bireylerin problem çözüme becerisi algıları üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırmada, kadın ve erkeklerden oluşan 19 kişilik bir gruba her hafta bir saat olmak üzere altı haftalık problem çözüme becerisi eğitimi verilmiştir. Araştırma sonucunda, kontrol gurubundaki deneklerin problem çözüme becerisini algılamada anlamlı bir gelişme olduğu görülmüştür.

Heppner ve Anderson (1985), problem çözüme becerisi ile psikolojik uyum arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya 671 öğrenci katılmıştır. Psikolojik

uyum “MMPI” ölçeği ili problem çözme becerisi PÇE ile ölçülmüştür. Araştırmanın sonucunda bireyin problem çözme becerisiyle psikolojik uyumu arasındaki ilişki bulunmuştur.

Schotte ve Clum(1987’den akt., Basmacı, 1998), kolej öğrencilerinin algıladıkları problem çözme becerileri ile stres, umutsuzluk ve intihar düşüncesi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Problem çözme beceresi düşük olan ve olumsuz yaşam stresinin baskısı altında olan bireylerin etkili problem çözme becerisine sahip olanlara göre çok fazla umutsuzluk ve intihar etme eğilimi içinde oldukları ve problem çözme beceresi ile stres arasındaki ilişkinin olduğu görülmüştür. Etkisiz problem çözme becerisine sahip bireylerde umutsuzluk düşüncesinin artması sonucu intihar düşüncesinin de arttığı gözlenmiştir.

Jerath, Hasija ve Malhotra (1993), 240 üniversite öğrencisi üzerinde; zeka, cinsiyet, içedönüklük-dışadönüklük ve yaşanan stres düzeni problem çözme durumunda kaygı düzeyi üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmaya katılanlara yapılanmış bir problem çözme durumu verilmiş ve bunu çözmeleri istenmiştir. Kaygı düzeyi, Spielberger’in Durumluk Kaygı Envanteri ile ölçülmüştür. Deneklerin kaygı düzeyleri ölçümü problem çözme durumunda orta düzey zekâyâ sahip olanlar yüksek zekâ düzeyine sahip olanlara göre, dışadönüklerin içedönüklere göre, stres düzeyi yüksek olanların düşük olanlara göre ve kızların erkeklere göre daha yüksek kaygıya sahip olduklarını göstermiştir.

Çağdaş tarafından (1997), iletişim dilinin 4-5 yaş çocuklarının sosyal gelişimine etkileri konulu yapılan çalışmada örnekleme 15’i deney 15’i kontrol olmak üzere toplam 15 çocuk oluşturmuştur. annelerin çocuklarına karşı tutum ve davranışlarını ölçmek için bu araştırma için geliştirilmiş olan “Ebeveyn Kendi Davranışını Değerlendirme Ölçeği” (EKDDÖ) çocukların işbirliği ve sosyal ilişkilerine ilişkin davranışlarını ölçmek için ise “Davranış Derecelendirme Ölçeği “ (DDÖ) geliştirilerek uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre “Anne-çocuk iletişim Dilinin Eğitimi “ sonrasında deneme grubu annelerin, çocuklarına karşı olumlu tutum ve davranış geliştirmelerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Yine anne eğitiminin çocukların işbirliği ve sosyal ilişkilerle ilgili davranışlarını olumlu yönde gelişmesini sağlamada etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Polat-Unutkan (1998), araştırmasında okul öncesi kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal yönden gelişimini desteklemek üzere oluşturulan Aile

Katılımlı Sosyalleşme Programının etkililiğini test etmiştir. Araştırmanın örneklemini 15' i deney 15' i kontrol grubu olmak üzere 30 çocuk ve deney grubuna dahil çocukların anne yada babalarının yer aldığı 15 aile oluşturmaktadır. Saldırganlık, paylaşma, yardımlaşma, işbirliği, nezaket kuralları, sırasını bekleme, başladığı işi bitirme, kararı verme ve sorumluluk alma alt boyutlarını içeren “Aile Katılımlı Sosyalleşme Programı” deney grubundaki çocuklar ve ailelerine uygulanmıştır. Programı uygulamadan önce ve sonra her alt boyut için “ 5-6 Yaş Grubu Sosyalleşme Ölçeği” nin çocuk ve öğretmen formları ilgili alt ölçekleri kullanılarak, uygulama ile sonuçlar hem çocuk hem de öğretmenden alınan veriler ile değerlendirilmiştir. Sonuçta hem alt boyutlar hem de programın bütünsel etkisi açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Er Gazeloğlu (2000), ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin psiko-sosyal gelişimine ana-baba tutumunun etkisini incelemiştir. Araştırma 300 ilkokul 4. sınıf öğrencisi ve ailesi üzerinde yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak ebeveynler tarafından cevaplanan Psiko-Sosyal Gelişim Ölçeği ve çocuklara uygulanan Ana Baba Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, anne babanın eğitim düzeyi yükseldikçe demokratik tutum uygulama oranlarının arttığı, üçten daha fazla kardeşe sahip olan çocukların anne-babalarının otoriter tutum uygulama oranlarının arttığı, kız çocukların psiko sosyal gelişim puanlarının erkek çocuklara göre daha yüksek olduğu, demokratik anne-babaların çocuklarının kendi kendini yönetme, ilgiler ve fertler arası ilişkilerde otoriter tutum sergileyen anne-babaların çocuklarına göre daha başarılı oldukları, ailelerin sosyo ekonomik düzeyi arttıkça çocukların psiko sosyal gelişim ölçeğinde daha başarılı olduğunu, anne-babanın eğitim düzeyi arttıkça, çocukların psiko-sosyal gelişim ölçeğinde daha başarılı olduğunu, anne-babanın eğitim düzeyi arttıkça çocukların psiko-sosyal gelişim ölçeğinde başarılı olma oranlarının da arttığı, belirlenmiştir.

Gülay ve Önder (2001)'in anne tutumlarına göre 5-6 yaş çocuklarının sosyal-duygusal uyum düzeylerini inceledikleri araştırma; anasınıfına devam eden 143 çocuk ve anneleri üzerinde yürütülmüştür. Verilerin toplanmasında Anne-Babalık Stilleri ve Boyutları Ölçeği (Anne formu) ile Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarında annelerin tutumları ile çocukların sosyal-duygusal uyumları arasında yüksek ilişki bulunmuştur. Bu çerçevede yetkeci tutuma sahip annelerin çocuklarının sosyal duygusal uyum düzeyleri, yetkeci

olmayanlara göre düşük iken, otoriter ve izin verici tutuma sahip annelerin çocuklarının sosyal-duygusal uyum düzeyleri otoriter ve izin verici olmayanlara göre daha düşük bulunmuştur.

Topçugil (2002)'in çalışmasında, aile işlevlerinin çocuğun, psikolojik, sosyal ve fiziksel gelişimleri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda annelerin davranış kontrolü ile çocukların sosyal-duygusal gelişimleri arasında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Buna göre annelerin davranış kontrolü azaldıkça, çocukların sosyal-duygusal gelişimleri artmakta olduğu saptanmıştır.

Warden (2003) araştırmasında, 9-10 yaş grubu çocuklarda sosyal davranış, sosyometrik durum, empati ve sosyal sorun çözme stratejileri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın örnekleminde 131 çocuk yer almıştır. Verileri toplamada sosyal davranış anketini kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, toplum yanlısı olumlu davranış gösteren çocuklar, zorba ve zorbalık mağduru çocuklardan daha büyük empati farkındalık göstermişlerdir, bu farklılığın en önemli kaynağı ise cinsiyet değişkeni olarak bulunmuştur.

Akgün ve Meirieu (2004), araştırmalarında iki-dört yaş grubu Türk çocuklarının Fransız anaokullarına uyumunu incelemişlerdir. Araştırma sonucunda aile içinde sevgi ile disipline dayalı bir eğitim verilmesinin çocukların anaokuluna uyumunu büyük ölçüde desteklediğini; ailede aşırı sevgiye dayalı, disiplinin yer almadığı, kontrolün çocukta olduğu bir eğitim verilmesinin ise çocukların uyum problemi yaşamalarına yol açtığını saptamıştır.

Baran (2005), yaptığı araştırmada dört-beş yaş çocuklarının sosyal davranışlarını ve aile ortamlarını incelemiştir. Anaokuluna devam eden 300 çocuk ve anne-babaları üzerinde yaptığı araştırmada, veri toplama aracı olarak Davranış Derecelendirme Ölçeği ve Aile Ortamı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında, çocuğun yaşının, anaokuluna devam süresinin, annenin çalışma durumunun, işbirliği ve sosyal ilişkiler puanlarında, annenin çalışma durumunun aile ortamının birlik beraberlik boyutuna ait puanlarda anlamlı bir fark yarattığı tespit edilmiştir.

Ünal Keskin ve Orgun (2006) araştırmalarında, öğrencilerin öz etkililik-yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi ve başa çıkma stratejileri ile karşılaştırmışlardır. Araştırma 112 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Veriler üç bölümden

oluşan anket formuyla elde edilmiştir. Birinci bölümde kişisel bilgi formu, ikinci bölümde Başa Çıkma Stratejisi Ölçeği (BÇSÖ), üçüncü bölümde Öz Etkililik-Yeterlilik Ölçeği (ÖEYÖ) kullanılmıştır. Öğrencilerin genel olarak ÖEYÖ'nin alt boyutlarından yüksek puan aldıkları saptanmıştır. BÇSÖ'nden alınan puanlar cinsiyetlere göre anlamlı farklılık göstermiştir. Araştırmada, ÖEYÖ tüm alt boyutlarından alınan puanlar ile başa çıkma ölçeğinin alt boyutlarından alınan puanlar arasında pozitif yönde bir korelasyon olduğu saptanmıştır. problem çözümü için gerekli olan yüksek öz etkililik-yeterliliğin, daha iyi bir uyumla bağlantılı olan baş etme stratejilerinin kullanımıyla ilişkili olduğu saptanmıştır.

Sarı (2007)'nin araştırmasında anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisi incelenmiştir. Verilerin toplanmasında, aile hayatı ve çocuk yetiştirme tutum ölçeği (PARI) sosyal uyum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda annelerin demokratik tutum ve eşitlik tanıma düzeyleri arttıkça çocuklarının sosyal uyum düzeylerinin artmakta olduğu belirlenmiştir.

Koruklu ve Yılmaz (2010) çatışma çözme ve arabuluculuk eğitiminin altı yaş grubu çocukların problem çözme becerilerine etkisini incelemişlerdir. Çalışmada, ön test son test deney öncesi model kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında Koruklu ve Özdil (2008) tarafından geliştirilmiş “Kişilerarası Problem Çözme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmacılar ayrıca video kaydı ve gözlem tekniğinden yararlanarak nitel verilerle çalışmayı desteklemişlerdir. Bulgulara göre, çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi altı yaş grubu çocukların problem çözme becerilerinde etkili olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre, eğitim alan öğrencilerin eğitim öncesi akranlarıyla yaşadıkları kişilerarası çatışmalarda gösterdikleri yıkıcı davranışlarda azalmaların olduğu ve yapıcı davranışlarda da artışların olduğu saptanmıştır. Nitel verilerden elde edilen bulgulara göre ise çocukların eğitimden sonra yapıcı problem çözme becerisini ortaya koyan kelimeleri kullanmaya başladığı görülmüştür.

Akça Koca (2013)'nin araştırmasında, bir aile eğitim programının evli annelerin evlilik doyumu, evlilikte sorun çözme becerisi ve psikolojik iyi oluşuna etkisini incelenmiştir. Araştırmanın modeli öntest-sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu seçkisiz desendir. Deney ve kontrol grubu toplam 22 kişiden oluşmaktadır. Araştırmada katılımcıların, sosyodemografik ve evlilikle ilgili özellikleri ‘Kişisel Bilgi Formu’ ile, evlilik doyumu düzeyleri ‘Evlilik Doyum Ölçeği’ ile, sorun çözme

becerileri 'Evlilikte Sorun Çözme Ölçeği' ile, psikolojik iyi oluş düzeyleri ise 'Psikolojik İyi Olma Ölçekleri' ile ölçülmüştür. 11 kişilik deney grubuna her biri 120 dakika süren 9 oturumluk aile eğitim programı toplam 9 haftada uygulanmıştır. Kontrol grubuna bu anlamda herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Araştırma sonucunda aile eğitim programının evli annelerin, evlilik doyumlarını, evlilikte sorun çözme becerilerini ve psikolojik iyi oluş düzeylerini geliştirdiği görülmüştür.

Cartıllı ve Bedel (2015) araştırmalarında sosyal problem çözme beceri eğitiminin annelerin sosyal problem çözme ve anne çocuk ilişkisi düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırmada ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmış olup, deneme grubunda 18, kontrol grubunda 18 denek yer almıştır. Verilerin toplanmasında Sosyal Problem Çözme Envanteri ve Çocuk Anababa İlişki Ölçeği kullanılmıştır. Deneme grubuna sekiz haftalık sosyal problem çözme beceri eğitimi uygulanmıştır. Kontrol grubu ile herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Deneklerin ön test son test puan farklarının anlamlılığı Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Araştırma bulguları, sosyal problem çözme beceri eğitiminin, deneme grubunda yer alan annelerin sosyal problem çözme ve anne çocuk ilişki düzeylerinin artmasında, anlamlı düzeyde etkisinin olduğunu göstermiştir.

Araştırmalara bakıldığında çocukların sosyal uyumlarının ailenin sosyal alandaki çeşitli becerileriyle yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Türkiye'de ebeveynlerin sosyal sorun çözme becerileriyle çocukların sosyal uyumunun incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ebeveynlerin sosyal sorun çözme becerileriyle çocukların sosyal uyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada kullanılan yöntem bir sonraki bölümde detaylarıyla açıklanmıştır.

BÖLÜM III YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Yapılan bu çalışma, betimsel tarama modelinin kullanıldığı bir araştırmadır. Betimsel tarama modeli, belli bir zaman kesiti içinde çok sayıda denek ve objeden elde edilen verilerin analizi ile araştırma soru veya sorularına cevap arayan bir modeldir. Bu modelde, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2002). Yöntem özellikleri açısından davranış bilimi ve disiplinlerine daha uygun düşmekte olan tarama modeli, kurumların mevcut düzenini bozmadan ve kurum personeline yönetsel güçlük çıkarmadan kullanılabilirdiği için bu araştırmada yöntem olarak tercih edilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Çocukların sosyal uyum becerileriyle ebeveynlerin sorun çözme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmanın çalışma grubunu, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Antalya ili merkez ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi anaokullarına devam eden altı yaş çocuklar ve ebeveynleri oluşturmaktadır.

Çalışma grubunun oluşturulmasında öncelikle Antalya il Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Antalya ili Kepez, Konyaaltı ve Muratpaşa merkez ilçelerine bağlı bağımsız anaokullarının listesi temin edilmiştir. Çalışma grubunda homojenliği sağlayabilmek için 3 farklı merkez ilçelerdeki toplam 9 okuldaki altı yaşında çocuğu olan ebeveynlerin tümü gönüllük esasına göre çalışmaya davet edilmiştir. Çalışma gönüllük esasına dayandığından, çalışmaya katılmayı kabul eden ebeveynlerin bulunduğu 3 farklı ilçeden 3 okul araştırmanın çalışma grubuna dâhil edilmiştir.

Yalnızca anne ve babasıyla bir arada yaşayan çocuklar ve aileleri çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Belirlenen okullardaki altı yaş çocuklarının ebeveynlerine Sosyal Sorun Çözme Envanteri uygulanmıştır. Uygulamalar sonucunda ölçeği

eksiksiz dolduran anneler (n=92) ve babalar (n=92) ile çocukları (n=92) araştırmanın örneklemeine dâhil edilmişlerdir. Çalışma grubunun sosyo-demografik özellikleri Tablo 3.1. ve 3.2.'de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Araştırmaya Dâhil Edilen Çocukların Sosyo-Demografik Bilgilerinin Dağılımı

| Çocukların Demografik Bilgilerini | | n |
|--|-------------|----------|
| | Kız | 54 |
| | Erkek | 38 |
| | Toplam | 92 |
| Kardeş sayısı | Tek Çocuk | 63 |
| | Kardeşi var | 29 |
| | Toplam | 92 |
| Okula devam süresi | Bir yıl | 36 |
| | İki Yıl | 42 |
| | Üç Yıl | 14 |
| | Toplam | 92 |
| Doğum sırası | İlk Çocuk | 63 |
| | Ortanca | 24 |
| | Son çocuk | 5 |
| | Toplam | 92 |

Tablo 3.1'de görüldüğü gibi, araştırmaya dâhil edilen çocukların %58,7'si kız, %41,3'ü erkektir. Kardeş sayılarına göre bakıldığında %68,5 tek çocuk, %31,5'i kardeşe sahip olduğu belirlenmiştir. Çocukların okul öncesi kuruma devam etme durumlarına bakıldığında % 39,1 i bir yıl, % 45,7'si iki yıl, % 15,2'si ise üç yıl süreyle eğitim almışlardır. Çocukların % 68,5'i ilk çocuklar, % 26,1'i ortanca çocuklar ve %5,4 'ünde son çocuklardan oluştuğu görülmektedir.

Tablo 3.2 Araştırmaya Dâhil Edilen Anne ve Babaların Sosyo-Demografik Bilgilerinin Dağılımı

| Ebeveynleri Tanıtıcı Bilgiler | | Baba | | Anne |
|-------------------------------|-----------------|------|-------|------|
| | | n | % | n |
| Öğrenim Durumu | İlköğretim | 11 | 11,9 | 19 |
| | Lise | 31 | 33,7 | 33 |
| | Üniversite / YL | 50 | 54,3 | 40 |
| | Toplam | 92 | 100 | 92 |
| Çalışma Durumu | Çalışıyor | 91 | 98,9 | 31 |
| | Çalışmıyor | 1 | 1,1 | 61 |
| | Toplam | 92 | 100 | 92 |
| Çocukla İlgilenen Kişi | Anne | 65 | 70,7 | |
| | Anne dışında | 27 | 29,3 | |
| | Toplam | 92 | 100,0 | |

Tablo 3.2’de araştırmaya katılan ailelerin sosyo-demografik bilgilerine bakıldığında; babaların %54,3 yüksekokul, %33,7’sin lise mezunu, annelerin %43,5’i yüksekokul, %35,9’unun lise, %20,7’sininde ilköğretim mezunu olduğu görülmüştür.

Babaların % 98,9’u çalışan durumunda, % 1,1’i ise çalışmayan durumundadır. Annelerin % 33,7’si çalışan durumunda, % 66,3’ü ise çalışmayan durumundadır.

Çocuğun okuldan önceki süreçte bakımıyla ilgilenen kişilere göre dağılımına bakıldığında %70,7’sinin anne, %29,3’ünde anne dışındaki bireyler tarafından bakıldığı belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacına uygun olarak veri toplamak amacıyla 3 farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar; kişisel bilgi formu, Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği ve Sosyal Sorun Çözme Envanteridir.

3.3.1. Sosyal Sorun Çözme Envanteri

Sosyal Sorun Çözme Envanteri (SSÇE) D’Zurilla ve Nezu (1990) tarafından insanların sosyal sorun çözme becerilerini ölçme amacıyla geliştirilen ölçek, Duyan ve Gelbal (2008) tarafından Türkçeye uyarlanmış ve geçerlilik güvenilirlik çalışması yapılmıştır.

Sosyal Sorun Çözme Envanteri'nde 70 madde bulunmaktadır. Maddelerde belirtilen ifadeye, bireylerden “Benim için kesinlikle doğru değil-0 puan”, “Benim için çok az doğru (1 puan)”, “Benim için orta düzeyde doğru (2 puan)”, “Benim için oldukça doğru (3 puan)” ve “Benim için kesinlikle doğru (4 puan)” olmak üzere beş derecede görüş bildirmeleri istenmektedir. Olumlu ve olumsuz olmak üzere 70 maddeden oluşan Sosyal Sorun Çözme Envanteri'nde olumsuz maddeler tersine puanlanmaktadır. Dolayısıyla her bir alt ölçekten alınabilecek puanlar 0-40, SYÖ'den 0-120, SÇBÖ'den 0-160 ve Sosyal Sorun Çözme Envanteri'nden 0-280 arasında değişmektedir. Envanterden alınan puanın yüksek olması sosyal sorun çözme durumunun yüksekliğini göstermektedir.

Sosyal Sorun Çözme Envanteri'nin Sorun Yönelim ve Sorun Çözme ana alt boyutlarından oluşan envanterin tamamı için güvenilirlik katsayı 0.95, alt ölçekler için 0.69-0.93 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Sosyal Sorun Çözme Envanteri SYÖ için 0.94, SÇBÖ için 0.92 ve SSÇE için 0.94 düzeyinde iç tutarlılığa sahiptir. Sosyal sorun çözme modelinin iki ana unsurunu (sorun yönelimi ve sorun çözme boyutu) değerlendirmek için düzenlenen kendi kendini bildirim tarzında bir değerlendirme aracıdır. Sosyal Sorun Çözme Envanteri 70 maddeden oluşan çok boyutlu bir ölçme aracıdır. Envanterde yer alan her bir madde gerçek yaşamdaki sorun çözme durumları için olumlu (kolaylaştırıcı) veya olumsuz (engelle-yici) bilişsel, duyuşsal ve davranışsal tepkiyi yansıtan ifadeden oluşmaktadır. Olumlu ve olumsuz maddeler Envanterin alt ölçeklerine rastgele dağıtılmıştır (Duyan ve Gelbal, 2008: 13).

Sosyal Sorun Çözme Envanteri, 30 maddelik “Sorun Yönelim Ölçeği” (SYÖ) ve 40 maddelik “Sorun Çözme Becerileri Ölçeği” (SÇBÖ) olmak üzere iki ana ölçekten oluşmaktadır. Sosyal Sorun Çözme Envanteri'nin her biri 10'ar madde olan 7 alt ölçeği bulunmaktadır. SYÖ kapsamında *biliş alt ölçeği*, *duyuş alt ölçeği* ve *davranış alt ölçeği* olmak üzere üç alt ölçek bulunmaktadır. SÇBÖ kapsamında ise sorun tanımlaması ve formülasyonu alt ölçeği, seçenek çözümlerin oluşturulması alt ölçeği, karar verme alt ölçeği ile çözümü gerçekleştirme ve doğrulama alt ölçeği olmak üzere dört alt ölçek bulunmaktadır (Duyan ve Gelbal, 2008: 13).

3.3.2. Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği

Işık (2007) tarafından uyarlanan ve geçerlik güvenilirliği yapılan Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği; Sosyal Uyum ve Sosyal Uyumsuzluk olmak üzere iki faktör altında

toplanarak oluşturulmuştur. Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği; Faktör 1 Sosyal Uyumla ilgili 17 madde ve Faktör 2 Sosyal Uyumsuzlukla ilgili 8 madde olmak üzere toplam 25 maddeden oluşmuştur. Ölçek dört-on bir yaş aralığındaki çocuklara; anne-babalarından veya öğretmenlerinden bilgi alınarak uygulanmaktadır. Ölçekteki yönergeler, “her zaman”, “bazen”, “hiçbir zaman” şeklinde cevapların uygunluğuna göre tercih edilerek işaretlenmektedir. Buna göre faktör 1’e ilişkin cevaplar sırasıyla 3, 2, 1 ve faktör 2’ye ilişkin cevaplar 1, 2, 3 şeklinde puanlanmaktadır. Ölçek “her zaman (3 puan)”, “bazen (2 puan)”, ve “hiçbir zaman (1 puan)” olarak derecelendirilen üçlü likert tipi işaretlemeyi gerektirmektedir. Ölçekte yer alan olumsuz ifadeler ise ters işaretlemeyi gerektirmektedir. Sosyal uyum alt testi” nden alınabilecek en yüksek puan 51, en düşük puan 17 iken, sosyal uyumsuzluk alt testinden alınabilecek en yüksek puan 24, en düşük puan 8’dir.

Sosyal uyum alt ölçeği için hesaplanan güvenilirlik katsayılarından $\alpha=.93$, birinci yarı test .90, ikinci yarı test .88 ve Spearman Browvn iki yarı test korelasyonu .84 olarak bulunmuştur. Sosyal uyumsuzluk alt ölçeği için hesaplanan güvenilirlik katsayıları $\alpha=.83$, birinci yarı test .72, ikinci yarı test .68 ve Spearman Browvn iki yarı test korelasyonu .85 olduğu tespit edilmiştir (Işık, 2007).

3.3.3. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu aracılığıyla, çocukların cinsiyet, kardeş sayısı, anne-babaların öğrenim düzeyi ve okul öncesi eğitime başlamadan önce çocuğa bakım veren kişi gibi demografik özelliklerine ilişkin bilgiler toplanmıştır

3.4. Verilerin Analizi

Uygulama 2011-2012 eğitim-öğretim yılı Mart-Haziran ayları içerisinde çalışma grubunda yer alan çocukların devam ettikleri okullarda yürütülmüştür. Okullarda uygulama yapabilmek için ilgili kurumlardan gerekli izin alınmıştır. Çocuklara ilişkin Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği her çocuğun öğretmeni tarafından yanıtlanmıştır. Testin uygulandığı çocukların ebeveynlerine kişisel bilgi formu ve Sosyal Sorun Çözme Ölçeği gönderilmiş ve 1 hafta sonra anne ve babanın sorulara uygun cevaplar vererek geri göndermeleri istenmiştir.

Araştırmada, uygulanan ölçeklerden elde edilen veriler, IBM SPSS 22 programı ile analiz edilmiştir. Çalışma kapsamında kullanılan ölçeklerden elde edilen değişkenlerin niteliğine göre yüzde, ortalama ve standart sapma değerleri belirlenmiştir. Değişkenler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi için t testi ve tek yönlü varyans analizi, değişkenler arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek içinde basit Pearson korelasyon analizleri kullanılmıştır.

Anne ve babaların sosyal sorun çözme beceri (SSB) puanları ile çocukların sosyal uyum ve uyumsuzluk puanları arasında farklılık olup olmadığına tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) ile bakılmıştır. Yapılan analizler sonucunda grupların homojen olduğu belirlenmiş ve ölçümler arası farkın anlamlı olduğu durumlarda, farkın hangi gruplar arası anlamlı olduğunu belirlemek için LSD testi kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkinin tespitinde anlamlılık değeri olarak $p < 0.05$ esas alınmıştır.

Bu bölümden sonra araştırma için elde edilen verilere yönelik bulgular verilmiştir.

BÖLÜM IV BULGULAR

Bu bölümde; ebeveynlerin sosyal sorun çözme becerileriyle çocukların sosyal uyum düzeyleri arasındaki ilişkiye dair bulgular yer almaktadır.

Tablo 4.1' de Ebeveynlerin Sosyal Sorun Çözme Beceri Puanlarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 4.1. Ebeveynlerin Sosyal Sorun Çözme Becerileri Alt Ölçeklerine İlişkin Bulgular

| Sosyal Sorun Çözme Alt Ölçekleri | n | Anne | | | | Baba | | |
|----------------------------------|----|--------|-------|--------|--------|--------|-------|--------|
| | | X | ss | En alt | En üst | X | ss | En alt |
| Bilişsel | 92 | 18,61 | 4,70 | 9,00 | 32,00 | 18,87 | 4,49 | 9,00 |
| Duyuşsal | 92 | 13,88 | 7,72 | 1,00 | 39,00 | 13,58 | 9,11 | 9,00 |
| Davranışsal | 92 | 12,15 | 5,24 | 3,00 | 32,00 | 13,21 | 8,06 | 2,00 |
| Tanı koyma | 92 | 30,07 | 5,10 | 12,00 | 40,00 | 28,64 | 5,79 | 3,00 |
| Seçenek oluşturma | 92 | 26,80 | 4,85 | 13,00 | 38,00 | 25,67 | 4,54 | 16,00 |
| Karar verme | 92 | 19,65 | 4,37 | 8,00 | 33,00 | 18,75 | 4,32 | 8,00 |
| Çözümleme | 92 | 25,14 | 4,56 | 15,00 | 38,00 | 25,43 | 4,47 | 12,00 |
| Toplam | 92 | 146,30 | 24,43 | 68,00 | 234,00 | 144,15 | 24,53 | 68,00 |

Tablo 4.1'de Sosyal Sorun Çözme Ölçeğinin alt boyut puanlarına göre anne ve babaların puanlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler yer almaktadır. Çalışma grubundaki veriler incelendiğinde biliş değişkeni puanlarının 9 ve 32 arasında değişim gösterdiği ve puan ortalamasının 18,61 (ss=4,70), babaların puanlarının 9 ve 40 arasında değişim gösterdiği ve puan ortalamasının 18,87 (ss=4,49); duyuş değişkeninin de annelerin puanlarının 1 ve 39 arasında değişim gösterdiği ve puan ortalamasının 13,88 (ss=7,72), babaların puanlarının 9 ve 29 arasında değişim gösterdiği ve puan ortalamasının 13,58 (ss=9,11); davranış değişkeninin de annelerin puanlarının 3 ve 32 arasında değişim gösterdiği ve puan ortalamasının 12,15 (ss=5,24), babaların puanlarının 2 ve 33 arasında değişim gösterdiği ve puan ortalamasının 13,21 (ss=8,06); tanımlama değişkeni anne puanlarının 12 ve 40 arasında değişim gösterdiği ve puan ortalamasının annelerde 30,07 (ss=5,10), baba puanlarının 3 ve 34 arasında değişim gösterdiği ve babalarda puan ortalamasının 28,64(ss=5,79); seçenek oluşturma değişkeni anne puanlarının 13 ve 38 arasında değişim gösterdiği ve puan ortalamasının annelerde 26,80 (ss=4,85), baba puanlarının 16 ve 34 arasında değişim gösterdiği ve babalarda puan ortalamasının

25,67 (ss=4,54); karar değişkeni anne puanlarının 8 ve 33 arasında değişim gösterdiği ve puan ortalamasının annelerde 19,65 (ss=4,37), baba puanlarının 8 ve 31 arasında değişim gösterdiği ve babalarda puan ortalamasının 18,75 (ss=4,32); çözüm değişkeni anne puanlarının 15 ve 38 arasında değişim gösterdiği ve puan ortalamasının annelerde 25,14 (ss=4,56), baba puanlarının 12 ve 36 arasında değişim gösterdiği ve babalarda puan ortalamasının 25,43 (ss=4,47) olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan da anlaşılacağı üzere anne ve babaların sosyal sorun çözme becerileri puan ortalamaları birbirine yakın olmakla beraber annelerin tanı koyma, Seçenek oluşturma ve karar verme değişkeni puan ortalamaları babalardan daha yüksektir. Babaların ise davranış değişkeni puan ortalamaları annelerden daha yüksektir.

Tablo 4.2 ' de çocukların Sosyal Uyum Beceri Puanlarına ilişkin bulgular ter almaktadır.

Tablo 4.2. Çocukların Sosyal Uyum Becerileri Alt Puanlarının Korelasyon Bulguları

| Çocukların Sosyal Uyum Becerileri Puanları | n | X | ss | En alt | En üst |
|--|----|-------|------|--------|--------|
| Sosyal Uyum | 92 | 46,84 | 5,13 | 29,00 | 51,00 |
| Sosyal Uyumsuzluk | 92 | 10,75 | 2,42 | 8,00 | 18,00 |

Tablo 4.2'de çocukların sosyal uyum becerileri puanlarının tanımlayıcı istatistikleri yer almaktadır. Çalışma grubundaki veriler incelendiğinde; sosyal uyum değişkeninin 29 ve 51 arasında değişim gösterdiği ve puan ortalamasının 46,84 (ss= 5,13) olduğu; sosyal uyumsuzluk değişkeninin 8 ve 18 arasında değişim gösterdiği ve puan ortalamasının 10,75 (ss=2,42) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.3 ile Tablo 4.5 arasında Ebeveynlerin Sosyal Sorun Çözme Puanları ile Çocukların Sosyal Uyum Becerilerine ilişki Korelasyon sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.3 Ebeveynlerin Sosyal Sorun Çözme Toplam Puanları ve Çocukların Sosyal Uyum Beceri Puanları Arasındaki Korelasyon Bulguları

| Ebeveynlerin Sosyal Sorun Çözme Becerileri Puanları | | Çocukların Sosyal Uyum Beceri Puanları | |
|---|---|--|-------------------|
| | | Sosyal Uyum | Sosyal Uyumsuzluk |
| Anne | r | -,090 | ,254 |
| | p | ,395 | ,014 |
| | n | 92 | 92 |
| Baba | r | -,135 | ,213 |
| | p | ,201 | ,042 |
| | n | 92 | 92 |

Tablo 4.3'te ebeveynlerin sosyal sorun çözme toplam puanları ile çocukların sosyal uyum-uyumsuzluk puanları arasındaki ilişkinin derecesi görülmektedir. Araştırma verilerinden elde edilen sonuçlara bakıldığında, ebeveynlerin sosyal sorun çözme becerisi ile çocukların sosyal uyumsuzluk beceri düzeyleri arasında doğrusal (pozitif) yönde (anneler için $r=,254$, babalar için $r=,213$; $p < 0.05$) anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen bu bulgulara göre anne ve babaların sosyal sorun çözme beceri düzeyleri arttıkça çocukların sosyal uyumsuzluk düzeylerinin de arttığı söylenebilir.

Tablo 4.4 Annelerin Sosyal Sorun Çözme Puanları ile Çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Puanları Arasındaki Korelasyon Bulguları

| Annelerin Sosyal Sorun Çözme Becerileri Puanları | Çocukların Sosyal Uyum Beceri Puanları | | |
|--|--|-------------|-------------------|
| | | Sosyal Uyum | Sosyal Uyumsuzluk |
| Sorun Yönelimi | | | |
| Bilişsel | r | -,114 | ,226 |
| | p | ,278 | ,030 |
| | n | 92 | 92 |
| Duyuşsal | r | -,068 | ,182 |
| | p | ,518 | ,083 |
| | n | 92 | 92 |
| Davranışsal | r | -,072 | ,100 |
| | p | ,494 | ,342 |
| | n | 92 | 92 |
| Sorun Çözme | | | |
| Tanı Koyma | r | -,003 | ,235 |
| | p | ,978 | ,024 |
| | n | 92 | 92 |
| Seçenek oluşturma | r | ,036 | ,046 |
| | p | ,732 | ,661 |
| | n | 92 | 92 |
| Karar Verme | r | -,116 | ,241 |
| | p | ,270 | ,021 |
| | n | 92 | 92 |
| Çözüm Üretme | r | -,088 | ,162 |
| | p | ,403 | ,122 |
| | n | 92 | 92 |

Tablo 4.4’ de annelerin sosyal sorun çözme alt boyutları puanları ile çocukların sosyal uyum-uyumsuzluk puanları arasındaki ilişkinin derecesi görülmektedir. Araştırma verilerinden elde edilen sonuçlara bakıldığında, annelerin sosyal sorun yönelimi duyuş ve davranış alt boyutları puanları ve sorun çözme alt boyutlarından seçenek oluşturma ve çözüm üretme alt boyutları puanları ile çocukların sosyal uyum ve uyumsuzluk puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($p > 0,05$). Ancak annelerin sorun yönelimi içerisindeki bilişsel alt boyut ($r = ,226$ ($p < 0,05$)) ve sorun çözme alt boyutlarından tanı koyma ($r = ,235$; $p < 0,05$) ve karar verme ($r = ,241$ ($p < 0,05$)) boyutu puanları ile çocukların sosyal uyumsuzluk puanları arasında istatistiksel olarak doğrusal (pozitif) yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Özet olarak, çocukların sosyal uyumsuzluk düzeyi ile annelerin bilişsel sosyal sorun yönelimleri ve tanı koyma ve karar verme becerileri arasında anlamlı bir

ilişkinin ($p < 0.05$) olduğu; ancak çocukların sosyal uyum ya da uyumsuzluk becerileriyle, annelerin duyuşsal ve davranışsal sorun yönelimi, sorun çözümünde seçenek oluşturma, çözüm becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı ($p > 0.05$) tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre annelerin bilişsel sorun yönelimleri ile sorun çözümde tanı koyma ve karar verme becerileri arttıkça çocukların sosyal uyumsuzluk düzeylerinin de arttığı söylenebilir.

Tablo 4.5 Babaların Sosyal Sorun Çözme Puanları ile Çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Puanları Arasındaki Korelasyon Bulguları

| Babaların Sosyal Sorun Çözme Becerileri Puanları | | Çocukların Sosyal Uyum Beceri Puanları | |
|--|---|--|-------------------|
| Sorun Yönelimi | | Sosyal Uyum | Sosyal Uyumsuzluk |
| Bilişsel | r | -,050 | ,188 |
| | p | ,635 | ,072 |
| | n | 92 | 92 |
| Duyuşsal | r | -,039 | ,117 |
| | p | ,715 | ,268 |
| | n | 92 | 92 |
| Davranışsal | r | -,008 | -,021 |
| | p | ,936 | ,843 |
| | n | 92 | 92 |
| Sorun Çözme | | Sosyal Uyum | Sosyal Uyumsuzluk |
| Tanı Koyma | r | -,178 | ,256 |
| | p | ,089 | ,014 |
| | n | 92 | 92 |
| Seçenek oluşturma | r | -,085 | ,197 |
| | p | ,421 | ,060 |
| | n | 92 | 92 |
| Karar Verme | r | -,130 | ,101 |
| | p | ,216 | ,338 |
| | n | 92 | 92 |
| Çözüm Üretme | r | -,152 | ,149 |
| | p | ,149 | ,155 |
| | n | 92 | 92 |

Tablo 4.5’de de babaların sosyal sorun çözme alt boyutu puanları ile çocukların sosyal uyum-uyumsuzluk puanları arasındaki ilişkinin derecesi görülmektedir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında, babaların sosyal sorun yönelimi

biliş, duyuş ve davranış alt boyutları puanları ve sorun çözme alt boyut puanlarından seçenek oluşturma, karar verme ve çözüm üretme alt boyutları puanları ile çocukların sosyal uyum ve uyumsuzluk puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı görülürken ($p > 0,05$), sorun çözme alt boyutlarından tanı koyma ($r = ,256$, $p < 0,05$) boyutu puanları ile çocukların sosyal uyumsuzluk puanları arasında istatistiksel olarak doğrusal (pozitif) yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Özet olarak babaların sosyal sorun yönelimleri ve sorun çözme becerilerinden seçenek oluşturma, karar verme ve çözüm üretme becerileriyle çocukların sosyal uyum ve uyumsuz becerileri arasında bir ilişki olmadığı ($p > 0,05$) görülmüştür. Ancak, babaların tanı koyma becerisiyle çocukların sosyal uyumsuzluk becerileri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuca göre, sorun çözümünde tanı koyma becerisi yüksek olan babaların çocuklarının sosyal uyumsuzluk düzeylerinin de arttığı söylenebilir.

4.1. Birinci Alt Problem: Ebeveynlerin Öğrenim Durumu ile Çocuğun Sosyal Uyum ve Beceri Puanları Arasında Anlamlılık Farklılık Var mıdır?

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine dair bulgular yer almaktadır. Birinci alt probleme ait bulgular Tablo 4.6 ile Tablo 4.7’ de verilmiştir.

Tablo 4.6 Annenin Öğrenim Durumu ile Çocuğun Sosyal Uyum ve Beceri Puanlarına İlişkin ANOVA Analizi Bulguları

| Çocukların Sosyal Uyum Beceri Puanları | Anne Öğrenim Grupları | n | X | ss | İstatistik | p |
|--|-----------------------|----|-------|------|------------|-------------|
| Sosyal Uyum | İlköğretim | 19 | 45,47 | 6,81 | F =1,128 | ,328 |
| | Lise | 33 | 46,70 | 5,12 | | |
| | Üniversite | 40 | 47,60 | 4,12 | | |
| Sosyal Uyumsuzluk | İlköğretim | 19 | 11,16 | 2,50 | F= 4,905 | ,010 |
| | Lise | 33 | 11,55 | 2,54 | | |
| | Üniversite | 40 | 9,90 | 2,04 | | |

Yapılan ANOVA analizi ile annelerin öğrenim düzeyine göre çocukların sosyal uyum beceri puanlarının aritmetik ortalamaları karşılaştırılmış ve analiz sonucunda; çocukların sosyal uyum düzeyinin, anne öğrenim değişkenlerine göre farklılık göstermediği ($F = 1,128$, $p > 0,05$), ancak çocukların sosyal uyumsuzluk düzeyinin anne öğrenim gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık ($F = 4,905$, $p < 0,05$), gösterdiği bulunmuştur. Farklılığın hangi gruplar arasında

olduğunu belirlemek için Post-doc LSD karşılaştırma tekniği uygulanmış ve uygulama sonucunda üniversite mezunu olan annelerin çocuklarının sosyal uyumsuzluk alt ölçeği puanlarının, lise ve ilköğretim düzeyindeki annelerin çocuklarına göre anlamlı derecede farklı olduğu bulunmuştur. Üniversite mezunu annelerin çocuklarının sosyal uyumsuzluk düzeyi diğer öğretim gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha düşük ($X=9,90$) olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). Bu durumda annenin öğrenim düzeyi arttıkça çocukların sosyal uyumsuzluk düzeylerinin de düşmekte olduğu söylenebilir.

Tablo 4.7 Babanın Öğrenim Durumu ile Çocuğun Sosyal Uyum ve Beceri Puanlarına İlişkin ANOVA Analizi Bulguları

| Çocukların Sosyal Uyum Beceri Puanları | Baba Öğrenim Grupları | n | X | ss | İstatistik | p |
|--|-----------------------|----|-------|-------|------------|-------------|
| Sosyal Uyum | İlköğretim | 11 | 42,36 | 7,593 | F =5,526 | ,005 |
| | Lise | 31 | 46,90 | 4,533 | | |
| | Üniversite | 50 | 47,78 | 4,376 | | |
| Sosyal Uyumsuzluk | İlköğretim | 92 | 11,54 | 2,944 | F=2,762 | ,069 |
| | Lise | 11 | 11,32 | 2,441 | | |
| | Üniversite | 31 | 10,22 | 2.197 | | |

Yapılan ANOVA analizi ile babaların öğrenim düzeyine göre çocukların sosyal uyum beceri puanlarının aritmetik ortalamaları karşılaştırılmış ve analiz sonucunda; çocukların sosyal uyumsuzluk düzeyinin, baba öğrenim değişkenlerine göre farklılık göstermediği ($F =2,762$, $p>0.05$), ancak çocukların sosyal uyum düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık ($F=5,526$, $p<0.05$), gösterdiği bulunmuştur. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post-doc LSD karşılaştırma tekniği uygulanmış ve uygulama sonucunda üniversite mezunu olan babaların çocuklarının sosyal uyumsuzluk alt ölçeği puanlarının, lise ve ilköğretim düzeyindeki babaların çocuklarına göre anlamlı derecede farklı olduğu bulunmuştur. Üniversite mezunu babaların çocuklarının sosyal uyum düzeyi diğer öğretim gruplarına göre anlamlı şekilde daha yüksektir ($X=47,78$) olduğu belirlenmiştir. Bu durumda babanın öğrenim düzeyi arttıkça çocukların sosyal uyum düzeylerinin de artmakta olduğu söylenebilir.

4.2. İkinci Alt Problem: Cinsiyeti, Kardeş Sayısı, Çocuğa Bakım Veren Kişi Değişkenlerine Göre Çocukların Sosyal Uyum Becerileri Farklılaşmakta mıdır?

Tablo 4.8’de araştırma kapsamındaki çocukların cinsiyetlerine göre sosyal uyum becerilerine yönelik bulgular verilmiştir.

Tablo 4.8 Cinsiyete Göre Sosyal Uyum Becerileri

| Sosyal Uyum Beceri Puanları | Cinsiyet | n | x | ss | t | p |
|-----------------------------|----------|----|-------|------|-------|------|
| Sosyal Uyum | Kız | 54 | 46,93 | 5,19 | 197 | ,844 |
| | Erkek | 38 | 46,71 | 5,12 | | |
| Sosyal Uyumsuzluk | Kız | 54 | 10,74 | 2,36 | -,043 | ,965 |
| | Erkek | 38 | 10,76 | 2,54 | | |

Tablo 4.8’de cinsiyete göre çocukların sosyal uyum becerileri puan ortalamaları görülmektedir. Tabloda da görüldüğü gibi sosyal uyum ($t=,197$; $p>0.05$) ve sosyal uyumsuzluk ($t=-,043$; $p>0.05$) alt ölçeklerinde cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Özet olarak, kız ve erkekler çocuklar sosyal uyum beceri düzeylerinin farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0.05$).

Tablo 4.9’ da araştırma kapsamına alınan çocukların kardeş sayısı gruplarına göre sosyal uyum becerilerine yönelik bulgular verilmiştir.

Tablo 4.9 Kardeş Sayısına Göre Sosyal Uyum Becerileri

| Sosyal Uyum Beceri Puanları | Kardeş Sayısı | n | x | ss | T | p |
|-----------------------------|---------------|----|-------|------|-------|------|
| Sosyal Uyum | Tek çocuk | 63 | 46,78 | 5,08 | -,162 | ,872 |
| | Kardeşi var | 29 | 46,97 | 5,33 | | |
| Sosyal Uyumsuzluk | Tek çocuk | 63 | 10,90 | 2,54 | ,903 | 369 |
| | Kardeşi var | 29 | 10,41 | 2,13 | | |

Tablo 4.9’da kardeş sayısına göre çocukların sosyal uyum becerileri puan ortalamaları görülmektedir. Tabloda da görüldüğü gibi sosyal uyum ($t=-,162$; $p>0.05$) ve sosyal uyumsuzluk ($t=,903$; $p>0.05$) alt ölçeklerinde kardeş sayısı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Özet olarak, tek çocuk olma ya da kardeşe sahip olma durumuna göre çocukların sosyal uyum beceri düzeylerinin farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0.05$).

Tablo 4.10' da araştırma kapsamına alınan çocukların bakımıyla ilgilenen kişi durumuna göre sosyal uyum becerilerine yönelik bulgular verilmiştir.

Tablo 4.10 Çocuğun Bakımıyla İlgilenen Kişiyeye Göre Sosyal Uyum Becerileri

| Sosyal Uyum Beceri Puanları | İlgilenen kişi | n | x | ss | T | p |
|-----------------------------|----------------|----|-------|------|------|------|
| Sosyal Uyum | Anne | 65 | 46,97 | 5,08 | ,382 | ,704 |
| | Anne dışında | 27 | 46,52 | 5,33 | | |
| Sosyal Uyumsuzluk | Anne | 65 | 10,85 | 2,38 | ,589 | ,557 |
| | Anne dışında | 27 | 10,52 | 2,55 | | |

Tablo 4.10'da çocuğun bakımıyla ilgilenen kişiyeye göre çocukların sosyal uyum becerileri puan ortalamaları görülmektedir. Tabloda da görüldüğü gibi sosyal uyum ($t= ,382$; $p>0.05$) ve sosyal uyumsuzluk ($t= ,589$; $p>0.05$) alt ölçeklerinde bakımıyla ilgilenen kişi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Özet olarak, tek çocuğa bakım veren kişiyeye göre çocukların sosyal uyum beceri düzeylerinin farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0.05$).

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Ebeveynlerin sosyal sorun çözme becerileriyle çocukların sosyal uyumları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmadan elde edilen temel sonuç; ebeveynlerin sosyal sorun çözme becerisi ile çocukların sosyal uyumsuzluk beceri düzeyleri arasında doğrusal (pozitif) yönde anlamlı bir ilişki olduğu yönündedir. Anne ve babaların sosyal sorun çözme beceri düzeyleri arttıkça çocukların sosyal uyumsuzluk düzeyleri de artmaktadır.

Çalışma sonuçları incelendiğinde, anne ve babaların sosyal sorun çözme becerileri düzeyleri birbirine yakın olmakla beraber annelerin tanı koyma, seçenek oluşturma ve karar verme becerileri babalardan daha yüksektir. Babaların ise soruna davranışsal yönelim düzeyi annelerden daha yüksektir.

Araştırmanın diğer sonucu, çocukların sosyal uyumsuzluk düzeyi ile annelerin bilişsel sosyal sorun yönelimleri ve tanı koyma ve karar verme becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu; ancak çocukların sosyal uyum ya da uyumsuzluk becerileriyle, annelerin duyuşsal ve davranışsal sorun yönelimi, sorun çözümünde seçenek oluşturma, çözüm becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuca göre annelerin bilişsel sorun yönelimleri ile sorun çözümünde tanı koyma ve karar verme becerileri arttıkça çocukların sosyal uyumsuzluk düzeyleri de artmaktadır.

Babaların sosyal sorun yönelimleri ve sorun çözme becerilerinden seçenek oluşturma, karar verme ve çözüm üretme becerileriyle çocukların sosyal uyum ve uyumsuz becerileri arasında bir ilişki olmadığı görülmüştür. Ancak, babaların tanı koyma becerisiyle çocukların sosyal uyumsuzluk becerileri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuca göre, sorun çözümünde tanı koyma becerisi yüksek olan babaların çocuklarının sosyal uyumsuzluk düzeyleri de artmaktadır.

Çocukların sosyal uyum düzeyinin, anne öğrenim değişkenlerine göre farklılık göstermediği, ancak çocukların sosyal uyumsuzluk düzeyinin anne öğrenim gruplarına göre farklılaştığı bulunmuştur. Üniversite mezunu annelerin çocuklarının

sosyal uyumsuzluk düzeyi diğer öğretim gruplarına göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu durumda annenin öğrenim düzeyi arttıkça çocukların sosyal uyumsuzluk düzeyleri de düşmektedir.

Çocukların sosyal uyumsuzluk düzeyinin, baba öğrenim değişkenlerine göre farklılık göstermediği, ancak çocukların sosyal uyum düzeyinin farklılaştığı bulunmuştur. Üniversite mezunu babaların çocuklarının sosyal uyum düzeyi diğer öğretim gruplarına göre şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durumda babanın öğrenim düzeyi arttıkça çocukların sosyal uyum düzeyleri de artmaktadır.

Sosyal uyum ve uyumsuzluk düzeyinin kız ve erkekler çocuklar arasında farklılaşmadığı bulunmuştur. Yani sosyal uyum beceri düzeyleri cinsiyet değişkeninden etkilenmemektedir.

Kardeşe sahip olma ya da olmama durumu açısından sosyal uyum ve uyumsuzluk düzeyinin farklılık göstermediği saptanmıştır. Sosyal uyum beceri düzeyleri kardeşe sahip olma durumundan etkilenmemektedir.

Annesi ya da başka biri tarafından bakım verilen çocukların sosyal uyum ve uyumsuzluk düzeylerinin farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Çocukların sosyal uyum beceri düzeyleri bakım veren kişi değişkeninden etkilenmemektedir

5.2. Tartışma

Bu çalışma kapsamında, örnekleme oluşturan ebeveynlerin sosyal sorun becerileri ile çocukların sosyal uyum becerileri arasındaki ilişki incelenmeye çalışılmıştır.

Çalışmada ebeveynlerin sosyal sorun çözme eğilimlerini belirlemek için Duyan ve Gelbal (2008) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan "*Sosyal Sorun Çözme Envanteri*", çocukların sosyal uyum/uyumsuzluk düzeylerini belirlemek için de Işık (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan "*Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği*" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bir önceki bölümde araştırmada ulaşılan bulgular, çalışmanın alt problemlerine cevap verebilecek şekilde sunulmuştur. Bu bölümde ise araştırmadan elde edilen bulgulardan ortaya çıkan sonuçlar tartışılmıştır.

Yapılan araştırma, okul öncesi dönemdeki çocukların eğitimi alanında tek olma niteliği taşımaktadır. Daha önce ebeveynlerin sosyal sorun çözme becerileriyle

çocukların sosyal uyum becerileri arasındaki ilişkiyi ele alan bir araştırma yapılmamıştır. Ebeveynlerin sosyal sorun çözme becerileri ile çocukların sosyal uyum düzeyleri arasında ilişkinin çok boyutlu ele alınmasıyla, uzun vadede ebeveynler ve çocuk etkileşiminden kaynaklı çocukların sosyal ortamlara uyumlarında görülen sorunların alt yapısının ayrıntılı bir şekilde ortaya koyulmasının mümkün hale geleceği düşünülmektedir. Anne babalar çocuklarının ilk eğitimcisi ve ilk sosyal modelleridir. Çocuklar erken yaşlardan itibaren sosyal davranışları yönetme becerilerini edinirken sosyal öğrenme yoluyla ebeveynlerinin davranışlarını temel almaktadır. Bu nedenle bu ve benzer araştırmalarla özellikle ebeveynlerin sorun çözme becerilerinde izledikleri yöntemlerin bilinmesi ebeveyn çocuk etkileşimi ile ilgili hazırlanan eğitim programlarının içeriğinin belirlenmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Araştırma bulgularından ortaya çıkan sonuçlar, ebeveyn-çocuk etkileşimi üzerine hazırlanacak olan eğitim programlarının içeriğini ve amacını belirlemeye katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ebeveynlerin sosyal sorun çözme becerisiyle çocukların sosyal uyumu arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlayan bu çalışmadan elde edilen temel sonuç, ebeveynlerin sosyal sorun çözme becerisi ile çocukların sosyal uyumsuzluk düzeyleri arasında doğrusal (pozitif) yönde (anneler için $r=,254$, babalar için $r=,213$; $p< 0.05$) anlamlı bir ilişki olduğudur. Bu ebeveynlerin sorun çözme becerileri yükseldikçe çocukların sosyal uyumsuzluk düzeyinin arttığı söylenebilir.

Birçok araştırmada (Beckwith vd., 1992; Dornbusch vd., 1987; Harwood vd., 1999) çocukların psiko-sosyal davranışlarıyla ebeveynlerin çocuk yetiştirme tarzlarının, ilişkili olduğuna vurgu yapılmaktadır. Petit ve Dodge (2002)'nin akran kabulüyle, sosyal uyum ve aile sıkıntıları arasındaki ilişkiyi saptamaya yönelik çalışmalarının sonucunda, otoriter/karar verici davranışlar sergileyen annelerin çocuklarında uyumsuz sosyal davranışların da fazla olduğu saldırgan davranışların görüldüğü, aynı zamanda bu çocuklarda sorun çözme becerilerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Tabak (2007)' sosyal uyumsuzluk sorunları olan çocukların anne baba tutumlarını incelediği çalışmasında, aşırı koruyucu davranış sergileyen ebeveynlerin çocuklarında birbirinden farklı birçok sosyal uyumsuzluk olarak adlandırılacak davranış problemleri olduğunu saptamıştır. Sarıca (2013)'nin ebeveynlerin sosyal sorun çözme yönelimi ile çocukların benlik algısı arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında da annelerin sorun çözme düzeyi arttıkça,

çocukların öz yeterlilik ve benlik algısı düzeyinin düştüğünü saptanmıştır. Benzer bir bulgu Yazıcı ve Taştepe (2013)'nin çalışmalarında da görülmektedir. Araştırma bulgularında birlik ve beraberlik / empatik ve demokratik tutum odaklı aile ortamında yetişen çocukların benlik, öz saygı ve öz yeterlilik algı düzeyinin olumlu yönde etkilendiği, karar merkezli/denetim odaklı aile ortamında ise çocukların kendini algılayış tarzının olumsuz yönde etkilendiği belirtilmektedir. Eisenberg ve diğ. (2001) yaptıkları çalışmalarında ailenin duygularını ifade ediş şekli ile çocukların sosyal yeterliliği arasındaki doğrusal bir ilişki olduğu saptamışlardır. Araştırmaya göre anne ve babaların çocukları ile ilişkileri sırasında yansıttıkları pozitif ve negatif duyguların çocuğun sosyal becerilerini ve sosyal yeterliliğini etkilediğine vurgu yapılmaktadır. Bilal (1984)'de kişisel, sosyal ve genel uyum düzeyi açısından çocuğun kendisine karar verme, seçenek sunma şansı veren anne ve baba anlayışının, çocukların kendi seçimlerini yapmaya yönlendirmeye daha elverişli koşullar yarattığını vurgulamaktadır.

Bu araştırma sonuçları, ebeveynlerin çocuk yetiştirme ve çocuklarına yönelik sosyalleştirme hedeflerini gerçekleştirirken çocukların sosyal davranışlarının edinimi üzerinde etkiye sahip olduklarını göstermektedir.

Ebeveynlerin çocuklarıyla etkileşimlerinde, iletişime açık, empatik ve demokratik davranışları tercih etmeleri, çocukların dışa dönük davranışlar edinmesine zemin hazırlarken, karar merkezi olma yönündeki davranışları çocukların içe dönük davranışlar edinmesine zemin hazırlamaktadır. Ebeveynlerin sosyal olay ve durumlar karşısında karar merkezli davranışlar sergilemesi, çocukların bağımsız davranışlar geliştirmesini, kendi duygu ve düşüncelerini ifade edebilmesini ve sosyal yeterlilik becerilerini sergilemesini sınırlandırabilmektedir (Çağdaş ve Seçer, 2004). Ayrıca çocukta çekingenlik, sosyal kaygı ve özgüven düşüklüğü gibi olumsuz psiko sosyal davranışlar geliştirerek, çocuğun akranlarla iletişim kurma, paylaşma ve işbirliği gibi sosyal becerilerde yetersizlik yaşamasına dolayısı ile sosyal uyumsuzluk davranışlarının ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Santrock, 2011). Livanage, Prince ve Scott (2003) annelerin çocuklarıyla yaptıkları aktiviteler ile çocukların davranış problemleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasının sonucunda anne çocuk ilişkisi kalitesi arttıkça çocuklarda görülen sosyal davranış sorunlarının azaldığını saptamıştır. Aunola ve Nurmi (2005)'nin okul öncesi çocukların sosyal davranış sorunları ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmalarında

da benzer sonuçlar göze çarpmaktadır. Araştırma sonucunda ebeveynin uyguladığı otoriter ve kontrollü tutumun çocuklarındaki davranış problemlerini artırdığı ve şiddetlenerek diğer yıllarda da devam ettiğini ortaya koymuştur. Sosyal kurallara uygun davranış göstermek doğuştan gelen bir beceri değildir. Sosyal bağlamlarda karşılaşılan davranış örüntüleriyle karşılaşıldıkça deneyimlenerek edinilen bir beceridir. Çocuklar, doğduğu andan itibaren içinde bulunduğu sosyal yapının kültürel değerlerini ve inançlarını yansıtan sosyal davranış örüntülerine maruz kalarak, sosyal bakış açılarını oluşturmaya başlar. Aile ortamında edinilen sosyal bakış açıları, çocukların ilk sosyalleşme davranışlarının da temel yapısını oluşturur. Dolayısıyla ebeveynlerin sosyal olaylar karşısında sergilediği davranış örüntüleri, çocukların sosyal olay ve durumları algılama, anlama ve yordama biçimlerini etkileyebilir.

Sosyal sorun çözme; sorunu tanılama, alternatif çözümler üretme, karar verme ve verilen karar doğrultusunda çözümü uygulayıp değerlendirme (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004; Nezu, 2004) gibi bilişsel stratejileri içermektedir. Sosyal sorun çözme becerileri gelişmiş bireyler sorun durumlarında belirtilen bilişsel stratejileri kullanarak çözüme ulaşabilirler.

Fusun Akkök (1999)’ün de belirttiği gibi okul öncesi dönemdeki çocuklarda sosyal davranışların gelişmesi, bilişsel gelişimle paraleldir. Bu nedenle çocukların sosyal kabul gören ya da sosyal uyum gerektiren “*kendini ifade etme, kendine güven, arkadaşlarca kabul görme, aile fertleri ve diğer bireyler tarafından kabul görme, sosyal bağımsızlık*” vb. sosyal becerileri içeren davranışlarının, tesadüfi öğrenme ve bilişsel olgunlukla geliştirmelerine ortam sunulmalıdır. Okul öncesi çocuklar yetişkinler gibi mantık yürütemezler. Çalışma grubundaki çocuklar gelişimsel olarak henüz somut işlemler döneminindedir. Bu yaş çocuklarının düşünceleri algı ve eylem temelli olduğundan öğrenmelerinde duyuşsal ve eylemsel açıdan deneyimleyebilecekleri bir ortama gereksinimleri vardır. Dolayısı ile çocukların sosyal olay ve durumlarda karşılaştıkları sorunların çözümünde kullanılacak çözüm stratejilerini geliştirebileceği somut deneyimlere ihtiyaçları vardır. Bu deneyimler yaşamın ilk yıllarından itibaren aile ortamında edinilebilecek son derece önemli deneyimlerdir. Çalışma grubunda yer alan ebeveynler karar merkezli davranışlarla sosyal sorunları kendi bilişsel algılarına göre değerlendirip çözme eğilimi göstererek çocukların sorun çözme stratejilerini model alma fırsatından yoksun bırakmış olabilirler. Bu durum çocukların sınıf ortamında var olan bir olay ya da durumu

sorun olarak algılamamasına ve algılayamadığı durum karşısında da nasıl bir yöntem izleyeceğini bilmemesine dolayısıyla da uyumsuzluk davranışları sergilemesine neden olabilir. Ayrıca, çocuğun akranlarıyla olan sosyal ilişkilerini yönetiminde ebeveynlerin gösterdiği toleransı, akranlarında bulmadığı içinde uyumsuzluk davranışları sergileyebilir.

Sonuç olarak çocukların sosyal uyum becerilerinin edilmesinde ebeveynlerin sorun çözme becerilerini kullanım tarzları son derece önemlidir. Bu nedenle ebeveynler çocuğun karşılaştığı sorunlarda direk çözüme karar verip sonuçlandırmak yerine, çocuğa sorun çözme tarzlarını geliştirebileceği ortamlar yaratarak sorunların çözümünde nasıl bir yol izlenmesi gerektiği noktasında yaşantı edinmesine fırsat sunmalıdırlar. Araştırmanın sonucunda annelerin duyuş, davranış sorun çözme yönelimi, seçenek oluşturma ve çözüm üretme tarzı ile çocukların sosyal uyum becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirlenmiştir ($p > 0,05$). Ancak annelerin bilişsel sorun yönelimi ($r = ,226$ ($p < 0,05$), tanı koyma ($r = ,235$; $p < 0,05$) ve karar verme becerileri ($r = ,241$ ($p < 0,05$) ile çocukların sosyal uyumsuzluk düzeyi arasında doğrusal yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu bulgu annelerin bilişsel sorun yönelimleri ile tanı koyma ve karar verme becerileri arttıkça çocukların sosyal uyumsuzluk düzeylerinin artmakta olduğu şeklinde yorumlanabilir. Çocukların sosyal davranışlarının nedenlerinin anlaşılması ve sosyal ortama uyumunun sağlanmasında yetişkinlerin iyi bir izleyici ve dinleyici olması, aynı zamanda sözel olmayan mesajları ve duyguları düzenleme ve kontrol etme becerisine sahip olması gerekmektedir. Bu tür yaklaşımlar çocukların başkalarından olumlu tepkilerin nasıl alındığını, olumsuz tepkilerin nasıl önleneceğini, sosyal açıdan kabul edilebilir davranışların neler olduğunu öğrenmesini sağlayacaktır. Çocuk bu tür sosyal etkileşimler yoluyla çevrede etki bırakan sosyal olay ve durumları gözlemleyerek ve deneyimleyerek bilişsel ve duyuşsal öğeleri içeren sosyal becerileri edinmesini sağlayacaktır. Bu davranışlar aynı zamanda çocuğun sosyal bilgiyi alıp, çözümlenme, anlama ve uygun tepkide bulunma gibi davranışın bilişsel boyutlarını anlamlaştırmasına da yardımcı olacaktır

Özabacı (2006), annelerin sosyal beceri düzeyi ile çocukların sosyal beceri düzeyi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, annelerin sosyal becerilerinden duyuşsal kontrol ve sosyal duyarlılık becerileri arttıkça çocukların sosyal beceri düzeyinin arttığını saptamıştır. Bu çalışmada ise annelerin bilişsel yaklaşıma dayalı

davranışlar sergilediği ve bu davranışların çocuklarda sosyal uyumsuzluk düzeyini arttırdığı görülmektedir. Sözel olmayan mesaj ve duygularını düzenleme ve kontrol etme gibi sosyal becerileri duyuşsal kontrol becerileri içermektedir ve bu tür sosyal davranışlar ebeveynlik içgüdüleriyle birlikte sergilenme olasılığı güçlü olan davranışlardır. Bilişsel yönelim kişinin sorunu analiz etmesi, soruna mantıksal ve gerçekçi bir çerçevede yaklaşmasını içerir. Sorun çözümünde tanı koyma ve karar verme becerileri de sorunu anlamaya çalışma, çözüme giden yollara odaklanma, değişik çözüm yollarının sonuçlarını öngörme, karşılaştırma ve en uygun çözüme karar verme ile ilintilidir. Bilişsel sorun yönelimi ve sorun çözümünde tanı koyma ve karar verme becerileri yüksek annelerin en doğru çözümü kendilerinin üreteceğine dair algıları, kararları kendilerinin vermesine ve çocuğa yeterince söz hakkı tanımamasına yol açar. Yeterli düşünme, sorun çözme ve çeşitli deneyimler edinme fırsatından yoksun kalan çocuklar, sosyal uyum becerilerini geliştirmekte zorlanırlar.

Araştırma sonucunda babaların sorun çözme alt boyutlarından tanı koyma ($r=,256$ $p < 0.05$) boyutu ile çocukların sosyal uyumsuzluk düzeyi arasında doğrusal yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit saptanmıştır. Bu sonuca göre, sorun çözümünde babaların tanı koyma becerisi arttıkça çocukların sosyal uyumsuzluk düzeylerinin de arttığı söylenebilir. Babanın çocuğun gelişiminde oynadığı role ilişkin araştırmalara bakıldığında (Bayhan ve Artan, 2004; Chen ve diğ., 2005; Dönmezer, 2003) babanın yokluğunun ya da ilgisizliğinin, çocuğun kişilik yapısını, ruh sağlığını olumsuz yönde etkileyerek bazı uyum ve davranış sorunlarına yol açtığının vurgulandığı dikkati çekmektedir. Chen ve diğerleri (2005) Çinli çocuklarla uzunlamasına yaptıkları araştırmalarında destekleyici ebeveynlik ile çocukların sosyal uyumları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda destekleyici ebeveynlik davranışlarının çocukların anti sosyal davranışları (sosyal uyumsuzluk davranışlar) azalttığı ve çocukların akran ortamında sosyal uyum davranışlarında artış sergilemeye başladığını saptanmışlardır.

Tanı koyma sorun çözme basamaklarının ilkidir. Sorun çözümünde tanı koyma, sorunun şekli, sorun hakkında bilgi edinme, sorunun kaynaklarını tespit etme ile ilişkilidir. Bireyler doğru tanı koyma becerisi yüksek olduğu halde, sorun çözmenin diğer basamaklarında yetersiz olabilir ya da çözüme ilişkin yol haritaları olsa da planlarını uygulayacak sosyal becerilerden yoksun olabilirler. Sosyal uyum becerilerinin kazanılmasında ebeveynlerle kurulan sosyal etkileşim sonucunda,

ebeveyn davranışlarının çocuk tarafından model alınması en önemli etmenlerden birini oluşturur. Tanı koyma becerileri gelişmiş olduğu halde diğer sorun çözme basamaklarında yetersiz olan babaların davranışlarının çocukları tarafından model alınması ya da babaların sorun çözme becerileri gelişmiş olsa da çocuklarıyla yeterli ve kaliteli zaman geçirmemesi sonucu çocukların sosyal uyumsuzluklarının arttığı söylenebilir.

Araştırmanın sonucunda anne öğrenim durumu ve çocuklarının sosyal uyum düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır. Üniversite mezunu annelerin çocuklarının sosyal uyumsuzluk düzeyinin diğer öğrenim gruplarına göre daha düşük olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). Şendoğdu (2000) anne babaların özellikleri ile çocuklarındaki davranışları gözleyerek yaptığı çalışmasında ebeveynlerin eğitim düzeyi ile çocuklardaki olumlu davranışları arasında doğrusal bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Araştırma sonucunda anne babaların eğitim düzeyi yükseldikçe çocuklarında olumlu davranışların arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Orçan ve Deniz (2004), okul öncesi çocukların altı yaş çocuklarının sosyal uyumlarının inceledikleri çalışma sonucunda, anne öğrenim düzeyinin çocuğun sosyal uyum becerilerinde önemli bir değişken olduğunu saptamışlardır. Çalışma sonucunda annelerin öğretim düzeyi arttıkça çocukların sosyal uyum düzeylerinin de arttığını belirlenmiştir. Benzer sonuçlar Günindi (2008)'nin çalışmasında da görülmektedir. Çalışma da altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne-babalarının empatik becerileri arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Çalışma sonucunda, anne-babalarının öğrenim düzeylerinin yüksek olmasının çocukların sosyal uyum becerilerini olumlu yönde etkilediğini tespit edilmiştir. Peren, Stadelmann, Wyl ve Klitzing (2007) okul öncesi dönem çocuklarının duygusal ve prososyal davranışlarını inceledikleri çalışmalarında anne babanın eğitim düzeyi düştükçe çocukların prososyal davranış olarak adlandırılan olumlu kişiler arası ilişki düzeylerinin düştüğü ve aşırı hareketli davranışlarının olduğunu saptamışlardır. Tudge, Hogan, Snezhkova ve ark., (2000) Amerika ve Rusya da, okul öncesi dönemde ve okul çağında çocuğu bulunan ebeveynlerin çocuk yetiştirme değer ve inançlarını inceledikleri araştırma sonuçlarına göre, her iki ülkede de eğitim düzeyi yüksek olan annelerin çocukların kendi sosyal yeterliliklerini edinmesi için çocuğun üzerinde kontrol ve denetimden ziyade kendisini yönlendirmesi teşvik edilmesi gerektiğini savunduklarını saptamışlardır.

Gürsoy'un (2002) aktarımına göre eğitim düzeyi düşük olan ailelerin çocuklarıyla iletişim kurmada sorun yaşadıkları ve sağlıklı iletişim kuramadıkları için çocuklarda saldırgan ya da içe dönük davranışların görülme olasılığı artmaktadır. Elibol Gültekin (2008)'in çalışmasında annenin öğrenim durumu yükseldikçe çocuğun sosyal gelişiminin de bundan olumlu yönde etkilendiği ortaya konulmuştur. Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar araştırma bulgularını destekleyici niteliktedir. Annenin öğrenim düzeyi ile çocuklarının sosyal uyum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken eğitim düzeyi yüksek olan annelerin çocuklarında sosyal uyumsuzluk puanları düşmektedir. Türk toplumunda kadınlara yüklenen roller her ne kadar modernleşme ile değişse de kadının eş, anne kimliği ön plana çıkmakta, kadınlar her ne kadar çalışma hayatında aktif olarak yer alsalar da birincil rollerinin evin idaresi olduğu bilinmektedir (Ersoy, 2009). Anneler sosyal yaşamdan daha çok ev içindeki davranışlarıyla özellikle de sorunları gideren, uyumlu, sakin yönleriyle çocuklara rol model olmaktadır. Öğrenim düzeyi yüksek annelerin çocukları, akranlarıyla ilişkilerinde sosyal uyumsuzluğa ilişkin arkadaşlarıyla kavga etme, onların sözünü kesme, öfkeli hareket etme gibi davranış modellerini göstermediklerinden, bu çocukların sosyal uyumsuzluk puanları düşmüş olabilir. Ebeveynlerin öğrenim düzeyi ile çocukların sosyal davranışlarını inceleyen araştırmalar incelendiğinde anne babaların öğrenim düzeyinin çocukların sosyal davranışları üzerine etkili bir değişken olmadığına yönelik sonuçlarda görülmektedir. Örneğin, Seven'in (2007) ailesel faktörlerin çocukların davranış problemlerine etkisini araştırdığı çalışmasında, çocuklarda görülen davranış problemlerinin annelerin öğrenim düzeyine göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Araştırmanın sonucunda babanın öğrenim durumuna göre çocuklarının sosyal uyum düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Üniversite mezunu babaların çocuklarının *sosyal uyum* düzeyi diğer öğretim gruplarına daha yüksektir olduğu görülmüştür. Bu durumda babanın öğrenim düzeyi arttıkça çocukların sosyal uyum düzeylerinin de artmakta olduğu söylenebilir. Toplumsal cinsiyet rolleri açısından çocukların sosyal uyum puanlarının artışı değerlendirildiğinde; Türk toplumunda erkeklerin dışa dönük ve ev dışı sosyal ortamlarda daha aktif olmaları, çocukların da sosyal ortamlarda ve akran diyaloglarında babalarını model almalarına yol açmış olabilir. Öğrenim düzeyi yüksek bir babanın çocuğuna örnek teşkil edebilecek davranışlar sergilemesinin daha

fazla beklendiği dikkate alındığında yapılan benzer araştırmalarda babanın öğrenim düzeyinin yüksek olmasının çocuğun sosyal uyumu üzerinde olumlu etki oluşturduğu ortaya konulmuştur. Ailede anne kadar çocuk üzerinde etkili olduğu bilinen baba, genellikle anne ve çocukları için bir güven kaynağı olarak algılanmaktadır. Çocuklar babayı güçlü, saygı uyandıran bir birey olarak algılamakta ve babanın çocuğuna karşı olan davranışlarının niteliği çocuğun tüm gelişim alanlarında olduğu gibi sosyal gelişim alanını da etkilemektedir. Babanın varlığı ve anneye desteği, anne-çocuk ilişkisinin daha sağlıklı olmasını sağlamaktadır. McDonald'ın (1988) üç-beş yaş arasındaki çocukların akran ilişkilerini ve sosyal davranışlarını incelediği çalışmasında, akranları tarafından pek ilgi görmeyen çocukların, babalarına az sevgi gösterisinde buldukları belirlenmiştir. Bronstein ve Cowan(1988) baba- çocuk ilişkisinin hem nitelik hem de nicelik olarak anne-çocuk ilişkisinden daha farklı olduğuna vurgu yapmaktadır. Bekman (2001)'a göre babaların çocukları ile etkin bir yaşam paylaşımı içinde olmaları, çocuğun analitik düşünce yapısını, zekâsını, sözel becerisini ve akademik başarısını da olumlu yönde etkilemektedir. Lamb (2001), çocuklarıyla oyun oynayan ve oyun bitiminde oyun ile ilgili çeşitli analizler yapan babaların, çocuklarına, üst düzey düşünme becerileri geliştirme, değerlendirme yapma, ders çıkarma ve farklı durumlara uygun genellemeler yapabilme yeteneklerini kazandırabildiklerini belirtmektedir. Babaların, bu yolla çocuklarının bilinçli öğrenmelerine önemli ölçüde katkıda bulunabildikleri ifade edilmektedir.

Araştırmanın sonucunda cinsiyet değişkeni ve sosyal uyum becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmamıştır. Benzer olarak Kargı ve Erkan (2004)'ın çocuklarda görülen davranış problemlerine cinsiyet değişkenin açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu araştırmaların sonuçları çalışma bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Baran (2005), Kurt (2007), Balat, şimşek ve Akman (2008), Uzuner ve Gürsoy'un (2010)'un, yaptıkları araştırma sonuçlarında ise sosyal uyum becerinin cinsiyete değişkenine göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Özellikle kız çocuklarının uyum yönünde ve sosyal gelişim yönünde puanlarının yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Bu çalışmada ise çocukların cinsiyetlerinin sosyal uyum veya uyumsuzluk ile ilişkisi açısından herhangi bir anlamlılık taşımadığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın sonucunda kardeşe sahip olma değişkeninin çocukların sosyal uyum beceri düzeylerinin farklılaşmadığı görülmektedir. Uzmen (2001) okul öncesi

eğitim alan beř-altı yař çocuklarında resimli çocuk kitaplarının prososyal becerilerinin gelişimine etkisini incelediği araştırmasında, kardeş sayısının çocukların paylaşma ve yardım etme gibi sosyal davranışlar üzerinde etkili olmadığını bulmuştur. Karayılmaz (2008), ana sınıfına devam eden altı yař grubundaki çocukların duygusal zekâ ve sosyal uyum becerileri arasındaki ilişki incelediği çalışmasında çocukların sosyal uyumu ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirlemiştir. Alisinanođlu ve Kesiciođlu (2010) araştırmalarında da kardeş sayısının okul öncesi çocuklarının davranış problemine yol ačan etkenler arasında sayısının herhangi bir etkisinin olmadığını ileri belirlemişlerdir. Söz konusu araştırmalar bulguları, bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşür niteliktedir.

Araştırmanın sonucunda okul öncesi eğitim kurumuna başlamadan önce çocuğa bakım veren kişiye göre çocukların sosyal uyum beceri düzeylerinin farklılaşmadığı saptanmıştır. Çimen (2000), okulöncesi dönemde çocuğa bakım veren kişi değişkeninin çocuğun sosyal gelişimi üzerinde sadece sorumluluk boyutu açısından etkili olduğunu tespit etmiştir. Ancak Gizir (2002)'in sosyal davranışların gelişimi ve benlik saygısı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, 4-5 yaş çocuklarında, okul öncesi eğitime başlamadan önce çocuğa bakım veren kişi ile çocukların sosyal davranış puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur. Eminoğlu (2007) dört-beş yaş çocuklarının sosyal davranışları ile ebeveyn davranışları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında işbirliği ve sosyal ilişkiler boyutları okul öncesi eğitimine başlamadan önce bakımını üstlenen kişiye göre farklılık göstermemektedir. Literatür bilgilerine bakıldığında farklı sonuçlara ulaşılabilmektedir. Okul öncesi eğitim kurumuna başlamadan önce çocuğa bakım veren kişi ile çocukların sosyal uyum beceri düzeyleri bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

5.3. Öneriler

Çalışmadan elde edilen sonuç, ebeveynlerin sorun çözmeye beceri düzeyi yükseldikçe çocukların sosyal düzeyinin düştüğü yönündedir. Bu sonucun doğrulanması için başka araştırmaların yapılması önerilir. Yapılacak araştırmalar elde edilen bilginin rastlantısal durumlara bağlı olup olmadığını ortaya koyacaktır.

Bu araştırmada okulöncesi eğitime devam eden altı yaş grubu çocuklar üstünde gerçekteştirildi. Farklı yaş gruplarından çocukların sosyal uyum düzeyi ve sosyal sorun çözmeye becerileri incelenebilir. Ya da araştırma daha geniş ve farklı özelliklere sahip bir örneklem grubu üzerinde yürütülebilir. Örneğın okul öncesi eğitime devam eden ve etmeyen çocuk grupları karşılaştırılabilir.

Benzer araştırmalar aynı ebeveyn ve çocukları üzerinde ilerleyen yıllarda tekrarlanarak, uzunlamasına bir çalışmaya dönüştürülebilir. Böylece araştırma konusuna etki eden diğery faktörler saptanabilir.

Araştırma deneysel şekilde planlanabilir. Bu çerçevede ebeveynlere ve/veya çocuklara sorun çözmeye eğitimleri verilerek eğitim öncesi ve sonrası beceriler karşılaştırılabilir.

Çocukların sosyal uyumuna etki eden birçok etmen vardır. Çeşitli faktörler açısından çocukların sosyal uyumları incelenebilir. Örneğın; sosyo-ekonomik düzey, ebeveyn çocuk etkileşimine etki eden diğery faktörler (ebeveyn ve çocukların mizaç özellikleri, birlikte geçirilen süre ve birlikte yapılan etkinlikler, ebeveynlerin boşanmış olma durumu, çocuğın teknolojik araçları kullanım düzeyi vb.) gibi bazı değışkenler açısından sosyal uyum ve sorun çözmeye becerileri değerylendirilebilir.

Ebeveynlerin sosyal uyum ve beceri düzeyleri de ayrıca önemlidir. Bu bakımdan ebeveynlerin sosyal uyum beceri düzeyleri ile çocukların sosyal uyum beceri düzeyleri belirlenerek karşılaştırılabilir.

Literatürdeki birçok çalışmada sosyal sorun çözmeye becerilerinin geliştirilebilir olduğu bulunmuştur. Buradan yola çıkarak ebeveynlere, çocuklara ve eğitimcilere sorun çözmeye eğitimleri verilebilir.

KAYNAKÇA

- Akça-Koca, D. (2013). *Bir aile eğitim programının evli annelerin evlilik doyumu, evlilikte sorun çözme becerisi ve psikolojik iyi oluşuna etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akgün, E. ve P. Meirieu. (2004). İki-Dört Yaş Grubu Türk Çocuklarının Fransız Anaokullarına Uyumunun İncelenmesi, *Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı Cilt: 3*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları,152-173.
- Akkök, F. (1999), İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi - Öğretmen El Kitabı, Özgür Yayınları. İstanbul. 3. Basım
- Akman, B., Gülay, H.(2004). Okulöncesi Dönemde Sosyal Beceriler. *Yaşadıkça Eğitim*, 82,15-17.
- Akman, B. Gülay, H. (2009). Okulöncesi Dönemde Sosyal Beceriler. *Yaşadıkça Eğitim*, 82,15-17.
- Aksoy, B. (2003). Problem çözme yönteminin çevre eğitiminde. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 83-98.
- Alisinanoğlu, F.,Kesicioğlu O.S., (2010), Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Davranış Sorunlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (1), , 93-110
- Altinköprü, T. (2003), *Çocuğun Başarısı Nasıl Sağlanır?*, Hayat Yayıncılık, İstanbul
- Aral, N., Baran, G., Bulut, S. ve Çimen, S. 2001b. *Çocuk gelişimi 2*. Ya-Pa Yayın Pazarlama San. ve Tic. A.Ş., Kaptan Ofset, 132 s., İstanbul.
- Arenofsky, J. (2001). Developing your problem-solving skills. *Career World*, 29(4), 18-21.
- Arı, M., Bayhan. P., Artan. İ. (1997). Farklı Ana Baba Tutumlarının 4-11 Yaş Grubu Çocuklarında Görülen Problem Durumlarına Etkisinin Araştırılması. 10. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. İstanbul:Ya-Pa Yayınları, 24.
- Arı,M., Bayhan, P., Artan, İ. (2002). The effects of various parental approaches on the problematic cases for children of 4 to 11 years of age. *Education, Physical Training, Sport*, Vol:4, No:45, pp. 5-12.

- Aslan, B. (1997). *Kurum Bakımında Bulunan Korunmaya Muhtaç Çocukların Davranış Sorunları*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Hizmetler Anabilim Dalı. Ankara.
- Aunola K. & Nurmi J.E. (2005). The Role of Parenting Styles in Children's Problem Behavior. *Child Development*, 76 (6), 1144-1159
- Avcı, A. (1990). *6-12 Yaş Yuva Çocuklarında Psiko-Biyolojik Bulgular*. Uzmanlık Tezi. Çukurova Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Psikiyatri Anabilim Dalı, Adana
- Avcıoğlu, H., (2001). *İşitme Engelli Çocuklara Sosyal Becerilerin Öğretilmesinde İşbirlikçi Öğrenme Yaklaşımı İle Sunulan Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Ankara.
- Aydın, A. (2004). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Tekağaç Eylül Yayıncılık.
- Balat, G.U., Şimşek, Z. ve Akman, B. (2008). Okul Öncesi Eğitim Alan Çocukların Davranış Problemlerinin Anne ve Öğretmen Değerlendirilmesi Açısından Karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 263-275.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman
- Baran, Gülen. (2005). Dört-Beş Yaş Çocuklarının Sosyal Davranışlarının ve Aile Ortamlarının İncelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, (321).
- Basmacı, S. K., (1998), *Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini algılamalarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Beckwith, L., Rodning, C., and Cohen, S. (1992). Preterm Children at Early Adolescence and Continuity and Discontinuity in Maternal Responsiveness from Infancy. *Child Development*, 63(5): 1198-1208.
- Bekman, S. (2001) Genel Değerlendirme ve Geleceğe Yönelik Öneriler. Çocuğun Yaşamında Babanın Rolü ve Önemi Sempozyum Raporu içinde. İstanbul: Anne Çocuk Eğitim Vakfı Yayını, No:12. Malatya.

- Bilal, G. (1984). *Demokratik ve Otoriter Olarak Algılanan Anne Baba Tutumlarının Çocukların Uyum Düzeylerine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Binbaşıoğlu, C.(1990).Eğitim Psikolojisi. Ankara: Kadioğlu Matbaası
- Bingham, A., (1998). Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi. (Çev: A. F. Oğuzkan), Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Birkan, B. (2002). Çocuklarda Davranış Sorunları ve Başa Çıkma Yolları. Çoluk Çocuk Aylık Anne-Baba-Eğitimci Dergisi, S.17, ss.17-19.
- Bronstein, P. E., & Cowan, C. P. E. (1988). *Fatherhood today: Men's changing role in the family*. John Wiley & Sons.
- Cartıllı, K, Bedel, A. (2015), Sosyal Problem Çözme Beceri Eğitiminin Annelerin Sosyal Problem Çözme ve Çocuk İlişkisine Etkisi, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*,; 5(43):95-105.
- Cartledge, G. & Milburn, J. F. (1986), The case for teaching social skills in the classroom: A review, *Review of Educational Research*, 48(1), 133– 156
- Chen, X., Yunfeng, H., Lei C. and Hongyun, L. (2005). The Peer Groups as a Context: Moderating Effects on Relations Between Maternal Parenting and Social and School Adjustment in Chinese Children. *Child Development*.
- Cirhinlioğlu, F.G. (2001).Okul Öncesi Dönem Çocuk Ruh Sağlığı ve Gelişimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Cüceloğlu, D. (2000). İnsan ve insan davranışı, 10. *Baskı, İstanbul: Remzi Kitabevi*.
- Çağdaş, Aysel. (1997). *İletişim Dilinin 4-5 Yaş Çocuklarının Sosyal Gelişimine Etkileri*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çağdaş, A., Seçer, Z. (2002). Çocuk ve Ergende Sosyal ve Ahlak Gelişimi. 34-71. Nobel Yayınevi. İstanbul.
- Çağdaş, A ve Seçer, Z. (2004). Anne Baba Eğitimi. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Çam, S.,Tümkaya S. (2006), Üniversite Öğrencilerinde Kişilerarası Problem Çözme, *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 15, Sayı 2, s.119-132*
- Çetin, F.,Bilbay, A.A., Kaymak, A.D.(2001). Çocuklarda Sosyal Beceriler. Epsilon Yayıncılık. İstanbul

- Çiftçi, O. (1991). Çocuğun Sosyalleşmesinde Ailenin Rolü. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı *Aile ve Toplum Dergisi*, 1 (2).
- Çimen, S. (2000). *Ankara'da Üniversite Anaokullarına Devam Eden Beş-Altı Yaş Çocuklarının Psiko-Sosyal Gelişimlerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Çubukçu, Z., Gültekin, M. (2006). İlköğretimde Öğrencilere Kazandırılması Gereken Sosyal Beceriler, *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 37, 155-174
- Doğan, S., Kelleci, M., Sabancıoğulları, S., & Aydın, D. (2008). Bir İlköğretim Okulunda Öğrenim Gören Çocuklarda Ruhsal Uyum Sorunları. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 7(1), 47-52.
- Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, D. F., And Fraleigh, M. J. (1987). The Relation of Parenting Style to Adolescent School Performance. *Child Development*, 58(5): 1244-1257.
- Dönmezer, İ. (2003). *Ailede İletişim ve Etkileşim: Sağlıklı İnsan, Sağlıklı Aile*. 1. Basım, İzmir (Bornova), Ege Üniversitesi Basımevi.
- Durualp, E., (2009) *Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Uyum ve Becerilerine Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi*. Çankırı Örneği, Akara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Duyan, V., Gelbal, S. 2008, Sosyal Sorun Çözme Envanteri'nin Türkçeye Uyarlama Çalışması", *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 19(1), , ss. 7-28
- D'Zurilla, T. J., & Chang, E. C (1995). The relations between social problem solving and coping. *Cognitive Therapy and Research*.
- D'zurilla T. J., Chang E. C., Sanna L. J. (2003). Self-esteem and Social Problem Solving as Predictors of Aggression In College Students. *Journal of Social and Clinical Psychology*: Vol. 22, August, pp. 424-440.
- D'Zurilla TJ, Goldfried MR. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 71(1):107-126
- D'Zurilla, T. J.; Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*. 78, 197-226.

- D' Zurilla, T. J., Nezu, A.M. (1982). Social problem solving in adults. In P. C. Kendall (Ed.). *Advances in cognitive behavioral research and therapy*. (Vol. 1, pp. 201–244). New York: Academic Press.
- D' Zurilla, T. J., Nezu, A.M. (2007), *Problem- Solving Therapy: A Positive Approach to Clinical Intervention*, Third Edition. Springer Publishing Company.
- D' Zurilla, T.J. Nezu, A.M. ve Maydeu-Olivares A. (2004) *Social Problem Solving: Theory And Assessment*. (Ed. Thomas J D' Zurilla; Edward C Chang; Lawrence J Sanna). *Social problem solving : theory, research, and training*, ss. 11-27, Washington, DC : American Psychological Association.
- D' Zurilla, T.J., Chang, E.C., Nottingham, E. E. & Faccini, L. (1998). Social problem-solving deficits and hopelessness, and suicidal risk in college students and psychiatric inpatients. *Journal of Clinical Psychology*, 54(8), 1091-1107.
- D' Zurilla, T.J. ve Nezu, M. (1990). Development and preliminary evaluation of the Social Problem-Solving Inventory: Psychological assessment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2(2), 156-163.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., ... & Guthrie, I. K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child development*, 1112-1134.
- Elibol Gültekin, S., (2008). *5 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara
- Eminoğlu, B.(2007), *Dört-Beş Yaş Çocuklarının Sosyal Davranışları ile Ebeveyn Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Erden M. Ve Akınan Y.(1985). *Eğitim psikolojisi: Gelişim, Öğrenme, Öğretme*. Arkadaş Yayınları.
- Er-Gazeloğlu, Canan. (2000). *İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Psiko-Sosyal Gelişimine Ana-Baba Tutumunun Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

- Ersoy, E. (2009). Cinsiyet Kültürü İçerisinde Kadın Ve Erkek Kimliği, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Fırat University Journal of Social Science Cilt: 19, Sayı: 2, Sayfa: 209-230, Elazığ*
- Eskin, M. (2009). Sorun çözme terapisi. Ankara: HYB Basım Yayın.
- Eskin, M., Aycan, Z., 2009, Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanteri'nin Türkçe'ye (Tr-SSÇE-G) Uyarlanması Güvenirlilik ve Geçerlik Analizi, *Türk Psikoloji Yazıları*, Haziran 12 (23), 1-10
- Fişek, G.O. ve Yıldırım, S.M. 1993. Çocuk gelişimi. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Gage, N.L. ve Berliner, D.C. (1988). Educational Psychology, (4 th Ed.). Boston.
- Gander, Mary J., Gardiner, Harry W. (1993), Çocuk ve Ergen Gelişimi, Çeviri: Ali Dönmez, Nermin
- Gardner, H. (2007). Geleceği İnşa Edecek 5 Zihin. (Çev: Filiz Şar ve Asiye Hekimoğlu Gül), Optimist Yayınları. İstanbul.
- Gelbal, S. (1991). Problem Çözme, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, N. 6, pp. 167-173.
- Gençtan, Engin (1998). Psikanaliz ve Sonrası. Remzi Kitapevi. İstanbul.
- Gizir, Z. (2002). Anaokuluna Devam Eden Dört-Beş Yaş Çocuklarında Sosyal Davranışların Gelişimi ile Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- Gülay, H., Akman, B. (2009). Okulöncesi Dönemde Sosyal Beceriler. Pegem Akademi. Ankara.
- Gülay, H. (2010). Okulöncesi Dönemde Akran İlişkileri. Ankara: Pegem Akademi. Ankara.
- Gülay H., Önder A., (2011) Annelerin Tutumlarına Göre 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal-Duygusal Uyum Düzeyleri, *Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: 1 Sayı: 1*
- Güney, S. (1998), Davranış bilimleri ve yönetim psikolojisi terimler sözlüğü. Ocak Yayınları,
- Günindi, N., (2008) *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Uyum Becerileri ile Anne-Babalarının Empatik*

Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara

Günindi, Y. (2010). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarına uygulanan sosyal uyum beceri eğitimi programının çocukların sosyal uyum becerilerinin gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Güngör, A., (1993). *Çocukta Benliğin Gelişimi*. 9. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, Ankara.

Gürsoy, F. (2002). “Annesi Çalışan ve Çalışmayan Çocukların Saldırganlık Eğilimlerinin İncelenmesi”, *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, Sayı: 6-7, Haziran- Aralık.

Hay, D.F.,Payne, A., Chadwick, A. (2004). Peer Relations in Childhood. *Journal of Child PsychologyandPsychiatry*. 45(1): 84–108.

Harwood, R. L., Schoelmerich, A., Schulze, P. A., and Gonzalez, Z. (1999). Cultural Differences in Maternal Beliefs and Behaviors: A Study of Middle-Class Anglo and Puerto Rican Mother Infant Pairs in Four Everyday Situations”. *Child Development*, 70(4):1005-1016.

Heppner, P.P. ve Anderson, W.P. (1985). The relationship between problem solving self-appraisal and psychological adjustment. *CognitiveTherapyand Research*, 4, 415-427.

Heppner, P.P. and Petersen, C.H. (1982). The development and implications of a personal problem solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29, 66-75.

Hops, H.(1983). Children’ssocial competence and skill: Current research practices and future directions, *BehaviorTherapy*, 14, 3–18

Hunsaker P.L., Alessandra A.J. (1980). *The art of menaging people*. Prentice HallInc. Englewood Cliffs, New Jersey.

Işık, M.(2007). *Anasınıfına Devam Eden Beş-Altı Yaş Çocuklarına Sosyal Uyum Ve Beceri Ölçeğinin Uyarlanması Ve Uygulanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

- Işık, B. (2006), *Ailenin örgütsel ve yapısal niteliğinin 60-72 aylık çocukların sosyal-duygusal uyum düzeyine etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul
- Jerath, J. M., Hasija, S. & Malhotra, D. (1993). A study of state anxiety scores in a problem solving situation. *Studia Psychologica*, 35(2), 143-150.
- Kâğıtçıbaşı, Ç. (1996). Family and human development across cultures: A view from the other side. Psychology Press.
- Kandır, A.(2003). Öğretmenlerin Beş-Altı Yaş Çocuklarında Görülen Davranış Problemlerine İlişkin Bilgi ve Tutumları. *Mesleki Eğitim Dergisi*. 2(1):42-50.
- Kandır, A., Alpan, Y., (2008), Aile ve Toplum Yılı: 10 Cilt: 4 Sayı: 14, 33-38
- Kandır, A.,Orçan, M.,(2011). A Comparative Study into Early Learning Skills of FiveSix-Year Old Childrenand TheirSocial Adaptation and Skills, *Elementary Education Online*, 10(1), 2011, 40-50
- Karahan, T. F., Kaygusuz C., Sardoğan, (2006). M. E., Üniversite Öğrencilerinin Kullandıkları Kararsızlık Stratejilerinin Problem Çözme Becerisi, Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Fakülte Türüne Göre İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 2, Sayı 1, Haziran, 78-97. Mersin
- Karayılmaz, D. (2008), , *Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Duygusal Zeka ve Sosyal Uyum Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kargı, E.(2009). *Bilişsel Yaklaşım Dayalı Kişiler Arası Sorun Çözme Becerileri Kazandırma (Bsç) Programının Etkililiği: Okul Öncesi Dönem Çocukları Üzerinde Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- Kargı, E., Erkan, S. (2004). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sorun Davranışlarının İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 27. 135-144.
- Katz, L., McClellan, D. E. (1997). Fosteringchildren'ssocialcompetence: Theteacher's role, NationalAssociationforEducation of YoungChildren, USA
- Koçyiğit S., Kayili G.(2008), Montessori eğitimi alan ve almayan anaokulu öğrencilerinin sosyal becerilerinin karşılaştırılması, *Selçuk Üniversitesi*

Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi ,20 ,511–516 ,2008 .

Koruklu N., Yılmaz N. (2010), Çatışma Çözme ve Arabuluculuk Eğitimi Programının Okulöncesi Kurumlara Devam Eden Çocukların Problem Çözme Becerisine Etkisi, *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. cilt:1. sayı:1

Kulaksızoğlu, A. (2001). Ergenlik psikolojisi. Remzi Kitabevi, İstanbul, Pp: 82–83.

Kurt, F. (2007). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Beş-Altı Yas Çocuklarının Sosyal Uyum ve Becerilerine Proje Yaklaşımlı Eğitim Programlarının Etkisinin İncelenmesi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

Lamb, (2001). Kültürlerarası Bakış açısı ile Babanın Çocuk Gelişimindeki Rolü ve Önemi. Çocuğun Yaşamında Babanın Rolü ve Önemi Sempozyum Raporu içinde. İstanbul: Anne Çocuk Eğitim Vakfı Yayını, No:12

Livanage, K.C., Prince, M.J. & Scott,S. (2003). Mother-child Joint Activity and Behavior Problems of Preschool Children. *Journal of Child Psychology Psychiatry*, 44 (7), 1037-1048.)

Maccoby, E. E. (1992). The role of parents in the socialization of children: An historical overview. *Developmental psychology*, 28(6), 1006.

Maydeu-Olivares, A. ve D’Zurilla, T.J. (1997) Thefactorstructure of Problem Solving Inventory, *EuropeanJournal of PsychologicalAssessment*, 13, 206-215.

Maccoby, E. E. (2000). Parenting and Its Effects on Children: on Reading and Misreading Behavior Genetics. *Annual Review of Psychology*, 51, 1–27.

McCobe R.,Balnkstcin K.R. Mills LS. (1999). Interpersonal sensityandsocial problem solving: Relations with academi cansocial self esteem depressive symptoms and academic performance, *Cognitive Therapyand Research* 23(6) 587-604

Mcdonald, K. (1988). *Social and Personality Development*. New York ve London : Plenum Press, 77-215 (Erişim Tarihi; 13 Temmuz 2015) <https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=GPwxBwAAQBAJ&oi=fn>

d&pg=PT17&dq=Mcdonald,+K.+(1988).+Social+and+Personality+Development.+&ots=YwY30DojOM&sig=oUJ8X2OnlcRQENKwLYOQ2pX9LY&redir_esc=y#v=onepage&q=Father&f=false

McGuire, J., Priestley, P. (1981). *Life After School: A Social Skills Curriculum*, London: Pergamon Press

Mcclelland, M., Morrison, F.J., (2002). *The Emergence Of Learning-Related Social Skills in Preschool Children*. *Early Childhood Research Quarterly*. Elsevier

Meadows, S. (1986). *Understanding Child Development*. London: Unwin Hyman, 173-185.

Merrell, K. W. ve Gimpel, G. A. (1998). *Social Skills of Children and Adolescents. Conceptualization, Assessment, Treatment*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishes.

Metin, G.G. (1999). *Dramanın 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal-Duygusal Gelişimlerine Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul

Mussen, P., Conger, J., Kagan, J. and Huston, A. (1990). *Child Development & Personality*. ABD : Harper Collins Publishers, 81-211.

Nezlek, J.B. (2001). Causal relationships between perceived social skills and day-to-day social interaction: Extending the sociometer hypothesis. *Journal of social and Personal Relationships*, 18, 3, 386-403

Nezu, A. M. (2004), Problem solving and behavior therapy revisited, *Behavior Therapy*, 35, 1-33.

Nezu A. M. , D'Zurilla T., Nezu C. M. (2012) *Problem-Solving Therapy: A Treatment Manual*. Springer Publishing Company.

Oktay, A. (1995). *Okul Öncesi Dönemi (3-6 Yaş)*. Ana-Baba Okulu. (5. Basım). s:35-46. İstanbul: Remzi Kitabevi

Oktay, A. (2000). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. Epsilon.

Öğretir, A. D. (1999). *Alt ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeyde Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Oyun Davranışlarıyla Ana-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,

Çocuk Gelişimi ve Ev Ekonomisi Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

Öğülmüş, S. (2001). Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi, Ankara: Nobel Yayınları.

Öğüt, F. 2000. *Sosyal uyum ile sürekli kaygı arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi . Kocaeli Üniversitesi

Ömeroğlu, E., Kandır,(2005) A. Bilişsel Gelişim, İstanbul.

Özabacı, N. (2006), *Çocukların Sosyal Becerileri ile Ebeveynlerin Sosyal Becerileri Arasındaki İlişki Üzerine bir Araştırma*, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 16, Sayı: 1 Sayfa: 163-179, Elazığ

Özen, G. (2004). *Dağcılık eğitiminin problem çözme becerisi üzerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Özlek, S. (2003). *Lise öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerini yordayan bazı değişkenler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özsoy, Y., Özyürek, M. ve Eripek, S (1997). *Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar: Özel Eğitime Giriş*. (7.Basım) Ankara. Karatepe Yayınları.

Parker, J. G. ve Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102(3), 357–389.

Peren,S.,Stadelmann, S., Wyl, A.V. & Klitzing, K.V. (2007). Pathways of Behavioral and Emotional Symptoms in Kindergarten Children:What is the Role of ProSocial Behaviour?. *Eur Child Adollescan Psychiatry*

Pettit , G.S. & Dodge, K.A. (2002). Family Adversity, Positive Peer Relationships and Children's Externalizing Behavior: A Longitudinal Perspective on Risk and Resilience. *Child Development* 73(4), 1220-1237

Polat Unutkan, O. (1998). *5–6 Yaş Grubu Aile Katılımlı Sosyalleşme Programı*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Poyraz, H., Dere, H., (2003), *Okulöncesi Eğitiminin İlke Ve Yöntemleri*, Anı Yayıncılık, Ankara

- Porath, M., (2003). Social Understanding in the First Year of School. *Early Childhood Research Quarterly*, V:18. Elseiver
- Profeta, Y. (2002) Çocuğun Davranış Problemleri İle Ebeveyn Çatışmasını Algılayışı Arasındaki İlişki. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı ,Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Razon, N., (1987). Okul Öncesi Çocukta Sık Rastlanan Uyum ve Davranış Sorunlarından Bazıları ve Anaokulunda Çözüm. 5. YA-PA Okulöncesi Yaygınlaştırılması Semineri. Antalya: Ya-pa yayınları, 73-85.
- Reis, S.D. ve Heppner, P.P. (1993). Examination of coping resources and family adaptation in mothers and daughters of incestuous versus nonclinical families. *Journal of Counseling Psychology*, 40(1), 100-108.
- San Bayhan, P., ve Artan, İ. Çocuk gelişimi ve eğitimi. Morpa Kültür Yayınları, 2004.
- Santrock, J. W. (2011). Life-Span Development (13rd Edition). New York, NY: McGraw Hill
- Sarı, E., (2007). *Anasınıfına Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocukların, Annelerinin Çocuk Yetiştirme Tutumlarının, Çocuğun Sosyal Uyum ve Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Sarı, M. (2007). Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük ve Yüksekokul Yaşam Kalitesine Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 50, 150-200
- Sarıca, E. (2013), *Ebeveynlerin Sosyal Sorun Çözme Yönelimi İle Çocukların Benlik Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Sarıtaş, M. (2000). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama. Küçükahmet L. (Edt.), Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Senemoğlu, N.(1994). Okul öncesi Eğitim Programı Hangi Yeterlilikleri Kazandırmalıdır. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10), 21-30

- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim. Kuramdan Uygulamaya.* Ankara: Gönül Yayıncılık
- Seven, S., (2007), Ailesel Faktörlerin Altı Yaş Çocuklarının Davranış Problemlerine Etkisi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, S. 51, 2007, ss: 477-499
- Shure, M. (1996). *Raising a Thinking Child.* New York: Henry HoltandCompany, Inc.
- Sonuvar, B. (1999). Çocuk Ruh Sağlığı Yönünden Koruyucu Etkenler. (Ed: Aysel Ekşi).Ben Hasta Değilim. Nobel Yayınevi, İstanbul. 85-88.
- Stevens, M. (1998). *Sorun Çözümleme*, Timaş Yayınları. No:449. İstanbul.
- Şendoğdu, M.C. (2000). *Anaokuluna Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocukların Anne Babalarını Algılamaları ile Anne Babaların Kendi Tutumlarını Algılamaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tabak, N. (2007). *İlköğretim 1. Kademedeki Davranış Sorunları Olan Çocukların Anne- Baba Tutumları.* Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyonkarahisar.
- TDK, Büyük Türkçe Sözlük, <http://tdk.gov.tr> adresinden 17 Nisan 2015 tarihinde alınmıştır.
- TDK, Bilim ve Sanat Sözlüğü, <http://tdk.gov.tr> adresinden 17 Nisan 2015 tarihinde alınmıştır.
- Topçugil, N. (2002). *Ankara Deftardarlığı Gündüz Bakımevine Devam Eden 3–6 Yaş Grubundaki Çocukların Aile İşlevselliğinin Değerlendirilmesi ve Aile İşlevlerinin Çocukların Psikolojik, Sosyal ve Fiziksel Gelişimleri Üzerindeki Etkisinin Araştırılması.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tudge, J., Hogan.. D., Snezhkova., I.(2009). Parent's Child-rearing Values andBeliefs in the United States and Russia: The Impact of Culture and SocialClass. *Infant and Child Development*
- Tuncel (Ayvaz), Z. ve Demirel, M. (2010). Bütünleştirilmiş Program Uygulamasının

İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin İşbirliği Becerilerine Etkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Necatibey Eğitim Fakültesi 100. Yıl Özel Sayısı. 12 (22) 111-128.*

Tümkaya, A. ve İflazoğlu A., Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Otomatik Düşünce Ve Problem Çözme Düzeylerinin Bazı Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi, VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

Tuzgöl, M. (1998). Ana-Baba Tutumları Farklı Lise Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Uzmen, F. S. (2001). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Prososyal Davranışlarının Resimli Çocuk Kitapları ile Desteklenmesi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Uzuner, N. ve Gürsoy, F. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal uyum ve beceri düzeylerinin incelenmesi, *Çağdaş Eğitim Dergisi, 35(380):20-29.*

Ünal Keskin G. ve Orgun F. (2006), Öğrencilerin Öz Etkililik-Yeterlilik Düzeyleri İle Başa Çıkma Stratejilerinin İncelenmesi, *Anadolu Psikiyatri Dergisi 2006;7:92-99*

Vural-Ekinci, D. (2006). Okul Öncesi Eğitim Programındaki Duyuşsal Ve Sosyal Becerilere Yönelik Hedeflere Uygun Olarak Hazırlanan Aile Katılımlı Sosyal Beceri Eğitim Programının Çocuklarda Sosyal Becerilerin Gelişimine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Yağmurlu, B. ve Candan Kodalak, A. (2015). Ebeveynlik ve Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Sosyal Gelişimi.
https://ais.ku.edu.tr/AR/BSELCUK200934__sosyalgelisim.pdf (Erişim; 15 temmuz 2015)

Yavuzer, H. (1994). Çocuk Psikolojisi, Remzi Kitabevi, 10. Basım, İstanbul.

Yavuzer, H. (1998). Ana Baba Ve Çocuk. Remzi Kitabevi, 262s, İstanbul.

- Yavuzer H.(1999), Çocuk Psikolojisi. İstanbul Remzi Kitabevi
- Yavuzer, H., (2003). Çocuğu Tanımak ve Anlamak. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yavuzer, H. 2006. Eğitim ve Gelişim Özellikleriyle Okul Çağı Çocuğu. 12. Basım, Remzi Kitabevi, 256 s., İstanbul
- Yayla Ceylan, Ş. (2010b). Dramatik etkinliklerde pandomim. Ömeroğlu, E., Yayla Ceylan, Ş. Erbay, F.ve Özyürek, A. Okul Öncesi Eğitimde Dramatik Etkinliklerden Dramaya Teoriden Uygulamaya. 73-76. Ankara: Eğiten Kitap.
- Yazıcı, Z. ve Taştepe, T. (2013). Relationship between family enviroment perception of parents and children’s self concept perception (Ebeveynlerin aile ortamı algısı ile çocukların benlik algısı arasındaki ilişki). *International Journal of Human Sciences*, 10(2), 98-112
- Yörükoğlu, A. (1985). Gençlik çağı. *Ankara, Tisa Matbaası.*
- Yörükoğlu, A. (1998). Çocuk ruh sağlığı. Özgür Yayınları, 421s, İstanbul
- Yıldız, S. A. (2003). Ebeveynin problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik deneysel bir çalışma. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldızbaş, F. (2007). Okulöncesi dönemde 5–6 yaş grubu çocukların ebeveyn stillerinin ve sosyal uyum davranışları hakkındaki öğretmen görüşlerinin belirlenmesi. 1. Ulusal İlköğretim Kongresi, 15–16–17 Kasım, Ankara
- Yüksel, G.(1998). Sosyal Beceri Envanterinin Türkçe Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9, 39-48
- Zembat R. ve diğerleri.(1995). İstanbul’daki Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Programlarla İlgili Bir Durum Tespiti Araştırması, 10. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri . Ankara: Ya-Pa Yayınları.
- Zembat, R.. (Edt.) (1999). Okul Öncesi Eğitimde Temel Konular “Marmara Üniversitesi Anaokulu /Anasınıfı Öğretmen El Kitabı”.İstanbul:Turan Ofset,1.Basım:17.
- Zembat, R. (2001). *Çocuğun Sosyal gelişiminde Aile Katılım*. Ya-Pa Yayınları İstanbul

Anaokulu/Anasınıfı Öğretmen El Kitabı, YAPA, s.49-71.

Zembat, R. ve Unutkan, Ö.P. (2001). Okul öncesi Dönemde Çocuğun Sosyalleşmesinde Ailenin Yeri. İstanbul: Ya-Pa Yayınları

Wood, W. (1998) Adapting instruction to accomodate students in inclusive settings. New Jersey: Prentice Hall

Worzbyt, J.C ve O'Rourke, K. (1989). Elementaryschoolcounseling. A blueprintfortodayandtomorrow. West KilgoreAvenue. Accelerated Development Inc.

EKLER

Ek 1- Kişisel Bilgi Formu

1. ÇOCUĞUN ADI:
2. OKULUN ADI:
3. DOĞUM TARİHİ (GÜN. AY. YIL):
4. ÇOCUĞUN CİNSİYETİ: () Kız () Erkek

5. BABANIN EĞİTİM DURUMU

- () İlkokul
() Ortaokul
() Lise
() Üniversite
() Master/ Doktora

6. BABANIN YAŞ ARALIĞI

- () 25 ve altı
() 26 – 40 yaş
() 41 – 60 yaş

7. BABA ÇALIŞMA DURUMU VE MESLEĞİ

- () Çalışıyor () Çalışmıyor

11. KAÇ KARDEŞİ VAR?

- () Kardeşi Yok, Tek Çocuk () Bir () İki () Üç () Dört ve Daha Fazla

12. VARSA KAÇINCI ÇOCUK

- () Birinci () İkinci () Üçüncü () Dört ve Daha Fazla

13. KAÇ YILDIR OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMUNA DEVAM EDİYOR?

- () İlk Senesi () İki Yıldır () Üç ve Daha Fazla

8. ANNENİN EĞİTİM DURUMU

- () İlkokul
() Ortaokul
() Lise
() Üniversite
() Master/ Doktora

9. ANNENİN YAŞ ARALIĞI

- () 25 ve altı
() 26 – 40 yaş
() 41 – 60 yaş

10. ANNE ÇALIŞMA DURUMU VE MESLEĞİ

- () Çalışıyor () Çalışmıyor

14.OKUL ÖNCESİ KURUMA BAŞLAMADAN ÖNCE ÇOCUKLA İLGİLENEN KİŞİ VE İLGİLENME SÜRESİ?

() Anne () Anneanne / Babaanne / Yakın Akraba ()Bakıcı vs. **Süre:**

15.KAÇ YILDIR ANTALYA'DA YAŞANIYOR?

() 1-4yıl () 4-8 yıl () 8-12 yıl () 12 ve daha fazla

16.KAÇ YILDA BİR İKAMET DEĞİŞTİRİLİR (EN SON NE ZAMAN İKAMET DEĞİŞTİRİLDİ ?

() 1-3 yıl () 3-6 yıl () 6-10 yıl () 10 yıl ve fazlası ()En son:.....

17.EVDE ÇOCUKLARINIZ DIŞINDA YAŞAYAN BİREYLER VAR MI / KİMLER?

()Yok ()Var.....

18.ANNE GÜNDE KAÇ SAATİNİ ÇOCUĞUNA AYIRIYOR?

() 1 saatten az () 1-2 saat () 2-4 saat () 4 saatten fazla

19.BABA GÜNDE KAÇ SAATİNİ ÇOCUĞUNA AYIRIYOR?

() 1 saatten az () 1-2 saat () 2-4 saat () 4 saatten fazla

Ek 2- Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği

| | Her Zaman | Bazen | Hiçbir Zaman |
|---|-----------|-------|--------------|
| Sosyal Uyum Alt Faktörü | 3 | 2 | 1 |
| 1. Arkadaşları ile iletişim kurma başarısı | 3 | 2 | 1 |
| 2. Kolaylıkla arkadaş edinme | 3 | 2 | 1 |
| 5. Arkadaşları ile yaşadığı sorunları çözümlmek için çaba harcama | 3 | 2 | 1 |
| 6. Çevresindekilerle işbirliği yapmaya istekli olma | 3 | 2 | 1 |
| 11. Çevresinde olup bitenlerin farkında olma | 3 | 2 | 1 |
| 12. Uyarıldığında olumsuz davranışını tekrarlamamak için çaba harcama | 3 | 2 | 1 |
| 13. Kendisinden küçüklere karşı hoşgörülü olma | 3 | 2 | 1 |
| 14. Kurallara uymayan arkadaşlarını uyarma | 3 | 2 | 1 |
| 15. Yaptığı olumsuz bir davranışın ardından pişmanlık duyma | 3 | 2 | 1 |
| 16. Kurallara uymaya özen gösterme | 3 | 2 | 1 |
| Sosyal Uyumsuzluk Alt Faktörü | | | |
| 17. Arkadaşları ile kavga etme | 1 | 2 | 3 |
| 18. Başkalarının sözünü kesme | 1 | 2 | 3 |
| 23. Geçinilmesi zor bir çocuk olma | 1 | 2 | 3 |
| 24. Başaramadığını düşünerek başladığı bir işi yarım bırakma | 1 | 2 | 3 |
| 25. Kurallara uymayan arkadaşlarından etkilenme | 1 | 2 | 3 |

Ek 3- Sosyal Sorun Çözme Envanteri

Aşağıda günlük yaşamda sorunlarla karşılaştıklarında insanların düşünebileceği, hissedebileceği ve davranabileceği kimi ifadeler yer almaktadır. Sizin ya da sevdiğinizin mutluluğunu büyük ölçüde etkileyebilecek sağlık, aile üyeleriyle çatışma, okul ya da işteki performansınızla ilgili önemli sorunlardan söz ediyoruz. Lütfen her bir ifadeyi okuyun ve sizin için aşağıda belirtilen rakamlardan en doğru olduğuna inandığınız rakamı seçiniz. İfade edilen durumlarla karşılaştığınızda genellikle ne düşündüğünüzü, ne hissettiğinizi ve nasıl davrandığınızı göz önünde bulundurarak, uygun seçeneği rakamların yanındaki parantez içine yazınız.

0 = Benim için kesinlikle doğru değil

1= Benim için çok az doğru

2= Benim için orta düzeyde doğru

3= Benim için oldukça doğru

4= Benim için kesinlikle doğru

| NO | SEÇ | İFADE |
|----|-----|---|
| 1 | () | Bir sorunu kısa sürede ve pek fazla çaba harcamadan çözemediğimde, aptal ya da yetersiz olduğumu düşünme eğilimindeyim. |
| 2 | () | Çözmem gereken bir sorunum olduğunda, yaptığım şeylerden biri, sorun hakkında sahip olduğum tüm bilgileri incelemek ve neyin en uygun veya önemli olduğuna karar vermeye çalışmaktır. |
| 3 | () | Sorunlarımı çözmek için çaba harcamak yerine, onlar hakkında endişelenerek daha fazla zaman harcarım. |
| 4 | () | Çözmem gereken önemli bir sorunum olduğunda, genellikle kendimi tehdit edilmiş hisseder ve korkarım. |
| 5 | () | Karar verirken, genellikle farklı seçenekleri yeteri kadar dikkatli bir şekilde değerlendirmem ve karşılaştırmam. |
| 6 | () | Bir sorunum olduğunda, bunun bir çözümü olduğundan sıklıkla kuşku duyarım. |
| 7 | () | Bir sorun için en iyi çözümün ne olduğuna karar verirken, her bir seçeneğin diğer insanların morali üzerindeki olası etkisini dikkate almada genellikle başarısız olurum. |
| 8 | () | Bir soruna çözüm bulmaya çalıştığımda, çoğunlukla bir dizi olası çözüm üzerinde düşünür ve daha iyi bir çözüm için farklı çözümleri bütünleştirmeye çalışırım. |
| 9 | () | Önemli bir karar vermem gerektiğinde genellikle kendimi sinirli hissederim ve kendimden emin değilimdir. |

| NO | SEÇ | İFADE |
|----|-----|--|
| 10 | () | Bir sorunu çözmek için ilk çabalarım boşa çıktığında, genellikle ısrar eder ve kolayca vazgeçmezsem, en sonunda iyi bir çözüm bulabileceğimi düşünürüm. |
| 11 | () | Bir sorunu çözmeye teşebbüs ettiğimde genellikle akla gelen ilk fikre göre hareket ederim. |
| 12 | () | Bir sorunum olduğunda, genellikle bunun bir çözümü olduğuna inanırım. |
| 13 | () | Büyük, karmaşık bir sorunla karşılaştığımda, genellikle onu bir kerede çözebileceğim daha küçük sorunlara bölmek için çaba harcarım. |
| 14 | () | Bir soruna çözüm bulduktan sonra, ortaya çıkan sonuçla, çözüme karar verdiğimde öngördüğüm sonucu karşılaştırmak için genellikle zaman harcamam. |
| 15 | () | Sorunları kendim çözmeye çalışmadan önce, genellikle kendiliğinden çözülüp çözülmeyeceğini görmek için beklerim. |
| 16 | () | Çözmem gereken bir sorunum olduğunda, yaptığım şeylerden biri durumu analiz etmek ve beni isteğimden alıkoyan engelleri belirlemeye çalışmaktır. |
| 17 | () | Bir sorunu çözmek için ilk çabalarım boşa çıktığında, çok öfkelenir ve hüsran yaşarım. |
| 18 | () | Zor bir sorunla karşılaştığımda, ne kadar sıkı çalışırsam çalışayım, onu kendi kendime çözebileceğimden sıklıkla şüphe duyarım. |
| 19 | () | Soruna ilişkin çözümlerimi uyguladıktan sonra, sonuçlarımdan genellikle memnun olurum. |
| 20 | () | Bir sorunu çözmeye çalışmadan önce, genellikle sorunun çözülmesi gereken daha önemli bir başka sorundan kaynaklanıp kaynaklanmadığını belirlemeye çalışırım. |
| 21 | () | Yaşamımda bir sorun ortaya çıktığında, genellikle mümkün olduğu kadar onu çözmeye çalışmayı sonraya ertelerim. |
| 22 | () | Bir soruna çözüm bulduktan sonra, sonuçların tümünü değerlendirmek için genellikle zaman harcamam. |
| 23 | () | Yaşamımdaki sorunlarla uğraşmaktan kaçınmak için genellikle yolumu değiştiririm. |
| 24 | () | Zor sorunlar beni altüst eder. |
| 25 | () | Bir sorun için en iyi çözümün ne olduğuna karar vermeye çalışırken, her bir eylem seçeneğini gerçekleştirmenin genel sonuçlarını tahmin etmeye çalışırım. |
| 26 | () | Onlardan kaçınmaya çalışmak yerine, genellikle sorunlarımla doğrudan yüzleşirim. |
| 27 | () | Bir sorunu çözmeye çalıştığımda, sıklıkla yaratıcı olmaya ve orijinal ya da geleneksel olmayan çözümler bulmaya çalışırım. |
| 28 | () | Bir sorunu çözmeye teşebbüs ettiğimde, genellikle akla gelen ilk iyi fikirle yola çıkarım. |
| 29 | () | Bir soruna çözüm bulmaya çalıştığımda, genellikle bir dizi olası çözüm düşünür, sonra da bunların üzerinden gider, daha iyi bir çözüm oluşturmak için farklı çözümlerin bu duruma nasıl aktarılabilirliğini düşünürüm. |
| 30 | () | Bir sorun için olası çözümler düşünmeye çalıştığımda, genellikle çok fazla seçenek üretemem. |
| 31 | () | Sorunlarla yüzleşmek ve onlarla uğraşmaya zorlanmak yerine genellikle kaçınmayı tercih ederim. |

| NO | SEÇ | İFADE |
|----|-----|--|
| 32 | () | Karar verirken, genellikle her bir olası eylemin kısa vadeli sonuçlarını değil aynı zamanda uzun vadeli sonuçlarını da dikkate alırım. |
| 33 | () | Bir soruna çözüm bulduktan sonra, genellikle neyin doğru neyin yanlış gittiğini analiz etmeye çalışırım. |
| 34 | () | Bir soruna çözüm bulmaya çalıştığımda, sorunu ele almak için, genellikle mümkün olduğu ölçüde farklı seçenekler düşünmeye çalışırım. |
| 35 | () | Bir soruna çözüm bulduktan sonra, genellikle duygularımı inceler ve onların daha iyiye doğru ne kadar değişikliklerini değerlendiririm. |
| 36 | () | Bir soruna çözüm getirmeden önce başarı şansımı artırmak için sıklıkla bulduğum çözümlü uygulamalar ya da prova ederim. |
| 37 | () | Zor bir sorunla karşılaştığımda, yeteri kadar sıkı çalışırsam, genellikle bu sorunu kendi kendime çözebileceğime inanırım. |
| 38 | () | Çözmem gereken bir sorunum olduğunda, ilk yaptığım şeylerden biri, sorun hakkında mümkün olduğu kadar çok veri toplamaktır. |
| 39 | () | Bir sorunu çözmeye çalışmadan önce, sıklıkla bu sorunun daha büyük, daha önemli bir sorunun parçası olup olmadığını anlamaya çalışırım. |
| 40 | () | Sorunları çözmeyi genellikle bir şey yapabilmek için çok geç olana kadar ertelerim. |
| 41 | () | Bir sorunu çözmeye çalışmadan önce, genellikle sorunun benim ya da sevdiğimlerin iyiliği için ne kadar önemli olduğunu belirlemek üzere durumu değerlendiririm. |
| 42 | () | Sorunlarımdan kaçmak için harcadığım zamanın onları çözmek için harcadığım zamandan daha fazla olduğunu düşünüyorum. |
| 43 | () | Bir sorunu çözmeye çalıştığımda, sıklıkla kendimi açıkça düşünemeyecek kadar altüst hissederim. |
| 44 | () | Bir sorun için çözüm düşünmeye başlamadan önce, genellikle tam olarak neyi başarmak istediğimi açık hale getiren spesifik bir amaç oluştururum. |
| 45 | () | Bir sorun için en iyi çözümün ne olduğuna karar vermeye çalıştığımda, genellikle her bir çözüm seçeneğinin artı ve eksilerini değerlendirmek için zaman ayırmam. |
| 46 | () | Bir sorun için bulduğum çözümün sonucu tatmin edici değilse, genellikle neyin yanlış gittiğini bulmaya çalışır ve ardından yeniden denerim. |
| 47 | () | Zor bir sorun üzerinde çalıştığımda, öylesine altüst olurum ki, sıklıkla kendimi şaşkın ve akli karışmış hissederim. |
| 48 | () | Yaşamımdaki sorunları çözmek zorunda olmaktan nefret ediyorum. |
| 49 | () | Bir soruna çözüm bulduktan sonra, genellikle durumun daha iyiye doğru değişip değişmediğini mümkün olduğu ölçüde dikkatli bir şekilde değerlendirmeye çalışırım. |
| 50 | () | Sorunları çözerken, genellikle serinkanlı, sakin ve kendine hâkim kalabilirim. |
| 51 | () | Bir sorunum olduğunda, genellikle onu bir sorun olarak değil de, olumlu yönde yararlanılacak, bir fırsat olarak görmeye çalışırım. |
| 52 | () | Bir sorunu çözmeye çalıştığımda, genellikle aklıma daha başka bir fikir gelmeyinceye kadar olabildiğince çok alternatif çözümler düşünürüm. |
| 53 | () | Bir sorun için en iyi çözümün ne olduğuna karar vermeye çalıştığımda, genellikle her bir |

| NO | SEÇ | İFADE |
|----|-----|---|
| | | çözüm seçeneğinin sonuçlarını tartmaya ve birbirleriyle karşılaştırmaya çalışırım. |
| 54 | () | Çözmem gereken önemli bir sorunum olduğunda, sıklıkla bunalır ve hareket edemeyecek hale gelirim. |
| 55 | () | Sorunlara ilişkin çözümlerim, genellikle sorun çözme amaçlarıma ulaşmada başarılıdır. |
| 56 | () | Zor bir sorunla karşılaştığımda, genellikle sorundan kaçınmaya ya da onu çözmek için bir başkasından yardım almaya çalışırım. |
| 57 | () | Bir sorun için en iyi çözümün ne olduğuna karar vermeye çalıştığımda, genellikle her bir alternatif eylemin kişisel duygularım üzerindeki etkisini değerlendiririm. |
| 58 | () | Çözmem gereken bir sorunum olduğunda, yaptığım şeylerden biri çevremdeki hangi dışsal etmenlerin soruna katkı verebileceğini incelemektir. |
| 59 | () | Yaşamımda bir sorun ortaya çıktığında, genellikle kendimi buna neden olmakla suçlarım. |
| 60 | () | Karar verirken, genellikle her bir seçeneğin sonuçları hakkında çok fazla düşünmeksizin duygularım ile hareket ederim. |
| 61 | () | Karar verirken, seçenekleri değerlendirmek ve karşılaştırmak için genellikle sistematik bir yöntem kullanırım. |
| 62 | () | Bir soruna çözüm bulmaya çalıştığımda, amacımın ne olduğunu her zaman aklımda tutmaya çalışırım. |
| 63 | () | Bir sorunu çözmek için ilk çabalarım başarısız olunca, genellikle vazgeçmem gerektiğini ve yardım aramam gerektiğini düşünürüm. |
| 64 | () | Olumsuz duygulara sahip olduğumda, bu duygulara neden olabilecek sorunu bulmaya çalışmak yerine, o ruh halimi sürdürmeye eğilimim vardır. |
| 65 | () | Bir soruna çözüm bulmaya çalıştığımda, soruna mümkün olduğu kadar farklı açılardan yaklaşmaya çalışırım. |
| 66 | () | Bir sorunu anlamakta güçlük çektiğimde, genellikle onu açığa kavuşturmaya yardımcı olacak daha spesifik ve somut bilgi elde etmeye çalışırım. |
| 67 | () | Bir sorunum olduğunda, sorunu başarılı bir şekilde çözemem durumunda yaşayacağım zarar ve kayıp üzerinde durma eğilimim vardır. |
| 68 | () | Bir sorunu çözmek için ilk çabalarım boşa çıktığında, cesareti kırılmış ve depresif hissetme eğilimim vardır. |
| 69 | () | Uyguladığım bir çözüm, sorunumu tatmin edici bir şekilde çözemediğinde, bunun neden işe yaramadığını incelemek için zaman ayırmam. |
| 70 | () | İş karar vermeye geldiğinde, fazla düşünmeden hareket ettiğimi düşünüyorum. |

ÖZGEÇMİŞ

Meral AKSU

KİŞİSEL BİLGİLER

Doğum Tarihi : 23.11.1982

Doğum Yeri : Antalya

Medeni Hali : Bekar

EĞİTİM DURUMU

2010- : Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü

2004-2008 : Hacettepe Üniversitesi, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü

1999-2004 : Gazi Üniversitesi, Radyo Tv ve Sinema Bölümü

İŞ DENEYİMİ

- 2008-2009: Özel Yeni Ufuk Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi – Eğitimi
- 2009-2011: Akdeniz Üniversitesi 75. Yıl Kreş ve Çocuk Klübü- Çocuk Gelişim Uzmanı ve Aile Danışmanı
- 2011-Halen: Akdeniz Üniversitesi Avrupa Birliği Araştırma Uygulama Merkezi- Proje Sorumlusu

STAJLAR

- Hacettepe Üniversitesi İhsan Doğramacı Çocuk Hastanesi
- Hacettepe Üniversitesi Eğitim Odyolojisi Ünitesi
- Ankara 12 No'lu Ana Çocuk Sağlığı Merkezi
- Özel Bilge Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi
- Başkent Üniversitesi Ayşe Abla Koleji- Anaokulu
- Gence Çocuk Yuvası
- Ankara Barosu Çocuk Hakları Kurulu

SERTİFİKALAR

2015: Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı

2014: Aile Danışmanlığı

2012: Çocuk Değerlendirme Testleri Eğitimi

- Metropolitan Okul Olgunluğu Testi

- Gesell Figürleri
- Peabody Resim Kelime Testi
- Goodenough-Harris İnsan Çizme Testi
- Bir Aile Çiz-Bir İnsan Çiz Testi

2012: Yetişkin Değerlendirme Testleri Eğitimi

2008 : Denver II Gelişim Tarama Testi

2008: Başkent Üniversitesi “Aile Danışmanlığı Programı”

2007 : Çağdaş Drama Derneği “Yaratıcı Drama Eğitimliği Kursu- Birinci Aşama”

KURS VE SEMİNERLER

2008: Akdeniz Üniversitesi “ Zihinsel Engelli Çocuklar İçin Beden Eğitimi ve Spor Kursu”

2008: Orta Doğu Teknik Üniversitesi “Okul Öncesi Eğitim Günleri “

2007: Hacettepe Üniversitesi “ Engellilerde Spor Sanat Sempozyumu”

2007: Gündem Çocuk Derneği “Ülke Çocuk Politikası Çalıştay ve Konferansı”

2007: Hacettepe Üniversitesi Odyoloji ve Konuşma Bozuklukları Eğitim Seminerleri

PROJE VE ÇALIŞMALAR

2010-2012 : Akdeniz Üniversitesi Sosyal Hizmet Programı ve İkidilli Kreş Projesi-Proje Sorumlusu

2003- 2004: IAA Üniversitelerarası Reklam Yarışması "Genç Evlilikler ve Genç Anneliklerin Önlenmesi"

2002- 2003: IAA Üniversitelerarası Reklam Yarışması "Çocuklarımızı Dövmeyelim"

2000- 2004: Gazi Üniversitesi İletişim Ödülleri Organizasyonları

2000 : Doğa Belgeseli - Yönetmen Yardımcısı

YABANCI DİL

İngilizce: B1



My Folders Search

My Documents

page 1 of 1

Documents

Report Author Processed Actions
20% meral aksu August 10, 2015 5:04:06 PM EST

| <input type="checkbox"/> | Title |
|-------------------------------------|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> | tez meral aksu 1 dok - 15,000 words |

Submit a document

99,630 Pages remaining

Danisman Doc. Dr. Zetha Yanti
10.08.2016