

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

5-6 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARIN AKRAN İLİŞKİLERİNİN
SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ AÇISINDAN
İNCELENMESİ

DİLEK ÖZMEN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Yrd. Doç. Dr. Kezban TEPELİ

KONYA-2013



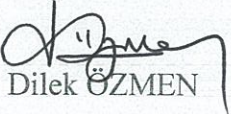
T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	DİLEK ÖZMEN	
	Numarası	044238031007	
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi / Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/>	Doktor <input type="checkbox"/>
	Tezin Adı	5-6 Yaş Grubu Çocukların Akran İlişkilerinin Sosyal Problem Çözme Becerisi Açısından İncelenmesi	

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


Dilek ÖZMEN



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	DİLEK ÖZMEN	
	Numarası	044238031007	
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi / Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/>	Doktora <input type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Yrd. Doç. Dr. Kezban TEPELİ	
Tezin Adı	5-6 Yaş Grubu Çocukların Akran İlişkilerinin Sosyal Problem Çözme Becerisi Açısından İncelenmesi		

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan "5-6 Yaş Grubu Çocukların Akran İlişkilerinin Sosyal Problem Çözme Becerisi Açısından İncelenmesi" başlıklı bu çalışma 10.09.2013 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Unvanı, Adı Soyadı	Danışman ve Üyeler	İmza
Yrd. Doç. Dr. Kezban TEPELİ	Danışman	
Yrd. Doç. Dr. Aysel GAĞDAŞ	Üye	
Yrd. Doç. Dr. Neslihan DURMUŞOĞLU SALTALI	Üye	

ÖNSÖZ

Araştırmanın amacı, 5–6 yaş grubu çocukların akran ilişkilerini sosyal problem çözme becerileri açısından incelemektir.

Öncelikle bu çalışmamın başından sonuna kadar bana destek olan, yardımlarını esirgemeyen çok değerli hocam ve tez danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Kezban TEPELİ'ye teşekkürü bir borç bilirim.

Tezimin uygulama aşmasında bana kapılarını açan ve her türlü desteği veren okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerine ve öğretmenlerine teşekkür ederim. Ayrıca ölçeklerin uygulanmasında ve izinlerimin alınmasında bana yardımcı olan okul müdürüm Özlem AKIN'a ve çok sevdiğim öğretmen arkadaşlarıma teşekkür ediyorum.

Ayrıca hayatıma girdiği andan itibaren beni hiçbir zaman yalnız bırakmayan ve bu çalışmam boyunca beni her daim destekleyen ve güç veren sevgili eşim Zafer Özmen'e ve yaşam kaynaklarım kızlarım Azra ve Cansu'ya her şey için teşekkür ederim.

Bu dünyaya gelmeme sebep olan ve hiçbir zaman sevgilerini ve desteklerini bir an olsun bile eksiltmeden her daim yanımda olan canım annem Kezban KÖLEMEN'e, canım babam İbrahim KÖLEMEN'e, bana varlıklarıyla güç veren ağabeylerim Mehmet KÖLEMEN ve Atilla KÖLEMEN'E, ablam Nazife KÖLEMEN ve kız kardeşim Gülsüm KÖLEMEN'E teşekkür ediyorum.

Dilek Özmen

Ağustos, 2013



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	DİLEK ÖZMEN	
	Numarası	044238031007	
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi / Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/>	Doktor <input type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Yrd. Doç. Dr. Kezban TEPELİ	
Tezin Adı	5-6 Yaş Grubu Çocukların Akran İlişkilerinin Sosyal Problem Çözme Becerisi Açısından İncelenmesi		

ÖZET

Bu araştırmanın genel amacı 5-6 yaş grubu çocukların akran ilişkilerini sosyal problem çözme becerileri açısından incelemektir. İlişkisel tarama modelinde düzenlenen araştırmanın çalışma grubu; 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Konya il merkezine bağlı Selçuklu, Meram ve Karatay'daki okul öncesi eğitim kurumlarından tesadüfi olarak seçilen bağımsız anaokulları ve ilköğretime bağlı anasınıflarında eğitim gören 5-6 yaş 450 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği" ve "Wally Sosyal Problem Çözme Testi" kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 17.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği'nin Çekingenlik, Sosyal Kabul, Problem Çözme, Sosyal Davranış ve Saldırganlık alt ölçek puanlarının sosyal problem çözme beceri puanlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Gruplar arası farkın anlamlılığı Tukey Testi ile belirlenmiştir. Akran İlişkileri Değerlendirme Ölçeği'nin alt test ve toplam test puanları ile Wally Sosyal Problem Çözme Testi puanları arasındaki ilişki ise Pearson Korelasyon Katsayısı ile belirlenmiştir. Araştırma sonucunda çocukların akranlarıyla ilişkilerinde gösterdikleri çekingenlik, sosyal kabul, problem çözme, sosyal davranış ve saldırganlık davranışlarının sosyal problem çözme becerisine göre farklılaştığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Akran İlişkileri, Okul Öncesi Eğitim, Sosyal Problem Çözme Becerisi, Çekingenlik, Sosyal Kabul, Problem Çözme, Sosyal Davranış, Saldırganlık



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	DİLEK ÖZMEN	
	Numarası	044238031007	
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi / Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/>	Doktor <input type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Yrd. Doç. Dr. Kezban TEPELİ	
Tezin İngilizce Adı	The Analysis Of Peer Relations Of 5-6 Years Old Children In Terms Of Social Problem Solving Abilities		

SUMMARY

The main purpose of this study is to investigate peer relations of 5-6 years old children in terms of social problem solving abilities. The study group of the investigation, which is issued with the relational screening model, includes randomly selected 450 5-6 years old children from the independent nursery schools and the nursery class of primary schools in Selcuklu, Meram and Karatay educational institution in Konya. The Peer Relations Rating Scale and Wally Social Problem Solving Test are used as data collection tool in this study.

The SPSS 17.0 packaged software is used to analysis the data of this study. One-Way Analysis of Variance (ANOVA) is used to examine the differentiation of shyness, social acknowledgement, problem solving, social behaviour and aggression subgroups degrees of peer relations assessment scale in regard to social problem solving ability degrees. The relevance of differentiation between groups is examined with Tukey Test. Pearson Correlation Parameter is used to determine the relationship between Peer Relations Rating Scale's subtest and total test degrees and Wally Social Problem Solving Test. It was concluded that the result of this study determined the shyness, social acknowledgement, problem solving, social behaviour and aggression behaviours in peer relations differentiate with their social problem solving abilities.

Keywords: Peer Relations, Preschool Education, Social Problem Solving Abilities, Shyness, Social acknowledgement, Problem Solving, Social Behaviour, Aggression

İÇİNDEKİLER

Bilimsel Etik Sayfası.....	ii
Yüksek Lisans Tezi Kabul Formu	iii
Önsöz	iv
Özet.....	v
Summary	vi
İçindekiler	vii
Tablolar Listesi.....	xi
Bölüm I	
1. Giriş	1
1.1. Problem	2
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Sınırlılıklar	5
1.5. Tanımlar.....	7
Bölüm II	
2. İlgili Kuramsal Temeller ve Araştırmalar	7
2.1. Sosyal Gelişim	7
2.2. Sosyal Gelişim Kuramları	8
2.2.1. Sosyal Öğrenme Teorisi	9
2.2.2. Psiko-Sosyal Gelişim Teorisi	11

2.3. Sosyal Gelişim Dönemleri	18
2.3.1. Bebeklik Döneminde Sosyal Gelişim (0-2 Yaş)	19
2.3.2. İlk Çocukluk Döneminde Sosyal Gelişim (3-5 Yaş)	21
2.3.3. Son Çocukluk Döneminde Sosyal Gelişim (6-11 Yaş)	23
2.3.4. Ergenlik Döneminde Sosyal Gelişim (12-20 Yaş)	24
2.4. Sosyal Gelişimi Etkileyen Faktörler	26
2.4.1. Aile	26
2.4.2. Akran	27
2.4.3. Okul Öncesi Eğitim	29
2.4.4. Kültür	30
2.4.5. Kalıtım ve Çevre	31
2.4.6. Beklentiler	31
2.4.6. Uygu	32
2.4.7. Etiketleme	32
2.5. Sosyal Problem Çözme Becerisi	33
2.5.1. Çocuklarda Sosyal Problem Çözme Davranışı	34
2.5.2. Prososyal Davranış	36
2.5.3. Saldırgan (Agresif) Davranışlar	37
2.6. Akran İlişkileri	38
2.6.1. Akran İlişkilerinde Etkili Davranış Biçimleri	39
2.6.1.1. Çekingenlik	39

2.6.1.2. Sosyal Kabul	40
2.6.1.3. Problem Çözme	41
2.6.1.4. Sosyal Davranış	42
2.6.1.5. Saldırganlık.....	43
2.6.2. Akran İlişkilerinde Sosyal Problem Çözme.....	44
2.6. İlgili Araştırmalar	44
2.6.1. Akran İlişkileri Üzerine Yapılan Araştırmalar	45
2.7.3. Sosyal Problem Çözme Becerileri Üzerine Yapılan Araştırmalar	50
Bölüm III	
3. Yöntem	58
3.1. Araştırma Modeli	58
3.2. Çalışma Grubu	58
3.3. Veri Toplama Araçları.....	61
3.3.1. Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği	62
3.3.1.1. Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği (SAİDÖ)'nin Güvenirliği	64
3.3.1.2. Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği (SAİDÖ)'nin Geçerliği	64
3.3.2. Wally Sosyal Problem Çözme Testi (Wally Social Problem Solving Test) .	66
3.3.2.1. Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin Güvenirliği	67
3.3.2.2. Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin Geçerliği	68

3.4. Verilerin Toplanması	72
3.5. Verilerin Analizi	72
Bölüm IV	
4. Bulgular	74
Bölüm V	
5. Tartışma	81
Bölüm VI	
6. Sonuç ve Öneriler	85
Kaynakça	88
Ekler	100
Ek. 1. Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği Testi Örneği	100
Ek. 2. Wally Sosyal Problem Çözme Testi Örneği	101
Ek. 3. Özgeçmiş	102

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1. Freud ve Erikson'un Dönemlerinin Karşılaştırılması	11
Tablo 3.1. Çocukların Cinsiyete Göre Dağılımı	59
Tablo 3.2. Çocukların Yaşa Göre Dağılımı	59
Tablo 3.3. Çocukların Anne Öğrenim Düzeyine Göre Dağılımı	59
Tablo 3.4. Çocukların Baba Öğrenim Düzeyi Göre Dağılımı	60
Tablo 3.5. Çocukların Kardeşinin Olup/Olmaması Durumuna Göre Dağılımı	60
Tablo 3.6. Çocukların Kardeş Sayısı Durumuna Göre Dağılımı	61
Tablo 3.7. Çocukların Doğum Sırasına Göre Dağılımı	61
Tablo 3.8. Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği Güvenirlik Katsayıları	64
Tablo 3.9. Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği Alt Test Korelasyonları	65
Tablo 3.10. Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin Test Tekrar Test Güvenirliği	68
Tablo 3.11. Wally Sosyal Problem Çözme Testi Madde Ayırt Ediciliği	69
Tablo 3.12. Wally Sosyal Problem Çözme Testi Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları ...	71
Tablo 3.13. Wally Sosyal Problem Çözme Testi Puanlarına İlişkin En Düşük-En Yüksek, n, \bar{X} ve S Değerleri	72
Tablo 3.14. Sosyal Problem Çözme Testi Puanları	73
Tablo 4.1. 5-6 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Problem Çözme Beceri Düzeylerine Göre Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği'nin Çekingenlik Alt Ölçek Puanlarına Göre F Testi Sonuçları	74

Tablo 4.2. 5-6 Yaş Grubu Çocukların Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği'nin Sosyal Kabul Alt Ölçek Puanlarının Sosyal Problem Çözme Beceri Düzeylerine Göre F Testi Sonuçları	75
Tablo 4.3. 5-6 Yaş Grubu Çocukların Selçuk Akran İlişkileri Değerlendirme Ölçeği'nin Problem Çözme Alt Ölçek Puanlarının Sosyal Problem Çözme Beceri Düzeylerine Göre F Testi Sonuçları.....	76
Tablo 4.4. 5-6 Yaş Grubu Çocukların Selçuk Akran İlişkileri Değerlendirme Ölçeği'nin Sosyal Davranış Alt Ölçek Puanlarının Sosyal Problem Çözme Beceri Düzeyine Göre F Testi Sonuçları	77
Tablo 4.5. 5-6 Yaş Grubu Çocukların Selçuk Akran İlişkileri Değerlendirme Ölçeği'nin Saldırganlık Alt Ölçek Puanlarının Sosyal Problem Çözme Beceri Düzeyine Göre F Testi Sonuçları.....	78
Tablo 4.6. 5-6 Yaş Grubu Çocukların Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Sosyal Problem Çözme Beceri Düzeyine Göre F Testi Sonuçları ..	79
Tablo 4.7. Selçuk Akran İlişiklerini Değerlendirme Ölçeği Alt Ölçek ve Toplam Test Puanları ile Wally Sosyal Problem Çözme Testi Puanları Arasındaki Korelasyon Değerleri.....	80

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem

Gelişim, doğum öncesi dönemden yaşamın sonuna kadar devam eden bir süreçtir. Birey artık her türlü iletişim imkânına sahiptir. Duyu organlarıyla çevreden gelen sesleri, görüntüleri, tepkileri vb. algılayabilmektedir. Bu durumlar yaşamın sonuna kadar devam eder. Gelişimin kapsamlılığı çeşitli kuramların, görüşlerin ve yöntemin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu açıdan bireyin fiziksel gelişimi, zihinsel gelişimi ve sosyal gelişimi gibi kavramlar günümüzde sıkça karşılaştığımız kavramlar arasındadır. Nitekim insan gelişimi bir bütündür ve anlamak için çeşitli alanlara ayırmak gerekmektedir. Bu alanların başında ise doğumla birlikte başlayan sosyal gelişim gelmektedir.

İnsan biyolojik bir varlık olarak dünyaya gelir ve varlığını kültürel bir ortamda sosyal ilişkiler kurarak sürdürür. Birey yaşamı süresince toplumla sürekli olarak karşılıklı bir etkileşim halindedir. Bireyin tüm etkinlikleri, uyum sağlamaya yönelik çabalar zincirinin oluşturduğu bir süreçtir. Söz konusu bu süreç, ölüme kadar devam eder. Sosyal gelişim, bireyin çevresindeki bireylerle sosyal ilişkiler kurması sonucu; içinde bulunduğu toplumun ve evrensel kültürün, ilke ve değerlerine uyum için gerekli olan, davranış ve yaklaşımları kazanması sürecinin anlatımıdır (Ersanlı, 2006: 163).

Okul öncesi dönemde çocuğun yaşamındaki en etkili kurum olarak aileden söz edebiliriz. Ayrıca çocuk okulöncesi dönemde akran grupları ile sosyal ilişkiler kurma eylemlerine de başlar. Onun bu dönemde farklı kimselerle olan ilişkisi sosyal gelişimini hızlandırır. Çeşitli araştırmalar, akranların yaşamın farklı dönemlerinde farklı işlevlere ve etkilere sahip olduklarını göstermektedir. Özellikle okul öncesi dönem, gelişimin hızlı olması ve bireyin hayatında kalıcı etkiler oluşturması açısından önem taşımaktadır. Gelişimdeki hızlılık ve okul öncesi eğitim sonucunda akran ilişkilerinin ilk örnekleri ortaya çıkmaktadır. Akran ilişkileri, aynı yaşta ya da gelişim, olgunluk düzeyinde olan; benzer geçmiş, değer, yaşantı, yaşam tarzı ve

sosyal bağlamı paylaşan kişiler arasında karşılıklı ve devamlılık gösteren etkileşimlerin bütünüdür (Gülay, 2009: 82-83).

Bilindiği gibi akran ilişkileri okulöncesi dönemde çocuğun sosyalleşmesinde büyük öneme sahiptir. Bu açıdan okulöncesi dönemde sosyal problem çözme becerisi ile akran ilişkileri iki yönlü olarak ele alınabilir. Birincisi sosyal problem çözme becerisi arttıkça daha etkili akran ilişkilerinin oluşacağı ve diğeri ise çocuk ne kadar çok akranlarıyla etkileşimde bulunursa sosyal problem çözme becerisinin o kadar çok gelişeceği. Bu çalışmada sosyal problem çözmenin akran ilişkileri üzerindeki belirleyiciliği incelenmek istenmektedir. Çünkü sosyal problem çözme becerilerinin yetersiz olması birçok sorunu tetiklemektedir.

D'Zurilla ve Nezu (2010)'ya göre; etkili problem çözme gündelik yaşamın olumsuz etkilerini azaltmada yardımcı olmaktadır. Zayıf problem çözme becerileri stresli yaşam olaylarının etkilerinin olumsuz yönde artmasına neden olarak bireylerin iyi olma halini de etkilerken, güçlü problem çözme becerileri stresli olayların bireylerin iyi olma hali üzerindeki olumsuz etkilerini azaltarak kaygı ve depresyon gibi ruh sağlığı sorunlarına ait belirtilerinin azalmasına yardım etmektedir (akt. Totan ve Kabasakal, 2012: 815). Görüldüğü gibi sosyal problem çözme becerisi bireyleri genel sosyal yaşam açısından etkilemekte bu durum ise akran ilişkilerine de yansımaktadır. Bu açıdan okulöncesi dönem çocuklarının akran ilişkilerinin sosyal problem çözme becerileri açısından incelenmesini amaçlayan bu çalışma büyük önem taşımaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, 5-6 yaş grubu çocukların akran ilişkileri sosyal problem çözme becerilerine göre farklılaşmakta mıdır? Sorusuna cevap aranmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorular cevaplanmıştır.

Alt Amaçlar:

1-) 5-6 yaş grubu çocukların Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği'nin Çekingenlik alt ölçeğine ait puanları, Sosyal Problem Çözme Beceri Testi Puanlarına göre farklılaşmakta mıdır?

2-) 5-6 yaş grubu çocukların Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği'nin Sosyal Kabul alt ölçeğine ait puanları, Sosyal Problem Çözme Beceri Testi Puanlarına göre farklılaşmakta mıdır?

3-) 5-6 yaş grubu çocukların Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği'nin Problem Çözme alt ölçeğine ait puanları, Sosyal Problem Çözme Beceri Testi Puanlarına göre farklılaşmakta mıdır?

4-) 5-6 yaş grubu çocukların Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği'nin Sosyal Davranış alt ölçeğine ait puanları, Sosyal Problem Çözme Beceri Testi Puanlarına göre farklılaşmakta mıdır?

5-) 5-6 yaş grubu çocukların Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği'nin Saldırganlık alt ölçeğine ait puanları, Sosyal Problem Çözme Beceri Testi Puanlarına göre farklılaşmakta mıdır?

6-) 5-6 yaş grubu çocukların Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği toplam puanları, Sosyal Problem Çözme Beceri Testi Puanlarına göre farklılaşmakta mıdır?

7-) 5-6 yaş grubu çocukların Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği toplam ve alt ölçek puanları ile Sosyal Problem Çözme Beceri Testi Puanları arasında ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Çocuklar günlük yaşantılarında, sosyal desteklerin azalması, engeller, güçlükler ve bir takım problemlerle karşılaşır. Bunların aşılması için sosyal problem çözme becerileri gibi bir takım yolları denerler. Sosyal problem çözme, çocukların günlük yaşamlarında karşılaştıkları bu problemleri çözme yollarını içermektedir. Okul öncesi dönemde sosyalleşmeye etki eden önemli etkenlerden biri

de akranlardır. Nitekim akranlar arasındaki etkileşimler on ya da on iki aylık bebeklerde bile gözlenmektedir. Etkinlikler bakmayı, gülümsemeyi ve dokunmayı içerir. Ancak, akranların bir çocuğun yaşamında önemli bir rol oynamaya başlaması okul öncesi yıllardan önce pek söz konusu değildir (Gander ve Gardiner, 2004: 314). Okul öncesi dönemin önemli sosyalleşme etkeni olan akran ilişkilerinin kalitesinde çocuğun sosyal problem çözme becerisi oldukça önemlidir.

Sosyal gelişim, bireyin kendini tanımasının yanında sosyal sorunlarını anlaması ve uygun çözüm yollarını bulmasıyla da yakından ilgilidir. Birey belirli sosyal problemleri rol oynayarak daha iyi anlayabilir. Doğan etkileşim süreci içinde, problemlerin çözüm yollarını analiz edebilir, daha önce farkına varamadığı çok şeylerin farkına varabilir ve gelecek için kendini yeniden yapılandırır (Ersanlı, 2006: 175). Yukarıda da ifade edildiği gibi çocuğun sosyal ilişkilerin sürdürülmesinde en önemli beceriler arasında yer alan akran ilişkileri ve sosyal problem çözme becerisi ilişkisi büyük önem taşımaktadır.

Etkili bir problem çözme becerisi, kişisel ve kişiler arası oluşan problemlerin engelleyici etkisini yok etmenin yanında, duygusal stresin olumsuz etkisini azaltmada da önemli bir başa çıkma mekanizması olarak görev yapmaktadır. Problemlerini etkili çözemeyen bireylerin, etkili problem çözme becerisine sahip bireylere göre daha fazla kaygılı ve güvensiz oldukları, başkalarının beklentilerini anlamada yetersiz kaldıkları ve daha fazla duygusal problemleri olduğu ortaya çıkmıştır (Heppner ve Anderson, 1985, Akt; Ömeroğlu, 2007: 90). Çocuk problemlerle baş ederken sosyal gelişimindeki aktörlerden olan akran ilişkileri ile etkileşimi devam eder. Bu nedenle okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkilerinin gelişimi, sorun çözme becerisi açısından incelenmesi gerekmektedir.

Okul öncesi dönem, çocukları grup şeklinde oyun oynadıkları ve akranlarıyla sürekli ilişki içerisinde oldukları dönemdir. Okulöncesi dönem çocukları bu dönemde, iyi birer arkadaş olsalar da bazen kendi aralarında çatışma yaşayabilirler. Fakat çocukların çatışmayı ele alış biçimleri yıkıcı ya da zarar verici olabileceği gibi kendini geliştirici bir süreç olarak da karşımıza çıkmaktadır. Yani çocuklar çatışmayı sürdürmeden anlaşabiliyorlarsa arkadaşlıkları devam edebilir.

Akran ilişkilerini olumsuz etkileyen etkenlerden biri çocuğun saldırgan davranışları sürdürmesidir. Saldırgan davranışların çok çeşitli sebepleri olduğu gibi sosyal problem çözme becerisi gelişmemiş çocukların saldırgan davranışlar gibi daha birçok problem davranış sergilediği de bilinmektedir. Neticede akran ilişkilerinin sürekliliği için çocuklar çatışma ve problem yaşadıklarında etkili sosyal problem çözme becerisini kullanmaları gereklidir.

Türkiye’de yaşamın ilk yıllarındaki akran ilişkilerine yönelik çalışma örnekleri son yıllarda artış gözlenmektedir. Ancak sonuçlar göstermiştir ki, konu ile ilgili farklı değişkenlerle ve örneklem gruplarıyla ele alacak kısa ve uzun süreli araştırmalara olan ihtiyaç devam etmektedir. Bu sebeple yapılan bu araştırma ile 5-6 yaş grubu çocukların akran ilişkilerinin sosyal problem çözme becerisi açısından incelenerek; akran ilişkileri üzerindeki sosyal problem çözmenin etkisi vurgulanmış olacaktır. Böyle bir çalışmanın ebeveynlere, öğretmenlere ve diğer alan araştırmacılarına yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırma 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Konya il merkezine bağlı Selçuklu, Meram ve Karatay ilçesindeki okul öncesi eğitim kurumlarından tesadüfi olarak seçilen bağımsız anaokulları ve ilköğretime bağlı anasınıflarında eğitim gören 5-6 yaş 450 çocuktan alınan verilerle sınırlıdır.

Araştırmanın verileri, “Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği” ve “Wally Sosyal Problem Çözme Testi”nin ölçtüğü sonuçlar ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Okul Öncesi Eğitim: Çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen sıfır-altı yaş arasındaki dönemi kapsayan eğitim sürecidir (Aral, 2001: 15; Terzi, 2009: 20).

Sosyal Gelişim: Bireyin içinde yaşadığı toplum tarafından kabul edilir biçimde davranmayı öğrenme sürecidir (Fazlıoğlu, 2009, Akt; MEB, 2013: 4).

Sosyal Problem Çözme: Kişinin gerçek yaşamında karşılaştığı problemlere yönelik olarak değerlendirmeleri ve bu değerlendirmeleri ile ilgili olarak yararlı ya da yararsız kullandığı problem çözme becerilerini kullandığı süreçtir (Dora, 2003)

Çekingenlik: Çoğu kimsenin ürkeklik duymadığı durumlar karşısında hafif korku ve ürkeklik duyma durumu (TDK, 2013).

Sosyal Kabul: Bireyin grubun bir üyesi olarak herhangi bir etkinlik için seçilmesi veya kişinin tüm kişiliğine karşı başkalarından gelen olumlu tepkilerdir (Civelek,1990).

Problem Çözme: Bir amaca ulaşma sürecinde karşılaşılan güçlükleri aşabilme sürecidir (Yıldız ve Eşkisu, 2011: 191).

Sosyal Davranış: Bir başka insanın ya da grubun yararına olabilecek davranışları hiçbir baskı altında olmadan kendi isteği ile ortaya koymasüdür (Eisenberg ve Mussen (1989).

Saldırganlık: Bireyin kendi düşünce ve davranışlarını dıştaki direnmelere karşı, zorla karşısındakine benimsetme çabası (TDK, 2013).

Akran: Aynı yaşta ya da gelişim, olgunluk düzeyinde olan, benzer geçmiş, değer, yaşantı, yaşam tarzı ve sosyal bağlamı paylaşan kişileri ifade etmektedir (Gülay, 2010).

Akran İlişkileri: Aynı yaşta ya da gelişim, olgunluk düzeyinde olan; benzer geçmiş, değer, yaşantı, yaşam tarzı ve sosyal bağlamı paylaşan kişiler arasında karşılıklı ve devamlılık gösteren etkileşimlerin bütünüdür (Gülay, 2010).

BÖLÜM II

İLGİLİ KURAMSAL TEMELLER VE ARAŞTIRMALAR

2.1. Sosyal Gelişim

Bireyin sosyal uyarıcılara ve grup yaşantısına, toplumdaki yaptırımlara karşı duyarlı olabilmesi, içinde bulunduğu grupla ya da yaşadığı kültürdeki diğer bireylerle geçinebilmesi onlardan biri gibi davranabilmesine sosyal gelişim olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2011: 3). Daha geniş ifade etmek gerekirse bireyin tüm yaşamı çevresine uyum sağlama çabası içinde geçer. Bu uyum çabası doğumdan başlayarak ölüme kadar süren bir gelişim göstermektedir. Toplumsal beklentilere uygunluk gösteren, kazanılmış davranış yeteneği olarak tanımlanabilen sosyal gelişme, geniş anlamda bireyin doğumuyla başlayan bir evreyi, dar anlamda ise günlük davranış gelişimini kapsar (Yapıcı, 2005).

Dünyaya sosyalleşmiş olarak gelmeyen birey, sosyalleşme süreci boyunca grubun değerlerine ve kurallarına saygı göstermeyi, uymayı ve değerler sistemini öğrenir yahut benimser (Başal, 2004: 143). Kısacası bu durum sosyal gelişim olarak ifade edilmektedir.

İnsanın sosyal çevresine uyumunu sağlayan sosyal gelişim, farklı yazarlar tarafından şu şekilde tanımlanmaktadır:

Yavuzer (2011: 49)'e göre sosyal gelişim; “toplumsal beklentilere uygunluk gösteren, kazanılmış davranış yeteneği” olarak tanımlanmaktadır.

Gander ve Gardiner (1998)'a göre sosyal gelişim; “Bireyin içinde yaşadığı toplumsal uyaranlarına, grup yaşamının kural ve zorunluluklarına karşı duyarlılık geliştirmesi; bunun sonucunda da yaşadığı kültürde bulunan diğer kişilerle uyum içinde olma süreci” olarak tanımlanmıştır.

Uysal'a göre (1996) Sosyal gelişim; bireyin doğduğu andan itibaren içinde bulunduğu sosyal çevrenin, kültürün değerlerine ve davranışlarına uyum sağlama sürecidir (Akt. Çağdaş ve Seçer, 2005: 3).

Binbaşıoğlu (1992)'na göre sosyal gelişim; "doğumdan itibaren başlayan ve yaşam boyu devam eden, kişinin başka insanlarla olan ilişkilerinin ve onlara karşı ilgi ve duygularının tümü" olarak da tanımlanabilir (Akt. Kanlıkılıçer, 2005: 12). Oğuzkan'a göre (1981) Sosyal gelişim; toplumsal davranış, duygular, tutumlar, değerler vb. bakımından bireyin yaşamı boyunca gösterdiği sürekli ve olumlu değişmelerin tümüdür (Akt. Çaðdař ve Seçer, 2005: 3).

Kişinin sosyal uyarıcıya, özellikle grup yaşamının baskı ve zorluklarına karşı duyarlılık geliştirmesi, grubun ya da kültüründe başkalarıyla geçinebilmesi, onlar gibi davranabilmesi, onaylanabilir davranış kalıpları geliştirebilmesi sosyal gelişimini ifade eder (Yapıcı, 2005). Çocuğun sosyal yönden gelişebilmesi için ilk adım, bir arkadaş grubuna girmesini sağlamak olduğu bilinmektedir. Çünkü ocuk, grup oyunları içinde, arkadaşları ile etkileşim sonucunda sosyalleşir. Grup oyunları, çocuğun yaşantısında en doğal ve zengin ortamlardır. ocuk paylaşmayı, işbirliği yapmayı, sorumluluk almayı, kendi haklarını korumayı, başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı göstermeyi, lider ya da ye olmayı, kazanıp kaybetmeyi, görgü kurallarını, yarışmayı ve dayanışmayı grup oyunları aracılığı ile kazanır. Böylece ocuk toplumsal yaşamın yöntem ve kurallarını benimseyerek sosyalleşir (Aral vd., 2000; Akt; Din, 2002: 30).

Erikson insanın psiko sosyal evreler içinde gelişimini devam ettirdiğini ileri sürmektedir. Ona göre bireyin temel kişilik özellikleri sadece yaşamın ilk yıllarına bağlı değildir. Bireysel gelişim bütün yaşam boyunca devam eder. Bireyin gelişiminde hem sosyal çevrenin hem de biyolojik temelli doğuştan getirilen bazı özelliklerin rolü vardır (Akt; Gürses ve Kılavuz, 2011: 155).

2.2. Sosyal Gelişim Kuramları

Sosyal gelişimle ilgili, sosyal öğrenme teorisi ve Erik Erikson'un psiko-sosyal gelişim teorisi olmak üzere iki teoriden söz edilmektedir.

2.2.1. Sosyal Öğrenme Teorisi

Sosyal öğrenme kuramına geçmeden önce 20. yüzyılda çağdaş eğitime yön veren eğitimcilerden biri olan J. Dewey'in görüşlerinin incelenmesinde yarar vardır. Nitekim sosyal Öğrenme kuramı ile J. Dewey'in eğitim felsefesinin yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Dewey yaşamın gerçek eğitici olduğuna ve çocukların aktif denemeler sonucu öğrendiğine inanmaktadır. Eğitim felsefesini deneye ve deneyime dayandırır. Deneye dayalı eğitim içten dışa doğru gelişen bir süreçtir. Geleneksel eğitim ise yukarıdan aşağıya ve dıştan içe doğru bir zorlamadır (Mağden, 1986, Akt; Orçan, 2008: 136).

Sosyal öğrenme kavramı ilk defa 1947 yılında Julian Rotter tarafından kullanılmıştır. Rotter'e göre, insan, hayatına tesir edebilen yaşam deneyimlerini etkileyebilme yeteneğine sahip bilinçli bir varlıktır. Fakat dış uyarıcılar ve pekiştireçler insan davranışlarını etkilemektedir. İnsanlar pekiştireci iç denetim ve dış denetim odağı olmak üzere iki şekilde algılamaktadırlar. İç denetim odaklı insanlar pekiştirmenin kendi davranışlarına bağlı olduğunu düşünerek kendi yaşamlarından sorumlu olduklarını düşünürler ve buna uygun davranış ortaya koyarlar. Dış denetim odaklı insanlar ise; pekiştirmenin dışsal güçlere bağlı olduğunu düşünerek sahip oldukları yetenekleri ve davranışlarıyla çok az şeyi değiştirebileceklerine inanırlar. Söz konusu sebepten dolayı kendi durumlarını değiştirmek veya iyileştirmek için ya hiç çaba göstermezler ya da çok az gayret gösterirler (Korkmaz, 2011: 219).

Gündelik yaşamdaki öğrenmelerimizin büyük bir çoğunluğu sosyal öğrenmedir. Yani, diğer insanlarla ilişki içinde gerçekleşir. Konuşmayı, yemeyi, içmeyi, otobüse binmeyi vb. başkalarını gözleyerek öğreniriz. Bandura, sosyal öğrenmeyi açıklayan bir kuram geliştirmiştir. Ona göre; insan davranışları sadece pekiştirme yoluyla değil, davranışsal ve çevresel faktörlerin karşılıklı etkileşimi ile açıklanabilir (Orçan, 2008: 136). Bandura'nın sistemi davranışçı olmasının yanı sıra bilişsel özellikler de taşır. Bandura'nın öğrenme kuramı davranışçı yaklaşımın bir çeşit kolu gibi görünmesine rağmen bilişsel yaklaşımların etkisiyle daha ılımlı bir yapı ortaya koymaktadır. Sosyal öğrenme kuramı, bilişsel öğrenme kuramı ile

analitik davranışçı kuram birleştirilerek ortaya konulan bir çeşit orta yol kuramıdır (Korkmaz, 2011: 219).

Bandura, yeni doğan bir bebeğin refleksleri dışında tüm davranışlarının öğrenilmiş olduğunu ileri sürmektedir. Çocuğun sosyal gelişiminin biçimlenmesinde, hem doğuştan getirdiği kalıtsal özellikler hem de çevrenin öğretileri etkin rol oynar (Dinç, 2002: 22). Bandura, yetişkinlerin model olmasının çocukların prososyal davranış istekliliğini arttıracığını savunmaktadır (Bandura, 1986, Akt. Çağdaş ve Seçer, 2005: 36).

Bandura ayrıca sosyal öğrenme teorisinde, başkalarının davranışları ve bu davranışların gözlenmesine dayalı bir dolaylı öğrenmeden söz etmektedir. Gözleyerek öğrenme (observational learning) denilen bu öğrenmeye göre insanlar, deneme yanılmaya gerek kalmadan, genel ve entegre olmuş öğrenme kalıplarını kazanabilmektedir (Akt. Demirbaş ve Yağbasan, 2005: 167).

Bandura, gözlemleyerek öğrenme sürecini dört basamakla incelemektedir:

Dikkat süreci: Model alınan davranışın gösterilebilmesi için öncelikle model alınan davranışa dikkat edilmesi gerekir. Modelin özellikleri, duyu organlarının yeterliği, davranışın gözlemcinin amacına uygun olması ve gözlemcinin geçmişte aldığı pekiştirmeler dikkat sürecini etkilemektedir. Modelin ünlü bir kişi olması, yaşı, cinsiyeti, statüsü, gücü gibi özellikleri modele dikkati etkilemektedir (Karataş ve Öztürk, 2009: 68).

Korunum (Hatırda Tutma): Bir davranışın gözlendikten sonra hatırdaki (bellekte) tutulabilmesi için farklı zamanlarda tekrar edilmesi gerekir. Kuşkusuz modelle öğrenmede gözlenen davranışların sözel olarak kodlanması da önemli bir etkiye sahiptir. Çünkü bilişsel süreçler daha çok sözel temsiller üzerinde etkilidir. Hatırlama süreci, bazı sembolik kodlamalarla daha etkili bir düzeye ulaştırılabilir. Tekrar yapma sembolik kodların kazanımı sürecinde önemli bir etkiye sahiptir. Bireyler zihinsel tekrarlar yaptıkça kazanılan bilgilerin unutulma oranı azalır (Yazıcı, 2006: 353).

Motor tekrar süreci: Davranışın somut olarak ortaya çıkabilmesi için, kişinin gerekli motor becerilere sahip olması gerekmektedir. Örneğin; bir çocuk babasının testereyi kullanmasını gözleyebilir, ancak gerekli fiziksel kuvvet ve çeviklikten yoksunsa davranışı çok iyi taklit edemeyebilir. Sadece gözlem yaparak tepkilerinin yeni örüntülerini kapar (Orçan, 2008: 137). Farklı bir ifadeyle ortaya konacak tepkiler başlangıç düzeyinde bilişsel yapılar tarafından seçilir ve örgütlenir. Birey bu süreçte bilişsel olarak ne yapacağım bilir (Yazıcı, 2006: 353).

Güdüleme: İnsanlar dışarıdan her gördüğü davranışı gözlemleyerek öğrenmezler. Gözlemlenen davranışın sonunda modelin çevreden almış olduğu tepki o davranışın gözlemleyen tarafından taklit edilip edilmeyeceği kararını vermede etkilidir. Eğer gözlemlenen davranışın sonunda model ödüllendirildi ise gözlemleyende aynı davranışta bulunma isteği oluşur. Modelin cezalandırıldığı durumlarda ise, gözlemleyen aynı davranışı tekrarlamamaya özen gösterecektir. Genel olarak insanlar ödüllendirilen davranışı yapma eğilimindedirler (Korkmaz, 2011: 233).

2.2.2. Psiko-Sosyal Gelişim Teorisi

Psikoanalitik yaklaşımı benimseyen Eric Ericson, Freud'un gelişimle ilgili görüşünü daha da geliştirmiştir. Freud'un genital yani ergenlik dönemine kadar incelediği gelişimi Ericson gençlik, yetişkinlik ve yaşlılık dönemleriyle birlikte incelemiştir. Ericson gelişimde Freud gibi determinist değildir. Freud'a göre 0-6 yaşta belirlenen kişilik Ericson'da yaşamın sekiz evresinde karşılaşılan iki uçlu psikososyal çatışmaların çözümüyle şekillenmektedir (Sarı, 2006: 196).

Freud'un psikoseksüel gelişim kuramı ve cinsel içgüdüsel dürtüler yerine Erikson gelişimde kişilerarası etkileşimi, sosyal etkiyi ve psikososyal süreçleri ön plana almış ve kuramı bu kavramlarla açıklamıştır. Psikanalizci bir psikolog ve Sigmund Freud'un öğrencisi olan Erikson'a göre, sonraki bütün kişilik gelişimi ve uyumu daha önceki gelişimden ve uyumdan evrimleşir ve ilk yaşantılar bir kişinin gelecekteki kimliğini kolaylaştırır ya da tehlikeye sokar (Orçan, 2008: 140). Freud'un ve Erikson'un gelişim dönemleri Tablo 2.1'de verilmiştir.

Tablo 2.1: Freud ve Erikson'un Dönemlerinin Karşılaştırılması

Dönem ve Yaş Aralığı	Freud	Erikson	Etkilenen Kişiler	Kazanılması Olası En İyi Özellikler
1: (0-1 Yaş) 2: (1-3 Yaş) 3: (3-6 Yaş) 4: (6-12 Yaş) 5: (12-18 Yaş) 6: (Genç Yetişkinlik) 7: (Orta Yetişkinlik) 8: (İleri Yetişkinlik)	Oral Anal Fallik Gizil Genital	Temel güvene karşı güvensizlik Bağımsızlığa karşı utanma ve şüphecilik Girişkenliğe karşı suçluluk duyma Başarıya karşı aşağılık duygusu Kimlik kazanmaya karşı rol karmaşası Dostluk kazanmaya karşı yalnız kalma Üretkenliğe karşı duraklama Benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk	Anne ya da onun yerine geçen yetişkin Ana-baba ya da onun yerine geçen yetişkin Temel olarak aile Okul, arkadaş ve komşular Akran grupları, lider modelleri Dostlar; flört, yarışma ve işbirliği yapılan arkadaşlar Ev ve iş arkadaşları Tüm insanlık	Güven ve iyimserlik Kendi kendim kontrol etme duygusu ve yeterliliği Amaçlılık; yönlülük; etkinlikleri başlatma yeteneği Okulla ilişkili becerilerde yeterlilik Eşsiz benlik imajı; liderlik modelleri; kendine uygun bir kimlik seçme Başkalarıyla yakın dostluklar kurma ve kariyerini güvenceye alma Aile, toplum ve yeni nesillerin gelişimine katkıda bulunma, ilgilenme Eksiklik ve yetersizlikleriyle kendini kabul etme; ölümle yüz yüze gelmekten korkmama

Kaynak: (Senemoğlu, 2001; akt. Orçan, 2008: 138).

Erikson, Freud'un geliştirdiği psikoanaliz eğitimi almasına rağmen, Freud'un görüşlerinin insanın çok sınırlı bir yanını açıkladığını ileri sürerek psikoanalitik görüşten ayrılmıştır. Erikson'a göre; Freud, insan davranışını bir takım fizyolojik güdülerle ve cinsel dürtü ile açıklamaktadır. Oysa birey sosyal bir varlıktır ve çevresiyle ilişkileri bireyin gelişimini etkilemektedir. Dolayısıyla Erikson'un kuramı psiko-sosyal temelli bir kuramdır (Arı, 2006: 70). Fakat yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi Erikson, doğumdan ölüme kadar, her birine özel bir psikolojik bunalımın eşlik ettiği sekiz evrelik bir sıralama önermektedir. Bu dönemler Freud'un dönemleriyle kronolojik olarak uygunluk göstermektedir (Orçan, 2008: 141).

Erikson'un sekiz gelişim dönemi aşağıdaki gibi açıklanabilir;

1. Temel Güvene Karşı Güvensizlik (0-18 ay)

Erikson, bireyin psikolojik olarak sağlıklı olması için temel olan birçok ön koşul içerisinde temel güven duygusunda olduğunu ifade eder. Ona göre temel güven duygusu, yaşamın ilk yıllarındaki deneyimlerden çıkarılan, dünya ve diğer insanlara yönelik yaygın olan tutumlardır. Güven kavramı, bireyin kendisine olan güven duygusu olduğu gibi, diğer insanlara olan temel güven duygusunu ifade eder (Arslan ve Arı, 2008: 54). Ericson'a göre güven duygusu tüm hayatı şekillendirmektedir. Bu evrede bebeğin annesinin veya ona bakan birisinin gözünün önünden ayrılmasına dayanabilmesi gerekmektedir (Sarı, 2006: 198).

2. Özerkliğe Karşı Utanç (18 ay-3 yaş)

Bu evrede çocuk bedensel olarak gelişmekte ayağa kalkabilmektedir. Çocuğun iki ayağının üzerine durabilmesi fiziksel bakımdan yürüme becerisini getirirken sosyal ve duygusal bakımdan özerklik duygusunu geliştirmektedir (Sarı, 2006: 198). Farklı bir ifadeyle yürümeden önce başlayan ve yürümeyle hız kazanan yer değiştirme yeteneği, çocukların çevrelerini kendi başlarına tarama ve öğrenmede büyük bir avantaj sağlar (Arı, 2006: 71).

Bu dönemde gelişen duygulardan biri de bireyin kendini denetleyebilme duygusudur. Kendini denetleyebilme duygusu iradeyi meydana getirmektedir. Bu dönemde utanç ve kuşku duyan ve bağımlı olan çocuklarda ileride kararsızlık, sebatsızlık ve kendini denetleyememe şeklinde (içki, sigara, aşın yeme tutkunluğu veya bağımlılığı gibi) irade kusurları ortaya çıkabilecektir (Sarı, 2006: 198). Fakat bu dönemde ebeveynler çocukların çevreyi tanıma faaliyetlerinde kendisine zarar verebileceğini düşündükleri durumlarda çeşitli kısıtlamalar getirebilmektedir.

3. Girişimciliğe Karşı Suçluluk Duygusu (3-6 yaş)

Erikson, girişkenliğe karşı suçluluk duyma, üç yaşından altı yaşına kadar olan bir dönemdir. Çocuğun motor ve dil gelişimi, onun fiziksel ve sosyal çevresini daha fazla araştırmasına, daha fazla atılgan olmasına olanak verir. Çocukta girişkenliğin

artmasıyla, problem oluşturan davranışları da artar. Ancak, gerek ana-baba, gerekse okulöncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenler çocuğun kendini keşfedebilmesi için, gerekli yaşantıları kazanmasına olanak sağlamalıdır (Orçan, 2008: 145).

Erikson'a göre bu dönemde (Akt. Arslan ve Arı, 2008: 54);

a. Çocuklar giderek daha çok özgür bir şekilde çevrede hareket etmeyi öğrenir ve bu yüzden kendisi için daha geniş ve limitsiz bir şekilde amaçlarını gerçekleştirebilecekleri bir alan kurarlar.

b. Çocuklar anlamadığı konuları tam olarak anlamaya çalışır ve sayısız konular hakkında durmadan sorular sorabilirler.

c. Çocukların düşüncelerinde ve hayal gücünde bir artma gözlenir.

3-6 yaş arası çocukların bedensel ve bilişsel bakımdan becerileri artar. Hızlı gelişmeyle birlikte çocuk yetişkinlik yaşamını sınamak ister. Yaşamının sınanmasının engellenmesi ise çocukta suçluluk duygusunun oluşmasına neden olur. Girişimi engellenen çocuklar yaşamda amaçlar belirlemede güçlük çekerler. Neyin nasıl yapılacağı başkalarının izinlerine tabidir. Girişimi engellenen çocuk keşfetme duygusunu yitirir (Sarı, 2006: 199).

4. Başarıya Karşı Aşağılık Duygusu (6–12 Yaş)

Bu evre altıncı yaştan on iki yaşa kadar devam eder. Bu evrede çocuk okula gitmeye hazırlanır. Okula başlayan, çocuktan bazı zihinsel ve sosyal beceriler kazanması beklenir. Çocuk kendisinden beklenenlerin farkındadır. Çocuk okuldaki başarısı kendisinden beklenenlere uyarsa kendisini başarılı, uymazsa başarısız hisseder (Çağdaş ve Seçer, 2005: 104).

Erikson çocuğun ilk yaşlarda kazandığı temel güven duygusuyla okuldaki başarısı arasında bir ilişki olduğu düşünür. Temel güven duygusunu kazanan çocuklar okulun kendisine sunmuş olduğu yeni öğrenme aşamalarını korkmadan karşılayabilir ve başarılı olurlar. Bu okul döneminde çocuğun sosyal ilişkilerinde bir süreklilik ve tutarlılık görülür. İlkokul çağlarında çocuklar hemcinsleriyle oynamayı

tercih ederler. Temel güven duygusunu kazanamamış olanlar ise tam başarı gösteremezler (Öztürk, 2007; Akt. Özdemir vd., 2012: 582). Ayrıca Erikson kişinin ileriki hayatındaki çalışkanlığı ve çalışmaya karşı geliştirdiği tutumların bu dönemde oluştuğunu ve beslendiğini söyler (Arı vd., 1998: 71).

Ericson'a göre bu dönemde çocuğun kişilik gelişimini olumsuz etkileyen yetersizlik ve aşağılık duygusudur (Sarı, 2006: 200). Çünkü çocuklar sonraki altı yedi yıl boyunca evde ve okulda yeni beklentilerle karşılaşır. Kişisel bakımları, verimli çalışma ve bağımsız bir sosyal yaşamın gerektirdiği becerileri öğrenmek durumundadırlar. Bu yöndeki çabalarında kısıtlanan çocuklarda yetersizlik ve değersizlik duyguları gelişir (Gökdağ, 2013: 28).

5. Kimliğe Karşı Rol Karmaşası (13-20 Yaş)

Ericson'a göre bu dönem, kişilik gelişiminde çocukluktan yetişkinliğe geçiş yılları olarak tanımlanan gençlik (adolesan) dönemidir. Bu dönem, Erikson'un kimlik karmaşası kavramı ile karakterize edilmiştir. Bu dönemde "Ben kimim?" sorusu çok önemli bir hâle gelir. Ergen, ana-babasından çok akran gruplarından etkilenir (MEB, 2013: 13). Erikson'a göre, ergenlikte bir kimlik krizinden geçmek normal gelişimin bir parçasıdır. Bu kriz dönemi, önceden kabul edilen fikirlerin, değerlerin ve inançların sorgulanmasını, farklı inanç sistemlerinin ve hayat tarzlarının keşfini içerir. Kriz dönemi seçilen bir hayat yoluna, inanç ve değerler sistemine bağlılıkla sonuçlanır (Arslan ve Arı, 2008: 57).

Sosyal gelişim için ergen, zaman, deneyim ve ilişkileri kapsayan deneme sürecine ihtiyaç duyar. Genç, bu süreç içinde kendi benliğine ilişkin deneyimlere girer. Bu deneyimler, genel olarak gencin ömür boyu alabileceği sorumlulukları kapsar. Aile bireylerinden başlayarak, çevredeki kişilerin düşünce, tutum, davranış ve tüm eylemlerini dikkate alarak kendi kişiliğini kurma ya da yeniden yapılandırma etkinlikleri, ilk çocukluk yıllarından itibaren kendini göstermekte, ama gençlik yıllarında bu mekanizma daha etkin bir hal almaktadır. İlk çocuklukta gelişen iletişim örüntüleri, bireyin sosyal davranışlarını genellikle önemli ölçüde belirli hale getirir.

Fakat ergenlikle birlikte birey yoğun kimlik ve rol karmaşası yaşadığı için, iletişim örüntülerinin yapı ve içeriği değişir (Ersanlı, 2006: 172).

6. Yakınlığa Karşı Yalıtılmışlık (21-40 Yaş)

Erikson bu dönemde bireyden karşı cinsle yakınlaşarak sevgiye dayalı bir evliliği de başarabilmesinin beklendiğini belirtmiş olmakla birlikte, psikolojik yakınlık için cinselliğin hayati bir önemi olabildiğini ileri sürmüştür. Erikson'a göre yakınlık bireyin kendi bütünlüğünü koruyarak bir başkasının kişiliği içinde kendini bulmak anlamına gelmektedir (Can, 2005: 127). Erikson, gencin bir başkasına âşık olması için önceki aşamaları başarıyla geçmesi ve sağlıklı bir kimlik geliştirmiş olması gerektiğini söylemektedir. Gencin bağımsız, kendine güvenen ve girişimci özellikler göstermesi gerekir (Gökdağ, 2013: 28).

Bu dönemin en önemli sorunu ilişkilerde bağımlı olma kuşkusu ve kimliğini yitirme duygusudur. Birey ilişkilerinde kimliğini yitirme duygusunu yoğun yaşarsa yakın ilişki kuramaz ve yalıtılmışlık ve toplumdaki soyutlanmışlık duyguları yaşar. Genç için en önemli sorun “kalabalık içinde yalnızlık” duygusudur. Bu dönemde karşı cinsle arkadaşlıklar ve ilişkiler önemli sorun olarak görülür ve evlilik yaşantısına hazırlanılır (Sarı, 2006: 203). Kısaca söylenebilecek tek şey bireylerin bu dönemde ister kız ister erkek olsun çözmeleri gereken sorun yakınlaşmadır.

7. Üretkenliğe Karşı Durağanlık (40-60 Yaş)

Erikson'a göre, erişkinlik evresine karşı gelen ruhsal toplumsal bunalımın konusunu üreticilikle durağanlık arasındaki çatışma oluşturur. Üreticilik terimi üç şeyi birden anlatmak için kullanılır: Doğurganlık, üretkenlik ve yaratıcılık. Bununla anlatılmak istenen, orta yaşlıların temel uğraşı alanının yeni kuşaklar kadar yeni ürünlerin ve fikirlerin de ortaya çıkarılması olduğudur. Bir bakıma erişkinlik yılları insanın eser verme dönemidir (Dereboy, 1997: 31).

Önceki aşamaları başarıyla tamamlayanlar meslek ve aile yaşamını da, topluma katılma gibi etkinlikleri de anlamlı bulur ve bunlardan mutluluk duyarlar. Bunda başarısız olanlar yaşamdan zevk almazlar, boşluk ve küskünlük duyguları yaşarlar

(Gökdağ, 2013: 28). Kişi evi dışında topluma yararlı işler yapabildiği, kendisinden sonraki kuşaklara rehberlik edebildiği sürece üretkendir. Birey üretkenlik durumuna geçemiyorsa, yaşamına bir durgunluk ve anlamsızlık gelir. Birey etrafa karşı kayıtsız tavırlar geliştirir. Sahte ve köksüz ilişkiler kurar, öncelikle kendi doyumunu ve çıkarını düşünmeye başlar. Hep yerinde saydığını düşünerek mutsuz olabilir (Çağdaş ve Seçer, 2005: 106).

Farklı ifadeyle üretkenliğe karşı-durgunluk, orta yaşlarla ilgili bir karmaşa olup, bireyin genç kuşakların yetiştirilmesiyle ilişkili sorumluluklarını betimlemektedir. Orta yaşlarda bireyden başarması beklenen temel gelişim görevi, sağlıklı bir yaşam oluşturabilmeleri için genç kuşaklara rehberlik etmektir. Bu amacın gerçekleşebilmesi ise bu dönemde öncelikle bireyin kendisinin üretken olmasını gerektirmektedir. Bunu başaramaması halinde birey, genç kuşaklara ihtimam göstermek yerine, içine kapanarak yaşamında durgunluğun egemen olmasına izin vermektedir (Can, 2005: 127). Dolayısıyla üretkenlik bu devrenin özelliğini oluşturur ve çocuk yetiştirme de üreticiliğin bir yönüdür. Birey, üretkenlik durumuna geçemiyorsa, bir işe yaramama duygusuna kapılıp durgunluk içine girebilir. Bireyin çocuklarıyla neslini devam ettirmesi önemli olmakla birlikte evi dışında da gelecek nesillerin yetişmesine rehberlik ederek üretken olabilir. Sonuç olarak, Erikson'a göre üretkenlik temel olarak bir sonraki kuşağı kurma ve yönlendirme ilgisidir (Karacan ve Kazak, 2012: 138).

8. Ego Bütünlüğüne Karşı Dağılma (65-? Yaş)

Erikson'a göre ego bütünlüğü, kişinin tek bir yaşam döngüsü olduğunun ve bunu tekrar yaşama şansı bulunmadığının kabulüdür. Umutsuzluk, çaresizlik ise kişinin yeni bir hayata başlamak için zamanının kalmadığını düşünmesidir. Kişi öncelikle evliliğinin bittiği gerçeğini kabul etmelidir. İkinci olarak da acının etkisinin azalacağı gerçeğini bilmelidir (Sürerbiçer, 2008: 33-34). Yaşlılık döneminde hala bir şeylerin özlemi içinde olan insan özlemlerini gideremeyince umutsuzluğa düşmektedir. Yaşamın sona erişiyse, geride bıraktıklarıyla anılacak olması bireyi mutlu etmektedir. Yaşlı birey “yarına kalabilme” düşüncesi içindedir. Yarına kalabilmenin en önemli unsuru geçmiş yaşantılarının verimliliğidir. Yaşam muhasebesi sonunda bir anlama

ulaşan yaşlılar için ölüm kaçınılmaz bir son olarak değerlendirilmektedir. Bir anlam bütünlüğüne ulaşamayan yaşlılar için ölüm korkunç bir durumdur (Sarı, 2006: 204).

Yukarıda ifade edilen bu karmaşanın başarılı bir biçimde çözümlenmesi, geçmişin muhasebesini yaptığında bireyin kendini iyi hissetmesi, içinde bir ukde kalmamış olduğu duygusunu yaşamasını içerir. Bu duygu içinde birey, ölümü yaşamın doğal bir gereği olarak kabul eder. Yaşamlarını anlamsız ve başarısız bulan bireyler ise, hayal kırıklıkları içinde umutsuzluk duygularına kapılırlar. Böyle bir durum, yaşlılık döneminde bireyin ölümü kabullenebilmesini de güçleştirir (Can, 2005: 127).

Özellikle 60 yaştan sonra genel olarak bir enerji ve güç azalmasından şikâyet edilir. Kişiyi kaygı ve depresyona itecek pek çok gelişme olur. Emeklilik, ekonomik zorlukların başlaması, fiziksel sınırlanmalar, akranelarının ölümü, hafıza ve dikkatteki azalma ve bazı hastalık belirtileri bunlardan birkaçı olabilir. Kişi bu dönemde ölümün yaklaştığını, pek çok yeteneğinin ve sağlığının da sınırlandığını fark etmeye başlar (Arı vd., 1998: 71). Kısacası yaşlılıkla birlikte ölüm fikrine de alışmak gerekir. Bazı insanlar için bu dönem bir umutsuzluk dönemidir. Önceki yıllarda yaşanan çatışmaları başarıyla çözebilmiş olanların ölüm korkusu daha zayıftır (Gökdağ, 2013: 29).

Sonuç itibariyle Erikson'un psikososyal gelişim kuramına göre insan, yaşamı boyunca sekiz gelişim döneminden geçmektedir. Bireyin herhangi bir gelişim dönemindeki amaçlarını gerçekleştirebilmesi için, o dönemde karşılaşmış olduğu çatışmaların ya da karmaşaların üstesinden gelmesi gerekir. Belli bir dönemde karşılaşılan karmaşaların çözümlenmesi ile benliğe yeni bir özellik katılmaktadır. Bir dönemdeki karmaşalarla baş etmedeki başarısızlık daha sonraki dönemlerde tolere edilebilir. Uygun çevresel koşullar sağlandığında yaşanan başarısızlıkların kişilik gelişimi üzerindeki kötü izleri silinebilir (Can, 2000: 60, Akt; Dinç, 2002: 23).

2.3. Sosyal Gelişim Dönemleri

Birey, sürekli, karmaşık ve kendine özgü olan gelişme süreci boyunca algılama biçimlerinde, tepkilerinde, tutumlarında, alışkanlıklarında, grup normlarına

ve değerlerine uymak durumundadır. Bu durum, bireyin sosyal gelişmesinin niteliğini belirler (Başal, 2004: 144). Sosyal gelişim bireylerin özellikle çocukların belirli bir grubun işlevsel üyeleri haline geldikleri ve grubun diğer üyelerinin değerlerini, davranışlarını ve inançlarını kazandıkları bir süreçtir. Her ne kadar bu süreç, doğumdan hemen sonra başlayıp bireyin yaşamı boyunca sürmekle birlikte, etkilediğı davranışların çoğu ilk çocukluk döneminde belirgin duruma gelmektedir (Çubukçu ve Gültekin, 2006: 156). Fakat bu süreçte birey belirli dönemlerde farklı sosyal gelişim süreçleri yaşamaktadır.

İnsanın içinde bulunduğu fiziksel ve sosyal çevreye uyum sağlayabilmesi sağlıklı, mutlu ve başarılı bir hayat sürebilmesi için oldukça önemlidir. Bu nedenle sosyal gelişim, insan hayatında büyük bir önem taşımaktadır (Çağdaş ve Seçer, 2005: 4). Bireyin sosyal gelişimini doğum sonrasında başta aile ve okul olmak üzere sosyal kurumlar, kitle iletişim araçları vb. birçok faktörün etkilediğini söylemek mümkündür. Bu sebeple birey yaşamı boyunca belirli sosyal gelişim dönemlerinden geçmektedir. Bu dönemler aşağıda açıklanmıştır.

2.3.1. Bebeklik Döneminde Sosyal Gelişim (0-2 yaş)

Çevreyi tanımak, dış çevreden gelen uyarıcılara tepkide bulunmak, duyu organlarımız aracılığı ile olmaktadır. Yeni doğan bebeğin duyarındaki gelişme, onun dışarıdan gelen uyarıcılara verdiğı tepkilerle anlaşılır (Tepeli, 2008: 78). Bebek dünyaya geldiğinde sosyal olarak nitelendirilecek her hangi bir davranışa sahip değildir. İlk sosyal davranış, bebeğin eşyalarla insanları birbirinden ayırmaya başladığı zaman görülür. Böylece bebek, kendisini başkaları ile ilişkilendirmeye başlamakla; sosyalleşme konusunda gerekli olan adımları atmaya başlar (Ersanlı, 2006: 164-165).

Genel olarak doğumu izleyen ilk aylardan itibaren bebeğin, dış dünyadan ve çevresindeki varlıklarla, insanlardan ayrı bir varlık olduğunu fark etmeye başlaması, kontrol edemediğı bu dünyada kendini güven içinde hissetme ihtiyacını doğurur. Başlangıçta temel gereksinimlerinin karşılanmasında büsbütün başkalarına bağımlı

olan bebek, temel gereksinimleri gereğince karşılanabilirse, kendi dışındaki dünyanın güvenilir olduğuna dair bir duygu geliştirebilir (Can, 2005: 130).

Arnold Gesell'in yaptığı araştırmaya göre onuncu ayda, giydirilirken, kolunu kaldırır ve başını uzatır. Aynanın önünde oturtulup eline bir şey verilirse, onu aynaya doğru uzatır ve aynadaki hayali üzerinde uygulamaya çalışır. Bu toplumsal gelişimin temelidir. Sosyal gelişim gerçekte onuncu aydan sonra başlamaktadır (Akt; Yılmaz, 2012: 22). Dokuzuncu ve on üçüncü aylar arasındaki sosyal davranış belirtileri içinde, diğerlerinin ses ve davranışlarını taklit etme ve oyuncaklarla birlikte oynama sayılabilir. Oyuncağın başkası tarafından alınması halinde sinirlenme, kavga ve ağlama gibi davranışlar tipik sosyal tepkiler arasındadır (Orçan, 2008: 147).

Yaşamın ilk iki yılında çocuğun kişiliğinin temelini oluşturan güven duygusunun kazanılması açısından sevgi ve yakın ilgi önemlidir. Bunun için çocuğun her türlü ihtiyacının zamanında ve yeterince karşılanması ayrıca çocuğun oyun oynamasına fırsat verilmesi gerekir. Nitekim bu ilk yıllar çocuğa temel bazı alışkanlıkların kazandırılabilmesi açısından önemlidir. Çocuk gelişimi konusunda bilgili olan yetişkinlerin, çocukların gelişim özellikleri ve beklentileri doğrultusunda bu alışkanlıkları en doğru şekilde kazandırabilecekleri mümkün olacaktır (Aral vd, 2001: 14). Çocuğun yaşamın ikinci yılındaki hızlı gelişimi, onu birçok açıdan bağımsız hale getirir. Motor yeteneklerle, dil becerisinin kazanılmasının, çocuğun bu bağımsızlığında etkisi büyüktür. Bu evrede çocuk, her gün biraz daha bağımsızlığından haberdar olmaya başlamaktadır (Orçan, 2008: 148).

Çocuğun sosyal becerilerinin özellikleri anne-baba ve kardeşleri ile kurduğu ilişkiler ağının yapısı ve bu ağın yaşattıklarına göre şekillenmektedir. İki yaşının sonuna doğru, büyüklerle oynamaktan zevk almaya ve onları daha çok taklit etmeye başlar. Dil yeteneği geliştikçe çocuklara olan ilgileri de artar ve onlarla kavga etmekten çok işbirliği etme yolunda ilerleme kaydeder (Ersanlı, 2006: 168). Netice olarak bu süreç boyunca, bebek vücudunu ve çevresini keşfetmekle meşguldür. Araştırmacılar bebeğin, bu dönemde nispeten, duyuşsal becerilerinin geliştiğini belirtmektedirler. Bebek bu dönemde görmeyi, dokunmayı, emmeyi, hissetmeyi ve

duyularını kullanmayı öğrenerek bu yolla çevresini tanımaya başlamaktadır (Doğru ve Saltalı, 2011: 12).

Çocuk, iki yaşına girmesiyle birlikte ailenin bir üyesi olarak aile içi etkinliklere katılır. O bundan böyle, isteklerini sözel olarak dile getirebilen, nesnelere eliyle tutabilen, yürüyebilen, sosyal ilişki kurabilen bir bireydir. Ailenin dışındaki kişilerle, kendi yaşındaki çocuklarla birlikte olmaktan mutlu olmaya başlar. Fakat iki buçuk yaşında inatlaşarak başkaldırıda bulunur. Çocuğun belirli davranış türlerinin belirli ortamlarda uygulanması gereğini anlaması ve benlik duygusunun gelişmeye başlaması ile çocukta başkaldırı davranışları görölmeye başlar (Ersanlı, 2006: 168).

İki yaşın sonlarına doğru çocukta taklit etme, utanma, otoritenin kabulü, rekabet, ilgi çekme isteği, sosyal işbirliği gibi tepkiler gelişmeye başlar (Gizir, 2002, Akt; Yılmaz, 2012: 23).

2.3.2. İlk Çocukluk Döneminde Sosyal Gelişim (3-5 yaş)

Özellikle üç yaşında çocukta bencil hareketler görölmür. Başkalarının haklarını pek gözetmeyen, doğru ve yanlış bilmeyen tavırlardır bunlar. Çoğunlukla çocuğu doğru davranışa iten anne babanın eğitim anlayışdır. Ayrıca üç yaş çocuğu paylaşmayı bilmez, isteklerinde ısrarlı ve sabırsız davranır. Başkaları için bir şey yapmayı reddeder. Bu dönem uzmanlarca olumsuzluk (negativizm) dönemi olarak kabul edilir. Ancak bu dönemde çocuk başkalarının haklarını yavaş yavaş öğrenmeye başlar (Orçan, 2008: 148-149).

Sroufe (1978), bebeklik döneminde güvenli bağlanma geliştiren çocukların 3,5 yaşlarındayken sosyal, çekici, meraklı, liderliğe meyilli ve çevresindekilere karşı ilgili gibi tanımlamalar arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Akt. Çağdaş ve Seçer, 2005: 28). Üç-dört yaşlarında çocuklar, genellikle teşekkür ve lütfen sözcüklerini yerinde kullanabilirler. Grup oyunlarında yavaş yavaş yer alır ve sırasını bekler, oyuncaklarını pek gönüllü olmasa da paylaşırlar, tanıdıklarıyla selamlaşırlar. Toplum kurallarına uymada yetişkinleri model almaya çalışırlar. Hatalı olduklarının farkına vardıklarında kendiliğinden özür dilerler (Ersanlı, 2006: 169).

Dördüncü yaşta çocuk, girişimcilik ve atılganlık eylemelerini açıkça göstermeye başlar. İnsanların arasına girmeye çalışması, bilmediği konulara merak sarması, sürekli bir şeyler yapma ve büyüme isteği çocukta girişim duygusunun temellerinin atılmakta olduğunu belirtir. Bu çağda aşırı korkutma, suçlama, ceza ve atılganlığın kısıtlanması çocukta girişimciliği engeller. Aşırı çekingenlik ve suçluluk duygusuna neden olabilir (Oztürk, 1992; Akt. Çağdaş ve Seçer, 2005: 46).

Beş yaş çocuğu yetişkinleri gözlemekten ve taklit etmekten hoşlanır. Gözlemlerini de genellikle oyunlarına yansıtır. Evcilik oyunlarında anne, baba, öğretmen, doktor, hemşire, şoför vb. rolleri canlandırmaktan hoşlanır. Ev işlerinde annesine yardımcı olmaktan büyük zevk alır. Sofra kurma, odasını toplama, toz alma vb. işleri yapmasına fırsat verilmesi, çocukta sorumluluk duygusunun gelişmesine yardımcı olur (Yılmaz, 2012: 25). Beşinci yaşta altın çağını yaşar. Önceki yaşlara göre tartışma ve kavga yok denecek kadar azalmıştır. Cinsiyetine uygun davranmayı ve toplum kurallarını öğrenir. Grup oyunlarını tercih eder ve oyunu kurallarına uyararak oynar (Ersanlı, 2006: 169).

Bu dönemde yakın ve uzak çevredeki yetişkin rolleri fark edilmeye ve yetişkinlerin dünyasına yönelik her ayrıntı büyük bir merakla soruşturulmaya başlanır. Değişik rolleri tanıyan ve özdeşim yapan çocuk, yalnızca düşleri ve oyunlarında kendini bu rollere sokmakla kalmaz, gerçek yaşamda da özendiği rolleri oynama denemelerine girişir. Tüm bu rol denemelerinden çocuğun çıkardığı özellikler “girişim” duygusudur (Arslan ve Arı, 2008: 54-55).

Yine bu dönemde çocukların bedensel ve bilişsel bakımdan becerileri artar. Hızlı gelişmeyle birlikte çocuk yetişkinlik yaşamını sınamak ister. Yaşamının sınanmasının engellenmesi ise çocukta suçluluk duygusunun oluşmasına neden olur. Girişimi engellenen çocuklar yaşamda amaçlar belirlemede güçlük çekerler (Sarı, 2006: 199). Okul öncesi dönem denilen üç ile beş yaş arası, çocukluğun en renkli dönemlerinden biridir. Bu dönemde çocuk konuşkan, cıvıl cıvıl ve yaşam doludur. Sokulgan ve sevimlidir. Her şeyi bilmek, tanımak ister. Ana-babayı bunaltıncaya dek sorar (Yörükoğlu, 2010: 60). Sonuç itibarıyla 3-5 yaş dönemi çocuğun okul öncesi

sosyal gelişiminde son evredir ve bu evrenin sonunda çocuk düşünerek hareket etme davranışları göstermektedir.

2.3.3. Son Çocukluk Döneminde Sosyal Gelişim (6-11 yaş)

Bu dönemde çocuk, ilkokula başlamıştır. Okul, çocuk için daha genişlemiş bir çevredir. Burada çocuk arkadaşları ile daha uzun bir süre bir arada bulunmakta, onlarla daha yakın ilişkiler kurmakta ve öğretmenlerle ilişkisi artmaktadır. Bu ilişkilerin sonucunda çocuk, hangi kişilik özelliklerinin arkadaşları ve öğretmenlerince beğenildiğini ya da beğenilmediğini anlamaya başlamaktadır (MEB, 2007: 8-9). Kestenberg (1970), eğer ana babalar çocuklarını daha fazla özerklik isteklerine uyum sağlayabilirlerse, okul yıllarının daha zevkli ve doyumlu hale getirilebileceğine işaret etmektedir (Akt; Gander ve Gardiner, 2004: 397).

Çocuk, okula başladığında, sosyalleşmesi yolunda, öğretmen ve ailesine oranla, daha büyük bir ilgiyi, arkadaş grubunda görür. Çocuğun yaşamındaki bu evrenin özelliği, büyüklerin ya da anne babanın standartlarını reddetmek, buna karşılık arkadaş grubunun standartlarını kabul etmektir. 6-7 yaşlarından itibaren kızlar ve erkekler, kendi cinslerinden oluşan küçük gruplarıyla birlikte oynamaktan büyük bir zevk duyarlar (Orçan, 2008: 178).

Sekiz yaşında kendisini hemen hemen her konuya verir. Çevresindekilere fikir verir ve onların eleştirilerine karşı kendini şiddetle savunur. Randevularına sadık ve yedi yaşma göre daha sosyaldir. Gruplar yine yedi yaş ilkelerine göre kurulup sürdürülmektedir. Kardeşleriyle iyi geçinir ve aile sorunlarına duyarlıdır. Davranışları düzenli ve tutarlıdır. Dokuz yaşlarında arkadaşları ailesinin yerini almaya başlamıştır. Bu yaşlarda daha çok alıp-verme üzerine kurulan arkadaşlık ilişkileri, giderek birbirine destek olmaya dönüşerek, çevresindekilere güven düzeyi yükselmeye başlar. Organize olmuş oyunlardan hoşlanır. Onuncu yaşla birlikte klik ve çeteleşme eğilimleri ortaya çıkar (Ersanlı, 2006: 172).

Son çocukluk döneminde görülen toplumsal özellikler aşağıdaki gibi açıklanabilir (Yavuzer, 1987, akt; Yapıcı, 2005):

-Kolay etkilenme; çocuk kendi arzusunun başkaları doğrultusunda olduğuna inanır.

-Karşıt görüşte olma; çocuk düşünce ve hareketleriyle diğler çocuklara karşıttır. Kendi akranlarının düşüncelerini kabul ediyorsa erişkinlerin görüşlerine karşı koyar. Bu çocukluk dönemi boyunca devam eder.

Önceki gelişim dönemlerinde anne-babaya yeterince güven geliştiremeyen çocukların, daha sonraki gelişim dönemlerinde arkadaş edinmekte, grupların içinde yer ve rol almakta zorluklarla karşılaştıkları anlaşılmaktadır. Hatta bu çocukların, giderek okul başarıları da düşmektedir. O halde bireyin çocukluk yıllarındaki sosyal ve duygusal gelişimi, daha sonraki yıllardaki sosyal ve duygusal gelişiminin temelini oluşturduğu söylenebilir (Ersanlı, 2006: 172).

2.3.4. Ergenlik Döneminde Sosyal Gelişim (12-20 yaş)

Oniki-yirmi yaş arası çocukluktan ergenliğe geçiş olan ergenlik öncesi, ergenlik ve son ergenlik dönemlerini kapsar. Bilindiğı gibi bireyin sosyalleşmesi ilk olarak ailede başlar. Bu bağlamda ergenin sosyalleşme süreci aslında çocukluk döneminde başlamış ve ergenlik döneminde ise bu süreç ailesinin dışına taşarak okul çevresi ve dolayısıyla arkadaş grupları ekseninde hızla devam etmektedir (Koç, 2004: 238).

Hollingshead ergenliği; bireyin içinde bulunduğu toplumun onu artık bir çocuk gibi görmeyi bıraktığı, fakat ona henüz yetişkin statüsünü, rolünü ve işlevini tümüyle vermediğı yaşam dönemi olarak tanımlar (akt; Çağdaş ve Seçer, 2005: 55). Bedensel, cinsel ve bilişsel değişimlerden başka, ergenlik aracılığıyla çocukluktan yetişkinliğe geçiş, ana babalardan, diğler aile üyelerinden, yaşıtlardan ve okuldan etkilenen kişilikte ve toplumsal davranışta önemli değişimler içerir (Gander ve Gardiner, 2004: 477).

Ergenlikle birlikte sıkı dostluklar kurulmaya başlar. Sırdaş grupları adını verdiğimiz bu gruplar, iki ya da üç kişiyi geçmez ve genellikle tek cinsiyetlidir. Grup üyeleri, birbirlerini var etmek için yoğun gayret içine girerler. Başka gruplarla amaç

birliği yapabilirler. Sağlıklı gruplar kuramayan, sosyal ortama uyamamış ergenler ise, bir araya gelerek toplumca kabul edilmeyen davranışlarda bulunan gruplar oluştururlar. Bu dönemde sağlıklı gruplar içinde yer alamayan gençler, aynı zamanda istismara açık olan kimseler olduğu için, kendilerine uzanan her eli sorgulamadan tutmaya çalışırlar (Ersanlı, 2006: 173).

Gencin, en büyük bilişsel, duygusal gelişme gösterdiği ve her Şeyi eleştirip, soruşturup kendine zɡ yeni bir dünya kurmaya çalıştığı ergenlik çağında gencin dayanabileceği en önemli güven kaynağı arkadaşlıktır. Ergenlik döneminde yaşıtların genç üzerindeki etkisi, çoğu kez ailenin etkisi kadardır, hatta bazı ülkelerde ailenin etkisinden de büyüktür (Başal, 2004: 147-148). Bu artış ergenin yaşı ilerledikçe de devam eder. Bu nedenle ergenin evden yavaş yavaş uzaklaştığı ve arkadaşları ile birlikte geçirdiği zamanın arttığı görülür. Ancak bu durum anne-babanın ergen üzerindeki etkisinin, tamamen ortadan kalktığı anlamına gelmez. Ailenin ergen üzerindeki etkisi onun karşılaştığı problemlere göre azalır ya da çoğalır (ağdaş ve Seçer, 2005: 56).

Kargaşaların ortasındaki genç insan ortaya çıkmakta olan kimlik duygusuyla uğraşmalı ve artan bağımsızlık isteği ile süregiden bağımlılık gereksinmesi arasındaki çatışmayı ozmelidir. Çoğu genç gelecekteki olası eğitim hakkında karar vermek ve bir meslek seçmek zorundadır. Kimileri evlilik hakkında dşunmelidirler; kimileri de kendilerini antisosyal davranışla, uyuşturucularla, alkolizmle ya da beklenmedik ana babalıkla başa çıkma girişimi içinde bulabilirler (Gander ve Gardiner, 2004: 477). Bu dönemin sonuna doğru ilk ergenlikte oluşturulan aynı cins arkadaşlıkların yerini, olgun erkek-kadın ilişkileri almaktadır. Ergen, bir yetişkin olarak toplum içinde nasıl davranılacağını öğrenme durumuyla karşı karşıyadır. Anne ve babalardan özellikle davranış, tutum ve ilgiler bakımından bağımsız olmak isteyen ergenler, izin almadan arkadaş grupları ile birlikte etkinliklerde bulunurlar (Ersanlı, 2006: 174).

2.4. Sosyal Gelişimi Etkileyen Faktörler

Çocuk gelişiminde en önemli süreçlerden biri sosyalleşmedir. Sosyalleşme, bireylerin, özellikle de çocukların belirli bir grubun işlevsel üyeleri haline geldikleri ve grubun öteki üyelerinin değerlerini, davranışlarını ve inançlarını kazandıkları süreçtir (Gander ve Gardiner, 2004: 297). Çocuğun sosyalleşmesi öncelikle aile içinde gerçekleşir. Aile üyelerinin özellikleri ve birbirleriyle ilişkileri, çocuğun yaşının ilerlemesiyle devreye giren okul ve öğretmen, arkadaş ilişkileri, çevredeki insanların çocuktan beklentileri, çocuğun geliştirdiği saldırganlık, bağımlılık, liderlik ve iletişim kurma yeteneği gibi kimi özellikler sosyalleşmesini etkiler (Dinç, 2002: 24). Çocuğun sosyalleşmesini etkileyen bu faktörlerden birkaçı aşağıda açıklanmıştır.

2.4.1. Aile

Aile yüz yüze etkileşimin olduğu, çocuğun toplumsallaşmasında ilk ve en önemli kurumdur. Çocuk konuşmayı duygusal paylaşımı ve toplumsal dünyayı ilk defa aile içinde öğrenmeye başlar. Çocuklar benzer şekilde öğrenirler; ancak öğrendikleri şeyler aileden aileye değişir. Çünkü aileler, gelecekte çocuklarından değişik beklentiler içinde oldukları için birbirinden farklı değerleri öğretirler (Bozkurt, 2006:125).

Çocuklar duyguları ilk kez ailede öğrenirler. Ebeveynler duyguların nasıl yansıtılacağı, duyguları gösterme koşulları ve duyguları harekete geçiren durumlara karşı tepki türleri hakkında bebeğe mesajlar göndererek birbirlerini etkilerler (Erden, 2008: 224).

Baumrid'e göre, aile çocuğunun gelişim ihtiyaçlarını ne zaman ve nasıl karşılayacağını bilmeli, tartışmalara ve etkileşimlere sakin ve rahat bir atmosfer getirebilmelidir. Eğer aile sevecen, dikkatli ve destekleyici olursa, çocuğunun davranışlarını kontrol edebilir ve çocuğunun olgun bir şekilde davranmasını ümit edebilir. Aile çocuğun yanlış davranışta bulunduğunu hisseder ise, uygun davranışa dikkati çekmelidir.

Çocuğun kendi kendine yöneten, özgüveni gelişmiş benlik saygısı yüksek mutlu bir birey olarak gelişmesi büyük ölçüde ona sağlanan fırsatlara ve her şeyden önce ana baba tutumlarına bağlıdır. Ana baba tutumlarının sağlıklı olması ise, onların hem kendi içinde dengeli, mutlu ve kendileriyle barışık olmalarına hem de birbirlerine karşı olumlu duygular beslemelerine bağlıdır. Bunun dışında, uygun çocuk yetiştirme tutumuna sahip olabilmek için ana babaların çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip olmaları gerekmektedir (Orçan, 2008: 158).

Genel olarak ailenin çocuk eğitime biçimine bakılır ise, sevecen, itici, çocuğun uygunsuz davranışlarında tutarlı veya tutarsız, aşırı koruyucu veya ihmalcı, endişeli veya rahat, genellikle etkili veya etkisiz olarak gruplanabilir. Bir ailede bu özelliklerden birkaçı olabilir. Bunlar birbiriyle etkileşerek daha karmaşık durumlar meydana getirebilirler. Örneğin, ailenin katı bir disiplini var ise, sevecenliği etkiler. Aile itici ise, çocuğu kabul etmez ama bunun yanında aşırı izinci olur. Bu durumda çocuk saldırganlık eğilimi gösterebilir (Ülgen ve Fidan, 1994: 194).

Aile açısından önemli bir etki ana babalık (otoriter, demokratik ya da izin verici) üslubudur. İlk çocuklukta kabul etme-reddetme ve denetim-özerklik boyutları karşısındaki ana baba konumunun sosyalleşme açısından önemli etkileri vardır. Bu etkiler orta çocuklukta da görülür (Gander ve Gandiner, 2004: 395). Söz konusu durumda ailenin yapısı gereği, çocuğun yetiştirilmesi ve sosyalleştirilmesi, biyolojik, psikolojik ve sosyal birçok ihtiyacına cevap vermek gibi pek çok işlevi bulunmaktadır (Evirgen, 2010: 2).

2.4.2. Akran

Arkadaş ilişkileri çocuğun evinde karşılanamayan en önemli gereksinimlerinden biridir. Çocukların arkadaşlığa verdikleri önem, ana ve babaların verdiği önemden çok daha büyüktür. İtilen ya da küme dışında tutulan çocuk çok mutsuzdur. Arkadaşlarca aranıp benimsenmek çoğu kez büyüklerce beğenilmek veya derslerde başarılı olmaktan önde tutulur (Yörükoğlu, 2010: 91). Kısacası çocukların

gelişiminde, özellikle sosyalleşmelerinde rolü olan çevre etmenlerinden biri de akran gruplarındaki etkileşimdir.

Bir yaşındaki bebekler yan yana getirildiklerinde, çocuklarda karşılıklı ilişki kurma isteği görülür, ancak bu temaslar kısa sürelidir. İki yaşında ilişkiler daha karmaşık ve çeşitlilik gösteren bir durumdadır (Dinç, 2002: 29). Üç yaş çocuğu yaşlılarıyla ilişki kurmada kendine özgü ve kalıcı yöntemler geliştirmiştir. Bazı çocukların kurdukları ilişkide tartışma, saldırı ve karşı çıkış gibi olumsuz tavırlar gözlenebilir. Bazı çocuklarda ise arkadaş ilişkilerinde, arkadaşlarına bir şeyler verme, birlikte faaliyette bulunma, sevgi gösterisinde bulunma gibi olumlu sosyal tavırlar mevcuttur (Çağdaş ve Seçer, 2005: 70).

İş birliği gibi bazı prososyal davranışların da yaşla değiştiği görülmektedir. Ancak bunda toplumsal özelliklerin de devreye girdiği savunulmaktadır. Örneğin; Amerikan toplumunda yapılan bir araştırmada iki çocuğun iş birliğini gerektiren bir oyunda 4 ve 5 yaş çocuklarının iş birliği yaptığı görülmüştür. Daha büyük çocukların ise birbirleriyle yarışma eğiliminde oldukları, iş birliği yapmadıkları, bu nedenle oyunu ikisinin de kazanamadığı görülmüştür (Bayhan ve Artan, 2007: 241-242).

Bronson, (1975)'a göre dört-beş yaşlar arasında çocuklar, ana babadan ilgi, onay ve kabul görme gereksinimlerini yaşlılarına kaydırarak kendi kendilerine kurdukları arkadaşlık çevresinde gidip gelmeye başlarlar (Akt; Gander ve Gandiner, 2004: 314). Çocukların akranları ile etkileşimde bulunmaları, ben merkezli davranışlarını yavaş yavaş azaltmalarını sağlamaktadır. 4-6 yaşlarında, çocukların birebirlerinin davranışlarını taklit ettikleri, oyuncaklarını paylaştıkları ve değiştikleri, oyunun kurallarına göre organize edilmiş bir şekilde birlikte oynadıkları gözlenmiştir (Ülgen ve Fidan, 1994: 30).

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 (Yılmaz, 2012: 28).

2.4.3. Okul Öncesi Eğitim

Okul toplumdaki bireylerin eğitilmesi işlevlerini üstlenen kurumların ortak adıdır. Okullar formal eğitim veren kurumlardır. Okullarda bir grup öğrenciye toplumun ve bireyin ihtiyaçlarına göre önceden hazırlanan programlar doğrultusunda öğretim faaliyetleri sunularak, öğrencilerde istenilen davranış değişikliği meydana getirilmeye çalışılır (Çalık, 2003: 5). Okullarda gerçekleştirilen eğitim ve öğretimde bilgi, beceri, davranış ve değerler soyut sayılabilecek olan amaçlar temel alınarak kazandırılmaya çalışılmaktadır (Erdoğan, 2002: 82).

Örgün eğitimin ilk ve önemli basamağını okulöncesi eğitim oluşturmaktadır. 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 19. maddesinde “*Okulöncesi eğitim, zorunlu ilköğretim çağına gelmemiş çocukların eğitimini kapsar*” denilmektedir. Bu kapsamda okulöncesi eğitim, 0-6 yaş grubundaki çocukların gelişim özellikleri, bireysel farklılıkları ve yetenekleri göz önüne alınarak, olumlu kişilik temellerinin atıldığı, yaratıcı yönlerinin ortaya çıkarıldığı, kendilerine güven duymalarının sağlandığı, onların bilişsel, fiziksel, sosyal, duygusal ve dil becerileri yönünden gelişmelerini sağlayan, onları ilköğretime hazırlayan bir eğitim sürecidir (Siva, 2008: 2).

Okul öncesi eğitim dönemi çocuğun gelecek yaşantısında birçok yönden belirleyicidir. Bu dönemde fiziksel, duygusal, sosyal ve zihinsel gelişimlerin hız oranı aynıdır. Gelişim süreci çocuktan çocuğa farklılık gösterir. Birçok çocuk için bu yıllar evden grup deneyimlerine ilk kez geçiş, ilk kez aile dışında bir deneyim ve yeni bir fiziksel çevre demektir (Erbay, 2008: 6). Araştırmalar göstermiştir ki, anaokuluna devam eden çocuklar daha sosyal, daha bağımsız, daha güvenli, dili kullanabilme ve anlayabilme, problem çözme, anlama, kavrama, dikkat, düşünme, akıl yürütme, el-göz koordinasyonunu sağlama, ayırt etme, genelleme ve mekânsal olayları kavramada daha başarılı olmaktadır (MEB, 1998, Akt; Siva, 2008: 4).

Okulöncesi eğitim kurumlarının en önemli görevlerinden biri de çocuklara olumlu sosyal ilişkilerde bulunmayı öğretmektir. Kurum bu görevi bazen evdeki olumlu öğretileri pekiştirerek, bazen evdeki eksiklikleri gidererek, bazen de evdeki bozuklukları dengeleyerek yapar. Üç yaşından itibaren gittikçe yaşıtlarına yönelen bir sosyalleşme eğilimi gösteren çocuk için okul yaşantısı çok olumlu bir olanak sağlayabilir (Uluyurt, 2012: 50).

Çocuk, okulöncesi eğitim kurumları aracılığı ile o güne kadar içinde büyüdüğü aile ve yakın komşuluk çevresinden farklı bir sosyal çevre ile karşılaşır. Bu çevre, çocuğu diğer farklı sosyal çevrelerle karşı karşıya getirici bir üretkenlik içinde olmalıdır. Toplumsal yaşamın ortaya çıkardığı sosyal gruplaşmaları tanıma ve grup üyeleri arasında rol farklılıklarını kavramanın temeli, değişik sosyal kurumlara yapılacak gezi ve incelemelerle atılır (Dinç, 2002: 32).

2.4.4. Kültür

Kültür; sembolleri, edebiyatı, sanatı, müziği ve bazıları için bunları şekillendiren toplumun kurumları, değerleri ve deneyimleri aracılığıyla belli bir toplumun yaratıcı ifadesi olarak nitelendirilmiştir (Briggs, 2007: 99). Kültür, bir gruptaki bireylerin benzer olguları benzer yollar içinde görmelerine olanak tanıyan ve onları bir arada tutan paylaşılmış örüntülerdir. Olayları ve davranışları anlamının bazı ortak yolları ve sosyal grup içindeki diğer insanların aşağı yukarı nasıl davranacakları konusunda tahmin yolları olması gereklidir. Birbirlerinin davranışları hakkında ön tahminlere sahip olan bir toplumda istikrarın olması daha muhtemeldir (Susar, 2005: 10).

İnsan belli bir zaman ve yörede, sosyal ve kültürel bir ortam içinde yaşar. Bireyin yaşamı, içinde bulunduğu çevreye uyum sağlama çabası içinde geçer. Uyum sağlama çabası doğumdan başlayarak yaşam boyu devam eder. Doğuştan getirilen genetik özellikler ve kültür, bireyin kişiliğini oluşturur. Farklı kültürlerde farklı kişilik tiplerinin bulunması, son zamanlarda üzerinde durulan önemli konulardan biridir (Çağdaş ve Seçer, 2005: 57). Kültürel sistemin öğrettikleri toplumsaldır. Bu öğretiler; organizasyonlanmış birliklerde, gruplarda ya da toplumlarda yaşayan

insanlarca yaratılır ve ortaklaşa paylaşılır. Bir grubun üyeleri tarafından paylaşılan alışkanlıklar, kabul edilen davranış, tutum ve değerler, o grubun kültürüdür. Bütün kültürler kendi yaşamlarını sürdürmeye çalışırlar ve bu çabalarında birbirlerine benzerler (Gürsoy, 2004: 7).

2.4.5. Kalıtım ve Çevre

Çevre ve kalıtımın karşılıklı etkileşim sürecinin ürünü olan sosyal gelişimde, çevrenin etkisi başka gelişim alanlarında olduğundan daha çok görülmektedir. Bilişsel kapasitesinin dışına çıkabilecek bir sosyalleşmeden söz edilemese bile bireyin sosyal gelişimi çevresinin ona sundukları kadardır (Ersanlı, 2006: 164). Bozkurt'a göre bazı yazarlar, sosyalleşme sürecinde kalıtım faktörüne ağırlık verirken, bazıları da çevrenin önemine vurgu yapmaktadır. Özellikle 20. yüzyılın başında bazı bilim adamları insan davranışının öğrenme sürecine dayanmadığını belirtmiş ve davranışı kalıtım faktörüyle açıklamıştır. Buna karşın, insan davranışında çevresel etmenlerin önemini vurgulayanlar ise bireyin anne babası, akrabaları, arkadaşları ve toplumdaki diğer bireylerle ilişkileriyle, yaşam boyu deneyimlerine öncelik vermiştir (akt; Çamlıbel-İrkin, 2012: 25).

Aynı çevrede yetişen çocukların birbirlerinden farklı geliştiklerini ve davrandıklarını görürüz. Bu bizlere kalıtımın etkisini gösterir. Aynı ailede ve aynı çevrede yetişen kardeşler, birbirlerinden farklı kişilikler geliştirmektedirler. Aynı sınıfta ve aynı öğretmenlerden ders aldıkları halde öğrenciler, aynı başarı seviyesine ulaşamamaktadırlar. Çevre aynı olduğu halde bireylerin davranışlarının, başarılarının ve ilgilerinin farklı oluşu, ancak farklı kalıtım özelliklerine sahip olmalarıyla açıklanabilir (Baymur, 1994: 210, akt; Şengün, 2007: 202).

2.4.6. Beklentiler

Çocuğun bir aile üyesi, meslek-iş adamı olarak rolleri olduğu, çoğu kez bu rollerin bir kaçını bir arada sürdürmekle yükümlü olduğu bilinmektedir. Bu rollerin şartlanma, modelleme ve özdeşleşme yoluyla benimsenmektedir. İşte bu süreçte çevredeki insanların bireyden beklentileri ya da onu herhangi bir özellik

etiketlemeleri, bireyin belli rolleri kazanmasına neden olur (Ülgen ve Fidan, 1994: 197).

Çocuk toplum içindeki rollerini şartlanma, modelleme ve özdeşleşme yoluyla benimser. Bu süreç içinde çevredeki insanların çocuktan beklentileri ya da onu herhangi bir özelliği ile etiketlemeleri çocuğun belli rolleri kazanmasında etkili olur. Çocukluğun ilk çağlarında çocuğun ne olduğu ile ne olması gerektiği arasındaki farkı kavramasında en önemli kaynak anne-babasıdır (Jersild, 1979: 190, akt; Dinç, 2002: 25).

Örneğin; bir anne, çocuğunun okulda başarılı olmasını istiyorsa, çocuk bu beklentiyi benimseyerek, başarılı olmak için çaba gösterebilir. Beklenti gerçekçi ise çocuk bu beklentiye cevap verebilir. Ancak beklenti, çocuğun gücünün üstünde ise çocuk beklentiye cevap vermediği gibi bunalıma da girebilir. Bu nedenle anne-baba ve öğretmenlerin çocuktan beklentileri onun yaşma, gelişim düzeyine ve yeteneklerine uygun olmalıdır (Çağdaş ve Seçer, 2005: 57).

2.4.6. Uygu

Çoğunluğun kararları bireyin karar verme davranışını etkiler. Grup içinde grubun görüşüne uyma eğilimi insanların özelliklerindedir. Sosyal psikologlar, sosyal yaşamın belirgin bir olgusu olan uygunun hangi koşullar altında yer aldığını bilmek isterler. Araştırma sonuçlarına göre, birey çoğunluğun yargısını çok hatalı gördüğü zaman bile, onları izlemektedir (Asch, 1958, akt; Ülgen ve Fidan, 1994: 198). Toplum birçok davranış alanlarında bireyin neleri istemesi ve neleri yapması gerektiğine ve ne derece başarılı sayılacağına ilişkin ölçütleri saptamıştır. Böylece toplumun isteklerini bilen ve bunlara uyum gösterebilen birey, toplumsallaşmış sayılır (Baymur, 1978: 276, akt; Dinç, 2002: 26-27).

2.4.7. Etiketleme

İnsanlar bireyi, bazen de birey kendi kendini yetenekli yeteneksiz, anlayışlı, sevecen, insancıl ve saldırgan gibi özelliklerle etiketlerler, başka bir deyişle isimlendirirler. Bu etiketleme, beklentilerde olduğu gibi çocuğu etiketlendiği yönde

davranmaya zorlar. Çocuk o etiketi benimser, başka türlü davranmaya çaba göstermeyebilir. Örneğin, bir anne çocuğunu “çok iştahsız”, “sessiz” ya da “çok yaramaz” diye etiketler ise, çocuk gerçekte iştahsız olmadığı halde iştahı kaçar, içinden gelmese de sessiz olma eğilimi gösterir. Ya da her an, olur olmaz yaramazlık etmeye başlar (Ülgen ve Fidan, 1994: 198-199).

Etiketlemede bir teşhis vardır. Bu teşhis çoğu kez yetersiz bilgi ve peşin hükme dayanır. Etiketleme ister peşin hükme dayansın isterse isabetli teşhis olsun, çocuğun sosyal ilişkilerini olumsuz yönde etkiler; onun kendini toplumdaki ayrı düşünmesine neden olabilir. İlâveten, gerçeği hatalı yapıya dönüştürmekle kalmaz, yanlışlara sebep olur. Kişiyi değerlendirir ama kişi hakkında hiç bir bilgi vermez (Braginsky. 1974, Çağdaş ve Seçer, 2005: 62).

2.5. Sosyal Problem Çözme Becerisi

Literatüre baktığımızda sosyal problem çözme kavramına ilişkin çok farklı tanımların varlığı dikkat çekmektedir. Söz konusu tanımlamalarda farklı bakış açıları ortaya konmakla birlikte bir kısmına aşağıda yer verilmiştir.

Problem çözme, bir sorunu çözmek için önceki yaşantılar aracılığı ile öğrenilen kuralların basit biçimde uygulanmasının ötesine giderek yeni çözüm yolları bulabilme olarak tanımlanabilir (Korkut, 2002: 177). Problem çözme, her şeyden önce belli bir amaca erişmek için karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik bir dizi çabayı içermektedir. İçinde bulunan şartlara uymak, engelleri azaltmak ve sonunda organizmayı bir iç dengeye kavuşturmak gibi etkinlikler tümüyle bu sürecin kapsamına girmektedir (Öztürk, 2003: 37).

Problem çözme becerileri bireylerin yaşamda daha güçlü olmasını sağlamaktadır. Günümüzde uluslararası düzeyde problem çözme becerileri büyük önem kazanmıştır. Problem çözme yeteneği öğrenme bağlamında, sorunların çözümünde performans sağlamak ve bilginin gelişimi için önem taşımaktadır. Problem çözme becerileri bireyleri yenilikçi ve derin bir anlayış bilgisi kullanmaya teşvik etmektedir (Crebert vd., 2011: 4).

Problem çözüme beceri eğitimlerinde bireylere sadece problem-odaklı başa çıkma değil duygu-odaklı başa çıkma yöntemi de öğretilmekte hatta diğer başa çıkma yöntemleri hakkında da danışanların kişisel başa çıkma stratejileri oluşturabilmelerine yönelik çalışmalarda bulunmaktadır. İşte bu nedenlerden dolayı aslında problem çözümenin başa çıkma kavramıyla eşdeğer görülmesi doğru kabul edilebilir (Çekici, 2009: 28). Yaşamımızda sosyal yapıda olan problemlerin çözümü ise sosyal problem çözüme kavramını ortaya çıkarmıştır.

D’Zurilla ve Chang (1995)’a göre sosyal problem çözüme; kişinin geniş, bir rant içerisinde yer alan stresli durumlar ile etkili bir biçimde başa çıkabilme yeteneğini arttıran, bilinçli, rasyonel, çaba ve amaç belirliliği gerektiren bir süreçtir (akt. Arslan, 2009: 20). Sosyal problem çözüme, kişinin günlük hayatta karşılaştığı problemleri çözüme sürecidir. Etkili problem çözümler olarak adlandırılan grup, bir problemle karşılaştığında problemin üstesinden gelme konusunda kendisine güvenmekte ve problemin üstesinden gelebilmektedirler (Maydeu-Olivares ve D’Zurilla, 1996; akt. Dora, 2003: 5).

Sosyal problem çözümedeki “sosyal” kelimesi problem çözümenin “gerçek dünyadaki problemle karşılaştığında gerçekleşen problem çözüme süreci” olduğunu vurgulamaktadır (Maydeu-Olivares, 2004; akt. Dereli-İman, 2013: 480). Sosyal sıfatı sosyal problem çözüme sürecinin her hangi bir kısmı ve problem türü ile kısıtlamayı kast etmemektedir. Sosyal ifadesi sadece bir bireyin gerçek hayata adapte olmasını etkileyen problem çözüme ile ilgilenildiğinin altını çizmek için kullanılmıştır. Bundan dolayı, sosyal problem çözüme çalışması bireyin kişisel problemlerini (duygusal, davranışsal, bilişsel ve sağlık problemleri), sosyal problemleri (örneğin, evlilik çatışmaları, aile tartışmaları) ve bunun yanında daha geniş olarak toplumsal ve sosyal problemleri (örneğin, suç, ırksal ayırım) içeren kişinin işlevlerini etkileyen her türlü problemle ilgilidir (Arslan, 2009: 19-20).

2.5.1. Çocuklarda Sosyal Problem Çözüme Davranışı

Sosyal problem çözüme “bir kişinin günlük yaşamda karşılaşılan problemleri tanımlaması ya da etkili çözüm yollarını bulması veya uyum sağlamasında, kendi

kendini yöneten bilişsel ve davranışsal süreçler” olarak tanımlanmaktadır (Dereli-İman, 2013: 480). Problemlili bir durum ile başa çıkabilmek için potansiyel olarak etkili olabilecek çeşitli alternatiflerin türetilmesi, elde edilmesi ve bu alternatifler arasından en etkili olanın seçilme olasılığının artırılmasıdır (Arslan, 2009: 20).

Sosyal problemlerin çözümü, çok defa başkalarına karşı sorumlu olmayı kabul etmeye ve anlamaya bağlıdır. Karşılaştıkları güçlükler üzerinde başkalarının hüküm vermesini bekleyeceği yerde bu güçlüklerle çözüm yolları bulmak için ebeveynleri tarafından cesaretlendirilen çocuk, mevcut problemin gerektirdiği işi yapmaya çalışırken; bilgisini, anlayışını, becerisini de kullanacak bir fırsat bulmuş olur. Böylece problem çözme çocuğun yeteneklerinin, kendine saygı ve güven duygularının gelişmesini hızlandırmasının yanında bir birey olarak gelişmesini de çabuklaştırmaktadır (Bingham, 1998, akt; Arı ve Seçer, 2003: 454).

Farklı bir ifadeyle çocuklara sosyal problemlerini çözmeleri için fırsatlar verildiğinde, çocukların gözlemleme, karşılaştırma, bilgileri düzenleme, değerlendirme gibi bilişsel yetenekleri geliştiği gibi demokratik tutum ve tavırları da gelişir. Sosyal problem çözümü, çocukların diğerlerinin bakış açılarını düşünmelerini, sosyal ilişkiler hakkında anlayışlarını geliştirmelerini ve akranları ile olan ilişkilerinde davranışlarının sorumluluklarını üstlerine almalarını teşvik eder (Terzi, 2003: 2).

Çocuk toplum tarafından cinsiyetine uygun olarak sunulan rolleri yerine getirirken pek çok sosyal içerikli problemle de baş başa kalmaktadır. Bu problemlerle başarılı bir şekilde baş edebilmesi, kişisel niteliklerinin yanında mensubu olduğu toplumun değer yargıları, gelenek ve göreneklerine bağlıdır (Şahin, 2000: 452).

Gelenekler problem çözümede sık başvurulan yol göstericilerden biridir. Ancak her zaman gelenekler problem çözümenin güvenilir bir yolu değildir. Zaman içinde koşullardaki değişimler hem problemlerin niteliğinin değişmesine, hem de farklı çözümlerin denenmesine neden olabilir (Arı, 2006: 10). Sonuç itibarıyla bireyler yaşamın her evresinde çeşitli sosyal problemlerle karşılaşır. Çocukluk

dönemlerinde ise karşılaşılan sosyal problemleri çözmede farklı davranışlar sergilemektedirler. İyi bir sosyal gelişim sağlayan çocukların karşılaştıkları sosyal problemleri de olumlu bir şekilde çözdükleri söylenebilir.

Sosyal problemler karşısında çocukların kullandıkları çözüm yolları 2 grup altında toplanmaktadır. Bunlardan ilki herhangi bir problem karşısında problemin çözümüne yönelik, yapıcı ve paylaşımcı davranışlar olan prososyal tepkilerdir. Bir diğeri ise yıkıcı, yaralayıcı ve karşındakine zarar verici davranışlar olan saldırgan tepkilerdir.

2.5.1.1. Prososyal Davranış

Prososyal davranışlar “Olumlu kişiler arası davranış olarak tanımlanmaktadır. Bunlar empati, paylaşma, işbirliği, yardımlaşma, dayanışma gibi diğeri insanların mutluluğu ile ilgili ve diğeri insanların yararına olan duygular olarak düşünülmektedir.

Prososyal davranış, başkalarının yararı için dışsal bir ödül beklemeden yapılan eylemlerdir. Prososyal davranışta bir bedel ödeme, fedakarlık veya risk söz konusudur. Örneğin; arkadaşlarından biri “oyun hamuru” küçük olduğu için ağlayan bir çocuğun oyun hamurundan bir kısmını arkadaşına vermesi gibi. Burada yapılan davranışta bir ödül beklentisi yoktur. Prososyal davranış tam anlamıyla geliştiği zaman dostluk, koruma, samimiyet ve empatiyi de içeren diğeri duygularıyla ilgili olmaktadır. Prososyal davranış yaklaşık olarak 2 yaşında gelişmeye başlar. Anne, babalar ve kardeşler prososyal davranışın gelişiminde önemli rol oynarlar. Çevresindekilerle ve kendilerine bakan kişilerle güvenli ilişkileri olan okul öncesi dönem çocukları, çevresiyle olumsuz ilişkiler geliştiren çocuklara oranla kardeşlerini teselli etmede daha başarılıdır. Küçük çocukların paylaşma ve işbirliği kapasiteleri sınırlıdır. Bu nedenle prososyal davranışların gelişimi ergenlik ve ötesine kadar sürer (Bayhan ve Artan, 2007:78).

Olumlu sosyal davranışlardan bazıları, örneğin paylaşma 18 aylık bebeklerde gözlenebilir. Büyük çocuklar yardımseverlik ve paylaşma davranışlarını anne-babalarını taklit ederek öğrenirler. Ancak, bebeklikteki paylaşma davranışının

kaynağı henüz açıklanmamıştır. Olumlu sosyal davranışların büyük bir kısmı aile içindeki öğrenmeye ve aile bireyleri tarafından sağlanan modellerin örnek alınmasına dayanmaktadır. Ayrıca, çok sayıda deney sonucu, olumlu sosyal davranışların gelişmesinde sosyal öğrenmenin ve modeli örnek almanın önemini göstermiştir. Modelin yetişkin olması gerekmez, başka bir çocuk da model olarak alınabilir. Çocuklar ödül alma, sonucu olarak olumlu sosyal davranışları öğrenebildikleri gibi yetişkinlerin tutumu da bu davranışların öğrenilmesine yardımcı olabilir (Yılmaz, 2012: 34-35). Çocuklarda prososyal davranışların gelişmesinde modelin, teşvik etmenin, pekiştirmenin, kendisine olan güven duygusunun ve bağımsız hareketlerinin artmış olmasının önemli rol oynadığı söylenebilir (Arı ve diğ. 2002: 65).

2.5.2. Saldırgan (Agresif) Davranışlar

Saldırganlığın çevrede bulunan nesnelere, kişilere zarar veren davranış biçimleri olduğu söylenebilir. Bu nedenle çocuklarda zaman zaman görülen yaramazlıklar, etrafı karıştırmalar ve arkadaşları ile aralarındaki ufak geçimsizliklerden dolayı onların saldırgan olduğu yargısına varmamak gerekir. Çünkü bir çocuğun saldırgan olduğunu söyleyebilmek için saldırgan davranışın süreklilik göstermesi gerekir (Çağdaş ve Seçer, 2005: 63). Dışa yönelik saldırganlıkta çocuk, eşyalara zarar verme, oyuncaklarını kırma, çevresindekilere bağırma, vurma, itme, tekmeleme, ısırma vb. davranışlar gösterir (Kandır, 2007: 73). Bu gibi durumlar çocuğun sosyal problem çözme sürecini etkilemektedir.

Saldırgan olmak kişinin kendini koruması adına, başkalarının haklarına zarar verecek biçimde davranmasıdır. Saldırgan davranış genelde cezalandırıcı, düşmanlı, suçlayıcı ve aşırı talepkardır. Saldırganlık başkalarına rağmen istediğini elde etmek, onların haklarını hiçe saymak demektir. Saldırganlık doğrudan ifade edildiğinde tehdit edici olabilir ve hatta fiziksel bir saldırıyı bile içerebilir. Dolaylı yolla ifade edildiğinde ise alaycılık, dedikoduculuk ya da dil sürçmeleri şeklinde ortaya çıkabilir (Altınmakas, 2010: 68).

Başkalarıyla olumlu ilişkiler kurabilmek için çocuklar, saldırganlık eğilimlerini engelleyip onları uygun zamanlarda ve toplumun onaylayacağı bir

biçimde ifade etmeyi öğrenmek zorundadır. Anne-baba gösterdiği davranışlar ile çocukların saldırganlığının artmasına ya da azalmasına neden olmaktadır. Bir güdünün engellenmesi saldırganlık davranışının meydana çıkmasına neden olabilir. Eğer, çocuk bir şey ister ve bazı nedenlerden ötürü elde edemezse, saldırganlık davranışı görülebilir. Her zaman olmasa da saldırganlık, çocuğun engellenmesi sonucu ortaya çıkar (Zembat ve Unutkan, 2001: 94).

Sosyal problem çözme becerisi gelişmiş çocukların, problem karşısında saldırgan tepkileri gösterme olasılığı düşüktür. Sosyal problem çözme becerisi yetersiz olan çocuklarda gözlenen saldırgan nitelikli olumsuz davranış biçimleri aşağıda da görüleceği gibi akran ilişkilerini zedeleyici özelliğe sahiptir.

2.6. Akran İlişkileri

Akranlar, yaşamın ilk yıllarında aynı beceriyi kazanmayı, aynı ilgileri paylaşmayı ifade etmektedir. Çocukların akranlarıyla birebir başlattıkları iletişim zamanla küçük ve büyük grup oyunlarına dönüşmektedir. Grup şeklinde bu değişim, ileriki yıllarda anlamlı, sağlıklı, başarılı ilişkilerin temelini oluşturur. Bununla birlikte akran etkileşimlerinin sosyalleşmeyi hızlandırıcı etkisi de bulunmaktadır. Çocuklar akran etkileşimleriyle toplum kurallarını, topluma uyum sağlamayı öğrenerek, kendilerini tanımaya, kendilik algılarını şekillendirmeye başlayacaklardır. Görüldüğü gibi akran ilişkileri eğlenceli, hoş vakit geçirmenin yanı sıra tüm gelişim alanları üzerinde büyük ve kalıcı etkiler sağlamaktadır (Gülay, 2010: 69).

Aydın (2004)'a göre 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 ilgilidir. 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 (Akt. Olcay,2008: 46).

Akran ilişkileri incelendiğinde, her yaştaki akran ilişkilerinin farklı niteliklere sahip olduğu görülmektedir. Çocukluk dönemindeki akran ilişkilerine genel olarak bakıldığında da, çocuğun içinde yer aldığı sosyal çevrede (akran ilişkileri, sınıf kuralları vb.), kişilerin bireysel özellikleri (sosyal becerileri, saldırgan, sosyal davranışları vb.) ve birbirleriyle etkileşimleri akran ilişkilerinin yapısını şekillendirmektedir (Song,2006,Akt. Gülay,2009: 49).

Daha öncede ifade edildiği gibi akran grupları kabul edilme yoluyla çocuğun sosyalleşmesine yardımcı olur. Çocuk bir gruba kabul edilmek için uğraşır ve grup içinde yaşama yollarını öğrenir. Çocuklar bu etkinlikler için beğendikleri çocuklarla özdeşleşmeye çalışır. Ayrıca çocuğa grup içinde rol de verilir. Bu rolün gereklerini yerine getirerek grubun bir parçası olmaya gayret gösterir. Grup çocuğa, kendini tanıması ve ölçmesi için ölçütler kazandırır. Akran grubu, çocuğun zekâ, cinsiyet rolü, cesaret, görünüm gibi özellikleri algılamasına da etki eder (Ülgen ve Fidan, 1994: 30). Aşağıda akran ilişkilerinde etkili davranış biçimleri ve sosyal problem çözme açısından da akran ilişkileri ayrı ayrı ele alınmıştır.

2.6.1. Akran İlişkilerinde Etkili Davranış Biçimleri

Bu bölümde akran ilişkilerinde etkili davranış biçimleri olarak çekingenlik, sosyal davranış, problem çözme, sosyal kabul ve saldırganlık kavramları incelenmiştir.

2.6.1.1. Çekingenlik

Çekingenlik, tanınmayan ya da az tanınan akran ve yetişkinlerin yanında gösterilen davranışları ifade etmektedir. Sessizlik ile başlayan çekingenlik zamanla kişilerden uzaklaşmayı ve ilişkilerde sorun yaşamayı beraberinde getirmektedir (Gülay,2010: 67). Akran ilişkileri açısından bakıldığında ise çekingenlik çeşitli olumsuz sonuçlara yol açar.

Çekingen çocuk ihtiyaçlarını tam olarak karşılayamadığından bazı sosyal, psikolojik ve fizyolojik doyumsuzluklar yaşayabilir (Voltan-Acar, 1980, akt; Gündoğdu, 2012: 677). Bu kapsamda çekingen çocuklar akranları ile ilişki kurmada zorlanırlar, akranları ile birlikte olmaktansa yalnız kalmayı tercih ederler, yaşlılarından çekinirler, bazı hallerde kendilerinden küçüklerle bir araya gelirler. Birisi onlara çok yaklaşırsa ondan uzaklaşmak suretiyle tepkide bulunurlar (Bilim, 2011: 32). Araştırmalar okul çağlarında çekingen olan çocukların genellikle birlikte olduklarını göstermiştir.

Çocuklarda çekingen yapı çoğu zaman korku ve sosyal becerilerde azalma davranışı ile birlikte kendini gösterir. Çekingenlikle birlikte gelişen bağlanmaktan korkma, arkadaşlık kurmaktan kaçınma, düşünce ve duygularını ifade edememe, haklarını koruyamama; güven duygusunun giderek azalmasına yol açar (Ünal, 2004: 216). Netice olarak akran grupları, çocukların kendilerine olan güven duygularının gelişmesi için de oldukça önemlidir. Ayrıca akran gruplarındaki etkileşim, çocukla çekingenliği azaltır ve sosyal uyumunu kolaylaştırır (Asendorph vd., 1994; akt. Çağdaş ve Seçer, 2005: 72).

2.6.1.2. Sosyal Kabul

Sosyal kabul en temel anlamda, çocukların akran grubundaki diğer çocuklar tarafından ne kadar sevildiğini, sevilmediğini ifade eder. Sosyal kabulün belirlenmesinde, çocukların akran grubu içindeki kabul düzeyleri esas alınmaktadır. Sosyal kabul, sosyometrik ölçümlerden elde edilen sonuçlara göre ortaya çıkmaktadır. Akranları tarafından sevilmeyen (reddedilen) ve sevilen (popüler) çocukların, ileriki yıllarda suç işleme, uyum problemleriyle karşılaşma olasılıkları farklılaşmaktadır. Çocukların sosyal kabulleri, anaokulundan ilköğretime aktarılabilir (Gülay-Ogelman, 214).

Okul öncesi dönem, çocukların akranlarıyla sosyal kabul adına çeşitli etkileşimler içinde buldukları yıllardır. Bu etkileşimler içinde kazanılan yeni iletişim becerileri, ilişkilerin devamını sağlayacak, uyumu, yakınlığı da beraberinde getirecektir. İletişim becerileri gelişirken, akranlarla yaşanan sorunları çözmek için

davranışsal çözümler de üretilir (Hay, 2006, akt; Gülay, 2008: 28). Okul öncesi dönemdeki çocukların toplumsallaşma yolunda gelişim gösterebilmeleri, sosyal kabul için ne denli arzulu olduklarına ve davranışlarıyla sosyal kabul arasında ilişki kurabilecek düzeyde zihinsel yeteneğe sahip olup olmamalarına bağlıdır (Yavuzer, 2010:106, akt; Uluyurt, 2012: 14).

Asher ve arkadaşlarına (1977) göre, çocukların yaşıt gruplarınca kabul edilmesi ve onlarla başarılı etkileşimler kurulması, öteki çocuklarla işbirliği kurmaya ve olumlu bir biçimde etkileşmeye istekli olmayı da içeren bir dizi etkene bağlıdır. Grup için bir şey yapmaları istendiğinde buna hazır olmalıdırlar. Çocukların bunu yapmaya istekliliği aile içindeki konumlarından etkilenebilir. Örneğin, ilk doğanlarla karşılaştırıldığında, daha sonra doğanların işbirliğine ve uymaya daha eğilimli oldukları, dolayısıyla daha kolay kabul edildikleri gösterilmiştir. Bu belki başkalarına uyma zorunluluğunda daha fazla deneyimden kaynaklanıyor olabilir (akt; Gander ve Gardiner, 2004: 401). Hartup (1983) ise çocuğun sosyal etkileşimde gördüğü sosyal beğeni derecesini popülerlik olarak tanımlarken statü ya da sosyal konum kavramlarının popülerliği içeren genel bir kavram olduğunu belirtmektedir (akt; Gülay-Ogelman, 214).

2.6.1.3. Problem Çözme

Okulöncesi dönemde çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemek, çocukların diğer bireylerle başarılı bir etkileşime geçmesi ve iletişim kurması açısından önemlidir. Çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri değerlendirildiğinde bebeklikten itibaren kendi duygularını, isteklerini ve niyetlerini karşı tarafa iletebildikleri, başka bir birey problem yaşadığında ona nasıl yardımcı olunabileceğinin farkında oldukları zor durumda olan arkadaşlarının rahatlaması için onlarla eşyalarını paylaştıkları, çatışma durumlarında da çatışmalarla başa çıkma becerisine sahip oldukları saptanmıştır. (Koruklu ve Yılmaz, 2010: 3). Bu durumda problem çözme becerisine sahip çocukların akran ilişkilerinde etkili davranış sergilediklerini söylemek mümkündür.

Nitekim etkin problem çözme becerisi konusunda eğitim almayan bireyler bu davranışlarını okuldan sonra yetişkinlik yaşamında da sürdürmektedir. Öğrencilerin duygularını tanımalarına, iletişim kurma becerilerini geliştirmelerine, olaylara farklı bakabilmelerine, problem çözme becerilerini geliştirmelerine yönelik programların okullardaki şiddeti ve şiddet içeren davranışları azaltacağı düşünülmektedir (Sünbül, 2008: 2). Bu açıdan akran ilişkilerinde etkili davranış biçimleri arasında beklide en önemlilerinden birisi problem çözme becerisidir. Problem çözme becerisi noktasında olumlu gelişim göstermiş bireyin akran ilişkilerinde oluşan problemlerin çözümünde de etkin rol oynadığını söylemek mümkündür.

2.6.1.4. Sosyal Davranış

Sosyal yeterlilikler ancak sosyal davranışların niteliği ile gözlenebilir. Bu yönüyle sosyal davranışlarda bireysel farklılıkları ölçme girişiminin kökleri Thorndike ve arkadaşlarının sosyal zekâ ile ilgili olan çalışmalarına kadar dayanmaktadır. Tarihsel gelişimine bakıldığında, sosyal davranışların değerlendirilmesi için farklı boyutlarda değişik değerlendirme metotlarının olduğu görülmektedir. Sosyal davranışların değerlendirilmesinde kullanılacak bilgi pek çok kaynaktan toplanabilir. Örneğin, öğretmen, ebeveyn ve akran gibi arttırılabilir (akt; Seven, 2010: 194). Bunlardan akran ilişkileri sosyal davranışlar açısından değerlendirildiğinde çeşitli sonuçlar ortaya çıkmaktadır.

Okul öncesi dönemdeki bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal olgunlaşma da çocuğun sosyal davranışlarında değişime neden olmaktadır. Bu değişim akran ilişkilerinin niteliğini geliştirmektedir. Akranlarla geçirilen zamandaki artış, olgunlaşma sonucunda ortaya çıkan sosyal davranışlar ve oyunlar bir bütün olarak okul öncesi dönemdeki akran ilişkilerinin zamanla gelişmesine ve karmaşık bir yapı haline gelmesine yol açmaktadır (Gülay, 2009: 85). İlk çocuklukta gelişen iletişim örüntüleri, bireyin sosyal davranışlarını genellikle önemli ölçüde belirli hale getirir (Ersanlı, 2006: 172). Bu durum akran ilişkilerine olumlu yönde yansımaktadır.

Çocukluktan ergenlik dönemine girildiği zaman yeni onaya çıkan kişilerarası ilişkiler, yaşa bağlı bilişsel ve duygusal gelişimler ve sosyal ortam değişimleridir.

Örneğin ergenlik dönemindeki gençlerin bir yandan anne-babasıyla ilişkileri değişime uğrarken öte yandan yeni arkadaşlıklar ve güçlü akran ilişkileri gelişmektedir. Aynı yaşla birlikte ergenlikle olumlu sosyal davranış sergileme imkânı fazlalaşırken, ergenin sosyo-bilişsel ve sosyo-duygusal becerilerinde de bir takım değişimler yaşanmaktadır (Kumru vd., 2004: 111).

Netice olarak olumsuz sosyal davranışların sıklığı, çocuğun yaşı büyüdükçe azalma eğilimi göstermesine rağmen özellikle erken çocukluk döneminde yüksek seviyede görülen anti-sosyal davranışlar, ergenlik ve sonrasındaki dönemlerde akran reddi, düşük akademik performans, okulu terk ve suç işleme gibi sorunların habercisi olabilmektedir (Yağmurlu ve Candan-Kodalak, 2010: 2). Kısacası erken çocukluk ve özellikle okulöncesi dönemde akran ilişkilerinde sosyal davranışların önemli bir rolü vardır.

2.6.1.5. Saldırganlık

Daha öncede ifade edildiği gibi saldırganlık, başkalarını inciten ya da incitebilecek her türlü davranıştır (Freedman vd. 1993; akt. Çağdaş ve Seçer, 2005: 63). Saldırganlığın ilişkili olduğu kontrol edilebilir sosyal etmenlerin belirlenmesi oldukça büyük önem taşımaktadır. Bireylerde özellikle çocuklarda saldırganlığın etkilediği en önemli sosyal etmenlerden biri birey ya da çocuğun günlük sosyal hayatının büyük bir kısmını kapsayan kişilerarası ilişkileridir (Hasta ve Güler, 2013: 69).

Çocuklar 2 yaştan sonra dil gelişimindeki ilerleme nedeniyle kendilerini daha kolay ifade edebilirler. Bunun sonucu olarak saldırgan davranışların sıklığının azaldığı ve saldırganlık süresinin kısaldığı görülmektedir. Ancak saldırganlık konusunda da çocuklar arasındaki bireysel farklılıklar unutulmamalıdır. Genelde erkeklerin kızlardan daha fazla fiziksel tepki verdikleri, kızların ise daha fazla sözel tepki verdikleri bulunmuştur. Öfke ve saldırganlığın yetişkinlerden çok kardeşlere ve yaşlılara yöneldiği de görülür (Bayhan ve Artan, 2007: 226).

Saldırgan çocuklar arkadaşlarıyla sürekli çekişme içine girerler. Arkadaşlık ilişkisini hep kendi yararlarına kullanmak çabasıdadırlar. Kendilerini kabadayılıkla

benimsetmeye, üstünlük kurmaya çalışırlar. Amaçlarına erişemeyince, ya kavga eder ya da arkadaş değiştirmek zorunda kalırlar. Arkadaş kümelerinden dışa itildikçe daha hırçın ve kuşkulu olurlar (Yörükoğlu, 2010: 90). Bu durumun sürekliliği ise akran ilişkilerini sosyal kabul noktasında etkilemekte ve çocuğu yalnızlığa itmektir.

2.6.2. Akran İlişkilerinde Sosyal Problem Çözme

Akran gruplarının en önemli fonksiyonu çocuğun aile dışındaki dünyayı karşılaştırmasını sağlamak ve çocuk için bilgi kaynağı olmaktır. Birey yaşlılarından aldığı geri bildirimlerle, neyi iyi neyi daha kötü yaptığını değerlendirir. Bunu evde yapması zordur çünkü genellikle kardeşleri kendinden daha küçük ya da daha büyüktür (Uysal ve Nazlı, 2010; akt. Yılmaz, 2012: 19). Bu durumda sosyal problemlerle karşılaşan çocuk akran ilişkileri sayesinde kazandığı öz güvenle bu problemleri çözmesini bilir. Fakat daha öncede ifade edildiği gibi sosyal problem çözme becerisi gelişmemiş çocuklarda ise akran ilişkilerini de etkileyecek çeşitli sorunlar ortaya çıkmaktadır.

Yapılan araştırmalar söz konusu durumu açıklar niteliktedir. Örneğin; Dinçer (1995) tarafından 5 yaş çocukları için geliştirilmiş sosyal problem çözme eğitiminin, çocukların akran ilişkilerindeki sorunları çözme becerilerini de geliştirdiği belirlenmiştir. Diğer taraftan Anliak ve Dinçer (2005) tarafından özel ve resmi okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarına uygulanan kişilerarası problem çözme becerilerinin karşılaştırıldığı bir çalışmada, özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların, akran ilişkilerindeki sorunlara yönelik geliştirdikleri çözüm önerilerinin sayısının, resmi kurumlara devam eden akranlarına göre daha fazla olduğu belirlenmiştir (akt. Gülay, 2009: 88). Literatürde sosyal problem çözme becerisi ve akran ilişkilerini ayrı ayrı ele alan araştırmalara yönelik farklı örneklere rastlanabilmektedir.

2.6. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde akran ilişkileri ve sosyal problem çözme becerisi üzerine yurtiçinde ve yurtdışında yapılan araştırmalar ayrı ayrı incelenmiştir.

2.6.1. Akran İlişkileri Üzerine Yapılan Araştırmalar

Crick ve Ladd (1993), yaptıkları çalışmada 3. ve 5. sınıf düzeyinden seçilen çocukların akran ilişkilerini ve akran gruplarını algılayış biçimlerini, yaptıkları yüklemeleri, yalnızlık ve sosyal kaçınma düzeylerini incelemişlerdir. Yapılan araştırma sonuçları, çocukların algılarının akran statülerine bağlı olarak farklılaştığını ortaya koymuştur. Dışlanan çocukların, diğer akranlarıyla kıyaslandığında yalnızlık düzeylerinin daha yüksek olduğu, ilişkileri ile ilgili başarısızlıkları dışsal faktörlere yükleme eğiliminde oldukları bulunmuştur. Çalışma sonuçlarında ayrıca, ortalama grup en yüksek düzeyde sosyal kaygılı bulunurken, ihmal edilmiş grup ortalama ve reddedilmiş gruba göre en düşük sosyal kaygı puanı almıştır.

Unlendorff (2000) araştırmasında ebeveynlerin kurdukları arkadaşlık ilişkilerinin çocuklarının arkadaşlık kurma ilişkilerine olumlu etkisinin olup olmadığı yönünde araştırma yapmıştır. Araştırma, ilköğretim 2. ve 5. sınıf arasında öğrenim gören ve yaşları 7 ile 12 arasında değişen 108 öğrenci (52' si kız ve 64' ü erkek) üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, ebeveynlerin daha fazla arkadaşına sahip olduğunu, 10 ile 12 yaşları arasındaki çocukların sınıf arkadaşları ile daha yakın ilişkiler kurdukları görülmüştür. Fakat 7 ile 9 yaşları arasındaki çocuklar için ise ebeveynlerin arkadaşlık ilişkilerinin yoğun olmasından kendi arkadaşlık ilişkilerinin etkilenmediği görülmüştür. Netice olarak söz konusu yaş grubundaki çocukların arkadaşlıklarını daha çok ebeveyn desteğiyle devam ettirdikleri söylenebilir.

Peterson (2001) araştırmasında, 3-5 yaş grubu 43 çocuğun akran ilişkilerindeki tartışmaları, çözüm becerilerini ve öz güvenleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada, söz konusu çocuklarla görüşmeler yapılarak öğretmen-akran-ebeveyn görüşlerine başvurulmuştur. Fakat saldırganlık ile öz güven arasında bir ilişki bulunmamıştır. Diğer taraftan araştırma sonuçlarında akran tarafından kabulü ile öğretmen değerlendirmelerindeki akranlar tarafından kabulü arasında olumlu yönde ilişki bulunmuştur. Öğretmen ve ebeveyn görüşleri arasında, sosyal durumlarda problem çözme ve akranları tarafından kabulü arasında olumlu yönde ilişki bulunmuştur. Saldırgan olarak nitelenen çocukların hem öğretmen

değerlendirmelerinde hem de ebeveyn değerlendirmelerinde de yüksek düzeyde saldırgan oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Ladd ve Kochenderfer-Ladd (2002), tarafından yapılan iki aşamalı araştırmanın ilk bölümünde okulöncesi eğitimden ilköğretim 4. sınıfa kadar (5-10 yaş) çalışılan 197 (95 erkek, 102 kız) çocuk yer almıştır. Çalışma, akran kurban edilmesinde kişisel ve akran raporlarının karşılaştırılmasını amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre okulöncesi dönem çocuklarının; akranlarının şiddete maruz kalmalarıyla ilgili bilgi verme konusunda şiddeti tanımlama, anlama, hatırlama açısından yetersiz kalabildikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca okulöncesi dönem çocuklarının kişisel raporlarının, akran raporlarından daha güvenilir olduğu belirlenmiştir. İlköğretim birinci sınıf ve sonrasındaki kişisel akran raporları ve kişisel raporlar güvenilir, geçerli bulunmuştur. Ladd ve Kochenderfer-Ladd (2002)'in araştırmalarında yapılan ikinci çalışmada akran kurban edilmesiyle ilgili kişisel, akran, öğretmen, ebeveyn değerlendirmelerinin karşılaştırılması ve çoklu değerlendirmelerle, çocukların saldırganlık ve çekingenlik davranışlarının karşılaştırılmasını amaçlamışlardır. Araştırmaya yaş ortalaması 9 olan 390 çocuk (195 erkek, 195 kız) katılmış ve örneklem grubu, 3 yıl boyunca (ilköğretim 2-3-4) izlemişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, akran şiddetine maruz kalma ilgili çoklu değerlendirmelerin geçerli ve güvenilir olduğu belirtilmektedir. Her değerlendirme şekli, kendi içinde geçerli ve güvenilir bulunmuştur. Akran değerlendirmeleri, öğretmen- ebeveyn ve kişisel değerlendirmelere göre daha güvenilir bulunmuştur. Çocukluk dönemi boyunca, ebeveynler, öğretmenlere, akranlara göre daha az bilgili bulunmuşlardır. İlköğretim 2. sınıfta akran ve öğretmenler, kişisel ve ebeveynlere göre daha bilgili bulunmuşlardır. 3. 4. sınıfta ise tüm bilgi vericiler (akran, ebeveyn, kişisel, öğretmen) bilgili bulunmuşlardır. İlköğretim 2. ve 4. sınıf arası akran ve öğretmen değerlendirmeleri, çocukların saldırgan ve çekingen davranışlarıyla ilişkili bulunurken kişisel ve ebeveyn raporları ilişkili bulunmamıştır.

Monks vd, (2002) 4-6 yaş arası İspanyol anaokuluna devam eden çocukların saldırganlık ile ilgili rollerini (saldırgan, şiddete maruz kalan, şiddeti destekleyen,

maruz kalanı savunan ve izleyici) incelediği araştırmada, saldırgan çocuklar sosyal açıdan reddedilmiş olarak bulunmuştur. Çocuklar arkadaşlarının %12'sini saldırgan, %13.5'ini akran şiddetine maruz kalan, %29'unu savunucu, %30'unu izleyici olarak tanımlamıştır. Akran şiddetine maruz kalma deneyimleri açısından kızlar ve erkekler arasında farklılık bulunmamıştır. Araştırmada akran şiddetiyle baş etme stratejileri arasında en sık yalan söyleme, arkadaştan yardım isteme, kaçma ve ağlama davranışları görölmüştür.

Olweus (2003) 1980'li yıllarda yaşları 8-16 olan 150.000 İşkandinav öğrenciye dayanan araştırmasında öğrencilerin toplamda %15'inin zorba veya kurban olma problemleriyle uğraştığını, bunların %9'unun kurban, %6-7'sinin ise zorba olduğu sonucuna ulaşmıştır. Olweus 2001 yılında yeniden yaptığı araştırmasında 110.000 öğrenci üzerinde yapmıştır. 1983'de yaptığı araştırmasına oranla zorbalıkta zorba, kurban veya zorba/kurban olarak zorbalık davranışlarına katılmanın %65 arttığını belirlemiştir.

Hopp (2004) ise nitel çalışmasında çocukluk döneminde akranları tarafından reddedilme yaşantılarının yetişkinlik dönemindeki etkilerini araştırmıştır. Sonuçlar, akran reddi yaşantılarının, araştırma kapsamına giren tüm yetişkin katılımcılar için acı veren yaşantılar olarak algılandığı ve bu yaşantıların etkilerinin güçlü ve kalıcı olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, tüm katılımcıların, arkadaşlık kurmak ve sürdürmekle ilgili güçlükleri olduğu, yetişkinlik döneminde ilişkilerinde yalnızlık ve dışlanma duyguları yaşadıklarını, akranları, öğretmenleri ve çevrelerindeki diğer kişiler tarafından zorbalığa maruz kaldıkları bulunmuştur.

Verkuyten ve Steenhuis (2005) tarafından yapılan araştırmada, yaşları 10-12 arasında değişen Faslı (n=54) ve Hollandalı (n=80) örnekleme, iki grup arasında akranlardan sağlanan sosyal desteği ve arkadaşlık ilişkilerini karşılaştırmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre; Faslı gençlerde, Hollandalılara kıyasla arkadaşlarından sağlanan sosyal desteğin daha düşük olduğu saptanmıştır.

Chang vd. (2005)'nin yaptıkları araştırmaya göre okul öncesi dönemde, sosyal olarak çekingen olan çocukların empati becerileri, sosyal problem çözme becerileri, benlik algıları düşük düzeydedir. Akran gruplarında etkin değildirler.

Demir, Baran ve Ulusoy (2005) yaptıkları araştırmada Türkiye'de gençlerin arkadaş-akran grubu ve flörtleriyle yaşadıkları ilişkilerin onların depresyon belirtileri göstermesindeki ve intihar da dahil sapsmış davranışlar içine girmelerindeki rolünü ortaya koymayı amaçlamaktadır. Örneklem grubunu Ankara'daki lise son sınıf öğrencilerinin oluşturduğu 726 genç ile yapılan survey çalışmasının neticesinde, gencin arkadaşlarına güvenmesi, sorunlarını ve sırlarını paylaşması, boş zamanlarını birlikte geçirmesi ile ebeveyni tarafından sevilen bir çocuk olması, ebeveyninin kullandığı pekiştiriciler, aile içi şiddet, ebeveyninin kendisini anlamadığını düşünmesi, depresyon belirtileri göstermesi ve intihar düşüncesi arasında anlamlı ve güçlü ilişkiler bulunmuştur. Sonuç olarak sorunlu aile atmosferi yaşayan gençlerin, arkadaş- akranları ve flörtleriyle de olumsuz etkileşimleri olduğu ve intihar düşüncesi dâhil pek çok sapsmış davranış içinde oldukları saptanmıştır.

Gülay (2008), okulöncesi dönem çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin (Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği, Akranlarının şiddetine Maruz Kalma Ölçeği ve Resimli Sosyometri Ölçeği) dilsel es değerlik, güvenirlilik ve geçerlik çalışmalarını gerçekleştirmek ve akran ilişkilerini, çeşitli değişkenler (cinsiyet, anne tutumları, anne ve baba eğitim düzeyleri) açısından incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. İstanbul ilindeki 5-6 yaş grubu öğrenciler araştırmaya katılmıştır. Anne tutumlarına bağlı olarak çocukların dışlanma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Otoriter annelerin çocuklarının, demokratik annelerin çocuklarına göre daha çok dışlandıkları belirlenmiştir. Çocukların cinsiyetlerine bağlı olarak aşırı hareketlilik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Erkek çocuklarının, kız çocuklarına göre daha aşırı hareketli oldukları belirlenmiştir. Anne eğitim düzeylerine bağlı olarak çocukların sosyal konumları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Eğitim düzeyi yüksek annelerin çocuklarının, eğitim düzeyi düşük annelerin çocuklarına göre akranları tarafından daha çok tercih edildikleri belirlenmiştir. Eğitim düzeyi düşük annelerin çocuklarının, eğitim

düzeyi yüksek annelerin çocuklarına göre asosyal davranışları daha sık gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Eğitim düzeyi yüksek babaların çocuklarının akranları tarafından, eğitim düzeyi düşük babaların çocuklarına göre daha çok tercih edildikleri belirlenmiştir.

Çalışkan ve Çınar (2010) Akran Desteği: Öğrencilerin Sınıf Ortamı Ve Uygulama Alanlarında Birbirleriyle Yardımlaşma Durumlarını değerlendirmiş, Balıkesir Üniversitesi Balıkesir Sağlık Yüksekokulu'nda 2008-2009 öğretim yılında kayıtlı 378 öğrenci oluşturdu. Veri toplama aracı olarak öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerini içeren “Öğrenci Tanıtım Formu” ve 17 maddeden oluşan “Akran Desteği Ölçeği” kullanmıştır. Akran Desteği Ölçeği puanlarının bölümler arasında farklı olmadığı, dördüncü sınıf öğrencilerin fiziksel, duygusal ve toplam yardım puanlarının diğer sınıftakilerden daha yüksek olduğu bulundu. Arkadaş grubu olan öğrencilerin, arkadaş grubu olmayan öğrencilere göre yardım puanları daha yüksek bulunmuştur.

Pişkin (2010) da yaptığı araştırmanın temel amacı, Ankara'da 4, 5, 6, 7, ve 8. sınıf ilköğretim öğrencileri arasında zorba, kurban ve zorba-kurban öğrenci oranlarını belirlemektir. Araştırmada, farklı tür zorba davranışların (sözel, fiziksel, söylenti yayma, dışlama ve eşyalara zarar verme) cinsiyet, eğitim düzeyi ve sosyoekonomik düzey bakımından farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Araştırma biri alt SED, biri üst SED ve ikisi orta SED olmak üzere dört ilköğretim okulunda, toplam 1154 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Akran Zorbalığı Anketi” kullanılmıştır. Bulgular öğrencilerin %35.1'inin “kurban”, %30.2'sinin “zorba”, %6.2'sinin ise “hem zorba hem de kurban” olduğunu göstermektedir. Bulgular ayrıca, “zorba” ve “zorba-kurban” grubunda erkeklerin, “kurban” grubunda ise kızların daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır. Veriler, üst sosyoekonomik düzey (SED) okuldaki çocukların, orta ve alt SED okuldaki çocuklara oranla daha fazla zorbalık yaptıklarını göstermektedir. Araştırmada ayrıca, en yaygın zorbalık türünün sözel zorbalık olduğu, bunu fiziksel zorbalığın izlediği görülmektedir.

Ada (2010), yaptığı çalışmada ilköğretim 6,7,8. Sınıf öğrencilerin akran zorbalıklarının akademik başarı, disiplin durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını ve yordayıcı değişken olarak analize sokulan yaş ve kardeş sayısı değişkenlerinin akran zorbalığını yordayıp yordamadığının belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırma, Erzurum ili merkez ve ilçelerinde bulunan ilköğretim okulları 6,7,8. Sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Zorba ve kurban belirleme ölçeği çocuk formu kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik başarı düzeylerine göre, zorbalık yapmada sözel zorbalık ve eşyaya zarar verme; zorbalığa uğramada ise sözel zorbalık boyutlarında anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür. Disiplin durumlarına göre zorbalık yapmanın ceza alanlarda anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Yordayıcı değişken olarak analize sokulan yaş ve kardeş sayısının birlikte akran zorbalığı yapma puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür.

Uz Baş ve Siyez (2011) yaptıkları çalışmada akranları tarafından kabul gören ve görmeyen ilköğretim okulu (4.5. sınıf) öğrencilerinin akran ilişkilerine yönelik algılarını incelemiştir. 44 öğrenci ile görüşülmüş, Akranları tarafından kabul gören öğrencilerin, kabul görmeyen öğrencilere göre arkadaş ilişkilerini başlatmak ve sürdürmek ile çatışma çözümü alanında sosyal açıdan daha yeterli yanıtlar verdikleri görülmüştür.

2.7.3. Sosyal Problem Çözme Becerileri Üzerine Yapılan Araştırmalar

Shure, Spivack ve Jaeger (1972) dezavantajlı okul öncesi çocukların sosyal davranışları ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada sosyal problem çözme üç parametrik düşünceyi gerektirir. Bunlar: akran ve otoriteyle yaşanan problemlere çözüm üretme, sonucunu ve nedenini düşünebilmedir. Araştırmaya Philadelphia'da Head Start eğitimi alan 4-5 yaş arasında 62 (32 erkek ve 30 kız) Afrika kökenli Amerikalı çocuk katılmıştır. Araştırmaya katılan çocuklara on hafta süresince problem çözme beceri eğitimini içeren bir pilot program uygulanmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde öğretmenler tarafından değerlendirilen sınıf davranışlarının yalnızca problemlere alternatif çözüm üretebilme yeteneğiyle doğrudan ilgili olduğu görülmüştür. Ancak

üç parametrik düşüncenin de anlamlı düzeyde birbirleriyle ilişkili oldukları saptanmıştır. Ayrıca uygulanan programın, çocuğun gerçek hayattaki problemlere ürettiği alternatif çözüm becerilerini olumlu etkilediği görülmüştür.

Genel olarak araştırmalar kızların erkeklerden fazla kişilerarası ilişkilere yönelimli olma eğiliminde olduklarını göstermiştir. Block, Parke ve Slaby (1983)'in yaptıkları araştırmaya göre erkekler kızlara oranla daha fazla saldırganlık davranışları göstermektedirler. Bu davranışlar fiziksel agresiflik ve isim takma olarak nitelenebilir (Akt. Meece ve Mize, 2010)

Guerra ve Slaby (1990), problem çözme becerileri eğitiminin saldırganlık davranışları üzerinde etkisini araştırmışlardır. Verilen eğitim sonunda bilişsel eğitim programına katılanların problem çözme becerilerinde artış, saldırganlık davranışlarında ise azalma olduğu saptanmıştır.

Elias ve Clabby (1992), bir sosyal bilincin gelişmesi ve sosyal sorunları çözme projesi geliştirmişlerdir. Projenin uygulandığı New Jersey'deki okulların 6.sınıflarındaki öğrenciler, öğretmen, arkadaş görüşleri ve okul sicilleri aracılığıyla projeye katılmayanlarla kıyaslanarak değerlendirilmiştir. Sonuç olarak; başkalarının duygularına karşı duyarlılığın artışı, davranışların sonuçlarını daha iyi anlama, kişiler arası durumları tartma ve uygun hareketleri planlama yeteneğinde artış, daha yüksek öz saygı, sosyalleşmeye daha açık davranışlar, sosyal sorunları çözme ve sosyal bilinçte gelişme görülmüştür. Denekler liseye kadar izlenmiş ve eğitim verilen grubun daha düzgün sosyal davranışlar, sınıf içinde ve dışında özdenetim, karar verme becerilerinde düzelme olduğu görülmüştür.

Tchernigova (1995), araştırmasında okul öncesi dönemde çocukların problem çözme becerilerindeki cinsiyet farklılıklarını incelemiştir. Araştırmada 4 yaşında olan ve okula yeni başlayan çocuklara 4 adet yapboz yaptırılmıştır. Çocuklar bu süreç içerisinde kaydedilmiş ve kızların yapbozu tamamlamada daha başarılı olduğu, erkeklerin motor davranışlarda daha çok konuştuğu, kızların erkeklere göre daha ısrarcı ve yaptıklarını daha iyi anlattığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca stratejiler

bakımından erkeklerin deneme yanılma yaptığı kızların ise ipucu topladığı, eski bilgiler kullandıkları ve yeni stratejiler geliştirdikleri bulunmuştur.

Şahin (1999)'nin yaptığı araştırmada, 11-14 yaş çocukların psiko-sosyal temelli problem çözme becerisini etkileyen bazı değişkenler incelenmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni psiko-sosyal temelli problem çözme becerisidir. Bağımsız değişkenleri ise yaş, cinsiyet, zekâ puanı ve alt sosyo-kültürel faktörlerdir. Araştırmanın sonuçları maddeler halinde özetlenmiştir. 1-Çocukların yaşı psiko-sosyal temelli problem çözme becerisi üzerinde etkili değildir. 2-Kız ve erkek çocuklar arasındaki psiko-sosyal temelli problem çözme becerisi puan ortalamaları arasında fark olmasına rağmen anlamlı değildir. 3-Zekâ puanı çocukların psiko-sosyal temelli problem çözme becerisini etkilemektedir. 4-Alt sosyo-kültürel köken çocukların psiko-sosyal temelli problem çözme becerisi üzerinde etkilidir.

Johnson (2000) okulöncesi çocukların sosyal beceri ve sosyal problem çözme stratejilerini güçlendirmek, arkadaşları ve çocuklarla ilişki kurmakta zorlanan çocukların pozitif ilişki kurmalarını sağlamak amacıyla sosyal beceri eğitim programı uygulamıştır. Dört yaşında 48'i deney, 48'i kontrol grubu yüksek riskli okulöncesi çocuklar araştırma kapsamına alınmıştır. Çocukların davranışları okulöncesi davranış anketi (Preschool Behavior Questionnaire) ile sosyal problem çözme becerileri Wally sosyal problem çözme testi (Wally Social Problem Solving Test) ile ölçülmüştür. Araştırma sonucunda eğitim alan grup kontrol grubu ile karşılaştırıldığında serbest oyunlarında daha az agresif davranış eğiliminde oldukları, ancak davranış problemleri ve sosyal becerileri arasında anlamlı düzeyde farklılığa neden olmadığı bulunmuştur (akt.Dereli, 2008: 89).

Terzi (2000) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim okulu altıncı sınıf öğrencilerinin kişilerarası problem çözme beceri algıları, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, ana-baba tutum ile kardeş sayısı gibi değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular şöyle özetlenebilir: 1. Öğrencilerin kişilerarası problem çözme beceri algıları, cinsiyetlerine göre farklılık göstermemektedir. 2. Üst sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin kişilerarası problem çözme beceri algıları, alt ve orta sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin kişilerarası problem çözme

beceri algılarından; orta sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin kişilerarası problem çözme beceri algıları alt sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin kişilerarası problem çözme beceri algılarından yüksek bulunmuştur. 3. Demokratik ana-baba tutumuna sahip öğrencilerin kişilerarası problem çözme beceri algıları, otoriter ana-baba tutumuna sahip öğrencilerin kişilerarası problem çözme beceri algılarından yüksek bulunmuştur. 4. Öğrencilerin kişilerarası problem çözme beceri algıları, kardeş sayılarına göre farklılık göstermemektedir.

Eroğlu (2001), ailenin çocuklarda problem çözme yeteneğinin gelişmesi üzerindeki etkisini incelediği araştırmada; annelerin eğitim seviyesi ve yaşları, babaların eğitim seviyesi ve yaşları, ailenin gelir seviyesi, ailenin sahip olduğu çocuk sayısının yüksek düzeyde etkili olduğu, babanın çalışmakta olduğu mesleğin ise düşük düzeyde etkili sonuçlarına ulaşılmıştır.

Walker, Irving ve Berthelsen (2002) yaptıkları araştırmada okul öncesi çocukların sosyal problem çözme yöntemlerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını amaçlamışlardır. Araştırmaya 179 (91'i erkek, 88'i kız) çocuk katılmıştır. Çocukların; provokasyon, akran grubuna kabul, paylaşma ve sıra bekleme gibi konulardaki sosyal problem çözme becerilerini değerlendirmek amacıyla tasarlanmış olan varsayımsal sosyal problem durumlarına cevap vermeleri istenmiştir. Araştırma sonucunda kız çocukların sosyal problem çözme becerilerinin erkek çocuklardan daha iyi olduğu görülmüştür ve kız çocuklarının misilleme, sözel veya fiziksel saldırganlık gibi yöntemleri de daha az kullandıkları gözlenmiştir.

Beelmann (2003) zihinsel ve sosyal gelişim geriliği olan okulöncesi çocuklara uygulanan sosyal problem çözme programının çocuklar üzerindeki etkisini ve uygulanışını değerlendirmiştir. Araştırmaya 32 çocuk katılmış (16'sı deney, 16'sı kontrol grubu) ve okul öncesi öğretmeni çocukların sosyal problem çözme becerilerini eğitim uygulanmadan önce, eğitim programı tamamlandıktan 1 ay sonra ve eğitim tamamlandıktan 4 ay sonra değerlendirmiştir. Programın uygulanabilirliği eğitim sırasında eğitimci tarafından çocukların davranışlarına bakılarak değerlendirilmiştir. Sonuçlara göre, programın uygulanabilirliğinde çocukların hemen hepsi istenilen davranışları sergiledikleri için uygulama yeterli bulunmuştur.

Sosyal problem çözüme programının etkililiği eğitim tamamlandıktan hem 1 ay sonraki hem de 4 ay sonraki ölçümde çocukların içsel ve dışsal problemlerin azaltılmasında etkili olduğu gözlenmiştir. Bu sonuçlar sosyal problem çözüme programının uluslar arası değerlendirmeleriyle uymaktadır.

Anlıak ve Dinçer'in (2005) "Farklı Eğitim Yaklaşımları Uygulayan Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Kişiler Arası Problem Çözme Becerilerinin Değerlendirilmesi" adlı araştırmalarında farklı eğitim yaklaşımları uygulayan iki okul öncesi eğitim kurumunda (özel ve resmi) çocukların aldıkları eğitim sonucunda kişiler arası problem çözme beceri düzeylerinde bir farklılık olup olmadığı değerlendirilmiştir. Araştırmaya 5 ve 6 yaş grubundan toplam 122 çocuk katılmıştır. Araştırma sonucunda farklı eğitim yaklaşımlarıyla eğitim programlarını zenginleştiren özel okul öncesi eğitim kurumunda, uygulanmakta olan okul öncesi eğitim programının çocukların problem çözme ve alternatif çözüm düşünme becerileri üzerinde daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Akbaş (2005) okulöncesi eğitime devam eden 6 yaş grubu çocukların sosyal problem çözme becerilerini cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, anne öğrenim durumları değişkenleri açısından incelediği araştırmaya 60 çocuk katılmıştır. Çocukların sosyal problem çözme becerilerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı, sosyo-ekonomik düzey ve anne öğrenim durumlarının önemli düzeyde farklılığa neden olduğu saptanmıştır. Çocukların içinde buldukları sosyo-ekonomik düzey ve anne öğrenim durumu arttıkça sosyal problem çözme becerileri de arttığı görülmüştür.

Ramani (2005), "Okulöncesi Dönem Çocuklarında İşbirliğine Dayalı Oyun ve Problem Çözme" adlı araştırmasında, işbirliğine dayalı oyun ve problem çözmenin eğitim ortamına etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma dört yaş grubundan 40, 5 yaş grubundan 36 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma deneysel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu modele göre desenlenmiştir. Uygulama sırasında yapı blokları ve öyküler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda büyük çocukların çok daha fazla sayıda blok kullanarak küçük çocuklara göre daha karmaşık yapıları kısa sürede yapabildikleri görülmüştür. Oyun ile birleştirilen

etkinliklerin hem işbirliği davranışının hem de çocuklar arasında işbirliğine dayalı öğrenmenin gelişiminde etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Çilingir (2006), fen lisesi ve Genel Lise öğrencilerinin sosyal becerileri ve problem çözme becerilerinin karşılaştırmak amacıyla yaptığı araştırmanın örneklemini Trabzon'da bulunan Trabzon Yomra Fen Lisesi ve Trabzon Lisesi'nde 2002-2003 eğitim-öğretim yılında okuyan toplamı 400 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın bulguları şu şekilde özetlenebilir: Fen Lisesi öğrencileri ile genel lise öğrencilerinin problem çözme becerileri arasında farklılaşma gözlenmemiştir. Lise öğrencilerinin cinsiyet, kardeş sayısı, ailenin kaçınıcı çocuğu olma durumu ve ailenin sosyo-ekonomik durumları açısından problem çözmelerinde farklılıklar gözlenmemiştir. Lise öğrencilerinin cinsiyet farklılığı açısından sosyal becerilerinde farklılaşma gözlemlenmiştir. Sosyal beceri ölçeği Duyuşsal Kontrol ve Sosyal Duyarlılık boyutunda öğrencilerinin ailenin sosyo-ekonomik durumlarına göre aralarında fark olmadığı gözlemlenmiştir.

Yaban ve Yükselen (2007) 7-11 yaş arası korunmaya muhtaç çocukların sosyal problem çözme becerilerini incelemişlerdir. Araştırmaya 40 kız, 40 erkek öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda, on bir yaş grubu çocuklarda, nesne edinme ile ilgili problem durumunda kullanılan farklı strateji sayısı puanlarının, ilgi ve esneklik puanlarının cinsiyetle ilişkili olduğu, kızların sosyal problemleri çözmeye erkeklerden daha başarılı oldukları bulunmuştur. Yaşla, arkadaş edinme ile ilgili problem durumuna getirilen çözüm sayısı ve nesne edinme ile ilgili problem durumunda kullanılan farklı strateji sayısı puanları arasındaki ilişkinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu, ilgi puanlarının ise yaş ile ilişkisi olmadığı saptanmıştır. Araştırmada ayrıca, problemin çözümünün başarısız olması durumunda büyük yaş grubu çocukların problem durumunu çözecek yeni stratejiler oluşturmada (esneklik) daha başarılı oldukları bulunmuştur.

Tavlı (2007), altı yaş grubu anasınıfı öğrencilerinin problem çözme becerilerini karşılaştırmalı olarak incelemek amacıyla yaptığı araştırmanın çalışma grubu, Düzce ili Gümüşova ilçesindeki ilköğretim okulları anasınıflarına devam eden 30 kız ve 30 erkek olmak üzere toplam 60 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma

kapsamında öğrencilerin 30 ve 48 parçalık iki adet yapboz üzerinde çalışmalarını sağlanmıştır. Öğrencilerin yapbozlarla çalışmaları sırasında problem çözmeye dönük ortaya koydukları davranışlar, oluşturulan gözlem formuna ve kameraya kaydedilmiştir. Değerlendirme üç aşamada yapılmıştır. Gözlem sonuçlarından elde edilen verilere göre kız ve erkek öğrencilerin problem çözme aşamaları incelenmiştir. Buna göre kız ve erkek öğrencilerin hepsinin problem çözmeye istekli oldukları ortaya çıkmıştır. Problemi anlama becerisi, problem üzerinde çalışma ve geriye bakma aşamalarında sonuçlar karşılaştırıldığında birbirine yakın oranlar çıkmıştır.

Hamarta (2007) , ilköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin sosyal problem çözme becerilerinin algılanan anne-baba tutumları açısından incelediği araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, kız öğrencilerin probleme olumsuz yönelim ve akılcı problem çözme puan ortalamaları erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Erkek öğrencilerin içtepisel-dikkatsiz yaklaşım ve kaçınan yaklaşım puan ortalamaları kız öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Waschbusch, Walsh, Andrad, King ve Carrey (2007) tarafından yapılan araştırmanın amacı ilköğretim öğrencilerinin sosyal problem çözme, davranış problemleri semptomlarının sıklığı ve duygusal duyarsızlık özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmaya 7-12 yaş arası 53 çocuk (40 erkek, 13 kız) katılmıştır. Araştırma sonuçları davranış problemleri semptomlarının artarak sıklaştığında rahatlık, ilgi ve prososyal çözümlerin azaldığı; saldırgan davranışların ise arttığını göstermiştir. Fakat bu sonuç yalnızca duygusal duyarsızlık özellikleri azaldığında görülmüştür. Ayrıca araştırma sonucu duygusal duyarsızlık özelliklerinin çocuğun davranış problemleri üzerinde önemli bir etken olduğunu göstermiştir.

Gülay(2008)'in akran ilişkilerini çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmada cinsiyet ve anne tutumlarına göre saldırganlık ile ilgili yapılan iki boyutlu varyans analizinin (ANOVA) sonucunda çocukların saldırganlık düzeyleri arasında cinsiyete göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Buna göre erkeklerin kızlara göre daha saldırgan oldukları söylenebilir. Bununla birlikte baba eğitim düzeyine göre saldırganlık, başkalarına yardımı amaçlayan sosyal

davranışlar, asosyal davranışlar, korkulu kaygılı olma, dışlanma ve aşırı hareketlilik alt ölçekleri ile baba eğitim düzeyinde anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Dereli'nin (2008) "Çocuklar İçin Sosyal Beceri Eğitim Programının 6 Yaş Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisi" doktora tezinin çalışma grubu 34'ü kız, 47'si erkek toplam 81 çocuktan oluşmaktadır. Araştırma, 22 oturumdan oluşan Çocuklar İçin Sosyal Beceri Eğitim Programının (ÇİSBEP) deney gruplarına uygulanması temeline dayanmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, Çocuklar İçin Sosyal Beceri Eğitim Programının (ÇİSBEP) deneme grubundaki çocukların sosyal problem çözme ve duyguları anlama becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağlamıştır. Ayrıca cinsiyetin ve programın uygulama sıklığı ve süresinin deneme grubu çocukların sosyal problem çözme ve duyguları anlama becerileri puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulunmuştur.

Ceylan (2008), İlköğretim 6.sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki problem çözme becerileri ile günlük yaşamdaki problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonuçları hem matematik testinde hem de problem çözme envanterinde devlet okullarındaki öğrencilerin özel okullardaki öğrencilerden daha başarılı olduğunu ve problem çözme başarı testi ile problem çözme envanteri puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Arslan (2009) tarafından yapılan araştırmada lise öğrencilerinin algılanan sosyal destekleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma kapsamında lise öğrencilerinin cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu değişkenlerine göre sosyal problem çözme becerilerinin anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 292'isi kız 229'u erkek olmak üzere toplam 521 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda cinsiyet, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumuna göre sosyal problem çözme becerilerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmanın yöntemi ilişkisel tarama modelidir. Bu model çerçevesinde 5-6 yaş grubu çocukların akran ilişkileri, sosyal problem çözme becerisi açısından incelenmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu; 2011-2012 öğretim yılında Konya il merkezine bağlı Selçuklu, Meram ve Karatay ilçelerindeki okul öncesi eğitim kurumlarından tesadüfi küme örnekleme yöntemi ile seçilen 14 bağımsız anaokulu ve ilköğretime bağlı anasınıflarına devam eden çocukların içinden yine tesadüfi küme örnekleme yöntemi ile seçilen 48-72 aylık 450 çocuk oluşturmaktadır. Belirlenen okul öncesi eğitim kurumlarının listesi şöyledir:

- ✓ Ümide-Güler Atsüren Anaokulu – Selçuklu
- ✓ Ayşah Anaokulu – Selçuklu
- ✓ Nurşah Anaokulu – Selçuklu
- ✓ Selçuklu Anaokulu – Selçuklu
- ✓ Abidin Saniye Erçal İlköğretim Okulu – Selçuklu
- ✓ Mustafa Bülbül İlköğretim Okulu – Selçuklu
- ✓ Meram Mevlana Anaokulu – Meram
- ✓ Türk Anneler Derneği Anaokulu – Meram
- ✓ Ali Taşoluk İlköğretim Okulu – Meram
- ✓ Mehmet Hasan Sert İlköğretim Okulu – Meram
- ✓ Fevzi Çakmak Anaokulu – Karatay
- ✓ İzzet Bezirci İlköğretim Okulu – Karatay
- ✓ Hürriyet İlköğretim Okulu – Karatay
- ✓ Ulubatlı Hasan İlköğretim Okulu-Karatay

Araştırmaya katılan çocukların demografik değişkenlere göre dağılımları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 3.1.Çocukların Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	n	%
Kız	236	52.4
Erkek	214	47.6
TOPLAM	450	100

Tablo 3.1. incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan çocukların 236'sının (% 52.4) kız, 214'ünün (%47.6) ise erkek çocuk olduğu görülmektedir. Çocukların cinsiyetlerine göre dengeli bir dağılım gösterdikleri söylenebilir.

Tablo 3.2. Çocukların Yaşa Göre Dağılımı

Yaş	n	%
48-60 Ay	144	32.0
61-72 Ay	306	68.0
TOPLAM	450	100

Tablo 3.2.'de görüldüğü gibi çalışma grubunu oluşturan çocukların 144'ü 48-60 aylık (%32.0), 306'sı 60-72 aylıktır (%68.0).

Tablo 3.3. Çocukların Anne Öğrenim Düzeyine Göre Dağılımı

Anne Öğrenim Düzeyi	n	%
İlköğretim	180	40.0
Lise	116	25.8
Ön Lisans	21	4.7
Lisans	128	28.4
Lisans Üstü	5	1.1
TOPLAM	450	100

Tablo 3.3.'de görüldüğü gibi çalışma grubunu oluşturan çocukların annelerinin 180'inin (%40.0) İlköğretim, 116'sının (%25.8) Lise, 21'inin (%4.7) Ön

Lisans, 128'sinin (%28.4) Lisans, 5'inin (1.1) Lisans Üstü mezunu olduğu belirlenmiştir. Çocukların anne öğrenim düzeylerine bakıldığında çoğunluğun (n=180) İlköğretim mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 3.4. Çocukların Baba Öğrenim Düzeyine Göre Dağılımı

Baba Öğrenim Düzeyi	n	%
İlköğretim	132	29,3
Lise	109	24,2
Ön Lisans	37	8,2
Lisans	163	36,2
Lisans Üstü	9	2.1
TOPLAM	450	100

Tablo 3.4.'de ise çalışma grubunu oluşturan çocukların babalarının 132'sinin (%29.3) İlköğretim, 109'unun (%24.2) Lise, 37'sinin (%8.2) Ön Lisans, 163'ünün (%36.2) Lisans, 9'unun (%2.1) Lisans Üstü mezunu olduğu görülmektedir. Çocukların baba öğrenim düzeylerine göre dağılımı incelendiğinde çoğunluğunun (n=163) Lisans mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 3.5. Çocukların Kardeşinin Olup/Olmaması Durumuna Göre Dağılımı

Kardeşi Var/Yok	n	%
Kardeşi Yok	107	23.8
Kardeşi Var	343	76.2
TOPLAM	450	100

Tablo 3.5.'de ise çalışma grubunu oluşturan çocukların 107'sinin (%23.8) tek çocuk; 343'ünün ise (%76.2) kardeşe sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 3.6. Çocukların Kardeş Sayısı Durumuna Göre Dağılımı

Kardeş Sayısı	n	%
Tek Çocuk	107	23.8
Bir Kardeş	211	46.9
İki Kardeş	94	20.9
Üç Kardeş	31	6.9
Dört Kardeş ve üstü	7	1.5
TOPLAM	450	100

Tablo 3.6.'da araştırmaya katılan çocukların 107'sinin (%23.8) tek çocuk; 211'inin (%46.9) bir kardeşi, 94'ünün (%20.9) iki kardeşi, 31'inin (%6.9) üç kardeşi, 7'sinin (%1.5) dört ve üstü kardeşe sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 3.7. Çocukların Doğum Sırasına Göre Dağılımı

Kaçıncı Kardeş	n	%
İlk Doğan	225	50.0
İkinci Doğan	147	32.7
Üçüncü Doğan	58	12.9
Dördüncü Doğan	18	4.0
Beşinci ve üstü Doğan	2	0.4
TOPLAM	450	100

Tablo 3.7. incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların 225'inin (%50.0) ilk doğan, 147'sinin (%32.7) ikinci doğan, 58'inin (%12.9) üçüncü doğan, 2'sinin (%0.4) ise beşinci ve üstü sırada doğan olduğu görülmektedir. Çocukların doğum sırasına göre dağılımı incelendiğinde çoğunluğunun (n=225) ilk doğan çocuk olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanması amacıyla "Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği" ve "Wally Sosyal Problem Çözme Testi" kullanılmıştır.

3.3.1.Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği

36-72 aylık çocukların sınıf içerisinde, akranlarıyla olan ilişkilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş bir ölçektir. Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği öğretmen tarafından doldurulmaktadır. Ölçeğin uygulanması için öğretmenlerin özel bir eğitim alması gerekmemektedir. Ancak öğretmenin çocukları çok iyi tanımış ve gözlemlemiş olması, ölçeğe verilecek yanıtların güvenilirliği açısından büyük önem taşımaktadır. Bir ölçeğin doldurulması 5-7 dk. almaktadır.

Ölçek, çocukların akran ilişkilerini 5 alt boyutta değerlendirmektedir. Her bir boyut bir alt ölçeği oluşturmaktadır. Ölçekte bulunan toplam madde sayısı 27'dir. Alt ölçekler ve madde sayıları aşağıdaki gibidir.

1. Çekingenlik (6 madde)
2. Sosyal Kabul (4 madde)
3. Problem çözme (5 madde)
4. Sosyal Davranış (6 madde)
5. Saldırganlık (6 madde)

Ölçeğin başında, ölçeğin nasıl doldurulacağı ile ilgili kısa bir açıklama yer almaktadır. Ölçek 5'li "Likert Tipi" derecelendirme ölçeğine uygun olarak hazırlanmıştır. Derecelendirmeler "Hiçbir zaman", "Nadiren", "Bazen", "Sık sık", "Her Zaman" şeklindedir. Ölçek puanlandırılırken "Hiçbir zaman" yanıtına 1 puan, "Nadiren" yanıtına 2 puan, "Bazen" yanıtına 3 puan, "Sık sık" yanıtına 4 puan, "Her Zaman" yanıtına 5 puan verilmektedir. Ancak ölçeğin 13 maddesi (3.,7.,9.,11.,15.,16.,18.,20.,21.,22.,25. ve 26. maddeler) olumsuz davranışları tanımladığı için bu maddelerde puanlama tersten yapılmaktadır. Bu maddelerde "Hiçbir zaman" yanıtına 5 puan, "Nadiren" yanıtına 4 puan, "Bazen" yanıtına 3 puan, "Sık sık" yanıtına 2 puan, "Her Zaman" yanıtına 1 puan verilmektedir.

Ölçeğin Çekingenlik alt boyutunda ölçülmek istenen davranış çocukların akranlarıyla konuşurken, yardım isterken ya da etkileşim halindeyken yaşadığı güven

yetersizliğidir. Çekingenlik alt ölçeğinde toplam 6 madde bulunmaktadır. Ölçekteki bu maddeler 5.,6.,9.,18.,25. ve 27.'dir. Çekingenlik alt ölçeğinde alınabilecek minimum puan 6, maksimum puan 30'dur. Bu alt testte puanın ykseklėđi çekingenlik davranışının çocukta az gözlendiğini göstermektedir.

Ölçeğin Sosyal Kabul alt boyutu çocukların akranları tarafından kabul edilme düzeyini ölçmeye amaçlamaktadır. Sosyal Kabul alt ölçeğinde toplam 4 madde bulunmaktadır. Bunlar 1.,4.,15. ve 20. maddeleridir. Bu alt ölçekten alınabilecek minimum puan 4, maksimum puan 20'dir.

Ölçeğin Problem özme alt boyutunda ölçülmek istenen davranış, çocukların akranları ile olan ilişkilerinde karşılaştıkları problemlere çözüm üretebilme becerisidir. Problem özme alt ölçeğinde toplam 5 madde bulunmaktadır. Bu maddeler 2.,12., 17., 23. ve 26. maddelerdir. Problem özme alt ölçeğinde alınabilecek minimum puan 5, maksimum puan 25'dir.

Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme leğinin Sosyal Davranış alt boyutunda, çocukların akranlarıyla ilişkilerinde olumlu davranışlar sergileyebilme becerilerini ölçmek amaçlanmaktadır. Sosyal Davranış alt leğine ait toplam 6 soru bulunmaktadır. Bu sorular 8., 10., 13., 14., 19. ve 24. sorulardır. Sosyal Davranış alt ölçeğinde minimum puan 6, maksimum puan 30 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin Saldırđanlık alt boyutunda ölçülmek istenen davranış; çocuğun akranlarıyla ilişkilerinde akranına karşı zarar verici davranışlarda bulunma sıklığıdır. Saldırđanlık alt leğine ait toplam 6 soru bulunmaktadır. Bu sorular 3., 7., 11., 16., 21. ve 22. sorularıdır. Saldırđanlık alt leğinden alınacak minimum puan 6, maksimum puan 30'dur. Bu alt testte puanın ykseklėđi çekingenlik davranışının çocukta az gözlendiğini göstermektedir.

Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme leği uygulamasından alınabilecek toplam minimum puan 27, toplam maksimum puan 135'dir. Ölçekten alınacak yüksek puan çocuğun akran ilişkilerinde istendik yönde davranış sergilediğini göstermektedir. Aynı şekilde alt ölçeklerden alınacak maksimum puan ilgili kavram bakımından çocuğun istendik yönde davranış sergilediğini göstermektedir.

3.3.1.1. Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği (SAİDÖ)'nin Güvenirliği

Bir ölçüm aracının güvenirligi çeşitli yöntemlerle hesaplanmakla birlikte Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği'nin güvenirligi iç tutarlılık ölçütüne göre incelenmiştir.

İç Tutarlılık: SAİDÖ'deki maddelerin iç tutarlık güvenirligi Cronbach alfa katsayısı kullanılarak test edilmiştir. SAİDÖ ve alt ölçekleri için güvenirlilik katsayıları tablo 3.8'de verilmiştir. Tabloya göre, SAİDÖ'in alt ölçek ve toplam ölçek güvenirlilik katsayılarının .76 ile .88 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 3.8. Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği Güvenirlilik Katsayıları

Selçuk Akran İlişkileri Ölçeği	Kr 20
1.Faktör (Çekingenlik)	.78
2.Faktör (Sosyal Kabul)	.79
3.Faktör (Problem Çözme)	.78
4.Faktör (Sosyal Davranış)	.76
5.Faktör (Saldırganlık)	.77
Toplam Test	.88

3.3.1.2. Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği (SAİDÖ)'nin Geçerliliği

SAİDÖ'nün geçerlik çalışmaları iki ölçüt kapsamında gerçekleştirilmiştir. Bunlar İçerik (muhteva) ve yapı geçerliğidir.

İçerik Geçerliliği: İçerik geçerliliği yöntemleri, ölçülecek olan davranış alanının temsili bir örneğini kapsayıp kapsamadığını belirlemek için test muhtevasının sistematik incelenmesini içermektedir (Anastasi & Urbina, 1997). Belli bir alanda test geliştirilirken, testin içerik geçerliliğini sağlamak ve söz konusu içerik geçerliliğini yükseltmek için ölçülecek olan yeteneklerin (özelliklerin) kuramsal bir dayanağı olması ve hali hazırdaki bilgilerle tutarlı olmalıdır.

SAİDÖ'nün içerik geçerliğinin sınanmasında, kuramsal temele dayanırlığı ve güncel bilgilerle tutarlılığında “uzman görüşü”ne başvurulmuştur. Uzman görüşleri, SAİDÖ'nün yeterli içerik geçerliğine sahip olduğunu göstermektedir. SAİDÖ'ü oluşturan soruların 5-6 yaş çocukları için uygun olup olmadığı, çocuk gelişimi alanında doktora derecelerine sahip beş çocuk gelişimi ve eğitimi uzmanı hakem, bağımsız olarak değerlendirmiştir. Hakemler arası intra-class korelasyon katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır. Bu değer bağımsız hakem değerlendirmeleri arasında yüksek tutarlılığı göstermektedir içerik geçerliğinde uzman görüşü için yeterli kanıt olarak kabul edilmiştir.

Yapı Geçerliği

Bir değişkeni ölçmek üzere geliştirilen maddelerin o değişkeni ölçüp ölçmediğinin ya da değişkenle ne derece ilişkili olduklarının kuramsal analizidir. SAİDÖ'nün yapı geçerliği, Alt Test Korelasyonları incelenerek test edilmiştir. SAİDÖ alt test puanlarının korelasyonu Pearson Korelasyon Katsayısı ile analiz edildi. Elde edilen katsayılar tablo 3.9 da verilmiştir.

Tablo 3.9. Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği Alt Test Korelasyonları

	Çekingenlik	Sosyal Kabul	Problem Çözme	Sosyal Davranış	Saldırganlık
Sosyal Kabul	.70**				
Problem Çözme	.60**	.61**			
Sosyal Davranış	.65**	.69**	.68**		
Saldırganlık	.45**	.59**	.56**	.64**	
Toplam Test	.81**	.85***	.84**	.91**	.80**

**Korelasyon .01 düzeyinde önemlidir.

Hangi büyüklükteki bir korelasyon katsayısının testin geçerliği için yeterli olduğu ile ilgili sabit bir korelasyon katsayısı yoktur. Fakat alt testler arasındaki ilişkileri temsil eden katsayılar geçerlik çalışmaları için değerlendirmeye katılmaktadır. Bu katsayıların fazla yüksek olmaması kaydı ile belli düzeyde olması beklenir. Eğer Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği alt testleri arasındaki korelasyon katsayıları gereğinden fazla yüksek olsaydı, bu durum alt testlerin aynı yeteneği aynı derecede ölçtüğü anlamına gelirdi. Katsayılar çok düşük

olsaydı alt testlerin işitsel muhakeme ve işlem becerilerinin gelişiminin ayırıcı yönünden çok, ilişkili olmayan yetenekleri ölçtüğü düşünülürdü.

3.3.2.Wally Sosyal Problem Çözme Testi (Wally Social Problem Solving Test):

Spivak ve Shure' un (1985) Preschool Problem-Solving Test ve Rubin ve Krasnor'un (1986) Child Social Problem-Solving Test'in birleşiminden oluşturulmuştur. Test problem çözmenin hem niteliksel hem de niceliksel boyutunu ölçmek için geliştirilmiştir (Johnson,2000). Testte çocuklara varsayımsal problem durumları anlatan renklendirilmiş 15 resim sunulur ve böyle bir problemle karşılaştıklarında “ne yaparsın” diye sorulur. Çocukların cevapları yazılı olarak kaydedilir. Wally Sosyal Problem Çözme Testi kız ve erkek çocuklar için farklı iki grup resimlerden oluşmaktadır.

Wally Sosyal Problem Çözme Testi 11 kategoriye kapsayan çocuğa yöneltilmiş 15 durumu içermektedir. Bu durumlarda sunulmuş konular şöyledir: Reddetme (1), hata yapma (2 ve 6), uygun olmayan davranış (3), mağdur olma (4-7-14), yasaklama (5), yalnızlık (8-15), aldatılma (9), hayal kırıklığı (10), ikilem (11), yetişkinler tarafından onaylanmama (12), saldırı (13)'dir.

Wally Testi'nin geçerliği, davranış problemlili çocukların daha çok agresif stratejileri kullanmaları ve daha az prososyal davranışları tasarlamalarına göre tespit edilmiştir. Wally Çocuklar için Sosyal Problem Çözme Testi'nin Yapı Geçerliği Wally Testi'nin toplam prososyal puanı ve Rubin'in Çocuk Sosyal Problem Çözme Testi'nin pozitif stratejileri arasındaki korelasyon ($r = .60$) ve Wally Testi'nin anti sosyal puan ve Rubin'in negatif stratejileri aralarındaki korelasyon ($r = .50$) hesaplanarak bulunmuştur. Johnson, 2000' de yaptığı güvenilirlik çalışmasında (İnter-Rater reliability) Wally Testi'nin test tekrar test puanına ilişkin katsayı ortalamasını .83 bulmuştur. Puanlar .67 ve .91 arasında değişmektedir (Akt. Dereli, 2008). Dereli (2008) tarafından yapılan tez çalışmasında korelasyon katsayısı $r = .81$ olarak bulunmuştur.

3.3.2.1.Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin Güvenirliği

Güvenirlik “bir aracın ölçme sonuçlarındaki kararlılık derecesidir.” Bir testin güvenilirliğinin araştırılması testin puanlarıyla ilişkili hata miktarının tahmininde yoğunlaşmaktadır. Güvenirlik çalışmalarında, sonuçlar genellikle korelasyon katsayısının özel bir kullanım şekli olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir test için minimum düzeyde önemli olduğu düşünölen güvenilirlik katsayısı .70 civarında veya bu değeri aşması gerekmektedir.

Bir ölçüm aracının güvenilirliği çeşitli yöntemlerle hesaplanmakla birlikte Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin güvenilirliği; iç tutarlılık, testin aralıklı tekrarı ölçütlerine göre incelenmiştir.

İç Tutarlılık: Wally Sosyal Problem Çözme Testi'ndeki maddelerin iç tutarlık güvenilirliği Kr 20 yöntemi kullanılarak hesaplanmıştır. 359 çocuktan toplanan veriler kullanılarak hesaplanan güvenilirlik katsayısı .79 olarak bulunmuştur. Bu değeri Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin iç tutarlılığı için yeterli bir katsayıdır.

Testin Aralıklı Tekrarı: Testin aralıklı tekrarı güvenilirlik ölçütü, herhangi bir şeyin aynı (benzer) koşullar altında ve kısa bir zaman aralığı ile iki kez ölçülmesi sonucu elde edilen veri grupları arasındaki ilişki (korelasyon katsayısı)'dır. Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin “testin aralıklı tekrarı” güvenilirlik ölçütü “test tekrar test” metodu kullanılarak test edildi. Bu amaçla seçilen 34 çocuk 4 haftalık ara ile iki defa test edildi. Ölçümler arası korelasyon Pearson Korelasyon Katsayısı ile test edilmiştir. Testin 1. ve 2. ölçüm için ortalama, standart sapma ve korelasyon katsayıları tablo 3.11.'de verilmiştir.

Tablo 3.8. incelendiğinde ölçümler arası korelasyon değerinin 96 olduğu görölmektedir. Elde edilen korelasyon katsayısı Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin “testin aralıklı tekrarı” güvenilirlik ölçütünü karşılar niteliktedir.

Tablo 3.10. Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin Test Tekrar Test Güvenirliği

	1. Ölçüm		2. Ölçüm		r
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	
Benzerlikler	10.47	2.61	11.12	2.11	.96**

**Korelasyon .01 düzeyinde önemlidir

3.3.2.2.Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin Geçerliği

Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin geçerlik çalışmaları iki ölçüt kapsamında gerçekleştirilmiştir. Bunlar içerik (muhteva) ve yapı geçerliğidir.

İçerik Geçerliği: İçerik geçerliği yöntemleri, ölçülecek olan davranış alanının temsili bir örneğini kapsayıp kapsamadığını belirlemek için test muhtevasının sistematik incelenmesini içermektedir (Anastasi & Urbina, 1997). Belli bir alanda test geliştirilirken, testin içerik geçerliğini sağlamak ve söz konusu içerik geçerliğini yükseltmek için ölçülecek olan yeteneklerin (özelliklerin) kuramsal bir dayanağı olması ve hali hazırdaki bilgilerle tutarlı olmalıdır. Bu tutarlılığın test maddelerinin birbiri ile uyumlarının istatistiksel olarak kanıtlanması gerekir.

Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin içerik geçerliğinin sınanmasında, kuramsal temele dayanırlığı ve güncel bilgilerle tutarlılığında “uzman görüşü”ne başvurulmuştur. Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nde yer alan maddelerin istatistiki olarak uyumları için “madde analizi” yapılmıştır. Gerek uzman geçerliği, gerekse madde analizinden elde edilen sonuçlar Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin yeterli içerik geçerliğine sahip olduğunu göstermektedir.

Uzman Görüşü: Wally Sosyal Problem Çözme Testi'ni oluşturan soruların 60-72 aylık çocuklar için uygun olup olmadığı, çocuk gelişimi alanında doktora derecelerine sahip dört çocuk gelişimi ve eğitimi uzmanı hakem bağımsız olarak değerlendirmiştir. Hakemler arası intra-class korelasyon katsayısı .90 olarak

hesaplanmıştır. Bu değer bağımsız hakem değerlendirmeleri arasında yüksek tutarlılığı göstermektedir içerik geçerliğinde uzman görüşü için yeterli kanıt olarak kabul edilmiştir.

Madde Analizi: Önceki alt başlıkta Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin içerik geçerliği için niteliksel bir kanıt ortaya konmuştur. Bu alt başlıktaki -bir testte iyi bir madde seçebilmek için maddelerin istatistiksel niteliklerini ortaya koyan- test yöntemleri ise içerik geçerliği için nicel (quantitative) bir kanıt niteliğindedir. Madde ayırım gücü veya madde geçerliği olarak da adlandırılan madde ayırt ediciliği; bir testte bulunan maddelerin, bilinen ile bilinmeyen ayırt edebilmesidir. Testin uygulandığı grup içindeki en parlak ve en zayıf olanları birbirinden ayırabilme özelliğidir. Bir başka ifade ile öğrencilerin yetenek düzeylerini ayırt edebilmesidir.

. Madde ayırt ediciliği +1 ile -1 arasında değerler almakta ve (r) ile gösterilmektedir. Madde ayırt ediciliği +1'e yaklaştıkça artarken, 0'a yaklaştıkça da azalmaktadır. Madde ayırt ediciliği 0.40 ve daha yüksek olan maddeler ayırt etme gücü yüksek olan maddeler iken 0.30-0.39 arasında olanlar iyi 0.20-0.29 arasında olanlar orta, 0.19 va daha küçük olan maddeler ise ayırt etme gücü düşük maddelerdir ve üzerinde çalışılmayı gerektirir (Anastasi ve Urbina 1997; Garrett 1965).

Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin madde ayırt ediciliğini belirlemede Madde Toplam Pearson Korelasyon İndeksi kullanılmıştır. Madde ayırt ediciliği katsayıları tablo 3.9.'da verilmiştir.

Tablo 3.11. Wally Sosyal Problem Çözme Testi Madde Ayırt Ediciliği

Madde No	r	Madde No	r	Madde No	r
S1	.39	S6	.29	S11	.35
S2	.49	S7	.46	S12	.46
S3	.45	S8	.38	S13	.42
S4	.46	S9	.45	S14	.37

S5 .43 S10 .41 S15 .40

Tablo 3.9. incelendiğinde her bir maddenin toplam puanla olan korelasyonlarının 29 ve üstünde korelasyonlar içerdiği görülmektedir. Eğer bir maddenin toplam puanla olan korelasyonu düşük ise, bu o maddenin testteki diğer maddelerden farklı bir niteliği ölçtüğünü gösterir. Diğer bir anlamı, bu maddenin çok kolay ya da çok zor oluşundan dolayı bireylerin cevapları arasında fark yaratmadığını gösterir (Özgüven,1994).

Madde ayırt ediciliği analiz sonuçlarına göre, Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nde yer alan sorular madde ayırt ediciliği kriterini sağlamaktadır ve içerik geçerliği için bir kanıt niteliğindedir.

Yapı Geçerliği

Bir değişkeni ölçmek üzere geliştirilen maddelerin o değişkeni ölçüp ölçmediğinin ya da değişkenle ne derece ilişkili olduklarının kuramsal analizidir. Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin yapı geçerliği, Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları incelenerek test edilmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizi

Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin yapı geçerliği faktör analizi ile incelenmiştir. Faktör Analizine uygunluğunun sınanması için Barlett sınaması ve Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ölçütüne bakılmıştır. Barlett sınaması bir küresellik sınaması olup, verilerin birbiriyle ilişkili olup olmadığını göstermektedir. Barlett Sınaması Değeri= 403.959; $p=0.000$ olarak hesaplanmıştır. Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) testi ise örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygunluğunu sınar. KMO değeri .701 olarak hesaplanmıştır. Sosyal Bilimler araştırmalarında genellikle KMO değerinin .60'dan büyük olması örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2008). Hesaplanan istatistiklerin ışığında verilerin faktör analizi çalışmasına uygun olduğu görülmüştür.

Temel Bileşenler Analizi sonrasında öz değeri 1.00'den büyük olan 4 faktör ortaya çıkmıştır. Ölçeğin önemli faktör sayısına karar vermek amacı ile öz değerdeki değişimi gösteren çizgi grafiği (scree test) incelenmiştir. Grafikte birinci faktörden sonra çizginin değişiminde çok az farklar olduğu ve varyansa olan katkılarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Buna göre faktör sayısı, öz değer ölçütüne göre bir olarak tanımlanmıştır. Temel Bileşenler Analizi sonuçları tablo 3.10.'da verilmiştir.

Tablo 3.12. Wally Sosyal Problem Çözme Testi Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Faktör	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15
1	.56	.74	.69	.64	.59	.36	.62	.59	.67	.57	.47	.67	.56	.63	.56
Toplam Açıklanan Varyans Oranı= 36.17															
KMO= .701															
Barlett sınaması değeri= 403.959 p= .000															

Tablo 3.10.'da görüldüğü gibi Wally Sosyal Problem Çözme Testi'ndeki 15 sorunun orijinal formunda olduğu gibi tek bir faktör altında toplandığı belirlenmiştir. Bir faktörün ölçeğe ilişkin varyansı açıklama oranı % 36.17 dür. Kabul edilebilir oranın % 30 olduğu dikkate alındığında (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2010) elde edilen sonuçlar, ölçeğin bir faktöre sahip olduğunu göstermektedir.

Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin Temel Bileşenler Analizine göre maddelerin aldığı faktör yükleri incelendiğinde; madde faktör yüklerinin .36 ile .74 arasında değiştiği görülmektedir. Genel olarak faktör yükleri .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği, .20-.30 arasında kalan maddelerin zorunlu görülmesi durumunda teste alınabileceği veya maddenin düzeltilmesi gerektiği, .20'den daha düşük olan maddelerin ise testte alınmaması gerektiği belirtilmektedir (Gözüm ve Aksayan, 2003; Büyüköztürk, 2008). Bu nedenle testten soru çıkarımı yapılmamış ve ölçeğin toplam 15 soru ve bir faktörden oluştuğu belirlenmiştir.

3.4.Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, 2011-2012 öğretim yılında Konya il merkezinde yer alan Selçuklu, Meram ve Karatay ilçelerindeki okul öncesi eğitim kurumlarından tesadüfi olarak seçilen bağımsız anaokulları ve ilköğretime bağlı anasınıflarında eğitim gören 5-6 yaş 450 çocuktan ve onların öğretmenlerinden toplanmıştır. Araştırmacı tarafından öncelikle öğretmenlerden öğrencilerin kişisel bilgileri alınmıştır. İlk olarak Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği öğretmenlere verilmiştir. Öğretmenlerden gözlemlerine dayanarak ölçeği doldurması istenmiştir. Öğretmenler tarafından formları doldurulmuş olan çocuklara “Wally Sosyal Problem Çözme Testi” araştırmacı tarafından bireysel olarak uygulanmıştır.

3.5.Verilerin Analizi

İlk aşamada Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği’ne göre çocukların çekingenlik, sosyal kabul, problem çözme, sosyal davranış ve saldırganlık puanları ve Wally Sosyal Problem Çözme Testi’ne göre çocukların sosyal problem çözme beceri puanları saptanmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni akran ilişkileri becerisi, bağımsız değişkeni ise sosyal problem çözme becerisidir. Çocuklar, sosyal problem çözme becerileri bakımından üç gruba ayrılmıştır.

Tablo 3.13. Wally Sosyal Problem Çözme Testi Puanlarına İlişkin En Düşük-En Yüksek, n, \bar{X} ve S Değerleri

	n	En Düşük	En Yüksek	\bar{X}	S
Wally Sosyal Problem Çözme Testi	450	3	15	10.32	2.681

Gruplar oluşturulurken çalışmaya alınan çocukların puan ortalaması (10.32) ve standart sapması (2.681) hesaplanmıştır (Bkz. Tablo 3.11) Normal dağılım içinde ortalamanın +1 standart sapma sağı ile -1 standart sapma solu arasında kalan sosyal problem çözme beceri puanına sahip çocukların sosyal problem çözme becerisi orta düzeyde; ortalamanın +1 standart sapma değerinin üstünde sosyal problem çöme

beceri puanına sahip çocukların ($\bar{X}+S= 13$) sosyal problem çözme becerisi yüksek düzeyde; ortalamanın -1 standart sapma değerinin altında sosyal problem çözme beceri puanına sahip çocukların ($\bar{X}-S= 8$) sosyal problem çözme becerileri düşük düzeyde olarak sınıflandırılmıştır. Tablo 3.12.'de her bir alt grupta yer alan çocukların sayıları verilmiştir.

Tablo 3.14. Sosyal Problem Çözme Testi Puanları

Wally Sosyal Problem Çözme Testi Puanları	n
3-7 puanları arası “Düşük”	72
8-12 puanları arası “Orta”	305
13-15 puanları arası “Yüksek”	73

Araştırmaya katılan çocukların akran ilişkileri puanlarının sosyal problem çözme beceri puanlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” kullanılmıştır. Gruplar arası farkın anlamlılığı Tukey Testi ile belirlenmiştir. Selçuk Akran İlişkileri Değerlendirme Ölçeği'nin alt test ve toplam test puanları ile Wally Sosyal Problem Çözme Testi puanları arasındaki ilişki ise Pearson Korelasyon Katsayısı ile belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler SPSS 17.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde önem düzeyi 0.05 olarak benimsenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırma bulguları yer almaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular araştırmanın alt amaçları doğrultusunda aşağıda verilmiştir.

1. 5-6 yaş grubu çocukların Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği'nin Çekingenlik alt ölçeğine ait puanları Sosyal Problem Çözme Beceri Testi Puanlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 4.1. 5-6 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Problem Çözme Beceri Düzeylerine Göre Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği'nin Çekingenlik Alt Ölçek Puanlarına Göre F Testi Sonuçları.

	SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ	n	\bar{X}	S	F	Sig.	Anlam
ÇEKİNGENLİK	Düşük	72	21.29 ^c	4.43	13.477	.000	P<0.001
	Orta	305	22.59 ^b	3.57			
	Yüksek	73	24.40 ^a	3.02			

a,b,c:Farklı harf taşıyan ortalamalar arası fark anlamlıdır (p<0.05).

Tablo 4.1.'den Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği'nin Çekingenlik alt ölçeğine ait puan ortalamaları incelendiğinde; düşük düzeyde sosyal problem çözme becerisine sahip çocukların puan ortalamasının 21.29, orta düzeyde sosyal problem çözme becerisine sahip çocukların puan ortalamasının 22.59, yüksek düzeyde sosyal problem çözme becerisine sahip çocukların puan ortalamasının 24.40 olduğu görülmektedir. Yapılan Varyans Analizi sonucunda F değeri 13.477 olarak bulunmuştur (p<0.001). Ortaya çıkan bu farkın kaynağını bulmak için yapılan Tukey Testi sonucuna göre yüksek düzeyde sosyal problem çözme becerisine sahip çocukların Çekingenlik alt ölçek puan ortalamasının, orta ve alt düzeyde sosyal problem çözme becerisine sahip çocukların puan ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir (p<0.05). Aynı şekilde orta düzeyde sosyal problem

çözme becerisine sahip çocukların Çekingenlik alt ölçek puan ortalamasının, düşük düzeyde sosyal problem çözme becerisine sahip çocukların çekingenlik alt ölçek puan ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır ($p<0.05$).

2. 5-6 yaş grubu çocukların Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği'nin Sosyal Kabul alt ölçeğine ait puanları Sosyal Problem Çözme Beceri Testi Puanlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 4.2. 5-6 Yaş Grubu Çocukların Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği'nin Sosyal Kabul Alt Ölçek Puanlarının Sosyal Problem Çözme Beceri Düzeylerine Göre F Testi Sonuçları

	SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ	n	\bar{X}	S	F	Sig.	Anlam
SOSYAL KABUL	Düşük	72	15.56 ^c	3.46	12.455	.000	P<0.001
	Orta	305	16.66 ^b	2.82			
	Yüksek	73	17.90 ^a	2.16			

a,b,c:Farklı harf taşıyan ortalamalar arası fark anlamlıdır($p<0.05$).

Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği'nin Sosyal Kabul alt ölçeğinin puan ortalamalarına ilişkin sayısal değerlerin verildiği Tablo 4.2. incelendiğinde; çekingenlik alt ölçek değerlerinde olduğu gibi en yüksek puan ortalamasının yüksek düzeyde sosyal problem çözme becerisine sahip çocuklara (17.90) ait olduğu görülmektedir. Yüksek düzeyde sosyal problem çözme becerisine sahip çocukları sırasıyla, orta düzeyde sosyal problem çözme becerisine sahip çocuklar (16.66) ve düşük düzeyde sosyal problem çözme becerisine sahip çocuklar (15.56) takip etmektedir. Yapılan Varyans Analizi sonucunda F değeri 12.455 olarak bulunmuştur ($p<0.001$). Tukey Testi sonucunda yüksek düzeyde sosyal problem çözme becerisine sahip çocukların puan ortalamasının, orta ve alt düzeyde sosyal problem çözme becerisine sahip çocukların puan ortalamasından anlamlı düzeyde

yüksek olduğu görülmüştür ($p<0.05$). Aynı şekilde orta düzeyde sosyal problem çözme becerisine sahip çocukların puan ortalamasının, düşük düzeyde sosyal problem çözme becerisine sahip çocukların puan ortalamasından yüksek olduğu görülmüştür ($p<0.05$).

3. 5-6 yaş grubu çocukların Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği'nin Problem Çözme alt ölçeğine ait puanları Sosyal Problem Çözme Beceri Testi Puanlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 4.3. 5-6 Yaş Grubu Çocukların Selçuk Akran İlişkileri Değerlendirme Ölçeği'nin Problem Çözme Alt Ölçek Puanlarının Sosyal Problem Çözme Beceri Düzeylerine Göre F Testi Sonuçları

	SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ	n	\bar{X}	S	F	Sig.	Anlam
PROBLEM ÇÖZME	Düşük	72	15.93 ^c	3.70	20.653	.000	P<0.001
	Orta	305	17.20 ^b	3.16			
	Yüksek	73	19.34 ^a	3.30			

a,b,c: Farklı harf taşıyan ortalamalar arası fark anlamlıdır ($p<0.05$).

Tablo 4.3.'e göre farklı düzeyde sosyal problem çözme becerisine sahip çocukların Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeğinin Problem Çözme alt ölçek puan ortalamaları arasında $p<0.001$ düzeyinde anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F=20.653$). Sayısal değerler incelendiğinde en yüksek ortalamanın yüksek düzeyde sosyal problem çözme becerisine sahip çocukların ortalamasının (19.34) olduğu görülmektedir. Yüksek düzeyde problem çözme becerisine sahip çocukları sırasıyla orta düzeyde problem çözme becerisine sahip çocuklar (17.20) ve düşük düzeyde sosyal problem çözme becerisine sahip çocuklar (15.93) izlemektedir. Gruplar arası farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan Tukey Testi sonucuna

göre üç grubun puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlıdır ($p<0.05$).

4. 5-6 yaş grubu çocukların Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği'nin Sosyal Davranış alt ölçeğine ait puanları Sosyal Problem Çözme Beceri Testi Puanlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 4.4. 5-6 Yaş Grubu Çocukların Selçuk Akran İlişkileri Değerlendirme Ölçeği'nin Sosyal Davranış Alt Ölçek Puanlarının Sosyal Problem Çözme Beceri Düzeyine Göre F Testi Sonuçları

SOSYAL DAVRANIŞ	SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ	n	\bar{X}	S	F	Sig.	Anlam
	Düşük	72	21.19 ^c	4.53	13.461	000	P<0.001
	Orta	305	22.74 ^b	4.43			
	Yüksek	73	24.93 ^a	3.98			

a,b,c:Farklı harf taşıyan ortalamalar arası fark anlamlıdır ($p<0.05$).

Düşük, orta ve yüksek düzeyde sosyal problem çözme becerisine sahip çocukların Sosyal Davranış alt ölçek puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan Varyans Analizi sonuçlarının verildiği Tablo 4.4. incelendiğinde F değerinin 13.461 olduğu gözlenmektedir. Bu değer 0.001 düzeyinde anlamlıdır. Tabloda da görüldüğü gibi yüksek düzeyde sosyal problem çözme becerisine sahip çocukların Sosyal Davranış puan ortalaması (24.93), orta düzeyde sosyal problem çözme becerisine sahip çocuklar (22.74) ile düşük düzeyde sosyal problem çözme becerisine sahip çocukların (21.19) Sosyal Davranış alt ölçek puan ortalamasından anlamlı düzeyde yüksektir. Aynı şekilde orta düzeyde sosyal problem çözme becerisine sahip çocukların Sosyal Davranış puan ortalamasının, düşük düzeyde sosyal problem çözme becerisine sahip çocukların puan ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür ($p<0.05$).

5. 5-6 yaş grubu çocukların Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği'nin Saldırganlık alt ölçeğine ait puanları Sosyal Problem Çözme Beceri Testi Puanlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 4.5. 5-6 Yaş Grubu Çocukların Selçuk Akran İlişkileri Değerlendirme Ölçeği'nin Saldırganlık Alt Ölçek Puanlarının Sosyal Problem Çözme Beceri Düzeyine Göre F Testi Sonuçları

	SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ	n	\bar{X}	S	F	Sig.	Anlam
SALDIRGANLIK	Düşük	72	23.76 ^c	5.91	10.083	.000	P<0.001
	Orta	305	25.35 ^b	4.43			
	Yüksek	73	27.19 ^a	3.79			

a,b,c: Farklı harf taşıyan ortalamalar arasındaki fark anlamlıdır (p<0.05).

Tablo 4.5'te görüldüğü gibi düşük düzeyde sosyal problem çözme becerisine sahip çocukların Saldırganlık alt ölçek puan ortalaması 23.76, orta düzeyde sosyal problem çözme becerisine sahip çocukların Saldırganlık alt ölçek puan ortalaması 25.35 ve yüksek düzeyde sosyal problem çözme becerisine sahip çocukların Saldırganlık alt ölçek puan ortalaması 27.19'dur. Puan ortalamaları arasında görülen farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan Varyans Analizi sonucunda F değeri 10.083 (p<0.001) olarak bulunmuştur. Tabloda da görüldüğü üzere, yapılan Tukey Testi sonucuna göre yüksek düzeyde problem çözme becerisine sahip çocukların Saldırganlık alt ölçek puan ortalamasının, orta ve düşük düzeyde sosyal problem çözme becerisine sahip çocukların Saldırganlık alt ölçek puan ortalamasından anlamlı düzeyde yüksektir. Aynı şekilde orta düzeyde sosyal problem çözme becerisine sahip çocukların Saldırganlık alt ölçek puan ortalaması, düşük düzeyde sosyal problem çözme becerisine sahip çocukların Saldırganlık alt ölçek puan ortalamasından anlamlı düzeyde yüksektir.

6. 5-6 yaş grubu çocukların Selçuk Akran İlişkileri Değerlendirme Ölçeği toplam puanları Sosyal Problem Çözme Becerisi Testi Puanlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 4.6. 5-6 Yaş Grubu Çocukların Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Sosyal Problem Çözme Beceri Düzeyine Göre F Testi Sonuçları

	SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ	n	\bar{X}	S	F	Sig.	Anlam
AKRAN İLİŞKİLERİ	Düşük	72	97.74 ^c	18.80	19.418	.000	P<0.001
	Orta	305	104.53 ^b	15.16			
	Yüksek	73	113.77 ^a	13.99			

a,b,c: Farklı harf taşıyan ortalamalar arasındaki fark anlamlıdır (p<0.05).

5-6 yaş grubu çocukların Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği, toplam puan ortalamalarının yer aldığı Tablo 4.6. incelendiğinde düşük düzeyde sosyal problem çözme becerisine sahip çocukların akran ilişkisi puan ortalamasının 97.74, orta düzeyde sosyal problem çözme becerisine sahip çocukların akran ilişkisi puan ortalamasının 97.74 ve yüksek düzeyde sosyal problem çözme becerisine sahip çocukların akran ilişkisi puan ortalamasının 113.77 olduğu görülmektedir. Puan ortalamaları arasında görülen farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan Varyans Analizi sonucunda F değeri 19.418 (p<0.001) olarak bulunmuştur. Yapılan Tukey Testi sonucuna göre yüksek, orta ve düşük düzeyde sosyal problem çözme becerisine sahip çocukların akran ilişkileri puan ortalamaları arasında gözlenen fark istatistiksel açıdan anlamlıdır (p<0.05).

Tablo 4.7. Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği Alt Ölçek ve Toplam Test Puanları ile Wally Sosyal Problem Çözme Testi Puanları Arasındaki Korelasyon Değerleri

	Toplam	Çekingelik	Sosyal Kabul	Problem Çözme	Sosyal Davranış	Saldırganlık
Wally						
Sosyal Problem Çözme	.30**	.24**	.29**	.35**	.24**	.22**

**Korelasyon .01 düzeyinde önemlidir.

Çalışmaya katılan çocukların Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği'nin alt test ve toplam testinden aldıkları puanlar ile Wally Sosyal Problem Testi'nden aldıkları puanlar arasında ilişki olup olmadığı Pearson Korelasyon Katsayısı ile incelenmiş olup elde edilen sonuçlar tablo 4.7' ye yansıtılmıştır. Yapılan Korelasyon Analizi sonucunda çalışma kapsamındaki çocukların Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği'nin alt test ve toplam testinden aldıkları puanlar ile Wally Sosyal Problem Testi'nden aldıkları puanlar arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir ($p < 0.01$). En yüksek korelasyon değerinin Wally Sosyal Problem Test Puanı ile Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği'nin Problem Çözme alt test puanı arasında olduğu saptanmıştır ($r = .35$, $p < 0.01$). Bu değeri Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği'nin toplam test puanı ile Wally Sosyal Problem Testi puanı arasındaki korelasyon değeri takip etmektedir ($r = .30$, $p < 0.01$).

BÖLÜM 5

TARTIŞMA

Bu bölümde 5-6 yaş grubu çocukların akran ilişkilerinde gösterdikleri çekingenlik, sosyal kabul, problem çözme, sosyal davranış ve saldırganlık davranışlarının sosyal problem çözme becerileri açısından incelendiği bu çalışmada elde edilen araştırma bulguları özetlenmiş ve literatür ışığında tartışılmıştır.

Araştırma bulguları yüksek düzeyde sosyal problem çözme becerisine sahip 5-6 yaş grubu çocukların akran ilişkilerinde çekingen davranışları daha az sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Bu sonuç yüksek düzeyde sosyal problem çözme becerisine sahip çocukların akranlarıyla olan ilişkilerinde grup oyunlarını tercih ettiklerini, arkadaşlarıyla olan aktivitelerde iletişim halinde olduklarını ve grup etkinliklerinde arkadaşlarını yönlendirdiklerini; düşük düzeyde sosyal problem çözme becerisine sahip çocukların ise genellikle yalnız oyunları tercih ettiklerini ve grup oyunlarına karşı çekingen davrandıklarını göstermektedir.

Chang vd. (2005)'nin yaptıkları araştırmaya göre okul öncesi dönemde, sosyal olarak çekingen olan çocukların empati becerileri, sosyal problem çözme becerileri, benlik algıları düşük düzeydedir. Akran gruplarında etkin değildirler. Akranları tarafından bu çocuklar genellikle reddedilmektedirler. Bu çalışma araştırma bulgusunu destekler niteliktedir.

Araştırma bulgularına göre çocukların akranları tarafından kabulünün sosyal problem çözme becerilerine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Bu bulguya göre çocukların sosyal problem çözme beceri puanları arttıkça sosyal kabul puanları da artmaktadır. Bu sonuç yüksek düzeyde sosyal problem çözme becerisine sahip çocukların akranları olan ilişkilerinde akranları tarafından kabul gördüklerini, herhangi bir durum karşısında görüş ve önerilerinin dikkate alındığını ortaya koymaktadır. Tam tersi düşük düzeyde sosyal problem çözme becerisine sahip çocukların ise akranları ile ilişki kurmaktan kaçındıklarını ve akranlarının çocuğu oyunlarında görmek istemediklerini göstermektedir.

Uz Baş ve Siyez (2011) yaptıkları çalışmada akranları tarafından kabul gören ve görmeyen ilköğretim okulu (4.5. sınıf) ğrencilerinin akran ilişkilerine yönelik algılarını incelemişlerdir. Çalışmada 44 ğrenci ile görüşülmüştür. Akranları tarafından kabul gören öğrencilerin, kabul görmeyen öğrencilere göre arkadaş ilişkilerini başlatmak ve sürdürmek ile çatışma çözümü alanında sosyal açıdan daha yeterli yanıtlar verdikleri görülmüştür.

Araştırmanın bir başka bulgusuna göre yüksek düzeyde sosyal problem çözme becerisine sahip çocukların akran ilişkilerinde daha başarılı bir şekilde problem çözme davranışı sergiledikleri belirlenmiştir. Farklı bir ifadeyle düşük düzeyde sosyal problem çözme becerisine sahip çocuklar akranları ile etkileşimleri sırasında karşılaştıkları problemleri çözmede başarısız olmaktadır. Ayrıca Wally Sosyal Problem zme Testi Puanları ile SAİDÖ'nn alt ölçekleri arasındaki en yüksek ilişkiyi, Wally Sosyal Problem zme Testi ile Problem zme alt leği arasındaki korelasyon değerinin verdiği belirlenmiştir.

Bu sonuç kapsamında yüksek düzeyde problem çözme becerisine sahip çocukların arkadaşlarıyla tartışma yaşadığında kısa bir süre sonra barıştığını, akranlarının hata yapabileceğini kabul ettiğini, akranlarıyla olan ilişkilerinde duygularını uygun bir şekilde ortaya koyduğunu, herhangi bir çatışma durumunda uygun çözümler ürettiğini ve problem karşısında yapıcı davranışlar sergilediklerini göstermektedir.

Araştırma bulguları incelendiğinde düşük düzeyde sosyal problem çözme becerisine sahip çocukların daha az sosyal davranış sergiledikleri görülmektedir. Bu araştırma sonucu yüksek düzeyde sosyal problem çözme becerisine sahip çocukların akranları ile ilişkilerinde akranlarının görüş ve önerilerini dikkate aldıklarını, zor durumdaki arkadaşlarına yardım edici davranışta bulduklarını, arkadaşlarına karşı nezaket sözcükleri kullandıklarını, akran ilişkilerinde paylaşımcı davranışlar sergilediklerini ve arkadaşları ile işbirliği içinde olduklarını göstermektedir.

Araştırma bulgularına göre yüksek düzeyde problem çözme becerisine sahip 5-6 yaş grubu çocukların saldırganlık davranışlarının düşük olduğu belirlenmiştir. Bu

sonuç düşük düzeyde problem çözme becerilerine sahip çocukların sosyal hayatta karşılaştıkları bir problem, sorun, durum, olay karşısında dürtüsel davrandıklarını, akranlarına karşı sözlü ve fiili saldırgan davranışlarda bulduklarını ortaya koymaktadır.

Guerra ve Slaby (1990), problem çözme becerileri eğitiminin saldırganlık davranışları üzerinde etkisini araştırmışlardır. Verilen eğitim sonunda bilişsel eğitim programına katılanların problem çözme becerilerinde artış, saldırganlık davranışlarında ise azalma olduğu saptanmıştır. Bu araştırma, araştırmada elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Monks vd, (2002) 4-6 yaş arası İspanyol anaokuluna devam eden çocukların saldırganlık ile ilgili rollerini (saldırgan, şiddete maruz kalan, şiddeti destekleyen, maruz kalanı savunan ve izleyici) incelediği araştırmada, saldırgan çocuklar sosyal açıdan reddedilmiş olarak bulunmuştur. Çocuklar arkadaşlarının %12'sini saldırgan, %13.5'ini akran şiddetine maruz kalan, %29'unu savunucu, %30'unu izleyici olarak tanımlamıştır. Akran şiddetine maruz kalma deneyimleri açısından kızlar ve erkekler arasında farklılık bulunmamıştır. Araştırmada akran şiddetiyle baş etme stratejileri arasında en sık yalan söyleme, arkadaştan yardım isteme, kaçma ve ağlama davranışları görülmüştür.

Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği toplam puan ortalamaları incelendiğinde sosyal problem çözme becerileri yüksek düzeyde olan çocukların akran ilişkilerinin de iyi olduğu görülmüştür.

Johnson (2000) okulöncesi çocukların sosyal beceri ve sosyal problem çözme stratejilerini güçlendirmek, arkadaşları ve çocuklarla ilişki kurmakta zorlanan çocukların pozitif ilişki kurmalarını sağlamak amacıyla sosyal beceri eğitim programı uygulamıştır. Dört yaşında 48'i deney, 48'i kontrol grubu yüksek riskli okulöncesi çocuklar araştırma kapsamına alınmıştır. Çocukların davranışları okulöncesi davranış anketi (Preschool Behavior Questionnaire) ile sosyal problem çözme becerileri Wally sosyal problem çözme testi (Wally Social Problem Solving Test) ile ölçülmüştür. Araştırma sonucunda eğitim alan grup kontrol grubu ile

karşılaştırıldığında serbest oyunlarında daha az agresif davranış eğiliminde oldukları, ancak davranış problemleri ve sosyal becerileri arasında anlamlı düzeyde farklılığa neden olmadığı bulunmuştur (akt. Dereli, 2008: 89).

Akran etkileşimleri sonucunda çocuk, diğerlerinin duygularını, düşüncelerini daha iyi anlayabilecek, kişiler arası problemleri çözme becerileri gelişecek, sosyal ilişkilerdeki sebepleri-sonuç ilişkisini daha iyi anlayabilecektir. Piaget, çocukların akran ilişkilerindeki karşılıklı etkileşimler sırasında öğrendiklerini belirtmektedir. Buna göre akranlar etkileşimlerle birbirlerinin rollerini öğrenirler, kendi rollerini pekiştirirler (Staub, 2005; akt; Gülay, 2010).

Okul öncesi dönem, çocukların akranlarıyla sosyal kabul adına çeşitli etkileşimler içinde buldukları yıllardır. Bu etkileşimler içinde kazanılan yeni iletişim becerileri, ilişkilerin devamını sağlayacak, uyumu, yakınlığı da beraberinde getirecektir. İletişim becerileri gelişirken, akranlarla yaşanan sorunları çözmek için davranışsal çözümler de üretilir (Hay, 2006; akt. Gülay, 2010).

BÖLÜM 6

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Bu araştırmaya göre 5-6 yaş grubu çocukların Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği'nin alt ölçek (Çekingenlik, Sosyal Kabul, Problem Çözme, Sosyal Davranış, Saldırganlık) ve toplam ölçek puanları sosyal problem çözme becerilerine göre farklılaşmaktadır. Bu sonuca göre çocukların sosyal problem çözme beceri düzeyleri arttıkça akran ilişkileri puan ortalamaları da artmaktadır.

Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği'nin Çekingenlik alt ölçek bulguları incelendiğinde; çocukların sosyal problem çözme beceri düzeyleri arttıkça çekingenlik davranışı sergileme düzeylerinin azaldığı görülmüştür.

Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği'nin Sosyal Kabul alt ölçek puanları, sosyal problem çözme beceri düzeyine göre incelendiğinde, sosyal problem çözme becerisi üst düzeyde olan çocukların akranları tarafından daha çok kabul gördüğü belirlenmiştir.

Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği'nin Problem Çözme alt ölçek sonuçlarına bakıldığında; sosyal problem çözme becerisi iyi olan çocukların akran ilişkilerinde karşılaştıkları problemleri daha iyi çözebildikleri saptanmıştır.

Selçuk Akran İlişkileri Değerlendirme Ölçeği'nin Sosyal Davranış alt ölçek bulguları incelendiğinde; sosyal problem çözme beceri düzeyi yüksek olan çocukların arkadaşları ile ilişkilerinde sosyal davranışlar sergiledikleri görülmüştür.

Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği'nin Saldırganlık alt ölçek sonuçları; çocukların sosyal problem çözme beceri düzeyleri azaldıkça saldırganlık davranışlarının arttığını ortaya konmuştur.

Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği'nin toplam puan ortalamaları incelendiğinde; çocukların sosyal problem çözme beceri düzeyi arttıkça akran ilişkilerinin de olumlu yönde geliştiği belirlenmiştir.

Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği toplam ve alt ölçek puanları ile Wally Sosyal Problem Çözme Testi puanları arasındaki korelasyon değerleri incelendiğinde; çocukların sosyal problem çözme beceri düzeyi ile akran ilişkileri arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında geliştirilen öneriler şunlardır:

- ✓ Anne, baba ve eğitimciler prososyal davranışların kazanılmasında modelin çok önemli olduğunu unutmamalı ve çocuklarına olumlu birer model olmalıdırlar. Çocukların hem okulda hem de ev ortamında gerçekleştirdikleri prososyal davranışlar ödüllendirilmeli, sergiledikleri prososyal davranışlar hakkında konuşulmalıdır.
- ✓ Okul öncesi eğitim programları çocukların akran ilişkileri ve sosyal problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerle zenginleştirilmelidir.
- ✓ Anaokulu ve anasınıflarında çocuğun yaşamında akran ilişkilerinin önemi ve akran ilişkilerinde sosyal problem çözme becerisinin etkinliği hakkında veliler bilgilendirilmelidir. Çocukların sosyal problem çözme becerisinin nasıl geliştirilebileceği konusunda anne babalara eğitim verilmelidir.
- ✓ Okul öncesi eğitim kurumlarında uygun eğitim ortamları ve materyaller hazırlanarak çocukların işbirliği, empati, dayanışma gibi prososyal davranışlar sergilemesine yardımcı olunmalıdır.
- ✓ Yapılan araştırma Konya'da okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocuklar ile sınırlıdır. Dolayısıyla farklı illerde ve farklı yaş gruplarındaki okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ve

etmeyen çocukların akran ilişkileri ve sosyal problem çözme becerileri incelenebilir.

- ✓ Bu araştırmada akran ilişkilerinin sosyal problem çözme becerilerine etkisi test edilmiştir. Çocukların duyguları anlama becerileri, anne-baba tutumları, sosyal beceriler vb. sosyal ve duygusal değişkenlerin akran ilişkileri üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalar planlanabilir.

KAYNAKÇA

Akbaş, S. C. (2005). *Okulöncesi Eğitime Devam Eden Altı Yaş Grubu Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Alınak, S. ve Dinçer, Ç. (2005). Farklı Eğitimi Yaklaşımları Uygulayan Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Kişiler Arası Problem Çözme Becerilerinin Değerlendirilmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt: 38., Sayı:1.

Altınmakas, B. (2010). Çekingenlik ve Saldırganlığa Karşı, Atılganlık Eğitimde Yansımalar, *Arel Eğitim Kurumları*, Sayı:28.

Arı, R. (2006). *Gelişim ve Öğrenme*, Ankara: Nobel Yayınları.

ARI Ramazan ve SEÇER Zarife Şahin (2003). Farklı Ana Baba Tutumlarının Çocukların Psikososyal Temelli Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı:10.

Arı, R., Üre, Ö. ve Yılmaz, H. (1998). *Gelişim ve Öğrenme*, Konya: Mikro Yayınları.

Arslan, C., Hamarta, E., Arslan, E. ve Saygın, Y. (2010). Ergenlerde Saldırganlık ve Kişilerarası Problem Çözmenin İncelenmesi, *İlköğretim Online*, Cilt:9, Sayı:1.

Arslan, E. ve Arı, R. (2008). Erikson'un Psikososyal Gelişim Dönemleri Ölçeğinin Türkçeye Uyarlama, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı:19.

Arslan, E. (2010). *Kaynaştırma Uygulamalarına Katılan Engelli Öğrencilerin Sosyal Kabul Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması*, Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Arslan, Y. (2009). *Lise Öğrencilerinin Algıladıkları Sosyal Destek ile Sosyal Problem Çözme Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Atak, H. (2011). Kimlik Gelişimi ve Kimlik Biçimlenmesi: Kuramsal Bir Değerlendirme, *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, Cilt:3, Sayı:1.

Aydın, B. (2005). Gelişimin Doğası, (Editör: Binnur Yeşilyaprak), *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Başal, H. A. (2004). *Gelişim ve Psikoloji*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Bayhan, P. S. ve Artan, İ. (2007). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Bellmann, A. (2003). Effectiveness of Social Problem-Solving Program in Preschool Children With Developmental Deficits, *Zeitschrift fur Padagogische Psychologie*, Vol: 17.1.

Bilim, M. (2011). Çekingen Çocuklar, <http://www.psikologvar.com> Erişim Tarihi: 15.07.2013.

Bozkurt, V. (2006). *Değişen Dünyada Sosyoloji*, Bursa: Ekin Yayınları.

Briggs, A. (2007). Kültür, (Çev: Sevim Kebeli), *Milli Folklor*, Sayı:74.

Can, G. (2005). Kişilik Gelişimi, (Edit: Binnur Yeşilyaprak), *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Cananoğlu, E. (2011). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyleri ve Algıladıkları Sınıf Atmosferinin Sosyodemografik Değişkenlere Göre İncelenmesi*, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Ceylan, F. (2008). *İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Günlük Hayat Problemlerini Çözme Envanteri Puanları ile Matematik Problemlerini Çözme Başarıları Arasındaki İlişki*, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Chang, L., Lei, L., Kit-Li, K., Liu, H., Guo, B., Wang, Y. and Fung, K. Y. (2005). Peer Acceptance and Self Perceptions of Verbal and Behavioral Aggression and Social Withdrawal, *International Journal of Behavioral Development*.

Crebert, G., Patrick, C.-J., Cragolini, V., Smith, C., Worsfold, K., & Webb, F. (2011). Problem Solving Skills Toolkit. (Retrieved from the World Wide) http://www.griffith.edu.au/data/assets/pdf_file/0008/290717/Problem-solving-skills.pdf Erişim Tarihi: 15.07.2013.

Crick, N. R. ve Ladd, G. W. (1993). Children's Perceptions Of Their Peer Experiences: Attributions, Loneliness, Social Anxiety And Social Avoidance, *Developmental Psychology*, No:29.

Çağdaş, A. ve Seçer, Z. (2005), Sosyal Gelişim, (Editör: Ramazan Arı), *Çocuk ve Ergende Sosyal ve Ahlaki Gelişim*, Konya: Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesini Yaşatma ve Geliştirme Vakfı Yayınları,

Çalışkan, T. ve Çınar, S. (2010). Akran Desteği: Öğrencilerin Sınıf Ortamı ve Uygulama Alanlarında Birbirleriyle Yardımlaşma Durumlarının Değerlendirilmesi, *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, Sempozyum Özel Sayısı.

Çekici, F. (2009). *Problem Çözme Terapisine Dayalı Beceri Geliştirme Grubunun Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme Becerileri, Öfkeyle İlişkili Davranış ve Düşünceler İle Sürekli Kaygı Düzeylerine Etki*, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.

Çilingir, A. (2006). *Fen Lisesi İle Genel Lise Öğrencilerinin Sosyal Becerileri ve Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Erzurum.

Çubukçu, Z. ve Gültekin, M. (2006). İlköğretimde Öğrencilere Kazandırılması Gereken Sosyal Beceriler, *Ahmet Yesevi Üniversitesi bilig Dergisi*, Sayı:37.

Demir, N. Ö, Baran, A. G. ve Ulusoy, D. (2005). Türkiye’de Ergenlerin Arkadaş-Akran Grupları İle İlişkileri ve Sapmış Davranışlar: Ankara Örnekleme, *Ahmet Yesevi Üniversitesi bilig Dergisi*, Sayı:32.

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

Dereboy, İ. F. (1997). Erişkinlikteki Durağanlığın Oyunlaştırılması: Godot’yu Beklerken, *3P Dergisi*, Sayı:5.

Dereli, E. (2008). *Çocuklar İçin Sosyal Beceri Eğitim Programının 6 Yaş Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisi*, Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.

Dinç, B. (2002). *Okulöncesi Eğitimin 4-5 Yaş Çocuğunun Sosyal Gelişimine Etkileri Konusunda Öğretmen Görüşleri*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Dora, S. (2003). *Sosyal Problem Çözme Envanteri (Revize Edilmiş Formu)’nin Türkçe’ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışmaları*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Elias, M., Clabby, J. (1990). *Building social problem solving skills: guidelines from a school-based program*, San Francisco: Jossy-Bass.

Erbay, E. (2008). *Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Becerilere Sahip Olma Düzeyleri*, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Erden, Ş. (2008). Duygusal Gelişim, (Edit: M. Engin Deniz), *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*, Ankara: Maya Akademi Yayınları.

- Erdoğan, İ., (2002). *Eğitimde Değişim Yönetim*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Eroğlu, E. (2001). *Ailenin Çocuklarda Problem Çözme Yeteneğinin Gelişmesi Üzerindeki Etkisi*, Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Ersanlı, K. (2006). Sosyal Gelişim, (Edit: Kurtman Ersanlı ve Ersin Uzman), *Gelişim ve Öğrenme*, İstanbul: Lisans Yayınevi.
- Evirgen, N. (2010). *Aile İçi Örgütlerin Çocukların Algıları Açısından İncelenmesi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Gander, M. J. ve Gandiner, H. W. (2004). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*, (Yay. Haz. Bekir Onur), (Çev: Ali Dönmez, Nermin Çelen ve Bekir Onur), Ankara: İmge Kitabevi.
- Gökdağ, R. (2013). Motivasyon ve Kişilik İlişkisi, (Edit: Yavuz Tuna), *İş ve Yaşamda Motivasyon*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Guerra, N. G. ve Slaby, R. G., Cognitive Mediators of Aggression in Adolescent Offenders: 2. Intervention, *Developmental Psychology*, 26.
- Gülay, H. (2008). *5-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Akran İlişkileri Ölçeklerinin Geçerlik Güvenirlik Çalışmaları ve Akran İlişkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi.
- Gülay, H. (2009). Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt:12, Sayı:22.
- Gündoğdu, R. (2012). Yaratıcı Drama Temelli Atılganlık Programının Psikolojik Danışman Adaylarının Atılganlık Becerisine Etkisi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, Cilt:12, Sayı:2.

Günindi, Y. ve Giren, S. Y. (2011). Aile Kavramının Değişim Süreci ve Okul Öncesi Dönemde Ailenin Önemi, *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 31.

Gürses, İ. ve Klavuz, M. A. (2011). Erikson'un Psiko-Sosyal Gelişim Dönemleri Teorisi Açısından Kuşaklararası Din Eğitimi ve İletişiminin Önemi, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt: 20, Sayı: 2.

Gürsoy, H. (2004). *Örgüt Kültürünün İş Tatmini Üzerindeki Etkisi ve Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde Yapılan Bir Uygulama*, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

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

Hasta, D. ve Güler, M. E. (2013). Saldırganlık: Kişilerarası İlişki Tarzları ve Empati Açısından Bir İnceleme, *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt:4, Sayı:1.

Hopp, J. A. (2004). *Recollections Of Adults Who Self-identify As Having Experienced Peer Rejection in Childhood*, Unpublished Masters Thesis, Siena Heights University, Michigan.

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

İrkin-Çamlıbel, A. (2012). *Çocukların Gelişim Süreci ve Televizyonun Etkileri*, Ankara: Radyo ve Televizyon Üst Kurulu, Uzmanlık Tezi.

Kandır, A. (2007). *Gelişimde 3-6 Yaş*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Kanlıkılıçer, P. (2005). *Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği Geçerlilik Güvenirlik Çalışması*, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Karacan, E. ve Berument-Kazak, S. (2012). Yetişkin Gelişiminin Anababalık Rollerini Açısından Niteliksel Olarak İncelenmesi, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:12, Sayı:3.

Karataş, H. ve Öztürk, C. (2009). Sosyal Bilişsel Teori İle Zorbalığa Yaklaşım, *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, Cilt:2, Sayı:2.

Kırık-Dündar, E. (2011). *Okul Öncesi Eğitimin İlköğretimdeki Başarıya Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Diyarbakır İli Örneği)*, Diyarbakır: Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Koç, M. (2004). Gelişim Psikolojisi Açısından Ergenlik Dönemi ve Genel Özellikler, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 17.

Korkmaz, İ. (2011). Sosyal Öğrenme Kuramı, (Edit: Binnur Yeşilyaprak), *Eğitim Psikolojisi (Gelişim- Öğrenme- Öğretim)*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Korkut, F. (2002). Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 22.

Kozanoğlu, T. (2006). *Utangaçlıkla Baş Edebilme Sosyal Beceri Eğitim Programının Ergenlerin Utangaçlık Düzeylerine Etkisi*, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Kumru, A., Carlo, G. ve Edwards, C. P. (2004). Olumlu Sosyal Davranışların İlişkisel, Kültürel, Bilişsel ve Duyuşsal Bazı Değişkenlerle İlişkisi, *Türk Psikoloji Dergisi*, Cilt:19, Sayı:54.

Ladd, G. W., & Kochenderfer-Ladd, B. (2002). Identifying victims of peer aggression from early to middle childhood: Analysis of cross-prevalance of victimization and characteristics of identified victims, *Psychological Assessment*, Cilt:14, Sayı:1.

Lokumcu-Tozar S. B. (2011). *Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan İlköğretim I. Sınıf Öğrencilerinin Okula Hazır Bulunuşluklarındaki Farklılıklar ve Çözüm Önerileri*, İstanbul: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

MEB (2011). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: Sosyal Gelişim*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayını.

MEB (2013). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: Sosyal Gelişim*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayını.

Monks, C. P., Ruiz, R. O. and Val, E. T. (2002). Unjustified Aggression in Preschool, *Aggressive Behavior*.

Ogelman Gülay H. (2011). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Konumlarının Aile Değişkenlerine Bağlı Olarak İncelenmesi, *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt:2, Sayı:2.

Olweus, D. (2003). A Profile Of Bullying At School, *Educational Leadership*, Cilt: 60, Sayı:6.

Orçan, M. (2008). Sosyal Gelişim, (Edit: M. Engin Deniz), *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*, Ankara: Maya Akademi Yayınları.

Ömeroğlu, E. (2007). Bilişsel Süreçler, (Edit: Esra Ömeroğlu ve Adalet Kandır), *Bilişsel Gelişim*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Özbulak E. B. ve Serin-Bulut, N. (2011). Okul Psikolojik Danışmanlarının Problem Çözme ve Sosyal Beceri Düzeylerinin İncelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitimi Fakültesi Dergisi*, Sayı:41.

- Özdemir, O., Özdemir P. G., Kabak, M. T. ve Nasıroğlu, S. (2012). Kişilik Gelişimi, *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, Cilt:4, Sayı:4.
- Öztürk, M. (2003). *Fonksiyonları Açısından İşletme ve Yönetim*, İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Peterson, M. A. (2001). *An examination aggression and self-esteem in preschoolers*, Unpublished Master Thesis, Southern Connecticut State University, USA.
- Pişkin, M. (2010). Ankara'daki İlköğretim Öğrencileri Arasında Akran Zorbalığının İncelenmesi, *Eğitim ve Bilim*, Cilt:35, Sayı:156.
- Sarı, E. (2006). Kişilik Gelişimi, (Edit: Kurtman Ersanlı ve Ersin Uzman), *Gelişim ve Öğrenme*, İstanbul: Lisans Yayınevi.
- Seven, S. (2010). Sosyal Davranış Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı:23.
- Shure, M. B., Spivack, G. & Jaeger, M. A. (1971). Problem-solving thinking and adjustment among disadvantaged preschool children, *Child Development*, 42.
- Siva, L. (2008). *Okul Öncesi Eğitimin İlkokul Başarısına Etkisi ve Bir Uygulama*, İstanbul: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Sökezoğlu, D. (2010). *Ritim, Hareket ve Şarkı Öğretimi Temelli Müzik Eğitiminin 7 - 11 Yaş Grubu Çocuk Yuvası Öğrencilerinin Sosyal Gelişimleri Üzerine Etkisi (Afyonkarahisar İli Örneği)*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi.
- Susar, F. (2005). *Çok Kültürlü Ortamlarda Karşılaşılan İletişim ve Kültür Engelleri*, İstanbul: Ticaret Üniversitesi Yayınları.

Sürerbiçer, F. S. (2008). *Boşanmış Bireylerin Deneyimlerine Göre Evlilik Eğitimi Gereksinimi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Şahin, Z. (1999). *Çocukların Psiko-Sosyal Temelli Problem Çözme Becerisinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*, Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Şahin, Z. (2000). Çocukların Psiko-Sosyal Temelli Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı:6.

Şen, M. (2009). *3-6 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Davranışlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi.

Şengün, M. (2007). Ahlak Gelişimin Psiko-Sosyal Dinamikleri, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı:23.

Tapmaz, Ç. (2012). *Halk Oyunları Çalışmalarının İlköğretim Beşinci Sınıf (10-11 Yaş Gurubu) Öğrencilerinin Sosyal Uyum Düzeylerine Etkisi*, Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

TDK (2013). Büyük Türkçe Sözlük, <http://tdkterim.gov.tr/bts/> (Erişim Tarihi: 10.06.2013).

Taylı, A. (2007). Kardeş Sahibi Olup Olmama Durumunun Okulöncesi Dönemdeki Sosyal Oyuna Etkisi, *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:7, Sayı:1.

Tepeli, K. (2008). Fiziksel Gelişim, (Editör: M. Engin Deniz), *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*, Ankara: Maya Akademi Yayınları.

Terzi, E. (2009). *Anasınıfına Devam Eden Çocuklarda Görülen Davranış Sorunlarının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi*, Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Terzi, Ş. I. (2000). *İlköğretim Okulu Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

TERZİ Şerife (2003). Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Kişiler Arası Problem Çözme Beceri Algıları, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt:1, Sayı:2.

Topoğlu, O. ve Erden, E.(2012). Bireysel Çalgı Eğitimi Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi, *Akademik Bakış Dergisi*, Sayı: 31.

Totan, T. ve Kabasakal, Z. (2012). Problem Çözme Becerileri Eğitiminin İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Sosyal ve Duygusal Öğrenme İhtiyaçları ve Becerileri Üzerine Etkisi, *İlköğretim Online*, Cilt:11, Sayı:3.

Uluyurt, F. (2012). *Bazı Değişkenlere Göre Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocuklarının Akran İlişkileri*, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Unlendorff, H. (2000). Parents and childrens friendships Networks, *Journal of Family Issues*, March, EBSCO:2872272.

Uz-Baş, A. ve Siyez, D. M. (2011). Akranları Tarafından Kabul Gören ve Görmeyen İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Akran İlişkilerine Yönelik Algılarının İncelenmesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt:9, Sayı:2.

VERKUYTEN. M, STEENHUIS. A (2005). Children's and adolescents intergroup attitudes about race and ethnicity, *Journal of Applied Developmental Psychology*, c.26.

Walker, S., Irving, K., & Berthelsen, D. (2002). Gender influences on preschool children's social problem- solving strategies, *The Journal of Genetic Psychology*, 163(2).

Waschbusch, D. A., Walsh, T. M., Andrade, B. F., King, S., & Carrey, N. J. (2007). Social problem solving, conduct problems, and callous-unemotional traits in children, *Child Psychiatry & Human Development*, 37 (4).

Yağmurlu, B. ve Kodalak, C. Aslı (2010). Ebeveynlik ve Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Sosyal Gelişimi, (Edit: Tarık Solmuş), *Romantik İlişkiler, Evlilik ve Ana-Baba-Çocuk İlişkileri*, Ankara: Nobel Basım Yayın.

Yanık, H., (2008). *İlköğretim Okullarındaki Yöneticilerin Etkili Okul Algıları*, İstanbul: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Yapıcı, M.(2005). Çocukta Sosyal Gelişim, *Üniversite ve Toplum Dergisi*, Cilt:5, Sayı:2.

Yavuzer, H. (2011). Çocuk ve Suç, On Dördüncü Baskı, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yazıcı, H. (2006). Sosyal Öğrenme Kuramı, (Edit: Kurtman Ersanlı ve Ersin Uzman), *Gelişim ve Öğrenme*, İstanbul: Lisans Yayınevi.

Yenibaş, R. (2012). *Çocuk Gelişimi Eğitimi ve Sağlığı*, İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Sanat ve Meslek Eğitimi Kursları (İSMEK) Yayınları.

Yıldız, S. A. ve Eşkisü, M. (2011). Problem Çözme Becerisini Geliştirme Programının 9. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi Üzerindeki Etkisi, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt-Sayı: 13-1.

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

Yörükoğlu, A. (2010). *Çocuk Ruh Sağlığı: Çocuk Yetiştirme Sanatı ve Kişilik Gelişimi*, İstanbul: Özgür Yayınları.

EKLER

EK-1

Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği Örneği

- 1- Grup aktiviteleri esnasında diğer çocuklarla konuşmaz, iletişime geçmez.
- 2- Akran grubu tarafından kabul görür.
- 3- Bir tartışma sonucu arkadaşından ayrıldığında kısa zamanda yeniden barışır.
- 4- Zor durumdaki arkadaşlarına yardım eder.
- 5- Diğer çocuklara vurur onları ısırır ve onlara tekme atar.

EK-2

Wally Sosyal problem Çözme Testi Örneği

Wally Sosyal Problem Çözme Testi 8. Olay Örneği

**8-FARZET Kİ YALNIZSIN VE OYUN ALANINDAKİ DİĞER
ÇOCUKLARLA OYNAMAK İSTİYORSUN. NE YAPARSIN?**





T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü
Özgeçmiş



Adı Soyadı:	DİLEK ÖZMEN
Doğum Yeri:	GEMLİK
Doğum Tarihi:	19.07.1980
Medeni Durumu:	EVLİ
Öğrenim Durumu	
Derece	Okulun Adı
İlköğretim	YÜKSEL YEŞİL İLKOKULU- EDİRNE
Ortaöğretim	ATATÜRK ORTAOKULU-EDİRNE
Lise	TRABZON LİSESİ/-TRABZON
Lisans	SELÇUK ÜNİVERSİTESİ MESLEKİ EĞİTİM FAKÜLTESİ ANAOKULU ÖĞRETMENLİĞİ/-KONYA
Yüksek Lisans	SELÇUK ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ BİLİM DALI- KONYA
Becerileri:	BİLGİSAYAR
İlgi Alanları:	KİTAP OKUMAK, SEYAHAT ETMEK,
İş Deneyimi: (Doldurulması isteğe bağlı)	MERAM İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ/-KONYA ATATÜRK ANAOKULU-ELAZIĞ OVAKAVAĞI KASABASI İLKÖĞRETİM OKULU-KONYA AHMET YILMAZ İLKÖĞRETİM OKULU-KONYA ÜMİDE-GÜLER ATSÜREN ANAOKULU-KONYA
Aldığı Ödüller: (Doldurulması isteğe bağlı)	TEŞEKKÜR BELGESİ(5 ADET)
Hakkımda bilgi almak için önerebileceğim şahıslar: (Doldurulması isteğe bağlı)	ÖZLEM AKIN (OKUL MÜDÜRÜ) HALİS ÜNAL (OKUL MÜDÜRÜ) ÖZGEN ÖZ (OKUL MÜDÜRÜ)
Tel:	dilekkolemen@hotmail.com.tr

~~Imza:~~