

T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ PROGRAMI

**EBEVEYNLERİN SOSYAL PROBLEM ÇÖZME
BECERİLERİNİ BELİRLEMeye YÖNELİK BİR ÖLÇEK
GELİŞTİRME VE UYGULAMA ÇALIŞMASI**

HAZIRLAYAN

Nigar Eda ÇETİNKAYA

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. Esin ACAR

AYDIN-2022

Kabul ve onay sayfası (bu yazı silinecek burada ıslak imzalı sayfalar bulunacak)



T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Bu tezde sunulan tüm bilgi ve sonuçların, bilimsel yöntemlerle yürütülen gerçek deney ve gözlemler çerçevesinde tarafımdan elde edildiğini, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kuralların gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

.../.../2022

Nigar Eda ÇETİNKAYA

ÖZET

EBEVEYNLERİN SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİ BELİRLEMeye YÖNELİK BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME VE UYGULAMA ÇALIŞMASI

Nigar Eda ÇETİNKAYA

Yüksek Lisans Tezi, Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Programı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Esin ACAR

2022, XV + 75 sayfa

Bu araştırmanın amacı çocukları ilkököl kademesinde olan ebeveynlerin sosyal problem çözme becerilerini belirleyebilmek için geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Araştırmada veri toplama aracı olarak geliştirilen Sosyal problem çözme beceri ölçeği formu 300 ebeveyne uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda geliştirilen ölçeğe dair bulgulara göre, Kaiser-Meyer-Olkin katsayısının 0,836 olduğu belirlenmiştir. Özdeğeri 1'den büyük olan toplam varyansın %42'sini açıklayan 2 faktör olduğu görülmektedir. Birinci faktörün açıkladığı varyans %30,102, ikinci faktörün açıkladığı varyans %12,659'dır Açıklanan toplam varyansın %40'ı geçtiği belirlenmiştir. Model uyum indekslerine bakıldığında CFI değerlerinin (Comparative Fit Index) 0.915, AGFI 0,880 ve RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) değerinin 0.059 olduğu belirlenmiştir. Model uyumuna ilişkin CMIN/DF (Ki-Kare testi) değeri ise 2,052 bulunmuştur.

Cronbach's Alpha değerlerinin yapıcı problem çözme becerisi faktörünün 0,818; yapıcı olmayan problem çözme becerisi faktörünün 0,766 ve toplam puanının 0,848 olduğu belirlenmiştir. Analizler sonucunda güvenilirlik düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Sosyal problem çözme beceri ölçeğinin ebeveynlerin yaşadığı yer, yaş, çocuk sayısı ve eğitim durumu değişkeni değerlendirmesinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Sosyal problem çözme beceri ölçeği ile ebeveynlerin ebeveynlik durumu değişkeni değerlendirmesinde yapıcı olmayan problem çözme becerisi ve toplam puanda değerlendirmesinde anne lehine bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin diğer ebeveynleri ile beraber yaşama durumu değerlendirmesinde yapıcı problem çözme becerisi faktöründe ise birlikte yaşayanlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Çalışmada AFA ve DFA sonuçlarına göre, 2 faktörlü

18 maddeden oluşan ölçek kabul edilir sınırlarda olduğu belirlenmiştir. Çalışma sonucunda sosyal problem çözme beceri ölçeğinin güvenle uygulanabilir olduğu söylenebilir.

ANAHTAR SÖZCÜKLER: Sosyal Problem Çözme Becerisi, Ebeveynlik durumu, Ölçek geliştirme .



ABSTRACT

A SCALE DEVELOPMENT STUDY TO DETERMINE PARENTS' SOCIAL PROBLEM-SOLVING SKILLS

Nigar Eda CETINKAYA

Master's Thesis, Department of Basic Education Classroom Education Program

Thesis Advisor: Prof. Dr. Esin ACAR

2022, XV + 75 pages

The aim of this study is to develop a valid and reliable scale to determine the social problem-solving skills of parents whose children are at the primary school level. As data collection in research, a formula that helps with social problem to help 300 children. According to the findings of the scale developed as a result of the analysis, the Kaiser-Meyer-Olkin coefficient was determined to be 0.836. It is seen that there are 2 factors that explain 42% of the total variance with an eigenvalue greater than 1. The variance explained by the first factor was 30.102%, and the variance explained by the second factor was 12.659%. It was determined that the total variance explained exceeded 40%. In the model fit indices, CFI (Comparative Fit Index) was determined to be 0.915, AGFI 0.880, and RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) 0.059. The CMIN/DF (Chi-Square test) for model fit is 2,052.

The constructive problem-solving skill factor of Cronbach's Alpha values was 0.818; it was determined that the non-constructive problem-solving skill factor was 0.766 and the total score was 0.848. According to the data, it was seen that the reliability levels were quite reliable. It was observed that there was no significant difference in the evaluation of the variables of the social problem-solving skill scale where the parents lived, age, number of children, and educational status. In the evaluation of the social problem-solving skill scale and the parenting status of the parents, non-constructive problem-solving skills were in favor of the mother in the evaluation of the total score. It was also determined that there was a significant difference in the constructive problem-solving skill factor in favor of those living together in the evaluation of the parents' living together with their other parents. According to the results of EFA and CFA in the study, the scale consisting of 18 items with 2 factors was found to be within acceptable

limits. As a result of the study, it can be said that the social problem solving skill scale can be applied safely.

KEYWORDS: Social Problem Solving Skill, Parenting status, Scale development.



ÖNSÖZ

Aydın Adnan Menderes Üniversitesinde yürüttüğüm yüksek lisans çalışmamda yardımlarını esirgemeyen, bilgisi ve tecrübesiyle her zaman yanımda olan, sabırla dinleyip önerileriyle yol gösteren saygı değer danışman hocam Prof. Dr. Esin ACAR' a,

Yüksek lisans sürecinde derslerimize girerek yardımcı olan, bize yol gösteren, derslerinde çok şey öğrendiğimiz değerli Aydın Adnan Menderes Üniversitesi öğretim üyelerine,

Veri toplama aşamasında desteğini esirgemeyen ismini saymadığım tüm öğretmen ve veli arkadaşlarıma,

Yüksek Lisans çalışma sürecinde moral ve motivasyonumu sağlamada destek veren, her zaman yanımda olan, çalışmalarına destek veren, gece gündüz hafta sonu demeden sabırla beni bekleyen canım eşime ve birlikte geçireceğimiz zamanlardan alıp çalışmalara vakit ayırmak zorunda kaldığımda dahi beni sevgisiyle güzel sözleriyle motive eden canım kızım Elif'e, her konuda olduğu gibi bu süreçte bana inanan anneme ve aileme teşekkürü bir borç bilirim.

Nigar Eda ÇETİNKAYA

İÇİNDEKİLER

ÖZET	v
ABSTRACT	vii
ÖNSÖZ	ix
İÇİNDEKİLER	x
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiii
TABLolar DİZİNİ	xiv
EKLER DİZİNİ	xv
GİRİŞ	1
1.2. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.5. Araştırmanın Varsayımları	7
1.6. Tanımlar	7
2. BÖLÜM	8
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. Sosyal Problem Çözme.....	8
2.1.1. Sosyal Problem Çözmenin Önemi.....	8
2.3. Problem Çözmenin Aşamaları.....	9
2.3.1. Hazırlık Süreci.....	9
2.3.2. Kuluçka Süreci	9
2.3.3. Kavrayış - Aydınlanma Süreci	10
2.3.4. Değerlendirme ve Düzeltme Süreci	10
2.2. Sosyal Davranışlar ve Sosyal Problem Çözme Becerileri	10
2.2.1. Olumlu Sosyal (Prososyal) Davranışlar	13
2.2.2. Olumsuz Sosyal (Saldırgan) Davranışlar	16
2.4. Sosyal Problem Çözmede Düşünce ve Duyguların Rolü	16

2.4.1. Sosyal Gelişimde Ailenin Rolü	16
2.4.2. Sosyal Gelişimi Etkileyen Faktörler.....	17
2.4.3. İlkokul Öğrencisinde Görülmesi Beklenen Gelişim Özellikleri	19
3. BÖLÜM.....	28
YÖNTEM	32
3.1. Araştırmanın Modeli	28
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	28
3.3. Veri Toplama Araçları.....	30
3.3.1. Ebeveynlerin Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği.....	31
3.3.2. Ölçeğin Geliştirme Aşamaları	31
3.3.3. Verilerin Toplanması.....	32
3.3.4. Verilerin Analizi.....	32
4. BÖLÜM.....	33
BULGULAR	37
4.1. Ebeveynlerin Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi	33
4.1.1. Ölçeğin İlk Hali.....	33
4.1.2. Ölçeğin İçerik Geçerliğine İlişkin Bulgular	33
4.1.3. Açıklayıcı Faktör Analizi Bulguları	36
4.1.4. Faktörlerin Adlandırılması	39
4.1.5. Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular.....	39
4.1.6. Güvenirlik Hesaplamasına İlişkin Bulgular	42
4.2. Ebeveynlerin Sosyal Problem Çözme Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular	43
4.2.1. Verilerin İncelenmesi	43
4.2.2. Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeğinin Güvenirlik Analizleri.....	45
4.2.3. Sosyal Problem Çözme Beceri Ölçeğinin Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi	45

5. BÖLÜM	50
5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	54
5.1. Geliştirilen Ölçeğe Dair Sonuç ve Tartışma.....	54
5.2. Geliştirilen Ölçeğin Demografik Değişkenlerine Ait Tartışma Ve Sonuç	55
5.3. Öneriler.....	57
KAYNAKLAR	54
ÖZGEÇMİŞ	70



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. İlk DFA modeli	40
Şekil 2. Yeni modele ilişkin DFA modeli	41
Şekil 3. Normal Q-Q Plot Grafiği.....	44



TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. Çalışmanın birinci örneklem grubunda yer alan ebevenylerin demografik verileri	29
Tablo 2. Çalışmanın ikinci örneklem grubunda yer alan ebevenylerin demografik verileri	30
Tablo 3. Madde havuzunda yapılan değişiklikler.....	34
Tablo 4. KMO ve Bartlett's Test Değerleri	36
Tablo 5. Ölçek Maddelerine İlişkin Eşkökenlilik (Communality) Değerleri.....	37
Tablo 6. Ölçeğin Toplam Açıklanan Varyansı.....	37
Tablo 7. Ebeveynlerin Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeğinin Ortalamaları, Standart Sapmaları, Yükleri ve Açıklanan Varyans Yüzdeleri	38
Tablo 8. Ölçeğin parametre hesapları.....	42
Tablo 9. Ölçeğin İç Tutarlılık Katsayıları	43
Tablo 10. Dağılımlara İlişkin Sonuçlar	44
Tablo 11. Araştırmanın Güvenilirlik Analizi	45
Tablo 12. Sosyal problem çözme beceri ölçeği ile ebeveynlerin yaşadıkları yere göre Mann- Whitney U testi sonucu.....	46
Tablo 13. Sosyal problem çözme beceri ölçeği ile ebeveynlerin yaş gruplarına göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları.....	46
Tablo 14. Sosyal problem çözme beceri ölçeği ile ebeveynlerin ebeveynlik durumu değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonucu.....	47
Tablo 15. Sosyal problem çözme beceri ölçeği ile ebeveynlerin diğer ebeveynleri ile beraber yaşama durumu değişkenine göre Mann_Whitney U testi	48
Tablo 16. Sosyal problem çözme beceri ölçeği ile ebeveynlerin çocuk sayıları değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları	48
Tablo 17. Sosyal problem çözme beceri ölçeği ile ebeveynlerin eğitim düzeyine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları.....	49

EKLER DİZİNİ

Ek 1. Anket Formu (Demografik Sorular).....	64
Ek 2. Ebeveynlerin Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği	66
Ek 3. İzin yazısı	68



GİRİŞ

Bireylerin hayatta daha güçlü bir duruş sergilemeleri için sahip olması beklenen bazı yeterlilikler vardır. Bu yeterliliklerin belli gelişim dönemlerinde kazanılması önemlidir. İlkokul çağına gelmiş çocukların belirli yeterliliklere sahip olması beklenir. Bu dönemdeki çocuklar bilişsel olması gerektiği kadar hatta daha da çok sosyal yönden ilkokula hazır olmalıdır. Kendi kendine yetebilme, kişisel bakımını sağlayabilme, kişilerle iletişim, karar verebilme gibi kazanımları elde etmiş olması beklenir. Günümüz ilkokul çocuklarının birçoğunda olması gereken yeterliliklerin bulunmadığı gözlenmektedir. Çocuğun ilkokula hazır bulunuşluğunu etkileyen birçok faktör bulunmaktadır (Koçyiğit ve Kayılı, 2014). Çocukların ilkokula başlamak için hazır oluşunu etkileyen temel faktörler zihinsel, sosyal ve çevresel faktörler olarak sıralanmaktadır (Oktay ve Polat Unutkan, 2003).

İnsan bir toplum içine doğar ve sosyal bir varlık olarak hayatını devam ettirir. Sosyal gelişim bilişsel ve davranışsal becerilerin kazanılması ile ilgilidir. Sosyal gelişim birey gelişiminde önemlidir. Sosyal gelişime ilişkin alt kavramlardan olan aynı zamanda sosyal beceriler ile iç içe olan sosyal problem çözme becerisi bireyin dolayısıyla çocuğun günlük hayatını düzenleyici ve kolaylaştırıcı niteliktedir. Sosyal problemleri çözebilme, kişinin günlük yaşamında karşılaştığı problemleri fark etmesi, etkili çözüm yöntemleri geliştirmesi, bu duruma uyum sağlamasında rol alan davranışsal ve bilişsel süreçlerdir (Traş, 2011). Sosyal problem çözme kavramı içerisinde yer alan “sosyal” sözcüğü problem çözmenin günlük hayatta karşılaşılan problemleri çözme süreci olduğunu vurgulamaktadır (D’Zurilla Maydeu-Olivares, Gallardo-Pujol, D 2011).

Çocukların olumlu sosyal davranışlar göstermesi çocukların sosyal çevresine uyumu için önemlidir. Olumlu sosyal davranış gösteren çocuklar çevresindeki akranları tarafından kabul gördüğü, bu çocukların çevresine karşı zarar verici davranışları daha az sergilediği gözlemlenmiştir (Hay ve Pawlby, 2003).

Çocuk İlkokula başladığında, programlı öğretimin gereklilikleriyle karşılaşınca belli kurallara uyması gerektiğini, bazı problemlerle karşı karşıya kaldığını ve bu problemleri tek başına çözmesi gerektiğini hissedecektir. Yani sosyal problemlerle baş başa kalacaktır. İşte burada sosyal gelişimi devreye girecektir. İlkokula başlayana kadar problemle karşılaşmamış veya karşılaştığı problemler başkaları tarafından çözülmüş, ona fark ettirilmemiş belki de yanlış bir yöntemle çözülmüş ise çocuk problemle her karşılaştığında ne yapacağını bilemeyecek

duruma gelebilmektedir. Bu durum gerek arkadaşlarıyla ve okuldaki diğer bireylerle sorun yaşamasına gerekse akademik anlamda yaşadığı sorunlar içinde sıkışıp kalması anlamına gelebilir. Ebeveynlerin disiplin yaklaşımı ve ebeveyn-çocuk ilişkisinin duygusal içeriği erken çocukluk döneminde gelişimi destekleyen önemli ekolojik faktörlerdendir (Bronfenbrenner, 1979). Genel olarak, kontrol ve itaat beklemeye önem veren kısıtlayıcı ebeveyn davranışları, ceza ile ilişkilendirilerek, çocuklarda endişe, korku ve olumsuz sosyal davranışlara neden olmaktadır (Akcinar ve Baydar, 2014; Barber, 1996). Benzer şekilde, ceza, fiziksel ceza ve katı disipline dayalı ebeveyn davranışlarının, çocuğun dışsallaştırma ve içselleştirme davranış problemlerini arttırdığı bilinmektedir (Coley, Kull ve Carrano, 2014; Rudy ve Grusec, 2006). Bunun aksine, ebeveyn sevgi ve sıcaklığı ise, çocuğun kendini güvende hissetmesini, kendiyile ilgili endişelerinin azalmasını, dolayısıyla diğerlerinin ihtiyaçlarına duyarlı olmasını mümkün kılmaktadır (Aunola ve Nurmi, 2005; Eisenberg ve ark., 2005). Bu nedenle, sıcak, yakın ve duyarlı ebeveyn davranışları, çocuklarda dışsallaştırma ve içselleştirme davranış problemlerini azaltmaktadır (Akcinar ve Baydar, 2014; Barber, 1996). Janssens ve Gerris (1992), daha az güç kullanımı içeren ve duyarlı ebeveynlik davranışlarının, çocuğun empati becerisini arttırdığını ve empatinin de uyumlu sosyal gelişimi hızlandığını bildirmiştir

Günümüzde ebeveyn ve öğretmenler tarafından “çocukların sorumluluklarının farkında olmadıkları, sorumluluklarından kaçtıkları, karşılaştıkları sorunları çözemedikleri ve motivasyonlarının düştüğü” yönünde geri bildirimlerinin arttığı görülmektedir. Yukarıda bahsedilen ilkökul çağı çocuklarının edinmesi beklenen yeterlilikler ile ilgili olan bu yakınmaların sebeplerinin neler olabileceği konusu üzerinde düşünülmüştür. Öğretmen olan araştırmacının kendi gözlemleri ve aileler ile görüşmeleri ile ilkökul çağı öncesinde çocukların problemle karşı karşıya kalmasına fırsat verilmediği hatta ilkökulda dahi çocuğun bir problem yaşaması durumunda ailenin onun yerine problemi çözen taraf olduğu fark edilmiştir. Beslenmesini evde unutan çocuk için ebeveynin çocuğun beslenmesini okula getirdiği, ödevini yapmayan çocuğun yerine aileden birinin onun yerine ödev yaptığı, çocukların kendi kendilerine giyinemediği gibi örnekler sıralayabiliriz.

İlkokul çağı çocuklarında kazanılmış olmasını beklediğimiz fakat ebeveyn ve öğretmenler tarafından yakınmalarda bulunulan konular sosyal beceriler ile iç içe olan sosyal problem çözme becerisi ile doğrudan ilişkilidir. Sosyal problem çözme becerisi sosyal çevrede etkileşimde olunan kişiler model alınarak ve onların rehberliğinde kazanılır. Sosyal çevre olarak anne babanın, ona bakım veren kişinin, öğretmenin, komşular ve arkadaşların çocuğun

sosyal gelişiminde büyük rol oynadıkları bilinmektedir (Reid, Webster-Stratton ve Hammond, 2007). Ebeveynlerin etkin sosyal problem çözme becerileri, problemleri çözümedeki samimiyetini ve çocuğun problemlerine ortak çözümler bulmadaki desteğini gösterir (Henderson ve ark. 2000). Ebeveynlerin olumlu sosyal problem çözme davranışları çocukların sosyal becerileri kazanmalarına katkıda bulunmaktadır. Sosyal problemleri çözerken çocuklarıyla uygun davranışlar hakkında karşılıklı duyarlılığa dayalı tartışmalarda bulunan ebeveynlerin çocuklarının psikososyal gelişimleri daha ileridedir (Mantzicopoulos ve Oh-Wang, 1998). Çocukların problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar öncesinde ebeveynlerin çocuklarını yetiştirirken karşılaştıkları problemleri nasıl çözdüklerini ve çocuklarının karşılaştıkları sosyal problemlere nasıl yaklaştıklarını, onları nasıl yönlendirdiklerini belirlemek gerektiği düşünülmüştür.

Alan yazın incelendiğinde Sosyal problem çözme becerisi ile ilgili envanter ve likert tipi çalışmaların olduğu görülmüştür. Konuya ilişkin ilk çalışma Rosenbaum (1980) öz kontrolün değerlendirilmesini amaçladığı araştırmadır. Çalışmasında duygusal ve fizyolojik duyuların, problem çözme stratejilerinin, algılanan yeteneğin ve öz yeterlilik için genel beklentilerin belirlenmesine yönelik yaş grubu ortalaması 22 olan katılımcılarla ölçek çalışması yapılmıştır. Yine aynı yıllarda Heppner ve Peterson (1982) kişisel problem çözme envanteri geliştirmeyi amaçladıkları çalışmada problem çözme güveninin, yaklaşma kaçınma stiline ve kişisel kontrolün belirlenmesine yönelik yaş grubu ortalaması 18-19 olan katılımcılarla ölçek çalışması yapılmıştır. Shure ve Spivack (1982) küçük çocuklara yönelik problem çözme çalışması planlamışlar, 3 yaş 11 ay – 4 yaş 10 ay yaş grubunda “başka bir çocuk varken oyuncak nasıl elde edilir ve bir şey istedikten sonra annenin öfkesini nasıl önleyebilirim?” konularına yoğunlaşmıştır. Alan yazınında bugün sık kullanılan ‘Sosyal Sorun Çözme Envanteri’ (D’Zurilla ve Nezu, 1990 ve Türkçe uyarlaması Duyan ve Gelbal, 2008), ‘Sosyal Sorun Çözme Envanteri Kısa Formu’ (D’Zurilla ve ark., 2002; Türkçe uyarlaması Çekici, 2009), ‘Problem Çözme Envanteri’ (Heppner ve Peterson, 1982; Türkçe uyarlaması Taylan, 1990 ve Şahin ve Heppner, 1993) ve ‘Kişilerarası Problem Çözme Envanteri’ yer almıştır. Ercan ve Kan’ ın 2004 yılında yaptığı çalışmada da belirttiği gibi ölçülecek özelliğin doğrudan ölçülmesi daha doğru sonuçlar vermekte olup, dolaylı olarak yapılan ölçme istenilen özelliğin ölçülmesinde hata verebilir. Bu durum da göz önünde bulundurularak ulaşılan bu ölçekler daha genel anlamda sosyal problem çözme becerilerini ölçen ölçekler olup özellikle belirlemek istenen ebeveynlik ile ilgili sosyal problem çözme becerilerini ölçmeye yönelik ölçek bulunmamaktadır.

1. BÖLÜM

1. ÇALIŞMAYA DAİR AÇIKLAMALAR

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, çocukları ilkököl kademesinde eğitim öğretim gören ebeveynlerin sosyal problemleri çözmeye alakalı kabiliyetlerin belirlenmesi adına güvenli bir ölçek geliştirmek ve geliştirilen ölçekle ebeveynlerin sosyal problem becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Bu genel amaca ulaşabilmek için alttaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Ebeveynlerin sosyal problem çözmeye becerileri ne düzeydedir?

2. Ebeveynlerin sosyal problem çözmeye becerileri;

2.1. Yaşadıkları yere,

2.2. Yaşlarına,

2.3. Cinsiyetlerine,

2.4. Birlikte yaşama durumlarına,

2.5. Sahip oldukları çocuk sayısına ve

2.6. Öğrenim düzeylerine göre değişmekte midir?

3. Geliştirilen ölçek ilkököl kademesinde eğitim öğretim gören ebeveynlerin sosyal problemlerin üstesinden gelebilmekle alakalı kabiliyetlerin belirlenmesinde güvenilir bir ölçüm aracı olarak kullanılabilir mi?

1.2. Araştırmanın Önemi

Dünyada bazı ülkelerde okul öncesi eğitimi zorunlu hale gelmiş olsa da bizim ülkemizde ve daha birçok ülkede okul öncesi eğitim zorunlu değildir. Ülkemizde devletin sağladığı imkânlar veya ebeveynlerin kendi imkânları ile çocuklar okul öncesi eğitim alabilmektedirler. Fakat bu çok yaygın bir durum değildir. Hatta dezavantajlı olarak nitelendirdiğimiz bölgelerde yaşayan çocuklar okulla ilk defa ilkököl çağında tanışmaktadırlar. Bu bölgelerde yaşayan ebeveynler de eğitim kurumu ve eğiticiler ile ilk defa çocukları ilkököl çağına geldiğinde

tanılabilmektedir. Bu sebeple ilkokullar ilk eğitim kurumu vazifesi görebilmektedir. 6 yaş sonrası döneme denk gelen bu dönem daha önceki dönemlerde kazanılması gereken davranışların kazanılabilmesinde telafi dönemi olarak görülebilir. Çocukluk döneminde kazanılamayan sosyal beceriler yetişkinlik döneminde de sosyal yaşantı üzerinde olumsuz etkiler göstermektedir (Avcıoğlu, 2005). Gerek ebeveynlerin çocukların yetiştirilmesi ile ilgili bilgilendirilmeleri gerekse çocukların bu dönemdeki yeterlilikleri edinebilmeleri için ilkokul dönemi önemlidir. İlk defa okulla karşılaşın veya daha önce okul öncesi eğitimi almış çocukların bu dönemde karşılaştıkları sosyal problemler olacaktır. Eğitim bir problem çözme süreci olarak düşünüldüğünde, öğrencilerin daha ilkokul yıllarında iyi bir problem çözücü olmaları beklenmektedir. Aynı zamanda ebeveynler için okul öncesi dönemde çocuk ile ilgili daha basit problemlerle karşılaşırken ilkokul döneminde çocuğun diğer sosyal ortamları ile ilgili problemleri de ortaya çıkmaktadır.

İlkokul çağındaki çocukların eğitim ve öğretimi kapsamında iyi birer yurttaş olabilmesi için, gerekli temel bilgi, beceri, davranış, ahlak anlayışına uygun olarak yetişmesi ve ilgi, yetenekleri doğrultusunda hayata hazırlanmaları gerekmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin gelişim özellikleri de dikkate alınmalıdır. Çocuklar birey olma sürecindedirler. Bu süreçte başta gelişim kavramı olmak üzere kişilik, benlik, birey olma, ilgi ve öğrenme becerileri, dikkat etme, sorumluluklarını bilme kavramları önem kazanmaktadır. Ayrıca bedensel, duyuşsal ve zihinsel gelişim özellikleri, ahlak, dil, moral ve kavram gelişimi, cinsel gelişim, sosyal gelişim, ergenlik dönemi özellikleri ve ruhsal sorunların da ele alınması gerekmektedir. Bunların arasında sosyal gelişim önemlidir çünkü insan doğumundan itibaren bir toplumun içinde yer alır ve sosyal bir varlıktır. Sosyal gelişimin içinde olan sosyal problem çözme becerisi ise aslında her alanda insanın hayatını kolaylaştırıcı bir rol oynar. Çünkü insan her an gerek zihinsel, duygusal gerekse fiziksel olarak sorun çözmeye başlar. Sosyal problem çözme becerileri içinde karar verme, duyguyu tanıma, düşünebilme ve plan yapma gibi beceriler yer alır. Çocuklar gün içinde; vaktinde uyanmak, servisten nerede ineceğini şoför amcaya söylemek, arkadaşlarıyla oyun oynamak, akademik başarı elde etmek, kendisiyle dalga geçen arkadaşıyla baş etmek, harçlığını evde unuttuğunda öğle yemeği yiyebilmek gibi birçok problemi çözmek zorunda kalır. Bir gün içinde biz yetişkinlere küçük görünen bu kadar problemi çözmek zorunda kalan çocuk problem çözme becerilerini edindiğinde sağlıklı bir sosyal yaşam inşa etmeye başlayacaktır.

Gerçekleştirilen incelemeler, sosyal problemlerin üstesinden gelebilme kabiliyetinde etkisi olamayan çocukların, yaşıtlarında reddedilmesi, sosyal izolasyonu ve diğerleriyle oyun

oynayamama ve çalışamama (Howing ve ark., 1990; Rubin ve ark., 2002; Werner ve Crick, 2004) durumlarını yaşamaya müsait olduklarını göstermiştir. Diğer taraftan bazı araştırmalarda, kendine güveni oluşmamış çocukların problemi çözmede etkili strateji bulamadığı saptanmıştır (McCabe, Blankstein ve Mills, 1999). Bu bulgulara bakıldığında sosyal problemlerin üstesinden gelebilme kabiliyetlerinin gelişimine olan rolünü ortaya koyulmaktadır.

Ebeveynlerin çocuklarının en az eğitimlerine yaptıkları yatırım kadar duygusal ve sosyal yönlerini de geliştirmelerine yardımcı olmaları gerekir. Bunu da etkili bir biçimde gerçekleştirebilmek için kendi ebeveynlerinin gerek duymadığı daha yeni ve onlara karmaşık gelebilecek yöntemleri öğrenmeleri şarttır (Wiseman, 2019). İlk sosyal çevreleri olan aile birçok sosyal beceri gibi sosyal problem çözme becerilerini de edinecekleri yerdir. Bu becerilerin öğreniminde ebeveynlerin çocuklarını yetiştirirken kullandıkları ve kendi problemlerini çözmeye yönelik yöntemleri önemlidir. Çünkü çocukların ilk karşılaştıkları ve en çok bulunduğu sosyal ortam ailedir. Ve çocuk model alarak öğrenir. Farklı bir durum ise birçok ebeveyn, iyi ebeveyn olmanın çocuğa sorun yaşatmamak, çocuğun yaşadığı sorunları onun yerine çözmek olduğunu sanmasıdır. Bunu ileriye götürerek günümüz ebeveynleri farklı düşüncelerle kendilerini çocuklarının en ufak isteğini hemen yerine getirmek zorunda hissediyorlar. Çocuk büyüdükçe ebeveynlerin bu yaklaşımları aile içinde sorunlara sebep olduğu gibi çocuğun kendi başına yetebilecek birey olmasını da engelleyecektir. Oysa ebeveynlerin çocukları için sorun çözme becerilerini sergileyen ve bu becerinin kazandırılmasında uygun koşulları sağlayacak kişi olduğu düşünüldüğünde kendisini bu yönden doğrudan nasıl algılayıp değerlendirdiği önemlidir. Ebeveynlerin sosyal problem çözme becerilerinin belirlenmesi ve sonrasında bu konuda yapılacak çalışmaların çocukları doğrudan etkileyeceği düşünülmektedir. Aynı zamanda yapılacak çalışma ebeveynlerde bireysel farkındalıklarını arttıracaktır. Sorun çözme becerisi sayesinde çocuğun; yeteneklerine güvenerek yaratıcılığını ortaya koyması, başkalarının fikirlerine açık olması, yaşamsal sorunlara karşı daha meraklı, çevresindeki sorunlara daha duyarlı, özgün fikirler geliştirmede daha yetenekli, eleştirel düşünmesi ve karar verme yeteneğini geliştirmesi sağlanabilir (Terzi, 2000). Bu nedenle yetişkin modeli olarak, ebeveynin sorun çözme becerisine sahip olup olmaması ve bu beceriyi nasıl kullandığı önemlidir. Bu anlamda çalışmanın sorunlarla baş edebilen, kendi kendine yetebilen bireylerin topluma kazandırılmasında ilk adım olan ebeveynlerin durumunu tespit etmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın uygulanması esnasında belirlenmiş örneklem, yer, zaman, uygulama metodu gibi planlı belirlenmişlikler dışında uygulamada her hangi bir sınırlılık ile karşılaşılmamıştır.

1.5.Araştırmanın Varsayımları

Çalışmanın uygulanması esnasında katılımcıların, ölçme aracındaki soruları içtenlikle cevapladıkları varsayılmıştır.

1.6.Tanımlar

Sosyal problem çözme: bir problemin tanımlanması, alternatif çözüm yollarının üretilmesi, etkili bir çözümün seçilmesi ve kullanılması, çözümün diğerlerine etkisini dikkate alma sürecidir (D'Zurilla ve Nezu 1999).

Sosyal problem çözme becerisi: bireylerin günlük hayat içinde karşılarına çıkan problem tanımlayabilme, belirleyebilme ve onlara etkin çözüm üretebilme atılımlarının bulunduğu özyönetimli bilişsel-davranışsal süreç şeklinde tanımlanır (D'Zurilla & Nezu, 2001).

2. BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Sosyal Problem Çözme

Sosyal problem çözme becerisi, insanların gündelik hayatlarında karşı karşıya kaldıkları farklı bireyler ile iletişime geçme ve meydana gelen çatışma problemlerinin üstesinden gelme çözümleri bulabilme becerisi şeklinde ifade edilmektedir (Dinçer ve ark., 2019).

Sosyal problem çözme kuramında 3 temel unsur bulunmaktadır. Bu unsurlar: (1) sosyal problem çözme, (2) problem ve (3) çözüm biçiminde karşımıza çıkmaktadır. Buradan hareketle, “sosyal problem çözme”, bir insanın, çiftin ya da grubun gündelik hayatta karşısına çıkan belirli sorunlarla alakalı etkili çözümler saptamaya ya da keşif etmeye çalıştığı, kendi kendine yönlendirilen bilişsel ve davranışsal süreç olarak ifade edilir. Bahsi geçen sebep ile sosyal problem çözme, sorunlu bir durumu iyileştirmeyi, durumun yol açtığı negatif duyguları ya da bahsi geçen neticelerin ikisini birden alt düzeylere indirmeyi ya da değiştirmeyi hedefleyen bilinçli, gerçekçi gayret gerektiren ve amaçlı bir faaliyet şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Bahsi geçen sebep ile bir tane üstesinden gelebilme faaliyeti ya da stratejisinin dışında stres içeren hayat olaylarına anlam verme, değerlendirebilme ve bu olaylara uyum sağlama meta süreci şeklinde de kabul edilmektedir (D’Zurilla ve Nezu, 2010).

2.1.1. Sosyal Problem Çözmenin Önemi

Sosyal problem çözme becerisi insanın çevresiyle uyum içerisinde yaşaması konusunda faydası olan esas etkenlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Sazak’a (2018) göre bahsi geçen sebep ile çocukluk çağlarından itibaren elde edilmesi ve sonraki çağlarda üzerinde titizlik ile durulması gereken, insanın bütün hayatında etki göstererek yaşamı süresince gelişen bir süreç şeklinde ele alınabilir. Sosyal problem çözme konusunda becerisi üst düzeylerde bulunan insanların sonraki hayatlarında pozitif davranış edinimlerinin de üst düzeylerde olacağının altı çizilirken bahsi geçen kazanımlar doğrultusunda hayatı süresince başvurabileceği çeitli yetenekleri de geliştirmeyi devam ettireceğinin altı çizilmektedir (Bingham, 1983).

Literatür ele alındığında sosyal problem çözme becerisinin insanlara pek çok alanda yarar sağladığı görülmektedir. Sosyal problem çözme, insanların kendi istekleri doğrultusunda çözümler bulabilmelerini sağlamak sureti ile insanların özgüvenleri üst düzeylere

çıkartmaktadır. Öte yandan yalnızca kendi isteklerinden ziyade çevresinde yaşayan insanların taleplerini de kavramalarını ve bahsi geçen talepler doğrultusunda çözümler bularak çevresi ile uyum içerisinde hayatlarını devam ettirmelerine yardımcı olmaktadır. Bayındır'a (2019) göre, fonksiyonel çözümler bularak çevresi ile iş birliğinde bulunması insan sosyalliğın yanında akademik anlamda da pozitif faydalar vermektedir.

Sosyal problem çözme becerisi bulunan insanlar aynı zamanda yeteneklerinin de farkında olan insanlardır. Gündelik hayatta karşı karşıya kaldıkları sorunlarda bir yetişkinden yardım almadan kendileri bahsi geçen sorunlara cevap arayabilmektedir. Tecrübe ve bilgilerden faydalanmak sureti ile sorunların üstesinden gelebilmektedirler. Karşı karşıya kaldıkları sorunların üstesinden gelebilen insanlar böylece hayatları süresince daha alt düzeylerde kaygı ve stres yaşamaktadırlar (Elias ve Tobias, 1996). İnsanların çevreleri ile etkin iletişim geliştirerek iş birliği içinde, negatif davranışlar olmadan hayatlarını devam ettirebilirler. Akran ya da arkadaşlık ilişkilerinde meydana gelebilen sorunları uzlaşmacı yollar ile, empati kurmak sureti ile karşısında bulunan insanın da taleplerine dikkat ederek fonksiyonel çözümler üretebilmektedir (Eskin, 2009). İnsanların karşı karşıya kaldıkları sorunların üstesinden gelebilmeleri ruhsal anlamda da onlara iyi gelmektedir (McMurrin ve McGuire, 2005).

2.2. Problem Çözmenin Aşamaları

İnsanların kendilerine has düşünme tarzları olsa bile problem çözmede belirli aşamalara rastlanılmaktadır. Bahsi geçen aşamalar pek çok araştırmacı tarafından türlü biçimlerde sınıflandırılmakta lakin hepsinin de bulunduğu ortak noktalar hazırlık süreci, kuluçka süreci kavrayış süreci ve değerlendirme süreci olarak karşımıza çıkmaktadır (Morgan, 2015)

2.2.1. Hazırlık Süreci

Bu aşama, problemin ne olduğuyla yüzleşilen aşama olarak ifade edilmektedir. Problemin ne şekilde ortaya çıktığının saptanmaya çalışılması ile alakalı bilgilerin toplanmaya başlandığı bu aşamada problem çözülmeye çalışılsa da çözülmeyerek sonraki aşamaya devredilir.

2.2.2. Kuluçka Süreci

Kuluçka süresi, daha evvelden çözümü zora sokulan bazı olgulardan kurtulunmaya başladığı aşama olarak ifade edilmektedir. Bu aşamada kişi, problemin çözümüne katkı sağlayacak faaliyetlerde bulunarak, yeni bazı bilgiler üretmektedir

2.2.3. Kavrayış - Aydınlanma Süreci

Bu aşama, genel olarak kavrayış biçiminde değişik bir fikrin meydana geldiği aşama olarak ifade edilmektedir. Bu aşamada sorunun çözümü doğrultusunda değişik bir yol bulunmuş olmaktadır

2.2.4. Değerlendirme ve Düzeltme Süreci

Değerlendirme aşaması, yeni çözüm yolunun sorunu çözebilip çözemeyeceğinin denendiği aşama olarak ifade edilmektedir. Şayet problem çözülmezse yeniden başlangıç noktasına dönülür, çözülmüş sorun çözülmüş olur (Alemda, 2016).

2.3. Sosyal Davranışlar ve Sosyal Problem Çözme Becerileri

Bireyler doğumdan ölüme kadar birbirleriyle ilişki içerisinde. Bireylerin tüm yaşamı boyunca çevresine uyum sağlama ve insanlarla sosyal ilişkiler kurmaya ihtiyacı vardır (Yavuzer, 2007). Sosyal davranışlar, kişinin içerisinde olduğu topluluğun beklentilerini karşılayan ve taleplerine uygun tutumlar sergilemesi şeklinde tanımlanmıştır (Demirkaya, 2012). Mathur, Kavale, Quinn, Forness ve Rutherford (1998) çocukların sosyal becerilerini sergileyebilmesi için göstermeleri gereken birden fazla davranışı olduğunu ve bu davranışların sosyal davranış olarak adlandırıldığını söylemiştir. Soriaş (1986), sosyal davranışlar hakkında kişisel, ayrıştırılabilen, gözlenebilen davranışlar olarak karşımıza çıktığını ve sosyal becerilerin alt bileşenler şeklinde tanımlanabileceğinden bahsetmiştir.

Sosyal davranış kazanımı doğum ile birlikte başlayan ve yaşam boyunca devam eden bir süreçtir. Sosyal davranışların çocukların kendi aralarında kurdukları ilişkiler ile şekillendiği (McHale, Dariotis ve Kauh, 2003) ve bu nedenle erken çocukluk döneminde çocuğun çevre ile olan iletişimin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Karaca, vd, 2011). Ayrıca çocukların akranlarıyla olan sosyal ilişkileri sırasında sadece sosyal gelişimlerinin değil bilişsel gelişimlerinin de desteklendiği araştırmalar sonucunda ortaya konulmuştur (McHale, vd, 2003).

Sosyal davranışlar aile, sosyal çevre, akran grubu, okul, oyun, kitle iletişim araçları, cinsiyet, yaş gibi etmenlere göre farklılık göstermektedir (Mollahüseyinoğlu, 2019). Okul öncesi çağı çocuğun fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişiminin en çok hız kazandığı ve çocuğun kişiliğinin temellerinin atıldığı dönemdir. Bu dönemde kazanılan davranışlar hayat boyu devam eder. Bu dönemde eğitim hayatına başlayan çocuğun sosyal çevresine öğretmen

ve akranları da dahil olmaktadır. Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumları da çocuğun sosyal davranışlarını destekleyen önemli kurumlardan biridir (Karaca, vd, 2011).

Okul öncesi dönem çocuklarında çeşitli sosyal davranışlar gözlemlenmektedir. Bu davranışlardan bazıları saldırganlık, çekingenlik, liderlik, iş birliği, uyum ve destektir. Gözlemlenen bu davranışlar olumlu sosyal davranışlar ve olumsuz sosyal davranışlar olarak incelenmektedir (Eke, 2018). Okul öncesi eğitim sayesinde çocukların olumlu sosyal davranışları kazanması desteklenir (Argun, 2011). Sosyal davranışları okul öncesi dönemde kazandırmak, kazanılan davranışların hayat boyu devam etmesini desteklemektedir. Bu dönemde çocukların sosyal davranışları kazanabilmesinin en önemli ve kolay yolu oyunlardır. Çocuklara kazandırılmak istenen davranışlar oyun tabanlı eğitim programları ile verilmesi çocukların sosyal gelişimlerini de destekleyecektir (Durualp, 2009).

Çocuğun dünyaya geldiği andan itibaren ilk ilişkileri ailesiyle başlarken okul öncesi dönemde yeni bir çevre ve ilişki ağına dâhil olur (Gülay, 2009). Çocuğun dâhil olduğu ilişki ağında sosyal davranışlarında yetersizlik olması halinde akademik başarısızlık, saldırgan davranışlar, suça yönelim, ruhsal ve psikolojik sorunlar yaşamasına neden olmaktadır (Gottman ve Putallaz, 1981). Yapılan araştırmalarda okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışlarında yetersizlik sonucunda; saldırgan davranışların arttığı, depresyon, ifade edici dil gelişiminde gerileme, akademik başarısızlık, uyku sorunları, şiddete yönelme, ilerleyen yaşamlarında madde kullanımı, öfke nöbetleri ve sosyal yetersizlik gibi problemler yaşandığı belirtilmiştir (Dishion ve Patterson, 2006; Erganlı, 2012; Fabes ve ark., 2006; Gülay ve Akman, 2009; Karakuş, 2008; Keenan ve Wakschlag, 2000). Bu nedenle çocukların sosyal davranışlarının geliştirilmesi ve desteklenmesi önemlidir (Avcıoğlu,2007). Çocukların sosyal davranış gelişimlerine desteklemek için gelişimsel özelliklerinin, içinde bulunduğu aile ve kültür özelliklerinin ve toplumsal rollerin iyi bilinmesi gerekir (Alisinanoğlu ve Kesicioğlu, 2010).

Sosyal problem çözme becerileri, alan yazında kişilerarası sorun çözme becerileri ya da sosyal sorun çözme becerileri olarak da adlandırılmaktadır. Sosyal problem çözme becerileri, öğrencilerin daha iyi sosyal ilişkiler kurmaları ve karşılaştıkları sorunları etkili bir biçimde çözebilmeleri için gerekli olan sosyal gelişim alanlarından biridir (Ayvaz Tuncel ve Demirel, 2010). D'Zurilla ve Nezu (1990) sosyal problem çözmeyi, kişinin günlük yaşamda karşılaştığı sorunlu durumlarda etkili başa çıkma yolunu bulmak için giriştiği ve ürettiği bilişsel, duyuşsal ve davranışsal süreç olarak tanımlamaktadır. Bu bakış açısına göre sosyal problem çözme

bilinçli, rasyonel, etkili ve amaçlı bir başa çıkma süreci olarak tanımlanmaktadır (Yaban ve Yükselen, 2007).

Sosyal problem çözme, bireyin sağlıklı sosyal ilişkiler kurabilmesinde önemli bir yere sahiptir. Bireylerin günlük yaşantısında karşılaştığı sosyal problemlerini etkili yollarla çözebilmesi için bu konuda yönlendirilmesi, edindiği bilgileri uygulaması için ortam hazırlanması ve problem çözme basamaklarını kullanmanın öneminin fark etmelerinin sağlanması gerekmektedir. Aile ve aile çevresi ile başlayan sosyalleşme süreci çocuğun okula başlaması ile hızlanmaktadır (Ayvaz Tuncel ve Demirel, 2010). Sosyal problemlerin çözümünde rol oynayan en önemli faktör, ahlâki duyguların gelişimidir. Bunlar ise empati, suçluluk duygusu, utanma duygusu ve vicdanın gelişimidir (Arı, Üre ve Yılmaz, 1997).

Crick ve Dodge (1994) çocukların sosyal olarak kabul edilmesi ve yaşlılarıyla etkileşimde olabilmesi için, karşı karşıya geldikleri sorunların üstesinden 6 aşamada gelebileceklerini ifade etmişlerdir:

- İçsel/dışsal ipuçlarını kavramak,
- Belirlenmiş olan ipuçlarını yorumlayabilmek,
- Hedefler belirlemek,
- Sorun için çözümler bulmak,
- Çözümler arasında en uygun olanı seçmek,
- Seçilmiş olan çözümü harekete geçirmek (Crick ve Dodge, 1994).

Webster-Stratton ve Reid (2003), çocukların karşı karşıya geldikleri sosyal problemler halinde sorunu çözebilmek adına takip edebileceği 7 adımı aktarmıştır;

1. Sorun ne ve nasıl hissettiriyor?
2. Sorunun çözümü nedir?
3. Diğer çözümler nelerdir?
4. Sonuç nasıl olur?
5. Çözümler arasında en iyisi hangisidir?
6. Seçilen çözüm planı kullanıma uygun mu?

7. Nasıl yaparım?

İnsan, karşı karşıya geldiği sosyal problemler karşısında bir bazı tutumlar gösterir ve bu tutumlar, pozitif veya negatif sosyal davranış şeklinde gruplandırılır.

2.3.1. Olumlu Sosyal (Prososyal) Davranışlar

Toplumun bir parçası olan insanın topluma fayda sağlayacak gönüllü davranışlar sergileyerek, sosyal çevresindeki uyumu desteklemesi beklenmektedir. Prososyal davranış sözcüğünü kullanan ilk kişi Auguste Comte bilinmektedir. Prososyal davranış “başkalarına gösterilmiş olan ilgi” şeklinde tanımlanmıştır (Esmer ve Özdaşlı, 2018). Prososyal davranışlar alanyazında anti-sosyal (Uzmen ve Mağden, 2002) ve saldırganlık (Nantel Vivie, 2010) gibi olumsuz davranışların tersi davranışlar olarak nitelendirilmektedir.

Olumlu sosyal davranış, insanın başka bir insan ya da başka grup için fayda sağlayacak, insanın isteği ve fedakârlığı ile gönüllü (Eisenberg, 1979) olarak yaptığı davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Lukačiková, 2011). Bar-Tal (1976)’a göre ise dışarıdan ödül beklenmeden bir başkasına yardımcı olma/yarar sağlama davranışıdır. Prososyal davranışın ortaya çıktığı iki koşul bulunmaktadır. Bu koşullardan biri kendi amaçları doğrultusunda ortaya çıkan özgecilik davranışıdır. Bir diğeri de bir şeyi sahibine iade etmek için yapılan karşılıklı münasebet sonucu ortaya çıkan davranışlardır (Karadağ ve Mutağçılar, 2009).

Lukačiková (2011)’e göre bir davranışın prososyal davranış olarak isimlendirilebilmesi için durumun aciliyetinin önemli olmadığı, ancak bireyin kendi çıkarlarından vazgeçip bir başkası ya da grubun iyiliği doğrultusunda hareket etmesi gereklidir. Ayrıca prososyal davranışların yardıma ihtiyacı olan kişi ile ilgili olmadığı, bu davranışın yardım eden kişi ile ilgili olduğunu söylenmiştir.

Prososyal davranışlar hem davranışsal unsurları hem de duygusal unsurları içinde barındırmaktadır (Zahn-Waxler, vd, 1992; Hatings, vd, 2007). Burada prososyal davranış ve duygulardan kasıt empati, sempati, şefkat, endişe duyma, teselli etmek, yardım etmek, paylaşmak, iş birliği yapmak, gönüllü olmak ve bağış yapmak olarak belirtilmektedir (Hatings, vd, 2007). Ayrıca prososyal davranışlar bir başkasına iltifat etmeyi ve üzgün olan kişiyi teselli etmeyi de içerdiği gibi bir sorunun üstesinden gelirken iş birliği yapmayı da içermektedir (Taylor ve Hyson, 2011).

Freud'un psikanalitik teorisine bakıldığında, çocuklar doğuştan gelen id ile, cinsel ve agresif dürtüler ile doğarlar. Çocuklar doğuştan gelen bu dürtüleri ve ebeveynleri ile yaşadıkları iletişim sorunları arasındaki çatışmayı çözebilmek için dört yaş ve altı yaş aralığında icdan/süper ego geliştirirler. Süper ego gelişen çocuklar ebeveynlerin yapmasını istedikleri doğru davranışları yapmadıklarında suçluluk duygusuna kapılırlar. Bu suçluluk duygusu ile başedebilmek için gerçekleştirdikleri çaba da onların prososyal davranış göstermelerini sağlamaktadır. Prososyal eylemler genellikle ego tarafından kullanılan savunma mekanizmaları olarak süper egonun talepleri ile başa çıkabilmek için ortaya çıkmaktadır. Ancak, Freud ve diğer psikanalistler fedakârlığın daha olumlu şekilde gösterildiğini kabul etmiştir. Freud (1930)'a göre bireylerin fedakârlık yaparak sosyalleşeceğine atıfla "Bireysel gelişim bize iki eğilimin etkileşiminin bir ürünü gibi görünmektedir, mutluluk için çabalamak, genellikle "egoist" olarak adlandırılır ve toplumdaki diğerleriyle birleşme dürtüsü, ki biz buna "fedakâr" diyoruz şeklinde ifade etmiştir (Eisenberg, Fabes, ve Spinrad, 2006). Ekstein (1978) ise Freud'un empati, kimlik ve içselleştirme becerilerinin gelişimi için erken anneçocuk ilişkisinin önemli olduğunu vurgulamaktadır (Eisenberg, Fabes ve Spinrad, 2006).

Psikanalitik çalışmaların prososyal yanıt teorisine en büyük katkısı prososyal davranışların tanımının yapılmasıdır. 1960'larda ve 1970'lerde sosyal öğrenme kuramcıları bu yapıyı, olumlu bir anne-baba-çocuk ilişkisinin bir sonucu olarak çocukların ebeveynlerin kurallarını, değerlerini ve standartlarını içselleştirmelerine atıfta bulunmak üzere uyarlayabilmiştir (Hoffman, 2000). Bu kurama göre bireyler etrafında gerçekleşen davranışlardan kendilerine uygun olanı rol model olarak alırlar. Sosyal öğrenmeye göre çocukların prososyal davranış göstermesi ebeveynleri tarafından sergilenen prososyal davranışlara bağlıdır (Bukatko ve Daehler, 2012).

Davranışçı kuramı savunanlar, çocukların öğrenmelerinin uyarıcı ve tepki arasındaki bağ ile gerçekleştiğini öne sürmektedirler (Koç, 2009). Prososyal davranışın desteklenmesinde ve kondisyon yoluyla empatinin geliştirilmesine ilişkin çalışmalarda pekiştirme ve cezanın önemli bir rol üstlendiğini ortaya konulmuştur (Eisenberg, vd 2006)

Sosyal bilişsel kuram, çocukların çevresindeki insanları taklit ederek öğrendiği ve taklit yoluyla davranış kazandığını savunmaktadır (Koç, 2009). Mevcut bilişsel sosyal öğrenme kuramında, ahlaki gelişimde biliş ve çevresel etkilerin birbiriyle ilişkili olduğu belirtilmiştir. Bandura'ya göre (1986), ahlaki kurallar veya davranış standartları sezgi, başkalarının değerlendirmesi, sosyal tepkileri ve modelleri gibi çeşitli kaynaklardan elde edilen bilgiler ile

şekillenmektedir. Deneyimlere dayanarak, insanlar hangi faktörlerin ahlaki açıdan uygun olduğunu ve her birine ne kadar değer verilmesi gerektiğini öğrenmektedirler (Bandura, 2002; Hoffman, 2000).

Ahlaki ve prososyal işleyişin, tarafsız soyut akıl yürütmeden ziyade, kendi kendine tepki (örneğin, kendi kendine yaptırımlar, kişisel süreçler) ve diğer öz-düzenleyici süreçler tarafından yönetildiği düşünülmektedir (Bandura, 2002).

Olumlu etkilerin düzenlenmesinde algılanan öz-etkinlik empatik etkinlik algılarının prososyal davranış üzerinde etkili olduğu gözlenmiştir (Bandura, ve ark., 2003). Bu nedenle, temel duygusal durumları yönetmek için algılanan öz-etkinlik empatik yanıt verme ve prososyal davranış olasılığını belirleyen nedenler prososyal davranış gerçekleştirme süreçlerinde önemli bir rol oynamaktadır (Eisenberg, vd, 2006)

Piaget (1932; 1965) ve Kohlberg'in (1969;1984) çalışmalarıyla, ahlak ve bilişsel gelişim bakış açısı, ahlaki davranıştan çok ahlaki akıl yürütmenin ve diğer sosyal bilişsel süreçlerin gelişimini ilgilendiren konulardandır. Kohlberg, ahlaki gelişimi, sosyal-bilişsel gelişimin bir fonksiyonu olarak ilerleyen aşamaların değişmez, evrensel ve hiyerarşik bir dizisi olarak tanımlamıştır. Bu tanımda prososyal davranışlardan perspektif almaya atıfta bulunulmuştur. Kohlberg, bilişin, özellikle perspektif almanın ahlaka katkılarını vurgulamış ve duygu ve sosyalleşmenin katkılarını en aza indirgemiş ancak tamamen farklı olduğunu söylememiştir (Eisenberg, vd., 2006). Piaget ve Kohlberg 'in teorilerine göre küçük çocukların perspektif alma yeteneklerinin sınırlı olduğu bu nedenle prososyal davranışların okul yıllarına kadar ortaya çıkma olasılığının düşük olduğu bilinmektedir. Eisenberg'in ahlaki muhakeme anlayışı geleneksel bilişsel gelişim kuramından önemli ölçüde farklılaşmaktadır. Çevresel ve duygusal faktörlerin prososyal ahlaki muhakemenin geliştirilmesinde ve kullanımında önemli bir rol oynadığına inanılmaktadır (Eisenberg, vd 2006).

Prososyal davranışlar sosyal gelişimin önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Alan uzmanları prososyal davranışları farklı alt boyutlar kapsamında incelemiştir. Carlo ve diğerleri (2003)'ne göre prososyal davranışlar altı boyuttan oluşmaktadır.

Knafo ve Israel (2008) ise prososyal davranışları özgecilik, empati, sempati, iş birliği, sorumluluk alma, yardımlaşma paylaşma, rol üstlenme, perspektif alma, kendine değer verme öğeleri altında incelenmesinin konuyu daha ayrıntılı ortaya koyacağını belirtmiştir (Knafo ve Israel, 2008)

Hastings, ve arkadaşları (2007), empati, sempati, yardım etmek, paylaşmak, iş birliği yapmak, davranışlarının yanında şefkat, endişe duyma, teselli etmek, gönüllü olmak ve bağış yapmayı da prososyal davranışlar olarak belirtmiştir. Taylor ve Hyson (2011), bir başkasına iltifat etmeyi ve üzgün olan kişiyi teselli etmeyi de içerdiği gibi bir sorunun üstesinden gelirken iş birliği yapmayı da prososyal davranış olarak ifade etmiştir.

Ayrıca prososyal davranışlar “duygusal ve davranışsal unsurlar” başlıkları altında incelenmiştir. Somut bir şekilde prososyal davranışın gösterildiği beceriler davranışsal unsur, kişinin çevresine etkilemeyen kendi duygusal durumunda değişiklik meydana getiren beceriler ise duygusal unsur olarak belirtilmektedir (Zahn-Waxler, vd, 1992). Zahn-Waxler, Radke-Yarrow ve King (1979)’in çalışmasında erken gelişim dönemlerinde çocuklara gösterilen bakım sırasında annelerin sıcaklığı, duyarlılığı ve yanıt verme oranı ile çocukların empati gibi prososyal davranışlar arasında pozitif bir ilişki olduğuna dikkat çekilmektedir.

2.3.2. Olumsuz Sosyal (Saldırgan) Davranışlar

Saldırgan davranış genel olarak pozitif sosyal davranışların zıttı olarak, başka insanların zarar görmesini hedefleyen davranış şeklinde ifade edilmektedir (Coie ve Dodge, 1998). Alanyazın ele alındığında, Pulkkinen’in (1996) zarar verme ve savunma amaçlı saldırganlığı karşılaştırdığı çalışmanın ardından araştırmacıların saldırganlığı niyet esasında inceleme yatkinliklerinin üst düzeylere çıktığının altını çizmektedir. Farklı bir söylem ile saldırgan davranışlar açısından görece en açık ayrımın amaca yönelik (proactive) ve tepkisel (reactive) uzanım şeklinde yapıldığına rastlanılmaktadır. Bahsi geçen noktada, 2 uzanımlı bu ayrımın esaslarının daha önce meydana getirilen çalışmalarda bulunduğu unutulmaması gerekmektedir. Örnek vermek gerekir ise tepkisel saldırgan davranış, kavramsal anlamda Berkowitz’in (1993) engellenme saldırganlık modeli ile amaca yönelik saldırgan davranışa Bandura’nın (1973) model alma yolu ile öğrenme ve edimsel koşullanma ilkeleri ile açıklanmaktadır.

2.4. Sosyal Problem Çözmede Düşünce ve Duyguların Rolü

2.4.1. Sosyal Gelişimde Ailenin Rolü

Ebeveynler çocukların hayatlarında bir yer tutmakta ve rol model alınan bireylerdir. Çocukların sosyal davranış biçimleri de ebeveynlerinin model olmalarına göre gelişmektedir

(Yavuzer, 2012). Ebeveynlerin iyi birer model olmasının yanında çocukla karşılıklı ilişki ve ona yansıtıkları duygu ve düşünceler de çocuğun sosyal davranışlarında etkili olmaktadır (Çağdaş 1997). Yapılan araştırmalarda ebeveynlerin çocuklarıyla ilişkilerinde gösterdikleri davranışları ve ona karşı verdikleri olumlu/olumsuz tepkiler çocuğun sosyal davranışlarını paralel olarak etkilemekte, ilerleyen yaşamlarında ise psikolojik etkilere sahip olduğu belirtilmiştir (Börkan ve ark., 2014; Erkman ve Rohner, 2006; Ünübol, 2011). Ebeveynler çocuklarına olumlu rol model olmasının yanında çocukla etkileşimi ve çocuğa yönelik tutumu sosyal davranışı desteklemede önemli bir yer tutmaktadır (Ceylan, 2009). Ebeveynler çocuklarla kurdukları iletişim sırasında yaşadıkları ve gösterdikleri davranışların nedenlerini açıklaması ve farklı duygulara yönelik tepkileri açıkladıklarında çocuklar da hem kendilerinin hem de başkalarının duygularını anlama açısından sosyal davranışları desteklemektedir (Fox ve Shifter, 2005).

Çocukların sosyal davranışlarında etkili olan bir diğer temel faktör ise kardeşleridir. Çocukların kardeşiyle olan iletişimi ve etkileşimi çocuğun sosyal davranışının şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Rice ve Holland, 1997). Kardeş ilişkileri çocukların davranışlarında hem bir rol model olurken hem de çevreyle etkileşim kurmasında uygun ortam sağlamasına yardımcı olur (Yiğen, 2005).

2.4.2. Sosyal Gelişimi Etkileyen Faktörler

2.4.2.1. Bireysel Faktörler

Her çocuğu farklı özelliklere sahip olması tüm gelişim alanlarında olduğu gibi sosyal davranışlar üzerinde de etkilidir. Çocukların çekingenliği, mizacı, dil becerileri, empati yeteneği, cinsiyeti sosyal davranışlarında etkili olan özellikleridir (Gülay, 2008). Çocukların mizacı olaylara verdiği tepkilerini, duygusallığını ve davranışlarını etkilemektedir (Berk, 1997). Dışa dönük olmayan ve sosyalleşme açısından düşük mizaca sahip olan çocukların da sosyal davranışı olumsuz ilerlemektedir (Burger, 2006). Çocuğun kendi duygularını tanıması, kendini ifade edebilmesi, empati kurabilmesi, denetim odağı, stresle başa çıkabilme becerisi, sosyal davranışını olumlu yönde geliştiren temel parçalardır (Casel, 2003). Ayrıca çocukların sosyal davranışında cinsiyette önemli bir yere sahiptir. Yapılan araştırmalarda erkeklerin kızlara göre daha saldırgan davranışlar sergilediği ve iletişim kurma becerilerinde kızlara göre eksik oldukları belirtilmiştir (Berk, 1997).

2.4.2.2. Öğretmen ve Okul

Çocukların sosyal davranışlarının şekillenmesinde etkili olan faktörler arasında öğretmenler önemli bir yere sahiptir. Ailesinden sonra en çok vakit geçirdikleri yer olan okulda çocuklara sosyalleşmesi için ortam hazırlayan ve olumlu ilişkiler kurmasını sağlayabilecek gelişimsel desteğin verilmesi açısından önemli bir yere sahiptir (Oğuzkan ve Oral 1992). Öğretmenlerin çocuklarla kurdukları yakın ilişki okul öncesi dönemde olumlu sosyal davranışları arttırırken, problemlili davranışları da azaltmaktadır (Howes, 2000). Yapılan araştırmalarda okul öncesi dönemde öğretmenlerin olumsuz davranışları engellemesinde önemli bir role sahip olduğu ve öğretmenleri tarafından desteklenen çocukların daha fazla olumlu sosyal davranış gösterdiği belirtilmiştir (Rocha-Derker, 2004; Sarı ve Cenkseven, 2008). Okul öncesi dönemde sosyal davranışların kazandırılmasında ebeveynler, akranlar ve öğretmenler önemli bir yere sahiptir (Özyürek ve Ceylan, 2014). Süreçte çocukların istek ve ihtiyaçlarının doğru anlaşılması, duygularına doğru tepkiler vermek önemlidir (Jiao ve ark., 2020). Okul öncesi dönemde sosyal davranışların desteklemesi açısından öğretmenler ve okul önemli bir yere sahiptir (Xu, 2010). Öğretmenler çocukların sosyal davranışlarını desteklemek için ilgi ihtiyaçlarına, yaşlarına ve gelişimsel dönemleri göz önünde bulundurarak uygun ortam ve etkinlikleri sağlamalıdır (Kansu ve Beceren, 2004). Öğretmenler eğitim programında kullandıkları farklı yöntem, teknik ve etkinlik türleriyle sosyal davranışı etkilemektedir (Ceylan, 2009). Çocukların sevdiği ve eğlendiği etkinlikler sosyal davranışa olumlu etkiye sahiptir (Kurt, 2007). Ayrıca çocuklar yapılan etkinliklere aktif katılım gösterdiği takdirde sosyalleşmesi artarak davranışlarını olumlu yönde etkilemektedir (Leung, 2010).

2.4.2.3. Akran İlişkileri

Sosyal davranışı etkileyen faktörler arasında arkadaş ilişkileri de önemli bir yere sahiptir. Çocuklar üç yaşından itibaren arkadaşlarıyla oyun oynamaya ve onlarla sosyalleşmeye başlarlar (Çağdaş, 1997). Arkadaşlık ilişkileri kurmaya başladıkları bu dönemde sosyal açıdan yetersiz olan çocuklar yalnız kalabilmektedir (Burger, 2006). Yapılan araştırmalarda okul öncesi dönemde sosyal davranışları yetersiz olan çocukların uyku, akademik, davranış, bağımlılık gibi problemler yaşadıkları belirtilmiştir (Ersanlı, 2012).

Okul öncesi dönemde akranlarla birlikte geçirilen vakitler çocuğun duygularını paylaşmasına, keşfetmesine ve sosyalleşmesine yardımcı olmaktadır (Özyürek ve Ceylan, 2014). Akranlarıyla kurdukları iletişim sırasında engeller yaşadıkları durumlarda yaşanan problemi çözmek için davranışlarını kontrol etmesi ve problemi çözmesi sosyal davranışı

desteklemektedir (Kasten, 2017). Çocukların akranlarıyla kurdukları iletişim unsurları artırılması ve ortamların yaratılması sosyal davranışlarının gelişimini desteklemektedir (Dikici, vd2009).

2.4.2.4. Medya Araçları

Medya araçları okul öncesi dönemde sosyal davranışı etkileyen önemli faktörlerden birisi olarak çocukların hayatında önemli bir yere sahiptir. Günümüzde çok sayıda medya aracı (telefon, tablet, bilgisayar vb.) çocukların hayatlarında önemli bir yer tutmaktadır (Ergüney, 2017). Medya araçlarında bulunan uygulamalar sayesinde kısa sürede istedikleri içeriğe sahip olmaları, içeriği izlemeleri ve deneyimler yaşaması mümkündür (Holloway ve ark., 2015). Bu içerikler bir yandan çocukların bilgiye hızlı kavuşmasını, problemlerini çözmesine ve iletişim ağının artmasını sağlarken öte yandan bilinçsiz ve aşırı kullanım sonucunda çocukların sosyal olarak negatif etkilemektedir (Colwell ve Kato, 2003). Yapılan araştırmalarda uzun süre bu tür araçları kullanan çocukların sosyal davranışlarında olumsuzluklar meydana geldiği ve öz güveni düşük, saldırgan davranışlar gösteren bireyler haline geldikleri belirtilmiştir (Holman ve ark., 2005)

2.4.3. İlkokul Öğrencisinde Görülmesi Beklenen Gelişim Özellikleri

İlkokul dönemindeki çocuklar açısından okul, çocuğun açısından yeni ve karmaşık bir sosyal çevre edinmek, toplumun bir parçası olabilmek ve dış dünyaya açılmak gibi anlamlara gelmektedir (Korkmazlar, 1995).

İlkokula giden öğrencilerde kim olduklarıyla alakalı daha özgül düşüncelere rastlanılabilmektedir. İlkokula giden çocuk ailesinin dışında kalan çevresinde kendisini ispat edilebilmesi doğrultusunda, okulda başarıya ulaşmak ve akranları ile etkin bir biçimde iletişim kurabilmek gibi kendi hakkında pozitif bir duyguya gereksinim duymaktadır (Yavuzer, 2004).

İlköğretim döneminde nizamlar ve sosyal roller gün geçtikçe mühim bir hal alır ve sosyal etkinliklerde cinsiyet farklılıkları daha fazla netleşir. Arkadaşlık ilişkilerinin kalıcılığı da üst düzeylere çıkar ve kız çocukları sınırlı sayıdaki çocuk ile iyi ilişkiler kurar iken, erkek çocuklar çok sayıda çocuk ile arkadaş ilişkileri kurmaktadır. Geliştirdikleri arkadaşlıklarla, bir çocuk olaylara başka bir insanın bakış açısından bakabilmeyi öğrenmektedir (Yavuzer, 2004). İlköğretimde öğrenilmesi lazım olan sosyal kabiliyet boyutları ve beceriler şu şekilde belirtilmektedir:

“Dinleyebilme, konuşmayı başlatabilme, konuşmayı sürdürebilme, soru sorabilme, teşekkür edebilme, kendini tanıtabilme, başkalarını tanıyabilme, iltifat edebilme, yardım isteyebilme, bir gruba katılabilmek, yönerge verebilme, yönergelere uyabilme, özür dileyebilme, ikna edebilme, grup içerisinde iş bölümüne uyabilme, grup içerisinde sorumluluğu üstlenebilme, başka insanların fikirlerini anlamaya çalışabilme, öz duygularını anlayabilme, duygularını ifade edebilme, başka insanların duygularını anlayabilme, karşıdaki insanın kızgınlığının üstesinden gelebilme, korkuyla başa çıkabilme, müsaade isteyebilme, paylaşabilme, başka insanlara yardım edebilme, uzlaşabilme, kızgınlık duygusunu denetleyebilme, hakkını muhafaza edebilme, alay etme ile başa çıkabilme, grup baskısı ile başa çıkabilme, sorunun sebeplerini araştırabilme, amaç meydana getirebilme, bilgi toplayabilme, karar verebilme ve bir işe yoğunlaşabilme”. (Akkök ,1999)

2.5. Konuyla İlgili Yapılan Çalışmalar

Konuya yönelik alan yazın incelendiğinde ulaşılan bazı çalışmalara aşağıda yer verilmiştir.

Weissberg ve ark. (1981)’ nin yapmış oldukları çalışma da sosyal problem çözme becerileri eğitiminin, ilköğretim 3.sınıf öğrencilerinin kişiler arası problem çözme durumuna etkisini belirlemeyi amaçlanmışlardır. Çalışma sonucunda deney grubu öğrencilerinin, kontrol grubu öğrencilerine göre problemi belirlemede, belirlenen probleme farklı çözümler geliştirmede ve probleme dair geliştirilen çözümlerin uygulanmasında bilişsel beceri kazandıkları bildirilmiştir.

Ellias ve Clabby’nin (1990) proje çerçevesinde yürüttükleri çalışmalarının amacı, ilkokul öğrencilerinde karar verebilme, bireysel kontrol, grup çalışmaları ve sosyal bilinç becerilerinin gelişmesine yöneliktir. Çalışma, ilkokul 4. ve 5. sınıf öğrencileri üzerinde iki yıl süresince ek çalışma verilerek uygulanmıştır. Çalışmadan 6 yıl sonra, uygulanan programın değerlendirmesi sonucunda deney grubundaki öğrencilerin çevre uyumlarında artış olduğu, kendine ve çevreye zarar verme eylemlerinde azalma olduğu belirlenmiştir. Diğer bir değerlendirme kriteri olan akademik başarılarında da olumlu bir değişim belirlenmiştir.

Weiss ve arkadaşları (2001), okul öncesi çocukların kaygı düzeyleri ve sosyalleşmeye hazırlık davranışların incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya okul öncesine devam eden 4 yaşında 10 erkek, 10 da kız öğrenci katılmıştır. Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmada veri toplama araçları olarak “Okul Öncesi Sosyo Duyuşsal Profili (PSP)” ölçeği

kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitimin, çocukların kaygı düzeyini düşürdüğü ve sosyalleşme davranışlarını arttırdığını belirtmişlerdir.

Terzi (2003) çalışmasında ortaokulda eğitim gören öğrencilerde kişiler arası problem çözme tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmacı çalışma sonucunda, çalışma grubunun kişilerarası problem çözme tutumlarının ebeveyn davranışı, sosyal çevre ve ekonomik durum ile anlamlı bir farklılık gösterdiğini bildirmiştir.

Ostrov ve Crick (2007), okul öncesi dönemde sosyal davranışlardan saldırganlık davranışı çeşitlerini ve şekillerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada yaşları 3-6 arasında olan 132 çocuk yer almıştır. Nicel araştırma yönteminde gerçekleştirilen çalışmada “Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu” ile veriler toplanmıştır. Araştırma neticesinde erkeklerin fizikî saldırganlıklarının kızlardan yüksek olduğu belirtilirken, kızların ise ilişkisel saldırganlığı erkeklere göre yüksek olduğu belirtilmiştir.

Gömleksiz ve Kan (2007) tarafından ilköğretim 5. Sınıf Türkçe dersi öğretim programının problem çözme ve karar verme becerilerini kazandırmadaki etkililik düzeyine ilişkin öğrenci görüşlerini değerlendirdikleri çalışmada yeni ilköğretim 5. Sınıf Türkçe dersi öğretim programının problem çözme ve karar verme becerilerini kazandırmada öğrenciler tarafından etkili bulunduğu belirlenmiştir.

Bulut Serin ve Derin (2008) yaptıkları incelemede ilköğretimdeki çocukların kişiler arası sorunların üstesinden gelebilme kabiliyeti algısı ve denetim odağı düzeylerine etki eden faktörleri incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda, araştırma kapsamına giren öğrencilerin kişilerarası problem çözme becerisi algıları ile cinsiyetleri, algılanan anne-baba tutumları, algılanan akademik başarıları arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Araştırmalar incelendiğinde, sosyal problem çözme eğitiminin öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişiminde etkili olduğu belirlenmiştir. Sosyal problem çözme eğitiminin aynı zamanda öğrencilerin olumsuz davranışlarında azalmaya, uyum düzeylerinde artışa, eleştirel düşünme, kişilerarası beceri ya da çatışma çözme becerilerinde gelişmeye neden olduğu ortaya çıkmıştır.

Latouf (2008), ebeveynlerin beş yaş çocukların sosyal davranışlarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 25 çocuk ve 30 ebeveyn yer almıştır. Nicel araştırma ile gerçekleştirilen çalışmada “Ebeveyn Tarzları Boyutlar Anketi (PSDQ)” ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda erkekler kızlara göre daha saldırgan davranışlar sergilerken, kızlar ise erkeklere göre daha uyumlu sosyal davranışlar gösterdiğini belirtmiştir.

Di Prete ve Jennings (2009), cinsiyet, sosyal davranış ve akademik becerileri ilişkiyi incelemeyi amaçladıkları çalışmada 5 yaşında 21260 çocuk başlangıçta dâhil edilmiş ve sonrasında 11 yaşına kadar 11820 çocukla araştırma gerçekleştirilmiştir. Deneysel araştırmayla yapılan çalışma “Erken Çocuk Boylamasına Çalışma-Anaokulu Kohortu” ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda kızların erkeklere göre sosyal davranış ve akademik becerileri daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Hamouda, Taha ve Hashish (2012) yapmış oldukları çalışmada, öğrencilerin bakış açısıyla hemşire eğitimcileri tarafından kullanılan çatışma çözme stratejilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma, Alexandria (İskenderiye) Üniversitesi Hemşirelik Fakültesinde yürütülmüştür. Fakültenin dört akademik yılındaki hemşirelik öğrencilerinden %50 si rastgele seçilmiştir. Rahim Örgütsel Çatışma Envanteri II anketinde eğitimciler çatışma yönetim stillerinin belirlenmesinde öğrenciler ile birlikte çatışmayı ele almışlardır. Hemşirelik öğrencilerinin en fazla kaçınma çatışma çözme stilini kullandıkları eğitimcileri tarafından belirlenmiştir

Ejaz, Iqbal, ve Ara (2012) araştırmasını, çağrı merkezi temsilcilerinin kullandıkları çatışma tarzları ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek ve genel ilişki/çatışma çözüm stillerini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirmiştir. Çalışmaya bankada çalışan çağrı temsilcisi müşterileri ve telekomünikasyon şirketinde çalışan toplamda 128 kişi katılmıştır. Kişilik özellikleri ve kullanılan çatışma tarzları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Analizlerde, sürekli olarak çatışmada kullanılan stillerin entegrasyon, zorlama ve kaçınma olduğu görülmüştür.

Ramazan ve Ünsal (2012), okul öncesi dönemde eğitim gören yaşları 60-72 ay arasında olan çocukların davranış problemlerinin sosyal davranışlarına uyumu arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 432 çocuk katılmıştır. Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada sırasında veriler Marmara SosyalDuygusal Uyum (MSEAS) ve Okul Öncesi Davranış Sorunları (SPBPS) ölçeklerinin kullanılması ile toplandı. Gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda davranış problemleriyle sosyal davranış uyumu arasında negatif ilişki olduğu belirtilmiştir.

Gözün Kahraman (2012) yaptığı araştırmasında, zihin kuramına dayalı eğitim programının 48-60 aylık çocukların bilişsel bakış açısı becerileri ve prososyal davranışları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Deneysel grubunda 20, kontrol grubunda 18 olmak

üzere toplam 38 çocuk araştırma grubunda yer almıştır. Araştırmada Zihin Kuramı'na Dayalı Eğitim Programı hazırlanmıştır. Hazırlanan bu programın içeriğinde farklı istek, farklı inanç, bilgi erişim, yanlış inanç ve duyguları anlama gibi zihin kuramı becerileri ve algı, dikkat, bellek, problem çözmek gibi bilişsel becerileri bulunmaktadır. Bu araştırma sonucunda uygulanan Zihin Kuramı 'na Dayalı Eğitim Programı'nın Prososyal davranışların artmasına sebep olduğu ortaya çıkmıştır

Thelamour (2013) yaptığı araştırmasında okul öncesi çocuklarının yaşadıkları çatışmalar ve öğretmen müdahalesinin çocukların prososyal davranışlarına olan etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma Head Start okul öncesi kurumundaki 105 çocuk ile yapılmıştır. Serbest oyun zamanındaki çocuklar 9 hafta boyunca videoya kaydedilerek incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre çocuklar çatışma yaşadıkları zaman sonrasında gözlenen prososyal davranışların az olduğu, ancak çatışma sonucunda öğretmen müdahalesinin, çocukların prososyal davranışları ile arasında olumlu bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Khaeld Shaker Alsaraireh (2013), ilkokul çocukların sosyal becerileri ile annelerin bağlanma stilleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 250 anne ve çocukları katılmıştır. Nicel araştırma yöntemi kullanılan araştırmada “Bağlanma Stili Anketi”, “Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi (SSRS)” ile “Sürekli Kaygı Envanteri” veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda sosyal beceriler ve bağlanma şekilleri arasında ilişki olduğu bulunmuştur. Güvenli bağlanma gerçekleştiren çocuklar, sosyal becerileri güvensiz olan çocuklara göre daha yüksek olduğu ayrıca annelerin kaygı seviyesiyle çocukların utangaçlık seviyesi arasında pozitif ilişki bulunmuştur.

Dereli (2013) çalışmasında 6 yaş çocuk grubunda 400 çocukla, Wally Çocuk Sosyal Problem Çözme Dedektif Oyunu Ölçeği'nin Türkçeye uyarlayı amaçlamıştır. Çalışma grubundan elde edilen verilerin analizi sonucunda AFA'da ölçeğin açıklanan varyansı %46.534 olan iki faktörlü bir yapı gösterdiği ve DFA'da elde edilen modelin ise uyum indekslerinin modelin iyi uyumlu olduğu belirlenmiştir. Toplam ölçek alpha katsayısı. 88, alt boyutlar için .86 ve .73 olduğu görülmüştür. Ölçek geneli için hesaplanan Spearman- Brown katsayısı.80, alt boyutlar için .81 ve .75 bulunmuştur. Çalışmanın ölçek uyarlaması bölümü için güvenilir ve geçerli olduğu, kullanılabilir olduğu bildirilmiştir.

Yaralı ve Özkan (2016), okul öncesi dönemde eğitim gören 105 çocukla sosyal yetkinlik ve problem çözme becerilerinin saldırganlık ve içe kapanıklık davranışları arasındaki ilişkiyi

incelemeyi amaçlamıştır. Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmada veri toplama araçları olarak “Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-SYDD” ile “Wally Sosyal Problem Çözme (WAPS)” ölçekleriyle araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kızların erkeklere göre sosyal yetkinlik ve problem çözme yeteneklerinin gelişmiş olduğu belirtilmiştir.

Amca ve Kıvanç Öztuğ (2016), öğretmen görüşlerine göre 4 yaş çocuklarının sosyal davranışlarının incelenmesi amaçlamıştır. Araştırmaya 52 öğretmen ve 691 çocuk katılmıştır. Nicel araştırma tekniklerinden betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli yöntemiyle gerçekleştirilen çalışmada “Okulöncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu” kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda erkeklerin kızlara göre fiziksel, ilişkisel saldırganlığı ve depresif duyguları yaşama davranışları daha yüksek iken kızların erkeklere göre sosyal davranışlarını olumlu yansıtmaları daha yüksek olduğu belirtilmiştir

Özer (2016) yaptığı araştırmasında, empati eğitim programının, anaokulu çocuklarının empatik becerileri ve prososyal davranışlarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 39 çocuk oluşturmaktadır. Anaokulu çocuklarının empati becerilerinin ve prososyal davranışlarının geliştirilmesi amacıyla bir eğitim programı hazırlanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda göre uygulanan eğitim programının çocukların empatik becerilerinde ve prososyal davranışlarında olumlu gelişmeler olmasını sağladığı görülmüştür. Deney grubunun yardım etme, paylaşma, etiket paylaşma sayısı davranışı açısından uygulama sonrasında ilerleme kaydettiği, Kontrol grubunun ise paylaşma davranışı açısından deney grubuna göre düşük olmakla beraber bir ilerleme kaydettiği fakat bunun anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubunda ise yardım etme davranışının açısından ise sayısal olarak bir gerileme olduğu gözlemlenmiştir.

Yılmaz (2016) çalışmasında 48-72 aylık çocuklarda sosyal problem çözme becerilerinin tespit edilebilmesi amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ebeveynlerinde dahil olduğu çalışma, dahil edilmeyen ilki örnek hikaye olmak üzere toplam yedi hikâyeden oluşmuştur. Çalışma sonucunda elde edilen verilerin analizlerinin değerlendirilmesiyle, ölçeğin Kapsam Geçerlik İndeksi .809, toplam güvenilirlik katsayısı. 680 olarak tespit edilmiştir.

Aksekili (2017), erken çocukluk dönemindeki çocukların bağlanma çeşitlerinin, etik ve sosyal kuralları algılama ie sosyal davranışları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 80 çocuk dâhil edilirken 47 çocuğun görüşleri göz önünde bulundurulmuştur.

Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmada veri toplama araçları olarak “Tamamlanmamış Oyuncak Bebek Hikayeleri ” , “Ahlaki Sosyal Kural Algısı” ve “Sosyal Davranış” ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda fiziksel saldırganlık ile bağlanma, ahlaki kural arasında negatif bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

Yükçü ve Demircioğlu (2017) çalışmalarında dört ila altı yaş grubundaki çocuklarda sosyal problemleri çözebilme becerilerinin belirlenen değişenler ile farklılık gösterme durumunun belirlenmesini amaçlamışlardır. Yapılan analizler sonucunda, katılımcı çocuklarda yaşa göre anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Bununla birlikte cinsiyet, ebeveyn mesleği, ekonomik durum ve kardeş sayısında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Yıldız (2006) çalışmasında, anne-babanın problem çözme becerisini olumlu yönde değiştirecek bir eğitim programının oluşturulması ve oluşturulan bu programın etkili olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini 20 kontrol, 20 deney grubu olmak üzere 40 katılımcıdan oluşmaktadır. Elde edilen veriler çift yönlü varyans analizi ve t-testi ile değerlendirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin 4 boyutunda ebeveynlerin deney grubunun kontrol grubuna oranla büyük bir farka sahip olduğu anlaşılmıştır. Belirlenen bu olumlu farklılık sonucunda programın uygulanabilir olduğu bildirilmiştir.

Aktaş (2017) yaptığı araştırmasında, ebeveynlerin çocuklarının nerede olduğu ve deneyimleri hakkında bilgi sahibi olması, çocuklarını süpervize etmesi ve izlemesi yoluyla çocukların davranışlarını kontrol etmesi olarak tanımlanan davranışsal kontrol ile çocukların prososyal davranışlar arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklem grubunda 182 kız ve 173 erkek olmak üzere 355 çocuk bulunmaktadır. Araştırma sonucunda algılanan anne davranış kontrolü ile ebeveynlere (hem annelere hem de babalara) yönelik olumlu sosyal davranışlar arasında pozitif bir bağlantı olduğunu, algılanan ebeveyn psikolojik kontrolü ile ebeveyne yönelik olumlu sosyal davranışlar arasında ise olumsuz bir bağlantı olduğunu belirlenmiştir. Kız çocukların erkek çocuklara göre daha fazla anne davranışsal kontrol ve prososyal davranış bildirirken, erkekler daha fazla anne ve baba psikolojik kontrol olduğu belirlenmiştir.

Yılmaz ve ark. (2018) çalışmalarında 48-72 aylık çocuklarda sosyal problem çözme becerilerinin tespit edilebilmesi için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın birinci grubunda 168 çocuk, anne ve baba; ikinci grubunda da 257 çocuk yer almıştır. Çalışmanın amacına yönelik oluşturulan ölçeğin kapsam geçerlik indeksi

0,809; içtutarlılığı (Kuder-Richardson 20) 0,680 ve Pearson korelasyon katsayısı 0,532 olarak belirlenmiştir. Ölçeği oluşturan her bir maddenin en yüksek puan alan %27'lik dilimi ile en düşük puan alan %27'lik dilimi t testi analizi ile karşılaştırılmış ve tüm maddelerin ayırt edici olduğu saptanmıştır. Elde edilen bu veriler ışığında geliştirilmiş olan Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin kırk sekiz ila yetmiş iki aylıkların sosyal problemlerini çözebilme kabiliyetlerini belirlemede kullanılabilmeye uygun olduğu bildirilmiştir.

Yenidede (2018), yaptığı araştırmasında, 60-72 aylık çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerinin prososyal davranışlarının üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlanmıştır. Araştırmada 60-72 aylık çocuklarla çalışılmıştır. Bu araştırmanın örneklem grubunu toplam 50 çocuk ve ailesi oluşturmaktadır. Bu araştırmada bilişsel ve duygusal gelişim ile prososyal davranış düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır, ancak prososyal davranış düzeyi ile sosyal beceri düzeyi arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı olduğu bulunmuştur. Ayrıca Araştırmada cinsiyet, ebeveyn birliktelik durumu, okul türü değişkenleri ve çocukların prososyal davranışları arasında da bir ilişki bulunamamıştır.

Önal (2018), yaptığı araştırmasındaki amacı, özel gereksinimleri olan ve olmayan çocukların aynı eğitim ortamını paylaşmasına fırsat veren kaynaştırma eğitimin, okul öncesi eğitime devam eden çocukların prososyal davranışları üzerinde etkisi olup olmadığını ortaya çıkartmaktır. Bu araştırmanın deney grubunda 119 çocuk, kontrol grubunda ise 138 çocuk bulunurken araştırmanın örnekleminde 257 çocuk bulunmaktadır. Sonuç olarak, kaynaştırma öğrencisi olan sınıflardaki çocuklarda ve kaynaştırma öğrencisi olmayan sınıflardaki çocuklara göre daha fazla prososyal davranış gözlemlenmiştir. Ayrıca prososyal davranışların cinsiyet kardeş sayısı, ailesinde özel gereksinimli birey bulunmasına göre de farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çelik Kahraman (2019) yaptığı araştırmasında, okul öncesi dönem çocuklarının problem durumu içeren resimli senaryolara verdikleri cevaplar doğrultusunda prososyal davranışları değerlendirmeye yönelik bir ölçek geliştirmeyi ve 48-72 aylık çocukların prososyal davranışlarını yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası ve anne-baba öğrenim durumları değişkenlerine göre incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklem grubunda 499 çocuk ile çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği 'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucu ortaya konulmuştur. Doğum sırasının küçük yaş grubundaki çocuklarda farklılık oluşturmadığı ancak büyük yaş grubundaki çocukların prososyal davranışlarında anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. 60 -72 aylık

çocukların anne ve babalarının öğrenim seviyesi arttıkça çocukların prososyal davranışlarının da arttığı sonucuna gözlemlenmiştir.

Çebi (2019) yapmış olduğu ilişkisel araştırmada çocuklarda sosyal problem çözme ve anne iletişim becerilerini incelemiştir. Çalışma sonucunda anne iletişim becerilerinin meslek, yaş, eğitim durumu ve çocuk sayısına göre; çocuklarda sosyal problem çözme becerisinin de yaş, kardeş sayısı, cinsiyet ve ebeveyn eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bildirilmiştir.

Kaya (2020) tarafından yapılan “Investigation of the relationship between children's prosocial behaviour and self-regulation skills” adlı çalışmada çocukların prososyal davranışları ile öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma da olumlu sosyal davranışlar için “sosyal davranış ölçeğinin olumlu sosyal davranış alt boyutu” ve “öz düzenleme becerileri ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların öz-düzenleme ve olumlu sosyal davranışları çocukların cinsiyetine ve yaşına göre farklılık gösterdiği, kızların öz-düzenleme ve prososyal davranış puanlarının erkek çocuklara göre, 6 yaşındaki çocukların puanlarının da 5 yaşındaki çocuklara göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çocukların prososyal davranışlarının öz düzenleme becerilerini %11 düzeyinde yordadığı görülmüştür.

Aydın (2021) tarafından yapılan “13-70 Aylık Çocuklarda Prososyal Davranışlar: Doğal Gözlem Çalışması” adlı çalışma okul öncesi dönemde bulunan çocukların yardımlaşma, paylaşma, iş birliği yapma, bilgilendirmek, rahatlatmak ve itaatkar olmak prososyal davranışlarını kreş ortamında doğal gözlem ile incelemek ve literatürde prososyal davranış olarak belirtilmeyen diğer davranışların belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma 13-70 ay aralığında 141 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Gözlemler çocukların faaliyet, serbest oyun ve yapılandırılmış oyun zaman dilimlerinde yapılmıştır, ayrıca gözlemci tarafından davranış kayıtları tutulmuştur. Her bir yaş grubu için birden çok oturumda toplam 500 dakikalık gözlemler sonucunda yardımlaşmak, paylaşmak, rahatlatmak ve itaatkâr olmak prososyal davranışlarının çocukların ilk yaşlarından itibaren gözlemlendiği, iki yaşından itibaren ise iş birliği ve bilgilendirme prososyal davranış türlerinin gözlemlendiği sonucu bulunmuştur.

İncelenen çalışmalar doğrultusunda araştırmanın amacı; çocukları ilköğretim kademesinde olan ebeveynlerin sosyal problem çözme becerilerini belirleyebilmek için geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek olarak belirlenmiştir.

3. BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, ölçek geliştirme süreci, uygulama süreci, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın temel amacı çocukları ilkököl kademesinde olan ebeveynlerin problem çözme becerilerinin belirlenmesi için geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektedir. Aynı zamanda geliştirilen bu ölçek ile ebeveynlerin sosyal problem çözme beceri düzeylerinin çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmesi de amaçlanmaktadır. Dolayısıyla, bu çalışma betimsel tarama modelinde nicel bir araştırmadır.

Tarama türü araştırmalar geniş grupların görüşleri, inanışları ve tutumları gibi özellikleri betimlemeyi amaçlayan; ölçülen değişkenler arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar olması sebebiyle bu araştırmada tarama modelinin kullanılması uygun görülmüştür (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün ve Karadeniz, 2018). Çocukları ilkököl kademesinde olan ebeveynlerin sosyal problem çözme becerilerini belirleyebilmek için geliştiren ölçeğin uygulama çalışması yapılmıştır. Çeşitli demografik özellikler ile ebeveynlerin sosyal problem çözme becerileri arasında farklılık olup olmadığını gösterebilmek bakımından bu araştırma tarama modeliyle hazırlanmıştır.

3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Bu çalışmanın örnekleme iki ayrı grup içermektedir. Birinci grup ile ölçek geliştirme çalışmaları yapılırken ikinci grup ile ölçek uygulama çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın evreni, Aydın İli'nde yaşayan, çocukları ilkököl kademesinde olan ebeveynler olarak belirlenmiş olup evrenden yansız örnekleme tekniği ile seçilmiş bir örneklem belirlenmiştir.

Ölçek geliştirme çalışmaları için veri toplanan birinci grup ile madde analiz çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla, bu aşamada amaçlı örnekleme yöntemi olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Buna bağlı olarak, birinci çalışmanın örneklem grubunu 2021-2022 Eğitim Öğretim yılında Aydın ilinde yaşayan ve çocukları ilkököl devâm eden 300 gönüllü

ebeveyn oluşturmaktadır. Bu gruptaki ebeveynlerin demografik özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışmanın birinci örneklem grubunda yer alan ebeveynlerin demografik verileri

Değişkenler		Frekans (f)	Oran (%)
İlçeler	Efeler	253	84.3
	Diğer	47	16.7
Yaş	18-35	87	29.0
	36-45	186	62.0
	46 ve üstü	27	9.0
Ebeveynlik durumu	Anne	233	77.7
	Baba	63	21
	Diğer	4	1.3
Ebeveynlerin yaşamı	Birlikte	262	87.3
	Ayrı	38	12.7
Çocuk sayısı	1	97	32.3
	2	155	51.7
	3 ve üzeri	48	16
Eğitim	İlkokul	10	3.3
	Lise	55	18.3
	Ortaokul	10	3.3
	Üniversite	186	62
	Yüksek lisans	39	13
Toplam		300	100

Bu araştırmada yer alan ikinci örneklem grubu ile geliştirilen ölçeğin uygulama çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın örneklemini 2021-2022 Eğitim Öğretim yılında Aydın ilinde yaşayan ve çocukları ilkokula devam eden 300 gönüllü ebeveyn oluşturmaktadır. Örneklem grubuna ilişkin detaylı bilgiler Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Çalışmanın ikinci örneklem grubunda yer alan ebevenlerin demografik verileri

Değişkenler		Frekans (f)	Oran (%)
İlçeler	Efeler	254	84.7
	Diğer	46	15.3
Yaş	18-35	87	29.0
	36-45	187	62.3
	46-55	26	8.7
Ebeveynlik durumu	Anne	236	78.7
	Baba	64	21.3
Ebeveynlerin yaşamı	Birlikte	263	87.7
	Ayrı	37	12.3
Çocuk sayısı	1	50	16.7
	2	91	30.3
	3	159	53.0
Eğitim	İlkokul	95	31.7
	Ortaokul	154	51.3
	Lise	51	17.0

Tablo 2’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan ebeveynlerin 254 (%84.7)’ü Efeler merkezde ve 46 (%15.3)’sı ilçede yaşamaktadır. Araştırmaya katılan ebeveynlerin yaşları incelendiğinde 87 (%29.0)’si 18-35 yaş aralığında; 187 (%62.3)’si 36-45 yaş arasında ve 26 (%8.7)’sı 46-55 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin 236 (%78.7)’sı anne ve 64 (%21.3)’ü babadır. Bu ebeveynlerin 263 (%87.7)’ü beraber yaşadıklarını ve 37 (%12.3)’si ise ayrı yaşadıklarını ifade etmiştir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin çocuk sayıları incelendiğinde 50 (%16.7)’si tek çocuk, 91 (%30.3)’ü 2 çocuk ve 159 (%53)’ü 3 çocuk sahibi olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin öğrenim düzeyleri incelendiğinde 95 (%31.7)’si ilkokul; 154 (%51.3)’ü ortaokul ve 51 (%17)’si lise mezunu oldukları görülmüştür.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada ebeveynlerin sosyal problem çözme becerilerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Ebeveynlerin Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca, çalışmanın örneklem grubunda yer alan ebeveynlerin demografik özelliklerinin incelenmesi için 6 sorudan oluşan bir form kullanılmıştır.

3.3.1. Ebeveynlerin Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği

Bu bölümde çalışmanın temel amacı doğrultusunda ebeveynlerin sosyal problem çözme becerilerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilen ölçek maddelerinin oluşturulma aşamasına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.3.2. Ölçeğin Geliştirme Aşamaları

Aşama 1: Hazırlama ve Kapsam Belirleme

Ölçek geliştirmek amacıyla ilk olarak ebeveynlerin sosyal becerileri ile ilgili literatür detaylı olarak incelenerek hem kuramsal arkaplan güçlendirilmiş hem de ulusal ve uluslararası literatürde mevcut bir ölçme aracı olup olmadığına bakılmıştır. Aynı zamanda, ebeveynlerin ilkökul döneminde çocukları ile ilgili yaşadıkları problemleri gözlemleyebilmek adına veli görüşmeleri gerçekleştirilmiştir.

Aşama 2: Madde Havuzunun Oluşturulması

Bu aşamada ilgili literatür taraması ve veli görüşmelerinden elde edilen bilgiler doğrultusunda 39 madde içeren bir madde havuzu oluşturulmuştur.

Aşama 3: Uzman Görüşüne Başvurma

Bir önceki aşamada oluşturulan madde havuzunun kapsam geçerliliğinin incelenmesi amacıyla 39 maddelik taslak ölçek ve uzman değerlendirme formu, aile programları ile ilgili çalışmaları olan 1 Okul Öncesi Eğitimi Uzmanı, 6 Sınıf Eğitimi Uzmanı, 1 Rehber Öğretmen ve 2 Ölçme ve Değerlendirme Uzmanı olmak üzere toplam 10 alan uzmanına e-posta yoluyla gönderilmiştir. Uzman değerlendirme formunda, uzmanlardan her bir maddeyi uygun ya da uygun değil şeklinde değerlendirmesi ve her bir değerlendirmesi için detaylı açıklamalarda bulunması istenmiştir. Sonrasında, her bir uzman görüşü araştırmacı tarafından detaylı olarak incelenmiş, düzeltme istenen maddeler düzenlenmiş, çıkarılması önerilen maddeler çıkarılmıştır. Bu işlemlerin ardından 39 maddelik taslak ölçek 23 maddeye indirilmiştir. Tüm bu incelemeler sonucunda, elde edilen son formun kapsam geçerliği sağladığı kanısına ulaşılmıştır.

3.3.3. Verilerin Toplanması

Veriler, internet üzerinden ebeveynlere ulaştırılarak toplanmıştır. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.

3.3.4. Verilerin Analizi

Bu çalışmanın verilerinin analizinde farklı tekniklerden yararlanılmıştır. İlk olarak yapı geçerliliğinin incelenmesi amacıyla SPSS 22.0 paket proramı kullanılarak açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Arıandan, elde edilen yapının test edilmesi amacıyla AMOS 24 programı aracılığıyla doğrulatoryıcı faktör analizi yürütülmüştür. lğin gvenriliğinin incelenmesi amacıyla Cronbach Alpha güvenirlik katsayı hesaplanmıştır.

Ayrıca, ebeveynlerin sosyal problem çözme becerileri çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmesi amacıyla SPSS programı kullanılarak Kurskal-Wallis H ve Mann-Whitney U-testi analizleri yapılmıştır.

4. BÖLÜM

4. BULGULAR

Bu bölümde çalışmadan elde edilen bulgular iki ayrı başlık halinde sunulmuştur. İlk bölümde “Ebeveynlerin Sosyal problem Çözme Becerileri Ölçeği” nin geliştirilmesi amacıyla gerçekleştirilen geçerlilik ve güvenirlik analizlerine ilişkin bulgular yer almaktadır. İkinci bölümde ise ebeveynlerin sosyal problem çözme beceri düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırıldığı analiz sonuçları verilmiştir.

4.1. Ebeveynlerin Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi

4.1.1. Ölçeğin İlk Hali

Çalışmanın temel amacı doğrultusundan geliştirilmesi hedeflenen ölçek maddelerinin oluşturulması amacıyla ilk olarak ilgili literatür incelenmiş ve veli görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Bu bilgiler doğrultusundan 39 madde içeren bir madde havuzu elde edilmiştir. Bu maddeler Tablo 3’te sunulmuştur.

4.1.2. Ölçeğin İçerik Geçerliğine İlişkin Bulgular

Oluşturulan madde havuzunun kapsam geçerliliğinin incelenmesi amacıyla 39 maddelik taslak ölçek aile programları ile ilgili çalışmaları olan 1 Okul Öncesi Eğitimi Uzmanı, 6 Sınıf Eğitimi Uzmanı, 1 Rehber Öğretmen ve 2 Ölçme ve Değerlendirme Uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Uzmanların geri dönüşleri sonrasında tüm maddeler gözden geçirilmiş, gerekli görülen değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Madde havuzunda yapılan değişiklikler Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. Madde havuzunda yapılan değişiklikler

Madde Sayısı	Maddeler	Durum
1	Çocuğum olumsuz bir duyguya kapıldığında bunu fark ederim.	
2	Çocuğumun söylediklerimi reddetmesi bende sözümün dinlenilmediği algısını oluşturur.	Çıkarıldı
3	Çocuğumla herhangi bir sorun yaşadığımda bu sorunu çözemeyeceğimi düşünürüm.	Çıkarıldı
4	Çocuğum ev kurallarımıza uymadığında bu sorunu nasıl çözebileceğime ilişkin plan yaparım.	
5	Çocuğum ödevini yapmak istemediğinde ona sinirlenirim.	Düzenlendi
6	Başkaları herhangi bir ortamda çocuğumun çıkardığı problemden bahsettiğinde anneliğimle/ babalığımla/ ebeveynliğimle ilgili yetersizlik hissine kapılırım.	Düzenlendi
7	Çocuğuma sözümü dinletme konusunda kendimi yetersiz hissederim.	Düzenlendi
8	Çocuğumla evimizin beslenme düzenine uyum konusunda sorun yaşadığımızda bu konuda çözüm yolları bulurum.	Düzenlendi
9	Çocuğumun zorlayıcı (öfke krizi, üzüntü vb.) duygularının nedenini anlayabilirim.	
10	Çocuğumun istediği bir şey olmadığında ağlamasını kabul edemem.	Çıkarıldı
11	Çocuğumun davranışları konusunda eşime şikâyette bulunurum.	Çıkarıldı
12	Ailemizde yaşanan herhangi bir sorunda bu sorunu çözemeyeceğimiz endişesine kapılırım.	Çıkarıldı
13	Çocuğumla herhangi bir sorun yaşadığımda bu sorunun üstesinden gelebilirim.	
14	Çocuğumu defalarca uyarmış olmama rağmen kötü kelimeler kullanmaya devam ettiğinde yapabileceğim bir şey kalmadığını düşünürüm.	Çıkarıldı
15	Çocuğumun öfkeli olduğunu fark ettiğimde sorunun ne olduğunu anlamaya çalışırım.	
16	Çocuğum başkalarının yanında problem çıkardığında ona doğru davranışları öğretemediğimi düşünürüm.	Düzenlendi
17	Çocuğumun, koyduğum kurallara uymadığında, kurallarımın vazgeçerim.	Düzenlendi
18	Çocuğum arkadaşlarıyla bir problem yaşadığında sorunu ben çözerim.	Çıkarıldı
19	Çocuğum kötü kelimeler kullandığında bundan rahatsız olduğum için ona neden bu kelimeleri kullanmaması gerektiğini anlaşılır bir şekilde açıklarım.	
20	Çocuğum izin vermediğim bir şey için ağladığında istediği şeyi yapması için ona izin veririm.	
21	Çocuğumla yaşadığım bir çatışma anında ona fiziki şiddet uygulamam.	Çıkarıldı
22	Çocuğum, yatma vakti ile ilgili bir sorun çıkardığında onun istediği saatte yatmasına izin veririm.	Çıkarıldı

23	Çocuğumla bir anlaşmazlık yaşadığımda etrafımdaki eşyalara zarar veririm.	Çıkarıldı
24	Çocuğum öğretmeniyle herhangi bir sorun yaşarsa sorunu kendisinin çözebilmesi için ona yardımcı olurum.	Düzenlendi
25	Çocuğum ödevini yapmak istemediğinde ödevinin bir kısmını ben yaparım.	Çıkarıldı
26	Yemeğe gelmesi için birkaç kez çağırdıktan sonra çocuğumun yemeğe gelmemesi halinde o sırada ilgilendiği nesneye (Kitap, oyuncak ..) zarar veririm.	
27	Çocuğumla yaşadığımız sorunlar ne kadar uzun sürerse sürsün bu sorunları çözmek için herhangi bir şey yapmam.	Düzenlendi
28	Alışveriş yaparken almayı uygun bulmadığım bir şeyi almak için ısrar eden çocuğuma o şeyi neden almayacağımı net bir şekilde açıklarım.	Düzenlendi
29	Çocuğum ödevini yapmadığında onu azarlarım.	Çıkarıldı
30	Çocuğum onaylamadığım bir davranışı yaptığında aklıma ilk geleni yaparım.	
31	Çocuğumla sağlıklı beslenme konusunda sorun yaşadığımda bu sorunu onunla birlikte çözerim.	8. madde ile birleştirilerek düzenlendi
32	Eşimle çocuğumuzla ilgili anlayamadığımız bir konu üzerine konuşmaktan kaçınırım.	Düzenlendi
33	Çocuğum okulda bir sorun yaşayıp üzülduğünde bir daha aynı sorunun yaşanmaması için sorun yaşadığı kişileri sert bir şekilde uyarırım.	Çıkarıldı
34	Çocuğum okul derslerinde veya sanat, spor vb herhangi bir alanda başarısız olduğunda ona kırıcı sözler söylerim.	2 ayrı madde olarak düzenlendi
35	Çocuğumla ilgili yaşadığım sorunları konuşmaktan kaçınırım.	Düzenlendi
36	Eşimle tartıştığımızda bir süre bekleyip sakinleştikten sonra tartıştığım konu hakkında tekrar konuşmayı denerim.	Çıkarıldı
37	Çocuğumun yalan söylediğini fark ettiğimde ona ceza veririm.	
38	Televizyon/ Tablet karşısında yemek yememe kuralımız olmasına rağmen çocuğum televizyonu kapatmak istemiyorsa yemeğini sakince yiyebilmesi için buna izin veririm.	Düzenlendi
39	Çocuğumla bir sorun yaşadığımda aynı sorunun tekrar yaşanmaması için önlem alırım.	

Tablo 3'te görüldüğü üzere, tüm bu süreçlerin ardından 16 madde ölçekten çıkarılmış ve 23 maddeden oluşan son form elde edilmiştir.

4.1.2. Ölçeğin Pilot Uygulaması

Ölçek maddelerinin anlaşılabilirliğin incelenmesi amacıyla 23 maddelik form Aydın ilinde yaşayan ve çocukları ilkokula devam eden 6 ebeveyne uygulanmıştır. Bu uygulamada anlaşılmayan madde olmadığı görülerek ölçeğin nihai formunun Tablo 3'te gösterildiği haliyle kalmasının uygun olduğuna karar verilmiştir.

4.1.3. Açımlayıcı Faktör Analizi Bulguları

Bu aşamada, Ebeveynlerin Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin yapı geçerliğini ölçmek amacıyla ilk olarak herhangi bir faktör sayısı belirtilmeden temel bileşenler analizi uygulanmıştır. Öncelikle KMO ve Barlett testlerine bakılmıştır. Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını gösteren KMO katsayısının 0.836 ve Barlett normal dağılım test sonucunun anlamlı (2085.186, $p < .001$) olması bu verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir (bkz. Tablo 4).

Tablo 4. KMO ve Bartlett's Test Değerleri

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		0.836
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	2085.186
	Df	253
	P	0.000

Verilerin faktör analizine uygun olduğu görüldükten sonra maddelerin eşkökenlik değerleri de incelenmiştir. Eşkökenlilik değeri, her bir değişkenin diğer değişkenlerle paylaşımında olduğu varyans değeridir. Genel olarak eşkökenlik analizinden elde edilen extraction değerinin .20'nin üzerinde olması beklenir, bu değer altındaki maddelerin analizden çıkarılması önerilir (Child, 2006). Tablo 5'te görüldüğü üzere, bu çalışmada .20'nin altında değer olmadığı için madde çıkarılmamıştır.

Faktör sayısı belirtilmeden yapılan temel bileşenler analizine ilişkin özdeğerler, açıklanan varyans oranı ve özdeğerlerin grafik dağılımının (scree-plot) incelenmesi sonucunda iki faktörlü yapının ölçek için uygun olduğuna karar verilmiştir.

Tablo 5. Ölçek Maddelerine İlişkin Eşkökenlilik (Communalities) Değerleri

Communalities		
	Initial	Extraction
s1	1.000	0.502
s2	1.000	0.566
s3	1.000	0.562
s4	1.000	0.506
s5	1.000	0.566
s6	1.000	0.614
s7	1.000	0.528
s8	1.000	0.583
s9	1.000	0.448
s10	1.000	0.546
s11	1.000	0.576
s12	1.000	0.604
s13	1.000	0.627
s14	1.000	0.495
s15	1.000	0.539
s16	1.000	0.703
s17	1.000	0.668
s18	1.000	0.478
s19	1.000	0.660
s20	1.000	0.640
s21	1.000	0.574
s22	1.000	0.710
s23	1.000	0.621

İki faktörlü yapının ölçek için uygun olup olmadığını görmek amacıyla varimaks eksen döndürme yöntemi kullanılarak temel bileşenler analizi uygulanmıştır. Faktör analizi sonucunda ortaya çıkan maddelerin ortalama, standart sapma, varyans ve faktör yüküne ilişkin değerleri incelendiğinde, 10., 11., 14., 18. ve 22. maddelerin faktör yükünün .40'ın altında olduğu gözlemlenmiştir. Bu nedenle, bu maddeler çıkarılarak analiz tekrar edilmiştir. Bu analiz özdeğeri 1'in üzerinde ve toplam varyansın %42'sini açıklayan 2 faktör ile sonuçlanmıştır. Birinci faktörün açıkladığı varyans 30.102, ikinci faktörün açıkladığı varyans 12.659 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin varyansına ilişkin değerler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Ölçeğin Toplam Açıklanan Varyansı

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5.418	30.102	30.102	5.418	30.102	30.102
2	2.279	12.659	42.761	2.279	12.659	42.761

Analiz sonucunda .40 yüküyle faktörlere giren maddelerin ortalama, standart sapma, varyans ve faktör yüküne ilişkin değerleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Ebeveynlerin Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeğinin Ortalamaları, Standart Sapmaları, Yükleri ve Açıklanan Varyans Yüzdeleri

Ölçek Maddeleri (18 madde)	Ort.	S	1.	2.	
1. Faktör, yapıcı olmayan problem çözme becerisi	23. Yemeğe gelmesi için birkaç kez çağırdığım çocuğumun yemeğe gelmemesi halinde o sırada ilgilendiği nesneye (Kitap, oyuncak...) zarar verebilirim.	4.75	0.655	0.737	
	12. Çocuğum okul derslerinde başarısız olduğunda ona kırıncı sözler söylerim.	4.64	0.734	0.726	
	13. Çocuğum okul derslerinde başarısız olduğunda ona kırıncı sözler söylerim.	4.70	0.697	0.716	
	16. Çocuğum koyduğum kurallara uymadığında, kurallarımı uygulamaktan vazgeçerim.	4.49	0.836	0.670	
	15. Çocuğum koyduğum kurallara uymadığında, kurallarımı uygulamaktan vazgeçerim.	4.56	0.788	0.635	
	19. Diğer insanlar bir ortamda çocuğumun sebep olduğu herhangi bir problem durumundan bahsettiğinde anneliğimle/ babalığımla/ ebeveynliğimle ilgili yetersizlik hissederim	3.86	1.110	0.591	
	21. Ödevini yapmadığında çocuğumu azarlarım.	3.97	1.032	0.555	
	20. Çocuğum diğer insanların yanında problem çıkardığında ona nasıl davranılması gerektiğini öğretememiş olduğumu düşünürüm.	3.66	1.223	0.552	
	17. Çocuğum yapmak istediği bir şeye izin vermediğim için ağladığında istediği o şeyi yapması için ona izin veririm.	4.43	0.857	0.526	
	2. faktör, yapıcı problem çözme becerisi	6. Çocuğum öğretmeni ile bir sorun yaşadığında sorunu çözebilmesi için ona yardımcı olurum.	4.57	0.638	
4. Çocuğumun öfkeli olduğunu fark ettiğimde sorunun ne olduğunu anlamaya çalışırım.		4.56	0.573		0.697
3. Çocuğumun zorlayıcı (öfke krizi, üzüntü vb.) duygularının nedenini anlayabilirim.		4.26	0.763		0.685
5. Çocuğum kötü kelimeler kullandığında ona neden bu kelimeleri kullanmaması gerektiğini anlaşılır bir şekilde açıklarım.		4.57	0.643		0.641
8. Satın almayı uygun bulmadığım bir şeyi almak için ısrar eden çocuğuma o şeyi neden almayacağımı net bir şekilde açıklarım.		4.59	0.625		0.626
1. Çocuğum olumsuz bir duyguya kapıldığında bunu fark ederim.		4.62	0.625		0.623
7. Çocuğumla herhangi bir sorun yaşadığımda bu sorunun üstesinden gelebilirim.		4.31	0.689		0.613
9. Sağlıklı beslenme konusunda çocuğumla sorun yaşadığımızda mümkün olduğu kadar çok çözüm yolu denerim.		4.03	0.865		0.499
2. Çocuğum ev kurallarımıza uymadığında bu sorunu nasıl çözebileceğime ilişkin plan yaparım.	4.13	0.777		0.444	

4.1.4. Faktörlerin Adlandırılması

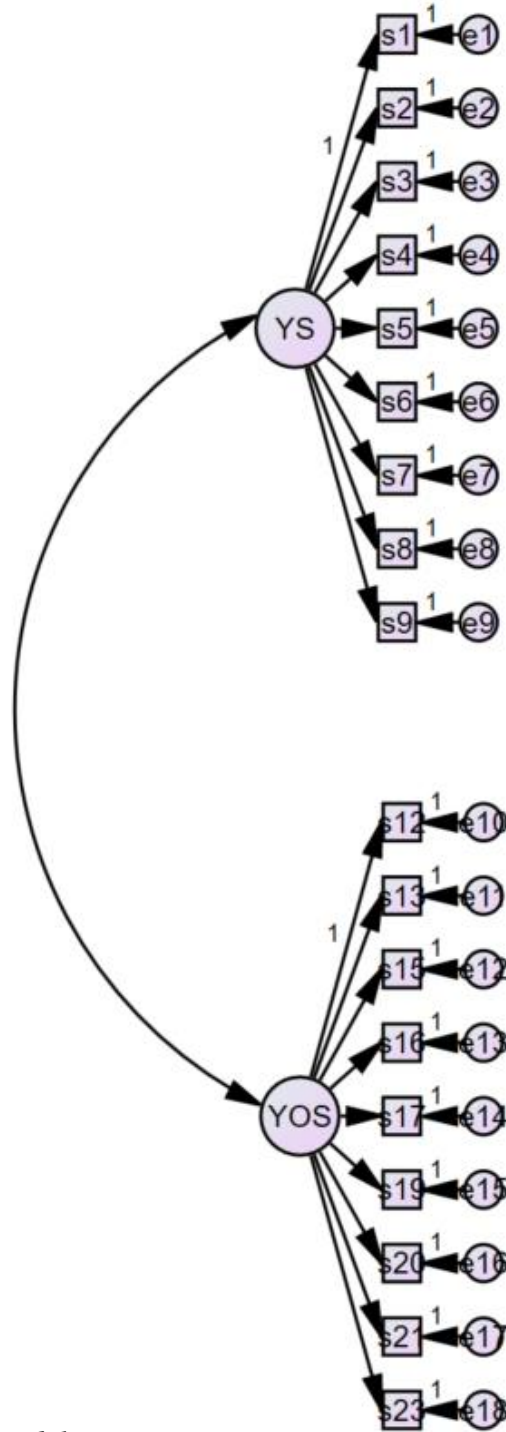
Bu aşamada faktör analizi sonucunda elde edilen 2 faktörlü yapı incelenerek maddelerin anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde faktörlere dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, birince faktörde yer alan 12,13,15,16,17,19,20,21,23. maddelerin yapıcı olmayan problem çözme becerileri ile ilgili olduğu görülmüş ve bu faktör *yapıcı olmayan problem çözme becerisi* olarak adlandırılmıştır. İkinci faktördeki 1,2,3,4,5,6,7,8,9. maddelerin ise yapıcı problem çözme becerilerini temsil ettiği saptanarak bu faktör de *yapıcı problem çözme becerisi* olarak adlandırılmıştır. Faktör isimleri ve faktörlerde yer alan madde içerikleri Tablo 7’de sunulmaktadır.

4.1.5. Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Elde edilen Açımlayıcı Faktör Analizi verileri üzerinden katılımcı 300 kişi üzerindeki veriler baz alınarak doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda 18 maddeden oluşan sosyal problem çözme becerileri ölçeğine Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda oluşan model Şekil’de verilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen yapının iki faktörlü yapının ne derece destekleneceğinin incelenmesi amacıyla Doğrulayıcı Faktör analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda elde edilen model uyum indeksleri; $\chi^2 (134) = 430.795$, $p < .001$; $\chi^2/df = 3.215$, GFI = .864, AGFI = .826, CFI = .818, RMSEA = .086 olarak hesaplanmıştır.

Model uygunluk ölçüleri incelendiğinde dikkat edilmesi gereken değerler CFI, χ^2/df ve RMSEA değerleridir. Analiz sonuçları incelendiğinde, CFI ve GFI değerlerinin 0.90’ dan küçük olduğu görülmektedir. RMSEA değerinin 0.08’den ve χ^2/df oranının da 3’ten düşük olması gerekmektedir. Modifikasyon endeksi *yapıcı olmayan problem çözme* gizil değişkenindeki 19. ve 20. maddelerin hatalarının ilişkili olabileceğine işaret etmektedir. Söz konusu maddeler aynı alt boyut altında yer aldıkları için bu iki madde arasındaki hatalar ilişkilendirilmiş (iki değişken arasındaki korelasyon 67.028’dir.) ve bu iki model Ki-kare fark testi ile karşılaştırılmıştır. Bu teste göre bu iki maddedeki hatanın ilişkilendirilmesi modeli anlamlı olarak veri ile daha uyumlu hale getirmiştir [$\chi^2(133, N = 300) = 356.695$, $p < .001$]. Bu hata eklendikten sonra model yeniden test edilmiştir. Bu analiz sonucunda modifikasyon endeksi *yapıcı olmayan problem çözme* alt boyutunda yer alan 12. ve 13. maddeler arasında bir hata ilişkisi önermiş, bu da modele eklenmiştir (iki değişken arasındaki korelasyon 42.33’dir) ve iki model arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur [$\chi^2(132, N = 300) = 303.598$, $p <$

.001]. Son olarak, 16. ve 17. maddeler arasında önerilen hata ilişkilendirmeleri de modele eklenmiştir (iki değişken arasındaki korelasyon 31.830'dur). İki model arasındaki fark anlamlıdır [$\chi^2(131, N = 300) = 268.770, p < .001$].

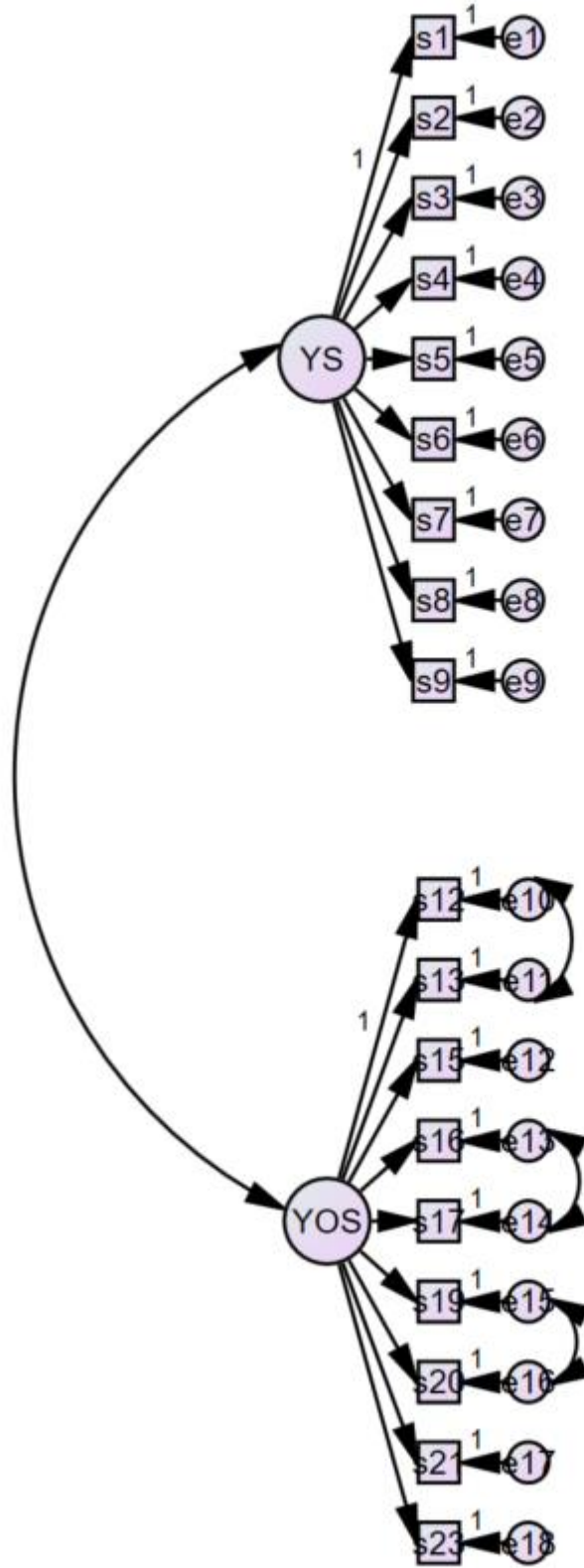


Şekil 1. İlk DFA modeli

Sonuç olarak eklenen her bir ilişki modeli anlamlı olarak daha iyi hale getirmiştir. En son model (3 hatanın ilişkilendirildiği), diğer modellerden anlamlı olarak veri ile daha uyumlu bulunmuş ve model uyum indeksleri de iyi sonuçlar ortaya çıkarmıştır [$\chi^2(131, N = 300) =$

268.770, $p < .001$, $\chi^2 /sd = 2.052$, $GFI = .908$, $AGFI = .880$, $CFI = .915$, $RMSEA = .059$].

Modeldeki tüm standartlaştırılmış faktör yükleri istatistiksel olarak anlamlıdır.



Şekil 2. Son DFA modeli

Yeni modele ilişkin AMOS programında oluşturulan kovaryans bağlantıları sonucunda elde edilen yeni model uyum indekslerine bakıldığında CFI ve GFI değerlerinin 0.90'ın üzerinde olduğu, RMSEA değerinin ise 0.08'den küçük olduğu görülmektedir. Model uyumuna ilişkin CMIN/DF (Ki-Kare testi) ise 2,052' tir. Bu değer iyi bir uyumu ifade ettiği söylenebilir. Buna göre ölçeğin DFA değeri kabul edilebilir değerlerdedir. Uyum indeksleri incelendiğinde modelin faktörlerle ve verilerle uyumlu olduğu söylenebilir. Tablo 8'de ölçeğin parametre hesapları verilmiştir.

Tablo 8. Ölçeğin parametre hesapları

Faktörler	Maddeler	Beta	SH	Z	p	Standartlaştırılmış B değeri
yapıcı problem çözme becerisi	M1	1.00				0.543
	M2	1.139	0.170	6.687	< .001	0.497
	M3	1.406	0.180	7.793	< .001	0.625
	M4	1.077	0.136	7.891	< .001	0.638
	M5	1.263	0.156	8.094	< .001	0.666
	M6	1.225	0.153	7.992	< .001	0.652
	M7	1.182	0.159	7.454	< .001	0.582
	M8	1.014	0.141	7.180	< .001	0.550
	M9	1.182	0.186	6.351	< .001	0.463
yapıcı olmayan problem çözme becerisi	M10	1.000				0.649
	M11	0.920	0.760	12.052	< .001	0.628
	M12	1.084	0.120	9.025	< .001	0.655
	M13	1.066	0.125	8.505	< .001	0.607
	M14	0.812	0.123	6.578	< .001	0.451
	M15	1.101	0.160	6.902	< .001	0.473
	M16	1.130	0.175	6.475	< .001	0.440
	M17	1.264	0.153	8.249	< .001	0.583
	M18	0.957	0.102	9.419	< .001	0.695

Tablo incelendiğinde Z değerlerine istatistiksel olarak baktığımızda 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu anlamlılık maddelerin faktörlerle ilişkili olduğunu göstermektedir. AFA ve DFA sonucunda elde edilen 2 faktörlü 18 maddeden oluşan ölçeğin yapısal olarak desteklediğini göstermektedir. DFA sonucunda elde edilen bulgular sosyal problem çözme beceri ölçeğinin geçerli bir ölçek olduğunu göstermektedir.

4.1.6. Güvenirlilik Hesaplamasına İlişkin Bulgular

Likert tipi ölçek geliştirme çalışmalarında temel varsayımlardan birisi de ölçülmek istenen tutumun tümüyle ölçekteki her bir madde arasında monotonik bir ilişki olmasıdır. Başka bir deyişle her maddenin temelde aynı tutumu ölçmesi varsayımı mevcuttur (Tavşancıl,

2002:152). Bunun için, Likert tipi bir ölçek geliştirilirken güvenilirlik düzeyini belirlemek için iç tutarlılık ölçütü olarak kabul edilen ve Cronbach tarafından geliştirilen α katsayısının kullanılması uygundur. Cronbach α katsayısı 0 ile 1 arasında değer almaktadır ve ölçeğin α katsayısı ne derece yüksek ise yani 1'e yakın ise ölçekte yer alan maddelerin o derece birbiriyle tutarlı ve aynı özelliğin öğelerini ölçmekte oldukları kabul edilmektedir. (Tezbaşaran, 1996:46). Buradan hareketle, geliştirilen ölçeğin ve alt boyularının güvenilirlik hesaplamaları için Cronbach Alfa katsayılarına bakılmıştır.

Tablo 9. Ölçeğin İç Tutarlılık Katsayıları

Faktörler	Maddeler	Cronbach's Alpha değerleri
Yapıcı problem çözme becerisi	1,2,3,4,5,6,7,8,9	0.811
Yapıcı olmayan problem çözme becerisi	12,13,15,16,17,19,20,21,23	0.814
Toplam	18 madde	0.852

Tablo 9'da görüldüğü gibi Cronbach's Alpha değerlerine göre güvenilirlik düzeyleri verilmiştir. $0.00 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenilir değildir, $0.40 \leq \alpha < 0,60$ ölçeğin güvenilirliği düşüktür, $0.60 \leq \alpha < 0,80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir, $0.80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir. Analiz sonuçları incelendiğinde hem tüm ölçeğin hem de alt boyutlarının içtutarlılık katsayılarının güvenilir olduğu görülmektedir.

4.2. Ebeveynlerin Sosyal Problem Çözme Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde çalışmanın ikinci grubu ile gerçekleştirilen analizlere yer verilecektir. Bu grupla yürütülen çalışmanın temel amacı ebeveynlerin sosyal problem çözme beceri düzeylerinin çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmesidir. Bu doğrultuda ilk olarak veri inceleme süreçlerine ve ardından demografik değişkenlere dair yapılan analizlere detaylı olarak yer verilecektir.

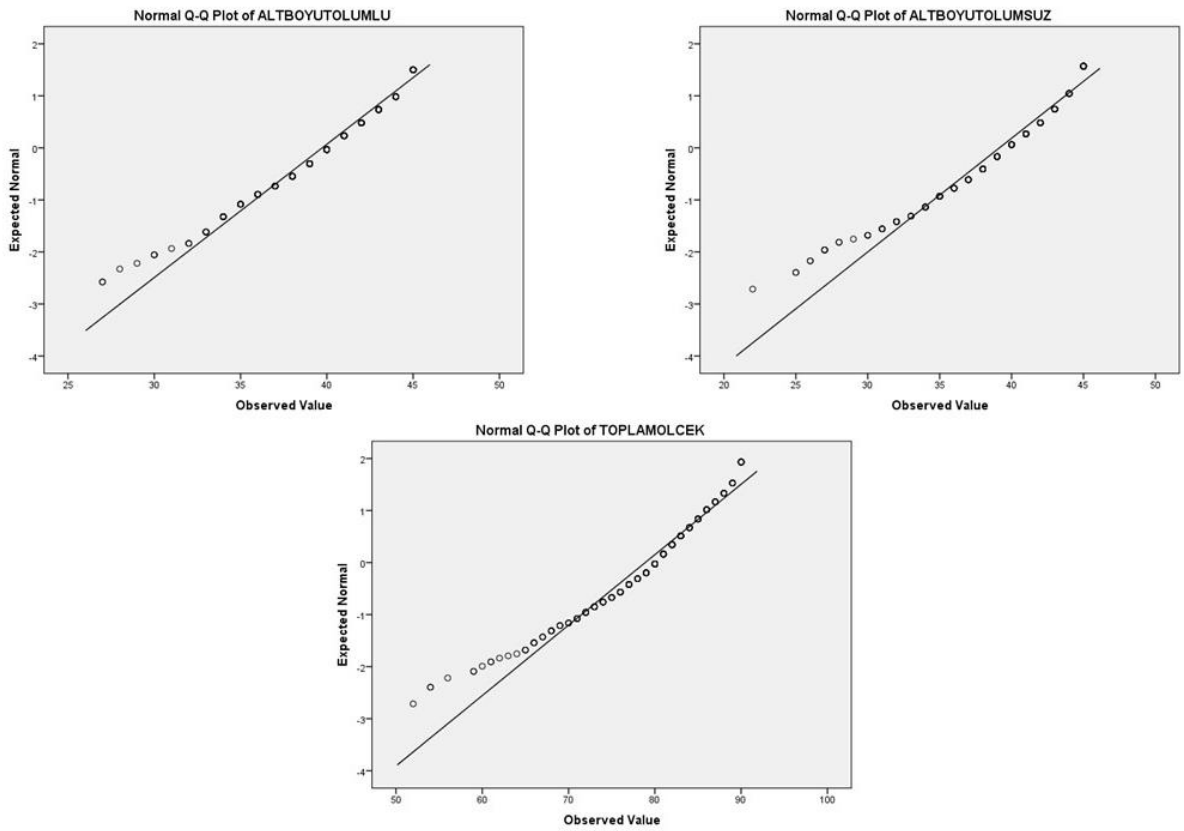
4.2.1. Verilerin İncelenmesi

Ebeveynlerin sosyal beceri düzeylerinin çeşitli demografik değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin analizlere geçilmeden önce verilerin normallik test ve kontrolleri yapılmıştır. Verilerin dağılımına ilişkin detaylı sonuçlar Tablo 10'da sunulmaktadır.

Tablo 10. Dağılımlara İlişkin Sonuçlar

Ölçüm	Kolmogorov-Smirnov		Çarpıklık			Basıklık		
	Değer	P	Değer	SH	D/SH	Değer	SH	D/SH
Yapıcı olmayan sosyal problem çözme	0.104	0.00	-0.938	0.141	6.65	0.823	0.281	2.93
Yapıcı sosyal problem çözme	0.101	0.00	-0.651	0.141	4.64	0.096	0.281	0.34
Toplam	0.117	0.00	-0.900	0.141	6.38	0.911	0.281	3.24

Analiz sonucunda ilk olarak basıklık çarpıklık katsayıları ile basıklık çarpıklık standart hata değerlerine bakıldığında bu değerlerin (-2, +2) arasında olduğu görülmüştür. Buna karşın, ölçek ifadelerine ebeveynlerin vermiş oldukları cevapların Kolmogorov-Smirnov Z test değerleri p anlamlılık değerlerinin 0.05'ten küçük ($p < 0,05$) olması verilerin normal dağılım göstermediğine işaret etmektedir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin bir diğer göstergesi de Normal Q-Q Plot grafiğidir. Şekil 3'te Normal Q-Q Plot grafikleri sunulmuştur.

**Şekil 3.** Normal Q-Q Plot Grafiği

Şekil 3'teki grafiklerden görüldüğü üzere, verilerin doğrusal olmadığı için normallik varsayımını karşılamamaktadır. Tüm bu bilgiler ışığında, verilerin normal dağılım göstermediğini kanısına varılmıştır. Bu nedenle, ikinci grupla gerçekleştirilen çalışmanın temel amacı doğrultusundan yürütülecek analizlerde non-parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

4.2.2. Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeğinin Güvenilirlik Analizleri

Araştırmaya katılan ebeveynlerin sosyal problem çözme becerileri ifadelerine ilişkin verilen cevaplara güvenilirlik analizi yapılmıştır.

Tablo 11. Araştırmanın Güvenilirlik Analizi

Ölçümler	Cronbach's Alpha	Madde sayısı
Yapıcı problem çözme becerisi	.818	9
Yapıcı olmayan problem çözme becerisi	.766	9
Sosyal Problem Çözme Beceri	.848	18

Ebeveynlere uygulanan sosyal problem çözme becerileri ölçeği alt boyutları Cronbach's Alpha değerleri sırası ile yapıcı problem çözme becerisi alt boyutu 0,818 (9 madde), yapıcı olmayan problem çözme becerisi alt boyutu 0.766 (9 madde), sosyal problem çözme becerileri ölçeği bütünü Cronbach's Alpha değeri 0.848 (18 madde) olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan değerler ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir.

4.2.3. Sosyal Problem Çözme Beceri Ölçeğinin Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi

Bu bölümde ebeveynlerin sosyal problem çözme becerileri ölçeğinden aldıkları puanların çeşitli demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen analiz sonuçlarına yer verilmektedir.

Bu kapsamda ilk olarak araştırmaya katılan ebeveynlerin yaşadıkları yer değişkeni açısından sosyal problem çözme becerileri arasında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını incelemek için Mann-Whitney U-testi yapılmıştır. Yapılan test sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Sosyal problem çözme beceri ölçeği ile ebeveynlerin yaşadıkları yere göre Mann-Whitney U testi sonucu

Ölçüm	Yaşanılan yer	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Yapıcı sosyal problem çözme becerisi	Efeler	254	152.87	38828.00	5241	0.265
	Diğer	46	137.43	6322.00		
Yapıcı olmayan sosyal problem çözme becerisi	Efeler	254	151.62	38511.00	5558	0.599
	Diğer	46	144.33	6639.00		
Toplam Puan	Efeler	254	152.20	38658.00	6639	0.425
	Diğer	46	141.13	6492.00		

Analiz sonuçlarına göre, ebeveynlerin sosyal problem çözme becerileri ölçeği alt boyutu olan yapıcı problem çözme becerisi ile yaşadığı yer grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). Benzer şekilde, ebeveynlerin sosyal problem çözme becerileri ölçeği alt boyutu olan yapıcı olmayan problem çözme becerisi ile yaşadığı yer grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). Son olarak, ebeveynlerin sosyal problem çözme becerileri ölçeğinden alınan toplam puan ile yaşadığı yer grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$).

Araştırmada sosyal problem çözme becerileri ölçeğinde alınan puanları etkilemesi beklenen bir diğer değişken ebeveynlerin yaşıdır. Araştırmadaki ebeveynlerin yaş aralığı açısından sosyal problem çözme becerileri arasında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını incelemek için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 13'te yer almaktadır.

Tablo 13. Sosyal problem çözme beceri ölçeği ile ebeveynlerin yaş gruplarına göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Ölçüm	Yaş	N	Sıra Ortalaması	X ²	sd	p
Yapıcı Sosyal Problem Çözme Becerisi Boyutu	18-35 (1)	87	151.58	0.140	2	0.932
	36-45 (2)	187	149.29			
	46 ve üstü (3)	26	155.58			
Yapıcı Olmayan Sosyal Problem Çözme Becerisi Boyutu	18-35 (1)	87	146.89	2.530	2	0.282
	36-45 (2)	187	155.34			
	46 ve üstü (3)	26	127.79			
Toplam Puan	18-35 (1)	87	149.10	0.932	2	0.621
	36-45 (2)	187	153.20			
	46 ve üstü (3)	26	135.79			

Analiz sonuçları incelendiğinde, ebevenylerin sosyal problem çözme becerileri ölçeği alt boyutu olan yapıcı problem çözme becerisi ile yaş aralığı grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). Benzer olarak, ebevenylerin sosyal problem çözme becerileri ölçeği alt boyutu olan yapıcı olmayan problem çözme becerisi ile yaş aralığı grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). Ebevenylerin sosyal problem çözme becerileri ölçeği ile yaş aralığı grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$).

Araştırmaya katılan bireylerin ebeveynlik durumu açısından sosyal problem çözme becerileri arasında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını incelemek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 14’te yer almaktadır.

Tablo 14. Sosyal problem çözme beceri ölçeği ile ebeveynlerin ebeveynlik durumu değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonucu

Ölçüm	Ebeveynlik durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Yapıcı sosyal problem çözme becerisi	Anne	236	154.41	36441.50	628.50	0.132
	Baba	64	136.07	8708.50		
Yapıcı olmayan sosyal problem çözme becerisi	Anne	236	157.67	37209.50	5860.50	0.006
	Baba	64	124.07	7940.50		
Toplam Puan	Anne	236	158.04	37298.00	5772.00	0.004
	Baba	64	122.69	7852.00		

Tablo 14’te görüldüğü üzere, ebevenylerin sosyal problem çözme becerileri ölçeği alt boyutu olan yapıcı problem çözme becerisi ile ebeveynlik durumu grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). Diğer yandan, ebevenylerin sosyal problem çözme becerileri ölçeği alt boyutu olan yapıcı olmayan problem çözme becerisi ile ebeveynlik durumu grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmiştir ($p<0.05$). Bulgular, annelerin yapıcı olmayan sosyal problem çözme beceri puanlarının babalardan daha yüksek olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, ebevenylerin sosyal problem çözme becerileri ölçeğinden alınan toplam puan ile ebeveynlik durumu grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Analiz sonuçlarına göre, annelerin ölçekten aldıkları toplam puan babaların puanlarından anlamlı olarak daha yüksektir.

Araştırmaya katılan ebevenlerin diğer ebeveynleri ile beraber yaşama durumu açısından sosyal problem çözme becerileri arasında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını incelemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 15’te gösterilmektedir.

Tablo 15. Sosyal problem çözme beceri ölçeği ile ebeveynlerin diğer ebeveynleri ile beraber yaşama durumu değişkenine göre Mann_Whitney U testi

Ölçüm	Ebeveyn yaşama durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Yapıcı sosyal problem çözme becerisi	Birlikte	263	154.79	40709.50	3737.50	0.022
	Ayrı	37	120.01	4440.50		
Yapıcı olmayan sosyal problem çözme becerisi	Birlikte	263	151.77	39915.50	4531.50	0.498
	Ayrı	37	141.47	5234.50		
Toplam Puan	Birlikte	263	153.62	40401.50	4045.50	0.097
	Ayrı	37	128.34	4748.50		

Analiz sonuçlarına göre, ebeveynlerin sosyal problem çözme becerileri ölçeği alt boyutu olan yapıcı problem çözme becerisi ile diğer ebeveynleri ile beraber yaşama durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < 0.05$). Çocuğunun diğer ebeveyniyle birlikte yaşayanların yapıcı problem çözme becerisi puanları ayrı yaşayanlardan anlamlı olarak daha yüksektir. Buna karşın, ebeveynlerin sosyal problem çözme becerileri ölçeği alt boyutu olan yapıcı olmayan problem çözme becerisi ile diğer ebeveynleri ile beraber yaşama durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p > 0.05$). Benzer şekilde, ebeveynlerin sosyal problem çözme becerileri ölçeği ile diğer ebeveynleri ile beraber yaşama durumu grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p > 0.05$).

Araştırmaya katılan ebeveynlerin sahip oldukları çocuk sayısı açısından sosyal problem çözme becerileri arasında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını incelemek için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan test sonuçları Tablo 16’da gösterilmektedir.

Tablo 16. Sosyal problem çözme beceri ölçeği ile ebeveynlerin çocuk sayıları değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Ölçüm	çocuk sayısı	N	Sıra Ortalaması	X ²	sd	P
Yapıcı Sosyal Problem Çözme Becerisi Boyutu	1.00	50	135.15	2.112	2	0.348
	2.00	91	156.94			
	3.00	159	151.64			
Yapıcı Olmayan Sosyal Problem Çözme Becerisi Boyutu	1.00	50	135.07	2.230	2	0.328
	2.00	91	157.67			
	3.00	159	151.25			
Toplam Puan	1.00	50	130.56	3.488	2	0.175
	2.00	91	158.52			
	3.00	159	152.18			

Tablo 16’da da görüldüğü üzere, ebevenylerin sosyal problem çözme becerileri ölçeği alt boyutu olan yapıcı problem çözme becerisi ile çocuk sayısı grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). Benzer şekilde, ebevenylerin sosyal problem çözme becerileri ölçeği alt boyutu olan yapıcı olmayan problem çözme becerisi ile çocuk sayısı grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). Ayrıca, ebevenylerin sosyal problem çözme becerileri ölçeğinden alınan toplam puan ile çocuk sayısı grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmemiştir ($p>0.05$).

Araştırmaya katılan ebevenlerin eğitim düzeyleri açısından sosyal problem çözme becerileri arasında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını incelemek için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 17’de sunulmaktadır.

Tablo 17. Sosyal problem çözme beceri ölçeği ile ebevenlerin eğitim düzeyine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Ölçüm	Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	X ²	sd	p
Yapıcı Sosyal Problem Çözme Becerisi Boyutu	İlkokul	95	140.74	1.789	2	0.409
	Ortaokul	154	154.62			
	Lise	51	156.25			
Yapıcı Olmayan Sosyal Problem Çözme Becerisi Boyutu	İlkokul	95	147.10	0.253	2	0.881
	Ortaokul	154	151.40			
	Lise	51	154.12			
Toplam Puan	İlkokul	95	142.86	1.082	2	0.582
	Ortaokul	154	154.20			
	Lise	51	153.56			

Analiz sonuçları incelendiğinde, ilk olarak ebevenylerin sosyal problem çözme becerileri ölçeği alt boyutu olan yapıcı problem çözme becerisi ile eğitim durumu grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). Aynı şekilde, ebevenylerin sosyal problem çözme becerileri ölçeği alt boyutu olan yapıcı olmayan problem çözme becerisi ile eğitim durumu grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmemiştir ($p>0.05$). Son olarak, ebevenylerin sosyal problem çözme becerileri ölçeği ile eğitim durumu grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır ($p>0.05$).

5. BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı çocukları ilkököl kademesinde olan ebeveynlerin sosyal problemleri çözebilme kabiliyetlerini belirleyebilmek adına güvenli bir ölçek geliştirmektir. Araştırmanın evrenini Aydın ilinde yaşayan çocukları ilkököl döneminde olan ebeveynlerden yansız örnekleme tekniği ile seçilmiş bir örnekleme grubu oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak geliştirilen anket formu 300 ebeveyne uygulanmıştır.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin yaşadıkları ilçeler incelendiğinde çoğunun Aydın ili Efeler ilçesinde yaşadığı; 36-45 yaş arasında olduğu; anne olduğu; ebeveynlerin beraber yaşadığı; ailenin 3 çocuğa sahibi ve ebeveynlerin ortaokul mezunu olduğu belirlenmiştir.

5.1. Geliştirilen Ölçeğe Dair Sonuç ve Tartışma

Kaiser-Meyer-Olkin katsayısının 0.836 bulunması araştırmada kullanılan örnek büyüklüğünün yeterli olduğunu göstermektedir. Sosyal bilimler araştırmalarında KMO katsayısı değerinin .60'dan büyük olması örnekleme büyüklüğünün faktör analizi için uygun ve yeterli olduğunun bir göstergesidir (Büyüköztürk, 2012). Değerler faktör analizinin yapılabirliğini teyit etmektedir.

Ölçekte kullanılan 18 maddeye ait açımlayıcı faktör analizi sonucunda iki faktörden oluşan bir yapı ortaya çıktığı görülmüştür. Ölçeğe ait açımlayıcı faktör analizi sonuçları incelendiğinde, özdeğeri 1'den büyük olan toplam varyansın %42'sini açıklayan 2 faktör olduğu görülmektedir. Birinci faktörün açıkladığı varyans 30,102, ikinci faktörün açıkladığı varyans 12.659'dir. Açıklanan toplam varyans %40'ı geçtiği için yeterlidir. Kabul edilebilir oranın %30 olduğu dikkate alındığında, elde edilen sonuçlar, 2 faktöre sahip olduğunu göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2012).

Araştırma amacına yönelik belirlenen maddelerin tek bir faktörde toplanması için faktör analizi uygulanmaktadır. Analiz netcesinde faktörler ayrılmaktadır. Faktör analizi neticesinde elde edilen yapıcı problem çözme becerisi ve yapıcı olmayan problem çözme becerisi olmak üzere 2 faktöre ait maddeler ve bunlar ile uyumlu isimlendirmeler yapılmıştır. Yapıcı problem çözme becerisi faktörü 1,2,3,4,5,6,7,8,9 maddelerini, yapıcı olmayan problem çözme becerisi faktörü 12,13,15,16,17,19,20,21,23 maddelerini kapsamaktadır.

Cronbach's Alpha değerlerinin yapıcı problem çözme becerisi faktörünün 0,818; yapıcı olmayan problem çözme becerisi faktörünün 0,766 ve toplam puanının 0,848 olduğu belirlenmiştir. Cronbach Alpha katsayısı ölçeğin tümü ve ölçekteki faktörlerin her biri için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Bu yöntem, ölçekteki maddelerin homojen bir yapı gösteren bir bütünü ifade edip etmediğini araştırır. Cronbach Alpha değerinin $0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir (Kalaycı, 2008). Verilere göre güvenilirlik düzeylerinin yüksek derecede güvenilir olduğu görülmüştür.

Model uyum indekslerine bakıldığında CFI (Comparative Fit Index) 0.915 değerlerinde, AGFI 0,880 değerinde ve RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) 0.059 değerinde olduğu belirlenmiştir. Model uyumuna ilişkin CMIN/DF (Ki-Kare testi) ise 2,052'dir. Bu değer iyi bir uyumu ifade ettiği söylenebilir. Hesaplanan χ^2/df oranının 5 ten küçük olması, GFI ve AGFI değerlerinin 0.90 dan yüksek olması, RMR ve RMSEA değerlerinin ise 0.05 dan düşük çıkması model veri uyumunu göstermektedir (Jöreskog and Sörbom 1993; Marsh ve Hocevar 1988). Bununla birlikte, GFI nin 0.85 den, AGFI nin 0.80 den büyük çıkması, RMR ve RMSEA değerlerinin 0.10 dan düşük çıkması model veri uyumu için kabul edilebilir alt sınırlar olarak kabul edilmektedir (Anderson ve Gerbing 1984; Cole 1987; Marsh, Balla ve McDonald, 1988).

AFA ve DFA sonucunda elde edilen 2 faktörlü (9 madde, 9 madde) 18 maddeden oluşan ölçeğin yapısal olarak desteklediğini göstermektedir. DFA sonucunda elde edilen bulgular sosyal problemleri çözebilme beceri ölçeğinin etkin bir ölçek olduğunu gösterir.

5.2. Geliştirilen Ölçeğin Demografik Değişkenlerine Ait Tartışma Ve Sonuç

Çalışmamızın öznel farklılığı sosyal problem çözme çalışmasının daha önce ebeveynlere yönelik yapılmamış olmasının bir sonucu olarak, elde edilen bulguları sadece benzer çalışmalarla karşılaştırmamıza neden olmaktadır.

Sosyal problem çözme beceri ölçeği ile ebeveynlerin yaşadığı yer, yaşı, sahip oldukları çocuk sayıları ve eğitim düzeyleri değerlendirmesinde yapıcı problem çözme becerisi, yapıcı olmayan problem çözme becerisi ve toplam puanda anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Aksu (2015) çalışmasında anne ve babaların öğrenim düzeyi arttıkça çocukların sosyal uyum becerilerinin bu artıştan olumlu etkilendiğini bildirmiştir. Çalışmada çocukların sosyal uyum becerilerine yönelik elde edilen bulgulara bakıldığında, cinsiyet, kardeşin varlığı ve çocuğa bakım veren kişi değişkenlerinin çocuğun sosyal uyum ya da uyumsuzluk düzeyinde

önemli bir farklılık yaratmadığı belirlenmiştir. Orçan ve Deniz (2004), okul öncesi çocukların altı yaş çocuklarının sosyal uyumlarının inceledikleri çalışma sonucunda, anne öğrenim düzeyinin çocuğun sosyal uyum becerilerinde önemli bir değişken olduğunu saptamışlardır. Çalışma sonucunda annelerin öğretim düzeyi arttıkça çocukların sosyal uyum düzeylerinin de arttığını belirlenmiştir. Çalışmamızda sosyal problem çözme beceri ölçeği ile ebeveynlerin eğitim durumu değerlendirmesinde anlamlı bir farka rastlanmamasının nedenini katılımcılar içerisinde eğitim durumu değişkeninde üniversite mezunu katılımcının olmamasının ve katılımcıların eğitim durumunun birbirine yakın olmasının bir sonucu olabileceği düşünülmektedir. Aynı şekilde sosyal ve ekonomik çevre benzerliğine bağlı olarak yer, yaş ve sahip oldukları çocuk sayılarında da anlamlı bir farklılık görülmediği düşünülmektedir.

Sosyal problem çözme beceri ölçeği ile ebeveynlerin ebeveynlik durumu değişkeni değerlendirmesinde yapıcı problem çözme becerisi faktöründe anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Yapıcı olmayan problem çözme becerisi ve toplam puanda değerlendirmesinde de anne lehine bir anlamlı farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Eskin ve Aycan (2009) Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanteri çalışmasında, erkeklerin kaçınan sorun çözme tarzı puanları kadınlarınkinden yüksek olduğu görülürken, kadınlar negatif soruna yönelim ölçeğinde erkeklerden daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgunun çalışmamızda alınan sonuçla paralellik gösterdiğini söylemek mümkündür. Bunun nedeni olarak da Türk aile yapısında annenin çocuklarla daha çok zaman geçirmesinin bir sonucu olarak problemlere daha fazla maruz kalmakta olması; bunun yanı sıra da babanın anneye göre daha mesafeli ve baskıcı olmasının sonucu olarak genel problem çözenin annelerin görevi olarak kabul edilmesi olabileceği düşünülmektedir.

Cartıllı ve Bedel (2015) sosyal problem çözme beceri eğitiminin annelerin sosyal problem çözme ve anne çocuk ilişkisi düzeylerine etkisini inceledikleri çalışmalarında sosyal beceri eğitimi programının, annelerin sosyal problem çözme becerilerini arttırmada ve çocuklarıyla ilişkilerini güçlendirmede önleyici rehberlik ve psikolojik danışma hizmeti olarak kullanabileceğini bildirmişlerdir. Bununla birlikte annelerin çocuklarıyla kurdukları ilişkilerde duyarlı davranışlar sergilemeleri, çocuğun sosyal problem çözme yeteneğini desteklemektedir. Dolayısıyla çocuklarının saldırgan tutumlarının azalmasını sağlamaktadır (Raikes ve Thompson, 2008). Yapılmış olan çalışmalar ve çalışmamızdan elde edilen sonuca uygun olarak, annelerin sosyal problem çözebilme becerilerinin, yapıcı olmayan problem çözebilme

becerisinden yapıcı olan problem çözebilme becerisine dönüştürülebilmesi için uygun eğitim programları uygulanabileceği düşünülmektedir.

Sosyal problem çözme beceri ölçeği ile ebeveynlerin diğer ebeveynleri ile beraber yaşama durumu değerlendirmesinde yapıcı olmayan problem çözme becerisi ve toplam puanda anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Yapıcı problem çözme becerisi faktöründe de birlikte yaşayanlar lehine bir anlamlı farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu ışığında paylaşılan sorumlulukların, olumlu yaklaşımlara neden olduğunu söylemek mümkündür. Totan ve Yöndem (2007) tarafından yapılan araştırmaya göre, ergenlerin anne-baba ile ilişkileri arttıkça zorba ve zorba/kurban statülerinde olma olasılıkları azalmaktadır. Ebeveyn ve çocuğun sağlıklı ilişkiler kurması, çocuğunun özgüvenini arttırmasına (Onaylı ve Erdur Baker, 2013) ve olumlu duygular yaşamalarına (Abraham ve Kerns, 2013) katkı sağlamaktadır. Bunun aksine, anne-baba yoksunu olmak ise, çocuğun olumsuz duygular yaşamasına neden olabilir (Dizman ve Gürsoy, 2005).

5.3. Öneriler

Yapılan alan yazımı değerlendirilmesi sonucunda ebeveyn sosyal problem çözme becerisi üzerine yapılmış çalışmaların olmadığı görülmüştür. Çalışmamızda kullanılan alt faktörler doğrultusunda yapılacak olan çalışmalar arttırılmalı ve çalışma grubu genişletilmelidir. Ayrıca değerlendirilen değişkenlerin çoğaltılarak farklı tespitler de yapılması fayda sağlayacaktır.

Ebeveynleri sosyal problemleri çözebilme kabiliyetlerinin olumlu olması, aile ortamında ve sosyal ortam ilişkilerinde olumlu fayda sağlayacağı düşünüldüğünde ebeveynlere yönelik eğitim programları geliştirilmesi, bu programların yerele de yayılmasının sağlanması olumlu olacaktır.

KAYNAKLAR

- Abraham, M. M. ve Kathryn, A. K. (2013). Positive and negative emotions and coping as mediators of motherchild attachment and peer relationships. *MerrillPalmer Quarterly*, 59(4), 399–425.
- Akcinar, B. ve Baydar, N. (2014). Parental control is not unconditionally detrimental for externalizing behaviors in early childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 38(2), 118-127.
- Aksekili, E. (2017). *60 Ay ve Üzeri Okul Öncesi Eğitim Alan Çocukların Bağlanma Stilllerinin, Ahlaki Ve Sosyal Kural Algısı Ve Sosyal Davranışları İle İlişkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aksu, M. (2015). *Ebeveynlerin sosyal sorun çözme becerileri ile çocukların sosyal uyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Aktaş Y.Z. (2017). Oyun, Öğrenme ve Deneyimin Birleşimi: Çocuk Müzeleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 12(2), 17-30.
- Alemdar Coşkun, M. (2016). *Problem çözme eğitim programının ana sınıfına devam eden çocukların problem çözme becerileri ile kişiler arası problem çözme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Alisinanoğlu, F., Kesicioğlu, O.S. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Giresun İli Örneği). *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1): 93- 110.
- Alisinanoğlu, F., Türksoy, E., & Karabulut, R. (2020). *Pandemi sürecinde çocukluk dönemi korkuları*. *Uluslararası Beşeri Bilimler Ve Eğitim Dergisi*, 6(14), 447-568.
- Alsaraireh, A.S. (2013). The Prediction of Emotional Intelligence, Self-Esteem, and Academic Achievement of Bullying in Elementary School. *Journal of Education and Practice*, 4(15): 8-14.
- Amca, D., Öztuğ, K. (2016). Examination of the Social Behavior of 4 Age Old Preschool Children According to Teacher Views. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4 (7): 82-102.
- Anderson, J.C. ve Gerbing D.W. (1984) The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49, 155- 173.
- Argun, Y. (2011). *Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık ve Eğitimi*. Ankara: Anı
- Arı, R., Üre, Ö. ve Yılmaz, H. (1997). *Eğitim Psikolojisi*. Konya: Günay Ofset.

- Aunola, K. ve Nurmi, J. E. (2005). The role of parenting styles in children's problem behavior. *Child Development*, 76(6), 1144- 1159.
- Avcioğlu, H. (2007). Sosyal Becerileri değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması (4-6 Yaş). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 93-103.
- Aydın, M.Ş.(2021). 13-70 Aylık Çocuklarda Prososyal Davranışlar: Doğal Gözlem Çalışması. *Psikoloji Çalışmaları*, 41,2: 673-709.
- Ayvaz Tuncel, Z. ve Demirel, M. (2010). İlköğretim öğrencilerinin sosyal sorun çözme becerilerinin geliştirilmesine ilişkin bir çalışma. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 21(1), 25-44.
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2003). Role Of Affective Self-Regulatory Efficacy İn Diverse. *Spheres Of Psychosocial Functioning. Child Devolepment*, 73(3), 769-782.
- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67(6), 3296-3319.
- Bayındır, Y. (2019). *Okulöncesi dönem çocuklarının toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının sosyal problem çözme becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Berk, L. E.(1997). *Child Development* (Fourth Ed.). Massachusetts:Allyn And Bacon A Viacom Company.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: Its Causes, Consequences and Control*. New York: Mcgraw-Hill.
- Bozkurt Yükçü, Ş. (2017). *Bağımsız anaokullarına devam eden çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerileri ile ebeveynlerinin duygusal okuryazarlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Börkan, B., Erkman, F., & Keskiner, P. (2014). Effects of parental power/prestige and acceptance on the psychological adjustment of turkish youth. *Cross-Cultural Research*, 48(3), 316-325
- Bronfenbrenner, U. (1979), *The ecology of human development: Experiments by nature and design*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bulut Serin, N. ve Derin, R. (2008). İlköğretim öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerisi algıları ve denetim odağı düzeylerini etkileyen faktörler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5 (1),
- Burger, J. (2006). Bioindicators: A review of their use in the environmental literature 1970–2005. *Environmental Bioindicators*, 1(2), 136-144.
- Büyüköztürk Ş., Şekercioğlu G. ve Çokluk Ö. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS Ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- Carlo, G., Hausmann, A., Christiansen, S., & Randall, B. A. (2003). Sociocognitive And Behavioral Correlates Of A Measure Of Prosocial Tendencies For Adolescents. *Journal Of Early Adolescence*, 23(1), 107-134
- Cartılı, K., Bedel, A. (2015). Sosyal problem çözme beceri eğitiminin annelerin sosyal problem çözme ve çocuk ilişkisine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5 (43) 95-105.
- Casel. (2003). *Safe And Sound: An Educational Leader's Guide To Evidence-Based Social And Emotional Learning Programs*. Chicago: Collaborative For Academic, Social, And Emotional Learning. IL: Author.
- Ceylan, Ş. (2009). *Vineland sosyal-duygusal erken çocukluk ölçeğinin geçerlik-güvenirlik çalışması ve okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının sosyal-duygusal davranışlarına yaratıcı drama eğitiminin etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Coie, J. D.ve Dodge, K. A. (1998). *Aggression And Antisocial Behavior*. W. Damon Ve N. Eisenberg, (Ed.), *Handbook Of Child Psychology: Social, Emotional, And Personality Development* (5. Baskı) İçinde (779-862). New York: John Wiley.
- Cole, D.A. (1987) Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 1019-1031.
- Coley, R. L., Kull, M. A. ve Carrano, J. (2014). Parental endorsement of spanking and children's internalizing and externalizing problems in African American and Hispanic families. *Journal of Family Psychology*, 28(1), 22.
- Colwell, J., & Kato, M. (2003). Investigation Of the relationship between social isolation, self-esteem, aggression and computer game play in japanese adolescents. *Asian Journal Of Social Psychology*, 6(2), 149-158.
- Crick, N. R. ve Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-104.
- Çağdaş, A. (1997). *İletişim dilinin 4-5 yaş çocuklarının sosyal gelişimine etkileri*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çebi, B. (2019). *Okul öncesi eğitime devam eden (48-72 ay) çocukların annelerinin iletişim becerilerinin ve çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Çelik Kahraman (2019). *Okul öncesi prososyal davranış ölçeğinin geliştirilmesi ve 48-72 aylık çocuklarda prososyal davranışların bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çiftçi, Y. (2018). *Anne-baba tutumlarının 5-6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerisi ile olan ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi Öğretim ve Araştırma Enstitüsü, Kıbrıs.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*, (Birinci baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- D'Zurilla, T. J. ve Nezu, A. M. (1990). Development and preliminary evaluation of the social problem-solving inventory. *Psychological Assessment*, 2 (2), 156-163.
- Demirkaya, H. (2012). *Bireysel ve Örgütsel Boyutlarıyla Sosyal Davranış*. İstanbul:Umuttepe
- Dereli-İman, E. (2013). Çocuklar İçin Sosyal Problem Çözme Ölçeği'nin 6 yaş grubu İçin Türkiye uyarlaması ve okul öncesi davranış problemleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 479-498.
- DISHION, T. J., & Patterson, G. R. (2006). *The Development And Ecology Of Antisocial Behavior In Children And Adolescents*. John Wiley & Sons, Inc
- Dikici Sığırtmaç, A. & Şahin, S. (2009). Altı Yaş Çocuklarında Arkadaş Seçimi Ve Arkadaş Seçimini Etkileyen Etmenler, Uluslararası Katılımlı II. Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Kongresi (Sağlık, Gelişim Ve Eğitimde Çocuk) Bildiri Kitabı, 7-9 Ekim 2009, Ankara
- Diñer, Ç., Baş, T., Teke, N., Aydın, E., İpek, S. Ve Göktaş, İ. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının kişiler arası problem çözme ve sosyal becerileri ile akran ilişkilerinin değerlendirilmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 882-900.
- Diprete, T.A & Jennings, J.H. (2009): Social behavioural skills and the gender gap in early educational achievement. *Columbia University Department of sociology*. Retrieved from <http://www.columbia.edu/intel61/gendersocial02232009.pdf>
- Dizman, H. ve Gürsoy, F. (2005). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıfa devam eden anne yoksunu olan ve olmayan çocukların saldırganlık eğilimleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 437-446.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S. ve Bates, J. E. (1994). Socialization mediators of the relation between socioeconomic status and child conduct problems. *Child Development*, 65(2), 649-665.
- Durualp, E. (2009). Anasınıfına Devam Eden 6 Yaş Çocuklarının Sosyal Uyum Ve Becerilerine Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi:
- D'zurilla, T. J. Ve Nezu, A. M. (2010). *Problem-Solving Therapy*. In K. S. Dobson (Ed.), *Handbook Of Cognitive-Behavioral Therapies* (Pp. 197–225). Guilford Press.
- Eisenberg, N. (1979). Development Of Children's Prosocial Moral Judgment. *Developmental Psychology*, 15(2). 128-137.

- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., ... & Guthrie, I. K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child development*, 1112-1134.
- Eisenberg, N., Vanschyndel, S. K., & Spinrad, T. L. (2016). Prosocial Motivation: Inferences From An Opaque Body Of Work. *Child Development*, 87(6), 1668-1678.
- Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T. L., Valiente, C., Fabes, R. A. ve Liew, J. (2005). Relations among positive parenting, children's effortful control, and externalizing problems: A three-wave longitudinal study. *Child Development*, 76(5), 1055-1071.
- Ejaz, S. S., Iqbal, F., & Ara, A. (2012). Relationship among personality traits and conflict handling styles of call center representatives and appraisal of existing service model. *International Journal of Psychological Studies*, 4(4), 27-36.
- Eke, K. (2018). 4-6 yaş sosyal davranış ölçeğinin geliştirilmesi ve çocukların sosyal davranışları ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Elias, M. J., And Tobias, S. E. (1996). *Social Problem Solving: Interventions In The Schools*. New York: Guilford Press.
- Elias, M., Clabby, J. (1990). *Building social problem solving skills: guidelines from a school-based program*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ergüney, M. (2017). İnternetin okul öncesi dönemdeki çocuklar üzerindeki etkileri hakkında bir araştırma. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(17), 1917-1938
- Erkman, F., & Rohner, R. P. (2006). Youths' perceptions of corporal punishment, parental acceptance, and psychological adjustment in a turkish metropolis. *Cross-Cultural Research*, 40(3), 250-267.
- Ersanlı, K. (2012). *Benliğin Gelişimi ve Görevleri*. Ankara: Tarcan Matbaa Yayıncılık.
- Eskin, M. (2009). *Sorun Çözme Terapisi: Kuram, Araştırma, Uygulama*. Ankara: Hyb Basım Yayın
- Eskin, M., Aycan, Z. (2009). Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanteri'nin Türkçe'ye (Tr-SSÇE-G) uyarlanması, güvenilirlik ve geçerlik analizi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 12 (23), 1-10
- Esmer, Y., & Özdaşlı, K. (2018). *Akademik Yönetimde Psikolojik Sözleşme İhlali, Etik Liderlik Ve Prososyal Davranışlar*. İstanbul: Çizgi
- Fabes, R. A., Gaertner, B. M., & Popp, T. K. (2006). *Getting Along with Others: Social Competence in Early Childhood*. In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *Blackwell handbook of early childhood development* (pp. 297–316). Blackwell Publishing.
- Fox, N. A., & Shifter, C. A. (2005). *Emotional Development*. *Child Development*. Hopkins, B., Barr, Rg, Michel, Gf & Rochat, P.(Eds.). Cambridge: Cambridge University Press

- Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (2015). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*, (Çev: B. Onur, A. Dönmez ve N. Çelen). 8. Baskı. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Gömleksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2007). İlköğretim 5. Sınıf Türkçe dersi öğretim programının problem çözme ve karar verme becerilerini kazandırmadaki etkililik düzeyine ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (3), 51-63.
- Gözün Kahraman, Ö. (2012). *Zihin kuramına bağlı eğitim programının 48-60 aylık çocukların bilişsel bakış açısı becerileri ve prososyal davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gülay, H. (2008). 5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölççeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gülay, H., & Akman, B. (2009). *Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceriler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Hamouda GM, Taha EE. Hashish EA. (2012). conflict resolution strategies used by nursing educators: students' perspective. *Journal of American Science*; 8(2):209-16.
- Hastings, P. D., Utendale, W. T., & Sullivanh, C. (2007). *The Socialization Of Prosocial Development*. J. E. Grusec, & P. D. Hastings İçinde, Handbook Of Socialization: Theory And Research. New York: Guilford.
- Hay, D. F., & Pawlby, S. (2003). *Children's And Mothers Psychological Problems*. Wales: Cardiff University.
- Henderson, L., Banerjee, R., Smith, C. and Buell, S. (2000). *Social anxiety, negative emotion, and social cognition in children: Results of social skills groups*. <http://shyness.com/wp-content/socialcognition-children>.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy And Moral Development: Implications For Caring And Justice*. Cambridge: Cambridge University.
- Howes, C. (2000). Social-Emotional Classroom Climate İn Child Care, Child-Teacher Relationships And Children's Second Grade Peer Relations. *Social Development*, 9(2), 191-204.
- Hyson, M., & Taylor, J. L. (2011). Caring About Caring: What Adults Can Do To Promote. *Young Children*, 66(4), 74-83
- Janssens, J. M. A. M. ve Gerris, J. R. M. (1992). Child rearing, empathy and prosocial development. *Child rearing: Influence on prosocial and moral development*, 57-75.
- Jöreskog, K.G. ve Sörbom, D. (1993) *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

- Kansu, N., & Beceren, E. (2004). Erken çocukluk döneminde sosyal beceriler. *Çocuk Dergisi*, 40, 10-11.
- Karaca, N. H., Gündüz, A., & Aral, N. (2011). Okul Öncesi Dönemde Sosyal Davranışların İncelenmesi. *Kurumsal Eğitim Bilim*, 4(2)65-76.
- Karadağ, E., & Mutafçılar, İ. (2009). Prososyal davranış ekseninde özgecilik üzerine teorik bir çözümleme. *Felsefe Ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (8), 41-69.
- Karakuş, A. (2008). *Okul öncesi sosyal davranış ölçeği öğretmen formu'nun güvenilirlik ve geçerlik çalışması*. Yüksek Lisans Tezi Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kasten, J. (2017). Resident Burnout: Not Just For The “Long Hours” Specialties. *Academic Medicine*, 92(7), 904-905
- Kaya, İ. (2020). Investigation of the Relationship between Children's Prosocial Behaviour and Self-Regulation Skills. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 15.5 (2020): 877-886.
- Keenan, K., & Wakschlag, L. S. (2000). More Than The Terrible Twos: The Nature And Severity Of Behavior Problems In Clinic-Referred Preschool Children. *Journal Of Abnormal Child Psychology*, 28(1), 33-46
- Knafo, A., & Israel, S. (2008). *Genetic And Environmental Influences On Prosocial Behavior*. Jerusalem: Hebrew University.
- Koç, G. (2009). *Davranışçı Yaklaşım (Klasik Koşullanma)*. A. Ulusoy İçinde, Gelişim Ve Öğrenme (S. 149-166). Ankara: Anı
- Kurt, F. (2007). *Anasınıfına devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine proje yaklaşımli eğitim programlarının etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Latouf, N. C. (2008). *Parenting styles affecting the behavior of five-year olds*. Master's Thesis. University of South Africa, Pretor.
- Leung, C. H. (2010). Critical Factors of Implementing Knowledge Management In School Environment: A Qualitative Study In Hong Kong. *Research Journal Of Information Technology*, 2(2), 66-80.
- Lukačiková, M. (2011). Prosocial Behaviour Of Adolescent In School And After-School Environment. *Education And Healthcare*. (21), 211-216
- Mantzicopoulos, P.Y. and Oh-Wang, Y. (1998). The relationship of psychosocial maturity to parenting quality and intellectual ability for American and Korean adolescents. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 195–206.
- Marsh, H.W. ve Hocevar, D. (1988) A new more powerful approach to multitrait-multimethod analyses: Application of second-order confirmatory factor analysis. *Journal of Applied Psychology*, 73, 107-117.

- Marsh, H.W., Balla, J.R. ve McDonald, R.P. (1988) Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103, 391-410.
- Mchale, S. M., Dariotis, J. K., & Kauh, T. (2003). *Social Development And Social Relationships In Middle Childhood*. I. B. Weiner İçinde, Handbook Of Psychology Developmental Psychology (S. 241-266). Florida: John Wiley & Sons.
- Morgan, T. C. (2015). *Psikolojiye Giriş*. Ankara: Eğitim.
- Nakip, Mahir (2006). *Pazarlama Araştırmaları Teknikler ve (SPSS) Destekli Uygulamalar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Nantel Vivie, A. (2010). *Patterns And Correlates Of Prosocial Behaviour Development*. Montreal: Mcgill University.
- Onaylı, S. ve Erdur Baker, Ö. (2013). Mother-daughter relationship and daughter's self esteem. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84, 327-331.
- Ostrov, J. M. and Crick, N. R. (2007). Forms and Functions of Aggression During Farly Childhood: A Short-Term Longitudinal Study. *School Psychology Review*, 36(1), 22-43.
- Önal, F. (2018). *Okul öncesi eğitimde sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan çocukların prososyal davranışlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Özer, G. (2016). *Empati eğitim programının anaokulu çocuklarının empatik ve prososyal becerilerine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özyürek, A. & Ceylan, Ş. (2014). Okul öncesi çocuklarda sosyal becerilerin desteklenmesi konusunda öğretmen ve veli görüşlerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 99- 114.
- Pulkkinen, L. (1996). Proactive And Reactive Aggression İn Early Adolescence As Precursors To Anti- And Prosocial Behavior İn Young Adults. *Aggressive Behavior*, 22, 241-257.
- Putallaz, M., & Gottman, J. M. (1981). *An İnteractional Model Of Children's Entry İnto Peer Groups*. Child Development, 986-994.
- Raikes, H. A. ve Thompson, R. A. (2008). Attachment security and parenting quality predict children's problem-solving, attributions, and loneliness with peers. *Attachment & Human Development*, 10(3), 319- 344
- Ramazan, O.& Ünsal, Ö. (2012). A study on the relationship between the social-emotional adaptation and behavioral problems of 60-72 month old preschoolers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 5828-5832.
- Reid, M. J., Webster-Stratton, C. ve Hammond, M. (2007). Enhancing a classroom social competence and problem-solving curriculum by offering parent training to families of moderate-to high-risk elementary school children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36(4), 605-620.

- Rice, W. R., & Holland, B. (1997). The enemies within: intergenomic conflict, interlocus contest evolution (İce), and the intraspecific red queen. *Behavioral Ecology And Sociobiology*, 41(1), 1-10
- Rocha-Derker, M. S. (2004). The development and validation of the proactive assessment of social skill for preschool children (P. 3)(Unpublished Doctoral Dissertation, University Of Oregon)
- Rudy, D., ve Grusec, J. E. (2006). Authoritarian parenting in individualist and collectivist groups: Associations with maternal emotion and cognition and children's selfesteem. *Journal of Family Psychology*, 20(1), 68.
- Sarı, M., & Cenkseven, F. (2008). Quality of school life and self-concept among elementary school students. *Journal Of Human Sciences*, 5(2).
- Sazak, E. (2018). *Özel Gereksinimli Bireylerde Sosyal Problem Çözme Becerileri*. E. Sazak (Ed.), *Özel Eğitimde Sosyal Uyum Becerilerinin Öğretimi İçinde* (Ss. 313- 346). Ankara: Pegem Akademi.
- Tavşancıl, Ezel (2002). *Tutulumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. (4. Baskı). Ankara: Nobel Basım Yayın.
- Terzi, Ş. (2003). Altıncı sınıf öğrencilerinin kişilerarası problem çözme beceri algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 221-231
- Tezbaşaran, A. A. (1996). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*. Ankara: Psikologlar Derneği Yayınları.
- Thelamour, B., (2013). *Preschoolers' Behaviors After Peer Conflict: An Examination of Teacher Socialization, Peer Homophily and Friendship*. Doktora Tezi, Michigan Üniversitesi, Michigan.
- Totan, T. ve Yöndem, Z. D. (2007). Ergenlerde zorbalığın anne, baba ve akran ilişkileri açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 8(2), 53-68.
- Uzmen, S., & Mağden, D. (2002). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* (15), 193-212
- Ünüböl, M. (2011). *Üç farklı yaş grubunda ebeveyn kabul-reddi ve genel psikolojik uyumun incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Webster-Stratton, C. ve Reid, M. J. (2003). Treating conduct problems and strengthening social and emotional competence in young children the Dina Dinosaur treatment program. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11(3), 130-143.
- Weiss, E. M., Maciolek, L. C. and Reio, T. G. (2001). The Prevalance of Anxiety and Prosocial Behaviors in Child-Centered and Basic Skills Classrooms, Overhead Project, John Hopkins University.

- Weissberg, R. P., Gesten, E. L., Rapkin, B. D., Cowen, E. L., Davidson, E., Flores de Apodaca, R. ve McKim, B. J. (1981). Evaluation of a socialproblem-solving training program for suburban and inner-city third-grade children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 49 (2), 251-261.
- Xu, X. H. (2010). Analysis of teacher talk on the basis of relevance theory. *Canadian Social Science*, 6(3), 45- 50.
- Yaban, E. H. ve Yükselen, A. (2007). Korunmaya muhtaç 7-11 yaş grubundaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 18(1), 49-67.
- Yaralı, K.T., Özkan, H.K. (2016). Çocukların (60-72 aylık) sosyal problem çözme becerileri ile sosyal yetkinlik ve davranış durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi* 20 (2), 345-361.
- Yavuzer, H. (2012). *Çocuk Psikolojisi* (34. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yenidede, E. E. (2018). *60-72 aylık çocukların prososyal davranışlarına sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerinin etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldız, S.A. (2006). Ebeveynin sorun çözme becerisini geliştirmeye yönelik deneysel bir çalışma. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 24: 231-244.
- Yılmaz, E. (2016). *48-72 aylık çocuklara yönelik sosyal problem çözme becerileri ölçeği'nin geliştirilmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, E., Ural, O., ve Güven, G. (2018). 48-72 aylık çocuklara yönelik sosyal problem çözme becerileri ölçeği'nin geliştirilmesi ve geçerlik-güvenirlilik analizi. *Kastamonu Education Journal*, 26(3), 641-652.
- Yiğen, E. (2005). *Zonguldak il merkezinde yuvaya giden 3-6 yaş grubu çocuklarda kardeş kıskançlığının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.
- Yükçü, ŞB., Demircioğlu, H. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(2): 216-238.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., ve King, R. A. (1979).Child rearing and children's prosocial initiations toward victims of distress.*Child development*, 319-330.
- Zahn-Waxler, C., Robinson, J. L., & Emde, R. N. (1992). The development of empathy in twins. *Developmental Psychology*, 28(6), 1038-1047

EKLER

Ek 1. Anket Formu (Demografik Sorular)

Adı-Soyadı: Nigar Eda ÇETİNKAYA

Bölümü: Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Eğitimi Bölümü

Tel : 0 543 913 19 85

E-posta: edatazeoglu27@gmail.com

Aşağıda ebeveynliğiniz ile ilgili karşılaştığınız problemlere, problem durumunda iletişim şeklinize, bu problemlere yönelik duygu, davranışlarınıza yönelik sorular bulunmaktadır. Lütfen her cümleyi dikkatli bir şekilde okuyunuz ve cevap formunda bu cümlelerin size uygunluk derecesini “bana hiç uygun değil, bana çok az uygun, bana kısmen uygun, bana çok uygun, bana tamamen uygun” şeklindeki ifadelerden birine çarpı işareti (X) koyarak belirtiniz.

Araştırma ile ilgili yukarıdaki açıklamalar ışığında araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorsanız formu doldurarak gönderiniz. Ölçek formunun gönderilmesi araştırma amacı için bu bilgilerin kullanılmasına onam verildiği anlamına gelmektedir.

Araştırmamıza vermiş olduğunuz katkıdan dolayı teşekkür ederiz.

Demografik Sorular

1. Yaşadığınız İlçe :

2. Yaş aralığınız:

25 ve altı :

26-35 :

36-45 :

46-55 :

56 ve üzeri:

3. Cinsiyetiniz:

Anne

Baba

Diğer

4. Çocuğunuzun diğer ebeveyni ile birlikte mi yaşıyorsunuz?

Evete

Hayır

5. Kaç çocuğunuz var?

6. Çocuklarınızın yaşı:

1.Çocuk :

2.Çocuk :

3.Çocuk :

7. Öğrenim Düzeyiniz:

İlkokul :

Ortaokul :

Lise :

Ön lisans :

Lisans :

Yüksek Lisans ve üzeri :

Ek 2. Ebeveynlerin Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği

Maddeler	Bana Tamamen Uygun	Bana Çok Uygun	Bana Kısmen Uygun	Bana Çok Az Uygun	Bana Hiç Uygun Değil
1. Çocuğum olumsuz bir duyguya kapıldığında bunu fark ederim.					
2. Çocuğum ev kurallarımıza uymadığında bu sorunu nasıl çözebileceğime ilişkin plan yaparım.					
3. Çocuğumun zorlayıcı (öfke krizi, üzüntü vb.) duygularının nedenini anlayabilirim.					
4. Çocuğumun öfkeli olduğunu fark ettiğimde sorunun ne olduğunu anlamaya çalışırım.					
5. Çocuğum kötü kelimeler kullandığında ona neden bu kelimeleri kullanmaması gerektiğini anlaşılır bir şekilde açıklarım.					
6. Çocuğum öğretmeniyle bir sorun yaşadığında sorunu çözebilmesi için ona yardımcı olurum.					
7. Çocuğumla herhangi bir sorun yaşadığımda bu sorunun üstesinden gelebilirim.					
8. Satın almayı uygun bulmadığım bir şeyi almak için ısrar eden çocuğuma o şeyi neden almayacağımı net bir şekilde açıklarım.					
9. Sağlıklı beslenme konusunda çocuğumla sorun yaşadığımızda mümkün olduğu kadar çok çözüm yolu denerim.					
10. Çocuğum okul derslerinde başarısız olduğunda ona kırıcı sözler söylerim.					
11. Çocuğum sanat, spor vb herhangi bir alanda başarısız olduğunu öğrendiğimde düşünmeden ani tepki veririm.					
12. Çocuğumu defalarca uyarılmış olmama rağmen kötü kelimeler kullanmaya devam ettiğinde yapabileceğim bir şey kalmadığını düşünürüm.					
13. Çocuğum koyduğum kurallara uymadığında, kurallarımı uygulamaktan vazgeçerim.					

14.	Çocuğum yapmak istediğı bir Şeye izin vermediğim için ağıladığında istediğı o Şeyi yapması için ona izin veririm.					
15.	Diğler insanlar bir ortamda çocuğumun sebep olduğı herhangi bir problem durumundan bahsettiğinde anneliğimle/ babalığımla/ ebeveynliğimle ilgili yetersizlik hissedirim.					
16.	Çocuğum diğler insanların yanında problem çıkardığında ona nasıl davranılması gerektiğini öğretememiş olduğumu düşünürüm.					
17.	Ödevini yapmadığında çocuğumu azarlarım.					
18.	Yemeğle gelmesi için birkaç kez çağırduğım çocuğumun yemeğle gelmemesi halinde o sırada ilgilendiğı nesneye (Kitap, oyuncak ..) zarar verebilirim.					

Ek 3. İzin Yazısı

T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU KARARI

OTURUM TARİHİ	OTURUM SAYISI	KARAR NUMARASI
29.04.2021	11	IV

KARAR IV

Danışmanlığını Prof. Dr. Esin ACAR'ın yürüttüğü Nigar Eda ÇETİNKAYA'ya ait "Ebeveynlerin Sosyal Problem Çözme Becerilerini Belirlemeye Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması" başlıklı araştırmanın etik açıdan uygunluğu konusun görüşüldü.

Danışmanlığını Prof. Dr. Esin ACAR'ın yürüttüğü Nigar Eda ÇETİNKAYA'ya ait "Ebeveynlerin Sosyal Problem Çözme Becerilerini Belirlemeye Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması" başlıklı araştırmanın etik kurallar açısından uygun olduğuna, oy birliği ile karar verildi.