



T.C.

**AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ÇOCUKLARIN AKRAN İLİŞKİLERİ,
DUYGUSAL VE DAVRANIŞSAL PROBLEMLERİ VE PROBLEM ÇÖZME
BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TUĞBA YEĞEN

DANIŞMAN

DOÇ. DR. ŞÜKRAN KILIÇ

AKSARAY 2019



T.C.

**AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ÇOCUKLARIN AKRAN İLİŞKİLERİ,
DUYGUSAL VE DAVRANIŞSAL PROBLEMLERİ VE PROBLEM ÇÖZME
BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TUĞBA YEĞEN

DANIŞMAN

DOÇ. DR. ŞÜKRAN KILIÇ

AKSARAY 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren(....) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Tuğba

Soyadı : Yeğen

Bölümü : İlköğretim Anabilim Dalı

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Okul Öncesi Dönemde Çocukların Akran İlişkileri, Duygusal ve Davranışsal Problemleri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

İngilizce Adı: Examine The Relationship Between Peer Relationship, Emotional and Behavioral Problems, and Problem Solving Skills of Preschoolers

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Tuğba Yeğen

İmza:

T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
JÜRİ ONAY SAYFASI

Tuğba Yeğen tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Dönem Çocukların Duygusal ve Davranışsal Problemleri, Akran İlişkileri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Aksaray Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Şükran Kılıç

Temel Eğitim, Aksaray Üniversitesi

Üye: Dr. Öğretim Üyesi Rıdvan Karabulut

Çocuk Gelişimi/Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Üye: Dr. Öğretim Üyesi Ayşegül Akıncı Coşgun

Temel Eğitim, Aksaray Üniversitesi

İMZA



Tez Savunma Tarihi: 13/06/2019

Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun 12/05/2019 tarih ve 2019/33-25 sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Öğrencinin Adı Soyadı

Tuğba YEĞEN

İmza



Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

Doç. Dr. Sevilay USLU DİVANOĞLU

İmza





(Canım Oğluma)

TEŞEKKÜR

Araştırmamı hazırlama aşamalarında akademik bilgi ve deneyimleri, ilgi ve sonsuz desteğini esirgemeyen, her zaman daha iyiye ve doğruya yönlendiren ve tez hazırlama sürecinde motivâsyonumun azaldığı anlarda sabırla beni yeniden motive eden tez danışmanım ve kıymetli hocam, Doç. Dr. Şükran KILIÇ’a tez savunma sınavımda değerli görüşleriyle araştırmama öneriler vererek katkıları olan Dr. Öğretim Üyesi Rıdvan KARABULUT’a ve Dr. Öğretim Üyesi Ayşegül AKINCI COŞGUN’a,

Eğitim hayatım boyunca üzerimde emeği geçen tüm öğretmenlerime, tezimi hazırlama sürecinde desteğini esirgemeyen eşim Sedat YEĞEN’e ve tüm arkadaşlarıma, tez yazım aşamasında bana zorluk çıkarmayan, varlığı destek, motivâsyon ve enerji kaynağım olan canım oğlum Sertuğ Yasir YEĞEN’e

Teşekkürü bir borç bilirim.

Tuğba YEĞEN

AKSARAY 2019

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ÇOCUKLARIN AKRAN İLİŞKİLERİ,
DUYGUSAL VE DAVRANIŞSAL PROBLEMLERİ VE PROBLEM
ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Tuğba Yeğen, Aksaray 2019

ÖZET

Bu çalışmanın amacı okul öncesi dönemde çocukların akran ilişkileri, duygusal ve davranışsal problemleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın örneklemini, okul öncesi eğitime devam eden 5 yaşındaki 85 kız ve 65 erkek olmak üzere toplamda 153 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma verileri; demografik bilgi formu, okul öncesi davranış ölçeği, problem çözme becerisi ölçeği ve Ladd ve Profilet çocuk davranış ölçeği ile toplanmıştır. Veri analizinde; Okul öncesi davranış, problem çözme becerisi ve Ladd ve Profilet çocuk davranış ölçeği alt boyut puanları arasındaki ilişkiyi ve Ladd ve Profilet çocuk davranış ölçeği alt boyutları puanlarının birbirleriyle arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Sperman sıra farkları korelasyon analizi, çocuğun cinsiyeti, annesinin öğrenim durumu ve ailenin gelir düzeyi ile Ladd ve Profilet çocuk davranış ölçeği alt boyutları, okul öncesi davranış ve problem çözme becerisi puanları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla tek faktörlü Anova, T-testi, Mann-Whitney U Kruskal Wallis-H testleri yapılmıştır. Araştırma sonucunda Ladd ve Profilet çocuk davranış ölçeği alt boyutları, okul öncesi davranış ve problem çözme becerisi puanları arasında ve Ladd ve Profilet çocuk davranış ölçeği alt boyutlarının birbirleriyle arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Çocuğun cinsiyetine göre; Ladd ve Profilet çocuk davranış ölçeği alt boyutları, okul öncesi davranış ve problem çözme becerisi puanlarının anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür. Anne ve baba öğrenim durumuna ve aile gelir düzeyine göre problem çözme becerisi puanlarının anlamlı farklılık oluşturduğu Ladd ve Profilet çocuk davranış ölçeği alt boyutları ve okul öncesi davranış puanlarının farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Duygusal ve davranışsal problemlerin, problem çözme becerilerin ve akran ilişkilerin birbirleriyle sürekli etkileşim içinde olduğu birinde oluşan olumlu ya da olumsuz durumun diğerlerini etkilediği söylenebilir.

Bilim Kodu:

Anahtar Kelimeler: Duygusal ve Davranışsal Problemler, Akran İlişkileri, Problem Çözme,

Sayfa Adedi:120

Danışman: Doç. Dr. Şükran Kılıç

AKSARAY UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL SCIENCES
EXAMINE THE RELATIONSHIP BETWEEN PEER
RELATIONSHIPS, EMOTIONAL AND BEHAVIORAL PROBLEMS
AND PROBLEM SOLVING SKILLS OF PRESCHOOLERS

Masters Thesis

Tuğba Yeğen, Aksaray 2019

ABSTRACT

The purpose of this research is to examine the relationship between emotional and behavioral problems, peer relationships and problem-solving skills of preschoolers. 153 childrens (85 girls and 65 boys) were assessed for this study who were 5 year-old in preschool continuing education. The research tools used for this study to collect data were a demographical information form, the preschool behavior scale, the problem-solving skills scale and Ladd and Profilet the child behavior scale. In the process of analysis of the data; The Spearman's Rank-Order Correlation test was done to preschool behavior scale , problem-solving skills scale, and the sub-dimensions of Ladd and Profilet the child behavior scale and the relationship between the sub-dimensions of Ladd and Profilet the child behavior scale scores; One-way Anova, T-test, Mann-Whitney U and Kruskal Wallis-H tests were used to determine the relation between the gender of the child, education level of parents, family annual income and the sub-dimensions of Ladd and Profilet the child behavior scale, the preschool behavior, and problem-solving skills scores. At the end of the research, a meaningful connection was found between the preschool behavior, problem-solving skills, the sub-dimensions scores of Ladd and Profilet the child behavior scale, and the relationship between different sub-dimensions scores of Ladd and Profilet the child behavior scale. It was observed that there are clear differences between the preschool behavior, problem-solving skills, and the sub-dimensions scores of Ladd and Profilet the child behavior scale solely due to gender. While problem-solving skills reflected differences among children based on parent's education level and family annual income, the preschool behavior and the sub-dimensions scores of Ladd and Profilet the child behavior scale did not differ among children based on these criteria (parent's education level and family annual income). It can be told that emotional and behavioral problems, problem-solving skills, and peer relationships are in constant interaction, and any change in one of these areas will affect the other(s) negatively or positively.

Science code:

Key words: Emotional and Behavioral problems, Peer Relationships and Problem Solving

Page number: 120

Supervisor: Asst Prof. Şükran KILIÇ

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
TEŞEKKÜRLER.....	v
ÖZET	vi
TABLolar LİSTESİ.....	xi
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xiii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı.....	4
1.2. Araştırmanın Alt Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Varsayımlar	7
1.5. Sınırlılıklar	7
BÖLÜM II	8
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. Akran İlişkilerinin Tanımı.....	8
2.1.2. Akran İlişkisi ile İlgili Kuramlar	10
2.1.3. Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkisinin Önemi	14
2.1.4. Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkisinin Gelişimi	15
2.1.5. Akran İlişkisini Etkileyen Unsurlar	16
2.2. Davranış Problemleri	20
2.2.1. Çocuklarda Davranış Problemleri.....	20
2.2.2. Davranış Problemleri ile İlgili Kuramlar	21
2.2.3. Davranış Problemlerini Etkileyen Etmenler.....	23
2.2.4. Okul Öncesi Dönemde Görülen Davranış Problemleri.....	26
2.3. Problem Çözme ve Problem Çözme Aşamaları.....	28
2.3.1. Problem Çözme Yöntemleri	29
2.3.2. Okul Öncesi Dönemde Problem Çözme	30
2.3.3. Problem Çözme Becerilerini Etkileyen Etmenler.....	33

BÖLÜM III.....	36
YÖNTEM	36
3.1. Araştırmanın Modeli	36
3.2. Evren ve Örneklem.....	36
3.3. Veri Toplama Araçları	38
3.3.1. Demografik Bilgi Formu	38
3.3.2. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği	38
3.3.3. Okul Öncesi Davranış Ölçeği	39
3.3.4. Problem Çözme Beceri Ölçeği	39
3.4 Veri Toplama Süreci.....	40
3.5. Verilerin Analizi.....	40
3.5. Araştırmanın Etik Yönü	42
BÖLÜM IV	43
BULGULAR.....	43
4.1. Ladd Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Alt Boyutları, Okul Öncesi Davranış Ölçeği ve Problem Çözme Becerisi Ölçeği Puanlarına Yönelik Betimleyici İstatistikler	43
4.2. Problem Çözme Becerisi Ölçeği Puanlarının Çocukların Cinsiyet Özelliklere Göre t Testi Sonuçları	44
4.3. Problem Çözme Beceri Ölçeği Puanlarının Anne-Baba Öğrenim Durumuna Göre One Way Anova Sonuçları.....	45
4.4. Problem Çözme Beceri Ölçeği Puanlarının Ailenin Gelir Durumuna Göre One Way Anova Sonuçları.....	46
4.5. Okul Öncesi Davranış Ölçeği Puanlarının Çocukların Cinsiyetlerine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	48
4.6. Okul Öncesi Davranış Ölçeği Puanlarının Anne-Babanın Öğrenim Durumuna Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	48
4.7. Okul Öncesi Davranış Ölçeği Puanlarının Ailenin Gelir Düzeyine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	49
4.8. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Çocukların Cinsiyetine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	50
4.9. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Ailenin Gelir Düzeyine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	51
4.10. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Anne-Babanın Öğrenim Durumuna Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	53

4.11. Ladd Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Alt Boyutları, Okul Öncesi Davranış Ölçeği ve Problem Çözme Becerisi Ölçeği Puanlarına İlişkinin Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları.....	58
BÖLÜM V	61
SONUÇ VE TARTIŞMA	61
BÖLÜM VI	71
ÖNERİLER	71
6.1. Öneriler.....	71
KAYNAKÇA	73
EKLER	99
EK 1. VALİLİK İZNİ	99
EK 2. ARAŞTIRMADA KULLANILAN ÖLÇEK İZİNLERİ	102
EK 3. ARAŞTIRMADA KULLANILAN ÖLÇEKLER	105

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Örneklem Grubuna Ait Betimleyici İstatistik Değerleri	37
Tablo 2. Okul Öncesi Davranış Ölçeği (OÖDÖ), Problem Çözme Beceri Ölçeği (PÇBÖ) ve Ladd ve Profilet Davranış Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....	41
Tablo 3. Problem Çözme Becerisi Ölçeğine Ait Puanlarının Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....	41
Tablo 4. Ladd Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Alt Boyutları, Okul Öncesi Davranış Ölçeği ve Problem Çözme Becerisi Ölçeği Puanlarına Yönelik Betimleyici İstatistikler	44
Tablo 5. Problem Çözme Beceri Puanlarının Çocukların Cinsiyetine Göre T Testi Sonuçları	44
Tablo 6. Problem Çözme Becerisi Ölçeği Puanlarının Anne-Baba Öğrenim Durumuna Göre Betimleyici İstatistik Değerleri	45
Tablo 7. Problem Çözme Becerisi Ölçeği Puanlarının Anne-Baba Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları	46
Tablo 8. Problem Çözme Becerisi Ölçeği Puanlarının Aile Gelir Düzeylerine Göre Betimleyici İstatistik Değerleri	47
Tablo 9. Problem Çözme Becerisi Ölçeği Puanlarının Aile Gelir Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları.....	47
Tablo 10. Okul Öncesi Davranış Ölçeği Puanlarının Çocukların Cinsiyetlerine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	48
Tablo 11. Okul Öncesi Davranış Ölçeği Puanlarının Anne-Babanın Öğrenim Durumuna Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	49
Tablo 12. Okul Öncesi Davranış Ölçeği Puanlarının Ailenin Gelir Düzeyine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	50
Tablo 13. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Çocukların Cinsiyetine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları	51

Tablo 14. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Ailenin Gelir Düzeyine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	52
Tablo 15. Prososyal Alt Boyutunun Anne-Babanın Öğrenim Durumuna Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	53
Tablo 16. Asosyal Alt Boyutunun Anne-Babanın Öğrenim Durumuna Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	54
Tablo 17. Dışlanma Alt Boyutunun Anne-Babanın Öğrenim Durumuna Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	55
Tablo 18. Kaygılı-Korkulu Alt Boyutunun Anne-Babanın Öğrenim Durumuna Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	56
Tablo 19. Hiperaktivite Alt Boyutunun Anne-Babanın Öğrenim Durumuna Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	57
Tablo 20. Saldırganlık Alt Boyutunun Anne-Babanın Öğrenim Durumuna Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	58
Tablo 21. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Alt Boyutları, Okul Öncesi Davranış ve Problem Çözme Becerisi Ölçekleri Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları.....	59

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

O.Ö.D.Ö.	Okul Öncesi Davranış Ölçeği
P.Ç.B.Ö.	Problem Çözme Beceri Ölçeği
L.P.Ç.D.Ö.	Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği
çarp.	Çarpıklık
bask.	Basıklık

BÖLÜM I

GİRİŞ

Birey yaşamdaki varlığını, yer aldığı toplumun diğer üyeleriyle etkileşim, iletişim ve sosyal ilişkiler kurarak sürdürmektedir. Bireyin yaşamdaki amacı doğumdan ölüme kadar hayata uyum sağlamaktır. Çevresindekilerle sosyal ilişkileri sonucunda topluma, kültürüne, inançlarına ve değerlerine uygun yaşayabilmesi için gerekli davranış ve düşünce yapısını edinmektedir (Ersanlı, 2006). Sosyal etkileşimin sağlıklı olabilmesi için bazı bilişsel ve davranışsal becerilere sahip olmak gerekmektedir. Bu becerilerinin yetersizliği, duruma uygun davranış sergileyememekten, davranışı uygulamaya geçirememekten ya da uygulanan hareketleri inceleyip etkili geri dönüşümler yapamamaktan kaynaklanabilmektedir. Çimen (2000)'e göre sosyal etkileşim bireyin doğumla birlikte başlayıp ölene kadar bireyin davranışları üzerinde etkilidir ve davranışların birçoğu özellikle çocukluk döneminde belirli hale gelmektedir. Çocukluk döneminde akranlarıyla etkileşimi artış gösteren çocuk, akran ilişkilerini ve sosyal davranışlarının niteliğini, kurduğu etkileşimlerle geliştirerek şekillendirmektedir (Uysal ve Dinçer, 2012). Akran ilişkilerinin ilk örnekleri bebeklerin birbirlerini fark etmeleri, tanımaları ve onları anladıklarını gösteren tepki vermeleri ile kendini göstermektedir. Akranlarla ilişki kurma sadece sosyal gelişimi değil diğer gelişim alanlarını da etkilediğinden dolayı erken çocukluk döneminde kazanılması elzem gelişimsel görevlerdendir (Hay, Caplan ve Nash, 2009; Guralnick, 2005). Akran ilişkileri çocukların psikolojik ve duygusal durumuna fayda sağlarken onların sosyal ve akademik yaşamında edinemeyecekleri sosyal ve fiziksel beceriler kazandırabilmektedir (Hartup, 1983; Buhrmester, 1990). Yaşın artmasıyla birlikte akran ilişkilerinin çocuğun hayatındaki yeri ve önemi de artmaktadır (Reijntjes, Stegge ve Meerum, 2006). Çocukların paylaşma ve işbirliği içinde olmalarına imkan veren akran ilişkileri aynı zamanda kişiler arası ilişkiler için gerekli

bilgi ve beceriyi kazanma, sorunların üstesinden gelme ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine zemin oluşturmaktadır. Çocukların akranları ile kurduğu sosyal ilişkilerin yapısı olumlu davranış kazanıp kazanamamaları üzerinde etkili faktördür. Akranlarla etkileşimleri sonunda bazı davranış sorunları da meydana gelebilmektedir (Uysal, Aydos ve Akman, 2016). Çocukların olumlu veya olumsuz sosyal davranışları, akranları tarafından arkadaş olarak kabul edilip edilmemesinde ve akran grubu içinde aynı davranışları göstermelerinde etkilidir (Uysal ve Dinçer, 2012). Olumlu akran ilişkileri çocuğun gelişim alanlarını desteklerken, akran ilişkilerinde yaşanan sorunlarda ilerleyen yaşlarında ki sosyal yeterliklerinin gelişimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Brown, Odom ve Conray, 2001).

Çocukların akranlarıyla ilişki kurmadaki yetersizlikleri uyum sağlayamamalarına, okula gitmeye karşı isteksizlik, akademik yaşamında başarısızlığa, olumsuz sosyal (saldırgan ve yıkıcı) davranışlara ve ilerleyen yaşamında psikolojik sorunlara neden olabilmektedir (Juffer, Stams ve Ijzendoorn, 2004). Okul öncesi dönemde fazla karşılaşılan saldırgan ve yıkıcı davranışlar, ilerleyen dönemlerde akranlar tarafından reddedilme, düşük akademik başarı, okula gitmeye karşı isteksizlik ve suça eğilim gibi sorunları beraberinde getirebilmektedir (Farrington, 1992; Fergusson, Harwood ve Ridder, 2005; Hinshaw, 1992). Olumsuz sosyal davranış gösteren çocuklar akran grubu ve çevresi ile sağlıklı ilişkiler kuramamaktadır (Saygılı, 2006). Çocukların okul öncesi dönemde, akran grubu ile yaşadığı problemler ve başarısız ilişkiler ilerleyen dönemlerinde davranış problemleri ve sosyal uyumda zorluk göstermeleri ihtimalini artırmaktadır. Akran grubuyla etkileşim içinde olmalarının doğal sonucu olarak çocuklar zaman zaman zorluk ve problemlerle karşılaşmaktadırlar (Anlıak ve Dinçer, 2005). Bireyin istek ve amaçlarına ulaşması için, karşısına çıkan ve üstesinden gelmesi gereken zorluklara problem denilebilmektedir (Büyükkaragöz Çivi, 1999). Birey yaşı ne olursa olsun günlük yaşamında, sosyal ilişkiler dışında problem çözme becerilerini de gerekli kılar (Diamond, 2012). Çünkü içinde yaşanan dünyanın değişimi, çocukları sürekli çözmek zorunda hissettikleri problemlerle karşılaştırmaktadır. Bundan dolayı sosyal ve problem çözme becerilerinin kazandırılması, okul öncesi dönemde verilecek eğitimin zeminini oluşturmaktadır (Aydoğan, 2004). Çocuklarının çevresindeki bireylerle etkili ilişkiler kurabilmeleri için çocukların öncelikle karşılaştıkları problemleri çözmek için etkin problem çözme düşünce stillerini ve yöntemlerini kullanması gerekmektedir (Spence, 2003). Çocuklar sosyal ilişkilerini etkili ve sağlıklı bir şekilde yönetebilmek için uygun amaç ve yöntem kullanabiliyorsa, o çocuklar için problem çözme becerilerinin geliştiği

söylenmektedir. Örneğin; arkadaşının eşyasını kullanmak için çocuğun öncelikle izin istemesi gibi. Sosyal problem çözme becerileri gelişmemiş çocuklar ise sosyal ilişkilerine olumsuz etkileyeceği yöntemler seçmektedirler. Örneğin; bir arkadaşının oyuncağını izin almaksızın alabilir, oyuncağı almak için tehdit edebilmekte veya güç kullanabilmektedir (Berk, 2013). Çocuklar erken yaşlarda problemlerini başarılı bir şekilde çözmeyi öğrendiklerinde bu onların sonraki dönemlerinde kuracakları ilişkilerini etkilemektedir. Bu becerileri kullanarak problemi çözmeyi başarmaları çocukların öfke, nefret, üzüntü gibi olumsuz duyguları hayatından çıkarıp sağlıklı sosyal ilişkiler geliştirerek yaşamlarında mutlu bir birey olmalarını sağlamaktadır (Anlıak ve Dinçer, 2005). Problem çözme becerisi gelişmiş bireyler günlük hayatında yaşadığı sorunların sonuçlarını en aza indirmektedir (D’Zurilla ve Nezu, 2010). Yetersiz problem çözme becerilerine sahip olmaları onların yaşamın da stres altında hissettiği zamanların olumsuz etkilerini fazla yaşaması onun iyilik halini etkilerken, güçlü problem çözme becerisine sahip olmaları stres altında hissettiği zamanların bireylerin iyi olma durumu üstündeki olumsuz etkilerini en aza indirgeyerek kaygılı olma ve psikolojik problemler gibi ruh sağlığı sorunlarına ait belirtilerinin azalmasına yardımcı olmaktadır. Problem çözme becerisi gelişmiş kişinin akran grubu ile etkileşimleri sonucu meydana gelen problemlerin çözümü içinde etkili kişi olduğu söylenebilmektedir (Özmen, 2013). Çocukların duygu anlama ve tanıma, etkili iletişim kurabilme, farklı bakış açısından bakabilme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesine yardımcı çalışmaların çocuktaki saldırgan davranışları azaltacağı düşünülmektedir (Sünbül, 2008).

İlgili alan yazını incelendiğinde, çocukların akranları ile kurdukları ilişkileri, sergiledikleri sosyal davranışları ve karşılaşılan problem durumunda gösterdikleri problem çözme becerileri yukarıda da belirtildiği üzere birbirleri ile net bir şekilde ilişki içindedir. Okul öncesi dönemde bu üç faktörden birinde oluşan olumlu ya da olumsuz durumun diğerlerini de aynı yönde etkilediği söylenebilmektedir. Doğumdan itibaren başlayıp ölümüne kadar sürecek zaman diliminde akran ilişkileri, duygusal ve davranışsal problemler ve problem çözme becerileri bireyin hayatının her bir döneminde, ilişki içerisinde bulunduğu her ortamda duygu, düşünce ve davranışları üzerinde etkili olacaktır. Çünkü bu faktörler her bireyin yaşamını uyum içerisinde geçirebilmesinin yegâne temel taşlarıdır. İnsan yaşamındaki etkisi tartışılmaz akran ilişkileri, sosyal davranışlar ve problem çözme becerileri faktörlerinin okul öncesi dönemde temellerinin atıldığı ve etkilerinin yetişkinliğe kadar sürebildiği söylenebilmektedir. Ülkemizde ise okul öncesi dönemde akran ilişkileri, duygusal ve davranışsal problemler ve problem çözme becerilerini ayrı ayrı ya da karşılıklı şekilde

inceleyen çalışmalar bulunmasına karşın kısıtlı olduğu görülmüştür. Fakat aynı anda akran ilişkileri, duygusal ve davranışsal problemler ve problem zme becerilerini inceleyen bir çalışmaya araştırmacının literatür taradığı kadar rastlanmamıştır. Bu alışma, literatürdeki kısıtlı olan çalışmalara farklı bir perspektiften bakarak eklenebilir. Bu nedenle çalışmada okul öncesi dönemde çocukların akran ilişkileri duygusal ve davranışsal problemleri ve problem zme becerileri arasında ilişki incelenmiş ayrıca akran ilişkileri duygusal ve davranışsal problemleri ve problem zme becerilerinin; cinsiyet, anne-baba öğrenim durumu ve aile gelir düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği de ele alınmıştır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma okul öncesi dönemde çocukların akran ilişkileri, duygusal ve davranışsal problemleri ve problem zme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu amaçtan yola çıkarak aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmaya çalışılmıştır.

1.2. Araştırmanın Alt Amacı

1. Okul ncesi dönemde çocukların cinsiyetine göre;

1.1. Akran ilişkileri

1.2. Duygusal ve davranışsal problemleri

1.3. Problem zme beceri arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

2. Okul ncesi dönem çocuklarının akran ilişkileri ile,

2.1. Anne ğrenim durumu

2.2. Baba ğrenim durumu

2.3. Aylık gelir düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

3. Okul ncesi dönemde çocukların duygusal ve davranışsal problemleri ile,

3.1. Anne ğrenim durumu

3.2. Baba ğrenim durumu

3.3. Aylık gelir düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

4. Okul ncesi dönemde çocukların problem zme beceri düzeyleri ile,

4.1. Anne ğrenim durumu

4.2. Baba öğrenim durumu

4.3. Aylık gelir düzeyi arasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. Okul öncesi dönemde çocukların akran ilişkileri, duygusal ve davranışsal problemleri ve problem çözme becerileri ile aralarında ilişki bulunmakta mıdır?

6. Okul öncesi dönemde çocukların akran ilişkileri alt boyutlarının birbirleri ile aralarında ilişki bulunmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Sosyal yaşamlarında etkili ve olumlu ilişkiler yaşayan bireylerin, bireysel ve toplumsal açıdan sağladığı faydalar ortaya konuldukça sosyal ilişkiler alanındaki araştırmalarda sayıca artmaktadır. Sosyal yaşamın ilk yıllarında edinilen akran ilişkileri, okul öncesi dönemde ve uzun vadede diğer gelişim dönemlerindeki sosyal ilişkileri yakından etkileyebilmektedir (Gülay ve Yenibayrak, 2010). Okul öncesi dönem, çocukların gelişiminde kritik aşamaların fazla olduğu önemli bir dönemdir. Bu dönemde kazanılan bazı beceriler ve kişiler arası ilişkiler çocuğun yaşamı etkilemektedir (Gözübüyük, 2015). Okul öncesi dönemdeki kişiler arası ilişkilerden akran ilişkileri çocukların gelişimi açısından önemlidir. Olumlu akran ilişkileri çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim alanlarını olumlu yönde etkileyebilmektedir (Ogelman Gülay ve Sarıkaya Erten 2013). Ladd, Price ve Hart (1988) akran ilişkileri ve sosyal davranışları inceledikleri araştırmada, olumlu akran ilişkilerinin, okul öncesi dönemde uyum sağlama ile ilişkili olduğu ve ilkokul çağında da okul başarısı üzerinde etkili olduğunu ifade etmektedirler. Çocukların akran gurupları ile etkileşim ve iletişim içinde olmalarına ve beraber etkinlikler yapmalarına imkan veren kurum ve kuruluşlar, akranlar arasında problemlerin oluşmasını da beraberinde getirmektedir (Anlıak ve Dinçer, 2005). Diener ve Kim'e (2003) göre okul öncesi dönem çocuğu çevresine ve akranlarına uyum sağlayamadığında davranış problemleri gösterebilmekte ve bu problemler eğitiminin diğer dönemlerinede yansımaktadır. Okul öncesi dönemde çocuklarda görülen davranış problemlerini erken tanımlama ve müdahale etme konusunda gerekli çalışmaların yapılması okul öncesi eğitiminin önemli görevlerindendir (Balat, Şimşek ve Akman, 2008). Tremblay vd. (2004) yaptıkları bir araştırmada, çocukların davranış problemlerinin okul öncesi dönemde görüldüğünü ve bu çocukların orta düzeyde davranış problemleri sergilediği belirtilmektedir. Karşılaşacakları problemleri nasıl çözebileceklerini öğrenemeyen çocukların içe yönelimli ya da dışa yönelimli davranış problemleri gösterme olasılıkları

yüksek olacaktır. İşte bu tür davranışların okul öncesi dönemde becerilerin gelişimi açısından daha ciddi sorunlara temel olduğu bilindiğinden problem çözme becerisinin erken yaşlardan itibaren çocuklara kazandırılması gerekmektedir (Kaan, 2014; Arslan, 2012). İçinde bulunduğumuz çağ bilgi ve sorgulamanın ön planda tutulduğu bir çağ olması sebebiyle bireylere bilgiye sahip olma, bilgeye ulaştıracak kaynak ve yolları bilme, elde edilen bilgileri eleştirel bakış açısıyla muhakeme etme ve değerlendirme gibi problem çözme becerileri kazandırma eğitimin görevleri içerisinde yer almaktadır. Bu sebeple okul öncesi eğitim programlarını hazırlarken etkin kişiler arası ilişkiler geliştirme ve problem çözme becerisi kazandırma odaklı programlar temel alınarak yapılmalıdır (Anlıak ve Dinçer, 2005). Etkili bir problem çözme becerisi, bireyin kendisine ait ve başkası ile olan problemlerin kısıtlayıcı faktörünü ortadan kaldırmaktadır. Aynı zamanda duygusal durumun olumsuz etkilerini en aza indirmeye çalışan bir mekanizmadır. Problem durumunda etkili çözümler üretemeyen bireylerin, etkili problem çözüm becerisi sergileyen bireylere göre daha çok kaygı içinde olma ve güven duyamama, başkalarının isteklerini anlamada yetersizlik gösterme ve daha çok duygusal problemler sergilediği bulunmuştur (Heppner ve Anderson, (1985)' den aktaran Ömeroğlu, 2007). Okul öncesi dönemde problem çözme becerileri kazanamayan çocukların diğer gelişim dönemlerinde de, bağımlılık, şiddete eğilim, istismar, okul korkusu, disiplin, saldırgan ve yıkıcı problem davranışlar gösterebilmektedir (Carpenter-Rich, Shepherd ve Nangle, 2008; Wang, Sandall, Davis ve Thomas, 2011).

Çocuklar kendi içinde yaşadıkları ya da çevresinde bulunan kişilerle etkileşim içinde karşılaştıkları problemlerle baş etmeye çalışırken akranları ile ilişkileri, etkileşimi ve iletişimi de devam etmektedir. Çocukların yaşadığı problemler ve buna getirdiği çözüm yolu akran ilişkilerinin yapısını şekillendirmektedir. Akran ilişkilerini olumsuz etkileyen problem davranışları göstermenin sebeplerinden biri de çocukta problem çözme becerisinin kazanılmamış olmasıdır. Sonuç olarak akran ilişkilerinin olumlu yönde devamlılığı için çocuklar çatışma yaşadıklarında ve problem ile karşı karşıya kaldıklarında etkili problem çözme becerileri kullanmaları gereklidir. Duygusal ve davranışsal problemler, akran ilişkileri ve problem çözme becerisi birbirleri ile etkileşim içindedir. Birinde yaşanan olumlu ya da olumsuz yöndeki durum diğerlerini de aynı yönde etkileyebilmekte ve bu etki çocuğun her bir gelişim döneminde çocuğun davranışlarında kendini göstermektedir. Okul öncesi dönemdeki ilişkiler, davranışlar ve problemlere getirilen çözüm yolları çocuğun hayatını kısa ve uzun zaman dilimlerinde etkileyebileceğinden bu araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Alan yazın incelendiğinde, okul öncesi dönemde akran ilişkileri üzerine

yapılan çalışmalar son on yılda artmaya başlamıştır. Fakat okul öncesi dönemde davranış problemleri ve problem çözme becerisi üzerine yeterli sayıda çalışmalar bulunmamaktadır. Araştırıldığı kadarıyla ilgili literatürde akran ilişkileri, duygusal ve davranışsal problemler ve problem çözme becerisi olmak üzere bu üç önemli konunun aynı anda yer aldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın ilgili alan yazınındaki bu eksikliğin giderilmesi açısından ve erken çocukluk gelişim programlarına ve çocuklara yönelik planlanan faaliyetlere farklı bir bakış açısı kazandırması ve de ailelere, eğitimcilere ve araştırmacılara kaynak oluşturması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmanın yapılmasında geçerli olabilecek varsayımlar aşağıda belirtilmiştir;

1. Araştırmada kullanılacak “Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği”nin çocukların akran ilişkilerini, “Okul Öncesi Davranış Ölçeği”nin çocukların duygusal ve davranışsal problemleri gösterme düzeylerini ve “Problem Çözme Beceri Ölçeği”nin çocukların problem çözme beceri düzeylerini ölçtüğü varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmanın verileri, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı içinde Aksaray ili Ortaköy ilçesindeki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden araştırmacı beş yaşındaki 85 kız ve 68 erkek olmak üzere 153 çocuk ve onların 8 öğretmeni ile sınırlıdır.

1. Araştırmanın sonuçları Aksaray ili Ortaköy ilçesinde yaşayan çocuk ve öğretmenleri ile ve uygulandığı zaman dilimi ile sınırlı kalmaktadır.

2. Araştırmadan elde edilen veriler araştırmada kullanılan Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği, Okul Öncesi Davranış Ölçeği, Problem Çözme Beceri Ölçeği ve demografik özellikleri formunun ölçtüğü kriterler ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Akran İlişkilerinin Tanımı

Akranlar, aynı yaş ya da gelişim düzeyinde aynı beceriyi gösteren ve benzer ilgi ve isteği paylaşan diğer çocuklardır (Santrock, 2004). Akran ilişkileri ise; aynı yaş veya gelişim seviyesinde olan; geçmiş, değer, yaşantı ve sosyal bağlam açısından benzerlik gösteren kişiler arasında karşılıklı devam eden etkileşimin bütünüdür (Gülay, 2009a).

Rodkin ve Hodges'e göre (2003), akran ilişkileri iki yapıda karşımıza çıkmaktadır. Dikey yapı; sosyal güç ve sosyal konum öğelerinden oluşmaktadır. Sosyal güç; çocuğun akranları içerisinde üstünlüğü kabul görmüş bir otorite tarafından onaylanmasıdır. Sosyal konum ise çocuğun akranları içerisinde sevilme düzeyi ile ilişkilidir. Sosyal konum kendi içinde sosyal etki ve sosyal tercih boyutlarını bulundurmaktadır. İkinci yapı olan yatay yapı da; aynı anda birçok sosyal ilişkiyi (arkadaşlık, akran grupları vb.) ve bu sosyal ilişkilerin yaşandığı yerlerdir (sınıf, okul vb.). Yatay yapı içinde akranlar arasında görülen problemleri bulunmaktadır. Yatay yapı içerisinde problem davranış gösteren ve göstermeyen çocuklar yer almaktadır. Örnek olarak; çocuk saldırganlık, zorbalık davranışlarının fazla olduğu ortamlarda saldırganlık davranışını gösteren çocukları popüler olarak algılarken, prososyal davranışların fazla olduğu ortamlarda prososyal çocukları daha popüler olarak algılanmaktadır. Yatay yapı çocukların sosyal statüleri ve akran grubunun genel yapısı ile şekillenmektedir. Akran ilişkilerini oluşturan dikey yapıdaki sosyal konum ve sosyal etki, yatay yapıyı oluşturan çoklu ilişkileri etkilemektedir. Bundan dolayı dikey ve yatay yapı birbirlerinden farklı özellikler göstermesine rağmen birbirlerini tamamlamaktadır (Rodkin ve Hodges, 2003).

Çocukların akranları ile kurdukları iletişim zamanla yapısal olarak değişerek küçük ve büyük grup oyunlarına dönüşerek ileriki yaşlarında amacı olan, sağlıklı ve etkili ilişkiler gerçekleştirmelerini sağlayacaktır (Gülay, 2010). Çetin, Bilbay ve Kaymak (2001)'e göre, çocukların akran ilişkileri; çocuğun akran grubu ile etkileşimde bulunmadan oyununu veya etkinliğini sürdürdüğü bağımsızlık, çalışmasını birden fazla kişi ile etkileşim içinde olmadan gerçekleştirdiği paralellik, akran grubu ile aralarında etkileşim varmış gibi görünse de çalışmalarını akran grubundan bağımsız olarak rollerini sürdürdüğü tamamlayıcı ve çocukların akran grubuyla etkileşim içerisinde bulunarak rollerini sürdürdüğü etkileşimci olmak üzere dört evreyi barındıran iletişim yapısından oluşmaktadır.

Okul öncesi dönemde çocuğun ailesinden oluşan sosyal çevresi zamanla akranlarla iletişim ve ilişkilerini barındıran çevre ile genişlemektedir (Dunn, 2004). Akranlarla ilişki kurma erken çocukluk döneminin önemli becerilerindendir. Bu ilişkiler sadece sosyal ve duygusal gelişimi desteklemez aynı zamanda gelişimin diğer alanlarını da desteklemektedir (Guralnick, 2005). Hay, Payne ve Chadwick' e (2004) göre, akran ilişkilerini iki aşamada geliştirmiştir. Birincisi doğumla kendini gösteren başlangıç aşaması; erken çocukluk dönemini kapsayan kritik becerilerin pekiştirildiği aşama, ikincisi ise; akran grupları içinde yaşanan problemli ilişkiler aşamasıdır. Bu problemli ilişkiler okul öncesi dönemde akran ilişkilerinde ki başarısızlık, dışlanma, oyuna kabul edilmeme gibi olumsuz akran deneyimlerden kaynaklanmaktadır.

Kemple'ye (1991) göre, çocuğunun akranları ile olan ilişkileri bir yetişkin ile kurduğu ilişkiden farklı kendine has özellikler içermesi ve yetişkinlerle kurulan ilişkiden sahip olamayacağı farklı roller üstlenmeleri onun sosyal gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır (Kemple (1991)'den aktaran Ummanel, 2007). Akran ilişkilerinin en önemli görevi çocuğun ailesini kapsayan çevresi ile dış dünyadaki çevreyi karşılaştırma yapmasını sağlamak ve ona bilgi kaynağı oluşturmaktır. Çocuk edindiği deneyimler sonucunda, hangi alanda yeterli olduğu veya olmadığını değerlendirmektedir. Çocuğun bunu ailedeki bireylerle yaşayarak edinmesi zor olacaktır. Çünkü genellikle kardeşlerinin yaşı ya küçük ya da daha büyüktür (Santrock, (1999)'dan aktaran Uysal ve Nazlı, 2010). Akran ilişkileri, çocukların güven duygusunu geliştirmekte, çocukların sosyal yaşam için gerekli bilgilerini değerlendirme yapmasına imkan vermekte, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişmelerini desteklemektedir (Erwin, 2000).

2.1.2. Akran İlişkisi ile İlgili Kuramlar

2.1.2.1. Bilişsel Gelişim Kuramı

Piaget (1969), çocuğun bilgiyi yapılandırma sürecine odaklanır ve çocuğa dış etkenlerle onun dahil etmeden bilginin kazandırılmayacağını, çevre ile etkileşim ve zihinsel işlemlerle kazandırılacağını belirtmektedir (Piaget, (1969)'dan aktaran Dönmez, 1992; Ramazan, 2015a). Bilişsel işlemler, çocuğun herhangi bir olayı anlamlandırmak amacıyla yaptığı birbirleriyle ilişkili anılar, düşünceler ve stratejilerin oluşturduğu bir bütündür. Bilişsel gelişim ilkelerinin en önemlileri ise; olgunlaşma, fiziksel deneyim, dengeleme ve sosyal deneyimdir (Demir, 2010). Jean Piaget'e göre bilişsel gelişimi etkileyen en önemli etmen, yapılandırmacı öğrenmedir. Yapılandırmacı öğrenme; çocuğun bilgileri aktif olarak, deneyerek, yaşayarak, hareket yoluyla zihninde oluşturduğunu belirtmektedir (Piaget, 1969). Bilginin yapılandırılmasında sosyal ilişkilerin etkisi ile sosyalleşme sürecinde, çocuklar etkileşim içerisinde oldukları kişilerden bilgi ve düşünceleri kendi bilişsel süreçlerini kullanarak yapılandırarak almaktadır. Bilişsel gelişim kuramı, çocuğun çevresinde yer alan bütün öğelerin (aile, öğretmen, akran, komşular vb.) çocuğun gelişimi üzerinde etkili olduğunu savunmaktadır. Akran gurubuyla olan etkileşimlerine daha fazla önem verilmektedir (Gülay, 2010). Çocuğun çevre ve akranlar ile etkileşimi fazlalaştıkça ben merkezci düşünceden uzaklaşarak akranları ile farklı bilişsel deneyimler kazanacaktır. Akranları ile farklı düşünce tarzlarına sahip olmalarından önce bir dengesizlik sonrasında ise bir dengeleme yaşamaktadırlar. Bu dengelenme bilişsel gelişimlerine katkı sağlamaktadır (Uluyurt, 2012).

2.1.2.2. Sosyo-Kültürel Gelişim Kuramı

Sosyo-kültürel kuramın temeli, sosyal etkileşimin kişilerin bilişsel gelişimde rol oynadığına dayanmaktadır. Çocuklar etkileşim içerisinde öğrendiği bilgileri özümser ve bunlar yeni bilgi ya da yeni gelişimsel bilgidir. Etkileşim sonucu öğrenilen her bilgi gelişim seviyesinin artması için gerekli bilgi potansiyelini sağlamaktadır. Burdan yola çıkarak öğrenme, gelişimin olması için bir parça ve gelişimin ileri seviyelere taşınması için bilgi potansiyeli oluşturmaktadır (Hamamcı ve Hamamcı, 2015). Vygotsky'nin (1978) eğitim alanına kazandırdığı yakınsak gelişim alanı; çocuğun bağımsız problem çözme becerisi olarak ifade edilen gelişim düzeyi ile problemleri yetişkinin rehber olması ya da daha üstün gelişim seviyesinde olan akranları işbirliği içinde çözebilmesi olarak ifade edilen potansiyel gelişimin ileri düzeyi arasındaki uzaklıktır (Vygotsky (1978)'den aktaran Demir, 2010;

Ergün ve Özsüer, 2006). Vygotsky'nin yakınsak gelişim alanına ilişkin tanımı, genetik, yardım etme ve potansiyellik varsayımlarına dayandırılmaktadır. Genetik varsayımı, bireyin kendi kendine belirli sayıdaki işleri tamamlarken, işbirliği içinde daha fazla işler yapabileceği düşüncesine dayandırılmaktadır. (Vygotsky (1978)'den aktaran Chaiklin, 2003). Vygotsky (1985), çocuğun işbirliği, yönlendirme ve yardımla, tek başına yapabildiklerinden daha fazla ve zorunu yapabileceğini belirtmektedir. Yardım etme varsayımı, yetişkinin, öğretmenin veya gelişim seviyesi daha üstün akranın çocukla nasıl etkileşimde bulunması ile ilgilenmektedir. Potansiyellik varsayımı, öğrenecek bireyin özelliklerini veya var olan gelişim potansiyelini ya da öğrenme için hazır bulunuşluğunu ifade etmektedir (Chaiklin, 2003).

2.1.2.3. Sosyal Öğrenme Kuramı

Bandura (1989), sosyal bilişsel kuramın bilişsel, gözlem yaparak öğrenme, öz-yargılama ve öz-düzenleme süreçlerinde önemli bir role sahip olduğunu belirtmiştir. Bu kuram, davranışçı ve bilişsel kuramların arasında bir köprü görevi görmektedir (Bandura (1989)'dan aktaran Yılmaz, 2007).

Gözlem yaparak öğrenme, kişinin sadece model aldığı davranışını gözlemleyip o davranışı taklit etmesi değil, zihinsel süreçlerini de devreye girdirerek öğrenmesidir. Sosyal öğrenme kuramına göre; gözlem yapan çocuk gözlemci, uyarıcı olan birey ise model konumundadır. Kuramda ana nokta öğrenmenin, modeli olduğu gibi taklit ederek değil, modelde alınan etkinin bilişsel olarak işlenmesi ile gerçekleştiğidir (Senemoğlu, 2001). Çocuk gözlem yolu ile öğrenmeye modelin davranışlarını duyu organlarıyla dikkat ederek almasını kapsayan dikkat etme süreci ile başlar. Modele ait bazı özellikler (yaş, cinsiyet, statü, güç gibi) dikkati etkileyebilmektedir (Karataş ve Öztürk, 2009). Sonrasında çocuk modelden aldığı davranışı hemen davranışa dönüştürebilir; bunu ihtiyaç duyduğu zaman kullanabilmesi ve hatırdaki tutma sürecini başarıyla tamamlaması için davranışını hatırlayabilmesi gerekmektedir (Yazıcı, 2006). Modelin davranışlarını gözlemleyip, hatırdaki tuttukten sonra artık davranışı meydana getirme süreci için hazırdır. Bu süreçte, çocuk kendi davranışıyla modelin davranışının zihindeki kodlamasını karşılaştırır ve modelin davranışına benzeyinceye kadar kendi davranışını düzelterek tekrar eder (Orçan, 2008). Çocuğun model olan davranışı kazanabilmesi için yalnızca davranışa dikkat edip, hatırdaki tutması yeterli değildir. Bu aşamada güdüleme süreci önem kazanmaktadır. Çocuğun davranışının, yeterli teşvik ve güdülenmeyle tekrar edilmesi sağlanmalıdır (Senemoğlu, 2001).

Çocukların ilk modelleri; konuşmayı, yemek yemeyi ve bazı kişilik özelliklerini taklit ederek öğrendikleri anne ve babaları iken okul yıllarında ise, gözlenen ve taklit edilen model öğretmenleridir. Bu bağlamda çocukların çevrelerinde olumlu modellerin yer alması, olumlu davranışları kazanmaları açısından oldukça önemlidir (Yılmaz, 2007). Çocuklar akranlarına ait sosyal yaşamları ve nasıl davranacaklarını gözlemlemekle birlikte doğrudan akranlarından aldıkları olumlu ya da olumsuz dönütlerle öğrenmektedir. Bu bakımdan çocuklar akranları tarafından öğrendikleri davranışlar ödüllendirildiğinde pekişerek devam ederken, ceza gördükleri davranışlar sönecektir. Bu şekilde akranlar arasında yaşanan ilişkiler sayesinde çocuklarda davranışlarını kontrol ederek davranış değişikliği yaşayacaktır (Rubin, Chen, Coplan, Buskirk ve Wojlawowicz, 2005).

2.1.2.4. Ekolojik Sistem Kuramı

Ekolojik sistemin öğelerinden olan çocuklar sistem ile her zaman etkileşim halindedir (Gülay, 2010). Ekolojik sistem kuramına göre eğitim, çocukları etkileyen ya da etkileyebilecek birçok çevresel sistem içermektedir. Bireylerin etkileştiği çevresel sistemler mikrosistem, mezosistem, ekzosistem ve makrosistemdir. Buna göre, çocuğu mikrosistemde aile, öğretmen, akran grubu, yönetici, sınıf iklimi, teknoloji gibi direkt etkileyebilecek öğeler yer almaktadır. Mezosistem, ekzosistem ve makrosistemde dolaylı yoldan etkileyebilecek kurum ve kuruluşlar, sosyal medya, içinde yer aldığı örgütün kültürü gibi öğeler yer almaktadır (Doğan, 2010). Ekolojik sistem kuramında bazı çevresel sistemlerin bireyin psikolojik gelişimi üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir (Dönmez, 2004). Akranlarla ilişkiler mikrosistem içinde yer aldığından direkt etkilemekte ve çocuğun farklı sistemlerinde gerçekleşen etkileşimleri de akran ilişkileri üzerinde etkili olmaktadır (Gülay, 2010).

2.1.2.5. Zihin Kuramı

David Premack ve Guy Woodruff (1978) tarafından geliştirilen kişinin, kendisinin ve başkalarının zihninin içeriğini yansıtabilmesini ifade eden zihin kuramının yetişkin düzeyine ulaşabilmesi için dikkat, karşıdaki kişinin niyetini anlama, farklı kişilerin farklı görüşlere sahip olduğunu bilme, zihinsel durum belirten sözcükleri kullanma ve hayali oyun becerileri gibi birçok becerinin gelişmesi gerekmektedir (David Premack ve Guy Woodruff (1978)'den aktaran Doğmaz ve Kirli, 2017). Zihin kuramı gelişiminin erken öncülleri; başka kişilerin duygu ve düşünceleri anlama ve isteyerek iletişimi başlatma ve sürdürme becerileri gelişimidir (Cadinu ve Kiesner, 2000; Wellman, Cross ve Watson, 2002). Bunun yanında temsili davranışların ve gerçeği yansıtmayan bir davranış yapmanın (Wellman vd., 2001)

bebeklik döneminde başladığı alan yazınında belirtilmektedir. Başkalarının isteklerini anlamının ortaya çıkışı olarak iki yaş olarak gösterilmekle birlikte çocuklar zihinsel içeriği anlama becerisini yaklaşık olarak dört yaş civarında kazanmaya başlamaktadırlar (Ruffman, Slade ve Crowe, 2002). Çocuklar zihin kuramını sosyal ilişkiler kapsamında gözlem yolu ile akranlarıyla birlikte oyun oynadıklarında geliştirmektedirler. Çocuklar toplum içinde oluşturdukları anlamları ve görüşleri oyun ortamında iletişim sürecinde paylaşmaktadırlar. Çocuk, zihin kuramı ile bakış açısı edinir, birlikte çalışmayı öğrenir, tekrar düşünme ve biliş üstü düşünme gibi daha karmaşık sosyal-bilişsel becerilerini geliştirebilmektedir (Baron Cohen, 2000; Astington, 2001; Sevinç, 2004; Miller, 2006). Alan yazında yer alan zihin kuramı becerisi ile sosyal davranışın incelendiği araştırmanın sonucuna göre; çocukların düşünceleri ve zihinleri temsil etme becerisi, diğer etkileşim içinde olduklarının kadar kendi düşünce ve yargılarını düzenleyerek çocukta prososyal davranışın atmasını sağlamaktadır (Aydın ve Karkelle, 2016). İlgili araştırmalarda da yanlış düşünceleri anlamının çocukların sosyal davranışlarını açıklamada etkili olduğu bulunmuştur (Capage ve Watson, 2001; Jenkins ve Astington, 2000; Peterson, Slaughter ve Paynter, 2007; Wu ve Su, 2014).

2.1.2.6. Çocuk ve Çevre Yordayıcı Modeller

Bu modelde çocuğun kendisi ve çevresinde etkileşim içinde olduğu sosyal ilişkileri (anne-çocuk, baba-çocuk, çocuk-öğretmen, çocuk-akran grubu) doğru ve dolaylı olarak sosyal uyumu üzerinde etkilidir (Gülay, 2010). Ladd (1996), bu modelin savunucusu olarak bozukluk temelli model; saldırganlık ve çekingenlik davranış sergilemenin sonucunda ortaya çıkan bozukluklara ve akran grubuna etkisi üzerine oluşturulmuş (örneğin, dışa yönelim problemleri olan saldırganlık davranışı gösteren ve içe yönelim problemleri olan çekingenlik davranışı gösteren çocuk akran grubu içerisinde çeşitli problemlerle (dışlanma, sevilme gibi) karşı karşıya kalabilmektedir) ve yer değiştirme modeli; risk faktörlerinin (saldırganlık ve bunun sonucunda meydana gelen reddilme) uyumsuzluk ile ilerleyen yıllarda yer değiştirebildiği üzerine oluşturulmuş iki model sunmaktadır. Saldırganlığın sonucu olarak yaşanan akran reddi ilerleyen zamanlarda saldırganlık davranışı göstermenin temel sebebi olup, akran reddini de birlikte getirecektir. Okul öncesi dönemde okula uyum ve davranış problemleri yaşayan çocuk için, ilköğretim ve ilerleyen yıllardaki bu uyumsuz davranışlar bu defa saldırganlığın ve reddedilmenin nedenleri olabilmektedir (Ladd ve Profilet, 1996).

2.1.3. Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkisinin Önemi

Okul öncesi dönemde, çocuklar akranlarından sosyal kabul görmek için farklı etkileşimler içindedir. Bu etkileşimler sonunda edinilen deneyimler ilişkilerde sürekliliği sağlayarak, sosyal uyum ve arkadaş edinme becerilerini kazandıracaktır. Akranlarla ilişkiler sonucunda edinilen deneyimlerin artması, akranlarla etkileşim sonucu oluşan sorunları çözüme ulaştırmak için davranışsal çözüm yöntemleri üretebilmelerini imkan vermektedir (Hay, 2006). Çocuk akranları ile etkileşimi sonucunda aile dışındaki dünyaya karşı fikir edinmeleri çevresindeki farklılıklara karşı uyumuna yardımcı olmaktadır. Akranlarla etkileşim, çocuğun bireyselleşme ve toplumsallaşma davranışı ile ilişki içindedir. Çocuğun önemli ve değerli hissettiği duygu ve düşünceleri geliştiren her olumlu akran deneyimi onun sosyal gelişimini destekleyecektir (Yılmaz, 2012). Okul öncesi dönemde yaşanan akranlarla ilişkiler, ilerleyen zaman dilimlerindeki sosyal kabul ve yeterlilik üzerinde etkili olduğundan akran ilişkileri büyük önem taşımaktadır (Walker, 2004; Çetin vd., 2001). Akranlarla sağlıklı ilişkiler, çocuklarda kısa zamanda okul hayatına uyuma olanak vermektedir. Bununla beraber bilişsel becerilerin, sosyal yeterliliğin ve duygusal zekânın gelişmesine ve yeni bilgi, beceri ve davranış edinilmesine zemin oluşturmaktadır (Çetin vd., 2001). Çocuklar akran ilişkileri sayesinde kendi duygu ve düşüncelerini söylemeyi, başkalarının düşünce ve duygularını anlamayı, zengin akran ilişkileri yaşamaları için önemli bir ortam olan okul öncesi eğitim kurumlarına uyum sağlamayı ve ilişki kurmak için gerekli becerileri öğrenmektedir (Gürşimşek, 2002). Çocukların paylaşma ve işbirliği ile içerisinde olmalarına imkan sağlayan akran ilişkileri, kişiler arası ilişkilerde gereken beceri ve bilgileri edinmelerinde, problemlere çözüm üretme ve sorunlarla baş edebilmelerinde rolü önemlidir (Beyazkürk vd., 2007). Çocuklar akranları ile ilişkilerinde eşit ve benzer gelişim düzeyindedir. Bu yüzden akranları ile sadece eşit ilişki yaşayarak kazanılabilecekleri becerileri öğrenmektedir. Akran ilişkiler çocukların bilişsel ve empati becerileri geliştirmektedir. Aynı zamanda işbirliği ve rekabet içeren etkinliklere katılmayı öğrenmektedir. Kazanılan bu beceriler, çocukların çevresindekilere uyum sağlamasını kolaylaştıracaktır (Çetin vd., 2001). Bunlardan yola çıkarak, akran ilişkileri yaşamın ilk yıllarından itibaren bireyin bütün gelişimsel düzeylerinde bulunduğu gelişim döneminde ve ilerleyen dönemlerinde etkilere sahiptir. Akran ilişkilerinin yaşamın her döneminde oluşturduğu etkiler değişiklik gösterse de insanın hayatının her anında ki önemi değişmemektedir.

2.1.4. Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkisinin Gelişimi

Akran ilişkileri çocuğun akran grupları ile etkileşim ve iletişimi anlamına gelen okul öncesi dönem çocuklarının kazanması gereken görevlerdendir. Okul öncesi dönemde çocuklar, ilişkiler üzerine ilk deneyimlerini edindiği aile ortamından farklı olarak akran grubunun yer aldığı ortamlarda akranları ile daha fazla etkileşimi ile akran ilişkilerini daha sistemli bir şekilde yaşamaktadır. Okul öncesi dönem çocuğun dünyasında aile içinde yaşadığı ilişkilerin etkisi ilk sırada yer alırken akranları ile olan ilişkileri de sosyal davranışlarında ikinci sırada yer almaktadır (Beyazkürk, Anlıak ve Dinçer, 2007). Çocukların içinde bulunduğu gelişim dönemlerindeki akran ilişkileri döneme göre farklılık göstermektedir. Okul öncesi dönemde olan akran ilişkileri incelendiğinde çocuğun özellikleri (saldırganlık, çekingenlik ve prososyal davranışlar, sosyal yeterlikler vb.), yaşadığı çevrenin özellikleri (kuralları, ilişkilerin yapısı, akran grubu vb.) ve birbirleri ile olan etkileşimi akran ilişkilerini biçimlendirmektedir (Song, 2006). Ayrıca bu dönemde akranlarıyla kurdukları ilişki çocuklara güven duygusunu ve öz benliğine karşı saygıyı kazandırmak, sosyal uyumu kolaylaştırmak açısından önemlidir (Manaster ve Jobe, 2002).

Akran ilişkilerinin gelişmesi için temel faktörlerden biri olan gülümseme üçüncü aydan itibaren görülmektedir. Bebeklik döneminde, iki bebek karşılaştıklarında, yetişkinlere göre birbirlerine daha uzun süre göz teması kurdukları ve daha çok heyecan hissettikleri gözlemlenmiştir. Bunlar ilk akran ilişkileri deneyimi olarak söylenebilmektedir (Çağdaş, 2003). Yaşamın ilk iki yılında çocuklar akran tercihlerinde cinsiyet faktöründen bağımsız olarak aynı ortamda bulunduklarında en fazla iki kişilik grup halinde akran ilişkileri gerçekleştirdikleri gözlemlenmiştir (Hay, 2006). İki yaş döneminde akranlarıyla daha fazla ilgilenmeye başlamaktadır. Üç-dört yaş aralığında grup oyunu tercih ettikleri, oyun esnasında karşılıklı konuştukları ve gruplarına istekleri doğrultusunda arkadaş seçtikleri görülmüştür (Yavuzer, 2010). Çocuklar akran ilişkilerine ilişkin kendilerine özgü ve kalıcı yöntemler geliştirmeye üç yaş civarında başlamaktadır. Bu dönemde bazı çocuklar; tartışma, saldırma, karşı gelme gibi olumsuz sosyal tavırlar, bazıları ise paylaşma, işbirliği yapma, sevgisini gösterme gibi olumlu sosyal tavırlar sergileyebilmektedir (Yavuzer, 2002). Dört-altı yaş arası akran ilişkilerinin gelişiminde; dört yaş çocuğu uyumlu davranışlar göstermekte ve akranları ile daha uzun süreli iletişim kurmaktadır. Akran tercih etme ve popüler olmanın temel özelliği dört-beş yaş aralığında şekillenmeye başlamaktadır. Prososyal davranış, popüler olmakla, asosyal davranışlarsa akranlar tarafından reddedilmekle bağlantılıdır (Aral ve Baran, 2012). Beş yaşındaki çocuk yalnız oynamak yerine istedikleri akranları ile oynama ve çevresi ile

dostane ilişkiler kurma eğiliminde olduğundan akran ilişkileri fazlalaşmaktadır. Bu durum da doğal olarak sosyal gelişimine olumlu katkı sağlayacaktır (Orçan, 2010). Altı yaş döneminde sözel ifade becerisi daha da artmaktadır. Akranlarıyla ilişkileri artarken ailelerle olan ilişkileri azalmaktadır. Arkadaşlarını dinlemekte ve konu hakkında görüşlerini belirtmektedir (Salı, 2014). Boyd ve Bee (2006)'ya göre çocuklar büyüdükçe akran ilişkilerinde güven, duygusal açıdan destek görme ve sadık kalma gibi nitelikler aramaya başlamaktadır. Arkadaşlığın gittikçe önemli hale gelmeye başladığı bu dönemde akranlar arasında olumlu sosyal davranışların görüldüğü gibi saldırganlık davranışları da görülmektedir (Berk, 2003).

2.1.5. Akran İlişkisini Etkileyen Unsurlar

Akran ilişkileri gelişimin her kademesini etkilediği gibi kendisi de birçok faktörün etkisi ile şekil almaktadır. Bunlardan bazıları bireysel özellikler, aile, oyun ve kültür gibi faktörlerdir.

2.1.5.1. Bireysel Özellikler

Yaş ve Cinsiyet

Bireye doğumdan itibaren toplum tarafından benimsenen ve istenen cinsiyete göre davranışlar öğretilerek cinsiyet kimliklerine ilişkin roller kazandırılmaktadır. Cinsiyet kimliklerine ilişkin rolleri kazanmaları akranları ile olan etkileşim ve iletişimlerini de etkilemektedir (Yılmaz, 2010). Çocuklar yaş aldıkça gelişim alanlarındaki yaşanan farklılıklarla birlikte sosyal davranışları da değişmektedir. Bu değişim çocuğun akran grubu ile olan etkileşimlerini de geliştirmektedir. Yaş aldıkça akran grupları içinde aktif rol aldıkları ve yer aldığı grubun benimsediği değeri, inancı ve davranışı sahiplendikleri gözlemlenmektedir (Tüy Poyraz, 1999). Yaşamın ilk yıllarından itibaren akranlarla ilişki kurma bebeğin doğumdan sonra diğer bebeklerin sesini duyarak ağlamasıyla başlamaktadır. Bir yaşında olan bebeklerin yan yanayken birbirleriyle ilişki kurma isteği gösterdikleri ve farklı ilişkiler geliştirdikleri görülmektedir (Berk, 2003). İki yaşında ilişkiler daha fazla çeşitlilik göstermektedir (Dinç, 2002). Bu yaş aralığında çocuklarda aynı olduğu cinsiyetteki akranını tercih ettiği görülmemektedir (Gülay, 2008). Üç yaşındaki çocuk akran grubu ile etkileşim ve iletişim kurmak için kendisine has ve kalıcı yöntemler geliştirebilmektedir. Çocukların bir kısmı akranları ile ilişki kurarken olumsuz sosyal davranış (saldırganlık, karşıt gelme, tartışma gibi) gösterebilirken ve bir kısmı da prososyal davranış (yardımlaşma, empati, sevgisini gösterme, paylaşma gibi) gösterebilmektedir (Çağdaş ve Seçer, 2005). Üç-

dört yaş aralığında oyun arkadaşlarını hem cinsinden seçerek başlayan bu davranış dört-altı yaş aralığına gelindiğinde karşı cinsi önemsiz görme ve uzak durma meyilli olma şeklinde gösterebilmektedir (Gülay, 2008; Önder, 2005). Dört-altı yaş aralığının da çocuklar kendi cinsiyetine ilişkin toplum tarafından benimsenen rollere uygun davranışlar kazanmaktadır (Önder, 2005). Bu dönemde kız çocuklar kendi cinsiyetlerinden olan çocukların isteklerini daha çok yerine getirmektedir. Oyuncaklarını erkek çocuklardan ziyade kız çocuklarla paylaşma eğilimi göstermektedir (Hay vd., 2004).

Fiziksel Görünüm

İletişimde fiziksel görünüş ilk izlenimi oluşturması açısından çok önemlidir. Fiziksel çekiciliği olan çocukların akran reddine daha az uğradığı ve bundan dolayı daha az saldırgan davranış gösterdiği belirtilmektedir (Çağdaş, 2003). Çocuğun fiziksel görünümü, akran grubuyla olan uyumunu, ilişkilerini ve iletişimini etkileyebileceğinden büyük önem taşımaktadır (Topaloğlu Özdemir, 2013). Çocuğun fiziksel gelişimi ile sergilediği davranışlar arasında ilişki bulunmaktadır. Çocuğun fiziksel görünümünde varolan olumsuzluklar, davranışlarını da etkilemektedir. Fiziksel gelişim çocuk neler yapabilir sorusunun cevabını verdiği için akran ilişkilerinin doğrudan ve dolaylı yollardan etkilemektedir. Örnek olarak fiziksel gelişiminde herhangi bir problem yaşamayan çocuklar eşit şartlarda akran grubu ile etkinliklere ya da oyunlara katılmaktadır. Dolayısıyla bu durum davranışlarına da yansımaktadır (Tepeli, 2010). Hawley, Johnson, Mize ve McNamara (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmada çocuklar sınıf öğretmenleri tarafından ve kendilerini tanımayan yabancılara fotoğraf gösterme yoluyla fiziksel görünüm, sosyal baskınlık, akran kabulü, saldırganlık ve sosyal beceri açısından puanlanmışlardır. Çalışmanın sonucunda öğretmeni tarafından fiziksel görünüm açısından “güzel” bulunan çocuklar güç, statü ve sosyal becerilerde daha önde görülmektedir. Hem sosyal hem de zorlayıcı yöntemleri bir arada kullanan saldırgan çocuklar da fiziksel olarak çekici görülmektedirler. Fiziksel görünüm açısından çekici bulunan bu çocuklar saldırgan olmalarına rağmen akran ilişkilerinde sosyal açıdan daha baskın görülmektedirler.

Dil

Dil, konuşma, yazı ve jestleri etkili gerçekleştiren çocuklar, duygu ve düşüncelerini net açıkladıklarından dolayı sosyal gelişimleri, uyum süreçleri ve akran ilişkileri olumlu yönde etkilenecek ve çevreyle daha iyi iletişim kuracaklardır (Tümekaya, 2010; Çağdaş, 2003). Konuşma, çocukların bilgi almalarına, duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine, görüşlerini

savunmalarına ve benzeri amaçlarını gerçekleştirmelerine yardımcı becerilerindendir. Konuşma çocukların akran grubu içerisinde ilişkilerini geliştirerek kabul görmelerine yardımcı olacaktır (Hay vd., 2004). Ayrıca dil ve iletişim problemleri çocukların zaman içerisinde akranlarından uzaklaşmalarına ve dışlanmasına sebep olacaktır. Dilin çocuklar için dünyalarını tanımaları ve algılamaları, çevresinde bulunanlarla iletişim ve etkileşimini sürdürmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Topaloğlu Özdemir, 2013). Sözlü iletişim kullanmaya başladıktan sonra çocuklarda olumsuz sosyal davranışlar (karşıt gelme, şiddet ve saldırgan davranışlar gösterme vb.) azalma eğilimi göstererek olumlu akran ilişkilerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır (Çağdaş, 2003). Akran ilişkilerinin temeli, başkalarını selam vermek, konuşmayı başlatmak, başkalarını dinlemek ve sohbete katılma gibi ana iletişim becerilerine dayanmaktadır. Aynı zamanda bu alandaki eksiklikler akranları ile iletişimi başlatma ve kurma, etkileşimi sürdürme gibi temel iletişim becerilerinin kazandırılmamasının en önemli nedeni olacaktır (Topaloğlu Özdemir, 2013).

Mizaç

Çocuğun ne tür bir mizaca sahip olduğu onun kişisel, duygusal ve sosyal gelişimini etkilemektedir (Berdan, Keane ve Calkins, 2008; David, 2007). Çocukların mizaç özellikleri ile gösterdiği uyumsuzluk, duygusal ve davranışsal problemler ile arasında yüksek bir ilişki bulunurken aynı zamanda akranları tarafından kabul edilme ve sosyal yeterlilikleri ile de ilişki bulunmaktadır (Essa, 2003; Eisenberg vd., 2003). Daha iyi kendini düzenleme becerisine sahip olan ve daha az tepkisel olan çocuklar daha olumlu akran ilişkileri geliştirmektedir (Gleason, Gower, Hohmann ve Gleason, 2005; Valiente vd., 2003). Bazı çocuklar kolay mizaca sahip iken bazı çocuklar daha zor bir mizaç yapısına sahiptir. Kolay mizaca sahip olan çocuklar günlük rutine, yeni ortam ve olaylara kolay uyum sağlamak ve genellikle neşeli olmaktadır. Zor mizaca sahip çocuklar ise günlük rutini izlemede düzensizlikler göstermekte, yeni ortam ve olaylara kolay uyum sağlayamamakta genellikle olumsuz ve yoğun tepkiler verme eğilimindedir (Thomas ve Chess (1977)' den aktaran Berk, 2003). Çekingen mizaç özelliğine sahip çocuklar, kaygı, içine kapanıklık, yalnızlık ve depresyon gibi duygusal durumlarının etkisiyle yeni bireylerle tanışma, yeni arkadaşlar edinme, etkili iletişim kurma, haklarını savunma, duygu ve düşüncelerini ifade etme gibi becerileri sergileyememektedir (Zimbardo, 1977). Çocukların çekingenlik göstermeleri genel olarak korkulu olma ve sosyal becerilerinde yetersizlik gösterme ile beraber kendini göstermektedir. Çekingen davranış çocukların bağlanma, arkadaş edineme, düşünce ve hislerini söyleyeme, hakkını savunma ve çevrelerine karşı güven duyamalarına engel

olmaktadır (Ünal, 2004). Çekingen mizaca sahip çocuk ilişki kurmakta zorlandıklarından dolayı tek başlarına kalmayı isterler, akranlarına karşı çekingenlik gösterir ve biri onla yakın mesafede ilişki kurmak isterse uzaklaştırmak için tepki gösterebilmektedir. Bazı zamanlarda akranlarından yaşça küçük çocuklarla birlikte olmak isteyebilmektedir (Bilim, 2011). Aynı zamanda akranlarıyla iletişime giremedikleri için becerilerini geliştirme fırsatını kaçırmaktadırlar. Çekingenlik gösteren çocuk akran grubu ile iletişim kuramadıklarından dolayı akran reddi, sevilmemesi gibi problemlerle karşılaşmaktadır. Bu durum da çekingen davranışı ilerleyen yaşlarında sürdürmesine neden olacaktır (Gülay, 2010).

2.1.5.2. Aile

Çocuk yetiştiği aile içinde iletişimi, çevre ile ilişkiler geliştirmeyi, karşılaştığı sorunlara çözüm üretmeyi ve kendi olmayı öğrenerek büyümektedir. Ailede yer alan bireylerinin çocuk ile yaşadığı iletişim ve etkileşim onun ailesi içinde ki konumunun göstergesi olmasının yanında duygu, düşünce, davranış ve kişilik özellikleri üzerini şekillendirmektedir. Çocuğun mesajlarının doğru algılanması, zamanında ve uygun biçimde karşılık bulması, ona karşı gösterilen tutum ve davranışlar ilk yaşantı örüntüleri açısından önemlidir (Telmaş, 2010). Doğumla birlikte ailesi tarafından sevilerek ve güvenli bağlanma ile yaşayan, bağımsız hareket edebilen, farklılıkları desteklenen, korumacı tavır göstermeden büyümesine ve problem çözmesine destek olunan akranları ile aynı ortamda bulunma fırsatı verilen çocuklar akranları ile ilişkilerinde problemle karşılaşmamaktadır. Okul öncesi dönemde çocuk yaşadığı etkileşimlerden, çatışmalardan kendileri için didaktik tecrübeler kazanarak büyümekte ve olgunlaşmaktadır. Bu tecrübeler gelecekteki sosyal ilişkilerini etkili ve başarılı yönetmelerini sağlayacaktır (Öter, 2013).

Çocuğun yakın çevresinde yer alan, en çok iletişim ve etkileşim içinde bulundukları anne-babalarının tutumları ve davranışları çocuğun kazanacağı birçok davranış açısından çok önemlidir (Yavuzer, 2000). Çocuğun nasıl bir aileye yapısı içinde büyüdüğü akran ilişkilerine olumlu ya da olumsuz etki edebilmektedir. Olumlu aile ortamında yetişen çocuklar daha uyumlu ve daha sosyal olurlarken; olumsuz aile ortamında yetişen çocuklar sosyal açıdan yetersiz ve uyumsuzluk göstermektedir. Çocuklar akran grubunda yer almada önemli olan becerileri ilk olarak aile ortamında deneyimler. Aile çocuğa model olarak veya doğrudan öğretmek bu becerileri kazandırmada etkilidir. Çocuk büyüdükçe bu becerileri aile ortamından akran ortamına aktarmakta ve genellemektedir (Ladd, 2001). Çocuk ve anne-baba arasında oluşan güvenli bağ çocuğun sosyal hayata geçişinin ve akranlarıyla olumlu

ilişkiler geliştirmesinin temelini oluşturmaktadır (Scheneider, Atkinson ve Tardif, 2001). Güvenli bağlanan çocuklar kendilerini daha güvende hissedip bilerek ve isteyerek çevrelerini keşfederler ve akranlarıyla ilişkiler geliştirirler (Ainsworth, (1973)'den aktaran Ladd, 2001). Güvenli bağ kuramayan çocuk ise diğer kişileri güvenilmez olarak algılamakta, ihtiyaç duyduğu ilişkileri yaşama şansını kaybedecektir. Çocuğun gelişim dönemlerini başarı ile tamamlamaları, olumlu anne-baba tutumu ve aile ilişkilerini bağlıdır (Yavuzer, 2002). İhmâlkâr, izin verici ve aşırı hoşgörölü anne-baba tutumda olan ailelerin çocukları sosyal ilişkiler açısından duygusal ve davranışsal problemler gösterebilmektedir (Hortaçsu, 2003; Yörükoğlu, 2010; Burger, 2006). Bununla birlikte olumsuz anne-baba tutumları, çocuğa karşı uygulanan şiddet içerikli söz ve davranışlar, anne ve babanın ölümü, medeni hali ve onlarla güvenli bağ geliştirememesi çocuğun sosyal kaygı duymasına sağlayabilmektedir (Frazier, 2000; Roth Ledley ve Heimberg, 2006). Demokratik tutuma sahip anne ve babaların çocukları akran ilişkilerinde girişken davranabilmekte ve öfkelerini kontrol edebilmektedirler (Bayhan ve Artan, 2007). Çocuktan çevres ile olan ilişkilerinde benzer davranış göstermesi, bağımsız hareket edebilmesi, olumlu sosyal ilişkiler kurması, dış dünyaya açık davranışlar beklenmektedir. Bunun için anne ve baba ile sağlıklı ilişkiler kurması gerekmektedir. Bu sebeple anne ve baba çocuklarını büyütürken sergiledikleri tavır ve tutumu sorgulamalı ve çocuğunun sağlıklı birey olabilmesi için uygun tutum ve tavır göstermelidir (Akça, 2010).

2.2. Davranış Problemleri

2.2.1. Çocuklarda Davranış Problemleri

Çocukların sosyal duygusal gelişimi ilk olarak aileleriyle etkileşimi sonucunda oluşmaktadır. Ev ortamında anne, baba ve kardeşleriyle olan sağlıklı ilişkileri; çocukların dış dünyaya karşı takındıkları tavırların, sergilediği tutum ve davranışların temelini oluşturmaktadır (Yavuzer, 2003). Aile ile şekillenen sosyal duygusal gelişimle birlikte oluşan sosyal etkileşim sorunlarının okul öncesi dönemde ve sonraki gelişim dönemlerinde çocuklarda sorun oluşturabilmekte ve bu sorunlara çocuklar farklı duygusal, davranışsal ve alışkanlıklar olarak tepkiler verebilmektedirler (Sargın, 2001). Çocuklar gelişimleri sürecinde birçok davranış ve beceri öğrenmektedir. Bu süreçte, karşılaştıkları engellerle mücadele edebilmek için ailelerinin desteğine ihtiyaç duymaktadır. Ancak, ihtiyaç duydukları bu desteği alamayan ya da olumsuz anne-baba tutumları ile yetiştirilen çocukların, karşılaştığı engeller daha sonraki dönemlere davranış problemi olarak aktarılmaktadır (Yörükoğlu, 2006). Aynı zamanda

aileleriyle sağlıklı ilişki içerisinde olan çocuklarda uyum ve davranış problemleri görülebileceği belirtilmektedir (Yavuzer, 2003). Davranış problemleri, çocuğun olumsuz yaşantılar nedenleriyle içsel çatışmada yaşadıklarını davranışlarına aktarmasıyla, çevreleriyle her zaman gergin ve çatışmalı ilişkiler içinde olmalarına zemin oluşturan, dikkat çeken, farklı, rahatsız eden ve özel koşullarda meydana gelen davranışlar olarak belirtmiştir (Yörükoğlu, 1998). Davranış problemleri, çocuğun çevresi ile dengeli ilişki kuramamasına sebep olan sosyal ilişkilerindeki olumsuzluklardır, aynı zamanda olumsuz sosyal yaşantının devam etmesine sebeptir (Budak, 2000). Okul öncesi dönemde problemlili davranışlar; kendisini ya da başkasını tehlikeye sokarak olumsuz etkilenmesine sebep olacak davranışlar olarak belirtilmektedir. Başka ifadeyle davranış problemleri, toplum tarafından beklenen davranış, norm ve tutumların dışında olan, değiştirilmek için ilgilenilen davranışlardır (Louise, 2006). Çocuklarda görülen problem davranışlar, gelişimsel dönemine uymayan, tekrarlayıcı, çevreye ve kendisine zarar veren ve yetişkinler tarafından spesifik olarak tanımlanamasa da rahatsız edici olduğu rahatlıkla fark edilebilen, genellikle çocuğun yaşadığı birtakım zorlukların dışı vurumu olarak belirtilebilir (Kapısız ve Karaca, 2018).

2.2.2. Davranış Problemleri ile İlgili Kuramlar

Çocukluktaki davranış sorunları birçok araştırmacı ve kuramcı tarafından farklı bakış açılarıyla ifade edilmiştir. Davranış yaklaşımcıları, davranış sorunlarını yanlış davranışın koşullanmalar yoluyla öğrenilmesine bağlarken psikanalitik kuramı savunanlar problem davranışın oluşmasında bilinçaltı süreçlerin önemli olduğunu belirtmektedir. Biyolojik yaklaşımcılar ise davranış problemlerin nedenlerini fizyolojik sorunlara bağlamışlardır (Cüceloğlu, 2013). Fakat son yıllarda çocuğun gelişiminin ve davranışlarının, çocuğu tek başına değerlendirilmesi yerine tüm çevresiyle birlikte incelendiğinde anlaşılacağı fikri önem kazanmaya başlamıştır. Bu düşünce ekoloji kuramını desteklemekte ve çocuğu tüm çevresi ve ilişkileri ile birlikte ele almaya dayandırılmaktadır (Fidan, 2011; Ekici, 2014). Ekoloji kuramına göre bireyin gelişim süreci ve bireye ilişkin davranışlar değerlendirilirken, bunların bireyi doğru ya da dolaylı yoldan etkileyen bazı sistemlerden bağımsız olmadığına bilinmesi gerekmektedir (Bronfenbrenner, 1994). Çocukların gösterdikleri davranış sorunları değerlendirildiğinde, çocuğun etkileyen tüm sistemlerde yaşanan problemler, çocuğun davranış sorunlarını artırabileceği veya azaltabileceği yönünde sonuca ulaşılabilir. Bir çocuğun sosyal çevresinde olumsuz davranışlarda bulunan kişiler var ise çocuğun davranış sorunları gösterme olasılığının arttığı açıklanmaktadır. Çocuğun davranış sorunlarını

inceleme ve müdahale etme sürecinde, çocuğu etkileyebilecek tüm sistemlerin incelemesi gerekmektedir (Bronfenbrenner, 1994).

Bandura, (1976) çocukların davranış sorunlarının; başkalarının belirli durumlarda sergiledikleri davranışsal ve duygusal tepkileri gözlemleyip, örnek alarak nasıl ve nerede kullanmaları gerektiğini öğrenerek gerçekleştirdiğini savunmaktadır. Öğrenme daha çok gözlem yaparak ya da taklitte oluşmaktadır. Gözlem yaparak öğrenme, kişinin sadece çevresinde model aldığı kişilerin davranışlarını inceleyerek yeni bilgiler öğrenmesidir. Bu öğrenme de kişi taklit etmeden ziyade incelediği durumu, zihinsel süreçlerinden geçirerek hafızasına yeni bilgi olarak kaydetmektedir. Bu kurama göre, toplumda istenen, beklendi ve reddilen davranışlar, gözlemlenmeler yaparak kazanılmaktadır (Aydın, 2008). Ayrıca sosyal öğrenme kuramı, davranışların ortaya çıkmasında çevre ve zihinsel etkenlerin önemli olduğunu belirtmektedir (Gülay ve Akman, 2009; Karoğlu, 2016). Bandura, çevrenin insan davranışlarını etkilediği gibi insan davranışlarının da çevreyi etkilediğini, kişisel ve çevresel değişkenler arasında sürekli etkileşim olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda kişisel ve çevresel etkenler birbiriyle etkileşimi sonucu; çevre kişinin davranışını şekillendirmekte ve çevre de kısmen kişi tarafından oluşturulmaktadır (Bandura, 1976; Onur, 2000).

Davranışçı kuram, insanların laboratuvarlarda gözlemlenebilen psikolojik davranışlarının araştırılması gerektiği fikrini savunan Watson tarafından geliştirilmiştir (Woolfolk, 1993). Kurama bakarak problem davranışların diğer davranışlar gibi sosyal süreçlerde öğrenildiği belirtilmektedir. Çocukların davranış sorunları sergilemesinin temel nedeni problem olarak nitelendirilen davranış model almaları ve bu problem davranışının pekiştirilmesi olarak ifade edilmektedir. Kuramda model alma veya taklit gibi yöntemlerle problem davranış gösterdiği ve anne ve babaları tarafından pekiştirilirse, çocuğun davranış sorunları göstereceği beklenilmektedir (Shaw, Gilliom ve Giovannelli, 2000). Kuramdan yola çıkarak eğitim hayatına ve eğitim kurumlarına karşı olumsuz yargı oluşturmamaları, eğitim kurumlarına ilk defa katılan çocukların aileden ayrılma kaygılarını aşmaları, okul hayatını sevmeleri ve olumlu kendilik algısı geliştirmeleri için sosyal süreçler önemlidir (Yıldırım, 2008). Örnek vermek gerekirse bir çocuk sınıfındaki akran grubu ile olumlu ilişkiler kurduysa, akranlarının onun üzerindeki oluşturduğu olumlu etki, okulu ile alakalı bütün duygularına aynı yönde yansıyabilmektedir (Senemoğlu, 2007). Akran grubuyla ilişkilerinde yaşadığı olumsuzluklar ise aynı şekilde okulu ile bütünleşerek çocuğun okula karşı olumsuz genellemeler yapmasına sebep olabilmektedir. Çocuğun okul korkusunu aşma ve uyum, okulda aile üyelerinin varlığı, sınıf ortamında onun ilgi duyabileceği ve sevebileceği oyuncakların bulunması gibi faktörler

çocuğun rahatlamasına, güvende hissetmesine ve aşama aşama okul hayatına karşı oluşturduğu önyargılarından kurtulmalarını sağlayacaktır (Baccus, Baldum ve Packer, 2004).

Psikoanalitik kuramın temelini atan Freud'a göre; çocukluk döneminde psikolojik gelişim, birbirleri üzerine inşaa edilen ve her birinde kazanılmış davranışlar özümzenerek oral, anal, fallik, gizil ve genital olmak üzere beş dönemde gerçekleşmektedir (Aydoğan, Özyürek ve Gültekin Akduman, 2015). Çocuğun bu dönemler süresince edindiği yaşantı ve deneyimler, onun yetişkin kişiliğinin oluşumunu önemli ölçüde etkilemektedir (Yazgan İnanç, Bilgin ve Kılıç Atıcı, 2007). Çocuk bahsedilen gelişim dönemlerini başarılı biçimde tamamlaması sonucunda sağlıklı bir kişilik yapısına sahip olabilmektedir. Bu kuram için özellikle çocukluk dönemindeki yaşantılar oldukça önemlidir. Freud, oral, anal ve fallik dönemlerde edinilen deneyimin ve yaşanmışlıkların her zaman zihinde var olduğunu ve yetişkin yaşamlarında da onların davranışlarını etkilediğini ifade etmektedir (Üre, Arı ve Şahin Seçer, 2001). Psikoseksüel gelişim kuramında Freud, sosyalleşmeyi çocuğun anne babasına karşı oluşturduğu duygusal bağın başka bireylere uzantısı şeklinde görmektedir (Aydın, 2008; Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2003).

2.2.3. Davranış Problemlerini Etkileyen Etmenler

Çocuklarda gözlenen problem davranışlarının birçok sebebi olabilmekte, bu davranışlarını belirlemek ve saptamak, her zaman kolay olmamaktadır. Gelişim dönemlerinde doğal olarak karşılaştığı zorluklara, yaşadığı çevrenin üzerinde oluşturduğu olumsuz etkisi de eklendiğinde çocukta, bunlara genellikle duygusal ve davranışsal problemler göstererek tepkide bulunabilmektedir (Yavuzer, 1994). Davranış problemlerine sosyal ilgi ve dikkati üzerine toplama, nesneye sahip olma, güçlü olma ve istemediği durumlardan kaçınma gibi pek çok faktörün etkisi söz konusu iken problemlili davranışların süreklilik göstermesinde davranış problemin devam etmesinde çevre faktörlerinin etkisinin baskın olduğunu ileri sürülmektedir (Yumuş, 2013). Çocukların yaşadığı çevrede gösterdiği davranışlar sonucu uygulanan ceza ve ödül mekanizmasının; doğru çalışmaması (saldırganlık davranışının ödüllendirilmesi gibi) problemlili davranışları göstermelerine sebep olmaktadır (Lewis ve Doorlag, 1991). Aile içi çatışmalar, zayıf ilişkiler, ayrılık, ölüm gibi nedenler de çocukların davranış problemleri göstermelerinin sebeplerindendir. Ailenin çocuğunun davranışlarına karşı sergilemiş olduğu olumsuz anne-baba tutumları çocukta aile kaynaklı davranış problemleri göstermelerine neden olacaktır. Dolayısıyla çocuk bu durumu okul hayatına yansıtacaktır (Sarıtaş, 2000). Çocukların davranış sorunlarını etkileyen nedenlerin bir kısmı

çocuğa ait faktörler kapsamında; çocuğun yapısal özellikleri, fiziksel bir rahatsızlığı ya da yaşadığı deneyimlerin olumsuz sonucu ve mizaçları ile ilgiliyken bazıları da çevresel faktör kapsamında; uygun olmayan programların ya da öğrenme ortamı koşullarının yetersizliği ve uygunluk göstermemesi ile ilgili olabilmektedir (Jones, Ling ve Charlton, 1999; Douglas, 1989). Problemlili davranışların oluşmasına neden olan biyolojik, psikolojik, psikososyal pekçok faktörle karşılaşıldığı söylenebilmektedir.

Biyolojik Faktörler

Doğum öncesi komplikasyonlar, prematüre doğum, cinsiyet, yaş, genetik bozukluklar, duygusal ve sosyal gelişimindeki yetersizlikler, düşük zekâ düzeyi, dikkat sorunları, çocukların olumsuz kendilik algısı, olumsuz kişilik karakteristiği ve fiziksel gelişim yetersizliği olan çocuklara ait davranış problemleri olmasında etkili olduğu ifade edilmektedir (Douglas, 1989; Humphreys, 1999; Greenberg, Domitrovich ve Bumbarger, 2001). Kılıç ve Şener'in (2005) yaptığı çalışma yukarıdaki bilgiyi destekler niteliktedir. Çalışmanın sonucuna göre çocuklarda görülen davranış bozukluğu ile doğumun şekli, gebelik niteliği, bebeklin döneminde sorunun varlığı ya da yokluğu bebeklik dönemi benzerlik gösterdiği gruplarla arasında yaş, zekâ düzeyi, yürüme ve konuşma yaşları ile kardeş sayıları açısından anlamlı ilişki bulunamamıştır. Davranış problemlerinin cinsiyet faktörüne göre belirtilerinin farklılık göstermesi, biyolojik faktörlerin etkisini desteklemektedir (Öztürk ve Uluşahin, 2008). Erkek çocukları tarafından daha yaygın görülen davranış problemlerinin risk faktörü cinsiyet ve cinsiyete bağlı androjen hormonudur (Ercan, 2008). Ayrıca şiddetli davranış sorunları ve saldırgan davranışla bağlantılı olarak çeşitli hormonlarla (norepinefrin ve dopamin nörotransmit) ilişkili sonuçlar bulunmaktadır (Özbaran ve Aydın, 2007). Kapıkıran, İvrendi ve Atak (2006) tarafından yapılan çalışmada kız çocukların daha fazla prososyal davranış gösterdikleri, erkek çocukların ise daha fazla asosyal ve saldırgan davranışler gösterdikleri saptanmıştır.

Psikolojik Faktörler

Çocuğun mizaç özellikleri, anne-babaya ve bakımından sorumlu diğer yetişkinlere yönelik bağlanma düzeyi, zekâ seviyesi, okul başarısı, sosyal ve duygusal gelişim özellikleri gibi faktörlerin problemlili davranışların psikolojik nedenlerini oluşturduğu belirtilmektedir. Çocuğun akademik hayatındaki başarısızlıkları sebebiyle yaşadığı yetersizlik duygusu problemlili davranışlarının artmasına sebep olabilmektedir. Buna bağlı olarak akademik benlik algılarını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu durumda karşılıklı devam eden olumsuz bir ilişki yapısından söz edilebilmektedir (Güven, 2013). Aşırı tepkisellik gibi olumsuz mizaç

özelliklerinin davranış problemi ile doğrudan bağlantılı olmasada dolaylı yoldan ve çevre faktörlerinden etkilenmektedir (Özbaran ve Aydın, 2007). Maniti vd. (2009) göre kişinin duygusal ve sosyal uyaranlara verdiği yanıtın yetersizliği, mizaç özelliği ve davranış problemleri puanları ile yakından ilişkilidir. Aynı zamanda problemli davranışlarının görülmesinde bağlanmada yaşanan sorunların da rol oynadığı ifade edilmektedir (Özbaran ve Aydın, 2007). Çocuğun problemli davranışlara sahip olması akademik başarı açısından yetersizlik göstermesine neden olabilmektedir (Shabat, Lyons ve Martinovich, 2008). Anneye, babaya ve bakımından sorumlu diğer yetişkinlere yönelik bağlanma düzeyinin de davranış sorunlarının nedenleri arasında yer almaktadır (Özbaran ve Aydın, 2007). Anne ve babanın çocuğuna olan sevgisi, onun bakımını yapması ve ihtiyaçlarını karşılaması, temel güven duygusunu kazandırarak güvenli bağ kurmalarını sağlayacaktır. Çocuklar anne ve babaları ile ilişkilerinde yaşadığı olumlu deneyimler, çevresindeki diğer bireylerle de yaşadığı deneyimler benzerlik gösterebilmektedir (Kulaksızoğlu, 2001). Anne ve babaların çocukları ile karşılıklı sağlıklı ilişkiler kurması onların davranışları üzerinde olumlu katkılar sağlayacaktır (Akman, 2001). Anne ve babanın ilgi ve sevgisinden yoksun, yeterli iletişim kuramamış, terk edilmiş çocuklarda davranış problemleri olma ihtimali artabilmektedir (Yavuzer, 2008; Boulter, 2004). Olumsuz anne ve baba tutumu ve etkileşimi özellikle çocuklukta davranış sorunlarının ortaya çıkmasında ve uzun vadede etkileri üzerinde önemli yere sahiptir (Arkan ve Üstün, 2009; Gabriel ve Bodenmann, 2006; Kapçı ve Hamamcı, 2010; Karabekiroğlu, Rodopman-Arman ve Berkem, 2008; Petermann ve Petermann, 2006).

Psikososyal Faktörler

Anne ve babanın sergilediği tutum, akran ilişkileri, sosyo ekonomik durum, problem durumu ile baş etme becerileri, olumsuz sosyal davranışa (saldırganlık, fiziksel şiddet) doğru veya dolaylı yollarla karşı kaşıya kalma durumu problemli davranışların psikososyal nedenlerindendir (Güven, 2013). Öğretmenlerin sınıfta karşı karşıya kaldıkları davranış sorunlarını öğrenmek için yapılan çalışmada; öğretmenler sorunlu davranışların nedenlerinin başında anne ve baba tutumlarının geldiğini belirtmiştir (Akman, Baydemir, Akyol, Arslan ve Kükütçü, 2011). Tabak (2007) tarafından yapılan çalışmada; saldırgan, içe kapanık, kekeme, dikkat eksikliği ve aşırı hareketlilik problemi olan çocukların en fazla aşırı koruyucu anne ve baba tutumu ile yetiştirildikleri saptanmıştır. Pettit ve Dodge (2002) tarafından yapılan çalışmada çocuklarda görülen saldırganlık davranışının, problem çözme stillerinde özellikle saldırganlık bulundurmasıyla ve annenin aşırı otoriter tutum sergilemesiyle ilgili

olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Özbey' e (2010) göre anne ve baba arasında yaşanan sorunlar ve sorunların düzeyi, boşanma, ebeveyn kaybı, anne ve baba tutumları, anne ve babanın çocukla iletişim biçimi, cinsiyete göre farklılaşan davranışlar ve içinde yaşadığı toplumun kültürel özellikleri çocuklardaki problem davranışların boyutunu belirleyebilmektedir. Sarıtaş' a (2006) göre çocukların özellikle zorba davranış göstermesinde, ebeveynlerin çocuklarına karşı sergilediği tavır ve davranışlar, ailesel ilişkiler, ailesinin çevresiyle yaşadığı ilişkiler ve ailenin gelir düzeyleri etkili olabilmektedir. Pettit ve Dodge (2002) tarafından yapılan araştırmada annenin eğitim düzeyi yükseldikçe çocuğunda görülen çevredekilere (insan, hayvan, eşya gibi) zarar verme davranışı azalmaktadır. Tahiroğlu vd. (2009) göre anne ve babaların eğitim düzeyi düşüklüğü çocukların davranış sorunlarında artışa sebep olmaktadır. Bununla birlikte çocuğun maddi değeri olan nesnelerle ödüllendirilmesi ve fiziksel şiddet uygulanarak cezalandırılması davranış sorunlarının artmasında etkili olabileceği ifade edilmektedir. Kılıç ve Şener' e (2005) göre problemli davranışları fazla olan çocukların annelerinin depresif belirtiler gösterdikleri, babalarının ise alkol tüketim seviyesi yüksek bulunmuştur. Saldırgan ve şiddet içerikli davranışların kaynaklarından biride anti sosyal akranlardır. Snyder vd. (2009) tarafından yapılan çalışmada olumsuz sosyal davranışlara sahip arkadaşlarının olması çocukta problemlerini ortadan kaldırma girişimini olumsuz şekilde etkilemektedir. Visser vd. (2009) yaptıkları çalışmada saldırganlık davranışı sergileyen gösteren arkadaşlara sahip çocukta problemli davranışlarında artış olduğu sonucuna ulaşarak saldırgan davranışların çocuğun sosyal çevresindeki yapı ile örneğin; akran kültürü ile ilişkili olduğuna dikkat çekmektedir.

2.2.4. Okul Öncesi Dönemde Görülen Davranış Problemleri

Çocuklar okul öncesi eğitim kurumlarında aileden sonraki sosyal deneyimlerini akranları ve öğretmenleri ile kalabalık, dinamik ve karmaşık bir ortamda yaşayacaklarından dolayı pek çok problemlerle de karşı karşıya kalacaklardır. Bandura'da (1977) davranış problemlerinden kaynaklanan sosyal etkileşim sorunlarının, bireyde daha fazla davranışsal ve duygusal problemlere yol açtığını belirtmiştir. Davranış probleminin çocukların uyum sağlamasını ve akademik başarısını etkileyebileceğinden çocukların davranışları tanımlaması ve sonrasında çözüme ulaştıracak yollar araması çok önemlidir. Okul öncesi dönemdeki duygusal ve davranışsal sorunlar, çocuklarının bu dönemde sosyal ve duygusal gelişim açısından önemli süreçlerden geçiyor olmalarından dolayı “davranış problemleri” şeklinde ifade edilmektedir. Okul öncesi dönemde davranış problemleri, çocukların kişilik gelişimleri ve onların ruhsal

gelişimleri üzerinde son derece etkilidir (Martin, Linfoot ve Stephenson, 1999). Çocukta davranış sorunlarını değerlendirirken dikkat edilmesi gereken birtakım unsurlar vardır. Bunlar; gelişim aşamalarının her döneminde farklı davranışlar bulunduğu unutulmamalı, çocukların içinde bulunduğu gelişimsel dönemin özelliklerine dikkat edilmeli, istenmedik davranışların süreklilik göstermesi yani davranış sorununun sıklığı ve şiddetinin belirlenmesi, sorunun sürekliliği açısından ele alınmalıdır (Arı, 1986). Okul öncesi dönemde davranış problemleri: dışa yönelim ve içe yönelim davranışlar olmak üzere sınıflandırılmıştır. Dışa yönelim davranışlar; vurma, çalma, tehdit etme, saldırganlık, hiperaktivite, asosyal davranış ve yapılan etkinlikleri bozmaya çalışma, karşıt gelme, kuralları reddetme gibi olumsuz davranışları içermektedir. İçe yönelim davranışlar ve doğrudan gözlenemeyen davranışlardır; psikolojik sorunlarını fiziksel belirtilerle gösterme ve kaygılı korkulu olma, yoğun üzüntü, tedirgin olma vb. gibi davranışları içermektedir (Özbey, 2009; Bee ve Boyd, 2009).

Miller' a (2004) göre, okul öncesi dönem çocuklarda en yaygın görülen içe yönelim davranış sorunu korkudur. Nixon' a (2002) göre, en yaygın görülen dışa yönelim davranış sorunları; saldırganlık, yıkıcı, karşıt olma, kurallara uymama veya asosyal davranışlardır. Karşıt olma-karşı gelme bozukluğunda, çocuklarda, kolayca kızma, sık öfkelenme, oteriteyle tartışmaya girme, karşı koyma, bilerek ve isteyerek başkalarını kızdırma, kendi hatalarının suçunu başkalarında bulma ve kin besleme davranışları görülür. Weiss, Maciolek ve Reio, (2001) yaptıkları araştırmada anaokuluna devam eden dört yaşındaki çocukların davranışlarını farklı ortamlarda incelemiştir. İlk inceleme ortamını, kaygılı olma ile ilgili davranışlar (tırnağını yemek, ağlamak, yüzde mutsuz ifade, kaşlarını çatmak, çekingenlik) ve zarar veren davranışlar (bağırarak konuşmak, karşıt gelmek, kurallara uymamak ve fiziksel saldırganlık) olarak oluşturmuştur. İkinci inceleme ortamını, serbest zaman etkinliği esnasında, sosyal davranışları (tartışma durdurmak, başka birini grubuna katılmasını sağlamak, başkasına övgüde bulunmak ve rahat edebilmesini düşünmek, paylaşımcı ve yardımcı olmak) incelemek için oluşturmuştur. Çalışma sonuçlarına göre okul öncesi eğitimde uygulanan programın olumlu etkilerinden bazıları da, olumlu bir şekilde sosyal gelişimini sağlamak ve bağımsız öğrenme alanları oluşturmaktır.

2.3. Problem Çözme ve Problem Çözme Aşamaları

Bireyler yaşamları boyunca birçok durumda zorluklarla karşılaşmakta ve sürekli olarak kendilerini tanıma, olumlu ilişkiler kurabilmek ve karşılaştıkları zorluklara çözüm bulmak için düşünmeye ihtiyaç duymaktadır (Koray ve Azar, 2008; Öğütölmüş, 2006). Problem, kişiyi rahatsız eden ve ortadan kaldırılmak istenen zorluklardır (Aydoğan, Özyörek ve Akduman, 2014). Problem, bireyin hedefine, amacına ve ihtiyaçlarına ulaşmasını engellemektedir (Başaran, 2005). Problem özelliklerine yönelik çeşitli görüşler vardır (Öğütölmüş, 2006). Bingham'a (1983) göre problemin temel özellikleri, her çeşit problemin temel özellikleri içinde; belirli bir amaç olduğu, bu amaca ulaşmak isterken engellerin çıktığını ve kişinin amaca ulaşmak için kendisini güdüleyen içsel bir gerginlik yaşadığını söylemektedir. Her birey yaşam sürecinde her yaş döneminde farklı problemlerle karşılaşılır, yaşadığı çevreyle uyum içinde olmaları için problemleri çözmeyi öğrenmeleri gerekmektedir (Senemoğlu, 2005). Alan yazında yapılan tanımlamalara bakıldığında her problem, problem çözme sürecini de beraberinde getirmektedir. Problemin bireyi zorlaması, problem çözme sürecine ilişkin izleyeceği yol için alternatiflerin belirlenmesine ve yaratıcı düşünme becerisinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Duman, 2009). Shewchuk, Johnson ve Elliott (2000)'a göre problem çözme kişilerin iç veya dış dünyasındaki yaşantılar sonucu oluşan günlük hayattaki ihtiyaçlarını giderip uyum sağlayabilme amacı için bilişsel, duygusal ve davranışsal süreçleri kullanarak etkin çözümler üretebilmesidir. Çocuğun çevresindekilere uyum sağlayabilmesi için problem çözme becerilerini kazanması beklenmektedir (D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004). Problem çözme, bireyin sahip olduğu konu ile ilgili bilgisini ve karşılaşılan soruna uygun bilişsel yöntemi seçip kullanabilmesini gerektirir. Problem çözmede en kritik kısım hedefe ulaşmak için kullanılacak aracı bulup etkili bir şekilde kullanmaktır (Senemoğlu, 2009).

Bireyler karşılaştıkları problemleri çözerken bilerek ya da bilmeyerek bazı yöntemlere başvurmuşlardır (Özdil, 2008; Gordon, 2005). Problem çözme süreci, bireyin karşılaştığı problemi fark etmesiyle başlayan, problemi ortadan kaldırmak için başvurulacak yöntemlerden en uygun olanının seçilmesi ve uygulanmasını kapsayan, birbirini takip eden ve devamlılığı olan aşamaları içermektedir (Bilgin, 2010; Eroğlu, 2011). Bingham (1983), problem durumu ile karşılaşan bir kişinin problemi çözmek için sırası ile problemi tanımlama, problemi açıklama, verileri toplama, verileri seçme ve düzenleme, muhtemel çözüm yollarını tespit

etme, çözüm şekillerini değerlendirme, çözüm şeklini uygulamaya koyma ve problem çözme yöntemini değerlendirme aşamalarını izlemesi gerektiğini belirtmiştir. Okul öncesi dönem, problemleri çözmek kadar karşılaşılan problemleri tanımlamak için de önemli bir gelişim aşamasıdır. Bu dönemde çocukların yaşadıkları çevrede çeşitli problemlerin varlığını bilmeleri ve bu problemleri tanımlamaları çocuğun çevresinde günlük yaşamında kolayca fark edilmeyen yönlerine olan ilgisi de artıracaktır. Çocukların kişiler arası problemlerini önlemek, çözmeye çalışmak ve çözüm seçeneklerini değerlendirmek için düşünme becerilerini öğrenmelerinin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Shure ve Spivack, 1982). Çocuklar, problemi çözmek için karar verilen yolu uygulayabilirler ya da öğretmen rehberliğinde probleme benzer bir durum oluşturularak seçilen yolu gerçek yaşamda gözlediğinde uygulamalar yapabilmektedir (Dereli, 2008a). Çocuklara bir problemin çözümündeki başarısını nasıl değerlendireceklerini öğremeleri konusunda yardımcı olunmalıdır (Webster Stratton, 2006). Problem çözme işleminin değerlendirilmesi çocuklara yeni problem çözme konusunda fırsat yaratacak ve önemli deneyimler kazanlarını sağlayacaktır (Bingham, 1983). Problem çözme süreci sonunda, kişinin problemin çözülmesi için konu alanına dair bilgi ve becerilerinin gelişmiş olması, plan yapabilmesi, yaptığı planı uygulayabilmesi, herhangi bir problem karşısında probleme en etkili olacak çözüm yöntemi bulabilmesi beklenmektedir (Lee vd., 2000). Bu yöntemlerle ilgili değişik görüşler ortaya çıkmış ve problemlerin etkili bir şekilde çözülmesini sağlayan mutlak bir yöntem olmadığı, problemin çözümünde takip edilen yolun problemden probleme ve kişiden kişiye değişse bile problem çözme aşamalarında benzerlik olduğu düşünülmektedir (Oğuz, 2012).

2.3.1. Problem Çözme Yöntemleri

Problem çözmeye uygun yöntem ve yaklaşımın belirlenmesi problem çözümünden daha önemlidir (Şimsek ve Çınar, 2012). Problem çözmeye kullanılan yöntemler farklı şekillerde gruplandırılmakla beraber problem çözme süreci kişilerin bilişsel yapıları ile ilişkilidir (Zembat ve Unutkan, 2005). Bu nedenle her kişi, problem durumlarını çözmeye farklı yöntemler kullanmaktadır (Özcan ve Ögütölmüş, 2010). Problem çözme sürecinde tercih edilen çözüm yöntemlerinden bazıları şunlardır. Kavrama yolu ile problem çözme: Kavrama yoluyla problem çözme yöntemi sorunun ani kavramayla çözülebileceğine dayanmaktadır (Aslan, 2012; Aydoğan, 2004; Erden ve Akman, 2011). İç güdüler yoluyla problem çözme: bu yöntem daha çok ilkel hayvanların ve bebeklerin problemlerini giderebilmektedir. Yetişkinler bu davranışı pek göstermezler (Binbaşoğlu, 1995; Zembat ve Unutkan, 2005). Başkalarının yaşantılarından faydalanarak problem çözme: ilk defa karşılaşılan bir problemin

çözümünde zorlanıldığında, problemin çözümü süresince başka bireylerin deneyimlerinden, önerilerinden destek almak, problemin çözümünde alternatifler üretmeyi kolaylaştırır (Zembat ve Unutkan 2005; Thornton (1998)'den aktaran Oğuz, 2012). Deneme-yanılma yoluyla problem çözme: bu yöntem aralarında anlamlı ilişki göstermeyen problem durumlarının çözümünde ya da problem durumu ile ilgili bilgilerin yetersiz olduğunda kullanılmaya elverişlidir (Erden ve Akman, 2011). Dolaylı (düşünceyle) problem çözme: dilini iyi kullanabilmesi sayesinde tanımlamalar ve tahminler birçok problem durumu ile karşılaşmadan önce onları fark etmesini sağlayarak çözmesine ve hatalarını büyük ölçüde azaltmasına yardımcı olmaktadır. Bilimsel problem çözme: kişilerin güç ve kompleks problemleri çözmek için kullanılan bu yöntem sadece bilimsel problemleri değil kişisel problemleri de çözerken kullanılmaktadır (Zembat ve Unutkan, 2005). Problemlerin ve çözüm yöntemlerinin dinamik oluşu sürekli değişen koşullara sebep olmaktadır. Bu koşullar düşünebilen, yaratıcı, merak eden, araştırmacı ve aktif bireylerin yetiştirilmesi gerekliliğini açıkça göstermektedir. Bu durum eğitim sisteminde bir düşünme süreci olarak problem çözme becerisine önem verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Şahin 2004).

2.3.2. Okul Öncesi Dönemde Problem Çözme

İlgi ve merak, problem çözmede önemli birer faktör arasındadır. Okul öncesi dönemdeki çocuk gelişimlerinin bir sonucu olarak birçok şeye karşı ilgili ve meraklıdırlar. Böylece gelişimsel olarak problem çözme için gerekli ilk adıma sahiptirler. Çocuklar için seçilecek problemin çocukları çözmeye teşvik etmesini sağlamak açısından onlar için ilgi çekici, anlamlı, gelişim düzeyine uygun ve kolay anlaşılır olması önemlidir. Doğru problemler seçilmesi, çocukların içten gelen merak ve ilgisi ile problemi çözmek için kendi tarzlarını keşfetmelerine fırsat vermektedir (Zembat ve Unutkan, 2005; Aydoğan ve Ömeroğlu, 2003). Çocukların problem çözme becerilerinin; herhangi bir sosyal durumda herhangi bir ikilemi çözmekte, sorun davranışlarını önlemekte ve arkadaşlarıyla aralarındaki problemleri sağlıklı bir şekilde çözebilmeleri için fırsat oluşturması açısından çok etkili olduğu savunulmaktadır (Joseph ve Strain, 2010). Problem çözme becerisi; çocuğun kendisini geliştirmesine, yaratıcı düşünme tarzının gelişmesine, entelektüel bakış açısıyla bakmasına, kendilerini fark etmelerine ve net ifade edebilmelerine fırsat vermektedir. Problemi çözmek için geçirdiği süreçler, çocukların birçok yönde gelişmelerine katkıda bulunduğundan dolayı bu sürecin önemi unutulmamalıdır (Oğuz ve Köksal Akyol, 2012). Çocuğun problem çözme becerisi, merak duygusunun desteklendiği, düşüncelerinin eleştirilebildiği, duygularının değer verildiği ve kişisel gereksinimlerinin karşılandığı ortam ve durumlarda daha iyi gelişme

göstermektedir. Böyle ortamlarda yaşayan ve bunun etkilerini hisseden çocuklar problem çözme becerilerinin pek çok alanda ve çeşitli durumlarda gerekli olduğunu anlamaya başlamaktadırlar (Bingham, 1983).

Vygotsky problem çözme becerisi olarak ifade edilen gelişim düzeyi için yakınsak gelişim alanı kavramını ortaya koymuştur. Yakınsak gelişim alanı kavramına göre; çocuğun, yetişkin rehberliğinde veya daha yetkin akranlarıyla işbirliğinde tek başına yapabildiklerinden daha fazla ve zor görevleri başarabileceği ifade edilmektedir (Vygotsky, 1978). Vygotsky'nin kuramına dayanan bir diğer düşünce de scaffolding (yapı iskelesi) dir. Yapı iskelesine göre bu sistem; çocuğa problem çözme sürecinde yardım edilerek problem çözme stillerini içselleştirmesi sağlanmakta, ilerleyen süreçte destek azaltılıp daha fazla sorumluluk verilerek bağımsız bir şekilde kendini düzenlemesine ve bağımsız olarak yapmasına imkân vermektedir. Yapı iskelesi sayesinde yetişkin yönlendirmeleri ile çocuğun yakınsak gelişim alanına yardım edilmektedir. Vygotsky'e göre problem çözme sürecine; kültür ve sosyal çevrenin, çocuk ile anne ve babanın ve öğretmen ilişkilerinin, akran grubu ile ilişkilerinin ve deneyimlerin etkili olduğu belirtilmektedir (Arı, 2006). Ona göre herhangi bir problem durumunda anne-baba-öğretmen ile çocuk herhangi bir problem ile karşılaştığında; ona ne şekilde çözüme ulaştırması gerektiğini göstererek onun gösterilen şekilde çözüme ulaştırıp ulaştırmadığına bakabilmekte, kendisi çözüme başlayıp çocuğun sonuca ulaşmasını isteyebilmekte, kendinden daha etkin başka kişilerle (kardeş, arkadaş, başka yetişkin) işbirliğine girerek çözebileceği ihtimalini varsaymakta ve çocuğa problemi çözebilmesi için gerekli ilkeleri vererek, sorular sorarak ve analizler yaparak problemi çözüme ulaştırabilmektedir (Chaiklin, 2003). Bu bilgiler ışığında öğretmenler, anne ve babalar günlük yaşamda problemlerinin çözümü için örnek birer model olarak çocuklara problem çözme stillerini öğretmeli ve onları karşılaştığı problemleri çözmek için desteklemelidir. Çünkü çocukların problem çözmelerini öğrenmelerini sağlamak bilişsel yapılarını güçlendirerek çatışma nedeni olan hayal kırıklıklarının etkisi en aza indirgemelerini sağlayabilmektedir (Anlıak, 2004). Öğretmenler, çocukların problem çözme becerileri ve davranış biçimlerini öğrenmesi için, problem oluştuğunda onların bu durum üzerine duygu ve düşüncelerini ifade etmek için en az birkaç dakika zaman ayrılmalıdır. Birkaç farklı çözüm yolları çocukla değerlendirilerek en etkili olanı bulunmaya çalışılmalı ve karar verilen çözüm yolu uygulanmaya konulmalıdır. Çocuklarla problem hakkında konuşurken çevresindeki yetişkinlerin yaşamından problemler ve çözüm alternatifleri verilerek problemin çözülebildiği gösterilmelidir (Şanlı, 2005). Çocuğun karşılaştığı yeni problemleri çözme

ihtimalinin artırılması için öğretmen, çocuğu çeşitli problemle karşı karşıya bırakmalı ve çocuğa çözüm üretmesi için fırsat vermelidir (Güven, 2004). Erden ve Akman (2011) öğretmenlere, çocukların problem çözme becerilerini geliştirmek için bazı önerilerde bulunmuştur. Çocukların problemlerini çözebilmeleri için konu alanı bilgilerine sahip olmaları ve bilgilerini örgütlemeleri gerekir. Çocukların zihninde, kavram ve ilke öğretiminde doğru şemaları oluşturmalarını sağlamak problem çözmei kolaylaştırması açısından önemlidir. Çocukların problemlere doğru ve hızlı çözüm üretebilmeleri, günlük hayatta karşılaştıkları problemlere uyguladıkları çözüm deneyimlerine bağlıdır. Eğitim ortamlarında birçok farklı problemler örnek olarak çözümlenmelidir. Çocukların problemi çözmeye motive etmek için merak ve ilgilerini harekete geçirecek problemler seçilmeli ve problem çözme sırasında desteklenmeli, başarılı olmaları sağlanmalıdır. Problem çözme sürecinde çocukların problemleri anlamalarına yardımcı olunmalı ve çocukların problemin amacı ve amaca ulaştırmasını sağlayacak gerekli araç-gereç arasındaki ilişkiyi kavraması sağlanmalıdır.

Okul öncesi eğitim, 0–72 aylık çocukların bireysel özelliklerine ve gelişim seviyelerine uygun zengin-uyarıcı ortamların sağlanması, bilişsel ve sosyal açıdan çocukların gelişiminin desteklemesi açısından “temel” bir eğitim sürecidir (Çetinkaya, 2006). Çocukların problem çözme becerilerinin geliştirilmesi, okul öncesi dönemde eğitimin en önemli amaçlarından birisidir. Okul öncesi dönemdeki çocuğun öğrenmesinde problem çözme becerilerinin önemini göz önünde bulundurulduğunda, okulda çocukların problem çözme yeteneklerinin artmasını sağlayacak bir öğretim programlarına yer verilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır (Zembat ve Unutkan, 2005). Eğitimdeki yeni yaklaşımlardan etkilenen okul öncesi eğitim programlarında, çocuklara bilimsel ve etkili düşünme, yaşam boyu öğrenme, sağlıklı insan ilişkileri kurabilme, problem çözme özelliklerin kazandırılması önemlidir. Sosyal becerilerin daha sonraki akademik benlik saygısını etkileyerek eğitim hayatındaki başarılarında önemli etkisi olduğu görüşünü benimseyen yaklaşımlarında, etkili problem çözme becerilerinin entelektüel becerilerle ilişkili olduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarının sosyal ve kişiler arası problemlerini çözmeye başarılı çocuklar yetiştirmeyi amaçlarının arasına eklemesi eğitim programlarının çok boyutlu eğitim programlarına dayandırılması gerekliliğini zorunlu kılmıştır (Ocak Anlıak ve Dinçer, 2009). Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklar öğretmenleri tarafından desteklenmeli ve eğitim kurumlarının sınıf ortamı problem çözme olanaklarına uygun hazırlanmalı, öğretmenlerin uyguladıkları etkinliklerde problem çözme becerilerinin geliştirmeyi amaç edinmeli, onların problem

özme süreçlerine katılımlarını desteklemeli ve onları cesaretlendirmelidir (Zembat ve Unutkan, 2005). Problem özme becerilerinin geliştirilmesi için, çocukları problemle karşılaştırmak, çözüm üretmelerinin yanı sıra çözülen problemlere tekrar farklı bir çözüm yolu keşfetmeleri sağlanmalıdır (Akkaya, 2006). Okul öncesi eğitim kurumlarının sosyal ve kişiler arası problemlerini çözmede başarılı çocuklar yetiştirmeyi amaçlarının arasına eklemesi eğitim programlarının çok boyutlu eğitim programlarına dayandırılması gerekliliğini zorunlu kılmıştır (Ocak Anlıak ve Dinçer, 2009). Okul öncesi eğitim programlarında sınıf içerisinde yapılan tüm etkinlikler, uygulanan yöntemler ve sunulan problem çözümleri çocukların problem çözme davranışlarını sadece okul içerisinde değil aynı zamanda günlük hayatında da kullanabileceği şekilde düzenlenmelidir (Duman, 2009). Problem özme etkinlikleri, bilişsel aktivitelerin başında gelmektedir. Bundan dolayı problem çözme, bilişsel gelişimin tamamlanabilmesi için bir ihtiyaçtır (Altun, Dönmez, İnan, Taner ve Özdilek, 2001). Programların problem çözmeye dayalı etkinliklere yer vermesi, çocukların deneyim kazanmalarına ve problem çözmede uygun yöntemler geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Hmelo Silver, 2004). Çocuklar karşılaştıkları problemlere çözüm üretirken tahmin etme, karar verme ve değerlendirme süreçlerini yaşarken belirsiz durumlarla karşılaşmaktadır. Bu durumlar sayesinde çocuklarda özgüven, merak ve işbirliği duyguları gelişmektedir (Dalkılıç, 2014). Özellikle de etkili bir okul öncesi eğitim programı ile çocukların, araştırma yapmaları ve duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri için cesaretlendirilmeleri çocukların problem çözme becerisine olumlu katkı sağlayacaktır (Güven, 2004).

2.3.3. Problem özme Becerilerini Etkileyen Etmenler

Problem özme becerileri birçok yönü ve kapsamı barındırdığından bireylerin zekâ düzeyleri, bireysel farklılıkları, algılama seviyeleri, yaratıcılıkları, ilgi ve istekleri, sahip olduğu değerleri, edindiği yaşantıları, sergilediği tutum, olaylara karşı düşünme şekli gibi üzerinde olumlu ya da olumsuz yönde etkili birçok faktör bulunmaktadır (Aksan, 2006; Begde, 2015; Eroğlu, 2011; Bingham, 2004). Aynı zamanda problem çözme durumu bireyin cesaret, kendine olan güveni, motivasyonu ve azim duyguları ile ilgilidir. Bundan dolayı kendi içinde sistematik bir şekilde oluşmaktadır (Tavlı, 2007; Yücesan, 2017).

Aydoğan (2012), problem çözme becerisini etkileyen faktörleri üç grupta incelemektedir. Bunlar; bilişsel faktörler, duyuşsal faktörler, deneyimler olarak belirtilmektedir. *Bilişsel Faktörler*; Çocuğun problem çözmedeki başarısı onun sözel ve sayısal zekâsı ile yakından

ilgilidir. Çünkü zekâ düzeyi yüksekse problem çözme başarısı da o kadar yüksektir ayrıca zekâ kişinin yeni durum ve problemlere uyum süreci olarak da tanımlanabilmektedir (Morgan, 2005). Bireylerin zekâsı, bireysel özellikleri, algılama kapasiteleri, yaratıcılığı, ilgi, değer, geçmiş yaşantıları, takınılan tavır, olaylara olan bakış açıları problem çözme becerileri üzerinde etkili olan bilişsel faktörler arasında yer almaktadır (Eroğlu, 2011; Bingham, 2004). Problem çözme sürecinde etkili olan bir diğer faktör, yaratıcılıktır. Problemlerin çözüm aşamasında bireyin yaratıcı düşünebilmesi önemlidir. Dolayısıyla problemlerin çözümü yaratıcı düşünmenin gerekliliğini ortaya koymakta ve bununla birlikte problem çözme sürecini verimli hale getirmektedir (Kalaycı, 2006). *Duyuşsal faktörler*; problemi çözmeye karşı gösterilen olumlu (motivasyon, başarıma ve beğenilme duygusu vb.) ve olumsuz duygular (kaygı, stres, güvensizlik vb.) çözümünde etkili faktörlerdendir. Motivasyon, problem çözmenin başlangıç aşaması olan problemi tanımlama ve çözüme dair konu alanı bilgisini toplama konusunda önemlidir çünkü birey kendini motive ettiğinde bu süreci daha başarılı tamamlayabilmektedir. Ancak diğer aşamalarda fazla isteklilik engelleyebilir ve çözüme ulaştırmayacak yöntem üstünde zaman kaybına neden olabilmektedir (Morgan, 1998; Aydoğan ve Ömeroğlu, 2003). *Deneyimler*; Bireyler ne kadar erken problem çözme deneyimleri edinirlerse sonraki problem çözme deneyimlerini kazanırken daha cesaretli olacaklardır (Topses, 2009). Problem durumuyla karşılaşan birey, çözüm aşamasında kullandığı beceri ve uygulamaları zihninde saklar ve yeni bir problemle karşılaştığında, sakladığı bu bilgileri problemin çözüm sürecinde kullanmaktadır (Eskin, 2009). Böylelikle zihinde saklanan bilgi ve deneyimler, problem karşısında çözüm yollarını çeşitlendirir ve yeni bakış açıları kazandırmaktadır (Topses, 2009). Bireyin edindiği olumlu veya olumsuz problem çözme deneyimleri onun gelecekte sergileyeceği problem çözme davranışını etkileyebilmektedir. Çocukluk döneminde zengin deneyimler edinen, kasıtlı olarak çeşitli problemlerle karşılaştırılan ve olumlu pekiştireç verilen çocukların problem çözme konusunda kendilik algılarını olumlu yönde geliştirmekte oldukları bunun da problem çözüme becerilerini artırdığını belirtmiştir (Bingham, 2004). Çocuğa erken dönemde kazandırılan deneyimlerle edinilen temel bilgi, beceri ve alışkanlıklar, çocuğun daha sonraki öğrenim yaşamını, sosyal ve duygusal yaşamını da şekillendirecek etkiye sahiptir. Özellikle erken yaşlarda kazanılan deneyimlerin, çevresiyle yeni bilişsel ilişkiler oluşturmada çocuğa motive etmesi, zengin problem çözme deneyimlerinin oluşturulması ve eğitim programlarıyla desteklenmesi önemli hale gelmektedir (Aydoğan, 2004).

Anne ve baba; Problem çözme becerilerinin gelişiminde diğer beceri alanlarında olduğu gibi ailenin etkisi önemli bir faktördür. Birey, doğumundan itibaren ilk sosyal çevresi olan ailesinden etkilenmeye başlamaktadır. Çocuklarının gelişimi, kişilik özellikleri ve bireysel farklılıkları gibi birçok özellik üstünde anne ve babanın etkisi olduğu bilinmektedir (Neyen, 2016). Anne ve babaların çocuklarıyla olan ilişkileri, onların düşünme tarzlarını da şekillendirmekte ve karşılaştıkları problem durumlarını kendi geliştirdikleri yöntemleri ile çözebilmelerini sağlamaktadır. Problem karşında çocuğun çözmesi için fırsat verilmeli ve kendi başına problemlerini çözmesi sağlanmalıdır. Bundan dolayı, problem çözüm sürecinde sorumluluk çocuklara bırakmalı, anne ve baba çözüm bulmalarında sadece yardımcı olmalıdır. Çocukların problem çözme becerilerini geliştirmek amacıyla anne ve baba tarafında ev ortamında çeşitli öğrenme ortamları sağlanarak (günlük ev işlerinde yemek yaparken, masa kurarken, ev temizliği yaparken, çamaşır ve bulaşık makinelerini doldurur ve boşaltırken onlara fırsat vermek beraber yıkamak vb.) deneyimler kazandırılabilir (Aydoğan, 2006). Anne ve babaların çocuklara sınırsız problem çözme fırsatları vermeleri onların gelecekte etkili problem çözücü olmaları, problem çözme ile ilgili bilgi ve beceri, anlayış, yeterlik, tavır ve inanca sahip olmaları açısından önemlidir (Altan, 2018). Bir problemle karşılaşan çocuğa anne ve babaların onları ne yapacağı konusunda baskılaması, çocuğun problemden uzaklaşmasına neden olabilir; ayrıca yaparak ve yaşayarak öğrenmesine engel olunur. Bu nedenle, anne ve babalar problemin çözümüne ilişkin seçenekleri araştırmalı bunu yaparken de çocuğun duygularını anlamalı ve dışarı vurmaları için yansıtıcı dinleme kullanmalı, beyin fırtınası tekniğini kullanarak alternatifler araştırmalı, çözüm üretmekte çocuğa yardım edilmeli, seçilen çözüm yolunun olabilir sonuçları tartışılmalı, uygulama için söz vermesi sağlanmalı ve problem çözüm sürecini değerlendirmek için bir zaman üzerinde anlaşılmalıdır (Oğuz, 2012).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi için uygulanan istatistiksel işlemlere ait gerekli bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Okul öncesi dönemdeki çocukların duygusal ve davranışsal problemleri, akran ilişkiler ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İki veya daha fazla değişken arasında birlikte değişiklik gösterip göstermediğini incelemeyi amaçlayan model, ilişkisel tarama modelidir (Karasar, 1984). İlişkisel araştırma modelinde verilerin toplanması için gerekli veri toplama araçlarının uygulanması dışında, araştırmacı tarafından yönlendirme ve müdahalede bulunmaması istenmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Aksaray ili Ortaköy ilçesine bağlı 2014–2015 eğitim-öğretim yılında resmi ilköğretim, ortaokul ve anaokulu bünyesinde anasınıfına devam eden beş yaşındaki okul öncesi dönem çocukları ve bu çocukların okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu evren içerisinde, okul öncesi kuruma devam eden 85 kız ve 68 erkek olmak üzere toplamda 153 çocuğa ve 8 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırma yöntemlerinden örneklemin evreni temsil etme gücünün yüksek olduğu basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Karasar, 2010). Bu örnekleme yönteminde evrendeki tüm birimler örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir. Temsil edici bir örneklem seçimin geçerli ve en iyi yolu seçkisiz örneklemedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

Tablo 1'de örneklem grubuna ait betimleyici istatistik değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 1. Örneklem Grubuna Ait Betimleyici İstatistik Değerleri

Değişkenler		n	%	$\bar{x}$	Ss
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	85	55.6	1.44	.49
	Erkek	68	44.4		
Anne Öğrenim Durumu	Okur-yazar	5	3.3	3.04	1.00
	İlkokul	51	33.3		
	Ortaokul	46	30.1		
	Lise	34	22.2		
	Üniversite	17	11.1		
Baba Öğrenim Durumu	Okur-yazar	3	2.0	3.55	1.19
	İlkokul	36	23.5		
	Ortaokul	31	20.3		
	Lise	39	25.5		
	Üniversite	44	28.8		
Aile Gelir Düzeyi	1-750 tl	7	4.6	2.66	.80
	750-1500 tl	63	41.2		
	1500-3000 tl	58	37.9		
	3000 tl ve Üzeri	25	16.3		

Tablo 1 incelendiğinde örneklem grubunun 85'inin kız (%55.6), 68'inin erkek (%44.4) olduğu ve puan ortalamasının 1.44 (Ss=0.49) olduğu görülmektedir. Annelerin öğrenim durumu değişkenine göre dağılımları incelendiğinde puan ortalamasının 3.04 (Ss=1.00) olduğu ve annelerin 5'inin (%3.3) okur-yazar, 51'inin (%33.3) ilkokul mezunu olduğu, 46'sının (%30.1) ortaokul mezunu olduğu, 34'ünün (%22.2) lise mezunu olduğu, 17'sinin (%11.1) üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Baba öğrenim durumu değişkenine göre dağılımları incelendiğinde puan ortalamasının 3.55 (Ss=1.19) olduğu ve babaların 3'ünün (%2) okur-yazar, 36'sının (%23.5) ilkokul mezunu olduğu, 31'inin (%20.3) ortaokul mezunu olduğu, 39'unun (%25.5) lise mezunu olduğu, 44'ünün (%28.8) üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Ailenin gelir düzeyi değişkenine göre dağılımları incelendiğinde puan ortalamasının 2.66 (Ss=0.80) olduğu ve 7'sinin (%4.6) 1-750 tl gelire, 63'ünün (%41.2) 750-1500 tl arası gelire, 58'inin (%37.9) 1500-3000 tl arası gelire ve 25'inin (%16,3) 3000 tl ve üzeri gelire sahip olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak; demografik özellikleri belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen bilgi formu, çocukların akran ilişkilerinde gösterdiği davranışların düzeylerini belirlemek amacıyla Ladd ve Profilet (1996) tarafından geliştirilen ve Gülay (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği, çocukların duygusal ve davranışsal problem düzeylerini belirlemek amacıyla McGuire ve Richman (1986) tarafından geliştirilen ve Kapçı (1998) tarafından Türkçeye uyarlanan Okul Öncesi Davranış Ölçeği ve çocukların problem çözme beceri düzeylerini belirlemek amacıyla Oğuz ve Akyol Köksal (2015) tarafından geliştirilen Problem Çözme Beceri Ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1. Demografik Bilgi Formu

Araştırmada kullanılan “Demografik Bilgi Formu”, araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu formda, çalışma grubunu oluşturan anne-babanın öğrenim ve medeni durumunu, aile gelir düzeyini ve okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların cinsiyetlerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır.

3.3.2. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği

Ladd ve Profilet (1996) tarafından geliştirilmiş ve Gülay (2008) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçekte 6 tip akran davranışını içinde bulunduran toplamda 44 madde 3’lük likert tipinde derecelendirilmiş şekilde yer almaktadır. Bu maddeler prososyal, asosyal, dışlanma, korkulu-kaygılı, hiperaktivite, ve saldırganlık davranışlarını ölçmektedir. Alt ölçekler birbirinden farklı ilişkileri belirlediği için ölçek için toplam puan söz konusu değildir. Her bir alt ölçek, kendi içinde değerlendirilmektedir. Madde toplam korelasyonlar hesaplanmış ve maddelerin geçerli sonuçlar verdiği tespit edilmiştir. Akranlarına karşı hiperaktivite alt boyutunun güvenirlik katsayısı .83; saldırganlık alt boyutu için .87; prososyal alt boyutu için .88; asosyal alt boyutu için .84; dışlanma alt boyutu için .89; korkulu-kaygılı alt boyutu için .78 olarak hesaplanmıştır (Gülay, 2008). Ogelman, Körükçü, Erten Sarıkaya, Güngör ve Ersan (2015) akran ilişkileri ölçeğinin geçerlik çalışması kapsamında 300 çocuktan elde edilen cevaplar doğrultusunda doğrulayıcı faktör analizi (DFA) hesaplamışlardır. Hesaplama sonucunda tüm maddelerin ait oldukları boyutları açıklayıcı özelliğe sahip olduğu belirlenmiştir (Ogelman vd., 2015). Bu çalışma kapsamında çocukların akran ilişkileri ölçeğinden almış oldukları puanlara ilişkin güvenirlik katsayısı (cronbach alfa) hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı .81, hiperaktivite, saldırganlık,

prososyal, asosyal, korkulu-kaygılı ve dışlanma alt boyutu için güvenirlik katsayısı .60 olarak hesaplanmıştır.

3.3.3. Okul Öncesi Davranış Ölçeği

McGuire ve Richman'ın (1986) yılında duygusal ve davranışsal problemler gösteren okul öncesi çocukları belirlemek için geliştirilmiştir. Okul Öncesi Davranış Ölçeği (OÖDÖ) Kapçı tarafından (1998) yılında Türkçe'ye uyarlanmış, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçekte yer alan problem durumları duygusal, davranışsal durumlar ile konsantrasyon, oyun oynama, sosyal uyum, dil ve konuşma, alışkanlıklar ve altına kaçırma'dır. Okul Öncesi Davranış Ölçeği-Türkçe formu 24 sorudan oluşmaktadır. Birinci madde haricinde diğer maddelerin üç alt maddesi bulunmaktadır. 13'üncü maddenin ise sekiz alt maddesi bulunmaktadır. Maddelere verilen cevaplar 0,1 ve 2 (birinci soru 0,0,1,2) olarak puanlanmaktadır. 9. ve 13. maddeler alınan en yüksek puanla değerlendirilmektedir. 1, 5, 6, 7, 15, 16, 18, 19, 21, 22, 23 ve 24. maddeler ters puanlanmaktadır. Ölçekten alınan puanlar 0-48 puan aralığındadır. Ölçekten alınan puan arttıkça duygusal davranışsal sorunlar da artmaktadır. Ölçeğin iç tutarlık Cronbach alfa katsayısı .82, Spearman-Brown split-half katsayısı .88 olarak bulunmuştur. 2-3 haftalık aralıkla yapılan test tekrar test güvenirliği .72 olarak bulunmuştur. Gözlemciler arası güvenirlik .67 olarak bulunmuştur (Kapçı, 1998). Bu çalışma kapsamında çocukların okul öncesi davranış ölçeği-Türkçe formundan almış oldukları puanlara ilişkin güvenirlik katsayısı (cronbach alfa) .84 olarak hesaplanmıştır.

3.3.4. Problem Çözme Beceri Ölçeği

“Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ)” okul öncesi eğitime devam eden çocukların problem çözme becerilerinin belirlenmesi amacı ile Oğuz ve Akyol Köksal (2015) tarafından geliştirilmiştir. Maddeler, Milli Eğitim Bakanlığı “36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı”nda yer alan amaç ve kazanımlar dikkate alınarak seçilmiştir. PÇBÖ’de alınan puanların artması çocukların problem çözme becerisinin arttığı anlamına gelmektedir. PÇBÖ’de bir çocuğun çok sayıda problem durumuna yanıt vererek aldığı puanı başka bir çocuk az soruya yanıt vererek daha çok alternatif çözüm üreterek alabilmektedir. PÇBÖ’de önemli olan çocuğun daha çok alternatif çözüm üretebilmesidir ve sorular birer araçtır. Çocuğun verdiği cevapların hangi sorulardan geldiği önemli değildir, amaç cevap sayısıdır. PÇBÖ beşli likert tipi bir ölçektir. PÇBÖ’de her bir problem durumuna üretilen çözüm için “0-4” arası puan alınmaktadır. PÇBÖ’de hiç çözüm önerisi yok ise “0” puan, tek öneri var ise “1” puan, iki öneri var ise “2” puan, üç öneri var ise “3” puan, üçten fazla öneri var ise

“4” puan verilmektedir. Çocuğun problem durumuna ilişkin ürettiği çözümlerden puan alabilmesi için her bir çözümün bir diğer çözümden farklı olması gerekmektedir. Uygulamada çocuk, verdiği bir çözüm önerisini tekrarlayabilmektedir. Tekrarlanan çözüm önerilerine puan verilmemiştir. PÇBÖ’den alınacak puan aralığı 0-72’dir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı .86, test tekrar test sonrası korelasyon katsayısı .60 olarak bulunmuştur. Bu çalışma kapsamında çocukların problem çözme beceri ölçeğinden almış oldukları puanlara ilişkin güvenirlik katsayısı (cronbach alfa) .64 olarak hesaplanmıştır.

3.4 Veri Toplama Süreci

Araştırma verilerini toplamak amacıyla kullanılan “Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği”, “Okul Öncesi Davranış Ölçeği” ve “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” ölçeklerini uygulamak için gerekli yasal izinler alınmıştır. Aksaray İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Ortaköy ilçesinde, 2 ilkokul, 3 ortaokul ve 1 anaokul bünyesindeki anasınıfında, okul öncesi eğitim alan 153 çocuk ve onların öğretmenleri veri toplama sürecine dahil edilmiştir. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve Okul Öncesi Davranış Ölçeği çocuklar hakkında bilgi almak amacıyla öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Problem Çözme Becerisi Ölçeği ise araştırmacı tarafından okullara gidilerek çocuk ile sessiz bir ortamda herbiri ile yüz yüze çalışılarak toplanmıştır. Her bir çocuktan ölçeğe dair yanıtları alma süresi yaklaşık olarak 20-30 dakika arası sürmüştür. Çocuklara ölçekte yer alan resimler gösterilerek problem durumu söylenmiş ve çocuğun problem durumuna ürettiği çözümlerin sayısı not edilmiştir. Çocuklar problem durumuna çözüm üretirlerken süre kısıtlaması veya herhangi bir yönlendirme yapılmamıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri SPSS 22 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinden önce veri seti analiz öncesinde kayıp veri açısından taranmış ve kayıp veri oranının %5’ten az olduğu gözlenmiştir ve uç değerler temizlenerek veri temizliğine ilişkin gerekli işlemler gerçekleştirilmiştir.

Kullanılan ölçeklerden elde edilen puanların normal dağılım varsayımlarını karşılayıp karşılamadığına bakmak için yapılan Kolmogorov-Simirnov normallik testi sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Okul Öncesi Davranış Ölçeği (OÖDÖ), Problem Çözme Beceri Ölçeği (PÇBÖ) ve Ladd ve Profilet Davranış Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Kolmogorov-Simirnov Testi Sonuçları

Değişken	N	Parametreler				K-Simirnov Z	p
		$\bar{x}$	Ss	çarp.	bask.		
O.Ö.D.Ö.	153	6.22	5.65	1.42	2.27	.14	.00
P.Ç.B.Ö.	153	55.64	13.34	-.69	-.28	.12	.00
Prosoyal	153	12.78	4.70	-.43	-.94	.16	.00
Asosyal	153	2.35	2.53	1.10	.76	.21	.00
Dışlanma	153	1.26	2.33	1.92	2.85	.38	.00
Kaygılı-Korkulu	153	3.27	2.61	1.02	.90	.16	.00
Hiperaktivite	153	1.62	2.02	1.29	1.02	.23	.00
Saldırganlık	153	2.04	2.79	-.69	-.28	.31	.00

Tablo 2’ de ölçeklere ait elde edilen verilere ait Kolmogorov-Simirnov Testi sonuçları görülmektedir. Her bir ölçek için $p < .05$ olmasından dolayı araştırma verileri normal dağılım göstermediği görülmektedir.

Can (2014) araştırma verilerine ait puanlar normal dağılım göstermediği zaman veri dizilerini normale yakın dağılım sergileyebileceği farklı dizilere ulaşmak için veri dönüşümü yapılabilirliğini belirtmektedir. Veri dönüşüm işlemi sonucunda sadece problem çözme beceri ölçeğine ait puanlar normal dağılım varsayımı karşılamaktadır.

Veri dönüşüm işlemi sonrası problem çözme becerisi ölçeğine ait puanların Kolmogorov-Simirnov normallik testi sonuçları Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Problem Çözme Becerisi Ölçeğine Ait Puanlarının Kolmogorov-Simirnov Testi Sonuçları

Değişken	N	Parametreler				K-Simirnov Z	p
		$\bar{x}$	Ss	çarp.	bask.		
P.Ç.B.Ö.	153	3.39	1.72	-.01	-.94	0.72	.05

Tablo 3' te veri dönüşümü işlemi sonrasında problem çözme becerisi ölçeğine ait puanların p değeri $p \geq .05$ bulunmuştur. Problem çözme becerisi ölçeğine ait puanlar normal dağılım gösterdiği görülmektedir.

Problem çözme becerisi ölçeği veri dönüşümü sonrasında normallik varsayımını karşıladığı için çocukların problem çözme becerisi ile cinsiyetleri arasındaki farkı incelemek amacıyla ilişkisiz örneklemeler için t-testi yapılmıştır. Problem çözme becerisi ölçeği puanlarının anne ve baba öğrenim durumu ve aile aylık gelir düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek faktörlü anova testi yapılmıştır. Okul öncesi davranış ölçeği ve Ladd ve Profilet çocuk davranış ölçeği alt boyutları puanları normal dağılım varsayımlarını karşılamadığı için bu ölçeklere ait puanların cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Mann-Withney U testi yapılmıştır. Okul öncesi davranış ölçeği ve Ladd ve Profilet çocuk davranış ölçeği alt boyutları puanlarının ailenin gelir düzeyine ve anne-babanın öğrenim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. Okul öncesi davranış ölçeği ve Ladd ve Profilet çocuk davranış ölçeği alt boyutları puanları ve problem çözme becerisi ölçeği puanlarının arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Sperman sıra farkları korelasyon testi yapılmıştır. Ladd ve Profilet çocuk davranış ölçeği alt boyutları puanlarının birbirleriyle aralarındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Sperman sıra farkları korelasyon testi yapılmıştır.

3.5. Araştırmanın Etik Yönü

Araştırma, Aksaray İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli yasal izinler alınarak Aksaray ili Ortaköy ilçesine bağlı resmi ana okul, ilkokul ve ortaokul bünyesinde anasınıflarına devam eden çocuklara ve öğretmenlerine ulaşılarak gerçekleştirilmiştir. Ailelere ve öğretmenlere araştırmanın amacı ve içeriğini anlatan kısa bir mektup verilmiş ve araştırmaya gönüllü ailelerin çocukları ve öğretmenler katılmıştır. Eksik ya da hatalı doldurulan ölçme araçları değerlendirmeye alınmamıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın amaçları doğrultusunda yapılan istatistiksel analizler ve analizler sonucu elde edilen bulgular yer almaktadır. Yapılan analizler temelinde ilk olarak betimleyici istatistiklere yer verilmiştir. Betimleyici istatistiklerde, Ladd Profilet Çocuk Davranış Ölçeği, Okul Öncesi Davranış Ölçeği ve Problem Çözme Becerisi Ölçeğinden elde edilen puanların ortalamaları ve standart sapmaları sunulmuştur. Betimleyici istatistikleri, analiz sonuçları izlemektedir.

4.1. Ladd Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Alt Boyutları, Okul Öncesi Davranış Ölçeği ve Problem Çözme Becerisi Ölçeği Puanlarına Yönelik Betimleyici İstatistikler

Betimleyici istatistikler bölümünde, Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği, Okul Öncesi Davranış Ölçeği ve Problem Çözme Becerisi Ölçeği puanların ortalamaları ve standart sapmaları sunulmuştur.

Tablo 4’de Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği, Okul Öncesi Davranış Ölçeği ve Problem Çözme Becerisi Ölçeğinden elde edilen sonuçlara ilişkin betimleyici istatistikleri sunulmuştur.

Tablo 4. Ladd Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Alt Boyutları, Okul Öncesi Davranış Ölçeği ve Problem Çözme Becerisi Ölçeği Puanlarına Yönelik Betimleyici İstatistikler

Değişkenler	n	$\bar{x}$	Ss	Min.	Max.
Prososyal	153	12.78	4.70	1	18
Asosyal	153	2.34	2.53	00	12
Dışlanma	153	1.26	2.33	00	11
Kaygılı-korkulu	153	3.27	2.61	00	12
Hiperaktivite	153	1.62	2.02	00	8
Saldırganlık	153	2.04	2.78	00	13
O.Ö.D.Ö.	153	6.22	5.65	00	28
P.Ç.B.Ö.	153	55.64	13.33	16	72

Tablo 4 incelendiğinde, Ladd ve Profilet çocuk davranış ölçeği prososyal alt boyut puan ortalamasının 12.78 (Ss=4,70), asosyal alt boyut puan ortalamasının 2.34 (Ss=2.53), dışlanma alt boyut puan ortalamasının 1.26 (Ss=2.33), kaygılı-korkulu alt boyut puan ortalamasının 3.27 (Ss=2.61), hiperaktivite alt boyut ortalamasının 1.62 (Ss=2.02), ve saldırganlık alt boyut puan ortalamasının 2.04 (Ss=2.78) okul öncesi davranış ölçeği puan ortalamasının 6.22 (Ss=5.65) ve problem çözme becerisi ölçeği puanların ortalamasının 55.64 (Ss=13.33) olduğu belirlenmiştir.

4.2. Problem Çözme Becerisi Ölçeği Puanlarının Çocukların Cinsiyet Özelliklere Göre T Testi Sonuçları

Çocukların cinsiyetine göre problem çözme becerisi ölçeği puanlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla ilişkisiz örneklem için t testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Problem Çözme Beceri Puanlarının Çocukların Cinsiyetine Göre T Testi Sonuçları

Değişken	n	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p
Kız	85	4.13	1.66	151	2.14	.034
Erkek	68	3.54	1.71			

p<.05

Tablo 5 incelendiğinde, çocukların cinsiyetlerinin, problem çözme becerisi ölçeği puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için t testinde, problem çözme becerisi ölçeği puanları çocukların cinsiyetine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($t=2.14$; $p<.05$).

4.3. Problem Çözme Beceri Ölçeği Puanlarının Anne-Baba Öğrenim Durumuna Göre Tek Faktörlü Anova Sonuçları

Problem çözme becerisi ölçeği puanlarının anne-baba öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analize ilişkin Tablo 6'da betimleyici istatistik değerleri ve Tablo 7'de tek faktörlü anova sonuçları sunulmuştur.

Tablo 6. Problem Çözme Becerisi Ölçeği Puanlarının Anne-Baba Öğrenim Durumuna Göre Betimleyici İstatistik Değerleri

Değişken	Eğitim Düzeyi	n	$\bar{x}$	Ss
Anne Öğrenim Durumu	Okur-yazar	5	2.09	1.16
	İlkokul	51	2.14	1.07
	Ortaokul	46	2.32	.98
	Lise	34	2.35	.99
	Üniversite	17	2.79	.50
	Toplam	153	3.80	1.71
Baba Öğrenim Durumu	Okur-yazar	3	3.27	1.60
	İlkokul	36	3.66	1.67
	Ortaokul	31	3.97	1.79
	Lise	39	4.46	1.57
	Üniversite	44	4.56	2.80
	Toplam	153	3.80	1.71

Tablo 6 incelendiğinde, problem çözme becerisi ölçeği puanlarının anne öğrenim durumuna ilişkin okur-yazar ortalamalarının 2.09 ($Ss=1.16$), ilkokul ortalamalarının 2.14 ($Ss=1.07$), ortaokul ortalamalarının 2.32 ($Ss=.98$), lise ortalamalarının 2.35 ($Ss=.99$), üniversite ortalamalarının 2.79 ($Ss=.50$) ve baba öğrenim durumuna ilişkin okur-yazar ortalamalarının 3.27 ($Ss=1.60$), ilkokul ortalamalarının 3.66 ($Ss=1.67$), ortaokul ortalamalarının 3.97 ($Ss=1.79$), lise ortalamalarının 4.46 ($Ss=1.57$), üniversite ortalamalarının 4.56 ($Ss=2.80$) olduğu görülmektedir. Problem çözme becerisi ölçeği puanlarının anne-baba öğrenim durumuna göre tek faktörlü anova analiz sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Problem Çözme Becerisi Ölçeği Puanlarının Anne-Baba Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	n^2	Anlamlı Fark
Anne Öğrenim Durumu	Gruplar Arası	30.309	4	7.577	2.692	.033	0.07	Okur-Yazar Lise
	Gruplar İçi	416.603	148	2.815				
	Toplam	446.913						
Baba Öğrenim Durumu	Gruplar Arası	29.248	4	7.312	2.591	.039		Okur-Yazar Ortaokul
	Gruplar İçi	417.665	148	2.822				
	Toplam	446.913						

$p < .05$

Tablo 7'nin analiz sonuçları incelendiğinde, problem çözme becerisi ölçeği puanlarının anne öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir [$F = 2.692$; $p < .05$]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey Testi sonuçlarına göre; anlamlı fark okur-yazar ve lise öğrenim durumuna sahip annelerin çocuklarının puanları arasındadır. Yine aynı tablo incelendiğinde, problem çözme becerisi ölçeği puanlarının baba öğrenim durumuna göre farklılık gösterdiği görülmektedir [$F = 2.591$; $p < .05$]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey Testi sonuçlarına göre; anlamlı fark okur-yazar ve ortaokul öğrenim durumuna sahip babaların çocuklarının puanları arasındadır.

4.4. Problem Çözme Beceri Ölçeği Puanlarının Ailenin Gelir Durumuna Göre Tek Faktörlü Anova Sonuçları

Problem çözme becerisi ölçeği puanlarının ailenin gelir düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için analize ilişkin Tablo 8'de betimleyici istatistik değerleri ve Tablo 9'da tek faktörlü anova sonuçları sunulmuştur.

Tablo 8. Problem Çözme Becerisi Ölçeği Puanlarının Aile Gelir Düzeylerine Göre Betimleyici İstatistik Değerleri

Değişken	Gelir Düzeyi	n	$\bar{x}$	Ss
Aile Gelir Düzeyi	1-750 t1	7	2.81	1.73
	750-1500 t1	63	3.88	1.62
	1500-3000 t1	58	4.04	1.63
	3000 t1 ve Üzeri	25	4.37	2.11
	Toplam	153	3.79	1.71

Tablo 8 incelendiğinde, problem çözme becerisi ölçeği puanlarının aile gelir düzeyine ilişkin 1-750 t1 gelir düzeyi ortalamasının 2.81 (Ss=1.73), 750-1500 t1 gelir düzeyi ortalamasının 3.88 (Ss=1.62), 1500-3000 t1 gelir düzeyi ortalamasının 4.04 (Ss=1.63), ve 3000 t1 ve üzeri gelir düzeyi ortalamasının 4.37 (Ss=2.11) olduğu görülmektedir. Problem çözme becerisi ölçeği puanlarının aile gelir düzeyine göre tek faktörlü anova analiz sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Problem Çözme Becerisi Ölçeği Puanlarının Aile Gelir Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2	Anlamlı Fark
Aile Gelir Düzeyi	Gruplar Aras	30.77	3	10.25	3.672	.014	0.07	1-750t1/15000- 3000 t1 1-750t1/750-1500t1
	Gruplar İçi	416.143	149	2.79				
	Toplam	446.913	153					

p<.05

Tablo 9’un analiz sonuçları incelendiğinde, problem çözme becerisi ölçeği puanlarının aile gelir düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir [F= 3.672; p<.05]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey Testi sonuçlarına göre; anlamlı fark 1-750t1 /750-1500 t1 ve 1-750t1/1500-3000 t1 gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarının puanları arasındadır.

4.5. Okul Öncesi Davranış Ölçeği Puanlarının Çocukların Cinsiyetlerine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Okul öncesi davranış ölçeği puanlarının çocukların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Okul Öncesi Davranış Ölçeği Puanlarının Çocukların Cinsiyetlerine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Değişken	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	85	67.52	5739.50	2084.50	.003
Erkek	68	88.85	6041.50		

$p < .05$

Tablo 10'un analiz sonuçları incelendiğinde, kız ve erkek çocukların okul öncesi davranış ölçeği puanları anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($U=2084.50$; $p < .05$). Erkek çocukların okul öncesi davranış puanları kız çocukların puanlarına göre daha yüksektir.

4.6. Okul Öncesi Davranış Ölçeği Puanlarının Anne-Babanın Öğrenim Durumuna Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Okul öncesi davranış ölçeği puanlarının çocukların anne-babalarının öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal Wallis H-testi sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Okul Öncesi Davranış Ölçeği Puanlarının Anne-Babanın Öğrenim Durumuna Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Değişken	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	
Okul Öncesi Davranış Ölçeği	Anne Öğrenim Durumu					
	Okur-yazar	5	86.10	4	2.60	.61
	İlkokul	51	82.67			
	Ortaokul	46	76.78			
	Lise	34	67.56			
	Üniversite	17	76.79			
	Toplam	153				
	Baba Öğrenim Durumu					
	Okur-yazar	3	88.83	4	3.27	.51
	İlkokul	36	72.04			
	Ortaokul	31	87.98			
	Lise	39	78.06			
	Üniversite	44	71.57			
	Toplam	153				

$p < .05$

Tablo 11'in analiz sonuçları incelendiğinde, okul öncesi davranış ölçeği puanları annelerin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($\chi^2=2.60$; $p>.05$). Yine aynı şekilde okul öncesi davranış ölçeği puanları babaların öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($\chi^2=3.27$; $p>.05$)

4.7. Okul Öncesi Davranış Ölçeği Puanlarının Ailenin Gelir Düzeyine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Okul öncesi davranış ölçeği puanlarının çocukların ailelerinin gelir düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal Wallis H-testi sonuçları Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. Okul Öncesi Davranış Ölçeği Puanlarının Ailenin Gelir Düzeyine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Değişken	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Okul Öncesi Davranış Ölçeği	Ailenin Gelir Durumu				
	1-750 tl	7	83.57	3	1.69
	750-1500 tl	63	80.42		.64
	1500-3000 tl	58	76.58		
	3000 tl ve üzeri	25	67.52		
	Toplam	153			

$p < .05$

Tablo 12'in analiz sonuçları incelendiğinde, çocukların okul öncesi davranış ölçeği puanları ailelerinin gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($\chi^2=1.69$; $p > .05$).

4.8. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Çocukların Cinsiyetine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Ladd ve Profilet çocuk davranış ölçeği alt boyutları puanlarının çocukların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Çocukların Cinsiyetine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Prososyal	Kız	85	86.24	7330.50	2104.50	.50
	Erkek	68	65.45	4450.50		
Asosyal	Kız	85	74.43	6326.50	2671.50	.41
	Erkek	68	80.21	5454.50		
Dışlanma	Kız	85	74.01	6291.00	2636.00	.26
	Erkek	68	80.74	5490.00		
Kaygılı-Korkulu	Kız	85	73.89	6281.00	2626.00	.33
	Erkek	68	80.88	5500.00		
Hiperaktivite	Kız	85	61.61	5237.00	5237.00	.00
	Erkek	68	96.24	6544.00		
Saldırganlık	Kız	85	66.56	5657.50	2002.50	.00
	Erkek	68	90.05	6123.50		

p<.05

Tablo 13'ün analiz sonuçları incelendiğinde, prososyal davranış puanları kız ve erkek çocuklarında anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır (U=2104.50; p<.05). Kız çocukların prososyal davranış puanları erkek çocukların puanlarına göre daha yüksektir. Hiperaktivite davranış puanları kız ve erkek çocuklarında anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır (U=1582; p<.05). Erkek çocukların hiperaktivite davranış puanları kız çocukların puanlarına göre daha yüksektir. Saldırganlık davranış puanları kız ve erkek çocuklarında anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır (U=2002.50; p<.05). Erkek çocukların saldırganlık davranış puanları kız çocukların puanlarına göre daha yüksektir. Asosyal, dışlanma ve kaygılı- korkulu davranış puanlarında kız ve erkek çocuklarına göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir (p>.05).

4.9. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Ailenin Gelir Düzeyine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Ladd ve Profilet çocuk davranış ölçeği alt boyutları puanlarının ailenin gelir düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal Wallis H-testi sonuçları Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Ailenin Gelir Düzeyine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar		n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Prososyal	1-750 tl	7	78.79	3	5.80	.121
	750-1500 tl	63	82.14			
	1500-3000 tl	58	79.42			
	3000tl ve Üzeri	25	57.92			
Asosyal	1-750 tl	7	49.71	3	3.34	.341
	750-1500 tl	63	78.71			
	1500-3000 tl	58	75.97			
	3000tl ve Üzeri	25	82.74			
Dışlanma	1-750 tl	7	38.57	3	7.95	.470
	750-1500 tl	63	78.67			
	1500-3000 tl	58	79.15			
	3000tl ve Üzeri	25	78.56			
Kaygılı-Korkulu	1-750 tl	7	70.14	3	.503	.918
	750-1500 tl	63	76.98			
	1500-3000 tl	58	75.81			
	3000tl ve Üzeri	25	81.72			
Hiperaktivite	1-750 tl	7	87.36	3	1.18	.757
	750-1500 tl	63	73.63			
	1500-3000 tl	58	77.26			
	3000tl ve Üzeri	25	82.00			
Saldırganlık	1-750 tl	7	71.71	3	1.85	.603
	750-1500 tl	63	81.56			
	1500-3000 tl	58	71.58			
	3000tl ve Üzeri	25	79.58			

$p < .05$

Tablo 14'ün analiz sonuçları incelendiğinde, Ladd ve Profilet çocuk davranış ölçeği alt boyutları puanlarının ailenin gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > .05$).

4.10. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Anne-Babanın Öğrenim Durumuna Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Ladd ve Profilet çocuk davranış ölçeği alt boyutları puanlarının anne-babanın öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal Wallis H-testi Tablo 15’ de prososyal alt boyutu, Tablo 16’da asosyal alt boyutu, Tablo 17’de dışlanma alt boyutu, Tablo 18’de kaygılı-korkulu alt boyutu, Tablo 19’da hiperaktivite alt boyutu ve Tablo 20’de saldırganlık alt boyutu için elde edilen sonuçlar sunulmuştur.

Tablo 15. Prososyal Alt Boyutunun Anne-Babanın Öğrenim Durumuna Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Değişken	n	Sıra Ortalaması	sd	x ²	p	
Prososyal	Anne Öğrenim Durumu					
	Okur-yazar	5	55.30	4	3.00	.56
	İlkokul	51	73.75			
	Ortaokul	46	74.96			
	Lise	34	83.84			
	Üniversite	17	85.00			
	Toplam	153				
	Baba Öğrenim Durumu					
	Okur-yazar	3	60.83	4	1.41	.84
	İlkokul	36	76.75			
	Ortaokul	31	75.56			
	Lise	39	83.84			
	Üniversite	44	82.55			
	Toplam	153				

p<.05

Tablo 15’in analiz sonuçları incelendiğinde, çocukların prososyal davranış puanlarında annelerinin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($\chi^2=3.00$; $p>.05$). Yine aynı şekilde çocukların prososyal davranış puanlarında babalarının öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($\chi^2=1.41$; $p>.05$).

Tablo 16. Asosyal Alt Boyutunun Anne-Babanın Öğrenim Durumuna Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Değişken	n	Sıra Ortalaması	sd	x ²	p	
Asosyal	Anne Öğrenim Durumu					
	Okur-yazar	5	119.50	4	6.19	.19
	İlkokul	51	77.09			
	Ortaokul	46	79.68			
	Lise	34	70.31			
	Üniversite	17	70.35			
	Toplam	153				
	Baba Öğrenim Durumu					
	Okur-yazar	3	140.17	4	8.03	.09
	İlkokul	36	71.21			
	Ortaokul	31	79.90			
	Lise	39	80.77			
	Üniversite	44	72.05			
	Toplam	153				

$p < .05$

Tablo 16' nın analiz sonuçları incelendiğinde, çocukların asosyal davranış puanlarında annelerinin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($\chi^2=6.19$; $p>.05$). Yine aynı şekilde çocukların asosyal davranış puanlarında babalarının öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($\chi^2=8.03$; $p>.05$).

Tablo 17. Dışlanma Alt Boyutunun Anne-Babanın Öğrenim Durumuna Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Değişken	n	Sıra Ortalaması	sd	x ²	p	
Dışlanma	Anne Öğrenim Durumu					
	Okur-yazar	5	112.80	4	7.02	.14
	İlkokul	51	81.76			
	Ortaokul	46	73.97			
	Lise	34	71.81			
	Üniversite	17	70.76			
	Toplam	153				
	Baba Öğrenim Durumu					
	Okur-yazar	3	126.67	4	6.40	.17
	İlkokul	36	78.85			
	Ortaokul	31	76.56			
	Lise	39	77.65			
	Üniversite	44	71.83			
	Toplam	153				

$p < .05$

Tablo 17'nin analiz sonuçları incelendiğinde, çocukların dışlanma davranış puanlarında annelerinin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($\chi^2=7.02$; $p>.05$). Yine aynı şekilde çocukların dışlanma davranış puanlarında babalarının öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($\chi^2=6.40$; $p>.05$).

Tablo 18. Kaygılı-Korkulu Alt Boyutunun Anne-Babanın Öğrenim Durumuna Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Değişken	n	Sıra Ortalaması	sd	x ²	p	
Kaygılı-Korkulu	Anne Öğrenim Durumu					
	Okur-yazar	5	88.10	4	2.47	.65
	İlkokul	51	72.67			
	Ortaokul	46	75.08			
	Lise	34	86.13			
	Üniversite	17	73.68			
	Toplam	153				
	Baba Öğrenim Durumu					
	Okur-yazar	3	94.67	4	1.24	.88
	İlkokul	36	74.78			
	Ortaokul	31	82.27			
	Lise	39	76.96			
	Üniversite	44	73.93			
	Toplam	153				

$p < .05$

Tablo 18'in analiz sonuçları incelendiğinde, çocukların kaygılı-korkulu davranış puanlarında annelerinin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($\chi^2=2.47$; $p>.05$). Yine aynı şekilde çocukların kaygılı-korkulu davranış puanlarında babalarının öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($\chi^2=1.24$; $p>.05$).

Tablo 19. Hiperaktivite Alt Boyutunun Anne-Babanın Öğrenim Durumuna Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Değişken	n	Sıra Ortalaması	sd	x ²	p	
Hiperaktivite	Anne Öğrenim Durumu	5	63.10	4	3.40	.49
	Okur-yazar	51	73.82			
	İlkokul	46	85.32			
	Ortaokul	34	77.06			
	Lise	17	68.00			
	Üniversite	153				
	Toplam					
	Baba Öğrenim Durumu	3	49.67	4	7.65	.11
	Okur-yazar	36	72.90			
	İlkokul	31	92.92			
Ortaokul	39	79.08				
Lise	44	69.16				
Üniversite	153					
Toplam						

p<.05

Tablo 19'un analiz sonuçları incelendiğinde, çocukların hiperaktivite davranış puanlarında annelerinin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($\chi^2=3.40$; $p>.05$). Yine aynı şekilde çocukların hiperaktivite davranış puanlarında babalarının öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($\chi^2=7.65$; $p>.05$).

Tablo 20. Saldırganlık Alt Boyutunun Anne-Babanın Öğrenim Durumuna Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Değişken	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Saldırganlık	Anne Öğrenim Durumu				
	5	81.40	4	2.21	.70
	Okur-yazar	51	72.92		
	İlkokul	46	84.27		
	Ortaokul	34	75.59		
	Lise	17	71.09		
	Üniversite	153			
	Toplam				
	Baba Öğrenim Durumu				
	3	60.67	4	1.26	.87
	Okur-yazar	36	75.64		
	İlkokul	31	80.24		
	Ortaokul	39	80.86		
	Lise	44	73.52		
	Üniversite	153			
	Toplam				

$p < .05$

Tablo 20'nin analiz sonuçları incelendiğinde, çocukların saldırganlık davranış puanlarında annelerinin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($\chi^2=2.21$; $p>.05$). Yine aynı şekilde çocukların saldırganlık davranış puanlarında babalarının öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($\chi^2=1.26$; $p>.05$).

4.11. Ladd Profilet Çocuk Davranış Ölçeği Alt Boyutları, Okul Öncesi Davranış Ölçeği ve Problem Çözme Becerisi Ölçeği Puanlarına İlişkinin Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları

Ladd ve Profilet çocuk davranış ölçeği alt boyutları, okul öncesi davranış ölçeği ve problem çözme becerisi ölçeği puanları arasında ilişki olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan sperman sıra farkları korelasyon analizi sonuçları Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Alt Boyutları, Okul Öncesi Davranış ve Problem Çözme Becerisi Ölçekleri Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları

Ölçekler	Prososyl	Asosyal	Dışlanma	Kaygılı-Korkulu	Hiperaktivite	Saldırganlık	O.Ö.D.	P.Ç.B.Ö.
Prososyal								
n		153	153	153	153	153	153	153
r		-.42	-.36	-.38	-.44	-.36	-.52	.12
p		.00	.00	.00	.00	.00	.00	.05
Asosyal								
n	153		153	153	153	153	153	153
r	-.42		.41	.52	.29	.17	.52	-.23
p	.00		.00	.00	.00	.05	.00	.00
Dışlanma								
n	153	153		153	153	153	153	153
r	-.36	.41		.47	.48	.51	.52	-.18
p	.00	.00		.00	.00	.00	.00	.01
Kaygılı-Korkulu								
n	153	153	153		153	153	153	153
r	-.38	.52	.47		.48	.37	.66	-.21
p	.00	.00	.00		.00	.00	.00	.00
Hiperaktivite								
n	153	153	153	153		153	153	153
r	-.44	.29	.44	.48		.56	.64	-.27
p	.00	.00	.00	.00		.00	.00	.00
Saldırganlık								
n	153	153	153	153	153		153	153
r	-.36	.14	.51	.38	.56		.44	-.17
p	.00	.05	.00	.00	.00		.00	.00
O.Ö.D. Ö.								
n	153	153	153	153	153	153		153
r	-.52	.52	.52	.66	.64	.44		-.38
p	.00	.00	.00	.00	.00	.00		.00
P.Ç.B.Ö.								
n	153	153	153	153	153	153	153	
r	.12	-.23	-.18	-.21	-.27	-.17	-.38	
p	.05	.00	.01	.00	.00	.00	.00	

p<.05

Tablo 21'in analiz sonuçları incelendiğinde, Ladd ve Profilet çocuk davranış ölçeği alt boyutları puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Prososyal alt boyut puanı ile asosyal ($r=-0.4$), dışlanma ($r=-0.3$), kaygılı-korkulu ($r=-0.3$), hiperaktivite ($r=-0.4$) ve saldırganlık ($r=-0.3$) alt boyut puanları ile de negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Asosyal alt boyut puanı ile prososyal alt boyut puanı arasında negatif yönde ($r=-0.4$) ve dışlanma ($r=0.4$), kaygılı-korkulu ($r=0.5$), hiperaktivite ($r=0.2$) ve saldırganlık ($r=0.1$) alt boyut puanları ile de pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Dışlanma alt boyut puanı ile prososyal alt boyut puanı arasında negatif yönde ($r=-0.3$) ve asosyal ($r=0.5$), kaygılı-korkulu ($r=0.4$), hiperaktivite ($r=0.4$) ve saldırganlık ($r=0.5$) alt boyut puanları ile de pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kaygılı-korkulu alt boyut puanı ile prososyal alt boyut puanı arasında negatif yönde ($r=-0.3$) ve asosyal ($r=0.5$), dışlanma ($r=0.4$), hiperaktivite ($r=0.4$) ve saldırganlık ($r=0.3$) alt boyut puanları ile de pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Hiperaktivite alt boyut puanı ile prososyal alt boyut puanı arasında negatif yönde ($r=-0.4$) ve asosyal ($r=0.2$), dışlanma ($r=0.4$), kaygılı-korkulu ($r=0.4$) ve saldırganlık ($r=0.5$) alt boyut puanları ile de pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Saldırganlık alt boyut puanı ile prososyal alt boyut puanı arasında negatif yönde ($r=-0.3$) ve asosyal ($r=0.1$), dışlanma ($r=0.5$), kaygılı-korkulu ($r=0.3$) ve hiperaktivite ($r=0.5$) alt boyut puanları ile de pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okul öncesi davranış ölçeği ile prososyal puanı ($r=-0.5$) arasında negatif yönde ve asosyal ($r=0.5$), dışlanma ($r=0.5$), kaygılı-korkulu ($r=0.6$), hiperaktivite ($r=0.6$) ve saldırganlık ($r=0.4$) alt boyut puanları ile de pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Problem çözme becerisi ölçeği puanı prososyal ($r=0.1$) davranışı arasında pozitif, asosyal ($r=-0.2$), dışlanma ($r=-0.1$), kaygılı-korkulu ($r=-0.2$), hiperaktivite ($r=-0.2$) ve saldırganlık ($r=-0.1$) alt boyut puanları ile de negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okul öncesi davranış ölçeği ve problem çözme becerisi ölçeği puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=-0.3$).

BÖLÜM V

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada okul öncesi dönemde çocukların akran ilişkileri, duygusal ve davranışsal problemleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Ladd ve Profilet çocuk davranış ölçeği alt boyutları olan *prososyal, asosyal, dışlanma, kaygılı-korkulu, hiperaktivite ve saldırganlığın* birbirleriyle, okul öncesi davranışları ve problem çözme becerileri ile arasındaki ilişki durumlarına bakılmıştır. Demografik bilgi formundan elde edilen çocuğun cinsiyeti, anne-baba öğrenim durumu ve aile gelir düzeyi bilgileri ile Ladd ve Profilet çocuk davranış ölçeği alt boyutları, okul öncesi davranışları ve problem çözme becerileri puanları açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bu bölümde araştırma soruları ışığında ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara ilişkin tartışmalara yer verilmiştir.

Problem çözme beceri puanlarının çocukların cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Literatür incelendiğinde bu çalışmanın bulgularını destekleyen başka çalışmaların (Crombia ve Gold, 1988; Saygılı, 2000; Pakaslahti, Karjalainen ve Keltikongas, 2002) olduğu görülmektedir. Okul öncesi dönemde kız çocuklar erkek çocuklarla ile karşılaştırıldığında kız çocukların problem çözme becerilerinin daha yüksek oldukları belirtilmektedir. Ayrıca okul öncesi dönemde çocukların cinsiyetleri ile sosyal problem çözme davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen bazı çalışmalarda (Arı ve Yaban, 2012; Walker, Irvin ve Berthelsen, 2002 ve Gültekin Akduman, 2011) kız çocukların sosyal problem çözme becerilerinde erkek çocuklara göre daha yetkin olduklarını görülmektedir. Buna karşın Thornton (1999), tarafından yapılan çalışmada cinsiyet değişkeninin çocukların problem çözme becerileri üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Tavlı (2007); Bedge ve Özyürek (2016); Saracaloğlu vd. (2001); Çilingir (2006) ve Sungur ve Bal (2016) tarafından yapılan

çalışmalarda da çocukların problem çözme becerileri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Çalışmayı destekleyen ve desteklemeyen nitelikte olan bu sonuçlar çocukların sahip olduğu cinsiyetin problem çözme becerilerini etkileyebilecek kesin bir belirleyici olmadığını düşündürmektedir.

Problem çözme beceri puanlarının anne-babanın öğrenim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir. Anne-babanın öğrenim durumu yükseldikçe çocukların problem çözme beceri puanlarıda artmaktadır.

Anne-babanın öğrenim durumunun yüksek olması, çocuk yetiştirirken sergiledikleri tutum, davranışlarını etkileyerek, çocukların problem çözme beceri düzeylerine olumlu katkı sağlamaktadır (Tösten ve Anık, 2017). Literatürde bu çalışmanın bulgularını destekleyen başka çalışmalar da (Bozaslan ve Kaya, 2011; Düşek ve Ayhan, 2014; Altan Yıldız, 2018; Saygılı, 2000; Bedge, 2015 ve Akbaş, 2005) okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların anne-babalarının öğrenim durumu çocukların problem çözme becerilerini etkilediği ve anne-babanın öğrenim durumu yükseldikçe çocukların problem çözme becerilerinin arttığı sonucuna ulaşılırken, Sungur ve Bal (2016) tarafından yapılan araştırmada anne- babanın öğrenim durumunun, çocukların problem çözme becerileri üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim düzeyi yüksek olan anne ve babalar çocuklarını yetiştirirken olumlu tutum ve davranış sergileyecekleri konusunda birçok bilgiye sahip olabileceğinden bu durum onların çocukları ile kuracakları ilişkiyide olumlu katkılar sağlayarak; çevresine ve kendine karşı güven duyabilen, araştırmacı, sorumluluk sahibi, girişken gibi kişilik özelliklerine sahip olma ve karşılaştığı problem durumunda çözüm için yetişkinlerden yardım istemeyen, alternatif birçok çözüm yolları bulan bir birey olma olasılığı da arttıcağı söylenebilir.

Problem çözme beceri puanlarının ailelerin gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ailelerin gelir düzeyi arttıka çocukların problem çözme beceri puanlarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Literatürde okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların problem çözme becerilerinin ailenin sosyo ekonomik düzeyine göre farklılaştığı, üst sosyo ekonomik düzeye sahip çocukların problem çözme becerilerinin, alt ve orta sosyo ekonomik düzeye sahip çocukların problem çözme becerilerinden; orta sosyo ekonomik düzeye sahip çocukların problem çözme becerilerinin alt sosyo ekonomik düzeye sahip çocukların problem çözme becerilerinden daha yüksek olduğu çalışma sonuçları bulunmaktadır (Terzi, 2000 ve Akbaş,

2005). Bu sonuçlar doğrultusunda üst sosyo ekonomik düzeye sahip aileler çocuklarına; gelişim alanlarını destekleyen ortamları oluşturma ve gerekli materyalleri bulundurma, çocuklarını erken yaşlarda özel eğitim imkanlarından yararlandırma, onların sosyal ve fiziksel ihtiyaçlarını karşılama gibi konularda avantajlı olduklarından çocukları problem çözme becerisi için kritik dönemleri başarı ile atlatmasına yardımcı olabileceği söylenebilir. Bu durumunda çocukların ileriki yaşlardaki problem çözme becerilerine olumlu yansıyabileceği söylenebilir.

Okul öncesi davranış ölçeği puanlarının çocukların cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Erkek çocukların kız çocuklara göre daha fazla duygusal ve davranışsal problemler sergiledikleri ortaya çıkmıştır.

Yapılan çalışmalar (Seven, 2007; Leadbeater ve Bishop, 1994; Hamre, Piant, Downer ve Masburn, 2008; Baumgartner ve Strayer, 2008; Gülay, 2008; Baran, 2005; Gizir, 2002) okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların duygusal ve davranışsal problemleri cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği ve erkek çocukların kızlara göre daha fazla davranış problemleri sergilediğini ortaya koymaktadır. Bu çalışma sonuçlarının temeli, kız ve erkek çocuklar arasındaki biyolojik yapı, sosyal gelişim ve toplumun cinsiyetlere yüklediği rol ve beklentilerin farklılıklarından kaynaklanıyor olabilir. Toplumumuzda kız çocukları onlardan istenilen ve ödüllendirilen olumlu davranışları sıklıkla gösterirken erkek çocuklar davranışlarında daha özgür bırakılmaktadır. Bunlar sonucunda, kız çocuklarının sosyal becerilerde daha başarılı, erkek çocuklarının ise problem davranışlar açısından daha yüksek puanlar alması ile ilgili olabileceği söylenebilir. Buna karşın bazı çalışmalarda (Sertbaş, 2006; Olcay, 2008) kız çocukların davranış problemleri ile erkek çocukların davranış problemleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Okul öncesi davranış ölçeği puanlarının anne-baba öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Kurnaz (2009) tarafından yapılan okul öncesi dönemdeki çocukların anne-baba eğitim düzeyine göre problem davranışlar puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca literatürdeki ilgili yazındaki benzer araştırma (Tuğrul Atik, 1992; Atılğan, 2001; Orçan ve Deniz, 2006; Koçak ve Tepeli, 2006; Olcay, 2008; Gültekin Elibol, 2008; Kanlıkılıçer, 2005; Keown, 2002) sonuçları incelendiğinde, farklı değerlendirme araçları ve farklı yaş düzeyleri kullanılsa da bu çalışma sonuçları ile örtüşen sonuçlar elde edilmiştir. Buna karşın bu bulgularla paralellik göstermeyen başka çalışmalarda (Sarı, 2007; Şehirli,

2007; Eratay, 2011) çocukların davranış problemler göstermesinde anne-babanın öğrenim düzeyinin etkili olduğu yer almaktadır. Bu sonuçlar doğrultusunda çocukların duygusal ve davranışsal problemler sergilemesinde ailesel özelliklerin yanı sıra doğuştan getirilen özelliklerin davranış sorunları üzerinde daha etkili olduğu söylenebilir.

Okul öncesi davranış ölçeği puanlarının aile gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Literatür incelendiğinde Ummanel (2007) tarafından yapılan duygusal ve davranışsal problemleri puanları ile ailenin gelir durumunu incelediği araştırmanın sonucu da çalışmadan elde edilen bulguyu destekler niteliktedir. Buna karşın McLoyd (1988) tarafından yapılan çalışmada alt sosyo ekonomik düzeyde olan çocukların orta sosyo ekonomik düzeydeki çocuklara göre daha fazla duygusal ve davranışsal problemler sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Holland, Holland ve Gimpel (2003) yaptıkları çalışmada düşük sosyo ekonomik düzeyde olan ailelerin çocuklarının üst sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarına göre davranış problemlerini daha fazla sergiledikleri görülmüştür (Holland, Holland ve Gimpel (2003)'den aktaran Seven, 2007). Bu bulgular ışığında çalışma sonucunun böyle çıkması katılımcılarının alt ve orta sosyoekonomik düzeyi temsil ettiği düşünülen aileler olmasından ya da ailenin gelir durumunun çocukların duygusal ve davranışsal problemleri üzerinde etkili bir faktör olmadığından kaynaklanıyor olabileceği düşünülebilir.

Ladd ve Profilet çocuk davranış ölçeği alt boyutları; prososyal, hiperaktivite ve saldırganlık davranış puanlarının çocuğun cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık gösterirken, asosyal, dışlanma ve kaygılı-korkulu davranış puanlarının çocuğun cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Kız çocukların prososyal davranış puanın erkek çocuklara göre daha yüksek olduğu; erkek çocukların ise asosyal, dışlanma, kaygılı-korkulu, hiperaktivite ve saldırganlık davranış puanlarının kız çocuklarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlgili alan yazındaki araştırmalarda (Dodge vd., 2003; Walker, 2004; Wood, Cowan ve Baker, 2002; Schmidt, Demulder ve Denham, 2002; Branscum, 2001; Gropper ve Froschl, 2000; Karaca, Gündüz ve Aral, 2011; Marshall, 2007; Monks, Ortega Ruiz ve Torrado Val, 2002; Monks, Smith ve Swettenham, 2005; Ostrov ve Keating, 2004; Özbey ve Alisinanoğlu, 2009; Özkan ve Çiftçi, 2010; Perren, 2000; Şen, 2009; Wonderlich, 2007) saldırganlık davranışının çocukların cinsiyetlerine göre farklılaşabileceğini, erkek çocukların kız çocuklarına oranla daha fazla saldırgan davranışlar sergileyebilecekleri belirtilmektedir. Bunların yanı sıra

saldırganlık davranış ve cinsiyet faktörü arasında farklılığın bulunmadığını ya da kız çocukların aleyhine farklılığın bulunduğunu ifade eden araştırma (Vaillancourt vd., 2007; Giles ve Heyman, 2005) sonuçlarına da rastlanılmaktadır. Acar (2013) ve Karaca, Gündüz ve Aral (2011) tarafından yapılan çalışmalarda kız çocukların prososyal davranışları erkek çocuklara göre daha yüksek bir ortalamaya sahiptir. Erkek çocukların kız çocuklara göre aşırı hareketlilik puanlarının daha yüksek olduğu araştırmaların (Uluyurt, 2012; Kayhan Aktürk 2015; Dursun, 2001; Gürşimşek, Girgin, Harmanci ve Ekin, 2006; Kanlıkılıçer, 2005; Peren, Stadelmann, Wyl ve Klitzing, 2007) fazlalığı alan yazında çocuklarda aşırı hareketlilik ile ilgili pek çok çalışmanın (Erhardt ve Hinshaw, 1994; Hoza, Waschbusch, Pelham, Molina ve Milich, 2000; Keown, 2000) örneklem grubunun sadece erkek çocuklardan oluşması ile sonuçlanmıştır. Çalışmaların sonuçları incelendiğinde cinsiyet faktörüne göre kız çocuklarının erkek çocuklara göre daha az saldırganlık ve aşırı hareketlilik davranış sergilemelerinin, daha fazla prososyal davranış göstermelerinin sebepleri; aile ve toplumun çocukların cinsiyet rollerine ilişkin oluşturdukları davranış ve beklentiler aynı zaman da çocukların yaşadıkları olumlu akran ilişkilerinin olabileceği düşünülmektedir. Kanlıkılıçer (2005), Sertbaş (2006) ve Dursun (2010) tarafından yapılan araştırmalarda çalışmanın kaygılı-korkulu boyutuna ait bulguları destekler nitelikte olup okul öncesi dönemdeki çocukların cinsiyetlerine göre kaygılı-korkulu olmalarının değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın cinsiyet değişkeni ile dışlanma ve asosyal boyutuna ait bulguları destekleyen başka araştırmalarda da (Gülay, 2008; Önder, 2016; Uluyurt, 2012) çocukların cinsiyeti ile dışlanma ve asosyal davranışları gösterme arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Ladd ve Profilet çocuk davranış ölçeği alt boyutları; prososyal, asosyal, dışlanma, kaygılı-korkulu, hiperaktivite ve saldırganlık davranış puanlarının ailenin gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Dursun (2010), Kesicioğlu (2010), Kayhan Aktürk (2015) ve Ummanel (2007) tarafından yapılan araştırmalarda akran ilişkileri ile ailenin gelir düzeyi arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır. Daha eski tarihlere dayanan bazı çalışmalarda (Ramsey, 1998; McLoyd, (1988)'den aktaran Seven, 2008) alt gelir grubundaki çocukların problem çözmede orta gelir düzeyindeki çocuklara göre daha saldırgan davrandıklarını ortaya koymuştur. Buna ek olarak düşük gelirli ailelerden gelen çocukların daha az sözel iletişim kurdukları bulgusuna varılmıştır. Bu bulgulardan yola çıkarak önceki yıllarda düşük gelir düzeyine sahip aileler için çocuklarının gelişimlerine destek olmak adına kendilerini geliştirmelerine fırsat sağlayacak olanaklar yeterli değildi. Günümüzde ise gelir düzeyi fark etmeksizin her aile

eğitim kurumlarından kendilerini geliştirmek için yardım alabilir konumda olması, okuldaki rehberlik hizmetlerinin etkili olması buna bağlı olarak aile bireyleri arasında ilişkinin niteliği, geçirilen kaliteli zamanın artması ve aile içindeki problemlerin uzlaşmacı tarafla çözümlenmesi çocukların ilişkilerini olumlu yansıyacağı düşünülerek çocuk ile akranları arasında olumlu ilişkiyi getireceği söylenebilir.

Ladd ve Profilet çocuk davranış ölçeği alt boyutları; prososyal, asosyal, dışlanma, kaygılı-korkulu, hiperaktivite ve saldırganlık davranış puanlarının anne-baba öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Literatür incelendiğinde anne-baba eğitim durumunun, prososyal, asosyal ve dışlanma davranışlarında (Gülay, 2008; Arslan, 2016; Kayhan Aktürk, 2015), kaygılı-korkulu olma durumunda (Toplaoğlu Çiftçi, 2013; Gülay, 2008; Arslan, 2016; Kanlıkılıçer, 2005; Kayhan Aktürk, 2015), hiperaktivite (Kanlıkılıçer, 2005), dışlanma (Gülay, 2008; Arslan, 2016; Kayhan Aktürk, 2015) ve saldırganlık davranışlarında (Kanlıkılıçer, 2005; Gülay, 2008; Arslan, 2016; Toplaoğlu Çiftçi, 2013; Kayhan Aktürk, 2015) etkisi olmadığını gösteren çalışmalar yer almaktadır. Alisinanoğlu ve Kesicioğlu (2010) anne ve babanın eğitim düzeyinin, çocukların davranış sorunları üzerinde önemli bir farklılık yaratmadığı ifade etmektedir. Sosyal beceriler üzerine yapılan birçok araştırmada (Seven 2006; Bağcı, 2015; Beştaş, 2015; Bilek, 2011; Milliyetçi, 2008; Elibol Gültekin, 2008; Yurdakavuştu, 2012) anne-baba eğitim düzeyinin çocukların sosyal beceriler üzerinde bir etkisi olmadığı belirtilmesi çalışmanın sonucu desteklemektedir. Buna karşın literatürde bu çalışma sonucunu desteklemeyen çalışmalarda (Dervişoğlu, 2007; Uluyurt, 2012) anne-baba eğitim düzeyi arttıkça sosyal davranış puanlarının arttığı, anne eğitim düzeyi düştükçe çekingen davranışın alt boyutlarından olan dışlanma, korkulu-kaygılı davranış puanlarının ve aşırı hareketlilik puanlarının arttığı ve annelerinin eğitim seviyesi yüksek olan çocukların, annelerinin eğitim seviyesi düşük olan çocuklara oranla sosyal becerilerinin daha çok yüksek olduğu görülmektedir. Anne ve babanın eğitim durumlarının çocuklarının Ladd ve Profilet çocuk davranış ölçeği alt boyutları üzerinde bir etkisinin olmaması, çocukların bu davranışları etkileyebilecek farklı değişkenlerin (kardeş ilişkileri, akran ilişkileri, mizaç, öğretmen-çocuk ilişkisi, cinsiyet, anne-çocuk ve baba-çocuk ilişkisi vb.) daha etkili olmasından kaynaklanıyor olabileceği düşünülebilir.

Çocukların Ladd ve Profilet çocuk davranış ölçeği alt boyutları; prososyal, asosyal, dışlanma, kaygılı-korkulu, hiperaktivite ve saldırganlık davranış puanlarının birbirleri ile aralarında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çocukların prososyal davranış puanları arttıkça asosyal, dışlanma, kaygılı-korkulu, hiperaktivite ve saldırganlık davranış puanlarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Uluyurt (2012) tarafından aynı ölçeğin uygulandığı araştırmaya göre çocukların prososyal davranışlarının; asosyal, dışlanma, kaygılı-korkulu, saldırganlık ve hiperaktivite davranışları ile negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Prososyal davranış sergileyen çocukların okula ve akranlarına uyumu kolay olacak ve olumlu akran ilişkileri kuracaktır. Buna bağlı olarak da sosyal yeterliği ve akran ilişkileri gelişecektir (Çetin vd., 2001). Bu ifade ile prososyal davranışa ait sonuç birbirleri ile örtüşmektedir. Çocukluk döneminde asosyal davranışlar ve dışlanma ile arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalarda (Lier, Vitaro, Wanner, Vuijk ve Crijnen, 2005), yüksek seviyede asosyal davranışlar gösteren erkek çocukların akranları dışlanma düzeylerinin de yüksek olduğu sonu çalışmanın asosyal ve dışlanma alt boyutuna ait bulguları desteklemektedir. Schmidt vd. (2002) çocukların kendini daha az güvende hisseden çocukların daha kaygılı, saldırgan ve anaokulunda sosyal becerilerinin daha düşük olduğunu ve sosyal açıdan kaygılı olan çocukların akran ilişkilerinde göz teması kurmaktan kaçındığı, yalnız oynama, sessiz ve pasif olma eğilimi göstererek çekingen davrandığı ifade etmektedir (Bierman, 2005; Roth Ledley ve Heimberg, 2006). Araştırmalar, sosyal açıdan kaygılı çocukların, kaygısız çocuklara göre akranları tarafından dışlanma ve olumsuz akran ilişkilerini daha fazla yaşadığını belirtmektedir (Bierman, 2005; Frazier, 2000; Roth Ledley ve Heimberg, 2006). Monks, Ortega ve Torrado Val (2002), çocukların saldırganlık ile ilgili rollerini incelediği araştırmada, saldırgan çocuklar sosyal açıdan dışlanmış olarak bulunmuştur. Bu bilgiler ile çalışmanın kaygılı-korkulu ve saldırganlık alt boyutuna ilişkin sonuçlar birbirlerine paralellik göstermektedir. Özellikle aşırı kaygılı çocuklar çok hareketlidir ve kendilerini koruma kaygısı güttükleri için çevrelerine karşı saldırganca davranışlar gösterebilmektedir. Bu ifade ise çalışmanın hiperaktivite alt boyut sonucunu desteklemektedir.

Çocukların okul öncesi davranış ölçeği puaları ile Ladd ve Profilet çocuk davranış ölçeği alt boyutları; prososyal, asosyal, dışlanma, kaygılı-korkulu, hiperaktivite ve saldırganlık davranış puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çocukların okul öncesi davranış ölçeği puaları arttıkça prososyal davranış puanının azaldığı; fakat asosyal, dışlanma, kaygılı-korkulu, hiperaktivite ve saldırganlık davranış puanlarının arttığı görülmüştür.

Akran ilişkilerindeki yetersizlikler çocuklarda asosyal davranışların yanında, yetersiz akademik beceri, saldırganlık, suça eğilim ve çeşitli psikolojik problemlere yol açmaktadır (Çağdaş ve Seçer, 2002). Çocuklardaki saldırganlık davranışı onların duygu, düşünce ve davranışlarını etkin bir biçimde düzenlemede sorun yaşamaktadır. Bu durum ise akran ilişkilerinin niteliğini olumsuz yönde etkilemektedir (Lewis, Granic ve Lamm, 2006). Bu bilgiler çalışmanın okul öncesi davranış ölçeği puanları ile saldırganlık alt boyutu puanlarının sonucu desteklemektedir. Akran ilişkileri gelişmemiş çocuklar, akranları tarafından dışlamakta ve akademik beceri açısından yetersiz kalmaktadırlar (Çağdaş ve Seçer, 2002). Çocukların asosyal ya da prososyal davranışlar sergilemesi, akranlarının onları akran grubuna kabul etmesinde ve dışlanma davranışının gösterilmesinde önemli bir ölçüttür (Uysal ve Dinçer, 2012). Akranları tarafından kabul görme ve sevilme, çocuklarda bulunan prososyal davranış ve becerilerini geliştirme imkânı vermektedir. Bununla beraber duygusal ve davranışsal problemler olumsuz davranışları ortaya çıkararak akranları tarafından dışlanmaları ile sonuçlanacaktır (Önder, 2007b). Bu ifadeler çalışmanın okul öncesi davranış ölçeği puanları ile prososyal, asosyal ve dışlanma alt boyut puanları arasında bulunan sonuç ile örtüşmektedir. Yapılan birçok araştırmada (Johnson, Ironsmith, Snow ve Poteat, 2000; McComas, Johnson ve Symons, 2005; Gültekin Akduman, Günindi ve Türkoğlu, 2015; Pardini, Barry, Barth, Lochman ve Wells, 2006) davranış problemlerinin akran ilişkilerini olumsuz yönde etkilediği belirtilmiş olup bu araştırmalar çalışmanın sonucunu desteklemektedir.

Çocukların okul öncesi davranış ölçeği paunları ile problem çözme becerisi ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çocukların okul öncesi davranış ölçeği paunları artıkça problem çözme becerisi ölçeği puanlarının azaldığı görülmektedir.

Özmen (2013), tarafından yapılan araştırmada düşük düzeyde problem çözme becerisine sahip çocukların ise çekingen davrandıkları, karşılaştıkları problem karşısında dürtüsel davrandıklarını, akranlarına karşı sözlü ve fiili saldırgan davranışlarda bulundukları duygusal ve davranışsal problemler sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda yüksek düzeyde problem çözme becerisine sahip çocukların akran ilişkilerinde daha başarılı bir şekilde problem çözme davranışı sergiledikleri, belirlenmiştir. Yüksek düzeyde problem çözme becerine sahip çocukların arkadaşlarına yardım edici davranışta bulunduklarını, arkadaşlarına karşı nezaket sözcükleri kullandıklarını, akran ilişkilerinde paylaşımcı davranışlar sergilediklerini ve buna bağlı olarak daha az duygusal ve davranışsal problemler yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Berk (2013), problem çözme becerileri gelişmemiş

çocukların sosyal ilişkilerinde olumsuz duygu ve davranış sergileyebileceğini belirtmektedir. Çocuklar erken yaşlarda problemlerini başarılı bir şekilde çözmeyi öğrenmeleri sonraki dönemlerinde kuracakları ilişki üzerinde etkilidir. Etikili problem çözme, çocukların problem karşısında öfke, nefret, üzüntü gibi gösterdikleri olumsuz duyguların etkilerini en aza indirgeyerek sağlıklı sosyal ilişkiler geliştirmelerini ve buna bağlı olarak yaşamlarında mutlu bireyler olmalarını sağlayabilmektedir (Anlıak ve Dinçer, 2005). Problem çözme beceri açısından olumlu gelişim göstermiş kişinin akran ilişkilerinde oluşan problemlerin çözümünde de etkin rol oynadığını söylemek mümkündür (Özmen, 2013).

Çocukların problem çözme becerisi ölçeği puanları ile Ladd ve Profilet çocuk davranış ölçeği alt boyutları; prososyal, asosyal, dışlanma, kaygılı-korkulu, hiperaktivite ve saldırganlık davranış puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çocukların prososyal davranış puanları arttıkça problem çözme beceri puanlarının da arttığı fakat asosyal, dışlanma, kaygılı-korkulu, hiperaktivite ve saldırganlık davranış puanlarının arttıkça problem çözme beceri puanlarının da azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özmen (2013) tarafından yapılan araştırmada çocukların sosyal problem çözme beceri düzeyleri azaldıkça saldırganlık davranışlarının arttığını, yüksek düzeyde sosyal problem çözme becerisine sahip çocukların akran ilişkilerinde daha başarılı bir şekilde problem çözme davranışı sergilediklerini ve sosyal problem çözme becerisi iyi olan çocukların akran ilişkilerinde karşılaştıkları problemleri daha iyi çözebilmektedir. Ummanel (2007) tarafından yapılan araştırmada çocukların saldırganlık davranış gösterme düzeyi arttıkça problem çözme beceri düzeylerinin azalmaktadır. Bu araştırmaların sonuçları çalışmanın problem çözme becerisi ve saldırganlık alt boyutu arasındaki ilişkiyi desteklemektedir. Malik, Balda ve Punia (2006) yaptıkları çalışmada problem çözme becerisi düşük olan çocukların daha saldırgan ve sabırsız duygusal özellik göstermektedirler. Ayrıca problem çözme becerisi düşük olan çocukların prososyal davranışlarının yetersiz olduğu ve daha çok daha fiziksel güç içeren davranışlar kullandıkları görülmüştür. Kesicioğlu (2015) tarafından yapılan araştırmada çocuklara prososyal davranışların kazandırılmasında kişilerarası problem çözme beceri eğitiminin verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu bilgiler ile çalışmanın problem çözme becerisi ile prososyal alt boyut arasındaki ilişki birbirleri ile örtüşmektedir. Çalışmanın problem çözme becerisi ve asosyal boyutu arasındaki çıkan ilişkiyi destekleyen çalışma Chang vd. (2005) tarafından yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre okul öncesi dönemde, çekingen davranış sergileyen çocukların, problem çözme becerileri düşük düzeyde ve akranları arasında etkin değildirler. Bu sonuçlardan yola çıkarak problem çözme becerisi

yüksek olan çocukların sosyal kabulünün daha kolay olduğu, akranları tarafından daha çok sevildiği, herhangi bir konu hakkında problem çözme becerisi yüksek olan çocukların fikirlerinin önemli olduğu, akranlarıyla grup oyunlarını tercihe ettiklerini ve onlara liderlik ettiklerini, akranları ile çatışma yaşadığında problemi çözmek için duygu ve düşüncülerini uygun bir şekilde ifade edebildiği ve problem karşısında daha çok olumlu sosyal davranışlar tercih ettikleri söylenebilir. Düşük problem çözme becerisine sahip çocukların ise genellikle yalnız olmayı tercih ettikleri, akran gruplarına katılma konusunda kaygılı ve çekingen davranış sergiledikleri ve herhangi bir problem karşısında dürtüsel davrandıkları, akranlarına karşı daha çok saldırgan davranışı içerisinde olduğu ve akranları tarafından dışlandıkları söylenebilir.



BÖLÜM VI

ÖNERİLER

Bu bölümde çalışma sonucu elde edilen bilgiler perspektifinde, ailelere, öğretmenlere ve araştırmacılara ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

6.1. Öneriler

Çalışmanın sonuçları doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

Ailelere Yönelik Öneriler:

- Anne babalar çocukların cinsiyeti ayırt edilmeksizin problem çözme becerilerini geliştirmek için çocukları problemlerle karşılaştıklarında kendilerine sorumluluk verilmeli, aktif katılımları ile çözmelerini sağlayacak şekilde motive etmeli ve yapıcı problem çözüm yolları tercih etmeleri konusunda model olmalıdır.

Öğretmenlere ve İdarecilere Yönelik Öneriler:

- Öğretmenler çocukların problem çözme becerilerini, akran ilişkilerini geliştirmek için, çocukların problemlerle karşılaştıklarında kendilerine sorumluluk verilmeli, aktif katılımları ile çözmelerini sağlayacak şekilde motive etmeli ve yapıcı problem çözüm yolları tercih etmeleri konusunda model olmalıdır.
- Eğitim kurumundaki öğretmenler çocukların problem çözme becerilerini geliştirecek ve onları alternatif çözüm yolları üretme konusunda cesaretlendirecek gerekli ortam, durum ve materyali hazırlayarak fırsatlar sunmalıdır.
- Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerisi, akran ilişkileir ve davranış problemleri hakkındaki gerekli eğitimleri lisans programlarına eklenerek veya hizmet içi eğitim seminerleri ile almaları sağlanabilir.

- Okul öncesi öğretmenleri tarafından aileler problem çözme becerisi hakkındaki eğitim ve etkinliklere aktif katılımları sağlanarak çocuklarının problem çözme becerilerini geliştirilmek için neler yapılması, nasıl bir tutum ile yaklaşılması gerektiği konularında bilgilendirilmelidir. Böylece sosyal ekonomik düzeyin çocuğun problem çözme becerisi üzerindeki etkisi en aza indirgenebilir.
- Okul öncesi öğretmenleri duygusal ve davranışsal problemler sergileyen risk altındaki çocukları sistematik gözlem yaparak problem davranışlarını düzeltilebilmesi için gerek aileler ve okul rehber hizmetleri ile ortak hareket etmeleri sağlanabilir.
- Aileler problem davranışlar konusunda neler yapması gerektiği hakkında bilgilendirilmelidir.
- Çocuklarda görülen olumsuz akran ilişkilerini, duygusal ve davranışsal problemlerini (saldırganlık, dışlanma, kaygılı-korkulu, asosyal ve hiperaktivite) minimum seviyeye indirgenmesi için çocuğun cinsiyeti, anne-baba öğrenim durumu, aile gelir düzeyi ve yaşadığı toplumun kültürü göz önünde bulundurularak önleyici sosyal beceri programlar, öğretmenler tarafından akran ilişkilerini geliştirmeye yönelik sosyal etkinlikler, teknikler uygulanabilir (sosyometri vb.) ve gerekli düzenlemeler yapılabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler:

- Farklı eğitim kademesinden (yüksek lisans, doktora vb.) ve gelir düzeyinden daha geniş örneklem grubuyla çalışılabilir.
- Çocukların problem çözme becerileri, akran ilişkileri ve davranış problemleri, farklı değişkenler (çocuğun yaşı, mizacı, okul öncesi kuruma devam etme süresi, kardeş sayısı, anne-baba yaşı, aile yapısı) açısından da incelenebilir.
- Çalışma Aksaray ili Ortaköy ilçesinde okul öncesi eğitime devam eden 5 yaş çocuklar ile sınırlıdır. Bu araştırmanın farklı il ve ilçelerde daha geniş çalışma gruplarıyla tekrarlanması, karşılaştırmalar yapılabilmesine olanak vereceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Abalı, O., Onur, M., Gürkan, K., Çelik, Ö. & Tüzün, Ü. D. (2006). İlköğretim çağı çocuklarındaki davranım bozukluğu semptomlarının sosyodemografik verilere göre değerlendirilmesi. *Düşünen Adam Dergisi*, 19 (1), 14- 19.
- Acar, İ. (2013). *Predictors of preschool children's peer interactions: Temperament and prosocial behavior*. Unpublished master dissertation. Nebraska, USA: University of Nebraska-Lincoln.
- Akbaş, S. (2005). *Okulöncesi eğitime devam eden altı yaş grubu çocukların sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akça, P. R. (2010). Ana baba çocuk yetiştirmede aşırı koruyucu olmaları. *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 29, 2-4.
- Akkaya, S. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan fen ve doğa etkinliklerinin çocukların problem çözme becerilerine etkisi konusunda öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Akman, B., Baydemir, G., Akyol, T., Arslan, A. Ç. & Kükütcü, S. K. (2011) Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları sorun davranışlara ilişkin düşünceleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*. 6(2),1716-31.
- Aksan, N. (2006). *Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Alisinanoğlu, F. & Kesicioğlu, O. S. (2010). Okulöncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Giresun İli Örneği). *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (1), 93-110.

- Altan Yıldız, R. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-60 aylık çocukların ve annelerinin problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Altun, M., Dönmez, N., İnan, H., Taner, M. & Özdilek, Z. (2001). Altı yaş grubu çocukların problem çözme stratejileri ve bunlarla ilgili öğretmen ve müfettiş algıları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 211-230.
- Anlıak, Ş. & Dinçer, Ç. (2005). Okul öncesi dönemde kişiler arası bilişsel problem çözme becerilerinin geliştirilmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20, 122-34.
- Aral, N. & Baran, G. (2012). *Çocuk gelişimi*. İstanbul: Ya-pa.
- Aral, N., Baran, G., Bulut, S. & Çimen, S. (2000). *Çocuk gelişimi*. İstanbul: Ya-pa.
- Arkan, B. & Üstün, B. (2009). Davranım bozukluğu olan çocuklara psikiyatrik yaklaşımda anne-baba eğitim programları: İki örnek bağlamında bir değerlendirme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 1 (2), 155– 174.
- Arı, B. M. (1986). Çocukluk döneminde uyum bozuklukları. Bilir (Ed.), *Özürlü çocuklar ve eğitimleri* (ss. 52-60). Ankara: Ayyıldız Matbaası.
- Arı, M. & Yaban, E. H. (2012). 9-11 yaşındaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinde cinsiyet ve yaş farklılıkları. *Eğitim ve Bilim*, 37(164).
- Arı, R. (2006). *Gelişim ve öğrenme, (Testlerle desteklenmiş 3. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Arsan, Ş. (2016). *İlkokula devam eden üstün yetenekli çocukların benlik algıları ile sosyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aslan, A. (2012). *6 yaş grubu çocuklarda genel problem çözme becerilerini değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Astington, J. W. (2001). The paradox of intention: assessing children's metarepresentational understanding. In B. F. Malle, L. J. Moses & D. A. Baldwin (Eds.), *Intentions and Intentionality: Foundations of Social Cognition*. (pp. 85-103). Cambridge, MA: MIT Press.
- Atılğan, G. (2001). *Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen ilköğretim 1. kademe 1. devre öğrencilerinin sosyal beceri özelliklerinin karşılaştırılması*.

- Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aydın, E. (2008). *Drama temelli sosyal beceri eğitiminin 6 yaş çocuklarının sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Aydın, M. Ş. & Karakelle, S. (2016). 3-4 yaş çocuklarında zihin kuramı ve kendini düzenleme becerisinin yardım davranışları üzerindeki etkisi. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 4(8), 205-226.
- Aydoğan, Y. (2004). *İlköğretim ikinci ve dördüncü sınıf öğrencilerine genel problem çözme becerilerinin kazandırılmasında eğitimin etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydoğan, Y. (2006). Ev ortamının çocuğun gelişimine göre düzenlenmesi. *Aile ve Toplum*, 8(3), 27-33.
- Aydoğan, Y. (2012). Problem çözme ve problem çözme becerilerinin desteklenmesi. E. Ömeroğlu (Ed.), *Problem çözme ve problem çözme becerilerinin desteklenmesi içinde* (ss.18-44). Ankara: Kök.
- Aydoğan, Y. & Ömeroğlu, E. (2003). *Erken çocukluk döneminde genel Problem Çözme Becerilerinin Kazandırılması*. OMEP 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansına Sunulmuş Bildiri, Kuşadası, Türkiye.
- Aydoğan, Y., Özyürek, A. & Gültekin Akduman, G. (2014). *Öğrenme ve öğrenme teknikleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Baccus, Baldwin & Packer. (2004). Increasing implicit self-esteem through classical conditioning. *Psychological Science*, 15, 498-502.
- Bağcı, B. (2015). *Çocuk ve yetişkin prososyallik ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışması ve çocuk ile anne-baba prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Balat Uyanık, G., Simsek, Z. & Akman, B. (2008). Okul öncesi eğitim alan çocukların davranış problemlerinin anne ve öğretmen değerlendirmeleri açısından karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 263-275.
- Baron Cohen, S. (2000). Theory of mind and autism: a fifteen year review. In S. Baron Cohen, H. Tager-Flusberg, & D. J. Cohen, (Eds.), *Understanding other minds:*

developmental cognitive neuroscience. (pp. 3-20). New York: Oxford University Press.

- Bandura, A. (1976). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Başaran, E. İ. (2005). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Baumgartner, E. & Strayer, F. F. (2008). *Beyond flight or fight: Developmental changes in young children's coping with peer conflict*.11
- Bayhan, P. S. & Artan, İ. (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Bee, H. & Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi* (O. Gündüz, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Begde, Z. (2015). *Öğretmen ve ebeveyn tutumlarının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.
- Bedge, Z. & Özyürek, A. (2016). Öğretmen ve anne-baba tutumlarının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerisine etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 204-232.
- Berdan, L. E., Keane, S. P. & Calkins, S. D. (2008). Temperament and externalizing behavior: Social preference and perceived acceptance as protective factors. *Developmental Psychology*, 44(4), 957-968.
- Berk, L. E. (2013). *Çocuk gelişimi*. (B. Onur, & A. Dönmez, Çev.) Ankara: İmge.
- Beyazkürk, D., Anlıak, Ş. & Dinçer, Ç. (2007). Çocuklukta akran ilişkileri ve arkadaşlık. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 13-26.
- Beştaş, D. (2015). *Hareketli oyun etkinliklerinin 7-8-9 yaş çocuklarının sosyal davranışları üzerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bierman, K. L. (2005). *Peer rejection. Developmental processes and intervention strategies*. USA: The Guilford Press.
- Bilek, M. H. (2011). *Okul öncesi dönem çocuklarının ev ile okul ortamındaki sosyal becerilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Bilim, M. (2011). *Çekingen çocuklar*. <http://www.psikologvar.com> Erişim Tarihi: 15.07.2013.yayınları

- Bilgin, A. (2010). *Üniversite öğrencilerinin çeşitli değişkenlere ve denetim odağına göre problem çözme beceri algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Binbaşıoğlu, C. (1995). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Bingham, A. (1998). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi*. (F. Oğuzkan, Çev.). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Bingham, A. (2004). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi*. (F. Oğuzkan, Çev.). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Bongers, I. L., Koot, H. M., Van Der Ende, J. & Verhulst, F. C. (2004). Developmental trajectories of externalizing behaviors in childhood and adolescence. *Child Development*, 75, 1523-1537.
- Boulter, L. (2004). Family-School Connection and School Violence Prevention. *The Negro Educational Review*, 55(1), 27-40.
- Boyd, D. & Bee, H. (2006). *Lifespan development*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Bozaslan, H. & Kaya, A. (2011). Analysis of university students' parents in terms of problem solving, social anxiety and academic success. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 1394-1403.
- Branscum, E. E. (2001). *Understanding the cycle of violence: An examination of bully and victim social roles in early childhood*. Unpublished doctoral dissertation, Florida International University, Florida, USA
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International Encyclopedia of Education*, 3 (2).
- Brown, W. H., Odom, S. L. & Conray, M. A. (2001). An intervention hierarchy for promoting young children's peer interactions in natural environments. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21, (3), 162- 175.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Buhrmester, D. (1990). Intimacy of friendship, interpersonal competence, and adjustment during preadolescence and adolescence. *Child Development*, 61, 1101–1111.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. Kaknüs Yayınları.
- Büyükkaragöz S. & Çivi, C. (1999). *Genel öğretim metodları*. İstanbul: Beta Yayın.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Ö. E. Akgün, Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Cadın, M. R., & Kiesner, J. (2000). "Children's development of a theory of mind", *European Journal of Psychology of Education*, 15(2), 93-111.
- Capage, L. & Watson, A. C. (2001). Individual differences in theory of mind, aggressive behavior, and social skills in young children. *Early Education and Development*, 12, 613-628.
- Carpenter-Rich, E., Shepherd, E. J. & Nangle, D. W. (2008). Validation of the SSRS-T, preschool level as a measure of positive social behavior and conduct problems. *Education and Treatment of Children*, 31(2), 183-202.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chaiklin, S. (2003). The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev & S. M. Miller (Düz.). *Vygotsky's educational theory in cultural context* içinde. New York: Cambridge University Press.
- Chang, L., Lei, L., Kit-Li, K., Liu, H., Guo, B., Wang, Y. & Fung, K. Y. (2005). Peer acceptance and self perceptions of verbal and behavioral aggression and social withdrawal, *International Journal of Behavioral Development*.
- Craig, W. M. & Pepler, D. J. (1995). Peer processes in bullying and victimization: An observational study. *Exceptionality Education Canada*, 5(3-4), 81-95.
- Crombia, G. & Gold, D. (1988). Compliance and problem-solving competence in girl and boys. *Journal of Genetic Psychology*, 150 (3), 281-291.
- Cüceloğlu, D. (2013). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağdaş, A. (2003). *Anne baba çocuk iletişimi*. Konya: Eğitim
- Çağdaş, A. & Seçer Şahin, Z. (2002). *Çocuk ve ergen sosyal ve ahlak gelişimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çağdaş, A. & Seçer Şahin, Z. (2004). *Anne baba eğitimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Çağdaş, A. & Seçer, Z. (2005). Sosyal Gelişim. R. Arı. (Ed.), *Çocuk ve ergen sosyal ve ahlaki gelişim*. Konya: Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesini Yaşatma ve Geliştirme Vakfı Yayınları.
- Çimen, S. (2000). *Ankara'da üniversite anaokullarına devam eden beş-altı yaş çocuklarının psiko-sosyal gelişimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Çetin, F., Bilbay, A. A. & Kaymak, D. A. (2001). *Araştırmadan uygulamaya çocuklarda sosyal beceriler*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Çetinkaya, C. (2006). *Türkiye’de okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimi ve bugünkü durumu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çorbacı Oruç, A. (2008). *6 yaş çocuklarında sosyal yeterliliğin, akran ilişkilerinin ve sosyal bilgi işleme sürecinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dalkılıç, N. M. (2014). *Okul öncesi eğitime devam eden çocukların kişilerarası problem çözme becerileri ile sosyal duygusal uyumlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- David, K. M. (2007). Interparental conflict and preschooler's peer relations: The moderating roles of temperament and gender. *Social Development* 16(1), 1-23.
- Demir, S. (2010). Okul öncesi eğitim kurumuna giden 36-60 aylık çocukların bilişsel gelişim özellikleri açısından karşılaştırılması (Kütahya ili örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dereli, E. (2008a). *Çocuklarda sosyal problem çözme*. Konya: Tablet Kitabevi, Baskı:1.
- Dervişoğlu, C. M. (2007). *Okulöncesi kurumlarına devam eden 6 Yaş çocuklarının sosyal becerilerini ve problem davranışlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Diamond, L. A. (2012). *Problem solving interventions: impact on young children with developmental disabilities*. Doctoral Dissertation, University of Nevada, Las Vegas.
- Diener, L. M. & Kim, D. (2003). Maternal and child predictors of preschool children's social competence. *Journal of Applied Developmental Psychology* ,25(1), 3-24.
- Dinç, B. (2002). *Okulöncesi eğitimin 4-5 yaş çocuğunun sosyal gelişimine etkileri konusunda öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Doğan, A. (2010). Ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde akran zorbalığının incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(3), 149-162.
- Doğmaz, S. & Girli, A. (2010). Özel öğrenme güçlü ve zihin kuramı ilişkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(51), 683-693.

- Dodge, K. A., Lansford, J. E., Burks, V. S., Bates, J. E., Petit, G. S., Fontaine, R. & Price, J. M. (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development*, 74, 374-393.
- Douglas, K. (1984). *Herbert Marcuse and the crisis of marxism*. London and Berkeley: Macmillan and University of California Press.
- Dönmez, B. (2004). Sınıf yönetimi. M. Şişman. & S. Turan. (Ed.), *Sosyal bir sistem olarak sınıf ve sınıfın iklimi*. Ankara: Öğreti, Pegem A Yayıncılık.
- Dönmez, N. B. (1992). *Oyun Kitabı*. İstanbul: Esin Yayınevi.
- Duman, B. (2009). *Neden beyin temelli öğrenme*. Ankara: Pegem.
- Dunn, J. (2004). *Children's friendships: the beginnings of intimacy*. Malden: Blackwell.
- Durmuşoğlu Saltalı, N. & Arslan, E. (2013). Okul öncesi öğretmenlerin sınıflarında koydukları kurallar ve uygulamaları. *İlköğretim Online*, 12(4), 1032-1040. *Online+: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Dursun, A. (2010). *Okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleriyle anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- D'Zurilla, T. J. & Nezu, A. M. (2010). Problem-solving therapy. In K. S. Dobson (Ed.), *Handbook of cognitive-behavioral therapies* (pp. 197-225). New York, NY, US: Guilford Press.
- D'Zurilla, T.J., Nezu, A.M. & Maydeu-Olivares, A. (2004). Social problem solving: theory and assessment. In E.C. Chang, T.J. D'Zurilla, & L.J. Sanna (Eds.), *Social problem solving: theory, research, and training*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Düşek, G. & Ayhan, A. B. (2014). A study on problem solving skills of the children from broken family and full parents family attending regional primary boarding school. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152 (8), 137 – 142.
- Eisenberg, N., Valiente, C., Fabes, R. A., Smith, C. L., Reiser, M., Shepard, S. A., Losoya, S. H., Guthrie, I. K., Murphy, B. C. & Cumberland, A. J. (2003). The relations of effortful control and ego control to children's resiliency and social functioning. *Developmental Psychology*, 39(4), 761-776.

- Ekici, F. Y. (2014). Aile özellikleri ile okul öncesi eğitime devam eden çocukların problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(2/2), 70-108.
- Elibol Gültekin, S. (2008). *5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eratay, E. (2011). Okul öncesi çocuklarında davranış problemleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(3).
- Erdem, M. & Akman, Y. (2011). *Eğitim psikolojisi/ gelişim- öğrenme- öğretme*. Ankara: Arkadaş.
- Ergün, M. & Özsüer, S. (2006). Vygotsky'nin yeniden değerlendirilmesi. *Afyon Karahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 269-292.
- Erhardt, D. & Hinshaw, S. P. (1994). Initial sociometric impressions of attentiondeficit hyperactivity disorder and comparison boys: Predictions from social behaviors and from nonbehavioral variables. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62, 833–842.
- Eroğlu, E. (2011). *Ailenin çocuklarda problem çözme yeteneğinin gelişmesi üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Ersanlı, K. (2006). Sosyal gelişim. K. Ersanlı & E. Uzman (Ed.), *Gelişim ve öğrenme*. İstanbul: Lisans Yayınevi.
- Erwin, P. (2000). *Çocuklukta ve ergenlikte arkadaşlık* (O. Akınhay, Çev.). İstanbul: Alfa Kitabevi.
- Eskin, M. (2009). *Sorun çözme terapisi*. Ankara: HYB Basım Yayın.
- Essa, E. (2003). *A practical guide to solving preschool behavior problems*. (5th ed), Delmar Learning. USA.
- Farrington, D. P. (1991). Childhood aggression and adult violence: Early precursors and later-life outcomes. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 5-25). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fergusson, D. M., Horwood, L. J. & Ridder, E. M. (2005). Show me the child at seven: the consequences of conduct problems in childhood for psychosocial functioning in adulthood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 837–849.

- Frazier, S. L. (2000). *Child and adolescent anxiety: longitudinal relations with family characteristics, peer social status, and social cognitions, and contrasts with aggressive children*. Unpublished doctoral thesis. Indiana University, USA
- Gabriel, B. & Bodenmann, G. (2006). Elterliche kompetenzen und erziehungskonflikte. *Kindheit und Entwicklung*, 15 (1), 9-18.
- Garcia Coll, C. T., Kagan, J. & Reznick, J. S. (1984). Behavioral inhibition in young children. *ChildDevelopment*, 55(3), 1005-1019.
- Giles, J. W. & Heyman, G. D. (2005). Preschoolers use of trait-relevant information to evaluate the appropriateness of an aggressive response. *Aggressive Behavior*, 31, 498-509.
- Gizir, Z. (2002). *Anaokuluna devam eden dört-beş yaş çocuklarında sosyal davranışların gelişimi ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gleason, T. R., Gower, A. L., Hohmann, L. M., & Gleason, T. C. (2005). Temperament and friendship in preschool-aged children. *International Journal of Behavioral Development*, 29(4), 336-344.
- Gordon, T. (2005). *Çocukta dış disiplin mi? İç disiplin mi?* (E. Aksay, Çev.). Ankara: Sistem Yayıncılık.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., & Bumbarger, B. (2001). The prevention of mental disorders in school-aged children: Current state of the field. *Prevention & Treatment*, 4(1).
- Guralnick, M. J. (2005). Strutting young adolescent's peer relation. In. Trembley R. E, Barr, R. G, Peters, RDeV, (Eds.), *Encyclopedia on early childhood development*. Online Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Child Development; 2005: [Online] Retrieved on 11.02.2005, at URL: <http://www.excellence-earlychildhood.ca/GuralnickANGxp.pdf>.
- Gropper, N. & Froschl, M. (2000). The role of gender in young children's teasing and bullying behavior. *Equity and Excellence in Education*, 33(1), 48-56.
- Gözübüyük, N. (2015). *Okul öncesi dönem çocuklarında davranış sorunlarının anne-baba tutumu ve öz-kontrol ile ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Gülay, H. (2008). *5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*.

Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Gülay, H. (2009a). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Gülay, H. (2010). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri*. Ankara: Pegem Akademi.

Gülay, H. & Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Gülay, H. & Yenibayrak, F. (2010). *5–6 yaş çocukları için sosyal beceri etkinlikleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Gültekin Akduman, G. (2011). Okul öncesi eğitimin tanımı ve önemi. G. Uyanık Balat (Ed.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş* içinde (ss. 1-19). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Gültekin Akduman, G., Günindi, Y. & Türkoğlu, D. (2015). Okul öncesi dönem çocukların sosyal beceri düzeyleri ile davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(37), 673-683.

Güner, A. (2011). *Okulöncesi çocuklar ve ebeveynlerinin bağlanma güvenlikleri ile çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Gürşimşek, İ. (2002). *Etkin öğrenme ve aile katılımı*. Dokuz Eylül Üniversitesi Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı. İstanbul: Ya–Pa Yayınları

Gürşimşek, I., Girgin, G., Harmanlı, Z. & Ekinci, D. (2004). *Annenin ruhsal belirtileri ile 5-6 yaş dönemi çocuklarının davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. III. Uluslararası Okulöncesi Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri.

Güven, Y. (2004). *Erken çocuklukta matematiksel düşünme ve matematiği öğrenme*. İstanbul: Küçükadımlar Eğitim Yayınları.

Güven, A. (2013). *Çocuğun davranış sorunları ile algıladığı anne baba çatışması arasındaki ilişkiler: Duygu sosyalleştirmenin aracı rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Hamamcı, E. & Hamamcı, Z. (2015). Çocuk gelişimi kuramları ve dil öğretmenleri için yansımaları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 13.

Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T. & Masburn, A. J. (2008). Teacher's perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors. *Social Development*, 17(1), 115-136.

- Hartup, W.W. (1983). Peer relations. In Hetherington, E. M (Ed.). *Handbook of Child Psychology: Vol. IV. Socialization, Personality, and Social Development* (pp. 103-196). Wiley: New York.
- Hawley, P. H., Johnson, S. E., Mize, J. A. & McNamara, K. A. (2007). Physical attractiveness in preschoolers: Relationships with power, status, aggression and social skills. *Journal of School Psychology, 45*(5), 499-521.
- Hay, D. F. (2006). Yours and mine: toddlers' talk about possessions with familiarpPeers, *British Journal of Developmental Psychology, 24*, 39-52.
- Hay, D. F., Caplan, M. & Nash, A. (2009). The beginnings of peer relations. In Rubin, K., Bukowski, W. M., & Laursen, B. (Eds.) *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 121-143). New York: Guilford Press.
- Hay, D. F., Payne, A. & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45* (1), 84-108.
- Hinshaw, S. P. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Casual relationships underlying mechanisms. *Psychological Bulletin, 111*, 127-155.
- Hmelo Silver, C. E. (2004). Problem based learning: what and how do students learn? *Educational Psychology Review, 16*(3), 235-266.
- Hortaçsu, N. (2003). Çocuklukta İlişkiler Ana baba, kardeş ve arkadaşlar. Ankara: İmge.
- Hoza, B., Waschbusch, D. A., Pelham, W. E., Molina, B. S. G. & Milich, R. (2000). Attention-deficit/hyperactivity disorder and control boys' responses to social success and failure. *Child Development, 71*, 432-446.
- Humphreys, T. (1999). *Çocuk eğitiminin anahtarı: özgüven* (T. Anapa, Çev.). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Hay, D. F., Caplan, M. & Nash, A. (2009). The beginnings of peer relations. In Rubin, K., Bukowski, W. M. & Laursen, B. (Eds.) *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 121-143). New York: Guilford Press.
- Jenkins, J. M. & Astington, J. W. (2000). Theory of mind and social behavior: Causal models tested in a longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly, 46*, 203-220.
- Johnson, C., Ironsmith, M., Snow, C. & Poteat, G. M. (2000). Peer acceptance and social adjustment in preschool and kindergarten. *Early Childhood Education Journal, 27* (4), 207-213.

- Jones, K., Ling, M. Q. & Charlton, T. (1999). Professional developmentin response to problem behaviours in primary and special schools in singapore. *Journal of In-Service Education*, 25(1), 55–68.
- Joseph, G. E. & Strain, S. S. (2010). Teaching young children interpersonal problem-solving skills. *Young Exeptional Children*, 13(3), 28-40.
- Kaan, S. (2014). *Kişilerarası sorun çözme becerileri eğitimi programının okul öncesi dönem çocukları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Kalaycı, N. (2006). Problem çözme. F. D. Gözütok (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (ss. 372). Ankara: Ekinoks.
- Kanlıkılıçer, P. (2005). *Okul öncesi davranış sorunları tarama ölçeği: Geçerlilik güvenirlik çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kapçı, E. G. (1998). Okul öncesi davranış ölçeğinin Türk çocuklarına uyarlanması ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 5, 9-15.
- Kapçı, E. G. & Hamamcı, Z. (2010). Aile işlevleri ile psikolojik belirtiler arasındaki ilişki: Erken dönem uyum bozucu şemaların aracı rolü. *Klinik Psikiyatri*, 13, 127-136.
- Kapıkıran, N., İvrendi, A. & Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 20-21.
- Kapısız, Ö. & Karaca, S. (2018). Erken çocukluk döneminde görülen davranışsal sorunlar ve psikiyatri hemşiresinin rolü. *Jaren*, 4(2), 112-119.
- Karabekiroğlu, K., Rodopman Arman, A. & Berkem, M. (2008). Erken çocukluk dönemi psikiyatrik sorunları ile anne-baba depresyonu arasındaki ilişki: Cinsiyetin rolü. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 15 (2), 75-86.
- Karaca, N. H., Gündüz, A. & Aral, N. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4 (2), 65-76.
- Karasar, N. (1984). *Araştırmalarda rapor hazırlama*. Ankara: Hacettepe Taş Kitapçılık Limited Şti.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, H. & Öztürk, C. (2009). Sosyal bilişsel teori ile zorbalığa yaklaşım, *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 2(2).

- Karoğlu, H. (2016). *Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri ve sosyal beceri düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Kayhan Aktürk, Ş. (2015). *Okul öncesi dönem çocuklarında duygu düzenleme becerileri ile akran ilişkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kesicioğlu, O. S. (2015). Okul öncesi dönem çocukların kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 327-342.
- Keown, L. J. (2000). *Parent-child relationship, peer functioning and preschool hyperactivity*. Unpublished doctoral dissertation, The University Of Auckland, USA.
- Keown, L. (2002) Parenting, family functioning, preschool hyperactivity. *Psychology of Auckland 22*. Auckland University Press.
- Kılıç, B. & Şener, Ş. (2005) Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklarda karşı olma- karşı gelme bozukluğu/davranış bozukluğu eş hastalanımında aile İşlevleri ve psikososyal değişkenlerin karşılaştırılması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 16(1), 21– 28.
- Koçak, N. & Tepeli, K. (2006). *4-5 yaş çocuklarının sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. 1. Uluslar Arası Okul Öncesi Eğitim Kongresinde sunulmuş bildiri, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Koray, Ö. & Azar A. “Ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme ve mantıksal düşünme becerilerinin cinsiyet ve seçilen alan açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 125-136.
- Ladd, G. W. (2001). Themes and theories: Perspectives on processes in family-peer Relationships. In Parke, R. D., Ladd, G. W. (Eds.), *Family-peer relationships: Modes of linkage*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J. & Goleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship and victimization: distinct relational systems that contribute uniquely to children’s school adjustment?, *Child Development*, 6(69), 1181-1197.
- Ladd, G. W., Price, J. M. & Hart, C. H. (1988). Predicting preschoolers peer status from their playground behaviours and peer contacts. *Child Development*, 59, 986-992.
- Ladd, G. W. & Profilet, S. M. (1996). The child behavior scale: a teacher report measure of young children’s aggressive, withdrawn, and prosocial behaviors. *Developmental Psychology*, 32(6), 1008- 1024.

- Lee, K.L., Tan, L., Goh, N., Lee, K., Chia, L. & Chin, C. (2000). Science teachers and problem solving in elementary schools in Singapore. *Research in Science Technology*, 18(1), 113-126.
- Leadbeater, B. J. & Bishop, S. J. (1994). Predictors of behavior problems in preschool children of inner-city afro-american and puerto rican adolescent mothers. *Child Development*, 65, 638-648.
- Lewis, M. D., Granic, I., & Lamm, A. C. (2006). Behavioral differences in aggressive children linked with neural mechanisms of emotion regulation. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 164-177. [Available online at: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1196/annals.1376.017/full>], Retrieved on August 2, 2014.
- Lewis, R. B. D. & Doorlag. (1991). *Teaching special student in the mainstream*. New York: McMillan.
- Lier, P., Vitaro, F., Wanner, B., Vuijk, P. & Crijnen, A. (2005). Gender differences in developmental links among antisocial behaviour, friends' antisocial behaviour and peer rejection in childhood: Result from two cultures, *Child Development*, 4(76), 841-855.
- Louise, P. (2006). *Behaviour in Schools*. Newyork: Mc Graw-Hill.
- Malik, S., Balda, S. & Punia, S. (2006). Socio-emotional behaviour and social problem solving skills of 6-8 years old children. *Journal of Social Sciences*, 12(1), 55-58.
- Manaster, H. & Jobe, M. (2012). The role of relationships in early childhood education. young children. Link: <http://www.naeyc.org/yc/files/yc/file/201211/Manaster.pdf> Erişim tarihi: 28.04.2013.
- Manıtı, A., Scholte, E. M., Van Berckeleer- Onner, I. A. & Van Der Ploeg, J. D. (2009). Social and emotional detachment: a cross-cultural comparison of the non-disruptive behavioural psychopathic traits in children. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 19, 178– 192.
- Marshall, S. J. (2007). *Peer interactions among Italian preschool-age children: Relational and physical aggression, victimization, and sociometric status*. Unpublished master dissertation, Brigham Young University, Utah, USA.
- Martin, A., Linfoot, K. & Stephenson J. (1999). How teachers respond to concerns about misbehaviour in their classroom. *Psychology in the Schools*, 36(4), 347.

- Mccomas, J. J., Johnson, L. & Symons, F. J. (2005). Teacher and peer responsivity to prosocial behavior of high aggressors in preschool. *Educational Psychology*, 25, 223-231.
- McGuire, J. & Richman, N. (1986). Screening for behavior problems in nurserler: The rellabitily and validity of the PBCL. *J Child Psychiatry*, 27, 7-32.
- Miller. A. S. (2004). 3 to 4: don't go away scholastic. *Early Childhood Today*, 19(3), 34-35. New York.
- Miller, C. A. (2006). Developmental relationships between language and theory of mind. *American Journal of Speech- Language Pathology*, 15, 142-154.
- Milliyetçi, Ö. (2008). *Mesleki ve teknik eğitim veren ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin internete yönelik tutumları ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Şişli ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Miner, J. L. & Clarke Stewart, K. A. (2008). Trajectories of externalizing behavior from age 2 to age 9: Relations with gender, temperament, ethnicity, parenting, and rater. *Developmental Psychology*, 44, 771-786.
- Monks, C. P., Ortega Ruiz, R. & Torrado Val, E. (2002). Unjustified aggression in preschool. *Aggressive Behavior*, 28(6), 458-476.
- Monks, C. P., Smith, P. K. & Swettenham, J. (2005). Psychological correlates of peer victimisation in preschool: Social cognitive skills, executive function and attachment profiles. *Aggressive Behavior*, 31(6), 571-588.
- Morgan, C. T. (1998). *Psikolojiye giriş* (H. Arıcı, Çev.). Ankara: Hacettepe üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Morgan, C. T. (2005). *Psikolojiye giriş* (H. Arıcı ve ark., Çev.). Ankara: Meteksan
- Neyen, J. (2016). *Correlates of problem solving styles: the impact of parenting styles and sex typing*. Unpublished Doktoral Dissertation, Fordham University Department of Philosophy, New York.
- Nixon, R. D. V. (2002). Treatment of behavior problems in preschoolers. *Cinical Psychology Review*, 22 (4), 525-546.
- Ocak Anlıak, Ş. & Dinçer, Ç. (2009). Çocukların kişiler arası bilişsel problem çözme becerileri zaman içerisinde nasıl bir değişim gösteriyor. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 37; 71-90. 05.01.2010 tarihinde <http://www.ejer.com.tr/pdfler/tr/276739108.pdf>. sayfası tarafından erişilmiştir.

- Ogelman Gülay. H. & Ersal, C. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerinin çocukların akran ilişkileri üzerindeki etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 2.
- Ogelman Gülay, H., Körükçü, Ö. & Ersal, C. (2015). Anne ve öğretmen ile olan ilişkilerin okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkilerini yordayıcı etkisinin incelenmesi. *TSA dergisi*, 1.
- Ogelman Gülay, H. & Sarıkaya Erten, H. (2013). Okul öncesi eğitimi almış çocuklarının akran ilişkileri değişkenlerinin 5 ve 6 yaşta incelenmesi: iki yıllık boylamsal çalışma. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8).
- Oğuz, V. (2012). *Proje yaklaşımının anasınıfına devam eden çocukların problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Oğuz, V. & Köksal Akyol, A. (2012). Aile ve çocuk. N. Aral (Ed.), *Çocuklarda problem çözme becerisi* (ss. 217-237). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Olca, O. (2008). *Bazı kişisel ve ailesel değişkenlere göre okulöncesi dönemdeki çocukların sosyal yetenekleri ve problem davranışlarının analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Onur, B. (2000). *Gelişim psikolojisi: yetiskinlik, yaşlılık, ölüm*, (5. Baskı). Ankara: İmge Yayınevi.
- Orçan, M. (2008). Sosyal gelişim. M. E. Deniz. (Ed.), *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*, Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- Orçan, M. (2010). Sosyal Gelişim. M. E. Deniz. (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim*. İstanbul: Maya Akademi.
- Orçan, M. & Deniz, M. E. (2006). *Anaokuluna devam eden 6 yaş çocuklarının sosyal uyumlarının incelenmesi*. 1. Uluslar Arası Okul Öncesi Eğitim Kongresinde sunulan bildiri, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ostrov, J. M. & Keating C. F. (2004). Gender differences in preschool aggression during free play and structured interactions: An observational study. *Social Development*, 13(2), 255-277.
- Öğütölmüş S. (2006). *Kişiler arası sorun çözme becerileri ve eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Ömeroğlu, E. (2007). Bilişsel süreçler. Ömeroğlu, E. & Kandır, A. (Eds.). *Bilişsel gelişim*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Önder A. (2005). *Okul çağı çocuğu ile iletişim, sorunların iletişimle çözümü*, İstanbul: Morpa Kültür.
- Önder, A. (2007b). Okul öncesi eğitimde güncel konular. A. Oktay & U. Ö. Polat. (Ed.), *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Önder, S. (2016). *5 – 6 yaş çocukların bağlanma stillerinin akran ilişkilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öter, G. (2013). “Okul çağı çocuklarında akran (arkadaş) ilişkileri.” *Link: <http://www.hanimeli.gen.tr/okul-cagi/82-okul-cagi/260-okul-cagi-cocuklarında-akranarkadas-iliskileri.html>* Erişim tarihi: 28.04.2013.
- Özbaran, B. & Aydın, C. (2007) Davranım bozukluğu. A. Aysev & Y. Taner (Ed.). *Çocuk ve ergen ruh sağlığı ve hastalıkları* (ss. 433- 440). İstanbul
- Özbey, S. (2010) Okul öncesi çocuklarda uyum ve davranış problemleriyle başa çıkmada ailenin rolü. *Aile ve Toplum Dergisi* 6(21): 9- 18.
- Özbey, S. & Alisinanoğlu, F. (2009). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların problem davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 493-517.
- Özcan, C. & Ögütölmüş, S. (2010). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklara bilişsel yaklaşıma dayalı kişilerarası sorun çözme eğitiminin katkıları. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 9(4), 391-398.
- Özdil, G. (2008). *Kişilerarası problem çözme becerileri eğitimi programının okulöncesi kurumlara devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Özer, D. (2010). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Özkan, Y. & Çifci, E. G. (2010). Düşük sosyo ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında akran zorbalığı. *İlköğretim Online*, 9(2), 576-586.

- Özmen, D. (2013). *5-6 yaş grubu çocukların akran ilişkilerinin sosyal problem çözme becerisi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Pakaslahti, L., Karjalainen, A. & Keltikongas, L. (2002). Relationships between adolescent prosocial problem solving strategies, prosocial behavior and social acceptance. *International Journal of Behavioral Development*, 26 (2), 137-144.
- Pardini, D. A., Barry, T. D., Barth, J. M., Lochman, J. E. & Wells, K. C. (2006). Self perceived social acceptance and peer social standing in children with aggressive-disruptive behaviors. *Social Development*, 15 (1), 46-64.
- Peren, S., Stadelmann, S., Wyl, A. V. & Klitzing, K. V. (2007). Pathways of behavioral and emotional symptoms in kindergarden children: What is the role of prosocial behaviour?. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 16, 209-214.
- Perren, S. (2000). *Kindergarten children involved in bullying: social behaviour, peer relationships, and social status*. Unpublished doctoral dissertation, University of Bern, Bern, Switzerland.
- Petermann, U. & Petermann, F. (2006). Erziehungskompetenz. *Kindheit und Entwicklung*, 15 (1), 1-8.
- Peterson, C. C., Slaughter, V. P. & Paynter, J. (2007). Social maturity and theory of mind in typically developing children and those on the autism spectrum. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(12), 1243-1250.
- Pettit, G. S. & Dodge, K. A. (2002) Family adversity, positive peer relationships and children's externalizing behavior: a longitudinal perspective on risk and resilience. Child development relationship between problem behaviors and academic achievement in adolescents: The unique role of attention problems. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10, 233-240.
- Piaget, J. (1969). *The mechanisms of perception*. London: Routledge ve Kegan Paul.
- Ramazan, O. (2015a). Oyun etkinlikleri I. çocuk ve oyun. R. Zembat (Ed.), Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını.
http://www.ataturkuni.net/ow_userfiles/plugins/forum/attachment_1311_544130ab203a6_544130a066d65_%C3%87OCUK-VE-OYUN-6.pdf, Erişim Tarihi: 21.07.2015.

- Rodkin, P. C. & Hodges, E. V. E. (2003). Bullies and victims in the peer ecology: Four questions for psychogologists and school professionals. *School Psychology Review*, 32 (3), 384-400.
- Roth Ledley, D. & Heimberg, R. (2006). Cognitive vulnerability to social anxiety. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 25(7), 755-778.
- Rubin, K. H., Chen, X., Coplan, R., Buskirk, A. A. & Wojslawowicz, J.C. (2005). Peer relationships in childhood. Bornstein, M, H. & Lamb, M. E. (Eds.). *Developmental science: An advanced textbook 5th edition* (pp. 469- 511). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate.
- Ruffman, T., Slade, L. & Crowe, E. (2002). The relation between children's and mothers' mental state language and theory- of-mind understanding", *Child Development*, 73(3), 734-751.
- Reijntjes, A., Stegge, H. & Meerum, M. (2006). Children's coping with peer rejection: The role of depressive symptoms, social competence, and gender. *Infant and Child Development*, 15, 89-107.
- Salı, G. (2014). Okul öncesi dönem çocuklarında akran ilişkilerinin ve akran şiddetine maruz kalmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 95–216.
- Santrock, J. W. (2004). *Child development*. (tenth edition). New York: McGraw- Hill Publishing.
- Saracaloğlu, A. S., Serin, O. & Bozkurt, N. (2001). Dokuz eylül üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü öğrencilerinin problem çözme becerileri ile başarıları arasındaki ilişki. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(14),121-134.
- Sargın, N. (2001). *Çocuklarda ruh sağlığı*. (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım.
- Sarı, E. (2007). *Anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sarıtaş, M. (2000). Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar. L. Küçükahmet (Ed.). *Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Sarıtaş, M. (2006). *İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinde gözlenen zorba davranışların aile sorunlarına göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

- Saygılı, H. (2000). *Problem çözme becerisi ile sosyal ve kişisel uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Saygılı, S. (2006). *Çocuklarda davranış bozuklukları*. İstanbul: Elit Kültür Y.
- Schneider, B. H., Atkinson, L. & Tardif, C. (2001). Child-parent attachment and children's peer relations: A quantitative review. *Developmental Psychology*, 37 (1), 86-100.
- Schmidt, M. E., Demulder, E. K. & Denham, S. A. (2002). Kindergarten social-emotional competence: Developmental predictors and psychosocial implications, *Early Child Development and Care*, 172, 451-462.
- Seçer, Z., Ogelman Gülay, H., Önder, A. & Berengi, S. (2008). Okul öncesi 5-6 yaş grubu çocukların akran ilişkileri ile annelerinin ebeveynliğe yönelik özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(3).
- Senemoğlu, N. (2001). *Gelişim ve öğrenme: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gönül Yayıncılık
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Sertbaş, N. (2006). *İlköğretim öğrencilerinde davranış problemleri ve yordanan değişkenler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Seven, S. (2006). *6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyleri ile bağlanma durumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Seven, S. (2007). Ailesel faktörlerin altı yaş çocuklarının sosyal davranış problemlerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51, 477-9.
- Seven, S. (2008). Yedi sekiz yaş çocuklarının sosyal becerilerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2)
- Sevinç, M. (2004). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. İstanbul: Morpa.
- Shabat, J., Lyons, J. & Martinovich, Z. (2008) Exploring the relationship between conduct disorder and residential treatment outcomes *Child Fam Stud*, 17, 353– 371.
- Shaw, D. S., Gilliom, M. & Giovannelli, J. (2000). Aggressive behavior disorders. In C. H. Zeanah, Jr. (Ed.), *Handbook of infant mental health* (pp. 397-411). New York, NY, US: Guilford Press.

- Shewchuk, R., Johnson, M. & Elliott, T. (2000). Self-appraised social problem solving abilities, emotional reactions, and actual problem solving performance. *Behavior Research and Therapy*, 38(7), 727-740.
- Shure, M. B. & Spivack, G. (1982). Interpersonal problem solving in young children: A cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology*, 10 (3), 341-356.
- Snyder, J., Schrepferman, L., McEachern, A., Barner, S., Johnson, K & Provines, J. (2008). Peer deviancy training and peer coercion: dual processes associated with early-onset conduct problems. *Child Development*, 2(79), 252– 268.
- Song, S. Y. (2006). The role of protective peers and positive peer relationships in scholl. *Bullying: How Can Peers Help*.
- Spence, S. H. (2003). Social skills training with children and young people: theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8(2).
- Sungur, G. & Bal, N. (2016). Analysis of 4th grade students' problem solving skills in terms of several variables. *Journal of Education and Practice*, 7(14), 2222-1735.
- Şahin, Ç. (2004). Problem çözme becerisinin temel felsefesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 160-171.
- Şanlı, N. 2005. Çocukların problem çözme becerisini geliştirmek için. *Çoluk Çocuk Aylık Anne Baba Eğitim Dergisi*, 52, 20-22.
- Şehirli, N. (2007). *Çocuk davranışlarını değerlendirme ölçeği'nin geliştirilmesi ve bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şen, M. (2009). *3–6 yaş grubu çocukların sosyal davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Şimsek, N. & Çınar, Y. (2012). *Okul öncesi dönemde fen ve teknoloji öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tabak, N. (2007) *İlköğretim birinci kademedeki davranış sorunları olan çocukların anne-baba tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Tahiroğlu, A. Y., Bahalı, K., Avcı, A., Seydaoğlu, G. & Uzel, M. (2009). Ailedeki disiplin yöntemleri, demografik özellikler ve çocuklardaki davranış sorunları arasındaki ilişki. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 16(2), 67- 82.

- Tavlı, B. S. (2007). *6 yaş grubu anasınıfı öğrencilerinin problem çözme becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Telmaş, G. (2010). *Anne baba tutumlarının ve çocukların davranışsal özelliklerinin aile sihirli çizim testi ile incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tepeli, K. (2010). Fiziksel Gelişim. M. E. Deniz. (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim*. İstanbul: Maya Akademi.
- Terzi, Ş. I. (2000). *İlköğretim okulu altıncı sınıf öğrencilerinin kişiler arası problem çözme becerileri algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Thornton, S. (1999). Creating the conditions for cognitive change: The interaction between task structures and specific strategies. *Child Development*, 70(3), 588-603.
- Topaloğlu Çiftçi, Z. (2013). *4-5 yaş çocuklarının sosyal yetkinlik, saldırganlık, kaygı düzeyleri ile anne-babalarının ebeveyn özyeterliği algısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Topaloğlu Özdemir, A. (2013). *Etkinlik temelli sosyal beceri eğitiminin çocukların akran ilişkilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Topses, G. (2009). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tösten, R., Han, B. & Anik, S. (2017). The impact of parental attitudes on problem solving skills in high school students. *Universal Journal of Educational Research*, 5(1), 170-174.
- Tremblay, R. E., Nagin, D. S., Séguin, J. R., Zoccolillo, M., Zelazo P. D., Boivin, M., Pérouse, D. & Japel, C. (2004). "Physical aggression during early childhood: trajectories and predictors. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 4 (2), 65-76, 2011.
- Tuğrul Atik, B. (1992). *Anaokulu eğitimi alan ve almayan çocukların ruhsal uyum davranışlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tümkiye, S. (2010). Dil gelişimi. M. E. Deniz (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim*. İstanbul: Maya Akademi.

- Tüy Poyraz, S. (1999). *3–6 yaş arasındaki işitme engelli ve işiten çocukların sosyal beceri ve problem davranışları yönünden karşılaştırılmaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ulu, D. P. & Fısıloğlu, H. (2002). The relationship between Turkish children's perceptions of marital conflict and their internalizing and externalizing problems. *International Journal of Psychology*, 37, 369-378.
- Uluyurt, F. (2012). *Bazı değişkenlere göre okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarının akran ilişkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ummanel, A. (2007). *Okul öncesi çocuklarda akran kabulünün çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uysal, D. & Nazlı, S. (2010). Akran yardımcılığı müdahalesi etkililiği; Balıkesir Karasu İlköğretim Okulu Örneği. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(23).
- Uysal, H. (2011). *Okul öncesi dönemde görülen akran zorbalığının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uysal, H., Aydos, E. H. & Akman, B. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarının sınıfa uyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *GEFAD / GUJGEF*, 36(3), 617-645.
- Uysal, H. & Dinçer, Ç. (2012). Okul öncesi dönemde akran zorbalığı. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 468-483.
- Üre, Ö., Arı, R. & Şahin Seçer, Z. (2001). *Çocukta duygusal gelişim*. Konya: S.Ü
- Valiente, C., Eisenberg, N., Smith, C. L., Reiser, M., Fabes, R. A. & Losoya, S. (2003) The relations of effortful control and reactive control to children's externalizing problems: A longitudinal assessment. *Journal of Personality*, 71, 1171–1196.
- Vaillancourt, T., McDougall, P., Hymel, S., Krygsman, A., Miller, J. & Stiver, K. (2007). Bullying: are researchers and children/youth talking about the same thing? *International Journal of Behavior*; 32(4), 86-95.

- Visser, M., Singer, E., Van Geert, P. L. C. & Kunnen, E. S. (2009). What makes children behave aggressively? The inner logic of Dutch children in special education. *European Journal of Special Needs Education*, 1(24), 1– 20.
- Vygotsky, L. S. (1985). *Düşünce ve dil* (S. Koray, Çev.). İstanbul: Sistem yayınları.
- Walker, S. (2004). Teacher reports of social behavior and peer acceptance in early childhood: Sex and social status differences. *Child Study Journal*, 34 (1), 13-28.
- Walker, S., Irvin, K. & Berthelsen, D. (2002). Gender influences on preschool children's social problem-solving strategies. *JGP*, 163(2), 197-209.
- Wang, H. T., Sandall, S. R., Davis, C. A. & Thomas, C. J. (2011). Social skills assessment in young children with autism: A comparison evaluation of the SSRS and PKBS. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(11), 1487-1495.
- Webster Stratton, C. (2006). *Teaching students to problem solve. How to promote children's social and emotional competence*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Weiss, E. M., Maciolek, L. C. & Reio, T. G. (2001) *The prevalence of anxiety and prosocial behaviors in child- centered and basic skills classrooms*. Johns Hopkins University: Overhead Project.
- Wellman, H. M., Baron Cohen, S., Caswell, R., Gomez, J. C., Swettenham, J., Toye, E., & Lagattuta, K. (2002). Thought-bubbles help children with autism acquire an alternative to a theory of mind. *Autism*, 6(4), 343-363.
- Wellman, H. M., Cross, D., ve Watson, J. (2001). “Meta-analysis of theory-of mind development: the truth about false belief. *Child Development*, 72, 655-684.
- Wonderlich, S. J. (2007). *Predictors of bullying behaviors: a follow-up study on early childhood play behaviors of preschoolers*. Unpublished master dissertation, Southern Illinois University, Illinois, USA.
- Wood, J. J., Cowan, P. A. & Baker, B. L. (2002). Behavior problems and peer rejection in preschool boys and girls. *Journal of Genetic Psychology*, 163 (1), 72-89.
- Woolfolk, A. E. (1993). *Educational psychology*. Boston: Allynande Bcaon.
- Wu, Z. ve Su, Y. (2014). How do preschoolers' sharing behaviors relate to their theory of mind understanding?. *Journal of Experimental Child Psychology*, 120, 73-86.
- Yavuzer, H. (1994). *Ana-baba ve çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2000). *Ana-baba ve çocuk*. (13. Baskı.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2002). *Doğum öncesinden ergenlik sonuna çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Yavuzer, H. (2003). *Ana-baba ve çocuk*. (7.baskı.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2007). *Çocuk psikolojisi*. (30. Baskı.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2008). *Çocuğunuzun ilk altı yılı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazgan İnanç, B., Bilgin, M. & Kılıç Atıcı, M. (2007). *Gelişim psikolojisi: Çocuk ve ergen gelişimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yazıcı, H. (2006). Sosyal öğrenme kuramı. K. Ersanlı & E. Uzman (Ed.), *Gelişim ve öğrenme*, İstanbul: Lisans Yayınevi.
- Yıldırım, İ. (2008). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yılmaz, G. (2007). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması deneyimlerinin fen öğretimi öz yeterlik ve sınıf yönetimi inançlarına olan etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yılmaz, M. T. (2010). Cinsel gelişim. M. E. Deniz. (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim*. İstanbul: Maya Akademi.
- Yörükoğlu A. (1998). *Çocuk ruh sağlığı*. (8. Basım). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Yörükoğlu A. (2006). *Çocuk ruh sağlığı*. (23. Baskı). Ankara: Özgür Yayıncılık
- Yörükoğlu, A. (2010). *Çocuk ruh sağlığı* (30. b.). İstanbul: Özgür.
- Yumuş, M. (2013). *Okul öncesi eğitimcilerin 36-72 ay aralığındaki çocukların davranış problemleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi ve başa çıkma stratejilerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yurdakavuştu, Y. (2012). *İlköğretim öğrencilerinde duygusal zeka ve sosyal beceri düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Zembat, R. & Unutkan, P. Ö. (2005). Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar1. *Problem Çözme Becerilerinin Gelişimi*. İstanbul: Morpa.

EKLER



EK 1. VALİLİK İZNİ



T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Aksaray Üniversitesi- Genel Sekreterlik
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı Tarih: 02.07.2019
Sayı: 45333631-300.E.00000413056



Sayı : 45333631-300
Konu : Tuğba YEĞEN (Anket İzni)

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: Aksaray İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 27.06.2019 tarih ve E.12308800 sayılı yazısı.

Aksaray İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün Enstitünüz öğrencilerinden Tuğba YEĞEN'in Anket İzni ile ilgili yazısı yazımız ekinde gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Ayhan ÖZÇİFÇİ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: İlgi Yazı Örneği



T.C.
AKSARAY VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 85705372-44-E.12308800
Konu : Anket İzni

27.06.2019

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgili: 28.05.2019 tarihli ve 45333631-300-E.401219 sayılı yazınız.

İlgide kayıtlı yazınızda belirtildiği üzere, Üniversitenizin Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Tuğba YEĞEN; yürütmekte olduğu tez çalışması kapsamında okullarınızda anket uygulaması yapmak için izin istemektedir.

Ancak; başvuru evraklarının incelenmesi neticesinde; Milli Eğitim Bakanlığından (ayse.meb.gov.tr adresinden) alınması gereken ön izin belgesinin ibraz edilmediği tespit edilmiştir.Eksik belgenin tamamlanması halinde, ilgilinin anket izin başvurusu değerlendirmeye alınacaktır.

Bilgilerinize arz ederim.

Hacı Ömer KARTAL
İl Millî Eğitim Müdürü


Mustafa GEZGİNCİ
MEMUR
Belgeyi nas ilâk etmek için imzalandı.

Yeni Saray Mah. 2/E 90 Sok. No:47 Ek Valilik 3.Nokta Hizmet Binası 68100-AKSARAY
Elektronik Ad: <http://aksaray.meb.gov.tr>
e-posta: aksaray@meb.gov.tr

Ayrıca bilgi için: İl YALÇIN
Tel: 0 (382) 213 68 40 (30)
Faks: 0 382 213 68 14

Bu evrak güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır. <https://evrakorgu.meb.gov.tr> adresinden 3146-25ba-3ca4-8c63-430f kodu ile teyit edilebilir.

EK 2. ARAşTIRMADA KULLANILAN ÖLÇEK İZİNLERİ

Merhaba Tuğba,

Ölçek ve ilgili bilgiler ektedir. Size şimdiden kolay gelsin.

PROF. DR. Emine Gl Kapçı

Ankara Üniversitesi,

Eğitim Bilimleri Fakültesi,

Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümü,

Emekli ğretim yesi



T. C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi
Okul Öncesi Eğitimi ABD.

02.04.2015

Sayın Tuğba YEĞEN,

tarafımdan Türkçe'ye uyarlanmış Ladd-Profile Çocuk Davranış Ölçeğinin Türkçe versiyonunun, ilgili yerlerde kaynak gösterilme şartıyla yüksek lisans tezinizde kullanmanız uygun bulunmuştur. Adı geçen ölçek sadece belirtilen tezde kullanılabilir, başka bir çalışmada kullanılamaz ve başkalarına verilemez. Tez içerisinde maddeler yayınlanmamalıdır. Çalışmanın tamamlanıp yayına dönüştürülmesinden sonra bir örneğinin tarafıma gönderilmesi gerekmektedir. Bu koşullar doğrultusunda izin verilmektedir.

Doç. Dr. Hülya GÜLAY OGELMAN
Pamukkale Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Okul Öncesi Eğitimi ABD.

Ladd-Profile Çocuk Davranış Ölçeğinin Türkçe versiyonu tezim dışında başka bir araştırmada, izin alınmadan kullanılmayacak, tarafımdan başkalarına verilmeyecektir.

Sayın: Tuğba YEĞEN

Tezinizde kullanmak amacıyla talep ettiğiniz “Çocuklar İçin Problem Çözme Becerisi Ölçeği”ni (PÇBÖ) kullanmanızda hiçbir sakınca bulunmamaktadır.

İyi çalışmalar dileklerle, 06.04.2015

EK 3. ARAŞTIRMADA KULLANILAN ÖLÇEKLER

OKUL ÖNCESİ SOSYAL DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ (ÖRNEK MADDELER)

1	Çok aşırı hareketli, yemek esnasında veya diğer zamanlarda beş dakikadan fazla yerinde duramaz, her zaman etrafta koşturur.	2
	Çok hareketli, gerektiğinde sakin olarak yerinde duramadığı zamanlar olur	1
	Çok hareketli değil, gerektiğinde yerinde sakin oturabiliyor.	0
	Yeterince hareketli değil, uyuşuk olmaya eğilimli	0
2	Diğer çocuklar tarafından sevilir görülüyor.	0
	Bazı çocuklar tarafından sevilmez	1
	Çocukların çoğunun onu sevmediği görülüyor	2

PROBLEM ÇÖZME BECERİ ÖLÇEĞİ (ÖRNEK MADDELER)

	0 (Hiç Çözüm Önerisi Yok)	1 (Tek Öneri var)	2 (İki Öneri Var)	3 (Üç Öneri Var)	4 (Üçten Fazla Öneri Var)
1. Bu çocuk pasta tabağını düşürmüştü.					
2. Bu çocuğun topunun havası inmişti					
3. Bu çocuk koşarken saksıyı kırmıştı					