



T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

YÜKSEK
LİSANS
TEZİ

60-72 AY ARASI ÇOCUKLARIN SOSYAL PROBLEM
ÇÖZME BECERİLERİNİN YALNIZLIK VE SOSYAL
MEMNUNİYETLERİNİ YORDAMA GÜCÜ:
MERSİN ÖRNEĞİ

ÖZGÜR OĞUR

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ
BİLİM DALI

Antalya, 2022

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**60-72 AY ARASI ÇOCUKLARIN SOSYAL PROBLEM ÇÖZME
BECERİLERİNİN YALNIZLIK VE SOSYAL MEMNUNİYETLERİNİ
YORDAMA GÜCÜ: MERSİN ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖZGÜR OĞUR

Danışman: Doç. Dr. Begümhan YÜKSEL

Antalya, 2022

DOĞRULUK BEYANI

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

Temmuz, 2022

Özgür OĞUR

TEŞEKKÜR

Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinin yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeylerini yordama gücünü inceleyerek alanyazına katkı sağlamayı amaçladığım bu çalışmanın her aşamasında bilgi ve deneyimiyle yoluma ışık tutan, yardıma ve desteğe ihtiyaç duyduğum her an sabır ve anlayışla yanımda olan, bir akademisyenin nasıl olması gerektiğini bana gösteren, öğreten, öğrencisi olmaktan onur duyduğum rol modelim değerli danışmanım sayın Doç. Dr. Begümhan YÜKSEL'e akademik yolculuğumda bana verdiği tüm emek, zaman, sabır, hoşgörü ve anlayışı için sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Akademideki en büyük şans iyi bir danışmana denk gelmekmiş. Bu nedenle ben de kendimi o şanslı öğrencilerden biri olarak addediyorum.

Lisans ve yüksek lisans eğitimi sürecinde desteğine ihtiyaç duyduğum her an sabır ve anlayışla yardımcı olan, benimle bilgi ve tecrübelerini paylaşan sayın hocam Doç. Dr. Zeliha YAZICI'ya, tez jürimde de bulunarak çalışmama katkı sağladığı ve beni onurlandırdığı için şükranlarımı sunarım.

Tez savunma jürimde bulunarak değerli görüş ve önerileriyle tezime katkı sağlayan sayın Prof. Dr. Fatma ÇALIŞANDEMİR hocama minnet ve teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans sürecinde kendilerinden aldığım derslerden edindiğim ölçme bilgileri sayesinde tezimi yazarken yaşadığım özgüveni sağladıkları için ve ihtiyaç duyduğum her an bilgilerine başvurduğumda sabırla değerli bilgilerini paylaşan sayın hocalarım Doç. Dr. Alper SİNAN ve Doç. Dr. Güçlü ŞEKERCİOĞLU'na rehberliklerinden dolayı teşekkürlerimi ve saygılarımı sunuyorum.

10 yılı aşkın öğretmenlik tecrübesiyle ihtiyaç duyduğum zamanlarda bana destek olan ve benimle aynı dönemde yüksek lisans yapmış olan sevgili arkadaşım Fatime Vatandaş SARI'ya ve gerektiği yerde yardımını esirgemeyen eşi Bektaş SARI'ya teşekkür ederim.

Hayatıma girdiğinden beri beni her zaman destekleyen ve üzerimde büyük emeği bulunan sevgili Büşra KOÇ'a sonsuz teşekkür ederim.

Tüm hayatım boyunca maddi ve manevi beni destekleyen, bana saygı duyan, hayallerimi gerçekleştirmem için beni motive eden sevgili annem, babam ve ablama, ayrıca eğitim hayatımda büyük emekleri olan sevgili amcama ve halama teşekkür ederim.

Son olarak, isimlerini buraya sığdıramadığım ve bu süreçte varlığını yanımda hissettiğim tüm sevdiklerime şükranlarımı sunarım.

Özgür OĞUR
Antalya, 2022

ÖZET

60-72 AY ARASI ÇOCUKLARIN SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN YALNIZLIK VE SOSYAL MEMNUNİYETLERİNİ YORDAMA GÜCÜ: MERSİN ÖRNEĞİ

OĞUR, Özgür

Yüksek Lisans, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Tez Yöneticisi: Doç. Dr. Begümhan YÜKSEL

Temmuz, 2022, 134 Sayfa

Bu çalışmada 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeylerini yordama gücünün belirlenmesi ve bu iki değişkenin bazı faktörlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubunu Mersin ilinin iki ilçesinde yaşayan yaşları 60-72 ay aralığındaki 70 çocuğun oluşturduğu bu çalışmada katılımcılar seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme ile amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme yöntemleriyle belirlenmiştir. Araştırmada verilerin toplanması amacıyla “*Kişisel Bilgi Formu*” ile “*Wally Sosyal Problem Çözme Testi*” ve “*60-72 Aylık Çocuklar için Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği*” kullanılmıştır. Katılımcıların sosyal problem çözme becerileri ve yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeyleri cinsiyet, daha önce alınmış olan okul öncesi eğitimin süresi, anne-baba eğitim durumları ve kardeş sayısına göre incelenmiştir. Ölçekler aracılığıyla elde edilen verilerin dağılımının belirlenmesi için çarpıklık ve basıklık katsayıları, Kolmogorov-Smirnov test sonuçları ve verilerin dağılımına ilişkin grafikler incelenmiş ve ulaşılan sonuçlar doğrultusunda Mann Whitney-U testi, Kruskal-Wallis analiz yöntemi, Spearman korelasyon katsayısı ve basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Ulaşılan bulgulara göre katılımcıların sosyal problem çözme düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ve bu farklılığın kızların lehine olduğu görülmüştür. Sosyal problem çözme düzeylerinin daha önce alınmış olan okul öncesi eğitimin süresi, anne-baba eğitim durumları ve

kardeş sayısına göre anlamlı farklılık göstermediği; yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeylerinin cinsiyet, daha önce alınmış olan okul öncesi eğitimin süresi, anne-baba eğitim durumları ve kardeş sayısına göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Bununla birlikte sosyal problem çözme becerilerinin yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeylerini yordama gücüne sahip olduğu anlaşılmıştır. Bu bulgular doğrultusunda gelecekteki çalışmalara yönelik olarak bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: *Erken Çocukluk Dönemi, Okul Öncesi Eğitim, Sosyal Problem Çözme Becerisi, Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyet.*

ABSTRACT

THE POWER OF SOCIAL PROBLEM SOLVING SKILLS OF 60-72 MONTHS CHILDREN TO PREDICT THEIR LONELINESS AND SOCIAL SATISFACTION: THE EXAMPLE OF MERSIN PROVINCE

OĞUR, Özgür

Master's Degree, Department of Primary Education, Preschool Education Program

Supervisor: Assoc. Prof. Begumhan YUKSEL

Jul, 2022, 134 Pages

In this study, it was aimed to determine the predictive power of social problem solving skills of 60-72 month old children on loneliness and social dissatisfaction levels and to examine these two variables according to some factors. The study group consisted of 70 children aged between 60-72 months living in two districts of Mersin province. "Personal Information Form", "Wally Social Problem Solving Test" and "Loneliness and Social Dissatisfaction Scale for 60-72 Months-Old Children" were used to collect data in the research. The participants' social problem solving skills and levels of loneliness and social dissatisfaction were examined according to gender, duration of pre-school education, education status of parents and number of siblings. In order to determine the distribution of the data obtained through the scales, the skewness and kurtosis coefficients, Kolmogorov-Smirnov test results and the graphs related to the distribution of the data were examined and in line with the results, Mann Whitney-U test, Kruskal-Wallis analysis method, Spearman correlation coefficient and simple linear regression were used. According to the findings, it was seen that the social problem solving levels of the participants showed a significant difference according to gender and this difference was in favor of the girls. Social problem solving levels did not differ significantly according to duration of pre-school education, educational status of parents and number of siblings; it was seen that the levels of loneliness and social dissatisfaction did not differ significantly according to gender, duration of pre-school education, education status of parents and number of siblings. However, it has been

understood that social problem solving skills have the power to predict loneliness and social dissatisfaction levels. In line with these findings, some suggestions for future studies are presented.

Keywords: *Early Childhood, Preschool Education, Social Problem Solving Skill, Loneliness and Social Satisfaction.*

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	i
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	xi
KISALTMALAR LİSTESİ	xiii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı	4
1.3 Araştırmanın Alt Problemleri	4
1.4 Araştırmanın Önemi	5
1.5 Araştırmanın Varsayımları (Sayıltıları)	7
1.6 Sınırlılıklar	7
1.7 Tanımlar	8

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Sosyal problem çözme becerisi	9
2.2 Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Sosyal Problem Çözme Becerisi	11
2.3 Sosyal Problem Çözme Modelleri	12
2.3.1 Thomas Gordon'un Etkili Anne-Baba Eğitimi ve Öğretmen Etkililiği Eğitimi Modelleri	12

2.3.2 D'zurilla ve Goldfried'in Beş Boyutlu Sosyal Problem Çözme Modeli.....	14
2.3.2.1 Probleme Yönelim.....	14
2.3.2.2 Problem Çözme Becerisi.....	15
2.3.3 Spivack, Platt ve Shure'un Bilişsel Kişilerarası Problem Çözme Modeli:Ben Sorun Çözebilirim Programı.....	17
2.3.4 Swets'in Çatışma Çözümü Modeli.....	19
2.3.5 Mountrose'un 5 Aşamalı Sorun Çözme Yaklaşımı	21
2.3.5.1 Problemin Tanımlanması.....	22
2.3.5.2 Duyguların İfade Edilmesi	22
2.3.5.3 Olumsuz inancın keşfedilmesi.....	22
2.3.5.4 Olumsuz İncanın Olumlu İnanca Dönüştürülmesi.....	23
2.3.5.5 Geleceği Yaratma.....	23
2.4 Yalnızlık	24
2.5 Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Yalnızlık	26
2.6 Farklı Yaklaşımların Yalnızlık Olgusuna Bakışı	28
2.6.1 Bilişsel Kuram	28
2.6.2 Bilişsel-Davranışçı Kuram	29
2.6.3 Etkileşimci Kuram	30
2.6.4 Varoluşçu Kuram	31
2.7 Sosyal Memnuniyet.....	32
2.8 İlgili Araştırmalar	34
2.8.1 Sosyal problem çözme becerisi ile ilgili yapılmış çalışmalar.....	34
2.8.2 Yalnızlık ve sosyal memnuniyet ile ilgili yapılmış çalışmalar	43

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1 Araştırmanın Modeli	47
3.2 Araştırmanın Çalışma Grubu	47
3.3 Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları	49
3.3.1 Wally Sosyal Problem Çözme Testi	49
3.3.2 60-72 Aylık Çocuklar İçin Yalnızlık Ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği	51

3.4 Veri Toplama Süreci	52
3.5 Verilerin Analizi	53

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	55
4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	56
4.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	56
4.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	58
4.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	59
4.6 Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	60
4.7 Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	61
4.8 Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	62
4.9 Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular	63

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1 Sonuç ve Tartışma.....	65
5.2 Öneriler	89

KAYNAKÇA	92
-----------------------	----

EKLER

Ek – 1 Kişisel Bilgi Formu.....	110
Ek – 2 Wally Sosyal Problem Çözme Testi.....	111
Ek – 3 Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği.....	113
Ek – 4 Etik Kurulu İzin Onayı.....	114
Ek – 5 Bildirim Sayfası.....	115
Ek – 6 Araştırmacı Beyanı.....	116
Ek – 7 Katılımcı Onay Belgesi.....	117
ÖZGEÇMİŞ	118

İNTİHAL RAPORU.....119

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1. Çalışma Grubunun Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı.....	48
Tablo 4.1. Wally Sosyal Problem Çözme Testi Puanları ile Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyet Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Spearman Korelasyon Analizi Sonucu	55
Tablo 4.2. Basit Doğrusal Regresyon Analizine İlişkin Model Özeti ve ANOVA Testi Sonucu.....	56
Tablo 4.3. Katılımcıların Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nden (WSPÇT) Almış Oldukları Puanlar.....	57
Tablo 4.4. Katılımcıların Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nden (WSPÇT) Almış Oldukları Puanların Gruplandırılması.....	57
Tablo 4.5. Katılımcıların Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyet (YSM) Düzeyleri.....	58
Tablo 4.6. Katılımcıların YSM Düzeylerinin Gruplandırılması.....	58
Tablo 4.7. Katılımcıların WSPÇT'den Almış Oldukları Puanların ve YSM Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Mann Whitney-U Testi Sonucu.....	59
Tablo 4.8. Katılımcıların WSPÇT den Almış Oldukları Puanların ve YSM Düzeylerinin Daha Önce Almış Oldukları Eğitim Süresine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Mann Whitney-U Testi Sonucu.....	60
Tablo 4.9. Katılımcıların WSPÇT'den Almış Oldukları Puanların ve YSM Düzeylerinin Anne Öğrenim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Mann Whitney-U Testi Sonucu.....	61
Tablo 4.10. Katılımcıların WSPÇT'den Almış Oldukları Puanların ve YSM Düzeylerinin Baba Öğrenim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Mann Whitney-U Testi Sonucu.....	62
Tablo 4.11. Katılımcıların WSPÇT'den Almış Oldukları Puanların ve YSM düzeylerinin Kardeş Sayısına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonucu.....	64

KISALTMALAR LİSTESİ

WSPÇT: Wally Sosyal Problem Çözme Testi

YSM: Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyet

YSMÖ: Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinin yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeylerini yordama gücünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada *giriş, kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalar, yöntem, bulgular* ile *sonuç, tartışma ve öneriler* olmak üzere 5 ana bölüm bulunmaktadır. Giriş bölümünde araştırmanın amacı, araştırmaya ilişkin problem durumu ve alt problemler ile araştırmanın önemi, varsayımları (sayılıları), sınırlılıkları ve araştırma kapsamındaki tanımlar sunulmuştur. Kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalar bölümünde çocukların sosyal problem çözme becerileri ile çocuklarda yalnızlık ve sosyal memnuniyet konularına ilişkin kavramsal bilgiler sunulmuş ve konu ile ilgili araştırmalara değinilmiştir. Yöntem kısmında araştırmada kullanılan yöntem, araştırma modeli, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları ve toplanan verilerin analizine değinilmiştir. Bulgular bölümünde verilerin analizinden ulaşılan bulgular ele alınmıştır. Son bölümde ise sonuç, tartışma ve öneriler sunulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Okul öncesi dönem kişiliğın büyük oranda şekillendiğı, bilişsel, dil, motor, özbakım, sosyal-duygusal gelişim alanlarında gelişimin en hızlı ivme gösterdiği evre olması sebebiyle oldukça kritik bir dönemdir. Çocuklar okul öncesi dönemde birçok konuda temel bilgi ve becerileri kazanarak geleceğe hazırlanmaktadır. Öğrenmenin ve gelişimin bu denli hızlı olduğu bu dönem, çocuğın kültürel ve sosyal rolleri edindiğı, benlik algısının geliştiğı, yaşıtlarıyla sosyal ilişkiler kurarak paylaşma, yardımlaşma, işbirliğı, empati kurma gibi pek çok sosyal beceriyi kazandığı bir dönemdir. Bu beceriler aynı zamanda birer prososyal davranıştır. Prososyal davranışlar, bireyin kendi içinden gelen ve karşılık beklemediğı, karşıdakinin yararını gözeterek gerçekleştirdiğı davranışlardır. Araştırmalar işbirliğı, paylaşma, yardımlaşma gibi davranışlarla sosyal gelişim arasında doğrusal bir ilişki bulunduğunu göstermektedir

(Yenidede, 2018). Okul öncesi dönemde sosyal beceriler gelişir ve bununla orantılı olarak prososyal davranışlar artış gösterir. Özellikle arkadaşları arasında reddedilmeyen çocuklar arkadaşlar arasındaki sorunların çözümü için önceki dönemlere göre genellikle daha yapıcı davranır ve antisosyal davranma eğiliminden daha uzak olurlar (Mayeux ve Cillessen, 2003). Antisosyal davranışlar bireyin tamamen kendi çıkarını gözettiği, dolayısıyla diğer bireylerin haklarını ihlâl ederek onlara zarar veren davranışları temsil etmektedir (Calkins ve Keane, 2009).

Sosyal beceriler toplumun bir üyesi olarak bireyin içinde yaşadığı topluma uyum sağlamasında, toplumun belirlediği yazılı olan/olmayan kurallara uygun davranmasında gerekli olan becerilerdir (Başal, 2004). Bu becerilerin temelleri ailede atılmaktadır. Öyle ki çocuğun anne-babasıyla veya çocuğun bakımını üstlenen diğer kişilerle olan ilişkisi akranları ve sosyal çevresi arasındaki etkileşime yansımaktadır. Aileden sonra çocuğun sosyal gelişiminde etkili olan bir diğer kurum ise okul öncesi eğitim kurumlarıdır. Diğer bir deyişle aile ve okul öncesi eğitim kurumları sosyal gelişimi etkileyen ve aynı zamanda sosyal gelişimin belirleyicisi olan unsurlardır (Kasuto, 2005). Çocukların farklı karakterlere sahip çok sayıda akranla etkileşim içinde bulunma olanağının olduğu okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların yaşamış olduğu deneyimler çocuğun bundan sonraki hayatını da etkileyerek gerek akademik açıdan gerekse sosyal gelişim açısından fayda sağlamaktadır (Dinç, 2002). Çocuk bu kurumlarda kazandığı yaşantılar aracılığıyla içinde bulunduğu sosyal gruptaki akran ve yetişkinlerin inanç ve değerleri hakkında bilgi sahibi olmakta, aynı zamanda karşılaştığı problem durumlarla başa çıkma becerileri gelişmektedir.

Çocuklar akranlarıyla olan sosyal etkileşim süreçlerinde doğal olarak bazı sorunlarla karşılaşabilmektedir. Bu sorunları etkili bir biçimde çözüme kavuşturma becerisinden yoksun olan birey yetişkinlik dönemindeki yaşamında da bu durumun olumsuz yansımalarıyla karşılaşabilmektedir (Bingham, 2016). Sosyal ortamda karşılaştığı problemleri çözebilme becerilerini edinen çocuğun topluma uyum sağlaması da kolaylaşmaktadır (Aksu, 2015). Bireyin günlük hayatta karşılaştığı kişilerarası problemlerin bilincinde olması, bunları ifade edebilmesi ve problem durumuna ilişkin farklı çözümler üretebilmesi şeklinde tanımlanan (Dereli İman, 2013) sosyal problem çözme becerisi sosyal gelişimin

önemli bir bileşenidir. Araştırmalar, yetişkin bireylerdeki sosyal olmayan yıkıcı davranışların bireyin çocuklukta karşılaştığı sosyal problemleri etkili bir şekilde çözüp çözemediğiyle, dolayısıyla sosyal problem çözme becerisiyle yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Özcan ve Öğülmüş, 2010).

Bununla beraber, içinde bulunduğu sosyal ortama dahil olamayan, sosyal açıdan izole olan veya akranları tarafından reddedilerek yalnız kalan çocuklar kendini ifade etme, bir gruba dahil olma konusunda dezavantaj sahibidirler. Budhal'a (1998) göre özellikle okulda çocuğun çevresindeki akranlar, öğretmenler ve diğer kişiler çocuğun kendini gerçekleştirme çabasında önemli rol oynarlar. Bu bağlamda bulunduğu sosyal ortamdan memnun olmayan ve kendini yalnız hisseden çocukların sosyal ilişkilerinin de olumsuz yönde etkileneceği düşünülmektedir. Çünkü hem duygusal hem sosyal açıdan sağlıklı olan ve kişiyi tatmin eden ilişkilere sahip olmak insanlar için elzem bir durumdur (Duy, 2003). Yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik bireyin sosyal anlamda ihtiyaç duyduğu yakınlık konusunda yeterince tatmin olamaması sonucunda ortaya çıkan rahatsız edici bir durumdur (Sullivan, 1953). Her bireyin yaşamının belli bir döneminde tecrübe edebildiği ortak bir olgu olan bu rahatsız edici deneyimin (Peplau ve Perlman, 1982) yüksek seviyelerde olması sağlıklı olmayan bir durumdur. Araştırmalar yalnızlık olgusunun başta depresyon olmak üzere farklı psikiyatrik sorunlarla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Perlman ve Peplau, 1984; Weeks vd., 1980).

Sosyal problem çözme becerisinden yoksun bir çocuk akranlarıyla arasındaki problemleri etkili bir şekilde çözemeyecektir. Bu durum akranları tarafından dışlanma riskini doğurarak çocuğun yalnızlık hissine kapılmasına ve bulunduğu sosyal ortamda kendini memnun hissetmemesine neden olabilir. Bu da çocuğun kendini gerçekleştirmesini engelleyebileceği gibi, benlik algısını, özgüven gelişimi de olumsuz yönde etkileyebilir. Kuzgun (1972) kişiliğin sürekli bir gelişim içinde olduğunu ve bu gelişim sürecinde tutarlı ve olgunlaşmış bir benliğe sahip olmanın nihai amaç olduğunu belirtmiştir. Maslow'un ortaya koyduğu ihtiyaçlar hiyerarşisi piramidindeki sevgi-aidiyet ve saygınlık ihtiyaçları karşılanmayan çocuğun "kendini gerçekleştirme"sinin de çok mümkün olmayacağı bilinmektedir. Tüm bunlar göz önüne alındığında yalnızlık olgusu, gelişimsel açıdan kritik bir dönem olan okul öncesi dönemdeki

çocuklar söz konusu olduğunda üzerinde önemle durulması gereken bir konudur.

Alan yazın tarandığında çocukların sosyal problem çözme beceri düzeylerinin zihinsel beceriler, duygu düzenleme becerileri, duyguları anlama becerileri, öz-düzenleme becerileri, kaygı düzeyleri, ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri, akran ilişkileri, anne-baba tutumları ve öğretmen tutumları gibi pek çok değişken açısından ele alınıp incelendiği görülmüş (Arslan, 2009; Begde, 2015; Beydoğan, 2019; Fisher vd., 1996; Işıksolu Aysel, 2020; Mertkil, 2018; Oh-Uchi vd., 2008; Özmen, 2013; Yağbasan, 2018; Yılmaz, 2012), fakat çocukların sosyal problem çözme becerilerini yalnızlık ve sosyal memnuniyet açısından ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu bilgiler ışığında bu araştırmada sosyal becerilerin önemli bir bileşeni olan sosyal problem çözme becerisi ve yalnızlık ve sosyal memnuniyet kavramları ele alınarak çocuğun hem mevcut hem de gelecekteki yaşamında çok önemli etkilere sahip olan bu iki kavram arasındaki ilişki ve etki büyüklüğü incelenecektir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeylerini yordama gücünün belirlenmesi ve bu iki değişkenin çeşitli faktörlere göre incelenmesidir. Bu doğrultuda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

1.3. Araştırmanın alt problemleri

Araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

- 1.** Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme düzeyleri ile yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 2.** Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme düzeyleri yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeylerini ne ölçüde yordamaktadır?
- 3.** Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerileri ne düzeydedir?
- 4.** Okul öncesi dönem çocuklarının yalnızlık ve sosyal memnuniyet durumları ne düzeydedir?

5. Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme düzeyleri ile yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeyleri çocuğun cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

6. Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme düzeyleri ile yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeyleri almış oldukları okul öncesi eğitim süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

7. Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme düzeyleri ile yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeyleri anne öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

8. Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme düzeyleri ile yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeyleri baba öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

9. Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme düzeyleri ile yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeyleri kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Eğitim hayatının başladığı ve çocuğun sosyal, duygusal, dilsel, zihinsel ve psiko-motor gelişim alanlarının büyük ilerleme kaydedip genel olarak tamamlandığı bir dönem olmasından dolayı okul öncesi dönemin yetişkinlik dönemine olan etkisi oldukça büyüktür. Bu dönemde kazanılacak olan bilgi, tutum ve beceriler çocuğun gelecekteki hayatını büyük oranda etkiler (Aysu ve Aral, 2016).

Okul öncesi dönemde edinilen deneyimler, çocukların karşılaştıkları problemlerle baş edebilme becerilerini de geliştirmektedir. Sosyal problem çözme becerisini kazanmış olan ve bunu karşılaştığı problemlerin çözümünde etkin bir şekilde kullanmayı bilen bir çocuk evde veya okulda daha mutlu bir ruh hâli içinde olur ve akran gruplarına daha iyi uyum sağlar (Karakuş, 2017). Dolayısıyla çocuk sosyal bağlamında kendini daha rahat hisseder, aidiyet duygusu gelişir.

Yalnızlık olgusu çocuğun çevresinde sosyal anlamda doyum sağlaması gereken yakınlık ihtiyacının karşılanamaması sonucu oluşan bir durumdur (Sullivan, 1953). Bireyin yalnızlık seviyesinin yüksek olmasının aynı zamanda sosyal uyumsuzluğu da beraberinde getirdiği bilinmektedir. Bu durum bireyi birçok açıdan olumsuz bir şekilde etkilemekte, kişinin akademik başarısında

düşüşe neden olabilmekte, suç işlemeye eğiliminde artış görülebilmektedir. Bunların yanı sıra yalnızlık kişiyi depresyona ve hatta intihara sürükleyebilmektedir (Odacı, 1994; aktaran Aral ve Gürsoy, 2000). Rokach'a (2004) göre yalnızlık bireyi pek çok açıdan etkileyen olumsuz bir olgudur. Yalnızlık seviyesi yüksek olan birey özellikle ikili ilişkilerde başarılı olamamakta, yaratıcılık seviyesi yalnızlıktan olumsuz etkilenmektedir. Birey bu yalnızlık durumunun üstesinden gelemese sert ve duyarsız biri hâline gelebilmektedir. Dolayısıyla yalnızlık kavramı akran ilişkileriyle doğrudan bağlantılı olduğu için sosyal problem çözme becerisinin çocuğun akran grupları içinde kendini yalnız hissetmesini engelleyebileceği, dolayısıyla da bireyin sosyal memnuniyet duygusunu olumlu etkileyebileceği öngörülebilir.

Alan yazın incelendiğinde çocukların sosyal problem çözme becerilerinin duygu durumlarına etki ettiğine dair bulgulara rastlanmıştır. Örneğin Apaydın Demirci vd. (2020) yaptıkları araştırmada sosyal problem çözme becerileri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki olumlu ilişkiyi ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde Şahin (2021) sosyal problem çözme becerisi ile duygusal zekâ arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuş ve problemlerin etkili bir şekilde çözülebilmesinin bireyin duygu durumunu olumlu yönde etkileyeceğini, stresle başa çıkmasını kolaylaştıracağını vurgulamıştır. Çekici ve Güçray (2012) ise çalışmalarında sosyal problem çözme becerilerindeki artışın bireyin kaygı düzeyinde anlamlı bir düşüşe neden olduğunu ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik seviyesinin de bireyin hayatında önemli etkileri bulunduğunu ortaya koyan çalışmalar mevcuttur. Putallaz ve Gottman (1983) zayıf akran ilişkileri ile akran eksikliğinin ileriki hayatta uyum sorunlarına neden olduğunu belirtmişlerdir (aktaran Asher vd., 1984). Bugay (2007) yalnızlık durumunun kişiyi duygusal anlamda tükettiğinden ve psikolojik açıdan da olumsuz etkilediğinden bahsetmiştir.

Bu noktadan hareketle okul öncesi dönemde çocukların sosyal problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalarla çocukların yalnızlık düzeylerine ve sosyal memnuniyet düzeylerine etki eden faktörlerin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Çocuğun yalnızlık seviyesinin bilinmesi çocuğun sosyal etkileşimlere girme ve sosyalleşme durumunu

yordayan bir durum olduğu için (Asher vd., 1984) çocuklardaki yalnızlık ve sosyal memnuniyet konularında araştırmalar önem kazanmaktadır. Bu araştırmalar sayesinde çocukların yalnızlık durumlarını tetikleyen unsurlar tanımlanabilir ve böylece bu deneyimin hafifletilmesi veya engellenmesi sağlanabilir. Bu sayede çocukların bu olumsuz olgularla başa çıkmalarının sağlanabileceği ve bunun çocukların gelişimine olumlu yönde etki edeceği göz önünde bulundurularak bu çalışmanın hem alan yazına hem de uygulamaya yönelik katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Literatür incelendiğinde daha büyük çocuklarda ve yetişkinlerde sosyal memnuniyet konusuyla ilgili birçok araştırmaya ulaşılabilmesine karşın okul öncesi dönem çocuklarıyla bu konuda yapılmış çalışmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmüştür (Asher vd., 1984; Yazıcı vd., 2013). Çocukların sosyal açıdan ne derece tatmin olduklarının araştırılması, özellikle okul öncesi dönem çocuklarının gelişim alanlarıyla ilgili olarak kritik bir dönemde buldukları göz önüne alındığında, bu konudaki sorunların tespit edilebilmesi ve gerektiğinde müdahale programlarının uygulamaya koyulabilmesi açısından önemlidir.

1.5. Araştırmanın Varsayımları (Sayılıları)

Bu araştırmanın varsayımları şu şekilde sıralanabilir:

- Araştırmaya katılan çocukların ölçeklerdeki sorular için yeterli hazırbulunuşluk düzeyine sahip oldukları,
- Araştırmaya katılan çocuklar araştırmacının sorularına içten ve dürüşte cevap verdikleri, dolayısıyla vermiş oldukları cevapların gerçeği yansıttığı varsayılmıştır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmadaki sınırlılıklar şu şekildedir:

- Bu araştırma Mersin ilinin iki ilçesiyle sınırlıdır.
- Araştırma grubu pandeminin de etkisiyle normal gelişim gösteren 60 – 72 aylık toplam 70 çocukla sınırlıdır.

▪ Araştırmanın verileri bu araştırmaya katılan 60 – 72 aylık toplam 70 çocuktan elde edilen verilerle sınırlıdır.

▪ Araştırma bulguları, “Demografik Bilgi Formu” “Wally Sosyal Problem Çözme Testi” ve “60-72 Aylık Çocuklar için Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği”nden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Sosyal problem çözme becerisi: Bireyin günlük hayatta karşılaştığı olduğu özellikle kişilerarası problemlerin bilincinde olup bunlara karşı çözümler üretebilmesi sosyal problem çözme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Dereli İman, 2013).

Prososyal davranış: Bireyin bir başkasının faydasını gözeterek istemli bir şekilde ve herhangi bir karşılık beklemeden gerçekleştirdiği yardım etme, iş birliği gibi olumlu davranışlardır (Akdoğan, 2018).

Antisosyal davranış: Antisosyal davranış terimi genellikle bireyin kendi çıkarları için diğer bireylerin haklarını ihmâl edecek şekilde davranma olarak tanımlanır ve yalan söylemek, saldırganlık gibi olumsuz davranışları kapsar (Calkins ve Keane, 2009).

Agonistik davranış: Agonistik davranış bir çatışma durumunda gösterilen saldırganlık davranışlarını ifade eder ve antisosyal davranışlar kategorisindedir (Kudryavtseva, 2000).

Yalnızlık: Sosyal bir varlık olan insanın başkalarıyla yakın olma ihtiyacı vardır. Bu ihtiyacın nicelik veya nitelik olarak yeterince karşılanamaması durumunda oluşan rahatsız edici duruma “yalnızlık” denir (Sullivan, 1953).

Sosyal memnuniyet: Sosyal memnuniyet bireyin olumlu sosyal deneyimlerinden memnun olma veya iyi hissetme durumu olarak tanımlanmaktadır (Coplan vd., 2007).

Sosyal memnuniyetsizlik: Bireyin sosyal ilişkilerindeki nicel veya nitel eksikliklerden kaynaklanan üzüntü veya hoşnutsuzluk olarak ifade edilmektedir (Youngblade vd., 1999).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde çalışmanın iki ana değişkeni olan sosyal problem çözme becerisi ve yalnızlık ve sosyal memnuniyet kavramları açıklanacak ve ilgili kuramlara yer verilecektir.

1.8. Sosyal problem çözme becerisi

Problem kavramı, eğitim alanında ise ilk kez John Dewey tarafından kullanılmaya başlanmıştır (Kesicioğlu ve Güven, 2014). Problem, bir bireyin belirlemiş olduğu bir amaca ulaşmasını zorlaştıran, fiziksel veya psikolojik; gerçek veya tamamen zihinsel olabilen durumları ifade eder. Bu durumlar birey için aşılması gereken zorluklar olarak da tanımlanmaktadır (Duman, 2009, aktaran Işıksolu Aysel, 2020). Bir durumun problem olarak tanımlanabilmesi için bireyin o durumun farkında olması ve bireye rahatsızlık vermesi ve bireyin bu rahatsızlık durumunun farkında olması gerekir (Gelbal, 1991). Bingham'a (2016) göre problem durumun üç ortak özelliği vardır. Birincisi, kişinin bir amaç belirlemiş olması; ikincisi, kişinin belirlemiş olduğu bu amacı gerçekleştirmesini engelleyebilecek bir engelin varlığı ve son olarak, kişinin bu engeli aşma ve amacına ulaşma yönünde güdülenmiş olmasıdır.

Bir problem durum karşısında üretilen stratejiler bir durumu problem olmaktan çıkarabileceği gibi o durumu daha problemlili bir hâle de getirebilir. (D'Zurilla ve Goldfried, 1971). Örneğin bir kişi ayakkabısının tekini bulamıyorsa bu başlı başına bir problem durumu değildir; kişi ayakkabısını ararken ayakkabıyı bulma ihtimali yüksek olan yatağın altı veya ayakkabılık gibi yerlere bakmak yerine çamaşır makinesi, ecza dolabı gibi uygun olmayan yerlere bakıyorsa kişi var olan durumu problematik bir hâle getirmiş olmaktadır. Burada durumu problematik yapan faktör hatalı stratejilerdir (McKay vd., 1981).

İlk olarak D'Zurilla ve Goldfried tarafından ortaya atılan sosyal problem çözme becerisi (Bozkurt Yükçü, 2017), bireylerin gündelik hayatta çeşitli alanlarda, özellikle de sosyal anlamda karşılaşmış olduğu sorun ve problemlerin farkında olup bunları açıklayabilmesi, bu problemlerle başa çıkabilmek için

çeşitli stratejiler üretebilmesi ve bu sayede bulunduğu sosyal çevreye uyum gösterebilmesini sağlayan becerilerdir (Dereli İman, 2013). Sosyal problem çözmenin bir diğer tanımı ise bireyin diğer kişilerle olan ilişkisinde ortaya çıkan sorunların ortadan kaldırılabilmesi amacıyla toplum tarafından onaylanan ve birey için yapıcı olan stratejilerin üretilip uygulanmasıdır (Berk, 2013, aktaran Kayılı ve Arı, 2015). Toplumun yapısı gereği toplumu oluşturan bireyler diğerleriyle olan ilişkilerini iyi tutabilmek gibi pek çok farklı durumla başa çıkmak zorundadır. Bu nedenle sosyal problem çözme becerisi, insanın hayatı boyunca ihtiyaç duyduğu önemli bir beceridir.

Araştırmalar çocukların problem çözme sürecinde başarılı olabilmelerinde; gözlem, sınıflama, düzenleme, mekânsal ilişkiler, nesne farkındalığı ve neden-sonuç ilişkisi kurabilme gibi becerilere sahip olmalarının önemli olduğunu göstermektedir (Curtis, 1998, aktaran Alemdar Coşkun, 2016).

Freud ise sosyal problem çözme becerisinin gelişiminde çocuğun diğer insanların duygularının daha çok farkında olmasının ve aynı zamanda kendi duygularını da anlamlandırarak ifade edebilmesinin önemini vurgulamıştır (Usta, 2019).

Sosyal bir yapı içinde yaşamını sürdüren bireyin bu sosyal yapı içinde küçük veya büyük bazı problemler yaşaması kaçınılmazdır. Karşılaşılan problemleri çözme becerisi bireylerin içinde buldukları topluma uyum sağlamaları açısından önemlidir. Bingham (2016), insanların yaşamları boyunca gerek sosyal gerekse sosyal olmayan çeşitli problemlerle karşılaşacağını belirterek problem çözme becerisinin ömür boyu gerekli olan bir beceri olduğunu vurgulamıştır. Öyle ki insanlığın ilerleyip gelişmesini problem çözme becerisindeki başarıyla ilişkilendirmiştir. Bingham'a göre problem çözme becerisi sayesinde birey yeteneklerinin farkına vararak bu yeteneklerini geliştirme fırsatı bulur. Karşılaştığı problemleri çözüme ulaştırdığında mevcut imkânları ve kaynakları kullanmayı öğrenir. Problemlerin çözüme kavuşturulması sayesinde bireyin kendine olan saygı ve güveni de gelişir.

1.9. Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Sosyal Problem Çözme Becerisi

Erken yaşlarda bilişsel gelişimin hızlı bir seyir göstermesi ve dolayısıyla öğrenme gücünün yüksek olması nedeniyle birçok araştırmacı okul öncesi dönem çocuklarına kazandırılması gereken beceriler arasında sosyal problem çözme becerisinin önemine vurgu yapmıştır (Anlıak & Dinçer, 2005; Aydoğan vd., 2012, aktaran Beyrek Güven, 2020; Britz, 1993; Sevinç, 2005; Unutkan & Zembat, 2001). Okul öncesi dönem, çocuklarda kişilik gelişiminin temellerinin atıldığı ve önemli alışkanlıklar kazandıkları bir dönemdir. Öğrenme yetenekleri sayesinde bu dönemde problem çözme becerisinin kazandırılması diğer dönemlere göre daha kolay gerçekleşmektedir.

Sosyal problem çözme becerisinin gelişmesinde bireyin kendine olan inancı önemli bir faktördür. Bandura'ya göre birey bir konuda öz yeterliliğe sahipse o konuda başarılı olma ihtimali artmaktadır. Bunun nedeni kendine güvenen ve inanan kişilerin kolayca pes etmemeleri ve zor durumlar için stratejiler geliştirebilmeleridir. Pastorelli vd. (2001) özellikle okul öncesi dönem çocuklarına sosyal problem çözme becerisinin kazandırılmasında öz yeterlilik kavramının önemine dikkat çekmiştir.

Sosyal problem çözme becerisi sayesinde bireyler karşılaştıkları stres verici problem durumlarıyla etkili ve bilinçli bir şekilde başa çıkmayı öğrenirler (D'Zurilla & Chang, 1995). Bu da bireyin daha mutlu bir yaşam sürmesine katkı sağlar ve sosyal ortamlarda daha etkili ilişkiler kurabilmesine olanak verir. Senemoğlu (1997) problem çözme becerisinin bireyin içinde bulunduğu çevreye uyum gösterebilmesinde önemli bir faktör olduğunu ve dolayısıyla bu uyumun sağlanabilmesi açısından çocukluktan itibaren herkese bu becerinin kazandırılmasının önemini vurgulamaktadır (aktaran Mertoğlu & Öztuna, 2004).

Çocuğun çevresiyle olan iletişiminin kalitesinde sosyal problem çözme becerisi çok önemlidir (Çiftçi, 2018). Bu beceri sayesinde arkadaşlarına ve çevresindeki diğer kişilere karşı olumlu sosyal davranışlar sergileyen çocuğun sosyal gelişimiyle birlikte duygusal gelişimi de olumlu yönde etkilenir. Bu dönemde çocuklara kazandırılacak olan sosyal problem çözme becerisi sayesinde çocuk ileriki hayatında karşılaşacağı gerek sosyal gerek kişisel

sorunların üstesinden gelme konusunda daha başarılı olabilir. Ayrıca başkalarına bağımlı olmadan kendi problemlerini çözebilen bir birey olarak daha sağlıklı bir kişilik geliştirebilir (Begde & Özyürek, 2016). Böylece toplumla daha sağlıklı ilişkiler kurma fırsatı elde etmiş olur.

Tüm bu bilgiler ışığında, gelişim ve öğrenme açısından kritik yıllar olarak kabul edilen okul öncesi dönem söz konusu olduğunda problem çözme becerisinin önemi daha iyi anlaşılmaktadır.

1.10. Sosyal Problem Çözme Modelleri

Sosyal problem çözme becerisi üzerine çalışmış olan birçok araştırmacı kişilerarası problemlerin doğasını, bu problemlerin ortaya çıkış ve çözüm süreçlerini, insanların bu problemlerin üstesinden gelebilmeleri için nasıl bir yol izlemeleri gerektiğini inceleyerek çeşitli kuramlar ortaya koymuşlardır. Thomas Gordon (1970 & 1974) “Etkili Anne-Baba Eğitimi” ve “Öğretmen Etkililiği Eğitimi” modellerini geliştirmiş ve problem durumlara ilişkin farklı yaklaşımlar önermiştir. D’Zurilla ve Goldfried ise 1971 yılında “5 Boyutlu Sosyal Problem Çözme Modeli”ni geliştirmişlerdir (Stevens, 2009; Yavaş, 2018). Daha sonra Spivack, Platt ve Shure (1976) “Bilişsel Kişilerarası Problem Çözme Modeli”ni (Ben Sorun Çözebilirim); Swets (1998) “Çatışma Çözümü Modeli”ni ve Mountrose (2000) “5 Aşamalı Sorun Çözme Yaklaşımı”ni geliştirmiştir.

1.10.1. Thomas Gordon’un Etkili Anne-Baba Eğitimi ve Öğretmen Etkililiği Eğitimi Modelleri

Etkili Anne-Baba Eğitimi, Thomas Gordon’un aynı isimle 1970 yılında yayımlanan kitabında açıkladığı bir modeldir (Gordon, 1998). Öğretmen Etkililiği Eğitimi Modeli ise yine Gordon tarafından 1974 yılında geliştirilmiştir (Habacı vd., 2013; Gordon, 1998). Genel olarak tüm ilişkilerde faydalanılabilecek nitelikte olan bu iki model, öğretmen ve ailelerin çocuklarla olan ilişkisinin kalitesine odaklanmıştır. Çocukların gelecek yaşantılarında büyük oranda belirleyici olan ebeveyn ve öğretmenlerin çocuklarla olan ilişkilerinde nasıl bir yol izlemeleri gerektiğiyle ilgili açıklayıcı olması sebebiyle (Gordon, 1998) çocukların hayatında önemli yer tutmaktadır.

Gordon özellikle anne babaların çocuklarını etkin bir şekilde dinlemeleri ve çocuklarıyla kurdukları iletişimde “sen” dili yerine “ben” dili kullanmaları gerektiğini vurgulamıştır (Gordon, 1998). Gordon’a göre modern anne-babaların çocuklarıyla kurdukları ilişkilerde ortaya çıkan problemlerin çözümünde bir taraf kazanırken diğer taraf kaybetmektedir veya ebeveynler problemlerin başka bir çözümü olmadığına inanmaktadır. Gordon buna bir çözüm olarak kaybedenin olmadığı bir yaklaşım önermiştir. Bu yaklaşıma “kaybeden yok” yaklaşımı denmektedir. Ayrıca Gordon’a göre problem çözme sürecinde problem durumunun kime ait olduğu, yani o durumun kim için bir problem olduğu önemli bir konudur. Örneğin bir çocuk alışveriş merkezinde istediği bir oyuncak alınmadığı zaman üzülüp sinirleniyorsa bu problem çocuğun problemidir. Çünkü bu durumdan rahatsız olan kişi çocuktur. Çocuk evdeki duvarlara kalemle karalamalar yapıyorsa ve ebeveynler bu durumdan rahatsız oluyorsa bu durum çocuğun değil ebeveynlerin problemidir. Çünkü bu durumdan rahatsız olanlar ebeveynlerdir. Gordon’a göre problem durum kime aitse problem çözme sürecinde asıl sorumluluk da o kişiye ait olmaktadır. Dolayısıyla çocukların problem çözme becerilerinin gelişimi için problem durum kime aitse sorumluluğu onun üstlenmesi önemlidir.

Gordon problem çözme sürecinde *sorunun tanımlanması, çözüm üretilmesi, çözümlerin değerlendirilmesi, en iyi çözüme karar verilmesi, kararın nasıl uygulanacağına belirlenmesi, uygulanan kararın değerlendirilmesi* olmak üzere altı basamaktan söz etmektedir. *Sorunun Tanımlanması* basamağında ebeveynler sorumluluk alarak çocuğun problem çözme sürecinde etkin rol almasını sağlamalıdır. Bunu yaparken “ben dili” kullanılarak sorunun ne olduğu ve kim için bir problem olduğu çocuğa net bir şekilde ifade edilmelidir. *Çözüm üretilmesi* basamağında çocuğun probleme ilişkin çeşitli çözümler bulması beklenir. Çocuğa destek olmak amacıyla ebeveynler “Bu sorun karşısında ne yapılabilir?” gibi açık uçlu sorulardan faydalanabilirler. Bu basamaktaki önemli nokta çözüm önerilerinin yargılanmaması ve olabildiğince çok sayıda çözüm üretilmesidir. *Çözümlerin değerlendirilmesi* aşamasında çocuk ve ebeveynler önceki basamakta bulunan çeşitli çözüm önerilerini tartışır ve değerlendirir. *En iyi çözüme karar verilmesi* aşamasında ise çocukla birlikte “Bu çözümler içinden şunu uygulamak ne gibi fayda sağlar? Bu çözüm problemin çözümü için yeterli mi?” gibi açık uçlu sorular yardımıyla çocuğun da fikri alınarak en uygun çözüm

seçilir. *Kararın nasıl uygulanacağını belirlenmesi* basamağında önceden seçilmiş ve uygulanmasına karar verilmiş olan çözümün ne şekilde ve ne zaman uygulanacağı, kime hangi sorumluluğun düştüğü gibi konular netleştirilir. Son aşama olan *uygulanan kararın değerlendirilmesi* basamağında uygulanan kararlarla ilgili çocuğun düşüncelerinin alınması bu kararın değerlendirilmesindeki ana konulardan biridir. Çözümün etkili olup olmadığı bu basamakta belli olmaktadır (Gordon, 1998).

Öğülmüş (2001) çocukların birbirleriyle olan problemlerinin çözümünde nasıl bir yol izleyecekleri yeterince tartışılmadığı için bu modeli eleştirmiş ve modeldeki bu eksikliğin ileride açıklanan “Ben Sorun Çözebilirim” modeliyle giderilebileceğini savunmuştur.

1.10.2. D’zurilla ve Goldfried’in Beş Boyutlu Sosyal Problem Çözme Modeli

Bu model problem çözme ile ilgili araştırmalarda en bilinen ve en çok kullanılan modeldir (Duyan ve Gelbal, 2008; Yavaş, 2018). D’Zurilla ve Goldfried (1971) problem çözmeyi bireyin karşılaştığı herhangi bir problem durumuna karşı çeşitli alternatif çözümler üretebilmesini sağlayarak bu alternatiflerin içinden en uygun olanını seçebilmesi ihtimalini artıran davranışsal bir süreç olarak tanımlamıştır. Bununla beraber sosyal problemlerin çözümünde kolaylık sağlayabilecek ve hem eğitimsel hem de terapötik ortamlarda kullanılacak olan bir model önermişlerdir. Aslında bir terapi sürecini niteleyen bu modelin asıl hedefi problem çözme sürecinde etkili olan olumlu davranışların pekiştirilmesi ve problem çözme sürecinde bir etkisi olmayan veya olumsuz etkisi olan davranışların ortadan kaldırılmasıdır.

Bu modele göre sosyal problem çözme süreci *probleme yönelim* ve *problem çözme becerileri* olmak üzere iki önemli faktörden oluşmaktadır (D’ Zurilla ve Nezu, 1990).

2.3.2.1. Probleme Yönelim

Probleme yönelim, bireyin tecrübe ettiği durumların da etkisiyle belli başlı problem durumlarına karşı gösterdiği hem bilişsel hem duyuşsal hem de davranışsal tepkilere odaklanan üst-bilişsel bir süreçtir. Bireyin yaşamdaki

problemlerle ilgili kendi inanç ve düşüncelerini yansıtan ve bireyi problemin çözümüyle ilgili motive eden probleme yönelim probleme olumlu yönelim ve probleme olumsuz yönelim olmak üzere iki grupta ele alınmıştır (D'Zurilla ve Nezu, 1990).

Probleme olumlu yönelim, yapıcı bir problem çözme süreci için önemli bir bilişsel özelliktir. Öyle ki problem durumlara olumlu yönelim gösteren kişilerin problem çözme konusundaki öz yeterlilikleri, yani bir problemi çözebileceklerine dair inançları yüksektir. Bir başka ifadeyle bu kişilerin sorunların çözülebileceğine dair inançları yüksektir (Dobson, 2010). Problem çözme konusundaki becerileri yüksek olan kişiler aynı zamanda problemlere olumlu yönelim gösterirler (D'Zurilla vd., 2004). *Probleme olumsuz yönelim* ise problem çözme sürecinde işlevsel olmayan bir bilişsel özelliktir. Bu bilişsel özelliğe sahip olan kişiler problem durumlarını kendi mutluluklarının önünde gerçek bir tehdit olarak görürler. Problem çözmeye yönelik öz yeterlilikleri ve bir problemin başarılı bir şekilde çözülebileceğine dair inançları düşük seviyededir. Ayrıca bu kişiler bir problem durumuyla karşılaştıklarında problemin boyutu önemli olmaksızın kolayca hayal kırıklığına uğrayabilirler (D'Zurilla vd., 2004).

2.3.2.2. Problem Çözme Becerisi

Sosyal problem çözme sürecindeki diğer önemli faktör ise problemlerin etkili olarak çözülebilmesinde bir gereklilik olan problem çözme becerileridir. Problem çözme becerisi, problemin tanımlanıp ifade edilebilmesi, uygun çözümlerin üretilebilmesi, hangi çözümün kullanılacağına karar verebilme, çözümün uygulanması ve değerlendirilebilmesi olmak üzere dört başlıkta incelenmektedir (D' Zurilla ve Nezu, 1990; D'Zurilla vd., 2004).

Problemin tanımlanıp ifade edilebilmesi becerisi, bireyin var olan problem durumuyla ilgili gerçekçi ve somut bilgilere dayanarak problemi açıklayabilmesini, ifade edebilmesini sağlar. Bununla beraber, bireyin problemi çözme sürecinde önüne çıkabilecek engelleri anlayabilmesini ve bu problemle ilgili ne yapmak istediğine dair akılcı hedefler üretebilmesini de sağlamaktadır. *Uygun çözümlerin üretilebilmesi* becerisi, bireyin var olan problem duruma karşı belirlemiş olduğu hedeflere dayanarak olabildiğince çok çözüm üretebilmesi veya önceden kullanılagelen çözümleri belirleyebilmesini

sağlamaktadır. *Hangi çözümün kullanılacağına karar verebilme* becerisiyle birey belirlemiş olduğu stratejilerin hangi sonuçları getirebileceğini ve faydalı olup olmayacağını tahmin eder. Bu çözümleri bir bakıma zihinsel süzgeçten geçirir ve hangi stratejinin problemi çözme ihtimalinin en yüksek olduğuna karar verir. *Çözümün uygulanması ve değerlendirilebilmesi becerisiyle* birey artık seçmiş olduğu stratejiyi etkili bir şekilde uygulamaya çalışır. Uyguladıktan sonra sonuçlarını gözlemler ve uyguladığı stratejinin etkili olup olmadığına ilişkin yargılarda bulunur.

D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares’e (2004) göre bireylerin problem çözme konusunda sahip oldukları üç farklı stil vardır. Bunlar, akılcı problem çözme, dürtüsel-dikkatsiz problem çözme ve kaçınmacı problem çözmedir.

Akılcı problem çözme, problem çözmeye en işlevsel ve en etkili stildir. Akılcı problem çözme tarzına sahip olan bireyler problem çözme sürecinde problemi daha etkili bir şekilde tanımlayıp ifade edebilen, problemle ilgili mantıklı hedefler belirleyebilen kişilerdir. Bu hedefleri belirlerken önlerine çıkabilecek muhtemel engelleri de göz önünde bulundururlar. Bu kişiler problem durumuyla ilgili daha somut ve daha çok sayıda bilgi elde ederek olabildiğince çok çözüm üretirler. Karşılaşılabilecekleri engeller hakkında da bilgi sahibi olan bu kişiler belirledikleri stratejilerden hangisinin çözüm getireceğine karar vermekte oldukça başarılıdır. Bu bireyler belirledikleri stratejiyi uyguladıktan sonra gerekli gözlem ve analizleri yaparak önceden belirlemiş oldukları hedefe ne derece ulaştıklarını ve problemin çözülüp çözülmediğini gözlemlerler. Bu bireyler ayrıca sosyal problem çözme modelindeki “*Problemin tanımlanıp ifade edilebilmesi, uygun çözümlerin üretilebilmesi, hangi çözümün kullanılacağına karar verebilme, çözümün uygulanması ve değerlendirilebilmesi*” becerilerini daha sistematik ve planlı bir şekilde uygulamaya koymayı başarırlar (Bilgin, 2010; D’Zurilla vd., 2004; Dobson, 2010).

Dürtüsel-Dikkatsiz Problem Çözme tarzına sahip kişiler akılcı problem çözme tarzı ile karşılaştırıldığında sorun çözme sürecinde daha etkisizdir. Bu bireyler, problemlerin çözümüyle ilgili doğabilecek engeller hakkında yeterli bilgiye sahip olmadan ve iyi bir analiz yapmadan, dar bir bakış açısıyla, aceleye getirilmiş bir şekilde seçtikleri stratejiyi uygulamaya koyarlar. Bu da çoğu kez

başarısızlığı beraberinde getirir. Ayrıca bu dürtüsel-dikkatsiz problem çözme tarzına sahip kişiler uygulanan stratejinin nasıl bir sonuca yol açtığıyla yeterince ilgilenmezler (Bilgin, 2010; Dobson, 2010). Bu problem çözme stiline sahip bireylerin uyumsuzluk sorunları ve bazı psikolojik sorunlar yaşama ihtimallerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu ifade edilmektedir (D’Zurilla vd., 2004).

Kaçınmacı Problem Çözme tarzına sahip olan kişiler problem çözme sürecinde genel olarak pasiftirler ve problemleri çözmek için bir şeyler yapmak yerine problemlerin kendi kendine çözüme kavuşturulmasını beklerler. Bu kişiler problemlerle yüzleşmek istemezler. Bu nedenle de bu süreci olabildiğince erteleme çabasıdadırlar (Bilgin, 2010; Dobson, 2010).

Bu model problem çözme becerisini kazandırmayı amaçlayan pek çok eğitim programına öncülük etmiş olmakla birlikte (Çekici, 2009) sosyal problem çözme becerilerinin gelişim süreci hakkında yeterli bilgi vermemesi, dolayısıyla bir insanın sosyal problem çözme becerisini ne zaman kazandığı ve geliştirdiği gibi soruları yanıtsız bırakmış olmasından dolayı eleştirilmiştir (Bozkurt Yükü, 2017).

1.10.3. Spivack, Platt ve Shure’un Bilişsel Kişilerarası Problem Çözme Modeli: Ben Sorun Çözebilirim Programı

“Bilişsel Kişilerarası Problem Çözme Modeli: Ben Sorun Çözebilirim Programı” Spivack, Platt ve Shure tarafından 1976 yılında bilişsel yaklaşıma dayalı olarak geliştirilmiş olan bir sosyal problem çözme becerisi kazandırma programıdır (Kendall ve Fischler, 1984; Stevens, 2009; Uzunkol ve Özdemir Yılmaz, 2018). Spivack vd. (1976) problem çözme konusundaki eksikliklerin özellikle esnek olmayan bir düşünme biçiminden ve dürtüsel hareket etmekten kaynaklandığını belirtmişlerdir. Buna göre problemlerden muzdarip olan kişiler problem çözme konusunda bilişsel bir eksikliğe sahiptirler. Bu durum onların hayattaki önemli durumlarda sıkıntı yaşamalarına neden olmaktadır (Kendall ve Fischler, 1984; Spivack vd., 1976, aktaran Stevens, 2009).

Bu modele göre problemlerin sağlıklı bir şekilde çözülebilmesi için üç ön beceri gerekmektedir: İlk ön beceri bazı temel kavramların öğretilmesini kapsar. Bu kavramlar “-dır/-dir, bazı-bütün, aynı-farklı, değil, ya da” gibi

kavramlardır. Bu kavramlar çocukların diğer insanların eylemlerine ve hislerine daha duyarlı olmalarını, bir problem durumun birden fazla çözüm yolunun olabileceğini kavramalarını, bir problem duruma ilişkin düşüncelerinin netleşmesini sağlamaktadır. İkinci ön beceri çocukların hem kendi duygularını hem de diğer insanların duygularını tanıyıp anlayabilmelerine yöneliktir. Bu amaçla çocuklara diğer insanların duygularını görerek, duyarak ve onlara sorular sorarak öğrenebilecekleri öğretilir. Üçüncü ön beceri ise bir duruma farklı açılardan yaklaşabilme becerisidir. Bu beceri birbiriyle problem yaşayan iki çocuğun soruna birbirlerinin bakış açısıyla yaklaşabilmelerini sağlayarak sorunun çözümünü kolaylaştırmaktadır (Öğülmüş, 2001).

Shure ve Spivack sosyal problem çözme becerisi ele alınırken okul öncesi çağıdaki çocukların da konuya dahil edilmeleri gerektiğini ifade etmiştir (Shure, 1993, aktaran Bozkurt Yükçü, 2017). Buna paralel olarak bu modeldeki en önemli hedef çocuklara ne düşüneceklerinden ziyade nasıl düşüneceklerinin öğretilmesidir. Bu modelde çocuklara bir problem durumda nasıl davranacakları doğrudan söylenmez. Aksine çocuklara problem çözme sürecinde kendi kararlarını alabilmeleri için problemler hakkında düşünme ve bu düşünceleri ifade etme gibi becerilerin kazandırılması amaçlanır. Bu model çocuklara problem çözme sürecinde kullanabilecekleri problem çözme becerilerini ve düşünme stillerini kazandırmayı amaçlar. Uygun koşullarda yaklaşık olarak beş ay süren bu program okul öncesi ve ilkökul çocuklarına yönelik olarak üç farklı eğitim programı şeklinde tasarlanmıştır. Bu program problem çözme süreci için gerekli olan ön becerilerin kazandırıldığı ve asıl problem çözme becerilerinin kazandırılmaya çalışıldığı iki bölümden oluşmaktadır (Öğülmüş, 2001).

Ön becerilerin kazandırıldığı ilk bölümde çocuklara *bazı-bütün, aynı-farklı, değil, ya da* gibi kavramlar öğretilmeye çalışılır. Çocukların üzüntü, mutluluk veya öfke gibi çeşitli duygu durumlarını tanıyabilmelerini ve daha kolay ifade edebilmelerini sağlamalarına yönelik müdahaleler söz konusudur. Çocukların dinleme ve dikkat becerilerinin geliştirilmesi, diğer insanlar hakkında önyargılı davranarak hızlı kararlar vermelerini engelleyen “*Neden, Çünkü, Belki ve Olabilir*” gibi kavramların kazandırılması, adil olan ve adil olmayan durumları ayırt edebilmeleri konusunda destek olunması gibi uygulamalar da bu bölümde gerçekleştirilir.

Asıl becerilerin kazandırıldığı ikinci bölümde ise çocukların bir sorunu tanımlayıp açıklayabilmelerine ve bir problem durumuna yönelik olarak çok sayıda çözüm üretebilmelerine destek olunması, bir sorunun gerçek nedenlerinin ortaya konulmasında kullanılan ardışık düşünme tekniğinin kazandırılması ve bu düşünme biçiminin günlük hayata aktarılarak kullanılmasının sağlanması, çocukların önceki derste kazandıkları becerileri kullanarak bir soruna çeşitli çözümler üretmeleri ve bu çözümlerin sonuçlarını deneme yanılma yöntemiyle görmelerinin ve değerlendirmelerinin sağlanması amaçlanır.

Öğülmüş (2001) Gordon'un ortaya koyduğu modelde çocukların birbirleriyle olan problemlerinin çözümünde nasıl bir yol izleyecekleri yeterince tartışılmadığı için bu eksikliğin "Ben Sorun Çözebilirim" modeliyle giderilebileceğini savunmuştur.

1.10.4. Swets'in Çatışma Çözümü Modeli

Paul Swets 1998 yılında yayımlanan kitabında özellikle ergenlerle aileler arasındaki çatışmalara odaklanan "Çatışma Çözümü Modeli"nden bahsetmektedir. Swets, akılda kalmasının ve uygulanmasının basit olduğunu ifade ettiği bu modelin en zorlu çatışmalarda bile kullanılabileceğini, çatışmayı hafifletebileceğini belirtmiştir. Bu modele göre çocuklar ve ebeveynleri arasında çatışmalar olması kaçınılmazdır. Önemli olan konu ise bu çatışmaların ebeveyn ve çocuğunun birbirine bağırıp hakaret ettiği ve birbirini kırdığı yıkıcı bir çatışmaya dönüşmesini engelleyebilmektir. Sweet'e göre; çatışmaların kaçınılmaz olduğu doğru olsa da çatışmaların bu boyutlara ulaşmasının kaçınılmaz olduğu doğru değildir. Bu boyutlara ulaşan yıkıcı çatışmaların genel olarak "geri çekilme veya intikam alma düşüncesi" olmak üzere iki tür sonucu vardır. Bu iki durum da olumsuz sonuçlar doğurur. Çatışma süreci çözülmeden geri çekilen taraf duygularını içine atar ve bu durum bir gün daha şiddetli bir şekilde ortaya çıkabilir. İntikam alma duygusu ise ilişkileri daha olumsuz yönde etkileyerek iki tarafın da kaybetmesine (kaybet-kaybet durumu) neden olabilecek bir durumdur. Bununla birlikte her çatışma sağlıklı değildir. Bazı çatışmalar hayatın doğal bir parçası olarak ortaya çıktığı için sağlıklı yönleri de vardır. Hatta çatışma sürecinin tam olarak anlaşılabilmesinin ön koşullarından biri çatışmaların hayatın doğal bir parçası olduğunu kabul etmektir. Diğer bir ön koşul ise çatışmaların çözümü için neler yapılabileceği konusunda kişiye yol

gösterecek olan bir modelin varlığıdır. Bu noktada Swets'in (1998) Çatışma Çözümü modeli devreye girmektedir.

Swets'e göre çatışmaların temelinde genellikle stres, önyargılı düşünceler, iletişim becerilerinin eksikliği, engellenme, bastırılmış düşünceler ve duygular, özgüven eksikliği, baskılar, reddedilme ve hatta hormonal dengesizlikler vardır. Çatışmaların çözüme kavuşturulması ise temelde çatışmanın doğasını ve ne şekilde ortaya çıktığını bilmeyi gerektirir. Bu doğrultuda Swets, ailelere çocuklarıyla ilgili bazı durumlar hakkında düşüncelerini netleştirmelerine yardımcı olabilecek bazı ifadeler sunmuş, ailelerin bu ifadelere katılıp katılmadıklarını belirlemelerini istemiştir. Böylece sorunu daha iyi anlayabilmelerini sağlamayı hedeflemiştir. Bu ifadelerden birkaçı şu şekildedir:

-Evdeki huzurun korunması için ebeveynler bazı inançlarından ödün vermelidir.

-Ergen bireylerin isteklerini reddederek onları sinirlendirmektense onların isteği direkt kabul edilmelidir.

-Kızmak yanlış bir şeydir ve bunu herkes bilir.

-Çatışmayı çözmek için bir plana uymak yerine o an akla geleni söylemek daha doğrudur.

Swets'e göre çatışmaların daha kolay çözülebilmesi için bireyler karşıdakine karşı sakinliği koruyabilmeli ve saygılı olabilmeli, problemi örtbas etmemeli, duygularını içine atmamalı ve suçu direkt olarak başkasına veya kendisine yüklememelidir.

Çatışma Çözümü modelinde problemlerin çözüme kavuşturulabilmesi için "Problemi tanımlamak, anlaşma olanağı aramak, karşıdakinin hislerini anlamaya çalışmak, görüşünü sakince ifade etmek" olmak üzere dört basamaktan söz edilmektedir.

Problemin Tanımlanması aşamasında, problemin ne olduğu ve neden kaynaklandığı net olarak saptanmalıdır. Aksi halde karşıdaki kişinin ifadeleri yanlış anlaşılabilir ve bunun sonucunda hem var olan problem durum hem de iki kişinin ilişkisi daha da kötüye gidebilir. Bu durumun önüne geçmek ve yanlış anlaşılmaları en aza indirebilmek için birey karşıdakine onun söylediklerinden

ne anladığını ifade edebilir. Böylece karşıdaki kişi doğru anlaşıldığından emin olabilecektir.

Anlaşma Olanağı Aranması aşamasında Swets'e göre iki kişinin bir konuda tartıştığı bir durumda bireyler birbirini etkili bir şekilde dinlediği taktirde karşıdaki kişinin düşüncelerinden en azından bir kısmını kabul edecektir. Bu durumda tartışma konusunun kapsamı sınırlandırılmış olacaktır ve dolayısıyla çözüme ulaşmak daha mümkün hâle gelecektir. Bunu sağlamanın bir yolu karşıdaki kişiye onunla bazı yönlerden ortak düşüncelere sahip olduğunu ifade etmektir. Böylece karşıdaki kişi kendisinin dinlendiğini ve sorunun çözülmesi için ortak hareket edildiğini hissetmiş olacaktır.

Karşıdaki Kişinin Hislerinin Anlaşılması aşaması tek başına oldukça önemlidir. Sadece karşıdakinin hislerinin anlaşılması bile kendi başına yeterli olma potansiyeline sahiptir. Bu basamakta dikkat edilmesi gereken bazı noktalar vardır. Örneğin karşıdaki kişiyi anlamak için abartılı derecede çaba sarf edilirse birey onun özel hayatına girildiğini hissederek bu durumdan rahatsız olabilir ve geri çekilebilir. Bu durum ise çatışmanın çözümünü zorlaştırır. Bundan dolayı birey karşıdaki kişiyi anlamaya çalışırken bazı sınırlara dikkat etmeli ve karşıdakine onu tamamen anladığını ifade etmekten kaçınmalıdır. Bunun yerine "Anladığım kadarıyla ... hissediyorsun." gibi ifadelerle karşıdakini anlamaya çaba gösterdiğini belli etmelidir.

Görüşün Sakince İfade Edilmesi aşamasında birey karşısındakine ne düşündüğünü sakın ve net bir şekilde ifade etmelidir. Bunu yaparken "bence..." veya "gördüğüm kadarıyla..." gibi ifadeler kullanılabilir. Swets'e göre birey karşıdaki kişiye kendi düşüncelerini ifade ettiğinde karşıdaki birey mevcut problemle ilgili farklı bakış açılarının da var olduğunu ve karşıdaki kişinin de problemin çözümü için sorumluluk aldığını fark etmiş olur.

1.10.5. Mountrose'un 5 Aşamalı Sorun Çözme Yaklaşımı

Mountrose (2000) çocuklarla daha etkin bir iletişim kurulabilmesi ve var olan problemlerin etkin bir şekilde çözülebilmesi için beş aşamalı bir yaklaşım geliştirmiştir. Bu yaklaşım sırasıyla *problemin tanımlanması*, *duyguların ifade edilmesi*, *olumsuz inancın keşfedilmesi*, *olumsuz inancın olumlu inanca dönüştürülmesi* ve *geleceği yaratma* aşamalarını içermektedir.

1.10.5.1. Problemin Tanımlanması

Problemin çözülmesinde ilk aşamada problemin tanımlanması ile sürece başlanır. Bu aşamanın en önemli noktası çocuğun mevcut problem hakkında konuşmaya ne derece hazır olduğudur. Bu aşamada yetişkinlerin çocuğun problem durumunu açıklaması için ona süre tanımları gerekmektedir. Ayrıca çocuğun problem durumu hakkındaki görüş ve fikirlerini dikkatli, sakin ve sabırlı bir şekilde dinlemeleri de önemli bir unsurdur. Çocuğa problem hakkında konuşmaya istekli oluncaya kadar süre tanınması bu aşama için oldukça önemlidir. Bu sayede problemin çözülebilmesi için uygun bir ortam oluşturulmuş olacak, çocuk kendini daha rahat bir şekilde ifade edebilecektir. Ayrıca çocukla iletişim kuran kişi çocuğa olan saygısını göstermiş olacaktır (Mountrose,2000).

1.10.5.2. Duyguların İfade Edilmesi

Duygular, Mountrose'un yaklaşımında oldukça önemli bir yer tutar. Mountrose'a göre modern kültürde insanlar duygusal düşünmeyi kızlara yakıştırırken erkeklere yakıştırmamaktadır. Bu durum ise erkeklerin duyguları bastırmasına ve reddetmesine neden olmaktadır. Bunun sonucunda bastırılan duygular yönetilememekte ve çocuk duygularını tanımlarken zorlanabilmektedir. Bu yüzden çocuğun kendi his ve duygularını açığa vurması konusunda ona destek olunmalı ve çocuk duygularını ifade ederken yalnızca "iyi, kötü" gibi belli başlı çeşitli ifadelerden ziyade daha açıklayıcı olan "pişman, üzgün, mutlu, şaşırılmış" gibi ifadeler kullanması için teşvik edilmelidir. Bunun yanında ben dilinin kullanımı da hem yetişkinler hem de çocuklar için kendini ifade etmenin sağlıklı bir şeklidir. Örneğin "... yapıyorsun" demek yerine "... yaptığında kızgın/mutlu/şaşırılmış vb. hissediyorum" gibi ifadeler kullanılabilir (Mountrose, 2000).

1.10.5.3. Olumsuz İnançın Keşfedilmesi

Mountrose duyguları ortaya çıkarıcı ve duyguların kaynağı olan unsurun inançlarımız olduğunu belirtmektedir. Hatta problemlerin kaynağını arayan bir insan öncelikle inançlarını gözden geçirmelidir. Bu yaklaşıma göre olumsuz inançlar insanları birbirinden uzaklaştırmaya, birbirlerini küçük veya üstün görmeye ve hatta birbirlerine tuzak kurmak gibi kötülüklere

sürükleyebilmektedir. İnançlarının farkında olan ve gerektiği durumlarda bu inançlarını değiştirebilen birey davranışlarını da buna göre düzenleyebilecektir. Bu da probleme neden olan davranışların ortadan kaldırılmasına katkı sağlayabilecektir (Mountrose, 2000).

1.10.5.4. Olumsuz İnançın Olumlu İnanca Dönüştürülmesi

Bu yaklaşımda olumsuz inancın bulunmasından sonra bu inancın olumlu inanca dönüştürülmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Olumsuz inancın olumluya dönüştürülmesinde “*Doğruluk, Sonuçlar ve Değişim*” olmak üzere kullanılan üç yaklaşımdan söz edilmektedir: *Doğruluk yaklaşımı*, bireyin inancında “hiçbir, asla, daima” gibi kesin ifadelerin bulunup bulunmadığını ve bu tarz ifadelerin doğruluğunu sorgulamasını kapsamaktadır. Bu tarz kesin ifadeler örnek olarak “Asla mutlu olamayacağım, Hiç kimse beni sevmiyor” cümleleri gösterilebilir. Kişi bu tarz inançlarını sorgulayarak bunların aslında birer yanılgı olduğunu keşfedecek ve bunları “Aslında mutlu olabilirim, Bazı insanlar beni seviyor” gibi ifadelere dönüştürecektir. *Sonuçlar yaklaşımında*, kişiden mevcut olumsuz inançların kendisini nasıl etkilediği ve ne gibi sonuçlara yol açtığını sorgulaması istenir. Örneğin birey mükemmeliyetçi biriyse ve her şeyin mükemmel olmasını istiyorsa, böyle bir durumun gerçekleşme ihtimali çok düşük olduğu için birey sonuç olarak öfkeli ve mutsuz biri olacaktır. Bundan kurtulabilmek için birey kendi inancını sorgulamalı ve bu inancını “Her şey mükemmel olmak zorunda değil” gibi bir inanca dönüştürmeyi denemelidir. Bu sürecin etkili olabilmesi için ise bunu dışsal değil içsel güdülenme ile uygulamalıdır. *Değişim yaklaşımında*, probleme neden olan veya istenmeyen bir durumun değiştirilmesi için çaba gösterilir. Örneğin dışlanmaktan mağdur olan bir kişi bunu değiştirmek için kendisine “Bu durumu değiştirmek için neler yapabilirim?” gibi sorular yönelterek uygun olmayan davranışlarını değiştirmeye çalışır (Mountrose, 2000).

1.10.5.5. Geleceği Yaratma

Problem çözme sürecinde geleceği yaratma aşamasına gelindiğinde problem daha çözülebilir bir duruma gelmiştir. Bu son aşama olumlu durumları içeren bir geleceğin hayal edilmesini içerir. Bu hayal etme durumunun daha etkili ve canlı olması için birden çok duyu organına, his ve duygulara hitap

edilecek şekilde düzenlemeler yapılabilir. Örneğin daha önce akademik anlamda kendine güvenmeyen ve ders çalışmaktan hoşlanmayan fakat daha önceki aşamalar yardımıyla artık düşünce seviyesinde ders çalışmaya karşı daha pozitif bir tutum geliştirmiş olan bir çocuk kendisini ders çalışır durumda ve başarılı olduğu düşüncesiyle hayal edebilir. Mountrose'a göre bu aşamada problem çözme süreci derinlik kazanmaktadır. Ayrıca diğer aşamalarda olduğu gibi bu aşamada da çocuğa yeterince süre tanındığından emin olunmalıdır (Mountrose, 2000).

Sosyal bir varlık olan insan hayatı sosyal ilişkiler üzerine kuruludur. Bu bağlamda sosyal ilişkilerin insan yaşamının önemli bir boyutunu oluşturduğu söylenebilir. Araştırmalar, sosyal ilişkiler konusunda yaşanan olumsuz deneyimlerin bireyin yaşamında önemli etkileri olduğunu göstermektedir (Rokach, 2004). Sosyal hayatında karşılaştığı problemlerle baş edemeyen bireyin sosyal anlamda memnuniyetsiz hissedeceği, buna bağlı olarak da yalnızlık duygusu yaşayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, bireyin sosyal yaşantısında karşılaştığı problem durumlarla mücadele edebilme, bir başka ifadeyle problemlerle baş edebilme becerisinin bireyin sosyal memnuniyetine dolayısıyla da yalnızlık algısına etki ettiği düşünülmektedir. Bu bilgilerden yola çıkarak araştırmanın bu bölümünde yalnızlık ve sosyal memnuniyet kavramları ele alınmıştır.

1.11. Yalnızlık

Yalnızlık çok sayıda insanın deneyimlediği, olumsuz nitelikteki bir durumdur (Russell vd., 1980). Ayrıca yalnızlık sanılanın aksine yalnızca belli bir yaş grubu veya belli bir kesimden değil, tüm yaş grubundan insanların ortak olarak deneyimleyebildiği bir durumdur (Davis, 1990; Davies, 1995; Peplau, 1955). Yalnızlık kavramının önemi ancak yakın zamanlarda anlaşılmış ve bu konudaki çalışmalar ancak 20. yy.'ın sonlarında artış gösterebilmiştir (Duy, 2003). Paloutzian ve Janigian'a (1987) göre yalnızlık kavramının yeni yeni tanımlanmaya başlandığı 70'li yıllar yalnızlık araştırmaları için bir "ergenlik dönemi" gibidir. 80'li yıllar ise yalnızlık konusunda daha ciddi araştırmaların ve ölçme işlemlerinin yapılmaya başlandığı bir dönemdir ve yalnızlık alanındaki araştırmalar için bu dönem "genç yetişkinlik" dönemini ifade etmektedir. Bu

benzetmeleri yapan Paloutzian ve Janigian 90'lı yıllarda yalnızlık kavramına daha çok yoğunlaştığını ve bu konudaki araştırmaların sayısının arttığını vurgulayarak yalnızlık alanındaki araştırmalar bakımından 90'lı yılların bir "olgunluk dönemi" olduğunu ifade etmişlerdir (Davies, 1995).

Sullivan'a (1953) göre insanlar birbirleriyle belli bir yakınlık kurma ihtiyacı duyarlar. Bu ihtiyacın yeterince karşılanmış olmaması rahatsızlık verici bir tecrübe yaşanmasına neden olur ki bu durum yalnızlık olarak adlandırılır. Klein (1980), bireyin içsel yalnızlığına vurgu yaptığı çalışmasında; yalnızlık durumunun dışarıdan görünen somut bir durum olmayıp kişinin yalnız başkalarının yanında de yaşayabildiği bir durum olduğunu ifade etmiştir.

Goswick ve Jones (1981) yalnız insanların daha içe dönük bir yapıda olduklarını, kendi his ve düşüncelerine diğer insanların his ve düşüncelerinden daha çok odaklandıklarını belirtmiştir. Ayrıca yalnızlık olgusunun bireylerdeki bazı karakteristik özelliklerle yakından ilişkili olduğunu; bu karakteristik özelliklerden bazılarının utangaç olma, çevresine yabancılaşma, düşük özgüven seviyesi ve yaşanan dünyanın adil bir yer olmadığına yönelik bazı inançlar olduğunu ifade etmişlerdir.

Klein (1980) yalnızlığın kaynağının her yetişkin insanda belli bir düzeyde var olan ve bebeklik çağındaki bazı duyuşsal ve düşünsel bozukluklarla ilişkili olan paranoid ve depresif kaygılar olduğunu öne sürmektedir. Geçtan (1993) da Klein'e benzer şekilde yalnızlığın bebeklik dönemindeki bazı sorunlardan kaynaklanıyor olabileceğini ifade etmektedir. İnsanlar doğdukları andan itibaren bir başka kişinin, yani kendisiyle ilgilenen kişinin ilgi ve sevgisine ihtiyaç duyar. Bu durum bireyin gelişimi için bir ön koşuldur. Bu koşul sağlanmadığı takdirde bebek yaşı ilerledikçe bu gereksinimi hayal dünyasıyla gidermeye çalışacak ve bu hayal dünyasını dışarıya yansıtmayıp daha çok içine kapandığı takdirde yalnız bir çocuk olacaktır.

Jones, Freemon ve Goswick'e (1981) göre yalnızlığı pekiştiren başlıca iki durum vardır. Bunların ilki bireydeki yalnızlığa bağlı davranışların sosyal ilişkileri bozması, engellemesi ve bunun da mevcut yalnızlığı artırarak beraberinde duygusal sorunları getirmesidir. Yalnızlığı pekiştiren diğer bir durum ise bireyin etrafındaki kişilerin bireye karşı olan tepki ve davranışlarıdır. Birey utangaç olduğu, duygusal açıdan bazı sorunları olduğu veya bir ilişki

başlatmak konusunda kendini yeterli göremediği için sosyal ortamlarda aktif olamayıp diğer kişilerden uzak duruyormuş gibi görünebilir. Diğer kişiler bu durumu o bireyin ilgisizliğine ve kendileriyle etkileşimde bulunma konusundaki isteksizliğine bağlayabilir. Bu da bireyin diğer kişilerin zihninde kötü bir izlenim bırakması ve dolayısıyla daha çok yalnızlaşması ile sonuçlanabilir.

Bununla beraber, her ne kadar olumsuz bir olgu gibi görünse de yalnızlığın bazı şartlarda birey üzerinde olumlu etkileri de olabilmektedir. Yalnızlık durumu bireyin kendi tercihiyle yaşanan kısa süreli bir durum olduğu ve bireyin içinde bulunduğu toplumla arasındaki uyum bozulmadığı sürece birey açısından bazı yapıcı etkilere sahip olabilmektedir. Geçtan (1993), yalnız kalamayan insanın kendi iç dünyasına ulaşamadığını, bireyin iç dünyasını keşfedebilmesinin ancak yalnız kalma durumuyla mümkün olduğuna dikkat çekmiştir. Böylesi bir durumda birey kendi potansiyelini gerçekleştirme fırsatına erişmiş olur.

1.12. Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Yalnızlık

Çocukların deneyimlediği yalnızlık durumlarının yol açabileceği problemler çocuğun içinde bulunduğu gelişim dönemine, çocuğun kişisel özelliklerine veya bu durumları deneyimleme süresine ve şiddetine göre değişim gösterir (Gifford-Smith ve Brownell, 2003). Okul öncesi dönem çocuklarında yalnızlık konusunu inceleyen çalışmalar incelendiğinde çalışmaların son yıllarda artış gösterdiği (Asher vd., 1990, aktaran Bullock, 1993; Yazıcı vd., 2013; Yazıcı, 2016; Yavuz, 2019; Gökcan, 2020) ancak bu çalışmaların sayısının yetersiz olduğu görülmektedir. Bu eksikliğin en önemli nedenlerinden biri, yakın zamana kadar çocukların yalnızlık ve yalnız hissetme gibi durumlardan muzdarip olmadığını savunan hâkim görüştür (Bullock, 1993). Bu görüşün doğru olmadığı elbette açıktır.

Çocukların ilk sosyal çevresi ailesi olmakla birlikte yaşları ilerledikçe buldukları farklı sosyal çevrelerde, eğitim kurumlarında çevrelerinin giderek genişlediği görülmektedir. Çocuğun bu ortamlardaki tepkileri ve deneyimleri yalnızlık çekip çekmemesini önemli derecede etkiler. Öyle ki çocuk okulda diğer bireylerle yeterince etkileşim içinde bulunmazsa ve yakınlık ihtiyacını tatmin edemezse yalnızlık çekmeye başlar. Maes vd. (2017), okul öncesi

dönemde görülen yalnızlığın, sosyal ilişkilerde deneyimlenen nicel veya nitel eksikliklerden kaynaklanan üzüntü veya hoşnutsuzluk durumu olduğunu belirtmiştir.

Çocuk bir okul öncesi eğitim kurumuna başladığında ya da okul öncesi eğitim kurumundan ilkokula geçtiğinde, kısacası aile ortamından ayrılıp sosyalleşebileceği diğer ortamlara girdiğinde bir uyum sürecine girmiş olur. Örneğin; ailenin bulunduğu yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine taşınması, çocuğun okul değiştirmesi, çocuğun değer verdiği birinin kaybı gibi durumlar çocuklarda yalnızlık duygusunu tetikleyen durumlardan bazılarıdır (Bullock, 1993). Bu durumda çocuğun sosyal becerileri ve diğer bireylerle etkileşimi önemli rol oynamaktadır. Erikson'a (1963) göre çocuğun sosyal beceri gelişim evrelerini başarıyla tamamlaması çocuğun yetersizlik duygusuna kapılmasını engelleyecektir (aktaran Davies, 1995). Yalnızlık tanımlanırken diğer bireylerle kurulan sosyal ilişkiler ve etkileşimler ön plana çıktığı için sosyal becerilerin gelişmiş olması yalnızlık durumunu azaltır (Davies, 1995; Jobe ve White, 2007; Jones vd., 1981; Sullivan, 1953). Dolayısıyla bu gibi durumlarda çocuğa destek olunması çocuğun yaşayacağı yalnızlık deneyimini hafifletebileceği için önemlidir.

İnsanlar sosyal bir varlık oldukları için aidiyet ihtiyacı duyarlar. Çocuklar ise temelde akran gruplarının bir parçası olmaya ihtiyaç duyarlar. Çocuğun akran gruplarındaki oyun arkadaşı bulup bulamama, arkadaşları tarafından kabul ya da reddedilme, akran zorbalığına maruz kalma gibi deneyimleri benlik saygısını etkiler (Brennan, 2008). Bu durum ise çocuğun yalnızlık durumu yaşamasına ve bireyde psikolojik ve fiziksel bazı patolojik sonuçlara neden olabilir (Baumeister ve Leary, 1995). Araştırmalar, akran ilişkilerinde bu tarz problemler yaşayan çocuklarda umutsuzluk, kaygı, sosyal memnuniyetsizlik gibi duygusal sorunlar oluştuğunu göstermektedir. Bu durum ise çocukta içe kapanma, akranlarından uzaklaşma gibi davranışlara neden olmaktadır (Asher ve Paquette, 2003; Cassidy ve Asher, 1992).

Emre vd. (2020) yalnızlık yaşayan ve yakınlık ihtiyacı karşılanmayan bir çocuğun akademik başarısının da olumsuz etkilendiğine işaret etmişlerdir. Yazıcı (2016) da okul öncesi dönem çocuklarında yalnızlık seviyesinin yüksek olması ve aynı zamanda sosyal memnuniyet seviyesinin düşük olmasının

çocukların okul öncesi eğitim kurumundan ilkokula geçiş sürecinde önemli bazı sorunlara sebep olabildiğine dikkat çekerek çocuğun ilkokula uyum sağlama sürecini olumsuz etkilediğine vurgu yapmıştır.

1.13. Farklı Yaklaşımların Yalnızlık Olgusuna Bakışı

Yalnızlık olgusu yıllardır birçok araştırmacının ilgisini çekmiş ve araştırma konusu olmuştur. Öyle ki yalnızlığın doğası, nedenleri, sonuçları gibi konularla ilgili birçok kuram çeşitli açıklamalarda bulunmuştur. Bu bölümde Bilişsel Kuram, Bilişsel-Davranışçı Kuram, Etkileşimci Kuram ve Varoluşçu Kuram'ın yalnızlık konusundaki açıklamalarına değinilmiştir.

1.13.1. Bilişsel kuram

Bilişsel kuram özellikle bilginin kodlanma sürecini, bu sürecin nasıl gerçekleştiğini, bilginin nasıl depolandığını ve hatırlandığını açıklamaya çalışan bir kuramdır (Gülten vd., 2009). Bu kuramın Heim, Miceli, Morasch, Peplau, Perlman ve Russell gibi öncü kuramcılarını yalnızlık konusunu da incelemiştir (Peplau vd., 1982; Peplau ve Perlman, 1982; Peplau vd., 1979). Bu kişiler yalnızlık olgusuyla ilgili olarak sosyal ilişkilerin algılanış biçimine, bu ilişkilerin birey tarafından değerlendirilmesine odaklanmıştır (Davies, 1995; Sønderby ve Wagoner, 2013).

Bilişsel yaklaşımın temsilcilerinden Peplau, Miceli ve Morasch (1982) yalnızlık olgusuna Bilişsel Uyuşmazlık Modeli (Cognitive Discrepancy Model) üzerinden yaklaşmışlardır. Bu model bireyin sosyal açıdan var olan beklentileri ile mevcut durumu arasındaki uyumsuzluğa vurgu yapar. Bu modele göre yalnızlık bir kişinin sosyal açıdan beklentileri ile mevcut durumu arasında bir uyumsuzluk algıladığı zaman ortaya çıkmaktadır. Buna göre sosyal ilişkiler konusunda beklentileri çok yüksek olan bir kişi dışarıdan bakıldığında çok sosyal biri gibi görünse de sosyal açıdan tatminsizlik yaşıyor olabilir. Bu modelin savunucuları bu tutarsızlık durumunun bireyin yaşadığı yalnızlık seviyesini gösterdiğini iddia etmektedirler.

Peplau (1955) yalnızlık kavramını “yapayalnız olma, tek başına olma ve yalnız olma” olmak üzere üç farklı boyutta tanımlamıştır. İlk durum olan *Yapayalnızlık*, bireyin diğer bireylerle birlikte olma arzusu olduğu hâlde çeşitli

nedenlerden dolayı onlardan uzak olması ve onlarla arasında bir ilişki bulunmaması durumunu ifade etmektedir. Bu durumda birey kendi durumunun farkındadır, yalnızlığıyla ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşabilir ve kendini daha iyi hissetmek için bazı girişimlerde bulunabilir. *Tek başınlık* durumu büyük ölçüde bireyin kendi isteğinin bir sonucudur. Örneğin kişi hayatını etkileyebilecek önemli bir karar alırken veya bir konuya odaklanmak ve düşünmek istediğinde somut anlamda tek başına olmayı tercih edebilir. Peplau'ya göre bilim insanları tek başına olma durumunda bireyin daha verimli ve üretken olduğunu ve tek başına olmanın bireyin dikkatini bir yerde toplamasını kolaylaştırarak daha başarılı olabildiğini sağlamıştı. *Yalnızlık* durumu ise ilk iki durumdan daha farklı bir yaşantıdır. Bu yaşantı bireyin elinde olmayan şartlarla belirlenmiştir. Diğer bir deyişle yalnızlık bireyin kendi isteği dışında yaşanır. Bu durumda birey ne hissettiğinden emin değildir. Dolayısıyla hislerini ve düşüncelerini net bir şekilde ifade edemez, açıklayamadığı bir huzursuzluk içindedir.

1.13.2. Bilişsel-Davranışçı Kuram

Bilişsel-Davranışçı kuram çerçevesinde yalnızlığa ilişkin görüş bildiren Young'a göre yalnızlıktan muzdarip olan kişiler gerçekçi ve mantıklı olmayan bazı düşünce kalıplarına sahiptir. Bu bireylerin düşüncelerinin incelenmesiyle yalnızlığın kaynağına ulaşılabilir ve böylece yalnızlığın önüne geçilebilir (Young, 1980, aktaran Koçak, 2008). Young yalnızlık çeken bireyleri özelliklerine göre aşağıdaki gibi gruplara ayırmıştır:

Tek başınlıktan duyulan mutsuzluk: Young'a göre yalnız olan kişiler genel olarak güçsüz bir yapıdadır ve yalnız kaldıkları zamanlarda kendilerini ilgilendiren kötü şeyler yaşayacaklarına inanırlar.

Düşük benlik seviyesi: Yalnız olan kişiler genellikle kendini sevmeye değer bulmaz ve bu da ilişkilerden uzaklaşmalarına neden olur.

Sosyal kaygı: Toplum içinde kaygılı olan yalnız bireyler dışlanma korkusu yaşamaktadırlar.

Sosyal uyumsuzluk: Yalnız olan kişilerin sevilmeyen ve düşük sosyal becerilere sahip kişiler olduklarına dair inançları vardır.

Güvensizlik: Yalnız kişilerin pek çoğunun diğer kişilere karşı bir güven eksiklikleri vardır ve diğerlerinin bencil olduklarına inanırlar.

Sınırlama: Yalnız insanlar kendi düşüncelerini kendilerine saklamaları gerektiğini düşünürler. Çünkü onlara göre diğer kişiler tarafından yeterince anlaşılammaktadırlar.

Duygusal partner seçimindeki sorunlar: Diğer insanlarla gerek nicelik gerekse niteliksel olarak oldukça sınırlı ilişkilere sahip olan yalnız insanlar genellikle partner seçimi konusunda girişken değildirler ve/veya uygunsuz seçimler yapmaya meyillidirler.

Yakınlığa karşı direnç: Daha önce bahsedildiği gibi yalnız kişiler düşük benlik saygısına sahiptir ve reddedilme konusunda oldukça kaygılıdır. Dolayısıyla yalnızlığı daha çok tercih ederler. Bu durumlar ise bu kişilerin daha çok yalnızlaşmalarına neden olur.

Cinsel kaygılar: Yalnız kişiler duygusal partnerleriyle olan ilişkilerinde başarılı olamadıkları ve iyi bir eş olmadıkları gibi olumsuz inançlara sahiptirler. Bunlar da cinsel hayatlarında sorunlara neden olur.

Duygusal bağlanma konusundaki kaygılar: Yalnız kişiler diğer birçok konuda olduğu gibi yakın ilişkiler içinde oldukları kişileri duygusal anlamda tatmin edebilme konusunda da yetersiz oldukları inancına sahiptirler.

Pasiflik: Girişken olmama durumuyla yakından ilişkili olan bu durum yalnız olan kişinin eleştirileri yanlış yorumlaması ve kendini ilişkilerde sürekli hatalı olarak görmesi anlamına gelir.

Gerçekçilikten uzak beklentiler: Yalnız olan kişiler genellikle hayal kırıklığına uğramaktadırlar. Bunun sebeplerinden biri de özellikle diğer kişilerden beklentilerinin gerçeği yansıtmayacak nitelikte olmasıdır (Young, 1980, aktaran Koçak, 2008).

1.13.3. Etkileşimci Kuram

Bu kuramın en önemli temsilcisi olan Weiss'e göre yalnızlık kişinin öznel olarak deneyimlediği bir durumdur ve dışarıdan gözlemlenerek değil ancak bireyin bu yaşantıyla ilgili dışa vurduğu ifadelerle ortaya çıkarılabilir (Weiss, 1973, aktaran Özatça, 2009). Etkileşimci kurama göre yalnızlığın

“duygusal yalnızlık ve sosyal yalnızlık” olmak üzere iki farklı türü bulunmaktadır. Duygusal yalnızlık bir insanın diğerlerine karşı yakın ve samimi bir bağıllık geliştirememesi sonucunda meydana gelir. Genellikle partnerinden ayrılan, terk edilen veya partnerini kaybeden kişilerin deneyimlediği bir yalnızlık türüdür. Duygusal yalnızlıktan muzdarip olan kişiler kaygı ve sosyal yalıtılmışlık gibi olumsuz durumlardan da muzdariptirler. Bu kişiler günlük hayatta karşılaştıkları insanlara ihtiyaç duydukları duygusal ilişkilerin tatmini için potansiyel bir aday gözüyle bakarlar. Sosyal yalnızlık durumunda ise; bireyin ortak ilgi ve ihtiyaçları bulunan bir gruptaki diğer bireylerle arasındaki sosyal etkileşimlerin yetersiz olduğu durumda ortaya çıkar. Böyle bir yalnızlık durumu genellikle bulunduğu ortamı terk edip farklı bir ortamda yaşamaya başlayan kişilerin deneyimlediği bir yalnızlıktır. Bu kişiler ortak ilgiyi paylaştıkları bir gruba dahil olmak için arayış içinde olurlar (Weiss, 1973, aktaran Russell vd., 1984).

Weiss’in yalnızlığın nedenine yönelik yapmış olduğu açıklamalara göre kişinin yaşadığı yalnızlık, yalnızca içsel veya yalnızca dışsal olmayıp hem içsel hem de dışsal kaynaklıdır. Bununla birlikte birey içinde bulunduğu toplumda yeterince etkileşim içinde bulunmazsa bu durum yalnızlığı beraberinde getirir (Weiss, 1973, aktaran Özatça, 2009).

1.13.4. Varoluşçu Kuram

Bu kuramın önde gelen temsilcilerinden biri Irvin D. Yalom’dur. Yalom’a göre insanlar kendilerine has bazı kaygılar taşırlar. Bunlardan biri de varoluşsal izolasyondur. Varoluşsal izolasyon insanın yalnız doğduğunu, yalnız yaşadığını ve yalnız öleceğini ifade etmektedir (Breitbart, 2017). Yalom (1980) yalnızlık hakkındaki düşüncesini “İnsanlar kendi hayatlarından ne kadar sorumlularsa o kadar yalnızdırlar. Kendini yaratma eyleminin doğasında da yalnızlık vardır.” şeklinde ifade etmiştir (aktaran Breitbart, 2017).

Varoluşçu kurama göre yalnızlık yapıcı olmayan bir olgudur ve topluluktaki diğer bireylerden -gerek psikolojik gerekse fiziksel anlamda- ayrı olmayı ifade eder. Bu yaklaşıma göre kişinin yanında bulunmasını arzuladığı insanın yokluğu yoksunluk duygusunu ortaya çıkarır. Yokluk durumunun yol

açtığı bu yoksunluğun kişinin benliğinde bir eksikliğe neden olması yalnızlığın nedenlerinden biridir (McGraw, 1995).

Alan yazın incelendiğinde, yalnızlık kavramının sosyal memnuniyet ile çoğu zaman birlikte ele alındığı dikkati çekmektedir. Okul öncesi dönem çocukları ele alındığında, akranları tarafından sosyal kabul gören, bir gruba kendini ait hissedilen çocukların yalnızlık duygusu yaşamadıkları, bu doğrultuda sosyal memnuniyetlerinin yüksek olduğu görülmektedir (Asher ve Paquette, 2003; Galanaki ve Azizi, 1999). Özetle, sosyal bağlamında kabul gören, arkadaşına sahip olan çocukların daha az yalnızlık hissettikleri ve bu doğrultuda sosyal memnuniyetlerinin yüksek olduğu söylenebilir. Bu bilgiler temelinde alanyazında çoğunlukla yalnızlık kavramı ile birlikte ele alınan sosyal memnuniyet kavramı araştırmanın bu bölümünde açıklanacaktır.

1.14. Sosyal Memnuniyet

Sosyal memnuniyet, bireyin kendi hayatıyla ilgili özellikle diğer kişileri de kapsayan aile ve okul gibi ortamlarla ilişkili olan yaşantılara yönelik olumlu düşüncelere sahip olma durumudur (Bülgür, 2018). Coplan vd. (2007) ise sosyal memnuniyeti bireyin olumlu sosyal deneyimlerine yönelik iyi hissetme ve memnun olma durumu olarak açıklamışlardır. Öte yandan, sosyal memnuniyetsizlik ise bireyin çevresindekilerle arasındaki ilişkilerinde var olan çeşitli eksiklik veya sorunlardan kaynaklanan bir hoşnut olmama durumudur (Youngblade vd., 1999, aktaran Gökcan, 2020). Bir başka ifadeyle, sosyal memnuniyetsizlik bireyin sosyal bağlamında kurduğu ilişkilerde tatmin olmama, doyum sağlayamama, huzursuz ve mutsuz olma halidir.

Çocukların akranlarıyla ilişkilerinden memnuniyet durumlarında akranlarıyla kurdukları sosyal etkileşim önemli rol oynar (Yazıcı vd., 2013). Oishi vd. (2009), olumlu akran deneyimleri yaşayan çocuklarda güven, huzur ve mutluluk gibi duyguların daha yoğun görüldüğünü belirtmiştir. Bu bağlamda, Yazıcı (2016), çocuğun diğer bireylerle kurduğu ilişkinin güvene dayalı olmasının çocuğun sosyal ortamlarda ve yaşamda duyduğu memnuniyeti belirleyen etmenlerden biri olduğuna dikkat çekmiştir. Freud, kişiliğin oluşmasına ve gelişmesine yönelik olarak geliştirmiş olduğu psiko-seksüel kuramında çocukların doyurucu, güven veren, yakın, ilişkilerde bulunmadıkları

ve sosyal ilişkilerdeki onaylanma ihtiyacı karşılanmadığı takdirde sosyal ilişkilerden duyacağı memnuniyet ve doyum oranının olumsuz ekileneceğini belirtmiştir. Aksi durumda ise bu ilişkilerden duyacağı memnuniyetin yüksek düzeyde olacağı görüşündedir (Yıldırım, 2007).

Bu bilgilerden yola çıkarak, okul öncesi dönem çocuğunun ailesinden sonra en çok etkileşim içinde olduğu akranlarının, çocuğun sosyal memnuniyetinde oldukça etkili bir faktör olduğu söylenebilir. Öyle ki Parker ve Asher (1993) arkadaş çevresinin nicelik ve nitelik açısından tatmin edici özellikte olmasının çocuğun sosyal anlamda memnuniyet duymasını sağlayacağına vurgu yapmışlardır. Coplan vd. (2007) ise akranları tarafından dışlanan ve akran grubu içinde kaygı seviyesi yüksek olan çocuklarda sosyal memnuniyetin düşük olduğunu belirtmişlerdir. Akranları tarafından kabul edilmek ve onaylanmak özellikle çocuklar söz konusu olduğunda daha fazla önem kazanmaktadır. Bunun sebeplerinden biri de çocukların olumsuz deneyim ve durumlara karşı daha savunmasız olmalarıdır. Brennan (2008) akranları tarafından reddedilen çocuklarda benlik algısının olumsuz etkileneceğinden ve bu durumun da çocuğu daha fazla yalnızlığa itebileceğinden söz etmiştir.

Çocukların içinde buldukları sosyal ortamda, özellikle okul öncesi dönem çocuklarının çoğunun sosyal anlamda çokça deneyim yaşadığı okul öncesi eğitim kurumlarında, çocuğun akranları tarafından nasıl algılandığının ve akranlarının kendisine karşı tutumlarının da sosyal memnuniyet durumunu etkileyebilecek önemli bir etken olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak geçmişten günümüze birçok kuram ve yaklaşım sosyal problem çözme becerisi ve yalnızlık olgularını ayrı ayrı ele almış ve bu kavramların insan yaşamındaki önemini ortaya koymaya çalışmıştır. Bu kuramların da ortaya koyduğu gibi sosyal problem çözme becerisi ile yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeyleri çocuğun sosyal gelişiminde ve psikolojik iyi oluşunda oldukça önemli bir yere sahiptir. Sosyal problem çözme becerisi çocuğun psikolojik iyi oluşunu etkilemekle birlikte, bulunduğu ortama adapte olmasında da etkili bir rol oynamaktadır. Benzer şekilde yalnızlık da çocuğun sosyal-duygusal gelişimini önemli ölçüde etkileyen ve çocuğun psikolojisinde olumsuz etkileri olabilen bir faktördür (Asher vd., 1984). Tüm bu bilgiler ışığında sosyal problem çözme becerisi ile yalnızlık ve sosyal memnuniyet

kavramlarını birlikte ele alan bu çalışmanın, gelişimsel olarak yaşamın en kritik yıllarında bulunan okul öncesi dönem çocuklarının sosyal-duygusal gelişimlerine katkı sağlaması amaçlanmıştır.

1.15. İlgili Araştırmalar

Alan yazın incelendiğinde sosyal problem çözme becerisi ile yalnızlık ve sosyal memnuniyet olgularını ayrı ayrı ele alan çalışmalara rastlanmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarında sosyal problem çözme becerisi ile yalnızlık ve sosyal memnuniyet olgularını birlikte ele alan bir çalışma bulunamamıştır. Bu bölümde okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerisi, yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeylerini ele alan çalışmalar sunulmuştur.

1.15.1. Sosyal problem çözme becerisi ile ilgili yapılmış çalışmalar

Miller vd. (1986) çocukların kişilerarası problemlerle başa çıkmada cinsiyet farklılıklarını incelediği çalışmada 5-7 yaş arasındaki 48 çocuktan veri toplamıştır. Araştırmada çocukların bazı çatışma durumlarını nasıl çözdükleri incelenmiş, çocukların çatışma durumlarında nasıl davrandıklarını gözlemlemek amacıyla video kayıtları kullanılmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuca göre çatışma durumlarında kızlar arkadaşlarıyla olan uyum konusunda daha dikkatli davranırken erkek çocukların kızlara göre çok daha sık bir şekilde fiziksel güç kullanma eğiliminde oldukları belirlenmiştir.

Youngstrom vd. (2000) okul öncesi çocuklarında problem çözme becerisinin gelişiminde eğitimin etkisini araştırmıştır. Bu amaçla Head Start sınıflarında eğitim görmekte olan beş yaşındaki 214 çocukla iki yıl süren boylamsal bir çalışma yapmışlar. Çocukların problem çözme becerilerini gelişimsel değişimleriyle birlikte incelemişlerdir. İki yıllık süre içinde çocuklar Spivack, Platt ve Shure'un geliştirmiş olduğu Bilişsel Kişilerarası Problem Çözme [Interpersonal Cognitive Problem Solving (ICPS)] yaklaşımına dayanan eğitim programına dahil edilmiştir. Çalışmada problem çözme becerilerini ölçmek üzere kullanılan "Okul Öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi (Preschool Interpersonal Problem Solving Test-PIPS) çocuklara 2 yıl arayla uygulanmıştır. Bu süreçte her bir çocuk 2.5 saatlik bir süre boyunca videoya alınmış ve bu videolar aracılığıyla gözlemsel değerlendirme yapılmıştır.

Araştırma sonucunda çocukların problem çözme becerilerinde, problem davranışlarında ve sosyal yeterliklerinde olumlu anlamda değişimler olduğu görülmüş “Bilişsel Kişilerarası Problem Çözme” yaklaşımına dayalı eğitim programının problem çözme konusunda etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Webster-Stratton vd. (2001) 4-8 yaş aralığındaki 99 çocukla yaptıkları çalışmada problem çözme becerileri ve iletişim becerilerine ilişkin eğitimin saldırgan davranışlar üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre verilen eğitimler çocukların iletişim problemlerini anlamlı şekilde azaltmıştır. Ayrıca çocuğun bu davranış değişikliğini genelleştirdiği gözlenmiştir. Bu davranış değişikliğinin okul ile sınırlı olmayıp ev için de geçerli olduğu görülmüştür. Bununla birlikte çocukların uyumsuz davranışlarında da anlamlı bir azalma olduğu saptanmıştır.

Ramani (2005) ortam koşullarının çocukların işbirliğine yönelik problem çözme becerileri ve işbirliğine yönelik davranışları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmaya 4 ve 5 yaşlarında 76 çocuk dahil edilmiştir. İlk gün tüm çocuklara yapılandırılmış ortamları ve oyunları içeren aynı görevler verilmiş, ikinci gün ise çocukların yarısına yapılandırılmamış ortamlar ve oyunlar sunulmuştur. Çocuklara verilen görev işbirliğine daha uygun olmasından dolayı bloklarla bir yapı inşa etmektir. Araştırma sonucuna göre çocukların işbirliğine yönelik problem çözme becerilerinin ve buna yönelik davranışlarının sıklığının yaşla birlikte arttığı; bu artışın özellikle yapılandırılmamış ve daha esnek olan koşullarda gerçekleştiği tespit edilmiştir. Yaşça daha büyük olan çocukların akranlarına problem durumuna yönelik olarak daha fazla destek olduğu ve aynı zamanda sosyal becerilerinin de kendilerinden yaşça küçük olan çocuklara göre daha gelişmiş olduğu görülmüştür.

Domitrovich vd. (2007) Head Start programıyla ilişkili bir önleyici müdahale programı olan Okul Öncesi Alternatif Düşünme Stratejilerinin Desteklenmesi Programı'nın (The Preschool Promoting Alternative Thinking Strategies Curriculum, PATHS) çocukların duygusal ve sosyal becerilerine olan etkisini incelemiştir. Araştırmaya Head Start programına dahil olan, ortalama yaşları 51 ay civarındaki 246 okul öncesi dönem çocuğu katılmıştır. Bu çocuklar 20 sınıfa ayrılmış, 10 sınıftaki çocuklara toplam 9 ay boyunca PATH programı

uygulanmış, diğer 10 sınıfa ise eğitim uygulanmamıştır. Eğitim döneminin başında ve sonunda öğretmen ve velilerden alınan raporlara göre bir değerlendirme yapılmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre programa dahil olan çocukların duyguları tanımlayabilme ve işbirliği yapma gibi önemli duygusal ve sosyal becerilere yönelik puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çocukların ebeveynlerinin onları duygusal ve sosyal yetkinlik açısından kontrol grubundaki çocukların ebeveynlerinininkine oranla daha yetkin olarak tanımladıkları görülmüştür.

Ganesalingam vd. (2007) çocukluk çağındaki travmatik beyin hasarının çocuklardaki sosyal problem çözme becerisi, öz düzenleme ve sosyal ve davranışsal işlevsellik ile olan ilişkisine odaklanmıştır. Araştırmaya 6-11 yaşlar arasındaki 130 çocuk katılmıştır. Katılımcıların yarısı 2 ila 5 yıl öncesinde orta veya şiddetli travmatik beyin hasarı geçirmiş olan ve diğer yarısı herhangi bir beyin hasarı geçmişi olmayan çocuklardır. Sosyal problem çözme becerilerinin belirlenmesi için bir kodlama şeması kullanılmış; öz düzenleme düzeyinin belirlenmesi için Benzer Figürlerin Eşleştirilmesi Testi [Matching Familiar Figures Test (MFFT)], sosyal ve davranışsal işlevsellik boyutuyla ilgili olarak Çocuk Davranışları Envanteri [Child Behaviour Inventory (ECBI)] ve Duygu Düzenleme Kontrol Listesi [Emotion Regulation Checklist (ERC)] kullanılmıştır. Çocuklara bazı sosyal problemler ve ikilemlerden oluşan yarı-yapılandırılmış varsayımsal durumlar sunulmuştur. Araştırma bulgularına göre travmatik beyin hasarı geçirmiş olan çocukların sosyal problemler ve ikilemlerden oluşan yarı-yapılandırılmış varsayımsal durumlara ürettikleri çözümlerde daha kaçınımacı ve agresif oldukları ve ayrıca iddialı çözümlerden de kaçındıkları gözlemlenmiştir. Bununla birlikte öz düzenleme düzeyi yüksek olan çocuklar bu problem ve ikilem durumlarına karşı agresif çözümler yerine daha yapıcı çözümler üretmiş ve daha iddialı çözüm önerilerinde bulunmuşlardır.

Seven (2007) okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranış problemleri ile ailesel faktörler arasındaki ilişkileri incelemiştir. 110 çocuğun katıldığı çalışmada “Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi Davranış Problemi Bölümü Öğretmen Formu (SBDS/DP-ÖF) ile veriler toplamıştır. Ulaşılan sonuçlara göre; katılımcıların sosyal davranış problemlerinin cinsiyet, kardeş

sayısı, annenin çalışma durumu ve ailenin sosyo-ekonomik durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Gülay (2008) okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkilerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. 460 çocuk, bu çocukların anneleri ve 26 anaokulu öğretmenin dahil edildiği çalışmada “Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği”, “Akranlarının Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği”, “Resimli Sosyometri Ölçeği” ve “Aile Tutum Envanteri” aracılığıyla veriler toplanmıştır. Ulaşılan sonuca göre; anne tutumlarına göre çocukların dışlanma düzeyleri ve hareketlilik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Otoriter annelerin çocuklarının demokratik annelerin çocuklarına göre dışlanmaya daha çok maruz kaldığı, yine otoriter annelerin çocuklarının demokratik annelerin çocuklarına göre daha hareketli oldukları görülmüştür. Bununla beraber çocukların sosyal konumları, saldırganlık düzeyleri, baskalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışları, asosyal davranışları, korkulu-kaygılı davranışları ve akran şiddetine maruz kalma düzeyleri arasında anne tutumlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Özbey (2009) okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerini ve problem davranışlarını incelemeyi amaçladığı çalışma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Çalışmada önce 330 çocuğa yönelik olarak bu beceri ve davranışlarla ilgili betimsel bir tablo ortaya konmuş, daha sonra bu gruptan 30 çocuk seçilerek bir eğitim programına dahil edilmiş ve programın etkisine bakılmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre çocukların sosyal becerilerinin cinsiyet, doğum sırası ve baba öğrenim düzeyi değişkenlerine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Kardeş sayısı, aile yapısı durumu, okul öncesi eğitime devam süresi, anne öğrenim düzeyi, anne-baba mesleği ile öğretmenin yaşı, kıdem yılı, medeni durumu gibi değişkenlere göre ise anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür. Çocukların problem davranışları cinsiyet, doğum sırası, okul öncesi eğitime devam süresi, baba öğrenim düzeyi, baba mesleği ile öğretmenlerinin yaşı, kıdemi, mezun oldukları okul ve medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterirken aile yapısı, anne öğrenim düzeyi ve anne mesleğine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ayrıca uygulanan destekleyici eğitim programının çocukların sosyal becerilerinde ve problem davranışlarında anlamlı bir etkisi olduğu da tespit edilmiştir.

Ünsal (2010) okul öncesi dönem çocuklarının sosyal duygusal uyumları ile davranış sorunları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında 432 çocuk ve bu çocukların annelerinden “Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği (OÖDSTÖ)” ve “60–72 Aylık Çocuklar İçin Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği (MASDU)” aracılığıyla veri toplamıştır. Sonuç olarak davranış sorunları ile sosyal uyum düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Yılmaz (2012) okul öncesi dönem çocuklarının duyguları anlama becerilerinin sosyal problem çözme düzeylerine olan etkisini araştırmıştır. “Denham Duygu Anlama Testi” ve “Wally Sosyal Problem Çözme Testi” kullanarak 350 çocuktan veri toplamıştır. Bulgular, hem duyguları anlama becerisinin hem de yaş, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi ve anne öğrenim düzeyinin çocukların sosyal problem çözme düzeyleriyle anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu göstermiştir.

Özmen (2013), 5-6 yaş grubundaki çocukların akran ilişkileri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında “Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği” ve “Wally Sosyal Problem Çözme Testi”ni kullanarak 5-6 yaş grubundaki 450 çocuktan veri toplamıştır. Ulaşılan sonuçlara göre “Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği”nin genelinden ve bu ölçeğin “çekingenlik”, “sosyal kabul”, “problem çözme”, “sosyal davranış” ve “saldırganlık” alt boyutlarından alınan puanlar ile çocukların sosyal problem çözme puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Walker vd. (2013) çocuklarda sosyal problem çözmede gelişimin ve utangaçlığın etkisini araştırmıştır. Çalışmaya 2, 3 ve 4 yaşlarındaki 570 çocuk dahil olmuştur. Çocuklar birbirini tanımayan, aynı yaş ve cinsiyetteki çocuklardan oluşan ikili gruplara ayrılmıştır. Utangaçlık düzeyinin belirlenmesi için “Çocuk Davranış Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Sosyal problem çözme davranışlarının belirlenmesi içinse bir davranış kodlama yöntemi kullanılmış ve çocukların oyuncaklarla olan etkileşimleri sırasındaki duygusal ifadeleri gözlemlenerek nötr, pozitif ve üzgün/korkulu olarak kategorilendirilmiştir. Çocuklar ikili gruplar halinde ayrı ortamlarda bir araya getirilmiş, odaya yalnızca bir oyuncak koyularak oyuncağı paylaşmaları ve etkileşime girmeleri gereken bir ortam oluşturulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre nötr duygulanım göstermiş olan çocukların sosyal problemlere yönelik

olarak iddialı stratejilerden kaçındıkları ve daha dolaylı çözümleri tercih ettikleri görülmüştür. Utangaçlık düzeyi yüksek bulunan çocukların ise bir kısmının sosyal problem çözme becerilerinde zaman içinde gelişme olsa da erken dönemlerde görülen bu yüksek utangaçlık düzeyinin sosyal gelişim üzerinde kalıcı bir etkisi olduğu anlaşılmıştır.

Bell ve Higgins (2015) çocukluk çağındaki duygusal istismar deneyimlerinin yetişkinlikteki uyumsuz problem çözme süreci ve partner ilişkisindeki şiddet olgusuyla olan ilişkisini araştırmıştır. Çalışmaya son 6 ay içinde partnerinden şiddet görmüş ve görmemiş 232 kadın katılmıştır. Çalışmada sosyal problem becerilerinin belirlenmesi amacıyla “Gözden Geçirilmiş Kısa Sosyal Problem Çözme Envanteri [Social Problem Solving Inventory - Revised Short Form (SPSI-R)]”, çocukluk çağıyla ilgili travmaların belirlenmesi için “Çocukluk Çağı Travma Ölçeği [The Childhood Trauma Questionnaire (CTQ)]”, partner şiddetinin belirlenmesi için “Gözden Geçirilmiş Çatışma Taktikleri Ölçeği [The Revised Conflict Tactics Scales (CTS2)]” ve deneyimsel kaçınma durumlarının belirlenmesi için de “Kabul ve Eylem Formu [The Acceptance and Action Questionnaire (AAQ)]” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda probleme olumsuz yönelim gösterme düzeyi düşük olan bireylerin, partnerine karşı şiddet uygulama veya partnerinden şiddet görme durumlarının da daha az sıklıkta olduğu bulunmuştur. Bir başka deyişle problemi tehdit olarak algılamayan ve problemin çözülebileceğine dair inancı olan bireyler daha az şiddet uygulamakta ve daha az şiddetle karşılaşmaktadır. Probleme dürtüsel/kaçınmacı yaklaşan kişilerin partnerine karşı şiddet uygulama veya partnerinden şiddet görme durumlarının daha sık gerçekleştiği de ulaşılan bulgular arasındadır.

Bozkurt Yükçü (2017) 240 okul öncesi dönem çocuğuyla ve bu çocukların ebeveynleriyle yaptığı çalışmada, çocukların sosyal problem çözme becerileri ile duygu düzenleme becerilerini ebeveynlerinin duygusal okur yazarlık düzeyleri açısından incelemiştir. Çalışmada “Duygu Düzenleme Ölçeği” ile “Wally Sosyal Problem Çözme ve Dedektiflik Oyun Testi” kullanılmıştır. Ulaşılan sonuca göre; çocukların sosyal problem çözme becerilerinin çocuğun yaşına göre farklılık gösterdiği; cinsiyet, kardeş sayısı, aylık gelir; anne ve babanın yaşı, eğitim durumları ve çalışma durumlarına göre

farklılık göstermediği anlaşılmıştır. Ayrıca çocukların sosyal problem çözme becerileri ile ebeveynlerinin duygusal okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulgulanmıştır.

Karakuş (2017) çocukların sosyal problem çözme becerilerinin annelerinin tutumları ile olan ilişkisini incelemek amacıyla 5-6 yaş grubundaki 500 çocuk ve annesiyle çalışmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak “Ebeveyn Tutum Ölçeği” ve “Wally Sosyal Problem Çözme Testi” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular annelerin tutumlarının çocukların sosyal problem çözme becerilerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığını göstermektedir. Ayrıca çocukların cinsiyeti, kardeş sayıları, aile yapıları, annelerinin öğrenim düzeyi ve ailelerinin aylık gelirine göre de sosyal problem çözme becerilerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bununla birlikte çocukların sosyal problem çözme becerilerinde okul öncesi eğitime devam etme süresine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre okul öncesi eğitime iki veya üç yıldır devam eden çocukların sosyal problem çözme becerisi okul öncesi eğitime bir yıldır devam eden çocuklarınkine göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Çiftçi (2018) okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerini anne-baba tutumları açısından incelediği çalışmada “Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)” ile “Wally Sosyal Problem Çözme Ölçeği” aracılığıyla 100 çocuktan veri toplamıştır. Araştırma sonucuna göre; problem çözme becerilerinin orta düzeyde olduğu ve sosyal problem çözme becerilerinin cinsiyet, yaş, ebeveynlerin yaşı, ebeveynlerin eğitim durumu, aylık gelir, ailedeki çocuk sayısı, anne-babanın anlaşma düzeyi ve algıladıkları sosyal destek gibi değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çocukların sosyal problem çözme becerileri ile ebeveynlerinin çocuk yetiştirme tutumları arasında da anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmüştür.

Yağbasan (2018), anaokuluna devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarının sosyal problem çözme becerileri ile ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ayrıca çocukların sosyal problem çözme becerisinin cinsiyete, anne-baba öğrenim düzeyine, ailesinin sosyo-ekonomik düzeyine, kardeş sayısına ve okul öncesi eğitime devam etme süresine göre

anlamli bir farklılık olup olmadığı da araştırılmıştır. Bunun için 5-6 yaş grubundaki 204 çocuğun dahil edildiği çalışmada “Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği” ve “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” kullanılarak veri toplanmıştır. Araştırmada çocukların sosyal problem çözme becerilerinin “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği”nin *çizgi çalışmaları* alt boyutundan elde edilen puanlara göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla beraber, sosyal problem çözme becerisi ile *matematik becerileri, fen becerileri, ses çalışmaları ve labirent çalışmaları* alt boyutları ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca çocukların sosyal problem çözme becerilerinde anne-baba öğrenim düzeyine, ailesinin sosyo-ekonomik düzeyine, kardeş sayısına ve okul öncesi eğitime devam etme süresine göre anlamlı bir farklılık bulunmazken, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre kız çocuklarının sosyal problem çözme becerileri erkek çocuklarınkine göre anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur.

Bayındır (2019) ise çocuklarda toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının sosyal problem çözme becerileri ile ilişkisini incelediği çalışmasında 5-6 yaş grubu 120 çocuktan veri toplamıştır. Çalışmada çocukların toplumsal cinsiyet kalıp yargıları için “Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargılarını Ölçme Aracı” ve “Çocukların Çeşitli Becerilere Yönelik Görüşlerini Değerlendirme Aracı”; sosyal problem çözme becerileri içinse “Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi (OKPÇ)” kullanılmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre; toplumsal cinsiyet kalıp yargıları ile çocukların sosyal problem çözme becerileri arasında anlamlı ve ters yönlü bir ilişki bulunmuştur. Diğer bir deyişle çocuklarda toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının bulunmamasının kişilerarası problemlerin çözümünü kolaylaştıran bir etken olduğu görülmüştür.

Beydoğan (2019), 4-5 yaş grubundaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin akran ilişkileri ve kaygı düzeyleri ile ne derece yordandığını belirlemek amacıyla 280 çocuktan akran ilişkileri boyutu için “Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği”, kaygı düzeyleri boyutu için “Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği” ve sosyal problem çözme becerisi boyutu için “Wally Sosyal Problem Çözme Testi”ni kullanarak veri toplamıştır. Araştırmadan elde edilen sonuca göre yaş, cinsiyet, okul öncesi eğitime devam etme süresi, annenin çalışma durumu ve anne-babanın öğrenim düzeyi değişkenlerine göre

çocukların sosyal problem çözme becerilerinde anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Buna göre yaşı daha büyük olan; cinsiyeti kız olan; daha uzun süredir okul öncesi eğitim almakta olan; annesi çalışıyor olan; anne-babasının eğitim durumu en az lisans düzeyinde olan çocukların sosyal problem çözme beceri düzeyleri anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur.

Çebi (2019), okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerilerini annelerinin iletişimsel becerileri ve çocukların yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, doğuş sırası, okul öncesi eğitime devam etme süresi; anne ve babanın yaşı, öğrenim düzeyi, mesleği, çalışıp çalışmaması gibi diğer değişkenler açısından incelemiştir. Çalışmada 4-6 yaş grubundaki 479 çocuk ve annelerinden oluşan örneklem grubuna “Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı” ve “Wally Sosyal Problem Çözme Testi” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların sosyal problem çözme becerilerinin çocuğun yaşı, annenin iletişimsel becerileri, annenin yaşı, annenin mesleği ve annenin çalışıp çalışmama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Bununla beraber, çocuğun cinsiyeti, kardeş sayısı, doğuş sırası, okul öncesi eğitime devam etme süresi ile babanın yaşı, öğrenim düzeyi ve mesleğine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Temiz (2019) okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerilerini farklı değişkenlere göre incelediği çalışmada 3-6 yaş grubundaki 200 çocuktan veri toplamıştır. Veri toplama aracı olarak “Wally Sosyal Problem Çözme Testi”ni kullandığı çalışmada çocukların sosyal problem çözme becerilerini çocuğun cinsiyeti, yaşı, okul öncesi eğitim alıp almama durumu, elektronik alet kullanma durumu, televizyon izleme durumu, ebeveynlerle vakit geçirme durumu, ebeveynlerinin öğrenim düzeyi, meslekleri, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, aile tipi ve ailedeki toplam çocuk sayısı değişkenlerine göre incelemiştir. Araştırma sonucunda sosyal problem çözme becerilerinde çocukların cinsiyeti, elektronik alet kullanma durumları, televizyon izleme durumları, ebeveynlerle vakit geçirme durumları; ebeveynlerinin öğrenim düzeyi, meslekleri; ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, aile tipi ve ailedeki toplam çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bununla beraber çocukların yaşları ile okul öncesi eğitim alıp almama durumlarına göre sosyal problem çözme beceri düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmüştür. Araştırma

sonucunda 5-6 yaş grubundaki çocukların sosyal problem çözme beceri düzeyleri 3-4 yaş ve 4-5 yaş grubu çocuklarınkine göre; daha önce okul öncesi eğitim almış çocukların sosyal problem çözme beceri düzeyleri de daha önce okul öncesi eğitim almamış çocuklarınkine göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

1.15.2. Yalnızlık ve sosyal memnuniyet ile ilgili yapılmış çalışmalar

Cassidy ve Asher (1992) akranları tarafından kabul edilmeyen ve dışlanan 5-7 yaş arası çocukların yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeylerini incelemiştir. Bu amaçla anaokulu ve birinci sınıf düzeylerindeki toplam 440 çocuktan yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik konusundaki fikirleri hakkında bilgi edinmek için “Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği” geliştirilerek bu ölçek aracılığıyla veri toplanmıştır. Katılımcıların 46’sı ile yalnızlık kavramıyla ilgili düşüncelerinin derinlemesine belirlenmesi amacıyla birebir görüşülerek veri toplanmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre çocukların %10’undan fazlasının dikkate değer ölçüde yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik yaşadığı; akranları tarafından düşük kabul düzeyine sahip çocukların yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeylerinin daha yüksek olduğu; yüz yüze görüşülen çocukların, özellikle de birinci sınıf düzeyinde olanların, yalnızlık kavramına ilişkin geçerli bir kavrayışa sahip olduğu anlaşılmıştır. Bu çocuklar yalnızlık kavramını üzgün olma, akranlar tarafından reddedilme gibi olgularla açıklamışlardır. Araştırma sonucunda yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeyi daha yüksek olan çocukların bazı davranış örüntülerini daha çok gösterdikleri anlaşılmıştır. Bu çocukların genelde daha utangaç bir kişiliğe sahip olup daha az prososyal davranış ve daha çok yıkıcı davranış sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Coplan vd. (2007) çocuklarda yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik ile davranış problemleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bunun için okul öncesi çağındaki 139 çocuk araştırmaya dahil edilmiştir. Çocuklara ilişkin veriler hem gözlem hem de aile ve öğretmen değerlendirmeleri aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre çocuklardaki yalnızlık düzeyleri ile anksiyete, saldırganlık ve akranlar tarafından dışlanma durumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte cinsiyete dayalı bazı farklılıklar da saptanmıştır. Örneğin kız çocuklarında yalnızlık ile saldırganlık arasındaki

ilişkinin erkek çocuklarına oranla daha güçlü olduğu görülmüştür. Buna karşılık yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeyi yüksek olan erkek çocuklarının sessiz ve suskun olma eğiliminde oldukları anlaşılmıştır.

Vellymalay (2010) okul öncesi dönem çocuklarının yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeylerini ve bu konudaki his ve düşüncelerini belirlemeyi amaçladığı çalışmada 3-6 yaş arası 36 çocuktan “Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği” aracılığıyla veri toplamıştır. Bunun için her bir çocukla 20 dakika süren görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde “Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre çocukların yarısından fazlası okulda yalnızlık hissettiğini belirtmiştir. Ölçek genelindeki sonuçlara göre çocukların en az %3’ünün en çok %14’ünün yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik yaşadığı belirlenmiştir. Bir diğer bulguya göre çocukların mevcut öğrenim düzeyleri ile yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu; anaokulu eğitimine devam eden çocukların yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeylerinin daha küçük yaşta çocuklara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Bülgür (2018), Montessori eğitiminin çocuklardaki yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeyleri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Bunun için 5-6 yaş grubundaki 62 çocuğa “Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda Montessori programındaki çocukların yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeyleri, Montessori programında olmayan çocuklarına göre anlamlı derecede düşük bulunmuştur. Bu bulgu Montessori eğitiminin çocuklardaki yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeyinin azalmasında anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Şahin (2019) 5-6 yaş grubu çocuklarının bağlanma biçimleri ile yalnızlık ve memnuniyetsizlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeylerinin cinsiyet, ayrı bir odaya sahip olup olmama durumu, 0-2 yaş arası bakımı veren kişi, 0-2 yaş arası annelerinin çalışıyor olup olmaması, anne babalarının yaşı, anne ve babalarının eğitim durumu, anne babanın gelir durumu, evdeki çocuk sayısı ve doğum sırası değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini de araştırmıştır. Bu amaçla 103 çocuktan “Tamamlanmamış Oyuncak Bebek Ailesi Hikâyeleri

Ölçeği” ve “Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği” aracılığıyla veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeylerinin bağlanma biçimlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği; güvenli bağlanan çocukların yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeylerinin diğer çocuklara göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca 0-2 yaş arasındayken bakım veren kişi annesi olan çocukların yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeylerinin başka kişiler tarafından bakım verilmiş olan çocuklara göre anlamlı derecede daha düşük olduğu anlaşılmıştır.

Yavuz (2019), çocuklardaki yalnızlığı ailenin yaşam kalitesi açısından incelemiştir. Bu amaçla çalışmaya toplam 194 ebeveyn ve bu ebeveynlerin 5-6 yaş grubundaki çocukları dahil edilmiştir. Ebeveynlerden “Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği”; çocuklardan ise “Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği” ile veri toplanmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre örneklem grubunu oluşturan çocukların yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik eğilimleri yüksek bulunmuş ve aile yaşam kalitesinin “duygusal yeterlik” alt boyutuna ait puanlarla çocuklardaki yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuca göre aile yaşam kalitesinde duygusal yeterliğin yüksek olması çocukların sosyal yalnızlık durumlarını azaltmaktadır. Ayrıca çocukların yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeylerinin anne-baba öğrenim düzeyine, annenin yaşına, çalışma durumuna, çocuğun doğum sırasına, kardeşinin olup olmamasına ve cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır.

Emre vd. (2020) 5-6 yaş grubundaki çocukların yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeyleri ile öz düzenleme becerilerini incelemiştir. Bunun için 5-6 yaş grubundaki 292 çocuktan “Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği” ve “4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği Öğretmen Formu” kullanılarak veri toplanmıştır. Ulaşılan sonuca göre çocukların yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeyleri ile öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş ve çocukların öz düzenleme becerileri arttıkça yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeylerinin anlamlı şekilde azaldığı görülmüştür.

Tezel Şahin vd. (2020) okul öncesi dönem çocuklarında çocuk-ebeveyn ilişkisi ile çocukların yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeyleri arasındaki

ilişkiyi incelemiştir. Bu doğrultuda 295 çocuk ve bu çocukların annelerinden “Anneler ve Çocuklar İçin Genel Bilgi Formu”, “Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği” ve “Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği” ile veri toplamışlardır. Sonuç olarak yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ve erkeklerin daha fazla yalnızlık yaşadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte katılımcıların yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeylerinin kardeş sayısı, doğum sırası, annenin yaşı ve öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır.

Yazıcı ve Gökcan (2020) 5-6 yaş grubu çocuklarında grup oyunları eğitiminin yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik üzerindeki etkisini araştırmıştır. Bunun için 20 çocuk kontrol grubu, 20 çocuk deney grubu olmak üzere 40 çocuğa eğitim öncesinde ve sonrasında “Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre çocuklara verilen grup oyunları eğitimi çocuklardaki yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeylerinin anlamlı derecede azalmasını sağlamıştır. Bununla birlikte eğitime dahil edilmemiş olan kontrol grubundaki çocukların yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeylerinin anlamlı derecede artmış olduğu da ulaşılan sonuçlar arasındadır.

İlgili araştırmalarda görüldüğü üzere sosyal problem çözme becerisi ile yalnızlık ve sosyal memnuniyet kavramlarının cinsiyet, yaş, çevre koşulları, eğitim, anne-baba tutumları, duygusal yaşantılar gibi birçok faktörle ilişkisi incelenmiştir. Bununla beraber, sosyal problem çözme becerisi ile yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeyleri arasındaki ilişkiye odaklanmış bir çalışmaya ulusal ve uluslararası alan yazında rastlanmamıştır. Bu nedenle, bu çalışmanın ilgili alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada kullanılan model, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi hakkında bilgiler sunulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerileri ile yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel (korelasyonel) tarama modelindedir. İlişkisel tarama modeli, araştırmaya dahil olan birden fazla değişken arasındaki ilişkinin incelendiği, değişkenler arasındaki ilişki hakkında bilgi verirken neden ve sonuç hakkında da ipucu veren bir modeldir (Büyüköztürk vd., 2013). Bu araştırmada da okul öncesi dönemde çocuklarının sosyal problem çözme becerileri ile yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeyleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışıldığı için araştırma ilişkisel (korelasyonel) tarama modeline karşılık gelmektedir.

3.2. Araştırmanın alışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Mersin ilinin iki farklı ilçesinde yaşayan ve yaşları 60-72 ay aralığındaki çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmanın yapılmış olduğu dönemde, tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de etkisini gösteren Covid-19 salgınına denk gelmesi sebebiyle kapanmalar yaşanmış, eğitim-öğretim faaliyetleri uzaktan eğitime evrilmiştir. Pandemi sürecinin beraberinde getirdiği zorluklar sebebiyle araştırmanın örneklem grubu 70 çocukla sınırlıdır. Katılımcılar seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme yöntemleriyle belirlenmiştir. Uygun örnekleme, bazı kısıtlılıklardan dolayı araştırmacının maddi ve manevi açıdan daha ulaşılabilir olan birimleri seçmesini ifade eder (Büyüköztürk, 2012). Kartopu örneklemesinde ise önce çalışmanın evrenini oluşturan katılımcılardan herhangi biri çalışmaya dahil edilir. Daha sonra bu katılımcı aracılığıyla diğer

katılımcılara ulaşılır. Bu şekilde örneklem grubu oluşturulmuş olur (Gürbüz ve Şahin, 2018). Bu tekniğin kullanılmasının amacı, daha fazla katılımcıya ulaşabilmektir. Bu araştırmada da; verilerin toplandığı 2020-2021 eğitim-öğretim yılının pandemi sürecine denk gelmesi, okulların kapalı olması sebebiyle katılımcılara kolay ulaşabilmek adına uygun örnekleme ve kartopu örnekleme yöntemleri tercih edilmiştir.

Çalışma grubuna yönelik demografik bilgiler aşağıda Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1. *Çalışma Grubunun Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı*

Demografik değişkenler		n	f
Cinsiyet	Erkek	36	%51.4
	Kız	34	%48.6
	Toplam	70	%100
Okul öncesi eğitim alma süresi	Almamış	19	%27.1
	12 aya kadar almış	15	%21.4
	12 ay ve üzeri	36	%51.4
	Toplam	70	%100
Anne öğrenim düzeyi	İlkokul ve ortaokul	29	%41.4
	Lise ve üzeri	41	%58.6
	Toplam	70	%100
Baba öğrenim düzeyi	İlkokul ve ortaokul	31	%44.3
	Lise ve üzeri	39	%55.7
	Toplam	70	%100
Kardeş Sayısı	Kardeşi yok	13	%18.6
	1 kardeşi var	41	%58.6
	2 veya daha fazla kardeşi var	16	%22.9

Tablo 3.1’de görüldüğü üzere katılımcıların %51.4’ü (n=36) erkek, %48.6’sı (n=34) kızdır. Katılımcıların daha önce okul öncesi eğitim alma durumları incelendiğinde %27.1’inin (n=19) daha önce herhangi bir okul öncesi eğitim almamış; %21.4’ünün (n=15) 12 aya kadar eğitim almış, %51.4’ünün (n=36) 12 ay veya daha uzun süre eğitim almış olduğu görülmektedir. Katılımcıların %41.4’ünün (n=29) annesinin öğrenim düzeyi ilköğretim ve ortaokul iken %58.6’sının (n=41) annesinin öğrenim düzeyi lise ve üzeridir. Katılımcılardan %44.3’ünün (n=31) babasının öğrenim düzeyi ilköğretim ve ortaokul iken %55.7’sinin (n=39) babasının öğrenim düzeyi lise ve üzeridir. Katılımcıların kardeş durumları incelendiğinde ise %18.6’sının (n=13) kardeşi yoktur, %58.6’sının (n=41) 1 kardeşi ve %22.9’unun (n=16) 2 kardeşi bulunmaktadır.

3.3. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada verilerin toplanmasında demografik bilgiler için araştırmacı tarafından hazırlanan *Kişisel Bilgi Formu* kullanılmıştır. Bu form ile cinsiyet, okul öncesi eğitim alma süresi, anne ve baba öğrenim düzeyleri ve kardeş sayıları hakkında bilgi toplanmıştır. Çocukların sosyal problem çözme beceri düzeylerinin belirlenebilmesi için “*Wally Sosyal Problem Çözme Testi*”, yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeylerinin belirlenebilmesi için “*60-72 Aylık Çocuklar için Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği*” kullanılmıştır.

3.3.1. Wally Sosyal Problem Çözme Testi - WSPÇT

Wally Sosyal Problem Çözme Testi – WSPÇT (Ek-2) çocukların sosyal problem çözme becerilerinin nicel ve nitel olarak belirlenmesi amacıyla Okul Öncesi Problem Çözme Ölçeği (Preschool Problem Solving Scale) (Spivack ve Shure, 1985) ve Çocuklarda Sosyal Problem Çözme Ölçeği’nin (Child Social Problem-Solving Scale) (Rubin ve Krasnor, 1986) birleşiminden oluşmuş bir ölçektir. Ölçeğin 60-72 aylık çocuklar için geçerlilik ve güvenilirliği Yılmaz (2012) tarafından test edilmiştir. 359 çocuğun katıldığı çalışmada maddeler arası tutarlılığa ilişkin Kr 20 katsayısı .79 olarak hesaplanmış ve bunun iç tutarlılık

için yeterli bir katsayı olduğu belirlenmiştir. Daha sonra “test- tekrar test” yöntemiyle belirlenen güvenilirlik katsayısının .96 olduğu ve bunun da yeterli bir değer olduğu kabul edilmiştir. Son olarak testin içerik geçerliliği için uzman kişilerin hakem olarak değerlendirdikleri testte korelasyon katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır ve bu da farklı uzmanların görüşlerindeki yüksek tutarlılık düzeyini ifade etmektedir.

Ölçek çocukların sıkça yaşadığı bazı durumları varsayımsal olarak 15 farklı görsel hâlinde içermektedir. Kız ve erkek çocuklar için ayrı iki form şeklinde oluşturulmuş olan bu ölçekteki görseller uygulama esnasında çocuklara sunulur ve ilgili durumda ne yapmayı tercih edecekleri sorulur. Çocukların verdikleri cevaplar yazılı olarak kaydedilir. Ölçeğe dahil olan kategorik bir form bulunmaktadır ve bu formda çocukların muhtemel yanıtlarını içeren ifadeler bulunmaktadır. Örneğin bu ifadelerden biri “Diyelim ki mahallenize yeni taşınmış bir çocukla tanışmak istiyorsun, ne yaparsın?” sorusunu içermektedir. Bu ifadeler prososyal veya antisosyal davranışlara karşılık gelmektedir. Bu form aracılığıyla çocukların verdiği her cevap değerlendirilir ve prososyal ifadelere 1 puan verilir; antisosyal ve agonistik ifadelere ise puan verilmez (Kayılı ve Arı, 2015). Ölçeğin alt boyutları bulunmamakla birlikte ölçekteki maddeler 11 farklı durumu temsil etmektedir ve bu durumlar maddelere göre şu şekilde kategorize edilmiştir: Reddetme (1. madde), hata yapma (2. ve 6. maddeler), uygun olmayan davranış (3. madde), mağdur olma (4-7-14. maddeler), yasaklama (5. madde), yalnızlık (8-15. maddeler), aldatılma (9. madde), hayal kırıklığı (10. madde), ikilem (11. madde), yetişkinler tarafından onaylanmama (12. madde) ve saldırı (13. madde)’dir. Ölçekten alınan puan yükseldikçe sosyal problem çözme becerisinin de yükseldiği kabul edilmektedir. Puan düştükçe sosyal problem çözme becerisinin daha düşük bir seviyede olduğu anlaşılmaktadır.

Ölçeğin uygulandığı grup önceki çalışmalardan farklı olduğu için bu çalışmada iç tutarlılık katsayısı yeniden hesaplanmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre Wally Sosyal Problem Çözme Testi için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .619 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre ölçeğin yeterli güvenilirlik düzeyine sahip olduğu söylenebilir (Özdamar, 2016).

3.3.2. 60-72 Aylık Çocuklar için Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği - YSMÖ

60-72 aylık çocukların yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Cassidy ve Asher (1992) tarafından geliştirilen bu ölçeğin 60-72 aylık çocuklar için Türkçe uyarlaması ve geçerlilik-güvenilirlik çalışması Yazıcı, Duyan ve Gelbal (2013) tarafından yapılmıştır. Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği - YSMÖ (Ek-3) üçlü likert tipindedir ve sorulara verilebilecek cevaplar “Evet”, “Bazen” ve “Hayır” şeklindedir. Ölçekte 23 madde bulunmakla birlikte bunlardan sekiz tanesi “dolgu-filler”dir. Bunlar çocukların ilgilerinin canlı tutulması için üretilmiş olan ve puanlamada hesaba katılmayan maddelerdir. Dolayısıyla hesaplama aşamasında 15 madde dikkate alınmaktadır. Ölçek maddelerinde (ters puanlanan 6., 9., 12., 17. ve 20. sorular hariç) “Evet” cevabının karşılığı 1 puan, “Bazen” cevabının karşılığı 2 puan ve “Hayır” cevabının karşılığı ise 3 puandır. Ters puanlanan maddelerde ise “Evet” cevabının karşılığı 3 puan ve “Hayır” cevabının karşılığı 1 puandır. Örneğin;

- Ölçekteki 10. Madde olan “İhtiyacın olduğu zaman bir arkadaş bulabilir misin?” sorusu düz kodlanmaktadır.

- 17. madde olan “Okulda faaliyetlerden dışlandığını hissettiğin olur mu?” sorusu ters kodlanan maddelerden biridir.

- Dolgu fillerden biri olan 2. madde ise “Okumayı sever misin?” ifadesini içermektedir ve puanlamada dikkate alınmamaktadır.

Ölçekten alınabilecek en düşük puan 15 iken en yüksek puan 45’tir. Çocuğun ölçekten aldığı toplam puan yükseldikçe yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeyi de artmış olmaktadır. Ölçekten alınan düşük puanlar ise yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeyinin düşük olması ile açıklanmaktadır. YSMÖ’nün Cronbach-alpha iç-tutarlılık katsayısı 0.76’dır. Ölçeğe ait güvenilirlik katsayısı ise ölçeğin aynı çocuklara farklı zamanlarda uygulanmasıyla elde edilmiş ve 0.85 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermiştir. Ölçek toplam puanlarının yüksek olması çocuklarda sosyal yalnızlık düzeyinin yüksek, sosyal memnuniyetin düşük olduğu anlamına gelmektedir.

Katılımcı grubunun önceki çalışmalardan farklı olmasından dolayı 60-72 Aylık Çocuklar için Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği’nin iç

tutarlılık katsayısı yemiden hesaplanmış ve analiz sonucunda cronbach alpha katsayısının .600 olduğu görülmüştür. Bu sonucun yine pandeminin etkisiyle araştırmadaki katılımcı sayısının sınırlı olmasından kaynaklı olabileceği düşünülmekte, bununla birlikte güvenilirlik açısından yeterli olduğu görülmektedir (Yıldırım ve Atilla, 2020).

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmaya başlanmadan önce araştırmacı tarafından gerekli etik kurul izinleri (Ek-4) ile araştırmada kullanılacak olan ölçeklere ilişkin gerekli izinler alınmıştır. Araştırmaya yönelik verilerin toplanması pandemi süreci sebebiyle alınan Covid-19 salgını önlemlerinden dolayı bilgisayar ortamında görüntülü görüşme şeklinde gerçekleştirilmiştir. Önce araştırmacı tarafından araştırma için uygun koşulları sağlayan 60-72 aylık normal gelişim gösteren çocuklara ulaşılmaya çalışılmıştır. Çocuklar belirlendikten sonra araştırmaya katılmaları için ailelere araştırmanın amacı, süreci konularında bilgilendirilme amacıyla araştırmacı beyanı okunmuştur (Ek-6). Araştırmaya katılmaları konusunda aileleri onay veren çocukların ebeveynlerinden imzalı onam formu (Ek-7) alınmıştır. Bu onam formunu imzalayan ebeveynlerin çocuklarının bu çalışmaya katılımı konusunda gönüllü oldukları kabul edilmiştir. Uygulama öncesinde ebeveynler ve çocukları araştırma süreci hakkında bilgilendirilmiş, uygun bir gün ve saatte görüntülü görüşme yapılması konusunda plan yapılmıştır. Görüntülü görüşme sırasında çocukların dikkatinin dağılmaması konusunda ebeveynlerden destek alınarak görüşme için uygun bir ortam sağlanmıştır. Çocukların kendilerini rahat ifade edebilmelerini sağlamak amacıyla görüşmenin başında ön tanışmanın ardından sohbet edilmiştir. Daha sonra ekran paylaşımı özelliği kullanılarak araştırmacının bilgisayarında bulunan ölçeğin çocuğun kullandığı bilgisayarda görünmesi ve dolayısıyla çocuğun ölçeği net ve anlaşılır bir şekilde görmesi sağlanmıştır. İki ölçek için toplamda yaklaşık 20 dakika boyunca ölçek maddelerine ilişkin sorular araştırmacı tarafından çocuklara yöneltilmiştir. Ölçeklerin uygulanması sırasında ve iki ölçeğin uygulanması arasında çocukların ilgilerinin canlı tutulması amacıyla ölçek sorularının dışında konularda çocuklarla çok kısa sohbetler gerçekleştirilmiştir. Çocukların ölçek sorularına verdikleri cevaplar araştırmacı tarafından bir kağıda

not edilmiş ve görüşme bittikten sonra bir istatistiksel analiz programına işlenmiştir. Sonraki aşamada veriler analiz edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Ölçeklere ilişkin verilerin analizine başlamadan önce veriler düzenlenmiş; kayıp veriler programdan çıkarılmıştır. 70 katılımcının dahil olduğu veri setinde 16 numaralı katılımcının Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği'ne ilişkin puan ortalamasında uç değere sahip olduğu görülmüştür. Daha sonra katılımcının ölçeklere verdiği yanıtlar incelenerek bu değerlerin gerçeği yansıttığı düşünülmüştür. Aktürk ve Acemoğlu (2011) uç değerlerin gerçeği yansıttığının düşünüldüğü durumlarda bu değerlerin veri setinden çıkarılmaması gerektiğini belirtmiştir. Dolayısıyla bu katılımcının verileri de analizlere dahil edilmiştir.

Verilerin dağılımının belirlenmesi için çarpıklık ve basıklık katsayıları, Kolmogorov-Smirnov test sonuçları ve verilerin dağılımına ilişkin grafikler incelenmiştir. Kolmogorov-Smirnov testinin kullanılmasına karar verilmesinin nedeni katılımcı sayısının 50'nin üstünde olmasıdır (Terzi, 2019). Normal dağılımın bir özelliği, çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 sınırları içinde olmasıdır (Çokluk vd., 2016). Wally Sosyal Problem Çözme Testi'ne ait puanlarda çarpıklık (skewness) değeri -0.711 ile 0.287 arasında ve basıklık (kurtosis) değeri 0.522 ile 0.566 arasındadır. 60-72 Aylık Çocuklar için Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği'ne ait puanlarda çarpıklık (skewness) değeri -0.114 ile 0.287 arasındayken basıklık (kurtosis) değeri -0.799 ile 0.566 arasındadır. Çarpıklık ve basıklık değerleri -1 ve $+1$ arasında bulursa da Kolmogorov-Smirnov testinde p değerinin 0.05 'ten küçük olması ve histogram grafikleri dikkate alınarak verilerin normal bir dağılım göstermediği kabul edilmiştir.

Verilerin analizinde çocuklara ve ebeveynlerine ilişkin demografik bilgiler analiz edilirken frekans ve yüzde gibi betimletici istatistiklerden faydalanılmıştır. Ölçeklerden alınan puanların değerlendirilmesinde puanların ortalama etrafındaki dağılımları göz önüne alınmıştır. Ortalama puandan 1 standart sapma çıkarılarak ulaşılan değerlerin altındaki puanlar "Düşük" olarak kabul edilmiştir. Ortalama puanın 1 standart sapma altı ile 1 standart sapma üstü arasındaki değerler "Orta" olarak kabul edilmiştir. Son olarak ortalama puana 1

standart sapma eklenerek ulaşılan değerin üstündeki puanlar “Yüksek” olarak kabul edilmiştir.

Wally Sosyal Problem Çözme Testi’nde ortalama puan 11.8 ve bu puanlara ait standart sapma 2.36 olarak bulunmuştur. Bu ortalama ve standart sapma değerleri dikkate alınarak 9.4’ün altındaki puanlar “Düşük”, 9.4-14.1 arasındaki puanlar “Orta”, 14.1’in üstündeki puanlar ise “Yüksek” olarak kabul edilmiştir.

60-72 Aylık Çocuklar için Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği’ne ait puanlarda ortalama 22.4 ve bu puanlara ait standart sapma 3.82 olarak bulunmuştur. Bu ortalama ve standart sapma değerleri dikkate alınarak 18.6’nın altındaki puanlar “Düşük”, 18.6-26.2 arasındaki puanlar “Orta” ve 26.2’nin üstündeki puanlar ise “Yüksek” olarak kabul edilmiştir.

Katılımcıların sosyal problem çözme becerilerinin ve yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeylerinin cinsiyet, daha önce alınmış olan eğitim süresi ve anne-baba öğrenim düzeyine göre ikili grupların karşılaştırılmasında Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Sosyal problem çözme becerilerinin ve yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeylerinin kardeş sayısına göre karşılaştırılmasında ise ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında kullanılan Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır.

Katılımcıların sosyal problem çözme düzeyleri ile yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek için veriler normal dağılım göstermediğinden Spearman korelasyon analizi kullanılmıştır. Sosyal problem çözme düzeylerinin yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeylerini yordama gücünü incelemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya ait problem ve alt problemlere ilişkin yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular paylaşılmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme düzeyleri ile yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” araştırma sorusuna ilişkin yapılan Spearman Korelasyon analiz sonuçları Tablo 4.1.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. *WSPÇT Puanları ile YSM Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Spearman Korelasyon Analizi Sonucu*

Değişkenler	WSPÇT**	YSM***	
WSPÇT	-	-.298	p
YSM	-.298	-	.012*

**p* değeri için anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak kabul edilmiştir.

***WSPÇT*: Wally Sosyal Problem Çözme Testi

****YSM*: Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik

Tablo 4.1.’e göre katılımcıların sosyal problem çözme beceri düzeyleri ile yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı olarak negatif yönlü ve zayıf düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r = -0.298$; $p < 0,05$). Bu bulguya göre katılımcıların sosyal problem çözme beceri düzeyleri ile yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeyleri arasında negatif yönlü ilişki olduğu görülmektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan çocukların sosyal problem çözme becerilerinin yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeylerini yordama gücünün belirlenebilmesi amacıyla uygulanan basit doğrusal regresyon analizinin bulguları Tablo 4.2.1.'de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Basit Doğrusal Regresyon Analizine İlişkin Model Özeti ve ANOVA Testi Sonucu

	B	Std. H.	β	t	p
Sabit	28.762	2.222	-	12.943	.000
WSPÇT	-.539	.185	-.333	-2.913	.005

R= .333, R²=.111

F(1, 68)= 8.483, p=0,005

Tablo 4.2. incelendiğinde katılımcıların sosyal problem çözme becerisi ile yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeyleri arasındaki ilişki düzeyinin 0.333 olduğu ve bu ilişkinin düşük seviyede olduğu görülmektedir. Katılımcıların sosyal problem çözme becerileri, yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeylerine ilişkin varyansın %11'ini açıklamaktadır. Sonuç olarak bu modelin anlamlı olduğu görülmektedir (F(1, 68)= 8.483, p=0,005).

Sonuç olarak sosyal problem çözme becerisinin yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığı (p<.05) görülmektedir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerileri ne düzeydedir?” alt problemine yanıt bulunması amacıyla Wally Sosyal Problem Çözme Testi ile toplanan verilere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.3'te sunulmuştur.

Tablo 4.3. *Katılımcıların Wally Sosyal Problem Çözme Testinden (WSPÇT) Almış Oldukları Puanlar*

	n	\bar{x}	Ss	En düşük	En yüksek
WSPÇT Toplam Puanları	70	11.78	2.36455	4.00	15.00

Tablo 4.3. incelendiğinde katılımcıların WSPÇT'den alabilecekleri minimum puan 4, maksimum puan 15 ve ortalama puanı 11.78 olarak görülmektedir. Puanlara ait standart sapma ise 2.36 olarak bulunmuştur.

Katılımcıların ölçekten almış oldukları puanlar gruplandırılarak belirlenen katılımcılara ait yüzdeler Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 4.4. *Katılımcıların Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nden (WSPÇT) Almış Oldukları Puanların Gruplandırılması*

WSPÇT Toplam Puanları	n	%
Düşük (9.4'ün altında)	10	%14.3
Orta (9.4-14.1 arasında)	50	%71.4
Yüksek (14.1'in üstünde)	10	%14.3
Toplam (N)	70	%100

Tablo 4.4.'e göre katılımcıların WSPÇT'den aldıkları ortalama puanlar ve standart sapma değerleri dikkate alınarak yapılan hesaplamalar sonucunda; katılımcıların %14'ünün sosyal problem çözme becerisinin düşük düzeyde, %71'inin sosyal problem çözme becerisinin orta düzeyde ve %14'ünün sosyal problem çözme becerisinin ise yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Tablo 4.3 ve Tablo 4.4 bulgularına göre; katılımcıların yarısından fazlasının sosyal problem çözme becerisinin orta düzeyde olduğu görülmektedir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Okul öncesi dönem çocuklarının yalnızlık ve sosyal memnuniyet durumları ne düzeydedir?” araştırma sorusuyla ilgili betimsel istatistikler Tablo 4.5’te verilmiştir.

Tablo 4.5. *Katılımcıların Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyet (YSM) Düzeyleri*

	n	\bar{x}	Ss	En düşük	En yüksek
YSMÖ Toplam Puanları	70	22.41	3.82400	15.00	31.00

Katılımcıların YSMÖ’den almış oldukları puanlar *düşük*, *orta* ve *yüksek* olmak üzere üç farklı gruba ayrılmış ve katılımcılara ait yüzdeler Tablo 4.6’da sunulmuştur.

Tablo 4.6. *Katılımcıların YSM Düzeylerinin Gruplandırılması*

YSM	n	%
Düşük (18.6’nın altında)	14	%20
Orta (18.6-26.2 arasında)	55	%64.4
Yüksek (26.2’nin üstünde)	11	%15.6
Toplam (N)	70	%100

Araştırmadaki katılımcıların yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeyleri incelendiğinde alınan puanların 15-31 aralığında olduğu ve ortalama puanın 22 olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan çocukların yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeylerine bakıldığında çocukların %20’sinin yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeyi “Düşük”, %64’ünün yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeyi “Orta”, %16’sının yalnızlık ve sosyal

memnuniyetsizlik düzeyi ise “Yüksek” bulunmuştur. Bu sonuca göre katılımcıların çoğunun yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeyi orta seviyede bulunmuştur.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerileri ile yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt araştırma sorusuna yanıt aramak için yapılan *Mann Whitney U testi* sonuçları Tablo 4.7.’de verilmiştir.

Tablo 4.7. Katılımcıların WSPÇT ve YSM Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Mann Whitney-U Testi Sonucu

	Cinsiyet	n	Sıra ort.	Sıra top.	U	Z	p
WSPÇT düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılması	Erkek	36	28.94	1042.00	376.000	-2.805	.005*
	Kız	34	42.44	1443.00			
	Toplam	70					
YSM düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılması	Erkek	36	34.53	1243.00	577.000	-.414	.679
	Kız	34	36.53	1242.00			
	Toplam	70					

**p* değeri için anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak kabul edilmiştir.

Tablo 4.7 incelendiğinde, katılımcıların sosyal problem çözme becerilerinin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir ($z = -2.805$; $p < .05$). Bu bulgu, araştırmaya katılan çocukların sosyal problem çözme becerilerinin cinsiyet faktörüne göre farklılaştığını ortaya koymaktadır. Sıra ortalamalarına bakıldığında bu farklılığın kızların lehine olduğu; kız çocukların sıra ortalamasının ($\bar{x} = 42.44$) erkek çocukların sıra ortalamasından ($\bar{x} = 28.94$) istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre cinsiyetin sosyal problem çözme becerilerini önemli derecede etkilediği söylenebilir.

Katılımcıların yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeyleri cinsiyete göre karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($z=-.414$; $p>.05$). Bu bulguya göre cinsiyet değişkeninin katılımcıların yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeylerinde etkili bir faktör olmadığı anlaşılmıştır.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerileri ile yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeyleri almış oldukları okul öncesi eğitim süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yanıt aramak amacıyla yapılan *Mann Whitney-U testi* sonuçları Tablo 4.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.8. *Katılımcıların WSPÇT ve YSM Düzeylerinin Daha Önce Almış Oldukları Eğitim Süresine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Mann Whitney-U Testi Sonucu*

	Daha önce almış olduğu eğitim süresi (ay)	n	Sıra ort.	Sıra top.	U	Z	p
WSPÇT düzeylerinin eğitim süresine göre karşılaştırılması	12 aya kadar	15	28.37	425.50	234.500	-.743	.458
	12 ay ve üzeri	36	25.01	900.50			
	Toplam	51					
YSM düzeylerinin eğitim süresine göre karşılaştırılması	12 aya kadar	15	20.80	312.00	192.000	-1.627	.104
	12 ay ve üzeri	36	28.17	1014.00			
	Toplam	51					

Tablo 4.8 incelendiğinde katılımcıların sosyal problem çözme becerilerinin alınan okul öncesi eğitim süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır ($z=-.743$; $p>.05$). Bu bulguya göre

katılımcıların daha önce okul öncesi eğitim alma sürelerinin sosyal problem çözme becerilerinde etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.

Yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeylerinin alınmış olan eğitim süresine göre karşılaştırılması sonucunda 12 ay ve daha uzun süre eğitim alan çocukların sıra ortalamaları ($\bar{x}=28.17$) 12 aydan daha az süre eğitim almış çocukların sıra ortalamasından ($\bar{x}=20.80$) daha yüksek bulunmuş fakat bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ($z=-1.627$; $p>.05$). Dolayısıyla okul öncesi eğitim süresi yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeylerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir.

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerileri anne ve babalarının öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yanıt aramak için yapılan *Mann Whitney-U testi* sonuçları Tablo 4.9’da sunulmuştur.

Tablo 4.9. Katılımcıların WSPÇT ve YSM Düzeylerinin Anne Öğrenim Düzeyine Göre Karşılaştırılması na Yönelik Mann Whitney-U Testi Sonucu

	Anne öğrenim düzeyi	n	Sıra ort.	Sıra top.	U	Z	p
WSPÇT düzeylerinin anne öğrenim düzeyine göre karşılaştırılması	İlkokul ve ortaokul	29	30.12	873.50	438.500	-1.878	.060
	Lise ve üzeri	41	39.30	1611.50			
	Toplam	70					
YSM düzeylerinin anne öğrenim düzeyine göre karşılaştırılması	Anne öğrenim düzeyi	n	Sıra ort.	Sıra top.	U	Z	p
	İlkokul ve ortaokul	29	34.93	1013.00	578.000	-.198	.843

Lise ve üzeri	41	35.90	1472.00
Toplam	70		

Tablo 4.9’da sosyal problem çözme becerileri incelendiğinde annesinin öğrenim düzeyi lise ve üzeri olan çocukların sıra ortalaması ($\bar{x}=39.30$), annesinin öğrenim düzeyi ilkokul ve ortaokul olan çocukların sıra ortalamasına ($\bar{x}=30.12$) göre daha yüksek bulunmuş, fakat bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($z=-1.878$; $p>.05$). Bu bulguya göre annelerin öğrenim düzeyi katılımcıların sosyal problem çözme becerilerinde etkili bir faktör değildir.

Katılımcıların yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeyleri anne öğrenim düzeyine göre karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($z=-.198$; $p>.05$). Bu bulguya göre anne öğrenim düzeyi değişkeninin yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeylerini etkilemediği söylenebilir.

4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerileri ile yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeyleri baba öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin *Mann Whitney-U testi* sonucu Tablo 4.10’da gösterilmiştir.

Tablo 4.10. *Katılımcıların WSPÇT ve YSM Düzeylerinin Baba Öğrenim Düzeyine Göre Karşılaştırılması na Yönelik Mann Whitney-U Testi Sonucu*

WSPÇT düzeylerinin baba öğrenim düzeyine göre karşılaştırılması	Baba öğrenim düzeyi	n	Sıra ort.	Sıra top.	U	Z	p
	İlkokul ve ortaokul	31	34.35	1065.00	569.000	-.424	.672
	Lise ve üzeri	39	36.41	1420.00			
	Toplam	70					

YSM düzeylerinin baba öğrenim düzeyine göre karşılaştırılması	Baba öğrenim düzeyi	n	Sıra ort.	Sıra top.	U	Z	p
	İlkokul ve ortaokul	31	31.58	979.00	483.000	-1.446	.148
	Lise ve üzeri	39	38.62	1506.00			
	Toplam	70					

Tablo incelendiğinde, katılımcıların sosyal problem çözme becerilerinin baba eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($z=-.424$; $p>.05$). Bu bulgu, babaların eğitim seviyesinin katılımcı çocukların sosyal problem çözme becerilerinde etkili bir değişken olmadığını göstermektedir.

Yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeylerinin baba öğrenim düzeyine göre karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan analiz sonucuna göre babasının öğrenim düzeyi lise ve üzeri olan çocukların sıra ortalamaları ($\bar{x}=38.62$) babasının öğrenim düzeyi ilkokul veya ortaokul olan çocukların sıra ortalamasından ($\bar{x}=31.58$) daha yüksek bulunmuş fakat bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ($z= -1.446$; $p>.05$). Bu durumda baba öğrenim düzeyinin yalnızlık ve sosyal memnuniyet üzerinde etkili olmadığı anlaşılmaktadır.

4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerileri ile yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeyleri baba öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yanıt aramak için yapılan *Kruskal Wallis testi* sonuçları Tablo 4.11.’de sunulmuştur.

Tablo 4.11. Katılımcıların WSPÇT ve YSM düzeylerinin Kardeş Sayısına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonucu

	Kardeş sayısı	n	Sıra ort.	sd	x ²	p
WSPÇT düzeyleri	Tek çocuk	13	37.62	2	2.285	.319
	1 kardeşi var	41	37.44			
	2 veya daha fazla kardeşi var	16	28.81			
	Toplam	70				
YSM düzeyleri	Tek çocuk	13	34.08	2	2.758	.252
	1 kardeşi var	41	33.09			
	2 veya daha fazla kardeşi var	16	42.84			
	Toplam	70				

Tablo 4.11’de, katılımcıların sosyal problem çözme düzeylerinin kardeş sayısına göre karşılaştırıldığı analiz sonucuna göre kardeş sayısının artmasıyla sosyal problem çözme düzeylerinin düştüğü görülse de bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2_{(2)}=2.285$; $p>.05$). Bu bulgu, çocukların kardeşi olup olmamasının ya da kardeş sayısının katılımcıların sosyal problem çözme becerisinde anlamlı etki yaratmadığını göstermektedir.

Katılımcıların yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeyleri kardeş sayısına göre karşılaştırıldığında bu iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($x^2_{(2)}$; $p>.05$). Diğer bir deyişle yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeylerinde kardeş sayısının anlamlı bir etkisi bulunmamıştır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırmada, 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeylerini yordama gücü ve bu iki değişkenin cinsiyet, okul öncesi eğitim alma süresi, anne-baba öğrenim düzeyleri ve kardeş sayısı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu bölümde belirlenen araştırma sorularına ilişkin elde edilen bulgular ilgili alanyazın bulgularıyla desteklenerek tartışılmıştır.

5.1. Okul öncesi dönemindeki çocukların sosyal problem çözme beceri düzeyleri ile yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeyleri arasındaki ilişkiye ait tartışma

Araştırmada odaklanılan önemli noktalardan biri de katılımcı çocukların sosyal problem çözme beceri düzeyleri ile yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeyleri arasındaki ilişkidir. Yapılan analizlere göre çocukların sosyal problem çözme beceri düzeyleri ile yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeyleri arasında negatif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Ulaşılan bu sonuca göre sosyal problem çözme beceri düzeyleri arttıkça yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeyleri azalmaktadır. Literatür incelendiğinde doğrudan çocukların sosyal problem çözme becerileri ile yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeyleri arasındaki ilişkiye odaklanan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bununla beraber problem çözme becerileri ve sosyal beceriler ile yalnızlık ve sosyal memnuniyet arasındaki ilişkiyi inceleyen ve bu değişkenler arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu bulgusuna ulaşan araştırmaların var olduğu görülmektedir (Cassidy ve Asher, 1992; Dinçer vd., 2019; DiTommaso vd., 2003; Riggio vd., 1990; Şentürk, 2010).

Cassidy ve Asher (1992) yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeyi ile antisosyal davranışlarda bulunma eğilimi arasında negatif yönlü bir ilişki bulmuştur. Dinçer vd. (2019) sosyal becerisi düşük olan çocukların daha içe dönük davranışlar sergilediklerini tespit etmiştir. Ayrıca içe dönük çocukların diğer çocuklarla etkileşime girmeye daha az meyilli oldukları ve yalnız kalmayı tercih ettikleri de görülmüştür. DiTommaso vd. (2003) sosyal beceriler

yükseldikçe sosyal yalnızlık durumunun azaldığını belirtmiştir. Riggio vd. (1990) sosyal kaygı ve yalnızlık durumu ile sosyal beceriler arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Benzer şekilde San Şentürk (2010) sosyal beceriler arttıkça yalnızlık seviyesinin önemli ölçüde azaldığı bulgusuna ulaşmıştır.

Sosyal problem çözme becerisi, sosyal gelişimin ve sosyal becerilerin bir parçasıdır. Dolayısıyla sosyal becerisi yüksek olan çocukların kişilerarası problemlerin çözümünde daha başarılı olması beklenir. Gerek bu araştırmada gerekse diğer birçok araştırmada ulaşılan bulgular sosyal beceri ve sosyal problem çözme becerisi yüksek olan bireylerin yalnızlık düzeylerinin anlamlı derecede daha az olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, sosyal becerisi gelişmiş olan bireylerin sosyal çevresiyle iletişime girmekte daha rahat ve özgüvenli davranmalarına bağlı olarak çevrelerindeki insanlarla uyum içinde olmaları, dolayısıyla da yalnızlıktan ve sosyal durumuna yönelik memnuniyetsizlikten daha az muzdarip olmalarıyla açıklanabilir. Literatür incelendiğinde de görülmektedir ki çocukların sosyal becerilerinin gelişmiş olması çocukların diğer bireylerle olan ilişkilerinde kendilerini daha açık ve rahat bir biçimde ifade etmelerini kolaylaştırarak kişilerarası problemlerin çözümünde işbirliği, yardımlaşma, bağışlayıcı olma gibi daha prososyal tutumlar sergilemelerini sağlamaktadır (Dinçer vd., 2019).

5.2. Sosyal problem çözme becerilerinin yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeylerini yordama gücüne ait tartışma

Sosyal problem çözme becerilerinin yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeylerini yordama gücünün ele alındığı son bulgu doğrultusunda araştırmadan elde edilen en önemli sonuçlardan birisi de katılımcıların sosyal problem çözme becerisi ile yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeyleri arasında düşük düzeyde bir yordayıcı ilişkinin olmasıdır. Buna göre katılımcıların sosyal problem çözme düzeyleri yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Bu ilişki ters yönlü olduğu için sosyal problem çözme becerisinin yüksek olması yalnızlığın ve sosyal memnuniyetsizliğin daha düşük olmasını sağlamaktadır. Benzer şekilde sosyal problem çözme becerisi düştükçe yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeyi yükselmektedir. Alan yazın

incelendiğinde okul öncesi dönem çocuklarında sosyal problem çözme becerisi ile yalnızlık ve sosyal memnuniyet kavramları arasındaki ilişkiye doğrudan odaklanmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte sosyal problem çözme becerisinin duygusal ve psikolojik iyi oluşu olumlu yönde etkilediğini gösteren çalışmaların olduğu görülmüştür.

Yiğit (2013) ve Dikmen (2019) yüksek sosyal problem çözme becerisi düzeylerinin öznel iyi oluş ile ilişkili olduğunu ve bu durumun bireylerin yaşamlarından duydukları genel memnuniyeti artırdığını belirtmiştir. Dolayısıyla çocukların sosyal problem çözme beceri düzeyleri iyi oluş ve memnuniyet düzeylerine etki edebilen bir değişkendir. Duygusal ve psikolojik iyi oluş bireyin yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeyleriyle yakından ilişkilidir (Krause-Parello, 2008; Şengör, 2020; Wu ve Zhang, 2011). Sosyal problem çözme becerisinin bireyin sosyal bağlamında kendini iyi hissetmesini sağladığı göz önüne alındığında bireylerin sosyal problem çözme becerisinin bireylerin sosyal memnuniyetleri üstündeki etkisi daha iyi anlaşılmaktadır.

Yalnızlık düzeyinin yüksek olması ve bununla ilişkili olarak sosyal memnuniyet seviyesinin düşük olmasında en önemli faktörlerden biri sosyal ilişkilerin niteliği ve sosyal becerilerdir. Sosyal ilişkiler insan hayatında yeri doldurulamaz bir öneme sahiptir. Eğer kişinin kurduğu ilişkiler doyum sağlayıcı bir nitelikte değilse, diğer bir deyişle kişi doyum sağlayan ilişkiler kurmada başarısız ise yalnızlık kaçınılmaz olmaktadır (Aral ve Gürsoy, 2000). Birçok araştırmacı sosyal becerilerin yalnızlık üzerindeki etkisine vurgu yapmıştır ve sosyal becerilerdeki artışın yalnızlık düzeylerinin azaltılmasına katkı sağlayabileceğine dikkat çekmiştir. Haliloğlu (2008) da yalnızlığın pek çok nedeni olabildiğini, bunlardan birinin de bireyin sahip olduğu sosyal beceriler olduğunu vurgulamıştır. Dalkılıç (2014) ise sosyal problem çözme becerileri ile arkadaşlık becerileri arasında orta düzeyde bir ilişki tespit etmiştir. Bu çalışmalar, bireylerin sosyal problem çözme becerilerinin sosyal çevresiyle kurduğu ilişkiyi etkilediğini ortaya koymaktadır. Bireylerin sosyal ilişkilerinin yalnızlık ve sosyal memnuniyetlerini etkilediği dikkate alındığında sosyal problem çözme becerisinin yalnızlık ve sosyal memnuniyet üstündeki etkisi anlaşılmaktadır.

Özellikle okul öncesi dönemdeki çocuklar söz konusu olduğunda sosyal ilişkiler daha fazla önem kazanmaktadır. Çocuğun akranlarıyla olan ilişkileri yalnızlık düzeyleri üzerinde önemli etkisi olan faktörlerden biri olarak ön plana çıkmaktadır. Asher vd. (1984) akranları tarafından dışlanan ve istenmeyen çocukların yalnızlık düzeylerinin, akranları tarafından kabul edilen popüler çocuklara göre oldukça yüksek bulunduğunu belirtmiştir. Yazıcı (2016) çocuğun akranlarıyla olan ilişkileri sayesinde bir sosyal doyum yaşadığını, bu doyumun eksikliğinin yalnızlık üzerinde önemli bir etkisi olabileceğini ifade etmiştir. Şüphesiz çocuğun akranları tarafından kabul edilip onaylanmasında sosyal beceriler ve sosyal problem çözme becerisinin etkisi büyüktür. Çalışmamızda katılımcıların sosyal problem çözme düzeylerinin yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeylerini anlamlı bir şekilde yordaması, çocukların yalnızlık düzeylerinin azaltılmasına yönelik çalışmalar açısından önemli bir sonuçtur.

5.3. Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme beceri düzeylerine ilişkin bulgulara ait tartışma

Katılımcıların sosyal problem çözme beceri düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılmış olan analizler sonucunda araştırmaya katılan çocukların %14'ünün düşük, %71'inin orta ve %14'ünün ise yüksek düzeyde sosyal problem çözme becerisine sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, katılımcı çocukların çoğunluğunun orta düzeyde olmakla birlikte, oldukça düşük bir kısmının yüksek düzeyde sosyal problem çözme becerisine sahip olduğunu göstermektedir.

Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme düzeylerinin ele alındığı araştırmalar incelendiğinde katılımcı çocukların sosyal problem çözme puan ortalaması “orta” düzeyde olmakla birlikte Wally Sosyal Problem Çözme Testi’ni kullanan birçok araştırmanın sonucuna göre daha yüksek olduğu görülmektedir (Akdoğan, 2018; Temiz, 2019; Yaralı ve Özkan, 2017; Yılmaz, 2012). Akdoğan (2018)’in çalışmasında çocukların problem çözme düzeylerinin bu araştırmadan elde edilen bulgularla karşılaştırıldığında daha düşük bir seviyede olduğunu tespit etmiştir. Temiz (2019) de benzer bir bulguya ulaşmış, çocukların problem çözme düzeylerinin araştırmamızdaki katılımcılara göre

daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yaralı ve Özkan (2017) ise yine çocukların sosyal problem çözme düzeylerinin “orta” seviyede olduğunu bulgulamıştır. Fakat bu bulgu, çalışmamızdaki katılımcılara göre daha düşük bir seviyededir. Yılmaz (2012) da benzer bir sonuca ulaşmış, elde ettiği bulgular incelendiğinde katılımcıların sosyal problem çözme becerilerinin bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre daha düşük sosyal problem çözme düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Son olarak Dalkılıç (2014) okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme düzeylerinin düşük seviyede olduğunu belirlemiştir.

Bu araştırmada katılımcı çocukların sosyal problem çözme becerilerinin diğer araştırmalardan elde edilen bulgulara göre daha yüksek çıkması, araştırmaya katılan çocukların bireysel özelliklerinden, aile yapısından kaynaklanıyor olabileceği gibi, çocukların devam ettikleri okul öncesi eğitimin niteliği ile de ilişkili olabilir. Ailede çocuğun özellikle kişilerarası problem durumlarıyla karşılaşp kendisine bu problemleri çözme fırsatı verilmesi, çocuğun problem çözme becerisini olumlu etkileyecektir. Pettit vd. (1988) ailenin çocuğa karşı tavırlarının ve çocuğun aile içindeki yaşantılarının problem çözme becerisinde belirleyici olduğunu belirtmiştir. Gordon (1998) da problem çözme sürecinde ailelerin genellikle çocuğa ait olan sorumluluğu yüklendiklerini ve bu sebepten dolayı çocuktaki problem çözme bilincinin ve sorumluluğunun gelişmesine engel olabildiklerini belirtmiştir. Ayrıca, okul öncesi eğitim kurumlarında da çocukların problem çözme becerilerini destekleyecek deneyimlere maruz kalması, öğretmenlerin buna yönelik uygulamalar ve etkinlikler planlayarak çocuklara gerekli fırsatları sunması çocukların problem çözme becerilerini geliştirebilir. Anlıak ve Dinçer (2005) de okul öncesi eğitimde çocuklara sunulan olanakların sosyal problem çözme becerilerine etkisine vurgu yaptığı çalışmada, okul öncesi eğitim programlarında çocukların sosyal problem çözme becerisine yönelik etkinliklerin programın temelini oluşturması gerektiğini ifade etmiştir.

Bununla beraber, her ne kadar katılımcı çocukların %71'i orta seviyede sosyal problem çözme becerisine sahip olsa da sadece %14'ünün yüksek seviyede sosyal problem çözme becerisine sahip olması az sayıda çocuğun problem çözme beceri düzeyinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Halbuki

sosyal problem çözüme becerisi bireyin günlük hayatta karşılaştığı problemlere etkin çözümler bulabilmesinde önemli bir faktördür. İlgili alan yazın araştırmalarından elde edilen bilgiler temelinde, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözüme becerisinin yüksek olmasının çocuğun akranlarıyla kurduğu sosyal ilişkileri, psikolojik sağlığını, benlik algısını ve özsaygısını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Araştırmalar, sosyal problem çözüme becerisi yüksek olan çocukların psikolojik, sosyal-duygusal pek çok yönden olumlu etkilendiğini ortaya koymaktadır (Aksoy, 2003; Arı ve Yaban, 2012; Bingham, 2016; Çağlayan vd., 2008). Bingham (2016) problem çözüme becerisi sayesinde çocuğun sorumluluk bilinci kazanarak cesaret, özsaygı ve özgüven duygularının geliştiğini belirtmiştir. Aksoy (2003) da çocuklarda sosyal problem çözüme becerisinin önemine vurgu yaparak çocuğun bir problem duruma çözüm bulabilmesinin “mutluluğun anahtarı” olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde Çağlayan vd. (2008) problem çözüme becerisi yüksek olan bireyin ruhsal açıdan daha sağlıklı bir hayat yaşamasının mümkün olduğunu belirtmiştir. Arı ve Yaban (2012) ise sosyal problem çözüme becerisinin çocukların sosyal-duygusal gelişimindeki etkilerine dikkat çekerek yüksek düzeyde sosyal problem çözüme becerisinin akran ilişkilerinde başarılı olmayı sağladığını ve böylece çocuğun sağlıklı bir sosyal-duygusal gelişim sürecinden geçeceğini vurgulamıştır. Tozduman Yaralı ve Özkan (2016) problem çözüme becerisi ile sosyal yetkinlik arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada problem çözüme becerisi arttıkça öfke ve saldırganlığın azaldığını bulgulamıştır. Benzer şekilde Jackson ve Warren (2000) bireyin özellikle akranlarıyla sosyal ilişkilerinden sağladığı destek ve doyum sayesinde özgüven seviyesine paralel olarak stresle başa çıkma gücünün de arttığını belirtmiştir. Çocukların kişilerarası sosyal problem çözüme becerilerinin önemine vurgu yapan tüm bu çalışmalar değerlendirildiğinde, çocukların sosyal problem çözüme becerilerinin yüksek seviyede olmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla, bu çalışmada çok az sayıda çocuğun yüksek düzeyde sosyal problem çözüme becerisine sahip olması bu konuda çocukların desteklenme ihtiyacı olduğunu düşündürmektedir.

5.4. Okul öncesi dönem çocuklarının yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeylerine ilişkin bulgulara ait tartışma

Araştırmada yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik ölçeğinden elde edilen bulgulara göre katılımcı çocukların %20'sinin yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeyinin “Düşük”, %64'ünün “Orta”, %16'sının ise “Yüksek” olduğu bulunmuştur. Bu sonuç, katılımcı çocukların çoğunluğunun orta düzeyde yalnızlık duygusuna sahip olduğunu, oldukça düşük bir kısmının ise yüksek düzeyde yalnızlık duygusu yaşadığını göstermektedir. Bu bulguya göre, araştırmaya katılan az sayıda çocuğun sosyal bağlamından memnun olmadığı ve kendini yalnız hissettiği sonucu çıkmaktadır.

Okul öncesi dönem çocuklarının yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeylerinin incelendiği çalışmalar incelendiğinde bu araştırmadaki çocukların yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeylerinin birçok çalışmada elde edilen sonuçlara göre daha düşük olduğu (Bülgür, 2018; Emre vd., 2020; Gökcan, 2020; Şahin, 2019) görülmüştür. Bülgür'ün (2018) çalışmasında okul öncesi dönem çocuklarının yalnızlık düzeylerinin “orta” seviyede olduğu; ancak bu sonucun bu araştırmadan elde edilen bulguya göre daha yüksek seviyede olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Şahin'in (2019) araştırmasında da okul öncesi dönem çocuklarının yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeylerinin araştırmamızdaki katılımcı grubuna göre daha yüksek olduğu dikkati çekmektedir. Gökcan (2020) grupta oyun eğitim programının yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeyinin azaltılmasında etkili olduğunu göstermiştir. Emre vd. (2020) 60-72 aylık çocukların yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeylerinin yüksek seviyede olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeylerinin düşük olduğunu bulgulayan çalışmalar da mevcuttur. Örneğin Cassidy ve Asher (1992) araştırmalarında okul öncesi dönem çocuklarının yalnızlık düzeylerinin genel olarak düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yazıcı ve Gökcan'ın (2020) araştırmasında da çocukların yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeylerinin düşük seviyede olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırmaya katılan çocukların yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeylerinin “orta” seviyede olmasının özellikle Türkiye popülasyonu açısından önemli bir bulgu olduğu düşünülmektedir. Bu bulgu ayrıca bireylerin daha okul

öncesi dönemdeyken yalnızlaşmaya başladıklarını göstermesi açısından da önemlidir. Okul öncesi dönem çocuklarında yalnızlık dendiğinde akla psikolojik yalnızlıktan çok sosyal yalnızlık gelmektedir. Çocukların yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeylerinin orta düzeyde olması çeşitli faktörlerle ilişkili olabilir. Bunların başında araştırmanın yapıldığı dönemin pandemi dönemine denk gelmiş olması ve birçok çocuğun sosyalleşmede oldukça önemli bir role sahip olan okul öncesi eğitim kurumlarından ayrı kalması gösterilebilir. Akran ilişkilerinin çocuğun yalnızlığının azaltılmasında çok önemli bir yere sahip olduğu birçok araştırmacı tarafından kabul edilen bir gerçektir. (Prinstein vd., 2005; Tezel Şahin vd., 2020)

Bununla beraber, günümüz çocuklarının tablet, telefon, televizyon gibi teknolojik cihazları kullanma oranları oldukça yüksektir (Yengil vd., 2019). Pandemi sürecine bağlı olarak evlerde kapalı ortamlarda kalan çocukların teknolojik cihazları kullanma sıklığının daha da arttığı yapılan birçok araştırma ile ortaya konmuştur (Tarkoçin vd., 2020). Bu durumun katılımcı çocukların yalnızlık düzeylerinin orta düzeyde olmasında etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir. Öyle ki akranlarıyla etkileşim kurup sosyalleşmek yerine teknolojik aletlere yakınlık gösteren ve zamanının çoğunu bu aletlerle geçiren çocukların yalnızlık seviyesinin daha yüksek olacağı öngörülebilir.

Araştırmalardan elde edilen sonuçların farklılık göstermesinin pek çok nedeni olabilir. Çocukların içinde bulunduğu sosyal çevrelerin farklı olması, bu ortamlarda akran ilişkilerinin değişkenlik göstermesi, çalışma gruplarının farklı yaş gruplarından oluşması, çocukların bireysel özellikleri, sosyal ortamlarında aldıkları sosyal destekler gibi değişkenler çocukların kendini yalnız hissetmesine dolayısıyla da sosyal memnuniyetine etki eden faktörler olabilir. Çocuklarda yalnızlık düzeyini ve sosyal ortamlarda duyulan memnuniyeti belirleyen faktörlerden biri çocuğun içe kapanık bir yapıda olması ve bundan kaynaklı olarak utangaç ve çekingen tavırlar sergilemesidir. Bu durum sosyal becerilerle de yakından ilişkili görünmektedir. Öyle ki çocuğun dışarıdan yalnız bir birey olarak algılanması çocuğun bu durumunun çevresi tarafından daha çok pekiştirilmesine ve çocuktaki yalnızlık düzeyinin artmasına neden olabilmektedir (Jones vd., 1981). Ayrıca çocukların akranlarıyla olan ilişkileri de yalnızlık düzeylerinde önemli bir etmendir. Bakkaloğlu (2010) akranları

tarafından reddedilen çocukların daha çok yalnızlık yaşadığını belirtmiştir. Dolayısıyla araştırmalarda çocukların yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeylerindeki farklılaşmanın çocukların sosyal beceri düzeylerindeki farklılıklardan, çocukların utangaç veya içe kapanık olma gibi kişisel özelliklerinden veya çevresel faktörlerdeki farklılıklardan (çevrenin çocuğun diğer bireylerle etkileşiminin artması ve sosyalleşmesi açısından ne derece elverişli ve zengin olduğu vb.) kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir.

5.5. Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerileri ile yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeylerinin cinsiyete göre incelenmesine ait tartışma

Katılımcı çocukların sosyal problem çözme becerisinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına odaklanılan ikinci araştırma sorusuna yönelik elde edilen bulgulara göre, çocukların sosyal problem çözme becerileri cinsiyetlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ve bu farklılığın kızların lehine olduğu görülmüştür.

Literatür incelendiğinde bu bulguya paralel nitelikte kızların erkek çocuklara göre sosyal problem çözme becerilerinin daha yüksek olduğunu ortaya koyan birçok araştırma bulgusu dikkati çekmiştir (Akdoğan, 2018; Bilici, 2019; Miller vd., 1986; Walker vd., 2002; Yağbasan, 2018). Bu araştırmalar incelendiğinde; Miller vd. (1986), erkek çocuklarda tehdit ve kaba kuvvet gibi olumsuz tavır sergileme davranışlarının kızlara göre daha sık görüldüğünü; kız çocuklarının ise daha çok çatışmayı hafifletmeye yönelik davranışlar sergilediği sonucuna ulaşmışlardır. Walker vd. (2002) de benzer şekilde kız çocukların sosyal problemleri çözme konusunda daha yetkin olduklarını, sosyal problem durumlarında çatışmayı artırma yerine daha yapıcı davrandıklarını ve daha az öfke sergilediklerini bulgulamıştır. Akdoğan (2018), Yağbasan (2018) ve Bilici'nin (2019) çalışmalarında da kız çocukların sosyal problem çözme becerilerinin erkek çocuklara göre daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Tüm bu araştırma sonuçları ve bu araştırmadan elde edilen bulgular dikkate alınarak kız çocuklarının buldukları sosyal bağlam içinde karşılaştıkları problem durumlarda problem çözme konusunda erkek çocuklara göre daha uzlaşmacı oldukları, daha etkin çözüm yolları bulabildikleri söylenebilir.

Çalışmalardan elde edilen benzer sonuçlara yönelik olarak araştırmacıların yapmış olduğu yorumlar; kız çocuklarının yardımlaşma, bağışlayıcı olma gibi daha prososyal, daha uyumlu davranışlar sergilemeleri ve erkeklerin çatışma durumlarında daha negatif tutumlar sergiliyor olmaları yönünde birleşmektedir (Akdoğan, 2018; Bilici, 2019; Miller vd., 1986).

Yapılan bu araştırmada ve buna paralel sonuçlara ulaşan araştırmalarda kız çocuklarının sosyal problem çözme becerisinin erkeklerden anlamlı derecede yüksek olması çocukların yetiştirilme tarzıyla ve dolayısıyla kültür kavramıyla açıklanabilir. Toplumun cinsiyet kalıpyargılarının etkisiyle kızlar birçok kültürde erkeklere oranla daha pasif bir konumdadırlar ve onlara atfedilen roller kendini savunma ve korunma üzerine inşa edilmektedir (Acar Savran, 2009). Bu da kız çocuklarının sosyal ilişkilerde saldırgan veya agresif bir tavır sergilemektense daha yapıcı tutumlara sahip olmaya eğilimli olmalarını büyük ölçüde açıklamaktadır. Günindi Ersöz'e (2010) göre toplumun cinsiyete yönelik kalıpyargıları kızların iyi birer anne ve eş olmalarını amaçlamakta ve kızlara bu rolü yüklemektedir. Ersöz'e göre toplumda erkeklere saldırganlık, bağımsızlık, maceracı olma gibi nitelikler yüklenirken kızlara yumuşak ve nazik olma, başkalarının duygu ve düşüncelerini önemseme gibi nitelikler atfedilir. Tüm bunlar erkek ve kız çocuklarının kişilerarası problemlere olan yaklaşımlarının şekillenmesinde etkili olmaktadır.

Araştırmada ulaşılan bu bulgunun aksine Karakuş (2017) sosyal problem çözme becerilerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık sergilemediği bulgusuna ulaşmıştır. Karakuş (2017), yaptığı araştırmada okul öncesi dönemdeki kız ve erkek çocuklarının sosyal problem çözme beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada sosyal problem çözme becerisinin cinsiyete göre farklılık göstermeme nedeni olarak katılımcıların farklı kültürel bağlamlardan seçilmiş olması ileri sürülebilir. Bununla birlikte, katılımcıların bireysel özellikleri, aile yapıları ve dahil oldukları eğitsel yapı da bu sonucun nedeni olarak açıklanabilir. Örneğin bazı ebeveynler ve eğitimciler dünya görüşleri dikkate alındığında cinsiyet faktörüne daha eşitlikçi bakış açısıyla yaklaşmakta, çocuklara eşit roller vererek geleceğe hazırlanmaktadır. Farklı çalışmalarda katılımcıların sosyal problem çözme becerilerinin cinsiyet faktörüne göre farklılık göstermemesi sonucu bu bağlamda açıklanabilir.

Araştırmada odaklanılan bir diğer nokta, cinsiyet faktörünün katılımcı çocukların yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeylerinde fark yaratıp yaratmadığıdır. Araştırmadan elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda kız ve erkek çocukların yalnızlık düzeylerinin birbirine oldukça yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka ifadeyle katılımcı çocukların yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeylerinde cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. İlgili literatür incelendiğinde bu bulguyu destekleyen araştırmaların mevcut olduğu görülmüştür.

Bülgür (2018) okul öncesi dönem çocuklarında cinsiyetin yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeylerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Yavuz (2019) da okul öncesi dönem çocuklarında cinsiyetin yalnızlıkla anlamlı bir ilişkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Genel olarak bakıldığında toplumumuzun kültürel yapısı kızlar ve erkekler üzerinde farklı etkilere sahiptir. Demir'e (1990) göre toplumumuzda erkeklerin daha atılgan ve ilişkilerde daha aktif roller taşıması beklenmekte fakat genel olarak kendilerini sosyal anlamda yeterince yetkin olarak algılamadıkları için bir tutarsızlık yaşayarak sosyal ilişkilerde çekingen davranabilmekte ve yalnızlık düzeyleri kızlara göre daha fazla olabilmektedir. Buluş'un (2000) bu duruma yönelik açıklaması ise duyguların ifade edilmesi konusunda kızların daha rahat davrandığı; erkeklerinse bu konuda genellikle daha içe kapanık oldukları ve bundan dolayı erkeklerin daha fazla yalnızlık çektikleri yönündedir. Çalışmamızda erkek ve kız çocukların yalnızlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamış olması örneklem grubunun niteliğinden kaynaklanıyor olabilir. Çocuğun çevresinde oyun oynayıp vakit geçirebileceği akranlarının olması yalnızlık düzeyini önemli ölçüde etkileyecektir. Böyle bir durum yalnızlık konusunda cinsiyet farklılığını ortadan kaldırabilir. Bülgür (2018) kişisel özelliklerin de akran ilişkilerinde ve dolayısıyla yalnızlık düzeyinde etkili olabileceğini; çocuğun yardımseverlik, paylaşma, liderlik edebilme gibi prososyal davranışlar sergilemesinin akranları tarafından daha çok sevilmesini sağlayabileceğini belirtmiştir.

Bu sonuçlarla birlikte literatürde yalnızlık düzeyinin cinsiyet faktörüne göre farklılaştığını ve bu farkın kızların lehine olduğunu ortaya koyan araştırma bulguları da vardır (Coie vd., 1982; Galanaki, 2004; Coplan vd., 2007;

Besevegis ve Galanaki, 2010). Örneğin Coie vd. (1982) erkek çocukların akranları tarafından reddedilme oranlarının kız çocukların reddedilme oranlarından daha yüksek olduğunu bulgulamıştır. Bu bulgu erkeklerin yalnızlıkla karşı karşıya kalma risklerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Galanaki (2004) çocukların cinsiyetinin yalnızlıkla ilişkili bir değişken olduğu bulgusuna ulaştığı çalışmasında kız çocuklarının erkeklerden daha fazla yalnızlık yaşadıklarını belirtmiştir. Coplan vd. (2007) okul öncesi dönem çocuklarının yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizliklerinde cinsiyete ilişkin farklılıklar bulmuş ve erkek çocukların kız çocuklara göre daha fazla yalnızlık yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Besevegis ve Galanaki (2010) yalnızlıkla başa çıkma konusunda cinsiyete göre anlamlı farklılıklar olduğu, kızların “yalnızlığı unutmaya çalışıp başka şeyler düşünmeye çalışma” gibi zihinsel başa çıkma yöntemlerini erkeklere göre daha sık kullandıkları, erkeklerin ise yalnızlıkla başa çıkmada genellikle iletişim kuracak birini bulmaya çalıştıkları görülmüştür.

Toplumumuzda erkeklere atfedilmiş karakter özelliklerinden bazıları güçlü, iktidar sahibi, duygularını kolayca belli etmeyen bir kişiliğe sahip olmaktır (Zeybekoğlu, 2010). Bu durumun, kızlarla karşılaştırıldığında, erkeklerin ilişkilerde diğer bireylere daha mesafeli olmalarına neden olabileceği düşünülmektedir. Bu durum kaçınılmaz olarak yalnızlık düzeylerinin artmasına neden olacaktır. Bulunduğu ortamda diğer bireylerle arasına bir mesafe koyma zorunluluğu hisseden ve bunun sonunda yalnızlık çeken bireyin, bulunduğu sosyal ortamdan duyduğu tatmin ve memnuniyet düzeyinin daha az olacağı öngörülebilir. Diğer bir açıdan bakıldığında kız çocuklarının sosyal ortamlarından daha fazla doyum sağladıkları, sosyal memnuniyetlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum kızların yetiştirilme tarzıyla ilgili olabileceği gibi kişilik yapısıyla da ilgili olabilir. Ünsal Terzi ve Kapçı (2005) toplumumuzda kız çocuklarının daha ilişki odaklı bir kişilikte yetiştirildiklerini belirtmiştir. Buluş (2000) da kızların diğer bireylere kendi duygularını daha rahat ifade edebildiklerini, buna karşın erkeklerin duygu ve düşüncelerini bastırma eğiliminde olduklarını vurgulamıştır. Bu durumun, kız çocuklarının içinde buldukları sosyal ortamda diğer bireylerle etkileşim kurmada daha rahat davranabilmelerini sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu da sosyal açıdan tatmin olunmasını sağlayarak kız çocuklarının sosyal memnuniyet düzeyini

artırabilir. Kız ve erkek çocukların yetiştirilmesindeki farklı tutumlarla birlikte son zamanlarda bu farkın azalma eğiliminde olduğu ve özellikle kentsel bölgelerde çocuk yetiştirmede çocuğun cinsiyetinin belirleyici olmadığı anlaşılmaktadır (Şanlı ve Öztürk, 2012).

Tüm bu bilgiler ışığında yalnızlık ve sosyal memnuniyet üzerinde cinsiyetin önemli bir değişken olduğu, bununla ilişkili olarak toplumun ve kültürün bunda oldukça etkili bir faktör olduğu yorumu yapılabilir.

5.6. Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerileri ile yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeylerinin almış olduğu okul öncesi eğitim süresine göre incelenmesine ait tartışma

Araştırmanın altıncı araştırma sorusuna ilişkin bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuca göre katılımcı çocukların sosyal problem çözme becerileri almış olduğu okul öncesi eğitim süresine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Alan yazın incelendiğinde bu bulguyla paralel sonuçlara ulaşan çalışmaların olduğu görülmektedir (Olçay, 2008; Ünsal, 2010; Yağbasan, 2018). Olçay (2008) okul öncesi dönemdeki çocukların eğitim kurumuna devam etme süresi ile sosyal problem çözme becerisi ile yakından ilişkili olan sosyal işbirliği düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yine Ünsal (2010) okul öncesi dönem çocuklarında saldırgan ve kavgacı bir davranış sergileme veya sosyal açıdan uygun davranışlar sergileme durumlarında okul öncesi eğitime devam etme süresinin anlamlı bir etkiye sahip olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Yağbasan (2018) da sosyal problem çözme beceri düzeylerinin çocukların okul öncesi eğitime devam etme süresine göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Bununla birlikte bu araştırmadaki bulgunun aksine çocukların sosyal problem çözme becerilerinin almış oldukları okul öncesi eğitim süresine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmış olan bazı çalışmalar da vardır (Çebi, 2019; Yılmaz, 2012). Örneğin Yılmaz (2012) çocukların sosyal problem çözme beceri düzeylerinin okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini ve bu farklılığın daha uzun süredir eğitim almakta olan çocukların lehine olduğunu belirlemiştir. Bu durumu ise çocukların eğitim süresi arttıkça daha sosyal ve daha girişken olmalarıyla açıklamıştır. Çebi (2019) de benzer şekilde daha uzun süredir okul öncesi eğitimi almakta olan

çocukların sosyal problem çözme beceri düzeylerinin daha kısa bir sürede eğitim almakta olanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bulguyu çocukların farklı kişilerle etkileşime girme fırsatı bulmaları ve böylece sosyal becerilerinin gelişimiyle açıklamıştır. Ulaşılan bu sonuçlar çocukların sosyal problem çözme becerilerinde okul öncesi eğitimin önemini ortaya koymaktadır.

Bu araştırmanın bulgularında okul öncesi eğitim süresinin katılımcıların sosyal problem çözme becerilerinde fark yaratmamasının çeşitli nedenleri olabilir. Katılımcı çocukların eğitim aldıkları kurumlarda sosyal becerilerin desteklenmesine yönelik değerler eğitimine yeterince yer verilmemiş olabileceği düşünülmektedir.. Zira değerler eğitimiyle çocuklara kazandırılması hedeflenen değerlerden bazıları yardımlaşma, işbirliği, hoşgörü gibi sosyal ilişkileri etkileyen ve dolayısıyla kişilerarası problemlerin önlenmesi ve çözüme ulaştırılmasında da oldukça önemli olan değerlerdir (Uygun, 2013).

Okul öncesi eğitim programında böylesine önemli kazanımlar söz konusu iken çocukların sosyal problem becerilerinde okul öncesi eğitimin anlamlı bir etkisinin bulunamamış olması oldukça manidar bir bulgudur. Bu sonuç, okul öncesi eğitimcilerinin daha çok akademik becerilerin geliştirilmesine odaklandıklarını ve sosyal becerilerin güçlendirilmesine gereken önemi veremediklerini de akla getirmektedir. Bu bulguyla birlikte okul öncesi eğitim kurumlarındaki eğitim aktivitelerinde akademik ve bilişsel kazanımlar kadar sosyal becerilerin kazandırılması ve geliştirilmesine de gereken önemin verilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla, bu bulgu çocukların sadece fiziken eğitim ortamlarında olmalarının sosyal problem çözme becerilerinin gelişimini tek başına desteklemediği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu; okul öncesi eğitim alan çocukların yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeylerinin almış oldukları eğitim süresine göre farklılaşmadığı yönündedir. Literatürde okul öncesi dönem çocuklarında yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeylerinin çocuğun almış olduğu eğitim süresine göre incelendiği bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bununla birlikte Henwood ve Solano (1994) daha önce kreşe gitmiş olan çocuklarda kreşe gitme süreleri ile çocukların yalnızlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulmuş; kreşe gidilen süre arttıkça çocuklardaki yalnızlık düzeylerinin de arttığını belirtmiştir. Vellymalay (2010) okul öncesi dönem çocuklarının mevcut

öğrenim düzeyleri ile yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu, anaokulu eğitimine devam eden çocukların yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeylerinin anaokuluna devam etmeyen daha küçük çocuklara göre daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Çocuklarda yalnızlığa neden olan önemli faktörlerden bazıları çevrede sosyal açıdan etkileşim kuracak kişilerin olmaması veya yetersiz olması, sosyal destek sunacak kişilerin yetersizliği gibi faktörlerdir (Mikulincer & Segal, 1990). Galanaki ve Azizi (1999) özellikle çocuklar söz konusu olduğunda sosyal destek ihtiyacını birincil olarak akranların karşıladığını belirtmişlerdir. Bu durumlar göz önüne alındığında okul öncesi eğitim ortamları çocuğun sosyalleşmesi açısından oldukça önemli fırsatlar sunmaktadır. Eğitim kurumlarında sunulan bu olanakların çocuğun yalnızlık düzeyinin yükselmesinin önüne geçebileceği düşünülebilir. Bununla birlikte yalnızlığın ve sosyal memnuniyetsizliğin oluşmasında pek çok faktör etkili olabildiği için sadece okul öncesi eğitimin içeriğinin, bununla beraber eğitim süresinin yalnızlığı tek başına etkileyen bir değişken olmadığı da düşünülmektedir. Öyle ki Vellymalay (2010) okul öncesi eğitim almakta olan çocukların yarısından fazlasının yalnızlık seviyesinin yüksek olduğu ve daha büyük çocukların yalnızlık seviyesinin diğer çocuklara göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu durumda çocuğun dahil olduğu eğitim programının, akran çevresinin ve öğretmenlerin tutumunun eğitim süresi kadar göz önünde bulundurulması gereken faktörler olduğunu akla getirmektedir. Okul öncesi eğitim alma süresi kısa olan çocukların okuldan bağımsız olarak akranlarıyla sosyalleşecek imkâna sahip olmaları da söz konusu olabilir. Bu durumda bu çocukların yalnızlık düzeylerinin okul öncesi eğitim alma süresi daha uzun olan çocukların yalnızlık düzeylerine yakın olması ve arada anlamlı bir farklılığın olmaması anlaşılabilir bir sonuçtur.

Araştırmanın örneklemini oluşturan katılımcıların ilçelerde ikâmet ettikleri düşünüldüğünde, bu ilçelerin sosyolojik yapısından kaynaklı olarak akran ihtiyacını aile ve aile yakınlarının karşılamış olmasının da söz konusu olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın yapıldığı zamanda pandemi etkili olduğu için çocukların okul öncesi eğitim süreçleri de bundan etkilenmiştir. Pandemiden dolayı birçok çocuğun okul öncesi eğitimden yeterince faydalanmamış olması bu sonucun bir nedeni olarak düşünülebilir. Öyle ki birçok çocuk yüz yüze eğitim alamamış,

birçoğu da yeterli imkânlara sahip olmadığı için hiç eğitim alamamıştır. Bu durum çocukların yalnızlık düzeylerine etki edebilecek önemli bir faktördür. Çocukların akranlarıyla aynı ortamda sosyalleşme fırsatı elde ettiği okul öncesi eğitim ortamlarından mahrum kalması, bu araştırmadaki çocukların yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeylerinin orta düzeyde bulunmasını açıklayabilir.

5.7. Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerileri ile yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeylerinin anne öğrenim düzeyine göre incelenmesine ait tartışma

Araştırmada odaklanılan bir diğer araştırma sorusu katılımcıların sosyal problem çözme beceri düzeylerinin annelerinin öğrenim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğidir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre lise ve üzeri öğrenim düzeyine sahip annelerin çocuklarının sosyal problem çözme beceri düzeyleri ilkököl ve ortaokul mezunu olan annelerin çocuklarının sosyal problem çözme düzeylerine göre daha yüksek olmakla birlikte bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. Bu sonuç, bu çalışmaya dahil olan çocukların annelerinin eğitim seviyelerinin çocukların sosyal problem çözme becerilerinde etki yaratmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Alanyazında okul öncesi dönem çocuklarıyla yapılan araştırmalara bakıldığında bu bulguyu destekleyen bazı araştırmalar mevcut olmakla birlikte (Çiftçi, 2018; Işıksolu Aysel, 2020; Özbey, 2009; Temiz, 2019) annenin eğitim durumunun çocukların problem çözme becerilerini anlamlı bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşan birçok araştırma (Alemdar Coşkun, 2016; Çebi, 2019; Yılmaz, 2012) da dikkati çekmektedir.

Örneğin; Özbey (2009) okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerilerinde anne öğrenim düzeyine göre bir farklılık olmadığını belirlemiştir. Çiftçi (2018) ve Temiz (2019) de benzer bir şekilde sosyal problem çözme beceri düzeylerinin annelerin öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık sergilemediği bulgusuna ulaşmıştır. Işıksolu Aysel (2020) de benzer şekilde anne öğrenim düzeyi değişkenine göre çocukların sosyal problem çözme becerilerinde anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Anne öğrenim düzeyinin çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmaması çocuğun karşılaştığı problemler karşısında annenin

tutumlarının, annenin problem durumlarında çocuğa destek olmasının, problemlere yaklaşım tarzının ve kişisel anlamda kendini geliştirmiş olmasının öğrenim düzeyinden daha belirleyici olabildiği şeklinde açıklanmaktadır (Özbey, 2009).

Bu araştırmadan elde edilen bulguların aksine annelerin öğrenim düzeyinin çocukların problem çözme beceri düzeylerini anlamlı bir şekilde etkilediği bulgusuna ulaşan çalışmalar da mevcuttur. Örneğin; Yılmaz'ın (2012) çalışmasında çocukların sosyal problem çözme beceri düzeyleri annelerin eğitim durumuna farklılaşmakta ve bu farkın üniversite mezunu annelerin çocuklarının lehine olduğu görülmektedir. Çebi (2019) okul öncesi dönem çocuklarında annelerin öğrenim durumu yükseldikçe çocukların sosyal problem çözme beceri düzeylerinin anlamlı olarak yükseldiğini belirlemiştir. Alemdar Coşkun (2016) ise Yılmaz ve Çebi'nin araştırma sonuçlarında elde ettikleri bulguların aksine annesi üniversite veya daha üstü bir öğrenim düzeyine sahip olan çocukların problem çözme düzeylerinin lise veya daha altı bir öğrenim düzeyine sahip annelerin çocuklarından anlamlı derecede daha düşük olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Ülkemizde çocuklar söz konusu olduğunda çocukların yetiştirilmesiyle ilgili temel görevin kadınlara, yani annelere ait olduğu kabul edilmektedir. Hatta aile ortamında annenin yegane görevinin çocukların bakımını üstlenmek olduğu düşünülmektedir. Her ne kadar günümüzde annelerin çalışma hayatına atılması, cinsiyet eşitliği kavramalarının tartışılması bu konuda bir değişim süreci yaratsa da annelerin çocuk yetiştirmedeki rol ve sorumlulukları değişmemiştir (Çarkoğlu ve Kalaycıoğlu, 2013). Dolayısıyla annelerin çocuklarının gelişimi ve eğitimi üzerindeki etkisinin yadsınamayacak derecede büyük olduğu söylenebilir. Bu duruma paralel olarak annelerin öğrenim düzeylerinin çocuklarla aralarındaki bağı ve iletişimi etkileyen önemli faktör olduğu kabul edilmektedir (Çebi, 2019). Sonuç olarak annenin çocukla kurduğu iletişimin niteliğinin çocuğun sosyal-duygusal gelişimini önemli oranda etkileme gücüne sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamdan bakıldığında araştırmadan elde edilen bu sonucun beklenmeyen bir durum olduğu söylenebilir. Zira aile çocuğun yaşamında oldukça önemli bir yere sahiptir. Ünlü'ye (2005) göre ailede sosyal problemlere karşı nasıl bir tutum sergilendiği çocuğun bu problemlere

karşı tutumlarını önemli ölçüde etkileyen bir faktördür (aktaran Sarıca, 2013). Benzer şekilde Yağmurlu vd. (2009) annelerin, çocukların sosyal becerilerinde etkili olabilecek bazı tutumlarında öğrenim durumlarına göre anlamlı bazı farklılıklar tespit etmiştir. Buna göre öğrenim düzeyi yüksek annelerin çocuklarının sabırlı ve ilişkilerde olumlu, yapıcı bir birey olmalarına daha çok önem verdikleri anlaşılmıştır.

Seven (2007) annelerin öğrenim düzeyinin çocukların davranışsal problemlerini etkilemediği sonucuna ulaştığı çalışmasında bunun beklenmedik bir sonuç olduğunu dile getirmiş ve bunun muhtemel sebebinin araştırmanın gerçekleştirildiği coğrafyada anne dışındaki kişilerin de çocuğun yetişmesinde rol almış olabileceği yorumuyla açıklamıştır. Mevcut araştırmada da çocukların problem çözme becerilerinde annelerin öğrenim düzeyinin anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüş ve bu durumun gerek katılımcı çocukların annelerinin kişisel niteliklerinden gerekse ailede anne dışında çocukla ilgilenen büyükanne veya büyükbaba gibi başka aile üyelerinin etkisinin annenin çocuk üstündeki etkisini azaltmış olmasından kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir.

Katılımcı çocukların yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeylerinin annelerinin öğrenim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına odaklanılan bir diğer araştırma sorusuna yönelik elde edilen bulgulara göre, çocukların yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeylerinde annelerinin eğitim seviyesine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç annelerin eğitim seviyesinin çocukların yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeylerinde belirleyici olmadığını göstermektedir. Literatürde bu bulgu ile paralel sonuçlara ulaşmış araştırmaların olduğu görülmektedir. Örneğin Bülgür (2018) çalışmasında okul öncesi dönem çocuklarının yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeylerinde annelerinin öğrenim durumunun anlamlı bir etkisi bulunmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Şahin (2019) de annelerin öğrenim düzeylerinin çocukların yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeylerine anlamlı bir etkisi bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Annenin öğrenim düzeyi ile çocuklarının yalnızlık düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu sonucuna ulaşmış olan çalışmalar da mevcuttur. Coplan vd. (2007) çocukların ebeveynlerinin öğrenim düzeyleri ile çocukların yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeyleri arasında anlamlı ve negatif

yönlü bir ilişki bulunduğunu belirlemiştir. Körler (2011) ise ilkökul öğrencilerinde annelerin öğrenim düzeyleri ne kadar yüksekse çocukların yalnızlık düzeylerinin o kadar azaldığı bulgusuna ulaşmıştır. Bu durumu öğrenim düzeyi yüksek olan annelerin çocuk sağlığı ve psikolojisi konularında daha bilinçli oldukları şeklinde açıklamıştır. Bu bulgular annelerin öğrenim düzeylerinin çocukların yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeyleri açısından önemli olduğunu göstermektedir.

Anneler daha önce de belirtildiği üzere genel olarak ailede çocuğun en yakın olduğu kişidir. Öyle ki çocuğun bakımı kadınların temel görevlerinden biri olarak kabul edilmektedir (Çarkoğlu ve Kalaycıoğlu, 2013). Dolayısıyla annenin düşünceleri, davranışları ve çocuğa karşı tutumu çocuk üzerinde oldukça etkilidir. Öğrenim düzeyi de bir insanın düşünce ve davranışlarını şekillendirebilen önemli bir faktördür. Bununla beraber, bu araştırmada annelerin öğrenim düzeyleri çocuklarının yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeylerinde anlamlı bir değişikliğe neden olmamıştır. Bu durum annelerin almış oldukları eğitimin niteliğinden kaynaklanıyor olabileceği gibi örneklemdaki çocukların anneler kadar ailenin diğer üyeleriyle de (büyükanne, büyükbaba vb.) yakın bir ilişki içinde olmalarından da kaynaklanıyor olabilir. Çocukların diğer aile üyeleriyle de oldukça yakın ilişkiler içinde olmasının anne faktörünün çocuk üzerindeki etkisini azaltmış olabileceği düşünülmektedir.

5.8. Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerileri ile yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeylerinin baba öğrenim düzeyine göre incelenmesine ait tartışma

Araştırmadaki bulgular, katılımcı çocukların sosyal problem çözme beceri düzeylerinin babalarının öğrenim düzeylerine göre farklılaşmadığını göstermiştir. Bu sonuç araştırmaya dahil olan çocukların sosyal problem çözme becerisinde babalarının öğrenim düzeyinin etkili olmadığına işaret etmektedir. Literatür incelendiğinde bu sonuçla paralel bulgulara ulaşmış olan çalışmaların olduğu görülmüştür. Sosyal problem çözme becerisini duyguları anlama becerileri açısından inceleyen Yılmaz (2012) da 60-72 aylık çocukların problem çözme düzeylerinde babalarının öğrenim düzeyinin anlamlı bir etkisi bulunmadığı sonucuna ulaşmış, Yükçü ve Demircioğlu (2017) da benzer şekilde

okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinde babaların öğrenim düzeyinin anlamlı bir farka yol açmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Aile içinde çocuğun yetiştirilmesi söz konusu olduğunda babaların genellikle annelerden daha az sorumluluk aldıkları bilinmektedir. Tol ve Taşkan (2018), ülkemizde babaların çoğunluğunun çocuklarına karşı annelerin olduğundan daha mesafeli olduklarını belirtmiştir. Güneş (2011) de bazı kültürlerde babanın çocuğa fazla sevgi ve ilgi göstermesinin aile büyükleri tarafından onaylanmadığına dikkat çekerek babanın çocukla arasına mesafe koymasının gerekçesini açıklamıştır. Bu nedenle gerek bu çalışmada gerekse diğer bazı araştırmalarda görüldüğü üzere çocukların sosyal problem çözme becerilerinde babalarının öğrenim düzeyinin anlamlı bir etkisinin bulunmamış olması anlaşılabilir bir durum olarak kabul edilmektedir. Bu bulguyu destekleyen çalışmalara bakıldığında da araştırmacıların bu konuda ortak bir görüşe sahip oldukları; çocuğun bakımı, sorumluluğu ve eğitiminde annenin babadan daha ön planda olduğu ve dolayısıyla babanın öğrenim düzeyinin çocuğun problem çözme becerisinde anlamlı bir farka yol açmamış olabileceği belirtilmiştir (Yılmaz, 2012; Ünüvar, 2003).

Bununla beraber, literatürde yer alan bazı çalışma bulgularının bu çalışmanın bulgularından farklılık gösterdiği, babanın öğrenim düzeyinin çocuğun sosyal problem çözme becerisinde anlamlı bir fark yarattığı belirlenmiştir. Örneğin Gülay (2008) çalışmasında saldırganlık düzeylerinde babanın öğrenim düzeyine göre fark olmadığı sonucuna ulaşmakla birlikte sosyal problem çözme becerisiyle yakından ilişkili olan akran şiddetine maruz kalma ve akran grubu tarafından dışlanma veya kabul edilme gibi durumlar açısından babanın öğrenim durumunun önemli bir fark yarattığı bulgulanmıştır. Aksu (2015) babanın öğrenim düzeyi arttıkça çocuğun sosyal uyum düzeyinde de anlamlı bir artış olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Beydoğan (2019) da babası lisans ve üzeri öğrenim düzeyine sahip olan çocukların sosyal problem çözme beceri düzeylerinin ilkökul ve ortaokul mezunu babaların çocuklarına göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışmalardaki bu bulgular erkeklerin toplumumuzda daha dışadönük ve sosyal olmalarının beklendiği, çocukların babalarını saygın ve güçlü kişiler olarak gördüklerini ve

bunların etkisiyle araştırmalardaki çocukların da babalarını daha çok rol model almış olabilecekleri şeklinde yorumlanmıştır (Aksu, 2015; Beydoğan, 2019).

Araştırmada odaklanılan bir diğer araştırma sorusu çocukların yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeylerinin babalarının eğitim seviyesine göre farklılaşıp farklılaşmadığıdır. Yapılan analizler araştırmaya katılan çocukların yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeylerinin babalarının renim düzeylerine göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği yönündedir. Bu bulgu literatürdeki bazı çalışmalarla tutarlılık göstermekle birlikte çocukların yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeylerinin babanın renim düzeyine göre farklılaştığını gösteren çalışmalara da rastlanmıştır.

Ayhan vd. (2012) ergenlerde babanın renim düzeyinin yalnızlık üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Yavuz (2019) da çalışmasında çocukların yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeylerinin baba renim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmiştir.

Literatürde ulaşılan bu bulguyla çelişen ve babanın renim düzeyi ile katılımcıların yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulmuş olan çalışmalar da mevcuttur. Coplan vd. (2007) çocukların yalnızlık düzeylerinin babalarının renim düzeyine göre anlamlı bir değişiklik gösterdiği bulgusuna ulaşmışlardır. Buna göre babaların renim düzeyi yükseldikçe çocuklardaki yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeyleri azalmıştır. Lempinen vd. (2018) ilkokul çağına geçmiş olan çocuklarda düşük renim düzeyine sahip babaların çocuklarının yalnızlık düzeylerinin anlamlı olarak daha yüksek bulunduğunu belirlemişlerdir. Bu durumun, yüksek renim düzeyine sahip olan babaların ailesine ayırdığı zaman miktarını kısıtlayacak bir işte çalışıyor olmalarıyla açıklanabileceğini belirtmişlerdir. Görüldüğü üzere babaların eğitim durumu çocuklarının yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeylerini farklı şekillerde etkileyebilmektedir.

Bu çalışmada çocukların yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeylerinin babalarının renim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiş olmasının nedenin ülkemizde babaların geleneksel aile yapısına bağlı olarak çocuklarına karşı mesafeli olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Hatta bazı aile yapılarında hala çocuklarla yakın ilişki içinde olunmasının hoş karşılanmamasından da kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Zira

geleneksel kültürde babalar genel olarak çocuğa annenin olduğundan daha mesafelidir ve birlikte geçirilen zaman konusunda da çocuklarıyla anneden daha az vakit geçirmektedir (Bozok, 2018). Dolayısıyla “baba” faktörünün çocuklar üzerindeki etkisinin az olması anlaşılabilir bir durumdur.

5.9. Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerileri ile yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeylerinin kardeş sayısına göre incelenmesine ait tartışma

Araştırmada odaklanılan katılımcı çocukların sosyal problem çözme becerilerinin kardeş sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular incelendiğinde kardeş sayısının çocukların sosyal problem çözme becerilerinde etki yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazın incelendiğinde kardeşlerin çocukların gelişimine olan etkisiyle ilgili araştırmaların uzun yıllar öncesinden itibaren yapıldığı görülmektedir. Bu konudaki en eski kaynaklardan biri Bohannon’un 1898 yılında yürütmüş olduğu geniş çaplı araştırmadır (Bohannon, 1898).

Bu araştırma sonucunda elde edilen kardeş sayısının çocukların sosyal problem çözme becerilerinde anlamlı bir fark yaratmadığı bulgusunu destekleyen bazı araştırmalar vardır. Örneğin Ünsal (2010) çalışmasında kardeş sayısı ile çocuklardaki davranış sorunları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Bozkurt Yükçü (2017) okul öncesi dönem çocuklarında problem çözme becerilerinde kardeş sayısına bağlı anlamlı bir farklılık bulamamış, bu sonucu kardeş sayısı bir olan çocukların grubun büyük çoğunluğunu oluşturmasına ve dolayısıyla kardeş sayısına göre oluşturulan dağılımın dengesiz olmasına bağlamıştır.

Literatürde çocukların sosyal problem çözme becerilerinin kardeş sahibi olma durumlarına göre farklılaştığını bulgulayan araştırmalar da bulunmaktadır. Kardeş sahibi olmanın çocuklar üstündeki etkilerini inceleyen en eski araştırmalardan biri olan Bohannon’ın (1898) ortaya koyduğu çalışmada, kardeşi olmayan çocukların sosyal açıdan daha sağlıksız oldukları ve genellikle ilişkilerinde çatışmalar yaşadıkları belirlenmiştir. Benzer şekilde Hall (1927), bir kardeşe sahip olmamanın çocuk açısından neredeyse hastalık kadar kötü bir durum olduğuna dikkat çekerek kardeşlerin çocukların gelişimdeki olumlu

etkilerine vurgu yapmıştır (aktaran Howe ve Madgett, 1975). Daha güncel çalışmalarda da bu bulguları destekleyen araştırmalar olduğu görülmektedir. Örneğin Yılmaz (2012) kardeş sayısının problem çözme düzeylerinde kardeşi olmayan çocukların lehine anlamlı bir fark oluşturduğunu belirlemiştir. Yine Özyürek vd. (2018) çalışmalarında okul öncesi dönem çocuklarında kardeş sayısının çocukların problem çözme becerilerinde etkili olduğu, kardeş sayısı ile birlikte problem çözme becerisinin de artış gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Witty (1933) yalnız (kardeşi olmayan) çocuklarla yapılmış olan çalışmalarda bu çocukların dezavantajlı bulunmalarının sebebinin bir kardeşe sahip olup olmamak dışında farklı değişkenlerden kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Bu sonuçların araştırmalardaki kontrol gruplarının, kullanılan yöntemlerin yetersiz olması, gibi faktörlerle de ilişkili olabileceğini belirtmiştir.

Kardeş sahibi olmanın çocukların problem çözme becerilerinde olumlu etkisinin ortaya konulduğu çalışma sonuçlarıyla çelişen araştırmalar da vardır. Bu araştırmalar, kardeşi olmayan çocukların bazı açılardan daha avantajlı olduklarını ortaya koymaktadır. Örneğin Yang vd., (1995) yaptıkları çalışmada kardeşi olan çocukların korku, kaygı ve depresyon düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Yılmaz (2012) da araştırmasında kardeşi olmayan çocukların sosyal problem çözme düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Gerek diğer araştırmalarda gerekse bu araştırmada birbirinden farklı sonuçlara ulaşılmış olmasının çeşitli nedenleri olabilir. Yılmaz (2012) kardeşi olmayan çocukların sosyal problem çözme düzeylerinin daha yüksek bulunmasını araştırmada kullanılmış olan veri toplama aracının özelliğiyle açıklamıştır. Ölçek maddelerinde kardeşe sahip olan çocuklarla ilgili varsayımsal durumlar bulunduğu için kardeşi olmayan çocukların bu sorulara yanıltıcı yanıtlar vermiş olabileceklerini ifade etmiştir. Özyürek vd. (2018) ise kardeşe sahip olma durumunun sosyal problem çözme düzeylerini olumlu yönde etkilemesini kardeşe sahip olmanın getirdiği avantajlarla açıklamıştır. Buna göre çocuğun kardeşe sahip olması çeşitli problem durumlarını deneyimlemesini ve bunları çözüme kavuşturmayı öğrenmesini sağlamaktadır.

Bu araştırmada kardeş sayısının problem çözme becerisi üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmamış olması çocukların %59'unun bir kardeşe sahip olmasından (bkz. Tablo 3.1) ve bu durumun kardeş sayısının etkisini

belirsizleştirmesinden kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu durumun araştırmaya katılan çocukların kardeşleriyle olan ilişkilerinden, kardeşler arasındaki yaş farkından, kardeşler arası cinsiyet farklılıklarından, ebeveynler ve çocukları arasındaki ilişki dinamiklerinden kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Öyle ki kardeşiyle arasındaki yaş farkı yüksek olan veya kardeşiyle vakit geçirme oranı düşük olan bir çocuğun problem çözme becerisinin kardeş sayısından etkilenmemesi anlaşılabilir bir durumdur.

Araştırmada katılımcı çocukların yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeyleri kardeş sayılarına göre karşılaştırılmış ve yapılan analizler sonucunda çocukların yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeylerinin sahip oldukları kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Literatürdeki çalışmaların birçoğundan elde edilen bulgular bu bulguyu destekler niteliktedir. Henwood ve Solano (1994) ilkokul çağındaki çocukların yalnızlık düzeyleri ile kardeş sayısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bülgür (2018) de benzer şekilde okul öncesi dönem çocuklarının yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeylerinde kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık görülmediği sonucuna ulaşmıştır. Tezel Şahin vd. (2020) okul öncesi dönem çocuklarında kardeş sayısının yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulgusuna ulaşmış ve bu durumu kardeş sayısından ziyade kardeşlerle olan iletişimin niteliğine vurgu yaparak açıklamıştır. Stocker (1994) de yaptığı çalışmada kardeşler arasında yakın ilişki olmasının yalnızlık düzeylerini azalttığı sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırmada kardeş sayısının katılımcı çocukların yalnızlık düzeylerinde anlamlı bir fark yaratmaması kardeş sayısına ilişkin dağılımın dengeli olmamasından kaynaklanıyor olabilir (bkz. Tablo 3.1). Ayrıca bu durum çocukların akranlarıyla veya kardeşleriyle olan ilişkileriyle de ilgili olabilir. Örneğin kardeşe sahip olmayan çocuklar sosyal etkileşim ihtiyaçlarını ebeveynleriyle ya da akranlarıyla gideriyor olabilir. Bu durum kardeşe sahip olmayan bir çocuk için kardeş sayısının yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeyi üzerindeki etkisini azaltabilir. Bu durumun bir başka sebebinin de çocukların kardeşlerinin yaşları, cinsiyetleri veya kişisel özellikleri olabileceği düşünülmektedir. Eğer bir çocuğun kardeşi kendisinden yaşça çok büyükse aralarındaki iletişim çocuğun sosyal anlamda yakınlık ihtiyacını tatmin edecek

düzeyde olmayabilir. Bu durumda çocuğun kardeşe sahip olup olmamasının yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik seviyesinde bir etkisinin olmaması beklenebilir. Benzer şekilde kardeşi çocukla aynı ortamı paylaşmıyorsa çocuk kardeşe sahip olmanın getirdiği avantajlardan mahrum kalacak ve yakınlık ihtiyacını karşılayamayacaktır.

ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlar dikkate alındığında şu önerilerde bulunulabilir:

Eğitimcilere yönelik öneriler:

Araştırmada ulaşılan bulgulardan biri de katılımcı çocukların büyük bir kısmının yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeyinin orta seviyede olmasıdır. Bu bulgudan yola çıkılarak çocukların yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeylerini azaltmaya yönelik müdahalelerin gerekli olduğu anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda ebeveyn ve öğretmenlerin çocukların akran ilişkilerini destekleyecek uygulamalar planlaması, çocukları sosyalleşmeye teşvik etmeleri önerilmektedir. Ayrıca sosyal problem çözme düzeyleri yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığı için çocukların yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeylerinin azaltılmasına yönelik uygulamalarda sosyal problem çözme becerisinin geliştirilmesine önem verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Katılımcı çocukların sosyal problem çözme becerileri ile yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeylerinde okul öncesi eğitim süresinin anlamlı bir etkiye sahip olmadığı da ulaşılan bulgular arasındadır. Bu bulguya dayanarak eğitimcilere yönelik olarak değerler eğitimiyle ilgili bilgilendirici çalışmalar ve eğitimler tasarlanabilir. Ayrıca çocuklardaki grup içi davranışların desteklenmesi amacıyla müdahale programları hazırlanarak eğitimcilerin çocukların sosyal problem çözme becerilerinde artış sağlayacak uygulamalar düzenlemesi sağlanabilir. Böylece çocukların yalnızlık düzeylerinin azaltılmasına ve sosyal memnuniyet düzeylerinin artmasına katkı sağlanabilir.

Çocuklar çeşitli problem durumlarla karşılaştığında ailenin çocuğa karşı tavırları ve izledikleri yöntemler önem kazanmakta ve belirleyici olabilmektedir.

Dolayısıyla anne-babaların bu konularda bilinçlendirilmesi önem taşımaktadır. Bu doğrultuda ailelere yönelik olarak çeşitli aile eğitim programları geliştirilerek bilinçlendirme çalışmaları planlanıp uygulanabilir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan bir diğeri de kız çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinin erkek çocuklara göre anlamlı olarak daha yüksek bulunmuş olmasıdır. Bu bulguda toplumun cinsiyete yüklediği rollerin etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla özellikle erkek çocuklara yüklenen rollerin değişmesi için okul önesi eğitim programlarında cinsiyet rolleri üzerine çalışmalar yapılabilir, ebeveyn eğitimleri düzenlenebilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler:

Araştırmada yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeylerinin sosyal problem çözme beceri düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığı ulaşılan bulgular arasındadır. Gelecekteki çalışmalarda yalnızlık ve sosyal memnuniyet olgusunda başka hangi değişkenlerin rol oynadığı ve bu olgunun başka hangi faktörlerle yordanabileceğinin belirlenmesi, bireylerin yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeylerinin azaltılmasına yönelik uygulamalar için rehberlik edebilir.

Alan yazında sosyal problem çözme becerileri ile yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeyleri arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Daha sonraki çalışmalarda farklı yaş gruplarından oluşan katılımcılarda bu iki değişken arasındaki ilişki incelenebilir.

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel (korelasyonel) tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla çocukların sosyal problem çözme düzeyleri ile yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeylerinin araştırılmasında nitel ve karma yöntemler kullanılarak çalışma yapılabilir.

Bu araştırmada kardeş sayısının sosyal problem çözme ve yalnızlık ve sosyal memnuniyet üzerindeki etkisine bakılmış fakat kardeşlerin yaş, cinsiyet gibi nitelikleri ele alınmamıştır. Gelecek çalışmalarda kardeş sayısı değişkeni incelenirken bu nitelikler de ele alınabilir.

Bu araştırmanın çalışma grubu 70 katılımcıdan oluşmaktadır. Gelecekteki çalışmalarda daha büyük örneklem grupları çalışmaya dahil edilebilir. Ayrıca örneklem grubu metropol ve kırsal alanlardan seçilerek bu iki

bölgedeki çocuklar sosyal problem çözme becerileri ve yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeyleri bakımından karşılaştırılabilir.

Bu araştırmada çocukların sosyal problem çözme becerileri ile yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeyleri cinsiyet, anne ve baba öğrenim düzeyleri, okul öncesi eğitim süresi ve kardeş sayısı değişkenleri açısından ele alınmıştır. Farklı değişkenlerin de ele alındığı çalışmalarla çocuklarda sosyal problem çözme becerileri ile yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeylerinin gelişimi daha iyi anlaşılabilir.

KAYNAKÇA

- Acar Savran, G. (2009). *Beden, emek, tarih: Diyalektik bir feminizm için* (2. Baskı). Kanat Kitap.
- Akdoğan, F. (2018). *5-6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerinin çocuk ve öğretmen değişkenleri açısından incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Aksu, M. (2015). *Ebeveynlerin sosyal sorun çözme becerileri ile çocukların sosyal uyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Aktürk, Z. ve Acemoğlu, H. (2011). Sağlık çalışanları için araştırma ve pratik istatistik. *Anadolu Ofset*.
- Alemdar Coşkun, M. (2016). *Problem çözme eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların problem çözme becerileri ile kişiler arası problem çözme becerilerine etkisi* [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Anlıak, Ş. ve Dinçer, Ç. (2005). Farklı eğitim yaklaşımları uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 149-166.
- Apaydın Demirci, Z., Arslan, E. ve Temel, M. (2020). Okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme ve kişiler arası problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 910-925.
- Aral, N. ve Gürsoy, F. (2000). Gençlerin yalnızlık düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 25(116), 8-12.
- Arı, M. ve Yaban, E. H. (2012). 9-11 yaşındaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinde cinsiyet ve yaş farklılıkları. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 188-203.
- Arslan, Y. (2009). *Lise Öğrencilerinin Algıladıkları Sosyal Destek ile Sosyal Problem Çözme Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Asher, S. R., Hymel, S. ve Renshaw, P. D. (1984). Loneliness in children. *Child Development*, 55(4), 1456-1464.

- Asher, S. ve Paquette, J. (2003). Loneliness and peer relation in childhood. *Current Directions in Psychological Science*, 12(3), 75-78.
- Aydoğan, Y., Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ő. ve Özyürek, A. (2012). *Problem çözme becerileri ölçeği rehber kitap*. Koza Yayın Dağıtım.
- Ayhan, A. B., ŐimŐek, Ő., Aral, N. ve Baran, G. (2012). Turkish adolescents' loneliness. *Psychological reports*, 110(2), 694-699.
- Aysu, B. ve Aral, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezleri hakkındaki görüş ve uygulamalarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2561-2574.
- Bakkaloğlu, H. (2010). A comparison of the loneliness levels of mainstreamed primary students according to their sociometric status. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 330-336.
- Başal, H. A. (2004). *Gelişim ve psikoloji: Nasıl mutlu bir çocuk yetiŐtirebilirim?*. Morpa Yayınları.
- Baumeister, R. F. ve Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychol Bull*, 117, 497-529.
- Bayındır, Y. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının sosyal problem çözme becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi.
- Begde, Z. (2015). *Öğretmen ve ebeveyn tutumlarının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karabük Üniversitesi.
- Begde, Z. ve Özyürek, A. (2016). Öğretmen ve anne-baba tutumlarının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 204-232. <https://doi.org/10.17539/aej.07642>
- Bell, K. M. ve Higgins, L. (2015). The impact of childhood emotional abuse and experiential avoidance on maladaptive problem solving and intimate partner violence. *Behavioral Sciences*, 5(2), 154-175.
- Berk, L. E. (2013). *Bebekler ve çocuklar, doğum öncesinden orta çocukluğa*. (N. IŐikođlu Erdoğan, Çev.). Nobel Yayın Dağıtım.
- Besevegis, E. ve Galanaki, E. P. (2010). Coping with loneliness in childhood. *European Journal of Developmental Psychology*, 7(6), 653-673. <https://doi.org/10.1080/17405620903113306>

- Beydoğan, B. (2019). *4-5 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerinin akran ilişkileri ve kaygı durumları açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Beyrek Güven, G. (2020). *Okul öncesi dönemdeki çocukların problem çözme becerileri ile öğretmenlerinin problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Bilgin, A. (2010). *Üniversite öğrencilerinin çeşitli değişkenlere ve denetim odağına göre problem çözme beceri alguları* [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Bilici, S. H. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal duygusal uyumları, sosyal problem çözme becerileri ve rekabet stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Bingham, A. (2016). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi*. (A. Ferhan Oğuzkan, Çev.). M.E.B. Yayınları.
- Bohannon, E. W. (1898). The only child in a family, *The Pedagogical Seminary*, 5(4), 475-496. <https://doi.org/10.1080/08919402.1898.10534031>
- Bozkurt Yükçü, Ş. (2017) *Bağımsız anaokullarına devam eden çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerileri ile ebeveynlerinin duygusal okuryazarlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Bozok, M. (2018). Türkiye’de ataerkillik, kapitalizm ve erkeklik ilişkilerinde biçimlenen babalık. *Fe Dergi*, 10(2), 30-42.
- Breitbart, W. (2017). *Existential isolation. Palliative and Supportive Care*, 15(4), 403–404. <https://doi.org/10.1017/s1478951517000621>
- Brennan, C. (2008). Partners in play: How children organise their participation in sociodramatic play [Doctoral Thesis]. Technological University, Dublin.
- Britz, J. (1993). Problem Solving in Early Childhood Classroom. ERIC Digest, EDO-PS93-5.
- Budhal, R. S. (1998). *The socially isolated child at school* [Doctoral dissertation]. University of South Africa.
- Bugay, A. (2007, Eylül). *Loneliness and life satisfaction of Turkish university students*. Education in a Changing Environment Conference. <http:///>

www.ece.salford.ac.uk/proceedings/papers/38_07.pdf adresinden 18.02.2022 tarihinde erişilmiştir.

- Bullock, J.R. (1993). Children's loneliness and their relationships with family and peers. *Family Relations*, 42(1), 46-49. <https://doi.org/10.2307/584920>
- Buluş, M. (2000). Ergen Öğrencilerde Denetim Odağı-Yalnızlık Düzeyi İlişkisi. *D.E.U. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 165-176.
- Bülgür, N. (2018). *Montessori eğitiminin 5-6 yaş grubu çocukların yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeyleri üzerindeki etkisi (Adana ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çağ Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Örnekleme yöntemleri*. <http://cv.ankara.edu.tr/duzenleme/kisisel/dosyalar/21082015162828.pdf> adresinden 4 Mayıs 2021 tarihinde erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. Baskı). Pegem Akademi.
- Calkins, S. D. ve Keane, S. P. (2009). Developmental origins of early antisocial behavior. *Development and psychopathology*, 21(4), 1095-1109.
- Cassidy, J. ve Asher, S. R. (1992). Loneliness and peer relations in young children. *Child Development*, 63(2), 350-365. <https://doi.org/10.2307/1131484>
- Coie, J. D., Dodge, K. A. ve Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-569.
- Coplan, R. J., Closson, L. M. ve Arbeau, K. A. (2007). Gender differences in the behavioral associates of loneliness and social dissatisfaction in kindergarten. *Journal Of Child Psychology And Psychiatry*, 48, 988-995. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01804.x>
- Curtis, A. (1998). *A curriculum for the pre-school child learning to learn* (2nd ed.). Routledge Falmer.
- Çağlayan, H. S., Taşgın, Ö. ve Yıldız, Ö. (2008). Spor Yapan Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1), 62-77.
- Çarkoğlu, A. ve Kalaycıoğlu, E. (2013). *Türkiye'de aile, iş ve toplumsal cinsiyet*. <http://kasaum.ankara.edu.tr/wp-content/uploads/sites/34/2013/11/>

turkiyedealeisvetoplumsalciinsiyetraporu2.pdf adresinden 21.10.2021 tarihinde erişilmiştir.

- Çebi, B. (2019). *Okul öncesi eğitime devam eden (48- 72 ay) çocukların annelerinin iletişim becerilerinin ve çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Çekici, F. (2009). *Problem çözme terapisine dayalı beceri geliştirme grubunun üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme becerileri, öfkeyle ilişkili davranış ve düşünceler ile sürekli kaygı düzeylerine etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Çekici, F. ve Güçray, S. S. (2012). Problem çözme terapisine dayalı beceri geliştirme grubunun üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme becerileri öfkeyle ilişkili davranış ve düşünceler ile sürekli kaygı düzeylerine etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 103-128.
- Çiftçi, Y. (2018). *Anne-baba tutumlarının 5-6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerisi ile olan ilişkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Doğu Akdeniz Üniversitesi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: Spss ve Lisrel uygulamaları*, Ankara: Pegem Akademi.
- Dalkılıç, N. M. (2014). *Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Kişilerarası Problem Çözme Becerileri İle Sosyal Duygusal Uyumlarının Karşılaştırılması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Davis, B. D. (1990). Loneliness in children and adolescents. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 13(1), 59–69.
- Davies, M. (1995). *Loneliness: Theories, models and experiences* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Alberta.
- Dereli İman E. (2013). Çocuklar için sosyal problem çözme ölçeğinin 6 yaş grubu için türkiye uyarlaması ve okul öncesi davranış problemleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 479-498.

- Dikmen, C. (2019). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluşu ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Dinç, B. (2002). *Okul öncesi eğitimin 4–5 yaş çocuğunun sosyal gelişimine etkileri konusunda öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Dinçer, Ç., Baş, T., Teke, N., Aydın, E., İpek, S. ve Göktaş, İ. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının kişiler arası problem çözme ve sosyal becerileri ile akran ilişkilerinin değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 882-900. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.49440-478714>
- DiTommaso, E., Brannen-McNulty, C., Ross, L. ve Burgess, M. (2003). Attachment styles, social skills and loneliness in young adults. *Personality and Individual Differences*, 35(2), 303–312.
- Dobson, K. S. (2010). *Handbook of cognitive-behavioral therapies*. Guilford Press.
- Domitrovich, C. E., Cortes, R. C. ve Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *The Journal of primary prevention*, 28(2), 67-91.
- Duman, B. (2009). *Neden beyin temelli öğrenme?*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Duy, B. (2003). *Bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışmanın yalnızlık ve fonksiyonel olmayan tutumlar üzerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Duyan, V. ve Gelbal, S. (2008). Sosyal Sorun Çözme Envanteri'nin Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 19(1), 7-28.
- D'Zurilla, T. J. ve M. R. Goldfried (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 18, 407-426.
- D'Zurilla T.J. ve Nezu, A. M. (1990). Development and preliminary evaluation of the social problem solving inventory. *Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2(2), 156-163.

- D'Zurilla, T. ve Chang, E. C. (1995). The relations between social problem solving and coping. *Cognitive Therapy and Research*, 19(5), 547–562. <https://doi.org/10.1007/BF02230513>
- D'Zurilla, T. J. ve Maydeu-Olivares, A. (1995). Conceptual and Methodological Issues in Social Problem-Solving Assessment. *Behavior Therapy*, 26, 409-432.
- D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M. ve Maydeu-Olivares, A. (2004). Social problem solving: Theory and assessment. In E. C. Chang, T. J. D'Zurilla ve L. J. Sanna (Eds.), *Social problem solving: Theory, research, and training*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Emre, O., Temiz, A., Tarkoçin, S. ve Ulutaş Keskinılıç, A. (2020). Öğretmen değerlendirmesine göre 60-72 aylık çocukların öz-düzenleme becerileri ile yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlikleri arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(45), 124-139.
- Erickson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2. Baskı). New York: Norton.
- Galanaki, E. P. ve Azizi, A. K. (1999). Loneliness and social dissatisfaction. *Child study journal*, 29(1), 1-22.
- Ganesalingam, K., Sanson, A., Anderson, V. ve Yeates, K. O. (2007). Self-regulation as a mediator of the effects of childhood traumatic brain injury on social and behavioral functioning. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 13(2), 298-311.
- Geçtan, E. (1993). *İnsan olmak* (14. Basım). Remzi Kitabevi.
- Gelbal, S. (1991). Problem çözme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(6), 167-173. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7831/103054>
- Gifford-Smith, M. E. ve Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41, 235 – 284.
- Gordon, T. (1998). *Teacher effectiveness training*. (E. Aksay, Çev.). David McKay.
- Goswick, R. A. ve Jones, W. H. (1981). Loneliness, self-concept, and adjustment. *The Journal of Psychology*, 107, 237-240.

- Gülay, H. (2008). *5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Gülten, D. Ç., Ergin, H. ve Avcı, R. (2009). Bilgiyi işleme kuramı ve anlamlandırmanın matematik öğretimi üzerindeki etkisi. *Hayef Journal Of Education*, 6(2), 1-10.
- Güneş, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme düzeylerinin sosyal yetkinlik ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Günindi Ersöz, A. (2010), Türk Atasözleri ve Deyimlerinde Kadına Yönelik Toplumsal Cinsiyet Rollerini, *Gazi Türkiyat*, 6,167-181.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri Felsefe-Yöntem-Analiz. Seçkin Yayıncılık.
- Habacı, İ., Tanrılu, F.Z., Atıcı, R., Ürker, A. ve Adıgüzelli, F. (2013). Sınıf içi disiplin kurallarının benimsenmesinde öğretmen rolleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 8(8), 1953-1971.
- Haliloğlu, S. (2008). *Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeyleri, Bağlanma Biçimleri ve İşlevsel Olmayan Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Malatya İli Örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Hall, G. S. (1927). *Aspects of Child Life And Education*. Boston: Ginn.
- Henwood, P. G. ve Solano, C. H. (1994) Loneliness in Young Children and Their Parents, *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 155(1), 35-45. <https://doi.org/10.1080/00221325.1994.9914756>
- Howe, M. G. ve Madgett, M. E. (1975). Mental health problems associated with the only child. *Canadian Psychiatric Association Journal*, 20(3), 189-194.
- Işıksolu Aysel, Y. (2020). *60-72 aylık çocukların öz-düzenleme becerileri, sosyal yetkinlik ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Jobe, L.E. ve White, S.W. (2007). Loneliness, social relationships, and a broader autism phenotype in college students. *Personality and Individual Differences*, 42(8), 1479–1489.

- Jones, W. H., Freemon, J. E. ve Goswick, R. A. (1981). The persistence of loneliness: Self and other determinants. *Journal of Personality*, 49(1), 27–48. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1981.tb00844.x>
- Jackson, Y. ve Warren, J. S. (2000). Appraisal, social support, and life events: Predicting outcome behavior in school-age children. *Child Development*, 71(5), 1441- 1457.
- Karakuş, N. (2017). *60-72 ay çocukların sosyal problem çözme becerilerinin anne tutumları açısından incelenmesi* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Kasuto, S. A. (2005). *Aile etkileşiminin çocuğun sosyal ve bilişsel gelişimi üzerindeki etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Kayılı, G. ve Arı, R. (2015). Wally Sosyal Problem Çözme Testi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 51-60.
- Kendall, P. C. ve Fischler, G. L. (1984). Behavioral and adjustment correlates of problem solving: Validation analyses of interpersonal cognitive problem-solving measures. *Child Development*, 55(3), 879–892.
- Kesicioğlu, O. S. ve Güven, G. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri ile problem çözme, empati ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5), 1371-1383.
- Klein, M. (1980). On the sense of loneliness. J. Hartog, J. R. Audy ve Y. A. Cohen (Eds.), In *The anatomy of loneliness* (362-376). International Universities Press.
- Koçak, E. (2008). *Ergenlerde yalnızlığın yordayıcısı olarak benlik saygısı ve sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Körler, Y. (2011). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından yalnızlık düzeyleri ve yalnızlık ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Krause-Parello, C. A. (2008). The mediating effect of pet attachment support between loneliness and general health in older females living in the community. *Journal of community health nursing*, 25(1), 1-14.

- Kudryavtseva, N. N. (2000). Agonistic behavior: a model, experimental studies, and perspectives. *Neuroscience and behavioral physiology*, 30(3), 293-305.
- Kuzgun, Y. (1972). *Ana-Baba Tutumlarının Kendini Gerçekleştirme Düzeyine Etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Lempinen, L., Juntila, N. ve Sourander, A. (2018). Loneliness and friendships among eight-year-old children: Time-trends over a 24-year period. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59, 171-179. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12807>
- Maes, M., Van den Noortgate, W., Fustolo-Gunnink, S. F., Rassart, J., Luyckx, K. ve Goossens, L. (2017). Loneliness in children and adolescents with chronic physical conditions: a meta-analysis. *Journal of pediatric psychology*, 42(6), 622-635.
- Mayeux, L., Cillessen, A. H. N. (2003). Development of social problem solving in early childhood: Stability, change, and associations with social competence. *JGP*, 164(2), 153-173.
- McGraw, J.G. (1995). Loneliness, its nature and forms: an existential perspective. *Man and World*, 28, 43–64. <https://doi.org/10.1007/BF01278458>
- McKay, M., Davis, M. ve Fanning, P. (1981), *Thoughts and Feelings: The Art of Cognitive Stress Intervention*, Oakland: New Harbinger Publications. <https://archive.org/details/thoughtsfeelings00mcka/page/n227/mode/2up> adresinden 15.04.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Mertkil, Y. (2018). *60-71 aylık çocukların ortaklaşa problem çözme sürecinde düzenleme davranışlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Mertoğlu H. ve Öztuna A. (2004). Bireylerin Teknoloji Kullanımı Problem Çözme Yetenekleri ile İlişkili Midir? *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 12.
- Mikulincer, M. ve Segal, J. (1990). Loneliness and the desire for intimacy: The intervening role of locus of control. *Personality and Individual Differences*, 12(8), 801-809

- Miller, P. M., Danaher, D. L. ve Forbes, D. (1986). Sex-related strategies for coping with interpersonal conflict in children aged five and seven. *Developmental Psychology*, 22(4), 543–548. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.4.543>
- Mountrose, P. (2000). *6 ile 18 yaş çocuklarıyla sorunları çözmede 5 aşama*. (S. Can, Çev.). Kariyer Yayın.
- Odacı, H. (1994). *Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi öğrencilerinin yalnızlık, benlik saygısı ve yakın ilişkiler kurabilme düzeylerinin ve bu düzeyler arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Üniversitesi.
- Oh-Uchi, A., Nagao, H. ve Sakurai, S. (2008). Development of an early childhood selfregulation scale: Social skills and problem behavior. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 56(3), 414– 425.
- Oishi, S., Diener, E. F., Lucas, R. E. ve Suh, E. M. (2009). Cross-cultural variation in predictors of life satisfaction: Perspectives from needs and values. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 980-990.
- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (1983). *Okul öncesi eğitimi*. Milli Eğitim Yayınevi.
- Olçay, O. (2008). *Bazı kişisel ve ailesel değişkenlere göre okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal yetenekleri ve problem davranışlarının analizi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Öğülmüş, S. (2001). *Kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Özbey, S. (2009). *Anaokulu ve anasınıfı davranış ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışması ve destekleyici eğitim programının etkisinin incelenmesi* [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Özcan, C. ve Öğülmüş, S. (2010). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklara Bilişsel Yaklaşım Dayalı Kişilerarası Sorun Çözme Eğitiminin Katkıları, *TAF Prev Med Bull*, 9(4), 391-398.
- Özdamar, K. (2016). *Eğitim, Sağlık ve Davranış Bilimlerinde Ölçek ve Test Geliştirme: Yapısal Eşitlik Modellemesi*. Nisan Kitabevi.

- Özgül, G. (2008). *Kişilerarası problem çözme becerileri eğitimi programının okulöncesi kurumlara devam eden çocukların kişilerarası problem çözme becerilerine etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Özmen, D. (2013). *5-6 yaş grubu çocukların akran ilişkilerinin sosyal problem çözme becerisi açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Özyürek, A., Çetin, A., Şahin D., Yıldırım, R. ve Evirgen, N. (2018). Okul Öncesi Dönem Çocuklarda Problem Çözme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 32-41.
- Paloutzian, R. F. ve Janigan, A. S. (1987). Models and methods in loneliness research: Their status and direction. *Journal of Social Behavior and Personality*, 2, 31–36.
- Pastorelli, C., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Rola, J., Rozsa, S. ve Bandura, A. (2001). The structure of children's perceived self-efficacy: A cross-national study. *European Journal of Psychological Assessment*, 17(2), 87.
- Peplau, H. E. (1955). Loneliness. *The American Journal of Nursing*, 55(12), 1476. <https://doi.org/10.2307/3469548>
- Peplau, L. A., Russell, D. ve Heim, M. (1979). The experience of loneliness. In I. H. Frieze, D. Bar-Tal ve J. S. Carroll (Eds.), *New Approaches to Social Problems: Applications of Attribution Theory* (pp. 53-78). Jossey-Bass.
- Peplau, L. A., Miceli, M. ve Morasch, B. (1982). Loneliness and self-evaluation. In L. A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* (pp. 135-151). Wiley.
- Perlman, D. ve Peplau, L. A. (1984). Loneliness research: A survey of empirical findings. In L. A. Peplau & S. E. Goldston (Eds.), *Preventing the harmful consequences of severe and persistent loneliness* (pp. 13–46). National Institute of Mental Health.
- Pettit, G., Dodge, K. ve Brown, M. (1988). Early family experience, social problem solving patterns, and children's social competence. *Child Development*, 59(1), 107–120.
- Prinstein, M. J., Cheah, C. S. L. ve Guyer, A. E. (2005). Peer victimization, cue interpretation, and internalizing symptoms: Preliminary concurrent and

- longitudinal findings for children and adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34(1), 11-24
- Putallaz, M. ve Gottman, J. M. (1982). Conceptualizing social competence in children. In P. Karoly & J. J. Steffen (Eds.), *Improving children's competence: Advances in child behavioral analysis and therapy*. Heath.
- Ramani, G. B. (2005). *Cooperative play and problem solving in preschool children* [Doctoral dissertation]. University of Pittsburgh.
- Riggio, R., Throckmorton, B. ve DePaola, S. (1990). Social skills and self-esteem. *Journal of Personality and Individual Differences*, 11, 799–804.
- Rokach, A. (2004). Loneliness then and now: Reflections on social and emotional alienation in everyday life. *Current Psychology*, 23(1), 24-40.
- Rubin, K. H. ve Krasnor, L. R. (1986). Social- cognitive and social behavioral perspectives on problem solving. In M. Perlmutter (Ed.), *Eighteenth annual Minnesota symposium on child psychology* (Vol. 18, pp. 1-65). Erlbaum.
- San Şentürk, S. (2010). *Liseli ergenlerin yalnızlık algısının sosyal beceri, benlik saygısı ve kişilik özellikleri bağlamında değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Sarıca, E. (2013). *Ebeveynlerin sosyal sorun çözme yönelimi ile çocukların benlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ertem Matbaacılık.
- Seven, S. (2007). Ailesel Faktörlerin Altı Yaş Çocuklarının Davranış Problemlerine Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 51, 477-499.
- Sevinç, M. (2005). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. Morpa Kültür Yayınları.
- Shure, M. B. (1993). I can problem solve (ICPS): Interpersonal cognitive problem solving for young children. *Early child development and care*, 96(1), 49-64.
- Spaccasassi, C. ve Maravita, A. (2020) Peripersonal space is diversely sensitive to a temporary vs permanent state of anxiety. *Cognition* 195:104133. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2019.104133>

- Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the State-Trait Inventory STAI (Form Y)*. Mind Garden.
- Spivack, G., Platt, J. J. ve Shure, M. B. (1976). *The problem solving approach to adjustment*. San ogy, 1973, 1, 278-281. Francisco: Jossey-Bass.
- Spivack, G. ve Shure, M. B. (1985). ICPS and beyond: Centripetal and centrifugal forces. *American Journal of Community Psychology*, 13, 226-243.
- Sønderby, L. C. ve Wagoner, B. (2013). Loneliness: an integrative approach. *Journal of Integrated Social Sciences*, 3(1), 1-29.
- Stevens, A. D. (2009). *Social problem-solving and cognitive flexibility: Relations to social skills and problem behavior of at-risk young children* [Unpublished doctoral thesis]. Available from ProQuest Dissertations and Theses database (UMI No. 3359050).
- Stocker, C. M. (1994). Children's perceptions of relationships with siblings, friends, and mothers: Compensatory processes and links with adjustment. *Journal of child psychology and psychiatry*, 35(8), 1447-1459.
- Şanlı, D. ve Öztürk, C. (2012). Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını etkileyen etmenlerin incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 31-48.
- Sullivan, H. S. (1953). *Interpersonal theory of personality*. Norton Company Inc. <https://archive.org/details/interpersonalthe00sull> adresinden 22.10.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Swets, P. W. (1998). *Ergen çocuğunuzla konuşma sanatı* (Bahar A., Çev.). Varlık Özel Yayınları.
- Şahin, Z. (1999). *Çocukların psiko-sosyal temelli problem çözme becerisinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Şahin, H. G. (2019). *60-72 aylık çocukların bağlanma durumları ile yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik duyguları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi.
- Şahin, D. (2021). Duygusal zekâ ve sosyal problem çözme becerisi arasındaki ilişkide günlük yaratıcılığın aracı rolü. *Ekev Akademi Dergisi*, (87), 79-96.

- Şengör, Y. (2020). *İyi oluşun yordayıcıları olarak yalnızlık ve nomofobi* [Yüksek lisans tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Tarkoçin, S., Alagöz, N. & Boğa, E. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının pandemi sürecinde (COVID19) davranış değişiklikleri ve farkındalık düzeylerinin anne görüşlerine başvurularak incelenmesi. *Turkish Studies*, 15(6), 1017-1036. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44338>
- Temiz, D. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Terzi, Y. (2019). *SPSS İle İstatistiksel Veri Analizi*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Tezel Şahin, F. , Şepitci Sarıbaş, M. ve Ertör, E. (2020). Erken Çocukluk Döneminde Çocuk-Ebeveyn İlişkisi İle Çocukların Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizliklerinin İncelenmesi . *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(6) ,1873-1889 . <https://doi.org/10.18506/anemon.763266>
- Tol, U. U. ve Taşkan D. (2018). *Erkeklik ve babalık halleri*. AÇEV Yayınları.
- Tozduman Yaralı, K. ve Özkan, H. K. (2016). Çocukların (60-72 aylık) sosyal problem çözme becerileri ile sosyal yetkinlik ve davranış durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 345-361.
- Unutkan, Ö. P. ve Zembat, R. (2001). *Okul öncesi dönemde çocuğun sosyalleşmesinde ailenin yeri*. Ya-Pa Yayınları.
- Usta, İ. (2019). Okul Öncesi Çocukluk Dönemi ve Eğitici Ahşap Oyuncaklar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 211-238.
- Uygun, S. (2013). Değerler eğitimi program tasarılarının değerlendirilmesi (Antalya örneği). *Mediterranean Journal of Humanities*, 3(2), 263-277.
- Uzunkol, E. ve Özdemir Yılmaz, E. (2018). İlkokul öğrencilerinin sosyal problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4-Ek Sayı), 351-363. <https://doi.org/10.19126/suje.449597>
- Ünsal Terzi, S. ve Kapçı, E. G. (2005). Risk factors for suicidal behavior: Psychosocial risk models with Turkish adolescents. *Social Behavior and Personality*, 33(6), 593- 608.

- Ünsal, F. Ö. (2010). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal duygusal uyumları ile davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Ünüvar, A. (2003). *Çok yönlü algılanan sosyal desteğin 15-18 yaş arası lise öğrencilerinin problem çözme becerisine ve benlik saygısına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Walker, S., Irving, K. ve Berthelsen, D. (2002) Gender Influences on Preschool Children's Social Problem-Solving Strategies, *The Journal of Genetic Psychology*, 163(2), 197-209. <https://doi.org/10.1080/00221320209598677>
- Walker, O. L., Degnan, K. A., Fox, N. A. ve Henderson, H. A. (2013). Social problem solving in early childhood: Developmental change and the influence of shyness. *Journal of applied developmental psychology*, 34(4), 185-193.
- Weeks, D. G., Michela, J. L., Peplau, L. A. ve Bragg, M. E. (1980). Relation between loneliness and depression: A structural equation analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(6), 1238–1244. <https://doi.org/10.1037/h0077709>
- Weiss, R. S. (1973). *Loneliness: The experience of emotional and social isolation*. MIT Press.
- Witty, P. A. (1933). The Only Child of Age Five. *The Psychological Clinic*, 22(2):73-87.
- Wu, Y. ve Zhang, C. (2011). *The impact of isolation and loneliness on elderly wellbeing*. University of Applied Sciences.
- Vellymalay, S. K. N. (2010). Loneliness and social dissatisfaction among preschool children. *Canadian Social Science*, 6(4), 167-174.
- Yağbasan, Ş. (2018). *60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerileri ile ilkökula hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Yağmurlu, B., Çıtlak, B., Dost, A. ve Leyendecker, B. (2009). Türk annelerin çocuk sosyalleştirme hedeflerinde eğitime bağlı olarak gözlemlenen farklılıklar. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24(63), 1-15.
- Yalom, I. D. (1980). *Existential Psychotherapy*. New York: Basic Books.

- Yang, B., Ollendick, T. H., Dong, Q., Xia, Y. ve Lin, L. (1995). Only Children and Children with Siblings in the People's Republic of China: Levels of Fear, Anxiety, and Depression. *Child Development*, 66(5), 1301–1311. <https://doi.org/10.2307/1131648>
- Yavaş, S. (2018). *Son çocukluk döneminde (9-10 yaş) sorun çözme becerilerinin akran zorbalığına etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Yavuz, E. (2019). *Çocuklarda sosyal yalnızlığın yordayıcısı olarak aile yaşam kalitesi* [Yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Yavuzer, H. (1996). *Ana-Baba ve çocuk (9. Baskı)*. Remzi Kitabevi.
- Yazıcı, Z., Duyan, V. ve Gelbal, S. (2013). Yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik ölçeği'nin 60-72 aylık türk çocuklarına uyarlanması. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 24(2), 45-58.
- Yazıcı, Z. (2016). Erken çocukluk döneminde sosyal yalnızlık. *Uluslararası Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi*, 9, 14-26.
- Yazıcı, Z. ve Gökcan H. N. (2020). “Grup Oyunlarının Erken Çocuklukta Sosyal Yalnızlık ve Memnuniyetsizliğe Etkisi”, EJER Congress 2020, Eskişehir, Türkiye, 10-13 Eylül 2020, s. 54-56.
- Yengil, E., Güner, P. D., & Topakkaya, Ö. K. (2019). Okul öncesi çocuklarda ve ebeveynlerinde teknolojik cihaz kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Tıp Dergisi*, 10(36), 14-19.
- Yenidede, E. E. (2018). *60-72 aylık çocukların prososyal davranışlarına sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerinin etkisinin incelenmesi*. Maltepe Üniversitesi.
- Yıldırım, B. (2007). *Şiddete başvuran ve başvurmeyen ergenlerin yalnızlık düzeyleri ve akran baskısı düzeyleri açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Yıldırım, G. ve Atilla, G. (2020). Öz yeterliğin bilinçli farkındalık ve benlik saygısına etkisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 59-84.
- Yılmaz, E. (2012). *60-72 aylık çocukların duyguları anlama becerilerinin sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.

- Yiğit, R. (2013). Öğretmen adaylarının öznel iyi oluşu ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online Dergisi*, 12(2), 550-560.
- Youngblade, L.M., Berlin, L.J. ve Beslky, J. (1999). Connections among loneliness, the ability to be alone, and peer relationships in young children. (Ed. K.J. Rotenberg, S. Hymel). *Loneliness in childhood and adolescence* (pp.135–152). Cambridge University Press.
- Youngstrom, E., Wolpaw, J. M., Kogos, J. L., Schoff, K., Ackerman, B. ve Izard, C. (2000). Interpersonal problem solving in preschool and first grade: Developmental change and ecological validity. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(4), 589-602.
- Zeybekoğlu, Ö. (2010). Toplumsal Cinsiyet Rollerini Bağlamında Türk Toplumunda Erkeklik Algısı. *Felsefe ve Toplum Bilimlerinde Diyaloglar*. 3(1), 1-14.

Ek-1 KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Adı-Soyadı:

Cinsiyeti:

K E

Doğum Tarihi:

Daha önce okul öncesi eğitim aldı mı? Aldıysa süresi:

Anne eğitim durumu:

Okuryazar İlkokul Ortaokul Lise

Lisans Lisansüstü

Baba eğitim durumu:

Okuryazar İlkokul Ortaokul Lise

Lisans Lisansüstü

Kaç kardeşi var:

EK-2 WALLY SOSYAL PROBLEM ÇÖZME ÖLÇEĞİ

Erkek Çocuk Formu - Örnek Madde

1- Bir arkadaşınla oynamak istiyorsun ama o seninle oynamak istemiyor. Ne yaparsın?



Kız Çocuk Formu - Örnek Madde

5- Diyelim ki sen oyuncak dükkanındaki bir oyuncakı çok istiyorsun, fakat baban onu almana izin vermiyor. Ne yaparsın?



EK-3 YALNIZLIK VE SOSYAL MEMNUNİYETSİZLİK ÖLÇEĞİ

No	Maddeler	Evet	Bazen	Hayır
1	Okulda yeni arkadaşlar edinmek senin için kolay mıdır?			
2	Okumayı sever misin?			
3	Okulda konuşabileceğin başka çocuklar var mı?			
4	Okulda diğer çocuklarla ortak çalışma yapmada iyi misin?			
5	Çok televizyon seyredersin mi?			
6	Okulda yeni arkadaşlar edinmek senin için zor mudur?			
7	Okulunu sever misin?			
8	Okulda çok arkadaşın var mı?			
9	Okulda kendini yalnız hissedersin mi?			
10	İhtiyacın olduğu zaman bir arkadaş bulabilir misin?			
11	Çok spor yaparsın mı?			
12	Okuldaki çocuklara kendini sevdirmen zor mudur?			
13	Bilimle ilgilenir misin?			
14	Okulda oyun oynayacağın arkadaşın var mı?			
15	Müzikten hoşlanırsın mı?			
16	Okulda diğer çocuklarla aran iyi mi?			
17	Okulda faaliyetlerden dışlandığını hissettiğin olur mu?			
18	Okulda ihtiyacın olduğunda yardım isteyebileceğin arkadaşın var mı?			
19	Resim yapmayı ve boyamayı sever misin?			
20	Okulda kendini yalnız hissettiğin olur mu?			
21	Okuldaki çocuklar seni sever mi?			
22	Oyun kartlarıyla oynamayı sever misin?			
23	Okulda arkadaşların var mı?			

EK-4 ETİK KURUL İZİN ONAYI

Evrak Tarih ve Sayısı: 31.03.2021-62643



T.C
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KURUL KARARI



TOPLANTI TARİHİ : 29.03.2021
TOPLANTI SAYISI : 05
KARAR SAYISI : 108

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Dr. Öğr. Üyesi Begümhan YÜKSEL'in danışmanlığını, Özgür OĞUR'un araştırmacılığını üstlendiği, "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Becerileri ile Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvuruca ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak uygun olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir. (2021G100)

Prof. Dr. Osman ERAVŞAR
Kurul Başkanı

Başkan
Prof. Dr.
Osman ERAVŞAR

Başkan Yrd.
Prof. Dr.
Bahattin ÖZDEMİR

Üye
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA

Üye
Prof. Dr.
Mustafa ŞEKER

Üye
Prof. Dr.
Adnan DÖNMEZ

Üye
Prof. Dr.
Abdullah KARAÇAĞ

Üye
Prof. Dr.
Eyyup YARAŞ

EK-5 BİLDİRİM SAYFASI

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kağıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

.../.../...

Özgür OĞUR

EK-6 ARAŞTIRMACI BEYANI

Sayın veli,

Bu çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeylerini yordama gücünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Doç. Dr. Begümhan YÜKSEL'in danışmanlığında yürütmüş olduğum bu çalışma için çocuklardan gelecek bilgiler oldukça önem taşımaktadır. Çocuklarla yapılacak olan online görüşmelerin her bir ocuk için yaklaşık 20 dakika sürmesi planlanmaktadır.

Veri toplama sürecinde;

- Çocukların gerçek kimliğinin gizli tutulacağını,
- Çocukların istedikleri zaman araştırmadan geri çekilebilecekleri,
- Çocuklar tarafından sorulara verilen cevapların nc kişilerle paylaşılmayacağını,
- Çalışmanın ocuklar açısından hiçbir risk teşkil etmediğini beyan ederim.

Tarih: 15.12.2020

İmza:

Özgür Oğur

İletişim Bilgileri:

Adres:

e-posta:

EK-7 KATILIMCI ONAY BELGESİ

Katılımcı çocukların araştırmaya katılım onayları ebeveynlerinden alınmıştır.

Araştırmacı beyanını okudum. Araştırmanın amacı ve konusunda bilgilendirildim. Araştırmadaki gizlilik ilkeleri araştırmacı tarafından açıklandı. Çocuğumun çalışmadan çekilmek istediğinde bu hakka sahip olduğu belirtildi. Çocuğumun çalışmaya katılmasını onaylıyorum.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Özgür OĞUR

Doğum Yeri ve Tarihi :

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Akdeniz Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi : Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Temel Eğitim Anabilim Dalı - Okul Öncesi Eğitimi (Tezli)

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri:

1. Yüksel, B., Oğur, Ö., & Sarı, F. V. (2020). Examination of Preschool and Prospective Teacher's Opinions on Values Education1. E-International Journal of Educational Research, 11(3), 63-78.
2. Yüksel, B., Oğur, Ö., & İşbilir, A. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) yeterlikleri: Bir karma yöntem çalışması. Asya Studies, 4(14), 1-17.

İş Deneyimi Stajlar : (Staj). Bedriye Bileydi İlkokulu, Konyaaltı/ ANTALYA (1 yıl).

İletişim E-Posta Adresi :

YL TEZ

ORJİNALLİK RAPORU

% 11 BENZERLİK ENDEKSİ	% 11 İNTERNET KAYNAKLARI	% 3 YAYINLAR	% 5 ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ
----------------------------------	------------------------------------	------------------------	--------------------------------

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	% 3
2	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	% 1
3	dspace.gazi.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
4	toad.halileksi.net İnternet Kaynağı	<% 1
5	dspace.trakya.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
6	i-rep.emu.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	<% 1
7	Submitted to Akdeniz University Öğrenci Ödevi	<% 1
8	dspace.akdeniz.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
9	acikerisimarsiv.selcuk.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	<% 1