TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE AİLE İŞLEVSELLİĞİNİN, BİLİŞSEL GELİŞİM VE DUYGUSAL GELİŞİMİN BİR İŞLEVİ OLARAK SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ: YAPISAL DENKLEM MODELLEMESİ

Münire AYDİLEK ÇİFTÇİ

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2017

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE AİLE İŞLEVSELLİĞİNİN, BİLİŞSEL GELİŞİM VE DUYGUSAL GELİŞİMİN BİR İŞLEVİ OLARAK SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ: YAPISAL DENKLEM MODELLEMESİ

Münire AYDİLEK ÇİFTÇİ

Danışman: Doç. Dr. Özkan ÖZGÜN
Jüri Üyesi: Doç. Dr. Ayperi DİKİCİ SIĞIRTMAÇ
Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. İsmail SANBERK
Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Emine YILMAZ BOLAT
Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Zuhal GİZİR

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2017

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Özkan ÖZGÜN
(Danışman)

Üye: Doç. Dr. Ayperi DİKİCİ SIĞIRTMAÇ

Üye: Yrd. Doç. Dr. İsmail SANBERK

Üye: Yrd. Doç. Dr. Emine YILMAZ BOLAT

Üye: Yrd. Doç. Dr. Zuhal GİZİR

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduğunu onaylarım.
…/…/2017

Prof. Dr. H. Mahir FİSUNOĞLU
Enstitü Müdürü

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir**.**

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı, Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. .. / … / 2017

Münire AYDİLEK ÇİFTÇİ

ÖZET

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE AİLE İŞLEVSELLİĞİNİN, BİLİŞSEL GELİŞİM VE DUYGUSAL GELİŞİMİN BİR İŞLEVİ OLARAK SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ: YAPISAL DENKLEM MODELLEMESİ

Münire AYDİLEK ÇİFTÇİ

Doktora Tezi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı
Danışman: Doç. Dr. Özkan ÖZGÜN
Haziran, 2017, 170 sayfa

Bu araştırmanın amacı, farklı sosyokültürel özelliklere ve düşük ekonomik yaşam şartlarına sahip 48–66 ay arası çocukların sosyal problem çözme becerileri temelinde aile işlevselliği; bilişsel gelişim boyutunda yürütücü fonksiyonlar (bellek, bilişsel esneklik ve ket vurma) ve dil becerileri; duygusal gelişim boyutunda ise empatinin bileşenleri; algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma arasındaki ilişkileri yapısal denklem modeli kullanarak ortaya koymak ve geliştirilen modeli (ABDS modeli) yaş, bağlanma türleri, sosyal referans alma becerilerine, benlik algısına göre incelemektir. Araştırmanın modeli ilişkisel tarama modeli olarak planlanmıştır. Araştırmada aile işlevselliğinin, bilişsel gelişimin ve duygusal gelişimin bir işlevi olarak erken çocukluk döneminde sosyal problem çözme becerileri incelenirken yapısal denklem modeli kullanılarak test edilmiştir.

Araştırmanın evrenini Adana ili Seyhan, Çukurova, Yüreğir, Sarıçam merkez ilçelerinde okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48–66 ay arası çocuklar oluşturmuştur. Araştırmanın amacına uygun olarak istenilen örnekleme ulaşabilmek için sırası ile seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal benzeşik örnekleme yöntemi, amaçsal uygun örnekleme yöntemi ve tabakalı amaçlı örnekleme olmak üzere üç farklı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal benzeşik örnekleme yöntemi kullanılarak Seyhan, Çukurova, Yüreğir, Sarıçam Kaymakamlıkları Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfı tarafından elde edilen bilgiler doğrultusunda belirlenen (en çok ayni ve nakdi yardım alan mahalleler) ve içerisinde bağımsız anaokulu bulunan mahallerden benzeşik bir küme oluşturulmuştur. Oluşturulan küme içerisinden, amaçsal uygun örnekleme

yöntemi ile araştırmaya dahil edilecek çocukların yaşadığı mahalleler seçilmiştir. Seçilen bu mahalleler, ulaşım koşulları ve zaman göz önünde bulundurularak belirlenmiştir. Son olarak tabakalı amaçsal örnekleme yöntemi ile 48-66 ay arası çocuklar örneklem içerisinde 48-54, 54-60 ve 60-66 ay arası olmak üzere üç yaş grubundan da eşit oranda temsil edilmiştir. Araştırmaya 48-54 ay (27 kız; 25 erkek), 54-60 ay (26 kız; 26 erkek), ve 60-66 ay (27 kız; 25 erkek) aralıklarında her ayda 52 çocuk olmak üzere 156 çocuk, 139 anne ve 17 baba katılmıştır.

Araştırmada çocukların sosyal problem çözme becerileri ölçmek için Wally Sosyal Problem Çözme Testi; bilişsel gelişim boyutunda yürütücü fonksiyonları ölçmek için İşler Bellek Ölçüm Aracı/ The Map Task (ileri ve geri yönlü bellek için), Deve-Cüce Oyunu (ket vurma için), Londra Kulesi Testi (bilişsel esneklik için) ve dil becerilerini ölçmek için Ortalama Sözce Uzunluğu; duygusal gelişim boyutunda empati için Üç Dağ Deneyi (algısal bakış açısı alma için) , Beklenmedik Yer Değişikliği Testi ve Beklenmedik Durum/İçerik Testi (bilişsel bakış alma için), Duygusal Bakış Açısı Alma Testi (duygusal bakış açısı alma için); moderatör olan değişkenler bağlanma türlerini belirlemek için Bağlanma Stilleri Öykü Tamamlama Testi, sosyal referans alma için Sosyal Referanslama Testi ve benlik algısını ölçmek için Cassidy Kukla Görüşme Formu ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılacak olan çocukların ebeveynleri ile görüşmeler yapılarak Kişisel Bilgi Formu ve aile işlevselliğini ölçmek için Aile Değerlendirme Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın verileri 30 Nisan 2015- 15 Ocak 2016 tarihleri arasında araştırmacı tarafından toplanmıştır. Araştırmacı tarafından her çocuk ile farklı günlerde üç oturum olmak üzere 156 çocuk ile yapılan 458 oturumda araştırmanın verileri toplanmıştır.

Araştırmadan elde edilen veriler, araştırmanın genel hipotezi ve alt hipotezleri doğrultusunda AMOS ve SPSS paket programları kullanılarak analiz edilmiştir. Her çocuk için SPSS programına girilen veriler alan yazına dayanarak geliştirilen ABDS modeli (aile işlevselliği, bilişsel gelişim, duygusal gelişim, sosyal problem çözme modeli) için yapısal denklem modeli kullanılarak AMOS 22 programında test edilmiştir. İlk modelin test edilmesi ile elde edilen uyum değerleri incelenmiş ve veri setinin test edilen model ile iyi uyum göstermediği anlaşılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda ilk ABDS modelinde modifikasyonlar yapılmıştır. Modifikasyon ile geliştirilen ABDS modelinin test edilmesi ile elde edilen uyum değerleri incelenmiş ve veri setinin, test edilen model ile iyi uyum gösterdiği anlaşılmıştır. Geliştirilen ABDS modelinde, ailenin işlevselliği ile çocukların duygusal gelişimi ve bilişsel gelişimi

onların sosyal problem çözme becerilerindeki değişimin %98'ini açıklamıştır. Geliştirilen ABDS modelinde, çocukların yaşadığı ailenin aile işlevselliği onların sosyal problem çözme becerilerini hem doğrudan hem de duygusal gelişim düzeylerine ve bilişsel gelişim düzeylerine etkileri aracılığıyla dolaylı olarak etkilemiştir. Geliştirilen ABDS modeli sırayla yaş, bağlanma, sosyal referans alma ve benlik algısına göre incelenmiştir. Bütün moderatör değişkenler için veri setinin test edilen model ile kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiği anlaşılmıştır. Çocukların bilişsel gelişim düzeylerinin ve duygusal gelişim düzeylerinin aile işlevselliğinin, sosyal problem çözme becerileri üzerindeki etkisinde kısmen aracılık rolüne sahip olduğu görülmüştür. Araştırmanın bulguları, Sosyal-Bilgi İşleme Modeline duygusal süreçlerin bütünleştirilmiş hali ve Sosyokültürel Tarihsel Kuram çerçevesinde tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler; Sosyal problem çözme becerileri, aile işlevselliği, bilişsel gelişim, duygusal gelişim, erken çocukluk dönemi, yapısal denklem modeli (yapısal eşitlik modeli).

ABSTRACT

FAMILY FUNCTINIONG, COGNITIVE DEVELOPMENT AND EMOTIONAL DEVELOPMENT AS FUNCTIONS OF SOCIAL PROBLEM SOLVING SKILLS IN EARLY CHILDHOOD: THE STRUCTURAL EQUATION MODEL

Münire AYDİLEK ÇİFTÇİ

Ph.D.Thesis, Department of Pre-School Education
Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Özkan ÖZGÜN
June, 2017, 170 pages

The aim of the study is to determine the relationships among family functioning of 48-66 month children coming from different socio-cultures and low-income families based on social problem solving, their executive functions (memory, cognitive flexibility and inhibition) and language skills based on cognitive development dimension, perceptual, cognitive and affective perspective taking as a component of empathy based on emotional development dimension through using a structural equation model, and to examine this model (ABDS model) in terms of age, attachment, social reference and sense of self. The research model was a relational screening model. As functions of family functioning, cognitive and emotional development during early childhood, the social problem solving skills were tested using the structural equation model in the study.

The study population consisted of 48-66 month old children attending preschools at Seyhan, Çukurova, Yüreğir and Sarıçam central districts in Adana city. With the aim of obtaining the desired sample, three different sampling methods were applied: the purposive homogenous sampling method, the purposive convenience sampling method and the purposive stratified sampling methods, respectively. By making use of the purposive homogenous sampling method which is one of the random sampling method, the neighborhoods which received the most financial support and which included preschools, were categorized in accordance with the information given by Seyhan, Çukurova, Yüreğir, Sarıçam District Governorships, Social Assistance and Solidarity Foundations. Within this category, the number of the participating children, their neighborhoods and preschools were determined through using the convenience

sampling method and considering the connection and time conditions. Lastly, using the purposive stratified sampling method, these 48-66 month old children were grouped into three age categories equally: 48-54, 54-60 and 60-66 month old. The number of the total participant children was 156, 52 of whom belong to each age group: 48-54 month old (27 girl; 25 boy), 54-60 month old (26 girl; 26 boy) and 60-66 month old (27 girl; 25 boy). The parents of the children were also included in the study process.

In the study, the Wally Social Problem Solving Test was used to measure the children's social problem solving skills; the Working Memory Instrument/The Map Task (for forward and back memories), the Camel-Dwarf Game (for inhibition) and the Tower of London (for cognitive flexibility) were used to measure executive functioning on the basis of cognitive development dimension; the Mean Length of Utterance for language skills; Three Mountains Task (in perceptual perspective taking) for empathy, Change in Location Test and the Unexpected Contents Task (in cognitive perspective taking) and the Emotional Perspective Taking Test based on emotional development, the Attachment Styles Story Completion Test for determining the attachment styles which served as moderators, the Social Reference Test for social anchoring and the Cassidy Puppet Interview Form for measuring the sense of self. Additionally, the participant parents were interviewed and asked to complete the Personal Information Form and the Family Assessment Device in order to measure family functioning. The study data was collected by the researcher between 30 April 2015 and 15 January 2016. The data included 458 sessions in which the researchers met each of the 156 children three times on different days.

The study data was analyzed with AMOS and SPSS packet programs in parallel with the study's general hypothesis and sub-hypothesis. The data encoded to SPSS for each child was tested in AMOS 22 through using the structural equation model and ABDS model (family functioning, cognitive development, emotional development, social problem solving) developed on the basis of related literature. Following the test of the first model, the quality of fit was checked, and it was understood that the data set did not fit well with the tested model. In accordance with the findings, the first ABDS model was modified. And after the modifications, a goodness of fit was ensured between the tested model and the data set. In the modified ABDS model, the family functioning explained 98% of the changes in children's emotional developments, and the effects of cognitive development on their social problem solving skills. In the modified ABDS model, children's family functioning not only directly affected their

social problem solving skills, but also indirectly influenced their emotional and cognitive development levels. The model was analyzed in terms of age, attachment style, social anchoring and sense of self, respectively. It was found that for all the moderator variables, the data set had a goodness of fit with the tested model at an acceptable rate. The findings suggested that children's cognitive and emotional development levels partially played a meditative role in the effects of family functioning on children's social problem solving skills. The study findings were discussed within the integrated form of Social Information Processing Model with emotional processes, and within the frame of Sociocultural Historical Theory.

Key Words: Social problem solving skills, family functioning, cognitive development, emotional development, early childhood, structural equation model.

ÖNSÖZ

Bu çalışmanın veri toplama sürecinde, beni okullarında misafir eden, uygulama yaptığım bağımsız anaokulu idarecilerine, öğretmenlerine ve okul personellerine; en önemlisi kısa sürelide olsa hayatlarına misafir olup paylaşımda bulunduğum ebeveynlere ve her oturumda heyecanlı gözlerle beni takip ederek cesaretlendiren güzel yürekli çocuklara çok teşekkür ederim.

Bu çalışmanın ilk aşamasından itibaren fikirleri ve yorumları ile ufkumu aydınlatan, sabır ve anlayışla zaman ayırıp geri dönütler vererek beni yönlendiren, her aşamada destek olan ve cesaretlendiren, hoşgörüsü ve hayattaki duruşu ile bir bilim insanın nasıl olması gerektiğini gösteren tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Özkan ÖZGÜN' e sonsuz teşekkür ederim.

Hem tez izleme jürimde ve hem de jüri üyeleri arasında bulunan, bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan, önerileri ile çalışma sürecini destekleyen ve geliştiren Sayın Doç. Dr. Ayperi DİKİCİ SIĞIRTMAÇ' a ve Sayın Yrd. Doç. Dr. İsmail SANBERK' e çok teşekkür ederim. Jüri üyeleri arasında bulunan görüş ve önerileri ile tezimin son halini almasında katkıda bulunan Sayın Yrd. Doç. Dr. Emine YILMAZ BOLAT' a, Sayın Yrd. Doç. Dr. Zuhal GİZİR' e, her zaman bilgi ve deneyimleri ile yol gösteren Sayın Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS hocama şükranlarımı sunarım.

TÜBİTAK-BİDEB 2214-A doktora sırası araştırma bursu ile altı ay Amerika' da bulunduğum süreçte farklı bakış açılarını görme, çeşitli projelerde gözlemci olma ve akademik toplantılara katılıp deneyim edinme fırsatı sağlayan Maryland Üniversitesi Child Development Lab. koordinatörü sayın Prof. Dr. Nathan Fox' a, laboratuvar sorumlusu sayın Julie Staples-Watson' a, laboratuvarda çalışan araştırmacılara ve lisansüstü öğrencilerine çok teşekkür ederim. Ayrıca burs imkanını sağlayan TÜBİTAK-BİDEP birimine çok teşekkür ederim.

Bu çalışma sürecinde geçici olarak danışmanlığımı yapan Sayın Yrd. Doç. Dr. Mustafa YAŞAR' a, hem tez verilerinin analizinde ikinci kodlayıcı olan hem de çalışma sürecinde her zaman beni destekleyen Sayın Öğr. Gör. Dr. Şule ERDEN' e teşekkür ederim. Tez verilerinin ikinci kodlayıcısı olmayı kabul eden, fikirleri ile farklı bakış açıları sunan ve çalışma sürecinde her zaman beni destekleyen arkadaşım Sayın Mustafa KALE' ye, tez yazım sürecinde yol gösteren ve beni destekleyen çalışkan arkadaşım Sayın Yrd. Doç. Dr. Neval AKÇA BERK' e çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans ve doktora eğitimim boyunca Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesinde aldığım derslerle akademik gelişimime katkı sağlayan bütün hocalarıma ve bu süreçte fakültede birlikte görev yaptığım bütün asistan arkadaşlarıma teşekkür ederim. Özellikle Okul Öncesi Eğitimi A.B.D.' ı öğretim üyesi hocalarıma, oda ve teras kat arkadaşlarıma çok teşekkür ederim. Lisansüstü eğitimin sürecinde Çukurova Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi A.B.D.' da eğitim almak ve görev yapmak bir ayrıcalıktı hepinize sonsuz şükranlarımı sunarım. Ayrıca tezin ortaya çıkmasında verdikleri ekonomik destek için Ç.Ü. Araştırma Fonu Saymanlığın' na (SDK-2015 4082) teşekkür ederim.

Yaşamım boyunca desteğini esirgemeyen ve varlığını her zaman yanımda hissettiğim babam Ömer AYDİLEK' e, karşılıksız fedakarlık ve merhameti ile her zaman hayatı kolaylaştıran erdem timsali annem Latife AYDİLEK' e ve hayatın ona şans getirmesini dilediğim biricik kardeşim NERİMAN AYDİLEK' e sonsuz şükranlarımı sunarım. Ayrıca çalışma sürecinde hayatımı kolaylaştıran ve yardımcı olmaya çalışan görümcem Münevver KARACA' ya ve kayınvalidem Cennet ÇİFTÇİ' ye çok teşekkür ederim.

Doğduğum andan bu yaşıma kadar her zaman sevildiğimi ve değerli olduğumu hissettiren geniş ailem; mutluluğa, sevgiye, iyi ve güzele dair herşeyi sizinle bulmamı sağladığınız için ve her an yanımda olduğunuz için size çok teşekkür ederim. Tanıştığımız ilk günden bu güne kadar hayatıma anlam katan ve varlığı ile biz olduğumuz yardımsever eşim Soner ÇİFTÇİ' ye çok teşekkür ederim. Bu çalışmayı biz olmanın adı olan, asıl fedakarlığı yapan kızlarım Zeynep Aydilek ÇİFTÇİ' ye ve Ayşe Begüm ÇİFTÇİ' ye ithaf ederim. İyi ki varsınız şans meleklerim.

Not: Bu çalışma, TÜBİTAK-BİDEB 2214-A Doktora Sırası Araştırma Bursu tarafından desteklenmiştir.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET ..... **iv**
ABSTRACT ..... **vii**
ÖNSÖZ ..... **x**
KISALTMALAR ..... **xv**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **xvi**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xviiii**
EKLER LİSTESİ ..... **xix**

BÖLÜM I
GİRİŞ

1.1. Problem 3
1.2. Araştırmanın Önemi 8
1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları 11

BÖLÜM II
KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Sosyal Problem Çözme Kavramına İlişkin Genel Açıklama 12
2.2. Test Edilecek Modelin Sosyal Problem Çözme Becerileri Temelinde Kuramsal Alt Yapısı 13
2.3. Sosyal Problem Çözme ve Aile İşlevselliği 13
2.3.1. Sosyal Problem Çözme ve Bilişsel Gelişim 15
2.3.2. Sosyal Problem Çözme ve Duygusal Gelişim 17
2.3.4. ABDS (Ailenin İşlevselliği, Bilişsel Gelişim, Duygusal Gelişim ve Sosyal Problem Çözme) Modelinin İnceleneceği Moderatör Değişkenler 18
2.4. Sosyal Problem Çözmeyle İlgili Kuramsal Yaklaşımlar 20
2.4.1. D'Zurilla ve Goldfried' in (1971) Beş-Faktörlü Sosyal Problem Çözme Modeli 20
2.4.2. Spivack, Platt ve Shure'un (1976) Kişilerarası Bilişsel Problem Çözme Modeli 22

2.4.3. Crick ve Dodge'un (1994) Sosyal-Bilgi İşleme Modeli 23
2.4.3.1. Sosyal Bilgiyi İşleme Modeline Duygusal Süreçlerin Bütünleştirilmiş Şekli 27
2.5. Vygotsky'nin Sosyokültürel Tarihsel Kuramı 33
2.6. Sosyal Problem Çözme ile İlgili Yapılan Araştırmalar 37
2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar 37
2.6.1.1. Deneysel Araştırmalar 37
2.6.1.2. Betimsel Araştırmalar 40
2.6.1.3. Ölçek Araştırmaları 44
2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar 46

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli 51
3.1.1. Yapısal Denklem Modeli (Yapısal Eşitlik Modeli) 51
3.1.2. Araştırmada Neden Yapısal Denklem Modeli (Yapısal Eşitlik Modeli) Kullanıldı 52
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi 54
3.3.Veri toplama Araçları 63
3.3.1. Ebeveyn ile Görüşmede Uygulanan Ölçme Araçları 65
3.3.2. Çocuk ile Görüşmelerde Uygulanan Ölçme Araçları 66
3.3. Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçlarına İlişkin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları 78
3.4. Veri Toplama Süreci 81
3.5. Verilerin Analizi 85
3.5.1. YDM (YEM) Analizleri 88

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. İlk ABDS Modeli 95
4.2. Geliştirilen ABDS Model 98
4.3. Yaşa Göre Geliştirilen ABDS Modeli 101

4.4. Bağlanmaya Göre Geliştirilen ABDS Modeli 104
4.5. Sosyal Referans Almaya Göre Geliştirilen ABDS Modeli 105
4.6. Olumlu/Olumsuz Benlik Algısına Göre Geliştirilen ABDS Modeli 107
4.7. Kapalı/Açık Benlik Algısına Göre Geliştirilen ABDS Modeli 109

BÖLÜM V
TARTIŞMA VE YORUM

5.1. ABDS Modeline İlişkin Tartışma ve Yorumlar 112
5.1.1. Sosyal Problem Çözme Becerileri ve Aile İşlevselliği 113
5.1.2. Sosyal Problem Çözme Becerileri ve Duygusal Gelişim 115
5.1.3. Sosyal Problem Çözme Becerileri ve Bilişsel Gelişim 118
5.2. ABDS Modelinin Moderatör Değişkenler Yaş, Bağlanma, Sosyal Referans Alma, Benlik Algısına Göre Tartışılması ve Yorumlanması 122

BÖLÜM VI
SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar 128
6.2. Öneriler 129
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler 130
6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 132

KAYNAKÇA 135
EKLER 156
ÖZGEÇMİŞ 169

KISALTMALAR

ABDS modeli: Ailenin İşlevselliği, Bilişsel Gelişim, Duygusal Gelişim ve Sosyal Problem Çözme Modeli

YDM: Yapısal Denklem Modeli

YEM: Yapısal Eşitlik Modeli

SPC: Sosyal Problem Çözme

AİLE: Ailenin İşlevselliği

DTV: Duygusal Tepki verme

İLT: İletişim

PC: Problem Çözme

BG: Bilişsel Gelişim

DG: Dil Gelişimi

BE: Bilişsel Esneklik

KET: Ket Vurma

GYB: Geri Yönlü Bellek

İYB: İleri Yönlü Bellek

DG: Duygusal Gelişim

ABA: Algısal Bakış Açısı Alma

DBA: Duygusal Bakış Açısı Alma

YKA_Kendisi:Kendisine Dönük Yanlış Kanı Atfı

YKA_Başkası: Başkasına Dönük Yanlış Kanı Atfı

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Test Edilen İlk ABDS Modelinde Yer Alan Değişkenlere İlişkin Açıklamalar ve Özellikleri 54
Tablo 2. Çocukların Yaşadıkları Sosyokültürel ve Ekonomik Bağlam ile Aile Yapısına İlişkin Özellikler.....57
Tablo 3. Çocukların Ebeveynlerinin Eğitim Durumlarına ve Mesleklerine İlişkin Özellikler.....61
Tablo 4. Araştırmada Yer Alan Değişkenler (Gözlenen, Gizil, Moderatör) ve Kullanılan Ölçme Araçları 64
Tablo 5. Araştırmda Kullanılan Ölçme Araçlarına İlişkin Güvenirlik Ölçümleri 80
Tablo 6. Ölçme Araçlarının Sonuçlarına İlişkin Hesaplanan Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.....87
Tablo 7. Yapısal Denklem Modelinde Uyum İndekslerinin Kriterleri 90
Tablo 8. Modelde Yer Alan Gözlenen Değişkenler Arasındaki Korelasyonlara Ait Değerler.....91
Tablo 9. Ailenin İşlevselliği, Bilişsel Gelişim, Duygusal Gelişim ve Sosyal Problem Çözme Becerisi Arasındaki Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etkiler..... 101
Tablo 10. Yaş Gruplarına Göre Ailenin İşlevselliği, Bilişsel Gelişim, Duygusal Gelişim ve Sosyal Problem Çözme Becerisi Arasındaki Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etkiler..... 103
Tablo 11. Bağlanma Türlerine Göre Ailenin İşlevselliği, Bilişsel Gelişim, Duygusal Gelişim ve Sosyal Problem Çözme Becerisi Arasındaki Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etkiler..... 105
Tablo 12. Sosyal Referans Alma Durumlarına Göre Ailenin İşlevselliği, Bilişsel Gelişim, Duygusal Gelişim ve Sosyal Problem Çözme Becerisi Arasındaki Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etkiler..... 107
Tablo 13. Olumlu ve Olumsuz Benlik Algısına Göre Ailenin İşlevselliği, Bilişsel Gelişim, Duygusal Gelişim ve Sosyal Problem Çözme Becerisi Arasındaki Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etkiler..... 109

Tablo 14. Kapalı ve Açık Benlik Algısına Göre Ailenin İşlevselliği, Bilişsel Gelişim, Duygusal Gelişim ve Sosyal Problem Çözme Becerisi Arasındaki Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etkiler..... 111

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. ABDS modeli= Ailenin işlevselliği, bilişsel gelişim, duygusal gelişim ve sosyal problem çözme modeli 7

Şekil 2. Crick ve Dodge' nin, Çocukların Sosyal Uyumlarına Dair Geliştirdikleri Sosyal Bilgi İşleme Modeli 24

Şekil 3: Sosyal bilgi işleme sürecinde duygu süreçlerinin ve bilişin bütünleştirilmiş bir modeli. Daireler ile işaretlenmiş maddeler Crick ve Dodge'un modelindekileri, elmas şeklinde işaretlenmiş maddeler de modele eklenen duygu süreçlerini göstermektedir. İşleme Modeli 29

Şekil 4. Test edilen ilk ABDS modeli= Ailenin işlevselliği, bilişsel gelişim, duygusal gelişim ve sosyal problem çözme modeli 53

Şekil 5. Araştırmaya katılan çocukların yaşadıkları mahalleler 59

Şekil 6. Araştırmaya katılan çocukların yaşadıkları mahalleler 60

Şekil 7. Farklı okullardan uygulama örnekleri 84

Şekil 8. Farklı okullardan uygulama örnekleri 85

Şekil 9. Aile modeline ait DFA sonuçları.....92

Şekil 10. Bilişsel Gelişim Modeline ait DFA sonuçları, ...93

Şekil 11. Duygusal Gelişim Modeline ait DFA sonuçları 94

Şekil 12. ABDS modeli 96

Şekil 13. ABDS modeli 98

EKLER LİSTESİ

Sayfa

Ek 1. Valilik İzin Yazısı 156
Ek 2. Aydınlatılmış (Bilgilendirilmiş) Onam Formu 157
Ek 3. Kişisel Bilgi Formu 158
Ek 4. Aile Değerlendirme Ölçeği 159
Ek 5. Wally Sosyal Problem Çözme Testi (Wally Social Problem Solving Test) Problem Durumları 160
Ek 6. İşler bellek ölçüm aracı (The Map Task) 161
Ek 7. Londra Kulesi (Tower Of London) 162
Ek 8. Üç Dağ Deneyi (Algısal Bakış Açısı Alma) 163
Ek 9. Beklenmedik Yer Değişikliği Ve Beklenmedik Durum/ İçerik Testi (Bilişsel Bakış Açısı Alma) 164
Ek 10. Duygusal Bakış Açısı Alma 165
Ek 11. Bağlanma Stilleri Öykü Tamamlama Testi 166
Ek 12. Sosyal Referanslama Testi (Kaynak kullanma)) 167
Ek 13. Cassidy Kukla Görüşme Formu 168

BÖLÜM I

GİRİŞ

İnsanlar yaşamları boyunca farklı problem durumları ile karşı karşıya kalmaktadır (Çınar, Hatunoğlu & Hatunoğlu, 2009; Demirtaş & Dönmez, 2008). Kişinin doğduğu andan itibaren karşılaştığı problemler, içinde yaşadığı toplumun beklentilerine ve kendisine yüklediği görevlere göre değişmektedir. Bütün yaşam boyunca çatışmalar yaşanmasına rağmen, çatışmaya neden olan konular, bireyler geliştikçe/büyüdükçe değişir. Erken dönem karşılaşılan problemler genellikle, bir nesneyi elde etmek ya da onu kullanmak gibi konularla ilişkilidir. Fakat zaman içinde, problem durmunun içeriği, kaynakların azlığı ya da kişisel alan eksikliği gibi materyal konularından, kişiler arası etkileşimler gibi daha zihinsel ve sosyal konulara doğru değişim gösterir. Problem durumları gibi, çocuklar büyüdükçe problem çözme stratejileri de gelişir. Örneğin; 6-7 aylık bir bebeğin istediklerini işaret yöntemi ve çeşitli seslerle ifade etmesi beklenen bir durumken; aynı bebeğin 2-2,5 yaşına geldiğinde dil yerine bu yöntemleri kullanması ebeveynler tarafından bir problem olarak görülmektedir (Caplan, Vespo, Pedersen & Hay, 1991; Chen, Fein, Killen & Tam, 2001).

Yaşamın ilk yıllarında karşılaşılan yaşamsal ihtiyaçlara dönük problemler zaman içerisinde yerini daha karmaşık olan duygusal ve sosyal problemlere bırakmaktadır (Büyükkaragöz, 1994). Problem çözmek sadece insanlara özgü değildir, hayvanlarda yaşamlarını devam ettirebilmek için sürekli bir problem çözme süreci içindedir. Yalnız bu noktada problem çözme becerileri, canlıların sahip oldukları niteliklere göre değişmektedir. Hayvanlar, biyolojik yapılarını ve bu yapılarının getirmiş olduğu özellikleri kullanarak karşılaştıkları problemleri çözmekte ve çevreye uyum sağlamakta; insanlar ise karşılaştıkları problemleri çözebilmek için genellikle çevreyi kendilerine uydurmaktadır. Bu yüzden problem çözme davranışı yaşama uyum için önemlidir. Problem çözme becerileri bireyin sosyal hayata da daha kolay uyum sağlamasına yardımcı olmaktadır (D'Zurilla, M.Nezu & Maydeu-Olivares, 2004; Senemoğlu, 2007). Günlük yaşamla ilgili yapılan son araştırmalar, gündelik ve mesleki bağlamda problem çözme yeteneğinin iş performasını ve hayatı etkileyen en önemli bilişsel aktivite olduğunu ortaya koymuştur (Lee, Teo & Bergin, 2009).

Araştırmacılar tarafından problem kavramı ve problem çözme davranışı farklı bakış açılarına göre yorumlanmaktadır. Morgan (1999) problemi, bireylerin hedefe ulaşmada engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumu olarak tanımlarken; Bransford ve Stein (1993) ise problemi, var olan durum ile amaçlanan durum arasındaki fark olarak görmüştür. Uygun problem çözme ise, problem çözme becerileri ya da tekniklerinin uygulanması yoluyla bir problem durumuyla başa çıkma ve en iyi çözümü bulabilmek için akılcı düşünmeyi ifade etmektedir (D'zurilla & Chang, 1995; Akt. D'Zurilla & Maydeu-Olivares, 1996). Sosyal problem çözme becerileri, sosyal durumlar sürecinde kişisel hedeflere ulaşmak için kullanılan yöntemler (akranlarla uyumlu olma yöntemler gibi) olarak tanımlanmaktadır (Walker, Henderson & Degnan, 2014).

Erken çocukluk dönemi, özellikle doğumdan itibaren 4 yaşına kadar olan süreç çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerinin en hızlı olduğu dönem olarak nitelendirilmektedir. Yapılan araştırmalar erken çocukluk döneminin, çocuğun fiziksel, duygusal, sosyal, bilişsel ve dil gelişimİ ile birlikte zeka, akıl yürütme ve mantık gelişimine yönelik yetenek ve becerilerin geliştiği yıllar olduğunu ortaya koymaktadır (Van Der Gaag & Tan, 1998). Çocuklar, bilişsel gelişim alanında gelişme gösterdikçe içinde bulundukları dünya ile birlikte karşılaştıkları problemleri de farklı algılamakta ve farklı çözüm yolları bulmaktadır. Çocukların, bilişsel, sosyal ve duygusal problemleri çözme becerileri bütün hayatlarını etkilemektedir. Bu noktada çocukların nasıl problem çözdükleri kendi kişisel gelişimlerini ve doğal olarak toplumun yapısını da etkilemektedir. Yani erken çocukluk dönemi, bir çok açıdan çocukların geleceğe yönelik etkilerini belirlerken topluma, ekonomiye ve gelişime yönelik atılması gereken ilk adımları içermektedir (AÇEV, 2007). Bir ekonomist olarak James Heckman, ekonominin verimliliğini arttırmada en etkili yolu belirlemek için, eğitim olanaklarına ve başarıyı eşitleyici ekonomik değerler üzerine odaklanılması gerektiğini belirtmiştir (Heckman, 2011). Heckman (2000), çocuklara yatırım yapmak için onların birer yetişkin olmasını ve okula başlamasını beklemenin yanlış olduğunu ifade etmiş ve o zaman müdahale etmek için çok geç olabileceğini söyleymiştir. Bu şekilde erken çocukluk döneminin önemini ve topluma yansımasını açıklamıştır. Bu noktada yaratıcı problem çözme becerileri kapsamında, 15 yaş grubu öğrencilerinin PISA (2012) sonuçlarına bakıldığında; ülkemizin 44 ülke arasında 34. sırada olduğu, öğrencilerin sadece %2.2' sinin en üst düzeyde problem çözme becerilerine ve karmaşık sorunları çözebilme becerilerine sahip olduğu görülmüştür. Günlük hayatta karşılaşılabilecek ve

yaratıcılık gerektirmeyen basit problemlerle baş edebilme becerileri düzeyinde ise öğrencilerimizin oranı %36' dır. Oysa bireylerin toplum içinde bağımsız olarak yaşayabilmeleri ve yaşam kalitelerini arttırabilmeleri, çoğunlukla kurdukları kişiler arası ilişkilere ve problem çözme becerilerine bağlıdır. Çocuklar okul öncesi dönemde, gerek akranlarıyla, gerekse yetişkinlerle olumlu ve sağlıklı ilişkiler kurabildiklerinde toplumsal uyum açısından daha becerikli olmaktadır (Turaşlı, 2007). PISA (2015) sonuçlarına göre ise, ülkemizin bilim, matematik, okuma ve problem çözme gibi birçok konuda yine OECD ülkelerinin gerisinde olduğu görülmektedir. Bu noktada sonuçlar değerlendirilirken sosyo-ekonomik göstergeler dikkate alınmıştır. Öğrencilerin başarısını etkileyen faktörler arasında, ülkelerin sahip oldukları milli gelir, eğitime yapılan yatırımlar ve fırsat eşitliği göz önünde bulundurulmuştur. Sonuçlara ilişkin Türkiye'deki öğrencilerin tüm alanlara ilişkin başarılarındaki farklılığın %9'u sosyo-ekonomik durumlarındaki farklılıkla açıklanmıştır (MEB, 2016).

Bu bölümde, problem durumu ve problem cümlesi belirtilmiş olup, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sınırlılıkları ortaya konmuştur.

1.1.Problem

Çocukların sosyal problem çözme becerileri ile ilgili alanyazın incelendiğinde; sosyal problem çözme becerileri ile yaş ve cinsiyet (Erwin, Firth & Purves, 2004; Oğuz & Köksal, 2014; Şahin, 2009; Walker, Irving & Berthelsen, 2002), sosyoekonomik düzey, kardeş sayısı, ebeveyn tutumları, bakış alma becerisi (Akbaş, 2005; Alizadeh, Talib, Abdullah & Mansur, 2011; Dereli, 2009; Eroğlu, 2001; Görücü & Karakuş, 2017; Oğuz & Köksal, 2014) ve okul öncesi eğitime devam süresi (Oğuz & Köksal, 2014) gibi değişkenler arasındaki ilişkinin incelendiği ve çocukların sosyal problem çözme becerilerinin ortaya konulduğu çalışmalar bulunmaktadır. Bununla birlikte problem çözme becerilerinin farklı eğitim yaklaşımları uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarına göre değerlendirildiği (Anlıak & Dinçer, 2005), kuşak etkisini (Anlıak & Dinçer, 2009) ve gelişimsel değişimi (Youngstrom, Wolpaw, Kogos, Schoff, Ackerman & Izard, 2000) etkileyen etmenlerin incelendiği çalışmalar veya sosyal problem çözme becerilerine yönelik ölçek geçerlilik ve güvenirlik çalışmasının (Kayılı & Arı, 2015; Yılmaz, 2016) yapıldığı dikkati çekmektedir. Ayrıca sosyal problem çözme becerilerinin akran kabulü (Mayeux & Cillessen, 2003; Walker, Irving & Berthelsen, 2002), akran ilişkileri (Özmen, 2013) ve kardeşler arası etkileşimler (Karos, Howe &

Aquan-Assee, 2007) ile birlikte değerlendirildiği; çocuğun stres düzeyi (Shure ve Spivack, 1970), strateji kullanma yetkinliği (Green, Cillessen, Rechis, Patterson & Hughes, 2008), duyguları anlama becerileri (Yılmaz, 2012), sosyal-duygusal davranışlar ve empati becerileri (Malik, Balda & Punia, 2006; Warden & Mackinnon, 2003), bakış açısı alma (Bal & Temel, 2014), bağlanma türleri (Arslan, Arslan & Arı, 2012; Türköz, 2007), özerklik ve atılganlık düzeyleri (Şahin, 2009), kavram gelişimi (Yoleri, 2014) gibi farklı değişkenlerle ilişkisinin incelendiği çalışmalar alanyazında yer almaktadır.

Sosyal problem çözme ile ilgili araştırmaların örneklem yapıları incelendiğinde bu çalışmaların daha çok yetişkinlerle (Arslan, 2010; Çınar, Hatunoğlu & Hatunoğlu, 2009; Demirtaş & Dönmez, 2008; Dündar, 2008; Nacar & Tümkaya, 2011 ; Yenice, 2012), ergen ve ön ergen gruplarla (Arslan, 2009; Arslan, 2010; Arı & Yaban, 2012; Baltacı & Hamarta, 2013; Çelikkaleli & Gündüz, 2010; Günüşen & Üstün; 2011; Erozkan, 2013; Hamarta, 2009; Sargın, 2008; Sardoğan, Karahan & Kaygusuz, 2006; Temel, 2008; Yurttaş & Yetkin, 2003), ilköğretim düzeyindeki çocuklarla (Arı & Yaban, 2012; Duman & Margolin, 2007; Hamarta, 2007; Polat & Tümkaya, 2010; Serin, Serin & Saygılı, 2010; Terzi, 2000; Totan & Kabasakal, 2012; Waschbusch, Walsh, Andrade, King & Carrey, 2006; Yaban & Yükselen, 2007) yapıldığı, okul öncesi dönem çocukların sosyal problem çözme davranışlarını inceleyen araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Erken çocukluk döneminde sosyal becerileri inceleyen mevcut çalışmaların daha çok çocuklarda bu becerilerin gelişimine (Anlıak & Dinçer, 2009; Beelmann, 2003; Dereli, 2008; Dereli-İman, 2014; Dinçer, 1995; Dinçer & Güneysu, 2001; Kargı, 2009; Özdil, 2008; Shure, 1992; Uysal, 2016) odaklandığı görülmüştür.

Erken çocukluk döneminde sosyal problem çözme üzerine yapılan çalışmalarda daha çok tarama, ilişkisel ya da deneysel desenlerin kullanıldığı görülmektedir. Tarama ve ilişkisel desenin kullanıldığı çalışmaların, 100 ile 500 arasında değişen katılımcı ile (Anlıak & Dinçer, 2005; Anlıak & Dinçer, 2009; Green, Cillessen, Rechis, Patterson & Hughes, 2008; Görücü & Karakuş, 2017; Kasik & Gálc, 2016; Lee, Teo & Bergin, 2009; Oğuz & Köksal, 2014; Özmen, 2013; Şahin, 2009; Walker, Irving & Berthelsen, 2002; Yılmaz, 2013); deneysel çalışmaların ise ortalama 30 ile 90 arasında değişen katılımcı ile yürütüldüğü görülmektedir (Dereli, 2008; Dereli, 2009; Dereli-İman, 2014; Dinçer, 1995; Dinçer & Güneysu, 2001; Erwin, Firth & Purves, 2004; Giren, 2013).

Kullanılan ölçme araçları incelendiğinde problem çözme ile ilgili ölçek (Dereli, 2008; Green, Cillessen, Rechis, Patterson & Hughes, 2008; Özmen; 2013; Stevens, 2009; Şahin, 2009; Terzi, 2000; Totan & Kabasakal, 2012), test (Anlıak ve Dinçer,

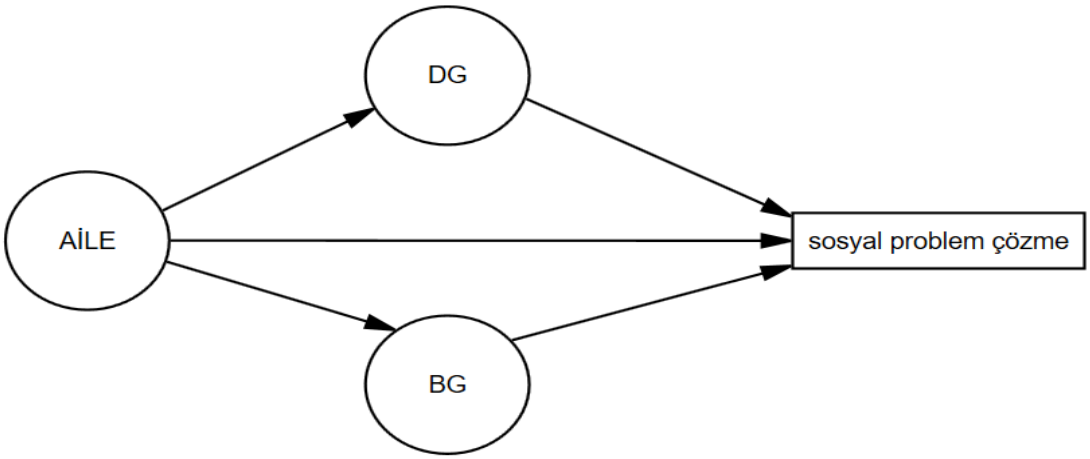
2005; Anlıak & Dinçer, 2009; Dereli, 2008; Dereli-İman, 2014; Dinçer & Güneysu, 2001; Erwin, Firth & Purves, 2004; Green, Cillessen, Rechis, Patterson & Hughes, 2008; Görücü & Karakuş, 2017; Waschbusch, Wash, Andrade, King & Carrey, 2006; Yılmaz, 2012), envanter (Çam & Tümkaya, 2006) ve anket (Johnson, 2000; Warden & Mackinnon, 2003) gibi ölçme araçlarının kullanıldığı araştırmalara rastlanmaktadır. Yapılan çalışmalar düşünüldüğünde sosyal problem çözmenin, benzer ve sınırlı değişkenler açısından ele alındığı, ölçme aracı olarak çoğunlukla ölçek kullanıldığı ve nicel araştırma yöntemleri kullanılarak çalışıldığı fark edilmektedir. Bu noktada, sosyal problem çözme ile ilgili farklı bir bakış açısı sunma potansiyeline sahip olması adına, gözlem ve görüşme yöntemlerinin kullanıldığı nitel araştırmalara ve çoklu ölçme yöntemlerinin kullanıldığı nicel araştırmalara daha fazla ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Erken çocukluk döneminde, sosyal problem çözme ile ilgili Türkiye'de ve yurtdışında 5-6 yaş arasındaki çocukların katıldığı, özelikle Türkiye'de il merkezlerinde okula devam eden çocuklarla yapılan çalışmalara (Anlıak & Dinçer, 2005; Anlıak & Dinçer, 2009; Dereli, 2008; Dereli-İman, 2013; Dereli-İman, 2014; Dinçer, 1995; Dinçer & Güneysu, 2001; Oğuz & Köksal, 2014; Özmen, 2013; Şahin, 2009; Yılmaz, 2012) rastlanmaktadır. Türkiye'de yapılan çalışmaların daha çok orta ve üst sosyoekonomik düzeyden gelen, benzer kültürel ve gelişim özeliklerine sahip grupları temsil ettiği görülmektedir. Bunun dışında alt sosyo ekonomik düzeyden gelen çocukların temsil edildiği bazı çalışmalar da (Görücü ve Karakuş, 2017) bulunmaktadır. Yurtdışında yapılan araştırmalar incelendiğinde ise benzer sosyoekonomik ve kültürel grupların dışında farklı kültürlerin (Duman & Margolin, 2007; Green, Cillessen, Rechis, Patterson & Hughes, 2008; Lee, Teo & Bergin, 2009), düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen (Youngstrom, Wolpaw, Kogos, Schoff, Ackerman & Izard, 2000), risk altında olan (Stevens, 2009) ve köydeki kız çocukları gibi (Malik, Balda & Punia, 2006) farklı grupların sınırlı da olsa temsil edildiği çalışmalara rastlanmaktadır.

Sosyal problem çözme becerilerindeki yetkinlik, çocukların günlük sosyal işlevleri ve sosyal deneyimlerinin arttırılması için önemlidir. Sosyal problem çözme becerilerinin gelişimi akran ya da aile ile iletişim gibi çevresel değişkenlerden etkilenmektedir (Walker, Degnan, Fox & Henderson, 2013). Problem çözme becerilerinin gelişim süreci de, bilişsel, davranışsal ve duygusal gelişim özelliklerinin iç içe olduğu karmaşık bir süreçtir (Anderson, 2010; Anderson, 1998). Genel olarak erken çocukluk döneminde sosyal problem çözme becerileri üzerine yapılan çalışmalar

değerlendirildiğinde, araştırmaların var olan durumu saptamaya (Mayeux & Cillessen, 2003) ve daha çok yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, anne tutumları, kardeş sayısı, okul öncesi eğitime devam süresi gibi değişkenlerle ilişkileri incelemeye dönük ya da becerileri geliştirmeye (Anlıak & Dinçer, 2009; Beelmann, 2003; Dereli, 2008; Dereli-İman, 2014; Dinçer, 1995; Görücü & Karakuş, 2017; Johnson, 2000; Dinçer & Güneysu, 2001; Kargı, 2009; Shure, 1992) odaklı olduğu görülmektedir. Ayrıca bu araştırmalarda benzer ölçme araçlarının kullanıldığı ve eğitim kurumuna devam eden özellikle 60 aydan büyük (Anlıak & Dinçer, 2005; Anlıak & Dinçer, 2009; Dereli, 2008; Dereli-İman, 2013; Dereli-İman, 2014; Dinçer, 1995; Dinçer & Güneysu, 2001; Oğuz & Köksal, 2014; Özmen, 2013; Şahin, 2009; Yılmaz, 2013) ve orta sosyo-ekonomik düzeyden gelen (Pickover, 2006; Walker, Irving & Berthelsen, 2002) okul öncesi dönem çocukları ile çalışıldığı dikkati çekmektedir. Alt sosyo-ekonomik düzeyde yaşamını sürdüren 60 aydan daha küçük yaş gruplarındaki çocukların sosyal problem çözme becerilerini inceleyen çalışmaların yetersiz olduğu görülmektedir. Bununla birlikte ülkemizde de erken çocukluk döneminde sosyal problem çözme becerileri ile yürütücü fonksiyonlar arasındaki ilişkinin niteliğini saptamaya dönük herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca aile işlevselliği, yürütücü fonksiyonlar (bellek, bilişsel esneklik ve ket vurma), dil becerileri, bağlanma, sosyal referanslama, benlik algısı, empati, arasındaki nedensel ve karşılıklı ilişkileri, sosyal problem çözme çerçevesinde inceleyen her hangi bir modelin geliştirilip test edildiği bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu araştırmanın amacı; farklı sosyokültürel özelliklere ve düşük ekonomik yaşam şartlarına sahip 48–66 ay arası çocukların sosyal problem çözme becerilerini temel alarak aile işlevselliği, bilişsel gelişim boyutunda yürütücü fonksiyonlar (bellek, bilişsel esneklik ve ket vurma) ve dil becerileri; duygusal gelişim boyutunda ise empati becerilerinin bileşenleri algısal bakış açısı alma, bilişsel bakış açsısı alma, duygusal bakış açısı alma arasındaki ilişkileri yapısal denklem modeli kullanarak ortaya koymak ve yaş, bağlanma, sosyal referans alma, benlik algısına göre incelemektir.

Araştırmanın genel hipotezi; "Çocukların yaşadığı ailenin aile işlevselliği, onların sosyal problem çözme becerilerini hem doğrudan hem de bilişsel gelişim düzeylerine ve duygusal gelişim düzeylerine etkileri aracılığıyla dolaylı olarak etkiler" şeklindedir. Araştırmanın genel hipotezi çerçevesinde alan yazına dayanarak geliştirilen ABDS modelinde (Şekil 1'de) yer alan oklar alt hipotezleri temsil etmektedir.



Şekil 1. ABDS modeli= Ailenin İşlevselliği, Bilişsel Gelişim, Duygusal Gelişim ve Sosyal Problem Çözme Modeli

Yukarıda belirtilen genel hipotez doğrultusunda aşağıdaki hipotezler test edilmiştir:

1. Çocuğun yaşadığı ailenin aile işlevselliği, onun duygusal gelişim düzeyini doğrudan etkiler. (A → DG)
2. Çocuğun yaşadığı ailenin aile işlevselliği, onun bilişsel gelişim düzeyini doğrudan etkiler. (A → BG)
3. Çocuğun yaşadığı ailenin aile işlevselliği, onun sosyal problem çözme becerilerini doğrudan etkiler. (A → SPÇ)
4. Çocuğun duygusal gelişim düzeyi, onun sosyal problem çözme becerilerini doğrudan etkiler. (DG → SPÇ)
5. Çocuğun bilişsel gelişim düzeyi, onun sosyal problem çözme becerilerini doğrudan etkiler. (BG → SPÇ)
6. Çocuğun yaşadığı ailenin aile işlevselliği, onun sosyal problem çözme becerilerini çocuğun bilişsel gelişim düzeyine ve duygusal gelişim düzeyine etkileri aracılığıyla, dolaylı olarak etkiler.

Her hipotez, sırayla test edildikten sonra araştırmanın genel amacına uygun olarak geliştirilen model yaş, bağlanma türleri, sosyal referans alma becerileri ve benlik algısı gibi moderatör değişkenler için ayrıca test edilmiştir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Yaşam boyu süren psikolojik uyum, iyilik ve sosyal bağlılık, sağlıklı akran ilişkilerinin kurulması ve sürdürülebilmesi için önemli unsurlar olarak kabul edilmektedir. Okul öncesi dönemdeki çocuklarda pozitif akran ilişkilerinin geliştirilmesi anaokuluna daha iyi adaptasyonu sağlamaktadır. Diğer açıdan okul öncesi dönemde pozitif akran ilişkiler kurulmamasının zararlı etkileri, ilerideki gelişim dönemlerinde suçluluk, uyumsuzluk ve zayıf akran performansı olarak görülmüştür (Sokolowski, Bost & Wainwrihgt, 2005). Sosyal problemler, çocuklara diğerleri tarafından kabul edilebilir ve benliğe ilişkin faydalı neticeler ile sonuçlanan startejiler üretmek ve uygulamak için fırsatlar sunmaktadır. Sosyal problemleri çözme sürecinde, çocuklar kullandıkları yollar ve stratejiler ile geleceklerini etkileyecek farkındalıklar ve ortak hedefler ortaya koymaktadır. Çocuklar, sosyal problemleri çözebilmek için, farklı sosyal anlayışları, bilişsel ve duygusal yapıları kullanmaktadır. Sosyal problem çözme becerileri, okul öncesi dönem ve erken çocukluk yılları boyunca gelişmektedir (Berk, 2013; Mayeiux & Cillesen, 2003). Bu araştırma ise erken çocukluk dönemindeki çocukların sosyal problem çözme becerilerini ve bu becerilerin aile işlevselliği ile farklı gelişim alanları ve bu gelişim alanlarını oluşturan yapılarla olan ilişkilerini ortaya koymak için planlanmıştır. Bu noktada yapılacak çalışmanın, farklı sosyokültürel özelliklere ve düşük ekonomik yaşam şartlarına sahip 48-66 ay arası çocukların sosyal problem çözme becerilerini temel alarak aile işlevselliği, bilişsel gelişim boyutunda yürütücü fonksiyonlar (bellek, bilişsel esneklik ve ket vurma) ve dil becerileri; duygusal gelişim boyutunda ise empati becerilerinin bileşenleri; algısal bakış açısı alma, bilişsel bakış açsısı alma, duygusal bakış açısı alma arasındaki ilişkileri yapısal denklem modeli kullanarak arasındaki ilişkileri ortaya koyduğu için araştırmacılara, eğitimcilere ve ailelere kaynak olacağı düşünülmektedir.

Ülkemizde, erken çocukluk dönemindeki çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmaların 60 aydan büyük ve orta sosyoekonomik düzeydeki çocuklarla gerçekleştirildiği görülmektedir. Yapılan bu çalışma ise, farklı sosyokültürel özelliklere ve düşük ekonomik yaşam şartlarına sahip, 48–66 ay arası çocukların sosyal problem çözme becerilerini temel alarak aile işlevselliği, bilişsel gelişim ve duygusal gelişim arasındaki ilişkileri tarama, deneysel ve nedensel karşılaştırmalı araştırma yöntemlerinden farklı olarak tümdengelim anlayışına sahip yapısal denklem modeli ile ortaya koyarak alana farklı bir bakış açısı

sunmuştur. Sosyal problem çözme temelinde, aynı anda farklı ölçme araçlarının kullanılmasına fırsat veren bir model geliştirilmiştir. Bu noktada diğer araştırmacılara erken çocukluk döneminin, daha kapsamlı ele alınmasına olanak sağlaması adına farklı konularda modeller geliştirilmesi için örnek olacağı düşünülmektedir. Ayrıca yapısal denklem modellemesi kullanılarak, farklı istatistik yöntemlerinin ve programlarının kullanımı hakkında örnek çalışmalardan biri olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın örneklem grubunun özellikleri düşünüldüğünde araştırmacılara, farklı sosyokültürel özelliklere ve düşük ekonomik yaşam şartlarına sahip çocuklar hakkında bilgi vermektedir. Bununla birlikte onları, kendi sahip oldukları bağlam içinde değerlendirme fırsatı sunulmaktadır. Araştırmacıları, toplumsal yapı içerisinde yer alan; ama çok fark edilmeyen, farklı sosyal ve kültürel özelliklere sahip çalışma gruplarına ulaşılması adına ceseratlendireceği öngörülmektedir.

Etkili sosyal problem çözme becerileri, sosyal ilişkileri geliştirmekle birlikte, çocukların yaşam içerisindeki stres yaratan durumlar karşısında başa çıkabilme duygusunu geliştirmektedir. Bu noktada çocukların sosyal problem çözme becerilerine müdahale etmek, farklı gelişim alanlarını desteklemekte, özellikle düşük sosyoekonomik yaşam şartlarına sahip ve sorunlu ailelerden gelen çocuklarda toplumsal uyum güçlüklerini azaltmaktadır (Berk, 2013). Bu bağlamda yapılan araştırmanın; erken çocukluk döneminde olan farklı sosyokültürel özelliklere ve düşük ekonomik yaşam şartlarına sahip çocukların, sosyal problem çözme becerilerini geliştirmeye dönük Milli Eğitim Bakanlığı ile Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı için bir kaynak oluşturacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırma sonuçlarının, çocuklarla çalışan kurumlar (okullar), meslek elemanları, eğitim politikaları üretenler (MEB ve ilgili genel müdürlükler) ve meslek elemanı yetiştirenler (üniversiteler ve öğretim üyeleri) tarafından değerlendirileceği düşünülmektedir. İlgili bakanlıklar ve sivil toplum kuruluşları tarafından, araştırmadan elde edilen sonuçların değerlendirilerek, benzer sosyoekonomik şartlara sahip çocuklar için sosyal problem çözme becerileri ile birlikte yürütücü fonksiyonlar, dil becerileri, bağlanma, sosyal referanslama, benlik algısı, empati becerilerini geliştirmeye yönelik, aileleri kapsayan programlar ve çeşitli projeler geliştirilebileceği öngörülmektedir.

Okul öncesi eğitim, erken çocukluk dönemindeki çocukların bilişsel, duygusal, sosyal, fiziksel ve dil alanındaki iç içe ve birbirine bağlı karmaşık süreçleri bilerek desteklemeyi, geliştirmeyi, ihtiyaçları anlamayı ve bunun için gerekli eğitsel ortamları düzenleyebilmeyi gerektirmektedir. Özellikle öğretmenler ve eğitimciler tarafından bu

süreçlerin ve ihtiyaçların dikkate alındığı eğitsel çalışmalar, çocuklar için ve toplum adına uzun vadede olumlu birçok etkiyi de beraberinde getirmektedir (Biber, 2011). Bu aşamada yapılacak araştırmanın, özellikle benzer sosyokültürel özelliklere ve düşük ekonomik yaşam şartlarına sahip yerleşim bölgelerinde çalışan okul öncesi öğretmenlerine ve eğitimcilere çocukların, sosyal problem çözme becerileri, bilişsel gelişimleri ve duygusal gelişimleri arasındaki ilişkiler hakkında bilgiler sunacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda okul öncesi eğitim süresince öğretmenlerin ve eğitimcilerin bu bilgilerden faydalanarak, çocukların sosyal problem çözme becerileri temelinde diğer gelişim alanlarını da destekleyici eğitim fırsatları sunan programlara ve uygulamalara yer vecekleri öngörülmektedir. Ayrıca öğretmenlere, aile işlevselliğinin ne olduğu hakkında ve çocukların gelişim alanları üzerindeki etkisi hakkında da fikir vereceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin, farklı sosyokültürel özelliklere ve düşük ekonomik yaşam şartlarına sahip çocukların aile yapılarını anlamaları ve sağlıklı aile işlevselliğina sahip olabilmeleri adına ebeveynleri desteklemeleri, yardımcı olmaları öngörülmektedir.

Erken çocukluk eğitimi, çocuk, aile ve toplum ilişkilendirmesi ile daha da nitelikli olmakta ve bir anlam kazanmaktadır. Ailenin sahip olduğu ve ortaya koyduğu tutum ve davranışlar, özellikle küçük yaşlardaki çocukların gelişimleri üzerinde etkili olmaktadır. Çocuklar ve ailelerdeki değişiklikler, ilişkinin dinamiğinde ve etkileşiminde farklılıklar yaratmakta çocuk, kendi ile birlikte arkadaşlarını da etkileyerek gelecek nesilleri, dolayısıyla toplumun kalitesini de etkilemektedir (Gülaçtı, 2012). Yapılan araştırma sürecinde, araştırmaya katılan ailelerin ve çocukların bu süreçten olumlu yönde etkilendiği düşünülmektedir. Çünkü uygulama sürecinde araştırmacı tarafından ebeveynlere çocukları hakkında bilgi verilmiş ve önerilerde bulunulmuştur. Aileler, çocuklarının sosyal problem çözme becerileri, bilişsel gelişim düzeyleri ve duygusal gelişim düzeyleri arasındaki ilişkiler hakkında bilgi sahibi olmuşlardır. Ailelerin, elde ettikleri bu bilgileri, çocuklarının gelişimlerini daha nitelikli hale getirmek için kullanabilecekleri ve benzer sosyo kültürel özelliklere sahip kendi çevrelerindeki ebeveynler ile paylaşıp; onlara da çocukları hakkında farkındalık oluşturabilecekleri öngörülmektedir.

Sonuç olarak sosyal problem çözme becerilerindeki yetkinlik, çocukların günlük sosyal işlevleri ve sosyal deneyimlerinin arttırılması için önemlidir (Walker, Degnan, Fox ve Henderson, 2013). Okul öncesi dönemdeki çocuklarda pozitif akran ilişkileri geliştirilmesi, anaokuluna daha iyi adapte olmalarını sağlamaktadır. Diğer açıdan, okul

öncesi dönemde pozitif akran ilişkileri kurulmamasının zararlı etkileri, ilerideki gelişim dönemlerinde suçluluk, uyumsuzluk ve zayıf akran performansı olarak görülmüştür (Sokolowski, Bost & Wainwright, 2005). Bu noktada toplumun; çocuğu koruyan, barındıran, gelişimine katkıda bulunan ve müdahale eden bir rolü olduğu düşünülürse, araştırma sonucunda elde edilen bilgilerin, farklı sosyokültürel özelliklere ve düşük ekonomik yaşam şartlarına sahip 48–66 ay arası çocukların gelişimlerini desteklemek adına araştırmacılar, eğitimciler, aileler, ilgili kurum ve kuruluşlar tarafından değerlendirileceği düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın örneklem ve ölçüm araçlarına ilişkin sınırlılıkları aşağıdaki gibidir;

1. Araştırmada örnekleme ulaşabilmek için sırası ile seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal benzeşik örnekleme yöntemi, amaçsal uygun örnekleme yöntemi ve tabakalı amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem seçim yöntemi seçkisiz olmadığı için araştırma sonunda ulaşılan bulguların benzer özellikteki gruplara genellenmesinde ihtiyatlı olunması gerekir.

2. Yapılan araştırma Adana ilinde iki merkez ilçede bulunan 3 bağımsız anaokuluna devam eden 48-66 ay arası 156 çocuk ile sınırlıdır.

3. Araştırmada, kullanılan ölçme araçları, daha önce farklı araştırmalarda Türkçe'ye çevrilmiş, geçerlilik ve güvenirlik çalımaları yapılmış olmasına karşın, uygulama yapılan farklı sosyokültürel özelliklere ve düşük ekonomik yaşam şartlarına sahip 48–66 ay arası çocukların kültüründen farklı özelliklere sahip kültürlerden uyarlanmış olması, veri toplama sürecinde olası anlam kaymalarını doğurmuş olabilir.

4. Örneklem büyüklüğünün yapısal denklem modellemesi için, alt sınıra yakın olması nedeniyle ulaşılan sonuçların değerlendirilmesinde ihtiyatlı olunması gerekir.

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde problem çözme ve sosyal problem çözme kavramına ilişkin genel açıklamaya, test edilecek modelin sosyal problem çözme becerileri temelinde kuramsal alt yapısına, sosyal problem çözmeyle ilgili kuramsal modellere, Vygotsky'nin sosyokültürel tarihsel kuramı ve sosyal problem çözme becerileri ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Sosyal Problem Çözme Kavramına İlişkin Genel Açıklama

Günlük hayatta kişilerarası çatışma veya sorun çözme stratejileri için kullanılan popüler ifade, sosyal problem çözmedir. Sosyal problem çözme, iki özel ögeyi kapsamaktadır. Bunlar: kişinin yüzleştiği gerçek problem ve buna ilişkin potansiyel çözümlerdir. Bir sosyal problem, iki ya da daha fazla insanın, tartışmalı hedefler ya da amaçları olduğu zaman gerçekleşir. Bir çözüm, spesifik bir problemi çözmek için üretilen ona özel bir bilişsel ya da davranışsal tepkidir (D'Zurilla, Nezu & Maydeu-Olivares, 2004). Sosyal çatışmaların çözüm sürecini ifade etmek için problem çözme, kişiler arası bilişsel problem çözme, çatışma yönetimi ve çatışma çözümü gibi birkaç tane benzer sosyal problem çözme yapısı kullanılmaktadır (Öğülmüş, 2006).

Bu araştırmanın genel amacına uygun olması açısından çalışmada, sosyal problem çözme becerileri ifadesi kullanılacaktır. Sosyal problem çözme, insanların günlük problemlerine potansiyel çözümler ürettikleri bilişsel ve davranışsal süreçleri içermektedir (D'Zurilla, Nezu & Maydeu-Olivares, 2004). Sosyal problem çözme, bir hedefin tanımlanmasını (örneğin, istenilen bir nesneyi elde etmek ya da bir konuşma başlatmak) ve çeşitli sosyal stratejiler aracılığıyla bu hedefe ulaşmak için atılacak adımların belirlenmesini içerir ki buna sözel ifadeler, yardım isteme, emretme, vurma ya da ağlama gibi birçok davranış dahildir (Gauvain, 2001). Ayrıca D'zurilla ve arkadaşları (2004) problem çözmenin ve çözümü uygulamanın yapıları arasında da bir fark olduğunu vurgulamışlardır. Problem çözme; kişiler, özel bir ikilemle karşılaştıklarında meydana gelen bir karar verme süreci iken, çözümünde ise; uygulama, eylemde bulunma, ya da seçili çözüm ile hareket etme/onu takip etme süreçleri yer almaktadır.

2.2. Test Edilecek Modelin Sosyal Problem Çözme Becerileri Temelinde Kuramsal Alt Yapısı

Sosyal ilişkiler, bireylerin birbirleri arasındaki bir dizi etkileşimi içermektedir. İlişkiler, kültür, fiziksel çevre, inançlar, değerler, psikolojik süreçler, kişinin sahip olduğu bireysel özellikler gibi birçok değişkenden etkilenmektedir (Gülay, 2010). Sosyal ilişkiler içerisinde insanın davranışları, büyük ölçüde amaçları doğrultusunda harekete geçmektedir. Çocukluk döneminden itibaren kişi, kendine ait işleri başarma konusunda yeterliliklerinin ve becerilerinin gelişimiyle birlikte ilerleme göstermektedir. Problem çözme becerilerinin gelişim süreci de, bilişsel, davranışsal ve duygusal gelişim özelliklerinin iç içe olduğu karmaşık bir süreçtir. Ekolojik olarak problem çözme işlemi, yürütücü fonksiyonlar, sözel akıl yürütme ya da dikkat dahil olmak üzere çeşitli beceriler ile ilişkilidir (Anderson, 2010; Anderson, 1998; Çınar, Hatunoğlu & Hatunoğlu, 2009; Landry, Smith & Swank, 2006). Bu noktada sosyal problem çözme odağında oluşturulan ABDS (Ailenin İşlevselliği, Bilişsel Gelişim, Duygusal Gelişim ve Sosyal Problem Çözme) modeline, modelde yer alan değişkenlere ve oluşturulan ABDS modelinin ayrıca inceleneceği moderatör değişkenlere ait bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

2.3. Sosyal Problem Çözme ve Aile İşlevselliği

Erken çocukluk dönemi, bireylerin, psikolojik, duygusal ve kişilik özelliklerinin temellerinin atıldığı önemli bir dönemdir. Çocuklar, kendilerine yabancı olan bir dünyaya yaşamlarını sürdürebilecekleri bilgi ve beceriden yoksun olarak gelmektedir (Öngider, 2013). Aile, çocukların bilgi ve becerileri edinmesini sağlayan, ilk günden itibaren çocuğun yaşamını şekillendirme gücüne sahip olan en önemli ve etkili kurumdur (Bjorklund, Yunger & Pellegrini, 2002). Aile işlevselliği ise, genel olarak sağlıklı/fonksiyonel olan ve sağlıksız/fonksiyonel olmayan aileler olarak değerlendirilmektedir. Mc Master Modelinde aile işlevselliğinin yapısını, düzenini ve etkileşimsel örüntüsünü ailede yaşanan güçlüklerle ilişkili olarak anlayabilmek için; problem çözme, iletişim, roller, duygusal tepki verebilme, gereken ilgiyi gösterebilme, davranış alt boyutları belirlenmiştir. Problem çözme alt boyutu, ailenin etkili bir şekilde işlevlerini yerine getirebileceği düzeyde maddi ve manevi sorunlarını, ortaya çıkışından çözüm sürecine kadar çözebilme becerisi olarak açıklanmaktadır (Bulut, 1990). İletişimde, aile üyeleri arasındaki bilgi alışverişinin açık olup olmadığı, kişilerin

söylemek istediklerini doğrudan doğruya ifade edip edemedikleri üzerine odaklanılmaktadır. Toplumda gelişimsel sürece bağlı olarak, her üyenin konumuna bağlı toplumsal rolleri vardır. Roller, çoğunlukla dolaylı olarak tanımlansa da, ailenin maddi ve manevi ihtiyaçlarını karşılayan davranış kalıpları olarak nitelendirilmektedir. İşlevsel ailelerde bireylerin, çocukların ve ebeveynin bakımı, beslenme ve gelişmesini sağlama gibi rollerin, sorumlu kişi tarafından yerine getirilmesi ailede dengenin sağlanması ve bütünlüğün korunmasını sağlamaktadır (Bulut, 1990; Epstein, Baldwin & Bishop, 1983; Çalışır, 2003). Duygusal tepki verebilme; aile üyelerinin, söz konusu uyaranlara nitelik ve nicelik bakımından uygun, duygularını sözle veya hareketlerle ifade ederek tam tepki verebilmesidir. Gereken ilgiyi gösterebilme, sağlıklı ailelerde aile üyelerinin birbiriyle az veya çok ilgilenmesini değil, orta derecede ilgi, bakım ve sevgiyi ifade etmektedir (Epstein, Baldwin & Bishop, 1983). Fonksiyonel ailelerde; aile üyelerinin birlikte olmaktan zevk aldığı, desteklediği, cesaretlendirdiği, diğerlerinin öznel/kişisel görüşlerine saygı duyduğu, birbirleriyle açık ve olumlu bir iletişim içinde oldukları, rollerin net olduğu, kişisel farklılıklara saygı duydukları, her konuda fikir alışverişi olduğu, otorite, aşırı kontrol ve üstünlük olmadığı belirtilmiştir (Özgüven, 2010; Smith & Steven-Smith, 1992). Aile işlevselliğini, aile içindeki bireylerin birbirleri ile kurdukları ilişkiler ve ilişkileri düzenleyen kurallar belirlemektedir (Özabacı & Erken, 2013). Sağlıksız aile içinde aile üyeleri birbirleri ile anlaşamamakta, iyi bir iletişim ve etkileşim kuramamaktadır (Gökçe, 1996).

Ailenin temel işlevleri arasında, çocuğun fiziksel, psikolojik ve sosyal alanlardaki gereksinimlerini karşılayarak sağlıklı bir birey olarak yetişmesini sağlamak yer almaktadır (Bjorklund, Yunger & Pellegrini, 2002). Toplumun en küçük sosyal birimi olan aile çocuk için büyümenin, değişimin ve gelişmenin merkezidir (Zarnaghash, Zarnaghash & Shahni, 2013). Sosyal bilimlerde yapılan araştırmalarda ebeveynler, çocuğun toplumsal uyumunu ve gelişimini etkileyen önemli çevresel değişkenler olarak ele alınmaktadır. Özellikle yaşamın ilk yıllarında bebeğin hayatta kalmasını ve gelişimini sağlamada ebeveynler kadar önemli olan başka bir etmen söz konusu değildir. Ebeveynler, özellikle anneler, çocuklarını yetiştirmek için ciddi zaman, emek ve enerji harcamaktadır (Bjorklund, Yunger & Pellegrini, 2002; Öngider, 2013). Ayrıca ebeveynler, çocuklara bakım verme ve yaşamsal ihtiyaçlarını karşılama dışında çocuğun okul başarısı, olumlu davranışlar geliştirmesi ve sosyal ilişki kurma biçimi gibi yaşamının birçok alanında ve aşamasında etkili olmaktadır. Çocuk kendisine sunulan sosyal deneyimlerin yanı sıra, model alacağı kişiler olarak da aile bireylerinden

yararlanmaktadır. Aileler çocuklarıyla olumlu ve sıcak iletişim kurduklarında, çocuklarının duygu ve gereksinimlerine özen gösterdiklerinde çocuklar daha az problem davranışlar göstermekte ve aynı zamanda çocukların problem çözme becerileri de gelişmektedir (Özbey, 2009). Bu noktada çocukların sosyal problem çözme becerilerinin içinde bulundukları ailenin işlevselliğinden etkileneceği düşünülmektedir.

2.3.1. Sosyal Problem Çözme ve Bilişsel Gelişim

Erken çocukluk döneminde, gelişimsel özellikler birçok şeyi etkilediği gibi zihinsel süreçleri de etkilemektedir. Teorik tartışmalar ve araştırmalar kişilerarası ilişkilerde bilişsel gelişimin etkili olduğunu göstermektedir (Dunn, 1993; Rogoff, 1990; Vygotsky,1978; Akt. Karos, Howe & Aquan-Assee, 2007).

Çocukların hayat içinde kurdukları bağlantılar, problemleri çözerken kullandıkları stratejiler ve yürütücü fonksiyonlar gibi bilişsel süreçler, onların sosyal, duygusal ve bilişsel alana ait gelişim özelliklerinden etkilenmektedir. İlk yapılan araştırmalarda yürütücü fonksiyonların beyinsel olgunluğa dek işlevsel olmadığı öne sürülürken, günümüzdeki araştırmalar, bu gibi becerilerin erken çocuklukta oluşabileceğine dair kanıtlar sunmaktadır.Yürütücü fonksiyonlar, amaçlı ve hedefe odaklı aktiviteler için gerekli olan bellek, ket vurma, bilişsel esneklik gibi becerileri kapsamaktadır. Problem çözme ise, hedefe ulaşmada karşılaşılan engelleri aşma sürecinde kullanılan bütün beceri ve yetenekleri içermektedir (Anderson, 2010; Anderson, 1998; Chevalier, Wiebe, Huber & Espy, 2011; Kılıç & Koç, 2003). Yapılan çalışmalarda daha çok yürütücü fonksiyonların daha çok bilişsel yönleri üzerinde durulmasına karşın, fonksiyonlarda bozukluk olan olaylar incelendiğinde bu hastaların sosyal davranışlarında ve kişilklerinde de değişimler olduğu görülmüştür (Hayes, Gifford & Ruckstuhl, 1996). Quamma (1997) istismara uğrayan ve uğramayan çocukların sosyal problem çözme becerilerini ve yürütücü fonksiyonlarını incelediği çalışmasında, sosyal problemleri çözme sürecinde yürütücü fonksiyonlar ile özellikle dikkat sorunları, sosyal beceriler ve davranışların düzenlenmesi arasında anlamlı ilişkiler olduğunu saptamıştır. Ayrıca Stevens (2009) düşük gelirli ailelerden gelen çocukların, sosyal problem çözme ve bilişsel esneklikleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışma da sosyal problem çözme ve bilişsel esneklik arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Problem çözme, bilişsel süreçlerle ilişki olduğu için yürütücü fonksiyonların soğuk bileşeni olarak adlandırılırken kişinin kendi sosyal becerilerini düzenlemesi,

karara verme ve duygular, sıcak bileşenleri olarak görülmektedir (Chan, Shum, Toulopoulou & Chen, 2008). Bu yüzden yürütücü fonksiyonların sosyal problem çözme sürecinde, hedefe veya amaca ulaşmada yürütücü fonksiyonların bellek, ket vurma, bilişsel esneklik gibi becerilerinden yararlanılacağı düşünülmektedir.

Çocuklar, doğumdan itibaren gülerek, ağlayarak, vücudu ile hareketler yaparak, yüz ifadelerini değiştirerek, ilerleyen yaşlarda sözcükleri kullanarak ve daha birçok şekilde iletişim kurmaya çalışmaktadır (Özer, 1995). Dil, bilgiyi iletmek için sınırsız birleşimi olan istemli sembollerin kullanıldığı duygusal ve sosyal iletişim sistemidir. (Temiz, 2002; Yeşilyaprak, 2004). Çocukların doğuştan getirdiği bir yetenek olan dil, onların kendilerini ifade etme, sosyal ve kültürel değerlerini kazanma, sosyal iletişim ihtiyaçlarını gidermede işlevsel bir göreve sahiptir. Dil, bütün öğrenme süreçlerini etkilemektedir. Çocuk dili kullanarak, bilişsel gelişimi ve kavrama yeteneğini geliştirmekte, çevrenin yapısını keşfetmekte ve kendini ifade edebilmektedir. Dil edinimi sürecinde, çocuk kendi dışında var olan bir sistemi üretmeyi ve kullanmayı öğrenmektedir. Bu sırada dil ile birlikte düşüncenin alanı artmakta ve hızlı bir şekilde ifade edilmesi sağlanmaktadır. Ayrıca çocuklar, dili çevrelerinde bulunan kişilerle aralarındaki deneyimleri netleştirmek ve anlaşmak için kullanmaktadır. Dil olmaksızın sosyal ilişkileri geliştirmek imkansızdır (Tümkaya, 2011; Wishon, Brazee & Eller, 1986). Dil, çocukların zihinsel aktiviteleri ve davranışları hakkında düşünmelerine ve eylemlerini seçmelerine yardım ettiği için dikkat, ezber ve hatırlama, sınıflama, planlama, problem çözme ve kendini yansıtma olmak üzere bir çok üst düzey bilişsel süreçlerin temeli olarak görülmektedir (Bedel, 2013). Üç beş yaş arası yuvada yaşayan okul öncesi dönem çocukları ile yapılan bir çalışmada alıcı dil becerilerinin, çocukların sosyal yetkinliklerini ve yürütücü fonksiyonlarını yordadığı görülmüştür (Etel, 2012). Orta çocukluk ve ön ergenlik dönemindeki çocukların sosyal problem çözme ve dil becerileri ile ilgili yapılan bir çalışmada korelasyan ve çoklu regrasyon analizleri sonucunda dilin, sosyal problem çözme becerileri için önemli olduğu ve bunun yaşa göre farklılaştığı ortaya konulmuştur (Bailey, 2013). Bu noktada yapılan çalışmalarda, süreklilik gösteren belirli bir dil bozukluğu olan çocukların, akranlarına kıyasla zayıf sosyal becerilere sahip oldukları görülmüştür (Botting & Conti-Ramsden, 2008; Brinton, Spackman, Fujiki & Ricks, 2007; Fujiki, Brinton & Clarke, 2002; McCabe & Meller, 2004). Ayrıca bu çocukların sosyal problem çözme becerileri sürecinde, başkalarının niyetlerini anlamakta zorlandıkları ve karşılaştıkları problemlerin çözümünde daha çok saldırganlık içeren davranışlara veya pasif eylemlere yöneldikleri

saptanmıştır (Marton, Wiener, Rogers, Moore & Tannock, 2005). Bu bulgular açısından bakıldığında dil, sosyal problem çözme becerilerini (problemi tanımlama, probleme çözümler üretme ve çözümleri değerlendirme vb. gibi) etkilemektedir (Bailey, 2013).

2.3.2. Sosyal Problem Çözme ve Duygusal Gelişim

Sosyal ilişkilerde empati becerileri, kişilerarası iletişim becerilerinin önemli bir parçası olarak görülmektedir (Cüceloğlu, 1994; Dökmen, 1998). Empatinin temelinde; bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak, olaylara onun bakış açısıyla bakması ve o kişinin düşüncelerini, duygularını anlaması, hissetmesi ve yansıtması bulunmaktadır. Empatinin bakış açısı alma sürecinde ise, kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak onun yaşantısının bilişsel açıdan anlaşılmasını ve duygusal durumunun yaşanmasını içermektedir. Bakış açısı alma becerisi; algısal bakış açısı alma, bilişsel bakış açısı alma ve duygusal bakış açısı almayı ifade etmektedir (Eisenberg 1982; Kurdek & Rodgon 1975; Köksal-Akyol & Körükçü, 2003).Yapılan çalışmalarda, empati becerisi yüksek olan çocukların kişisel ve sosyal uyumları ile anlayışları düşük olan çocuklara göre daha olumlu olduğu görülmüştür (Eisenberg ve Fabes, 1990; Findlay, Girardi & Coplan; 2006). Warden & Mackinnon (2003), çocukların sosyal davranışları, sosyometrik statüleri, empati ve sosyal problem çözme stratejileri arasındaki ilişkiyi inceleyerek, olumlu sosyal davranışlar sergileyen çocukların, empatik farkındalıklarının olduğunu ve sosyal problemlerin çözüm stratejilerinin olumsuz sonuçları hakkında, daha çok farkındalığa sahip olduklarını ortaya koymuştur. 60-66 aylık çocukların duyguları anlama becerilerinin, sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelendiği bir çalışmada ise; duyguları anlama becerilerine göre sosyal problem çözme becerilerinin farklılaştığı görülmüştür (Yılmaz, 2012). Bal ve Temel (2014), okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 4-6 yaş çocuklarının kişiler arası problem çözme ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, okul öncesi kişiler arası problem çözme becerileri ile, bakış açısı alma becerileri (algısal, bilişsel, duygusal) puanları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır. Bu noktada duygusal gelişim boyutunda bireyin sahip olduğu empati becerilerinin, kişilerarası ilişkilerde, özellikle sosyal problem çözme becerilerini etkileyebileceği düşünülmektedir.

2.3.4. ABDS (Ailenin İşlevselliği, Bilişsel Gelişim, Duygusal Gelişim ve Sosyal Problem Çözme) Modelinin İnceleneceği Moderatör Değişkenler

Aşağıda, aile işlevselliğinin, bilişsel gelişimin ve duygusal gelişimin bir işlevi olarak erken çocukluk döneminde sosyal problem çözme becerileri temelinde alan yazına dayanarak geliştirilen, ABDS modelinin incelendiği yaş, bağlanma türleri, sosyal referans alma becerileri ve benlik algısı moderatör değişkenlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Yaş: Sosyal problem çözme becerilerinin yaş ile birlikte arttığı düşünülmektedir. Çocuklar büyüdükçe, daha fazla sosyal duruma maruz kalmakta ve sosyal problem çözme becerilerini deneyimlemek için daha fazla imkana sahip olmaktadır. Böylece, sosyal problem çözme becerilerinin hem niteliği hem de niceliği artmaktadır (Crick & Dodge, 1994). Yaşça daha büyük orta okul öğrencileri, küçük çocuklara kıyasla, çatışma durumlarına daha fazla tepki/cevap verebilirler (Feldman & Dodge, 1987). Yaşça büyük çocuklar aynı zamanda, problemlere daha prososyal ve daha az agresif/saldırgan çözümler getirirler (Crick & Dodge, 1994). Ayrıca problem çözmeyle ilgili bilişsel süreçler, yaşça büyük çocuklarda daha karmaşıktır (Dodge & Price, 1994). Sosyal problem çözme becerileri yaşla gelişmesine rağmen; geçmişteki çalışmalar, okul öncesi çağındaki çocukların da sosyal problem senaryolarına çoklu çözümler üretebildiğini ve çeşitli düzeyde çözüm önerileri getirebildiklerini göstermiştir (Rudolph & Heller, 1997; Shure, Spivack & Jeager, 1971; Webster-Stratton & Lindsay, 1999).

Bağlanma ve Sosyal Refereans Alma: Sosyal ilişkiler içerisinde, duygusal yapıların davranışlar üzerinde çok güçlü etkileri bulunmaktadır. Bebeklik döneminden itibaren ilk duygular, başkaları ile olan ilşikileri şekillendirmekte; hem de başkaları ile olan ilişkiler ilk duyguları şekillendirmektedir. Çocuklar, yaşamın ilk yıllarından itibaren kendilerine bakım verenlerle duygusal bağlar kurmaktadır. Çocuğun, doğumdan itibaren annesiyle kurduğu iletişim ve bağlanma, ileriki yıllarda çocuğun diğer kişilerle kurduğu iletişimini de etkilemektedir (Trawick-Smith, 2013). Diğer kişilerle kurulan iletişim ve etkileşim, sosyal problem çözme süreçlerini de içermektedir. Pickover (2006), 4 yaşındaki ve 5 yaşındaki çocukların bağlanma stilleri ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, bağlanma ve sosyal yetkinlik arasındaki ilişkinin, çocukların akranları ve yetişkinler ile olan sosyal problemleri çözme becerilerini nasıl etkilediğini ortaya koymuştur. Türköz (2007), okul öncesi çocuklarda bağlanma örüntüsünün kişilerarası problem çözme ve açık bellek

süreçlerine etkisini incelediği çalışmasında, kişilerarası stres içeren problem durumlarında, güvenli bağlananların ve güvensiz bağlananların, farklı çözüm yollarına başvurduklarını ortaya koymuştur. Bağlanma ile birlikte bebekler, belirsiz durumlarda aktif bir şekilde güvenilir bir kişiden duygusal bilgi aramaya, yani sosyal referans almaya başlamaktadır (Berk, 2013). Sosyal referanslar, yüz ifadeleri, el kol hareketleri, ses tonu, göz teması ile verilen sözsüz mesajlar, iletişimde kullanılan mesajların büyük bir bölümünü kapsamaktadır (Akpınar, 2004; Cüceloğlu, 1997; Doğru, 1999). Çocuklar bebeklik döneminde, nesne veya durum karşısında nasıl hissetmeleri gerektiğini belirleyebilmek için yetişkinlerin duygusal tepkilerini (sesleri ve yüz ifadeleri) dikkate almaktadır (Trawick-Smith, 2013). Bebeklik döneminde, güvenlik ve emniyete dönük kullanılan sosyal referanslar zaman içerisinde çocuk tarafından kendi davranışlarına yön vermek, diğerlerinin niyetleri ve tercihleri konusunda bilgi toplamak için kullanılmaktadır. Ayrıca çocuklar, sözlü ve sözlü olmayan gönderileri doğru olarak yorumlayıp, uygun tepkiyi verebildiği oranda çevresi ile uyum içinde olabilmektedir (Berk, 2013).

Benlik Algısı: Sosyal beceriler, ilişkiler ve davranışlar, özgüven, motivasyon gibi insanın kendine özgü davranışları ve tepkilerinden etkilenmektedir. Sosyal- duygusal gelişim kişilik gelişimi ile birlikte benlik algısının gelişimini de içermektedir (Bayhan & Artan, 2005). Benlik algısı, hayat boyunca bireyin yaşadığı tüm deneyimler ile bunlara bağlı olarak kişinin kendisine karşı geliştirdiği algılarından oluşmaktadır. Benlik algısı, kişinin kendisini diğer insanlar içinde nerede olduğunu algılama düzeyi (benlik saygısı) ve karşılaşmış olduğu güçlüklerde nasıl başarılı olabileceğine yönelik kendisi hakkında geliştirdiği inancı (öz-yetkinlik) ile ilgilidir (Demoulin, 1999; Wolfolk & Hoy, 1990). Problem çözme becerisi, günlük yaşamın içerisinde yer alan, en önemli becerilerden biridir. Yaşam içerisinde sosyal problem çözme becerilerinin, kişinin kendisine ve başkalarına karşı geliştirdiği algıdan ve kendisine dair öz-yetkinlik inancından etkileneceği düşünülmektedir. Yapılan araştırmalarda yetkinlik inancı ile, problem çözme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu görülmektedir (Biscaro, Broer & Taylor, 2004; D'Zurilla & Mayden-Olivares, 1995; Heppner, Witty & Dixon, 2004; Hoffman & Spatariu, 2008; Hoffman & Schraw, 2009; Kruger, 1997). Ergenlerde problem çözme becerileri ve yetkinlik inançları üzerine yapılan bir çalışmada; akademik ve duygusal yetkinlik inançlarının problem çözme becerilerini anlamlı olarak yordadığı görülmüştür (Çelikkaleli & Gündüz, 2010). Ayrıca çocuğun, bir problem durumu ile karşı karşıya kaldığında, problemle ilgili olarak kendisini nasıl

algıladığı ve problem çözme becerilerini nasıl değerlendirdiği ile birlikte kendini yetkin hissetmesi de önemlidir (Kruger, 1997; Oğuz ve Akyol, 2012). Örneğin; problem çözme sürecinde kişinin kendisi ile ilgili olumsuz düşünceleri ve çözemeyeceğine dair inancı, problemlerin çözümünü engellemektedir (Öğülmüş, 2006).

Sosyal problem çözme odağında kuramsal çerçeveye dayanarak oluşturulan ABDS modeli (Şekil 1) temelinde değerlendirilecektir. ABDS modeli; yaş, bağlanma türleri, sosyal referans alma becerileri ve benlik algısı değişkenlerine göre incelenecektir.

2.4. Sosyal Problem Çözmeyle İlgili Kuramsal Yaklaşımlar

Çocuklardaki sosyal davranış ve sosyal problem çözme becerilerini inceleyen ilgili üç kurama genel bir bakış aşağıda yer almaktadır. Bu kuramlar: 1) D'Zurilla ve Goldfried in (1971) beş-faktörlü sosyal problem çözme modeli; 2) Spivack, Platt, ve Shure un (1976) kişiler arası bilişsel problem çözme modeli; 3) Crick ve Dodge'un (1994) sosyal bilgi işleme modelidir.

2.4.1. D'Zurilla ve Goldfried' in (1971) Beş-Faktörlü Sosyal Problem Çözme Modeli

Problem çözme modeli, ilk olarak D'Zurilla ve Goldfried (1971) tarafından tanıtılmış; daha sonra D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares tarafından genişletilip, revize edilmiştir D'Zurilla ve arkadaşlarının modelinde üç temel kavram vardır. Bunlar (a) problem çözme, (b) problem ve (c) çözümdür. Ayrıca, problem çözme ile, çözümün uygulanması kavramları arasındaki farkı ortaya koymak; kuram, araştırma ve uygulama alanları açısından önemli görülmektedir (Chang, D'Zurilla & Sanna, 2004; Çam & Tümkaya, 2007; McMurran & McGuire, 2005).

Problem Çözme: Doğal çevrede gerçekleştiğinde problem çözme; bir birey, çift ya da grubun, günlük yaşamda karşılaştıkları özel problemler için etkili çözüm üretme, ya da keşfetme girişimlerinin olduğu bilişsel-davranışsal bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Bu bilişsel-davranışsal süreç, belli bir problem için çok çeşitli ve etkili çözümleri mümkün kılmakla birlikte, çeşitli alternatifler arasından en etkili çözümü seçme ihtimalini arttırmaktadır (D'Zurilla & Goldfried, 1971). Bu nokta sosyal problem çözme becerileri, bilinçli, akılcı, çaba gerektiren ve amaçlı bir aktivite olarak ele alınmaktadır. Problem çözme becerisi hedeflerine bağlı olarak, daha iyisi için

problemli durumun değiştirilmesini veya onu üreten duygusal stresin azaltılmasını, ya da her ikisini amaçlayabilmektedir (Chang, D'Zurilla & Sanna, 2004).

Problem: Bir problem (ya da problemli durum); uyumlu bir işlev için tepki isteyen fakat durumla karşılaşan kişi ya da kişiler için, bir ya da birden fazla engelden dolayı o anda açık ya da mevcut hiçbir etkili tepkinin olmadığı, (var olan, ya da olması beklenen) herhangi bir günlük yaşam durumu ya da görevi olarak tanımlanmaktadır. Problemli bir durumdaki ihtiyaç ve istekler, çevre kaynaklı (örn. nesnel görev talebi) ya da kişisel kaynaklı (örn. kişisel bir hedef, ihtiyaç ya da söz gibi) olabilmektedir. Problemin ortaya çıkmasına neden olan engeller ise; yenilik, belirsizlik, tahmin edilemezlik, çatışan uyarıcı talepleri, performans becerisi eksikliği ya da kaynakların eksikliği olabilmektedir. Problemler ise, tek zamanlı-sınırlı bir olay (örn. işe giden treni kaçırmak gibi) bir dizi benzer ya da ilgili olaylar (örn. bir patrondan gelen mantıksız sürekli talepler, bir ergen tarafından gösterilen sürekli şiddet gibi) ya da sürekli durumlar (örn. sürekli ağrı, sıkılganlık ya da yalnızlık hissi gibi) olabilmektedir (Chang, D'Zurilla & Sanna, 2004).

Kişiler arası (sosyal) problem ise, iki ya da daha fazla kişinin davranışsal talep ya da beklentilerinde çatışma ortaya çıkaran gerçek bir yaşam problemidir (Jacobson & Margolin, 1979). Kişiler arası problem çözme, çatışma içinde bulunan bütün taraflar açısından kabul edilebilir ya da tatmin edici olan bir çözümün tanımlanmasını ya da keşfedilmesini amaçlayan, bilişsel ve sosyal bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle, bu görüşe göre, kişilerarası problem çözme becerileri, çatışma ya da kavgaları çözmek için, bir kazan-kaybet yaklaşımından ziyade bir kazan-kazan yaklaşımıdır (Chang, D'Zurilla & Sanna, 2004).

Çözüm. Problem durumuna uygulandığında, problem çözme sürecinin ürünü ya da sonucu olan ve özel bir duruma özgü başa çıkma tepkisi, ya da (bilişsel ya da davranışsal) tepkinin yapısıdır. Etkili bir çözüm; problem çözme hedefine ulaştırırken (yani durumu daha iyi yönde değiştiren, ya da sorunun yarattığı duygusal stresi azaltan), aynı zamanda diğer pozitif sonuçları en üst düzeye çıkaran ve negatif sonuçları da azaltan çözüm türü olarak görülmektedir. İlişkili/alakalı sonuçlar, hem uzun hem de kısa vadeli kişisel ve sosyal sonuçları/ürünleri içermektedir. Kişiler arası problemlerde, etkili bir çözüm; dâhil olan bütün taraflarca kabul edilebilir ya da tatmin edici bulunan bir sonuç sağlayarak, çatışmayı ya da kavgayı çözebilme sürecidir. Bu şekilde ulaşılan sonuç, ilgili bütün tarafları ilgilendiren ve iyiliğini sağlayan, fikir birliği, anlaşma ya da ortak kabul süreçlerini içerebilmektedir (Chang, D'Zurilla & Sanna, 2004).

Bu kuramdaki başlıca varsayımlardan biri, sosyal problem çözme becerisinin, bütüncül bir yapı olmadığı ve ilişkili birçok ögeden meydana gelen, çok boyutlu bir yapı olduğudur. D'Zurilla ve Goldfreid (1971) tarafından tanımlanan orijinal model, daha sonra D'Zurilla ve Nezu (1982, 1990) tarafından genişletilmiş ve sosyal problem çözme becerisinin kısmen bağımsız iki genel ögeden meydana geldiği kabul edilmiştir. Bunlar: (a) problemin oryantasyonu (yönelimi) ve (b) problem çözme becerileridir. *Problemin yönelimi,* bir kişinin kendi problem çözme becerisinin yanı sıra, yaşadığı problemlerle ilgili genel inanç, övgü ve duygularını yansıtan, nispeten tutarlı bir dizi bilişsel-duygusal şema setlerinin uygulanmasını içeren, meta bilişsel bir süreç olarak tanımlanmıştır. *Problem çözme becerileri ise,* bireyin problemleri anlama ve onlarla başa çıkma yolları ya da etkili "çözümler" bulma girişimleri ile birlikte bilişsel ve davranışsal aktiviteleri ifade etmektedir. Model, dört temel beceriyi tespit etmektedir. Bunlar: (a) problemin tanımı ve açık ifadesi (b) alternatif çözümlerin üretilmesi, (c) karar verme, (d) çözümün uygulanması ve doğrulanmasıdır (D'Zurilla & Goldfreid, 1971).

2.4.2. Spivack, Platt ve Shure'un (1976) Kişilerarası Bilişsel Problem Çözme Modeli

Spivack, Platt ve Shure (1976) yaptıkları çalışmalarda, çocukların sorun çözme becerilerini geliştirmeye odaklanarak, psikopatolojiyle ilişkisini tanımlamaya çalışmışlardır. Araştırma sonuçlarından yola çıkarak problem çözmeyi bilişsel beceriler ve düşünme süreci olarak değerlendirmişlerdir. Problem çözme sürecini incelerken, o kişinin kişilerarası durumu nasıl anladığını ve bu süreçte nasıl düşündüğünü anlamanın önemli olduğunu söylemişlerdir.

Bu noktada Shure ve arkadaşları, kişilerarası bilişsel problem çözme modelini; probleme duyarlılık, araç-amaç doğrultusunda düşünme, alternatif çözümleri düşünme, nedensel düşünme, sonucu dikkate alan düşünme biçimi olmak üzere beş farklı aşamadan meydana getirmiştir. Bu model çocuklara, çatışma ya da başka bir sorun ortaya çıktığında ne yapacaklarını söylemek yerine, çocukların sorunlar üzerinde düşünmesine ve kendi görüşlerini dile getirmesine odaklanmıştır (Anlıak & Dinçer, 2005; Heppner & Lee, 2002).

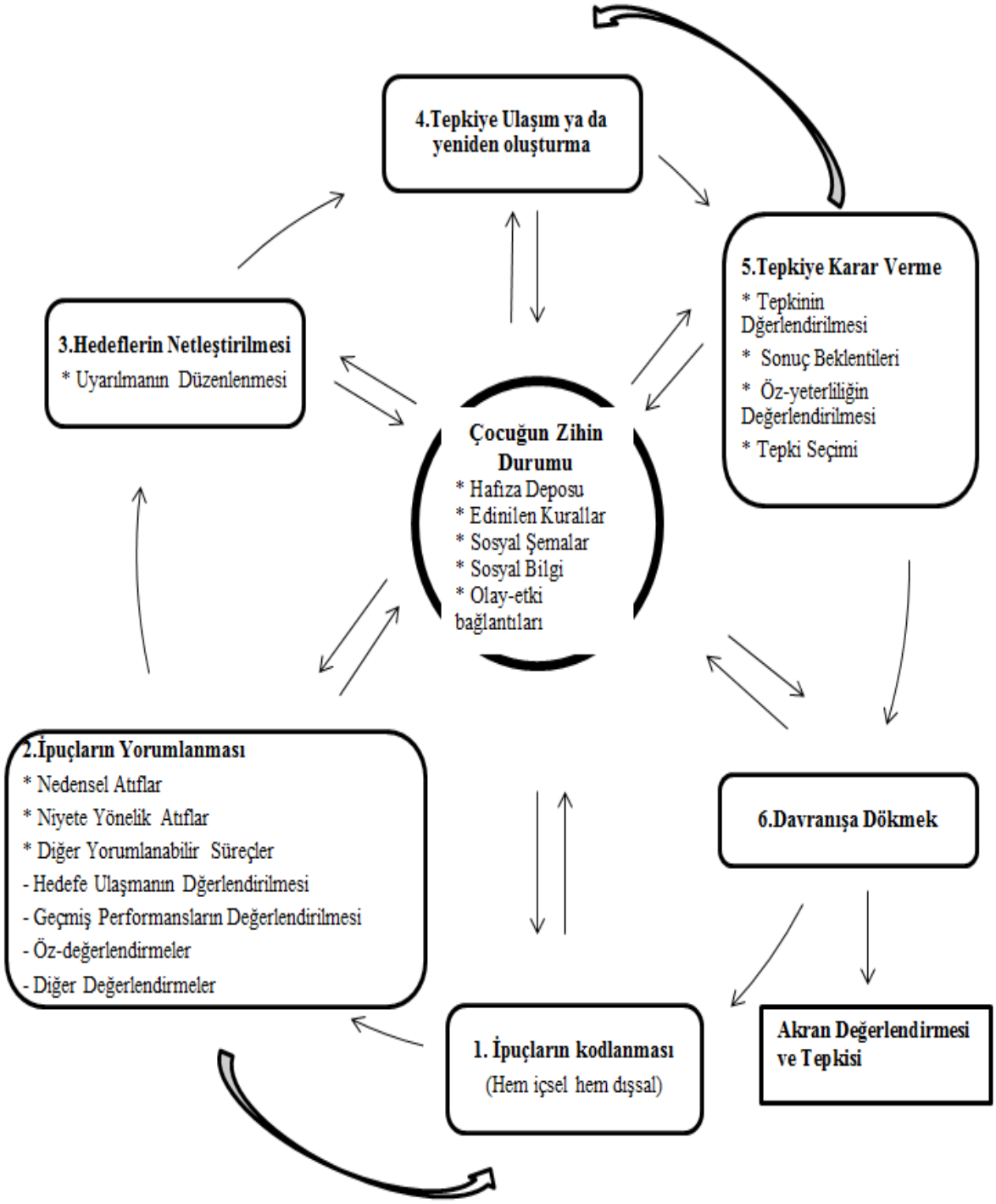
Shure ve Spivack, yaptıkları çalışmalar ve araştırmalar sonucunda 1992'de Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Programı/ Ben Sorun Çözebilirim (Interpersonal

Cognitive Problem Solving Program/ I can problem solve: ICPS) adlı, kişiler arası bilişsel problem çözme becerilerine yönelik programı geliştirmişlerdir. Shure ve Spivack' ın geliştirmiş olduğu "Ben Sorun Çözebilirim" adlı program; okul öncesi dönemde 4 yaş için, ana sınıfı ve ilköğretimde 5-6 yas ve ilköğretim birinci sınıf için ve ilköğretimin ileri düzeyleri için kişiler arası problem çözme becerileri programı olmak üzere, üç ayrı program şeklinde oluşturulmuştur. Programlar, bilişsel yaklaşımın ilkeleri benimsenerek geliştirilmiştir ve eğitimsel içerik taşımaktadır (Anlıak & Dinçer, 2005; Çekici, 2009; Öğülmüş, 2004). Ayrıca programlar, çocuklara sorun çözmek için gereken ön becerilerin öğretildiği birinci bölümden ve sorun çözme becerilerinin öğretildiği ikinci bölümden oluşmaktadır (Öğülmüş, 2006). Okul öncesi dönemde geliştirilen model ile ilgili yapılan araştırmalar, eğitimi alan çocukların, diğer çocuklardan daha az sorunlu olduklarını göstermiştir. Ayrıca eğitimi alan çocuklar; fevri, duyarsız, saldırgan ya da antisosyal davranışlara daha az eğilimlidirler ve öğrenim hayatlarında daha başarılı olmuşlardır (Shapiro, 2000).

2.4.3. Crick ve Dodge'un (1994) Sosyal-Bilgi İşleme Modeli

Sosyal bilgi işlemenin temel sayıltısı şudur; çocukların karşılaştıkları durumlara yönelik anlayışları ve yorumlamaları, onların bu olaylarla ilgili davranışlarını etkiler. Sosyal bilgi işleme kuramı, çocukların bir sosyal durum içindeyken süreci nasıl değerlendirdikleri, yorumladıkları ve iyi ya da kötü, nasıl bir karara vardıklarına dair detaylı bir model sunmaktadır (Crick & Dodge, 1994). Crick ve Dodge, çocukların sosyal etkileşimde uyarıcıları nasıl işlediklerine ve cevap verirken bu karara nasıl ulaştıklarına dair adım-adım bir yaklaşım geliştirmişlerdir. Çocukların karar verme süreçleri; biyolojik kapasiteleri ve daha önceki sosyal ilişkilerinden getirdikleri deneyimler gibi değişkenleri etkilemektedir. Sosyal ilişkilerde, ipuçlarını yeterli işlemenin, sosyal uyarlamaya katkıda bulunacağı düşünülmekte ve uygun olmayan, ya da yetersiz işlemenin ise; olumsuz sosyal çıktıların (örneğin saldırganlık) olasılığını artırması beklenmektedir. Sosyal- bilgi işleme modeli adımları, hızlı, birbirine paralel ve sıklıkla eşzamanlı oluşmaktadır. Adımlar şu süreçleri içermektedir: 1) Sosyal ipuçlarının fark edilmesi/kodlanması, 2) Sosyal ipuçlarının yorumlanması, 3) Sosyal hedeflerin belirlenmesi (cevap arama), 4) Olası problem çözme stratejileri geliştirme 5) Stratejilerin olası etkinliğini değerlendirme ya da yapılanması (cevaba karar verme) ve 6) Harekete geçme/ tepkide bulunma (Bedel, 2013; Dodge, Laird, Lochman & Zelli,

2002; Lemerise, Gregory, ve Fredstorm, 2005; Mayeux ve Cillessen, 2003). Şekil 2' de Crick ve Dodge (1994)'nin Sosyal-Bilgi İşleme Modeli şematize edilmiştir.



Şekil 2. Crick ve Dodge (1994) ' nin, Çocukların Sosyal Uyumlarına Dair Geliştirdikleri Sosyal Bilgiyi İşleme Modeli

Adım 1 ve 2: Sosyal İpuçlarının Fark Edilmesi/ Kodlanması ve Yorumlanması

Sosyal-bilgiyi işleme modelinin ilk iki adımında, sosyal durumlar zihinsel olarak temsil edilmektedir. Sosyal bilgi işleme süreci, çocuğun sosyal ipuçlarını kodlama ve yorumlamaya girişmesiyle başlamaktadır (modelde birinci ve ikinci basamaklar). Örneğin, oyun alanında yürürken kendine top çarpan bir çocuk; öncelikle, kendine ne olduğunu (dikkat, kodlama) ve bunun neden olduğunu (yorumlama: bir kaza mı, yoksa kasıtlı bir şey mi?) anlamalıdır. Yani ipuçlarına dikkat edilir, kodlanır ve yorumlanır. Bu süreçte ise şemalardan ve atıflardan yararlanılmaktadır (Crick & Dodge, 1994).

Şemalar: Çocuklar, o andaki bağlamın yorumlanmasına yardımcı olmaları için hafızalarından, geçmişteki benzer sosyal ilişkilerine ait bilgileri (örneğin; daha önceden var olan şemaları ya da metinleri) geri getirebilmektedir. Şemalar, yüksek oranda etkili bilgi işleme yolları olsalar da, hafıza yapılarına bağımlılık kişiyi güncel durumdaki önemli sosyal ipuçlarını atlamaya ya da dikkat etmemeye yönlendirebilir. Araştırma bulguları, metin-tabanlı işlemenin (düşünmeksizin işleme) sosyal uyumsuzlukla (örneğin, saldırganlık) bağlantılı olduğunu göstermiştir (Dodge & Newman, 1981; Dodge & Tomlin, 1987; Akt.Vanier, 2005).

Atıflar: Şemalara ek olarak, çocukların ipuçları yorumlamaları, bir olayın neden olduğu ile (rastgele atıflar) ya da diğer akranın niyeti ile ilgili (kasıtlı atıflar) düşüncelerden etkilenebilmektedir. Atıflar, bireylere, sosyal hareketin altında yatan nedenler hakkında hipotez kurmaya olanak sağlamaktadır. Ayrıca atıfların, amaçları ve davranışsal cevaplarla ilgili kararları etkiledikleri düşünülmektedir (Crick & Ladd, 1993). Sosyal olarak uyumsuz olan çocukların, kendilerini olumlu sosyal çıktılar hakkında yeterli hissetmekten alıkoyacak atıf eğilimlerine sahip oldukları düşünülmektedir (yani, olumlu çıktılar için dışsal atıflar ve olumsuz çıktılar içinse içsel atıflarda bulundukları), ancak bulgular açık değildir. Yapılan bir araştırmada, yüksek derecede olumlu sosyal davranan genç ergenlerin, olası çatışma durumlarında diğerlerine kıyasla düşmanca atıfta bulunmalarının daha az olduğu bulunmuştur. Bu noktada saldırganlıkta bulunan çocukların, diğerlerinin niyetleri ile ilgili düşmanca atıflarda bulunmaya meyilli oldukları düşünülmektedir. Ancak yine de, niyet atıfları ve olumlu sosyal davranışla ilgili olarak az şey bilinmektedir (Nelson & Crick, 1999).

Adım 3 ve 4: Sosyal hedeflerin belirlenmesi (cevap arama) ve Olası problem çözme stratejileri geliştirme

Çocuklar, sosyal ipuçlarını kodlayıp, yorumladıktan sonra, yapılandırmakta, yeniden gözden geçirmekte ve hedeflerine yönelik harekete geçmektedir. Crick ve Dodge (1994) hedefleri; "belirli çıktıları üretmeye (ya da üretmeyi istemeye) doğru yönelimler olarak hizmet gören odaklanmış uyarılma durumları" olarak tanımlamaktadır. Yakın sosyal ipuçları da işlemeyi etkileyebilecek olmasına rağmen, çocukların genel "hedef yönelimleri" olduğu söylenmektedir. Yapılan araştırmalar, ilişkiye zarar veren hedeflerin (örneğin birbirine karşı misilleme yapma gibi), saldırgan ve akranları tarafından reddedilen gruplar arasında daha yaygınken, ilişki geliştiren ya da ilişki ile ilgili olumlu hedeflerin (örneğin, bir arkadaşlık başlatma, bir akrana yardımcı olma ya da onu rahatlatma) olumlu sosyal davranan çocuklar ve ergenlerde daha yaygın olduğunu göstermiştir (Estrada, 1995; Nelson & Crick, 1999; Troop-Gordon & Asher, 2005).

Adım 5 ve 6: Stratejilerin olası etkinliğini değerlendirme/ yapılanması (cevaba karar verme) ve Harekete geçme/ tepkide bulunma

Cevaba Karar Verme: Crick ve Dodge (1994), çocukların sosyal ipuçlarını zihinsel olarak canlandırıp, bir amaç kurguladıktan sonra, hafızalarından cevaplara ulaşabileceklerini düşünmüşlerdir. Sosyal açıdan yeterli çocuklarla yapılan bazı araştırmalar, olumlu sosyal davranışta bulunan çocukların, daha fazla sayıda olumlu sosyal cevap oluşturdukları, akranlarına kıyasla sosyal ve arkadaşça durum ya da hedeflerle ilgili cevaplara ulaşmalarının daha muhtemel olduğunu, ortaya koymuştur. Ayrıca farklı bir açıdan bakıldığında, saldırgan cevaplar ve saldırgan davranış arasındaki bağlantıyı destekleyen çalışmalar olduğu da görülmektedir (Warden & Mackinnon, 2003).

Harekete Geçme: Crick ve Dodge (1994), çocukların son aşamada, erişilmiş cevapları değerlendirdiklerini ve uygulamak için birini seçtiklerini söylemişlerdir. Bu süreçte çocuklar sosyal durumlara verilebilecek muhtemel cevapları değerlendirirken; üretilen her bir cevabın içeriğini (cevap değerlendirmesi), doğması muhtemel sonuçların türünü (çıktı beklentileri) ve her bir cevabı ortaya koyarken sahip oldukları kendine güven derecelerini (cevap yeterliği) düşünmektedir (Nelson & Crick, 1999;

Wichmann, Coplan & Daniels, 2004). Sonuç olarak, hedeflere, beklenen sonuçlara ve öz-yeterliliğe göre en pozitif değerlendirilen, alternatif seçilir ve davranışsal olarak ifade edilir (Crick & Dodge, 1994).

Araştırmalar göstermiştir ki, olumlu sosyal davranışlara sahip olan çocuklar, olumlu sosyal cevapları daha avantajlı değerlendiriyorlar, sonuçların istendik olmasını umuyorlar ve sosyal olarak yetkin şekillerde davranma yeteneklerinde kendilerini daha emin hissediyorlar. Aksine, saldırgan ya da kaçınan çocuklar; olumlu sosyal ya da iddialı cevapları tipik bir şekilde daha az değerlendiriyorlar; saldırgan ya da kaçınan cevaplara kıyasla, olumlu sosyal cevapları sergilemek için de daha düşük bir öz-yetkinlik algısına sahipler (Crick & Ladd, 1993; Nelson & Crick, 1999; Wichmann, Coplan & Daniels, 2004).

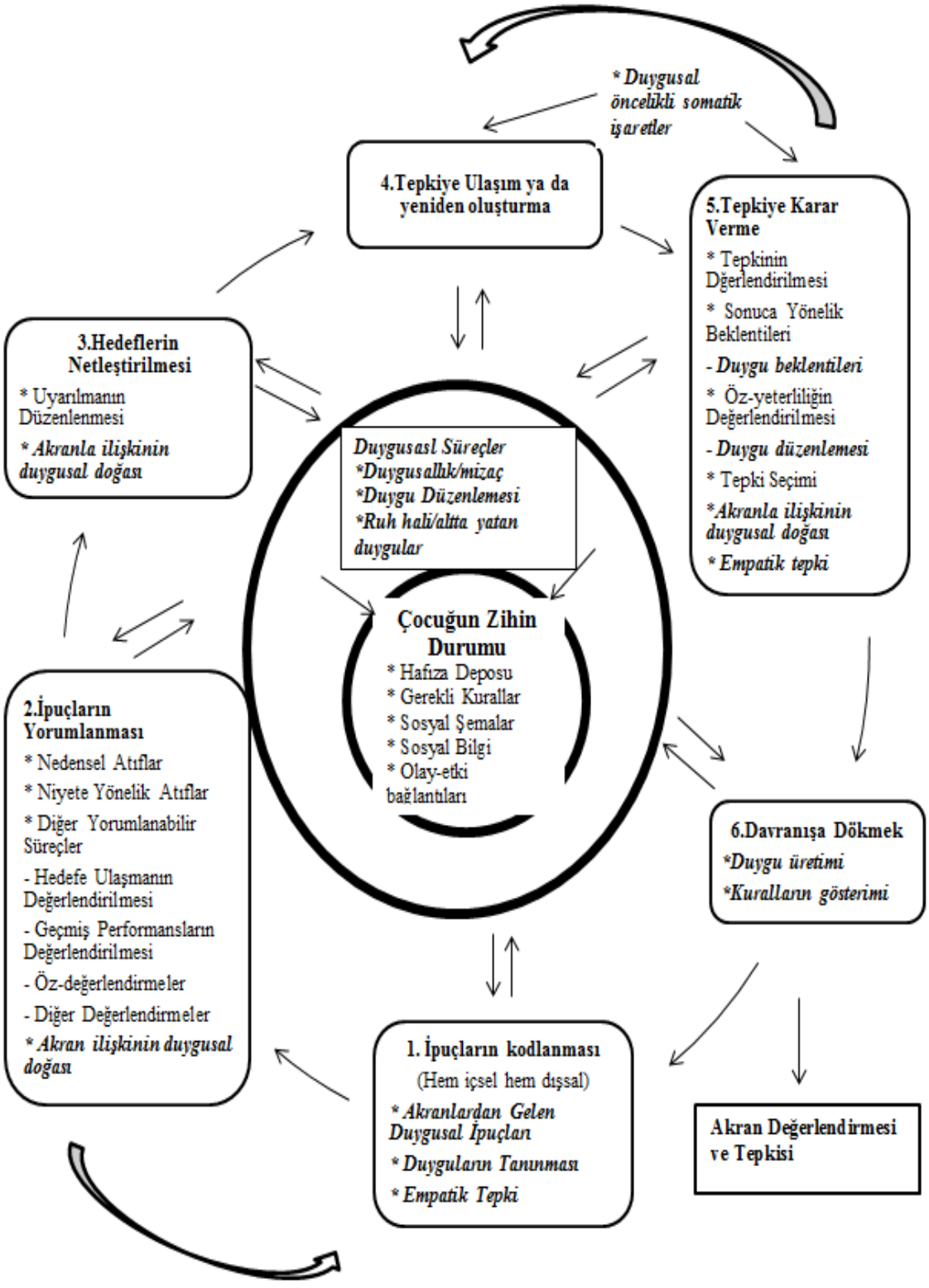
2.4.3.1. Sosyal Bilgiyi İşleme Modeline Duygusal Süreçlerin Bütünleştirilmiş Şekli

Sosyal bilgiyi işlemenin (Crick & Dodge, 1994), duygusallık ve duygu düzenlemenin (Eisenberg Fabes, 1992; Saarni, 1999) çocukların sosyal becerilerine olan katkılarıyla ilgili çok fazla araştırma ve kuram ortaya çıkmıştır. Bu araştırma ve kuramlar, sosyal beceri üzerinde dursa da, sosyal bilgi işlemenin, duygusal gelişim ile bütünleştirilmesine çok rastlanmamaktadır. Crick ve Dodge duygunun, sosyal bilgi işlemede önemli bir öge olduğunu iddia etmelerine rağmen; araştırmacılar, aynı zamanda sosyal bilgiyi işleme modelinde, duygunun rolünün açıkça betimlenmediğini kabul etmektedir. Bu noktada davranışın bilişsel temelli modellerine, duygusal süreçlerin bütünleştirilmesi gerektiği söylenmiştir (Lemerise & Arsenio, 2000).

Hoffman (1981) sosyal etkileşimin duygularla ilişkili olmasının, insanlar hakkında düşünmeyi, nesneler hakkında düşünmekten ayıran önemli bir nokta olduğunu söylemiştir. Örneğin; sosyal bilgiyi işleme kuramı tarafından incelenen akran ilişkilerindeki çatışmalar, (Oyundan atılmak, ya da başka çocukların önünde dalga geçilmek gibi) çocuklarda duygusal uyarılmalara neden olmaktadır. Ayrıca bu tür sosyal durumlarda çocukların, mevcut problemlerini çözmelerine yardımcı olacak bütün bilgileri bilme ihtimalleri düşüktür ve kesin değildir. Bu noktada belirsizlik ve eksik bilgi durumunda duygusal süreçler, uyumlu ya da uyumsuz bir şekilde çocukların davranışlarını etkilemektedir (Lemerise & Arsenio, 2000; Oatley & Jenkins, 1996). Çocuğun çevresinde karşılaştığı sosyal durumlar için geliştirdiği çözümler; biyolojik kapasiteleri, geçmiş deneyimleri, seçici dikkat, algı, hafıza ve bilgiyi işleme hızı,

durumla ilgili fark etme ve harekete geçme sürecinde sınırlılıklar gibi, birçok etmen ile ilişkilidir. Bunlara ek olarak, duygu süreçlerinin, bu verilenlerin bir parçası olduğu düşünülmektedir. Çocuğun biyolojik eğilimlerindeki önemli bir öge de, onun duygu stili ya da duygusallığı olarak görülmektedir (Eisenberg & Fabes, 1992).

Çocuklar, duyguları deneyimleme, ifade etme yoğunluklarında ve kendi duygularını düzenleme becerilerinde farklılık gösterirler. Duygular ve duygu düzenleme becerilerindeki bu bireysel farklılıklar, sosyal beceriler ile ilişkilidir (Eisenberg, Fabes, Shepard, Murphy, Guthrie, Jones, Friedman, Poulin & Maszk, 1997). Duygular ve duygu düzenleme becerilerinin, hem sosyal hem duygusal bilgi işleme süreçlerini, hem de zorlu sosyal durumlarda karar alma becerilerini etkileyeceği düşünülmektedir. Crick ve Dodge (1994) duygu süreçlerinin, sosyal bilgi işlemede önemli rol oynadıklarını kabul etmektedirler; fakat sosyal bilgiyi işleme modelinin bilişsel doğasının, duygunun sürece kattığı şeyleri bütünüyle inceleyebilme imkanını engelleyebileceğini de belirtmişlerdir. Lemerise ve Arsenio (2000) ise, duygu işleme süreçlerini, Crick ve Dodge'nin modeline dahil etmenin mümkün olduğunu ve duyguların, modelin açıklama gücünü genişlettiğini söylemişlerdir. Sosyal bilgiyi işleme modelinin temeli; çocuğun zihin durumu, sosyal bilgileri, sosyal şemaları, edinilen kuralları ve hafızaya ilişkin bilgileri içermektedir. Duygu ve bilişin modern nöropsikoloji modellerine göre; çocukların, karşılaştıkları olay sırasında geçmiş deneyimleri yansıtmaları/temsil etmeleri, "duygu-olay bağları" gibi hem duygusal hem de bilişsel öğeleri içermektedir (Arnesio & Lover, 1995). Bu nedenle, çocuklar sosyal bir duruma, her zaman o durumla ilişkili olmayan, genel düzeyde bir psikolojik uyarılmışlık ya da bir ruh hali ile girerler. Şekil 3' de duygusal süreçlerin Crick ve Dodge (1994)'nin Sosyal-Bilgi İşleme Modelinin adımlarına nasıl dahil olduklarına yer verilmiştir.



Şekil 3: Sosyal Bilgiyi İşleme Sürecinde Duygu Süreçlerinin ve Bilişin Bütünleştirilmiş Modeli. Daireler ile işaretlenmiş maddeler Crick ve Dodge (1994) 'nin modelindekileri, * şeklinde işaretlenmiş maddeler de modele eklenen duygu süreçlerini göstermektedir (Lemerise ve Arsenio, 2000).

Adım 1 ve 2: Sosyal İpuçlarının Fark Edilmesi/ Kodlanması ve Yorumlanması

Crick ve Dodge (1994)'nin modelinin ilk iki basamağı, sosyal ipuçlarının kodlanması ve yorumlanmasını içermektedir. Araştırmacılar, kişinin kendi içsel duygu ipuçlarının, diğer durumla ilgili ipuçları ile kodlanmak ve yorumlanmak zorunda olduğuna dikkat çekmektedir. Aynı zamanda, ipuçlarını kodlama ve yorumlama süreci ile birlikte duygusal süreçlerde ya da daha önceden var olan duygunun yoğunluğunda bir değişime neden olabileceğini de ifade etmişlerdir (Crick & Ladd, 1993). Ayrıca diğerlerinin duygusal ipuçları da önemli bir bilgi kaynağı olarak görülmekte ve yine kodlanıp, yorumlanmaları gerekmektedir (Saarni, 1999). Kişinin, kendinin ve diğerlerinin duygusal sinyalleri, iki tarafın etkileşiminin nasıl ilerleyeceğine ilişkin bilgi vermekte ve kişinin davranışında duygusal ayarlamalar yapmasına da imkan sağlamaktadır. Çocuklar tarafından öncelikle ebeveynlerinin ve akranlarının duygusal sinyallerini okumak ve yorumlamak daha kolaydır. Çünkü bu kişiler, çocukların en çok empati kurdukları kişilerdir (Hoffman, 1981)

Son olarak, kişinin psikolojisi, uyarılmışlık düzeyi ya da duygusal durumu(daha önceden var olan ya da durum değerlendirmesi sonucu oluşan) kodlama ve yorumlamayı etkilemektedir. Ruh hali, duygular ve/ya da uyarılmışlık düzeyi, sosyal bir karşılaşmada neyin ilk olarak fark edileceğini etkileyebilir ve o ruh haliyle eşleşmiş bilgilerin anımsanmasını daha da kolaylaştırabilir. Sonunda ise, sosyal ipuçlarının yorumlanmasını etkileyebilir. Örneğin, mutlu bir ruh halinin etkileri, üzgün ya da öfkeli bir ruh halinden oldukça farklı olabilir. Çocukların, duyguları deneyimleme yoğunlukları ve duygu düzenleme becerileri de durumda ilk fark edilen şeylerin neler olacağını ve duruma atfedilen anlamları etkileyecektir (Oatley & Jenkins, 1996).

Adım 3: Sosyal hedeflerin belirlenmesi (cevap arama)

Crick ve Dodge (1994)'nin modelinde, üçüncü basamağı olan hedeflerin belirlenmesinde duygu süreçlerinin rolü daha açık biçimde görülmektedir. Hedefler; kişinin belirli sonuçlar üretmeye ya da üretmeyi istemeye yönelik işlev gösteren odaklı uyarılmışlık durumları olarak tanımlanmaktadır. Duygular, belirli hedefleri harekete geçirmek için enerji verebilir ya da hedef seçimini ve hedefe ulaşmanın ruh halini ya da duyguyu değiştirebilir.

Akranların duygusal ipuçları da, çocukların hedefleri üzerinde etkili olabilmektedir. Pozitif duygusal sinyaller, yakınlık/bağ kurmak hedeflerini teşvik ederken, negatif ipuçları, yakınlık kurmaya yönelik cesareti kırabilir. Çocukların deneyimledikleri duyguların yoğunluğu ve duygularını düzenleme konusundaki yetkinlikleri de, sosyal durumlarda takip edilen hedeflerin türlerini de etkilemektedir (Eisenberg & Fabes, 1992; Eisenberg & vd. , 1997; Saarni, 1999). Kendi ya da başkalarının duyguları tarafından baskı altına alınmış/bunalmış çocuklar, kendi kendilerine huzursuz hallerini azaltmak adına çekingen, ya da düşmanca amaçlar sergileyebilirler. Duygusal ipucu tespit etmede ve empatide eksiklikler yaşayan çocukların, ilişkilerde yıkıcı davranışlar sergilemeleri daha kolay olabilir; çünkü bu tür çocuklar "diğer çocukların acısını" hissedip/anlayamazlar (Cohen ve Strayer, 1996). Zayıf düzenleme becerileri, durumu farklı bilişle ve duygusal bakış açısıyla değerlendirmelere neden olur ve durumla ilgili faktörleri göz önünde bulunduran bir hedef seçmek için, esnek bir yaklaşım sergilenmesini engelleyebilir (Saarni, 1999). Bunun yerine, çocukların hedefleri sabit/katı kalabilir (Crick ve Dodge, 1994).

Sosyal ilişkisel hedefler; hem bilişsel hem de duygusal yönden daha karmaşıktır. Çünkü daha dikkatli düşünme ile çoklu bilişsel ve duygusal becerilerin koordinasyonunu gerektirmektedir. Bir olaydaki bir çocuk ile, diğerleri arasındaki duygusal bağların doğası, hedef seçiminde ön yargılarla hareket edilmesine neden olabilir. Sosyal ilişkilere yönelik hedefler, arkadaşlık bağlarıyla kolaylaşabilirken; aynı zamanda daha az pozitif ilişkiler, kaçınma ve intikam gibi olumsuz hedefler doğurabilmektedir. Arkadaşlık bağları, çocukları daha çok çaba sarf etmeye motive edebilir, kısmen de olsa bunun nedeni, bir arkadaşı incitmiş olmaktan dolayı hissedilen olumsuz duygulanım, bir diğer nedeni de eğlenceli oyun aktivitelerini sürdürme isteğidir (Arsenio & Lover, 1995; Parker & Gottman, 1989; Akt. Lemerise & Arsenio, 2000).

Adım 4 ve 5: Olası problem çözme stratejileri geliştirme ve *Stratejilerin olası etkinliğini değerlendirme/ yapılanması (cevaba karar verme)*

Crick ve Dodge'nin modelinin dört ve beşinci basamaklarında çocuklar, duruma göre muhtemel tepkilere ulaşırlar. Bu tepkilerden ortaya çıkarabilecekleri sonuçları, hedefleri ve yerine getirebilmelerini kendi öz-yeterliliklerine göre değerlendirmektedirler. Çocuğun hedeflerine en olumlu biçimde cevap veren tepki

seçilir. Araştırmacılar, çocukların deneyimledikleri bir duygunun da çocukların tepkilere ulaşma sürecini etkileyebildiğini ve belirli tepkilere ulaşma sürecinin, bir duyguyu da değiştirebileceğini ifade etmişlerdir. Bu nedenle deneyimler, duygusal ögeler içerdiği için öfkeli, korkmuş ya da mutlu hissetmek gibi farklı tepki türleri için bir ipucu olabilir. Bu tepkiler, duygusal bir öge içerdikleri için belirli stratejilerin geri çağırılmaları durumunda, özel duyguları çağrıştıracaktır. Örneğin, eğer kaçınma deneyimleri kaygının azaltılmasıyla ilişkiliyse, kaçınma tepkilerine ulaşmak korku duygusunu azaltabilir.

Tepkilere ulaşmayı ve değerlendirmeyi etkileyen diğer duygu süreçleri de duyguların deneyimlenme yoğunlukları ve çocukların duygu düzenleme kapasitesidir. Bu noktada güçlü duygular yaşayan çocuklar, çeşitli tepkiler üretemeyerek bunları geniş bir açıdan değerlendiremeyecek kadar aşırı baskı altında ve kendilerine odaklı olabilirler. Bu da, olumlu sosyal etkileşimler yerine kaçmak, öfkeli biçimde misilleme yapmak ya da hırsını almak gibi tepkilerle sonuçlanabilir (Eisenberg & vd. , 1997). Zorlu durumlarda, duygularını iyi biçimde düzenleyebilenlerin, içinde bulundukları durumu bilişsel ve duygusal bakış açılarından değerlendirme olasılıkları daha yüksektir ki, bu da daha yetkin bir tepkinin seçilmesini kolaylaştırmaktadır (Saarni, 1999). Ayrıca tepkilerin duygusal sonuçları dışında çocukların diğerleriyle olan sevilmek, ya da değer verme gibi duygusal bağları (ya da duygusal bağ eksiklikleri) onları tepki seçeneklerini gözden geçirerek, çaba gerektiren süreçlere teşvik edebilir (Perry, Willard & Perry, 1990).

Adım 6: Harekete geçme/ tepkide bulunma

Crick ve Dodge (1994)'nin modelinin son basamağında, çocuk, seçilen tepkiyi eyleme geçirir. Deneyimlenen duyguların yoğunluğu ve çocuğun duygu düzenleme becerisi/kapasitesi, tepkinin gösterimini etkileyebilir. Duyguları, durumlara uygun ve esnek biçimde sergileyebilme becerisi için kişinin hem kendini ifade etme hem de duygusallığı üzerinde ve çoklu bakış açılarında kontrol sahibi olması gereklidir (Saarni, 1999). Dahası, çocuğun ve diğerlerinin duygularına ilişkin ipuçları, karşıdaki kişinin nasıl ilerlediği hakkında sürekli bilgi sağlamakta; bu da çocuğun kendi tepkilerinde ayarlamalar yapmasına imkan tanımaktadır. Duygu ip uçlarını okuma ve gönderme konusunda eksiklikleri olan çocuklar, durumlara oldukça katı yaklaşımlarda bulunabilir (Casey, 1996; Saarni, 1999). Son olarak, duygu ipuçları, çocuğun sosyal bilgiler arasına

depolanmış temsillerinin birer parçasıdır. Örneğin; bir çocuğun, akranının oyuncağıyla oynamak istediği bir durumda, oyuncakları değiştirmek için duygusal yönden pozitif bir teklifte bulunması gayet başarılı olabilir. Çünkü hem çocuk istediği oyuncağı elde etmiş oluyor hem de karşıdaki kişi pozitif hissediyor, hatta bu iki çocuk birlikte oynamaya bile başlayabilir. Fakat bir akranı tarafından öfkeyle gelen talep, yine öfke ve direnç ile karşılaşabilir, bu durumda çocuk ne istediği oyuncağı elde eder ne de bir oyun arkadaşı olur. Bu örneklerde, çocukların hareketlerinin bir parçası olan duygusal ipuçları, akranın tepkisini etkilemiş, sonunda karşılaştığı kişiyi ve durumla ilişkili duyguları da etkilemiştir (Lemerise & Arsenio, 2000).

2.5. Vygotsky'nin Sosyokültürel Tarihsel Kuramı

Bilişsel gelişime yönelik, bireyi merkez alan geleneksel yaklaşımlara alternatif olarak zihinsel işlevselliğin kurumsal, kültürel ve tarihsel özgünlüğüne odaklanan, bir dizi sosyal yaklaşım bulunmaktadır. Bu yaklaşımlara; sosyokültürel, kültürel-psikolojik ve bağlamsal yaklaşımlar gibi farklı ifadeler verilmiştir (Hatano & Wertsch, 2001).

Vygotsky'nin sosyokültürel tarihsel kuramı ise bilişsel gelişimin sosyal bağlamı üzerinde durmaktadır (Kozulin, 2002). Vygotsky'nin kuramı, gelişim psikolojisinde edebiyat, sanat, ekonomi, siyaset bilimi, tarih, sosyoloji, dilbilimi ve biyoloji gibi birçok anlayışı psikolojiye sunması bağlamsal bir bakış açısını ortaya koymaktadır (Miller, 2008). Sosyokültürel tarihsel gelişim yaklaşımı, Vygotsky (1978-1986) tarafından geliştirilen kültür alanındaki en önemli bağlamsal insan gelişimi kuramıdır (Kağıtçıbaşı, 2010). Kültürün, sosyalleşme için bir temel sağlamasına rağmen, daha önceki araştırmaların çoğunun bireysel gelişim üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bununla birlikte, Vygotsky'nin görüşleri; toplumsal kuramlarının sosyal edinimleri; yalnızca yetişkinlerin beceri ve bilgisinin içselleştirilmesi olarak gören bireyselci öğretiden kurtulması gerektiğini savunan birkaç bilim insanını etkilemiştir. Bu kuramcılar, çocuklukta sosyalleşmenin, özel bir alandan ziyade, toplumsal bir alanda gerçekleşen ortak bir süreç olduğunu savunan yorumlayıcı bir yaklaşım önermektedir (Bruner 1986, Cicourel 1974, Corsaro 1988, Valsiner 1987 , Wertsch 1989; Akt. Zuckerman, 2003). Bir anlamda çocuğun tek başına doğal gelişimi imkansızdır. Çünkü, doğduğundan itibaren çevre ile etkileşim içerisindedir. Vygotsky'nin görüşleri, gelişimde kültürel sistemlerin üretilmesi ve sürdürülmesinin temelini vurgulamak için etkileşimli olaylar olduklarını kabul etmenin ötesinde çocukların faaliyetlerinde yapıcı yaklaşımı

vurgulamaktadır (Vygotsky, 1978). Çocuk gelişiminin, sürecinde olgunlaşması, sosyokültürel biçimlendirme sürecine sahip deneyimlerin bir aracı olarak ortaya çıkmaktadır. Çocuğun gelişimin her aşamasında genetik faktörler ve olgunlaşma mekanizmaları çevresindeki sosyokültürel faktörler ile etkileşime girmektedir. Doğal gelişmeye en yakın ifade Vygotsky'nin 'ilkellik' diye ifade ettiği terimdir. Çocuk ilkelliği, gelişimi olgunlaşma süreçleri ve sistematik olmayan gündelik tecrübeleri ile gelişimi yönlendirmektedir. Çocuğun bu deneyimleri, sosyokültürel sembolik sistemler (okuma, yazma, matematik) ve yetişkinlerle birlikte olan deneyimleridir (anne, baba, öğretmenler ve toplumun diğer üyeleri). Çocukların, bu günlük deneyimlere katılma derecesi, kültürel değerlerden etkilenmekte, yaş ve deneyim ile artmaktadır. Yorumlayıcı yaklaşım, gelişim kavramını, çocukların bilişsel ve dil yeteneklerini geliştirmeleri ile sosyal dünyalarındaki değişen bilginin yeniden düzenlenmesi olarak görmektedir. Normal gelişim örüntüsü; çocuğun olgunlaşma ve spontan deneyimsel faktörlerini, yaşadığı aile, toplumun ve kültürün sistematik oluşturucu etkisi ile etkileşimini içerir. Bunların dışında, normal gelişim örüntüsünü etkileyen en önemli unsurlar sembolik arabulucular ve etrafında inşa edilmiş eğitim sistemleri ile etkileşimidir. Sosyokültürel mekanizmalar ile etkileşiminde, doğal gelişme süreçleri kaybolmaz; ancak alt bileşenleri olarak yeni bir sisteme entegre olurlar (Kozulin, 2002).

Yorumlayıcı yaklaşımın temel amacı; akran kültürlerinin açıklanması ve çocuklukta sosyalleşmedeki rollerinin, daha iyi anlaşılmasının sağlanmasıdır. Çocukların dünyalarındaki önemli değişiklikler, ailenin dışındaki hareketlerdir. Bu hareketler, özellikle çocukların, oyun grupları ve anaokullarındaki oyun arkadaşlarıyla kurdukları etkileşimlerdir. Çocuklar, çocukluk bilgi ve uygulamalarının, giderek yetişkin dünyasına katılmak için gerekli bilgi ve becerilere dönüştüren bir dizi akran kültürünün ilkini üretmektedir (Zuckerman, 2003). Vygotsky ve sosyokültürel kuramcılar, bireysel öğrenme yaklaşımını eleştirmiş ve öğrenme sürecinin, bireyler arasında paylaşılan bir süreç olduğunu savunmuşlardır (Prawat & Floden, 1994). Sosyokültürel yaklaşımda, sosyal ortam, bilginin yapılandırılması sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. Bilgi, bir bireyin sahip olduğu bir şey değil, aksine toplumsal grupların karşılıklı etkileşimi sonucu, kültürel ve tarihsel etkenlerin de etkisi ile oluşturulmuş bir şeydir (Prawat & Floden, 1994). Vygotsky, gelişim ve öğrenme konularını insan zihni ve sosyal çevresi arasında bir etkileşimin sonucu olarak kabul etmiştir. Yüksek düzey zihinsel işlevler olarak nitelediği bellek, irade ve problem çözme gibi zihinsel işlevler kuramının temelini oluşturmaktadır (John-Steiner & Mahn, 1996). Ona göre biliş,

köklerini dilden ve kültürel deneyimlerden almaktadır (Kağıtçıbaşı, 2010) Kültürün büyük bir bütünün tamamlayıcı parçası olduğu ve kurucu role sahip olduğu düşünüldüğünde; zihnin, nesiller boyunca toplulukların paylaşılan eserlerinin bir araya getirilmesiyle gelişebileceği söylenebilir (Hatano & Wertsch, 2001). Sosyokültürel yaklaşıma göre bireyi anlamak için, zihnini değil sosyal grup ya da grup içindeki sosyal iletişimi incelenmelidir (Reynolds, Sinatra & Jetton, 1996). İnsanların yüksek düzey işlevleri nasıl geliştirdiğini açıklarken, tarih, sosyal ilişkiler ve kültürü gözönünde bulundurarak bütünsel ve bağlamsal bir bakış açısı geliştirmiştir (Miller, 2008).

Vygotsky'nin kuramının felsefi kökleri; Hegel, Marx ve Engels'e dayanmaktadır. Vygotsky, teorisini oluştururken, özellikle Marksist materyalizmi temel almıştır. Vygotsky, Marx ve Engels'in ekonomi ve politika üzerine ilişkin fikirlerini üç açıdan psikolojiye aktarmıştır. İlki, insanların doğanın yanı sıra, kendilerini çalışma ve araç kullanımı ile dönüştürmeleridir. Yani, ekonomik üretim şekli, insanların çalışma koşullarını, zihnini ve sosyal etkileşimlerini belirlemektedir. Bu süreçte elde edilen deneyimler de insanların zihinlerini tutumlarını, algılarını ve inançlarını etkilemektedir. Çocukların düşüncelerini ise başkaları ile olan etkileşimleri ve etkileşimleri sırasında kullandıkları en önemli psikolojik araç olan dil şekillendirmektedir. İkincisi ise, ekonomik olarak ortak mal ilkesidir. Yani, sosyal olarak paylaşılan bilişle benzerlik göstermektedir. Yetişkinlerin bilgisini, bilişsel gelişimlerini ilerletmek için, çocuklar ve toplumun diğer üyeleri ile paylaşma sorumluluğu vardır. İnsanlar, bitkileri tohumlamak, hasat etmek, malları değiştirmek, makinaları bir araya getirmek vb. gibi birçok şey için bir araya gelirler. Nitekim bu yüzden, insan doğasını soyut olarak, toplumsal tarihsel bağlam dışında ayırt etmek yanlıştır. Üçüncüsü ise, diyalektik değişim ilkesidir. Diyalektik değişim, bütün olguların sürekli olarak değişim geçirdiği ve çelişkili, çatışmalı unsurların bir sentezine doğru hareket ilkesini geliştirmiştir. Tarih, Marx'ın görüşüne göre diyalektik bir süreçtir; çatışmalar ve kararlar dizisidir. Yeni üretim güçleri, mevcut toplumsal sistemle çatışmaya girerek yeni sosyal sistemler kurmaktadır. Çelişkiler, gelişen ve değişen psikolojik yapılar, kavramlar ve yenileri; çocuk ve çevresi, doğa ve yetiştirme vb. gibi arasında gerçekleşebilir (Crain, 2000; Miller, 2008).

Marx'a göre, insanın fikirleri, değerleri ve görüşleri bağımsız bir varoluş hali gibi analiz edilmemelidir. Zihnin doğası, sosyaldır. Sosyal ilişkiler, kültürel gelişimi ve zihinsel işlevleri etkileyen önemli bir unsurdur. İnsanlar, çevrelerinden bağımsız varlıklar değildir, yaşadığı bağlam içinde insandır ve bu şekilde anlaşılabilir (Crain, 2000; Miller, 2008), Marx'ın söylediğine göre; insanlar, tarihsel gelişmede belirli bir

noktada, maddi hayatlarına, yani malların çalışıldığı, üretildiği ve değiştirildiği yollara bağlıdır (Crain, 2000). Çocukların tepkileri, başkalarının çeşitli sosyal ve fiziksel eylemleri bağlamında gerçekleşmektedir. Sosyokültürel tarihsel bağlam, çocukları ve deneyimlerini tanımlar ve şekillendirirken; bağlamı göz ardı etmenin, onlara ilişkin düşünceleri çarpıtacağını söylemektedir. Yani çocuğun davranışlarının nedenini, içinde bulunduğu kültürel bağlamın dışında, kültür yerine sadece çocuğun kendisinde aramamak gereklidir. Bu yaklaşım, yalnız başına çocuğa değil, kültürel-bağlam içinde aktif çocuğa odaklanmaktadır. Çocuklar, sembolik sistemler gibi kültürel araçları gündelik yaşamda, bir sosyal gerçeklik içinde hedeflerine ulaşma girişimleri sırasında problemleri çözmek için kullanmaktadır (Miller, 2008).

Yapılan araştırmanın sonuçları; yüksek düzey zihinsel işlevler olarak nitelenen bellek, irade ve problem çözme gibi zihinsel işlevlerin gelişimine kültürel bakış açısı sunması; sosyal ilişkileri bağlam içinde değerlendirmesi; ekonomik üretim şekillerinin, çalışma koşullarının, deneyimlerinin ve psikolojik araç olarak görülen dilin; insanların, zihinlerini tutumlarını, algılarını, inançlarını ve sosyal ilişkilerini şekillendirdiğini belirttiği için, sosyokültürel tarihsel yaklaşım çerçevesinde değerlendirilecektir. Araştırmada farklı sosyokültürel özelliklere ve düşük ekonomik yaşam şartlarına sahip, benzer bir bağlam içerisinde yaşayan 48–66 ay arası çocuklardan çalışıldığı; ayrıca araştırmada, sosyal problem çözme becerileri temelinde aile işlevselliği, bilişsel gelişim ve duygusal gelişim boyutları arasındaki ilişkiler değerlendirildiği için zihnin, sosyal bir varlık olarak gören ve gelişimi, kültür ile bağlam içerisinde açıklayan sosyokültürel tarihsel kuram tercih edilmiştir. Ayrıca araştırmanın bulguları, çocukların yaşadığı bağlam içerisinde karşılaştıkları problem durumlarına ilişkin ip uçlarının kodlanıp yorumlanması, duygusal ip uçlarının fark edilmesi, hafızada yer alan deneyimlerle ilişkilendirerek, bir dizi bilişsel süreçlerden geçirilip davranışa dönüşmesini içerdiği için sosyal bilgiyi işleme modeli ile yorumlanacaktır.

Sonuç olarak, araştırmanın amacı ve uygulandığı örneklem grubunun kişisel özellikleri göz önünde bulundurularak, bulgular; Crick ve Dodge'un (1994) Sosyal-Bilgi İşleme Modeline duygusal süreçlerin bütünleştirilmiş şekli ile Vygotsky'nin Sosyokültürel Tarihsel Kuramı çerçevesinde tartışılacaktır.

2.6. Sosyal Problem Çözme ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde, erken çocukluk döneminde sosyal problem çözme becerilerini inceleyen araştırmalara yer verilmiştir. İlgili araştırmalar sunulurken, önce yurt içinde yapılan araştırmalar aktarılmış daha sonra yurt dışında yapılmış araştırmalar yer verilmiştir.

2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde sosyal problem çözme becerileri ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar araştırma deseni/modeli' ne göre gruplanarak sunulmuştur.

2.6.1.1. Deneysel Araştırmalar

Dinçer (1995), anaokuluna devam eden 5 yaş grubu çocuklarına kişilerarası problem çözme becerilerinin kazandırılmasında eğitimin etkisini incelemiştir. Araştırmaya 74 çocuk (38'ı deney, 36'sı kontrol grubu) katılmıştır. Araştırma, öntest-sontest olarak yürütülmüştür. Deney grubundaki çocuklara dört ay boyunca 83 dersten oluşan Shure (1992)'un, Kişilerarası Bilişsel Problem Çözme Programı verilmiştir. Araştırma sonunda, eğitim alan grubun kişilerarası problem çözme becerilerinin, eğitim almayan gruptan yüksek olduğu bulunmuştur. Çocukların problem durumuna verdikleri çözüm sayılarının ve kullandıkları kategorilerin, öntest puanlarına ve kontrol grubundaki çocukların puanına göre arttığı, çözüm olmayan cevap sayılarının azaldığı görülmüştür.

Dinçer ve Güneysu (2001), okulöncesi çocuklara verilen kişilerarası problem çözme eğitiminin kalıcılığını incelemişlerdir. Bu araştırmada, çocukların önceki araştırmada aldıkları son test puanları ile, bir yıl sonraki puanları karşılaştırılmıştır. Yapılan ilk araştırmaya 5 yaşında 74 çocuk (34'ü kız, 40'ı erkek) katılmıştır. 38'i deney, 36'sı kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubu çocuklara, 14 hafta problem çözme eğitimi verilmiş ve eğitimden sonra son test ölçümü yapılmıştır. Eğitimin kalıcılığını değerlendirmek için, ilk çalışmanın son testinden bir yıl sonra aynı çocuklara aynı test tekrar uygulanmıştır. Araştırmada ölçme aracı olarak Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi/ OKPÇ (Dinçer, 1995) kullanılmıştır. Araştırma sonunda, deney ve kontrol grubu çocukların puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bir yıl sonraki ölçümde ise deney ve kontrol grubu çocukların puanları arasında anlamlı

düzeyde bir fark bulunmamıştır. Bir yıl içinde kontrol grubu çocukların puanı artarken, deney grubu çocukların puanlarında anlamlı düzeyde düşüş fark edilmiştir.

Özdil (2008), kişilerarası problem çözme becerileri eğitimi programının okul öncesi kurumlara devam eden çocukların, kişilerarası problem çözme becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmaya, Aydın ilinde bulunan ilköğretim okullarına devam eden 6 yaş grubu 72 (36 çocuk deney ve 36 çocuk kontrol) çocuk katılmıştır. Deneysel yöntemin kullanıldığı bu araştırmada, deney grubuna araştırmacı tarafından geliştirilen kişilerarası problem çözme eğitim programı uygulanmıştır. Araştırmada, Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi/ OKPÇ (Dinçer, 1995) ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular incelendiğinde, eğitimine katılan çocukların, kişilerarası problem çözme becerilerinde, eğitim almayanlara göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur.

Dereli (2008), çocuklar için sosyal beceri eğitim programının, 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmaya, anaokulu okullarından 2 deney ve 2 kontrol grubu olarak 81 çocuk (34 kız ve 47 erkek) katılmıştır. Deney gruplarına araştırmacı tarafından, çocuklar için sosyal beceri eğitim programı (Webster-Stratton, 1990) uygulanmıştır. Yapılan çalışmada Wally Çocuk Sosyal Problem Çözme Dedektif Oyun Ölçeği, Wally Duyguları Anlama Testi (Johnson, 2000) ve öğretmen gözlem formu kullanılmıştır. Bu çalışmada, çocuklar için sosyal beceri eğitim programı, deney grubundaki çocukların sosyal problem çözme ve duyguları anlama becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağlamıştır. Ayrıca programının kalıcılığını sınamak amacıyla 8 hafta sonra, deney grubu çocuklarının sosyal problem çözme becerileri ve duyguları anlama becerileri sontest/kalıcılık ölçüm puan ortalamaları karşılaştırılmış ve eğitimin etkisinin korunduğu bulunmuştur.

Kargı (2009), okul öncesi dönemindeki çocuklarda bilişsel yaklaşıma dayalı kişiler arası sorun çözme becerileri kazandırma (BSÇ) programının etkililiğini incelemiştir. Araştırmada, Shure (1992) tarafından geliştirilen Bilişsel Yaklaşıma Dayalı Kişiler arası Sorun Çözme ya da diğer adıyla Ben Sorun Çözebilirim Programının, 4 yaşındaki çocuklar üzerindeki etkililiği araştırılmıştır. Deneysel yöntemin kullanıldığı bu araştırmada, deney grubuna Ben Sorun Çözebilirim (BSÇ) programının, okul öncesi çocuklar için geliştirilen formunun Türkçesi (Öğülmüş, 2006), 4 ay süreyle 59 derste uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubu, Ankara'da özel bir anaokuluna devam eden 38 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmada, Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi/ OKPÇ (Dinçer, 1995) ölçme aracı olarak kullanılmıştır.

Araştırmada, deney grubunda eğitim alan çocukların, sorun çözme beceri puanlarının, kontrol grubuna oranla anlamlı bir şekilde yüksek olduğu; deney grubunda yer alan çocukların sorunlu davranışlarının da azaldığı görülmüştür. Ayrıca sorun çözme becerisi kapsamında, çocukların anne-çocuk sorunlarına ve akran sorunlarına ilişkin olarak önerdikleri kategori ve çözüm sayılarının, sorun davranışlarının açıklayıcısı olmadığı saptanmıştır.

Giren (2013), çocuklar için sosyal beceri ve sosyal problem çözme becerisi eğitimi (ÇİSBEP)' nin 6 yaş grubu çocuklarının Erken Matematik Yeteneği puanlarına etkisini incelemiştir. Bağımsız anaokulları ve ilköğretim okulları bünyesinde ve anasınıflarına devam eden 6 yaş grubu çocuklar ile çalışılmıştır. Çalışma grubu Sosyal Problem Çözme Becerisi puanları düşük çocuklar belirlenerek yanlı eleman örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Araştırmaya deneme 1 grubunda 20, deneme 2 grubunda 22, deneme 3 grubunda 17, kontrol grubunda 27 çocuk olmak üzere toplam 86 çocuk katılmıştır. Araştırmada deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu model uygulanmıştır. Veri toplama araçları, Wally Sosyal Problem Çözme Testi (Spivak & Shure, 1985; Rubin & Krasnor, 1986) ve Erken Matematik Yeteneği Testi-3 B Formu (TEMA-3 B Formu) (Ginsburg & Baroody, 1983) kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma gruplarından deneme 1 grubuna Sosyal Beceri ve Sosyal Problem Çözme Becerisi Eğitimi Programı (ÇİSBEP) haftada 3 gün ve 24 oturum olarak uygulanmış ve ardından "Küçük Çocuklar İçin Büyük Matematik Eğitimi Programı (KÜÇİBÜM)" haftada 3 gün ve 18 oturum olarak uygulanmıştır. Her iki eğitimi alan deneme 1 grubundaki çocukların ön test ve son testleri arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Dereli (2014), değerler eğitimi programının 5,5-6 yaşındaki çocukların sosyal gelişimleri (sosyal beceri, psiko-sosyal gelişim ve sosyal problem çözme becerileri) üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmaya 66 çocuk (33 deney ve 33 kontrol) katılmıştır. Araştırmada aile kayıt formu, araştırmacılar tarafından uygulanan eğitim programı değerlendirme röportajı, okul öncesi çocuklar için psiko-sosyal davranış ölçeği (Türk Psikoloji Derneği) ve Wally çocuk sosyal problem çözme dedektif oyun ölçeği kullanılmıştır. Araştırma deney grubunda çocukların, eğitimden sonra sosyal becerileri, psiko-sosyal gelişimleri ve sosyal problem çözme beceri puanlarında artış olduğu görülmüştür. Ayırıca üç aylık eğitim sonrasında, deney ve kontrol grubu arasında, kalıcılık testlerinde anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Ayrıca ebeveynler değer eğitimi programı sonrasında çocukların olumlu davranışlarının arttığını ve olumsuz davranışlarının azaldığını belirtmişlerdir.

Uysal (2016) tarafından "Eşsiz Yıllar Müdahale Programı Çocuk Boyutu' nun davranış problemleri, sosyal yetkinlik ve sosyal problem çözme becerileri üzerinde etkisinin incelendiği yarı deneysel modelde tasarlanan araştırma kapsamında, deney grubundaki çocuklara yönelik haftada 2 gün 2 saat olmak üzere toplam on sekiz oturumluk Eşsiz Yıllar Müdahale Programı Çocuk Boyutu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre uygulanan Eşsiz Yıllar Müdahale Programı Çocuk Boyutu' nun çocukların davranış problemleri ve sosyal yetkinlik becerisi için düşük bir güce sahip olduğu ve sosyal problem çözme becerisi için programın çok güçlü olduğu görülmüştür. Deneysel uygulama sonrasında Eşsiz Yıllar Müdahale Programı Çocuk Boyutu' na katılan çocuklar ile katılmayanların davranış problemleri ve sosyal problem çözme becerisi puanlarının arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Sonuç olarak programın etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

2.6.1.2. Betimsel Araştırmalar

Akbaş (2005), okul öncesi eğitime devam eden 6 yaş grubu çocukların sosyal problem çözme becerilerini cinsiyet, sosyoekonomik ve kültürel düzey, anne eğitim düzeyi gibi değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmaya Ankara' daki 3 farklı okuldan 60 (30 kız, 30 erkek) çocuk katılmıştır. Araştırmada, Rubin tarafından geliştirilen sosyal problem çözme testi kullanılmıştır. Bu test, sosyal problem çözmenin nicel ve nitel boyutlarını ortaya koymak amacıyla tasarlanmıştır. Çocukların sosyal problem çözme becerilerinin, cinsiyete göre değişmediği, çocukların bulundukları sosyo-ekonomik-kültürel düzey ve anne eğitim düzeyi arttıkça, sosyal problem çözme becerilerinin de arttığı görülmüştür. Ayrıca daha önceden okulöncesi eğitimi almış tüm çocukların, sosyal problem çözme becerilerinin de yüksek olduğu fark edilmiştir.

Anlıak ve Dinçer (2005), farklı eğitim yaklaşımı uygulayan okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerilerini araştırmışlardır. Araştırmaya, 5-6 yaş grubu özel ve resmi okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 122 çocuk katılmıştır. Araştırmada ölçme aracı olarak Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi/ OKPÇ (Dinçer, 1995) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, farklı eğitim yaklaşımlarıyla eğitim programlarını zenginleştiren özel okulöncesi eğitim kurumunda uygulanmakta olan okulöncesi eğitim programının, çocukların problem çözme ve alternatif çözüm düşünme becerileri üzerinde resmi okulöncesine devam eden çocuklarınkinden daha etkili olduğu bulunmuştur.

Türköz (2007), okul öncesi çocuklarda bağlanma örüntüsünün, kişilerarası problem çözme ve açık bellek süreçlerine etkisini incelemiştir. Araştırmaya üst, orta ve alt sosyoekonomik düzeyden gelen 5-6 yaş grubundan 77 (43 kız ve 34 erkek) çocuk katılmıştır. Araştırmada Aile Bilgi Formu (ABF), Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE) (Savasır, Sezgin ve Erol; 1994), Bağlanma Öykü Tamamlama Testi (BÖTT) (Cassidy, 1988; Uluç, 2005), Çocuklar için Bellek Ölçeği (ÇBÖ) (Cohen, 1997; Tekok-Kılıç ve Elmastas-Dikeç; 2001), İpucuyla Hatırlama Görevi (İHG), Problem Çözme Öykü Tamamlama Ölçümü (PÇÖTÖ) ile İlişkisel Problem Çözme Öğretmen Gözlem Formu'nun (PÇÖGF) ve Okul Soru Formu (OSF) ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, kişilerarası stres içeren problematik durumlarda, güvenli bağlananlar, girişken-pozitif başetme yollarını seçerken; güvensiz bağlananlar, çekingen, ya da saldırgan başetme yollarına başvurmuşlardır. Ayrıca bellek testlerinden elde edilen bulgular da, sözel bellek görevlerinde güvenli bağlananlar lehine, anlamlı farklılıklar ortaya koymuştur.

Anlıak ve Dinçer (2009) çalışmalarında, yaşamın ve eğitimin getirdiği hızlı değişim ve gelişmelerin, okulöncesi beş yaş grubu çocukların yaşamlarında karşılaştıkları kişilerarası problemlere yönelik ürettikleri çözüm sayılarında ve kullandıkları kategorilerde, farklılaşmaya yol açıp açmadığını değerlendirmişlerdir. Kişiler arası problem çözme becerileri eğitiminin, beş yaş grubu çocuklar üzerindeki etkisinin incelendiği, 1994 ve 2004 yılında yapılan iki araştırmadan elde edilen bulgular karşılaştırılmıştır. Araştırmada, 130 (74 çocuk 1995 yılında, 56 çocuk 2004 yılında) çocuğa okulöncesi kişiler arası problem çözme testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda günümüz çocuklarının, kişiler arasında ortaya çıkan problemlere getirdikleri çözümlerde artış olduğu saptanmıştır. Ayrıca çocukların kişiler arasındaki problemleri çözerken kullandıkları kategorilerde, 2004 yılındaki çocukların akranla ilgili problem durumlarında ödünç alma ve fiziksel zarar kategorisinde, anne ile ilgili problem durumlarında; yerine koyma, tamir etme, otorite yardımı ve saklama kategorilerini daha fazla kullandıkları görülmüştür.

Şahin (2009), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının özerklik ve atılganlık düzeyleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ayrıca bu çalışmada problem çözme becerileri ile özerklik ve atılganlık düzeyleri yaş, cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırmaya, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinin metropol ilçelerinde okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden alt sosyo-ekonomik düzeyden 141 ve üst

sosyo-ekonomik düzeyden 140 çocuk olmak üzere toplam 281 çocuk katılmıştır. Araştırmada ölçme aracı olarak Psiko-sosyal Gelişim Özerklik ve Atılganlık ölçekleri (Kaya, 2000), Wally Sosyal Problem Çözme Testi (Spivak & Shure, 1985; Rubin & Krasnor, 1986) ve Öğrenci Bilgi Formu kullanılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda problem çözme becerileri arttıkça, özerklik ve boyutları düzeyinin de az da olsa arttığı; özerklik düzeyi artıkça sosyal problem çözmenin boyutlarının da az da olsa arttığı görülmüştür. Ayrıca toplam sosyal problem çözme düzeyi ve arkadaş edinme düzeyi arttıkça; atılganlık düzeyinin de az da olsa artığı, nesne edinme becerileri arttıkça, atılganlık düzeyinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2012), 60-72 aylık çocukların duyguları anlama becerilerinin, sosyal prolem çözme becerilerine etkisini incelemiştir. Bu genel amaç doğrultusunda çocukların sosyal problem çözme becerileri, çocukların demografik özelliklerine (cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, eğitim süresi) ve ailelerinin demografik özelliklerine (ailenin sosyo-ekonomik durumu, annenin ve babanın öğrenim durumu) göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmaya, Konya il merkezine bağlı Selçuklu, Meram ve Karatay' daki bağımsız anaokulları ve ilköğretime bağlı anasınıflarından tesadüfî olarak seçilen 350 çocuk katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Denham Duygu Anlama Testi ve Wally Çocuk Sosyal Problem Çözme Dedektif Oyun Ölçeği kullanılmıştır. Yapılan çalışmada, duyguları anlama becerileri, yaş, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi ve anne öğrenim durumuna göre çocukların, sosyal problem çözme becerilerinin farklılaştığı görülmüştür. Ancak cinsiyet, ailenin aylık toplam geliri ve baba öğrenim durumu değişkenlerinin, çocukların sosyal problem çözme becerisi üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir.

Dereli (2013), çocuklar için sosyal problem çözme ölçeği' nin, 6 yaş grubu için Türkiye uyarlaması ve okul öncesi davranış problemleri ile, sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmaya, 400 çocuk (208 erkek ve 192 kız) katılmıştır. Araştırmada Wally Çocuk Sosyal Problem Çözme Dedektif Oyunu Ölçeği' nin, 6 yaş çocukları için Türkiye uyarlaması yapılmıştır. Sosyal problem çözme becerilerinin, okul öncesi davranış problemlerini açıklama düzeyi ile cinsiyet ve sosyo-kültürel düzey değişkenlerinin, sosyal problem çözme becerilerini açıklama düzeyi incelenmiştir. Araştırmada Wally çocuk sosyal problem çözme dedektif oyun ölçeği ve okul öncesi davranış sorunları tarama ölçeği kullanılmıştır. Yapılan çalışmada çocukların, sosyal problem çözme becerilerinin, okul öncesi davranış problemlerini anlamlı düzeyde açıkladığı görülmüştür. Ayrıca cinsiyet ve sosyo-kültürel düzey

değişkenlerinin, çocukların sosyal problem çözme becerilerini anlamlı düzeyde açıklamadığı saptamıştır.

Özmen (2013), 5-6 yaş grubu çocukların akran ilişkilerini, sosyal problem çözme becerisi açısından incelemiştir. İlişkisel tarama modelinde düzenlenen araştırmanın çalışma grubu; 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Konya il merkezine bağlı Selçuklu, Meram ve Karatay'daki okul öncesi eğitim kurumlarından, seçkisiz olarak seçilen bağımsız anaokulları ve ilköğretime bağlı anasınıflarında eğitim gören, 5-6 yaş 450 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği ve Wally Sosyal Problem Çözme Testi (Spivak & Shure, 1985; Rubin & Krasnor, 1986) kullanılmıştır. Araştırmada çocukların akranlarıyla ilişkilerinde gösterdikleri çekingenlik, sosyal kabul, problem çözme, sosyal davranış ve saldırganlık davranışlarının, sosyal problem çözme becerisine göre farklılaştığı belirlenmiştir.

Bal ve Temel (2014), okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 4-6 yaş çocuklarının kişiler arası problem çözme ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu, okul öncesi kurumuna devam eden Ankara ili, alt- orta- üst sosyoekonomik bölgede yaşayan, her yaş grubundan 20 şer, her sosyo-ekonomik düzeyden ise 60 olmak üzere, 180 çocuk oluşturmuştur. Yapılan çalışmada, Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri (OKPÇ) (Dinçer, 1995) ve Bakış Açısı Alma Becerisi (Şener, 1996) ölçekleri kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde, çocukların OKPÇ Becerileri ve Bakış Açısı Alma Becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi için, Pearson Korelasyon kullanılmıştır. Çocukların yaş ve sosyo-ekonomik düzeylerinin, OKPÇ Becerileri ve Bakış Açısı Alma Becerileri ile ilişkisi, tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Çocukların cinsiyet ve kardeşi olma durumlarının, OKPÇ Becerileri ve Bakış Açısı Alma Becerileri ile ilişkisi ise, t-testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, çocukların Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri ile Bakış Açısı Alma Becerileri (Algısal, Bilişsel, Duygusal) arasında, orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki görülmüştür.

Yoleri (2014), okul öncesi dönem çocuklarının kişilerarası problem çözme becerisi ve kavram gelişimi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya İzmir ili, merkez ilçelerinde okul öncesi kuruma devam eden, 4-6 yaş arası 757 çocuk katılmıştır. Araştırmada Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu (Yoleri, 2010) ve Okul Öncesi Çocuklar İçin Kişiler Arası Problem Çözme Testi/OKPÇT (Dinçer, 1995) ölçme

aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada, kişilerarası sorunları çözmede çocuklar tarafından getirilen çözümlerin toplam puanı ile Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu alt testlerinden, ilk beş alt testin oluşturduğu Okula Hazır Oluş puanı (renk, harf/ses, sayı/sayma, boyut/karşılaştırma, şekil) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Ayrıca yine kişilerarası problem çözme becerisi ile, Bracken Temel Kavram Ölçeği- İfade Edici Formu alt testlerinden Yön/Konum ve Zaman/Sıralama arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna karşılık, Benlik/Sosyal Farkındalık, Doku/Materyal ve Miktar alt testleri açısından istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Görücü ve Karakuş (2017), anne baba tutumlarının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisini incelemiştir. Konya ili, Selçuklu, Meram ve Karatay merkez ilçelerinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden, 60-72 ay çocuklar ve bunların anneleri ile çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini, okul öncesi eğitim kurumlarından tesadüfi olarak seçilen, 249 kız, 251 erkek olmak üzere toplam 500 çocuk ve bunların annelerinden oluşmaktadır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak Aile Bilgi Formu, Ebeveyn Tutum Ölçeği ve Wally Sosyal Problem Çözme Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, anne tutumlarının, çocukların sosyal problem çözme becerilerinde bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.6.1.3. Ölçek Araştırmaları

Kayılı ve Arı (2015) tarafından Wally Sosyal Problem Çözme Testi' nin, üç-beş yaş Türk çocuklarına uyarlama ve geçerlik-güvenirlik çalışması yapılmıştır. Konya ilinde, resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden farklı sosyo-ekonomik koşullardan gelen çocuklar arasından basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile örneklem oluşturulmuştur. Araştırmada 3-5 yaş arası 699 çocuk ile çalışılmıştır. Wally Sosyal Problem Çözme Testi' nin güvenirliğini belirlemek amacıyla, iç tutarlık katsayısı (KR - 20), testi yarılama güvenirlik katsayısı ve test- tekrar test güvenirlik katsayısı analizi işlemleri yapılmıştır. Geçerlik çalışmasında ise, yapı geçerliği, kapsam geçerliği, eş zaman/ölçüt geçerliği analizi işlemleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, Wally Sosyal Problem Çözme Testi' nin 3-5 yaş Türk çocuklarının sosyal problem çözme becerilerini değerlendirmede, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu saptanmıştır.

Yılmaz (2016), 48-72 ay arsındaki çocukların sosyal problem çözme becerilerini ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmiştir. Araştırmada, çocukların

sosyal problem çözme becerilerinin, çocuklara (yaş, cinsiyet, okul öncesi eğitime devam süresi ve kardeş sayısı) ve ebeveynlerine (anne-baba öğrenim durumu, gelir düzeyi) ilişkin değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma karma araştırma modellerinden biri olan Sıralı Dönüşümsel Tasarım'a uygun olarak geliştirilmiştir. 48-72 aylık çocukların yaşadıkları sosyal problem durumlarını belirlemeye yönelik nitel veriler toplanmış, ardından geliştirilen Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği' nin geçerlik-güvenirlik çalışması ve çocukların sosyal problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenebilmesi için nicel veriler toplanmıştır. Çalışmanın nitel bölümünde 168 çocuk, nicel bölümünde ise 257 çocuk ile çalışılmıştır. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Sosyal Problem Çözme Becerileri Aile Görüşme Formu ve 48-72 aylık çocuklara yönelik Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Geliştirilen Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği' nin geçerliğini test etmek amacıyla Wally Sosyal Problem Çözme Testi ve Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği kullanılmıştır. Nitel boyutta elde edilen verilerde yer alan, çocukların okulda, evde ve ev dışında yaşadıkları 546 sosyal problem durumu 10 kategoride toplanmıştır. Nitel verilere göre geliştirilen, Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği öyküleme tekniğinde tasarlanmıştır. Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği, puanlamaya dahil edilmeyen ilki örnek hikaye olmak üzere toplam yedi hikâyeden oluşmaktadır. Hikâyelerin konuları, Alay Etme, Kurallara Uyma, Israr, Şiddet, Paylaşma, İletişim Kurma ve Dışlanma' dır. Geliştirilen Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği' nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda çocukların sosyal problem çözme becerilerinin, çocukların yaşına, anne-baba öğrenim durumu ve ailenin gelir düzeyi göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Cinsiyet, kardeş sayısı ve okul öncesi eğitime devam süresinin ise sosyal problem çözme becerileri üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir.

Sonuç olarak, erken çocukluk döneminde çocukların sosyal problem çözme becerileri ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmaların, daha çok sosyal problem çözme becerileri için geliştirilen eğitim programlarının etkisinin ve kalıcılığının incelendiği araştırmalar olduğu görülmüştür. Ayrıca, sosyal problem çözme becerileri ile yaş, cinsiyet, sosyoekonomik ve kültürel düzey, farklı eğitim yaklaşımları, kuşak farklılıkları, özerklik ve atılganlık, duyguları anlama, akran ilişkileri, anne tutumları, bakış açısı alma ve kavram gelişimi gibi değişkenler arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmaların yapıldığı, ölçek uyarlaması ve ölçek geliştirilmesi çalışmalarının olduğu fark edilmektedir. Bununla birlikte erken çocukluk döneminde çocukların sosyal

problem çözme becerileri ile, yürütücü fonksiyonlar (bellek, bilişsel esneklik ve ket vurma), bağlanma, empati (algısal bakış açısı alma, bilşsel bakış açsısı alma, duygusal bakış açısı alma), dil becerileri, sosyal referanslama arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalara rastlanmamıştır.

2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde sosyal problem çözme becerileri ile ilgili yurt dışında yapılan betimsel araştırmalar sunulmuştur.

Quamma (1997), istismara uğrayan ve uğramayan çocukların, sosyal problem çözme becerilerini ve yürütücü fonksiyonlarını incelemiştir. Araştırmada anne eğitim düzeyi ve sosyoekonomik durumu, yaş, etnik köken, cinsiyet ve sözel yetenek açısından benzer özelliklere sahip, istismara uğrayan (30) ve uğramayan (28) 4-5 yaş arası çocuklarla çalışılmıştır. Araştırmada, bilişsel beceriler için; Vocabulary Subtest (WPPSI-R, Wechsler, 1989) ve Recognition Memory (Brown & Scott, 1971), yürütücü fonksiyonlar için; Continuous Performance Test (Loong, 1988), Visual Search (Welsh, Pennington, Ozonoff, Rouse & McCabe, 1990), Day-Night Task (Gerstadt, Joo Hong, & Diamond, 1994), 3 Pegs Task (Belamore & Wozniak, 1984), Tapping Test (Diamond & Taylor, 1996), Tower of Hanoi-Children's Version (Klahr & Robinson, 1981), sosyal problem çözme becerileri için; Video Stimuli (Dodge, Pettit, McClaskey & Brown, 1986), Home Interview with the Child (HlWC-Dodge, 1988) ve öğretmenler tarafından doldurulan davranış değerlendirme ölçeği (BASC - Teacher Report Scale) (Reynolds & Kamphaus, 1992) ölçme araçları kullanılmıştır. Yapılan çalışmada, planlamanın tepki üretimi ile, sürekli dikkat ve ket vurmanın ise kodlama becerileri ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca sosyal problem çözme becerileri ve yürütücü fonksiyonlar ile, özellikle dikkat sorunları, sosyal beceriler ve davranışların düzenlenmesi arasında anlamlı ilişkiler görülmüştür.

Walker, Irving ve Berthelsen (2002), okul öncesi dönemde sosyal problem çözme stratejileri ve yeterlilik üzerinde, cinsiyetin etkilerini araştırmışlardır. Araştırmaya, ortalama 62 aylık, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyden gelen 179 (91 erkek ve 88 kız) çocuk katılmıştır. Araştırmada sosyometrik statü sınıflandırma (sociometric status classification) (Asher ve Dodge, 1986), öğretmenlerin çocukların mizacını değerlendirdiği öğretmen mizaç anketi (teacher temperament questionnaire) (Thomas & Chess, 1977) ve sosyal problem çözme becerilerini (kışkırtma, akran

grubuna girme, paylaşma veya sırayı beklemeyi içeren) değerlendirmek, için tasarlanan sosyal durumlar, ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada çocuklara, akranları ile yaşadıkları sosyal problem durumlarını içeren hikayeler anlatılmış ve çocukların cevapları değerlendirilmiştir. Çocukların verdikleri cevaplar sınıflandırılmış (belirsiz durumlar, kasıtlı durumlar, sosyal beklenti durumları ve akran kabulü), yanıtların yetkinliği değerlendirilmiş ve cinsiyete göre karşılaştırılmıştır. Araştırmada kızların, erkeklerden daha yetkin oldukları ve başarılı çözümler üretkileri görülmüştür. Ayrıca erkek çocukların, kız çocuklardan daha fazla sözlü ve fiziksel saldırgalık içeren stratejileri kullandıkları farkedilmiştir. Bununla birlikte hedef alınan çocuk, soruların iletildiği çocukla aynı cinsiyette ise, problemi çözmede daha başarılı olmuştur.

Mayeux ve Cillessen (2003), erken çocukluk döneminde sosyal problem çözme sürecinin gelişimini incelemişlerdir. Araştırmaya, okulöncesi kuruma (114) ve 1.sınıfa (117) devam eden, 231 erkek çocuk katılmıştır. Araştırmada, sosyometrik değerlendirme (sociometric assessment) (Asher, Singleto, Tinsley & Hymel, 1979) ölçeği kullanılmış ve Crik ve Dodge, (1994) tarafından geliştirilen, sosyal bilgiyi işleme modeline dayalı sosyal-bilişsel görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde çocuklara, sosyal problem durumlarını içeren hikayeler anlatılmış, ocukların cevapları değerlendirilmiş ve kategorilendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, çocukların, daha çok olumlu sosyal tepkileri içeren cevaplar verdikleri görülmüştür. Özellikle büyük yaş grubundaki çocuklar, diğer akranlarına göre sosyal problemlerin çözümüne yönelik daha etkili ve kararlı çözümler üretmişlerdir. Ayrıca akranları tarafından kabul edilen çocukların, daha düşük akran statüsüne sahip çocuklardan daha etkili ve olumlu sosyal çözümler ürettikleri farkedilmiştir.

Warden ve Mackinnon (2003), çocukların sosyal davranışları ve sosyometrik statüleri, empati ve sosyal problem çözme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sosyometrik değerlendirmeler sonucunda eşleşmiş iki okuldan, 9-10 yaşındaki 131 çocuk, araştırmaya katılmıştır. Çocukların doldurduğu Sosyal Davranış Anketi (Social Behavior Quastionnare) (Warden & Christie, 1997) sonuçlarına göre 21 prososyal, 23 zorba (kabadayı) ve 14 zorbaların (kabadayıların) kurbanı çocuk belirlenmiştir. Gruplar belirlendikten sonra çocukların empati ve sosyal problem çözme becerileri, empati indeksi (Empathy Index) (Bryant's; 1982) ve sosyal problem çözme görevleri (Social problem-solving task) (Joffie, Dobson, Fine, Marriage & Haley, 1990) ölçme araçları ile ölçülmüştür. Araştırmada olumlu sosyal davranışlara sahip çocukların, zorba ve kurban gruplarından daha popüler olduğu ve onlardan daha fazla empatik farkındalık

gösterdikleri görülmüştür. Ayrıca çocukların empatik farkındalık düzeylerinde, cinsiyetin önemli olduğu saptanmıştır. Olumlu sosyal davranışlara sahip olan çocukların, sosyal uygunsuz durumlara diğer çocuklardan daha olumlu cevaplar verdikleri fark edilmiştir. Bununla birlikte akranları tarafından zorba olarak değerlendirilen çocukların, sosyal problemlerin çözüm stratejilerinin negatif sonuçları hakkında olumlu sosyal davranışlar sergileyen çocuklara göre daha az farkında oldukları bulunmuştur.

Erwin, Firth ve Purves (2004) çocukların kişiler arası bilişsel problem çözme becerilerinin, cinsiyet tipine göre belirlenmiş ikilemlerden etkilenip etkilenmedikleri incelenmiştir. Araştırmaya 6-8 yaş arasında, aynı okula giden 50 (25 erkek ve 25 kız) çocuk katılmıştır. Çalışmada, dördü erkek dördü, kız çocuklara hitap eden sekiz sosyal problem çözme hikayesi ile, kişiler arası bilişsel problem çözmenin ana unsuru olan, alternatif çözümler düşünme (Alternative Solutions Thinking) ve nedenini düşünme (Consequential Thinking) becerileri araştırılmıştır. Erkek ve kız çocukların her cinsiyet tipi hikayesinden aldıkları puanlar; cinsiyet, önerilen alternatif çözümlerin sayısı ve nedenleri tahmin etme puanları 2×2 Manova testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Araştırmada, hikayelerde alternatif çözümler düşünme ve nedenleri düşünme önerileri açısından cinsiyetin, önemli farklılığa neden olmadığı bulunmuştur.

Pickover (2006), 4 ve 5 yaşındaki çocukların bağlanma stilleri ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 18 erkek ve 12 kız olmak üzere 30 çocuk (her iki yaş içinde 15 çocuk) katılmıştır. Katılımcıların %70' i Asya-Amerikalı (iki dilli), üst- orta sınıf ve evli ailelerden gelmektedir. Araştırmada Okulöncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi (PIPS) (Shure, 1990) ve Bağlanma Q Stili (AQS) (Waters, 1995) kullanılmıştır. Araştırma sonunda, 4 yaş ve 5 yaş çocuklar arasında gelişimsel farklılıklar ortaya çıkmıştır. Beş yaş çocuklarının, sosyal tepkileri oluşturmada ve zamanı kullanmada daha gelişmiş oldukları grülmüştür. Ayrıca bağlanma ve sosyal yetkinlik arasındaki ilişkinin, çocukların akranları ve yetişkinler ile olan sosyal problemlerini çözme becerilerine etkisinin nasıl olduğu görülmüştür.

Green, Cillessen, Rechis, Patterson ve Hughes (2008), 6 yaşındaki çocukların sosyal problem çözme becerileri ve strateji kullanımlarını incelemişlerdir. Araştırmaya, üst ve orta sosyoekonomik düzeyden gelen, 257 (124 kız ve 133 erkek) çocuk katılmıştır. Katılımcıların etnik yapısı; %95 beyaz Avusturalyalı, %5 Aborjin, Asya ve polinezya Avusturalyalı şeklindedir. Çocuklara oyuna dahil olma ve oyuncak elde etme ile ilgili iki zorlayıcı hikaye sunmuşlardır. Araştırmada, çocukların sosyal girişimleri

(children's social initiative) (Gresham & Elliott; 1990), sosyal etki (social influence) (Kohn, 1988), akran gruplarına kabul davranışları (peer group entry behavior) (Guralnick, 1993), ve olumlu sosyal, agresif, içine kapanık davranışlarla (prosocial, aggressive–disruptive, and withdrawn behaviors) (Cassidy & Asher, 1992) ilgili dört ölçekten oluşan öğretmen değerlendirme formu kullanılmıştır. Ayrıca sosyal problem çözme becerileri için sosyal problem çözme testi (Social Problem Solving Test) (Rubin, Daniel-Beirness ve Hayvren's, 1982), okulöncesi kişilerarası problem çözme testi (Preschool Interpersonal Problem-Solving Test) (Spivack & Shure's, 1974) ve enactive değerlendirme yöntemi (Mize & Ladd's, 1988) kullanılmıştır. Yapılan çalışmada, erkeklerin ve kızların olumlu sosyal davranışlar ve stratejiler sunarken benzer yanıtlar verdikleri görülmüş; fakat bazı kızların özellikle akranlarından daha fazla olumlu sosyal stratejiler sunduğu farkedilmiştir. Ayrıca öğretmen değerlendirmeleri incelendiğinde, kızların sosyal yetkinlikleri ile, antisosyal davranışlara zorlayıcı yanıtlar arasında etkileşim görülmüştür.

Stevens (2009), düşük gelirli ailelerden gelen, özellikle Head Start programına devam eden çocukların sosyal problem çözme ve bilişsel esneklikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 4,5 -6 yaş arasında 82 (42 erkek ve 40 kız) çocuk katılmıştır. Araştırmaya katılan çocukların devam ettiği okulların etnik yapısı; %57 Afrikalı Amerikalı, %15 Avrupalı Amerikalı, %14 Hispanik/latin, %11 Asya Pasifik Adalı ve 0,5% Kızılderili' dir. Araştırmada, okul tabanlı çocuk değerlendirme formu (School-based child assessment), ev tabanlı çocuk değerlendirme formu (Home-based child assessment) , öğretmen raporu (Teacher report**)**, Wally Sosyal Problem Çözme Dedektif Testi (Social Problem-Solving Detective Test/WALLY) (Webster-Stratton, 1990; Webster- Stratton & Hammond, 1997), Flexible Item Selection Task (FIST; Jacques ve Zelazo, 2001), akran kabulü öğretmen raporu (Teacher Report of Children's Peer Relationships) (Greenberg, 1994), sosyal beceriler ve problem davranışlar için öğretmen raporu (Sosyal Beceriler Ölçeği/34 madde ve Problem Davranış Ölçeği/42 madde) (The Preschool-Kindergarten Behavior Scale, 2nd Edition) PKBS-2; Merrell, 1994), çocuk sosyal davranışlar öğretmeni raporu (Teacher Checklist) (Coie, Terry, Dodge & Underwood, 1993) ve zeka testi (Kaufman-Brief Intelligence Test) (K-Bit; Kaufman & Kaufman, 1990) ölçme araçları kullanılmıştır. Çalışmada sosyal problem çözme ve bilişsel esneklik arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Kasik ve Gálc (2016), tarafından Macaristan'da 4-6 yaş grubundaki 447 çocuğa yönelik yapılan araştırmada çocukların sosyal problem çözme becerileri; uyum, olumlu

sosyal davranışlar ve problem çözmede yaşadıkları zorluklar incelenmiştir. Araştırmada çocuklar, anne-baba ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde ebeveyn ve öğretmenlerin araştırmaya konu olan tüm alanlarda farklı fikirlere (örneğin sosyal problem çözme becerileri olumlu-olumsuz) sahip oldukları görülmüştür. Anneler ile babaların alt ölçeklere verdikleri en yüksek puanların farklılık gösterdiği saptanmıştır. Ayrıca bu çalışmada, çocuklara en düşük puan veren değerlendiricilerin babalar olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, erken çocukluk döneminde çocukların sosyal problem çözme becerileri ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmaların; sosyal problem çözme sürecini ve bu süreçte kullandıkları stratejileri inceleyen araştırmalar olduğu görülmüştür. Ayrıca sosyal problem çözme becerileri ile yaş, cinsiyet, sosyometrik statüler, empati, yürütücü fonksiyonlar, bağlanma stilleri ve bilişsel esneklik gibi değişkenlerle ilişkilerine bakılan çalışmaların yapıldığı fark edilmektedir. Bununla birlikte erken çocukluk döneminde çocukların, sosyal problem çözme becerileri ile benlik algısı, dil becerileri, sosyal referanslama arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalara rastlanmamıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu araştırmanın amacı, farklı sosyokültürel özelliklere ve düşük ekonomik yaşam şartlarına sahip 48–66 ay arası çocukların sosyal problem çözme becerileri temelinde aile işlevselliği; bilişsel gelişim boyutunda yürütücü fonksiyonlar (bellek, bilişsel esneklik ve ket vurma) ve dil becerileri; duygusal gelişim boyutunda ise empatinin bileşenleri algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma arasındaki ilişkileri yapısal denklem modeli kullanarak ortaya koymak ve geliştirilen modeli yaş, bağlanma, sosyal referans alma, benlik algısına göre incelenmektir. Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve analizine yer verilecektir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modeli, iki ya da daha çok değişken arasındaki değişimin birlikteliğini ve derecesini belirleyen ilişkisel tarama modeli olarak geliştirilmiştir (Bordens & Abbott, 1991). Bu araştırmada çocukların yaşadığı ailenin aile işlevselliğinin, onların sosyal problem çözme becerilerine hem doğrudan etkilerini hem de bilişsel gelişim düzeylerine ve duygusal gelişim düzeylerine etkileri aracılığıyla dolaylı olarak etkilerini belirlemeye çalışmıştır. İçerisinde ilişkilerin bulunduğu bir durumu ortaya koymayı amaçladığı için, tarama modeli olarak desenlenmiştir. Bu noktada, aile işlevselliğinin, bilişsel gelişimin ve duygusal gelişimin bir işlevi olarak, erken çocukluk döneminde sosyal problem çözme becerileri incelenirken yapısal denklem modeli (yapısal eşitlik modeli) AMOS programı kullanılarak test edilmiştir.

3.1.1. Yapısal Denklem Modeli (Yapısal Eşitlik Modeli)

Yapısal denklem modeli (YDM), değişkenler arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi ve kuramsal modellerin sınanması için kullanılmaktadır (Bayram, 2013; Schumacker & Lomax, 2004; Yılmaz, 2004). YDM, regresyon, faktör analizi ve varyans (kovaryans) analizi gibi, çok değişkenli istatistik analiz yöntemlerini içinde bulunduran bir modellemedir. Bu teknik içsel yapıların dışsal yapılarla nasıl bir ilişkisi

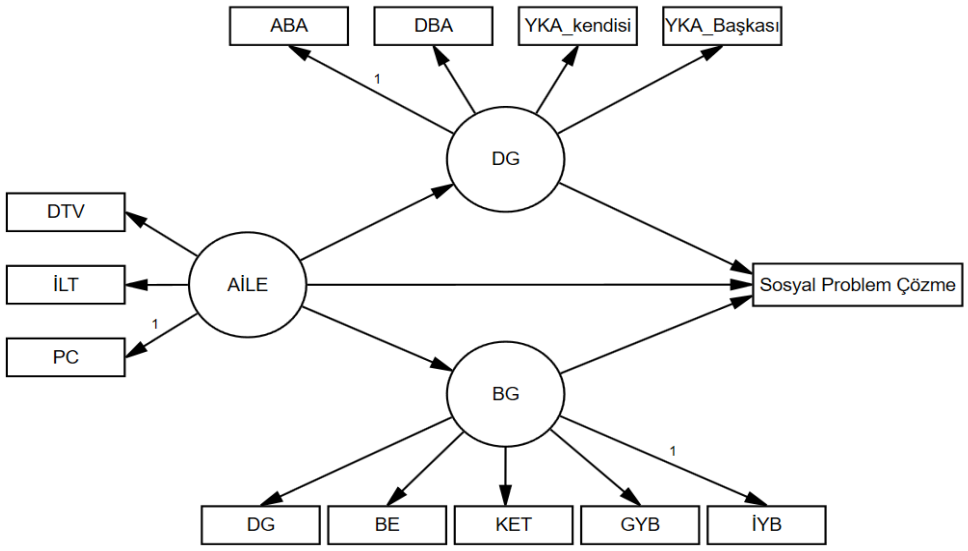
olduğunu betimleyen bir ya da daha fazla doğrusal regresyon eşitliklerini içermektedir (Bayram, 2013; Kline, 2005; Sümer, 2000).

YDM'de ilk olarak kuramsal çerçeve ortaya konulmakta, sonra değişkenler arasındaki ilişki örüntüsü belirlenmekte ve tümdengelimci bir yaklaşım ile bu kuramsal yapının veriler tarafından doğrulanıp doğrulanmadığı test edilmektedir (Şimşek, 2007). Kuramsal alt yapı ile, oluşturulan modeldeki değişkenler arasındaki ilişkilere ilişkin bütün parametrelerin ayrıntılı olarak açıklanması ile model kurulmaktadır. YDM'de ölçüm modeli ve yapısal model olmak üzere iki temel model söz konusudur. YDM analizi ölçüm modeliyle başlamaktadır (Sümer, 2000; Şimşek, 2007). Ölçme modelinde gizil değişkenler tanımlanarak bütün değişkenler arasındaki yönü tanımlanmamış ilişkiler (korelasyonlar) hesaplanmaktadır. Ölçme modeli, gözlenen değişkenlerin, gizil değişkenleri ne kadar temsil etttiğinin değerlendirilmesini fırssat sunmaktadır. Bu noktada seçilen ölçekler (gözlenen değişkenler) ölçme modelindeki gizil yapıları betimlemektedir. Yapısal modelde ise, gizil değişkenler ve bir gizil değişkenin göstergesi olamayan değişkenler arasındaki ilişkilerin yönü belirlenmekte, ilişki örüntüsü tanımlanmakta ve bazı parametreler sabitlenmektedir. Yapısal denklem modelinin belirlenmesinde gizil değişkenler arasındaki ilişkilere ait parametrelerin yanı sıra, modelde yer alan bütün gösterge değişkenlerin ve hata varyanslarının belirlenmesi gerekmektedir (Bayram, 2013; Eroğlu, 2003; Kline, 2005; Schumacker & Lomax, 2004; Weston & Gore, 2006). YDM analizinde değişkenler arasındaki oklar, iki değişken arasındaki nedensel ilişkinin yönünü gösterirken; çift yönlü oklar, birlikte değişimi göstermektedir. Okların yönü, gizil değişkenlerden gözlenen değişkenlere doğrudur. Bu, gizil değişkenlerin, gözlenen değişkenler için bir yordayıcı olduğu anlamını taşımaktadır (Şimşek, 2007).

3.1.2. Araştırmada Neden Yapısal Denklem Modeli (Yapısal Eşitlik Modeli) Kullanıldı

YDM çok sayıda aracı (mediator), ya da dolaylı etkileri veya biçimlendirici (moderator) değişken içeren modellerin tek bir işlemle yapılmasına olanak sağlamaktadır (Sümer, 2000). Araştırmada, sosyal problem çözme becerilerini etkileyen birden fazla faktör arasındaki ilişki eş zamanlı olarak incelendiği için çok değişkenli bağımlı yöntemlerden biri olan yapısal denklem modeli kullanılmıştır. Ayrıca aynı değişkenin, birden fazla ve farklı ölçme araçları ile ölçmeye fırsat veren güçlü bir

istatistik yöntemi olduğu için tercih edilmiştir. Araştırmada gizil değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesine ve her gizil değişkenin birden fazla ölçüm aracı ile ölçülmesine olanak sağlanmaktadır. Bununla birlikte, alan yazına dayanarak oluşturulan teorik modelin araştırma sonunda elde edilen bulgular ile ne kadar açıklanıp açıklanmadığını ortaya koymaktadır. Bu noktada, aile işlevselliğinin, bilişsel gelişimin ve duygusal gelişimin bir işlevi olarak, erken çocukluk döneminde sosyal problem çözme becerileri incelenirken, araştırmanın genel amacına ulaşabilmek ve alt hipotezleri test edebilmek için, gözlenen ve gizil değişkenler arasındaki nedensel ilişkileri görmeyi amaçlayan bir yapısal denklem modeli geliştirilmiştir (Kline, 2005). Araştırmada, farklı sosyokültürel özelliklere ve düşük ekonomik yaşam şartlarına sahip, 48-66 ay arası çocukların sosyal problem çözme becerilerini temel alarak aile işlevselliği, bilişsel gelişim boyutunda yürütücü fonksiyonlar (bellek, bilişsel esneklik ve ket vurma), dil becerileri değişkenleri; duygusal gelişim boyutunda ise empatinin bileşenleri algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma değişkenleri arasındaki ilişkileri test etmek için geliştirilen yapısal denklem modeline aşağıda yer verilmiştir (Şekil 4). Alan yazına dayanarak oluşturulan ilk model, bütün örneklem grubu için test edilmiştir ve daha sonra yaş, bağlanma, sosyal referanslama, benlik algısı (Olumlu olumsuz benlik algısı ve açık kapalı benlik algısı olmak üzere) moderatör değişkenlerine göre de incelenmiştir. Test edilecek modelde (ABDS modeli) yer alan değişkenlerin açıklamasına Tablo 1' de yer verilmiştir.



Şekil 4. Test edilen ilk ABDS modeli= Ailenin işlevselliği, bilişsel gelişim, duygusal gelişim ve sosyal problem çözme modeli

Tablo 1

Test Edilen İlk ABDS Modelinde Yer Alan Değişkenlere İlişkin Açıklamalar ve Özellikleri

ABDS Modeli	Değişkenin Açılımı	Değişkenin Özelliği
AİLE	Ailenin İşlevselliği	Gizil Egzojen (Bağımsız)Değişken
DTV	Duygusal Tepki Verme	Gözlenen Değişken
İLT	İletişim	Gözlenen Değişken
PC	Problem Çözme	Gözlenen Değişken
DG	Duygusal Gelişim	Gizil Aracı (Mediator) Değişken
ABA	Algısal Bakış Açısı Alma (Empati)	Gözlenen Değişken
DBA	Duygusal Bakış Açısı Alma (Empati)	Gözlenen Değişken
YKA_Kendisi	Kendisine Dönük Yanlış Kanı Atfı (Empati/ Bilişsel Bakış Açısı Alma)	Gözlenen Değişken
YKA_Başkası	Başkasına Dönük Yanlış Kanı Atfı (Empati/ Bilişsel Bakış Açısı Alma)	Gözlenen Değişken
BG	Bilişsel Gelişim	Gizil Aracı (Mediator) Değişken
DG	Dil Gelişimi	Gözlenen Değişken
BE	Bilişsel Esneklik (Yürütücü Fonksiyon)	Gözlenen Değişken
KET	Ket Vurma (Yürütücü Fonksiyon)	Gözlenen Değişken
GYB	Geri Yönlü Bellek (Yürütücü Fonksiyon)	Gözlenen Değişken
İYB	İleri Yönlü Bellek (Yürütücü Fonksiyon)	Gözlenen Değişken
SPÇ	Sosyal Problem Çözme	Gözlenen Endojen (Bağımlı) Değişken

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Çalışma evrenini Adana ili Seyhan, Çukurova, Yüreğir, Sarıçam merkez ilçelerinde okul öncesi eğitim kurumuna devam eden, 48-66 ay arası çocuklar oluşturmuştur. Bu araştırmada, üç farklı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bunlar araştırmanın amacına uygun olarak istenilen örnekleme ulaşabilmek için, sırası ile seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal benzeşik örnekleme yöntemi, amaçsal uygun örnekleme yöntemi ve tabakalı amaçsal örnekleme yöntemidir.

Amaçsal benzeşik örnekleme yöntemi, grupiçi değişmenin en aza indirgendiği ve evrenden araştırmanın problemi ile ilgili olarak benzeşik bir alt grubun seçildiği örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2008;

Kothari, 2004). Bu araştırmada, amaçsal benzeşik örnekleme yöntemi ile alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen 48-66 ay arası çocuklar araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmanın amacına uygun olarak Seyhan, Çukurova, Yüreğir, Sarıçam Kaymakamlıkları Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfı tarafından elde edilen bilgiler doğrultusunda belirlenen (en çok ayni ve nakdi yardım alan mahalleler) ve içerisinde bağımsız anaokulu bulunan mahallelerden benzeşik bir küme oluşturulmuştur. Oluşturulan küme içerisinden, amaçsal uygun örnekleme yöntemi ile araştırmaya dahil edilecek çocukların yaşadığı mahalleler seçilmiştir. Oluşturulan küme içinden seçilen bu mahalleler ulaşım koşulları ve zaman göz önünde bulundurularak belirlenmiştir. Ayrıca mahalle sayısı ve seçimi gerçekleştirilirken, araştırmada istenilen örneklem büyüklüğüne ulaşabilmek için bu mahallelerde bağımsız anaokullarına devam eden 48-66 ay arası çocukların sayısı göz önünde bulundurulmuştur. Belirlenen okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden, 48-66 ay arası çocukların araştırmaya dahil edileceği ve her yaş grubunun evrenin büyüklüğü içerisindeki oranıyla örneklemde aynı oranda temsil edilmesini sağlamak için tabakalı amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Balcı, 2010; Büyüköztük & vd, 2008). Tabakalı amaçsal örnekleme yöntemi ile alt sosyoekonomik düzeydeki 48-66 ay arası çocuklar örneklem içerisinde 48-54 ay, 54-60 ay ve 60-66 ay arası olmak üzere üç yaş grubundan da eşit oranda temsil edilmiştir.

Yapısal denklem modelleri, kovaryans matrisindeki farkların anlamlılığı ile birlikte örneklem hacmine duyarlı testlere dayandığı için, modeller kurulurken örneklem hacminin küçük olmaması gerektiği belirtilmektedir (Bayram, 2013). Schumacker ve Lomax (2004) yapısal denklem modelinin kullanıldığı bir çok çalışmada 250-500 arası örneklem hacminin kullanıldığını belirtmiştir. Doğru biçimlendirilmiş model ve çok değişkenli normal dağılım gösteren veriler ile yapılan çalışmalarda, uygun örneklem büyüklüğü 150 (Muthen & Muthen, 2002) ile 200 (Boosman ve Hoogland, 2001) arası olarak belirlenmiştir (Akt.Yılmaz & Çelik, 2009) . Bu noktada araştırmacı, araştırmanın amacına ve modele uygun olarak yeterli örneklem büyüklüğüne oluşabilmek için Adana ili Seyhan, Çukurova, Yüreğir, Sarıçam ilçelerinde belirlenen alt sosyoekonomik yapıya sahip mahallelerde bulunan ve örnekleme yöntemleri ile belirlenen anaokullarından 48-54, 54-60 ve 60-66 ay aralıklarında, her grupta 52 çocuk olmak üzere 156 çocuk ile örneklemi oluşturulmuştur. Araştırmada 48-54 ay aralığında 27 kız ve 25 erkek, 54-60 ay aralığında 26 kız ve 26 erkek, 60-66 ay aralığında 27 kız ve 25 erkek olmak üzere toplamda 80 kız ve 76 erkek ile çalışılmıştır. 48-54 ay arası

çocukların yaşlarının aylık ortalamaları 50.37; 54-60 ay arası çocukların aylık ortalamaları 58.27; 54-60 ay arası çocukların yaşlarının aylık ortalamaları 65.12 ve toplamda çocukların aylık ortalamaları 57.92' dir. Tablo 2' de araştırma örneklemini oluşturan çocukların sosyokültürel ve ekonomik bağlam ile aile yapısına ilişkin özelliklere yer verilmiştir.

Tablo 2

Çocukların Yaşadıkları Sosyokültürel ve Ekonomik Bağlam ile Aile Yapısına İlişkin Özellikler

		48-54 Ay Arası Çocuklar				54-60 Ay Arası Çocuklar				60-66 Ay Arası Çocuklar				Toplamda Temsili			
		N	*%*	*X*	*S*	*N*	*%*	*X*	*S*	*N*	*%*	*X*	*S*	*N*	*%*	*X*	*S*
Anne Yaş		52		30.10	4.82	52		30.85	6.25	52		31.48	5.06	156		30.81	5.41
Baba Yaş		52		34.67	4.85	52		35.12	6.25	52		35.31	5.28	156		35.03	5.46
	1 Çocuk	8	15.4			8	15.4			5	9.6			21	13.5		
	2 Çocuk	26	50			19	36.5			17	32.7			62	39.7		
Ailedeki Çocuk Sayısı	3 Çocuk	16	30.8			15	28.8			15	28.8			46	29.5		
	4 Çocuk	1	1.9			5	9.6			3	5.8			9	5.8		
	5 Çocuk ve Üzeri	1	1.9			5	9.6			12	23.1			18	11.5		
	3 Kişi	7	13.5			10	19.2			7	13.5			24	15.4		
Ailede Yaşayan Birey	4-5 Kişi	39	75			27	51.9			24	46.2			90	57.7		
Sayısı	6-7 Kişi	6	11.5			12	23.1			17	32.7			35	22.4		
	8 kişi ve üzeri	-	-			3	5.8			4	7.7			7	4.5		
	Gelir Yok	6	11.5			3	5.8			4	7.7			13	8.3		
Ailenin Ortalama Aylık	300-950	7	13.5			12	23.1			15	28.8			34	21.8		
Geliri	1000-1500	33	63.5			31	59.6			30	57.7			94	60.3		
	1750-3000	6	11.5			6	11.5			3	5.8			15	9.6		
Oturulan Ev Durumu 1	Kira	27	51.9			21	40.4			22	42.3			70	44.9		
	Mülk	25	48.1			31	59.6			30	57.7			86	55.1		
Oturulan Ev Durumu 2	Apartman	3	5.8			-	-			-	-			3	1.9		
	Müstakil	49	94.2			52	100			52	100			153	98.1		
	1-2 Odalı	16	30.8			1	1.9			8	15.4			25	16		
Oturulan Ev Kaç Odalı	3-4 Odalı	33	63.5			50	96.2			43	82.7			126	80.8		
	5 Odalı	3	5.8			1	1.9			1	1.9			5	3.2		

Tablo 2’ de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan çocukların annelerinin yaş ortalamaları 30.81 iken babalarının yaş ortalamaları 35.03 olarak saptanmıştır. Annelerin yaş aralığının 22-46 yaş arasında babaların ise 24-53 yaş arasında değiştiği belirlenmiştir. Aile yapısına ilişkin özellikler incelendiğinde, ailelerin %39.7’ sinin 2 çocuk; %29.5’ inin 3 çocuk; %13.5’ inin 1 çocuk; % 11.5’inin 5 ve üzeri çocuk; %5.8’ inin ise 4 çocuk sahibi olduğu saptanmıştır. Toplamda olduğu gibi 48-54, 54-60, 60-66 olmak üzere her üç aralığı için de genel olarak, 2 ve 3 çocuk sahibi ailelerin araştırmaya katıldığı görülmüştür. Ailede yaşayan birey sayıları açısından %57.7 ile yarıdan fazla ailenin 4-5 kişilik aileler olduğu; %22.4’ünün 6-7 kişilik aileler; %15.4’ ünün 3 kişilik aileler ve %4.5’ inin 8 kişi veya daha fazla kişiden oluşan aileler olduğu belirlenmiştir. Araştırmada her üç ay aralığı için de çocukların yarıdan fazlasının 4-5 kişilik aile yapısına sahip oldukları görülmüştür. Ailelerin ortalama aylık gelirleri incelendiğinde, 48-54 ay aralığındaki çocukların ailelerinin %63.5’inin 1000-1500 TL; 54-60 ay aralığındaki çocukların ailelerinin %596’sının 1000-1500 TL; 60-66 ay aralığındaki çocukların ailelerinin %57.7’ sinin 1000-1500 TL arasında gelirlerinin olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmaya katılan bütün ailelerin %60.3’ünün 1000-1500 TL arasında; %21.8’inin 300-900 TL arasında; %9.6’ sının 1750-3000 TL arasında aylık gelirinin olduğu ve %8.3’ ünün ise herhangi bir geliri olmadığı belirlenmiştir. Ailelelerin ekonomik yapıları göz önünde bulundurulduğunda, yarıdan fazlasının asgari ücretle geçindikleri fark edilmiştir. Bununla birlikte 13 ailenin hiçbir geliri olmadığı ve bu ebeveynlerin ailenin maddi ihtiyaçlarını karşılamak için geçici işlerde çalıştıkları öğrenilmiştir. Araştırmaya katılan 15 ailenin 1750-3000 TL gelire sahip olmasının nedeni ise, geniş aile yapısına sahip olarak büyükbaba, büyükanne, anne veya babanın kardeşleri ve kardeşlerin eşleri gibi bireylerle birlikte aynı evin paylaşılması ile ortaya çıkan ekonomik birliktelikten kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca veri toplama sürecinde, bazı ebeveynlerin işsizlik maaşı aldığı belirlenmiştir. Araştırmaya katılan çocukların oturdukları evlerin durumu incelendiğinde ailelerin %55.1’inin kendi evinde oturduğu, %44.9’unun ise kira da oturduğu görülmüştür. Oturulan evlerin %98.1’ nin müstakil ve %80.8’inin 3-4 odalı evler olduğu saptanmıştır. Ailelerin yaşadığı mahallelerin yapısı değerlendirildiğinde; Doğu ve Güneydoğu bölgeleri ile Suriye’den göç eden ailelerin yaşadığı mahalleler olduğu gözlenmiştir. Bu yüzden genellikle ailelerin müstakil evlerde oturdukları, akrabaları ile bir evin odalarını paylaştıkları, bazı ailelerin ise aynı binada ama farklı katlarda oturduğu yalnız ortak bir ekonomik

planlama yaptıkları görülmüştür. Şekil 5 ve Şekil 6' da araştırmaya katılan çocukların ve ebeveynlerinin yaşadıkları mahallelere yer verilmiştir.



Şekil 5. Araştırmaya katılan çocukların yaşadıkları mahalleler



Şekil 6. Araştırmaya katılan çocukların yaşadıkları mahalleler

Tablo 3’ te araştırma örneklemini oluşturan çocukların ebeveynlerinin eğitim durumlarına ve mesleklerine ilişkin özelliklere yer verilmiştir.

Tablo 3

Çocukların Ebeveynlerinin Eğitim Durumlarına ve Mesleklerine İlişkin Özellikler

	48-54 Ay Arası Çocuklar		54-60 Ay Arası Çocuklar		60-66 Ay Arası Çocuklar		Toplamda Temsili	
Anne Eğitim Düzeyi	*N*	*%*	*N*	*%*	*N*	*%*	*N*	*%*
Okur yazar değil	3	5.8	6	11.5	8	15.4	17	10.9
Okur yazar	3	5.8	6	11.5	5	9.6	14	9
İlkokul mezunu	29	55.8	26	50	27	51.9	82	52.6
Ortaokul mezunu	8	15.4	4	7.7	9	17.3	21	13.5
Lise mezunu	8	15.4	10	19.2	2	3.8	20	12.8
2 yıllık yüksekokul mezunu	-	-	-	-	1	1.9	1	0.6
4 yıllık üniversite mezunu	1	1.9	-	-	-	-	1	0.6
Baba Eğitim Düzeyi								
Okur yazar değil	-	-	1	1.9	1	1.9	2	1.3
Okur yazar	-	-	1	1.9	-	-	1	0.6
İlkokul mezunu	24	46.2	31	59.6	29	55.8	84	53.8
Ortaokul mezunu	13	25	16	30.8	11	21.2	40	25.6
Lise mezunu	11	21.2	3	5.8	10	19.2	24	15.4
2 yıllık yüksekokul mezunu	1	1.9	-	-	-	-	1	0.6
4 yıllık üniversite mezunu	3	5.8	-	-	1	1.9	4	2.6
Anne Meslek								
İşçi	3	5.8	4	7.7	-	-	7	5.5
Ev Hanımı	49	94.2	48	92.3	52	100	148	95.5
Baba Meslek								
İşçi	10	19.2	21	40.4	15	28.8	46	29.5
Satış Elemanı	6	11.5	3	5.8	2	3.8	11	7.1
Teknik Eleman	11	21.2	5	9.6	10	19.2	26	16.7
Serbest Meslek	15	28.8	15	28.8	16	30.8	46	29.5
Çiftçi	-	-	-	-	2	3.8	2	1.3
Memur	-	-	1	1.9	1	1.9	2	1.3
Şöför	3	5.8	2	3.8	2	3.8	7	4.5
İşsiz	7	13.5	5	9.6	4	7.7	16	10.3

Tablo 3’ de görüldüğü gibi, annelerin eğitim düzeyi incelendiğinde 48-54 ay aralığındaki çocukların annelerinin %55.8’ inin; 54-60 ay aralığında çocukların annelerinin %50’ sinin; 60-66 ay aralığında çocukların annelerinin %51.9’ unun ve toplamda %52.6’ sının ilkokul mezunu olduğu saptanmıştır. Araştırmaya katılan annelerin geriye kalanlarının %10.9’ unun okuma yazma bilmediği ve %9’ unun okuryazar olduğu, ama herhangi bir okula gitmediği görülmüştür. Annelerin genel olarak eğitim düzeyleri değerlendirildiğinde, yarıdan fazlasının ilkokul mezunu olduğu bununla birlikte okuma yazma bilmeyen annelerin de olduğu, fark edilmiştir. Okuryazar olan anneler ise sonradan halk eğitim merkezlerinde kurslara devam ederek okuma yazma öğrendiklerini söylemişlerdir. Annelerin meslek özellikleri incelendiğinde toplamda %94.9’ unun ev hanımı olduğu, yalnızca %4.5’ inin işçi olduğu belirlenmiştir. Babaların eğitim düzeyi incelendiğinde; 48-54 ay aralığındaki çocukların babalarının %46.2’ sinin; 54-60 ay aralığında çocukların babalarının %59.6’ sının; 60-66 ay aralığında çocukların babalarının %55.8’ inin ve toplamda %53.8’ inin ilkokul mezunu olduğu saptanmıştır. Araştırmaya katılan babaların geriye kalanlarının %25.6’ sının ortaokul ve %15.4’ ünün lise mezunu olduğu görülmüştür. Babaların mesleki özellikleri incelendiğinde toplamda %29.5’ inin işçi; %29.5’ inin serbest meslek (işportacı, ayakkabı boyacısı, seyyar satıcı vb.gibi); %16.7’ sinin teknik eleman ve %10.3’ ünün işsiz olduğu görülmüştür. Bununla birlikte satış elemanı olan, şoför olan, çiftçilikle uğraşan veya memur olan babalarda bulunmaktadır. Ayrıca anneler tarafından; işsiz olan babaların, ailelerini geçindirmek için geçici işlerde çalıştıkları, akrabalarla birarada yaşayarak ekonomik birliktelik sağladıkları veya işsizlik maaşı aldıkları dile getirilmiştir.

Uygulama sürecinde araştırmaya katılan çocuklar ve ailelerinin genel olarak kültürel özellikleri değerlendirildiğinde; iki dilli oldukları ve günlük hayatlarında aktif olarak ana dillerini kullandıkları, annelerin kendi yöresel kıyafetlerini giydikleri gözlenmiş, ayrıca yaşadıkları mahallelerde dükkanların tabelalalarında farklı dillerin kullanıldığı görülmüştür. Bunun dışında aynı mahallede yaşayan ailelerin birçoğunun akrabalık ilişkileri olduğu ve benzer özelliklere sahip şehirlerden göç ettikleri belirlenmiştir.

3.3.Veri toplama Araçları

Araştırmada veri toplarken kullanılan ölçme araçları, ebeveynlerle ve çocuklarla yapılan görüşmelerde kullanılanlar olarak sırayla sunulmuştur. Tablo 4’ de, bütün ölçme araçları gösterilmiştir. Araştırmanın amacına uygun olarak oluşturulan modelin test edilmesi için kullanılan ölçme araçlarına, bu ölçme araçlarına ait bilgilere ve bu ölçme araçlarının araştırmada nasıl kullanılıp ve değerlendirildiğine ilişkin bilgilere, aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 4

Araştırmada Yer Alan Değişkenler (Gözlenen, Gizil, Moderatör) ve Kullanılan Ölçme Araçları

Gözlenen Değişken	**Gizil Değişken**	**Ölçme Aracı**
Duygusal Tepki Verme (DTV)		
İletişim (İLT)	Aile İşlevselliği (Aile)	Aile Değerlendirme Ölçeği
Problem Çözme (PC)		
Sosyal Problem Çözme Becerileri		Wally Sosyal Problem Çözme Testi
İleri Yönlü Bellek (İYB)		İşler Bellek Ölçüm Aracı/ The Map Task
Geri Yönlü Bellek (GYB)		İşler Bellek Ölçüm Aracı/ The Map Task
Ket Vurma (KET)	Bilişsel Gelişim Boyutu (BG)	Deve-Cüce Oyunu
Bilişsel Esneklik (BE)		Londra Kulesi
Dil Gelişimi (DG)		Ortalama Sözce Uzunluğu
Algısal Bakış Açısı Alma /Empati (ABA)		Üç Dağ Deneyi
Bilişsel Bakış Açısı Alma/Empati (YKA_Kendisi ve YKA_Başkası)	Duygusal Gelişim Boyutu (DG)	Beklenmedik Yer Değişikliği Testi ve Beklenmedik Durum/İçerik Testi
Duygusal Bakış Açısı Alma/Empati (DBA)		Duygusal Bakış Açısı Alma Testi
Moderatör Değişkenler		
Bağlanma Türleri		Bağlanma Stilleri Öykü Tamamlama Testi
Sosyal Referans Alma		Sosyal Referanslama Testi
Benlik Algısı		Cassidy Kukla Görüşme Formu

3.3.1. Ebeveyn ile Görüşmede Uygulanan Ölçme Araçları

Bu bölümde araştırmaya katılan çocukların ebeveynleri ile görüşmeler yapılarak uygulanan Kişisel Bilgi Formu ve aile işlevselliğini ölçmek için kullanılan Aile Değerlendirme Ölçeği hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca araştırmada Aile Değerlendirme Ölçeği' nin nasıl uygulandığı ve değerlendirildiği açıklanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan çocuklara ve ebeveynlerine dair bilgiler, kişisel bilgi formu (Ek 3) kullanılarak toplanmıştır. Bu formda çocukların yaşları, cinsiyetleri, kardeş sayısı, doğum sırası, ebeveynin yaşadığı yer, anne-babanın mesleği, çalışma durumu ve eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi gibi bilgiler içeren sorular yer almaktadır.

Aile Değerlendirme Ölçeği (ADÖ)

Anne babaların aile işlevselliğini ölçmek amacı ile Aile Değerlendirme Ölçeği (ADÖ) (The Family Assessment Device) (Ek 4) kullanılmıştır. Ölçek, Amerika Birleşik Devletleri'nde Brown Üniversitesi ve Butler Hastanesi Aile Araştırma Programı çerçevesinde ailenin işlevlerini hangi konularda yerine getirebildiğini değerlendirmek üzere Epstein, Bishop, Ryan, Miller ve Keitner (1983) tarafından geliştirilmiştir. Mc Master Aile işlevleri Modelinin klinik olarak aileler üzerine uygulanmasıyla elde edilen ölçeğin, Türkiye'de geçerlilik ve güvenirlik çalışması Bulut (1990) tarafından yapılmıştır.

Aile değerlendirme ölçeği (ADÖ); problem çözme, iletişim, roller, duygusal tepki verebilme, gereken ilgiyi gösterme, davranış kontrolü ve genel işlevler olmak üzere 7 alt boyut ve toplam 60 maddeden oluşan, 4'lü likert tipi bir ölçektir. Ölçekte, problem çözme alt boyutunda "Ailede her türlü problemin üstesinden geliriz." gibi, iletişim alt boyutunda "Evde birbirimize karşı açık sözlüyüzdür." gibi maddeler yer alan maddeler yer almaktadır. Ölçek, ailenin yapısal ve örgütsel özelliğini ve aile üyeleri arasındaki etkileşimi, "sağlıklı" ve "sağlıksız" olarak ayırt etmek üzere geliştirilmiştir. Tüm maddelerde "Aynen katılıyorum" (1 puan) ile "Hiç katılmıyorum" (4 puan) arasında değişen 4 seçenek üzerinde puan verilmekte, 1 en sağlıklı cevabı, 4 en sağlıksız cevabı temsil etmektedir. Ölçeğin değerlendirmesi, her alt boyut için elde edilen puanlar toplanıp o alt ölçekteki soru sayısına bölünerek ortalamanın alınmasıyla elde edilmektedir (Kalyencioğlu & Kutlu, 2010). Bulut (1990), 2'nin üzerindeki puan

ortalamalarının aile işlevlerinde sağlıksızlığa yönelik belirtileri gösterdiğini ifade etmiştir. Ayrıca her bir boyutta o boyutun içerdiği maddelerin %40'ından fazlası cevapsız bırakılmış ise ortalama puan hesaplanmayarak, o kişinin puanı geçersiz sayılmaktadır.

Ölçeğin, test-tekrar test ile güvenirliğinin r= .62 ile r= .89 arasında değiştiği görülmüştür. İç tutarlılık değerleri için Cronbach alfa değeri problem çözme için α= .80, iletişim için α= .71, roller için α= .42, duygusal tepki verebilme için α= .59, gereken ilgiyi gösterme için α= .38, davranış kontrolü için α = .52 ve genel fonksiyonlar için *α*= .86 olarak belirlenmiştir (Bulut, 1990; Akt. Önder & Yurtal, 2008).

Bu araştırmada, araştırmanın amacı kapsamında ölçeğin maddeleri göz önünde bulundurularak, problem çözme, iletişim ve duygusal tepki verebilme alt boyutları çocukların ebeveynleri ile birebir görüşmeler yapılarak uygulanmıştır. Ebeveynlerin ölçeğin maddelerine verdikleri cevaplar "Aynen katılıyorum" (1 puan) ile "Hiç katılmıyorum" (4 puan) arasında değişen 4 seçenek üzerinde puanlanmıştır. Daha sonra araştırmada kullanılan diğer ölçme araçları toplam puan artışı olarak değerlendirildiği için ve hepsinin aynı yönlü olması için ölçme aracındaki maddeler ters kodlanmıştır. Araştırmada ters kodlamalar dikkate alınmıştır. 4 en sağlıklı cevabı, 1 en sağlıksız cevabı temsil etmiştir.

3.3.2. Çocuk ile Görüşmelerde Uygulanan Ölçme Araçları

Bu bölümde çocukların sosyal problem çözme becerilerini ölçmek için kullanılan Wally Sosyal Problem Çözme Testi, bilişsel gelişim boyutunda yürütücü fonksiyonları ölçmek için kullanılan İşler Bellek Ölçüm Aracı/ The Map Task (ileri ve geri yönlü bellek), Deve-Cüce Oyunu (ket vurma), Londra Kulesi Testi (bilişsel esneklik) ve dil becerilerini ölçmek için Ortalama Sözce Uzunluğu; duygusal gelişim boyutunda empatiyi ölçmek için kullanılan Üç Dağ Deneyi (algısal bakış açsı alma) , Beklenmedik Yer Değişikliği Testi ve Beklenmedik Durum/İçerik Testi (bilişsel bakış alma), Duygusal Bakış Açısı Alma Testi (duygusal bakış açısı alma); moderatör olan değişkenler bağlanma türlerini belirlemek için kullanılan Bağlanma Stilleri Öykü Tamamlama Testi, sosyal referans alma için kullanılan Sosyal Referanslama Testi ve benlik algısını ölçmek için kullanılan Cassidy Kukla Görüşme Formu hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca bu ölçme araçlarınını araştırmada nasıl uygulandığı ve nasıl değerlendirildiği açıklanmıştır.

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

Araştırmada çocukların sosyal problem çözme beceri düzeylerini ölçmek için Spivak ve Shure' nin (1985) Preschool Problem-Solving Test ile Rubin ve Krasnor'un (1986) Child Social Problem-Solving Test'in birlesiminden oluşturulan Wally Child Social Problem- Solving Detective Game Test'i (Wally çocuk sosyal problem çözme dedektif oyun ölçeği) kullanılmıştır.

Wally Çocuk Sosyal Problem Çözme Dedektif Oyun Testi, 11 kategoriyi kapsayan varsayımsal 15 problem durumu (Ek 5) içermektedir. Bu durumlarda sunulan 11 kategori, reddetme (1), hata yapma (2,6), uygun olmayan davranış (3), mağdur olma (4, 7, 14), yasaklama (5), yalnızlık (8, 15), aldatılma (9), hayal kırıklığı (10), ikilem (11), yetişkinler tarafından onaylanmama (12), saldırı (13) şeklindedir. Test çocuklara, problem durumları içeren resimler sunularak, böyle bir problemle karşılaştıklarında "ne yaparsın" ya da "ne söylersin" soruları yöneltilip verdikleri cevaplar kaydedilerek uygulanmaktadır. Çocuklardan gelen cevaplar, Wally'in sosyal problem çözme kodları ile karşılaştırılıp, kod numarası verilmekte ve prososyal-antisosyal davranış listesi ile karşılaştırılmaktadır. Davranış listesinde yer alan prososyal cevablar için 1 puan, antisosyal cevaplar için 0 puan, bilmiyorum cevabına ise 0 puan verilmektedir. Toplamda test sonunda en yüksek 15, en düşük 0 puan alınmaktadır.

Wally testinin, test tekrar test güvenirlikleri Johnson (2000) tarafından r=.83 bulunmuştur. Testin yapı geçerliği için, Wally Testi'nin toplam prososyal puanı ile Rubin'in Çocuk Sosyal Problem Çözme Testi' nin pozitif stratejileri arasındaki korelasyon bakılarak (r = .60) ve Wally Testi'nin antisosyal puan ile Rubin'in negatif stratejileri aralarındaki korelasyon (r = .50) hesaplanarak sağlanmıştır (Johnson,2000; Akt. Dereli, 2008). Ülkemizde ise Dereli (2008) tarafından testin yapı geçerliliği için, on bir (sekiz çocuk gelişimi uzmanı ve üç rehberlik ve psikolojik danışma uzmanı) uzman görüşü almış ve testin çocuklarda sosyal problem çözme becerilerini ölçmede amaca uygun olduğu belirtilmiştir. Güvenirlik çalışmaları için ise, uzman görüşüne dayalı olarak puanlayıcı güvenirlik katsayısı (r=.81) hesaplanmıştır. Farklı sosyo-ekonomik düzeyden gelen 3-5 yaş arası 699 çocukla yapılan başka bir çalışmada ise ölçme aracının

Bu araştırmada ölçekte yer alan varsayımsal 15 problem durumunu da çocuk ile birebir görüşme yapılarak uygulanmıştır. Bu problem durumları için Wally Testi' nin orijinal resimleri araştırmacı tarafından kültüre uygun olarak uyarlanmış, bu süreçte uzman görüşü alınmıştır. Çocukların verdikleri cevaplar orjinal prososyal-antisosyal

davranış listesi ile karşılaştırılarak prososyal cevaplar için 1 puan, antisosyal cevaplar için 0 puan verilmiştir.

İşler Bellek Ölçüm Aracı (The Map Task)

Wiebe, Sheffield, Nelson, Clark, Chevalier, ve Espy (2011) ile Nutley, Soderqvist, Bryde, Humphreys ve Klingberg (2010) tarafından geliştirilen ve 4x4 kareyi içeren işler bellek ölçüm aracına dayanarak The Map Task olarak adlandırılan ve okul öncesi çocukların işler belleğini ölçen bir araç geliştirmişlerdir. İşler bellek ölçüm aracı olarak geliştirilen The Map Task, okul öncesi dönemdeki çocukların hem ileriye hem de geriye doğru bellek genişliği basitten karmaşığa doğru ölçmektedir. Ölçme aracı, bir oyun parkının tasvir edildiği ve her karesinde farklı bir oyun parkı materyalini içeren 3x3 kareden oluşan ve oyuncak bebeklerin farklı, karelerdeki farklı oyun materyallerine götürülmesi ile uygulanmaktadır.

Ölçeğin görsel materyali olan oyun parkında (Ek 6) ağaç, bank, çiçekler, kum havuzu, tahterevalli, fıskiye, parmaklık, kaydırak ve salıncak olmak üzere 9 alan bulunmaktadır. İleri ve geriye doğru bellek genişliği içinde 2'şer bebek kullanılmaktadır. Ölçme aracı, araştırmacının bir bebeği oyun parkında hareket ettirmesi ve sonrasında da çocuğun seçtiği bebeği aynı şekilde hareket ettirmesi ile uygulanmaktadır. Asıl uygulamaya geçilmeden önce, araştırmacı tarafından çocuğun, oyun parkındaki görselleri adlandırması istenmekte ve alıştırma uygulamaları yapılmaktadır. Ölçek, ileri ve geriye doğru bellek genişliği içinde alıştırma aşaması ile birlikte beş aşamayı ve her aşamada iki uygulamayı içermektedir. Ölçek aşamaları her iki bellek genişliği içinde, 2 alanı içeren 2 adım ile başlayıp son aşamaya doğru artarak, son aşamada 5 alanı içeren 5 adımı kapsamaktadır. Çocukların cevapları, uygulayıcı tarafından puan cetveline kaydedilmektedir. Çocuğun bir üst aşamaya geçebilmesi için her aşamada en az bir doğru cevap vermesi gerekir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması Özgün, Erden ve Çiftçi (2013) tarafından Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi kapsamında yapılmaktadır. Güvenirlik çalışması test tekrar test yöntemiyle yapılan bu aracın geçerlik çalışması Nonverbal Stroop Card Sorting Test (NSCST), Knox Cube Test-Revised (KCT-R), Kohs Block Design Test, Corsi Block Test ve Primary Test of Nonverbal Intelligence ile kesişim (convergence) ve ayrışım (divergence) analizleri yoluyla yapılmaktadır. Ölçek, kapsam geçerliliği ve kültüre uyarlama yapılırken farklı süreçlerden geçmiştir. Türkçe' ye uyarlanırken üç araştırmacı tarafından kaynak dil olan İngilizceden, hedef dil olan Türkçe' ye çevrilmiştir. Eğitim

alanında uzman ve İngilizce' ye hakim beş kişi tarafından geri-çeviri yöntemi ile dil ve içerik açısından uygunluğu incelenmiştir. Geri dönütler değerlendirilmiş, Türkçe ifadelerin anlaşılır olması için üç Edebiyat Öğretmeni ve beş Okul Öncesi Öğretmeni tarafından incelenmiştir. Daha sonra üç-beş yaş arasındaki 15 çocuk ile pilot uygulama yapılmıştır. Araştırmacıların üçü de aynı görüşmeye katılmış ve sürece ilişkin notlar almışlardır. Uygulama süreci değerlendirilerek ölçeğe son şekli verilmiştir.

Araştırmada, ileri ve geri doğru bellek genişliği olarak her iki bellek içinde alıştırma aşaması hariç ölçeklerde yer alan beş aşama ve her aşamadaki iki uygulama puanlanmıştır. Çocukların, doğru yerine getirdikleri her aşamada yer alan uygulamalar 1 puan ve yanlış uygulamalar ise 0 puan olarak kodlanmıştır. Ölçme aracı değerlendirilirken her aşamada tam yaptıkları hamle sayısı hesaplanmış, daha sonra ortalamalar alınmıştır.

Deve-Cüce Oyunu

Bu ölçümde deve-cüce oyunu ile çocuğun, araştırmacının yaptığı davranışı, yani baskın olan davranışı ketlemesi ve araştırmacının "söylediği" davranışı gerçekleştirmesi beklenmektedir. Oyun çocuklara Diamond ve Taylor'ın (1996) araştırmasında kullandığı tahta çubuk tıklatma ölçümü kaynak alınarak düzenlenmiştir. Bu ölçüm ile yürütücü fonksiyonların ketleyici kontrol boyutu değerlendirilmektedir. Ölçüm süresince, araştırmacı cüce iken "deve" diye söylediğinde, çocuğun deve olması beklenmektedir. Aynı şekilde araştırmacı deve iken "cüce" diye söylediğinde, çocuğun cüce olması beklenmektedir. Yani çocuğun, gördüklerine (araştırmacının yaptıklarına) ket vurup, duyduklarını (araştırmacının söylediklerini) yerine getirmesi beklenmektedir. Araştırmacı uygulamalara başlamadan önce çocuğa yönergeleri açıklamaktadır. İlk önce oyun, araştırmacı tarafından çocuğa anlatılır ve sadece sözel olarak çocuğa oynatılır. Daha sonra araştırmacı çocuğa, kendisinin de oyuna katılacağını; ama yaptıklarını değil oyundaki gibi söylediklerini yapması gerektiğini belirtir. Yönerge şu şekildedir: "Ben deve dediğimde (araştırmacı deve derken çömelmektedir) tıpkı daha önce oynadığımız gibi senin ayağa kalkmanı istiyorum. Hadi deneyelim. Ben cüce dediğimde (araştırmacı cüce derken ayaktadır) tıpkı daha önce oynadığımız gibi senin çömelmeni istiyorum (araştırmacı çocuğun çömelmesini bekler) " Eğer çocuk bunu doğru bir şekilde yerine getirirse, araştırmacı çocuğu över ve ikinci kuralı açıklar. Eğer çocuk bu görevi yanlış yaparsa deneyci birinci kuralı çocuğa tekrar açıklar ve gösterir. Daha sonra araştırmacı çocuğun ilk kuralı doğru veya yanlış yapıp yapmamasına bakmadan, aynı şekilde ikinci

kuralı açıklar ve gösterir. Eğer çocuk doğru yaparsa övülür, yanlış yaparsa yanlışı düzeltilir. Daha sonra oyun, deve-cüce şeklinde çocukla birlikte bir tur oynanır. Eğer çocuk bu kez de doğru yaparsa çocuk övülür ve bu iki deneme testin ilk iki denemesi yerine geçer. Eğer çocuk bu denemelerden herhangi birinde yanlış yaparsa, çocuğa kurallar tekrar hatırlatılır. Bu iki deneme bittiğinde araştırmacı çocuğa kuralları tekrar hatırlatır. Öncelikle çocuğun yanlış yaptığı denemenin kuralı hatırlatılır. Daha sonra test başlar ve çocuğa, random olarak belirlenen deve ve cüce komutları 16 kere yaptırılır. Oyunda, deve-cüce-deve-deve-deve-cüce-cüce-cüce-deve-cüce-cüce-deve-deve-cüce-cüce-deve sırası kullanılacaktır.

Deve- cüce oyunu Türkiye' de yaşayan çocuklar tarafından bilinmekte ve yaygın olarak oynanmaktadır. Oyun, çocuklar tarafından, ev de, sokakta sık oynanmakta ve okulda öğretmenler de oynatmaktadır. Bu nedenle, çocuklar, oyunun normal sürecini daha önceden bilmektedir. Oyun, kültürel bakımdan uygun olduğu için tercih edilmiştir. Denemelerden sonra teste başlayabilmek için çocuğun deneme 1 ve deneme 2'nin herhangi birinde doğru tepkiler vermesi gerekmektedir. Eğer çocuk denemelerde doğru yanıt vermişse, çocuğun uygulama sürecinde sıkılmasını önlemek için bunlar test içine dahil edilmektedir. Araştırmada test sürecinde çocuğa her yanlış için 0 puan, her doğru için 1 puan verilmiştir. Uygulama sürecinde çocuğun yaptıkları araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Uygulamadan alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 16'dır. Yüksek puan iyi bir ketleyici kontrolü olduğunu göstermektedir.

Londra Kulesi (Tower of London)

Araştırmada Drexel Üniversitesi Londra Kulesi Testi (Culbertson & Zillmer, 2001) (Ek 7) kullanılmıştır. Lonra kulesi testi, ilk olarak Shallice (1982) tarafından geliştirilmiştir (Akt. Leana, 2009). Testte, boyu gittikçe artan üç çubuğun bulunduğu tahta plaka ve kırmızı, mavi, yeşil renkte ortası delik üç boncuk bulunmaktadır. Çocuktan test sürecinde, üç farklı uzunluktaki çubuklar üzerinde renkli boncukları, verilen bir hedef örüntü ile eşleştirecek biçimde hareket ettirmesi beklenmektedir. Test gittikçe artan zorluktaki 10 problemden oluşmaktadır. Test boyunca takip edilmesi gereken iki kural bulunmaktadır: bir çubuğa, o çubuğun alabileceğinden daha fazla boncuk koyulamaz (1. tip kural) ve aynı anda iki veya daha fazla boncuk bir veya daha fazla çubuktan çıkartılamaz (2. tip kural).

Testin uygulama sürecinde çocuktan az hamlede problemleri çözmesi istenmektedir. Çocuk, bir boncuğu bir çubuktan çıkartıp, o boncuğu aynı veya başka bir

çubuğa koyduğu an bir hamle yapmış olmaktadır. Her soru için 120 saniye, yani iki dakika süre verilir. Bu sürenin 1 dakikası ek süre olarak kodlanmaktadır. Çocuk, iki dakika içerisinde soruyu çözemezse başarısız kabul edilir. Test süresince, örnek ve alıştırma problemleri dışında her bir problem için hamle sayısı, doğru sayısı, başlama zamanı, yürütme zamanı, problem çözme zamanı, kural ihlali sayısı (1. ve 2. tip kural ihlali), zaman ihlali olmak üzere toplam 7 adet ölçüm kaydedilmektedir. Sonrasında 10 soru için toplam puanlar hesaplanmaktadır. (1) Toplam hamle puanı: her soru için gereken minimum hamle sayısını aşan, fazladan yapılan hamle sayıları toplamı; (2) toplam doğru puanı: minimum hamlede çözülen problem sayısı; (3) toplam başlama zamanı puanı: problemin sunulmasından ilk hamlenin yapılmasına kadar geçen süreler toplamı; (4) toplam yürütme zamanı puanı: ilk hamlenin başlatılmasından problemin çözülmesine kadar geçen süreler toplamı; (5) toplam problem çözme zamanı: toplam başlama zamanı puanı ile toplam yürütme zamanı puanlarının toplamı; (6) toplam kural ihlali puanı: uyulması gereken iki kuralı ihlal etme sayısı; ve (7) toplam zaman ihlali puanı: bir dakikayı aşarak çözülen veya çözülemeyen problem sayısı (Culbertson & Zillmer, 2001).

Araştırmada, Londra Kulesi Testi'nin uygulama süreci videoya kaydedilmiş, daha sonra bu kayıtların dökümleri araştırmacı tarafından yapılmıştır. Araştırmada her bir problem için hamle sayısı, doğru sayısı, başlama zamanı, yürütme zamanı, problem çözme zamanı, kural ihlali sayısı (1. ve 2. tip kural ihlali), zaman ihlali olmak üzere toplam 7 adet ölçüm kaydedilmiştir. Araştırmada ise bilişsel esneklik için problemlerin doğru çözümüne odaklanılmış, 10 problem durumu için her birinin doğru çözümüne 1 puan, yanlış çözümüne 0 puan verilmiş, toplam doğru sayısı değerlendirilmiştir.

Ortalama Sözce Uzunluğu (OSU)

Dil gelişiminin alan yazının önemli isimlerinden Rogers Brown (1973), çocukların üretimlerindeki biçimbirim sayısına dayalı bir gelişim ölçütü geliştirmiştir (Ege, 2005; Flusberg, 1993). Rogers Brown, çocukların kendiliğinden gelişen konuşma kayıtlarından yararlanarak ortalama sözce uzunluğunun (OSU/MLU) hesaplanmasında, anlamlı biçimbirimleri kullanmıştır (Flusberg, 1993). Ortalama sözce uzunluğu hesaplanırken, çocuktan ona ait en az 100 sözcelik, yaklaşık bir-bir buçuk saatlik doğal konuşma kaydı örneği alınmaktadır. Alınan her örnek sözcelerine, her sözce biçimbirimlerine bölünür, sayısı hesaplanır ve ortalaması alınarak OSU hesaplanır (OSU= Konuşma örneğindeki biçimbirim sayısı/Konuşma örneğindeki sözce sayısı).

Brown'a göre, aynı yaştaki çocuklar değil; ama OSU düzeyine sahip çocuklar benzer dil gelişimi ve olgunluğuna sahiptirler (Ege, 2005; Flusberg, 1993).

Çocuğun ortalama sözce uzunluğunu bilmek, o sözcede kaç biçimbirimi yan yana getirebilme kapasitesi olduğunu anlamaya yardımcı olmaktadır. İngilizce' de uzun yıllardır kullanılan OSU, çocuklarda sözdizimi gelişiminin güvenilir bir yordayıcısı olarak belirlenmiştir. Ancak 4.00 değerinden sonra OSU'nun, bağlama göre değişiklik gösterdiği ve yordayıcılık özelliğinin azaldığı görülmektedir. OSU' nun Türkçe' de kullanımı ile ilgili çalışmalar Ege, Acarlar ve Güleryüz (1998) tarafından yapılmış, yaş ile OSU arasında 0.89 düzeyinde yüksek bir korelasyon saptanmıştır (Ege, 2005). Türkçe kazanımında yaş ve ortalama sözce uzunluğu ilişkisini inceledikleri çalışmada, 17-59 ay arası 95 çocukla çalışılmışlardır. Araştırmada doğal ortamda, doğal konuşma örneği, çocuk merkezli anlayışla oluşturulmuştur. Araştırmada ortalama sözce uzunluğunun arttığı araştırma sonucunda yer almıştır. Çalışma sonucunda saptanan yüksek ilişki, yaşla beraber OSU'nun da düzenli olarak artması ortalama sözce uzunluğunun, Türkçe sözdizimi/biçimbilgisi gelişiminin güvenilir bir göstergesi olabileceğini göstermiştir (Ege, 2005).

Araştırmada ortalama sözce uzunluğu değerlendirilirken, araştırmacı tarafından, çocuktan, 100 sözceyi içeren doğal konuşma kaydı örneği alınmıştır. Doğal konuşma kaydı örneği için araştırmacı bu süreçte; çocukla sohbet etmiş, ona açık uçlu sorular sormuş, onun dil kullanımı gerektiren ve ilgisini çekecek materyaller göstermiş, resimler (Ek 9) kullanarak onun konuşmasını teşvik etmiştir. Bu süreçte araştırmacı tarafından ses kaydı alınmıştır. Elde edilen kayıtların araştırmacı tarafından dökümleri yapılmıştır. Konuşma kayıt dökümleri OSU'nun hesaplanması için, araştırmacı tarafından Turkish SALT RV9 programı kullanılmıştır.

Üç Dağ Deneyi (Algısal Bakış Açısı Alma)

Algısal bakış açısını ölçmek için Piaget ve Inhelder tarafından geliştirilen (1956) üç dağ deneyi (The three mountains task) (Ek 8) kullanılmıştır (Akt. Aidan, 2014). Araştırmacı tarafından hazırlanan üç boyutlu dağların bulunduğu modelde, dağlar farklı boyutta hazırlanarak bir dağın tepesi kar görüntüsü için beyaz renge boyanmış ve bir dağın çaprazında ise bir ev yapılmıştır. Bu şekilde dağlar görsel açıdan farklı düzenlenerek, çocukların algısal olarak ayırt etmesi sağlanmıştır. Araştırmacı bu modeli hazırlarken, üç dağ deneyi ile ilgili videolar izlemiş ve literatürden yaralanarak modeli

oluşturmuşur. Araştırmacı modeli hazırlarken oyun hamurları, karton ve boyalardan faydalanmıştır. Ayrıca araştırmada, üzerinde modelin üç farklı açıdan çekilmiş resimlerinin bulunduğu kartlar ve oyuncak ayı kullanılmıştır.

Uygulama sürecine geçmeden önce yapılan model ve kullanılacak olan oyuncak ayı çocuğa tanıtılmıştır. Daha sonra modeli üç farklı açıdan görecek şekilde çocuk, oyuncak ayı ve araştırmacı modelin etrafında konumlanmıştır. Araştırmacı tarafından çocuğa, oturduğu konumda modelde gördüklerini anlatması istenmiş ve buna yönelik sorular sorulmuştur. Uygulama sürecinde ise çocuktan, kendi konumundan, araştırmacının konumundan ve oyuncak ayının konumundan, modeli nasıl gördüğünü yansıtan kartları sırayla seçmesi istenmiştir. Araştırmacı tarafından doğru cevaplar 1, yanlış cevaplar 0 olarak puanlanmıştır. Uygulama sonunda en fazla 3 puanve en düşük 0 puan alınmaktadır.

Beklenmedik yer değişikliği ve Beklenmedik Durum/ İçerik Testi *(*Bilişsel Bakış Açısı Alma)

Araştırmada bilişsel bakış açısı almayı değerlendirmek için beklenmedik yer değişikliği ve beklenmedik durum/içeriktesti olmak üzere, iki farklı yanlış kanı atfı testi uygulanmıştır (Ek 9). Her iki testen elde edilen puanlar hesaplanarak bilişsel bakış açısı alma değerlendirilmiştir.

*Beklenmedik Yer Değişikliği (Change in Location Task):*Araştırmada Baron-Cohen, Leslie ve Frith (1985) tarafından yeniden düzenlenen "Sally ve Ann hikayesi" kullanılmıştır. Yanlış kanı atfı hikayesi kendi ile başkasının kanılarını birbirinden ayırt etmeyi ve başka bir kişinin zihin durumuna atıfta bulunmayı değerlendirmektedir. Test sürecinde, malzeme olarak iki küçük boy bebek, farklı renklerdeki iki küçük kutu ve küçük bir top kullanılmaktadır. Araştırmada testin Erden (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış hali kullanılmıştır. Hikaye, Ayşe ve Ali adında iki çocuk üzerinden anlatılmış ve uygulanmıştır. Araştırmacı, çocuğa hikayeyi "Ayşe ve Ali iki yakın arkadaştır. Bu Ayşe'nin kutusu bu da Ali'nin kutusudur (iki farklı renkte kutu çocuklara gösterilir). Bir gün Ayşe topuyla oynadıktan sonra, topunu kendi kutusunun içine koyup bahçede oynamak için dışarı çıkmış. Ali ise Ayşe bahçedeyken, Ayşe'nin kutusundaki topu alıp kendi kutusunun içine koymuş. Bir süre sonra Ayşe odaya geri dönmüş ve topuyla oynamak istemiş" şeklinde anlatmıştır. Daha sonra araştırmacı çocuğa, (1) Ayşe odaya gelince topu bulmak için ilk nereye bakacak? (Başkasına Dönük Yanlış Kanı Atfı Sorusu) (2) Sence neden böyle düşünür? (Yanlış Kanı Atfı Destek Sorusu), (3) Ayşe

şimdi nasıl hissedecek (Duygusal Kontrol Sorusu), (4) Ayşe topu nereye bırakmıştı, bana gösterir misin? (Birinci Hafıza Kontrol Sorusu), (5) Ali topu nereye koymuştu, bana gösterir misin? (İkinci Hafıza Kontrol Sorusu), (6) Ayşe, Ali'nin topu oradan aldığını gördü mü? (Üçüncü Hafıza Kontrol Sorusu) diye altı soru sorulmuştur (Lundy 2002; Symons & Clark, 2000; Akt. Erden, 2014). Hikâye anlatılırken aynı zamanda kuklalar uygun şekilde hareket ettirilerek canlandırılmıştır. Araştırmacı tarafından doğru cevaplar 1, yanlış cevaplar 0 olarak puanlanmıştır.

Beklenmedik Durum/İçerik Testi (Unexpected Contents Task): Araştırmada, materyal olarak bonibon kutusu kullanılmıştır. Uygulamadan önce çocuğa bonibon kutusu gösterilerek, ne olduğu ve içinde ne olabileceği sorulmaktadır. Çocuktan, bonibon, şeker, çikolata, jelibon vb. bir cevap alınması beklenmektedir. Çocuğun verdiği cevap doğru ise evet denilerek desteklenmekte, eğer bonibon kutusunu tanımıyorsa, ona tanıtılmaktadır. Daha sonra araştırmacı tarafından çocuğun, bonibon kutusunu açmasına ve içinde ne olduğuna bakmasına izin verilir. (Araştırma da bonibon kutusunun içine küçük taşlar konulmuştur.) Araştırmacı çocuğun, kutunun içine bakmasına izin verir ve sonra kutuyu kapatarak, (1) Kutuyu açmadan önce içinde ne olduğunu sanmıştın/düşünmüştün? (Kendine Dönük Yanlış Kanı Atfı sorusu), (2) Neden böyle sandın/düşündün? (Yanlış Kanı Atfı Destek Sorusu), (3) İçindekilerin bonibon olmadığını öğrendikten sonra şimdi ne hissediyorsun? (Duygusal Kontrol Sorusu), (4) Arkadaşın odaya girse, bonibon kutusu kapalıyken içinde ne olduğunu sanardı/düşünürdü? (Başkasına Dönük Yanlış Kanı Atfi Sorusu) (5) Sence, arkadaşın neden böyle düşünür? (Yanlış Kanı Atfı Sorusu) diye beş soru sormaktadır (Jenkins & Astington 1996; Symons & Clark, 2000; Akt. Erden, 2014). Araştırmacı tarafından doğru cevaplar 1, yanlış cevaplar 0 olarak puanlanmıştır.

Bu araştırmada çocuğun başkasına dönük ve kendisine dönük bakış açısı değerlendirilmiştir. Başkasına dönük bakış açısı için, *Beklenmedik Yer Değişikliği (Change in Location Task)* testinde yer alan (1) Ayşe odaya gelince topu bulmak için ilk nereye bakacak? (Başkasına Dönük Yanlış Kanı Atfı Sorusu) sorusu ile *Beklenmedik Durum/ İçerik Testi (Unexpected Contents Task)* yer alan (4) arkadaşın odaya girse, bonibon kutusu kapalıyken içinde ne olduğunu sanardı/düşünürdü? (Başkasına Dönük Yanlış Kanı Atfı Sorusu) sorusu değerlendirilmiştir. Kendisine dönük bakış açısı için, *Beklenmedik Durum/ İçerik Testi (Unexpected Contents Task)* yer alan (1) kutuyu açmadan önce içinde ne olduğunu sanmıştın/düşünmüştün? (Kendine Dönük Yanlış Kanı Atfı sorusu) sorusu değerlendirilmiştir.

Duygusal Bakış Açısı Alma Testi

Duygusal bakış açısı almayı incelemek üzere, Şener (1996) tarafından oluşturulan ve Akın (2002) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan bir test kullanılmıştır. Test, yüz ifadelerini tanımlamaya yönelik testlerde kullanılan bir yöntem ile araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Testte mutlu, üzgün, korkmuş, sinirli yüz ifadelerini betimleyen dört adet resim kartı bulunmaktadır (Ek 10). İlk önce araştırmacı tarafından, resimler karışık sırada masanın üstüne dizilerek çocuktan her bir duygusal durumu tanımlaması istenmektedir. Daha sonra yüz ifadelerine uygun kısa hikayeler anlatılmakta ve çocuktan her hikayedeki karakterin duygularını betimleyen yüz ifadesini göstermesi istenmektedir. Testte her başarılı durum (cevap) için 1, toplam olarak 4 puan verilmektedir. Şener (1996), araştırmada testteki resimlerin ve puanlamanın geçerliliği için uzman görüşüne başvurmuştur ve sekiz uzman bu aracı dört-beş yaş çocuklarının duygusal bakış açılarını ölçmede uygun bulmuştur (Şener 1996). Akın (2002) geçerliliği ve güvenirliği yaptığı araştırmasında bu alt ölçeğin iç tutarlılığını (güvenirliği) hesaplamış ve cronbach alfa katsayısını r =.7673 olarak bulunmuştur. Test tekrar test tutarlılığını ise r =.60 olarak bulmuştur.

Araştırmada uygulama süresince araştırmacı tarafından resimlerden yüz ifadelerini tanımlamaları istenmiştir. Daha sonra çocuklara, mutlu duygusal durumu için doğum günü ile ilgili; üzgün duygusal durumu için çok sevilen bir oyuncağın kaybolması; korkmuş duygusal durumu için gece uykuda görülen rüya ile ilgili; sinirli duygusal durumu için çok sevilen bir oyuncağın arkadaş tarafından kırılması ile ilgili hikayeler anlatılmıştır. Hikayede yer alan karakterin duygusal durumunun doğru betimlenmesine 1 puan, yanlış betimlemeye 0 puan verilmiştir.

Bağlanma Stilleri Öykü Tamamlama Testi

Bağlanma stilleri öykü tamamlama testi, Cassidy'nin (1988) "Oyuncak Ailesi" testi temel alınarak Bretherton, Ridgeway ve Cassidy'nin (1990) geliştirilmiş ve Solomon, George ve De Jong (1995) yeniden düzenlenmiştir. Test yarı yapılandırılmış bağlanma ile ilgili anne, baba, çocuk ve büyükannenin yer aldığı altı öyküyü içermektedir. Teste yer alan birinci öykü, çocuk için ısındırıcı öykü olarak ele alınmakta, sonraki beş öyküye göre çocukların bağlanma türleri belirlenmektedir. Isınma öyküsünden sonraki ilk üç öykü çatışma ve gerilim üzerine kuruluyken, dördüncü öykü ayrılık ve beşinci öykü yeniden biraraya gelme konusunu içermektedir (Akt. Erden, 2014).

Cassidy (1988) ile Solomon ve arkadaşları (1995) yaptıkları çalışmalarda, teste yer alan beş öyküden ayrılma ve geri dönme öykülerini temel alarak bağlanma türlerini güvenli bağlanma, güvensiz/kaçınan bağlanma, güvensiz/kararsız bağlanma, güvensiz/dağınık bağlanma olarak dört grupta sınıflamışlardır (Uluç, 2005). Beş öykü anlatıldıktan sonra çocukların verdikleri cevaplar, güvenli bağlanma gösteren çocuklara 1, güvensiz bağlanma gösteren çocuklara ise 0 puan verilerek kodlanmaktadır.

Uluç (2005), testin Türkçe'ye uyarlama çalışmalarında bağlanma türlerinde sadece güvenli ve güvensiz sınıflamalarını kullanmıştır. Çocuklar, 4 ya da 5 öyküye güvenli tepki vermişse güvenli, 3 ya da daha az öyküye güvenli tepki verdiyse güvensiz olarak sınıflandırılmıştır. Öykülerin, kodlayıcılar arası güvenirliğinin Kappa = .81 ile 1.0 arasında değiştiği ($n=45$, $p<.05$) ve genel bağlanma sınıflaması Kappa = .825 ($n=45$, $p<.05$) olarak hesaplanmıştır.

Araştırmada çocukların bağlanma türlerini belirlemek için ayrılma ve geri dönme öyküleri temel alınmıştır (Ek 11). Araştırmada Erden (2014) tarafından uyarlanan görüşme formu kullanılmıştır. Ölçme aracı uygulanırken çocukların verdikleri cevaplar güvenli bağlanma gösteren çocuklara 1, güvensiz bağlanma gösteren çocuklara ise 0 puan verilerek kodlanmıştır. Çocuklara güvenli bağlanan ve güvensiz bağlanan olmak üzere değerlendirilip kategorilendirilmiştir.

Sosyal Referanslama Testi (Kaynak Kullanma)

Uygulanan testte, araştırmacı tarafından hazırlanan üzerinde farklı oyuncak resimlerinin bulunduğu büyük bir karton kullanılmıştır (E k 12). Uygulama öncesinde araştırmacı çocuğa oyuncakları gösterir ve tanıtır. Daha sonra araştırmacı çocuğa: "Kartondaki oyuncaklardan birisini kendisi için seçtiğini; ama bunu ona söyleyemeyeceğini belirtir. Bu yüzden hangisinin kendisi için olduğunu tahmin etmesini ve parmağı ile tahmin ettiğini göstermesini istediğini söyler." Uygulama sürecinde çocuğun tahminlerine araştırmacı, konuşmadan yüz mimiklerini ve bakışlarını kullanarak tepkilerde bulunur (Ek 11). Çocuklardan elde edilen veriler; (a) sosyal referans, yani çocuk uyarıcıya bakar ve sonra araştırmacının suratına nötr, şaşkın ya da endişeli bir yüz ifadesiyle ve/ya da seslendirmelerle bakar; (b) pozitif etki paylaşımı, yani çocuk uyarıcıya bakar, daha sonra araştırmacının suratına pozitif bir yüz ifadesi ve/ya da pozitif seslendirmelerle bakar; (c) göz atma/kontrol etme, yani çocuk uyarıcıya bakmaksızın, önce araştırmacının suratına bakar; (d) kodlanamayan farklılaştırılamamış bakışlar ile değerlendirilir (Pears, 1999).

Uygulama sürecinde, araştırmacının verdiği sosyal referanslara karşı çocukların tepkileri ve davranışları videoya kaydedilmiştir. Araştırma sonunda elde edilen kayıtlar araştırmacı tarafından incelenmiş ve dökümleri yapılmıştır. Araştırmada çocuğun, araştırmacı tarafından kendisi için seçtiği oyuncağı tahmin sürecinde araştırmacının tepkilerini gözlemleyerek a) araştırmacıya (uyarıcıya) bakması, göz kontağı kurması ya da tepkide bulunması (ilk sosyal referans alma) b) her tahminden sonra göz kontağı kurmayı devam ettirmesi ve tepkileri takip etmesi (sosyal referans almaya devam etmesi) şeklinde iki kategoride değerlendirilmiştir. Her iki kategoride araştırmacı tarafından çocuğun sosyal referans alması ve bunu devam ettirmesi 1 (doğru), sosyal referans almaması ve devam ettirmemesi 0 (yanlış) olarak puanlanmıştır. Çocuğun sosyal referanslamayı doğru kullanıp kullanmadığı değerlendirilerek kategorilendirilmiştir.

Cassidy Kukla Görüşme Formu

Cassidy kukla görüşme formu benliği değerlendirmek üzere Cassidy (1988) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, okul öncesi dönem çocuklarının benlik algısını incelemek için 20 sorudan oluşan, yarı yapılandırılmış bir görüşme formu şeklindedir. Çocuklar, görüşme sürecinde araştırmacının sorduğu sorulara el kuklası ile cevap vermektedir. Kukla aracılığı ile yapılan görüşmelerde elde edilen verilerin, çocuğun diğerleri tarafından nasıl algılandığına ilişkin kişisel görüşünü ve kendine olan güven düzeyini yansıttığı düşünülmektedir (Dikici, 1998; Uluç, 2005).

Ölçek, çocuğun benlik algısını olumluluk ve esneklik olmak üzere iki boyutta değerlendirmektedir. Kukla görüşme ölçeği benliği, 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 14, 16, 17, 18, 19 ve 20. sorular ile olumlu benlik değeri açısından ve 6, 7, 12, 13 ve 15. sorular ile, esneklik boyutu açısından değerlendirmektedir. Olumluluk boyutu, olumlu benlik değeri ve algısını, esneklik boyutu ise, çocuğun kendisinin olumlu ya da olumsuz özelliklerini değerlendirmedeki esnekliğini ortaya koymaktadır. Ölçekte, olumluluk ve esneklik boyutlarında 1'den 6'ya kadar elde edilen puanlar temel alınarak olumlu-esnek, olumlu katı, olumsuz-esnek ve olumsuz-katı olmak üzere 4 benlik sınıfından birine girilmektedir (Dikici, 1998; Uluç, 2005).

Vershueren, Marcoen ve Schoefs (1996), yaptıkları çalışmada Cassidy kukla görüşme formu için kodlayıcılar arası güvenirliği Kappa = .87 olarak hesaplanmıştır. Dikici (1998) ülkemizde Cassidy kukla görüşme formu' nun beş-altı yaş çocuklarına uyarlanması ve özsaygı düzeylerinin incelenmesi ile ilgili araştırmasında, ölçek için

kodlayıcılar arası güvenirliği Cronbach's Alpha Katsayısı ile hesaplamış olumluluk ve esneklik kategorisi için de $\alpha = .99$ olarak saptamıştır. Uluç (2005) tarafından Cassidy kukla görüşme formu' nun Türkçe' ye uyarlaması yapılmıştır. İki ay arayla yapılan test-tekrar test ile ölçeğin güvenirliği olumluluk boyutu için $r = .90$ ($n = 48$, $p < .001$), esneklik boyutu için $r = .87$ ($n = 48$, $p < .001$) ve benlik değeri sınıflamaları için $r = .79$ ($n = 48$, $p < .001$) olarak bulunmuştur. Kodlayıcılar arası güvenirlikleri ise olumluluk boyutu için $r = .96$ ($n = 52$, $p < .001$), esneklik boyutu için $r = .97$ ($n = 52$, $p < .001$) ve benlik değeri sınıflamaları için $r = .86$ ($n = 52$, $p < .05$) olarak hesaplanmıştır.

Araştırmada Dikici (1998) tarafından uyarlanan Cassidy kukla görüşme formu kullanılmıştır (Ek 13). Uygulama sürecinde araştırmacı tarafından yapılan el kuklası kullanılmıştır. Ölçeğin uygulama öncesi kukla araştırmacı tarafından çocuklara tanıtılmış. Araştırmacı çocuklara kuklanın isminin "Kırpık" olduğunu söylemiş ve çocukların kırpığı oynatacağını ifade etmiştir. Daha sonra onların kuklayı incelemesine fırsat vermiştir. Çocuklar görüşme sürecinde araştırmacının sorduğu sorulara el kuklası ile cevap vermiştir.Çocukların verdiği cevaplar araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Kodlanan cevaplar olumluluk ve esneklik boyutlarında 1'den 6'ya kadar puanlanmıştır. Kodlamalar iki açıdan değerlendirilmiştir. Benliğin olumlu veya olumsuz olması durumu; benliğin açık veya kapalı olma durumu olarak kategorilendirilmiştir.

3.3. Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçlarına İlişkin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmada kullanılan Aile Değerlendirme Ölçeği, Wally Sosyal Problem Çözme Testi, İşler Bellek Ölçüm Aracı/The Map Task, Deve-Cüce Oyunu, Londra Kulesi Testi, Ortalama Sözce Uzunluğu, Üç Dağ Deneyi, Beklenmedik Yer Değişikliği Testi ve Beklenmedik Durum/İçerik Testi, Duygusal Bakış Açısı Alma Testi, Bağlanma Stilleri Öykü Tamamlama Testi, Sosyal Referanslama Testi ve Cassidy Kukla Görüşme Formu ölçme araçlarına ait bilgilere, daha önce kullanılan çalışmalarda yapılan geçerlilik güvenirlik çalışmalarına ve bu ölçme araçlarının araştırmada nasıl kullanılıp değerlendirileceğine ilişkin bilgilere veri toplama araçları bölümünde yer verilmiştir. Ayrıca araştırmada kullanılacak ölçekler, uygulanacak örneklem grubunun kültürel, ekonomik ve gelişimsel özelliklerine uygunluğu açısından, dil ve içerik yönünden okul öncesi alanında uzman kişiler tarafından değerlendirilmiştir. Yapılan geri dönütler değerlendirilerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Araştırmacı tarafından çocukların

kültürel, ekonomik ve gelişimsel özellikleri dikkate alınmış kullanılan ifadeler ona göre düzenlenmiştir. Örneğin; Wally sosyal problem çözme testi' inde bulunan 11. problem durumunda yer alan "pasta" ifadesi yerine, örneklemin ekonomik özellikleri göz önünde bulundurularak, "kek" ifadesi tercih edilmiştir. Bu çalışmaların ardından örneklem grubunun sosyoekonomik yapısı göz önünde bulundurularak benzer özelliklere sahip 15 kişilik bir örneklem grubu ile pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma sürecinde elde edilen veriler doğrultusunda, ölçeklerin nasıl uygulanacağı, kullanılacak yönergeler, kullanılcak materyaller, uygulama süresi ve sırası gibi özellikler değerlendirilerek ölçekler uygulamaya hazırlanmıştır.

Bu çalışmada, aile işlevselliği için kullanılan Aile Değerlendirme Ölçeği genel güvenirlik katsayısı .83; problem çözme alt boyutu için .83; iletişim alt boyutu için .55 ve duygusal tepki verebilme alt boyutu için .78 olarak bulunmuştur. Ölçeğin iletişim alt boyutunda güvenirlik kat sayısı hesaplanırken, ölçme aracında yer alan 14. maddenin güvenirliği etkilediği fark edilmiştir. Ölçeğin orjinali incelenip İngilizce ifadesi ile Türkçe' ye uyarlanan ifadesi karşılaştırılmış ve anlam kayması olduğu farkedilip bundan kaynaklı olduğu düşünülerek bu madde çıkartılmıştır. Araştırmada kullanılan sosyal problem çözme becerileri için kullanılan Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin güvenirlik katsayısı .70; bellek için kullanılan İşler Bellek Ölçüm Aracı/ The Map Task' in de yer alan ileri yönlü bellek için .68 ve geri yönlü bellek için .73; ket vurma için kullanılan Deve-Cüce Oyunu için .82; bilişsel esneklik için kullanılan Londra Kulesi Testi .60 olarak hesaplanmıştır. Bununla birlikte algısal bakış açısı için kullanılan Üç Dağ Deneyi ve duygusal bakış açısı alma testi için kullanılan Duygusal Bakış Açısı Alma Testi için ölçme araçlarındaki madde sayısı göz önünde bulundurularak split- half analizleri yapılmıştır. Üç Dağ Deneyi için güvenirlik kat sayısı .61 ve Duygusal Bakış Açısı Alma Testi için güvenirlik kat sayısı .64 olarak hesaplanmıştır. Ölçme araçlarının güvenirlik katsayıları göz önünde bulundurulduğunda .60 üzeri olanların oldukça güvenilir ve .80 üzerinde olanların ise yüksek derece güvenilir oldukları görülmüştür (Kalaycı, 2014). Tablo 5' de araştırmada kullanılan ölçme araçlarına ilişkin güvenirlik ölçümlerine yer verilmiştir.

Tablo 5

Araştırmda Kullanılan Ölçme Araçlarına İlişkin Güvenirlik Ölçümleri

Ölçeğin İsmi	*Alpha*	*Spearman-Brown*	*Kappa*
Aile Değerlendirme Ölçeği (20)	*,83*		
- Problem Çözme (6)	,83		
- İletişim (8)	,55		
- Duygusal Tepki Verme (6)	,78		
Wally Sosyal Problem Çözme Testi (15)	,70		,82
İşler Bellek Ölçüm Aracı/ The Map Task (32)	,84		
- İleri Yönlü Bellek (16)	,68		
- Geri Yönlü Bellek (16)	,73		
Deve-Cüce Oyunu (16)	,82		
Londra Kulesi Testi (10)	,60		
Üç Dağ Deneyi (3)		,61	
Duygusal Bakış Açısı Alma Testi (4)		,64	
Beklenmedik Yer Değişikliği Testi (1)			,70
Beklenmedik Durum/İçerik Testi (2)			,72
Bağlanma Stilleri Öykü Tamamlama (2)			,69
Sosyal Referanslama Testi (2)			,85
Cassidy Kukla Görüşme Formu (20)			,60

Not: Parantez içindeki rakamlar ölçme aracındaki madde sayısını göstermektedir.

Araştırmada kullanılan yoruma açık ölçme araçlarının %15 (25 tanesi) Wally Sosyal Problem Çözme Testi , Beklenmedik Yer Değişikliği Testi ve Beklenmedik Durum/İçerik Testi, Bağlanma Stilleri Öykü Tamamlama Testi (Ayrılma ve Yeniden Bir araya Gelme), Cassidy Kukla Görüşme Formu ve Sosyal Referanslama Testi okul öncesi öğretmenliği anabilim dalındaki bir doktora öğrencisi ve bir öğretim üyesi tarafından ayrı ayrı ve bağımsız ek kodlayıcı olarak kodlanmıştır. Ek kodlayıcıların, kodlaması araştırmacının kodlamaları ile karşılaştırılarak güvenirlik analizleri yapılmış, Cohen Kappa değerleri hesaplanmıştır. Kodlayıcıların uyumunu belirlemek için yapılan Cohen Kappa analiz sonuçlarına göre Wally Sosyal Problem Çözme Testi için .82; Beklenmedik Yer Değişikliği Testi için .70; Beklenmedik Durum/İçerik Testi .72; Bağlanma Stilleri Öykü Tamamlama Testi .69; Sosyal Referanslama Testi için .85 ve Cassidy Kukla Görüşme Formu için .60 olarak saptanmıştır. Belirtilen ölçme araçları

içim Kappa değerleri incelendiğinde, kodlayıcılar arasında orta ve yüksek düzeyde uyum bulunmuştur.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri 30 Nisan 2015- 15 Ocak 2016 tarihleri arasında araştırmacı tarafından toplanmıştır. Araştırmada veri toplama sürecinde izlenen aşamalar şu şekildedir:

1) 2015 Mart ayı içerisinde Seyhan, Çukurova, Yüreğir, Sarıçam Kaymakamlıkları Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfı tarafından elde edilen bilgiler doğrultusunda ve örnekleme yöntemleri ile belirlenen mahallerde yer alan ilkokullar ve anaokulları tespit edilmiş ve uygulama yapılacak okullar için valilikten gerekli izinler alınmıştır.
2) 2015 Nisan ayı içerisinde araştırmaya katılacak örneklem grubunun sosyoekonomik yapısı göz önünde bulundurularak benzer özelliklere sahip 15 kişilik bir örneklem grubu ile pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma sürecinde elde edilen veriler doğrultusunda ölçeklerin nasıl uygulanacağı, uygulama süresi ve sırası gibi özellikler değerlendirilerek ölçekler uygulamaya hazırlanmıştır. Yapılan pilot çalışma sonucunda, çocuklara uygulanacak ölçeklerin süresi, çocukların kaç aylık oldukları, çocuğun aktif - pasif olması ve sürece ilgisi göz önünde bulundurularak üç oturumda uygulanmasına karar verilmiştir.
3) 2015 Nisan ayı içerisinde uygulamalara başlamadan önce araştırmacı, ulaşım koşullarını ve zamanı göz önünde bulundurarak bir araştırma rotası belirlemiştir. Bu süreçte, araştırmacı belirlenen okulların idarecileri ve okul öncesi öğretmenleri ile telefonla veya yüz yüze görüşerek kendini tanıtmış, araştırmanın amacını ve süreci anlatmıştır.
4) 30 Nisan 2015 tarihinde ulaşım koşulları, zaman ve araştırmacının güvenliği göz önünde bulundurularak ve araştırmanın amacına uygun olarak araştırmanın uygulamalarına en alt sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin yaşadığı Yüreğir ilçesindeki bir mahallede bulunan bağımsız bir anaokulunda başlanmıştır. Araştırma için Yüreğir ilçesinde belirlenen ilk bağımsız anaokulunda uygulamalara 15 Haziran tarihine kadar devam

edilmiştir. Anaokulunda, dört sınıftan üçünde eğitim öğretim gören çocuklar ile çalışılmıştır. Bir sınıftaki çocukların yaş aralığı 36-48 ay arası olduğu için onlar araştırmaya dahil edilememiştir. Bu okulda dört sınıftan üçünde bulunan 38 çocuk ile çalışılmıştır.

5) 2015 Temmuz ayı içerisinde araştırmanın örnekleminde yer alan anaokulları, araştırmacı tarafından sırayla aranmış ve idarecileri ile telefonda görüşülerek, yaz okulu açan anaokulları tespit edilmiştir. Araştırmanın örnekleminde yer alan ve yaz okulu açan Seyhan ilçesinde bulunan bağımsız anaokullarından birinde 3 Ağustos-13 Ağustos tarihleri arasında araştırmanın uygulamaları yapılmaya devam edilmiştir. 19 Ekim 2015 tarihinde, aynı okulda veri toplanmaya yeniden başlanmıştır. Ancak okulun aidatlarının artırılması ile öğrenci profilinin biraz değişmesi ve çocuklarla yapılan görüşmeler için mekan sıkıntısı yaşanması nedeniyle araştırmanın amacına ve örneklem yapısına uygun olarak başka bir okul belirlenmiştir. Bu yüzden ikinci okulda 33 çocuk ile çalışılmıştır. Uygulama yapılan üçüncü bağımsız anaokulu da, örneklemde yer alan bağımsız anaokulları içerisinden belirlenmiştir. Araştırmaya dahil edilen üçüncü anaokulunda ise Kasım 2015-15 Ocak 2016 tarihleri arasında, sekiz sınıftan beşinde eğitim öğretim gören çocuklar ile çalışılmıştır. Araştırmaya, üçüncü anaokulundan gönüllü 85 çocuk ve ebeveynleri katılmıştır.

Araştırmanın örnekleminde yer alan üç bağımsız anaokulundan toplam 156 çocuk ve ebeveynleri ile uygulama yapılmıştır. Araştırmada 48-54, 54-60 ve 60-66 olmak üzere her üç ay aralığında 52 çocuk ile çalışılmıştır. 48-54 ay aralığında 27 kız ve 25 erkek, 54-60 ay aralığında 26 kız ve 26 erkek, 60-66 ay aralığında 27 kız ve 25 erkek ile çalışılmıştır.

Uygulamalar süresince belirlenen okullara gidilerek, araştırmacı tarafından 156 çocuğa, araştırmada kullanılan ölçekler uygulanmıştır. Her üç anaokulunda da araştırmaya gönüllü ebeveynler ve çocukları katılmıştır. Araştırmada yer alan 156 çocuğun ebeveyni olarak, 17 baba ve 139 anne ile görüşülmüştür. Annelere, birçoğu okuma yazma bilmediği için, araştırma hakkında bilgi verilmiş ve aydınlatılmış onam imzalatılmıştır. Araştırmaya katılmayı kabul eden ve aydınlatılmış onamı işaretleyen aileler ve çocukları ile çalışılmıştır. Araştırmada, ebeveynler çocuklarını okula bırakırken ya da okuldan alırken kişisel bilgi formu ve aile değerlendirme ölçeği

ebeveyn ile görüşülerek uygulanmıştır. Diğer ölçme araçları, çocukların kaç aylık oldukları ve uygulama süresi göz önünde bulundurularak, süresi 15-30 dakika arasında değişen üç farklı günde (üç oturumda) çocuklarla yapılan görüşmeler aracılığı ile uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından çocuklar için bir çizelge oluşturularak her çocuk için katıldığı oturumlar takip edilmiştir. Araştırmacı tarafından her çocuk ile bireysel olarak üç oturum olmak üzere, 156 çocuk ile 458 oturum gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, okullarda personel tarafından kullanılmayan, masa ve sandalyelerin bulunduğu görüşmeler için uygun sessiz bir odada gerçekleştirilmiştir. Ölçme araçlarının uygulama sırası, pilot çalışmada yapılan değerlendirmelere göre düzenlenmiştir. Araştırmacı tarafından, veri toplama sürecinde ölçme araçları uygulanırken hikaye kartları, kuklalar, tahta oyuncaklar ve maket vb. gibi somut nesneler kullanılmıştır. Araştırmacı ölçme araçlarını uygulamaya geçmeden önce çocuğa kendini tanıtmış, çocuğun da kendisini tanıtmasına fırsat vermiş ve çocukla birlikte kağıt üzerinde kalem yakalama oyunu (ısınma oyunu) oynamıştır. İlk iki oturumda çocukların ölçme araçlarına verdikleri cevaplar kodlama kağıtlarına yazılmış ve puanlanmıştır. Üçüncü oturum ise video kaydına alınmıştır. Daha sonra bu kayıtlar araştırmacı tarafından dökümleri yapılıp analiz edilmiştir. Veri toplama sürecinde üç oturumda kullanılan ölçme araçlarının sıralaması ve görüşmelerin içeriği aşağıdaki gibidir;

1. Oturumda:

   - Araştırmacı ölçme araçlarını uygulamaya geçmeden önce çocuğa kendini tanıtır ve çocuğunda kendisini tanıtmasına fırsat verir.
   - Kalemle yakalama oyunu (çocukla birlikte kağıt üzerinde kalem yakalama oyunu oynuyor/ ısınma oyunu)
   - Wally Sosyal Problem Çözme Testi
   - Deve-Cüce Oyunu
   - Duygusal Bakış Alma Testi
   - Bağlanma Stilleri Öykü Tamamlama Testi (Ayrılma ve Yeniden Bir araya Gelme) uygulanması şeklinde,

2. Oturumda:

   - Beklenmedik Yer Değişikliği Testi ve Beklenmedik Durum/İçerik Testi
   - Cassidy Kukla Görüşme Formu
   - Üç Dağ Deneyi

- İşler Bellek Ölçüm Aracı/The Map Task uygulanması şeklinde,

3. Oturumda:

- Sosyal Referanslama Testi
- Londra Kulesi Testi uygulanması ve
- Ortalama sözce uzunluğu için, doğal konuşma kaydı örneği alınması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Şekil 7 ve Şekil 8'de araştırmanın uygulama sürecinde, farklı okullardaki uygulama örneklerine yer verilmiştir.



Şekil 7. Farklı okullardan uygulama örnekleri



Şekil 8. Farklı okullardan uygulama örnekleri

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler, araştırmanın genel hipotezi ve alt hipotezleri doğrultusunda AMOS ve SPSS paket programları kullanılarak analiz edilmiştir. Her çocuk için, bütün ölçme araçlarındaki maddelerin hepsi tek tek SPSS programına girilmiştir. İlk olarak, ailelerle yapılan görüşmelerden elde edilen demografik bilgiler ve Aile Değerlendirme Ölçeği'nden elde edilen veriler, SPSS 20 paket programına girilmiştir. Daha sonra çocuklarla yapılan görüşmelerde uygulanan; Wally Sosyal Problem Çözme Testi, Deve-Cüce Oyunu, Duygusal Bakış Alma Testi, Bağlanma Stilleri Öykü Tamamlama Testi (Ayrılma ve Yeniden Bir araya Gelme), Beklenmedik Yer Değişikliği Testi ve Beklenmedik Durum/İçerik Testi, Üç Dağ Deneyi, Map Task ve Cassidy Kukla Görüşme Formu aracılığıyla elde edilen veriler girilmiştir. Ayrıca üçüncü oturumda kamera kaydına alınan Sosyal Referanslama Testi, Londra Kulesi Testi ve ortalama sözce uzunluğu (OSU) için çocuklardan alınan doğal konuşma kaydı

örneği dökümleri tamamlanmıştır. Sosyal Referanslama Testi ve Londra Kulesi Testi' ne ilişkin kamera kayıtları izlenerek veriler kodlanmıştır. Doğal konuşma kayıt örnekleri, Turkish SALT RV9 programına aktarılarak OSU' lar hesaplanmış ve SPSS programına girilmiştir.

Ölçme araçlarında yer alan her bir madde için minumum ve maximum değerlere bakılmış, betimleyici analizler yapılmış, range dışında kalanlar varsa, eksik veri olup olmadığı ve verilerin yanlış kodlanıp kodlanmadığı kontrol edilmiş, gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Her çocuk için bütün ölçme araçlarının puanlaması, ölçüm özellikleri dikkate alınarak araştırmada nasıl kullanılacağına göre değerlendirilmiş; toplam veya ortalama olarak hesaplanmıştır.

Normal dağılım nicel araştırmalarda en çok kullanılan uygulamadır; çünkü birçok parametrik testler normaliteye duyarlıdır. YDM normalite varsayımına duyarlı bir analitik yöntemdir. Bu yüzden bu yaklaşım kullanılırken normalliği de ele alınmalıdır (Qureshi & Compeau, 2009). Araştırmada elde edilen verilerin, normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Normallik varsayımını sağlamak için, çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmış, Shapiro-Wilk değerleri hesaplanmış, histogram grafikleri ve Q-Q görselleri incelenmiştir. Elde edilen analizler sonucunda, her ölçme aracı için uç (aykırı/outliners) değerler olup olmadığı tespit edilmiştir. Her ölçme aracı için basıklık ve çarpıklık değerlerinin beklendik değerler olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının sonuçlarına ilişkin heseplanan çarpıklık ve basıklık değerlerine Tablo 6' da yer verilmiştir.

Tablo 6

Ölçme Araçlarının Sonuçlarına İlişkin Hesaplanan Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçeğin İsmi	*Çarpıklık*	*Basıklık*
Aile Değerlendirme Ölçeği Genel	-.833	.600
- Problem Çözme	-.843	.451
- İletişim	-.414	.365
- Duygusal Tepki Verme	-.070	.425
Wally Sosyal Problem Çözme Testi	-.116	-.457
İşler Bellek Ölçüm Aracı/ The Map Task		
- İleri Yönlü Bellek	.881	.163
- Geri Yönlü Bellek	.441	.188
Deve-Cüce Oyunu	-.297	-.678
Londra Kulesi Testi	.711	-.137
Ortalama Sözce Uzunluğu	.305	.011
Üç Dağ Deneyi	.946	-.637
Duygusal Bakış Açısı Alma Testi	-.253	-.739
Beklenmedik Yer Değişikliği Testi ve Beklenmedik Durum/İçerik Testi		
- Kendisine Dönük Yanlış Kanı Atfı	-.908	.990
- Başkasına Dönük Yanlış Kanı Atfı	-.175	-.841

Not: Parantez içindeki rakamlar ölçme aracındaki madde sayısını göstermektedir.

İlişkisel testler için istatistiksel prosedürlerin önemi, kısmen değişkenlerin dağılımına bağlıdır. Sosyal bilimlerde çok değişkenli normal dağılımı, sürekli değişkenler için modellemek güç olduğu için, çok değişkenli analizlerde öncelikle tek değişkenli ve çok değişkenli uç değer incelemelerinin yapılarak, her bir değişken düzeyinde aynı veri dönüşümleri ile dağılımların normalleştirilmesi önerilmektedir (Abbott, 2011). Normal olmayan dağılımları istatiksel olarak kabul edilebilir çarpıklık ve basıklık değerlerine ulaşarak normalliği geliştirebilir. Araştırmalarda yer alan değişkenlerde düşük sayı düzeyinde aralığın varlığı ve etkili modların varlığına ilişkin sınırlamalar normalliği etkilemektedir. Bu nedenle verilerin yeniden ölçeklenmesi olarak tanımlanan, kare ya da karekök, ters çevirme, logaritmik veya arcsin, probit, logit dönüşüm işlemleri yapılarak veriler farklı birime dönüştürülmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Bunlardan logit dönüşümde iki adımda gerçekleşmektedir. Bu iki adımda, mükemmel normallik özelliklerine sahip dönüşümler üretilmektedir ve standartlaştırmadan farklıdır.

İki aşamalı dönüşüm, değişkenleri popülasyonlar hakkında istatistiksel çıkarımlar yaparken, yaklaşık olarak varsayıldığı dağılım şekline dönüştürerek, istatistiksel gücü geliştirmektedir (Qureshi & Compeau, 2009). Bu iki adımın, özellikle nedensel çıkarımlara (hipotez ve etki boyutu) dayanan çalışmalarda istatiksel sonuç, iç, yapı ve dış olmak üzere, dört açıdan geçerliliği arttırdığı görülmüştür (Templeton, 2011). İki aşamalı olarak alınan önlem ile, istatiksel sonuç geçerliliği ile güvenirlik arttırılmaktadır. İstatistiksel sonuç geçerliliği, istatistiksel araçların uygun uygulanmasına bağlıdır (Straub, Boundreau & Gefen, 2004). Bu nedenle araştırmacılar, istatistiksel gücü maksimize eden, uygun istatistiksel yaklaşımları seçmeli ve non-parametrik testler yerine daha güçlü olan parametrik testler tercih etmelidir (Baroudi & Orlikowski, 1989).

Genel olarak, çalışmada yer alan değişkenlerin normale dönüşümü ve parametrik testlerin kullanımı, istatiksel olarak gücü arttıracaktır. Ayrıca uygun normal dağılım, sonuçların tahmin edilebilirliğinde üstünlük sağlayacaktır (Baroudi & Orlikowski, 1989; Qureshi & Compeau, 2009). Çalışmada, kullanılan bazı ölçme araçlarında normal dağılım görülmeyişi, süreçten veya kullanılan ölçüm aracından kaynaklı değildir. Çünkü, kullanılan ölçme araçları daha önceden farklı çalışmalarda kullanılmış, geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Çocukların gelişimsel düzeylerinin yansıması olarak bu beklendik ve doğal bir durumdur. YDM gibi normalliğe duyarlı prosedürleri içeren istatistiksel yaklaşımlar için basıklık ve çarpıklık değerleri önemlidir (Qureshi & Compeau, 2009). Bütün bu özellikler göz önünde bulundurularak araştırmada kullanılan Aile Değerlendirme Ölçeğinin alt ölçümü Duygusal Tepki Verme, Wally Sosyal Problem Çözme Testi ve Deve-Cüce Oyunundan elde edilen veriler, iki adımda normal dağılıma dönüştürülmüş, bu değerler dikkate alınmıştır. Bu ölçme araçlarından elde edilen değerlerin normal dağılıma dönüştürülmesi ile, bütün ölçümler için değerler -1, 96 ile +1, 96 arasında olup (Can, 2014), çalışılan grubun normal dağılım gösterdiği saptanmıştır .

3.5.1. YDM (YEM) Analizleri

Ölçeklerden elde edilen puanlar, geliştirilen yapısal denklem modeli içerisinde AMOS 22 programı kullanılarak test edilmiştir. Yapısal denklem modellemesinin varsayımları olan çok değişkenli normal dağılım (Mardina's katsayısı), çoklu doğrusallık (scatter grafikleri) ve çoklu bağlantı probleminin olup olmamasına

(korelasyon, vıf, cı ve tv değerleri) bakılmıştır. ABDS modelini test etmeden önce, modelde bulunan değişkenler arasındaki korelasyonlara ait değerler Tablo 8'de gösterilmiştir. ABDS modelinde yer alan gizil değişkenlere ait alt modeller test edilmiş, varsayımları karşılayıp karşılamadıkları incelenmiştir. Gizil değişkenlere ait alt modellerin sonuçları sırayla sunulmuştur. Ayrıca, kuramsal alt yapıya göre oluşturulan ABDS modeli test edilmiştir. ABDS modelindeki değişkenlerin aracılık etkisi değerlendirilirken, tam model üzerinden değerlendirilmiştir. Baron ve Kenny (1986), aracılık etkisinden söz edilebilmesi için, bazı durumların karşılanması gerektiğini belirtmiştir: i) Bağımsız değişkenin (çocuğun yaşadığı ailenin işlevselliği) aracı değişken (çocuğun bilişsel gelişimi veya çocuğun duygusal gelişimi) üzerinde bir etkisi olmalıdır; ii) Bağımsız değişkenin (çocuğun yaşadığı ailenin işlevselliği) bağımlı değişken (sosyal problem çözme becerisi) üzerinde etkisi olmalıdır; iii) Aracı değişkenin (çocuğun bilişsel gelişimi veya duygusal gelişimi) etkisi kontrol edildiğinde bağımsız değişkenin (çocuğun yaşadığı ailenin işlevselliği) bağımlı değişken üzerindeki etkisi düşerken, aracı değişkenin (çocuğun bilişsel gelişimi ve çocuğun duygusal gelişimi) de bağımlı değişken (sosyal problem çözme becerisi) üzerinde anlamlı bir etkisi olmalıdır. Modelde yer alan aracı değişkenin etkisi kontrol edildiğinde, bağımlı değişken ve bağımsız değişken arasındaki ilişkinin miktarında azalma olursa aracılık etkisinin kısmi aracılık olduğu; ilişki sıfır (t değeri anlamsız) ise aracılık etkisinin mükemmel olduğunu göstermektedir.

Kuramsal çerçeveye dayanarak tanımlanan ABDS modelinin, elde edilen veriler üzerinden model parametreleri hesaplanmıştır. ABDS modeli ile, eldeki verilerin ne kadar uyuştuğuna bakılmıştır. Ölçülen değişkenler arasında gözlenen kovaryans matrisi ile modeli tanımlamayla yordanan kovaryans matrisinin ne kadar, ya da ne oranda benzeştiği uyuşma kavramı olarak ifade edilmektedir (Sümer, 2000). ABDS modelinin uyum değerleri incelenmiş, en iyi uyum değerleri üreten modele ulaşmak için modelde modifikasyonlar yapılmış, en iyi modele ulaşılmaya çalışılmıştır. Modelin uyumu değerlendirilirken hesaplanan değerlerin istatiksel olarak anlamlılığı ve gücü; gözlenen ve gizil değişkenler için hesaplanan varyans; çeşitli uyum indeksleri tarafından gösterilen değerler ile gözlenen verinin, tüm modele ne kadar iyi uyuştuğuna bakılmıştır. Modelin uyum iyiliğini test ederken, x^2 testinin örneklem büyüklüğüne duyarlı olması nedeniyle s/ x^2 oranı kullanılmıştır. Ayrıca CFI (comparative fit index) GFI (goodness of fit index), AGFI (adjusted goodness of fit index), RMSEA (root mean square error of approximation) ve SRMR (standardized root mean square residual)

uyum indeksleri değerlendirilmiştir. Tablo 7'de araştırmada kullanılan uyum indeks değerlerine yer verilmiştir (Kline, 2005; Lomax & Schumacker, 2004; Sümer, 2000; Yılmaz & Çelik, 2005). Geliştirilen ABDS modeli yaş, bağlanma, sosyal referans alma ve benlik algısı moderatör değişkenleri için grup analizi gerçekleştirilerek test edilmiştir.

Tablo 7

Yapısal Denklem *Modelinde Uyum İndekslerinin Kriterleri*

Uyum İndeksleri	**İyi Uyum**	**Kabul Edilebilir Uyum**
χ2/sd	$0 \leq \chi 2/sd \leq 2$	$2 < \chi 2/sd \leq 3$
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0,05$	$0,05 < RMSEA \leq 0,08$
SRMR	$0 \leq SRMR \leq 0,05$	$0,05 < SRMR \leq 0,10$
CFI	$0,97 \leq CFI \leq 1,00$	$0,95 \leq CFI < 0,97$
GFI	$0,95 \leq GFI \leq 1,00$	$0,90 < GFI < 0,95$
AGFI	$0,90 \leq AGFI \leq 0,95$	$0,85 \leq AGFI < 0,90$

Tablo 8

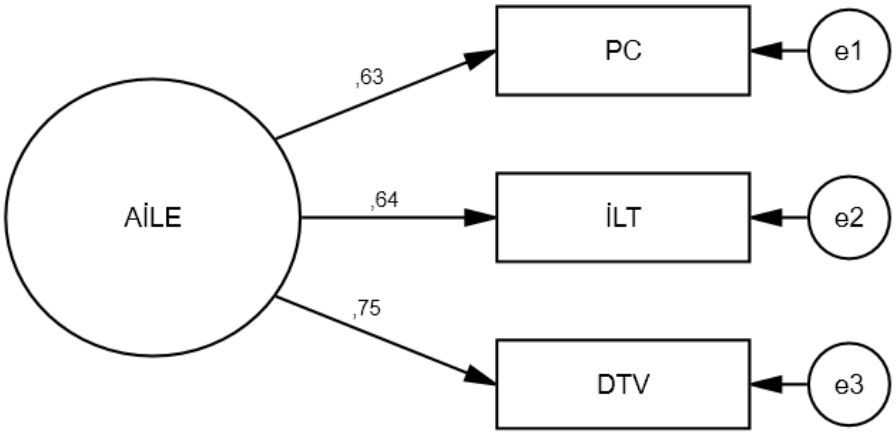
Modelde Yer Alan Gözlenen Değişkenler Arasındaki Korelasyonlara Ait Değerler

		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
1.	SPÇ	1											
2.	Aile Değerlendirme Ölçeği Problem Çözme	,53**	1										
3.	Aile Değerlendirme Ölçeği İletişim	,42**	,40**	1									
4.	Aile Değerlendirme Ölçeği Duygusal Tepki Verme	,49**	,47**	,48**	1								
5.	İleri Yönlü Bellek	,86**	,40**	,30**	,30**	1							
6.	Geri Yönlü Bellek	,72**	,36**	,33**	,27**	,87**	1						
7.	Ket Vurma	,56**	,24**	,27**	,17*	,63**	,71**	1					
8.	Bilişsel Esneklik	,56**	,31**	,31**	,18*	,63**	,62**	,37**	1				
9.	Dil/Ortalama Sözce Uzunluğu	,53**	,29**	,27**	,18*	,60**	,60**	,38**	,85**	1			
10.	YKA Başkasına Dönük Yanlış Kanı Atfı	,78**	,40**	,32**	,30**	,73**	,58**	,49**	,44**	,43**	1		
11.	YKA Kendisine Dönük Yanlış Kanı Atfı	,77**	,46**	,31**	,50**	,55**	,45**	,32**	,32**	,33**	,50**	1	
12.	Algısal Bakış Açısı Alma	,79**	,34**	,21*	,22**	,84**	,70**	,54**	,60**	,54**	,73**	,47**	1
13.	Duygusal Bakış Açısı Alma	,83**	,49**	,34**	,45**	,81**	,65**	,52**	,48**	,45**	,77**	,83**	,77**

**p<0,01; *p<0,05

Aile Gizil Modelinin Test Edilmesi (Aile İşlevselliği Boyutu)

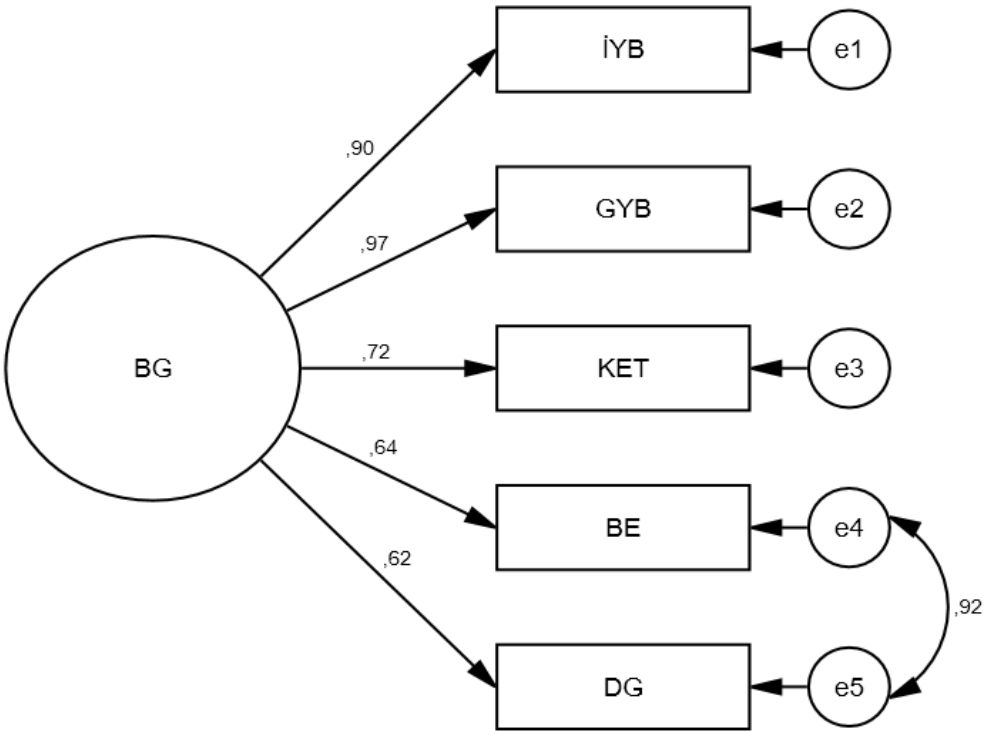
Araştırmada, aile gizil değişkeni; problem çözme (PC), iletişim (İLT) ve duygusal tepki verme (DTV) gözlenen değişkenlerinden oluşmaktadır. Gözlenen değişkenlerin aile gizil değişkeni ile oluşturmuş olduğu yapı doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilmiştir. Şekil 9'da aile modeline ait DFA sonuçları gösterilmiştir. Elde edilen sonuçlar, test edilen modelin, full model olduğunu göstermiştir (GFI=1,00; CFI=1,00). Modelde tüm yollar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (p<0,001).



Şekil 9. Aile modeline ait DFA sonuçları, PÇ= Problem çözme, İLT= iletişim, DTV= Duygusal tepki verme

Bilişsel Gelişim Gizil Modelinin Test Edilmesi (Bilişsel Gelişim Boyutu)

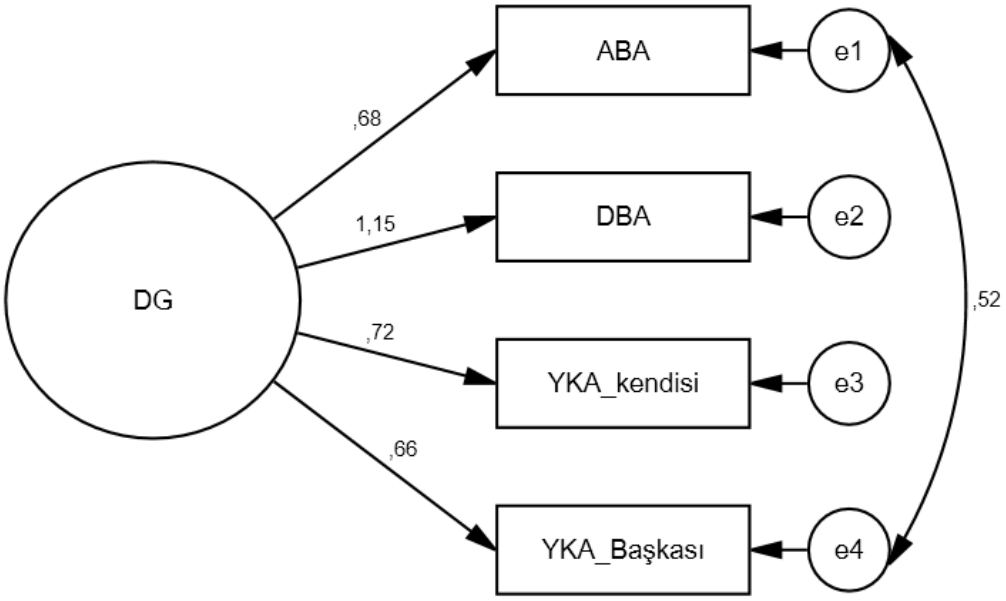
Araştırmada, bilişsel gelişim (BG) gizil değişkeni; ileri yönlü bellek genişliği (İYB), geri yönlü bellek genişliği (GYB), ket vurma (KET), bilişsel esneklik (BE) ve dil gelişimi (DG) gözlenen değişkenlerinden oluşmaktadır. Bu gözlenen değişkenlerin aile gizil değişkeni ile oluşturmuş olduğu yapı DFA ile test edilmiştir. DFA sonucunda daha iyi uyum değerleri elde edebilmek için modifikasyon değerleri incelenmiş ve uygun iki maddenin hataları (e4-e5) arasındaki korelasyonlar serbest bırakılmıştır (Şekil 10). Modifikasyondan sonra DFA tekrarlanmıştır. Test edilen modele ait uyum iyiliği değerleri incelenmiş ve modelin iyi düzeyde uyum değerlerine (χ^2=11.71, sd=4, χ^2/sd=2,93, p=.02, CFI=.99, GFI=.97, AGFI=.89, RMSEA=.11, SRMR=.04) sahip olduğu anlaşılmıştır (Bollen, 1989; Browne & Cudeck, 1993; Hu & Bentler, 1999; Kline, 2011). Modelde tüm yollar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (p<0,001).



Şekil 10. Bilişsel Gelişim Modeline ait DFA sonuçları, χ^2=11.71, sd=4, χ^2/sd=2,93, p=.02, İYB= İleri Yönlü Bellek Genişliği, GYB= Geri Yönlü Bellek Genişliği, KET= Ket Vurma, BE= Bilişsel Esneklik, DG= Dil gelişimi

Duygusal Gelişim Gizil Modelinin Test Edilmesi (Duygusal Gelişim Boyutu)

Araştırmada, duygusal gelişim (DG) gizil değişkeni; algısal bakış açısı (ABA), duygusal bakış açısı (DBA), kendine dönük yanlış kanı atfı (YKA_Kendisi) ve başkasına dönük yanlış kanı atfı (YKA_Başkası) gözlenen değişkenlerinden oluşmaktadır. Modeldeki gözlenen değişkenlerin duygusal gelişim gizil değişkeni ile oluşturmuş olduğu yapı, DFA ile test edilmiştir. DFA sonucunda daha iyi uyum değerleri elde edebilmek için, modifikasyon değerleri incelenmiş ve uygun iki maddenin hataları (e1-e4) arasındaki korelasyonlar serbest bırakılmıştır (Şekil 11). Modifikasyondan sonra DFA tekrarlanmıştır. Test edilen modele ait uyum iyiliği değerleri incelenmiş ve modelin mükemmel düzeyde uyum değerlerine (χ^2=.83, sd=1, χ^2/sd=.83, p=.36, CFI=1.00, GFI=.99, AGFI=.97, RMSEA=.00, SRMR=.01) sahip olduğu anlaşılmıştır (Bollen, 1989; Browne & Cudeck, 1993; Hu & Bentler, 1999; Kline, 2011). Modelde tüm yollar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (p<0,001).



Şekil 11. Duygusal Gelişim Modeline ait DFA sonuçları, χ^2=.83, sd=1, χ^2/sd=.83, p=.36, ABA= Algısal Bakış Açısı Alma, DBA = Duygusal Bakış Açısı Alma, YKA_Kendisi= Kendisine dönük yanlış kanı atfı, YKA_Başkası = Başkasına dönük yanlış kanı atfı

BÖLÜM IV

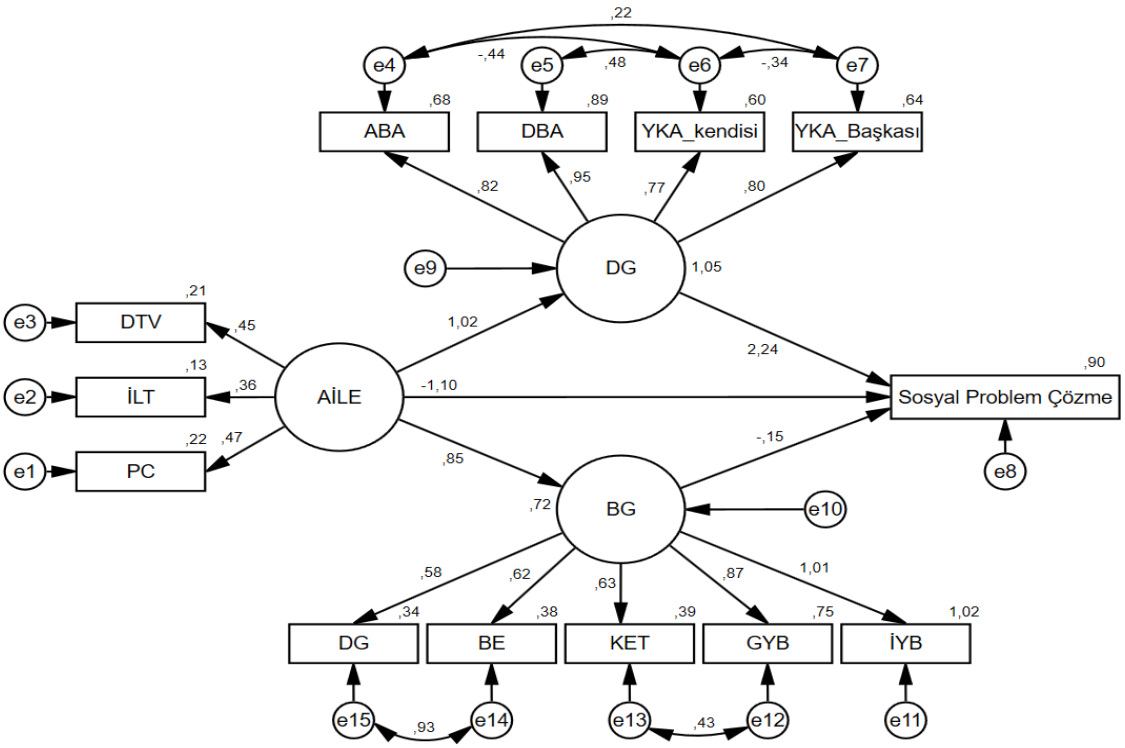
BULGULAR

Bu çalışmada, farklı sosyokültürel özelliklere ve düşük ekonomik yaşam şartlarına sahip 48 – 66 ay arası çocukların sosyal problem çözme becerileri temel alınarak; aile işlevselliği, bilişsel gelişim boyutunda yürütücü fonksiyonlar (bellek, bilişsel esneklik ve ket vurma) ve dil becerileri; duygusal gelişim boyutunda ise, empatinin bileşenleri algısal, bilişsel (kendisine dair yanlış kanı atfı, başkasına dair yanlış kanı atfı) ve duygusal bakış açısı alma arasındaki ilişkilerin yapısal denklem modeli kullanılarak ortaya konulması ve yaş, bağlanma, sosyal referanslama, benlik algısına göre incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın genel hipotezi "çocukların yaşadığı ailenin aile işlevselliği, onların sosyal problem çözme becerilerini hem doğrudan, hem de duygusal gelişim düzeylerine ve bilişsel gelişim düzeylerine etkileri aracılığıyla dolaylı olarak etkiler" şeklindedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, sırayla araştırmanın alt hipotezlerine göre ilk ABDS modeli için ve modelde yapılan modifikasyonlara göre geliştirilen ABDS modeli için sunulmuştur. Hipotezlerden sonra geliştirilen model sırayla moderatör değişkenler yaş, bağlanma, sosyal referanslama, benlik algısına göre değerlendirilmiştir.

4.1. İlk ABDS Modeli

Araştırmanın amacı doğrultusunda, alan yazına dayanarak geliştirilen ilk model test edilmiş ve uyum değerleri incelenerek, alt hipotezlere ilişkin elde edilen bulgular aşağıda sırayla sunulmuştur. Yapılan testler sonucunda ailenin işlevselliği, duygusal gelişim, bilişsel gelişim ve sosyal problem çözme becerisi arasındaki doğrudan ve dolaylı etkileri incelemek için Şekil 12'deki yapısal denklem modeli test edilmiştir. Modelin test edilmesi ile elde edilen uyum değerleri incelenmiş ve veri setinin, test edilen model ile iyi uyum göstermediği anlaşılmıştır ($\chi 2/sd=3.26$, p=.00, CFI=.94, GFI=.85, AGFI=.75, RMSEA=.12, SRMR=. 07). Araştırmanın alt hipotezleri test edilip incelendiğinde, negatif yönlü ve anlamsız ilişkiler saptanmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda ilk ABDS modelinde modifikasyon yapılmıştır.



Şekil 12. **ABDS Modeli**= Ailenin İşlevselliği, Bilişsel Gelişim, Duygusal Gelişim ve Sosyal Problem Çözme Modeli

(**AİLE**=Ailenin İşlevselliği, **DTV**=Duygusal Tepki verme, **İLT**=İletişim, **PC**= Problem Çözme; **BG**=Bilişsel Gelişim, **DG**=Dil Gelişimi, **BE**=Bilişsel Esneklik, **KET**=Ket Vurma, **GYB**=Geri Yönlü Bellek, **İYB**=İleri Yönlü Bellek; **DG**=Duygusal Gelişim, **ABA**=Algısal Bakış Açısı Alma, **DBA**=Duygusal Bakış Açısı Alma, **YKA_Kendisi**=Kendisine Dönük Yanlış Kanı Atfı, **YKA_Başkası**=Başkasına Dönük Yanlış Kanı Atfı ve Sosyal Problem Çözme)

Genel hipotez çerçevesinde aşağıdaki hipotezler test edilmiştir.

1. *Çocuğun yaşadığı ailenin aile işlevselliği; onun duygusal gelişim düzeyini doğrudan etkiler.*

   Test edilen modeldeki değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde; "çocuğun yaşadığı ailenin aile işlevselliğinin", "çocuğun duygusal gelişim düzeyi" üzerinde, doğrudan pozitif yönlü ve anlamlı bir etkisinin olduğu belirlenmiştir (β=1,02; t=6,10; p<0,05).
2. *Çocuğun yaşadığı ailenin aile işlevselliği; onun bilişsel gelişim düzeyini doğrudan etkiler.*

Test edilen modeldeki değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde; "çocuğun yaşadığı ailenin aile işlevselliğinin", "çocuğun bilişsel gelişim düzeyi" üzerinde, doğrudan pozitif yönlü ve anlamlı bir etkisinin olduğu belirlenmiştir (β=0,85; t=6,51; p<0,01).

3. *Çocuğun yaşadığı ailenin aile işlevselliği; onun, sosyal problem çözme becerilerini doğrudan etkiler.*

Test edilen modeldeki değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde; "çocuğun yaşadığı ailenin aile işlevselliğinin", "çocuğun sosyal problem çözme becerileri" üzerinde, doğrudan negatif yönlü ve anlamlı bir etkisinin olduğu belirlenmiştir (β=-1,10; t=-0,58; p<0,01).

4. *Çocuğun duygusal gelişim düzeyi, onun sosyal problem çözme becerilerini doğrudan etkiler.*

Test edilen modeldeki değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde; "çocuğun duygusal gelişim düzeyinin", "çocuğun sosyal problem çözme becerisi" üzerinde, doğrudan pozitif yönlü ve anlamlı bir etkisinin olduğu belirlenmiştir (β=2,24; t=1,08; p<0,01).

5. *Çocuğun bilişsel gelişim düzeyi, onun sosyal problem çözme becerilerini doğrudan etkiler.*

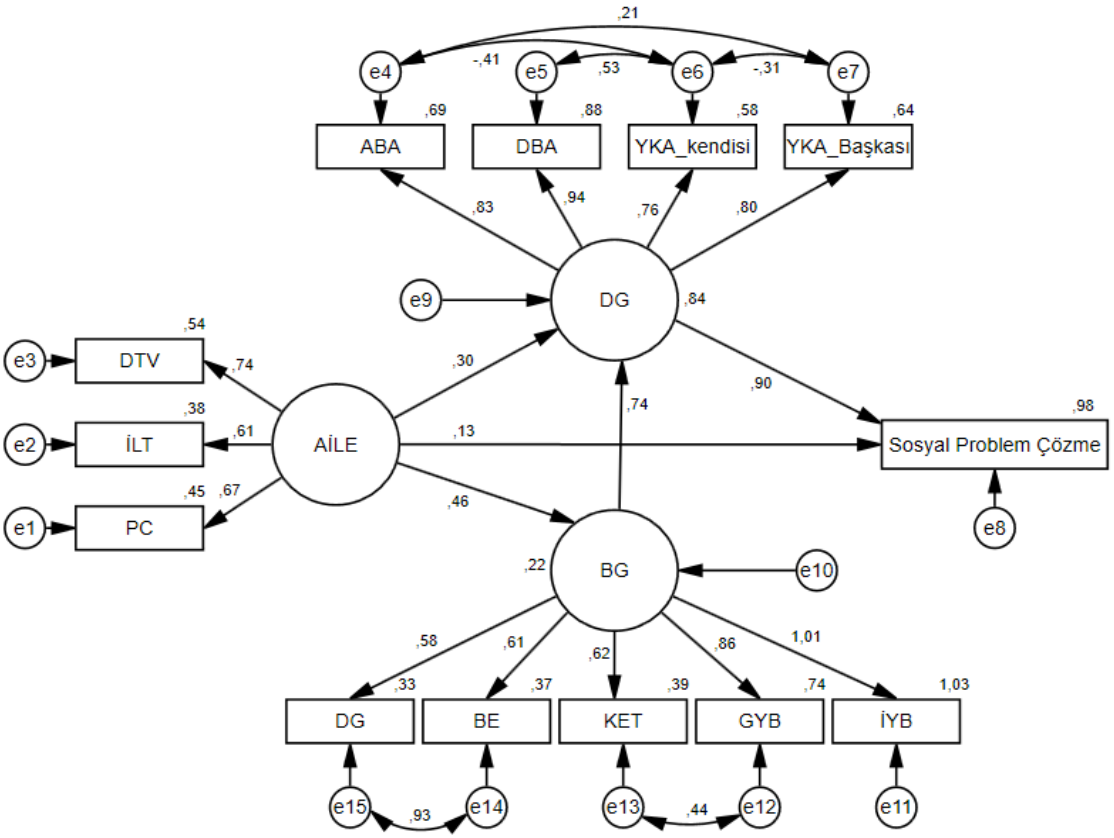
Test edilen modeldeki değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde; "çocuğun bilişsel gelişim düzeyinin", "onun sosyal problem çözme becerisi" üzerinde doğrudan negatif yönlü ve anlamsız bir etkisinin olduğu belirlenmiştir (β=-0,15; t=1,03; 0,05< p).

6. *Çocuğun yaşadığı ailenin işlevselliği; onun sosyal problem çözme becerilerini, çocuğun bilişsel gelişim düzeyine ve duygusal gelişim düzeyine etkileri aracılığıyla, dolaylı olarak etkiler.*

Test edilen modeldeki değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde; "çocuğun yaşadığı ailenin aile işlevselliğinin", "çocuğun sosyal problem çözme becerilerini, bilişsel gelişim düzeyine ve duygusal gelişim düzeyine" etkileri aracılığıyla, dolaylı olarak pozitif yönlü ve anlamlı bir etkisinin olduğu belirlenmiştir (β=2,17; p<0,01).

4.2. Geliştirilen ABDS Model

Araştırmanın amacı doğrultusunda, alan yazına dayanarak geliştirilen ilk model test edilmiş ve uyum değerleri incelenerek, en iyi uyumu bulmak için gerekli modifikasyonlar yapılmıştır. Yapılan modifikasyonlar sonucunda; ailenin işlevselliği, duygusal gelişim, bilişsel gelişim ve sosyal problem çözme becerisi arasındaki doğrudan ve dolaylı etkileri incelemek için Şekil 13'deki yapısal denklem modeli test edilmiştir. Test edilen modelde, çocuğun yaşadığı ailenin işlevselliği, duygusal gelişim ve bilişsel gelişim ekzojen değişken, sosyal problem çözme becerisi ise, endojen değişken olarak yer almaktadır. Modelin test edilmesi ile elde edilen uyum değerleri incelenmiş ve veri setinin, test edilen model ile iyi uyum gösterdiği anlaşılmıştır ($\chi 2/sd=2.51$, p=.00, CFI=.96, GFI=.90, AGFI=.83, RMSEA=.07, SRMR=.06). Modelde tüm yollar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.



Şekil 13. **ABDS Modeli**= Ailenin İşlevselliği, duygusal gelişim, bilişsel gelişim ve sosyal problem çözme modeli

(**AİLE**=Ailenin İşlevselliği, **DTV**=Duygusal Tepki verme, **İLT**=İletişim, **PC**= Problem Çözme; **BG**=Bilişsel Gelişim, **DG**=Dil Gelişimi, **BE**=Bilişsel Esneklik, **KET**=Ket Vurma, **GYB**=Geri Yönlü Bellek, **İYB**=İleri Yönlü Bellek; **DG**=Duygusal Gelişim, **ABA**=Algısal Bakış Açısı Alma, **DBA**=Duygusal Bakış Açısı Alma, **YKA_Kendisi**=Kendisine Dönük Yanlış Kanı Atfı, **YKA_Başkası**=Başkasına Dönük Yanlış Kanı Atfı ve Sosyal Problem Çözme)

Genel hipotez çerçevesinde aşağıdaki hipotezler test edilmiştir.

1. *Çocuğun yaşadığı ailenin aile işlevselliği; onun duygusal gelişim düzeyini doğrudan etkiler.*

   Test edilen modeldeki değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde; "çocuğun yaşadığı ailenin aile işlevselliğinin", "çocuğun duygusal gelişim düzeyi" üzerinde, doğrudan pozitif yönlü ve anlamlı bir etkisinin olduğu belirlenmiştir (β=0,30; t=4,42; p<0,001).

2. *Çocuğun yaşadığı ailenin aile işlevselliği; onun bilişsel gelişim düzeyini doğrudan etkiler.*

   Test edilen modeldeki değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde; "çocuğun yaşadığı ailenin aile işlevselliğinin", "çocuğun bilişsel gelişim düzeyi" üzerinde, doğrudan pozitif yönlü ve anlamlı bir etkisinin olduğu belirlenmiştir (β=0,47; t=4,75; p<0,001).

3. *Çocuğun yaşadığı ailenin aile işlevselliği; onun, sosyal problem çözme becerilerini doğrudan etkiler.*

   Test edilen modeldeki değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde; "çocuğun yaşadığı ailenin aile işlevselliğinin", "çocuğun sosyal problem çözme becerileri" üzerinde, doğrudan pozitif yönlü ve anlamlı bir etkisinin olduğu belirlenmiştir (β=0,14; t=3,02; p<0,01).

4. *Çocuğun duygusal gelişim düzeyi, onun sosyal problem çözme becerilerini doğrudan etkiler.*

   Test edilen modeldeki değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde; "çocuğun duygusal gelişim düzeyinin", "onun sosyal problem çözme becerisi" üzerinde, doğrudan pozitif yönlü ve anlamlı bir etkisinin olduğu belirlenmiştir (β=0,90; t=15,22; p<0,001).

5. *Çocuğun bilişsel gelişim düzeyi, onun duygusal gelişim düzeyini doğrudan etkiler.*

   Test edilen modeldeki değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde; "çocuğun bilişsel gelişim düzeyinin", "çocuğun duygusal gelişim düzeyi" üzerinde, doğrudan pozitif yönlü ve anlamlı bir etkisinin olduğu belirlenmiştir (β=0,74; t=11,36; p<0,001).

6. *Çocuğun yaşadığı ailenin aile işlevselliği; onun duygusal gelişim düzeyini, bilişsel gelişim düzeyine etkileri aracılığıyla dolaylı olarak etkiler.*

Test edilen modeldeki değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde; "çocuğun yaşadığı ailenin aile işlevselliğinin", "çocuğun duygusal gelişim düzeyini, bilişsel gelişim düzeyine" etkileri aracılığıyla, dolaylı olarak, pozitif yönlü ve anlamlı bir etkisinin olduğu belirlenmiştir (β=0,34; p<0,01).

7. *Çocuğun bilişsel gelişim düzeyi, onun sosyal problem çözme becerilerini, duygusal gelişim düzeyine etkileri aracılığıyla dolaylı olarak etkiler.*

   Test edilen modeldeki değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde; "çocuğun bilişsel gelişim düzeyinin", "çocuğun sosyal problem çözme becerilerini, duygusal gelişim düzeyine" etkileri aracılığıyla dolaylı olarak, pozitif yönlü ve anlamlı bir etkisinin olduğu belirlenmiştir (β=0,66; p<0,01).

8. *Çocuğun yaşadığı ailenin işlevselliği; onun sosyal problem çözme becerilerini, çocuğun bilişsel gelişim düzeyine ve duygusal gelişim düzeyine etkileri aracılığıyla, dolaylı olarak etkiler.*

   Test edilen modeldeki değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde; "çocuğun yaşadığı ailenin aile işlevselliğinin", "çocuğun sosyal problem çözme becerilerini, duygusal gelişim ve bilişsel gelişim düzeyine" etkileri aracılığıyla, dolaylı olarak, pozitif yönlü ve anlamlı bir etkisinin olduğu belirlenmiştir (β=0,574; p<0,01).

Şekil 13' de gösterilen modelde yer alan değişkenler arasındaki doğrudan, dolaylı ve toplam etkileri (yollara ait standardize edilmiş beta değerleri) Tablo 9 'da gösterilmiştir. Modelde ailenin işlevselliği, duygusal gelişim ve bilişsel gelişim sosyal problem çözmedeki değişimin %98'ini açıklamaktadır.

Tablo 9

Ailenin İşlevselliği, Bilişsel Gelişim, Duygusal Gelişim ve Sosyal Problem Çözme Becerisi Arasındaki Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etkiler

ABDS Modeli	Aile (β)	Bilişsel Gelişim (β)	Duygusal Gelişim (β)
Toplam Etki			
Bilişsel Gelişim	0,465	-	-
Duygusal Gelişim	0,641	0,736	-
SPÇ	0,709	0,660	0,897
Doğrudan Etki			
Bilişsel Gelişim	0,465	-	-
Duygusal Gelişim	0,298	0,736	-
SPÇ	0,135	-	0,897
Dolaylı Etki			
Bilişsel Gelişim	-	-	-
Duygusal Gelişim	0,342	-	-
SPÇ	0,574	0,660	-

Tablo 9 incelendiğinde; ailenin işlevselliğinin; duygusal gelişimi (β=0,34; p<0,01) bilişsel gelişim üzerinden, sosyal problem çözmeyi (β=0,574; p<0,01) ise, duygusal ve bilişsel gelişim üzerinden dolaylı olarak etkilediği görülmektedir. Bilişsel gelişim, duygusal gelişimi doğrudan (β=0,74; t=11,36; p<0,01), sosyal problem çözmeyi (β=0,66; p<0,01) ise dolaylı olarak etkilediği saptanmıştır. Bilişsel gelişim ve duygusal gelişimin düzeyinin, aile işlevselliğinin sosyal problem çözme becerileri üzerindeki etkisine, kısmen aracılık ettiği görülmektedir. Ayrıca aile işlevselliğinin, dolaylı etkisi, doğrudan etkisinden daha yüksek düzeydedir.

4.3. Yaşa Göre Geliştirilen ABDS Modeli

Araştırmanın amacı doğrultusunda; ailenin işlevselliği, duygusal gelişim, bilişsel gelişim ve sosyal problem çözme becerisi arasındaki doğrudan ve dolaylı etkileri, yaşa göre incelemek için grup analizi gerçekleştirilerek, ABDS modeli test edilmiştir. Modelin test edilmesi ile elde edilen uyum değerleri incelenmiş ve veri setinin, test edilen model ile kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiği anlaşılmıştır ($\chi 2/sd=1.55$, p=.00, CFI=.96, GFI=.81, AGFI=.70, RMSEA=.07, SRMR=.09).

Test edilen modelde, yaş gruplarına göre hesaplanan; doğrudan, dolaylı ve toplam etkiler, Tablo 10'da gösterilmiştir. 48-54 ay yaş grubunda, ailenin işlevselliği; duygusal gelişim (β=0,52; t=3,13; p<0,01) bilişsel gelişim (β=0,43; t=2,48; p<0,05) ve sosyal problem çözmeyi (β=0,06; t=0,54; p>0,05) doğrudan etkilemektedir. Ailenin işlevselliği; duygusal gelişimi (β=0,25; p<0,01) bilişsel gelişim üzerinden, sosyal problem çözmeyi (β=0,72; p<0,01) ise, duygusal ve bilişsel gelişim üzerinden dolaylı olarak etkilemektedir. Bilişsel gelişim, duygusal gelişimi doğrudan (β=0,58; t=4,91; p<0,01), sosyal problem çözmeyi (β=0,55; p<0,01) ise dolaylı olarak etkilemektedir. Duygusal gelişim ise, sosyal problem çözmeyi doğrudan etkilemektedir (β=0,94; t=6,86; p<0,01). Modelde; ailenin işlevselliği, duygusal gelişim ve bilişsel gelişim, sosyal problem çözmedeki değişimin %98'ini açıklamaktadır.

60-66 yaş grubunda ise, ailenin işlevselliği; duygusal gelişim (β=0,17; t=1,82; p>0,05) bilişsel gelişim (β=0,38; t=2,29; p<0,05) ve sosyal problem çözmeyi (β=0,14; t=2,09; p<0,05) doğrudan etkilemektedir. Ailenin işlevselliği; duygusal gelişimi (β=0,33; p<0,01) bilişsel gelişim üzerinden, sosyal problem çözmeyi (β=0,45; p<0,01) ise duygusal ve bilişsel gelişim üzerinden dolaylı olarak etkilemektedir. Bilişsel gelişim duygusal gelişimi doğrudan (β=0,86; t=8,05; p<0,01), sosyal problem çözmeyi (β=0,77; p<0,01) ise dolaylı olarak etkilemektedir. Duygusal gelişim ise, sosyal problem çözmeyi doğrudan etkilemektedir (β=0,90; t=9,60; p<0,01). Modelde ailenin işlevselliği, duygusal gelişim ve bilişsel gelişim sosyal problem çözmedeki değişimin %96'sını açıklamaktadır.

Tablo 10

Yaş Gruplarına Göre Ailenin İşlevselliği, Bilişsel Gelişim, Duygusal Gelişim ve Sosyal Problem Çözme Becerisi Arasındaki Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etkiler

ABDS Modeli (Yaş)	Aile		Bilişsel Gelişim		Duygusal Gelişim	
	48-54 ay (β)	60-66 ay (β)	48-54 ay (β)	60-66 ay (β)	48-54 ay (β)	60-66 ay (β)
Toplam Etki						
Bilişsel Gelişim	0,432	0,383	-	-	-	-
Duygusal Gelişim	0,769	0,494	0,584	0,859	-	-
SPÇ	0,786	0,587	0,549	0,774	0,939	0,901
Doğrudan Etki						
Bilişsel Gelişim	0,432	0,383	-	-	-	-
Duygusal Gelişim	0,517	0,166	0,584	0,859	-	-
SPÇ	0,063	0,141	-	-	0,939	0,901
Dolaylı Etki						
Bilişsel Gelişim	-	-	-	-	-	-
Duygusal Gelişim	0,253	0,329	-	-	-	-
SPÇ	0,723	0,446	0,549	0,774	-	-

Tablo 10 incelendiğinde, 48-54 ay ve 60-66 ay aralığı olmak üzere, her iki yaş grubu içinde çocukların duygusal gelişim düzeyinin onların sosyal problem çözme becerilerini doğrudan yüksek düzeyde etkilediği görülmektedir. Bilişsel gelişim düzeyinin dolaylı olarak sosyal problem çözme becerileri üzerinde, 60-66 ay aralığında, 48-54 ay aralığından daha yüksek etkiye sahip olduğu fark edilmektedir. Ayrıca her iki ay aralığında da, bilişsel gelişim ve duygusal gelişim düzeyinin, aile işlevselliğinin sosyal problem çözme becerileri üzerindeki etkisine yüksek düzeyde aracılık ettiği saptanmıştır.

4.4. Bağlanmaya Göre Geliştirilen ABDS Modeli

Araştırmanın amacı doğrultusunda; ailenin işlevselliği, duygusal gelişim, bilişsel gelişim ve sosyal problem çözme becerisi arasındaki doğrudan ve dolaylı etkileri bağlanma türlerine göre incelemek için grup analizi gerçekleştirilerek, ABDS modeli test edilmiştir. Modelin test edilmesi ile elde edilen uyum değerleri incelenmiş ve veri setinin, test edilen model ile kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiği anlaşılmıştır ($\chi 2/sd=1.96$, p=.00, CFI=.95, GFI=.84, AGFI=.74, RMSEA=.08, SRMR=.08).

Test edilen modelde, bağlanma türlerine göre hesaplanan; doğrudan, dolaylı ve toplam etkiler Tablo 11'de gösterilmiştir. Güvensiz bağlanma grubunda, ailenin işlevselliği; duygusal gelişim (β=0,40; t=3,32; p<0,01) bilişsel gelişim (β=0,67; t=3;34 p<0,01) ve sosyal problem çözmeyi (β=0,56; t=2,74; p<0,01) doğrudan etkilemektedir. Ailenin işlevselliği; duygusal gelişimi (β=0,47; p<0,01), bilişsel gelişim üzerinden, sosyal problem çözmeyi (β=0,54; p<0,01) ise, duygusal ve bilişsel gelişim üzerinden dolaylı olarak etkilemektedir. Bilişsel gelişim, duygusal gelişimi doğrudan (β=0,69; t=6,39; p<0,01), sosyal problem çözmeyi (β=0,35; p<0,01) ise dolaylı olarak etkilemektedir. Duygusal gelişim ise, sosyal problem çözmeyi doğrudan etkilemektedir (β=0,50; t=3,20; p<0,01). Modelde; ailenin işlevselliği, duygusal gelişim ve bilişsel gelişim, sosyal problem çözmedeki değişimin %99'unu açıklamaktadır.

Güvenli bağlanma grubunda ise, ailenin işlevselliği; duygusal gelişim (β=0,27; t=3,48; p<0,01) bilişsel gelişim (β=0,43; t=3,80; p<0,01) ve sosyal problem çözmeyi (β=0,11; t=2,15; p<0,05) doğrudan etkilemektedir. Ailenin işlevselliği; duygusal gelişimi (β=0,32; p<0,01) bilişsel gelişim üzerinden, sosyal problem çözmeyi (β=0,54; p<0,01) ise, duygusal ve bilişsel gelişim üzerinden dolaylı olarak etkilemektedir. Bilişsel gelişim, duygusal gelişimi doğrudan (β=0,76; t=9,65; p<0,01), sosyal problem çözmeyi (β=0,69; p<0,01) ise dolaylı olarak etkilemektedir. Duygusal gelişim ise, sosyal problem çözmeyi doğrudan etkilemektedir (β=0,92; t=12,64; p<0,01). Modelde ailenin işlevselliği, duygusal gelişim ve bilişsel gelişim sosyal problem çözmedeki değişimin %97'sini açıklamaktadır.

Tablo 11

Bağlanma Türlerine Göre Ailenin İşlevselliği, Bilişsel Gelişim, Duygusal Gelişim ve Sosyal Problem Çözme Becerisi Arasındaki Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etkiler

ABDS Modeli (Bağlanma)	Aile		Bilişsel Gelişim		Duygusal Gelişim	
	Güvensiz Bağlanma (β)	Güvenli Bağlanma (β)	Güvensiz Bağlanma (β)	Güvenli Bağlanma (β)	Güvensiz Bağlanma (β)	Güvenli Bağlanma (β)
Toplam Etki						
Bilişsel Gelişim	0,674	0,428	-	-	-	-
Duygusal Gelişim	0,866	0,590	0,691	0,755	-	-
SPÇ	0,999	0,649	0,347	0,691	0,502	0,915
Doğrudan Etki						
Bilişsel Gelişim	0,674	0,428	-	-	-	-
Duygusal Gelişim	0,401	0,266	0,691	0,755	-	-
SPÇ	0,564	0,109	-	-	0,502	0,915
Dolaylı Etki						
Bilişsel Gelişim	-	-	-	-	-	-
Duygusal Gelişim	0,466	0,324	-	-	-	-
SPÇ	0,535	0,539	0,347	0,691	-	-

Tablo 11 incelendiğinde, güvensiz bağlanma gösteren çocuklarda güvenli bağlanma gösteren çocuklara oranla, aile işlevselliğinin, sosyal problem çözme becerileri üzerinde toplam ve doğrudan etkisinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Güvenli bağlanma gösteren çocuklarda ise; aile işlevselliğinin, daha çok bilişsel gelişim ve duygusal gelişim düzeyine aracılığı ile sosyal problem çözme becerilerini etkilediği fark edilmiştir. Ayrıca güvenli bağlanma gösteren çocuklarda, güvensiz bağlanma gösteren çocuklara oranla, duygusal gelişim düzeyinin, sosyal problem çözme becerileri üzerinde toplam ve doğrudan etkisinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

4.5. Sosyal Referans Almaya Göre Geliştirilen ABDS Modeli

Araştırmanın amacı doğrultusunda ailenin işlevselliği, duygusal gelişim, bilişsel gelişim ve sosyal problem çözme becerisi arasındaki doğrudan ve dolaylı etkileri sosyal

referans alma durumuna göre incelemek için grup analizi gerçekleştirilerek, ABDS modeli test edilmiştir. Modelin test edilmesi ile elde edilen uyum değerleri incelenmiş ve veri setinin test edilen model ile kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiği anlaşılmıştır (χ2/sd=1.84, p=.00, CFI=.96, GFI=.86, AGFI=.76, RMSEA=.07, SRMR=.08).

Test edilen modelde, sosyal referans alma durumuna göre hesaplanan; doğrudan, dolaylı ve toplam etkiler Tablo 12' de gösterilmiştir. Yanlış sosyal referans alan grupta, ailenin işlevselliği; duygusal gelişim (β=0,34; t=3,44; p<0,01) bilişsel gelişim (β=0,46; t=3,24 p<0,01) ve sosyal problem çözmeyi (β=0,07; t=1,01; p>0,05) doğrudan etkilemektedir. Ailenin işlevselliği; duygusal gelişimi (β=0,34; p<0,01) bilişsel gelişim üzerinden, sosyal problem çözmeyi (β=0,63; p<0,01) ise duygusal ve bilişsel gelişim üzerinden dolaylı olarak etkilemektedir. Bilişsel gelişim, duygusal gelişimi doğrudan (β=0,73; t=8,51; p<0,01), sosyal problem çözmeyi (β=0,68; p<0,01) ise dolaylı olarak etkilemektedir. Duygusal gelişim ise sosyal problem çözmeyi doğrudan etkilemektedir (β=0,93; t=10,83; p<0,01). Modelde ailenin işlevselliği, duygusal gelişim ve bilişsel gelişim sosyal problem çözmedeki değişimin %96'sını açıklamaktadır.

Doğru sosyal referans alan grupta ise ailenin işlevselliği; duygusal gelişim (β=0,26; t=2,92; p<0,01) bilişsel gelişim (β=0,44; t=3,36; p<0,01) ve sosyal problem çözmeyi (β=0,18; t=3,20; p<0,01) doğrudan etkilemektedir. Ailenin işlevselliği; duygusal gelişimi (β=0,33; p<0,01) bilişsel gelişim üzerinden, sosyal problem çözmeyi (β=0,52; p<0,01) ise duygusal ve bilişsel gelişim üzerinden dolaylı olarak etkilemektedir. Bilişsel gelişim duygusal gelişimi doğrudan (β=0,73; t=7,88; p<0,01), sosyal problem çözmeyi (β=0,67; p<0,01) ise dolaylı olarak etkilemektedir. Duygusal gelişim ise sosyal problem çözmeyi doğrudan etkilemektedir (β=0,88; t=10,99; p<0,01). Modelde ailenin işlevselliği, duygusal gelişim ve bilişsel gelişim, sosyal problem çözmedeki değişimin %99'unu açıklamaktadır.

Tablo 12

Sosyal Referans Alma Durumlarına Göre Ailenin İşlevselliği, Bilişsel Gelişim, Duygusal Gelişim ve Sosyal Problem Çözme Becerisi Arasındaki Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etkiler

ABDS Modeli (Sosyal Referans Alma)	Aile		Bilişsel Gelişim		Duygusal Gelişim	
	Yanlış SR (β)	Doğru SR (β)	Yanlış SR (β)	Doğru SR (β)	Yanlış SR (β)	Doğru SR (β)
Toplam Etki						
Bilişsel Gelişim	0,461	0,435	-	-	-	-
Duygusal Gelişim	0,671	0,588	0,729	0,747	-	-
SPÇ	0,694	0,697	0,680	0,655	0,934	0,877
Doğrudan Etki						
Bilişsel Gelişim	0,461	0,435	-	-	-	-
Duygusal Gelişim	0,335	0,263	0,729	0,747	-	-
SPÇ	0,067	0,181	-	-	0,934	0,877
Dolaylı Etki						
Bilişsel Gelişim	-	-	-	-	-	-
Duygusal Gelişim	0,336	0,325	-	-	-	-
SPÇ	0,627	0,515	0,680	0,655	-	-

Tablo 12 incelendiğinde, sosyal referans almayan (yanlış) ve sosyal referans alan çocuklar olmak üzere, her iki grupta da bilişsel gelişim ve duygusal gelişim düzeyinin, aile işlevselliğinin sosyal problem çözme becerileri üzerindeki etkisine yüksek düzeyde aracılık ettiği görülmektedir.

4.6. Olumlu/Olumsuz Benlik Algısına Göre Geliştirilen ABDS Modeli

Araştırmanın amacı doğrultusunda ailenin işlevselliği, duygusal gelişim, bilişsel gelişim ve sosyal problem çözme becerisi arasındaki doğrudan ve dolaylı etkileri, olumlu ve olumsuz benlik algısına göre incelemek için grup analizi gerçekleştirilerek ABDS modeli test edilmiştir. Modelin test edilmesi ile elde edilen uyum değerleri incelenmiş ve veri setinin test edilen model ile kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiği

anlaşılmıştır ($\chi 2/sd=1.93$, p=.00, CFI=.95, GFI=.85, AGFI=.75, RMSEA=.08, SRMR=.08).

Test edilen modelde, olumlu ve olumsuz benlik algısına göre hesaplanan; doğrudan, dolaylı ve toplam etkiler Tablo 13'de gösterilmiştir. Olumsuz benlik algısına sahip olan grupta ailenin işlevselliği; duygusal gelişim (β=0,30; t=3,27; p<0,01) bilişsel gelişim (β=0,36; t=2,66 p<0,01) ve sosyal problem çözmeyi (β=0,15; t=2,77; p<0,01) doğrudan etkilemektedir. Ailenin işlevselliği; duygusal gelişimi (β=0,26; p<0,01) bilişsel gelişim üzerinden, sosyal problem çözmeyi (β=0,51; p<0,01) ise, duygusal ve bilişsel gelişim üzerinden dolaylı olarak etkilemektedir. Bilişsel gelişim, duygusal gelişimi doğrudan (β=0,74; t=7,59; p<0,01), sosyal problem çözmeyi (β=0,67; p<0,01) ise, dolaylı olarak etkilemektedir. Duygusal gelişim ise, sosyal problem çözmeyi doğrudan etkilemektedir (β=0,90; t=10,24; p<0,01). Modelde ailenin işlevselliği, duygusal gelişim ve bilişsel gelişim sosyal problem çözmedeki değişimin %99'unu açıklamaktadır.

Olumlu benlik algısına sahip olan grupta ise, ailenin işlevselliği; duygusal gelişim (β=0,31; t=2,85; p<0,01) bilişsel gelişim (β=0,58; t=3,84; p<0,01) ve sosyal problem çözmeyi (β=0,13; t=1,71; p>0,05) doğrudan etkilemektedir. Ailenin işlevselliği; duygusal gelişimi (β=0,41; p<0,01) bilişsel gelişim üzerinden, sosyal problem çözmeyi (β=0,64; p<0,01) ise, duygusal ve bilişsel gelişim üzerinden dolaylı olarak etkilemektedir. Bilişsel gelişim, duygusal gelişimi doğrudan (β=0,74; t=7,46; p<0,01), sosyal problem çözmeyi (β=0,63; p<0,01) ise dolaylı olarak etkilemektedir. Duygusal gelişim ise, sosyal problem çözmeyi doğrudan etkilemektedir (β=0,87; t=10,18; p<0,01). Modelde ailenin işlevselliği, duygusal gelişim ve bilişsel gelişim sosyal problem çözmedeki değişimin %97'sini açıklamaktadır.

Tablo 13

Olumlu ve Olumsuz Benlik Algısına Göre Ailenin İşlevselliği, Bilişsel Gelişim, Duygusal Gelişim ve Sosyal Problem Çözme Becerisi Arasındaki Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etkiler

ABDS Modeli (Olumlu ve Olumsuz Benlik Algısı)	Aile		Bilişsel Gelişim		Duygusal Gelişim	
	Olumsuz BA (β)	Olumlu BA (β)	Olumsuz BA (β)	Olumlu BA (β)	Olumsuz BA (β)	Olumlu BA (β)
Toplam Etki						
Bilişsel Gelişim	0,355	0,583	-	-	-	-
Duygusal Gelişim	0,562	0,723	0,744	0,706	-	-
SPÇ	0,656	0,771	0,671	0,625	0,902	0,885
Doğrudan Etki						
Bilişsel Gelişim	0,355	0,583	-	-	-	-
Duygusal Gelişim	0,298	0,311	0,744	0,706	-	-
SPÇ	0,149	0,131	-	-	0,902	0,885
Dolaylı Etki						
Bilişsel Gelişim	-	-	-	-	-	-
Duygusal Gelişim	0,264	0,411	-	-	-	-
SPÇ	0,507	0,640	0,671	0,625	-	-

Tablo 13 incelendiğinde, olumsuz benlik algısına sahip çocuklara göre olumlu benlik algısına sahip çocuklarda, aile işlevselliğinin, çocukların sosyal problem çözme becerilerine, bilişsel gelişim düzeyine ve duygusal gelişim düzeyine doğrudan etkisinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca olumsuz benlik algısına ve olumlu benlik algısına sahip olmak üzere, her iki grupta da bilişsel gelişim ve duygusal gelişim düzeyinin, aile işlevselliğinin, sosyal problem çözme becerileri üzerindeki etkisine yüksek düzeyde aracılık ettiği görülmektedir.

4.7. Kapalı/Açık Benlik Algısına Göre Geliştirilen ABDS Modeli

Araştırmanın amacı doğrultusunda ailenin işlevselliği, duygusal gelişim, bilişsel gelişim ve sosyal problem çözme becerisi arasındaki doğrudan ve dolaylı etkileri, açık

ve kapalı benlik algısına göre incelemek için grup analizi gerçekleştirilerek, ABDS modeli test edilmiştir. Modelin test edilmesi ile elde edilen uyum değerleri incelenmiş ve veri setinin test edilen model ile kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiği anlaşılmıştır (χ2/sd=1.93, p=.00, CFI=.95, GFI=.86, AGFI=.78, RMSEA=.08, SRMR=.12).

Test edilen modelde, kapalı ve açık benlik algısına göre hesaplanan; doğrudan, dolaylı ve toplam etkiler Tablo 14'de gösterilmiştir. Kapalı benlik algısına sahip olan grupta ailenin işlevselliği; duygusal gelişim (β=0,14; t=1,01; p>0,05) bilişsel gelişim (β=0,51; t=2,02 p<0,05) ve sosyal problem çözmeyi (β=0,21; t=2,23; p<0,05) doğrudan etkilemektedir. Ailenin işlevselliği; duygusal gelişimi (β=0,42; p<0,01) bilişsel gelişim üzerinden, sosyal problem çözmeyi (β=0,47; p<0,01) ise, duygusal ve bilişsel gelişim üzerinden dolaylı olarak etkilemektedir. Bilişsel gelişim, duygusal gelişimi doğrudan (β=0,82; t=4,39; p<0,01), sosyal problem çözmeyi (β=0,69; p<0,01) ise dolaylı olarak etkilemektedir. Duygusal gelişim ise sosyal problem çözmeyi doğrudan etkilemektedir (β=0,84; t=5,53; p<0,01). Modelde ailenin işlevselliği, duygusal gelişim ve bilişsel gelişim sosyal problem çözmedeki değişimin %95'ini açıklamaktadır.

Açık benlik algısına sahip olan grupta ise, ailenin işlevselliği; duygusal gelişim (β=0,29; t=3,96; p<0,01) bilişsel gelişim (β=0,45; t=4,16; p<0,01) ve sosyal problem çözmeyi (β=0,11; t=2,37; p<0,05) doğrudan etkilemektedir. Ailenin işlevselliği; duygusal gelişimi (β=0,42; p<0,01) bilişsel gelişim üzerinden, sosyal problem çözmeyi (β=0,47; p<0,01) ise duygusal ve bilişsel gelişim üzerinden dolaylı olarak etkilemektedir. Bilişsel gelişim, duygusal gelişimi doğrudan (β=0,82; t=10,92; p<0,01), sosyal problem çözmeyi (β=0,69; p<0,01) ise dolaylı olarak etkilemektedir. Duygusal gelişim ise sosyal problem çözmeyi doğrudan etkilemektedir (β=0,91; t=14,40; p<0,01). Modelde ailenin işlevselliği, duygusal gelişim ve bilişsel gelişim, sosyal problem çözmedeki değişimin %97'sini açıklamaktadır.

Tablo 14

Kapalı ve Açık Benlik Algısına Göre Ailenin İşlevselliği, Bilişsel Gelişim, Duygusal Gelişim ve Sosyal Problem Çözme Becerisi Arasındaki Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etkiler

ABDS Modeli (Kapalı ve Açık Benlik Algısı)	Aile		Bilişsel Gelişim		Duygusal Gelişim	
	Kapalı BA (β)	Açık BA (β)	Kapalı BA (β)	Açık BA (β)	Kapalı BA (β)	Açık BA (β)
Toplam Etki						
Bilişsel Gelişim	0,510	0,445	-	-	-	-
Duygusal Gelişim	0,558	0,622	0,821	0,753	-	-
SPÇ	0,682	0,683	0,689	0,608	0,838	0,914
Doğrudan Etki						
Bilişsel Gelişim	0,510	0,445	-	-	-	-
Duygusal Gelişim	0,139	0,287	0,821	0,753	-	-
SPÇ	0,214	0,114	-	-	0,838	0,914
Dolaylı Etki						
Bilişsel Gelişim	-	-	-	-	-	-
Duygusal Gelişim	0,419	0,336	-	-	-	-
SPÇ	0,468	0,569	0,689	0,689	-	-

Tablo 14 incelendiğinde, açık (esnek) benlik algısına sahip çocukların kapalı benlik algısına sahip çocuklara oranlara, duygusal gelişim düzeylerinin, sosyal problem çözme becerileri üzerinde daha çok etkiye sahip olduğu fark edilmektedir. Ayrıca kapalı benlik algısına ve açık benlik algısına sahip olmak üzere, her iki grupta da bilişsel gelişim ve duygusal gelişim düzeyinin, aile işlevselliğinin, sosyal problem çözme becerileri üzerinde aracılık etkisinin yüksek olduğu görülmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Okul öncesi yıllar, küçük çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimleri açısından inanılmaz öneme sahiptir. Sosyal problem çözme becerilerinin önemi alan yazında birçok araştırmacı tarafından açıkça ortaya konulmuş olsa da, bu problemlerin çözümüne yardımcı olan faktörler daha az bilinen bir taraf olarak kalmıştır (Stevens, 2009). Bu çalışmada, farklı sosyokültürel özelliklere ve düşük ekonomik yaşam şartlarına sahip 48–66 ay arası çocukların sosyal problem çözme becerileri temel alınarak aile işlevselliği, bilişsel gelişim boyutunda yürütücü fonksiyonlar (bellek, bilişsel esneklik ve ket vurma) ve dil becerileri; duygusal gelişim boyutunda ise empati becerilerinin bileşenleri, algısal bakış açısı alma, bilişsel bakış açsısı alma, duygusal bakış açısı alma arasındaki ilişkiler, yapısal denklem modeli kullanılarak ortaya konulmuştur. Sosyal problem çözme temelindeki bu ilişkiler yaş, bağlanma türleri, sosyal referans alma becerileri ve benlik algısına göre incelenmiştir.

Araştırmanın genel hipotezi *"Çocukların yaşadığı ailenin aile işlevselliği, onların sosyal problem çözme becerilerini hem doğrudan, hem de bilişsel gelişim düzeylerine ve duygusal gelişim düzeylerine etkileri aracılığıyla dolaylı olarak etkiler."* şeklindedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, ABDS modelinin genel hipotezi çerçevesinde ve moderatör değişkenler yaş, bağlanma, sosyal referans alma, benlik algısına göre yorumlanmıştır. Bulgular, Crick ve Dodge'un (1994) Sosyal-Bilgi İşleme Modeline duygusal süreçlerin bütünleştirilmiş modeli ve alan yazında yer alan çalışmalara dayalı olarak tartışılmış, Vygotsky'nin Sosyokültürel Tarihsel Kuramı çerçevesinde değerlendirilmiştir.

5.1. ABDS Modeline İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Günlük hayatta karşımıza çıkan problemler ihtiyaç ve isteklerden dolayı, çevre kaynaklı, ya da kişisel kaynaklı olabilmektedir. Problemin ortaya çıkmasına neden olan engeller ise yenilik, belirsizlik, tahmin edilemezlik, çatışan uyarıcı talepleri, performans becerisi eksikliği ya da kaynakların eksikliği olabilmektedir. Sosyal (kişiler arası) problemler ise, iki ya da daha fazla kişinin davranışsal talep ya da beklentilerinde çatışma ortaya çıkaran gerçek bir yaşam problemidir (Jacobson & Margolin, 1979). Sosyal problem çözme, çatışma içinde bulunan bütün taraflar açısından kabul edilebilir

ya da tatmin edici olan bir çözümün tanımlanmasını ya da keşfedilmesini amaçlayan, bilişsel veya sosyal bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Chang, D'Zurilla & Sanna, 2004). Problemlere çözüm üretme süreci, keşfetme girişimlerinin olduğu, sürekli çeşitli, karmaşık, etkili, alternatifler üreten bilişsel-davranışsal süreç olarak görülmektedir. Sosyal problem çözme becerileri ise, sosyal durumlar sürecinde kişisel hedeflere ulaşmak için kullanılan yöntemler (akranlarla uyumlu olma yöntemler gibi) olarak tanımlanmaktadır (Walker, Henderson, Degnan, Penela & Fox, 2014). Bu aşama sosyal problem çözme becerileri, bilinçli, akılcı, çaba gerektiren ve amaçlı bir aktivite olarak ele alınmaktadır (D'Zurilla & Goldfried, 1971; Chang, D'Zurilla & Sanna, 2004). Aşağıda araştırmanın genel hipotezine göre geliştirilen ABDS modeli, çocukların sosyal problem çözme becerileri temelinde sırayla; aile işlevseliği, bilişsel gelişim düzeyi ve duygusal gelişim düzeyi açısından tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1.1. Sosyal Problem Çözme Becerileri ve Aile İşlevselliği

Sosyal problem çözme becerilerinin, bütün bir yapı olmadığı ve ilişkili birçok öğeden meydana gelen çok boyutlu bir yapı olduğu düşünülmektedir (Crick & Dodge, 1994). Biyolojik yatkınlık, ailenin veya akranların birey üzerindeki etkileri, sosyal alanda deneyim edinmenin sıklığı ve sayısı gibi birçok faktörün, çocukların sosyal problem çözme becerilerini etkilemesi olasıdır (Stevens, 2009). Çok sayıda çalışma, çevresel faktörlerin, sosyal problem çözme becerilerinin gelişimi üzerindeki etkilerini incelemiştir. Sosyal bilimlerde yapılan araştırmalarda ebeveynler, çocuğun toplumsal uyumunu ve gelişimini etkileyen önemli çevresel değişken olarak ele alınmıştır. Çocuklar, kendilerine yabancı olan bir dünyaya yaşamlarını sürdürebilecekleri bilgi ve beceriden yoksun olarak gelmektedir. Aile, çocukların bu yöndeki bilgi ve becerileri edinme ve ilk günden itibaren çocuğun yaşamını şekillendirme gücüne sahip olma açısından en önemli ve etkili kurum olarak görülmektedir (Bjorklund, Yunger & Pellegrini, 2002; Öngider, 2013).

Genellikle "aile" kavramı zihinde "anne-baba ve çocuklar" olgusunu akla getirmektedir (Güvenç, 1999). Aile işlevselliğini ise, aile içindeki bireylerin birbirleri ile kurdukları ilişkiler ve ilişkileri düzenleyen kurallar belirlemektedir. Aile işlevselliği genel olarak sağlıklı/fonksiyonel olan ve sağlıksız/fonksiyonel olmayan yapılar olarak değerlendirilmektedir. Aile işlevselliğinin belirlenmesi; ailenin problem çözme becerilerini, aile içi iletişimini, aile bireylerinin rollerinin uygunluğunu, aile içinde

duygusal tepkilerin verilebilmesini, gereken ilginin aile üyelerine gösterilmesini ve davranış kontrolünün uygulanabilmesini değerlendirerek elde edilmektedir (Fallon, Krekorian & Shanahan, 1993). Esnek, otoriteye sahip, fonksiyonlarını yerine getirebilen aileler, sağlıklı aile yapısına sahip olarak görülmektedir. Çünkü bu tür aile yapısı içerisinde bireyler, birbirlerine yakın, iletişim halinde, inançlarına ve tercihlerine saygılı, çatışma durumunda çözüm ararken aynı zamanda bağımsızdır (Börekçi, 2017; Özabacı & Erken, 2013). Sağlıksız aile yapıları içinde aile üyeleri birbirleri ile anlaşamamakta, iyi bir iletişim ve etkileşim kuramamaktadır (Gökçe, 1996). Bu tip ailelerde iletişim kopukluğu olduğu için aile bireyleri birbirlerini yanlış anlar ve birbirlerine olumsuz tepkiler verir (Fallon, Krekorian & Shanahan, 1993). Yapılan bir araştırma, ailenin birey üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri üzerinde durmuş; sağlıksız aile yapısına sahip ailelerde ki aile üyelerinde patolojik sorunlarının olabileceğini göstermiştir (Fallon, Krekorian & Shanahan, 1993). Sosyal bilgi işlemenin temel sayıltısı: çocukların karşılaştıkları durumlara yönelik anlayışları ve yorumlamaları, onların bu olaylarla ilgili davranışlarını etkiler şeklindedir (Crick & Dodge, 1994). Şüphesiz çocuklar, ilk önce aile içinde sosyal ikilemlere (problemlere) maruz kalmaktadır. Yani aile içinde karşılaştıkları problemlerden ip uçları elde etmekte kodlamakta ve kendi yaşantılarına aktarmaktadırlar. Bu noktada ebeveynler, akranlar ve diğer aile üyeleri, problemlerin nasıl çözüleceği konusunda çocuklara rol model olmaktadır (Stein & Alboro, 2001). Aile içinde sorunların giderilebilmesi için bireyler arasında güçlü bir iletişim sağlamakla birlikte problem çözme becerilerinin kazandırılması gerekmektedir (Sungur, 2009). Aileler çocuklarıyla olumlu ve sıcak iletişim kurduklarında, çocuklarının duygu ve gereksinimlerine özen gösterdiklerinde, çocuklar daha az problem davranışlar göstermekte ve aynı zamanda çocukların problem çözme becerileri de gelişmektedir (Özbey, 2009). Çocukların problemin çözümüne karar verme süreçleri, biyolojik kapasiteleri ve daha önceki sosyal ilişkilerinden getirdikleri deneyimler gibi değişkenlerden etkilenmektedir (Crick & Dodge, 1994). Örneğin; iki yaşına kadar çocuklar, aile içindeki çatışmalara alışmakta; dört yaşına geldiklerinde, evlilik çatışmaları gibi ailevi sosyal problemlerde hem gözlemci hem de katılımcı konumunda olmaktadır (Stein & Alboro, 2001). Yapılan araştırmada geliştirilen ABDS modelinde de çocuğun sahip olduğu ailenin, aile işlevselliğinin, (iletişim, problem çözme ve duygusal tepki verme alt boyutları için) çocukların sosyal problem çözme becerilerini hem doğrudan, hem de onların bilişsel gelişim düzeyine ve duygusal gelişim düzeyine etkileri aracığıyla etkilediği görülmüştür. Yani aile

işlevselliğinin iletişim, problem çözme ve duygusal tepki verme alt boyutları açısından sağlıklı/fonksiyonel aile işlevselliğine sahip ailelerin çocuklarının, etkili prososyal problem çözme becerilerine sahip olduğu görülmüştür. Aynı şekilde sağlıksız aile yapıları içinde bulunan çocukların düşük sosyal problem çözme becerilerine sahip olduğu söylenebilir. Benzer çalışmalarda annelerin evlilik çatışma stratejilerinin, çocukların sosyal problem çözme becerilerini etkilediği görülmüştür. Çocukların daha düşük düzeyde sosyal problem çözme becerisine sahip olmalarıyla, annelerin evlilikle ilgili bir problem yaşarken saldırgan/agresif stratejiler kullanmaları ilişkili bulunmuştur. Ayrıca, evlilik çatışmalarında orta yolu bulmak adına, mantıklı düşünme stratejilerini daha çok kullanan annelerin çocuklarının, aniden gelişen sosyal problemlere alternatif çözümler üretmede daha etkili oldukları görülmüştür (Goodman, Barfoot, Frye & Belli, 1999). Benzer şekilde, annelerin çocuk hakkındaki ön yargıları ve agresif stratejiler kullanmasının çocuklarda daha düşük düzeyde sosyal problem çözme becerileri ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Petit, Dodge & Brown, 1988).

5.1.2. Sosyal Problem Çözme Becerileri ve Duygusal Gelişim

Çocuğun çevresinde karşılaştığı sosyal problemler için geliştirdiği çözümler; biyolojik kapasiteleri, geçmiş deneyimleri, seçici dikkat, algı, hafıza ve bilgiyi işleme hızı, durumla ilgili fark etme ve harekete geçme sürecinde sınırlılıklar gibi, birçok etmen ile ilişkilidir. Bunlara ek olarak, duygu süreçlerinin, bu verilenlerin bir parçası olduğu düşünülmektedir (Eisenberg & Fabes, 1990). Sosyal ilişkiler içerisinde, duygusal yapıların davranışlar üzerinde çok güçlü etkileri bulunmaktadır. Bebeklik döneminden itibaren ilk duygular hem başkaları ile olan ilşikileri şekillendirmekte; hem de başkaları ile olan ilişkiler, ilk duyguları şekillendirmektedir. Çocukluktaki sosyal problem çözme becerilerinin en önemli öğeleri, prososyal ve empatik tepki verebilmedir (Eisenberg & Fabes, 1990; Trawick-Swith, 2013). Sosyal ilişkilerde, empati becerileri, kişilerarası iletişim becerilerinin önemli bir parçası olarak görülmektedir (Cüceloğlu, 1994; Dökmen, 1998). Empatinin temelinde, bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması ve o kişinin düşüncelerini, duygularını anlaması, hissetmesi ve yansıtması bulunmaktadır. Literatürde üç tane bakış açısı alma türü tartışılmaktadır (Ford, 1979; Shantz, 1975). Bunlar: (1) algısal/kavrayışla ilgili bakış açısı alma; yani başkalarının bakış açısını, görsel olarak alma becerisi, (2) duygusal bakış açısı alma; yani başkalarının duygusal durumunu

anlama becerisi (ya da eğilimi) ve (3) bilişsel (ya da kavramsal) bakış açısı alma; yani başkalarının düşüncelerini anlama becerisidir (ya da eğilimi) (Eisenberg 1982; Kurdek & Rodgon 1975; Köksal-Akyol & Körükçü 2003). Araştırmada geliştirilen ABDS modelinde, duygusal gelişim kapsamında empati becerilerini yansıtan algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı almanın, çocukların sosyal problem çözme becerilerini hem doğrudan etkilediği hem de aile işlevselliğine ve bilişsel gelişim düzeyine aracılık ettiği görülmüştür. 4-6 yaş çocuklarının kişiler arası problem çözme ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği başka bir çalışmada, çocukların kişiler arası problem çözme becerileri ile bakış açısı alma becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptamıştır (Bal ve Temel, 2014). Ayrıca yapılan çalışmalarda, empati becerisi yüksek olan çocukların, kişisel ve sosyal uyumları ile anlayışlarının, düşük olan çocuklara göre daha olumlu olduğu görülmüştür (Eisenberg & Fabes, 1990; Findlay, Girardi & Coplan; 2006). Warden ve Mackinnon (2003), çocukların sosyal davranışları, sosyometrik statüleri, empati ve sosyal problem çözme stratejileri arasındaki ilişkiyi inceleyerek olumlu sosyal davranışlar sergileyen çocukların, empatik farkındalıklarının olduğunu ve sosyal problemlerin çözüm stratejilerinin olumsuz sonuçları hakkında daha çok fakındalığa sahip olduklarını ortaya koymuştur. 60-66 aylık çocukların duyguları anlama becerilerinin sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelendiği bir çalışmada ise, duyguları anlama becerilerine göre sosyal problem çözme becerilerinin farklılaştığı görülmüştür (Yılmaz, 2012).

Hoffman (1981), sosyal etkileşimin duygularla ilişkili olmasının, insanlar hakkında düşünmeyi nesneler hakkında düşünmekten ayıran önemli bir nokta olduğunu söylemiştir. Örneğin; sosyal bilgi işleme kuramı tarafından incelenen akran ilişkilerindeki çatışmalar (Oyundan atılmak ya da başka çocukların önünde dalga geçilmek gibi) çocuklarda duygusal uyarılmalara neden olmaktadır. Ayrıca bu tür sosyal durumlarda çocukların, mevcut problemlerini çözmelerine yardımcı olacak bütün bilgileri bilme ihtimalleri düşüktür ve kesin değildir. Bu noktada belirsizlik ve eksik bilgi durumunda duygusal süreçler uyumlu ya da uyumsuz bir şekilde çocukların davranışlarını etkilemektedir (Lemerise & Arsenio, 2000; Oatley & Jenkins, 1996). Bu nokta da başkalarıyla ilgilerini paylaşan, onlara yardım eden, onları rahatlatan ve anlayan çocuklar, genellikle sosyal yönden becerikli olarak kabul edilmekte ve akranları arasında da daha popüler görülmektedir (Eisenberg & Fabes, 1990). Hoffman (1982), küçük çocuklarda bakış açısı alma becerilerindeki artışın, çocukların kendileri ile başkalarının stresleri arasında ayrım yapabilme ve başkalarının duygusal tepkilerinin

doğasını doğru şekilde anlayabilme becerilerinde önemli rol oynadığını söylemiştir. Karşılığında da bu becerilerin empati ve sempatiyi teşvik ettiğine, sonuç olarak da prososyal davranışı doğurduğuna inanılmaktadır. Burleson (1985), bakış açısı alma konusunda yetenekli bireylerin, sadece başkalarının ihtiyaçlarını ve kişinin durumunu iyileştirme amacıyla takip edip anladıklarını değil, aynı zamanda duygusal rahatlama ile ilgili hedefleri de (örn. Başkalarının benlik algısını koruma, stresli durum hakkında bilgi edinme, başkalarıyla pozitif ilişkiler kurup bunu sürdürme, karşıdaki kişinin neler hissettiği hakkında konuşmasına ve bunu anlamasına yardım etme gibi). başarabildiklerini ifade etmiştir. Duygular ve duygu düzenleme becerilerindeki bu bireysel farklılıklar, sosyal beceriler ile ilişkilidir (Eisenberg, Fabes, Shepard, Murphy, Guthrie, Jones, Friedman, Poulin & Maszk, 1997). Bu noktada duygular ve duygu düzenleme becerilerinin, hem sosyal hem duygusal bilgi işleme süreçlerini, hem de zorlu sosyal durumlarda karar alma becerilerini etkileyeceği düşünülmektedir. Çocuklar tarafından öncelikle ebeveynlerinin ve akranlarının duygusal sinyallerini okumak ve yorumlamak daha kolaydır. Çünkü bu kişiler, çocukların en çok empati kurdukları kişilerdir (Lemerise & Arsenio, 2000). Geliştirilen ABDS modeli açısından düşünüldüğünde gözlenen değişkenler; algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma şeklinde ki empatinin becerilerine sahip çocukların, sosyal problem çözme becerilerinde prososyal davranışlar sergiledikleri söylenebilir. Aile işlevselliğinin , duygusal gelişim üzerine ve duygusal gelişim üzerinden çocukların, sosyal problem çözme becerilerine etkisi düşünüldüğünde ebeveynlerin gerçekten çocukların ilk empati kurdukları kişiler olduğu fark edilmektedir. Geliştirilen ABDS modeline açısından ebeveynlerin sahip olduğu problem çözme becerilerine, aralarındaki iletişime ve duygusal tepkilerine ait ipuçlarının çocuklar tarafından tespit edilip yorumlandığı, sonrasında ise çocukların bu deneyimleri kendi duygusal süreçlerine (empati becerilerine) ve sosyal problem çözme becerilerine aktardığı düşünülmektedir. Bu noktada deneyimlenen duyguların yoğunluğu ve çocuğun duygu düzenleme becerisi/kapasitesi, tepkinin gösterimini etkileyebilir. Duyguları, durumlara uygun ve esnek biçimde sergileyebilme becerisi için hem kişinin kendini ifade etme; hem de duygusallığı üzerinde ve çoklu bakış açılarında kontrol sahibi olması gereklidir (Saarni, 1999). Zayıf düzenleme becerileri, durumu farklı bilişle ve duygusal bakış açısıyla değerlendirmelere neden olur ve durumla ilgili faktörleri göz önünde bulunduran bir hedef seçmek için esnek bir yaklaşım sergilenmesini engelleyebilir (Saarni, 1999). Bunun yerine, çocukların hedefleri sabit/katı kalabilir (Crick ve Dodge, 1994). Yani duygu ip uçlarını okuma ve gönderme

konusunda eksiklikleri olan çocuklar, durumlara oldukça katı yaklaşımlarda bulunabilirler (Casey, 1996). Ayrıca duygusal ipucu tespit etmede ve empatide eksiklikler yaşayan çocukların, ilişkilerde yıkıcı davranışlar sergilemeleri daha kolay olabilir, çünkü bu tür çocuklar "diğer çocukların acısını" hissedip/anlamakta güçlük çekmektedir (Cohen & Strayer, 1996).

5.1.3. Sosyal Problem Çözme Becerileri ve Bilişsel Gelişim

Sosyal yetenek ve sosyal bilgiyi işleme modelleri; sosyal problem çözme becerilerinin, çocukların başarılı sosyal davranışlar sergilemesindeki anahtar etken olduğunu ve sosyal problem çözmenin, yürütücü fonksiyonlar gibi bilişsel süreçlerden etkilendiğini öne sürmüştür (Crick & Dodge, 1994; Dodge, Laird, Lochman & Zelli, 2002; Guralnick, 1999; Lemerise & Arsenio, 2000). Yürütücü fonksiyonlar, karmaşık ve çok sayıda işlemi kapsar niteliktedir ve bu nedenle tanımlamasını yapmak zordur. Bununla birlikte, araştırmacıların çoğu, yürütme işlevinin düşünce ve eylemleri kontrol altında tutmak için birlikte çalışan çoklu psikolojik ve bilişsel süreçleri içerdiğini söylemiştir (Anderson, 2002; Hughes & Graham, 2002; Kerr & Zelazo, 2004; Smidts, Jacobson & Anderson, 2004). Yürütücü fonksiyonlar, amaçlı ve hedefe odaklı aktiviteler için gerekli olan bellek, ket vurma, bilişsel esneklik gibi becerileri kapsamaktadır. Problem çözme ise, hedefe ulaşmada karşılaşılan engelleri aşma sürecinde kullanılan bütün beceri ve yetenekleri içermektedir (Anderson, 2002; Chevalier, Wiebe, Huber & Espy, 2011; Kılıç & Koç, 2003). Buna rağmen sadece birkaç çalışma sosyal problem çözme ve yürütücü fonksiyonlar arasındaki ilişkiyi incelemeye odaklanmıştır. Araştırmanın amacına yönelik alan yazına dayanarak oluşturulan ilk modelin, uyum düzeyleri dikkate alınarak modifikasyonu sonucu geliştirilmesi ile ABDS modelinde, çocukların bilişsel gelişim düzeyinin onların sosyal problem çözme becerileri üzerindeki doğrudan etkisi ortadan kalkmıştır. Bu noktada bilişsel gelişim düzeyinin sosyal problem çözme becerileri üzerinde ki doğrudan etkisinin kalkmasının çevresel etmenlerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Erken çocukluk döneminde çevrenin, yürütücü fonksiyonun üzerindeki etkileri incelendiğinde okul ortamının da yürütücü fonksiyonların gelişimini etkilediği görülmüştür (Stevens, 2009). Araştırmacı tarafından uygulama yapılan okullarda, çocukların yürütücü fonksiyonlarını geliştirici (ileri ve geri bellek, ket vurma, bilişsel esneklik) materyallerin bulunmaması ve görevli okul öncesi öğretmenlerinin bu becerileri geliştirmeye dönük

etkinlikler uygulamadıkları veya oyunlar oynatmadıkları fark edilmiştir. Yalnız yürütücü fonksiyonlardan ket vurma becerisinin diğer fonksiyonlara oranla daha iyi yönde olduğu; ama çocukların sahip olduğu görülmüştür. Bunun nedeni olarak ket vurma becerisini değerlendiren ölçme aracının çocukların birçoğunun daha önceden bildiği deve-cüce oyununun geliştirilmesinden ve çocukların genellikle iki dilli olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca uygulama sürecinde bazı çocukların ileri ve geri yönlü bellek genişliğinin diğerlerinden biraz daha iyi olduğu fark edilmiştir. Süreçte bu çocukların daha önceden satranç eğitimi aldıkları öğrenilmiştir. Bilişsel gelişim kapsamında yürütücü fonksiyonlar arasında farklılıklar olsa da her çocuk için ileri yönlü bellek, geri yönlü bellek, ket vurma, bilişsel esneklik ve dil becerilerinin aynı yönde ilerlediği belirlenmiştir.

Sosyal ilişkisel hedefler, hem bilişsel hem de duygusal yönden karmaşıktır. Çünkü daha dikkatli düşünme ile çoklu bilişsel ve duygusal becerilerin koordinasyonunu gerektirmektedir. Bir olaydaki bir çocuk ile, diğerleri arasındaki duygusal bağların doğası, hedef seçiminde ön yargılarla hareket edilmesine neden olabilir. Sosyal ilişkilere yönelik hedefler, arkadaşlık bağlarıyla kolaylaşabilirken, aynı zamanda daha az pozitif ilişkiler kaçınma ve intikam gibi olumsuz hedefler doğurabilmektedir (Arsenio & Lover, 1995). Geliştirilen ABDS modeli incelendiğinde ise, bilişsel gelişim kapsamında ileri yönlü bellek, geri yönlü bellek, ket vurma, bilişsel esneklik gibi yürütücü fonksiyonlar ve dil becerilerinin, çocuğun duygusal gelişim düzeyine etkileri aracılığıyla onun sosyal problem çözme becerilerini etkilediği görülmüştür. Sosyal bilgiyi işleme modelinin temelinde çocuğun zihin durumu, sosyal bilgileri, sosyal şemaları, edinilen kuralları ve hafızaya ilişkin bilgileri içermektedir. Duygu ve bilişin, modern nöropsikoloji modellerine göre çocukların, karşılaştıkları olay sırasında geçmiş deneyimleri yansıtmaları/temsil etmeleri "duygu-olay bağları" gibi hem duygusal hem de bilişsel öğeleri içermektedir (Lemerise & Arsenio, 2000). Bu noktada ABDS modeli göz önünde bulundurularak çocukların, karşılaştıkları sosyal problemleri çözüm sürecinde duygu olay bağlamında deneyimlerini yansıtırken bilişsel öğeler kapsamında yürütücü fonksiyonları kullandıkları söylenebilir. Örneğin, çocuklar sosyal problemleri çözerken o andaki bağlamın yorumlanmasına yardımcı olmaları için hafızalarından geçmişteki benzer sosyal ilişkilerine ait bilgileri (örneğin; daha önceden var olan şemaları ya da metinleri) geri getirebilmektedir. Bu bilgilere ek olarak, sosyal problem çözme ve yürütücü fonksiyonla ilişkili kuramsal modeller, problemlere alternatif stratejiler üretme becerisi gibi ortak temalara da vurgu yapmıştır (Stevens,

2009). Örneğin, Deak (2003) "bilişsel esnekliğin, sosyal etkileşimlerde ve bakış açısı/görüş paylaşımlarında, duyulan ya da okunan ifadelere dayalı görülmeyen ihtimallerin oluşturulmasında, sosyal yönden uygun planların yapılmasında" kritik öneme sahip olduğunu ifade etmiştir. Quamma (1997), çocukların sosyal problem çözme becerilerini ve yürütücü fonksiyonlarını sosyal bilgiyi işleme becerileri çerçevesinde incelediği çalışmasında, sosyal problemleri çözme sürecinde yürütücü fonksiyonlar ile özellikle dikkat sorunları, sosyal beceriler ve davranışların düzenlenmesi arasında anlamlı ilişkiler olduğunu saptamıştır. Bu çalışmada özellikle problem çözme sürecinde sosyal bilgiyi kodlama becerileri ile devamlı dikkat durumu ve ket vurma (yürütücü fonksiyonlar) arasında güçlü bir ilişki belirlenmiştir. Ayrıca Stevens (2009), düşük gelirli ailelerden gelen çocukların sosyal problem çözme becerileri ve bilişsel esneklikleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada sosyal problem çözme ve bilişsel esneklik arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Benzer şekilde, Yeates, Swift, Taylor, Wade, Drotar, Stanci Minich (2004), travmatik beyin yaralanmaları olan çocukları incelemiş ve hem yürütücü fonksiyonların hem de sosyal problem çözme kabiliyetlerinin, çocuklara ait sosyal sonuçlara dair ortak ve bağımsız tahminlerde bulunmaya yardımcı olduğunu ortaya koymuştur. Jones ve Day (1997) ise, üst sınıf lise öğrencileriyle bir çalışma yaparak, "karşı karşıya kalınan alışılmadık problemleri çözmeyi, sosyal bilgiyi esnek bir şekilde uygulamaya koyabilme yetisi" olarak tanımlamış; "sosyal bilişsel esneklik" kavramını incelemiştir. Bulunan sonuçlar ise, öğrencilerin sosyal bilişsel esneklikleri ve öğretmenlerden gelen sosyal yetenek değerlendirmeleri arasında önemli pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Diğer yandan, sosyal bilişsel esneklik ve değerlendirme sonuçlarından temin edilen sosyal problemler arasında ise,negatif bir ilişki gözlemlenmiştir. Sosyal yeteneği yüksek çıkan öğrenciler, düşük olanlara kıyasla sosyal-bilişsel bilgiyi işleme durumunda daha esnek bir yaklaşım sergilemişledir. Bunların sonucunda araştırmacılar sosyal bilişsel esnekliğin, sosyal zekanın önemli bir bileşeni olabileceğini ve sosyal problem çözme becerilerini artırabileceğini söylemişlerdir. Anderson (2002) ve Eslinger ve Grattan (1993) ise, bilişsel esnekliğin çoklu fikir üretme becerisi ve alternatif stratejileri göz önüne alabilme durumunu gerektirdiğini ileri sürmüştür. Düşünceler, fikirler ve zihinsel setler arasındaki geçişlerde daha başarılı olan çocukların, çok sayıda strateji geliştirme ve karşı karşıya kaldıkları probleme uygun olanları seçme durumlarında daha başarılı olmaları mümkün görülmüştür. Ayrıca çocukların zihinsel aktiviteleri ve davranışları hakkında düşünmelerine ve eylemlerini seçmelerine yardım ettiği için dikkat, ezber ve

hatırlama, sınıflama, planlama, problem çözme ve kendini yansıtma olmak üzere birçok üst düzey bilişsel süreçlerin temeli olarak dil becerileri görülmektedir (Berk, 2013). Çocukların doğuştan getirdiği bir yetenek olan dil, onların kendilerini ifade etme, sosyal ve kültürel değerlerini kazanma, sosyal iletişim ihtiyaçlarını gidermede işlevsel bir göreve sahiptir. Çocuk dili kullanarak, bilişsel gelişimi ve kavrama yeteneğini geliştirmekte, çevrenin yapısını keşfetmekte ve kendini ifade edebilmektedir. Dil edinimi sürecinde, çocuk kendi dışında var olan bir sistemi üretmeyi ve kullanmayı öğrenmektedir. Bu sırada dil ile birlikte düşüncenin alanı artmakta ve hızlı bir şekilde ifade edilmesi sağlanmaktadır. Ayrıca çocuklar, dili çevrelerinde bulunan kişilerle aralarındaki deneyimleri netleştirmek ve anlaşmak için kullanmaktadır. Dil olmaksızın sosyal ilişkileri geliştirmek imkansızdır (Nacar & Tümkaya, 2011; Wishon, Brazee & Eller; 1986). ABDS modelinde bilişsel gelişim kapsamında, dil becerilerinin de dolaylı olarak sosyal problem çözme becerileri üzerinde etkisi olduğu fark edilmiştir. Yapılan çalışmalarda süreklilik gösteren belirli bir dil bozukluğu olan çocukların, akranlarına kıyasla zayıf sosyal becerilere sahip oldukları görülmüştür (Botting & Conti- Ramsden, 2008; Brinton, Spackman, Fujiki & Ricks, 2007; Fujiki, Brinton & Clarke, 2002; McCabe & Meller, 2004). Ayrıca bu çocukların sosyal problem çözme becerileri sürecinde başkalarının niyetlerini anlamakta zorlandıkları ve karşılaştıkları problemlerin çözümünde daha çok saldırganlık içeren davranışlara veya pasif eylemlere yöneldikleri saptanmıştır (Marton, Wiener, Rogers, Moore & Tannock, 2005). Orta çocukluk ve ön ergenlik dönemindeki çocukların sosyal problem çözme ve dil becerileri ile ilgili yapılan bir çalışmada, dilin sosyal problem çözme becerileri için önemli olduğu ve bunun yaşa göre farklılaştığı ortaya konulmuştur (Bailey, 2013).

ABDS modelinde çocuğun bilişsel gelişim kapsamındaki yürütücü fonksiyonlarının ve dil becerilerinin, sahip olduğu duygusal gelişim düzeyi ile birlikte aile işlevselliğinin sosyal becerileri üzerindeki etkisine aracılık ettiği saptanmıştır. Yapılan birkaç çalışma da, çocukların yürütücü işlevleri üzerinde anneye ait etkilerin olduğunu belirtilmiştir. Sethi, Mischel, Aber, Shoda & Rodriguez (2000), tarafından henüz okula başlamamış ve anneleri daha az kontrolcü olarak nitelendirilen çocukların etkili bir şekilde dikkat verme stratejileri kullandıklarını ve daha kontrollü olarak nitelendirilen annelere sahip okul öncesi yaş grubundaki çocuklara göre ket vurmada daha başarılı olduklarını belirtilmiştir. Landry, Miller-Loncar, Smith & Swank (2002), 3 yaşlarında olup, sözel rehberlik oranları daha iyi olan annelere sahip çocukların, gelişmiş dil becerilerine sahip olma ihtimalinin daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Bu

noktada ebeveynlerin, çocuklara bakım verme ve yaşamsal ihtiyaçlarını karşılama dışında, çocuğun okul başarısı, olumlu davranışlar geliştirmesi ve sosyal ilişki kurma biçimi gibi, yaşamının birçok alanında ve aşamasında etkili düşünülmektedir. Örneğin, yapılan çalışmalarda, evdeki psikososyal etkileşimi ile çocuğun bilişsel ve okul başarısını gelir düzeyinden çok, anne babaların eğitim düzeylerinin etkilediği vurgulanmıştır (Kağıtçıbaşı, 2010).

5.2. ABDS Modelinin Moderatör Değişkenler Yaş, Bağlanma, Sosyal Referans Alma, Benlik Algısına Göre Tartışılması ve Yorumlanması

Yaşam boyu psikolojik uyum, iyilik ve sosyal bağlılık, sağlıklı akran ilişkilerinin kurulması ve sürdürülebilmesi için önemli unsurlar olarak kabul edilmektedir (Sokolowski & Bost, 2005). Sorunlarla ve problem durumları ile nasıl başa çıkacağını öğrenme ise toplumsal gelişme için önemlidir; çünkü erken sosyal ilişkiler gelecekteki ilişkilerin temelini oluşturmaktadır (Green, Cillesesen, Rechis & Huges, 2008).Bu bölümde geliştirilen ABDS modeli sırayla yaş, bağlanma, sosyal referans alma ve benlik algısına göre değerlendirilmiştir.

Yaş: ABDS modeli 48-54 ay ve 60-66 ay aralığı olmak üzere her iki yaş grubu içinde incelendiğinde, her iki yaş grubu içinde çocukların duygusal gelişim düzeyinin onların sosyal problem çözme becerilerine doğrudan etkisnin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bilişsel gelişim düzeyinin, dolaylı olarak sosyal problem çözme becerileri üzerinde 60-66 ay aralığında, 48-54 ay aralığından daha yüksek etkiye sahip olduğu fark edilmektedir. Bu noktada birlikte bilişsel gelişim kapsamında çocuğun sahip olduğu bellek, ket vurma, bilişsel esneklik (yürütücü fonksiyonlar) ve dil becerilerinin yaş ile birlikte geliştiği ve bu gelişimin sosyal problem çözme becerilerini olumlu yönünde etkilediği düşünülmektedir. Araştırmacılar, (bilişleri ve duyguları da dahil olmak üzere) başkalarının içsel durumlarını bilişsel yönden anlayabilme becerisindeki bireysel ve yaşa bağlı farklılıkların, prososyal davranışın performansını etkilediğini söylemektedir. Araştırmalar, küçük çocuklarda yürütücü fonksiyonların, beyinde olgunlaşmaya yönelik önemli değişiklikleri içerdiğini ileri sürmektedir. Ayrıca yürütücü fonksiyonların, yaşamın ilk yılından itibaren bebeklik, okul öncesi dönem, çocukluk ve ergenlik dönemlerinde gelişmeye devam ettiğini göstermektedir (Anderson, 2002; Epsy, Kaufmann, Glisky & McDiarmid, 2001; Stahl & Pry, 2005). Yaşla birlikte gelişen bellek, ket vurma, bilişsel esneklik (yürütücü fonksiyonlar) ve dil becerilerinin

sosyal problem çözme becerilerini geliştirdiği düşünülmektedir. Bu noktada aynı şekilde sosyal problem çözme becerilerinin, yaşla birlikte arttığı belirtilmiştir. Çünkü çocuklar büyüdükçe, daha fazla sosyal probleme maruz kalmakta ve sosyal problem çözme becerilerini deneyimlemek için daha fazla imkana sahip olmaktadır. Böylece, sosyal problem çözme becerilerine ilişkin deneyimlerinin hem niteliği, hem de niceliği artmaktadır (Crick & Dodge, 1994). Sosyal bilginin işlenmesi süreci göz önünde bulundurulduğunda hafıza da yer alan deneyimlerin niteliğinin ve niceliğinin çocukların karşılaştıkları sosyal problemlere getirdikleri stratejileri geliştirebileceği düşünülmektedir. Örneğin prososyal tepki verebilmek demek, karşıdaki insanlara yönelik, bir bilişsel ve davranışsal eğilime ve sıklıkla da sosyal etkileşime sahip olmak anlamına geldiği için, gelişen sosyal bilişin, bu becerinin gelişimine ve sergilenmesine katkı sağladığı düşünülebilir.

Bağlanma: ABDS modeli bağlanma duruma göre güvenli bağlanan ve güvensiz bağlananan çocuklar olmak üzere iki grup açısından incelenmiştir. Güvensiz bağlanma gösteren çocuklarda, güvenli bağlanma gösteren çocuklara oranla, aile işlevselliğinin sosyal problem çözme becerileri üzerinde toplam ve doğrudan etkisinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Yani güvensiz bağlanan çocukların, sosyal problem çözme becerilerini kullanırken içinde bulunduğu ailenin aile işlevselliğinden daha çok etkilendiği söylenebilir. Bireylerde güvenli bağlanmaya ilişkin farklılıkların kaynağı olarak, kişinin yaşamın ilk yıllarında kendisine bakım veren kişi ile olan etkileşim şekillerinin doğası ve kalitesi söylenebilir. Bağlanma ile ilgili gelişen içsel farlılıklar sırasıyla bakım veren kişi ve sosyal dünya ile ilişkileri, sonrasında kişinin kişilerarası ilişkilerinin yörüngelerini etkilemektedir (Cassidy, Kirsh, Scolton & Parke, 1996). Aslında çocuğun kendisine bakım veren kişi ile geliştirdiği güvensiz bağlanma durumunun, içinde bulunduğu ailenin iletişim, duygusal tepki verme ve problem çözme gibi aile işlevselliğinin alt birimlerinden elde ettiği ipuçlarını kodlamasını ve yorumlamasını etkilediği söylenebilir. Güvensiz bağlanmaya sahip çocukların aile içinde edindiği deneyimlerini kendi sosyal problem çözme becerilerine daha çok aktardığı düşünülmektedir. Bağlanma ile ilgili çalışma yapan araştırmacılara göre, yaşamın ilk yıllarında ebeveyn çocuk bağlanması, diğer bireylerle olan iletişimi için önemlidir (Bowlby, 1969). Bunun nedeni olarak, çocukların ebeveyn ile geliştirdikleri güvenli ilişkiler, daha yetkin sosyal beceriler, diğer insanlara karşı olumlu yaklaşımlar ve kendilerine olan güvenleridir. Gerçekten de mevcut araştırmalar, hayatının erken dönemlerinde güvenli bağlanma ilişkileri olan çocukların okul öncesi dönemde ve erken

çocukluk yıllarında daha fazla yeterliliğe sahip olduğunu göstermektedir (Youngblade & Belsky, 1992). Güvenli bağlanma gösteren çocuklarda, aile işlevselliğinin daha çok bilişsel gelişim ve duygusal gelişim düzeyine aracalığı ile sosyal problem çözme becerilerini etkilediği fark edilmiştir. Ayrıca güvenli bağlanma gösteren çocuklarda, güvensiz bağlanma gösteren çocuklara oranla duygusal gelişimin sosyal problem çözme becerilerini daha çok etkilediği belirlenmiştir. Bu nokta da güvenli bağlanma gösteren çocuklarda aile işlevselliğinin bütün gelişim alanları üzerinde etkisi olduğu söylenebilir. Özellikle güvenli bağlanmaya sahip çocuklarda, algısal, bilişsel ve duygusal bakış alma becerilerinin onların sosyal problemlere getirdikleri çözümleri etkilediği görülmüştür. Güvenli bağlanmanın, nitelikli akran ilişkileri üzerinde etkisi olduğunu gösteren birçok araştırma yapılmıştır. Güvenli bağlanan çocukların, akranları ile olumlu sosyal ilişkiler kurdukları ve prososyal oyun grupları içerisinde yer aldıkları görülmüştür (Denham, 2001). Geçmişte güvenli bağlanma hikayesine sahip olan çocukların, güvensiz bağlanan çocuklara göre daha olumlu akran ilişkileri olduğu ve ilişkilerinin daha uyumlu olduğu saptanmıştır (Youngblade & Belsky, 1992).

Sosyal Referans Alma: ABDS modeli, sosyal referans almayan (yanlış) ve sosyal referans alan (doğru) çocuklar olmak üzere her iki grup içinde incelenmiştir. Geliştirilen modelde bilişsel gelişim ve duygusal gelişim düzeyinin, aile işlevselliğinin sosyal problem çözme becerileri üzerindeki etkisine yüksek düzeyde aracılık ettiği görülmektedir. Özellikle sosyal referanslama alamayan çocuklarda, çocukların bilişsel gelişim ve duygusal gelişim düzeylerininin aracılık etkisinin daha fazla olduğu belirlenmiştir. Çocukların yüz ifadeleri yapabilme ve bunları birbirinden ayırt edebilme becerileri, doğrudan akran ilişkilerini etkilemektedir. Denham (1990) okul çağındaki çocukların çeşitli duygu durumundaki yüz ifadelerini gözlemlemiş (örneğin mutlu, üzgün, öfkeli ya da korkmuş gibi) ve negatif duygularını kontrol edebilen, genellikle pozitif duygular sergileyen çocukların akranları tarafından sevildiklerini görmüşlerdir. Çocuklar bebeklik döneminde, nesne veya durum karşısında nasıl hissetmeleri gerektiğini belirleyebilmek için yetişkinlerin duygusal tepkilerini (sesleri ve yüz ifadeleri) dikkate almaktadır (Swith, 2013). Bebeklik döneminde, güvenlik ve emniyete dönük kullanılan sosyal referanslar, zaman içerisinde çocuk tarafından kendi davranışlarına yön vermek, diğerlerinin niyetleri ve tercihleri konusunda bilgi toplamak için kullanılmaktadır (Berk, 2013). Custrini ve Feldman (1989) yaşları 9 ile 12 arasında değişen çocuklarla çalışmış ve bu çocukların yüz ifadelerini kodlama ve çözme becerileri ile sosyal yeterlikleri arasında bir ilişki gözlemlemiştir.

Düşünceleri ve duyguları dahil olmak üzere başkalarının içsel durumları hakkındaki bilgiler, kişinin kendini o durumda hayal etmesiyle, depo edilmiş mental/zihinsel ilişkilerle ya da sosyal senaryolara ulaşmasıyla ve tümdengelimli gibi bir dizi diğer süreçlerle elde edilmektedir (Karniol, 1995). Sosyal referanslar, yüz ifadeleri, el kol hareketleri, ses tonu, göz teması ile verilen sözsüz mesajlar, iletişimde kullanılan mesajların büyük bir bölümünü kapsamaktadır (Akpınar, 2004; Cüceloğlu, 1997; Doğru, 1999). Hem durumla hem de hedefle ilgili ipuçları da benzer durumdaki kişi, durumlar, ya da sosyal yönden ilgili diğer bilgilerin hafızadan geri getirilmesine yardımcı olabilir (Karnoil, 1995). Bu noktada çocukların, karşılaştıkları problem durumunda daha önceki deneyimlerine ilişkin bilgileri hafızalarından çağırmasında sosyal referanslamayı doğru anlayıp, yüz ifadelerini doğru yorumlamasının önemli bir ip ucu olduğu düşünülmektedir. Örneğin, Carlo ve arkadaşları (1991) yüz ve durumla ilgili ipuçları birbiriyle tutarlı olduğu zaman (yani hem yüz hem de durumla ilgili ipuçları, aynı duyguyu gösterdiğinde), çocukların, başkalarının üzüntüsünü anlayabilme becerisine sahip olduklarını görmüşlerdir. Çalışmada ikinci sınıf öğrencilerin hem yüzleri, hem de durumla ilgili ipuçları, çocuğun yardıma ihtiyacı olduğunu göstermiştir ve çocuklar da ona yardımcı olmuşlardır. Diğer yandan, yüz ve durumla ilgili ipuçları birbiriyle tutarlı olmadığında ise, (yani kolu kırılan bir çocuk, oyuncağın kolunu gülerek çeviremiyorsa) yardım etme davranışının ancak, çocukların uyuşmayan ipuçlarını uzlaştırma becerileriyle gerçekleştiği, yani çocukların başkalarının duygusal durumları hakkında çıkarımlarda bulundukları fark edilmiştir.

Benlik Algısı: ABDS modeli, olumsuz ve olumlu benlik algısına sahip çocuklar ile; açık(esnek) ve kapalı benlik algısına sahip çocuklar için ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Sosyal beceriler; ilişkiler ve davranışlar, özgüven, motivasyon gibi insanın kendine özgü davranışları ve tepkilerinden etkilenmektedir. Sosyal- duygusal gelişim, kişilik gelişimi ile birlikte benlik algısının gelişimini de içermektedir (Bayhan & Artan, 2005). Modelde olumsuz benlik algısına sahip çocuklara göre olumlu benlik algısına sahip çocuklarda, aile işlevselliğinin onların sosyal problem çözme becerilerine, bilişsel gelişim düzeyine ve duygusal gelişim düzeyine doğrudan etkisinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Yani kendisi hakkında olumlu benlik algısına sahip çocuklarda, sahip oldukları ailenin işlevselliği onların sosyal problem çözme becerilerini, bilişsel gelişim ve duygusal gelişimlerini daha çok doğrudan etkilemiştir denilebilir. Bu noktada olumlu benlik algısına sahip çocukların, aile içinde problem çözmeye ve iletişime dayalı edindikleri deneyimleri, kendi sosyal problem çözme

becerilerine olumsuz benlik algısına sahip çocuklara göre doğrudan aktardığı söylenebilir. Problem çözme becerisi, günlük yaşamın içerisinde yer alan en önemli becerilerden biridir. Yaşam içerisinde sosyal problem çözme becerilerinin, kişinin kendisine ve başkalarına karşı geliştirdiği algıdan ve kendisine dair öz-yetkinlik inancından etkileneceği düşünülmektedir. Yapılan araştırmalarda yetkinlik inancı ile problem çözme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu görülmektedir (Biscaro, Broer & Taylor, 2004; D'Zurilla & Mayden- Olivares, 1995; Heppner, Witty & Dixon, 2004; Hoffman & Spatariu, 2008; Hoffman & Schraw, 2009; Kruger, 1997). Ayrıca çocuğun, bir problem durumu ile karşı karşıya kaldığında problemle ilgili olarak kendisini nasıl algıladığı, problem çözme becerilerini nasıl değerlendirdiği yanısıra kendini yetkin hissetmesi de önemlidir (Kruger, 1997; Oğuz & Akyol, 2012). Örneğin; problem çözme sürecinde kişinin kendisi ile ilgili olumsuz düşünceleri ve çözemeyeceğine dair inancı problemlerin çözümünü engellemektedir (Öğülmüş, 2006).

Ayrıca ABDS modeli açık (esnek) ve kapalı benlik algısı açısından incelendiğinde ise; açık (esnek) benlik algısına sahip çocuklarda kapalı benlik algısına sahip çocuklara oranla, duygusal gelişim düzeylerinin, sosyal problem çözme becerileri üzerinde daha çok etkiye sahip olduğu fark edilmiştir. Geliştirilen modelde, duygusal gelişim kapsamında empati becerileri olarak algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı almanın incelendiği göz önünde bulundurulursa; açık (esnek) benlik algısına sahip çocukların duygusal gelişim düzeylerinin sosyal problem çözme becerilerini daha çok etkilemesi beklenen bir durumdur. Çünkü sosyal- duygusal gelişim kişilik gelişimi ile birlikte benlik algısının gelişimini de içermektedir (Bayhan & Artan, 2005). Araştırmacılar, prososyal davranış ile çocukların kişiliği anlamaları, algılamaları ve tutarlılığı arasındaki ilişkinin, okul yıllarında yaşın ilerlemesi ile geliştiğini söylemiştir. Kişiliğin olgularını ve kişisel özelliklerin tutarlılığını anlayan çocuklar, yaşça daha küçük çocuklara göre, prososyal davranışları içeren tepkileri daha iyi anlamakta ve kendi kişiliklerinden çıkarımlar yapabilmektedir (Eisenberg & Cialdini, 1984). Empatinin temelinde de bir kişinin kendisini, karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması ve o kişinin düşüncelerini, duygularını anlaması, hissetmesi ve yansıtması bulunmaktadır. Bu noktada kendi açık benlik algısına sahip kendi kişiliğini olumlu ve olumsuz yönleri ile değerlendirebilen çocukların, başkalarının duygularını daha geniş ve çeşitli yönden anlayabileceği ya da başkasının duygu durumu ile kendininki arasında ayrım yapabileceği düşünülmektedir.

Yukarıda araştırmanın genel hipotezi ve alt hipotezler kapsamında geliştirilen ABDS modelinden elde edilen bulgular tartışılmıştır. Yaşam içerisinde, sosyal sınıf her zaman vardır ve kendi kültürünü oluşturmaktadır (Kağıtçıbaşı, 2010). Toplumun en küçük birimi olan ailenin, aile üyelerinin ekonomik açıdan yaşamsal gereksinimlerini karşılama yükümlülüğü vardır (Kılıç & Uslu, 2000). Ailenin işlevselliği de, aile üyelerinin demografik, sosyal nitelikleri, kültürel ya da ekonomik nitelikleri gibi birçok değişkenden etkilenmektedir. Ekonomik özelliklerin aile işlevselliğine yansımasına ilişkin yapılan bir çalışmada, üst sosyoekonomik düzeydeki ailelerin otorite, güç ve statü ilişkilerinde aşırıya varan davranışların, değişiklikler ve hızlı değişme olarak işlevselliği etkilediği ifade edilmiştir (Fişek, 1992). Bu araştırmada, farklı sosyokültürel özelliklere ve düşük ekonomik yaşam şartlarına sahip çocuklar ve ebeveynleri ile çalışılmıştır. Marx'a göre insanların tarihsel gelişimi, belirli bir noktada maddi hayatlarına, yani malların çalışıldığı, üretildiği ve değiştirildiği yollara bağlıdır (Crain, 2000). İnsanlar çevrelerinden bağımsız varlıklar değildir, yaşadığı bağlam içinde insandır ve bu şekilde anlaşılabilir (Miller, 2008). İnsan, zihinsel işlevlerinin toplumsal köklerini sosyokültürel bağlamda kazanmaktadır. Özellikle biliş, köklerini, dilden ve kültürel deneyimlerden almaktadır. Yani ABDS modeline ilişkin bulgular değerlendirilirken çocukların sahip olduğu kültürel ve ekonomik özellikler göz önünde bulundurularak bu bağlam içerisinde değerlendirilmelidir. Çünkü çocuğun gelişim sürecinde olgunlaşması, sosyokültürel biçimlendirme sürecine sahip deneyimlerin bir aracı olarak ortaya çıkmaktadır (Kozulin, 2002). Bu nokta da ABDS modeline ilişkin bulguların benzer kültürel ve ekonomik özelliklere sahip çalışma grupları için geçerli olduğu söylenebilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, farklı sosyokültürel özelliklere ve düşük ekonomik yaşam şartlarına sahip 48 – 66 ay arası çocukların sosyal problem çözme becerileri temelinde aile işlevselliği; bilişsel gelişim boyutunda yürütücü fonksiyonlar (bellek, bilişsel esneklik ve ket vurma) ve dil becerileri; duygusal gelişim boyutunda ise empatinin bileşenleri algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma arasındaki ilişkileri yapısal denklem modeli kullanarak ortaya konulmuş ve geliştirilen modeli (ABDS modeli) yaş, bağlanma türleri, sosyal referans alma becerileri, benlik algısına göre incelenmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçların genel bir değerlendirmesi yapılmış, ayrıntılı sonuçlar sırayla sunulmuş ve moderatörlere ilişkin sonuçlar belirtilmiştir. Bu çalışmada ulaşılan genel sonuçlar çerçevesinde uygulamaya dönük ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Araştırmanın amacına uygun olarak belirlenen örneklem için sosyal problem çözme temelinde yapısal denklem modeli ile, ABDS modeli geliştirilmiştir. İlk modelin test edilmesi ile elde edilen uyum değerleri incelenmiş ve veri setinin test edilen model ile iyi uyum göstermediği anlaşılmıştır. Araştırmanın alt hipotezleri test edilip incelendiğinde negatif yönlü ve anlamsız ilişkiler saptanmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda ilk ABDS modelinde modifikasyon yapılmıştır. Modifikasyon ile geliştirilen ABDS modelinin test edilmesi ile elde edilen uyum değerleri incelenmiş ve veri setinin test edilen model ile iyi uyum gösterdiği anlaşılmıştır. Modelde tüm yollar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Farklı sosyokültürel özelliklere ve düşük ekonomik yaşam şartlarına sahip 48–66 ay arası çocuklar için geliştirilen ABDS modelinde, çocukların yaşadığı ailenin aile işlevselliği onların sosyal problem çözme becerilerini hem doğrudan hem de duygusal gelişim ve bilişsel gelişim düzeylerine etkileri aracılığıyla dolaylı olarak etkilemiştir. Geliştirilen ABDS modelinde ailenin işlevselliği, duygusal gelişim ve bilişsel gelişim sosyal problem çözmedeki değişimin %98'ini açıklamıştır. ABDS modeli için aşağıdaki ayrıntılı sonuçlara ulaşılmıştr.

1. Çocuğun yaşadığı ailenin aile işlevselliğinin, onun duygusal gelişim düzeyini doğrudan etkilediği belirlenmiştir.
2. Çocuğun yaşadığı ailenin aile işlevselliğinin, onun bilişsel gelişim düzeyini doğrudan etkilediği belirlenmiştir.
3. Çocuğun yaşadığı ailenin aile işlevselliğinin, onun sosyal problem çözme becerilerini doğrudan etkilediği belirlenmiştir.
4. Çocuğun duygusal gelişim düzeyinin, onun sosyal problem çözme becerilerini doğrudan etkilediği belirlenmiştir.
5. Çocuğun bilişsel gelişim düzeyinin, onun duygusal gelişim düzeyini doğrudan etkilediği belirlenmiştir.
6. Çocuğun yaşadığı ailenin aile işlevselliğinin, onun duygusal gelişim düzeyini bilişsel gelişim düzeyine etkileri aracılığıyla dolaylı olarak etkilediği belirlenmiştir.
7. Çocuğun bilişsel gelişim düzeyi onun sosyal problem çözme becerilerini duygusal gelişim düzeyine etkileri aracılığıyla dolaylı olarak etkilediği belirlenmiştir.
8. Çocuğun yaşadığı ailenin işlevselliğinin, onun sosyal problem çözme becerilerini çocuğun bilişsel gelişim düzeyine ve duygusal gelişim düzeyine etkileri aracılığıyla dolaylı olarak etkilediği belirlenmiştir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda; ailenin işlevselliği, duygusal gelişim, bilişsel gelişim ve sosyal problem çözme becerisi arasındaki doğrudan ve dolaylı etkileri sırayla yaş, bağlanma, sosyal referans alma ve benlik algısına göre incelemek için grup analizi gerçekleştirilerek ABDS modeli test edilmiştir. Modelin sırayla moderatör değişkenler için test edilmesi ile elde edilen uyum değerleri incelenmiş ve bütün moderatör değişkenler için veri setinin test edilen model ile kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiği anlaşılmıştır. Geliştirilen ABDS modeli moderatör değişkenler için incelendiğinde, hepsinde de ailenin işlevselliğinin, bilişsel gelişimin ve duygusal gelişimin sosyal problem çözmedeki değişimi %95 üzerinde açıkladığı görülmüştür.

6.2. Öneriler

Bu çalışmanın sonuçlarına göre farklı sosyokültürel özelliklere ve düşük ekonomik yaşam şartlarına sahip 48–66 ay arası çocuklar için geliştirilen ABDS

modelinde, çocukların yaşadığı ailenin aile işlevselliği onların sosyal problem çözme becerilerini hem doğrudan hem de duygusal gelişim düzeylerine ve bilişsel gelişim düzeylerine etkileri aracılığıyla dolaylı olarak etkilemiştir. Bu bölümde ulaşılan genel sonuç çerçevesinde uygulamaya dönük ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Aşağıda araştırmanın sonuçlarına göre sırayla milli eğitim bakanlığı ve diğer toplumsal kuruluşlar, okul öncesi öğretmenleri ve aileler olmak üzere çocukların gelişimini etkileyen paydaşlara uygulamaya dönük önerilere yer verilmiştir.

İlgili Bakanlıklar, Okullar, Üniversiteler ve Sivil Toplum Kuruluşlarına Yönelik Öneriler: Çocukların sosyal problem çözme becerilerine müdahale etmek, farklı gelişim alanlarını desteklemekte, özellikle düşük sosyoekonomik yaşam şartlarına sahip ve sorunlu ailelerden gelen çocuklarda toplumsal uyum güçlüklerini azaltmaktadır (Berk, 2013). Yapılan araştırmanın, erken çocukluk dönemindeki alt sosyo ekonomik düzeyden gelen çocukların sosyal problem çözme becerilerini geliştirmeye dönük, Milli Eğitim Bakanlığı ile Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı için bir kaynak oluşturacağı düşünülmektedir. Araştırmanın sonuçları gözönünde bulundurularak ilgili bakanlıklar ve sivil toplum kuruluşları tarafından ailelerin sağlıklı bir aile işlevselliğine sahip olmaları için ebeveynlere yönelik eğitim veya seminerler verilebilir. Özellikle halk eğitim merkezleri aracılığı ile okullarda ebeveynlere yönelik, aile içerisinde olumlu iletişim becerilerini ve kişilerarası problem çözme becerilerini geliştirmek için seminerler düzenlenebilir. Bu konuda okul personeli aracılığı ile ebeveynler uzman kişilere yönlendirilebilir. Ayrıca ailelere, çocuklarının ev ortamında sosyal problem çözme becerilerini, duygusal ve bilişsel gelişimlerini destekleyebilmeleri için eğitimler verilebilir. Geliştirilen modelde bilişsel gelişimin sosyal problem çözme becerileri üzerindeki doğrudan etkisinin ortadan kalktığı düşünülürse özellikle çocukların bellek, ket vurma ve bilişsel esneklik gibi yürütücü fonksiyonlarının geliştirilebilmesi için okullar, ilgili bakanlıklar ve sivil toplum kuruluşları tarafından projeler geliştirilebilir. Okulların bu yöndeki ihtiyaçları tespit edilip, bilişsel gelişimlerini destekleyici materyaller temin edilebilir. Hazırlanan projeler kapsamında aileler de sürecin içerisine dahil edilip akademisyenler ve uzman kişilerin, hem çocuklara hem de ailelere yönelik eğitimler vermesi ve etkinlikler planlayıp uygulaması sağlanabilir. Ayrıca üniversiteler

ve meslek elemanı yetiştiren (eğitimci) kurumlar araştırmanın bulgularından faydalanarak yüksek öğrenim sürecinde bunları öğretmen adayları ile paylaşabilirler. Bu şekilde öğretmen adaylarının, farklı kültürel özelliklere sahip ve düşük ekonomik koşullarda yaşayan çocuklar hakkında bilgi sahibi olacakları; böylece atandıkları bölgelerde yaşayan çocuklar ve aileler için daha etkili bir eğitim süreci planlayacakları öngörülmektedir.

Öğretmenlere Yönelik Öneriler: Okul öncesi eğitim, çocukların bilişsel, duygusal, sosyal, fiziksel, ve dil alanındaki iç içe ve birbirine bağlı karmaşık süreçlerini bilerek desteklemeyi, geliştirmeyi, ihtiyaçları anlamayı ve bunun için gerekli eğitsel ortamları düzenleyebilmeyi gerektirmektedir. Yapılan çalışmanın özellikle öğretmenlere ve eğitimcilere düşük sosyoekonomik yaşam şartlarına sahip çocukların sosyal problem çözme becerilerini, duygusal ve bilişsel gelişimlerini destekleyebilmeleri için bilgi vereceği düşünülmektedir. Araştırma sonuçları göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlere, çocukların bellek, ket vurma ve bilişsel esneklik gibi yürütücü fonksiyonlarını geliştirilebilecek etkinlikler planlamaları ve bu becerileri geliştirici kurallı oyunlar oynatmaları önerilmektedir. Örneğin okulda çocuklara satranç eğitimleri verebilirler. Eğer okulun maddi imkanları yetersizse , artık materyallerden çeşitli eğitici oyuncaklar yapabilirler. Bu nokta da üniversitelerin ilgili bölümlerindeki akademisyenlerden ve öğrencilerinden yardım isteyebilirler. Hem uygulamaya dönük hem de maddi yetersizlikleri ortadan kaldıracak projeler geliştirilebilir. Sosyal problem çözme becerilerinin gelişimi için, duygusal gelişim kapsamında empati becerilerinin hem aile işlevselliğine hem de bilişsel gelişime aracılık ettiği düşünülürse çocukların duygusal gelişimlerinin de ciddi anlamda desteklenmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin çocukların algısal, duygusal ve bilişsel bakış açısı alma becerilerini geliştirici etkinlikler planlamaları önerilmektedir. Örneğin her hafta planlarında drama etkinliklerine yer verip, çocuklarla drama yapabilirler. Çünkü drama başkalarının duygularını anlama ve kendi duygularını ifade etmede çocuklara uygun fırsatlar sunmaktadır. Ayrıca aile işlevselliğinin sosyal problem çözme becerileri ve onların diğer gelişim alanları üzerindeki etkileri dikkate alındığında, okulda aileler için sağlıklı aile işlevselliğine ilişkin seminerler düzenleyebilirler. Özellikle aillelerin aile işlevselliğinin ne olduğu bilmeleri ve bu konudan farkındalık kazanmaları gereklidir. Bu nokta da öğretmenlerin ebevynleri, aile işlevselliği hakkında bilgilendirmeleri ve sahip oldukları aile işlevselliiğini değerlendirmeleri için yönlendirmeleri önerilmektedir.

Ailelere Yönelik Öneriler: Yapılan araştırma sonucunda farklı sosyokültürel özelliklere ve düşük ekonomik yaşam şartlarına sahip ailelerin aile işlevselliğinin (iletişim, problem çözme ve duygusal tepki verme) çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerinde doğrudan ve dolaylı etkisi, bilişsel ve duygusal gelişimleri üzerinde ise, doğrudan etkileri olduğu görülmüştür. Aile işlevselliğinin çocukların sosyal, bilişsel ve duygusal gelişimi üzerindeki etkisi düşünüldüğünde aile içerisindeki iletişim ve problem çözme becerilerini geliştirmeleri önerilmektedir. Öncelikle ailelerin, nasıl bir aile işlevselliğine sahip olduklarını ve bunun kendi çocukları üzerindeki etkilerini düşünmeleri gerekmektedir. Bunun için ebeveynlere, birbirleriyle ve çocukları ile iletişim halinde olmaları, konuşmaları ve gözlemler yapmaları önerilmektedir. Bu aşamada öğretmenlere ve okul personeline danışabilir ve gerekli durumlarda onlar tarafıdan uzman kişilere yönlendirilebilirler. Günlük yaşam içerisinde çocukların empati becerilerini geliştirmek adına, yaşadıkları olaylarda kendi duyguları ve başkalarının hissettiği duygular üzerine konuşabilirler. Çocukların karşılaştıkları sosyal problemlere, onların çözüm üretmesine fırsat verebilir ve prososyal çözümlerini destekleyip olumlu geri dönütlerde bulunabilirler. Bellek, ket vurma ve bilişsel esneklik gibi yürütücü fonksiyonlarını desteklemek adına öğretmenlere danışarak, evde onlarla birlikte oynayabilecekleri oyunlar ve etkinlikler öğrenebilirler. Okulun ve öğretmenin düzenlediği aile katılım etkinkinliklerine daha çok katılmaya çalışmaları, ayrıca ihtiyaçlarına dönük öğretmenlerden talepte bulunmaları önerilmektedir.

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Aşağıda araştırmanın sonuçlarına göre araştırmacılara bazı öneriler verilmiştir.

Yönteme İlişkin Öneriler: Bu araştırmada iki yada daha çok değişken arasındaki değişimin birlikteliğini ve derecesini belirlemeye yönelik ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın amacı çerçevesinde var olan ilişkiler, tarama modeli ile ortaya konulmuştur. Ayrıca sosyal problem çözme becerilerini etkileyen birden fazla faktör arasındaki ilişki eş zamanlı olarak incelendiği için, teknik olarak çok değişkenli bağımlı yöntemlerden biri olan yapısal denklem modeli kullanılmıştır. Bu noktada ABDS modeli geliştirilmiştir. Bundan sonraki çalışmalarda ise, farklı kültürel özelliklere sahip ve alt sosyo ekonomik düzeyden gelen çocuklar için, içeriğinde onların sosyal problem çözme becerilerini geliştiren programların hazırlandığı deneysel çalışmalar planlanabilir. Bunun dışında yine onların bilişsel gelişim kapsamında

yürütücü fonksiyonlarını ve dil becerilerini, duygusal gelişim kapsamında empati becerileri geliştiren programların hazırlandığı deneysel çalışmalar planlanabilir. ABDS modelinin altındaki gizil değişkenlere ait modellerden birisine odaklanılarak sadece bir açıdan, daha çok katılımcıyla derinlemesine bir araştırma planlanabilir. Geliştirilen ABDS modeline farklı yapılar eklenerek ilişkiler yeniden düzenlenip test edilebilir. ABDS modeli yaş, bağlanma, sosyal referans alma ve benlik algısı dışında farklı moderatör değişkenler için incelenebilir. ABDS modelinde bulunan değişkenler farklı istatistik yöntemleri kullanılarak değerlendirilebilir. Aynı amaç ve benzer örneklem grubu için nitel araştırmalar planlanıp gözlem ve görüşme yöntemleri kullanılarak daha detaylı ve uzun süreli çalışmalar yapılabilir.

Örnekleme İlişkin Öneriler: Araştırmada geliştirilen ABDS modeli farklı sosyokültürel özelliklere ve düşük ekonomik yaşam şartlarına sahip 48– 66 ay arası çocuklar için test edilmiştir. Aynı çalışma orta ve üst sosyo ekonomik düzeydeki çocuklar için planlanıp, ABDS modeli bu gruplar için test edilebilir. Bu şekilde farklı ekonomik düzeyden gelen çocukların sosyal problem çözme becerileri temelinde aile işlevsellikleri, bilişsel gelişim düzeyleri ve duygusal gelişim düzeyleri incelenip karşılaştırılabilir. Başka bir çalışmada ise aile işlevselliğini belirlemek için sadece tek ebeveynin değil, her iki ebeveynin katıldığı ve çocukların öğretmenlerinin de dahil olduğu çalışmalar yapılabilir. Bu şekilde ABDS modeli için çocuğun için de bulunduğu bağlam daha iyi değerlendirilebilir.

Ölçme Araçları ve Uygulama Sürecine İlişkin Öneriler: Araştırmada aile işlevselliğini, sosyal problem çözme becerilerini, bilişsel gelişim ve duygusal gelişim düzeylerini ölçmek için çeşitli ölçme araçları kullanılmıştır. Aile işlevselliğini belirlemek için kullanılan Aile Değerlendirme Ölçeği, veri toplama sürecinde ebeveynler çocuklarını okula bırakırken veya okuldan alırken ebeveynlerle görüşülerek uygulanmıştır. Bu süreçte daha çok annelerle görüşülmüştür. Örneklem grubunun kültürel özellikleri ve eğitim seviyeleri göz önünde bulundurulduğunda, araştırmacı tarafından ölçeğin uygulanma sürecinde zorluklar yaşanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin anneler tarafından anlaşılması zor olmuş ve araştırmacı tarafından açıklama yapılmıştır. Bu nedenle veri toplama süreci daha uzun sürmüştür. Bu noktada aile işlevselliğini ölçmek için daha farklı sosyo kültürel ve ekonomik yapıları da kapsayan ve derinlemesine inceleme fırsatı sunan farklı ölçme araçları geliştirilebilir. Çocuklarla yapılan veri toplama süreci ise her çocuk için farklı günlerde üç oturumda gerçekleşmiştir. Süreçte bazı çocukların okuldan ayrılması veya hastalanması gibi

durumlar olmuştur. Bu nedenle araştırmaya dahil edilen çocukların bazıları ile bir veya iki oturum yapılmış ve veri kaybı yaşanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda geliştirilen ABDS modelinin çok kapsamlı olduğu ve çeşitli ölçme araçları kullanıldığı için ileride daha fazla araştırmacı ile kısa sürede daha büyük örneklem grupları ile çalışılabilir. Bu şekilde veri kaybı olmadan daha fazla kişiye daha kısa sürede ulaşılabilir. Ayrıca aile işlevselliğini, sosyal problem çözme becerilerini, bilişsel gelişim ve duygusal gelişim düzeylerini ölçmek için çeşitli ölçme araçları kullanılabilir. Örneğin çocukların sosyal problem çözme becerilerini ölçmek için grup gözlem formu hazırlanıp serbest zamanda, zaman odaklı gözlemler yapılabilir. Bu gözlemlerde çocukların problemlere getirdikleri çözüm davranışları, bu davranışların görülme sıklığı, ilk ne zaman görüldüğü dikkate alınıp not edilerek zaman çizelgesinde işaretlenebilir. Çocukların gösterdikleri davranışlar gruplanarak kategorilere ayrılıp, oluşturulan kategorilerden elde edilen oran ve ortalamalar dikkate alınarak nicel verilere dönüştürülebilir.

KAYNAKÇA

Abbott, J. K. & Klaiber, H. A. (2011). An embarrassment of riches: confronting omitted variable bias and muti-scale capitalization in hedonic price models. *93*(4). 1331-1342.

Aidan, S. Developmental psychology Test of egocentrism, *Cognitive Development,* http:// psychlotron.org.uk, Erişim Tarihi: 01.12.14.

Akbaş. S. C. (2005). *Okulöncesi eğitime devam eden altı yaş grubu çocukların sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Akın, Y. (2002). *Altı yaş grubu çocuklarında başkasının bakış açısı alma yetisi üzerinde eğitici drama programının ve aile tutumlarının etkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Alizadeh, S. , Talib, M. B. , Abdullah, R. & Mansur, M. (2011). Relationship between Parenting Style and Children's Behavior Problems, *Asian Social Science, 7(12),* 195-200.

Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child Neuropsychology,* 8, 71-82. Azmitia, M. (1988). Peer interaction and problem solving: When are two heads better than one? *Child Development,* 59, 87-96.

Anderson, V. (1988). Recovery of function in children: The myth of cerebral plasticity. In M. Matheson ve H. Newman (Eds.), *Brain Impairment* (pp. 223–247). Proceedings from the Thirteenth Annual Brain Impairment Conference, Sydney.

Anderson, V. (2010). Assessing Executive Functions in Children: Biological, Psychological, and Developmental Considerations. *Neuropsychological Rehabilitation,* 8(3), 319-349.

Anlıak, Ş. & Dinçer, Ç. (2005). Okul öncesi dönemde kisiler arası bilişsel problem çözme becerilerinin geliştirilmesi. *Eurasian Journal of Educational Research,* 20, 122-134.

Anlıak, Ş. & Dinçer, Ç. (2005). The Evaluation of The Interpersonal Problem Solving Skills of The Children Attending To The Preschools Applying Different Educational Approaches. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences, 38*(1), *149-166.*

Anlıak, Ş. O. & Dinçer, Ç. (2009). How children's interpersonal cognitive problem solving skills change through the years. *Eurasian Journal of Educational Research, 37,* 71-90.

Anne-Çocuk Eğitim Vakfı. (Şubat 2007). *Ekonomik ve toplumsal kalkınma için erken çocukluk eğitimi: Önemi, yararları ve yaygınlaştırma önerileri.* İstanbul: AÇEV Yayınları.

Arı, M. & Yaban, E. H. (2012). 9-11 Yaşındaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinde cinsiyet ve yaş farklılıkları. *Eğitim ve Bilim, 37*(164). 188-203.

Arsenio, W. & Lover, A. (1995). Children's conceptions of sociomoral affect: Happy victimizers, mixed emotions, and other expectancies. In M. Killen & D. Hart (Eds.), *Morality in everyday life: Developmental perspectives* (pp. 87-128). New York: Cambridge University Press.

Arslan, E. (2010). *Kaynaştırma uygulamalarına katılan engelli öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesine yönelik ölçek geliştirme çalışması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.

Arslan, E. , Arslan, C. & Arı, R. (2012). An Investigation of Interpersonal Problem Solving Approaches With Respect To Attachment Styles, *Educational Sciences: Theory ve Practice, 12*(1), 15-23.

Arslan, Y. (2009). *Lise öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ile sosyal problem çözme arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Bailey, K. (2013). *Talking it out: Social problem solving and language ın middle childhood and early adolescence.* Unpublished Master Dissertation, Trent University Peterborough, Ontario, Canada.

Bal, Ö. & Temel, F. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4- 6 yaş çocuklarının kişiler arası problem çözme ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya University Journal of Education, 4*(1), 156-169.

Bal, Ö. & Temel, Z.F. (2014). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 4- 6 Yaş Çocuklarının Kişiler Arası Problem Çözme ve Bakış Açısı Alma Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(1), 156-69.

Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.

Baltacı, Ö. & Hamarta, E. (2013). Analyzing the relationship between social anxiety, social support and problem solving approach of university students. *Education and Science, 38*(167), 226-240.

Baron, R. M., & Kenny, D. A. 1986. The moderator mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 1173-1182.

Baroudi, J.J. & W.J. Orlikowski (1989). The Problem of Statistical Power in IS Research, *MIS Quarterly, 13*(1), 87–106.

Bayhan, P. S. & Artan, İ. (2005). *Çocuk gelişimi ve eğitimi.* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Bayram, N. (2010). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş amos uygulamaları*. Bursa: Ezgi Kitabevi.

Bellmann, A. (2003). Effectiveness of social problem-solving program in preschool children with developmental deficits. *Zeitschrift fur Padagogische Psychology*, *17*(1).

Berk, L. E. (2013). Erken çocuklukta duygusal ve sosyal gelişim (Yedinci Baskı). (Çev. Özkaya, B. T.) *Bebekler ve Çocuklar Doğum Öncesinden Orta Çocukluğa* (Çev. Ed. Erdoğan, N.I.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.

Biber, K. (2011). Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı, önem, ve temel ilkeleri (Üçüncü Baskı). *Erken Çocukluk Eğitimi* (Ed. Gülaçtı, F. ve Tümkaya, S.) Ankara: Pegem Akademi.

Biscaro, M., Broer, K., & Taylor, N. (2004). Self-efficacy, alcohol expectancy and problem solving appraisal as predictors of alcohol use in college students.*College Students Journal*, *38*(4), 541–550.

Bjorklund, D.F., Yunger, J.L. & Pellegrini, A.D. (2002). The evolution of parenting and evolutionary approaches to childrearing. Bornstein, M. H. (Ed.). *Handbook of parenting: Cilt 2 Biology and ecology of parenting* (ss. 3-30). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Bollen, K. A. (1989). A new incremental fit index for general structural equation models, Sociological methods & research, 17(3) , 303-316.

Bordens, K. S., & Abbott, B. B. (1991). *Research design and methods: A process approach* (2nd ed.). Mountain View, CA: Mayfield.

Botting, N. & Conti-Ramsden, G. (2008). The role of language, social cognition, and social skill in the functional social outcomes of young adolescents with and without a history of SLI. *British Journal of Developmental Psychology, 26*(2), 281-300.

Bowlby, J. (1969). *Attachment*. New YORK: Basic Boooks, INC. ,Publishers.

Börekçi, B. (2017). *Okul öncesi çocuklarda dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu belirtilerinin, davranışsal, sosyal problemler, aile işlevselliği ve ebeveyn tutumları ile ilişkilerinin değerlendirilmesi.* Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.

Brinton, B., Spackman, M. P., Fujiki, M., & Ricks, J. (2007). What should Chris say?The ability of children with specific language impairment to recognize the need to dissemble emotions in social situations. *Journal of Speech, Language, andHearing Research, 50*(3), 798-811.

Browne, M. W. & Cudeck, R. (1993). *Alternative ways of assessing model fit, testing structural equation models.* (Ed. K. A. Bollen, J.S. Long), England: Sage Publications, Inc. , 136-163.

Bulut, I. (1990). *Aile değerlendirme ölçeği el kitabı*. Ankara: Özgüzeliş Matbaası.

Büker., B. (2017). *İnsan ve kültür.* Ankara: Remzi Kitabevi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemler.* Ankara: Pegem Yayınları.

Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (3.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Caplan, M. ,Vespo, J. ,Pedersen, J. & Hay, D. F. (1991). Conflict and its resolution in small groups of one- and two-years old, *Child Development, 62*(6), 1513-1524.

Casey, R. J. & Schlosser, S. (1994). Emotional responses to peer praise in children with and without a diagnosed externalizing disorder. *Merrill-Palmer Quarterly, 40*, 60-81.

Cassidy, J., Kirsh, S. J. , Scolton, K. L. & Parke, R. D. (1996). *Attachment and representations of peer relation ships,* 32(5), 892-904.

Chan, R. , Shum, D. , Toulopoulou, T. & Chen, E. (2008). Assessment of executive functions: Review of instruments and identification of critical issues. *Archieces of Clinical Neuropsychology, 23,* 201-216.

Chang, E.C. , D' Zurilla, T.J. & Sanna, L. J. (2004). *Social problem solving theory, research and training.* Washington, DC: American Psychological Association.

Chen, D. W. , Fein, G.G. , Killen, M. & Tam, H.-P. (2001). Peer Conflicts of Preschool Children: Issues, Resolution. *Incidence, and Age-Related Patterns,12*(4), 523-544.

Chevalier, N., Wiebe, S. A., Huber, K., & Espy, K. A. (2011). Switch detection in preschoolers' cognitive flexibility. *Journal of Experimental Child Psychology, 109,* 353-370.

Cohen, D. & Strayer, J. (1996). Empathy in conduct-disordered and comparison youth. *Developmental Psychology, 32,* 988-998.

Crain, W. (2000). Theories of development concepts and applications (Ed.3). USA: Prentice-Hall, Inc.

Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin, 115,* 74–101.

Crick, N. R., & Ladd, G. W. (1993). Children's perceptions of their peer experiences: Attributions, loneliness, social anxiety, and social avoidance. *Developmental Psychology, 29(2),* 244-254.

Culbertson, W. C., & Zillmer, E. A. (2001). *The tower of London DX (TOLDX) manual.* North Tonawanda, NY: Multi-Health Systems.

Cüceloğlu, D. (1994). *Yeniden İnsan İnsana.* İstanbul: Remzi Kitapevi.

Çalışır, H. (2003). *İlk kez anne olan kadınların annelik rolü başarımlarını etkileyen etmenlerin incelenmesi.* Doktora tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.

Çam, S. & Tümkaya, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde kişilerarası problem çözme. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15*(2),119-132.

Çam. S. & Tümkaya, S. (2007). Kişilerarası problem çözme envanteri lise öğrencileri formu' nun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 5*(2), 1-17.

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.* Yayımlanmamış Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Çelikkaleli, Ö. & Gündüz, B. (2010). Ergenlerde problem çözme becerileri ve yetkinlik inançları. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19*(2), 361 – 377.

Çınar, O. , Hatunoğlu. A. & Hatunoğlu, Y. (2009). Öğretmenlerin problem çözme becerileri, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(2), 215-226.

D'Zurilla, T. J. & Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology, 78,* 107–126.

D'Zurilla, T. J. & 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, & Maydeu-Olivares, A. (2004). Social problem solving: Theory and assessment. In E. C. Chang, T. J. D'Zurilla and L. J. Sanna (eds), *Social problem solving: Theory, research, and training.* Washington, DC: American Psychological Association.

Demirtaş, H. & Dönmez, B. (2008). Secondary school teachers' perceptions about their problem solving abilities. *İnönü University Journal of the Faculty of Education, 9*(16), 177-98.

Demoulin, D. F. (1999). A Personalızed Development Of Self-Concept for Beginning Readers. *Education, 120*(1), P.14.

Dereli, E. (2008). *Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Dereli-İman, E. (2013). Çocuklar İçin sosyal problem çözme ölçeği'nin 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.

Dereli-İman, E. (2014). The effect of the values education programme on 5.5-6 year old children's social development: Social skills, psycho-social development and social problem solving skills. *Educational Sciences: Theory ve Practice, 14*(1), 262-268.

Diamond, A., & Taylor, C. (1996). Development of an aspect of executive control: development of the abilities to remember what isaid and to "do as i say, not as I do". *Developmental Psychobiology, 29,* 315–334.

Dikici, A. (1998). *Cassidy kukla görüşme formu'nun beş-altı yaş çocuklarına uyarlanması ve özsaygı düzeylerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Dinçer, Ç. & Güneysu, S. (2001). Examining the permanence of problem-solving training given for the acquisition of interpersonal problem-solving skills. *International Journal of Early Years Education, 9*(3),2017-219.

Dinçer, Ç. (1995). *Anaokuluna devam eden 5 yaş grubu çocuklarına kişilerarası problem çözme becerilerinin kazandırılmasında eğitimin etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Dodge, K. A. & Price, J. M. (1994). On the relation between social Information processing and socially competent behavior in early school-aged children, *Child Development*, 65(5), 1385-1397.

Dodge, K. A., Laird, R., Lochman, J. E. & Zelli, A. (2002). Multidimensional latentconstruct analysis of children's social information processing patterns: Correlations with aggressive behavior problems. *Psychological Assessment, 14*, 60-73.

Dökmen, Ü. (1998). *Sanatta ve yaşamda iletişim çatışmaları ve empati.* İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Duman, S. & Margolin, G. (2007). Parents' aggressive ınfluences and children's aggressive problem solutions with peers, *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 36*(1), 42-55.

Dunn, J. (1993). *Young children's close relationships: Beyond attachment.* Newbury Park, CA:Sage.

Dunn, L., & Herwig, J. E. (1992). Play behaviors and convergent and divergent thinking skills of young children attending full day preschool. *Child Study Journal, 22*, 23-38.

Dündar, S. (2008). Polislerin Umutsuzluk düzeyi ile problem çözme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Turkish Journal of Police Studies, 10*(3), 77-91.

D'Zurilla, T.J., & Chang, E.G. (1995). The relations between social problem solving and coping. *Cognitive Therapy and Research, 19*, 547-562.

Ege, P. (2005). Sözdizimsel ve biçimbilgisel gelişim. (Ed. S. S. Topbaş), *Dil ve kavram gelişimi.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Ege, P., Acarlar, F. & Güleryüz, F. (1998). Türkçe Kazanımında yaş ve ortalama sözce uzunluğunun ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi, 13*(1) 19-34.

Eisenberg, N. (1992). *The developing child the caring child.* (Ed. Jerome Bruner, Michael Cole, Annette Karmiloff-Smith) , England: Havvard University Press.

Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1990). Empathy: Conceptualization, measurement, and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion, 14*,131–149.

Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1992). Emotion regulation and the development of social competence. In M. S. Clark (Ed.), *Emotion and social behavior: Vol. 14.*

Review of personality and social psychology (pp. 119-150). Newbury Park, CA: Sage.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Murphy, B. C., Guthrie, I. K., Jones, S., Friedman, J., Poulin, R., & Maszk, P. (1997). Contemporaneous and longitudinal prediction of children as social functioning from regulation and emotionality. *Child Development, 68*, 642-664.

Epstein, N. B. , Baldwin, L. M. & Bishop, D. S. (1983). *The McMaster Family Assessment device, 9*(2), 171-180.

Epsy, K. A., Kaufmann, P. M., Glisky, M. L., & McDiarmid, M. D. (2001). New procedures to assess executive functions in preschool children. *The Clinical Neuropsychologist, 15,* 46-58

Erden, Ş. (2014). *Farklı sosyokültürel ve ekonomik bağlamlarda yaşayan dört-altı yaş çocuklarının zihin kuramı ve bağlanma türleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yayımlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Eroğlu, E. (2001). *Ailenin çocuklarda problem çözme yeteneğinin gelişmesiüzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Eroğlu, E. (2003). *Toplam kalite yönetimi uygulamalarının yapısal eşitlik modeli ile analizi*. Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Erozkan, A. (2013). The Effect of Communication Skills and Interpersonal Problem Solving Skills on Social Self-Efficacy, *Educational Sciences: Theory ve Practice, 13*(2), *739-745.*

Erwin, P. G. , Firth K. & Purves, D.G. (2004). Task characteristics and performance in interpersonal cognitive problem solving, *The Journal of Psychology, 138*(2), 185-191.

Eslinger, P. J., & Grattan, L. M. (1993). Frontal lobe and frontal-striatal substrates for different forms of human cognitive flexibility. *Neuropsychologia, 31,* 17-28.

Estrada, P. (1995). Adolescents' self-reports of prosocial responses to friends andacquaintances: The role o f sympathy-related cognitive, affective, and motivational processes. *Journal o f Research on Adolescence, 5*(2), 173-200.

Etel, E. (2012). *Social competence, theory of mind and executive function in institution-reared Turkish preschoolers*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Koç Üniversitesi, İstanbul.

Fallon, I.R.H., Krekorian, H. & Shanahan, J. (1993) A family based approach to adult mental disorders. *Journal of Family Therapy, 15,* 147-61

Findlay, L. C. , Girardi, A. & Coplan, R. J (2006). Links between empathy, social behavior, and social understanding in early childhood, *Early Childhood Research Quarterly, 21,* 347–359.

Fişek, G. (1992). *Türk ailesinin dinamik ve yapısal özellikleri üzerine düşünceler ve konuya ılişkin bir ön çalışma. Aile Yazıları: Birey Kişilik ve Toplum.* Ankara: Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu.

Flusberg, H.T. (1993). "Putting Words Together: Morphology and Syntax in the Preschool Years", *The Development of Language* (Ed. Jean Berko Gleason), America: Macmillian Publishing Company.

Fujiki, M., Brinton, B., & Clarke, D. (2002). Emotion regulation in children with specific language impairment. *Language, Speech ve Hearing Services in Schools, 33*(2), 102-102.

Gauvain, M. (2001). *The social context of cognitive development.* New York: The Guilford Press.

Giren, S. (2013). *Sosyal problem çözme eğitiminin altı yaş çocuklarının matematik becerilerine etkisi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi. Konya.

Goodman, S. H., Barfoot, B., Frye, A. A. & Belli, A. M. (1999). Dimensions of marital conflict and children's social problem-solving skills. *Journal of Family Psychology, 13*(1), 33-45.

Gökçe, B. (1996). *Türkiye' nin Toplumsal Yapısı ve toplumsal kurumlar.* Ankara: Savaş Yayınevi.

Görücü, A. & Karakuş, N. (2017). Anne tutumlarının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 37,* 316- 326.

Green, V. A., Cillessen, A. H. N. , Rechis, R. , Patterson, M. M. & Hughes, J. M. (2008). Social Problem Solving and Strategy Use inYoung Children, *The Journal of Genetic Psychology,169*(1), *92-112.*

Guralnick, M. J. (1999). Family and child influences on the peer-related social competence of young children with developmental disorders. M*ental Retardation and Developmental Disabilities, 5*, 21-29.

Gülaçtı, F. (2009). *Sosyal beceri eğitimine yönelik programın üniversite öğrencilerinin, sosyal beceri, öznel ve psikolojik iyi olma düzeylerine etkisi.* Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Gülaçtı, F. (2012). Türkiye' de ve dünyada erken çocukluk ve okul öncesi eğitim (Üçüncü Baskı). *Erken Çocukluk Eğitimi* (Ed. Gülaçtı, F. ve Tümkaya, S.). Ankara: Pegem Akademi.

Gülay, H. (2010). *Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri.* İstanbul: Pegem Akademi.

Günüşen, N. P. & Üstün, B. (2011). Hemşirelik öğrencilerinin problem çözme beceri düzeyleri ile kontrol odağı arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi, 4*(2), 72-77.

Hamarta, E. (2009). Ergenlerin sosyal kaygılarının kişilerarası problem çözme ve mükemmeliyetçilik açısından incelenmesi. *İlköğretim Online, 8*(3), 729-740.

Hamarta, S. (2007). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sosyal problem çözmebecerilerinin algılanan anne-baba tutumları açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Hatano, G. & Wetsch, J.V. (2001). Sociocultural approaches to cognitive development: The constitutions of culture in mind. *Human Development, 44*, 77-83.

Hayes, S.C., Gifford, E.V. & Ruckstul, L.E. (1996). Relational frame theory and executive function: A behevioral approach. G.R. Lyon & N. A. Krasnegor (Eds.), *Attention, memory and executive function*. Baltimore- Maryland: Paul H. Brooks Publishing Co.

Heckman, J. J. (2000). Policies to Foster Human Capital. Working Papers 0028, *Harries School of Public Policy Studies*, University of Chiago.USA.

Heckman, J. J. (2011). The value of early childhood education. *The Economics of Inequality* (www.eddigest.com). December, 4-11.

Heppner, P. P. ,Witty, T. E. & Dixon,W. A. (2004). Problem-solving appraisal and human adjustment: Areviewof 20 years of research using the problem solving inventory. *The Counseling Psychologist*, *32*(3), 344–428.

Hoffman, B. & Schraw, G. (2009). The influence of self-efficacy and working memory capacity on problem-solving efficiency. *Learning and Individual Differences*, *19*, 91–100.

Hoffman, B. & Spatariu, A. (2008). The influence of self-efficacy and metacognitive prompting on math problem-solving efficiency. *Contemporary Educational Psychology*,*33*,875-893.

Hoffman, M. L. (1981). Perspectives on the difference between understanding people and understanding things: The role of affect. In J. H. Flavell & L. Ross (Eds.),

Social cognitive development: Frontiers and possible futures (pp. 67-81). Cambridge: Cambridge University Press.

Hughes, C., & Graham, A. (2002). Measuring executive functions in childhood: Problems and solutions. *Child and Adolescent Mental Health, 7,* 131-142.

Jacobson, N. S. & Margolin, G. (1979). *Marital Therapy Strategies based on social leraning and behavior exchange principles.* New York: Brunner/Mazel, Publishers.

John-Steiner, V. & Mahn, H. (1996). Sociocultural Appproaches to Learning and Development: A Vygotskian Framework. *Educational Psychology, 31*(3/4), 191-206.

Jones, K., & Day, J. D. (1997). Discrimination of two aspects of cognitive-social intelligence from academic intelligence. *Journal of Education Psychology, 89,* 486-497.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Benlik, aile ve insan gelişimi / kültürel psikoloji* (3.baskı), İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

Kalaycı, Ş. (2014). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. (5.baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Kalyencioğlu, D. & Kutlu, Y. (2010). Ergenlerin aile işlevleri algılarına göre uyum düzeyleri. *İ.Ü.F.N. Hem. Dergisi* , *18*(2), 56-62.

Karataş, Z. (2014). Problem çözme becerileri ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkide benlik saygısının aracı rolü: bir yapısal eşitlik modeli çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 30, 118 – 140.

Kargı, E. (2009). *Bilişsel yaklaşıma dayalı kişiler arası sorun çözme becerileri kazandırma (BSÇ) programının etkililiği: Okul öncesi dönem çocukları üzerinde bir araşırma.* Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Ünivesitesi, Ankara.

Karos, L. K. , Howe, N. & Aquan-Assee, J. (2007). Reciprocal and complementary sibling interactions, relationship quality and socio-emotional problem solving, *Infant and Child Development, 16,* 577-596.

Kasik, L. & Gál, Z. (2016). Parents' and teachers' opinions of preschool children's social problem-solving and behavioural problems. *Early Child Development and Care,* 1-17.

Kayılı, G. & Arı, R. (2015). Wally Sosyal Problem Çözme Testi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi,* 2(3), 51-60.

Kerr, A., & Zelazo, D. (2004). Development of "hot" executive function: The children's gambling task. *Brain and Cognition, 55,* 148-157.

Kılıç, A. & Koç, M.(2003). Üniversite öğrencilerinin problem çözme düzeylerinin mesleki eğitim programları açısından karşılaştırılması. *Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17,* 1 17.

Kline, R.B. (2005). *Principles and practice of structural equatıon modeling.* (Ed. 2), Usa:The Guilford Press.

Kothari, C. R. (2004). *Research methodology, methods & techniques.* (Ed.2). New Delhi: New age international (p) limited, publishers.

Kozulin, A. (2002). Sociocultural theory and the mediated learning experience school. *Psychology Inetnetional, 23*(1), 7-35.

Köksal Akyol, A. & Ö. Körükçü, "Çocuklarda Empati Gelişimi ve Bilişsel Gelişimin İncelenmesi", *Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı,* 5-11 October 2003 Kuşadası/Türkiye, Bildiri Kitabı: 1, 149-165, Ya Pa Yayın Pazarlama Sanayi ve Tic. A.Ş. İstanbul, 2004.

Köksal-Akyol, A. & Koçer Çiftçibaşı, H. (2005). Okul öncesi öğretmen adaylarının empatik beceri düzeylerinin belirlenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER), 21,* 13-23.

Kruger, L. J. (1997). Social support and self-efficacy in problem solving among teacherassistance teams and school staff. *The Journal of Educational Research, 90*(3), 164–168.

Kurdek, L.A & Rodgon, M.M. (1975). Perceptual, cognitive, and affective perspective taking in kindergarten through sixth-grade children. *Developmental Psychology,11*(5), 643-650.

Landry, S. H., Miller-Loncar, C. L., Smith, K. E., & Swank, P. R. (2002). The role of early parenting in children's development of executive processes. *Developmental Neuropsychology, 21,* 15-41.

Landry, S.H. , Smith, K. E. & Swank, P.R. (2006). Responsive parenting: Establishing early foundations for social, communication, and independent problem-solving skills. *Developmental Psychology, 42*(4), 627-642.

Leana, M. Z. (2005). *Üstün zekâlı ve normal çocuklarda yönetsel fonksiyonlar: Londra kulesi testi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Lee, C. B. , Teo, T. & Bergin, D. (2009). Children's use of metacognition in solving everyday problems: An initial study from an Asian context. *The Australian educational researcher, 36*(3), 89-102.

Lee, C. B. , Teo. T. & Bergin, D. (2009). Children's use of metacognition in solving everyday problems: An initial study from an asian context. *The Australian Educational Researcher, 36*(3), 89-102.

Lemerise, E. & Arsenio, W.F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social infromation processing. *Child Development, 71*(1), 107-118.

Malik, S., Balda, S. & Punia, S. (2006). Socio-emotional behavior and social problem solving skills of 6 – 8 years old children. *Journal of Social Sciences, 12*(1), 55-58.

Marton, I., Wiener, J., Rogers, M., Moore, C., & Tannock, R. (2008). Empathy and social perspective taking in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology, 37*(1), 107-118.

Mayeux, L. & Cillessen, A. H. N. (2003). Development of social problem solving in early childhood: Stability, change and associations with social competence. *The Journal of Genetic Psychology, 164*(2), 153-173.

McCabe, P. C. & Meller, P. J. (2004). The relationship between language and social competence: How language impairment affects social growth. *Psychology in the Schools, 41*(3), 313-321.

Mcmurran, M. & Mcguire, J. (2005). *Social problem solving and offending evidence, evaluation and evolution*. England: John Wiley ve Sons Ltd.

Miller, P.H. (2008). Gelişim psikolojisi. (Çev.Zeynep Gültekin) (Ed. Bekir Onur) , Ankara: İmge Kitapevi.

Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2016). *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PİSA 2015 Ulusal Raporu).* Ankara: MEB.

Morgan, C.T. (1999). *Psikolojiye giriş (Introduction to Psychology).* Ankara: Meteksan Yayınları.

Nacar, F. S. & Tümkaya, S. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin İletişim ve Kişilerarası Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi, *İlköğretim Online, 10*(2), 493-511.

Nacar, F. S. & Tümkaya. S. (2011). Analysis of the relationship between the communication of the class teachers and their skills to solve interpersonal problems. *Elementary Education Online, 10*(2), 493-511.

Nelson, D. & Crick, N. R. (1999). Rose-coloured glasses: Examining the social informationprocessing of prosocial young adolescents. *Journal of Early Adolescence, 19*, 17–38.

Nutley, S.B., Soderqvist, S., Bryde, S., Humphreys, K., & Klingberg, T. (2010). Measuring working memory capacity with greater precision in the lower capacity ranges. *Developmental Neuropsychology, 35*(1), 81-95.

Oatley, K. & Jenkins, J. M. (1996). *Understanding emotions.* Cambridge, MA: Blackwell.

Oğuz, V. & Köksal Akyol, A. (2012). Çocuklarda problem çözme becerisi [Problem solving skills in children]. N. Aral (Eds.), *Aile ve çocuk.* [Family and child]. (p. 217-237). Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Yayın No.1, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara

Oğuz, V. & Köksal, A. K. (2014). A study on problem solving skills of children attending nursery school. *International J. Soc. Sci. ve Education*, 4(2), 392-400.

Olivares, S.C., Paverini, S.C., Orlandi, F.S. & Mendiondo, M. S. Z. (2014). Family functionality: A study of Brazilian institutionalized elderly individuals. *Archieves of Gerontology and Geriatrics, 58*, 170-176.

Öğülmüş, S. (2004).*Ben sorun çözebilirim: Kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi.* Ankara: Babil Yayıncılık.

Öğülmüş, S. (2006). *Kişiler arası sorun çözme becerileri ve eğitimi.* İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.

Öngider, N. (2013). Anne-Baba ile okul öncesi çocuk arasındaki ilişki. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 5*(4), 420-440.

Özabacı, N. & Erkan, Z. (2013). *Aile danışmanlığı kuram ve uygulamalara genel bir bakış.* Ankara:.Pegem A Yayıncılık.

Özbey, S.(2009). *Anaokulu ve anasınıfı davranış ölçeği'nin (PKBS–2) geçerlik güvenirlik çalışması ve destekleyici eğitim programının etkisinin incelenmesi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Özdil, G. (2008). *Kişilerarası problem çözme becerileri eğitimi programının okul öncesi kurumlara devam eden çocukların kişilerarası problem çözme becerilerine etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Adnan Menderes Ünivesitesi, Aydın.

Özer, E. M. (1995). The Impact of childcare responsıbılıty and self-efficacy on the psychological health of professional. *Working Mothers, 19*(3), 315-335.

Özgüven, Ġ. E. (2000). *Evlilik ve aile terapisi*. Ankara: PDREM Yayınları.

Özmen, D. (2013). *5-6 Yaş grubu çocukların akran ilişkilerinin sosyal problem çözme becerisi açısından incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi. Konya.

Pears, K. C. (1999). *Perspective taking and adjustment in preschoolers.* Unpublished doctoral dissertation. Department of Psychology. University of Oregon. USA.

Perry, D. G., Willard, J. C., & Perry, L. C. (1990). Peersa perceptions of the consequences that victimized children provide aggressors. *Child Development, 61* , 1310-1325.

Pettit, G. S., Dodge, K. A., & Brown, M. M. (1988). Early family experience, social problem solving patterns, and children's social competence. *Child Development, 59,* 107-120.

Pickover, S. A. (2006). *The relationship between attachment status and social problem solving in four and five year old children: A contemporaneous assesment.* Unpublished doctoral dissertation, University, Rochester, Michigan. Schweinhart, L. J., & Weik

Polat, H.R. & Tümkaya, S. (2010). An investigation of the students of primary school problem solving abilities depending on need for cognition. *Elementary Education Online*, *9*(1), 346–360.

Prawat, R.S. & Floden, R.E. (1994). Philosophical Perspectives on Constructivist Views of Learning. *Educational Psychology, 29*(1), 37-48.

Quamma, J. P. (1997). *Executive function and social problem-solving in maltreated and non-maltreated preschool children.* Unpublished doctoral dissertation. Department of Psychology. University of Washington.USA.

Qureshi, I. & D. Compeau (2009). Assessing between-group differences in information systems research: A comparison of covariance- and component-based SEM‖. *MIS Quarterly, 33*(1), 197–214.

Reynolds, R. E., Sinatra, G. M., & Jetton, T. L. (1996). Views of knowledge acquisition and representation: A continuum from experience centered to mind centered. *Educational Psychologist, 31,*93-104.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context.* NewYork: Oxford University Press.

Rubin, K. H. & Krasnor, L. R. (1986). Interpersonal problem-solving and social competence in children. In V.B. van Hasselt ve M. Hersen (Eds.), *Handbook of Social Development: A Lifespan Perspective*. New York: Plenum.

Rudolph, K. D. & Heller, T. L. (1997). Interpersonal problem solving, externalizing behavior, and social competence in preschoolers: A knowledge-performance discrepancy? , *Journal of Applied Development Psychology,* 18(1), 107-117.

Saarni, C., Mumme, D. L., & Campos, J. (1998). Emotional development: Action, communication, and understanding. In N. Eisenberg (Ed.), W. Damon (Series Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 237-309). New York: Wiley.

Sardogan, M. E., Karahan, F. T. & Kaygusuz, C. (2006). Üniversite öğrencilerinin kullandıkları kararsızlık stratejilerinin problem çözme becerisi, cinsiyet, sınıf düzeyi ve fakülte türüne göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2*(1), 78-97.

Schumacker, R. E. & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling* (2nd ed.).New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Serin, O., Serin, N. B. & Saygılı, G. (2010). Developing problem solving inventory for children at the level of primary education (PSIC). *Elementary Education Online*, 9(2), 446–458.

Sethi, A., Mischel, W., Aber, J. L., Shoda, Y. & Rodriquez, M. L. (2000). The role of strategic attention development in development of self-regulation: Predicting preschoolers' delay of gratification from mother-toddler interactions. *Developmental Psychology*, *36*, 767-777.

Shapiro, (2000). *Conducting school-based assessments of child and adolescent behavior.* (Ed. Edward S. Shapiro & Thomas R. Kratochwill). New York: The Guilford Press.

Shure, M. B. & Spivack, G. (1980). Interpersonal problem solving as a mediator of behavioral adjustment in preschool and kindergarten children, *Journal of Applied Developmental Psychology*, *1*(1), 29-44.

Shure, M. B. (1992). *I Can Problem Solve: An Interpersonal Cognitive Problem-Solving Program*. Champaign, IL: Research Press.

Shure, M. B., & Spivack, G. (1980). Interpersonal problem solving as a mediator of behavioral adjustment in preschool and kindergarten children. *Journal of Applied Developmental Psychology, 1*, 29-44.

Shure, M. B., Spivack, G., & Jager, M. (1971) Problem-solving thinking and adjustment among disadvantaged preschool children. *Child Development, 42*, 1791-1803.

Smidts, D. P., Jacobs, R. & Anderson, V. (2004). The object classification task for children (OCTC): A measure of concept generation and mental flexibility in early childhood. *Developmental Neuropsychology, 26*, 385-401.

Smith, R. L. & Stevens-Smith, P. (1992). *Family Counseling and Therapy. Major Issues and Topics.* Ann Arbor, ERİC Counseling and Personnel Services Clearinghouse.

Spivack, G., Platt, J. J. & Shure, M. B. (1976). *The problem-solving approach to adjustment.* San Francisco: Jossey-Bass.

Stahl, L., & Pry, R. (2005). Attentional flexibility and perseveration: Developmental aspects in young children. *Child Neuropsychology, 11*, 175-189.

Stein, N. L. & Albro, E.R. (2011). The origins and nature of arguments: studies in conflict understanding, *Emotion and Negotiation*, *32*(2-3), 113-133.

Stevens, A.D. (2009). *Social Problem-Solving and Cognitive Flexibility: Relations to Social Skills and Problem Behavior of At-Risk Young Children,*Unpublished doctoral dissertation. Clinical Psychology Seattle Pacific University.USA.

Straub, D. , M.-C. Boudreau, & D. Gefen (2004). Validation Guidelines for IS Positivist Research‖, *Communications of the Association for Information Systems, 13*, 380–427.

Suddendorf, T. & Fletcher-Flinn, C. M. (1997). Theory of mind and the origin of divergent thinking. *Journal Of Creative Behavior, 31*, 169-179.

Sungur, M. Z. (2009). *Sen ben ve aramızdaki herşey.* Goa Yayınları, İstanbul.

Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, *3*(6) 49–74.

Szewczyk-Sokolowski, M. & Bost, K. K. (2005). Attachment, Temperament, and Preschool Children's Peer Acceptance, *Social Development, 14*(3), 379-397.

Şahin, G. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının özerklik ve atılganlık düzeyleri ile sosyal problem çözme becerileriarasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi. Konya.

Şener, T. (1996). *4-5 yaş anaokulu çocuklarında dramatik oyunun ve inşa oyununun bakışaçısı alma becerisine etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi. Ankara.

Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine Giriş; Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (sixth edition). Needham Heights: Allyn & Bacon.

Temel, D. (2008). *Algılanan sosyal problem çözme, Narsizm, benlik saygısı ve cinsiyetin lise öğrencilerinin saldırgan davranışlarını yordamadaki rolü*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Temiz, G. (2002). *Okulöncesi eğitimin çocuğun dil gelişimine olan etkisi.* Yayınlanmamı yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.

Templeton, G. F. (2011). A two-step approach for transforming continuous variables to normal: Implications and recommendations for İs research, *Communications of the Association for Information Systems*, 28(4), 41-58.

Terzi, Ş. (2000). *İlköğretim okulu altıncı sınıf öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerileri algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Totan, T. & Kabasakal, Z. (2012). The effect of problem solving skills training on the social and emotional learning needs and abilities of 6th grade students, *Elementary Education Online, 11*(3), 813-828.

Trawick- Swith, J. (2013). Bebeklikte sosyal ve duygusal gelişim. (Çev. Özgün, Ö.) *Erken çocukluk döneminde gelişim (Early childhood development)* (Beşinci Baskı). (Çev. Ed. Akman, B.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.

Troop-Gordon, W. & Asher, S. R. (2005). Modifications in children's goals when encountering obstacles to conflict resolution. *Child Development,* 76(3), 568-582.

Turaşlı, K. N. (2007). *Okul öncesi eğitimin tanımı kapsamı ve önemi, Okul öncesi eğitime giriş.* Gelengül Haktanır (Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Türköz, Y. (2007). *Okulöncesi Çocuklarda Bağlanma Örüntüsünün Kişilerarası Problem Çözme ve Açık Bellek Süreçlerine Etkisi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Uluç, S. (2005). *Okul öncesi çocuklarda benliğe ilişkin inançlar, kişilerarası şemalar ve bağlanma ilişkisinin temsilleri arasındaki ilişki: Ebeveynlerin kişilerarası şemalarının ve bağlanma modellerinin etkisi,* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Uysal, H. (2016). *Eşsiz Yıllar Müdahale Programı Çocuk Boyutu'nun Uyarlanması ve Programın Etkililiğinin Araştırılması.* Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Van Der Gaag, J. & Tan, Jee-Pen. (1998). The benefits of early child development programs an economic analysis, *Education The world bank*, USA. http://siteresources.worldbank.org/INTECD/Resources/Benefits.pdf.

Vanier, M. K. (2005). *The role of temperament and social cognition in young children'sprosocial development.* Unpublished Doctoral Dissertation. The Faculty of Graduate Studies of The University of Guelph, Usa.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Walker, O. L. , Degnan, K. A. , Fox, N. A. & Henderson, H.A. (2013). Social Problem Solving in Early Childhood: Developmental Change And The İnfluence Of Shyness, *Journal Of Applied Developmental Psychology*, *34*(4), 185-193.

Walker, O. L. , Henderson, H. A. , Degnan, K.A. & Penela, E. C. (2014). Associations Between Behavioral Inhibition and Children's Social Problem-solving Behavior During Social Exclusion. *Social Development*, 23(3), 487-501.

Walker, O. L. , Henderson, H.A. , Degnan, K. A. , Penela, E.C. & Fox, N. A. (2014). Associations between behavioral ınhibition and children's social problem-solving behavior during social exclusion. *Social Development, 23*(3), 487-501.

Walker, S., Irving, K. & Berthelsen, D. (2002). Gender influences on preschool children's social problem-solving strategies, *The Journal of Genetic Psychology, 163*(2), 197-209.

Warden, D. & Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An ınvestigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, *21*, 367–385.

Waschbusch, D. A. , Wash, T. M. , Andrade, B. F. , King, S. & Carrey, N. J. (2006). Social Problem Solving, Conduct Problems, and Callous-Unemotional Traits in Children. *Child Psychiatry Hum.Dev. 37*, 293–305.

Webster-Stratton, C. & Lindsay, D. W. (1999). Social competence and conduct problems in young children: issues in assessment, *Journal of Clinical Child Psychology,* 28(1), 25-43.

Weston, R. & Gore, P. A. (2006). A Brief Guide to Structural Equation Modeling. *The Counseling Psychologist, 34*(5). 719-751.

Wichmann, C. , Coplan, R. J. & Daniels, T. (2004). The social cognitions of socially withdrawn children. *Social Development, 13(3),* 377-392.

Wiebe, S. A., Sheffield, T. D., Nelson, J. M., Clark, C. A. C., Chevalier, N., & Espy, K. A. (2011). The structure of executive function in 3-year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology, 108,* 436-452.

Wishon, P. M. , Brazee, P. & Eller; B. (1986). Facilitating oral language competence: The natural ingredients. *Child Education, 63*(2), 91-94.

Woolfolk, A. , & Hoy, W., K. (1990). Prospective teachers' sense of ef- ficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology, 82,* 81–91.

Yaban, E. H. & Yükselen, A. (2007). Korunmaya Muhtaç Yedi-On Bir Yaş Grubundaki Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. J*ournal Of Society & Social Work, 18*(1), 49-67.

Yeates, K. O., Swift, E., Taylor, H. G., Wade, S. L., Drotar, D., Stancin, T., & Minich, N. (2004). Short-and long-term social outcomes following pediatric traumatic brain injury. *Journal of the International Neuropsychological Society, 10,* 412-426.

Yenice, N. (2012). Öğretmen adaylarının öz-yetkinlik düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(39), 36-58.

Yeşilyaprak, B. (2004). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* (Yedinci Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yılmaz, E. (2012). *60-72 Aylık çocukların duyguları anlama becerilerinin sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi. Konya.

Yılmaz, E. (2016). *48-72 Aylık Çocuklara Yönelik Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin Geliştirilmesi.* Doktora tezi, Marmara üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yılmaz, V. & Çelik, H. E. (2009). *Yapısal eşitlik modellemesi-I.* İstanbul: Pegem Akademi.

Yoleri, S. (2014). Okul Öncesi Çocukların Kişilerarası Problem Çözme Becerisi ve Kavram Gelişimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Eğitim ve Bilim, 39*(173).

Youngstrom, E., Wolpaw, J. M., Kogos, J. L., Schoff, K., Ackerman, B. & Izard, C. (2000). Interpersonal problem solving in preschool and first grade: Developmental change and ecological validity. *Journal of Clinical Child Psychology, 29*, 589-602.

Yurttaş, A. & Yetkin, A. (2003). Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Empatik Becerileri ile Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması, *Atatürk Üniversitesi. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi,* 6(1), 1-13.

Zarnaghash, M., Zarnaghash, M. & Shahni, R. (2013). The influence of family therapy on marital conflicts. *Procedia-Social and Behavioral Science, 84* ,1838-1844.

Zuckerman, G. (2003). *Vygotsky's educational theory in cultural context.* (ed. Alex Kozulin, Boris Gindis, Vlademir S.Ageyev, Suzanne M. Miller). USA: Cambridge University Press.

EKLER

EK 1. Valilik İzin Yazısı

T.C.
ADANA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 56815420/100/3806821 09/04/2015
Konu: Tez Çalışması
(Münire Aydilek ÇİFTÇİ)

ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

İlgi : 30/03/2015 tarihli ve 45537984/1646 sayılı yazınız.

Enstitünüz Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi Münire Aydilek ÇİFTÇİ'nin danışmanı Doç.Dr.Özkan ÖZGÜN yönetiminde hazırlanan "Aile İşlevselliği, Bilişsel Gelişim ve Duygusal Gelişimin Bir İşlevi Olarak Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Yapısal Denklem Modellemesi ile İncelenmesi " konulu doktora tez projesini ekli listede isimleri bulunan okullarda uygulamak isteği ile ilgili Valilik Makamının 07/04/2015 tarihli ve 3729775 sayılı oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Ömer OFLAZ
Vali a.
Müdür Yardımcısı

EKİ: Valilik Oluru (1 Adet)

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı ile Aynıdır
09.04.2015
Fatma ÇETİNER
Şef

Din Öğretimi Şubesi
Elektronik Ağ: www.adana.meb.gov.tr
e-posta:dinogretimi01@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Sultan AY VHKİ
Tel.(0 322) 4588371-1231
Faks: (0322) 4588392-95

EK 2. Aydınlatılmış (Bilgilendirilmiş) Onam Formu

Sayın Katılımcı:

Ben (Münire Aydilek Çiftçi) Çukurova Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümünde doktora eğitimi almakta ve araştırma görevlisi olarak çalışmaktayım "Aile İşlevselliğinin, Bilişsel Gelişim ve Duygusal Gelişimin Bir İşlevi Olarak Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Yapısal Denklem Modellemesi ile İncelenmesi" konulu doktora tezi hazırlamaktayım.

Bu kapsamda sizden bazı sorulara yanıt vermeniz istenmektedir. Ayrıca çocuklarınızla, onların sosyal problem çözme becerileri temelinde, duygusal ve bilişsel gelişimlerine yönelik görüşmeler yapılmasına izin vermeniz istenmektedir. Sizin sorulara vereceğiniz cevaplar ve çocuklarınızla yapılan görüşmeler en güvenilir şekilde korunacak araştırmacı dışında kimse sizin yanıtlarınızı görmeyecektir. Sorulara vereceğiniz cevaplar birer araştırma numarası verilmiş ölçekler üzerinde olacak ve hiçbir şekilde isminiz kullanılmayacaktır.

Bu çalışmaya katılmanız için sizden herhangi bir ücret istenmeyecektir. Çalışmaya katıldığınız için size ek ödemede yapılmayacaktır.

Şimdi veya gelecekte araştırmaya yönelik herhangi sorunuz olduğu takdirde araştırmacıyla (Münire Aydilek Çiftçi) ve araştırmacının akademik danışmanı (Özkan Özgün) ile iletişim kurabilir, soru, görüş, şikayet ve önerilerinizi aşağıda verilen iletişim adreslerine gönderebilirsiniz.

Sizin de bu araştırmaya katılmanızı öneriyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmamakta serbestsiniz. Çalışmaya katılım, gönüllük esasına dayanır. Araştırmaya katılmak isterseniz yandaki kutucuğa (X) işareti koyunuz. ☐

Çalışmanın herhangi bir aşamasında onayınızı çekme hakkına sahipsiniz. Gösterdiğiniz ilgi ve işbirliği için teşekkür ederim. Saygılarımla

İletişim Bilgileri

Münire Aydilek Çiftçi
mciftci@cu.edu.tr

Özkan Özgün
oozgun@cu.edu.tr

EK 3. Kişisel Bilgi Formu

Sayın Ebeveyn;

Aşağıda, araştırma için ebeveynler hakkında kişisel bilgi almaya yönelik sorular yer almaktadır. Araştırmada hiçbir şekilde isim kullanılmayacaktır. Lütfen size en uygun gelen maddeyi işaretleyerek tüm soruları yanıtlayınız. Araştırmaya sağlayacağınız katkılar için teşekkürler.

Münire AYDİLEK ÇİFTÇİ

Ç.Ü. Eğitim Fak. Okulöncesi Öğr. Doktora Prog. Öğr.

1. Çocuğa yakınlık dereceniz: ……

2. Annenin yaşı: ……. Babanın yaşı: ……

3. Kaç çocuğunuz var lütfen belirtiniz :
..... kaçıncı çocuğunuz

4. Anne ile baba : ( ) Birlikte ( ) Boşandı ( ) Ayrı Yaşıyorlar

5. Anne Baba
Sağ ( ) Ölü ( ) Sağ ( ) Ölü ( )
Öz ( ) Üvey ( ) Öz ( ) Üvey ( )

6. Babanın öğrenim durumu :
( ) a. Okur yazar değil
( ) b. İlkokul mezunu
( ) c.Ortaokul
( ) d.Lise mezunu
( ) e.2 yıllık yüksekokul mezunu
( ) f. 4 yıllık üniversite mezunu

8. Annenin öğrenim durumu :
( ) a. Okur yazar değil
( ) b. İlkokul mezunu
( ) c.Ortaokul
( ) d.Lise mezunu
( ) e. 2 yıllık yüksekokul mezunu
( ) f. 4 yıllık üniversite

7. Babanın mesleği : ……

8. Annenin mesleği: ……..

9. Ailedeki birey sayısı (anne baba dahil):
( ) a. 8- daha fazla kişi
( ) b. 6-7 kişi
( ) c. 4-5 kişi
( ) d. 3 kişi

10. Sizinle aynı evde yaşayan yakınlarınız/akrabalarınız var mı
Evet ( ) Hayır ( )
→ Eğer evet ise lütfen belirtiniz.....

11. Oturduğunuz ev; Kira ( ) / Mülk ( )
Apartman ( ) / Müstakil ( )
Kaç odalı .....lütfen belirtiniz.

12. Oturduğunuz Mahalleyi lütfen belirtiniz: .....

13. Ailenizin ortalama toplam aylık geliri: ……

EK 4. Aile Değerlendirme Ölçeği

AÇIKLAMA: İlişikte aileler hakkında 21 cümle bulunmaktadır. Lütfen her cümleyi dikkatlice okuduktan sonra, sizin ailenize ne derecede uyduğuna karar veriniz. Önemli olan, sizin ailenizi nasıl gördüğünüzdür. Her cümle için 4 seçenek söz konusudur. Size uygun seçeneğe (X) işareti koyunuz. (*Aynen Katılıyorum/ Büyük Ölçüde Katılıyorum/ Biraz Katılıyorum/ Hiç Katılmıyorum*)

	Aynen Katılı-yorum	Büyük Ölçüde Katılı-yorum	Biraz Katılı-yorum	Hiç Katılmı-yorum
Problem Çözebilme				
1.Günlük hayatımızdaki sorunların (problemlerin) hemen hepsini aile içinde hallederiz.				
2.Sorunlarımızın çözümünde genellikle ailece aldığımız kararları uygularız.				
3. Ailemiz, bir problemi çözdükten sonra, bu çözümün işe yarayıp yaramadığını tartışır.				
4.Ailemizde bir dert varsa, kendi içimizde hallederiz.				
5.Ailede her türlü problemin üstesinden gelebiliriz.				
6.Problemimizi çözmek için ailecek çeşitli yollar bulmaya çalışırız.				
İletişim				
7.Evde biri üzgün ise, diğer aile üyeleri bunun nedenlerini bilir.				
8.Bizim evde bir kişinin söylediklerinden ne hissettiğini anlamak pek kolay değildir.				
9.Bizim evde herkes, söylemek istediklerini üstü kapalı değil de doğrudan birbirlerinin yüzüne söyler.				
10.Sevgi, şefkat gibi olumlu duygularımızı birbirimize belli etmekte güçlük çekeriz.				
11.Evde herkes her istediğini birbirinin yüzüne söyleyebilir.				
12.Evde genellikle söylediklerimizle, söylemek istediklerimiz birbirinden farklıdır.				
13.Evde birbirimize karşı açık sözlüyüzdür.				
14.Sinirlenince birbirimize küseriz.				
15.Aile içinde birisi, hoşlanmadığımız bir şey yaptığında ona bunu açıkça söyleriz.				
Duygusal Tepki Verebilme				
16.Birbirimize karşı olan sevgi, şefkat gibi duygularımızı açığa vurmaktan kaçınırız.				
17.Ailede bazılarımız, duygularımızı belli etmeyiz.				
18.Aile içinde birbirimize sevgimizi göstermeyiz.				
19.Ailemizde sevgi ve şefkat gibi güzel duygular ikinci plandadır.				
20.Sevgi, şefkat gibi olumlu duygularımızı birbirimize ifade edebiliriz.				
21.Ağlamak istediğimizde, birbirimizden çekinmeden rahatlıkla ağlayabiliriz.				

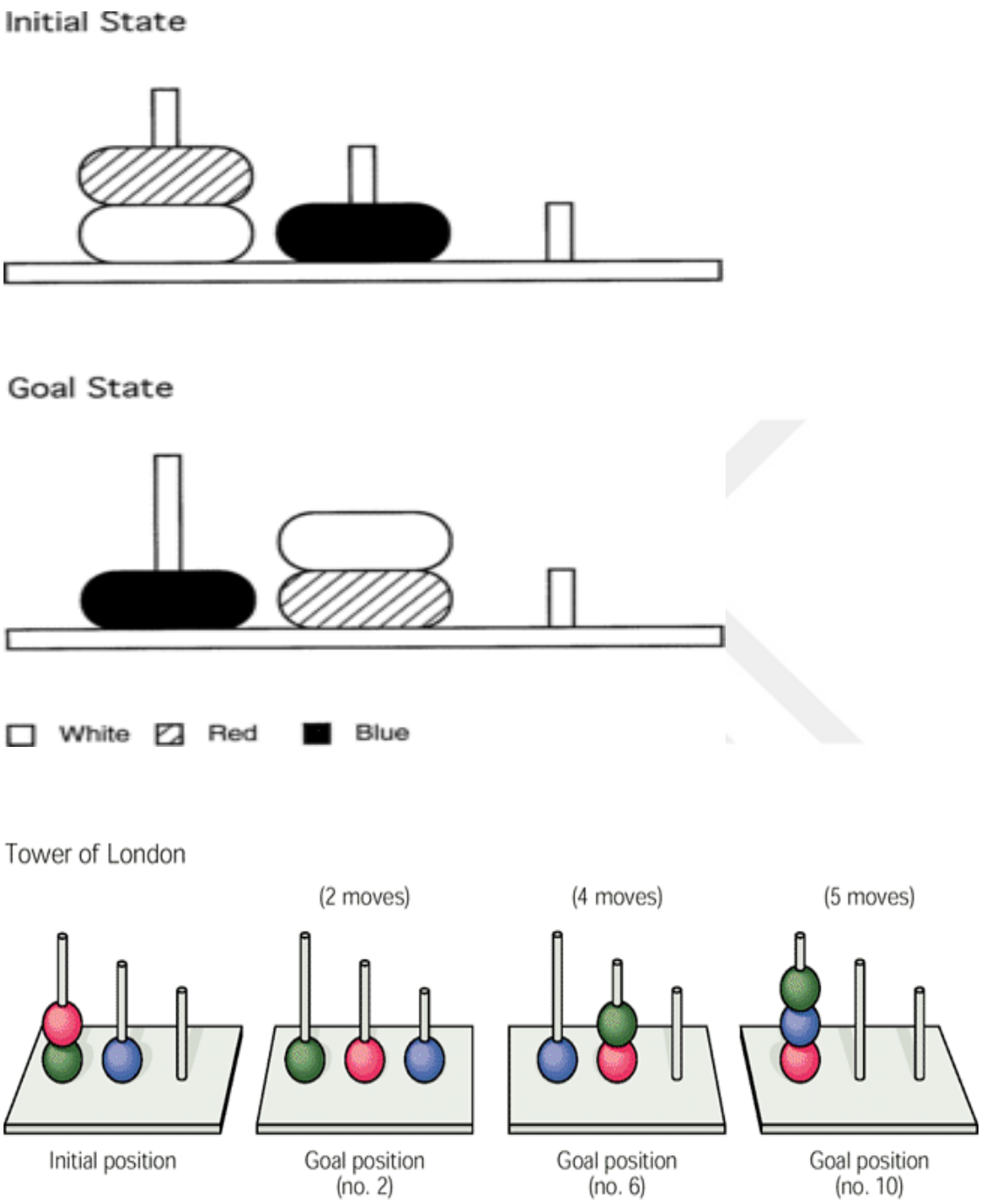
EK 5. Wally Sosyal Problem Çözme Testi (Wally Social Problem Solving Test) Problem Durumları

1.	Resimde arkadaşıyla oynamak istediğinde reddedilmeyle ilgili problem,
2.	Resimde annesinin değer verdiği eşyaya yanlışlıkla zarar vermesiyle ilgili problem,
3.	Resimde kardeşinin kendisiyle alay etmesine karşılık olarak kardeşiyle alay etmesi sonucu ceza olarak ebeveyn tarafından odasına gönderilme probleminin üstesinden gelme,
4.	Resimde sınıf arkadaşı tarafından alay edilme probleminin üstesinden gelme
5.	Resimde çocuğun çok istediği oyuncağı ebeveynin almaması ile ilgili problem,
6.	Resimde ebeveynin yeni aldığı kıyafete yanlışlıkla zarar vermesiyle ilgili problem,
7.	Resimde bebeklerle oynadığı için alay edilme probleminin üstesinden gelme,
8.	Resimde yalnızlıkla ve oyun grubuna girme probleminin üstesinden gelme
9.	Resimde daha sonra yemek için sakladığı yiyeceği arkadaşının izinsiz yemesi probleminin üstesinden gelme,
10.	Resimde uzun zamandır yapmaya çalıştığı oyuncağı kardeşinin kırması probleminin üstesinden gelme
11.	Resimde sadece bir dilim pasta kaldığında hem arkadaşı hem de kendisinin istemesi probleminin üstesinden gelme,
12.	Resimde öğretmeni bahçeye çıkardığında sınıfa geç kaldığında öğretmenin kızması probleminin üstesinden gelme,
13.	Resimde arkadaşının saldırısı probleminin üstesinden gelme
14.	Resimde arkadaşının oynadığı oyuncakla oynamak isteğinde oyuncağı alma probleminin üstesinden gelme,
15.	Resimde yeni arkadaşla tanışma probleminin üstesinden gelmeye yönelik durumlar ölçülmektedir.

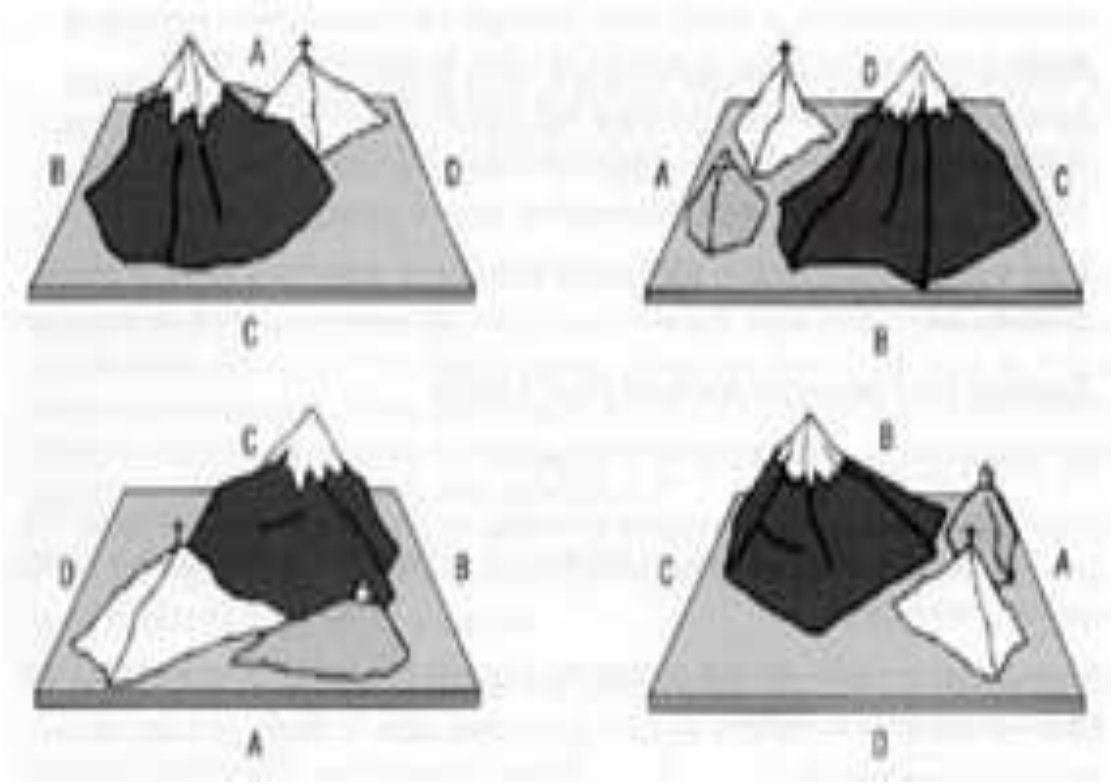
EK 6. İşler bellek ölçüm aracı (The Map Task)



EK 7. Londra Kulesi (Tower of London)



EK 8. Üç Dağ Deneyi (Algısal Bakış Açısı Alma)



EK 9. Beklenmedik Yer Değişikliği ve Beklenmedik Durum/ İçerik Testi *(*Bilişsel Bakış Açısı Alma)

Konu: YKA: Beklenmedik Yer Değişikliği (Change in location task)

Öykü: "Ayşe ve Ali adında iki çocuk varmış, Bu Ayşe'nin kutusu bu da Ali'nin kutusu (beyaz ve kahverengi olan iki farklı renkte kutu çocuklara gösterilir). Bir gün Ayşe topuyla oynarken arkadaşı Zeynep/ Mehmet onu çağırdığı için, bahçeye çıkmadan önce, topunu kendi kutusunun (beyaz kutu) içerisine koymuş ve bahçede Zeynep/ Mehmet'le oynamak için dışarı çıkmış. Ayşe dışarıda olduğu için burada olan hiçbir şeyi göremez ve duyamaz. Ayşe bahçedeyken, yaramaz Ali ne yapmış biliyor musun?..(5sn), Ayşe'nin kutusundaki topu almış, kendi kutusunun (kahverengi kutu) içine koymuş". Ayşe bunu gördü mü?... (5sn) Hayır göremez". Çünkü Ayşe/ Ali dışarıda. diye senaryo anlatılır.

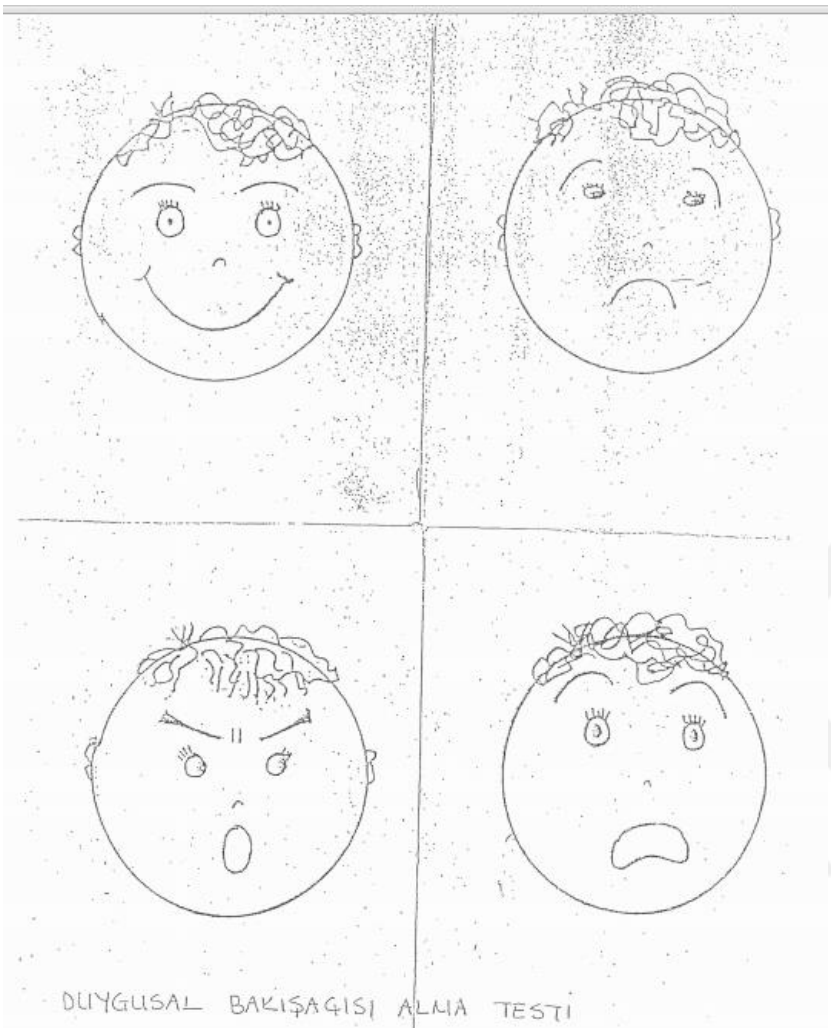
Çocuğun Yanıtı		Score/İşaret
(1)Sence, Ayşe odaya gelince topu bulmak için ilk nereye bakacak? (yanlış kanı atfı sorusu)		Doğru Yanlış Diğer
(2) Sence neden böyle düşünür? (yanlış kanı atfı destek sorusu)		Doğru Yanlış Diğer
(3) Ayşe şimdi ne hissedecek (duygusal kontrol sorusu)		Doğru Yanlış Diğer
(4) Ayşe topu nereye bırakmıştı, bana gösterir misin? (birinci hafıza kontrol sorusu),		Doğru Yanlış Diğer
(5) Ali topu nereye koymuştu, bana gösterir misin? (ikinci hafıza kontrol sorusu)		Doğru Yanlış Diğer
(6) Ayşe, Ali'nin topu oradan aldığını gördü mü? (üçüncü hafıza kontrol sorusu)		Doğru Yanlış Diğer

Konu: YKA: Beklenmedik Durum/ İçerik Testi (Unexpected contents task)

Öykü: Çocuğa bonibon kutusu gösterilerek "bunun ne olduğunu biliyor musun?" -"evet bu bonibon kutusu" denilerek desteklenir. Bilmezse tanımlanır.Sence bu kutunun içerisinde ne varmış? "Şimdi, kutuyu açıyorum, dikkatlice içine bak?", "içinde ne var?" diye sorulur. Kutuyu kapatılır.

Çocuğun Yanıtı		Score/İşaret
(1) Kutuyu açmadan önce içinde ne olduğunu sanmıştın/düşünüyordun? **(yanlış kanı atfı sorusu)**		Doğru Yanlış Diğer
(2) Neden böyle düşündün? **(yanlış kanı atfı destek sorusu)**		Doğru Yanlış Diğer
(3) Şimdi ne hissediyorsun? (duygusal kontrol sorusu)		Doğru Yanlış Diğer
(4) "Alp" odaya girse, bonibon kutusu kapalıyken içinde ne olduğunu düşünür? **(yanlış kanı atfı sorusu)**		Doğru Yanlış Diğer
(5) Sence, arkadaşın neden böyle düşünür? (yanlış kanı atfı sorusu)		Doğru Yanlış Diğer

EK 10. Duygusal Bakış Açısı Alma



	DUYGUSAL BAKIŞ AÇISI ALMA TESTİ	
	Doğru (1 puan)	**Yanlış (0 Puan)**
1)	**( )**	**( )**
2)	**( )**	**( )**
3)	**( )**	**( )**
4)	**( )**	**( )**
		Toplam Puan ( )

EK 11. Bağlanma Stilleri Öykü Tamamlama Testi

1. ÖYKÜ: Ayrılık Öyküsü

"Burası evin ön bahçesi, ve bu da onların Minibüs/Otobüs." (Araba katılımcının önünde durduğu sırada anne ve babanın yüzleri çocuk ve büyükanne/neneye çevrilir) "Sanırım (katılımcının ismi), anne ve baba tatile gidiyorlar."
Anne: "Evet X… Baban ve ben çarşı/şehre gidiyoruz. Simdi senden ayrılıp, çarşı/şehre gideceğiz." (Anne hafifçe hareket ettirilerek çocuklarla konuşturulur)
Baba: "Bir hafta sonra görüşürüz. Sen büyükannen/nenenle kalacaksın." (Baba hafifçe hareket ettirilerek çocukla konuşturulur)
Uygulamacı: "Peki sence, şimdi ne olduğunu bana göster/anlat."

Önemli Not: Uygulamacı, katılımcının figürleri Minibüs/Otobüs yerleştirmesine ve Minibüs/Otobüs'le uzaklaştırmasına izin vermelidir. Eğer katılımcı Minibüs/Otobüs uzaklaşmalarını sağlayamazsa, sadece bu durumda uygulamacı karışır. Eğer katılımcı çocukları da Minibüs/Otobüs yerleştirirse, "Hayır, sadece anne ve baba gidiyorlar denir." Çocuk Minibüs/Otobüs uzaklaştırdıktan sonra (zorunlu olduğu taktirde uygulamacı), uygulamacı Minibüs/Otobüs masanın altına alır ve gözden uzaklaştırır. Eğer katılımcı Minibüs/Otobüs bulup getirmek isterse, "gitmişler hemen dönmüşler" derse (ayrılığın inkarı) "hayır, onlar henüz geri gelmediler" denir.
Uygulamacı: "Ve uzaklara gittiler"(araba masanın altına alınır.) "Simdi ne olduğunu bana göster."
Anne babanın kaybolmasının ardından yeniden dönene kadar 2 dakika beklenir.
Eğer katılımcı kendiliğinden söze başlamazsa uygulamacı yardım eder: "Anne ve babası gidince X ne yapmış?"
Eğer katılımcı sadece tek bir tepki verirse uygulamacı yardım eder:
"Sonra ne olmuş?"; "Daha başka?"; "Başka bir şey…"
Eğer katılımcı figürlerle belirsiz hareketler yapıyorsa:
"Ne yapıyorlar?"
Eğer katılımcı figürler hakkında konuşurken hangi figürü kastettiği belirsizse:
"Kim yapıyordu?"
Eğer katılımcı büyükanneye ne olduğunu sorarsa:
"Bu öyküde o yok, daha sonra onunla tekrar oynayacağız

Çocuğun Hikayesi : ……

2. ÖYKÜ: Yeniden Bir Araya Gelme Öyküsü

"Eveet, ne oldu biliyor musun? Yattılar, kalktılar; Yattılar, kalktılar; Yattılar, kalktılar (uyup uyanıp) ve büyükanne/nine pencereden dışarı bakıyor." (Büyükannenin yüzü arabaya doğru çevrilir ve konuşurken biraz hareket ettirilir.)
Büyükanne: "Bak X, anne baban geri geldi. Tatilden eve geri döndüler."
Uygulamacı: "Simdi ne olduğunu bana göster" (katılımcının arabayı
eve yaklaştırmasına izin verilir ve gerekiyorsa yardımcı olunur.)
Eğer katılımcı kendiliğinden söze başlamazsa uygulamacı yardım eder: "Anne ve baba eve döndüklerinde neler olmuş."
Eğer katılımcı sadece tek bir tepki verirse uygulamacı yardım eder:
"Sonra ne olmuş?"; "Daha başka?"; "Başka bir şey…"
Eğer katılımcı figürlerle belirsiz hareketler yapıyorsa:
"Ne yapıyorlar?"
Eğer katılımcı figürler hakkında konuşurken hangi figürü kastettiği belirsizse:
"Kim yapıyordu?"
Uygulamacı katılımcının söylediklerini tasdik etmek için, katılımcının
cümlelerini soru formunda tekrar edebilir: Örn: "Anne meyve suyunu silmiş ve sonra ne olmuş?"
Eğer katılımcı büyükanneye ne olduğunu sorarsa:
"Bu öyküde o yok, daha sonra onunla tekrar oynayacağız

Çocuğun Hikayesi : …….

EK 12. Sosyal Referanslama Testi (Kaynak kullanma)



EK 13. Cassidy Kukla Görüşme Formu

1. Pıtır, …….seviyor musun?
2. ……’yı olduğu gibi mi seviyorsun yoksa daha iyi olmasını mı istiyorsun? Daha iyi olmasını istiyorsan onu nasıl düzeltirsin?
3. Pıtır, baba söyler misin……..iyi bir çocuk mu?
4. ……’nın nesi iyidir? Neden iyidir?
5. Peki Pıtır, onun en çok neyini beğeniyorsun?
6. …….’yi sevmediğin ondan hiç memnun olmadığın oldu mu? (Eğer hayırsa, “Hiç mi olmadı? Evetse; Ne zaman oldu, ne oldu?”)
7. ……..mükemmel bir çocuk mu? (Eğer evetse; her zaman mı?”) , (O her zaman sevecen ve uslu mu yoksa iyi şeyleri daha mı az yapıyor?)
8. Söyle bakalım Pıtır, ……ile oynamaktan hoşlanıyor musun?
9. Pıtır, söyle bakalım……..senin arkadaşın olmasını ister misin?
10. Pıtır, ……bir çok şeyi yapabiliyor mu? Yaptıklarını çok mu iyi yapıyor yoksa iyi yapmıyor mu? Bunlar nelerdir?
11. Pıtır, …….güzel/yakışıklı olduğunu mu düşünüyorsun?
12. Pıtır,……..bazen yaramaz bir çocuk oluyor mu? (Eğer hayırsa, “Hiç mi?”) Bir kerecik bile mi? Evetse; ……ne yapıyor da kötü bir çocuk oluyor?
13. ……’nin en kötü yanı nedir? (Eğer hiçbir şeyse, “Hiçbir şey mi?”)
14. Diğer insanlar……..’yı seviyor mu? Kim? (İlk duraklamadan sonra “Başka kimler seviyor?”) Eğer hayırsa hiç kimse mi? Bazı kimseler mi?
15. ……’nın düzeltilmesi gereken, daha iyi olabilecek bir şeyi var mı? Eğer evetse; bunlar neler?
16. ……’nın genellikle doğruyu yaptığına mı inanıyorsun? (Eğer evetse; “Genellikle doğru mu yapar? Her zaman mı?
17. ……’nın önemli mi yoksa önemsiz mi olduğunu düşünüyorsun? Niçin?
18. …….’ye bir şey olursa üzülür müsün, bu senin için fark eder mi? …….için endişeleniyor musun yoksa endişelenmiyor musun?
19. ……..için çok istediğin bir şey var mı?.....’ye ne olabilir?
20. ……..’nın büyüdüğünde ne olacağını düşünüyorsun?

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Münire AYDİLEK ÇİFTÇİ
Doğum Yeri : Ereğli/ KONYA
Doğum Tarihi : 30/04/1984
Medeni durumu : Evli
e-mail : aydilek4sm@gmail.com

EĞİTİM DURUMU

2011 - 2017 : Doktora, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Adana.

2008 - 2011 : Yüksek Lisans, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Adana.

2003 - 2008 : Lisans, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği, İzmir.

2000 - 2002 : Lise, Yabancı Dil Ağırlıklı Lisesi, Konya.

1999 - 2000 : Lise, Karaman Fen Lisesi, Karaman.

ULUSLARARASI DENEYİM

2015 TÜBİTAK-BİDEB 2214-A Doktora Sırası Araştırma Bursu, University of Maryland, Human Development and Quantitative Methodogy College of Education, Child Development Lab. , Maryland/College Park, USA.

2011 UNESCO 5. International Summer School, Maria Grzegorzewskiej Academy of Special Education, Warsaw, Poland.

2008 ERASMUS Exchange Bachelors Student Program, KATHO-Katholieke Hogeschool Zuid-West Vlaanderen, Kortrijk, Belgium.

İŞ DURUMU

2010 Haziran- **:** Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi (35.Madde ile görevlendirilme), Adana.

2010 Mart - 2010 Haziran : Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi, Niğde.

2008 - 2010 **:** TC Milli Eğitim Bakanlığı, Okul Öncesi Öğretmeni, Adana.