

Makalenin Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi / Date Received : 05.11.2018
Kabul Tarihi / Date Accepted : 09.07.2019
Yayın Tarihi / Date Published : 11.10.2019



<https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.49440-478714>

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ KİŞİLER ARASI PROBLEM ÇÖZME VE SOSYAL BECERİLERİ İLE AKRAN İLİŞKİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Çağlayan DİNÇER¹, Tuğba BAŞ², Nergiz TEKE³, Ebru AYDIN⁴, Sinem İPEK⁵, İlkay GÖKTAŞ⁶

ÖZ

Bu araştırmanın amacı sosyal beceri puanı en düşük ve en yüksek olan okul öncesi dönem çocuklarının kişilerarası problem çözme becerilerinin ve arkadaşlık ilişkilerinin değerlendirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada, nitel ve nicel verilerin harmanlandığı karma yöntem kullanılmıştır. Çalışma grubunu okul öncesi eğitim almakta olan 17'si 48-60 ay, 92'si ise 60-72 ay olan 57 kız ve 52 erkek çocuk olmak üzere toplam 109 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda çocukların sosyal becerisi ile sosyal olmayan akran çözümleri arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Sosyal becerisi yüksek olan çocukların akran ilişkileri incelendiğinde birlikte oyun, akranlarını uyararak uygun davranışa yönlendirme, liderlik, akranlarıyla iletişim kurma, akranlarına yardım etme, nezaket sözcüklerini kullanma, sabretme/bekleme, akranlarıyla fiziksel yakınlık kurma, davranışların nedenlerini sorgulama, akranları tarafından reddedilme/tercih edilmeme, akranlarını şikâyet etme, akranlarıyla olumsuz sözel iletişim ve akranlarıyla alay etme temaları ortaya çıkmıştır. Sosyal becerisi düşük olan çocukların akran ilişkileri incelendiğinde yalnız kalma isteği, akranlarını fiziksel olarak zorlama/müdahale, akranları tarafından reddedilme/tercih edilmeme, akranlarını şikâyet etme, otoriteden korkma, arkadaşlığı kaybetme korkusu, akranlarıyla olumsuz sözel iletişim, akranlarıyla sözel iletişim kurmadan oyun oynama ve akranlarıyla iletişim kurma temaları ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal beceri, kişilerarası problem çözme, akran ilişkileri.

EVALUATION OF INTERPERSONAL PROBLEM SOLVING AND SOCIAL SKILLS AND PEER RELATIONS IN EARLY CHILDHOOD

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate the interpersonal problem-solving skills and friendship relationships of pre-school children with the lowest and highest social skills score. For this purpose, a mixed method was used which combined qualitative and quantitative data. The study group consisted of 109 children, 17 of whom were 48-60 months old and 92 of whom were 60-72 months (57 girls and 52 boys). Based on the findings, there exists a negative and significant relationship between children's social skills and non-social peer solutions. When the peer relations of the children with high social skills are examined, it was found that those children play together, stimulate their peers, show leadership behaviors, communicate with and help their peers, use the words of courtesy, show patience, wait for their turn, show physical closeness with their peers, question the causes of behaviors, rejection by their peers, complain about their peers, communicate negatively with peers and mockery with their peers. When the peer relations of the children with low social skills are examined, the following behaviors have emerged: desire to be alone, show physical coercion/intervention/rejection towards their peers, complain about their peers, show fear towards authority and losing friendship, communicate negatively with their peers, play with their peers without any verbal communication.

Key Words: Social skill, Interpersonal problem solving, Peer solution.

¹ Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, fcdincer@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5468-9155>

² Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, tugbabass32@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0003-1093-2445>

³ Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, nergizteke42@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7281-7509>

⁴Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, e.aydin.ayvaz@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6982-5957>

⁵Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, sinemmipek@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9073-9850>

⁶Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Vezirköprü Meslek Yüksekokulu, ilkyagoktas1@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4701-455X>

1.GİRİŞ

Çocuklar, doğduğu andan itibaren içinde bulunduğu çevreden etkilenir ve en yakınlarında bulunan yetişkinler olan anne-babalarının hem eğitici hem yol gösterici (Hortaçsu, 2003) desteğiyle var olan potansiyellerini en üst seviyeye çıkarabilirler (Ural ve Ramazan, 2007). Bunun yanı sıra, çocukların kişiler arası iletişim kurma becerilerinin gelişmesinde, toplumsallaşmasında (Yükselen, 2011) ve sosyal uyum becerilerinin desteklenmesinde ailenin katkısı büyüktür (Green, Cillessen, Rehic, Patterson, ve Hughes, 2008). Bireylerin sağlıklı olarak kişilerarası iletişim kurmalarını sağlamada aile yaşantısının önemli bir etkisi vardır (Deniz, 2002). Ebeveynleri ile iletişimi olumlu olan, ihtiyaçları zamanında ve uygun şekilde karşılanan çocukların problem çözme becerilerinin daha yüksek ve sosyal endişe düzeylerinin daha düşük olduğu yapılan araştırmalarla desteklenmektedir (Yalçın, 2013). Özyürek (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada annesi demokratik tutum sergileyen çocukların sosyal beceri düzeylerinin olumlu yönde değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, güvenli bağlanmaya sahip bireylerin kişilerarası problem çözme becerilerinin daha iyi olduğu, bireylerin problemlere olumlu yaklaşımları, yapıcı problem çözdükleri, kendilerine güvendikleri, sorumluluk almaktan kaçınmadıkları ve problemlerin çözümünde kararlı bir tutum sergiledikleri bulunmuştur (Arslan, Arslan ve Arı, 2012). Bunların yanı sıra, ebeveynlerin kendini ifade etme, kendine güven, arkadaşları ve diğer bireyler tarafından kabul görme, sosyal bağımsızlık ve destekleyici sosyal çevreye sahip olma gibi sosyal becerilerinin çocukların sosyal beceri düzeyi ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Özabacı, 2006).

Ailede başlayan sosyalleşme süreci, çocuğun okul öncesi eğitim kurumlarındaki akranları ve diğer bireylerle olan etkileşimleriyle devam etmektedir. Okul öncesi dönem, çocukların fiziksel, sosyal, zihinsel, dil, motor ve duygusal gelişimlerinin desteklendiği ve bununla birlikte kişilerarası iletişimlerinin ve toplumsallaşmasının temellerinin atıldığı dönemdir (Yükselen, 2011). Akranlarıyla birlikte olma fırsatı sağlayan okul öncesi eğitim kurumları, özellikle sosyal normlara uyma, paylaşma, iş birliği, sorumluluk alma, kişilerarası problem çözme vb. beceriler kazandırarak çocukların sosyal gelişimleriyle birlikte hem yetişkinlerle hem de akranlarıyla iletişim kurmalarına fırsat sağlamaktadır.

Çocuğun yaşamında önemli işlevlere sahip olan akranlar, çocuklar için değerli bir bilgi kaynağı olmakla birlikte yaratıcı ve farklı düşünmeyi, oyun sırasında uygun olan ve uygun olmayan davranışları öğrendikleri kişilerdir. Uygun olmayan davranışların ortaya çıkmasıyla yaşanan çatışmalar sayesinde çocukların problem çözme becerileri gelişmektedir (Killen ve Coplan, 2011). Çocukların toplumsal iletişim ağı, akranlarıyla bir araya gelmesiyle gelişmekte ve büyümektedir. Bununla birlikte oyun esnasındaki akran etkileşimleri, sosyal becerilerin ortaya çıkmasına ve gelişmesine olanak tanımaktadır. Dinçer (2011) paylaşma, yardım etme, iletişimi başlatma, yardım isteme, oyuna davet etme, öneride bulunma, gereken yerlerde “lütfen”, “teşekkür ederim” ve “özür dilerim” deme, kurallara uyma, sırasını bekleme, iş birliği yapma gibi sosyal becerilerin sonradan kazanılabilen, toplum yapılarına göre farklılık gösterebilen davranışlar olduğunu ve bu nedenle eğitimle geliştirilebileceğini öne sürmüştür.

Okul öncesi eğitim ortamları, yetişkinlerin toplumsal hayatta karşılaştığı yaşantılara benzer deneyimlerin küçük bir modelinin yaşanması açısından oldukça önemlidir (Öztürk, 2008). Mastow (2004), yetişkinlikte gözlenen tutum ve davranışların birçoğunun temelini çocukluğa dayandığını kanıtlamıştır. Böylece çocukların kendini ifade edebilen, kararlı, neşeli, pozitif yetişkinler olabilmeleri için sosyal becerilerinin gelişmesinde okul öncesi eğitime uygun ortamlarının sağlanması gerekmektedir (Palut, 2005). Okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenler de çocukların özdenetim sağlama, grupla hareket etme, iş birliği, öfkeyi kontrol etme, organize etme ve alternatif çözümler üretme konusunda yol gösterici olabilirler (Özyürek, Begde ve Yavuz, 2014). Araştırmalar, öğretmen-çocuk ilişkilerinin çocukların sosyal duygusal gelişimleri üzerinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Örneğin, güvensiz öğretmen-çocuk ilişkisine sahip olan çocuklar hem akranları hem de öğretmenleri ile daha fazla çatışma yaşamaktadırlar. Aksine, güvenli öğretmen-çocuk ilişkisine sahip olan çocukların, problem davranışlar göstermediği ve okuldaki yeterlik düzeyinin daha yüksek olduğu bulunmuştur (Ostrosky ve Jung, 2003). Ayrıca öğretmen, çocukların akranları ile iletişimi başlatma ve devam ettirme becerilerine yardımcı olarak olumlu akran ilişkileri kurmalarını destekleyebilmektedir.

Akran ilişkileri, yaklaşık üç yaş döneminde başlayıp dört yaş ile zenginleşerek devam eder ve çocuklar akranları ile birlikte edindiği deneyimler sonucunda kabul edilme ve reddedilme duygularını yaşar (Palut, 2005). Çocuklar arasında kabul gören davranışların gösterilmesi daha çok tercih edilme, kabul görmeyen davranışların gösterilmesi ise dışlanmayla ilintilidir (Gülay, 2009). Arkadaş gruplarında kendini sosyal olarak yeterince ifade edememiş çocukların kendilerini gruptan soyutlayarak saldırgan davranışlar sergiledikleri ve bunun sonucunda da arkadaşları tarafından dışlandıkları gözlenmiştir. Bu çocuklara sosyal beceri eğitimi verildikten sonra ise akranları ile ilişkilerinin olumlu yönde geliştiği ve oyun grubuna dâhil olarak arkadaşları tarafından daha çok tercih edildikleri bulunmuştur (Önder, 2007). Çocukların kabul görme ve reddedilme davranışları, akran etkileşimlerinin yoğun olarak yaşandığı oyun etkinlikleri sırasında gözlenebilir. Örneğin, çocuklar, etkileşimin yoğun olduğu bir oyuna katıldıklarında, iş birliği, yardımlaşma, fikir alışverişi, karar verme, vb. becerileri kullanırlar. Aynı zamanda

çocuklar, bu tür oyunlar esnasında anlaşmazlıklar da yaşamaktadırlar. Ortaya çıkan anlaşmazlıkları çözmek için buldukları çözüm yolları yeterli olmadığında farklı çözüm yolları bulma arayışına girebilirler. Bu alternatif çözüm yolları, sosyal olan davranışlar olabileceği gibi sosyal olmayan davranışlar da olabilir. Alternatif çözüm üretmede sosyal olmayan çözümleri kullanma ve sonucundaki olumsuzluklar çocukların arkadaşları tarafından reddine, zarar verici davranışı artırma, etkileşimden vazgeçme gibi olumsuzluklara neden olmaktadır (Webster-Stratton, Reid ve Hammond, 2001). Çocukların sosyal olmayan çözümlerinin olumsuz sonuçlara yol açtığını gözlemlemeleri onların sosyal olan alternatif çözümleri öğrenmelerine olan ihtiyacı artırmaktadır. Çocukların akranlarıyla ve yetişkinlerle olumlu ilişki kurmaları onların prososyal davranışları öğrenmeleri ve kullanmalarını gerektirmektedir. Yapılan araştırmalarda, prososyal davranışlar sergileyen çocukların sosyal yeterlik seviyelerinin dışlanmış çocuklara oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur (Akman, Topçu, Baydemir, Şahin, Şirin ve Arslan, 2011; Erwin, 1994). Çocukların sosyal olan ve sosyal olmayan davranışlar göstermesi kişiler arası problem çözme becerilerini de etkilemektedir.

Kişiler arası problem çözme diğer bir deyişle sosyal problem çözme, çocuğun yaşamında karşılaştığı güçlükleri aşmak için kullandığı organize edilmiş beceriler olarak tanımlanmaktadır (Shure ve Spivack, 1982). Bu çalışmada, kişilerarası problem çözme becerisi, okul öncesi dönemdeki çocukların akranları ve günlük yaşamda karşılaştıkları bireyler ile iletişim kurma ve çatışma durumlarını bazı çözüm yollarıyla düzeltmesi yeteneği olarak tanımlanabilmektedir. Alan yazında kişiler arası problem çözme becerilerinin bireylerin karşılaştığı sorunları çözerek toplumsal yaşama uyum sağlamasını kolaylaştırabileceğine dair çalışmalar bulunmaktadır. Özmen (2013) tarafından yapılan araştırmaya bakıldığında, sosyal problem çözmede başarılı olan çocukların sosyal becerilerinin yüksek olduğu ve akranları tarafından kabul gördüğü görülmüştür. Yılmaz ve Tepeli (2013)'nin 60-72 aylık 350 çocukla yaptığı çalışmada, başkalarının duygularını anlama becerisi arttıkça sosyal problem çözme becerisinin de arttığı bulunmuştur. Tozduman Yaralı ve Özkan (2016) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda, 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerisi ile sosyal yetkinliği arasında olumlu, kızgınlık-saldırganlık davranışları arasında ise olumsuz ilişki olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde, kişiler arası problem becerilerinin çocuğun sosyal konumunun belirlenmesinde de etkili olabileceğine dair çalışmalar bulunmaktadır. Bu konuyla ilgili olarak; Kesicioğlu (2015) tarafından yapılan çalışma incelendiğinde, kişilerarası problem çözme becerisi düşük olan çocukların saldırganlık, sözel tehdit, paylaşmama, grup etkinliklerine katılmama, ağlama ve anne/babaya bağımlılık davranışları gösterdiği ve tüm bu davranışların grup etkinliklerinden dışlanma gibi sonuçlar doğurduğu görülmüştür. Yapılan bir diğer çalışmada ise kabul görme ve problemlere çözüm üretme arasındaki ilişki incelenmiş ve arkadaşları tarafından daha çok tercih edilen kız çocukların daha çok tercih edilen erkek çocuklara göre uygulanabilir çözümler ürettiği, arkadaşları tarafından tercih edilmeyen kız çocukların tercih edilmeyen erkek çocuklara göre problemlere işlevsiz çözümler ürettiği bulunmuştur (Musun-Miller, 1993).

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sosyal beceri puanı en düşük ve en yüksek olan okul öncesi dönem çocuklarının, sosyal ve kişilerarası problem çözme becerileri ile akran ilişkilerinin değerlendirilmesidir. Genel amaç doğrultusunda alt amaçlar şu şekilde belirlenmiştir;

Sosyal beceri puanı en düşük ve en yüksek olan çocukların;

- 1- sosyal becerileri (işbirliği, kendini ifade etme, öz denetim becerileri) ile kişiler arası problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 2- problem davranışları (içselleştirilmiş, dışsallaştırılmış davranışları) ile kişiler arası problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 3- sergiledikleri davranışlar (prososyal, saldırgan, içi dönük davranışlar) ile kişiler arası problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 4- akran ilişkileri nasıldır?

1.2. Araştırmanın Önemi

Sosyal becerilerin bireyin çocukluğundan yetişkinliğine kadar tüm yaşamı boyunca diğer bireylerle olan ilişkilerini etkileyebileceği yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur. Bu sebeple, çocuğun sosyal becerileri desteklenmeli, çocukların erken yaşlardan itibaren sosyal beceri düzeyleri belirlenmelidir. Ayrıca, sosyal becerilerin çocukların diğer bireylerle ilişkilerine nasıl yansıdığına incelenmesi de oldukça önemlidir. Alan yazında sosyal beceriyle ilgili yapılan araştırmaların sınırlı olması (Anlıak ve Dinçer, 2005b; Dereli-İman, 2013; Kesicioğlu, 2015; Li, Hestenes ve Wang, 2014; Ocak ve Arda, 2012; Ramani ve Brownell, 2014; Shure, 2001; Waschbusch, Walsh, Andrade, King ve Carrey, 2007), bu çalışmaların daha çok nicel yöntemler kullanılarak yapılmış olması yapılan araştırmaların nitel verilerle desteklenmesi gereğini ortaya çıkarmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Araştırmada, nicel ve nitel verilerin bir arada kullanılmasıyla gerçekleştirilen karma modellerden açıklayıcı desen kullanılmıştır. Açıklayıcı desen araştırmaları, nicel yöntemlerle toplanan verilerin analizinden yola çıkılarak nitel verilerin toplanması ile gerçekleştirilen iki aşamalı araştırmalardır. Bu tip araştırmalarda nitel veriler, nicel verileri desteklemek amacıyla kullanılmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2016).

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmekte olan 109 çocuk oluşturmaktadır. 17'si 48-60 ay, 92'si ise 60-72 ay grubundan olmak üzere 57 kız ve 52 erkek çocuk araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmanın ilk aşamasında 109 çocuk, uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Uygun örnekleme; araştırmacıların kolayca ulaşabileceği bir örneklemden verilerini toplanmasını ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2012). Bu şekilde seçilen 109 çocuktan ölçüt örnekleme yöntemiyle (sosyal becerisi en düşük (n=9) ve en yüksek (n=10)) belirlenen toplam 19 çocukla araştırmaya devam edilmiştir. Ölçüt örnekleme, araştırmada belirli niteliklere sahip ve belirlenen ölçütü karşılayan olay, durum ya da kişilerin araştırma grubu olarak belirlenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışma grubuna (n=19) ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.

Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

Katılımcı Sırası	Cinsiyet	Yaş Grubu (ay)	Anne Öğrenim Durumu	Baba Öğrenim Durumu	Kardeş Sayısı	Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi	Sosyal Beceri Durumu
Ç1	Kız	60-72	Üniversite	Üniversite	1	1-2 yıl	Yüksek
Ç2	Kız	60-72	İlkokul	Lise	2	6 ay-1 yıl	Yüksek
Ç3	Erkek	60-72	-	İlkokul	1	6 ay-1 yıl	Düşük
Ç19	Erkek	60-72	Lise	İlkokul	1	6 ay-1 yıl	Düşük
Ç20	Erkek	60-72	Üniversite	Üniversite	yok	1-2 yıl	Düşük
Ç21	Kız	60-72	Üniversite	Üniversite	1	1-2 yıl	Yüksek
Ç22	Kız	60-72	Üniversite	Üniversite	1	2-3 yıl	Yüksek
Ç25	Erkek	60-72	Üniversite	Üniversite	yok	2-3 yıl	Yüksek
Ç26	Kız	60-72	Üniversite	Üniversite	1	2-3 yıl	Düşük
Ç27	Erkek	60-72	İlkokul	Ortaokul	1	6 ay-1 yıl	Yüksek
Ç35	Kız	60-72	Lise	Üniversite	1	1-2 yıl	Düşük
Ç76	Erkek	60-72	Ortaokul	Lise	yok	6 ay-1 yıl	Düşük
Ç78	Erkek	48-60	Üniversite	Üniversite	1	6 ay-1 yıl	Düşük
Ç79	Kız	48-60	Üniversite	Üniversite	2	1-2 yıl	Yüksek
Ç80	Kız	48-60	Üniversite	Üniversite	1	1-2 yıl	Yüksek
Ç95	Erkek	48-60	Lise	Lise	2	6 ay-1 yıl	Düşük
Ç96	Kız	48-60	Üniversite	Üniversite	1	6 ay-1 yıl	Yüksek
Ç97	Erkek	48-60	Lise	Üniversite	1	6 ay-1 yıl	Yüksek
Ç98	Kız	48-60	Lise	Lise	1	6 ay-1 yıl	Düşük
Ç1	Kız	60-72	Üniversite	Üniversite	1	1-2 yıl	Yüksek
Ç2	Kız	60-72	İlkokul	Lise	2	6 ay-1 yıl	Yüksek
Ç3	Erkek	60-72	-	İlkokul	1	6 ay-1 yıl	Düşük
Ç19	Erkek	60-72	Lise	İlkokul	1	6 ay-1 yıl	Düşük
Ç20	Erkek	60-72	Üniversite	Üniversite	yok	1-2 yıl	Düşük
Ç21	Kız	60-72	Üniversite	Üniversite	1	1-2 yıl	Yüksek
Ç22	Kız	60-72	Üniversite	Üniversite	1	2-3 yıl	Yüksek
Ç25	Erkek	60-72	Üniversite	Üniversite	yok	2-3 yıl	Yüksek
Ç26	Kız	60-72	Üniversite	Üniversite	1	2-3 yıl	Düşük
Ç27	Erkek	60-72	İlkokul	Ortaokul	1	6 ay-1 yıl	Yüksek

Tablo 1'e göre, çalışma grubunun 10'unu kız, 9'unu erkek çocuklar ve bu çocukların çoğunu 60-72 aylık çocuklar (n=12) oluşturmaktadır. Ebeveynlerin öğrenim düzeyleri incelendiğinde, annelerin (n=10) ve babaların (n=12) çoğunluğunun üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Çocukların çoğunluğu, tek kardeşe sahip (n=13) ve 6 ay-1 yıl arasında okul öncesi eğitim (n=10) almışlardır. Çalışma grubundaki çocukların 10'unu sosyal becerisi yüksek, 9'unu sosyal becerisi düşük çocuklar oluşturmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

2.3.1. Sosyal Becerileri Derecelendirme Sistemi (SBDS): Çocukların akademik başarılarına, öğretmen-çocuk ilişkilerine ve akran kabulüne etkide bulunan sosyal becerileri ölçmek amacıyla geliştirilmiştir (Gresham ve Eliot, 1990). SBDS, 3-18 yaş arası bireylerin sosyal becerilerini değerlendiren öğretmen, ebeveyn ve çocuk formlarından oluşmaktadır. Öğretmen ve ebeveyn formları üç gelişimsel düzey için mevcuttur: okul öncesi (3-5 yaş), ilköğretim (anasınıfından- ilköğretim 7.sınıfa kadar) ve ortaöğretim (7.sınıftan 12.sınıfa kadar). Ayrıca ölçme aracı, Sosyal Beceriler Ölçeği, Problem Davranış Ölçeği ve Akademik Yeterlik Ölçeği olmak üzere 3 alt ölçekten meydana gelmektedir. Bu çalışmada kullanılan SBDS'nin okul öncesi versiyonunun öğretmen formu 3-5 yaş aralığını kapsamaktadır, iki bölümden (Sosyal Beceriler Ölçeği ve Problem Davranış Ölçeği) ve 40 maddeden oluşmaktadır (Tutkun, 2012).

2.3.1.1. Sosyal Beceri Ölçeği: 30 maddeden oluşan 3'lü likert tipi ölçekte, belirli bir sosyal davranışın çocuk tarafından ne sıklıkla gerçekleştirildiği (0=Hiç, 1=Bazen, 2=Çok Sık) işaretlenmektedir. Bu ölçek, iş birliği, öz denetim ve kendini ifade etme (atılmanlık) alt boyutlarından oluşmaktadır. İş birliği alt boyutu; başkalarına yardım etmeyi, materyalleri paylaşmayı, kurallara ve yönergelere uymayı içermektedir. Kendini ifade Etme/Atılmanlık alt boyutu; başkalarına bir şey sorma, kendini tanıtmaya ve başkalarının tepkilerine yanıt vermeyi içeren etkileşim başlatma davranışlarını kapsamaktadır. Öz denetim alt boyutu ise, kızdırılma, sataşma gibi çatışma durumlarında uygun tepki verme ya da sıraya girme ve özveride bulunma gibi çatışma olmayan durumlarda ortaya çıkan davranışları içermektedir (Tutkun, 2012).

2.3.1.2. Problem Davranışlar Ölçeği: 10 maddeden oluşan 3'lü likert tipi ölçekte, belirli bir problem davranışın çocuk tarafından ne sıklıkla gerçekleştirildiği (0=Hiç, 1=Bazen, 2=Çok Sık) işaretlenmektedir. Bu ölçek iki alt boyuttan oluşmaktadır. Dışsallaştırılmış Problemler alt boyutu; başkalarına karşı sözel ve fiziksel saldırı, öfkesini kontrol etmede yetersizlik ve tartışma gibi istenmedik davranışları içerir. İçselleştirilmiş Problemler alt boyutu; kaygı, mutsuzluk, yalnızlık ve düşük öz saygı davranışlarını içerir (Tutkun, 2012).

SBDS'nin Gresham ve Eliot (1990) tarafından gerçekleştirilen güvenilirlik çalışmasında test-tekrar test tekniği kullanılmış ve Sosyal Beceri Ölçeği-Öğretmen Formu için güvenilirlik katsayısının .75 ve .88, Problem Davranışlar Ölçeği-Öğretmen Formu için güvenilirlik katsayısının ise .76 ve .83 arasında olduğu belirlenmiştir. Testin kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayıları ise .16 ve .25 aralığında bulunmuştur. SBDS'nin geçerlik çalışmaları, üç aşamada yürütülmüştür. İlk aşamada, SBDS ile Sosyal Davranış Değerlendirme Ölçeği (Social Behavior Assessment) arasındaki ilişki incelenmiş, korelasyonların Sosyal Beceri Alt Ölçeği'nde -.15 ve .73, Problem Davranışlar Alt Ölçeği'nde ise, .01 ve .57 arasında değişiklik gösterdiği ortaya çıkmıştır. İkinci geçerlik çalışmasında, SBDS Öğretmen Formu ve Çocuk Davranış Kontrol Listesi – Öğretmen Rapor Formu (ÇDKL) (Achenbach ve Edelbrock, 1983) arasındaki ilişki incelenmiş, SBDS ve ÇDKL problem davranış toplam puanları arasında (.81) ve dışsallaştırılmış davranışlar puanları arasında (.75) yüksek düzeyde; içselleştirilmiş davranışlar puanları arasında ise orta düzeyde (.59) ilişki bulunmuştur. Son aşamada ise, SBDS İlköğretim Öğretmen formu ve Harter Öğretmen Derecelendirme Ölçeği (ÖDÖ) (Harter, 1985) arasındaki ilişki incelenmiş, toplam puanlar arasında .44 ve .70 aralığında bir ilişki bulunmuştur. Bu katsayılar, SBDS öğretmen formunun ölçüt geçerliğini desteklemektedir.

SBDS'nin Bülbül ve Dinçer (2009) tarafından gerçekleştirilen Türkçe'ye uyarlama çalışmasında ilk olarak ölçeğin geçerliğinin değerlendirilmesi için faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Faktör analizi sonucunda SBDS'nin Sosyal Beceri Ölçeği bölümünde özgün ölçekte yer alan İşbirliği, Kendini İfade Etme/Atılmanlık ve Özdenetim alt boyutlarından oluşan üç faktörlü yapının korunduğu ve bu üç faktörün toplam varyansın %55,58'ini açıkladığı görülmüştür. SBDS'nin Problem Davranışlar Ölçeği bölümünde ise özgün ölçekte yer alan Dışsallaştırılmış Problemler ve İçselleştirilmiş Problemler alt boyutlarından oluşan iki faktörlü yapının korunduğu ve bu iki faktörün toplam varyansın % 62,72'sini açıkladığı görülmüştür. Buna ek olarak, SBDS'nin benzer ölçeklerle olan ölçüt geçerliğinin sınanması amacıyla Merrel (1994) tarafından geliştirilen ve Tüy Poyraz (1999) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan Okul Öncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçekleri ile SBDS ölçek puanları arasındaki ilişki incelenmiştir. Hem Sosyal Beceri Ölçeği puanları açısından ($p < .05$, $r = .655$) hem de Problem Davranışlar Ölçeği puanları açısından ($p < .05$, $r = .424$) Anasınıfı Davranış Ölçekleri ile SBDS arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Uyarlama çalışmalarının ikinci aşamasında ise ölçeğin güvenilirliğinin yordanabilmesi amacıyla iç tutarlık ve test-tekrar test yönteminden yararlanılmıştır. İç tutarlık için yapılan analizler sonucunda Sosyal Beceri Ölçeğinin toplam puanı için Cronbach Alfa katsayısı .95, Problem Davranışlar Ölçeğinin toplam puanı için ise .85 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test çalışması sonucunda ise tüm alt boyutlar için iki test arasında anlamlı bir fark olmadığı ($p > .05$), yani ölçeğin tutarlı bir şekilde ölçme yaptığı bulunmuştur.

2.3.2. Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi (OKPÇ): Bu çalışmada, çocukların kişiler arası problemlere yönelik geliştirdikleri düşünme becerilerini ölçmek amacıyla Shure ve Spivack (1974) tarafından geliştirilen Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi (OKPÇ) kullanılmıştır. Ölçme aracı, çocukların iki

tipik problem durumuna yönelik ileri sürdükleri çözüm önerilerini test etmektedir. Her bölümde uygulayıcı çocuğa problemi tarif eden kısa hikâyeler anlatılmaktadır. Testin ilk bölümünü oluşturan akran problem durumlarında bir çocuk diğer bir çocuğun oyuncuğu ile oynamak istemekte, ikinci bölümü oluşturan anne problem durumlarında ise bir çocuk annesine ait kıymetli bir eşyaya zarar verdikten sonra onun öfkesini engellemeye çalışmaktadır.

Testin ilk bölümünü oluşturan akran problemleri için uygulama yapılan çocukla aynı cinsiyette olan iki çocuk ve bir oyuncak resmi olmak üzere toplam üç resim gösterilmekte ve çözüm önerilerinde bulunması istenmektedir. Bu bölümde her çocuğa benzer içerikten oluşan farklı resimlerde en az yedi hikâye sunulmaktadır. Çocuğun yedi hikâye için de farklı çözüm önerilerinde bulunması durumunda ek hikâyelere geçilmektedir. Testin ikinci bölümünü oluşturan anne problemlerinde uygulama yapılan çocukla aynı cinsiyette olan bir çocuk ve bir anne resmi kullanılmaktadır. Akran problemlerinde olduğu gibi bu bölümde de her problem durumu farklı resimlerle anlatılmaktadır. Bu bölümde her çocuğa benzer içerikten oluşan en az beş hikâye sunulmaktadır. Çocuğun beş hikâye için de farklı çözümlerde bulunması durumunda ek hikâyelere geçilmektedir. Uygulama sürecinde çocuk aynı çözüm önerilerini tekrar ettiğinde ya da benzer kategorilerde çözüm önerilerinde bulunduğu en fazla üç çözüm önerisi alınmakta ve yeni hikâyeye geçilmektedir. Test, çocuk yeni bir çözüm üretemeyene kadar devam etmektedir (Shure, 1992). Araştırmacılar, testin puanlamasını orijinal kitapçıkta belirtilen yönergeler doğrultusunda gerçekleştirmişlerdir. Bu yönergelere göre her bir çözüm önerisi için ait olduğu kategoriden ve bu kategorilerin alt boyutlarından da puan alınmakla birlikte bazı kategorilerde her bir çözüm önerisi farklı bir düşünce ifade ettiği için her birinden puan alınabilmektedir (Anlıak, 2004; Dinçer, 1995; Shure, 1992). Testte akran problemleri için 16 farklı kategori, anne problemleri için ise 11 farklı kategori yer almaktadır. Bu çalışmada, sadece akran hikâyeleri kullanılmış ve aynı zamanda akran hikâyelerine yönelik çocukların ürettikleri çözümler, sosyal olan akran çözümleri ve sosyal olmayan akran çözümleri olarak gruplandırılmıştır.

OKPÇ'nin yapılan güvenilirlik çalışmalarında test-tekrar test tekniği kullanılmış ve test 4 yaş grubundaki 57 çocuk ile bir hafta aralıkla iki defa uygulanmıştır. Çalışmada testin güvenilirlik katsayısı .72 olarak ortaya çıkmıştır (Anlıak, 2004; Anlıak ve Dinçer, 2005a; Dinçer, 1995; Dinçer, Anlıak, Şahin ve Karaman, 2009). Aynı şekilde testin orijinal güvenilirlik çalışmasında kodlayıcılar arası güvenilirlik değerlerinin yüksek olduğu belirtilmiş, anlaşma yüzdesinin akran ve anne bölümleri içerisinde %91 ile %99 arasında değiştiği ortaya çıkmıştır (Shure, 1992; Shure ve Spivack, 1980;1982). Anlıak (2004) tarafından OKPÇ Testi'nin güvenilirlik çalışması (OKPÇ Testinin orijinal el kitapçığında belirtildiği gibi) test-tekrar test tekniği kullanılarak bir hafta ara ile iki defa 5-6 yaş grubundan 30 çocuğa uygulanarak gerçekleştirilmiş ve test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .85 olarak bulunmuştur. Anlıak'ın (2004) çalışmasında, kodlayıcılar arası güvenilirlik bulgularının anlaşma yüzdesi akran ve anne bölümleri içerisinde %82 ile %99 arasında olduğu belirtilmektedir. Testin test tekrar test güvenilirlik çalışması, 2009 yılında TÜBİTAK projesi kapsamında tekrar yapılarak test tekrar test güvenilirlik katsayısı .65 olarak bulunmuştur (Dinçer, Anlıak, Şahin ve Karaman, 2009).

2.3.3. Drexel Erken Çocukluk Davranış Değerlendirme Ölçeği (DEÇDÖ): Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Programı'nın çocukların davranışları üzerindeki etkililiğini belirlemek amacıyla öğretmenler ya da ebeveynler tarafından doldurulan bir ölçektir. Çocukların öğretmen aracılığıyla bazı davranış boyutlarını belirlemek için Shure (2005) tarafından geliştirilen 12 maddeden oluşan Drexel Erken Çocukluk Davranış Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte yer alan davranış boyutları; Saldırgan Davranışlar, Olumlu Sosyal Davranışlar ve İç Dönük Davranışlar olarak sınıflandırılmaktadır. Buna göre, saldırgan davranışları içeren maddeler 1, 3, 7, 10, 12; prososyal davranışları içeren maddeler 2, 4, 6, 8 ve içe dönük davranışları içeren maddeler ise 5, 9 ve 11'dir. Ölçekteki 2, 4, 6 ve 8. maddelerde puan yükseldikçe olumlu davranışlar, diğer maddelerde (1, 3, 5, 7, 9, 10, 11 ve 12) ise puan yükseldikçe olumsuz davranışlar artmaktadır. Her madde 1 (çok az veya yok)' den 9 (ortalamanın çok üstünde)'a kadar tanımlanan puanlama sistemi kullanılarak derecelendirilmektedir. Ölçeğin orijinal geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına ulaşılamamıştır. DEÇD Ölçeği, Dinçer ve diğerleri (2009) tarafından Türk kültürüne ve diline uyarlanmıştır. DEÇD Ölçeği'nin test tekrar test güvenilirlik çalışması ise, 105 okul öncesi dönem çocuğu ile iki hafta aralıkla öğretmenleri ve çocukların ebeveynlerinin değerlendirmeleri sonucunda yapılmıştır. Drexel Erken Çocukluk Davranış Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn ve Öğretmen Formları'nın test-tekrar test güvenilirlik katsayıları .70 olarak bulunmuştur.

2.3.4. Gözlem Formu: Araştırmada, çocukların akran ilişkilerinin incelenmesi için yarı yapılandırılmış gözlem formları kullanılmıştır. Çocukların gün içerisinde sergiledikleri akran etkileşimine dayalı sosyal davranışları gözlem formlarına kaydedilmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veriler iki aşamada toplanmıştır. İlk aşamada, araştırmacılar, öğretmenlerden sınıftaki her çocuğun sosyal becerilerini Sosyal Becerileri Derecelendirme Sistemi-Öğretmen Formu (okul öncesi versiyonu) ile değerlendirmelerini istemişlerdir. Daha sonra 109 çocuğa ait formlar, incelenmiş ve her sınıftan Sosyal Beceri Ölçeği'nden en yüksek ve Problem Davranışlar Ölçeği'nden en düşük puan alan çocuklar, sosyal becerisi yüksek;

Sosyal Beceri Ölçeği'nden en düşük ve Problem Davranışlar Ölçeği'nden en yüksek puan alan çocuklar ise sosyal becerisi düşük olarak gruplandırılmıştır. Gruplar içinde her sınıftan sosyal becerisi en yüksek bir çocuk ve sosyal becerisi en düşük bir çocuk seçilerek toplam 20 çocuk belirlenip veri toplamanın ikinci aşamasına geçilmiştir. Seçilen çocuklardan biri konuşma bozukluğu nedeniyle akranları ve gözlemci tarafından söyledikleri anlaşılmadığından araştırmaya dâhil edilmemiştir. Sürece 19 çocuk ile devam edilmiştir.

Belirlenen çocuklara araştırmacılar tarafından Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi (OKPÇ) uygulanmıştır. Araştırmacılar, OKPÇ Testi uygulamasını gerçekleştirmek için okul içerisinde sessiz, aydınlık ve uyarıcılardan uzak bir ortam belirlemiştir. Bunun için boş olan oyun odaları veya dinlenme odaları tercih edilmiştir. Eğer bu tip bir ortam okul içerisinde mevcut değilse, çocukların mümkün olduğunca uyanlara arkasını dönerek oturması ve teste odaklanması sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmacılar ilk olarak çocuğa kendini tanıtmış, onun da kendini tanıtmayı isteyerek çocuk için sıcak ve güvenli bir ortam oluşturmuşlardır. Uygulama esnasında kullanılan resimler çocukların dikkatinin dağılmaması için ters çevrilmiş bir şekilde masanın üzerine yerleştirilmiştir. Hikâyelerdeki resimler, testin orijinal kitapçığında belirtildiği sırada sunularak teste ilerlenmiştir. Testin uygulanması her çocuk için yaklaşık 20-30 dakika sürmüştür.

Belirlenen 19 çocuğun davranışları, öğretmenleri tarafından Drexel Erken Çocukluk Davranış Değerlendirme Ölçeği ile değerlendirilmiş ve bu çocuklar araştırmacılar tarafından bir gün boyunca katılımsız olarak gözlenmiştir.

2.5. Veri Analizi

Nicel verilerin analizinde SPSS 21 paket program kullanılmıştır. Betimsel analizler sonucunda verilerin normallik koşulunu sağlamadığı görülmüş ve bu nedenle en yüksek ve en düşük sosyal beceriye sahip çocukların sosyal beceri puanları ile OKPÇ ve Drexel Erken Çocukluk Davranış puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Spearman Korelasyon Analizi yapılmıştır. Araştırma sorularından yola çıkılarak nitel verilerin analizinde tümevarım yolu tercih edilmiştir. Araştırmada, gözlem yolu ile elde edilen nitel veriler, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, verileri derinlemesine açıklamak için yapılmaktadır. Böylece, içerik analizinde özetlenen verilerde ilişkiler ve kavramlar ayrıntılı olarak keşfedilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada, gözlem formları analiz edilerek kategoriler belirlenmiştir.

2.6. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Merriam (2013)'e göre nitel araştırmada, iç geçerlik; çeşitleme, üye kontrolleri, uzun süreli gözlem, akran değerlendirmesi, dış geçerlik; zengin ayrıntılı anlatım, çoklu durumlar ve güvenirlilik; çeşitleme, denetim yolu ve araştırmacıların pozisyonu ile belirlenmektedir. Araştırmada, geçerliği sağlamak amacıyla çocukların ifade ve davranışlarına ait gözlem notları araştırmacılar tarafından bireysel olarak incelenerek temalar araştırmacılar tarafından bağımsız olarak belirlenmiş ve sonraki süreçte davranışlar ve ifadeleri en iyi tanımlayan temanın ne olacağı tartışılarak üye kontrolleri ile karar verilmiştir. Araştırmacıların yarı yapılandırılmış gözlemlerinde çocukların akran ilişkileri olduğu gibi gözlemlenip hiç bir yorumda bulunulmadan ayrıntılı bir şekilde gözlem formuna kaydedilmesi çalışmanın güvenirliliğine dair iç tutarlılığı ve çalışmada çocukların ifadelerinin birebir örnek olarak verilmesi dış geçerliğini ifade etmektedir.

3. BULGULAR

3.1. Nicel Bulgular

Sosyal becerisi düşük ve yüksek olarak belirlenen 19 çocuğun sosyal becerileri (işbirliği, kendini ifade etme, öz denetim becerileri), problem davranışları (içselleştirilmiş, dışsallaştırılmış davranışları) ve sergiledikleri davranışlar (prososyal, saldırgan, içi dönük davranışlar) ile kişiler arası problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçlarına bu bölümde yer verilmiştir. Tablolarda yer alan analiz sonuçları Cohen (1988)'e göre değerlendirilmiştir. Buna göre, korelasyon katsayıları .10-.29 arasında ise düşük düzeyde; ilişkiyi, .30-.49 arasında ise orta düzeyde ilişkiyi ve .50-1.0 ise yüksek düzeyde ilişkiyi temsil etmektedir (Pallant, 2016).

Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği puanları ile Kişiler Arası Problem Çözme puanları arasındaki ilişkiye yönelik Spearman Korelasyon Analizi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği Puanları ile Kişiler Arası Problem Çözme Testi Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

Sosyal Beceri Ölçeği Alt Boyutları	Kişiler Arası Problem Çözme Alt Boyutları			
	Sosyal Olmayan Akran Çözümleri		Sosyal Akran Çözümleri	
	r	p	r	p
İşbirliği	,279	,234	-,496*	,026
Kendini İfade Etme	,482*	,031	-,561*	,010
Özdenetim	,258	,273	-,522*	,018
Toplam Sosyal Beceri	,380	,099	-,576*	,008

*:p<.05

Tablo 2'ye bakıldığında işbirliği alt boyutu puanları ile sosyal olmayan akran çözümü puanları arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı ($r=-,496^*$, $p=,026$) bir ilişki bulunurken, aynı alt boyut puanları ile sosyal akran çözümü puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmüştür. Kendini ifade etme alt boyutu puanları ile sosyal akran çözümü puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde ($r=,482^*$, $p=,031$) ; sosyal olmayan akran çözümü puanları arasında ise negatif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=-,561^*$, $p=,010$). Özdenetim alt boyutu puanları ile sosyal olmayan akran çözümü puanları arasında negatif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=-,522^*$, $p=,018$) bulunurken, aynı alt boyut puanları ile sosyal akran çözümü puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Toplam sosyal beceri puanları ile sosyal olmayan akran çözümü puanları arasında negatif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=-,576^*$, $p=,008$) bulunurken, sosyal olmayan akran çözümü puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Çocukların Problem Davranışlar puanları ile Kişiler Arası Problem Çözme puanları arasındaki ilişkiye yönelik Spearman Korelasyon Analizi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Çocukların Problem Davranışlar Ölçeği Puanları ile Kişiler Arası Problem Çözme Testi Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

Problem Davranışlar Ölçeği Alt Boyutları	Kişiler Arası Problem Çözme Testi Alt Boyutları			
	Sosyal Akran Çözümleri		Sosyal Olmayan Akran Çözümleri	
	r	p	r	p
Dışsallaştırılmış Davranışlar	-,251	,287	,279	,233
İçselleştirilmiş Davranışlar	-,410	,073	,679*	,001
Toplam Problem Davranış	-,420	,065	,541*	,014
Dışsallaştırılmış Davranışlar	-,251	,287	,279	,233

*:p<.05

Tablo 3'te görüldüğü gibi dışsallaştırılmış davranışlar alt boyutu puanları ile sosyal akran çözümleri ve sosyal olmayan akran çözümü puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. İçselleştirilmiş davranışlar alt boyutu puanları ile sosyal olmayan akran çözümü puanları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=,679^*$, $p=,001$) bulunurken aynı alt boyut puanları ile sosyal akran çözümü puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Toplam problem davranış puanları ile sosyal olmayan akran çözümü puanları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=,541^*$, $p=,014$) bulunurken aynı alt boyut ile sosyal akran çözümü puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Çocukların Drexel Erken Çocukluk Davranışları ölçeği puanları ile Kişiler Arası Problem Çözme puanları arasındaki ilişkiye Yönelik Spearman Korelasyon Analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Çocukların Drexel Erken Çocukluk Davranışları Ölçeği Puanları ile Kişiler Arası Problem Çözme Testi Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

Drexel Erken Çocukluk Davranışları Ölçeği Alt Boyutları	Kişiler Arası Problem Çözme Testi Alt Boyutları			
	Sosyal Akran Çözümleri		Sosyal Olmayan Akran Çözümleri	
	r	p	r	p
Prososyal Davranışlar	,421	,064	-,392	,087
Saldırgan Davranışlar	-,364	,114	,016	,945
İçe Dönük Davranışlar	-,514*	,020	,429	,059

*:p<.05

Tablo 4'te görüldüğü gibi prososyal ve saldırgan davranışlar alt boyutları puanları ile sosyal akran çözümü ve sosyal olmayan akran çözümü puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. İçe dönük davranışlar alt boyutu puanları ile sosyal akran çözümü puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki ($r=-,514^*$, $p=,020$) bulunurken aynı alt boyut puanları ile sosyal olmayan akran çözümü puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

3.2. Nitel Bulgular

Sosyal becerisi düşük ($n=9$) ve yüksek ($n=10$) olarak belirlenen çocukların akranları ile ilişkilerinde sergiledikleri davranışlar ve kullandıkları sözel ifadelere bu bölümde yer verilmiştir.

3.2.1. Sosyal Becerisi Yüksek Olan Çocukların Akran İlişkilerine Yönelik Bulgular

Sosyal becerisi yüksek olan çocukların akran ilişkileri incelendiğinde; birlikte oyun, akranlarını uyararak uygun davranışa yönlendirme, liderlik, akranlarıyla iletişim kurma, akranlarına yardım etme, nezaket sözcüklerini kullanma, sabretme/bekleme, akranlarıyla fiziksel yakınlık kurma, davranışların nedenlerini sorgulama, akranları tarafından reddedilme/tercih edilmeme, akranlarını şikâyet etme, akranlarıyla olumsuz sözel iletişim ve akranlarıyla alay etme temaları ortaya çıkmıştır.

3.2.1.1. Birlikte Oyun

Sosyal becerisi yüksek olan on çocuğun altısı (Ç21, Ç22, Ç25, Ç79, Ç96, Ç97) "*Birlikte Oyun*" teması ile ilgili davranışlar sergileyerek bu temaya yönelik ifadeler kullanmışlardır. Bu davranış ve ifadelere yönelik örnekler aşağıda verilmiştir.

Ç96 ve arkadaşları oyuncak mutfak eşyalarının olduğu köşeye geçerek yemek yapmaya başlamışlardır.

Etkinlik tamamlandıktan sonra Ç97 ve arkadaşı kurbağaları ile bir oyun kurmuş ve birlikte kurbağa yarışırma oyunu oynamışlardır.

3.2.1.2. Akranlarını Uyararak Uygun Davranışa Yönlendirme

Sosyal becerisi yüksek olan on çocuğun beşi (Ç1, Ç22, Ç25, Ç80, Ç96) "*Akranlarını Uyararak Uygun Davranışa Yönlendirme*" teması ile ilgili davranışlar sergileyerek bu temaya yönelik ifadeler kullanmışlardır. Bu davranış ve ifadelere yönelik örnekler aşağıda verilmiştir.

Ç22, parmak kaldırmadan konuşan bir arkadaşını görünce onu önce uyarılmış sonra da arkadaşına parmak kaldırma ile ilgili bir hikâye anlatmıştır.

Ç80, parmağını kaldırmadan konuşan arkadaşını "Elini göstermeden cevap verme dedi öğretmenimiz" diyerek uyarılmıştır.

3.2.1.3. Liderlik

Sosyal becerisi yüksek olan on çocuğun altısı (Ç1, Ç2, Ç27, Ç80, Ç96, Ç97) "*Liderlik*" teması ile ilgili davranışlar sergileyerek bu temaya yönelik ifadeler kullanmışlardır. Bu davranış ve ifadelere yönelik örnekler aşağıda verilmiştir.

Ç1 oyun esnasında arkadaşlarına "*Siz teker olun siz koltuk gibi, senle ben şoförüz kimse bozmasın yoksa otobüs gidemez, haydi herkes işini yapsın haydi!*" demiştir.

Ç80 oyundan önce arkadaşlarına "*Şimdi sen hasta bebedsin. Senin kulakların şıştı. Örtü örtün annen sana. (Diğer arkadaşını göstererek) sen de anne ol olur mu? İstersen baba ol. Ben kardeş olacağım çay yapacağım*" demiştir.

3.2.1.4. Akranlarıyla İletişim Kurma

Sosyal becerisi yüksek olan on çocuğun yedisi (Ç1, Ç21, Ç22, Ç25, Ç27, Ç79, Ç80) "*Akranlarıyla İletişim Kurma*" teması ile ilgili davranışlar sergileyerek bu temaya yönelik ifadeler kullanmışlardır. Bu davranış ve ifadelere yönelik örnekler aşağıda verilmiştir.

Ç25, fırçayı bırakmış, ayağa kalkıp Berat'ın yanına gitmiş "*Bak Berat*" diyerek evden getirdiği parfümü Berat'a koklatmıştır.

Ç79, lego yapan arkadaşlarına nesneyi tanımaya yönelik "*Bu ne?*", "*Bunu kim yaptı?*" sorularını yöneltmiştir.

3.2.1.5. Akranlarına Yardım Etme

Sosyal becerisi yüksek olan on çocuğun dördü (Ç1, Ç2, Ç96, Ç97) "*Akranlarına Yardım Etme*" teması ile ilgili davranışlar sergileyerek bu temaya yönelik ifadeler kullanmışlardır. Bu davranış ve ifadelere yönelik örnekler aşağıda verilmiştir.

Ç1, yardım isteyen arkadaşlarının yanına koşmuş ve aralıklarla arkadaşlarının yanına gidip yardım etmiştir. Yardım ederken de açıklamalarda bulunmuştur.

Ç97, kâğıdı düzgün kesemediği için ağlamaya başlayan arkadaşına yardım etmiştir.

3.2.1.6. Nezaket Sözcükleri Kullanma

Sosyal becerisi yüksek olan on çocuğun üçü (Ç21, Ç79, Ç96) "*Nezaket Sözcükleri Kullanma*" teması ile ilgili davranışlar sergileyerek bu temaya yönelik ifadeler kullanmışlardır. Bu davranış ve ifadelere yönelik örnekler aşağıda verilmiştir.

Ç79, oyun hamurları ile oynarken eksik olan renklerini tamamlamak için arkadaşına "*Pembe oyun hamurunu alabilir miyim?*" diyerek ricada bulunmuştur.

Ç96, arkadaşından mor kalemini istemiş, kullandıktan sonra teşekkür ederek geri vermiştir.

3.2.1.7. Sabretme/Bekleme

Sosyal becerisi yüksek olan on çocuğun biri (Ç25) "*Sabretme/Bekleme*" teması ile ilgili davranışlar sergileyerek bu temaya yönelik ifadeler kullanmışlardır. Bu davranış ve ifadeye yönelik örnek aşağıda verilmiştir.

Ç25 etkinliğine devam etmek için arkadaşının dış fırçasıyla işinin bitmesini beklemiştir.

3.2.1.8. Akranlarıyla Fiziksel Yakınlık Kurma

Sosyal becerisi yüksek olan on çocuğun biri (Ç79) "*Akranlarıyla Fiziksel Yakınlık Kurma*" teması ile ilgili davranışlar sergileyerek bu temaya yönelik ifadeler kullanmışlardır. Bu davranış ve ifadeye yönelik örnek aşağıda verilmiştir.

Ç79, oyun esnasında iki kez olmak üzere iki farklı arkadaşına sarılmıştır.

3.2.1.9. Davranışın Nedenlerini Sorgulama

Sosyal becerisi yüksek olan on çocuğun biri (Ç79) "*Davranışın Nedenlerini Sorgulama*" teması ile ilgili davranışlar sergileyerek bu temaya yönelik ifadeler kullanmışlardır. Bu davranış ve ifadeye yönelik örnek aşağıda verilmiştir.

Ç79 sandalyesini iten arkadaşının yanına giderek "*Neden benim sandalyemi buraya taşıdın?*" diye sormuştur.

3.2.1.10. Akranları Tarafından Reddedilme/Tercih Edilmeme

Sosyal becerisi yüksek olan on çocuğun üçü (Ç21, Ç22, Ç79) "*Akranları Tarafından Reddedilme/Tercih Edilmeme*" teması ile ilgili davranışlar sergileyerek bu temaya yönelik ifadeler kullanmışlardır. Bu davranış ve ifadelere yönelik örnekler aşağıda verilmiştir.

Kum ve kova ile oynayan arkadaşının yanına giden Ç21'in arkadaşı ona "*Yalnız oynamak istiyorum.*" demiştir.

Ç22, geri döndüğünde arkadaşları "*Sen gelme yerimiz yok. Biz birlikte oynayacağız*" diyerek onunla oynamayı reddetmişler ve ikisi birlikte oynamaya devam etmişlerdir.

3.2.1.11. Akranlarını Şikâyet Etme

Sosyal becerisi yüksek olan on çocuğun biri (Ç22) "*Akranlarını Şikâyet Etme*" teması ile ilgili davranışlar sergileyerek bu temaya yönelik ifadeler kullanmışlardır. Bu davranış ve ifadeye yönelik örnek aşağıda verilmiştir.

Ç22, salıncağa binen arkadaşlarını öğretmenine şikâyet etmiştir.

3.2.1.12. Akranlarıyla Olumsuz Sözel İletişim

Sosyal becerisi yüksek olan on çocuğun biri (Ç21) "*Akranlarıyla Olumsuz Sözel İletişim*" teması ile ilgili davranışlar sergileyerek bu temaya yönelik ifadeler kullanmışlardır. Bu davranış ve ifadeye yönelik örnek aşağıda verilmiştir.

Ç21, arkadaşının duyacağı şekilde "*Sen benden daha mı hızlısın şimdi görürsün*" demiştir.

Ç21, arkadaşına tahterevalliye binelim diye ısrar etmiş, arkadaşı istemediğini söyleyince ısrar etmeye devam etmiştir.

3.2.1.13. Akranlarıyla Alay Etme

Sosyal becerisi yüksek olan on çocuğun biri (Ç25) "*Akranlarıyla Alay Etme*" teması ile ilgili davranışlar sergileyerek bu temaya yönelik ifadeler kullanmışlardır. Bu davranış ve ifadelere yönelik örnekler aşağıda verilmiştir.

Ç25 arkadaşının eline aldığı oyuncuğu (bebek kaşığı) görünce arkadaşına "*Bebek*" demiştir.

3.2.2. Sosyal Becerisi Düşük Olan Çocukların Akran İlişkilerine Yönelik Bulgular

Sosyal beceri düzeyi düşük olan çocukların akran ilişkileri incelendiğinde yalnız kalma isteği, akranlarını fiziksel olarak zorlama, akranları tarafından reddedilme/tercih edilmeme, akranlarını şikâyet etme, otoriteden korkma, arkadaşlığı kaybetme korkusu, akranlarıyla olumsuz sözel iletişim, akranlarıyla sözel iletişim kurmadan oyun oynama ve akranlarıyla iletişim kurma temaları ortaya çıkmıştır.

3.2.2.1. Yalnız Kalma İsteği

Sosyal becerisi düşük olan dokuz çocuğun yedisi (Ç3, Ç19, Ç20, Ç35, Ç76, Ç78, Ç98) "*Yalnız Kalma İsteği*" teması ile ilgili davranışlar sergileyerek bu temaya yönelik ifadeler kullanmışlardır. Bu davranış ve ifadelere yönelik örnekler aşağıda verilmiştir.

Ç3, arkadaşlarından uzak en sondaki masaya oturmuştur.

Ç19, arkadaşlarının yanından ayrılarak tek başına bir sandalyede oturmuştur.

Diğer arkadaşları birlikte oyun oynarlarken Ç98 yalnız oturmuştur. Daha sonra oyun zamanı boyunca bir bebek alarak masada yalnız başına oynamıştır.

3.2.2.2. Akranlarını Fiziksel Olarak Zorlama

Sosyal becerisi düşük olan dokuz çocuğun altısı (Ç19, Ç20, Ç26, Ç76, Ç78, Ç95) "*Akranlarını Fiziksel Olarak Zorlama/Müdahale*" teması ile ilgili davranışlar sergileyerek bu temaya yönelik ifadeler kullanmışlardır. Bu davranış ve ifadelere yönelik örnekler aşağıda verilmiştir.

Ç19, salıncakta sallanan bir arkadaşının yanına gitmiş ve istememesine rağmen onu hızlı bir şekilde sallamıştır.

Ç20, arkadaşının ayaklarından çekerek onu zorla kaydırmak istemiştir.

Ç76, arkadaşlarını iterek öne geçmeye çalışmıştır.

Birkaç çocuk itmemesi konusunda uyarılmış ancak Ç76 arkadaşlarını itmeye devam etmiştir.

Ç78, etkinliğe hazırlık süresince yanındaki arkadaşının kalemlikliğini çekiştirmiştir. Arkadaşı vermek istemeyince biraz daha zorlamıştır.

3.2.2.3. Akranları Tarafından Reddedilme/Tercih Edilmeme

Sosyal becerisi düşük olan dokuz çocuğun üçü (Ç76, Ç78, Ç95) "*Akranları Tarafından Reddedilme/Tercih Edilmeme*" teması ile ilgili davranışlar sergileyerek bu temaya yönelik ifadeler kullanmışlardır. Bu davranış ve ifadelere yönelik örnekler aşağıda verilmiştir.

Ç78, henüz kuleye dokunmamasına rağmen arkadaşlarının "*Ç78 sakın dokunma*" gibi tepkileriyle karşılaşmıştır.

Çocuklar Ç95'in gelişinden oldukça rahatsız olmuşlar ve onunla oynayamayacaklarını söyleyerek öğretmene şikâyet etmişlerdir. Daha sonra çocuklar ellerindeki arabayı alarak başka bir yerde birlikte oynamışlar, Ç95 ise yalnız kalmıştır.

3.2.2.4. Akranlarını Şikâyet Etme

Sosyal becerisi düşük olan dokuz çocuğun ikisi (Ç26, Ç78) "*Akranlarını Şikâyet Etme*" teması ile ilgili davranışlar sergileyerek bu temaya yönelik ifadeler kullanmışlardır. Bu davranış ve ifadelere yönelik örnekler aşağıda verilmiştir.

Ç26, arkadaşını blokları almak için zorlamış alamayınca gelip öğretmenine şikâyet etmiştir.

Arkadaşı sandalyede kıpırdarken Ç26'nın başına eli değmiştir. Ç26, koşarak öğretmene "*X, benim başıma vurdu*" demiştir.

Ç78, ilk önce öğretmene gidip "*Ben yaptım bozdular arabamın yolunu. Herkes bozdu. Ben dokunmadım onlara, onlar bozdu*" diyerek öfkelenmiştir.

3.2.2.5. Otoriteden Korkma

Sosyal becerisi düşük olan dokuz çocuğun ikisi (Ç19, Ç20) "*Otoriteden Korku*" teması ile ilgili davranışlar sergileyerek bu temaya yönelik ifadeler kullanmışlardır. Bu davranış ve ifadelere yönelik örnekler aşağıda verilmiştir.

Arkadaşları "*Öğretmene şikâyet edeceğiz*" dedikten sonra Ç19 topu onlara geri vermiş ve "*Lütfen söylemeyin*" demiştir.

Arkadaşı "*Seni öğretmene şikâyet edeceğim*" dedikten sonra Ç20, tek başına oynamaya devam etmiştir.

3.2.2.6. Arkadaşlığı Kaybetme Korkusu

Sosyal becerisi düşük olan dokuz çocuğun biri (Ç19) "*Arkadaşlığı Kaybetme Korkusu*" teması ile ilgili davranışlar sergileyerek bu temaya yönelik ifadeler kullanmışlardır. Bu davranış ve ifadeye yönelik örnek aşağıda verilmiştir.

Arkadaşı onunla bir daha oynamayacağını söyleyince Ç19 aldığı topu geri getirmiştir.

3.2.2.7. Akranlarıyla Olumsuz Sözel İletişim

Sosyal becerisi düşük olan dokuz çocuğun dördü (Ç19, Ç26, Ç78, Ç98) "*Akranlarıyla Olumsuz Sözel İletişim*" teması ile ilgili davranışlar sergileyerek bu temaya yönelik ifadeler kullanmışlardır. Bu davranış ve ifadelere yönelik örnekler aşağıda verilmiştir.

Y'nin "*Z, yüzün boya olmuş*" demesinin üzerine Ç26, "*Yalan söyleme Y, Z'nin yüzü boya olmamış*" diyerek tepki göstermiştir.

Ç26, renkli bloklarla oynarken arkadaşına "*X biz kaptık, ver*" diye bağırmaya başlamıştır.

Ç78, yanına gelen arkadaşlarını "*Dokunma ya*" diyerek kendinden uzaklaştırmaya çalışmıştır.

Ç78, kendisine sorulan "*Ne yapıyorsun?*" sorusuna ilk olarak ne yaptığını anlatarak cevap vermiş ancak ikinci bir arkadaş kendisine soru sorduğunda "*Sana ne*" cevabını vermiştir.

3.2.2.8. Akranlarıyla Sözel İletişim Kurmadan Oyun Oynama

Sosyal becerisi düşük olan dokuz çocuğun ikisi (Ç20, Ç35) "*Akranlarıyla Sözel İletişim Kurmadan Oyun Oynama*" teması ile ilgili davranışlar sergileyerek bu temaya yönelik ifadeler kullanmışlardır. Bu davranış ve ifadelere yönelik örnekler aşağıda verilmiştir.

Ç20, arkadaş ile farklı yerlerden taş topladıktan sonra kendi kendine "*Bir kova taş topladım*" demiş ve arkadaş ile aynı kovaya taşlarını dökmüşlerdir.

Ç35, arkadaş grubunun içinde olmaktan mutlu olmasına rağmen iletişim kurmadan gülümseyerek oyununa devam etmiştir.

3.2.2.9. Akranlarıyla İletişim Kurma

Sosyal becerisi düşük olan dokuz çocuğun ikisi (Ç78, Ç95) "*Akranlarıyla İletişim Kurma*" teması ile ilgili davranışlar sergileyerek bu temaya yönelik ifadeler kullanmışlardır. Bu davranış ve ifadeye yönelik örnek aşağıda verilmiştir.

Ç78, arkadaşlarıyla sohbet etmeye başlamış ve konuşmalarında bir çizgi film kahramanından bahsetmiştir.

Ç78, bir süre sonra kendi oyununu bırakarak kule yapan arkadaş grubunun yanına giderek "*Bu ne?*", "*Burası ne?*" gibi sorular sormuştur.

Ç95, bir araba almış araba sesi çıkartarak oynamaya başlamıştır. Birkaç arkadaşını da birlikte oynamaya davet etmiş ve birlikte oynamaya başlamışlardır.

4.TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma sonucuna göre, çocukların iş birliği davranışları artarken sosyal olmayan akran çözümlerinin azaldığı görülmektedir. Bu çalışmada bu sonucun nedeninin çocukların akranlarıyla iletişimlerinde iş birliği yapmalarının, onların arkadaşlarıyla problemlerini çözmede tehdit etme, kandırma, hile, zorlama, fiziksel olarak zarar verme gibi sosyal olmayan çözümlerin yerine iş birliğine dayalı anlaşma, ikna etme, paylaşma gibi sosyal problem çözümlerini kullanmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu sonuca benzer olarak, Dilber ve Alkan Ersoy (2016) tarafından yapılan çalışmada, dört beş yaş grubu çocukların sosyal yardımlaşma becerileri artarken akran zorlayıcı çözüm puanlarının azaldığı bulunmuştur. Bu çalışma araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Bu durumda çocukların akranlarıyla iletişim kurması, görev dağılımı sağlaması, birbirlerine fikirlerini sorması gibi becerilerin çocukların birbirlerinin duygularını ve düşüncelerini anlamalarını sağlayacağından sosyal olmayan akran çözümlerine daha az başvuracakları düşünülmektedir.

Araştırmada çocukların kendini ifade etme becerileri yükseldikçe akranları ile yaşadıkları problem durumlarında sosyal akran çözümler üretme becerileri artarken sosyal olmayan çözümleri üretme becerilerinin ise azaldığı sonucuna varılmıştır. Kendini ifade etme becerisi yüksek olan çocuklar akranlarıyla yaşadıkları sorun durumlarında rahatsızlık duydukları konuyu ve nedenlerini daha uygun yollarla ifade edebildikleri için sosyal olmayan akran çözümlerini daha az tercih ettikleri düşünülmektedir. Alan yazında çocuklara iletişimi içeren eğitimler verildiğinde sosyal olmayan akran çözümlerinin azaldığına dair çalışmalar da yer almaktadır. Aksoy (2014) hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminin çocukların "iletişim", "uyum", "kendini kontrol", "prososyal davranışlar", "atılganlık" boyutunda ve toplam sosyal becerilerinde eğitim alan çocukların lehine anlamlı farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Ünsal (2016), uygulanan Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Dayanıklılık Programı (OÇPDP)'nin çocukların kendini sözel olarak ifade edebilme gibi sosyal becerilerini artırdığını, dışa yönelim, içe yönelim gibi problem davranışlarını azalttığını gözlemlemiştir.

Araştırmada çocukların sosyal becerileri yükseldikçe akranlarıyla ilgili problem durumlarında daha az sosyal olmayan çözümler kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal becerisi yüksek olan çocukların paylaşma, adalet, sırasını bekleme, nezaket kurallarına uyma gibi özelliklere daha fazla sahip olduğu düşünüldüğünde, bu çocukların kişiler arası problemlerini sahip olduğu bu beceriler yoluyla çözeceğinden sosyal becerisi yüksek olan çocukların daha fazla sosyal akran çözümlerini kullanmaları beklenmektedir. Okul öncesi dönem çocukların kişiler arası problem çözme becerileriyle ilgili olarak 152 çocukla yapılan çalışmada, problem çözme becerisi düşük olan çocukların paylaşmama ve grup etkinliklerine katılmama davranışları gösterdiği ve bu davranışların grup etkinliklerinden dışlanma gibi sonuçlar doğurduğu görülmüştür (Kesicioğlu, 2015). Bu durumun da dışlanan çocukların arkadaşlarıyla iletişimlerinde daha çok çatışma ve sorun yaşayabileceği ve sosyal olmayan çözümlerine başvurmasına sebep olabileceği düşünülmektedir. Uz Baş ve Siyez (2011) tarafından ilköğretim 4. ve 5. sınıfa devam eden çocuklarla yapılan çalışmada, akranları tarafından kabul gören ve görmeyen 44 çocuk ile yaptıkları çalışmada, akranları tarafından kabul gören çocukların, kabul görmeyen çocuklara göre çatışma durumlarında daha çok sosyal çözümler ürettikleri görülmüştür. Peterson (2001)'in 3-5 yaş grubu 43 çocukla gerçekleştirdiği araştırmasında sosyal problem çözme ve akranları tarafından kabul arasında olumlu yönde ilişki bulunmuştur.

Araştırma sonuçları incelendiğinde çocukların saldırgan davranışları ile sosyal akran ve sosyal olmayan akran çözümleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu çalışmada elde edilen sonucun aksine, Özmen (2013)'in yaptığı araştırmanın sonuçları, çocukların sosyal problem çözme beceri düzeyleri düştükçe saldırganlık davranışlarının arttığını ortaya koymuştur. Malik, Balda ve Punia (2006) ise saldırgan, duygusal ve sabırsız çocukların sosyal problem çözme durumlarında daha çok sayıda ve farklı türde strateji geliştirme ihtimalinin daha düşük olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu sonucun alan yazındaki çalışmalarla farklılık gösterme nedeninin öğretmenlerin çocukların saldırgan davranışlarını yeterince objektif değerlendirememesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Sınıfta yapılan gözlemlerde çocukların saldırgan davranışlar sergilediği ancak sınıf öğretmenlerinin değerlendirmelerinde bunların yer almadığının saptanması bu durumun nedenini açıklamaktadır.

Araştırmanın bir diğer sonucu ise çocukların problem davranışları artarken sosyal olmayan akran çözümlerinin de arttığıdır. Fiziksel zorlama, paylaşmama, zarar verme, rahatsız etme gibi problem davranışlara sahip olan çocukların arkadaşlarıyla ilişkilerinde karşılaştıkları sorunları da bu davranışları yoluyla çözmeye çalışacakları düşünüldüğünde sosyal olmayan akran çözümlerini daha fazla tercih etmeleri beklenmektedir. Alan yazındaki çalışmalar da bu sonucu desteklemektedir. Dereli İman (2013) tarafından yapılan çalışmada da altı yaş grubu çocukların kavgacı-saldırgan, endişeli-ağlamaklı olma ve aşırı hareketli-dikkatsiz olma davranış sorunlarının çocukların sosyal problem çözme becerilerini negatif yönde anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir. Bir başka çalışmada da davranış problemleri arttığında prososyal çözümlerin azaldığı ve saldırgan davranışların arttığı bulunmuştur (Waschbusch, Walsh, Andrad, King ve Carrey, 2007).

Çocukların içe dönük davranışları arttıkça sosyal akran çözümlerinin düştüğü belirlenmiştir. İçe dönük davranışlara sahip çocukların iletişimden kaçındığı, yalnız kalma eğilimi gösterdiği, çekingen davrandığı

düşünüldüğünde, bu çocukların akranlarıyla ilişkilerindeki sorunları çözmeye çalışmak yerine sorunlardan daha fazla kaçınma davranışı göstermesi beklenmektedir. İçe dönük davranışlar sergileyen çocukların sosyal akran çözümlerini daha az kullanma nedenleri bu durum ile açıklanabilir. Buna benzer olarak Chang ve diğerleri (2005)'nin yaptıkları araştırmaya göre okul öncesi dönemde, sosyal olarak çekingen olan çocukların empati ve sosyal problem çözme becerileri düşük düzeydedir. 5-6 yaş grubu çocukların sosyal ilişkilerinin sosyal problem çözme becerisi açısından incelendiği bir çalışmada da, çocukların sosyal problem çözme beceri düzeyleri arttıkça çekingenlik davranışı sergileme düzeylerinin azaldığı görülmüştür (Özmen, 2013). Alan yazındaki bu çalışmalar araştırma sonucunu desteklerken diğer yandan, Tozduman Yaralı ve Özkan (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise beş yaş grubu çocukların sosyal problem çözme becerileri ile içedönük davranışları arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır.

Sosyal becerisi yüksek olan çocukların akran ilişkileri incelendiğinde bu çocukların olumlu sosyal davranışlar sergilediği bunun yanında az da olsa akranları tarafından reddedilme/tercih edilmeme, akranlarını şikâyet etme, akranlarıyla olumsuz sözel iletişim ve akranlarıyla alay etme gibi olumsuz davranışlar da sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Bu sonuca benzer olarak, Kanada'da 149 okul öncesi dönem çocuğu ile yapılan çalışmada, yüksek prososyal becerilere sahip çocukların daha az sorun davranış sergilediği sahip ve diğer çocuklara göre akran ilişkilerinde daha az sorun yaşadıkları ortaya konmuştur (Andrade, Browne ve Tannock, 2014). Sosyal beceri düzeyi düşük olan çocukların akran ilişkileri incelendiğinde ise bu çocukların olumsuz davranışlar sergilerken bunun yanında az da olsa akranlarıyla sözel iletişim kurmadan oyun oynama ve akranlarıyla iletişim kurma gibi olumlu sosyal davranışlar da sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Hopp (2004)'un çalışmasında, akranları tarafından reddedilen çocukların yetişkinlikte arkadaşlık kurma ve sürdürme ile ilgili sorunlarla birlikte yalnızlığı tercih ettikleri ve dışlandıkları bulunmuştur. Gomes ve Livesey (2008) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi dönem çocukların öğretmenler tarafından değerlendirilen sabırsızlık, düşünmeden davranma ve sıra bekleme davranışlarını içeren dürtüsellik düzeylerinin çocukların akran tercihleri, akran kabulü ve akran reddi davranışları ile ilişkili olduğu bulunmuştur. 4-5 yaş grubu çocuklarla yapılan araştırma sonuçları ise, sosyal yalnızlığın zayıf prososyal ve duygusal becerilerle güçlü bir ilişkisinin olduğunu ortaya koymuştur (Marryat, Thompson, Minnis ve Wilson, 2014). Sebanc (2003) tarafından yapılan araştırmada, arkadaş desteği ile çocukların prososyal davranışları ve akran çatışması ile akran reddi ve saldırgan davranışlar arasında pozitif ilişki bulunmuş bununla birlik yakın arkadaşlık düzeyleri ile çocukların ilişkisel saldırganlık düzeyleri arasında pozitif ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada alan yazından farklı sonuçların elde edilmesinin nedeni olarak çocukların ilişki kurdukları akranlarına, kişisel özelliklerine ve içinde buldukları koşullara göre hem olumlu davranışlar hem de olumsuz davranışlar gösterebileceği düşünüldüğünde sosyal becerisi yüksek çocuklar, akranları tarafından reddedilme/tercih edilmeme, akranlarını şikâyet etme, akranlarıyla olumsuz sözel iletişim ve akranlarıyla alay etme gibi olumsuz; sosyal becerisi düşük olan çocuklar da akranlarıyla sözel iletişim kurmadan oyun oynama ve akranlarıyla iletişim kurma gibi olumlu sosyal davranışlar sergileyebilmektedir.

Araştırmanın sonuçları düşünüldüğünde, okul öncesi dönemdeki sosyal becerilerin çocuğun tüm hayatını etkileyebileceğinden sosyal becerisi düşük olan çocukların sosyal beceri eğitimleriyle desteklenmesi önerilmektedir. Bu çalışmada elde verilen veriler öğretmen ve gözlemci aracılığıyla elde edilmiştir. Konu ile ilgili yapılacak sonraki çalışmalarda bunların yanında çocukların akran ve ebeveynleri tarafından da değerlendirilmeleri istenebilir. Ayrıca farklı yöntemlerle veriler toplanarak çocukların davranışlarının sebepleri araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Achenbach, T. M. ve Edelbrock, C. (1983). *Manual for the child behavior checklist and revised child behavior profile*. Burlington, VT: Queen City Printers.
- Akman, B., Topçu, Z., Baydemir, G., Şahin, S., Şirin, E. ve Arslan, A. Ç. (2011). 6 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin oyun arkadaşı tercihleri üzerindeki etkisi. *NWSA E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(2), 1548-1560.
- Aksoy, P. (2014). *Hikâye anlatma temelli ve oyun temelli sosyal beceri eğitiminin anasınıfına devam eden çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Andrade, B. F., Browne, D. T. ve Tannock, R. (2014). Prosocial skills may be necessary for better peer functioning in children with symptoms of disruptive behavior disorders. *PeerJ*, 2.
- Anlıak, Ş. (2004). *Farklı eğitim yaklaşımları uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarında kişiler arası bilişsel problem çözme becerisi programının etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Anlıak, Ş. ve Dinçer, F. Ç. (2005a). Farklı eğitim yaklaşımları uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların kişilerarası problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 149-166.
- Anlıak, Ş. ve Dinçer, Ç. (2005b). Okul öncesi dönemde kişiler arası bilişsel problem çözme becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim Araştırmaları- Eurasian Journal of Educational Research*, 20, 122-134.
- Arslan, E., Arslan, C. ve Arı, R. (2012). Kişilerarası problem çözme yaklaşımlarının, bağlanma stilleri açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 7-23.
- Bülbül, N. E. ve Dinçer, Ç. (2009). 4 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası 5. Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi 1-3 Ekim, 2009*, Edirne.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). Bilimsel araştırmanın temelleri. Ş. Büyüköztürk, E. Kılıç Çakmak, Ö. E. Akgün, Ş. Karadeniz ve F. Demirel (Ed.). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (s. 1-34). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Chang, L., Li, K. K., Lei, L., Liu, H., Guo, B., Wang, Y. ve Fung, K. Y. (2005). Peer acceptance and self-perceptions of verbal and behavioural aggression and social withdrawal. *International Journal of Behavioral Development*, 29(1), 48-57.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. California: Sage Publications Inc.
- Deniz, M. E. (2002). *Üniversite öğrencilerinin karar verme stratejileri ve sosyal beceri düzeylerinin baskın ben durumları ve bazı özlük niteliklerine göre karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Dereli İman, E. (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 ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 13(1), 479-498.
- Dilber, M. ve Alkan Ersoy, Ö. (2016). Okul öncesi çocukların ahlaki yargı düzeyleriyle kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2207-2220.
- Dinçer, Ç. (2011). Okul öncesi dönemde sosyal beceri eğitimi. *Eğitimci Öğretmen Dergisi*, 5, 6-11.
- Dinçer, Ç., Anlıak, Ş., Şahin, D. ve Karaman, G. (2009). Kişilerarası bilişsel problem çözme programının okul öncesi eğitimi kurumlarında yaygınlaştırılması projesi. *Hacettepe Üniversitesi Uluslararası Katılımlı II. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi*, Ankara.
- Dinçer, F. Ç. (1995). *Anaokuluna devam eden 5 yaş grubu çocuklarına kişiler arası problem çözme becerilerinin kazandırılmasında eğitimin etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Erwin, P. G. (1994). Social problem solving social behaviour and children's peer popularity. *The Journal of Psychology*, 3(128), 299.
- Gomes, L. ve Livesey, D. (2008). Exploring the link between impulsivity and peer relations in 5 and 6 year old children. *Child: care, health and development*, 34(6), 763-770.
- Green, V.A., Cillessen, A.H.N., Rehic, R., Patterson, M.M. ve Hughes, J.M. (2008). Social problem solving and use in young children. *The Journal of Genetic Psychology*, 169 (1), 94.
- Gresham, F. M. ve Eliot, S. N. (1990). *Social skills rating system manual*. Circle Pines: American Guidance Service.
- Gülay, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. *Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 82-93.
- Harter, S. (1985). *The self-perception profile for children: revision of the perceived competence scale for children*. Denver, CO: University of Denver.
- Hopp, J. A. (2004). *Recollections of adults who self-identify as having experienced peer rejection in childhood* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Siena Heights University, Michigan.

- Hortaçsu, N. (2003). *Çocuklukta ilişkiler ana baba, kardeş ve arkadaşlar*. Ankara: İmge Yayınevi.
- Kesicioğlu, O.S. (2015). Okul öncesi dönem çocukların kişiler arası problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 40 (177), 327-342.
- Killen, M. ve Coplan, R. J. (2011). *Social development in childhood & adolescence*. USA: Blackwell Publishing Ltd. pp. 154.
- Li, J., Hestenes, L. L. ve Wang, Y. C. (2016). Links between preschool children's social skills and observed pretend play in outdoor childcare environments. *Early Childhood Education Journal*, 44(1), 61-68.
- Malik, S., Balda, S. ve Punia, S. (2006). Socio-emotional behaviour and social problem solving skills of 6-8 years old children. *Journal of Social Sciences*, 12(1), 55-58.
- Marryat, L., Thompson, L., Minnis, H. ve Wilson, P. (2014). Associations between social isolation, pro-social behaviour and emotional development in preschool aged children: a population based survey of kindergarten staff. *BMC psychology*, 2(1), 44.
- Mastow, A. J. (2004). *Longitudinal and concurrent prediction of peer acceptance: direct and indirect effects of emotional, cognitive and behavioral factors* (Yayımlanmamış doktora tezi), University of Delaware, USA.
- Merrel, K.W., (1994). *Preschool and kindergarten behavior scales (pkbs) test manual*. Clinical Psychology Publishing Company, Brandon,VT.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan (Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Musun-Miller, L. (1993). Social acceptance and social problem solving in preschool children, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 14, 59-70.
- Ocak, Ş. ve Arda, T. B. (2012). Sosyal yeterlilik ve alternatif düşünme stratejilerinin desteklenmesi – ASD okul öncesi program. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/ Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2679-2698.
- Ostrosky, M. M. ve Jung, E. Y. (2003). Building positive teacher-child relationships. *What Works Brief*, 12, 1-4.
- Önder, A. (2007). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. A. Oktay ve Ö. Polat Unutkan (Ed.). *Okul öncesi dönemde güncel konular*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Özabacı, N. (2006). Çocukların sosyal becerileri ile ebeveynlerin sosyal becerileri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 163-179.
- Özmen, D. (2013). *5-6 yaş grubu çocukların akran ilişkilerinin sosyal problem çözme becerisi açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Öztürk, A. (2008). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim 1. ve 3. sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Özyürek, A. (2015). Okul öncesi çocukların sosyal beceri düzeyleri ile anne tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(206), 106-120.
- Özyürek, A., Begde, Z. ve Yavuz, N. F. (2014). Okul Öncesi Çocukların Sosyal Becerileri ile Yakın Çevresindeki Yetişkin Etkileşimleri Arasındaki İlişki. *Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences*, 16(2).
- Pallant, J. (2016). *SPSS kullanma kılavuzu: SPSS ile adım adım veri analizi* (S. Balcı ve B. Ahi, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık (2002).
- Palut, B. (2005). Sosyal gelişim ve arkadaşlık ilişkileri. M. Sevinç (Ed.). *Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar 2*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Peterson, M. A. (2001). An examination aggression and self-esteem in preschoolers. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). *Southern Connecticut State University, USA*.
- Ramani, G. B. ve Brownell, C. A. (2014). Preschoolers' cooperative problem solving: Integrating play and problem solving. *Journal of Early Childhood Research*, 12(1), 92-108.
- Sebanç, A. M. (2003). The friendship features of preschool children: Links with prosocial behavior and aggression. *Social Development*, 12(2), 249-268.
- Shure, M. B. (1992). *The PIPS Test. Manuel for 4 to 6 year old children*. Philadelphia: Hahneman University, Department of Mental Health Sciences.
- Shure, M. B. (2001). I can problem solve (ICPS): An interpersonal cognitive problem solving program for children. *Residential Treatment for Children & Youth*, 18(3), 3-14.
- Shure, M. B. (2005). *Drexel Early Childhood Behavior (DECB) Rating Scale*. Philadelphia, PA: Drexel University.
- Shure, M.B. ve Spivack, G. (1974). *The PIPS test manual: A cognitive measure of interpersonal problem-solving ability*. Philadelphia: Hahnemann University.
- Shure, M.B. ve 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. ve Spivack, G. (1982). Interpersonal problem-solving in young children: a cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology*, 10, 341-356.

- Tozduman Yaralı, K. ve Özkan, H. K. (2016). Çocukların (60-72 aylık) sosyal problem çözme becerileri ile sosyal etkinlik ve davranış durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 345-361.
- Tutkun, C. (2012). *60-72 aylık çocukların sosyal becerilerinin anne ve öğretmen değerlendirmelerine göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tüy Poyraz, S. (1999). *3-6 yaş arasındaki işitme engelli ve işiten çocukların sosyal beceri ve problem davranışları yönünden karşılaştırılmaları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ural, O. ve Ramazan, O. (2007). *Türkiye’de okul öncesi eğitiminin dünü ve bugünü. Türkiye’de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi: temel sorunlar ve çözüm önerileri*. Ankara: TED Yayınları.
- Uz Baş, A. ve Siyez, D. M. (2011). Akranları tarafından kabul gören ve görmeyen ilköğretim okulu öğrencilerinin akran ilişkilerine yönelik algılarının incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (2), 43-70.
- Ünsal, F. Ö. (2016). *Okul öncesi çocuklar için psikolojik dayanıklılık programının 5 yaş çocuklarının sosyal becerilerine ve problem davranışına etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Waschbusch, D. A., Walsh, T. M., Andrade, B. F., King, S. ve Carrey, N. J. (2007). Social problem solving, conduct problems, and callous-unemotional traits in children. *Child psychiatry and human development*, 37(4), 293.
- Webster-Stratton, C., Reid, J. ve Hammond, M., (2001). Social skills and problem-solving training for children with early-onset conduct problems: Who benefits?. *Journal of Child Psychology*, 7 (42), 943-952.
- Yalçın, H. (2013). Anne-çocuk iletişimi eğitiminin etkileri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (4)28, 191.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. ve Tepeli, K. (2013). 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin duyguları anlama becerileri açısından incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(2), 117-130.
- Yükselen, A.İ.(2011). Okul öncesi dönem çocuğunun davranışını etkileyen sosyal ve psikolojik faktörler. G. Uyanık Balat (Ed.). *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi*. Ankara: Eğiten Kitabevi.

EXTENDED ABSTRACT

1. Introduction

The children are affected from the environment in which he/she was born and they can maximize their existing potential with both educational and mentoring support of their parents, who are the closest adults (Hortaçsu, 2003; Ural & Ramazan, 2007). In the study carried out by Özyürek (2015), it was concluded that the social skill levels of children whose mother displayed a democratic attitude changed positively. In addition, it was found that individuals with secure attachment had better interpersonal problem-solving skills, individuals approached problems positively, solved problems constructively, trusted themselves, did not avoid taking responsibility, and displayed a determined attitude towards solving problems (Arslan, Arslan, & Arı, 2012).

The process of socialization in the family continues with the interaction of the child with peers and other individuals in preschool education institutions. The pre-school period is the period in which the physical, social, mental, language, motor and emotional development of children are supported and the basis for interpersonal communication and socialization is laid (Yükselen, 2011). Pre-school education institutions provide the opportunity to communicate with adults and their peers, together with their social development, by providing them with skills such as obeying social norms, sharing, cooperation, taking responsibility, interpersonal problem solving.

Peer relationships start at about three years of age and continue with the age of four, and children experience feelings of acceptance and rejection because of their experiences with their peers (Palut, 2005). In the studies conducted, it was found that the social proficiency levels of the children who exhibited prosocial behaviors were higher than the excluded children. (Akman ve diğerleri, 2011; Erwin, 1994). Social and non-social behaviors of children also affect interpersonal problem-solving skills.

Interpersonal problem solving, in other words, social problem solving, is defined as the organized skills used by the child to overcome the difficulties faced in his/her life. (Shure & Spivack, 1982). In this study, interpersonal problem-solving skills can be defined as the ability of preschool children to communicate with their peers and the individuals they encounter in daily life and to resolve conflicts. About this issue, according to the study conducted by Kesicioğlu (2015), it was seen that children with low interpersonal problem-solving skills showed aggression, verbal threat, disagreement, not participating in group activities, crying, and behaving in a way to the mother/father and all these behaviors had consequences such as exclusion from group activities.

It has been shown that social skills can affect the relationships of individuals with other individuals throughout their life from childhood to adulthood. For this reason, social skills of the child should be supported, and social skill levels of children should be determined from an early age. The fact that the researches about social skills in the literature (Anlıak ve Dinçer, 2005b; Dereli-İman, 2013; Kesicioğlu, 2015; Li, Hestenes ve Wang, 2014; Ocak ve Arda, 2012; Ramani ve Brownell, 2014; Shure, 2001; Waschbusch, Walsh, Andrade, King ve Carrey, 2007) is limited and conducted by mostly quantitative methods revealed that the researches should be supported with qualitative data. In this respect, the aim of this study is to evaluate peer relations with social and interpersonal problem-solving skills of preschool children with the lowest and highest social skills score. For the general purpose, sub-objectives are determined as follows;

For the children with the lowest and highest social skill score;

- * Is there a significant relationship between social skills (collaboration, self-expression, self-control skills) and interpersonal problem-solving skills?
- * Is there a significant relationship between problem behaviors (internalized, externalized behaviors) and interpersonal problem-solving skills?
- * Is there a significant relationship between the behaviors they exhibit (prosocial, aggressive, inward behavior) and interpersonal problem-solving skills?
- * How are their peer relations?

2. Method

In the research, explanatory design was used from mixed method models performed by using a combination of quantitative and qualitative data. The study group consisted of 109 children attending pre-school education institutions. 57 female and 52 male children were included in the study, 17 of whom were 48-60 months old and 92 of them were 60-72 months old. In the first phase of the study, 109 children were selected by convenient sampling method. A total of 19 children with the lowest social skills ($n = 9$) and highest ($n = 10$) were selected with criterion sampling method and were enrolled in the study. Of the 19 children, 10 were girls, 9 were boys, and the majority of these children were 60-72 months old ($n = 12$). When the education levels of the parents are

examined, it is seen that the majority of the mothers (n =10) and fathers (n = 12) are university graduates. The majority of the children had one sibling (n = 13) and had pre-school education (n = 10) between 6 months and 1 year. 10 of the children in the study group have high social skills and 9 children with low social skills.

In this study, the data were collected in two stages. In the first phase, the researchers asked the teachers to evaluate each child's social skills in his / her class with the Social Skills Rating System-Teacher Form (pre-school version). Then, 109 children were examined, and the highest scores were obtained from the Social Skill Scale of each class and the children with the lowest scores from the Problem Behaviors Scale were grouped with high social skills. Children with the lowest scores on the Social Skills Scale and the highest scores on the Problem Behaviors Scale were grouped as low social skills. One of the selected children was not included in the study as it was not understood by their peers and observers due to speech disorder. As long as it was continued with 19 children. Preschool Interpersonal Problem-Solving Test (PIPST) was applied by the researchers.

SPSS 21 package program was used to analyze the quantitative data. As a result of the descriptive analysis, it was seen that the data did not meet the normality condition and therefore Spearman Correlation Analysis was performed to determine the relationship between the social skill scores of the children with the highest and the lowest social skills and the points of the PIPST and Drexel Early Childhood Behavior. Based on the research questions, the inductive path was preferred in the analysis of qualitative data. In the study, the qualitative data obtained by observation were analyzed with content analysis method.

3. Findings, Discussion and Results

In the research, it was concluded that children use less non-social solutions in their problem situations concerning their peers as their social skills increase. Considering that children with high social skills have more features such as sharing, justice, waiting for their order, and obedience to the rules of courtesy, it is expected that children with high social skills are expected to use more social peer solutions because they will solve these interpersonal problems through these skills. In the research conducted with 152 children with pre-school children about interpersonal problem-solving skills, it was observed that children with low problem-solving skills were not able to share and not participate in group activities, and that these behaviors caused consequences such as exclusion from group activities (Kesicioğlu, 2015). It is thought that this situation may cause more conflicts and problems in the communication of excluded children with their friends and cause them to apply to non-social solutions. In a study conducted by Uz Baş and Siyez (2011) with children attending 4th and 5th grades of primary education and these 44 children who are not accepted and accepted by their peers, it was observed that the children accepted by their peers are more likely to produce social solutions in conflict situations than in unacceptable children. Another result of the study is that the problem behaviors of children increase while non-social peer solutions increase. It is expected that children who have problem behaviors such as physical coercion, non-sharing, harassment, disturbance will prefer to use non-social peer solutions more if they will try to solve the problems, they encounter in their relations with their friends through these behaviors. Studies in the literature also support this result. In the study of Dereli İman (2013) six-year-old children of belligerent-aggressive, anxious-weeping and over-mobility-careless behavior problems of children were found to significantly predict social problem-solving skills of children in negative way. In another study, it was found that when behavioral problems increased, prosocial solutions decreased and aggressive behaviors increased. (Waschbusch, Walsh, Andrad, King & Carrey, 2007).

When the peer relationships of the children with high social skills are examined, it was found that these children exhibit positive social behaviors and also rarely exhibit negative behaviors such as being rejected / not preferred by their peers, complaining to their peers, negative verbal communication with their peers and mocking their peers. Similar to this conclusion, in a study conducted with 149 preschool children in Canada was shown that children with high prosocial skills have less problem behavior and have fewer problems in peer relations than other children (Andrade, Browne ve Tannock, 2014). When the peer relations of the children with low social skills were examined, it was found that these children exhibited negative behaviors and also exhibited positive social behaviors such as playing games and communicating with their peers without verbal communication with their peers. In Hopp (2004)'s study, it was found that children rejected by their peers preferred loneliness and building, and they have been excluded along with problems related to maintaining friendship in adulthood. In a study by Gomes and Livesey (2008), it was found that the evaluated levels of pre-school children's impatience, impulsivity and queue behaviors were related to peer preferences, peer acceptance and peer refusal behavior.