



**ANNELERİN PSİKOLOJİK İYİ OLUŞU İLE 48-72 AYLIK
ÇOCUKLARININ SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Merve Hicret Doğan

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

TEMMUZ, 2024

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 ay sonradan tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Merve Hicret

Soyadı : Doğan

Bölümü : Okul Öncesi Eğitimi

İmza :

Teslim Tarihi : .../.../2024

TEZİN

Türkçe Adı: Annelerin Psikolojik İyi Oluşu ile 48-72 Aylık Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

İngilizce Adı: The Relationship Between Mothers' Psychological Well-Being and Social Problem Solving Skills of 48-72 Months Old Children

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı : Merve Hicret Doğan

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Merve Hicret Doğan tarafından hazırlanan “Annelerin Psikolojik İyi Oluşu ile 48-72 Aylık Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Hacer Elif DAĞLIOĞLU

Temel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Doç. Dr. Gökçe KARAMAN BENLİ

Temel Eğitim Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Safiye SARICI BULUT

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 03 /05 /2024

Bu tezin, Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Bu tez yoluma ışık tutan, rehberlik eden ve bana ilham veren “saye”sinde yetiştiğim

Doç. Dr Hüseyin POLAT’a ithaf edilmiştir.



TEŞEKKÜR

Çalışmamın her aşamasında bana rehberlik eden, bilgi ve tecrübeleri ile bana yol gösteren çok değerli danışman hocam Prof. Dr. Hacer Elif DAĞLIOĞLU' na teşekkür ediyorum. Akademik yolculuğum boyunca göstermiş olduğu sabır, anlayış ve destek başarımın arkasındaki en büyük güç oldu. Bununla birlikte tezimi titizlikle inceleyip verdiği öneriler ile tezime katkıda bulunan değerli hocalarım Doç. Dr. Gökçe KARAMAN BENLİ ve Doç. Dr. Safiye SARICI BULUT' a teşekkür ediyorum.

Lisansüstü öğrenimi ile tanıdığım ve tezimin yazım aşamasında verdiği her türlü destekten dolayı değerli arkadaşım Uzm. Fatime AKSU' ya ve tezimin istatistiksel yönlendirmelerinden dolayı Arş. Gör. Zafer ERTÜRK hocama teşekkür ediyorum.

Tezimin her aşamasını takip edip benimle birlikte heyecanlanan bana destek olan çalışma arkadaşlarım ve aileme teşekkür ediyorum.

Bu yolculukta bana inanıp pes etmemem için beni yüreklendiren ve en zor anlarımda bile bana güven verdiği için canım eşim Yusuf DOĞAN' a sonsuz minnet ve şükran duyuyor akademik çalışmamın zorlukları ve stresine karşı gösterdiği sabır ve anlayış için çok teşekkür ediyorum.

**ANNELERİN PSİKOLOJİK İYİ OLUŞU İLE 48-72 AYLIK
ÇOCUKLARININ SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

Merve Hicret Doğan

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temmuz, 2024

ÖZ

Bu araştırmanın temel amacı annelerin psikolojik iyi oluşu ile 48-72 aylık çocuklarının sosyal problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde olup nicel araştırma yöntemiyle yürütülmüştür. Araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılının güz döneminde Kayseri’de MEB’e bağlı resmî ve özel anasınıflarında ve bağımsız anaokullarında yürütülmüştür. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile 150 çocuk ve annelerine ulaşılmıştır. Verilerin toplanmasında kişisel bilgi formları, “Psikolojik İyi Oluş Ölçeği” ile “Sosyal Problem Çözme Becerisi Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda annelerin psikolojik iyi oluşlarının ortalamanın üzerinde olduğu, annelerin psikolojik iyi oluşlarının yaşa, çocuk sayısı ve evlilik süresine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenirken öğrenim durumuna ve mesleklerine göre farklılaşmış olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan çocukların sosyal problem çözme becerilerinin de ortalamanın üzerinde olduğu, sosyal problem çözme becerisinin çocuğun yaşına, kardeş sayısına, doğum sırasına ve okul öncesi eğitim alma süresine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenirken;

cinsiyet, ayrı bir odaya sahip olma durumuna, anne öğrenim durumuna ve mesleklerine göre farklılaşmıştır. Araştırmanın temel amacı kapsamında annelerin psikolojik iyi oluşu ile çocukların sosyal problem çözme becerisi arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.



Anahtar Kelimeler : Okul öncesi dönem, psikolojik iyi oluş, sosyal problem çözme

Sayfa Adedi : xvi + 118

Danışman : Prof. Dr. Hacer Elif DAĞLIOĞLU

**THE RELATIONSHIP BETWEEN MOTHERS' PSYCHOLOGICAL
WELL-BEING AND SOCIAL PROBLEM-SOLVING SKILLS OF 48-
72 MONTHS OLD CHILDREN**

(Master's Thesis)

Merve Hicret Doğan

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

July, 2024

ABSTRACT

The main purpose of this study is to examine the relationship between mothers' psychological well-being and their 48-72-month-old children's social problem solving skills. The research is a relational survey model and was conducted with quantitative research method. The research was conducted in Kayseri in the fall semester of the 2022-2023 academic year in public and private kindergartens and independent kindergartens affiliated to the Ministry of National Education. Using convenience sampling method, 150 children and their mothers were reached. Personal information forms, "Psychological Well-Being Scale" and "Social Problem Solving Skills Scale" were used to collect the data. As a result of the study, it was found that the psychological well-being of the mothers was above average, the psychological well-being of the mothers did not differ significantly according to age, number of children and duration of marriage, while it was found that it differed according to educational status and occupation. The social problem solving skills of the children who participated in the study were also above average, social problem solving skills

did not differ significantly according to the child's age, number of siblings, birth order and duration of pre-school education, while they differed according to gender, having a separate room, mother's education level and occupation. Within the scope of the main purpose of the study, it was seen that there was a significant positive relationship between mothers' psychological well-being and children's social problem solving skills.



Anahtar Kelimeler : Preschool period, psychological well-being, social problem solving

Sayfa Adedi : xvi + 118

Danışman : Prof. Dr. Hacer Elif Dağlıoğlu

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı ve Alt Amaçları	4
Araştırmanın Önemi	5
Araştırmanın Sınırlılıkları	7
Araştırmanın Varsayımları	7
BÖLÜM II	8
KAVRAMSAL ÇEVÇEVE	8

Eudaimonia Kavramı.....	9
Psikolojik İyi Oluş	14
Öz-Belirleme Teorisi	20
Sosyal Gelişim ve Önemi	22
Sosyal Problem Çözme Becerisi	24
Sosyal Problem Çözme Modelleri.....	25
John Dewey’in Yansıtımlı Düşünce Kuramı	25
D’Zurilla ve Arkadaşlarının Beş Boyutlu Sosyal Problem Çözme Modeli.....	26
Shure ve Spivack’ın Çocuklar İçin Geliştirilmiş Kişilerarası Bilişsel Problem Çözme Modeli.....	29
Sosyal Problem Çözme Aşamaları.....	31
Erken Çocuklukta Sosyal Problem Çözme Becerisi	33
Ebeveyn Etkileşiminin Sosyal Problem Çözme Becerisi Üzerindeki Etkisi	37
İlgili Araştırmalar	39
Psikolojik İyi Oluş	39
Ulusal Düzeyde Yapılmış Çalışmalar	39
Uluslararası Düzeyde Yapılmış Çalışmalar	42
Sosyal Problem Çözme Becerisi	45
Ulusal Düzeyde Yapılmış Çalışmalar	45
Uluslararası Düzeyde Yapılmış Çalışmalar	49
BÖLÜM III	52
YÖNTEM.....	52
Araştırmanın Modeli	52

Çalışma Grubu	52
Veri Toplama Araçları	55
Verilerin Toplanması.....	58
Verilerin Analizi ve Yorumlanması.....	59
BÖLÜM IV	61
BULGULAR	61
Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	61
İkinci Alt Amaca İlişkin Elde Edilen Bulgular.....	62
Üçüncü Alt Amaca İlişkin Elde Edilen Bulgular	65
Dördüncü Alt Amaca İlişkin Elde Edilen Bulgular	66
Beşinci Alt Amaca İlişkin Elde Edilen Bulgular	72
BÖLÜM V	73
TARTIŞMA, SONUÇ, ÖNERİLER.....	73
Tartışma ve Sonuç.....	73
Annelerin Psikolojik İyi Oluşları ile ilgili Sonuçlar ve Tartışma	73
Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri ile ilgili Sonuçlar ve Tartışma.....	77
Annelerin Psikolojik İyi Oluşu ile Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiyi İçeren Sonuç ve Tartışma	86
Öneriler	88
KAYNAKLAR.....	90
EKLER	120
EK 1. Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Örnek Madde	121
EK 2. Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Kullanım İzni	122

EK 3. Sosyal Problem Çözme Becerisi Ölçeği Örnek Madde	123
EK 4. Sosyal Problem Çözme Becerisi Ölçeği Uygulama Eğitimi Alındığı Dair Belge	125
EK 5. Sosyal Problem Çözme Becerisi Ölçeği İzni.....	126
EK 6. Millî Eğitim Bakanlığı’ndan Alınan Araştırma İzni.....	127



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Çocuklar ve Annelerine İlişkin Demografik Bilgilerin Dağılımı	54
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Çocuklara İlişkin Demografik Bilgiler	55
Tablo 3. Ölçeklerin Çarpıklık ve Basıklık Katsayılarına İlişkin Elde Edilen Bulgular	59
Tablo 4. Çalışmaya Katılan Annelerin “Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (PİÖ) Puanları Betimsel İstatistikleri	61
Tablo 5. Araştırmaya Katılan Annelerin PİÖ’den Aldıkları Puanların Yaşa Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları	62
Tablo 6. Araştırmaya Katılan Annelerin PİÖ Puanların Öğrenim Durumlarına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	63
Tablo 7. Araştırmaya Katılan Annelerin PİÖ Puanların Çocuk Sayısına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	64
Tablo 8. Araştırmaya Katılan Annelerin PİÖ’den Aldıkları Puanların Evlilik Süresine Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları	64
Tablo 9. Araştırmaya Katılan Annelerin PİÖ’den Aldıkları Puanların Mesleğe Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları	65
Tablo 10. Çalışmaya Katılan Çocukların SPBÖ Puanları Betimsel İstatistikleri	66

Tablo 11. Araştırmaya Katılan Çocukların SPÇBÖ'den Aldıkları Puanların Yaşa Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları	66
Tablo 12. Araştırmaya Katılan Çocukların SPÇBÖ'den Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları	67
Tablo 13. Araştırmaya Katılan Çocukların SPÇBÖ'nden Aldıkları Puanların Kardeş Sayısına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	68
Tablo 14. Araştırmaya Katılan Çocukların SPÇBÖ'nden Aldıkları Puanların Doğum Sırasına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	68
Tablo 15. Araştırmaya Katılan Çocukların SPÇBÖ'nden Aldıkları Puanların Okul Öncesi Eğitim Alma Süresine Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları	69
Tablo 16. Araştırmaya Katılan Çocukların SPÇBÖ'nden Aldıkları Puanların Ayı Bir Odaya Sahip Olma Durumuna Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları	70
Tablo 17. Araştırmaya Katılan Çocukların SPÇBÖ Puanların Anne Öğrenim Durumlarına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	70
Tablo 18. Araştırmaya Katılan Çocukların SPÇBÖ'nden Aldıkları Puanların Anne Mesleğine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları	71
Tablo 19. Annelerin Psikolojik İyi Oluşları ile Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Arasındaki Sperman Korelasyon Analizi Sonuçları	72

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. İyi oluş kavramı.....	12
Şekil 2. Ryff ın (1989) psikolojik iyi oluş modeli.....	16
Şekil 3. D’Zurilla ve Arkadaşlarının beş boyutlu sosyal problem çözme modelinin şematik sunumu (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares,2004).....	28

BÖLÜM I

GİRİŞ

Problem Durumu

Günümüzde bireylerin çevreleriyle uyumlu bir şekilde yaşamaları için kendilerini ve çevrelerini düzenleyebilmesinin önemi vurgulanmaktadır. Sağlıklı gelişim ve mutlu bir yaşam sürdürebilmek için bilim insanları uzun süredir bu konuda araştırmalar yapmaktadır. Son yıllarda yapılan çalışmalar, sosyal, duygusal ve bilişsel yetkinlik gibi temel özelliklere sahip bireylerin yaşamdan daha fazla doyum aldığını göstermektedir. Bu durum, insan bilimcilerin bu olumlu özellikleri tanımlama ve güçlendirme üzerine odaklanmasına neden olmuştur.

Kendini iyi hissetme ve sürekli gelişim içinde olma kavramları, antik Yunan felsefesinde başlamış olup, özellikle Sokrates, Platon ve Aristoteles'in düşüncelerinde belirginleşmiştir. Aristo'nun "eudaimonia" (refah, iyi olma) kavramı, duygusal, fiziksel, bilişsel, ruhsal ve sosyal süreçleri içermektedir. Bu kavram, bireyin potansiyelini geliştirerek kendini daha da iyileştirmesi ve geçici hazzardan ziyade sürdürülebilir bir mutluluk hali elde etmesi olarak tanımlanır. Aristo'nun "eudaimonia" tanımı, sonraki dönemlerde birçok bilim insanını etkileyerek bu konuda yapılan araştırmaları teşvik etmiştir. (Roothman, Kirsten ve Wissing, 2003).

Filozofların görüşleriyle başlayıp ruh sağlığı uzmanlarıyla devam eden iyi oluş kavramının hedonik (hazcı) boyutu öznel iyi oluşu, eudaimonik boyutunu ise psikolojik iyi oluşu

oluşturmuş (akt. Deci ve Ryan, 2008; Waterman, 1993) ve pozitif psikolojide eudaimonia boyutuyla yer edinmiştir.

Waterman (1993), psikolojik iyi oluşu, bireyin kişisel gelişim için çaba göstermesi, kendini geliştirmeye çalışması ve hedeflerine ulaşmak için mücadele etmesi olarak tanımlamıştır. Jung, psikolojik olarak sağlıklı bir bireyi, yaşam döneminin temel fonksiyonlarını başarıyla yerine getiren biri olarak görmüştür (Cenkseven, 2004). Diğer yandan, Adler, psikolojik sağlamlığı, bireyin toplumsal uyumu, sevgi ve ilişkilerde başarısı, mesleki etkinliği gibi faktörlere dayandırmıştır (Ewen, 1988; akt. Sezer, 2013).

Psikolojik iyi olma durumu, bireyin yaşamının zihinsel, psikolojik ve duygusal yönlerini içeren, gelişme ve büyümeye yol açan herhangi bir olumlu durumu ifade eder (Linley ve Joseph, 2004). Ryff ve Keyes'e (1995) göre ise psikolojik iyi oluş, bireyin yaşamında mevcut potansiyelinin ve yaşam amaçlarının farkında olup olmadığı ve diğerleri ile sağlıklı bir etkileşim kurabilmesi ile ilgilidir. Bu değerlendirmeler ışığında, psikolojik iyi oluşun, bireyin yaşamsal sorunlarla başa çıkma yeteneğini güçlendirebileceği ve daha tatmin edici bir yaşam sürmesine katkıda bulunabileceği söylenebilir.

Günümüzde ebeveynler mutlu, uyumlu, sağlıklı, olumlu sosyal davranışlar sergileyen ve akademik yönden başarılı çocuklar yetiştirmenin yollarını aramaktadır. Çocuğun mutlu olması toplum içinde uyumlu davranışlar sergilemesi onun sosyal-duygusal gelişiminin pozitif yönde gelişmesini; arkadaşları, ailesi kısaca sosyal çevresinde karşılaştacağı problemleri çözmesine yardımcı olarak sosyal problem çözme becerilerini destekler ve güçlendirir (Gülay ve Akman, 2009). Dolayısıyla çocuğun karşılaştığı bir problem durumunda sosyal problem çözme becerisini sergilerken prososyal (toplum yanlısı) davranış ya da antisosyal (saldırgan) davranış biçimini kullanma yoluna gitmesinde ebeveynlerin anahtar rol olduğu düşünülmektedir (Harrington, 2013).

21. yüzyılda araştırmacılar yönünü çocukların ve gençlerin mutlulukları, psikolojik iyi oluşları, karakter güçlerine odaklamaya başlamış ve pozitif düşünce ve duygularla kişinin

mutlu ve iyi oluğu çocukken kazandırılması gereklilik olmuştur (Knoop, 2013; Ümme, 2020).

Çocukta pozitif düşünme becerisinin gelişimi için ebeveynin doğrudan ve dolaylı şekilde çocuk üzerinde oluşturduğu çevre arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Örneğin iyimserliğin dört muhtemel kaynağının olduğu (genetik, ailenin çocuk üzerinde oluşturduğu çevre, çevreden alınan geri bildirim ve yaşam tecrübesi) ve bu kaynaklardan özellikle anne algısı ile çocuğun algısı arasında güçlü bir ilişki olduğu savunulmuştur (Seligman, Reivich, Jaycox ve Gillham, 1995). Dolayısıyla ebeveynin de içinde bulunduğu çevre faktörünün çocuğa kazandıracağı umut, gurur ve karakter gücünün çocuklarda stresle başa çıkma ve sorunları çözebileceğine dair geliştirdikleri inanç/umudun, problem davranışlara karşı bir kalkan oluşturarak olumlu stratejiler geliştirmede temel yapıtaşları olduğu bilinmektedir (Ümme, 2020). Dolayısıyla çocukta sosyal problem çözme becerisini geliştirmede güçlü bir belirleyici faktörlerden biri olan annenin (Keltikangas-Jarvinen, 2005; Pakaslahti, Karjalainen ve Keltikangas-Jarvinen, 2002) günlük hayatlarında karşılaştığı problemleri çözmeye psikolojik iyi oluşlarının etkili olduğu düşünülmektedir. Annenin, sosyal hayatlarında kendisi için geliştirdiği problem çözme stratejisini model alan ve bu stratejiden etkilenen çocuğun (Pakaslahti, Karjalainen ve Keltikangas-Jarvinen, 2002) doğrudan ve dolaylı olarak kendi hayatında karşılaştığı problemleri çözmek için kullanacağı düşünülmektedir.

Tüm bunlar göz önüne alındığında annelerin psikolojik iyi oluşunun 48-72 aylık çocuklarının sosyal problem çözme becerisi üzerinde etkisi olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada annelerin psikolojik iyi oluşu ile 48-72 aylık çocuklarının sosyal problem çözme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Alt Amaçları

Bu araştırmanın amacı, annelerin psikolojik iyi oluşu ile 48-72 aylık çocuklarının sosyal problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemektir.

Belirtilen bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranacaktır:

1. Annelerin psikolojik iyi oluşları bu çalışmada kullanılan ölçekten alınan toplam puana göre nasıldır?
2. Annelerin psikolojik iyi oluşları;
 - Yaşa,
 - Öğrenim durumuna,
 - Çocuk sayısına,
 - Evlilik süresine,
 - Çalışma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
3. 48-72 aylık okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal problem çözme becerisi bu çalışmada kullanılan ölçekten alınan toplam puana göre nasıldır?
4. 48-72 aylık okul öncesi eğitime devam eden çocuklarının sosyal problem çözme becerisi çocuğun;
 - Yaşına,
 - Cinsiyetine
 - Kardeş sayısına
 - Doğum sırasına
 - Ayrı bir odaya sahip olma durumuna
 - Annenin öğrenim durumuna
 - Okul öncesi eğitimi alma süresine
 - Annenin çalışma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

5. Annenin psikolojik iyi oluşu ile çocukların sosyal problem çözme becerisi arasında ilişki var mıdır?

Araştırmanın Önemi

İnsanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliği çevresiyle iletişim halinde olması ve sosyal ilişkiler kurabilmesidir. Kişinin çevresiyle ilişki kurabilmesi çevresindeki diğer kişileri anlaması ve bu kişilerle anlaşmasıyla mümkündür. Günlük hayatta kurulan bu ilişkiler arasında zaman zaman problemler çıkması insanın sosyal bir varlık olmasının en doğal sonucudur. Toplum bu problemleri sağlıklı bir şekilde çözen kişileri kabul eder ve bu durum kişileri sosyal problemleri çözme becerisi edinmeye, kullanmaya ve geliştirmeye zorunlu kılar. Toplumda her bireyin karşılaştığı ve sürekli karşılaşacağı bu sosyal problemlere karşı kişilerin problem çözme becerisi geliştirmesi çok önemlidir. Bu derece işlevsel ve önemli olan sosyal problem çözme becerisinin temelleri ise okul öncesi yıllarında atılmaktadır. Okul öncesi dönemde edinilmesi beklenen bu davranışın bu süreçte desteklenmesi ve geliştirilmesi beklendiği için 0-6 yaşta sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi oldukça önemlidir (Chen ve Rubin, 1992; Gülay ve Akman, 2009; Paswan, Sanjeev, Bansal, 2014; Rubin, Daniels-Beirness, Bream, 1984).

Henüz okula yeni başlayan çocuğun çevresiyle yaşadığı problemleri olumsuz stratejilerle çözmeye çalışması bu çocukların sosyal problem çözme becerisindeki eksikliğin ebeveyn-çocuk ilişkisinin kalitesinden kaynaklanma ihtimalini düşündürmektedir. Çocuğun sosyal beceri edinmesinde etkili olan ebeveyn tutumu, ebeveyn bağlanma şekilleri, ebeveyn modelleri vb. faktörlerin yanı sıra yapılan bir çalışmada ebeveyn psikolojik iyi oluşunun çocuğun sosyal beceri-girişkenlik davranışlarını pozitif yönde yordadığını ortaya koymuştur (Atan, 2020). Ebeveynlerin psikolojik iyi oluşları ile ilgili yapılan çalışmalar genel olarak incelendiğinde ebeveynin psikolojik iyi oluş düzeyinin, sosyal yaşamındaki tüm ilişkileri önemli ölçüde etkilediği görülmektedir (Aksel, 2018, Atan, 2020; Kındıroğlu ve Yaşar, 2019; Stafford, Kuh, Gale, Mishra ve Richards, 2016). Son 2-3 yıl içerisinde yapılan

alışmalara bakıldığında küresel salgın nedeniyle Covid-19'un çocukların, ailenin ve okulun üzerindeki etkilerinin araştırıldığı (Mulholland ve O'Toole, 2021; Quinn, McGilloway ve Burke, 2021) ve bu bağlamda alan yazında psikolojik iyi oluş ile ilgili dünyada yapılan çalışmaların genel olarak sağlık üzerine odaklandığı, eğitim alanındaki çalışmalar da ise genellikle niversite öğrencileri ve ergenleri temel alan çalışmalara yoğunlaşıldığı söylenbilir.

Okul ncesi eğitim sürecinde sosyal becerilerden yoksun, duygusal yeterliliği zayıf olan çocuklar akranları tarafından göz ardı edilerek genellikle ihmal edilirler. Özellikle sosyal problem çözme becerisi eksikliği çocuğun çevresiyle zayıf ilişkiler kurmasına sebep olarak çocuğun sosyal gelişimini yavaşlatır. Ayrıca sosyal-duygusal niteliklerden yoksun olan çocuklar işbirliği, empati, yardımlaşma gibi olumlu davranışları sergilemedikleri için ğretmen tarafından da desteklenmesi zor olan çocuklardır (Rimm-Kaufman, Pianta ve Cox, 2000). Çocukların sürekli antisosyal stratejiler kullanarak sosyal problemlerini çözmeye çalışması sonucu öğrenme güçlüğü, okulu terk etme, zorbalık, zgven yetersizliği, kaygı, endişe, panik bozukluk, depresyon gibi davranışsal problemler ortaya çıkabilir. Bu durum aynı zamanda çocukların okula hazır bulunuşluklarını olumsuz etkilediği kadar çocukların öğrenme becerisine ve akademik başarılarına da negatif yönde yansıyabilir (Vaughn, Hogan, Lancelotta, Shapiro ve Walker, 1992). Çocuğun sosyal problem çözmede gösterdiği saldırganlık, yıkıcı davranış gibi olumsuz davranışları içinde bulunduran antisosyal eğilim, ergenlikteki davranış problemlerinin de habercisi olabilmektedir (Fantuzzo, Bulotsky, McDermott, Mosca ve Lutz, 2003). Yapılan araştırmalara göre çocuktaki davranışsal problemler sekiz yaşına kadar müdahale edilmediğinde bu sorunlar kalıcı hale gelip sonraki yıllarda şiddetini giderek arttırabilmektedir (Crick ve Dodge, 1994; D'Zurilla, Chang ve Sanna, 2003; Keltikangas-Jrvinen ve Pakaslahti, 1999; Webster-Stratton ve Reid, 2003). Ergenlik ve yetişkinlikte hiddet, saldırı, hırsızlık, şiddet uygulama görülebilecek davranış problemlerden bazılarıdır (Baker-Henningham, MeeksGardner, Powell ve Walker, 2009; Boivin ve Hymel, 1997; Crick ve Ladd, 1993; D'Zurilla, Chang ve Sanna 2003; Pakaslahti, Karjalainen ve Keltikangas-Jrvinen, 2002; Robichaud ve Dugas, 2005; Rubin, Bukowski

ve Parker, 1998; Webster-Stratton, Reid ve Hammond, 2001). Dolayısıyla sosyal problem çözme becerisinin okul öncesi dönemde ve ilköğretimin ilk yıllarında desteklenmesi çocukların sağlıklı gelişimi açısından oldukça önemlidir. Dolayısıyla bu çalışmada annelerin psikolojik iyi oluşunun 48-72 aylık çocuğun sosyal problem çözme becerisi arasındaki ilişki incelenerek gelecek yıllardaki araştırmacıların çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma 2022-2023 eğitim ve öğretim yılı içinde Kayseri'nin Melikgazi, Talas ve Kocasinan ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan resmi ve özel okullarda okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık 150 çocuk ve anneleri ile sınırlıdır.

Araştırmanın Varsayımları

Bu çalışmada çocukların sosyal problem çözme becerisi ölçeği ve annelerin psikolojik iyi oluş ölçeğine verilen cevapların kendilerini oldukları gibi yansıtarak cevapladıkları varsayılmıştır.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇEVÇEVE

Psikoloji bilimi geçmişten günümüze kadar bireylerin ve toplumların değişimleri sonucunda onların talep ettikleri, ihtiyaç duydukları bir ekseninde değişmiş ve gelişmiştir. Geleneksel psikoloji bilimi, tarih boyunca insanların problemleri davranışları üzerine odaklanmış ve insanların olumlu karakter özelliklerini, olumlu duygularını görmezden gelmiştir. Psikoloji bilimi müdahaleci bakış açısını değiştirerek insanın pozitif yönlerine odaklanmış ve bunu bilimsel olarak ortaya koymaya çalışmıştır. Böylece psikoloji bilimine yeni bir soluk katan pozitif psikoloji anlayışı doğmuş ve yükselişe geçmiştir (Seligman, Steen, Park ve Peterson, 2005).

Kurucuları Seligman ve Csikszentmihalyi olan pozitif psikoloji ile insanın varoluşsal doyumu, yaşam amacı ve iyi oluşu önem kazanmaya başlamıştır (Carr, 2016). Pozitif psikoloji; bireyin daha iyi bir yaşama sahip olması için mutluluk, olumlu duygular, olumlu varoluş durumları, öz düzenleme, optimal işleyiş gibi konularla ilgilenmekle birlikte sağlıklı aileler, sağlıklı okul vb. kurumsal işleyişlerle de ilgilenmiştir (Baumgardner ve Crothers, 2009; Compton, 2005; Peterson, 2006; Snyder ve Lopez, 2002). Pozitif psikoloji bu anlayışla sadece bireyin yaşamı boyunca karşılaştığı problemlerin sebeplerini belirlemek ve çözüm arayışında bulunmakla birlikte kişinin karşılaştığı problemlere rağmen hayat bütünlüğünü bozmadan devam etmesinde belirleyici olan bireyin güçlü yanlarına odaklanmıştır. Dolayısıyla bu yaklaşımın genel amacı sadece hastalık, hasar ve zayıflığın tedavi edilmesi

değil bireylerin güçlü yanlarını da inşa ederek geleneksel psikolojiye düzeltici bir denge sunmaktadır (Arıcı, 2011; Mruk, 2006; Ryff, 1989).

Birbirinden farklı tanımlamalara sahip olan pozitif psikoloji Seligman ve Csikszentmihalyi (2000)'e göre pozitif öznel deneyimin, pozitif bireysel özelliklerin ve pozitif sosyal kurumların bilimi olarak görülebilir. Bu bilim 3 özellik etrafında toplanmıştır. Bunlardan ilki, geçmiş kapsayan esenlik ve memnuniyet; şimdiki zamanda akış ve mutluluk ve gelecek içinde umut ve iyimserlik başlıklarını kapsayarak bireylerin olumlu öznel deneyimlerine odaklanmaktadır. Dolayısıyla pozitif psikoloji diğer yaklaşımlardan farklı olarak bireyi sadece olumsuz durumlardan çekip nötre ulaştırmakla kalmamış bunun da ilerisine giderek nötr'ü pozitive dönüştürmeyi ya da olumluyu inşa etmeyi kendisine hedef edinmiştir (Eryılmaz, 2017). İkinci özelliği insana ait olumlu nitelikleri araştırma, açığa çıkarma ve geliştirmektir. Bu nitelikler sevgi, meslek kapasitesi, kişinin özgünlüğü, cesareti, açık fikirliliği gibi niteliklerdir. Pozitif psikolojinin üçüncü özelliği ise insanda olan bu nitelikleri geliştirerek kişinin toplum ile arasındaki ilişkiyi kuvvetlendirmektir. Bu özellikleri geliştiren birey toplum ile arasındaki ilişkiyi kuvvetlendirir dolayısıyla toplum içinde nezaket, hoşgörü, ılımlı davranışlarla kabul görür ve iyi bir vatandaşlık yolunda ilerlemiş olur. Pozitif psikolojinin bu özelliği onu diğer psikoloji ekollerinden ayıran önemli bir özelliktir (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000).

Eudaimonia Kavramı

Pozitif psikoloji her ne kadar literatüre girmiş yeni bir kavram olsa da aslında geçmişte felsefe ve din bilimlerinde pek çok düşünür tarafından da önem verilmiş olan sevgi, iyimserlik, umut, adalet, ölçülü olma gibi değerlerin bilimsel temellere dayandırmış bir bilim olarak karşımıza çıkmaktadır (Eryılmaz, 2013).

Kişiyi, kendi benliğinin iyi oluşuna ulaştırma çabası geçmiş çağlardan beri var olmuştur. İyi oluş için ise mutluluk ve iyi yaşam kavramları üzerine odaklanılmıştır. Mutluluğun ne olduğu ile ilgili çeşitli görüşler ortaya atılmıştır. Mutluluk; Uğurlu, Şakar ve Bingöl (2015)'e

göre neşe, huzur, memnun olma gibi olumlu birtakım duyguları çağrıştırıyor olsa da bu kavramlar mutluluğun ne olduğunu açıklamamaktadır. İnsanlar var olduğundan beri mutluluğu aradığını ve temelde mutluluğa ulaşmak istediğini belirtmiş ayrıca mutluluğun her insanın hayatındaki olumlu duygu ve düşüncelerinin miktarca fazla oluşu ile ilgilenmekle birlikte aynı zamanda ona kavuşmak için kişilerin güdümleyicisi olmuştur (Kangal, 2013). Alan yazında mutluluk genellikle, iyi oluş, öznel iyi oluş, eudaimonia ve psikolojik iyi oluş kavramlarının birbirlerinin yerine kullanıldığı görülmüştür. İlk aşamada mutluluk hedonik (hazcı) ve eudaimonik (refah, iyi olma) mutluluk olmak üzere iki başlık altında toplanmıştır. Hedonik boyut kavramını ilk ortaya atan M.Ö 24 yy. yaşamış olan Stoacılar günümüz kuramcılarına kadar bu kavramın açıklaması, kişinin hedonik anlara ulaşma miktarıyla doğru orantılı şeklindedir. Kişi kendisine haz veren anlara ne kadar çok ulaşırsa o kadar mutlu varsayılmıştır. Dolayısıyla hedonik mutluluk kişinin öznel deneyimleri ile ilgili olduğu belirtilmektedir (Kraut,1979; akt. Waterman, 1990).

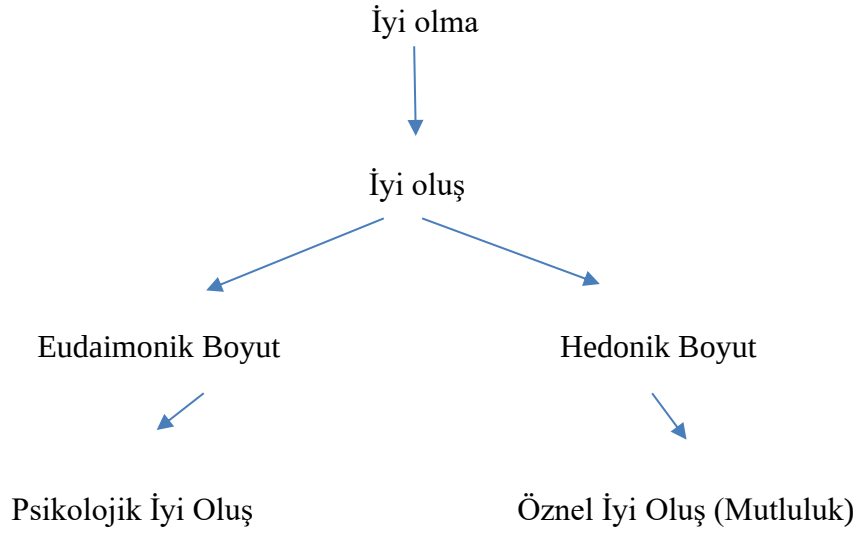
Aristo'nun ortaya atmış olduğu eudaimoniası çeşitli çalışmalar sonucunda bugünkü anlamına ulaşmıştır. Bilim dünyasında bununla ilgili ilk çalışmaları yapmış olan Bradburn ve meslektaşları eudaimoniayı mutluluk olarak tanımlamış ve bu kavramı psikolojik iyi oluş çalışmalarının temel bağımlı değişkeni ve istedik çıktısı olarak kabul etmişlerdir (Bradburn, 1969). Norman M. Bradburn'un yapmış olduğu bu kavramsallaştırma bilim dünyasında da kabul görmüş ve mutluluk indeksli çalışmalar üzerine yoğunlaşmıştır. Bradburn'un önerdiği bu yaklaşımı Ryff (1989) eksik ve hatalı olduğunu düşünmüştür. Ryff'a göre kişinin psikolojik iyi oluş ile mutluluk indeksi arasındaki orantıya göre belirlenmesi bize tutarlı sonuçlar vermeyebilir. Çünkü mutluluk miktarı değişkendir ve kişinin mutlu olması sadece kendisine hoş görünen öznel deneyimlerden oluşmaktadır. Ayrıca Bradburn eudaimonia kavramının Yunancadan çevirisinin mutluluk olduğunu varsaymıştır, ancak çevirisinin mutluluk olması şüphelidir. İlk dönemlerde eudaimonia mutluluk olarak çevrilmiş olsa da bu konuyla ilgili çalışmalar devam etmiş ve kelimenin çevirisi well-being yani iyi oluş olarak yeniden şekillenmiş ve mutluluk kavramı da hedonizme yaklaşarak bilim dilinde karşılığı

öznel iyi oluş olmuştur. Dolayısıyla öznel iyi oluş (mutluluk) ve iyi oluş (eudaimonia) birbirinden ayrılmıştır (akt. Waterman,1993).

Eudaimonia üzerinde yapılan araştırmalar devam ederek bu kavramın tam karşılığı bulunmak istenmiştir. Waterman (1993) bu konuyla ilgili çalışmalar yapmış ve eudaimoniayı kişinin kendi potansiyeline ulaşması şeklinde tanımlanması gerektiğini ve mutluluğun öznel deneyimlerle elde edilen hazlardan çok daha fazlası olduğunu belirtmiştir. Çünkü birey deneyimlediği an ile o an mutlu olmasa bile sonrasında kendi otantik benliğine iyi gelecek o an, mutluluğa dönüşecektir. Bu durumda eudaimonik mutluluk iyi hissedilen anlık hazlardan çok daha fazlasıdır (Ryan ve Deci, 2001). Tüm bunları göz önüne aldığımızda eudaimonik mutluluk kişinin var olan potansiyelini geliştirmeyi ve yaşam amacını iyileştirmeyi amaçlayarak kişinin kendisini geliştirmesine katkı sağlayacağı söylenebilir (Waterman, Schwartz ve Conti, 2008).

Eudaimonia kavramının pozitif psikolojide bireyin potansiyelini geliştirme ve işlevselliği arttırma olarak yer almasıyla birlikte iyi oluş kavramı eudaimonia kavramını da içine alarak bireyin hem psikolojik hem fiziksel hem de duygusal yönüyle sağlıklı olması durumu şeklinde tanımlanmıştır.

İyi oluş kavramı kişilerin iyilik hali üzerine vurgu yaptığı için bu kavram mutluluk, öznel iyi oluş, olumlu duygular, yaşam kalitesi gibi birçok pozitif kavramla ilişkilendirilmiştir. Birbirlerine yakın anlamlı olan ve birbirlerinin yerine kullanılan bu kavramları literatürde farklı araştırmacılar tarafından Şekil 2'deki gibi bir grafikte birbirlerinden ayrılmıştır (Eryılmaz, 2017).



Şekil 1. İyi oluş kavramı

Eski çağlardan günümüze kadar insanının iyi olma haliyle ilgili çok çeşitli bakış açıları, modeller ortaya atılmış olsa da artık bu kavram tüm model ve yaklaşımlara bütüncül bir sentez sonucunda iyi oluş ana başlığı altında iki temel başlığa ayrılmıştır. Bunlardan biri öznel iyi oluşu haz ve mutluluk ile ifade eden hedonik boyut, diğeri ise psikolojik iyi oluşu içine alan eudaimonik boyuttur (Ryan ve Deci, 2001).

Öznel iyi oluş ve psikolojik iyi oluş; iyi oluşun farklı iki yüzü olarak karşımıza çıkmaktadır. Öznel iyi oluşun ilginin arttığı 1950’lerde kişilerin yaşam kalitesini nasıl arttırabileceği araştırmacılar için merak konusu olmuş ve bilimsel olarak öznel iyi oluş üzerinde çalışmaya başlanmıştır. Öznel iyi oluş yani mutluluk kişinin iş, aile, arkadaş, sağlık vb. yaşam alanlarına yönelik öznel değerlendirmeleri içerir (Diener,1984). Bu öznel değerlendirmeler duygu içeriklidir ve düşünceleri etkiler. Her insan var olduğu çevre için değerlendirmelerinde belli düzeyde duygularını kattığı için öznel iyi oluşun merkezinde duygular vardır. Kişinin yaşam alanlarıyla ilgili yaptığı değerlendirmelerde olumlu duyguları ne kadar yoğun hissettiği değil ne kadar sıklıkla hissettiği onun öznel iyi oluşunu belirlemektedir (Diener, Suh, Lucas ve Smith, 1999).

Öznel iyi oluş içinde olumlu olmayan duygulara, olumlu duygular kadar önem verilmektedir. Olumsuz bir duygu durumu yaşamaması için kişinin acıdan kaçınma davranışı geliştirmesi

onu hazzıya yönelterek pozitif bir işlev katmaktadır. Diener ve ark. (1999) öznel iyi oluşu 4 bileşen altında toplamıştır. Bunlar olumlu duygular (ilgi, güven, inanç, gurur, heyecan, neşe vb.), olumlu olmayan duygular (öfke, nefret, üzüntü, utanç ve suçluluk, kaygı ve endişe), yaşam doyumu (yaşamı değiştirme arzusu, geçmiş hayattan alınan doyum, şu anki hayattan alınan doyum, gelecek yaşama dair doyum ve diğerleriyle olan ilişkilerinde doyum) ve yaşam (iş, aile, sağlık, ekonomi, kendisi ve boş vakit) alanlarıdır (Diener, Suh, Lucas ve Smith,1999).

Yaşamda bu alanlarda mutluluğu, yaşam doyumunu yakalamak bir dereceye kadar nesneldir ancak bir noktadan sonra yaşam alanlarındaki koşullar ile ilgili yapılan değerlendirmeler öznelidir. Öznel iyi oluşun duygusal ve bilişsel olmak üzere iki boyutu vardır. Kişinin yaşam alanları ile ilgili duyduğu memnuniyet, haz ya da mutlulukla ilgili değerlendirmeler yaparken kullandığı bilişsel yargılar bilişsel boyutu oluştururken; kişinin kendi hayatında ne kadar doyum sağladığı ya da sağlayamadığı için oluşturduğu duygusal tepkiler duygusal boyutu oluşturmaktadır (Diener ve Diener, 1996; Diener, Scollon ve Lucas, 2009; Keyes, Shmotkin ve Ryff, 2002).

Kişinin olumlu duygularını ön planda tutarak duygusal ve bilişsel olarak yaşamını bir bütün halinde değerlendirmesi yaşam doyumunu etkilemektedir (Ümmet, 2020). Birey yaşam alanlarında yaptığı bilişsel ve duygusal bu değerlendirmeler sonucunda olumlu duygularla yaşamdan doyum alarak iyimserliğe yönelecektir.

Öznel iyi oluştan farklı olarak psikolojik iyi oluşta her bireyde gelişmeyi desteklenmesi beklenen bir potansiyel mevcuttur (Ümmet, 2020). Bu potansiyel yaşamda kendine var oluşsal bir amaç edinme, kendini geliştirme, diğerleri ile nitelikli ilişkiler kurma ve yaşamda karşılaştığı zorlukları olgunlukla ve işlevsellikle çözebilmeyi kapsamaktadır (Deniz, Erus ve Büyükcebeci, 2017; Keyes, Shmotkin ve Ryff, 2002). Kişilerin ancak bu potansiyeli açığa çıkarması ile mutlu olabileceği belirtilir. Buradaki mutlu olma ifadesi yaşamda mutlu olmaya karşılık gelen eudaimoniadır (Ryan ve Deci, 2001).

Pozitif psikolojiye ilginin attığı dönemde psikolojik iyi oluş, kişilerin sadece mutsuzluğu, problemleri, zayıflıkları ve hastalıklarına odaklanmak yerine onların olumlu özelliklerine odaklanıp yaşamdaki işlevselliğini arttırmaya çalışarak hayatta tam fonksiyonda olmasını sağlamak adına ön plana çıkmış bir kavramdır (Arıcı, 2011).

Psikolojik iyi oluşu öznel iyi oluştaki gibi olumlu, olumlu olmayan duygular, yaşam doyumu gibi birkaç bileşenle açıklamak ve sınırlandırmak mümkün değildir (Arıcı, 2011). Psikolojik iyi oluş çok boyutlu bir kavramdır ve bu kavramı anlamak için bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirmek gerekir (Ryff ve Keyes, 1995; Ryff ve Singer, 2008).

Psikolojik İyi Oluş

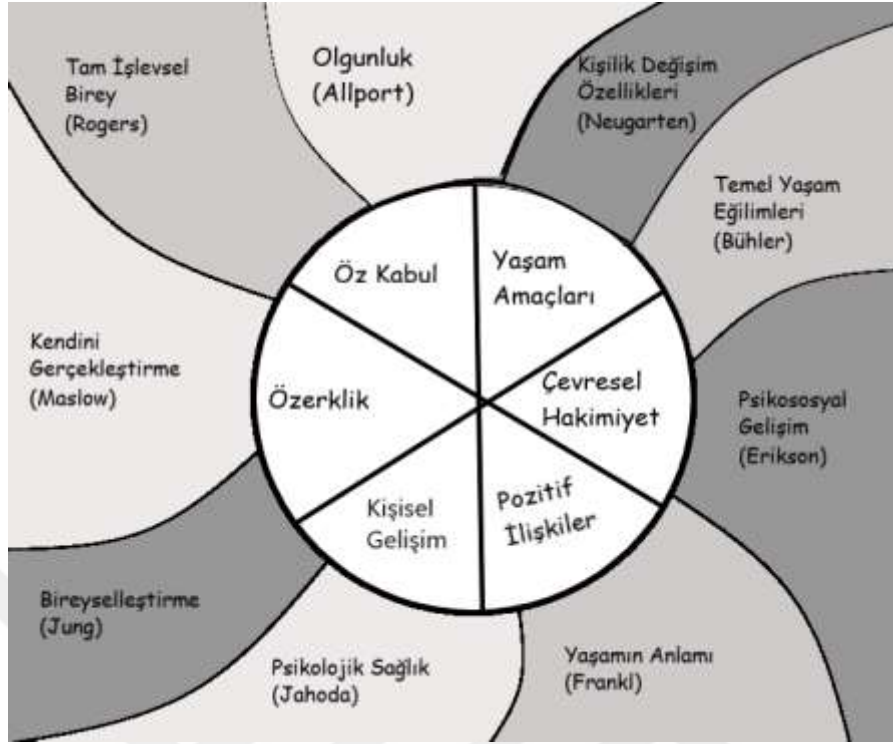
Psikolojik iyi oluşun yapısı ile ilgili ilk çalışmalar Bradburn (1969)'a ait olduğu söylenebilir. Bradburn (1969)'a göre iyi oluş sadece olumlu ve olumsuz duygulanımdan oluşan iki boyutlu bir kavramdır. Bradburn, mutluluğu oluşturduğu modelin merkezine koyarak kişinin olumlu duygulanımı arttıkça psikolojik iyi oluş düzeyinin de arttığını belirtmiştir. Bradburn 'un ortaya atmış olduğu bu model Ryff'a göre psikolojik iyi oluş alanına önemli katkı sağlamıştır ancak Ryff, Bradburn'un psikolojik iyi oluşu ölçerken yaşam doyumu ile olumlu ve olumsuz duygulanım üzerinden ölçmeye çalışmasını eksik bulmuştur (Ross, 1949; akt. Bradburn, 1969). Ryff (1989), alan yazında Bradburn (1969)'un yapmış olduğu çalışmalarda mutluluk ve yaşam doyumu boyutu ile kişilerin iyi oluşunu ölçülmek istense de bu durum sağlıklı yaşlananlar ve sağlıklı yaşlanmayanlar olarak kategorileştirmekten öteye gidilemediğini gözlemlemiştir. Carol Ryff (1989) psikolojik iyi oluşun ölçümünde sadece mutluluk indeksli çalışılmadığı mutluluk boyutunun yanı sıra yaşam tutumlarını da iyi oluşun bir ölçütü olarak kullanılıp geliştirilen ölçekler (Life Satisfaction Index-LSI) olduğunu belirtmiştir (Neugarten, Havighurst ve Tobin, 1961, akt. Ryff, 1989). Dolayısıyla Ryff (1989) psikolojik iyi oluş modellerinin yaşam doyumunu değerlendirmekte yetersiz kaldığını ve bunun iyi oluş modellerinin en büyük eksikliği olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Ryff (1989)'a göre Bradburn (1969)'un modelinde psikolojik iyi oluşu ölçmek için kişinin

biliş süreci modelin dışında tutulmuştur. Halbuki psikolojik iyi oluş yaşam doyumu, olumlu ve olumsuz duygulanım boyutları ile birlikte yaşam tutumlarını da içeren çok boyutlu bir kavramdır.

Carol Ryff (1989) psikolojik iyi oluş konusunda kendinden önceki araştırmaları kabul etse de bu araştırmaları kuramsal temellerinin zayıf olması, psikolojik iyi oluş boyutları kapsamının geniş olması ve değerlendirme araçlarının güvenirliklerinin düşük olması sebebiyle yetersiz olduğunu belirtmiş ve daha geniş kapsamlı ve güçlü bir model geliştirmiştir.

Ryff (1989) bu durumdan hareketle bazı kişilik, gelişim, varoluşçu kuramcıların görüşlerini incelemiş ve bu kuramcıların görüşlerinden hareketle kendi kuramı olan Ryff'ın iyi oluş modelini oluşturmuştur.

Ryff'ın iyi oluş modelinin alt yapısı Maslow (1958) 'un "Kendini Gerçekleştirme" Rogers (1961) 'ın "Tam olarak işlevsel insan", Jung (1933)'un "Bireyselleşme", Allport'un (1961) "Olgunlaşma" Erikson'un (1968) "Psikososyal Gelişim Aşamaları" Bühler'in (1935) "temel yaşam eğilimleri", Neugarten (1968)'in "kişiliğin yürütme süreçleri", Jahoda (1958)'nın "zihinsel sağlığı" ve Frankl'in "yaşamın anlamı" kavramları ile oluşmuştur (akt. Ryff, 1989). Ryff psikolojik iyi oluş modelini oluştururken incelemiş olduğu bu kuramcıların pozitif olumlu işlevsel vurgusu altında kullanılan kavramların birbirine benzer şekilde kullandığını ve bu kavramların anlamlarını değiştirmeden yeni bir görüş altında birleştirebileceğini savunmuştur. Bundan hareketle Ryff bu teorilerin ortak noktaları ile kapsamlı bir teorik model geliştirerek Şekil 2'de görüldüğü gibi psikolojik iyi oluşunu ölçmek için 6 boyutlu bir model önermiştir (Ryff,1989; Ryff ve Singer, 2008).



Şekil 2. Ryff (1989)'ın psikolojik iyi oluş modeli

Psikolojik İyi Oluşun Boyutları

Ryff'ın yetişkinler için iyi oluş modelinde 6 boyut vardır (Ryff,1989; Ryff ve Singer, 2008).

Bu modelin boyutları şu şekildedir:

Kendini Kabul: Kendini kabul literatürde öz-kabul olarak da karşımıza çıkmaktadır ve kişinin geçmişinde ve şu anda pozitif ve negatif tüm tutum ve davranışları ile kendini kabul etmesini ifade eder. Bu boyut psikolojik iyi oluşun merkezinde olup kişinin psikolojik açıdan sağlıklı olması sağlıklı ilişkiler kurması kendini gerçekleştirmesi, olgun davranabilmesi ve psikolojik işleyişi sürdürebilmesi bu kritere bağlıdır. Ryff'ın psikolojik iyi oluşu açıklarken görüşlerinden faydalandığı Maslow (1958), Rogers (1961), Allport (1961), Jahoda (1958), Jung (1933) ve Erikson (1968)'un yaşam boyu kuramlarında da kişinin kendisini, şimdi ve geçmişinde tüm tutum ve davranışlarında kabul etmesi temel kriter olduğu görülmektedir. Jahoda (1958) kişinin psikolojik olarak sağlıklı olmasını öz-saygı, öz-güven ve kendini kabul etmesine bağlamıştır. Jung (1933)'un bireyselleşme kuramında kişinin kendini kabul

etmesinin olumlu davranışlarının yanı sıra olumsuz davranışlarını da kabul etmesiyle mümkün olduğunu belirtirken Erikson (1968) yaşam boyu gelişim kuramında kişinin şu anki yaşamını kabulünün yanında geçmiş hayatının kabulünü de içerir (akt., Ryff,1989).

Kendini kabul boyutunun ölçüm indeksi şu şekildedir:

Yüksek puan: Kişi olumlu ve olumsuz yönlerinin farkında olup kendini her yönüyle kabul eder. Geçmiş ve şu an ile ilgili olumlu duygulara sahiptir.

Düşük Puan: Kişide genel olarak hoşnutsuzluk mevcuttur. Kendisiyle ilgili olumsuz düşüncelere sahiptir ve geçmişini düşündüğünde hayal kırıklığı yaşar.

Özerklik: Ryff psikolojik iyi oluş modelinin özerklik boyutunun kuramsal temelini Rogers (1961)'ın tam işlevsel kuramı, Jung (1933)'un bireyselleşme, Erikson (1968), Neugarten (1968) 'ın kişiliğin yönetici süreçleri ve Jahoda (1958) 'nın ruhsal sağlık teorileri ve Jung (1933) gibi kişilik ve gelişim kuramcılarının görüşlerinden faydalanmıştır. Örneğin Rogers (1961)'ın tam işlevsel bireyi herhangi bir konuda yorumda bulunurken kendi iç değerlendirme kriterine göre durumu değerlendirmekte dışarıdan herhangi bir müdahaleden etkilenmemektedir. Jung (1933)'un bireyselleşme kuramına göre bir kişi toplumsal yargılardan ve denetimlerden ne kadar uzaklaşırsa kişinin o kadar bireyselleşeceğini ve özerkleşeceğini belirtmiştir. Bununla birlikte bu boyutun kolektif kültürlerde düşük çıkması daha muhtemeldir. Dolayısıyla bu boyutun kolektif toplumlarda düşük çıkması kişinin psikolojik iyi oluşunun düşük olacağı anlamına gelmemektedir. Christopher (1999)'a göre özerklik bireyselliğin ön plana çıktığı toplumlarda bir ölçüttür. Yani bu boyut kültürden kültüre farklılık göstermektedir. Erikson (1968), Neugarten (1968) ve Jahoda (1958)'ya göre kendi kriterlerine göre karar almak yaş ilerledikçe artan bir durumdur (Ryff,1989).

Özerklik boyutunun ölçüm indeksi şu şekildedir:

Yüksek puan: Kişi kendi belirlediği kriterlere göre değerlendirme yapar. Bağımsız ve karardır. İçsel denetime sahiptir. Herhangi bir konuda karar verirken kararlarını toplumsal yargılara göre değil kendi isteğine göre düzenler.

Düşük Puan: Toplum tarafından yapılan sosyal baskılardan etkilenir dolayısıyla kendi başına hareket edemez. Sosyal kabul almaya önem verdiği için dışsal denetimi vardır. Toplumdan bağımsız hareket edemez, karar veremez. Toplum ile uyumludur.

Çevresel Hakimiyet: Psikolojik iyi oluşun bir diğer boyutu olan çevresel hakimiyet Jahoda (1958)'nın ruhsal sağlık formülasyonunun altı ölçütünden birisi olmakla birlikte Neugarten (1968) ve Allport (1961)'un kuramlarında da karşımıza çıkan anahtar bir kavramdır. Çevresel hakimiyet genel anlamda kişinin var olduğu çevrede akış içinde olmasını ifade eder. Kişi çevresinde var olan ve var olabilecek fırsatları değerlendirme potansiyeline sahiptir. Etrafındaki kişileri, fikirleri ile etkiler ve olaylara müdahil olur. Allport (1961)'un olgunluk ve Neugarten (1968)'in kişiliği yönetme süreçleri kuramında çevresel hakimiyet kavramı kişilerin olgunlaştıkça çevresini kontrol altında tutabileceğini belirtmişlerdir. Kişilik ve gelişim kuramcılarına göre sağlıklı yaşlanma kişinin çevresine hâkim olmasını, çevresindeki fırsatlardan yararlanmasını içerir. Bu açıdan bakıldığında çevresel hakimiyet boyutu pozitif süreçler içinde psikolojik iyi oluş için önemli ve gerekli bir boyuttur (Ryff ve Singer, 2008)

Çevresel hakimiyet boyutunun ölçüm indeksi şu şekildedir:

Yüksek Puan: Çevresindeki fırsatları değerlendirir, kendisi için fırsat oluşturarak ortamı düzenler. Çevresini kontrol eder ve olaylara hâkim olmak ister.

Düşük Puan: Günlük hayatın dışındadır. Çevresini kontrol etme ihtiyacı hissetmez. Çevresindeki fırsatları değerlendiremez, fırsat oluşturamaz. Sosyal hayatını çevrenin koşullarına göre düzenleyemez.

Diğerleriyle olumlu ilişkiler: Diğerleriyle olumlu ilişkiler boyutu kişinin çevresiyle kurduğu sıcak, samimi ve güvenilir ilişkileri temsil etmektedir. Kişi diğerleriyle anlamlı ilişkiler kurar. Dış çevreye açıktır, kendisini dış dünyaya kapatmaz. Gelişim kuramcılarına göre bireyin sosyal iletişiminin güçlü olması pozitif yaşamın en gerekli özelliklerinden biridir. Allport (1961)'a göre kişi olgunlaştıkça samimi ilişkiler kurar. Maslow (1968)'a göre ancak kendini gerçekleştiren birey başkaları ile empati, saygı, şefkatli ve derin arkadaşlıklar kurar.

Erikson (1968)'a göre kişinin diğerlerine karşı gösterdiği sevgi, saygı, hoşgörü ve rehberlik etmesi önemli bir gelişim evresidir. Kişinin pozitif duygularla çevresine karşı sergilemiş olduğu davranışlar iyi oluş merkezli bir yaşamın ciddi unsurlarından biridir. Kişinin bu yönde edindiği tutum onun kendisi için nasıl bir iyi yaşam amaçladığını belirlemektedir (akt. Ryff,1989).

Diğerleriyle olumlu ilişkiler boyutunun ölçüm indeksi şu şekildedir:

Yüksek Puan: Dışadönük bir kişilik yapısına sahiptir. Başkaları ile kurduğu ilişkilerinde saygı, sevgi, hoşgörü, sevecenlik, sıcaklık ve güçlü empati mevcuttur. Arkadaşları ile bir arada iken kendisini rahat ve huzurlu hisseder.

Düşük Puan: Kalabalık ortamlardan kaçır. Diğerleri ile ilişkilerinde mesafelidir. Sosyal problem çözme becerisi düşüktür. İçedönük ve başkaları ile zor samimiyet kuran bir yapısı vardır. Çekimserdir.

Kişisel Gelişim: Literatürde bireysel gelişim olarak da geçen bu kavram Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde, Jahoda (1958)'nın ruhsal sağlık formülasyonunda, Rogers (1961)'ın tam işlevsel birey kavramında ve diğer yaşam boyu gelişim kuramlarında (Allport, 1961; Erikson,1968; Neugarten,1968) üstünde durulan bir kavramdır. Maslow (1958)'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin en tepesinde kendini gerçekleştirme eylemi bulunur. Kendini gerçekleştiren birey her türlü deneyime açık, kendini geliştiren; değiştiren kişidir. Rogers (1961)'a göre tam işlevsel bireyin en önemli özelliği kişinin kendi potansiyelinin farkına varmasıdır. Yaşam boyu gelişim kuramlarında kişinin kendisini sürekli bir geliştirme çabası içinde olmasıyla ancak yaşamdan doyum sağlanacağından bahsedilmiştir. Ryff ve Keyes (1995) tüm bunları göze alarak kişisel gelişim kavramının psikolojik iyi oluş formülasyonunun içinde olması gerektiğini düşünmüştür. Böylece kişisel gelişim psikolojik iyi oluşun kritik bir ögesi olmuştur.

Kişisel gelişim boyutunun ölçüm indeksi şu şekildedir:

Yüksek Puan: Kendini sürekli geliştirme çabası içindedir. Deneyimlere ve eleştirilere açıktır. Kendisine hayatında hedefler edinmiştir. Geçmişinde ve şimdide tatmin duygusu mevcuttur.

Düşük Puan: Kişisel gelişimi için çaba sarf etmez. Yaşamda herhangi bir şeyi kendisine hedef etmek gibi bir kaygısı yoktur. Hayatında bir anlam arayışında bulunmaz.

Yaşam Amacı: Psikolojik iyi oluş bakımından sağlıklı olan her bireyin anlamlı bir yaşam amacına sahip olması beklenir. Var oluş kuramcılarında etkilenilmiş ve Victor Frankl'ın anlam arayışı kavramından esinlenerek oluşturulmuştur. Allport (1961) 'un Olgunluk kuramına göre olgun bir kişinin yaşam amacı olması gerektiğini belirtmiştir. Jahoda (1958) ruhsal ve zihin olarak sağlıklı nitelendirilen birinin yaşamda bir amacı olmasını beklemektedir. Gelişim kuramcıları yaşam amacının yaşlara göre farklılaştığını belirtmektedir. Psikolojik iyi oluşun yaşam amacı ile ilgili yaptığı çalışmalarda kişilerin farklı yaşam dönemleri için farklı psikolojik ihtiyaçları olduğu görülmüştür. Örneğin orta yaş evresinde insanlar üretkenliğe önem verirken, yaşlılık döneminde kişinin kendisine duygusal bütünlüğünü korumaya yönelik amaçlar koyduğu görülmüştür (akt. Ryff, 1989)

Yaşam amacı boyutunun ölçüm indeksi şu şekildedir:

Yüksek Puan: Yaşamında bir amaç edinir ve bu amaç doğrultusunda ilerler. Geçmişte yaşadığı var oluşunu anlamlı görür.

Düşük Puan: Yaşamında herhangi bir hedef edinmemiştir. Var oluşunu ve geçmişte yaşadığı hayatı anlamsız görür (akt. Ryff, 1989, s. 1070-1071).

Literatürde eudaimonia kavramı psikolojik iyi oluş olarak karşımıza iki model çıkarmaktadır. Bunlardan biri yukarıda bahsedilen Ryff'ın İyi oluş modeli iken diğeri Ryan ve Deci'nin Öz-belirleme teorisidir. İki teori de iyi yaşamın ne olduğunu sorgular ve iki teoride de nihai amaca ulaşmak istenir. İki teorisinin birbirinden farkı ise nihai amaca ulaşırken nelerin gerekli olduğuna dair kişinin fikirleridir.

Öz-Belirleme Teorisi

Öz-belirleme teorisi Dyan ve Recı tarafından ortaya atılmış bir modeldir. İnsanlar her zaman bir değere bağlı olarak davranır (Carver ve Scheier, 2002). Bir birey kendisine bir hedef

belirlediğinde artık onun için bu hedef gerçekleştirilmesi için çaba gösterilen bir yaşam amacı olmaktadır. İlerleyen zamanlarda kişi hedefini sorgular ya gerçekleştirmek istediği hedefle aradaki mesafeyi azaltmak için çaba gösterir ya da çelişme gibi bir durum varsa davranışlarını tekrar gözden geçirerek hedefe ulaşmayla meşgul olur. Kişinin burada gerçekleştirmek istediği amaç yaşam amacı, günlük hayatında gerçekleştirmek istediği bir proje vb. hedefler olabilir. Burada öz-belirleme teorisi için önemli olan kişinin belirlediği bu hedefin otonom yani dışarıdan herhangi bir müdahale olmadan kendiliğinden oluşmasıdır. Çünkü öz-belirleme teorisine göre herhangi bir zorlama olmadan kişinin bir hedef doğrultusunda yaşamında bir amaç edinmesi psikolojik bir gereksinimdir (Ryan ve Deci, 2000; 2001). Öz- belirleme teorisine göre bir davranışın öz-belirleme davranışı olması için iki önemli etken vardır: ilki davranışı başlatan kişinin kendisi olması yani otonom olması diğeri ise davranışın oluşması için herhangi bir müdahale olmadan kendiliğinden başlamasıdır. Dolayısıyla bu teoriye göre kişinin yalnızca kendi isteğiyle ve özgürce başlattığı eylemler öz-belirleme davranışı içinde değerlendirilir. Öz-belirleme teorisinde davranışın öz-belirleme davranışı olmasının şartlarından bir tanesinin içsel kaynaklı olması durumu içsel motivasyon kavramına dikkati çekmiştir (Deci ve Vansteenkiste, 2004) Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda öz-belirleme teorisi bireyde kişilik bütünleşmesi ve davranışsal öz-düzenlemenin kazanılması için içsel kaynakları ve motivasyonu vurgulayan bir teoridir. İçsel motivasyonun kişinin bir davranışı içselleştirmesi, sosyalleşmesi ve çevresiyle etkileşim içinde olması adına aracı rolü olduğu belirtilmiştir (Deci ve Vansteenkiste ,2004; Ryan ve Deci, 2000).

Teoriyle ilgili araştırmalar derinleştikçe özerklik, yeterlik ve ait olma gibi temel psikolojik ihtiyaçlarının doyurulmasında güçlü bir etkisi olduğu belirtilmiştir. Teoriye göre kişinin mutlu olması ve kendini gerçekleştirmesi için bu üç temel psikolojik ihtiyaca gereksinim vardır.

Özerklik (Autonomous) ihtiyacı; kişinin başkasının etkisi altında kalmadan kendi kararını kendisi verebilen davranış düzenleyen kısacası başkasının kontrolü altında olmadan özgürce yaşamaya ve davranmaya dayalı istektir.

Yeterlik ihtiyacı (Competence); Herhangi bir alanda yeni bilgiler öğrenip uzmanlaşarak çevreyi etkilemeye duyulan istektir (Grolnick, Deci ve Ryan, 1997).

Ait olma ihtiyacı; alan yazında ilişkili olma adıyla geçmekle birlikte kişinin çevresiyle olan ilişkisinden aldığı doyum ve desteği ifade etmektedir. Öz-belirleme kuramına göre bireyin bu ihtiyaçları karşılaması ile ancak kişisel gelişimine, yapısal bütünlüğüne ve eudaimonik iyi oluşuna katkı sağlar. Bu üç ihtiyacın karşılanmasının içsel motivasyon aracılığıyla mümkün olduğu belirtilmektedir (Ryan ve Deci, 2000). Dolayısıyla öz-belirleme kuramına göre yaşam boyu gelişim için özerklik, yetkinlik ve ait olma psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması ve bu üç temel ihtiyaca aracı rol olan içsel motivasyonun gerekli olduğu üzerinde durmuştur (Ryan ve Deci, 2000; Grolnick, Deci ve Ryan, 1997).

Sonuç olarak kişilik, zihin ve ruh sağlığı ve yaşam boyu kuramlarının bir araya getirilerek oluşturulan psikolojik iyi oluş modelleri ile psikolojik işlevselliği arttırmanın yolu sıklıkla araştırılmaktadır. Mutlu, seven ve sevilen, umutlu, inançlı kısacası pozitif birey olmanın ve pozitif bireyler yetiştirmenin hem sosyal açıdan hem de kişinin kendi yaşam kalitesi açısından ne derece öneme sahip olduğu görülmektedir (Adler, 2019; Freud, 1997a ; 1997b; 1997c; 2000; Bowlby, 1958; 1969; 1973;1980). Buna bağlı olarak yapılan araştırmalarda mutlu, uyumlu pozitif davranışlar sergileyen pozitif ebeveynlerin çocuğunun sosyal gelişimini etkileyerek daha çok prososyal davranışlar sergilediklerini tespit etmiştir (Hartup,1989; Hastings, Miller ve Troxel, 2015; Türkmen, 2019) Dolayısıyla bu görüşler çocukların sosyal problem çözme becerisinin annenin psikolojik iyi oluşu ile ilişkisinin incelenmesinin önemine dikkat çekmektedir.

Sosyal Gelişim

Sosyal gelişim bireyin doğumuyla başlayıp yaşamı boyunca içinde bulunduğu toplumda uyumlu davranışlar sergileyip çevresiyle iyi geçinebilmesini ifade eden bir süreçtir (Aral, Baran, Bulut ve Çimen, 2001; Koçak, Pınarcık ve Ergin, 2015). Bu süreç doğumla başlar. Bebek gözlerini dünyaya açtığı andan itibaren artık içinde bulunduğu toplumun bir üyesidir.

Okul öncesi dönemde, aile üyeleriyle kurulan ilişki yumağının büyüyerek genişlemesiyle birlikte sosyal gelişimin temeli atılmaya başlar (Aral, Baran, Bulut ve Çimen, 2001). Bu dönemde çocuğun çevresiyle kurduğu ilişki biçimi genellikle yaşamının ileriki dönemlerinde topluma ve sosyal hayata yönelik yaklaşım şekli ile ilgili öğrenme deneyimleri oluşturur. Dolayısıyla erken çocukluk döneminde çocuğun sosyal gelişimini desteklemek, ona anne-baba ve öğretmen ve diğer yetişkinler olarak rol model olmak, öğrenme fırsatları sunmak çok önemlidir (Yavuzer, 2005). Yapılan araştırmalarda sosyal gelişiminin desteklendiği ilk ortam olan aile içinde kurulan sosyal ilişkiler çocuğun ileriki yaşamında kuracağı sağlıklı ilişkilerin de belirleyicisi olduğunu göstermektedir (Aksoy, Kahraman ve Kılıç, 2009). Yapılan bir araştırmada, tanıdığı kişilere içe kapanıklık davranışlar sergileyen bir bebeğin beş yıl sonra da aynı davranışları sergilediği görülmüştür. Bebek ve çocuk yuvalarında yetiştirilen çocuklarla ilgili yapılmış bir araştırmada çocukların yemek, sıcak ortam vs. fiziksel ihtiyaçları karşılanmış ancak yeterli ilgi, sevecenlik, sıcaklık gösterilmediği için motor becerileri dahil birçok gelişim alanında gerilikler olduğu gözlemlenmiştir (Bayhan ve Artan, 2007; Yılmaz, 2012). Hayvanlar üzerinde yapılmış bir deneyde maymunların yiyecek ve sıcak bir ortamda bulunma gibi ihtiyaçları karşılanırken sosyal ihtiyaçları karşılanmamıştır. Deney sonucunda sosyal ihtiyaçlardan mahrum bırakılan maymunların sosyal gelişimlerinde birtakım gerilikler olduğu fark edilmiştir (Bayhan ve Artan 2007; Sargın, 2012; Yılmaz, 2012). Söz konusu çocuğun sosyalleşmeye başladığı ilk ortam aile ortamıdır. Aile, çocuğun gelecekte kuracağı sağlıklı ilişki biçimini etkileyen önemli bir faktördür (Aksoy, Kahraman ve Kılıç, 2009). Bu ilişki biçimi ilerleyen zamanda çocuğun okula başlamasıyla akranları ile kuracağı ilişkilerle pekiştirilecektir. Çocuğun sosyal beceri gelişiminin temeli aile içinde atılıp okul öncesi dönemde okulda kuracağı ilişki ağının fazlalaşmasıyla yoğunlaşmaktadır (Yaban ve Yükselen, 2007). Sosyal gelişimini sağlıklı tamamlamış çocukların iş birliği yapma, yardımlaşma, paylaşma gibi toplum yanlısı (prososyal) davranışlar sergilemesi beklenir (Çağdaş ve Seçer Şahin, 2002). Yapılan araştırmalarda prososyal davranış gösterme eğilimi artan çocukların sosyal problem çözen düşünce yapısının geliştiği ve bu çocukların ilişkilerin sağlıklı ve nitelikli olduğu

belirtilmiştir (Anlıak ve Dinçer, 2005). Bu bağlamda çocuğun çevresiyle kurduğu ilişkilerde sosyal yönden sağlıklı olması için gerekli olan becerilerin başında sosyal problem çözme becerisi gelmektedir (Rubin ve Krasnor, 2014).

Sosyal Problem Çözme Becerisi

İnsanoğlu sosyokültürel bir varlıktır. Kişi hayatta var olmasıyla birlikte çevresindeki ilişkiler yumağının içine doğacaktır. Birey, bu ilişki yumağının içinde uyumlu olmak için çabalar. Bireyin içinde bulunduğu toplumu tanınması ve ona uygun davranışlar sergilemesi sosyalleşme için gereklidir (Reicher, 2010). İnsanlar içinde bulunduğu toplumla ilişki kurmak, anlamak ve anlaşılacak ister. Diğerlerinin onu anlaması ancak duygu ve düşüncelerini anlattıkça mümkün olur. Kişi anlattıkça kişilerarası iletişimi başlatmış olur (Baltaş ve Baltaş, 1999). Sosyalleşme sürecinde kişinin hem karşısındakini doğru anlaması için hem de duygu ve düşüncelerini aktarırken doğru anlaşılması için sağlıklı ilişki kurması çok önemlidir (Singer, 2006).

Sosyal problem çözme; kişinin sosyal hayatında karşılaştığı çatışmaları, ikilemleri, problemleri çözmek ya da başa çıkılması zor olayları önlemek için kullanılan becerilerdir (Bredenkamp, 2015). Bu alanda yapılan ilk çalışmalar felsefecilerin ve psikologların “problem” kavramı üzerine tanımlar yapmaya çalışmasıyla başlamıştır (Chinaveh, 2010). Bu konuya açıklık getirmek isteyen bazı kuramcılara göre problem; kişinin o anda yaşadığı ya da gelecekte muhtemel yaşayacağı duruma karşı uyum tepkisini oluşturma stratejisi içerisinde girmesi beklenen ancak etkili uyum tepkisinin gerçekleşemediği bir veya birden fazla durumdur. Problem çözme ise kişinin bu engel durum karşısında belirlediği bilişsel-davranışsal strateji süreci olarak tanımlanmaktadır (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004). Problem çözmenin başına getirilen “sosyal” kelimesi günlük hayatta karşılaşılan problemlere yönelik çözme stratejilerini içermektedir. Önceleri bilişsel boyutta algılanan bu beceri, günümüzde bilişsel davranışlar ve tutumları da içeren kompleks bir yapıya doğru evrilmiştir (D’Zurilla, Chang ve Sanna, 2003; D’Zurilla ve Nezu, 1982a, 1990, 1999).

D’Zurilla ve Nezu (1982a)’ya göre sosyal problem çözme kişinin hayatında karşılaştığı problemlerle başa çıkmak için kullandığı genel başa çıkma stratejileridir. Buradaki problem kelimesi birden ortaya çıkmayan ve çözme davranışı geliştirmesi beklenen durumları ifade ederken çözüm kelimesi ise bu durumu nihayete erdirmeyi, ortadan kaldırmayı ifade eden sonuç yahut ürünü ifade etmektedir. Bu konuda araştırmacılar sosyal problem çözme kavramının tam olarak ne olduğu ve nasıl bir süreçten oluştuğu ile ilgili ortaya ilgili çeşitli modeller ortaya atılmıştır.

Sosyal Problem Çözme Modelleri

John Dewey’in Yansıtıcı Düşünce Kuramı

Günümüzdeki sosyal problem çözme modellerinin temeli John Dewey’e dayandığı belirtilmektedir (Ornstein,1989). John Dewey’in yansıtıcı düşünme kuramı 1910 yılında “How we think? (Nasıl Düşünürüz?)” isimli kitabındaki ilkelerden oluşturulmuştur. John Dewey, yansıtıcı düşünme teorisiyle problem çözme konusunda öncü olmuştur. Dewey’e göre yansıtıcı düşünme, bilgiyi tutarlı, dikkatli ve etkin bir şekilde ele alarak hedeflenen sonuçlara ulaşmayı teşvik eden bir süreçtir (Dewey,1933).

Dewey’e göre kişi günlük hayatta birden çok sosyal problemle karşılaşabilir. Karşılaştığı problemleri ise problemi tanımlama ve problemi çözüm basamaklarını kullanarak çözdüğü belirtilmiştir. İlk olarak problemi tanımlama aşamasında kişi bir problem olduğunun farkındadır ve onu çözmek için yollar aramaktadır. Problemin çözüm aşamasında ise problemi çözmek için stratejiler geliştirir ancak Dewey’e göre bu aşamada hızlı karar verilmemesi gerekir ve aceleci bir tavırla problem çözmenin, problem çözme sürecini olumsuz etkileyeceğini belirtmiştir. Dewey’e göre kişi sosyal problemi çözmek için geliştirdiği stratejiyi uygulamadan önce zihinde canlandırıp yeniden değerlendirmesi beklenir. Kişinin problemi çözerken aktif ve bilinçli olması gerektiği düşünülmektedir (Pollard, 1999; Schön,1987: Akt. Baş ve Beyhan, 2012). Ayrıca Dewey’e göre bu modelde bulunan basamaklara eklemeler ya da çıkarmalar yapılarak değiştirilebilir ya da

geliştirilebilir. Dolayısıyla esnek bir model denilebilir (Sungur,1992). Bununla birlikte okullarda sosyal problem çözme becerisinin kullanılmasını ve bunun düzenli ve sürekli bir şekilde kullanılması gerektiğini ifade eden ilk kişi John Dewey'dir (Kesicioğlu, 2015). John Dewey okullarda çocuklara bilgi verme amacı dışında çocukların günlük hayatta sık sık karşılaştıkları sosyal problem çözme becerisini kazandırmak olduğunu savunmuştur (Aksoy, 2003; Ergin ve Ünsal 2011; Mertoğlu ve Öztuna, 2004).

D'Zurilla ve Arkadaşlarının Beş Boyutlu Sosyal Problem Çözme Modeli

D'Zurilla ve Goldfried (1971) tarafından oluşturulan 5 boyutlu sosyal problem çözme becerisi modeli D'Zurilla ve Nezu (1982b) tarafından genişletilmiştir. Bu modele göre sosyal problem çözme becerisi yaşamın ilk yıllarında oluşmaya başladığı ve sonrasında kişinin günlük hayatta karşılaştığı problemleri çözmesiyle pratiklik ve deneyimi arttırdığı belirtilmektedir (D'Zurilla ve Nezu,1982b). Modelde sosyal problem çözme, karşılaşılan problemlere çözüm stratejisi geliştirmeyi, yeni çözümler keşfetmeyi ve üretmeyi içinde bulunduran bilişsel-davranışsal bir süreç olduğu belirtilmektedir. Bu modele göre problem çözme süreci akılcı, bilinçli ve uğraş gerektirmektedir ve asıl amaç problemin çözümü için en etkili çözümü kullanarak olumlu davranışları pekiştirerek olumsuz ve etkisiz davranışları ortadan kaldırmak olduğu belirtilmektedir (D'Zurilla ve Goldfried, 1971).

D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares (2004)'e göre Şekil 3'de de görüldüğü üzere bu modelde beş boyut şu şekilde açıklanmaktadır: İki, probleme yönelim boyutudur. Bu boyut içinde olumlu ve olumsuz yönelim boyutlarını barındırır. Kalan üçü ise problem çözme stilidir. Bu problem çözme stilleri ise kaçınmacı problem çözme stili, dürtüsel problem çözme stili ve akılcı problem çözme stilidir. Chang, D'Zurilla ve Sanna (2004)'e göre tüm bu boyutlar yaşla ilişkilidir ve yaş arttıkça sosyal problem çözme becerisi artmaktadır.

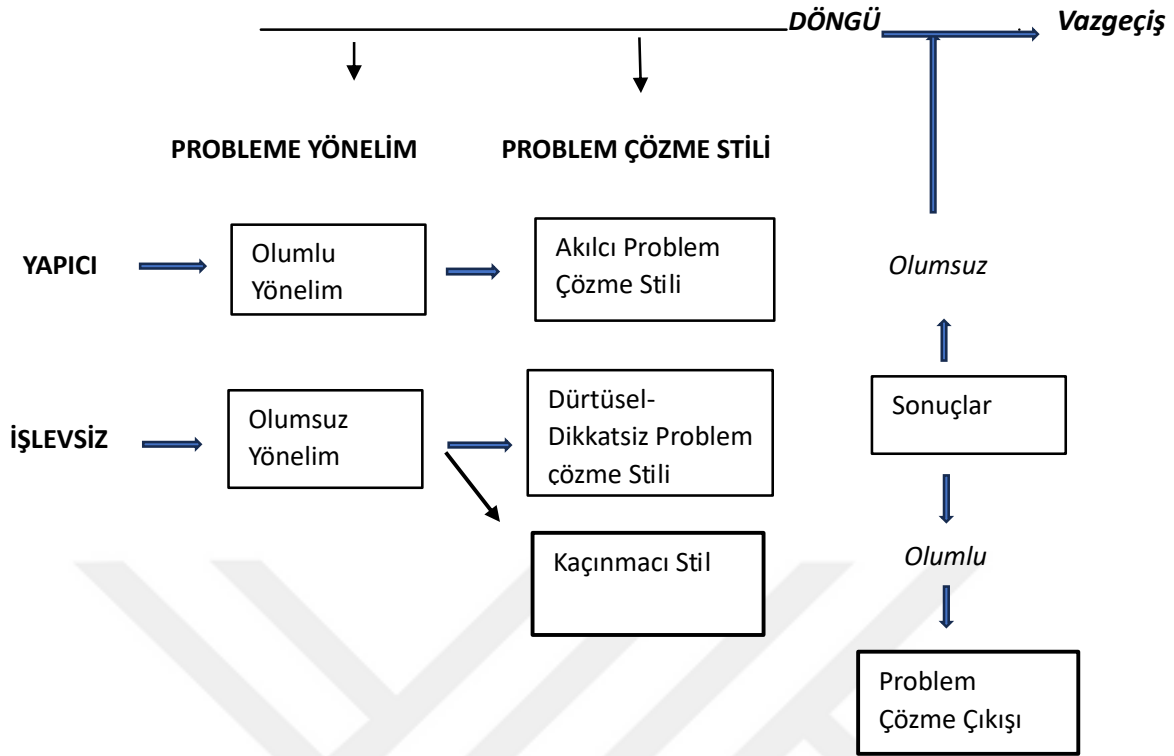
Modelde sosyal problemi çözerken yapıcı ve etkili çözüm becerisi geliştirdiği gibi işlevsiz ve etkisiz bir problem çözme stratejisi de kullanabilmektedir. İşlevli ve etkili problem çözme sürecinde sonuç olumludur ve problem sistematik bir şekilde çözülmüştür. İşlevsiz ve etkisiz

problem çözme stratejisi içinde kaçınmacı, dürtüsel ve dikkatsiz problem çözme stillerinden herhangi birini kullanarak problemi işlevsiz bir şekilde çözme sürecini benimsenmiştir (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004). Sosyal problem çözme sürecinde kullanılan problem çözme stilleri şu şekildedir:

Akılcı problem çözme stili: Bu stili kullanma becerisine sahip kişiler problemi çözerken ne tür engellerle karşılaşacağını tahmin ederek buna göre en etkili stratejiyi belirlemede ve kullanmada başarılıdırlar. Problemi çözdükten sonra genel bir değerlendirme yaparak amaçlarına uygun bir çözüm geliştirip geliştirmediklerini tespit ederler (Bilgin, 2006; Dobson, 2010; D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004).

Dürtüsel-Dikkatsiz problem çözme stili: Bu stili kullanan kişiler genellikle akla ilk gelen çözümü dener. Akla gelen çözümler kısıtlı sayıda ve iyi analiz yapılmadan dikkatsiz ve hızlı bir şekilde uygulanmaya geçildiğinden elde edilen sonuç işlevsiz ve etkisizdir (Bilgin, 2010; Dobson, 2010). D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares (2004)’e göre dürtüsel ve dikkatsiz problem çözme stilini kullanan kişilerin günlük hayatlarında da bir takım uyum ve psikolojik sorunlara sahip olduğunu belirtmektedir.

Kaçınmacı problem çözme stili: Bu problem çözme stilini kullanan kişiler problem çözme sürecinde pasif kalıp problemi genellikle erteleme eylemi gösterirler. Bu kişiler başkalarına bağımlılık gösterme eğilimi içerisinde olduklarından herhangi bir sorunla karşı karşıya kaldıklarında problemden kaçınma davranışı gösterirler. Problemle yüzleşemedikleri için ya problemi kendi kendine çözülmesini beklerler ya da problemi çözme sorumluluğunu başkasına yüklerler (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004).



Şekil 3. D’Zurilla ve Arkadaşlarının beş boyutlu sosyal problem çözme modelinin şematik sunumu (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares,2004)

Bu problem çözme stilleri incelendiğinde kişilerin karşılaştıkları problemleri etkili bir şekilde çözebilmesi için problemi çözerken kullanılan basamaklara yönelik uygulamaları dikkatli ve sistematik bir şekilde kullanması beklenmektedir. Problemin başarılı bir şekilde çözülebilmesi için “Problemin belirlenmesi, - Amacın belirlenmesi ,- Alternatif çözümler üretilmesi,- Çözümüne yönelik sonuçların karşılaştırılması, -En etkili çözümün seçilmesi, - Uygulama, -Sonucun değerlendirilmesi” aşamalarından geçmesi gerektiği belirtilmektedir.

D’Zurilla ve arkadaşları tarafından geliştirilen bu modelin gelişimsel sürece odaklanmaması ve sosyal problem çözme becerisinin kişilerde nasıl ve ne zaman geliştiği ile ilgili bilgi vermemesinden dolayı eleştirilmiştir. Bu noktada gelişim psikologları olan Shure ve Spivack problem çözme becerisinin gelişimsel süreçlerine odaklanmıştır (Spivack ve Shure, 1974). Shure ve Spivack(1974) ’a göre sosyal problem çözme becerisi kişinin zihinsel ve duygusal sağlığı için gereklidir. Shure ve Spivack sosyal problem çözme ile ilgili araştırmalarını

çocuklar üzerinde odaklayarak çocuklar için kişilerarası bilişsel problem çözme modelini geliştirmişlerdir.

Shure ve Spivack'ın Çocuklar İçin Geliştirilmiş Kişilerarası Bilişsel Problem Çözme Modeli

Shure ve Spivack 1980'li yıllarda sosyal problem çözme becerisini çocuklardan ayırtmadan çalışmalar yapmıştır. Deneysel yöntemle yapılan bir araştırmada deney ve kontrol grupları oluşturulmuş ve deney grubunda bulunan çocuklara sosyal problem çözme becerisi müdahale programı uygulanmış kontrol grubu ile karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucuna göre sosyal problem çözme becerisinin okul öncesi dönem çocuklarında davranışsal uyum için gerekli olduğu sonucuna varılmıştır (Spivack ve Shure,1974). Shure ve Spivack 1970'li yıllarda çocuklar için bir sosyal problem çözme becerisi modeli geliştirmişlerdir. Geliştirilen bu model, çocuğun sosyal problem çözme becerisini öğrenmesinden ziyade çocuğun nasıl düşüneceğinin üzerinde durulmuş bir bilişsel problem çözme modelidir. Dolayısıyla bu modelde çocuğun düşüncesinin içeriğinden ziyade düşünme sürecine odaklanılmıştır (Shure ve Spivack;1979;1980;1982). Shure ve Spivack (1979)'a göre çocuklar erken dönemden itibaren günlük hayatlarında karşılaştıkları sosyal problemleri çözebilirler. Çocukların bu problemleri etkili bir şekilde çözebilmesi için ise iki ana beceriye sahip olması gerektiği belirtilmektedir. Bunlardan ilki probleme yönelik çözüm stratejileri geliştirmek (çözüm üretme) ikincisi ise seçilecek stratejinin olumlu ya da olumsuz sonuçlarını öngörebilmek, farkında olmak (sonuçsal düşünme) şeklinde belirtilmiştir. Çözüm geliştirme ya da çözüm üretme, çocuğun problemin çözümüne yönelik birden fazla strateji geliştirmesini ifade ederken; sonuçsal düşünme ise üretilen stratejilerden herhangi birini kullanmadan önce tek tek gözden geçirip sonuçlarının nereye varacağını farkında olunmasını ifade eder.

Shure ve Spivack tarafından geliştirilen kişilerarası bilişsel problem çözme modeli, 20 yıllık araştırma bulgularına dayanmaktadır (Spivack ve Shure, 1989; Rooney, Poe, Drescher ve Frantz,1993). Bu modelin temel bulguları şunlardır:

- Sosyal uyum için anahtar element, kişinin kişilerarası problemlerle başa çıkma kapasitesi ve sosyal ilişkilerinin kalitesidir.
- Kişilerarası bilişsel problem çözme becerisi, sosyal uyumun belirleyicisi olarak görülmektedir. Ancak, bu becerinin gelişiminde problem çözme süreci önemlidir.
- Kişilerarası problemleri nasıl değerlendireceği ve problemlerle nasıl başa çıkacağı öğretilen çocuklar, daha az sabırsızlık gösterir, daha az duygusal tepki verir, daha az agresif davranışlar sergiler, daha çok sevilirler ve arkadaşlarına karşı daha ilgili olurlar.
- Günlük kişilerarası problemleri çözmek için birden çok yol düşünme becerisi, uyumlu çocukları diğerlerinden ayıran önemli bir özelliktir.
- Eğer kişi kişilerarası bilişsel problem çözme becerilerini yeterli şekilde gösteremiyorsa, bu durumun sebebi; bu süreçleri öğrenmemiş olması, karışan duygular veya deneyimsizlik, ya da öğrenilmiş becerilerin zarar görmüş olması olabilir.
- Müdahalelerin mümkün olduğunca erken dönemde uygulanması önemlidir, çünkü alınan terapi veya müdahalelerle kişilerarası bilişsel problem çözme becerileri artırılabilir.

Bu bulgular, kişilerarası bilişsel problem çözme becerilerinin önemini ve gelişimindeki faktörleri vurgulamaktadır. Bununla birlikte sosyal problem çözme modellerinde sosyal problem çözme aşamalarından bahsedilmiştir. Literatürde sosyal problem çözme aşamaları ile ilgili geliştirilen modeller dışında farklı araştırmacılar tarafından farklı görüşler ortaya atılmıştır. Bir sonraki başlıkta alan yazında yer alan sosyal problem çözme aşamalarından bahsedilecektir.

Sosyal Problem Çözme Aşamaları

Literatürde sosyal problem çözme aşamaları farklı araştırmacılar tarafından çeşitli görüşler ortaya atılmıştır. Bu aşamalar ya da basamaklar D’Zurilla ve Goldfried (1971)’e göre beş, Bingham (1998)’ e göre sekiz, Crick ve Dodge (1994)’ye göre beş, Mountrose (2000)’e göre altı, Dereli (2008)’e göre ise sekiz aşamadan oluştuğu belirtilmiştir.

D’Zurilla ve Goldfried (1971)’in oluşturduğu modele göre sosyal problem çözme becerisi beş aşamadan oluşmaktadır. Bunlar:

1. Probleme odaklanma (Olumlu ya da olumsuz yönelme)
2. Problemin Tanımlanması
3. Çeşitli çözümler üretme
4. Karar verme
5. Karar verilen stratejinin uygulanması ve doğruluğunun kontrol edilmesidir.

D’zurilla ve Goldfried (1971)’e göre kişinin probleme olumlu yani akılcı işlevsel bir tarzda ya da olumsuz yani kaçınmacı, dürtüsel, dikkatsiz bir yönelim tarzını ifade etmektedir. D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares (2004)’in oluşturmuş olduğu beş boyutlu sosyal problem çözme modelinde problem çözme modelinde daha detaylı anlatılan bu yaklaşım tarzlarından olumlu yönelim probleme akılcı, sistematik problem çözme sürecini dikkatli bir şekilde gözden geçirerek problemi işlevsel çözmeyi ifade ederken, probleme olumsuz yönelim işlevsiz problem çözmeyi ifade etmektedir.

Crick ve Dodge (1994)’a göre sosyal problem çözme beş basamaktan oluşmaktadır.

1. Sosyal ipuçların farkına varılması
2. Sosyal ipuçların yorumlanması
3. Sosyal amaçların belirlenmesi
4. Sosyal problem çözmeye yönelik stratejilerin belirlenmesi

5. Belirlenen stratejiye yönelik harekete geçme ve probleme tepki verme aşamalarından oluştuğu belirtilmektedir.

Crick ve Dodge (1994)'a göre bu basamakların döngüsel bir model içinde düzenlenmesi gerekmektedir. Bunun sebebinin ise model döngüsel şekilde düzenlenirse probleme yönelik czm bilgisinin değerlendirilmesi, yapılan eksikliklerin farkında olunması ve kişinin ihtiyaçlarına göre tekrar düzenleyip uyarlanabilmesine olanak sağlaması olarak belirtilmiştir (Kayılı ve Arı, 2015).

Bingham (1998) sosyal problemlerin birbirinden farklı ve birçok kişi tarafından yaşanıyor olsa da sosyal problem czme yöntemlerinin sekiz aşamadan oluştuğunu belirtmektedir.

1. Problemin tanımlanması ve problemi czmeye gereksinim duyulması
2. Problemin benzer yönlerinin kavranmaya calışılması
3. Problemle ilgili bilgilerin toplanması
4. Toplanan bilgilerin düzenlenmesi
5. Problemin czmne yönelik cşitli stratejilerin belirlenmesi
6. Problemin czmne yönelik en uygun stratejinin belirlenmesi ve uygun olanının seçilmesi
7. Stratejinin uygulanması
8. Uygulanan stratejinin değerlendirilmesidir.

Dereli (2008)'e göre ise sosyal problem czmenin 6 aşaması vardır. Bunlar:

1. Problemin tanımlanması
2. Problemi czmeye yönelik beyin fırtınasının yapılması
3. Kullanılabilecek stratejilerin belirlenmesi
4. En uygun olanının seçilmesi
5. Seçilen stratejinin uygulanması
6. Problem czme sürecinin değerlendirilmesidir.

Bireyin sosyal problemlere etkili czmler bulabilmesi için probleme farklı bakış açılarından yaklaşması gerekir. Farklı sosyal bakış açılarına sahip bireyler, geliştirdikleri

stratejiler ve çözüm yollarıyla problemin stresini azaltabilirler. Kişi, bu farklı çözüm yollarını basamaklara ayırarak sosyal problemi çözmeyi aşamalandırır (Spence, 2003). Literatürde sosyal problem çözme basamakları ile ilgili çeşitli görüşlerin olması, kişinin günlük hayatta karşılaştığı problemlerin çözümüne yönelik farklı aşamaları kullanarak çözüm yollarını zenginleştirir.

Erken Çocuklukta Sosyal Problem Çözme Becerisi

Gelişimin en yoğun yaşandığı bebeklik döneminde bebeğin; fiziksel, bilişsel, sosyal, duygusal, dil gibi gelişim alanlarında ilerleme sağlaması için bakım verenin desteğine ihtiyacı vardır. Bebeğin bakım verenle kurduğu etkileşim onun dünyayı anlama ve tanıma sürecini şekillendirir. Bilişsel (algılama, akıl yürütme, hatırlama, soyutlama ve hayal etme) ve duyuşsal (acı, sevgi, korku, coşku ve kıskançlık) süreçleri kapsayan tüm psikolojik süreçler kişilerarası ilişkilerde saklıdır ve kişi çevresiyle kurduğu her etkileşimde gördüğü ve kendisine gösterilen davranışları kişiselleştirmekte ve içselleştirmektedir. Bu yönden bakıldığında çocuk ilk sosyal problem çözme becerisi deneyimlerini aile içerisinde edinecek ve içselleştirecektir. İlk aşamada problem çözme becerisi için ebeveyne ihtiyaç duyan çocuk sonraki aşamalarda kendi başına bu problemleri çözme becerisi kazanacaktır (Nelson-Le Gall, 1981).

Sosyalleşmenin yoğun olarak yaşandığı kritik dönemlerden biri erken çocukluk yıllarıdır. Çocuk henüz bebekken bakım vereni ile ilişkisi başlar ve sonrasında bu ilişkiler aile, okul, arkadaşları ile gelişerek devam eder. Çocuk büyüdükçe etrafındaki çember, arkadaşlık kurabilme, karşıdakinin duygusunu anlama, olumlu sosyal davranışlar geliştirme ve sosyal beceriler gibi sosyal ve duygusal gelişimsel görevleri yerine getirdikçe genişler (Yaban ve Yükselen, 2007).

Çocuk etrafındaki kişilerle ilişki kurarak anlaşmasının yanı sıra çatışmalar da yaşayabilir. Kendi isteğini karşıdakine kabul ettirme çabası, karşıdakinin isteğine ket vurup görmezden gelmesi bu karşılıklı ilişkinin gelişmesini engelleyebilir. Bu gibi çatışma durumları çocuğun

gelişim dönemleri boyunca görülebileceği gibi okul öncesi eğitim döneminde çok daha fazla ortaya çıkabilir. Çünkü okul öncesi eğitim dönemi çocukların akran etkileşiminin arttığı ve oyun arkadaşlarıyla gruplaşarak türlü faaliyetlerin başladığı ilk dönemdir. Bu dönemde artan sosyal etkileşimlerle çocukların akranlarıyla yaşayacağı her çatışma durumu için sosyal problem çözme becerisini kullanmaları gereklidir. Çocuk bir problemle karşı karşıya kaldığında o problemi zarar vererek yıkıcı bir şekilde çözme girişiminde bulunabileceği gibi kendini geliştiren bir süreç olarak da gelişimine katkıda bulunabilir (Deutsch, 1994, 2000; Pickover, 2006).

Piaget'e göre çatışma durumlarının yaşanması benmerkezci çocuğun farklı bakış açıları olarak karşıdaki kişinin duygu ve düşüncesini, ihtiyaçlarını anlaması için ortam oluşturur ve böylece çocuğun benmerkezcilikten uzaklaşmasına yardımcı olur. Benmerkezcilikten uzaklaşan çocukta kendi duygu, düşünce, istekleri ile birlikte çatışma yaşadığı kişinin de duygu, düşünce ve davranışlarını değerlendirecek bir potansiyel oluşur. Bu şekilde sosyal ortamlarda oluşan çatışmalar çocukların sosyal problem çözme becerisini kullanması ve geliştirmesi açısından bir fırsattır (Rubin ve Rose-Krasnor, 1992).

Çocuk herhangi bir problem durumuyla karşılaştığı zaman problemi çözerken prososyal (toplum yanlısı) davranış ya da antisosyal davranış olmak üzere iki tür strateji kullanabilmektedir. Prososyal davranış, ihtiyacı olan birisine o kişinin iyi oluşu gözeterek yapılan yardım etme davranışdır (Hastings, Utendale ve Sullivan, 2016). Prososyal davranış çeşitli teorilere göre açıklanmıştır. *Evrin teorisine* göre prososyal davranış insanlar için hayatta kalmayı kolaylaştırdığı ve desteklediği için günümüze kadar ulaşmıştır. *Fonksiyonel teoriye* göre kişiler karşıdakini önemseme, empati kurma gibi bazı mizaç özellikleri ile doğarlar. Empati karşıdakinin bakış açısını alarak onun duygu durumunu hissederek prososyal davranış geliştirmesine neden olur ve toplum yanlısı davranışlar sosyalleşerek çocuğun akranları, ailesi, çevresi ve kültürü arasında sürekli devam eden dinamik ilişki süreci olarak yaşantılarımızda yer bulur (Hastings, Zahn-Waxler, McShane, 2005; Preston ve De Waal, 2002). Bu nedenle hem sosyobiyolojik teoriler hem de davranış genetiği

araştırmaları, toplum yanlısı davranışların gelişiminde sosyalleşme için bir yer olduğunu doğrulamaktadır.

Prososyal davranış konusunda en kapsamlı açıklamalara sahip olan Hastings, tüm teorileri gz önünde bulundurarak prososyal davranışların neden olduğu ile ilgili çeşitli araştırmalar yapmıştır (Hastings, Utendale ve Sullivan, 2007). Çocukların prososyal davranışı sergilemek için duydukları istekten çok toplum yanlısı davranışı sergilediğinde hissedeeği olumlu duyguların bu davranışlara neden olduğunu belirtmiştir. Örneğin ocuğa ceza verilerek ya da üzerinde baskı oluşturarak yapılması istenen prososyal davranışlarda bir azalma görülürken ihtiyaı olan birisine yardım edildiğinde onun iyi hissedeeği gibi pozitif duygular yaşayacağı belirtildiğinde çocuğun daha fazla prososyal davranışlar sergilediği görülmüştür (Hoffman, 1970; 2000). Bu nedenle prososyal davranışlar yardım etme davranışının yanında karşıdakine şefkat gösterme, affetme, rahatlatıcı olma, iş birliği yapmak gibi geniş bir yelpazeden oluşmaktadır (Eisenberg ve Mussen, 1989).

ocuk prososyal davranış sergilemeye çok erken yaşlardan itibaren başlamaktadır. Örneğin yeni yürümeye başlayan ocuk ağlayan bir bebek gördüğünde kendi oyuncağını ona sunarak bu problemi çözmek isteyebilir ya da arkadaşlarıyla oyun oynayan, oyun dönemi bir ocuk kendini yaralayan arkadaşını rahatlatmak için eğlenceli aktivitesinden uzaklaşabilir (Hastings, Utendale ve Sullivan, 2016). Çocukların günlük hayatta karşılaştığı bu problemleri olumlu sosyal davranışlar göstererek çözmesi onların sosyal problem çözme becerisini olumlu geliştirerek toplumsallaşmalarını sağlar.

Günlük hayatta herhangi bir sosyal problemle karşılaşan çocuktan bu problemi; prososyal davranış geliştirerek çözmesi beklenir, ancak bazı çocuklar bu problemleri antisosyal davranış sergileyerek çözmek ister. Vurmak, kırmak, tekme atmak gibi fiziksel agresif davranışlar yaşamın ilk yıllarında ortaya çıkmaktadır. Bu dönemdeki fiziksel saldırganlığın sebebi çocuktaki öfke duygusunun ortaya çıkmasıyla bağlantılı olduğu savunulmaktadır. Okul ncesi dönemdeki saldırganlık oranını araştıran az sayıdaki çalışma çocuklarda 2-3 yaş arasındaki saldırganlık oranında bir artış sergilediğini belirtmiştir ve bunun sebebi olarak da o dönemde çocukta özerklik duygusunun gelişmesi gösterilmiştir (Alink vd., 2006; Mesman

vd., 2008). Üç yaşından sonra fiziksel saldırganlığın sıklığı azalmakla birlikte (Alink vd., 2006) bu eylem çocukluğa ve ergenliğe doğru sözlü saldırganlığa doğru evrilerek şekil değiştirmektedir (Eisenberg, 1995).

Okul öncesi dönemden itibaren bilişsel, dil yeteneklerindeki kazanımlar çocukların düşünme becerilerini geliştirerek onların yaptıkları davranışları sorgulamasını, davranışlarını kontrol etmesini ve öfkelerini düzenlemeye yardımcı olarak daha empatik davranışlarda bulunmasını sağlamaktadır (Hoffman, 2000; Wellman, 1992). Sonuç olarak çocuk saldırgan davranmak yerine sosyal olarak daha kabul edilebilir davranışlarla yanıt vermeyi öğrenirler. Reebye (2005) incelemesinde çocuk herhangi bir sosyal problem karşısında duygusal uyarılmaları kontrol etme ve yönetme becerisini edinmedeki başarısızlığın, sonraki dönemlerdeki sosyal etkileşim alanlarında da problemlere neden olacağını bildirmiştir (Calkins, Gill, Johnson ve Smith, 1999; Cicchetti, Ackerman ve Izard, 1995).

Çocuklukta başlayan bu düşünce şekilleri kişinin yaşam kalitesini etkileyen önemli bir unsurdur. Günlük hayatta çocuğun karşılaştığı bir problemi antisosyal şekilde çözmesi onun sosyal yaşamında olumsuz ve uyumsuz bir davranış şekline bürünmesine neden olmaktadır. Bu davranış şekilleri devam ettiğinde ileride depresyon, anksiyete ve antisosyal kişilik oluşturmaya zemin hazırlamaktadır (De Berardis, Fornaro, Orsolini, Ventriglio, Vellante ve Di Giannantonio, 2020; Young, Sandman ve Craske, 2019). İleride oluşan bu olumsuz sonuçlar için ebeveynler, öğretmenler ve konu uzmanları patolojik modeller kullanıyor olsa da bu modeller genellikle yetişkinler için hazırlanmış olduğu için çocuklarda işlevsiz kalmaktadır (Maddux, Roberts, Sledden ve Wright, 1986). Bunun yerine fırsat eşitliği yaratan önleyici müdahalelerle çocuğun sosyal problemlerle çözme stratejisi geliştirmesi olumsuz durumlarla baş etmesi sıkıntı, stres vb. olumsuz durumların üstesinden gelmek için çocuğun iyi oluşunu kuvvetlendirme güçlü yanlarının açığa çıkartılması yoluna gidilmektedir.

Ebeveyn Etkileşiminin Sosyal Problem Çözme Becerisi Üzerindeki Etkisi

Sosyal problem çözme çalışmaları genellikle öğretmenler üzerinde yoğunlaşmıştır. Ancak, öğretmenlerin çocuk gelişimindeki etkisi önemli olmakla birlikte, aile ortamı ve ebeveynlerin de büyük bir etkisi olduğu bilinmektedir. Araştırmalar, sosyal yeterlilik ve problem çözme becerileri üzerinde iki ana yolu vurgulamaktadır. Bunlar; aile ilişkilerinin kalitesi ve erken deneyimler ile sosyal problem çözme becerisi ve bilgi işleme süreçleridir (Pettit, Dodge ve Brown,1988). Özellikle okul öncesi dönemde, birincil bakım veren kişi olan ebeveynlerin, çocukla olan etkileşim sıklığı ve yoğunluğuna bağlı olarak çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerinde olumlu veya olumsuz etkileri bulunduğu belirtilmiştir (Bozkurt Yükçü, 2017).

Kasik (2015)'e göre, sosyal problem çözme becerisinin gelişimi üzerinde bağlamsal değişkenler önemli bir etkiye sahiptir. Aile yapısı ve bireyin bu yapı içindeki konumu, çocukluk ve ergenlik boyunca sosyal problem çözme davranışlarını etkileyen kritik faktörlerdir. Araştırmalar, aile içi etkileşimlerin ve ebeveynlerin modellediği problem çözme stratejilerinin bu becerilerin gelişiminde güçlü belirleyiciler olduğunu göstermektedir (Keltikangas-Järvinen, 2005; Pakaslahti, Karjalainen, Keltikangas-Järvinen, 2002). Ailede problem yaşayan çocuklar, akranlarına göre daha düşük sosyal problem çözme becerilerine sahip olduğu belirtilmiştir (Perez vd.,1981). Ayrıca, ebeveynlerin kullandığı problem çözme teknikleri ve aile serbest zaman aktivitelerindeki davranışları da çocukların sosyal problem çözme becerilerinin gelişiminde büyük önem taşır (Cartıllı ve Bedel, 2015).

Öğretmenlerle yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin çocuklara iş birliği ve sosyal davranışlar konusunda model olabileceği ve dostça, kabullenici ve yanıtlayıcı tutumlar sergileyerek çocukların sosyal yeterliliklerini artırabileceği belirtilmiştir (Phyfe- Perkins,1981; Stallings, Almy, Resnick ve Leinhardt,1975). Ebeveynler de benzer şekilde, problem çözme, empati kurma ve duyguları anlama konularında model olarak, çocukların sosyal problem çözme becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilirler (Holloway ve Reichhart-Erickson,1988). Shure ve Spivack (1978)'ın araştırması, evde ebeveynler tarafından sosyal problem çözme becerisi açısından desteklenen çocukların, sadece öğretmenleri tarafından eğitilen çocuklara göre

daha uyumlu olduğunu göstermiştir. Araştırmalar, prososyal davranışları olan çocukların, prososyal davranışa model olan ve akıl yürütmeyi kullanan merhametli ebeveynlere sahip olduğunu ortaya koymuştur (Radke-Yarrow , Zahn-Waxler ve Chapman, 1983).

Shure (1993), düşük gelirli anaokulu ve anasınıfı çocuklarında öğretmenlerin çocukları kişilerarası problem çözme becerileri konusunda eğitmesi üzerine bir araştırma yapmıştır. Ayrıca, düşük gelirli çocukların annelerinin eğitilerek sadece ev ortamında desteklenmesi üzerine başka bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma kapsamında, 20 siyahi anne-çocuk çiftine kişilerarası problem çözme müfredatı eğitimi verilmiştir. Shure (1993), bu araştırmada şu sorulara odaklanmıştır: “Anneleri eğitilen çocukların sosyal problem çözme becerilerinde ve okul uyum davranışlarında iyileşme meydana gelmiş midir?, Annenin problem çözme yaklaşımındaki değişim, çocuğun sosyal problem çözme becerileri ve okul uyumu üzerinde doğrudan bir etkiye sahip mi?” şeklindedir. Araştırmada anneye müdahale eğitimi verilmeden önce dört yaşındaki çocuğunun vurma davranışını çözmeye yönelik diyalogu incelenmiş ve bu diyalogda annenin çocuğun problem durumunu ele alınırken sadece kendi bakış açısını dikkate aldığı görülmüştür. Ancak, eğitim aldıktan sonra, anne çocuğun probleme bakış açısını ve neden vurma eylemini tercih ettiğini anlamaya yönelik bir diyalog kurarak çocuğun düşünme becerilerini teşvik etmiştir. Anne, çocuğu çözüm bulmaya ve sonuçlarını değerlendirmeye teşvik ederek, çocuğun sosyal problem çözme becerilerini geliştirmiştir. Bu örnekler, ebeveynlerin sosyal problem çözme becerilerini geliştirmede nasıl önemli bir rol oynayabileceğini göstermektedir.

Shure (1993) 'un belirttiği şekilde bu anne, çocuğuyla olan problem çözme diyalogunda çeşitli ilke ve unsurları başarılı bir şekilde kullanmıştır. Öncelikle, gerçek olayı anlamak için çocuğu teşvik etmiş ve onun bakış açısını almıştır, böylece problemi çocuğun perspektifinden keşfetmesini sağlamıştır. Anne, çocuğun problemin altında yatan gerçek nedeni anlamasına yardımcı olmak için çocuğu düşünmeye teşvik etmiştir. Ayrıca, çocuğa vurmanın artılarına ve eksilerine odaklanmak yerine, diğer çocukların hislerini düşünmeye teşvik ederek bakış açısını genişletmiştir. Problem çözme sürecinde çocuğa rehberlik etmiş ve alternatif çözümler üretmesine yardımcı olmuştur. Son olarak, çocuğa kendi fikrini

dayatmak yerine farklı çözüm seçeneklerini güçlendirmiştir, bu da çocuğun kendi çözümünü bulmasını sağlamıştır. Bu şekilde, problemi çözen kişi çocuk olmuştur, bu da çocuğun kendi düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmesine yardım etmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, anneler çocuklarını düşünmeye yönlendirdiklerinde hem erkek hem de kız çocuklarının alternatif çözüm üretme becerileri ve sosyal problem çözme becerileri gelişirken, aynı zamanda okul ortamında da davranışsal uyumlarının arttığı gözlemlenmiştir. Ev ortamında anneleri tarafından eğitilen çocuklar bu davranışı okul ortamına genelledebilmişlerdir. Bu bulgular, ebeveynin çocuğun sosyal problem çözme becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynadığını açıkça göstermektedir. Duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerilerinin okul öncesi dönemde ebeveyn-çocuk etkileşimleri aracılığıyla geliştiği vurgulanmıştır (Shure,1993). Bu nedenle, ebeveynin sahip olduğu özelliklerin bu becerilerin gelişiminde kritik bir rol oynadığı görülmektedir.

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde psikolojik iyi oluş ve sosyal problem çözme becerileri ile ilgili ulusal ve uluslararası düzeyde yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

Psikolojik İyi Oluş

Bu kısımda psikolojik iyi oluşla ilgili yapılan ulusal ve uluslararası düzeydeki çalışmalar aşağıda kısaca özetlenmiştir.

Ulusal Düzeyde Yapılmış Çalışmalar

Kındıroğlu (2018), ebeveynlerin psikolojik iyi oluşu ve psikolojik dayanıklılığı ile 3-6 yaş arası çocuklarının sosyal yetkinlik ve davranışlarını arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenlere göre araştırmıştır. İlişkisel tarama yöntemiyle oluşturulan bu araştırmanın çalışma grubu, okul öncesi öğrenimi görmekte olan 3-6 yaş arası 300 çocuk ve ebeveynleridir. Çalışmada

“Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği”, “Psikolojik İyi Oluş Ölçeği” ve “Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ebeveynlerin psikolojik iyi oluşları ve psikolojik dayanıklılıkları ile çocukların sosyal yetkinlik ve davranışları arasında anlamlı ilişki saptanmıştır. Ayrıca çocukların sosyal yetkinlik ve davranışları ile çocukların cinsiyetleri, annenin eğitim ve çalışma durumu ve anne-babanın fiziksel ve psikolojik rahatsızlığı ile aralarında herhangi bir ilişki saptanmazken; babaların çalışma ve eğitim durumuyla aralarında anlamlı ilişki saptanmıştır.

Eroğlu ve Parlar (2018)’ın yaptıkları çalışmada 2-6 yaş arası çocuğu bulunan ebeveynlerin psikolojik iyi oluşlarındaki değişikliğin ebeveyn tutumuna etkisi incelenmiştir. Araştırmaya katılan 266 anne ve 47 babaya “Ebeveyn Tutum Ölçeği” ve “Evli Kadın ve Erkeklerde Psikolojik İyi Oluş Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre psikolojik iyi oluştaki bir birimlik artış ebeveyn tutumlarını arttırmış ebeveynlerde otoriter tutumun azaldığı görülmüştür.

Aksel (2018) yaptığı çalışmada 0-6 yaş yaş aralığında çocuğu olan annelerin psikolojik ve öznel iyi oluşlarını, öğrenilmiş güçlülük ve algılanan sosyal destek açısından yordanmasını incelemiştir. Betimsel tarama modeliyle oluşturulan bu çalışmaya 256 anne katılmıştır. Araştırmada ölçme aracı olarak “Psikolojik İyi Oluş Ölçeği”, “Yaşam Doyumu Ölçeği”, “Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği”, “Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği”, “Algılanan Sosyal Destek Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre 0-6 yaş aralığında çocukları olan annelerin psikolojik iyi oluşları ile yaşam doyumları arasında pozitif yönlü yüksek ilişki olduğu görülmüştür. Annelerin psikolojik iyi oluşlarının öznel iyi oluşlarının yordayıcısı olup olmadığını belirlemek için öznel iyi oluşun unsurları olan pozitif ve negatif duyguları ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Psikolojik iyi oluş ile pozitif duygular arasında anlamlı ilişki bulunmuşken psikolojik iyi oluş ile negatif duygular arasında negatif yönlü düşük ilişki bulunmuştur. Buradan hareketle araştırmacı psikolojik iyi oluşun öznel iyi oluşun yordayıcısı olduğu kanısına varmıştır. Ayrıca araştırmacı annelerin psikolojik iyi oluşları ile sosyal çevreden gelen destek arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur.

Atan (2020) yaptığı çalışmada 5-6 yaş çocukların psikolojik iyi oluş düzeylerini belirlemek için bir model önerisi geliştirmiştir. Ayrıca çocukların psikolojik iyi oluşu ile çocuğun ebeveyn ve öğretmenlerin kişilik tipleri, ego durumları ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin yordayıcı bir rolü olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modeli ile oluşturulmuş ve toplamda 5/6 yaş 1226 çocuk geliştirilen ölçeği test etmek, geliştirmek; güvenirlik, geçerlik analizini gerçekleştirmek için iki ayrı çalışma grubuna ayrılmıştır. Verileri toplamak için 4 ölçeğe aracı kullanılmıştır. Bunlar “Psikolojik İyi Oluş Ölçeği”, “Beş Faktör Kişilik Ölçeği”, “Ego Durumları Ölçeği” ve “Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği” kullanılmıştır. Alanında özgün bir araştırma olan bu çalışmanın bulgularına göre ebeveynlerin psikolojik iyi oluşlarının çocukların psikolojik iyi oluşlarını tüm boyutlarda yordadığı görülmüştür. Ayrıca ebeveyn ve öğretmen kişilik tipleri ve ego durumları da çocukların psikolojik iyi oluşlarını birçok boyutta anlamlı yordadığı görülmüştür.

Akpakır (2021) yaptığı araştırma 5-6 yaşındaki çocukların benlik kavramı ve bağlanma türleri ile annelerin psikolojik iyi oluşu ve benlik kuramı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İlişkisel tarama yöntemiyle oluşturulan bu çalışmada 5/6 yaş 105 çocuk ve annelerine “Bağlanma Öykü Tamamlama Testi” ve “Purdue Çocuklar için Benlik Kavramı Testi” kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre güvensiz bağlanan çocukların güvenli bağlanan çocuklara göre daha yüksek benlik kavramına sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca bebeklik döneminde sebepsiz huzursuz olan ve yeme-içme bozukluğu yaşayan çocukların annelerinin psikolojik iyi oluşunun düşük olduğu ortaya çıkmıştır.

Karaş (2021) yaptığı çalışmada 3-6 yaş arası okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin mizaçları üzerine yaptığı çalışmada, ebeveynlerinin duygusal zekâ ve psikolojik iyi oluşlarının üzerindeki etkisini incelemiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden korelasyon araştırma modeliyle oluşturulan bu çalışmada 3-6 yaş aralığına sahip 345 ebeveyne, “Duygu Düzenleme Ölçeği”, “Psikolojik İyi Oluş Ölçeği”, “Çocuklar İçin Kısa Mizaç ve Asıl Form” ile “Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği” uygulanmıştır. 4 Duygu düzenleme becerisinin temeli yaşamın ilk yıllarında oluşurken bireyin kişilik

özelliklerinin yanında çevresel faktörlerden ebeveynleri model aldığı belirtilmiştir. Dolayısıyla yapılan çalışmada ebeveynin psikolojik iyi oluşu ile tepkisellik mizacının duygu düzenleme becerisinin anlamlı yordayıcısı olduğu görülmüştür. Ayrıca çocukların cinsiyeti, ebeveynlerin eğitim düzeyi ve çocukla yapılan etkinlik türlerinin farklılıklarına göre de anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür.

Gürbüz (2022) yaptığı çalışmada 60-72 aylık okul öncesi dönem çocukların ebeveynlerinin evlilik kaliteleri ve hoşgörü eğilim düzeyleri ile çocukların psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. 5-6 yaş çocuğa sahip 320 ebeveyn ‘‘Evlilik Hoşgörü ve Eğilim Ölçeği ile ‘‘5-6 Yaş Psikolojik İyi Oluş Ölçeği’’ kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre ebeveynlerin evlilik kaliteleri ve hoşgörü eğilimleri yaş ve babanın öğrenim durumu ile ilişkili olduğu görülmüştür. Çocukların psikolojik iyi oluşları ile tek kardeş olma, ilk çocuk olma, anne-baba öğrenim düzeyi, ebeveyn yaşı ve evlilik süresi arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca ebeveynlerin evlilik kaliteleri ve hoşgörüye eğilimleri arttıkça çocukların psikolojik iyi oluşlarının da arttığı görülmüştür.

Uluslararası Düzeyde Yapılmış Çalışmalar

Wang, Kim, Birditt, Zarit ve Fingerman’ın (2020) yaptıkları çalışmada yetişkin bir bireyin aile içinde hem alt hem de üst kuşakla ilişkisi olduğunu belirterek hem ilişkilerin birden çok boyutunu birleştirmiş, ebeveyn-çocuk bağlarının tipolojisini psikolojik iyi oluşla ilişkisini ortaya koymak hem de temas, destek alışverişi ve ilişki kalitesi temalarına dayalı olarak tanımlamış ayrıca aile içindeki ilişkilerin değişkenliği psikolojik iyi oluşla ilişkileri incelenmiştir. Bu amaçla 663 orta yaşlı- yaşlı yetişkinden üç kuşak boyunca 2.252 ebeveyn-çocuk araştırmaya katılmıştır. Araştırmada ‘‘Psikolojik iyi oluş ölçeği’’ ve ‘‘Nesiller Arası Destek Endeksi Ölçeği (Intergenerational Support Index)’’ kullanılmıştır. Nesiller arası destek endeksi ölçeği; pratiklik, duygusal destek, tavsiye, arkadaşlık ve konuşmayı dinleme ve finansal konularını içeren alt başlıklardan oluşan bir ölçektir. Araştırmanın sonuçlarına

göre aile içinde depresif belirtilere sahip ve çatışan bağlarla karakterize edilen ailelerde daha az yaşam doyumu ile ilişkilendirilmiş, psikolojik iyi oluşu homojen, uyumlu ilişkiye sahip aile içi ebeveyn- çocuk tipolojilerine göre düşük çıkmıştır.

Callanan, Signal ve McAdie (2021) yaptıkları çalışmada gelişimsel yetersizliği olan çocukların ebeveynlerinde stresi azaltmak, yetkinliklerini arttırmak ve psikolojik iyi oluşlarını iyileştirmek için bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Bu amaçla 22 ebeveyn oluşturulmuş gruba ebeveynlerin stres seviyelerini azaltmak, yeterlilik duygusunu arttırmak, psikolojik iyi oluşlarını yükseltmek için bir eğitim programı uygulanmıştır. Araştırmada “Ebeveynlik Stres Endeksi Kısa Formu”, “Yeterlilik Duygusu ve Kessler Psikolojik Sıkıntı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma yarı deneysel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Eğitim programının sonunda engelli çocuklara sahip ebeveynlerin stres düzeylerinde, yeterlilik duygularında ve psikolojik iyi oluşlarında anlamlı değişiklikler gözlemlenmiştir.

Oh (2022)’un yaptığı çalışmada ebeveynlerin empati yeteneğinin ve ebeveynlik yeterliliğinin annelerin psikolojik iyi oluşlarına etkisi araştırılmıştır. Araştırma Kore’nin Seul, Gyeonggi-do, Daegu kentlerinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarında 3-5 yaş arası çocuğu olan 276 anneye “Ebeveynler İçin Geliştirilmiş Psikolojik İyi Oluş Ölçeği”, sevgi yeterliliği ve genel ebeveyn yeterliliği alt boyutlarından oluşan “Ebeveyn Yeterliliği Ölçeği” ve duygusal empati ve sevgi alt boyutlarından oluşan “Empati Yeterliliği Ölçeği” uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre annenin ebeveyn yeterliliği, empati gücü ve psikolojik iyi oluşu arasında anlamlı pozitif bir korelasyon vardır. Ayrıca annenin empati gücü ve ebeveyn yeterliliğinin psikolojik iyi oluşu etkilediği ve toplam faktörlerin %57’sinin psikolojik iyi oluşu açıkladığı görülmüştür.

Nguyen, Tran ve Tu An Ha’ nın (2022) yaptıkları bir çalışmada çocukların davranış problemlerinin ebeveynlerin psikolojik iyi oluşlarının üzerindeki etkisini ve ebeveyn psikolojik kontrolünün ve ebeveyn tükenmişliğinin aracı rolünü incelemişlerdir. Araştırma Vietnam’da gerçekleştirilmiş olup 555 ebeveyn ve ortalama 4-5 yaş çocuk araştırmaya katılmıştır. Ebeveynler 5 madde ve 6’lı likert tipi Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (Parents’ psychological well-being -PW) ,7 madde ve 5’li likert tipi yetişkinler için Psikolojik Kontrol

Ölçeği (Parental psychological control) ve çocuklar için 25 maddelik 3'lü likert tipi Davranış Problemleri (Children's behavior problems) ölçeği kullanılmıştır. Toplanan veriler SPSS 20.0 ve AMOS 24 programları kullanılarak güvenirlik analizi ve korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre çocukların davranış problemlerinin ebeveyn psikolojik iyi oluşu üzerinde doğrudan bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Ancak ebeveynin çocuk üzerinde göstermiş olduğu psikolojik kontrol ve ebeveyn tükenmişliğinin çocukların davranış problemleri ve ebeveyn psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkide aracı rol oynadığı görülmüştür.

Paul, Ahsan ve arkadaşlarının (2022) yaptıkları çalışmada Bangladeş'te Covid-19'dan çocuğu enfekte olan ebeveynlerin psikolojik iyi oluşlarını incelemiştir. Araştırmanın amacı 2019 yılında dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgınına maruz kalıp hastaneye yatırılan çocuklarla ebeveynleri arasındaki kaygı ve depresyon düzeyi ile kaygı ve depresyonu yordayan faktörleri incelemektir. Araştırmada 160 ebeveyne "Yaygın anksiyete bozukluğu ölçeği (GAD-7 Anxiety Severity Scale)" ve "Depresyon Ölçeği (HQ-9 Depression Severity)" kullanılmıştır. Araştırma kesitsel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak Bangladeş'te bulunan üç çocuk hastanesinde bulunan ebeveynlerin %54,38'i asgari düzeyde kaygı yaşarken, %43,80'inin asgari düzeyde depresyon yaşadıkları görülmüştür.

Chen ve Tung (2023)'un yaptıkları çalışmada doğumdan sonraki altı yılda ebeveynlerin çocuklarına hikâye okuma ile psikolojik iyi oluşlarının arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada "Depresyon Ölçeği", "Rosenberg'in Benlik Saygısı Ölçeği", "Kişisel Kontrol Duygusu Ölçeği" ve ebeveynlere "Çocuklarınıza Ne Sıklıkla Hikâye Okuyorsunuz?" sorusunu içeren bir form kullanılmıştır. Araştırmaya 177 ebeveyn katılmış ve bu ebeveynlerin ebeveyn oldukları andan itibaren yaşamlarının ilk altı yılı 0-1 yaş, 1-3 yaş ve 3-6 yaş şeklinde üç zaman dilimine ayrılmıştır. Araştırmada doğumdan sonraki ilk altı yılda ebeveynin psikolojik iyi oluşu ile hikâye okuma arasında doğrudan ve dolaylı etkiler tespit edilmiştir. Bunlar benlik saygısı, depresif semptomlar ve ebeveyn kontrol duygusudur. Doğumdan sonraki ilk üç yılda depresif ve düşük benlik saygısına sahip kişiler daha sık hikâye okuma eğiliminde olduğu görülmüştür. Benlik saygısı aracılığıyla belirlenen

psikolojik iyi oluşu düşük ebeveynlerin ise çocuk üç ile altı yaş aralığındayken daha sık hikâye okuma sıklığına sahip oldukları görülmüştür. Çocuk 1 ile 3 yaş arasındayken ebeveyn kontrol duygusu ebeveynin hikâye okuma sıklığı ile doğrudan olumlu bir etkiye sahip olduğu, ebeveyn kontrol duygusunun ve benlik saygısının ise ebeveynin psikolojik iyi oluşu üzerinde dolaylı etkiye sahip olduğu belirtilmiştir.

Sosyal Problem Çözme Becerisi

Bu kısımda çocuklarda sosyal problem çözme becerisi ile ilgili yapılan ulusal ve uluslararası düzeydeki çalışmalar aşağıda kısaca özetlenmiştir.

Ulusal Düzeyde Yapılmış Çalışmalar

Dümenci ve Bapoğlu Demir (2019) yaptıkları çalışmada 5-6 yaş çocuklarının sosyal problem çözme becerileri anne ve baba görüşleri bakımından incelenmiştir. Araştırmada nicel ve nitel verilerin bir arada kullanıldığı karma desen yöntemi kullanılmıştır. Öncelikle okul öncesi eğitim alan 26 çocuk belirlenmiş bu çocuklara “Problem Çözme Becerileri Ölçeği” (PÇBÖ) uygulanmış bu ölçekten yüksek puan alan çocuklar belirlenmiştir. Yüksek alan 14 çocukta çalışmaya katılmak için gönüllü olan 11 anne ve babayla görüşme yapılmıştır. Görüşme soruları 4 tema etrafında toplanmıştır. Çocukların problem çözme becerileri ölçeğinin soruları gruplandırılarak görüşme soruları oluşturulmuştur. Anne ve babalara “Çocuğunuzun problem çözme becerisini desteklemek için neler yaparsınız?” “Çocuğunuzun günlük yaşamda/özbakımda problem yaşadığında (kıyafetine bir şey döküldüğünde ne yaparsın, kıyafetin yırtıldığında vb.) tutumunuz ne olur? gibi sorular sorulmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre problem çözme becerisi yüksek olan çocukların anne ve babalarının problem çözme aşamasında ebeveynlerin probleme çözüm bulma konusunda cesaretlendirdiği, yönlendirdiği ve buldukları çözümü takdir ettikleri görülmüştür.

Dinçer, Baş, Teke, Aydın, İpek ve Göktaş (2019)’ın yaptığı bir çalışmada 48-72 aylık çocukların sosyal becerileri, sosyal problem çözme becerileri akran ilişkileri yönünden

değerlendirilmiştir. Araştırmada nicel ve nitel yöntemin birlikte kullanıldığı karma desen tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu okul öncesi eğitimi görmekte olan 109 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada “Sosyal Becerileri Derecelendirme Sistemi (SBDS)”, “Sosyal Beceri Ölçeği”, “Problem Davranışlar Ölçeği”, “Drexel Erken Çocukluk Davranış Değerlendirme Ölçeği (DEÇDÖ)” ve “Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi (OKPÇ)” ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre sosyal beceri yönünden düşük düzeyde olan çocukların akranlarıyla yaşadıkları sosyal problem çözme becerileri ile negatif anlamlı ilişki bulunmuştur. Dolayısıyla sosyal becerisi yüksek olan çocukların akranlarıyla olan ilişkilerinde liderlik, birlikte oyun, iletişim kurma, akranlarına yardım etme, nezaket gösterme, sabretme gibi sosyal problem çözme davranış biçimlerinin de pozitif olumlu olarak değerlendirilmiştir.

Gökkaya, Gedik ve Tunçay (2020)’ın yaptıkları çalışmada özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal problem çözme becerileri ile annelerin duygu düzenleme becerileri ve empati düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılan çalışmaya okul öncesi eğitim gören 97 çocuk ve annesi katılmıştır. Veriler “Wally Sosyal Problem Çözme Testi”, “Empati Ölçeği” ve “Duygu Düzenleme Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre çocukların sosyal problem çözme becerileri ile annelerin empati düzeyleri ve duygu düzenleme becerisinin ‘‘duyguları baskılama’’ ve ‘‘bilişsel yeniden değerlendirme’’ boyutlarından alınan puanlarla aralarında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Ayrıca çocukların sosyal problem çözme becerileri tek başına bazı demografik özellikler bakımından değerlendirilmiş ve tek çocuk olma ile aralarında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür.

Bozkurt (2020) yaptığı çalışmada oyuncak müzesinde uygulanan eğitim programının 5-6 yaş okul öncesi eğitime devam eden çocuklarda sosyal problem çözme becerisi, sosyal becerisi ve çocukların oyuncak müzesine bakış açıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Hem nicel hem nitel verilerin bir arada kullanılarak karma desen yöntemiyle oluşturulan bu çalışmanın çalışma grubu, okul öncesi eğitimi görmekte olan 5-6 yaş 18’i deney, 19’u kontrol grubu olmak üzere 37 çocuktan oluşmaktadır. Deney ve kontrol grubuna ön test ve son test

uygulanmıştır. Çocukların müzeye bakış açılarını belirlemek için öğretmenlerden görüşme formu aracılığıyla veri toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre oyuncak müzesinde uygulanan eğitim programının çocukların sosyal problem çözme becerisi üzerinde kontrol grubuna göre anlamlı fark oluşturmuştur. Ayrıca eğitim programından önce ve sonra öğretmenlerle görüşmeler neticesinde çocukların müzeye olan bakış açılarına olumlu katkı sağlayarak eğitim öncesi ve sonrası arasında anlamlı bir fark oluşturmuştur.

Basun ve Erden (2020) yaptıkları çalışmada okul öncesi eğitime devam eden kırsal ve kent merkezindeki çocukların sosyal problem çözme becerilerini incelemişlerdir. Araştırmaya il merkezinde yaşayan 40, kırsal kesimde yaşayan 40 çocuk katılmıştır. Araştırma nedensel karşılaştırma modeliyle oluşturulmuştur. Veriler “Wally Sosyal Problem Çözme” ölçeğiyle toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre kent merkezinde yaşayan çocukların sosyal problem çözme becerisi kırsal kesimde yaşayan çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bayrak ve Akkaynak (2020) yaptıkları çalışmada 4-5 yaş çocuklar için verilen yaratıcı drama eğitiminin çocukların sosyal problem çözme becerisi ve duygu düzenleme becerilerine etkisi araştırılmıştır. Araştırmada yaratıcı drama eğitimi planlanan bir deney grubu ve deney grubundaki farklılaşmayı belirlemek için bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Okul öncesi eğitime devam eden 4-5 yaş 25 çocuk deney grubunu, 25 çocuk kontrol grubunu oluşturmuştur ve bu iki grup ön test ve son teste tabii tutulmuştur. Deney grubu 8 hafta süreyle yaratıcı drama eğitimi almış kontrol grubuna herhangi bir eğitim verilmemiştir. Veriler “Duygu Düzenleme Ölçeği” ve “Sosyal Problem Çözme Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda yaratıcı drama eğitimi alan çocukların sosyal problem çözme becerisi ve duygu düzenleme becerileri, yaratıcı drama eğitimi almayan çocuklara göre daha fazla olduğu belirtilmiştir.

Zorlu ve Öğülmüş (2020)’ün yaptığı çalışmada “*Ben Sorun Çözebilirim*” programının okul öncesi çocuklarının üzerindeki etkililiği araştırılmıştır. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-60 aylık 34 çocuğa 5 ay süreyle 59 oturum şeklinde “Ben sorun Çözebilirim (BSÇ)” programı uygulanmıştır. Araştırmanın modeli, ön test ve son test ve kontrol grubuna dayalı

deneysel bir modeldir. Araştırmada “Okul Öncesi Çocuklar İçin Kişiler Arası Sorun Çözme Testi” uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre deney grubunda kontrol grubuna göre anlamlı bir fark bulunarak, BSC programının okul öncesi çocuklarının üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Uyar ve Güleç (2021) yaptığı çalışmada bibliyoterapinin (iyileştiren hikayelerin) 5-6 yaş grubu çocuklarda sosyal problem çözme becerisi üzerine etkisini inceleyen bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada deneysel yöntem kullanılmış, 40 çocuğa 8 hafta süreyle bir program uygulanmıştır. Program öncesinde ve sonrasında “Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi” kullanılmıştır. Sonuçlarına göre bibliyoterapinin çocukların sosyal problem çözme becerisi üzerinde etkili bir sonuç geliştirmiştir.

Dağlı ve Dağlıoğlu (2021)’nin yaptıkları çalışmada okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerisi ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi ve duygu düzenleme becerilerinin sosyal problem çözme becerilerini yordayıp yordamadığı incelenmiştir. İlişkisel tarama yöntemiyle oluşturulan çalışmada okul öncesi öğrenim gören 60-71 ay arası 120 çocuktan “Duygu Düzenleme Ölçeği” ve “Çocuklar İçin Problem Çözme Becerisi Ölçeği” aracılığı ile veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda çocuklarda yaş, cinsiyet, tek çocuk olma ve okul öncesi eğitimi alma süresi bakımından incelendiğinde duygu düzenleme becerisi ile yaş, cinsiyet ve okul öncesi eğitim süresi ile ilgili herhangi bir ilişki bulunmamıştır ancak duygu düzenleme becerisi ile tek çocuk olma arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu değişkenlerle sosyal problem çözme becerisi arasındaki ilişkiye bakıldığında ise yaş ve cinsiyet ile herhangi bir ilişki bulunmazken; okul öncesi eğitimini iki yıl alanlarla ve tek çocuk olanların lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelendiğinde ise duygu düzenleme becerisi ile sosyal problem çözme becerisi arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur.

Uluslararası Düzeyde Yapılmış Çalışmalar

Walker, Irving ve Berthelsen (2010)'in yaptıkları çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerisinin cinsiyet üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmaya 91 erkek, 88 kız çocuk katılmıştır. Araştırmada çocukların sosyal problem çözme becerilerini değerlendirmek için paylaşma, sırayla alma, akran grubuna girme ile ilgili sorular yöneltilerek görüşme tekniği ile veriler toplanmıştır. Çalışmada çocukların sosyal problemlere verdiği cevaplar değerlendirilmiş ve değerlendirme sonucunda kız çocuklarının tepkilerinin erkek çocuklara göre daha yetkin olduğu bulunmuş yani akranlarıyla sosyal problem çözme becerilerini daha başarılı bir işleyişin yansıması olduğu görülmüştür. Ayrıca kız çocuklarının sosyal problem karşısında sözlü veya fiziksel saldırganlık içermesi olasılığının daha düşük olduğu görülmüştür.

Kasik ve Gál, (2016) yaptıkları çalışmada 4-6 yaş arası okul öncesi dönem çocukların öğretmenlerinin ve anne-babaların çocukların sosyal problem çözme ve davranış problemlerine ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırma ilişkisel tarama modeliyle yürütülmüştür. Veriler, öğretmenlere ve ebeveynlere SPSI-R 'nin değiştirilmiş versiyonu olan “Sosyal Problem Çözme Envanteri, “Güç ve Zorluk Ölçeği” ve “Ebeveyn/Öğretmen Derecelendirme Ölçeği” şeklinde 3 farklı ölçekle toplanmıştır. Çocukların sosyal problem çözme hakkında ne düşündükleri uyum sağlama becerileri açısından yaşadıkları zorluklara ışık tutmak amaçlanmıştır. Araştırmada 477 çocuk, öğretmenleri veya anne ve baba tarafından değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre çocukların sosyal problem çözme becerisi ile ilgili öğretmen ve ebeveynlerin görüşleri incelenen hemen hemen tüm konularda (örn.: SPS'ye ait olumlu ve olumsuz yaklaşım) birbirinden farklıdır. Hatta ebeveyn olarak anne ve babanın görüşleri de birbirinden ayrılmıştır. Elde edilen bulgular geçmiş yıllarda yapılan uluslararası araştırmalarla karşılaştırılmış ve daha önce yapılan araştırmaların aksine bu konuda en olumsuz görüşe sahip olan öğretmenlerin değil babaların olduğu belirtilmiştir.

Barnes, Wang ve O'Brien (2018)'in çalışmasında okul öncesi dönem çocukları üzerinde yapılan sosyal problem çözme ile ilgili çalışmaların meta-analitik incelemesi yapılmışlardır.

Sistemantik derleme yöntemlerinden biri olan meta-analitik yöntemle oluşturulan bu çalışmanın yapılma sebebi sosyal problem çözme becerisi ile ilgili yapılan çalışmaların bir özetini oluşturarak sosyal yeterliliği arttırmada bir sosyal problem çözme bileşeni içeren müdahalelerin etkililiğini incelemektir. Yapılan taramalar sonucunda 31 çalışma bu araştırmaya dahil edilmiştir. Bu çalışmaların incelenmesiyle çocukların sosyal problem çözme beceri eksikliğinde ortaya çıkan ve ilerleyen dönemlerde davranış problemine dönüşmemesi için erken müdahaleleri okulda uygulanan eğitim programları ve evde uygulanan eğitim programları şeklinde iki başlık altında toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre okul temelli uygulanan eğitim programları davranış problemlerini azaltmada ve sosyal yetkinliği arttırmada daha etkili olduğu görülmüştür.

Mackintosh ve Rowe (2021) yaptığı çalışmada, sosyoekonomik düzeyi düşük olan çocukların okul öncesi eğitimi aldıktan sonra sosyal problem çözme becerisi ne düzeyde farklılaştığı ve erken matematik becerilerinin gelişimini etkileyip etkilemediği araştırılmıştır. Araştırmaya 76 okul öncesi eğitim gören çocuk katılmış ve toplamda beş kez olmak üzere yıl içinde iki ayda bir çocuklarla bir araya gelen çalışmada boylamsal yöntem kullanılmıştır. Veriler “Erken Matematik Becerileri Testi” ve “Sosyal Problem Çözme Testi” ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sosyoekonomik yönden akranlarıyla eşit düzeyde olmayan dar gelirli aileye sahip bu çocukların sosyal problem çözme becerisindeki iyileşme erken dönem matematik becerilerini arttırdığı görülmüştür. Dolayısıyla okul öncesi eğitimde sosyal problem çözme becerisindeki iyileşme erken dönem matematik becerilerini yordadığı belirtilmiştir.

Mai (2022) yaptığı araştırmada bir anaokulundaki 5-6 yaşındaki 40 çocuğun problem çözme becerilerinin oluşum düzeylerini incelemiştir. Çalışmada belirlenen kriterler kapsamında nitel araştırma yöntemlerinden gözlem tekniği ile oluşturulmuştur. Gözlem yapılan sınıfta malzeme eksikliği, yetersiz oyuncak durumu ve beklenmedik bir olayla başa çıkma şeklinde 3 problem durumu oluşturulmuş ve çocukların bu problemlere nasıl tepki verdikleri değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre çoğu çocuğun problem çözme beceri düzeyleri orta düzeydedir. Yüksek seviyedeki çocukların sosyal hayatlarında karşılaştıkları

yeni ve karmaşık problemleri çözmede daha yetkin oldukları görülmüştür. Ayrıca problem çözme becerisi orta düzeyde olan çocukların daha çok öğretmen desteğine ihtiyaç duyduğu belirtilmiştir.

Yılmaz ve Griffiths (2023)'in yaptıkları sistematik derleme çalışmasında, çocukların video oyunları ve geleneksel oyunlar oynarken sosyal problem çözme becerilerini incelemiştir. Araştırmacılar 12 veri tabanı sistematik olarak taranmıştır. Taranan veri tabanlarından 35 çalışma, doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre son yıllarda yapılan araştırmaların çoğu deneysel yöntemle yapılmıştır. Sosyal problem çözme becerisinin oyun oynarken daha etkin kullanıldığını göstermek için karşılaştırmaya dayalı çalışmalar yapıldığını belirtmişlerdir. Video oyunlarının çocukların SPÇ becerileri üzerinde etkililiğini inceleyen araştırmalarda video oyunları eğitim amaçlı, eğlence amaçlı oyunlar, simülasyon oyunları olarak kategorileştirilmiş her üç kategorinin de çocukların SPÇ becerileri üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir. Video oyunlarının SPÇ becerileri üzerinde cinsiyete dayalı anlamlı bir farklılık görülmezken, geleneksel oyunlarda erkek çocuklarının kız çocuklarına göre daha sosyal problem çözme becerilerini daha çok geliştirdiği görülmüştür. Genel olarak geleneksel oyunların ve video oyunlarının çocukların sosyal problem çözme becerilerini geliştirdiği belirtilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmektedir.

Araştırmanın Modeli

Annelerin psikolojik iyi oluşu ile 48-72 aylık çocuklarının sosyal problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler bağlamında inceleyen bu araştırma ilişkisel tarama modelinde olup nicel araştırma yöntemiyle yürütülmüştür. Araştırma evreninde incelenen durum, olay, gözlem vs. sayısallaştırılabilecek bir düzlemde objektif olarak ölçülebiliyorsa bu araştırma nicel araştırma şeklinde kurgulanır (Sönmez ve Alacapınar, 2019). Nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modelinde ise araştırılan konuda iki veya daha fazla konu arasındaki ilişki ortaya çıkarılmaya çalışılır (Sayım, 2021).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2022-2023 eğitim-öğretim yılı içinde Kayseri'nin Talas, Melikgazi ve Kocasinan ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel anasınıfları ile bağımsız anaokullarında eğitim almakta olan 48-72 aylık çocuk ve anneleri oluşturmaktadır.

Araştırma için öncelikle Kayseri'nin Talas, Melikgazi ve Kocasinan ilçelerinde bulunan MEB'e bağlı anaokulları ile resmi ve özel anasınıflarının listesi çıkarılmıştır. Oluşturulan listede 2 özel anaokulu, 2 resmi anaokulu ve 10 ilkokul bünyesinde bulunan anasınıflarından veri elde edilmiştir. Çalışma grubu kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi araştırmacının erişebilmesi kolay olan durumu seçmesidir. Uygun örnekleme, kazara örnekleme, elverişli örnekleme gibi isimlerle de anılan kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi amaçsal ve stratejik bir örneklem yöntemi olmamakla birlikte isminden de anlaşılacağı üzere; araştırmacının, araştırılan konu ya da konular arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için ihtiyaç duyduğu verileri en uygun örneklem cevaplayıcısından başlayıp konuyla ilgili ihtiyaç duyulan örneklem grubuna ulaşmaya kadar çalışmasıdır. Dolayısıyla bu, çalışmaya hız ve pratiklik kazandırır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020; Meydan, 2021). Buna göre araştırmaya katılmayı kabul eden 158 anne ve 162 çocuktan veri toplanmıştır, ancak 8 annenin psikolojik iyi oluş ölçeğine vermiş olduğu cevaplar geçersiz olduğu belirlendiği için bu anneler çalışma grubunun dışında bırakılmıştır. Böylece araştırmanın çalışma grubunu okul öncesi eğitime devam eden 150 çocuk ve annesi oluşturmuştur. Seçilen çalışma grubunun cinsiyet bakımından dengeli olarak seçilmesine dikkat edilmiştir.

Araştırmaya katılan annelere ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Çocuklar ve Annelerine İlişkin Demografik Bilgilerin Dağılımı

Değişkenler	Kategoriler	f	%
Anne Yaşı	24-32 yaş	81	54,00
	33 yaş ve üstü	69	46,00
	Toplam	150	100,00
Anne Öğrenim Durumu	İlköğretim	46	30,70
	Lise	58	38,70
	Üniversite (2 yıllık, Lisans ve Lisansüstü)	46	30,70
	Toplam	150	100,00
Çocuk Sayısı	Tek çocuk	29	19,30
	İki çocuk	84	56,00
	Üç kardeş ve daha fazlası	37	24,70
	Toplam	150	100,00
Anne Evlilik Süresi	1-10 yıl	96	64,00
	11 yıl ve üzeri	54	36,00
	Toplam	150	100,00
Anne Meslek	Çalışmayan	88	58,70
	Çalışan	62	41,30
	Toplam	150	100,00

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan annelerin yaş grupları incelendiğinde %54'nün (f=81) 24-32 yaş aralığında ve %46'sının (f=69) ise 33 yaş ve üstünde olduğu görülmektedir. Annelerin öğrenim durumlarına bakıldığında %30,70'i (f=46) ilköğretim mezunu, %38,70'i (f=58) lise mezunu, %30,70'i (f=46) üniversite (2 yıllık, Lisans ve Lisansüstü) mezunudur. Annelerin çocuk sayısına bakıldığında % 19,30'u (f=29) tek çocuk, %56,00'sı (f=84) iki çocuk, %24,70'i (f=37) üç ve daha fazla çocuğa sahip olduğu görülmüştür. Annelerin evlilik süresi incelendiğinde %64'ü (f=96) 1-10 yıl arasında evlilik süresine, %36,00'sı (f=54) 11 yıl ve üzeri evlilik süresine sahiptir. Araştırmaya katılan annelerin meslekleri incelenmiş elde edilen veriler neticesinde çalışan meslekleri ilk aşamada TÜİK'in Uluslararası Meslek Sınıflandırma sistemine (ISCO 08) göre sınıflandırılmıştır. Araştırmaya katılan çalışan anneler 13 meslek sınıfına ayrılmış ancak sınıflandırılan meslek grubunun fazla olması sebebiyle sadece çalışan ve çalışmayan anneler şeklinde sınıflandırılması uygun bulunmuştur. Bu durum neticesinde araştırmaya katılan annelerin %41,30'unun (f=62) çalıştığı, %58,70 'inin (f=88) çalışmadığı belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan çocuklara ilişkin demografik bilgiler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Araştırmaya Katılan Çocuklara İlişkin Demografik Bilgiler

Çocuk Yaşı	48-65 ay	49	32,70
	66-72 ay	101	67,30
	Toplam	150	100,00
Çocuk Cinsiyeti	Erkek	80	53,30
	Kız	70	46,70
	Toplam	150	100,00
Çocuk Kardeş Sayısı	Kardeşi yok	29	19,30
	Bir kardeş	84	56,00
	İki kardeş ve üstü	37	24,70
	Toplam	150	100,00
Çocuk Doğum Sırası	Birinci	74	49,30
	İkinci	52	34,70
	Üçüncü ve sonrası	24	16,00
	Toplam	150	100,00
Çocuk Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi	1 yıl	134	89,30
	2 yıl	16	10,70
	Toplam	150	100,00
Çocuğun Kendisine Ait Odası Olma Durumu	Evet	66	44,00
	Hayır	84	%56,00
	Toplam	150	100,00

Araştırmaya katılan çocukların yaşı incelendiğinde %32,70'i (f=49) 48-65 aylık, %67,30'u (f=101) ise 66-72 aylıktır. Çocukların cinsiyet dağılımı incelendiğinde %53,30'u (f=80) erkek, %46,70'i (f=70) kızdır. Çocukların kardeş sayısına bakıldığında %19,30'unun (f=29) kardeşinin olmadığı görülmüş, %56'sının (f=84) bir kardeşe, %24,70'inin (f=37) iki ve daha üstü kardeşe sahip olduğu görülmüştür. Çocukların doğum sırası incelendiğinde %49,30'u (f=74) ilk çocuk, %34,70'i (f=52) ikinci çocuk, % 16,00'si (f=24) üçüncü ve sonrası doğan çocuklardır. Çocukların okul öncesi eğitimi alma süresi ele alındığında %89,30'unun (f=134) bir yıl, %10,70'inin (f=16) iki yıl okul öncesi eğitim aldığı belirlenmiştir. Çocuğun kendisine ait odasının olma durumu incelendiğinde ise %44'ünün (f=66) kendisine ait bir odası bulunmaktayken, %56,00'sinin (f=84) kendine ait bir odası yoktur.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak üç ölçme aracı kullanılmıştır.

Ebeveyn ve Çocuk Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından çalışma gruplarındaki çocukların ve annelerin demografik bilgilerine ilişkin toplam 10 sorudan oluşan bir formdur. Bu formda çocuğa ilişkin; çocuğun cinsiyeti, çocuğun takvim yaşı, kaçınıcı çocuk olduğu, ayrı bir odaya sahip olması durumu, okul öncesi eğitime devam süresi ile ilgili 5 soru bulunurken, annelerle ilgili anne öğrenim durumu, annenin mesleği, annenin yaşı, çocuk sayısı, evlilik süresi ile ilgili 5 soru bulunmaktadır.

Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (PİOÖ): Diener ve arkadaşları (2009, 2010) tarafından geliştirilen, Psikolojik İyi oluş Ölçeği 8 madde ve tek alt boyuttan oluşmaktadır. Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (Psychological Well-Being Scale) kişinin; olumlu ilişkiler, anlamlı ve amaçlı bir yaşama sahip olma, yeterlilik hisleri gibi fonksiyonların önemli öğelerini tanımlamaktadır. Maddeler kesinlikle katılmıyorum (1) ile kesinlikle katılıyorum (7) şeklinde 7’li likert tipi bir derecelendirme ölçeğidir (Ek 1,2). Maddelerin hepsi olumludur. En düşük puan 8 en yüksek puan 56’dır. Ölçekten yüksek puan alan kişinin birçok psikolojik güce ve kaynağa sahip olduğu düşünülür. Ölçeğin orijinal formunun geçerlik çalışması sonucunda ölçeğin tek faktörden oluştuğu ve toplam açıklanan varyansın %53 olduğu saptanmıştır. Ölçeğin maddelerin faktör yükleri .61 ile .77 arasında değişirken; Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .87’dir. Ölçeğin Türkçe’ye uyarlaması Telef (2013) tarafından yapılmış olup Türk örnekleminin iç tutarlılık katsayısı .80, test tekrar test güvenilirlik değeri .86 olarak bulunmuştur.

Annelerin psikolojik iyi oluşu ile 48-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışmada kullanılmış olan Psikolojik İyi Oluş Ölçeği için de Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen güvenirlik katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Güvenirlik katsayısının .70 ve üzerinde olmasının yeterli olduğu kabul edilmektedir. Böylece ölçme aracı için elde edilen güvenirliğin oldukça yüksek olduğu söylenebilir.

Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği (SPÇBÖ): 48-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerini ölçmek için Yılmaz (2016), tarafından geliştirilmiş ve Yılmaz, Güven ve Ural (2018) tarafından güvenirlik çalışması yapılmış olan bu ölçek, altı hikâyeden (kurallara

uyuma, ısrar, şiddet, paylaşma, iletişim kurma ve dışlanma) oluşmaktadır. Ölçekte kullanılan hikayeler nitel bulgulardan elde edilmiştir (Ek 3,4). Çocuğun cinsiyetine uygun olarak belirlenen (Ali/Ela) bir bebek hikâyesinin ana karakteridir. 48-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerini değerlendirmek için kullanılacak öyküleme tekniğinde çocukların günlük yaşantılarında problem durumları ile ilgili anlatılan öykülerde canlandırdığı karakterin gösterdiği davranışı belirlemek ve aktarılan öykülerdeki durum ve ilişkilere yönelik sorulara yanıt vermeleri beklenmektedir. Çocuğun ana karakteri eline alarak canlandıracağı davranış kayıt altına alınır. Öyküde yaşanan ikilem duruma bağlı olarak çocuğun seçtiği olumlu durum için 1, olumsuz durum için 0 puanı verilmektedir. Örnek hikâye puanlamaya dahil edilmez. 0-6 arasında puan alacak her çocuk için 0-2 puan arası alt; 3-4 puan arası orta; 5-6 puan ise üst sosyal problem çözme becerisi düzeyini ifade etmektedir.

Bu çalışma için kullanılmış olan Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği' nin güvenilirliğini (iç tutarlılığı) hesaplamak için KR20 (Kuder-Richardson 20) değeri hesaplanmıştır. Buna göre, ölçeğin tamamı için elde edilen KR20 değerinin .60 olduğu bulunmuştur. Psikolojik bir test için güvenilirlik katsayısının .70 ve üzerinde olmasının yeterli olduğu kabul edilmektedir. Ancak madde sayısı ve ölçme aracının türü, güvenilirlik katsayısı için önemli bir faktördür (Alpar, 2014, s.499). Buna göre, 10-15 maddeden oluşan ölçme araçlarında KR20 değerinin .50 gibi düşük bir değere sahip olmasının dahi testin güvenilir olduğunu belirtmektedir (Alpar, 2014). McMillan ve Schumacher (2001) de KR20 testlerinde elde edilen güvenilirlik katsayısının Croanbach Alfa katsayısına göre daha düşük olduğunu ve özellikle küçük çocuklar ile yapılan araştırmalarda güvenilirlik katsayısının .50 gibi düşük bir değerde olmasının normal ve kabul edilebilir olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durumlar göz önüne alındığında, çocuklara uygulanan Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği için elde edilen .60 güvenilirlik katsayısı yeterli görülmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan 48-72 aylık çocuklar için uygulanan Sosyal Problem Çözme Becerisi ölçeğinin uygulanabilmesi için ölçeği geliştiren uzmanlar tarafından eğitim alınmıştır (Ek 5) Araştırmada 48-72 aylık çocuklara ve annelerine uygulanacak ölçekler için Gazi Üniversitesi Etik Komisyonundan etik kurul izni (Ek 6) ve Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğünden (Ek 7) yasal araştırma izni alınmıştır.

İzinler alındıktan sonra Kayseri ilinin Melikgazi, Kocasinan ve Talas ilçelerinde belirlenen MEB'e bağlı bağımsız anaokulları ve ilkokul bünyesinde bulunan okul öncesi eğitim sınıfları ziyaret edilmiştir. Müdür ve öğretmenlere araştırma ile ilgili bilgi verilip, 48-72 aylık çocuklara uygulanacak olan SPÇBÖ için velilerden gerekli izin alınması koşuluyla nasıl uygulanacağı açıklanmıştır.

Annelere psikolojik iyi oluş ölçeğinin uygulanması: Kayseri ilinin Kocasinan, Melikgazi ve Talas ilçelerinde belirlenen 14 okul öncesi kurumunda bulunan 36 anasınıfı ziyaret edilerek okul öncesi öğretmenlerine annelere dağıtmaları için katılımcılar için bilgilendirilmiş gönüllü olur formu dağıtılmıştır. Sonrasında okullar tekrar ziyaret edilerek çalışmaya katılmayı kabul eden annelere Psikolojik İyi Oluş Ölçeği gönderilmiştir. Anneler ölçeği doldururken sosyal kabul hatası yapabilme ihtimalinin önüne geçmek için ölçeklere ad-soyad yazmak yerine sınıf listesi temel alınarak kod verilmiştir (örneğin A okulu A şubesi 3 numara).

Çocuklara Sosyal Problem Çözme Becerisi ölçeğinin uygulanması: Katılımcılar için bilgilendirilmiş gönüllü olur formuna dayanarak önce çocukların bulunduğu sınıfta bir süre katılımsız gözlemci olarak yer alarak çocuklarla zaman zaman iletişim kurmak suretiyle çocukların uygulamacıyı tanımaları sağlanmıştır. Daha sonrasında çalışmaya katılmasına ebeveynleri tarafından izin verilen çocuklara, uyarıcısı az bir ortamda onlara uygun özellikte masa ve sandalyenin olduğu, sınıftan ayrı bir mekânda ölçek uygulaması gerçekleştirilmiştir. 6 hikâyeden oluşan SPÇBÖ'ye başlamadan önce çocuklara hikâye içinde geçecek karakterler tanıtılmış sonrasında çocuğun alışması ve empati kurabilmesi için örnek hikâye

anlatılmıştır. Çocuğun uyum sağlaması ile birlikte ölçeğin tamamı yaklaşık olarak 10 dakikada uygulanmıştır.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Çalışmada annelerin psikolojik iyi oluşları ile çocukların sosyal problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amacıyla öncelikle bağımlı değişken olan annelerin psikolojik iyi oluşu ile çocukların problem çözme becerilerinin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir.

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 21.0 programında analiz edilmiştir. Veriler girildikten sonra kayıp veri olup olmadığı kontrol edilmiş ve uç değer tespiti yapılmıştır. Veri setinde kayıp veri olmadığı görülmüş ve daha sonra uç değer tespiti için araştırmada kullanılan “Psikolojik İyi oluş Ölçeği” ve “Sosyal Problem Çözme Ölçeği”nden elde edilen toplam puanlarına ilişkin z- puanları hesaplanmıştır. Elde edilen z puanlarının -3 ile +3 aralığında bulunmuştur. Böylece veri setinde uç değer olmadığı görülmüştür.

Verilerin analizi için araştırma kapsamında kullanılan her iki ölçekten elde edilen ölçek toplam puanlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen katsayılar Tablo 3’te gösterilmektedir.

Tablo 3

Ölçeklerin Çarpıklık ve Basıklık Katsayılarına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Ölçekler	Kolmogorov-Smirnov	sd	Anlamlılık Düzeyi
SPÇBÖ Toplam	,165	150	,000*
PİÖ Toplam	,141	150	,000*

* $p \leq ,05$

Tablo 3 incelendiğine, SPÇBÖ ile PİÖ’ye ilişkin elde edilen Kolmogorov-Smirnov testi anlamlı bulunmuştur. Bu durumda verilerin normal dağılım sergilemediği görülmüştür. Ayrıca, histogramlar ve kutu-çizgi grafikleri de incelenmiş ve normal dağılım sergilemediği

görülmüştür. Her iki ölçek içinde normal dağılım göstermediği için verilerin analizinde non-parametrik testlerden yararlanılmıştır.

Annelerin psikolojik iyi oluşlarını incelemek için PİÖ toplam puanına ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Annelerin psikolojik iyi oluşlarının demografik özelliklerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için non-parametrik testlerden yararlanılmıştır. Buna göre iki grubun karşılaştırılmasında Mann -Whitney U testi, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında ise Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis-H testinin anlamlı olduğu durumlarda, hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğunu belirlemek için Mann Whitney-U testinden yararlanılmıştır.

Okul öncesi dönem çocukların sosyal problem çözme becerilerini incelemek için SPBÇÖ toplam puanına ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinin demografik özelliklerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için non-parametrik testlerden yararlanılmıştır. Buna göre iki grubun karşılaştırılmasında Mann-Whitney U testi kullanılırken, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında ise Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis-H testinin anlamlı olduğu durumlarda, hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğunu belirlemek için Mann-Whitney U testinden yararlanılmıştır.

Annelerin psikolojik iyi oluşları ile çocukların sosyal problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemek için Sperman Korelasyonu hesaplanmıştır. Korelasyon katsayısı .30'dan küçükse düşük düzeyde, .30-.70 arasında ise orta düzeyde ve .70' den büyükse yüksek düzeyde ilişki vardır yorumu yapılabilir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2013). Verilerin analizlerinde $p = .05$ anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerisi ile annelerinin psikolojik iyi oluşu arasındaki ilişki incelenmeye çalışılmıştır. Araştırma soruları için toplanan verilerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular, araştırma sorularının sırasına uygun olarak tablo ve açıklamalarıyla birlikte verilmiştir.

Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacına ilişkin annelerin psikolojik iyi oluşlarının ölçekten alınabilecek en yüksek puana göre nasıl bir dağılım gösterdiğini analiz etmeye yöneliktir. Çalışmaya katılan annelerin psikolojik iyi oluşlarını belirlemek için PİÖ'den aldıkları puanların betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4' de gösterilmektedir.

Tablo 4

Çalışmaya Katılan Annelerin “Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (PİÖ) Puanları Betimsel İstatistikleri

Ölçek	N	Min	Max	Ort.	Std.S
Psikolojik İyi Oluş (8 Madde)	150	19	56	39,35	9,43

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılan annelerin Psikolojik İyi Oluş ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X}=39,35$), standart sapması (s. s=9,43), en düşük puan 19 ve en yüksek puan 56 olarak bulunmuştur.

İkinci Alt Amaca İlişkin Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı annelerin psikolojik iyi oluşlarının; yaşa, öğrenim durumuna, çocuk sayısına, evlilik süresine ve çalışma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkindir. İkinci alt amaca ilişkin elde edilen bulgular Tablo 5-9 arasında gösterilmiştir. Çalışmaya katılan annelerin PİÖ'den aldıkları puanların demografik özelliklerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için non-parametrik testler uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

Yaşa göre:

Çalışmaya katılan annelerin PİÖ toplam puanının yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 5'de gösterilmektedir.

Tablo 5

Araştırmaya Katılan Annelerin PİÖ'den Aldıkları Puanların Yaşa Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

Ölçek	Anne Yaşı	N	$\bar{X}$	s. s	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
PİÖ	24-32 Yaş	81	38,14	9,35	70,04	5673,50	2352,50	,095
	33 yaş ve üzeri	69	40,77	9,39	81,91	5651,50		

$p>,05$

Tablo 5 incelendiğinde, annelerin PİÖ toplam puanlarının yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($U=2352,50$; $p>,05$). Buna göre, annelerin psikolojik iyi oluşları üzerinde yaşlarının anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır.

Öğrenim durumuna göre:

Çalışmaya katılan annelerin PİÖ toplam puanının öğrenim durumlarına göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için Kruskal Wallis H-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 6’de gösterilmektedir.

Tablo 6

Araştırmaya Katılan Annelerin PİÖ Puanların Öğrenim Durumlarına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Ölçek	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	s.s.	Sıra Ort.	χ^2	P	Anlamlı Farklılık
PİÖÖ	(1) İlköğretim	46	36,26	8,28	61,07	32,03	,000*	3>1 3>2
	(2) Lise	58	36,41	8,61	63,05			
	(3) Üniversite	46	46,13	8,00	105,63			

* $p \leq ,05$

Tablo 6 incelendiğinde, annelerin PİÖ’den aldıkları toplam puanlarının öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür ($\chi^2=32,03$; $p \leq ,05$). Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann Whitney U-testi sonucuna göre, üniversite mezunu anneler ile ilköğretim mezunu anneler arasında ve üniversite mezunu anneler ile lise mezunu anneler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Üniversite mezunu annelerin sıra ortalaması (105,63), ilköğretim mezunu annelerin sıra ortalamasından (61,07) ve lise mezunu annelerin sıra ortalamasından (63,05) daha yüksektir. Ayrıca, puan ortalamalarına bakıldığında, üniversite mezunu annelerin PİÖ toplam puan ortalaması ($\bar{X} = 46,13$), ilköğretim mezunu annelerin puan ortalamasından ($\bar{X} = 36,26$), ve lise mezunu annelerin puan ortalamasından ($\bar{X} = 36,41$) daha yüksektir. Buna göre, annelerin öğrenim durumlarının psikolojik iyi oluşlarını etkilediği söylenebilir.

Çocuk sayısına göre:

Çalışmaya katılan annelerin PİÖ toplam puanının sahip oldukları çocuk sayısına göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için Kruskal Wallis H-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 7’de gösterilmektedir.

Tablo 7

Araştırmaya Katılan Annelerin PİÖ Puanlarının Çocuk Sayısına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Ölçek	Çocuk Sayısı	n	$\bar{X}$	s.s.	Sıra Ort.	χ^2	P	Anlamlı Farklılık
PİÖÖ	(1) Tek çocuk	29	41,28	8,65	84,19	1,44	,486	
	(2) İki çocuk	84	38,96	9,36	73,57			
	(3) Üç çocuk ve üzeri	37	38,70	10,19	73,07			

* $p>,05$

Tablo 7 incelendiğinde, annelerin PİÖ'den aldıkları toplam puanlarının sahip oldukları çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($\chi^2=1,44$; $p>,05$). Buna göre, annelerin sahip oldukları çocuk sayısı ile psikolojik iyi oluşları arasında anlamlı bir ilgi bulunmadığı söylenebilir.

Evlilik süresine göre:

Çalışmaya katılan annelerin PİÖ toplam puanının evlilik süresine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 8'de gösterilmektedir.

Tablo 8

Araştırmaya Katılan Annelerin PİÖ'nden Aldıkları Puanların Evlilik Süresine Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

Ölçek	Evlilik Süresi	N	$\bar{X}$	s. s	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
PİÖ	1-10 yıl	96	39,64	9,44	76,96	7388,00	2452,00	,583
	11 yıl ve üzeri		38,83	9,47	72,91	3937,00		
		54						

$p>,05$

Tablo 8 incelendiğinde, annelerin PİÖ toplam puanları evlilik süresine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($U=2452,00$; $p>,05$). Buna göre, annelerin psikolojik iyi oluşları üzerinde evlilik süresinin anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır.

Mesleğe göre:

Çalışmaya katılan annelerin PİÖ toplam puanının mesleğe göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 9'da gösterilmektedir.

Tablo 9

Araştırmaya Katılan Annelerin PİÖ'den Aldıkları Puanların Mesleğe Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

Faktör	Meslek	N	$\bar{X}$	s. s	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
PİÖÖ	Çalışmayan	88	36,51	8,71	62,90	5535,00	1619,00	,000*
	Çalışan	62	43,37	8,99	93,39	5790,00		

* $p \leq ,05$

Tablo 9 incelendiğinde, annelerin PİÖ toplam puanının mesleğe göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür ($U = 1619,00$; $p \leq ,05$). Buna göre annelerin sahip oldukları mesleklerin çocukların PİÖ toplam puanları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmaktadır. Sıra ortalamalarına bakıldığında çalışan annelerin sıra ortalaması (93,39), çalışmayan annelerin sıra ortalamasından (62,90) daha yüksektir. Ayrıca ortalamalara bakıldığında, çalışan annelerin puan ortalaması ($\bar{X}=43,37$), çalışmayan annelerin puan ortalamasından ($\bar{X}=36,51$) daha yüksektir. Buna göre, çalışan annelerin psikolojik iyi oluşlarının çalışmayan annelere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Üçüncü Alt Amaca İlişkin Elde Edilen Bulgular

Üçüncü araştırma sorusu okul öncesi dönem çocukların sosyal problem çözme becerilerinin ölçekten alınabilecek en yüksek puana göre nasıl bir dağılım gösterdiğini belirlemeye yöneliktir. Bunu belirlemek için SPÇBÖ'den aldıkları puanların betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 10'da gösterilmektedir.

Tablo 10

Çalışmaya Katılan Çocukların SPBÖ Puanları Betimsel İstatistikleri

Ölçek	N	Min	Max	Ort.	Std.S
Sosyal Problem Çözme Becerileri (6 Madde)	150	0	6	3,61	1,69

Tablo 10 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların SPÇBÖ'den aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X}=3,61$), standart sapması (s. s=1,69), en düşük puan 0 ve en yüksek puan 6 olarak bulunmuştur.

Dördüncü Alt Amaca İlişkin Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt amacı okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinin; çocuk yaşına, çocuk cinsiyetine, çocuk kardeş sayısına, çocuk doğum sırasına, çocuk okul öncesi eğitim alma süresine, çocuk ayrı bir odaya sahip olma durumuna, anne öğrenim durumuna ve anne çalışma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yöneliktir.

Çalışmaya katılan çocukların SPÇBÖ'den aldıkları puanların demografik özelliklerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için non-parametrik testler uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 11-18 arasında aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

Yaşa göre:

Çalışmaya katılan çocukların SPÇBÖ toplam puanının yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 11'de gösterilmektedir.

Tablo 11

*Araştırmaya Katılan Çocukların SPÇBÖ'den Aldıkları Puanların Yaşa Göre Mann-Whitney**U-Testi Sonuçları*

Ölçek	Çocuk Yaşı	N	$\bar{X}$	s. s	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
SPBÇÖ	48-65 Ay	49	3,41	1,60	70,34	3446,50	2221,50	,303
	66-72 Ay	101	3,70	1,73	78,00	7878,50		

$p>,05$

Tablo 11 incelendiğinde, çocukların SPÇBÖ toplam puanları yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($U=2221,50$; $p>,05$). Buna göre, çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerinde yaşlarının anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır.

Cinsiyete göre:

Çalışmaya katılan çocukların SPÇBÖ toplam puanının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 12’de gösterilmektedir.

Tablo 12

Araştırmaya Katılan Çocukların SPÇBÖ’den Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

Faktör	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	s.s	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
SPÇBÖ	Erkek	80	3,20	1,74	65,31	5224,50	1984,50	,002*
	Kız	70	4,07	1,51	87,15	6100,50		

* $p\leq,05$

Tablo 12 incelendiğinde, çocukların SPÇBÖ toplam puanının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür ($U= 1984,50$; $p\leq,05$). Buna göre cinsiyetin çocukların SPÇBÖ toplam puanları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmaktadır. Sıra ortalamalarına bakıldığında kız çocuklarının sıra ortalaması (87,15), erkek çocuklarının sıra ortalamasından (65,31) daha yüksektir. Ayrıca ortalamalara bakıldığında, kız çocuklarının puan ortalaması ($\bar{X}=4,07$), erkek çocuklarının puan ortalamasından ($\bar{X}=3,20$) daha yüksektir.

Çocuk kardeş sayısına göre:

Çalışmaya katılan çocukların SPBÖ toplam puanının kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için Kruskal Wallis H-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 13’de gösterilmektedir.

Tablo 13

Araştırmaya Katılan Çocukların SPÇBÖ'den Aldıkları Puanların Kardeş Sayısına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Ölçek	Kardeş Sayısı	N	$\bar{X}$	s.s.	Sıra Ort.	χ^2	P	Anlamlı Farklılık
SPÇBÖ	(1) Kardeşi yok	29	4,10	1,37	84,19	1,44	,486	
	(2) Bir kardeş	84	3,50	1,73	73,57			
	(3) İki kardeş ve üstü	37	3,46	1,78	73,07			

$p>,05$

Tablo 13 incelendiğinde, çocukların SPÇBÖ'den aldıkları toplam puanlarının kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($\chi^2=1,44$; $p>,05$). Buna göre, çocukların sahip oldukları kardeş sayısı ile sosyal problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilgi bulunmadığı söylenebilir.

Doğum sırasına göre:

Çalışmaya katılan çocukların SPBÖ toplam puanının doğum sırasına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için Kruskal Wallis H-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 14' de gösterilmektedir.

Tablo 14

Araştırmaya Katılan Çocukların SPÇBÖ'den Aldıkları Puanların Doğum Sırasına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Ölçek	Doğum Sırası	N	$\bar{X}$	s.s.	Sıra Ort.	χ^2	p	Anlamlı Farklılık
SPÇBÖ	(1) Birinci	74	3,70	1,59	79,76	2,82	,244	
	(2) İkinci	52	3,38	1,89	67,33			
	(3) Üçüncü ve sonrası	24	3,79	1,56	80,06			

$p>,05$

Tablo 14 incelendiğinde, çocukların SPÇBÖ'den aldıkları toplam puanlarının doğum sırasına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($\chi^2=2,82$; $p>,05$). Buna göre,

çocukların doğum sırası ile sosyal problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilgi bulunmadığı söylenebilir.

Okul öncesi eğitim alma süresine göre:

Çalışmaya katılan çocukların SPBÖ toplam puanının okul öncesi eğitim alma süresine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 15’de gösterilmektedir.

Tablo 15

Araştırmaya Katılan Çocukların SPÇBÖ’den Aldıkları Puanların Okul Öncesi Eğitim Alma Süresine Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

Ölçek	O.Ö Eğitim Süresi	N	$\bar{X}$	s. s	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
SPÇBÖ	1 yıl	134	3,57	1,69	74,83	10027,00	982,00	,577
	2 yıl	16	3,88	1,74	81,13	1298,00		

$p>,05$

Tablo 15 incelendiğinde, çocukların SPÇBÖ toplam puanlarının okul öncesi eğitim alma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($U=982,00$; $p>,05$). Buna göre, çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerinde okul öncesi eğitim alma süresinin anlamlı bir ilgisi bulunmamaktadır.

Ayrı bir odaya sahip olma durumuna göre:

Çalışmaya katılan çocukların SPBÖ toplam puanının ayrı bir odaya sahip olma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 16’da gösterilmektedir.

Tablo 16

Araştırmaya Katılan Çocukların SPÇBÖ'den Aldıkları Puanların Ayrı Bir Odaya Sahip Olma Durumuna Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

Ölçek	Ayrı Bir Odaya Sahip Olma	N	$\bar{X}$	s. s	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
SPÇB	Evet	66	4,09	1,60	87,52	5776,50	1978,50	,002*
Ö	Hayır	84	3,23	1,67	66,05	5548,50		

* $p \leq ,05$

Tablo 16 incelendiğinde, çocukların SPÇBÖ toplam puanının ayrı bir odaya sahip olma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür ($U = 1978,50$; $p \leq ,05$). Buna göre, çocukların SPÇBÖ toplam puanları üzerinde ayrı bir odaya sahip olma durumunun anlamlı bir etkisi bulunmaktadır. Sıra ortalamalarına bakıldığında ayrı bir odaya sahip olan çocukların sıra ortalaması (87,52), ayrı bir odaya sahip olmayanların sıra ortalamasından (66,05) daha yüksektir. Ayrıca ortalamalara bakıldığında, ayrı bir odaya sahip olan çocukların puan ortalaması ($\bar{X} = 4,09$), ayrı bir odaya sahip olmayan çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 3,23$) daha yüksektir. Buna göre, kendisine ait odası olan çocukların sosyal problem çözme becerileri, kendisine ait odası olmayan çocuklara göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Anne öğrenim durumuna göre:

Çalışmaya katılan çocukların SPÇBÖ toplam puanının anne öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için Kruskal Wallis H-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 17'de gösterilmektedir.

Tablo 17

Araştırmaya Katılan Çocukların SPÇBÖ Puanların Anne Öğrenim Durumlarına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Ölçek	Anne Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	s.s.	Sıra Ort.	χ^2	P	Anlamlı Farklılık
SPÇBÖ	(1) İlköğretim	46	3,11	1,62	62,16	25,54	,000*	3>1 3>2
	(2) Lise	58	3,19	1,67	65,10			
	(3) Üniversite	46	4,63	1,33	101,95			

* $p \leq ,05$

Tablo 17 incelendiğinde, çocukların SPÇBÖ'den aldıkları toplam puanlarının anne öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür ($\chi^2=25,54$; $p\leq,05$). Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann Whitney U-testi sonucuna göre, annesi üniversite mezunu çocuklar ile annesi ilköğretim mezunu çocuklar arasında ve annesi üniversite mezunu çocuklar ile annesi lise mezunu çocuklar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Annesi üniversite mezunu olan çocukların sıra ortalaması (101,95), annesi ilköğretim mezunu çocukların sıra ortalamasından (62,16) ve annesi lise mezunu olan çocukların sıra ortalamasından (65,10) daha yüksektir. Annesi üniversite mezunu olan çocukların puan ortalaması ($\bar{X}=4,63$), annesi ilköğretim mezunu çocukların puan ortalamasından ($\bar{X}=3,11$), ve annesi lise mezunu olan çocukların puan ortalamasından ($\bar{X}=3,19$) daha yüksektir.

Anne mesleğine göre:

Çalışmaya katılan çocukların SPÇBÖ toplam puanının anne mesleğine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 18' de gösterilmektedir.

Tablo 18

Araştırmaya Katılan Çocukların SPÇBÖ'den Aldıkları Puanların Anne Mesleğine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Faktör	Meslek	N	$\bar{X}$	s. s	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
SPÇBÖ	Çalışmayan	88	3,06	1,69	61,96	5452,50	1536,50	,000*
	Çalışan	62	4,39	1,37	94,72	5872,50		

* $p\leq,05$

Tablo 18 incelendiğinde, çocukların SPÇBÖ toplam puanının anne mesleğine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür ($U= 1536,50$; $p\leq,05$). Buna göre, çocukların SPÇBÖ toplam puanları üzerinde anne mesleğinin anlamlı bir etkisi bulunmaktadır. Sıra ortalamalarına bakıldığında annesi çalışan çocukların sıra ortalaması (94,72), annesi çalışmayan çocukların sıra ortalamasından (61,96) daha yüksektir. Ayrıca ortalamalara

bakıldığında, annesi çalışan çocukların puan ortalaması ($\bar{X}=4,39$), annesi çalışmayan çocukların puan ortalamasından ($\bar{X}=3,06$) daha yüksektir. Buna göre, annesi çalışan çocukların sosyal problem çözme becerilerinin, annesi çalışmayan çocuklarıkinden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Beşinci Alt Amaca İlişkin Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın beşinci alt amacı annelerin psikolojik iyi oluşu ile çocukların sosyal problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemeye yöneliktir. Beşinci araştırma sorusu kapsamında, anneleri psikolojik iyi oluşları ile çocukların sosyal problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için SPÇBÖ ve PİÖ toplam puanları arasında korelasyon hesaplanmıştır. Buna göre elde edilen sonuçlar Tablo 19’da gösterilmektedir.

Tablo 19

Annelerin Psikolojik İyi Oluşları ile Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Arasındaki Sperman Korelasyon Analizi Sonuçları

Ölçekler	PİÖ
SPÇBÖ	,76**

** $p \leq ,01$

Tablo 19 incelendiğinde, araştırmaya katılan annelerin “Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği” toplam puanı ile “Psikolojik İyi Oluş Ölçeği” arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r=,76$; $p \leq ,01$) bulunmaktadır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ, ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı, annelerin psikolojik iyi oluşu ile 48-72 aylık çocuklarının sosyal problem çözme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaçla Kayseri ilinin Kocasinan, Melikgazi ve Talas ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel 36 farklı anasınıfına ulaşılmıştır. Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda veriler çözümlenmesiyle elde edilen sonuçlar bulgular kısmında tablolar halinde sunulmuştur. Araştırmanın bu bölümünde bulguların tartışılması, sonuç ve önerilere değinilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu kısımda araştırma verilerinden elde edilen bulgular tartışılmış ilgili literatür kapsamında karşılaştırılarak sonuçlar sunulmuştur.

Annelerin Psikolojik İyi Oluşları ile ilgili Sonuçlar ve Tartışma

48-72 aylık çocukların annelerinin psikolojik iyi oluşları ile ilgili elde edilen sonuçlar aşağıda belirtilmiştir;

- Annelerin psikolojik iyi oluş ölçeğinden en düşük 19 puan en yüksek 56 alındığı ve grubun ortalamasının 39.35 olduğu belirlenmiştir.

- Annelerin psikolojik iyi oluşu yaşa, annenin sahip olduğu çocuk sayısına ve evlilik süresine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.
- Annelerin psikolojik iyi oluşu ile annenin öğrenim durumu arasında ise üniversite mezunu anneler ile ilköğretim mezunu anneler ve üniversite mezunu anneler ile lise mezunu anneler arasında üniversite mezunu annelerin lehine; annelerin psikolojik iyi oluşu ile çalışma durumları arasında annelerin çalışması lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur.

Yapılan araştırmada annelerin psikolojik iyi oluş ölçeğinden aldıkları en düşük puan 19, en yüksek 56 puan aldıkları ve ortalamanın 39.35 olduğu göz önünde bulundurulursa grubun psikolojik iyi oluşları bakımından ortalamanın üzerinde olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle 48-72 aylık okul öncesi eğitime devam eden annelerin yüksek psikolojik iyi oluşa sahip oldukları söylenebilir. Bu konuda alan yazın incelendiğinde annelerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin doğrudan incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada kullanılan PİÖ kişinin olumlu ilişkiler, anlamlı ve amaçlı bir yaşama sahip olma fonksiyonları ile ilgili öğeleri tanımlayan tek alt boyuttan oluşan bir ölçektir. Kullanılan ölçek sınırlılığı neticesinde annelerin aldığı puanları alt boyutlara göre incelemek mümkün olmamıştır.

Araştırmada annelerin psikolojik iyi oluşlarının yaşa göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Literatürde annelerin psikolojik iyi oluşunun yaşa göre incelendiği çalışmaların oldukça kısıtlı sayıda olduğu görülmektedir (Khumalo, Temane ve Wissing, 2012; Kocaman, 2019; Küçük, 2020; Köseoğlu, 2021; Yılmaz, 2023). Psikolojik iyi oluş ile ilgili yapılmış çalışmalarda yaş faktörünün etkisi araştırılmış ve yaşın psikolojik iyi oluşun farklı alt boyutlarında farklı etkiye sahip olduğu görülmüştür. Örneğin psikolojik iyi oluş bakımından sağlıklı kabul edilen bireyde hayatında bir amaç doğrultusunda ilerlemesini ifade eden yaşam amacı boyutu ile gelişime, değişime, eleştiriye açık kendini sürekli yenileyebilme potansiyeline sahip olma özelliklerini içeren bireysel gelişim boyutu; yaş ile azalırken, kişinin çevresi ile ilgili olaylara müdahil olma yani sürdürdüğü hayatta akış içerisinde yer almasını ifade eden çevresel hakimiyet boyutu; yaş almakla birlikte artmıştır. Kişinin

etrafıyla kurduğu sıcak, samimi ve güven dolu ilişki içerisinde olması anlamına gelen pozitif ilişkiler ve kendisini negatif, pozitif tüm tutum ve davranışlarıyla kabul etmesini içeren kendini kabul boyutlarında farklılık gözlenmediği ortaya çıkmıştır (Ryff ve Singer, 2006). Yapılan araştırmada annelerin psikolojik iyi oluşu ile yaş arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Elde edilen bu sonucun annelerin psikolojik iyi oluş ölçeğinin alt boyutlu bir yapı yerine tek boyuttan oluşması nedeniyle elde edilen sonuçların yorumunu oldukça sınırlandırmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç, annelerin psikolojik iyi oluşları ile öğrenim durumları arasında üniversite mezunu olanların lehine anlamlı farklılıklar olmasıdır. Bir başka deyişle annelerin öğrenim düzeyi yükseldikçe iyi oluşlarının da olumlu yönde etkilendiği söylenebilir. Alan yazında annelerin öğrenim durumu değişkeni ile yapılmış çalışmalara bakıldığında genel olarak annenin psikolojik iyi oluşu ile öğrenim durumu arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu çalışmalara rastlanmıştır (Açar, Elmas, Dilbilir ve Demiralp, 2021; Çelikler, 2018; Daş, 2019; Demir ve Şendil, 2008; Dursun, 2022; Erkoç, Lotfi ve Zafer Danış, 2021; Eroğlu ve Parlar, 2018 ; Ersoy, Balkır T., Karaaziz ve Balkır F., 2019; Keyes vd., 2002; Kilit, 2019; Khumalo, Temane ve Wissing, 2012; Köseoğlu, 2021; Sucuoğlu, 1995; Yılmaz, 2023). Buna karşın annelerin iyi oluşu ile öğrenim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koyan az da olsa araştırma olduğu da görülmektedir (Aydoğan vd., 2019; Kındıroğlu, 2018). Yapılan araştırmada lisans ve üzeri öğrenim düzeyine sahip olan annelerin, lise ve ilköğretim mezunu annelere göre psikolojik iyi oluşlarının yüksek olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu sonucun annenin öğrenim düzeyi arttıkça kendini geliştirme konusunda daha girişimci olmalarından, karşılaştığı herhangi bir problemle başa çıkma kabul etme ve iyileştirici bir şekilde çözmeye çalışmasından ve araştırmaların örneklem/çalışma gruplarındaki farklılıklardan kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmada yaşa benzer olarak annelerin iyi oluşu ile sahip oldukları çocuk sayısı arasında da herhangi bir anlamlı fark bulunmadığı belirlenmiştir. Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde benzer sonuçlar elde edilen çalışmalar olduğu kadar (Açar, Elmas, Dilbilir ve Demiralp, 2021; Maharramova ve Kumcağız, 2021; Yılmaz, 2023) annenin psikolojik iyi

oluşu ile çocuk sayısı arasında anlamlı farklılığın olduğu ve çocuk sayısı arttıkça psikolojik iyi oluşun arttığı ya da azaldığı sonuçlarına ulaşan çalışmalar olduğu da görülmüştür. Örneğin Erkoç, Lotfi ve Danış (2021) yapmış olduğu çalışmada, 4 ve üstü çocuğa sahip annelerin 1-3 çocuğa sahip annelere göre psikolojik iyi oluş düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Ancak Köseoğlu (2021)'nin yapmış olduğu çalışmaya göre 3 ve üzeri çocuğa sahip annelerin psikolojik iyi oluşu 2 çocuğa sahip annelerin psikolojik iyi oluşundan daha düşüktür. Daş (2019)'ın yaptığı bir çalışmada ise çocuk sayısı arttıkça annelerin psikolojik iyi oluşunun düştüğü ortaya çıkmıştır. Yapılan araştırmalara göre anne-çocuk ilişkisinin annenin psikolojik iyi oluşunu etkilediği ve bu bağlamda araştırmada elde edilen sonucun sosyokültürel ve kişisel özelliklerin farklılığından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmada annelerin psikolojik iyi oluşları evlilik süresine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Literatür incelendiğinde annelerin psikolojik iyi oluşlarının evlilik süresine göre incelendiği araştırma sayısının sınırlı olduğu görülmektedir. Mutlu Dünger (2021)'in yapmış olduğu çalışmada annelerin psikolojik iyi oluşlarının üzerinde evlilik süresinin anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür. Bu çalışmaya göre 21 yıl ve üzeri evli olan çiftlerin psikolojik iyi oluşları 0-10 arası ve 11-20 yıl arası evli olanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Köseoğlu (2021) , Hüsrevoğlu (2019) ve Kındıroğlu (2018) yapmış oldukları çalışmalarda ise annelerin psikolojik iyi oluşu, evlilik süresine göre anlamlı farklılaşmamaktadır. Van Laningham, Johnson ve Amato (2001) yapmış oldukları çalışmada evlilikte mutlu olma durumunu evlilik süresine göre incelemiş; evliliğin ilk zamanlarında, ebeveyn olmadan önce ve ebeveyn olduktan sonra gibi durumlara göre değişiklik gösterdiği bulunmuştur. Mevcut araştırma sonucunda söz konusu değişken ile arasında anlamlı farklılaşma oluşmamıştır. Literatürde farklı sonuçların çıkmasının sebebinin evlilik süresinin farklı değişkenlerle incelenmemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Dolayısıyla annenin psikolojik iyi oluşu üzerinde evlilik süresinin anlamlı etkisinin bulunup bulunmadığını belirlemek için bu değişkenin farklı değişkenlerle birlikte incelenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Çalışmada annelerin psikolojik iyi oluşları ile meslekleri arasında annelerin çalışıyor olmaları lehine anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Alanyazında bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde ağırlıklı olarak annelerin iyi oluşu üzerinde çalışıyor olmalarının olumlu etkiye sahip olduğunu bulgulayan çalışmalar (Eroğlu ve Parlar, 2018; Khumalo, Temane ve Wissing, 2012; Köseoğlu, 2021; Lucas, Clark, Georgellis ve Diener, 2004; Yılmaz, 2023) olduğu görülmekle birlikte nadir olsa da bunun tam tersi olarak annelerin psikolojik iyi oluşu ile çalışma durumu arasında herhangi anlamlı farklılık olmadığını ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır (Açar, Elmas ve Dilbilir ve Demiralp, 2021). Bu çalışmada annelerin psikolojik iyi oluşu çalışma durumuna göre farklılaşmaktadır. Çalışan annelerin psikolojik iyi oluşlarının çalışmayan annelere göre yüksek çıkması, annelerin çalışma hayatına girmesiyle sosyoekonomik seviyesinin yükselmesi ve bunun neticesinde de refah düzeyinin artması ile açıklanabilir. Bu bağlamda refah düzeyi yükselen annelerin farklı imkanlara sahip olması sonucunda kendilerini daha iyi hissetmelerinin psikolojik iyi oluşlarını da pozitif yönde etkilediği söylenebilir.

Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri ile ilgili Sonuçlar ve Tartışma

48-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerisi ile ilgili elde edilen sonuçlar aşağıda belirtilmiştir:

- 48-72 aylık çocukların sosyal problem çözme beceri ölçeğinden aldıkları en düşük puan 0 en yüksek puan 6 ve ortalama 3,61 puan olduğu görülmüştür.
- 48-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerileri çocuğun yaşına, kardeş sayısına, doğum sırasına ve okul öncesi eğitim alma süresine göre anlamlı farklılaşma olmadığı belirlenmiştir.
- 48-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerileri çocuğun cinsiyetine, ayrı bir odaya sahip olma durumuna, annenin öğrenim durumuna ve annenin çalışma durumuna göre anlamlı farklılaştığı görülmüştür.

Araştırmada sosyal problem çözme becerisi ölçeğinden en düşük 0 en yüksek 6 puan alındığı ve grubun ortalamasının 3,61 olduğu görülmüştür. Dolayısıyla bu araştırmada 48-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerisinin ortalamasının üzerinde olduğu söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde çocukların sosyal problem çözme beceri düzeyinin incelendiği az sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Bu araştırmalar incelendiğinde genel olarak okul öncesi eğitim alan çocukların sosyal problem çözme beceri düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu görülmüştür (Basun ve Erden, 2020; Bozkurt Yükü ve Demircioğlu, 2017; Çiftçi, 2018; Mestci, Gökkaya ve Ormankıran, 2019; Tozduman Yaralı ve Özkan, 2016). İncelenen bu araştırmalarda Wally Sosyal Problem çözme testi ve Yılmaz (2016) tarafından geliştirilmiş olan sosyal problem çözme becerisi ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçekler çocuklara uygulanan antisosyal ve prososyal davranışları ifade eden değerlendirmelere 1 ya da 0 puan verilerek cevapların toplam sayısına göre sosyal problem çözme becerisini belirleyen ölçeklerdir. Çocukların problem durumlarına verdiği cevapların değerlendirilmesi söz konusudur. Ancak uygulama bitiminde bazı çocuklardan “Sorunun cevabını doğru bildim mi?”, “Testi kaç puanla tamamladım?”, “Birinci sınıfa başlayabilecek miyim?” gibi sorular sorduğu görülmüştür. Bu durum, zihin kuramı ile açıklanarak 4 yaşından itibaren çocuklar başkalarının inanç, duygu, düşünce ve niyetlerini anlayabildikleri ve kendi davranışlarını buna göre düzenleyebildikleri vurgulanmıştır (Wellman, Cross ve Watson, 2001). Benzer olarak Güven, Ayvaz ve Göktaş (2019) tarafından yapılmış olan bir çalışmada da okul öncesi dönem çocuklarının zihin kuramı ve sosyal problem çözme becerisi arasındaki ilişki incelenmiş ve sonuç olarak aralarında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Dolayısıyla bu araştırmada da sosyal problem çözme beceri düzeyinin ortalamasının üzerinde çıkması, çocukların ölçeğe cevap verirken diğerlerinin duygu ve düşüncelerini gözeterek daha olumlu cevap verme eğiliminde olmalarından kaynaklanıyor olabileceğini düşündürmüştür.

Çocukların sosyal problem çözme becerileri yaşa göre incelendiğinde aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Alan yazın incelendiğinde sosyal problem çözme becerisi ile yaş arasında anlamlı farklılık bulunan ve bulunmayan çalışmalar olduğu görülmektedir.

Yılmaz (2016) çalışmasında 48-72 aylık çocukların yaş değişkenine göre sosyal problem çözme becerisinin anlamlı olarak farklılaştığını saptamıştır. Çalışmaya göre 61-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerisi 48-60 aylık çocukların sosyal problem çözme becerisine göre daha yüksektir. Düz (2016) yaptığı çalışmada 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerisini yaş değişkenine göre incelemiş ve 72 aylık çocukların 60 aylık çocuklara göre sosyal problem çözme becerilerinin daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Alan yazında yapılmış birçok çalışmada sosyal problem çözme becerisinin yaşa göre anlamlı farklılaştığını; büyük yaş grubu çocukların küçük yaş grubu çocuklara göre daha yüksek düzeyde problem çözme becerisine sahip olduğu görülmüştür (Acun Kapıkıran, Bora İvrendi ve Adak, 2006; Arı ve Yaban, 2012; Ari ve Yaban Yalçın, 2016; Bal ve Temel, 2014; Çam ve Tümkaya, 2006; Mayeux ve Cillessen, 2003; Yaban ve Yükselen, 2007).

Erken çocukluk döneminde yaş ilerledikçe çocuğun çevresinde etkileşim kurduğu kişi sayısı artmaktadır (Santrock, 2015). Dolayısıyla çocuğun sosyal beceri gelişimi de bu durumdan olumlu yönde etkilenerek artmaktadır (Avcioğlu, 2005). Aynı zamanda çocuğun bilişsel gelişiminin yaşla birlikte ilerlemesi ve çevresiyle olan etkileşiminin artması ile etrafında karşılaştığı problemleri farklı stratejiler kullanarak çözmeleri de mümkün hale gelir (Rose-Krasnor, 1997). Dolayısıyla çocuğun çevresiyle olan ilişkisinin artması, onun akran gruplarıyla ya da farklı gruplarla farklı ortamlarda zaman geçirmesi sosyalleşmelerini olumlu yönde etkilemektedir (Avcioğlu, 2012; Eisenberg vd., 1994; Oktay, 2000; Tezel vd., 2009). Tüm bunlar yapılan araştırmalarda sosyal problem çözme becerisinin çocuklarda yaş grupları arasında büyük yaş grubu lehine anlamlı farklılık oluşturmaya sebep olarak gösterilmiştir. Bununla birlikte Dağlı ve Dağlıoğlu (2021)'nin yaptıkları çalışmada 60-71 ay arası çocukların sosyal problem çözme becerileri yaşa göre farklılaşmamıştır. Çalışmada bu farklılaşmanın oluşmamasının sebebi çalışılan çocuk yaş grubunun 6 aylık dilimler halinde gruplandırıldığından yaş aralıklarının darlığı ve çocukların yetiştiği aile ve sınıf ortamı, bu ortamlarda çocuğa yüklenen rol ve sorumluluk gibi çevresel faktörlerden kaynaklanabileceği belirtilmiştir. Benzer olarak Bal (2022) ve Çebi (2019)'nin de yapmış olduğu çalışmada 48-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin yaşa göre

farklılaşmadığı görülmüştür. Yapılan bu araştırmada çocukların sosyal problem çözme becerisi ile yaş arasında anlamlı farklılık bulunmamasının sebebi çalışma grubunda 48-65 aylık çocuk(n=49) sayısının 66-72 aylık çocuklara (n=101) göre çok az sayıda olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Cinsiyet, sosyal duygusal gelişimin kritik değişkenlerinden bir tanesidir. Çocuklarda cinsiyet her ne kadar biyolojik olarak edilmiş olsa da cinsel kimlik kazanımı ve rol öğreniminde çevresel etmenlerin etkisi büyüktür (Atay, 2005). Dolayısıyla sosyal ve duygusal gelişimle ilgili araştırmaların büyük bir kısmında cinsiyet değişkenine yer verilmiştir. Bu araştırmada da 48-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin cinsiyete göre incelenmiş ve anlamlı farklılaştığı görülmüştür ($p<.05$). Ölçekten elde edilen sonuçlara göre kız çocukların sosyal problem çözme beceri ortalamaları erkeklerinkinden daha yüksektir. Yağbasan, 2018 yılında yaptığı çalışmada okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerisini cinsiyete göre incelenmiş ve kız çocukların erkek çocuklara göre problem çözme becerisinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer olarak Tozduman Yaralı ve Özkan (2016) ve Beydoğan (2019) yaptığı çalışmada da okul öncesi eğitim alan çocuklar arasında kız çocukların sosyal problem çözme becerisinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Buna karşın Metin (2018)'in çalışmasında ise 5-6 yaş okul öncesi eğitime devam eden çocuklardan erkek çocukların kız çocuklarına göre sosyal problem çözme becerisi açısından daha fazla yapıcı ve yıkıcı davranışlara sahip oldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte Zahn-Waxler ve Polanichka (2004) 4 yaş çocuklarının sosyal problemleri çözerken nasıl bir dil kullandığını incelemişlerdir. Bu araştırma neticesinde herhangi bir problem durumunda kızların daha ılımlı, uyumlu problem çözmeye yönelik prososyal davranışlar sergiledikleri, erkeklerin ise daha çok şiddet, tehdit, öfke gibi antisosyal davranışlar sergileyerek çatışma durumunu çözmeye çalıştıklarını belirtilmiştir (Hay vd., 2004; Miller, Danaher ve Forbes, 1986). Bu bağlamda alanyazın incelendiğinde cinsiyet değişkeni açısından bu araştırma bulgularıyla paralellik gösteren çalışmalar olduğu kadar (Alptekin, Sarıkaya ve Köroğlu, 2023; Arı ve Yaban, 2012; Hamarta, 2007; Yaban ve Yükselen, 2007; Walker, Irving ve Berthelsen, 2002) bunu aksi

yönünde sonuçlar elde eden araştırmaların da olduğu görülmüştür (Akbaş, 2005; Dereli, 2008; Gizir Ergen ve Köksal Akyol, 2012; Saygılı, 2000; Şahin, 1999, 2009; Tavlı, 2007; Tepeli ve Yılmaz, 2013). Atak (2023) yaptığı çalışmada okul öncesi öğrenim gören çocuklar üzerinde 10 hafta süren eşli dans eğitim etkinlikleri şeklinde deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmada çocukların sosyal problem çözme becerilerinde, deney grubunda ön test-son test cinsiyet değişkeni puanlarında herhangi bir farklılık oluşmadığı belirtilmiştir ve farklılık oluşmamasının sebebi olarak 10 haftalık dans etkinliklerinin her iki cinsiyetteki çocuklar için uygulanabilir olması ve her iki cinsiyetin sosyal problem çözme becerilerini aynı oranda geliştirdiği düşüncesidir. Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu (2017) tarafından okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal problem çözme becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelendiği çalışmada sosyal problem çözme becerisinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu araştırmada anlamlı farklılık bulunmamasının nedeni değişen ve gelişen toplum yapısıyla birlikte kız ve erkek çocuklarının aynı ortamda ve aynı müfredatla öğrenim görmesinden kaynaklandığı belirtilmektedir. Ayrıca araştırmacılar ülkemizde kullanılan sosyal problem çözme becerisi ölçeklerinin prososyal ve antisosyal davranış şeklinde değerlendirilmemesinin sonuçları etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu araştırmada çocukların sosyal problem çözme becerisinin cinsiyete göre kızların lehine anlamlı farklılaştığı görülmüş olup, çocukların sosyal problem çözme becerisi ölçülürken nasıl bir dil kullanıldığı ile ilgili daha fazla araştırmaya gereksinim olduğu düşünülmektedir.

Erken çocukluk döneminde çocuğun diğer kardeşi ya da kardeşleriyle olan ilişkisi onun için bilişsel, dil, psikomotor ve sosyal alanını destekleyici bir ortam oluşturduğu belirtilmektedir (Ünüvar ve Çalışandemir, 2014). Bundan dolayı sosyal problem çözme becerisi ile ilgili çalışmalarda kardeş sayısı önemli bir değişken olarak yer almaktadır. Bu çalışmada 48-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerisi ile kardeş sayısı arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır ($p>.05$). Bu araştırmayı destekleyen çalışmalar olduğu gibi (Akduman, Günindi ve Türkoğlu, 2015; Bal ve Temel, 2014; Beydoğan, 2019; Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu, 2017; Çebi, 2019; Dilber, 2015; Polat ve Yağbasan, 2019; Yılmaz, 2016)

kardeş sayısı ile sosyal problem çözme becerisi arasında anlamlı farklılıklar bulan çalışmalara da rastlanmıştır. Aksoy ve Özkan (2015) yaptıkları çalışmada sosyal problem çözme becerisi kardeş sayısına göre anlamlı farklılaştığını, kardeşi olmayan ve yalnızca bir kardeşi olan çocukların sosyal problem çözme becerisinin, iki ya da üç kardeşi olanlardan daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Yılmaz (2012) ve Tepeli ve Yılmaz (2013)'ın yapmış oldukları çalışmada kardeşi olmayan çocukların sosyal problem çözme becerilerinin üç veya daha fazla kardeşi olanlara göre daha yüksek olduğu negatif yönlü bir bulguya rastlanırken, Özyürek ve diğerlerinin (2018) araştırmasında ise kardeşi olmayan çocukların sosyal problem çözme becerilerinin üç veya daha fazla kardeşe sahip çocuklara göre daha düşük olduğunu ortaya koyan pozitif yönlü bir bulgu da görülmüştür. Apaydın-Demirci, Arslan ve Temel (2020)'de yapmış oldukları çalışmada iki kardeşi olan çocukların sosyal problem çözme becerisi puan ortalamaları kardeşi olmayan çocuklara göre daha yüksektir. Yapılan bu çalışmada anlamlı farklılaşma bulunmamasının nedeni olarak çocukların gün içindeki çoğu zamanı okulda geçirmesinden dolayı kardeş sayısının sosyal problem çözme becerisi üzerindeki etkisini yitirebileceğinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

48-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerisi çocuğun doğum sırasına göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>,05$). Alan yazında sosyal problem çözme becerisinin doğum sırası değişkenine göre incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada çocukların sosyal problem çözme becerisi doğum sırasına göre incelendiğinde anlamlı bir farklılığın oluşmamasının nedeninin kardeş sayısı değişkenine benzer olarak çocukların gün içindeki zamanlarının büyük bir kısmının okulda geçirmelerinden kaynaklandığını düşündürmüştür.

48-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerisi çocuğun okul öncesi eğitim alma süresine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Sosyalleşmenin yoğun olarak yaşandığı dönemlerden biri erken çocukluk yıllarıdır. Çocuğun ailesiyle başladığı ilişkisi okul ile gelişerek devam eder (Yaban ve Yükselen, 2007). Çocuk okula ilk adımını okul öncesi eğitim kurumu ile atmaktadır. Çocuğun gerçek anlamda sosyalleşmeye başladığı bu ilk eğitim kurumunda öğretmenleri ve arkadaşlarıyla etkileşim kurarak gün içinde karşılaştığı

sosyal problemleri çözmede etkili olduğu düşünülmektedir (Aslanargun ve Tapan 2012; Dinçer, Güneysu ve Etikan, 1997; Özdoğan, 2014). Dolayısıyla okul öncesi eğitime devam etme süresi çocukların sosyal problem çözme becerisi ile ilgili çalışmalarda değişken olarak incelenmiştir. Bu çalışmada okul öncesi eğitime devam etme süresi ile sosyal problem çözme becerisi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p>,05$). Literatür incelendiğinde Bal (2022)'ın yapmış olduğu çalışmada da çocukların sosyal problem çözme becerisi ile okul öncesi eğitime devam etme süresi arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Yapılan çalışmada anlamlı farklılık bulunamamasının nedeni Covid 19 salgınından dolayı çocukların eğitiminin kesintiye uğramasıyla çocukların okula düzenli gelememesi dolayısıyla grup oyunları ve bunun gibi sosyal problem çözme becerisini deneyimleyecek fırsatlardan mahrum kalmaları sebep olarak gösterilmiştir. Alan yazında çocukların sosyal problem çözme becerisi ile okul öncesi eğitime devam etme süresi arasında anlamlı farklılık oluşmayan başka çalışmalar da mevcuttur (Aslanargun ve Tapan, 2012; Dinçer, Güneysu ve Etikan, 1997; Özdoğan, 2014; Polat ve Yağbasan, 2019; Yılmaz, 2016). Bu sonuçlar araştırma bulgularını desteklemekle birlikte okula devam etme süresinin sosyal problem çözme becerisi üzerinde yordayıcı etkisi olduğunu belirten çalışmalar da vardır. Yapılan araştırmalara bakıldığında genel olarak iki yıl okul öncesi eğitim gören çocukların bir yıl okul öncesi eğitim alan çocuklara göre sosyal problem çözme becerileri daha yüksektir (Aksoy ve Özkan, 2015; Yılmaz ve Tepeli, 2013). Bunun nedeni olarak bir yıl okul öncesi eğitim görmüş çocukların ilk defa evden çıkıp farklı bir ortama girmeleri ve aynı ortamda bulunan akranlarıyla zaman zaman çatışmalar yaşamasıyla beraber bu problemlere yönelik çözme becerilerinin gelişmiş olmasından kaynaklandığı belirtilmektedir (Baran, 2005). Buna yönelik Dağlı ve Dağlıoğlu (2021)'nin yaptıkları çalışmada üç yıl okul öncesi eğitim gören çocukların sosyal problem çözme becerileri ile aralarında anlamlı farklılık oluşmadığı görülmüştür. Buna nedeni iki yıldan fazla okul öncesi öğretime devam eden çocukların okulda her yıl birbirine benzer program ve uygulamalara maruz kalmalarından ve öğretmenlerin farklı öğrenme alanları oluşturmamalarından kaynaklı olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda alan yazında elde edilen sonuçlarla bu çalışmadaki bulgular

birbirini desteklememektedir. Bu araştırmada okul öncesi eğitime devam etme süresi ile sosyal problem çözme becerisi arasında anlamlı farkın oluşmamasının sebebi, araştırmaya katılan çocukların sadece % 16'sının (Bkz; Tablo 1) iki yıl okul öncesi eğitimi almış olması ve araştırmanın veri toplam sürecinin Covid 19 salgını sırasında direkt olarak yüz yüze eğitimle başlayan ilk eğitim-öğretim yılı içerisinde olması ile birlikte öğretmenlerin çocukların yaş ve gelişim düzeylerini çok fazla dikkate almadan her yıl birbirine benzer program hazırlamayı ve etkinlikler uygulamayı tercih etmelerinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

48-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerisi evde ayrı bir odaya sahip olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermiştir ($p \leq 0,05$). Ölçekten elde edilen bulgulara göre evde ayrı bir odaya sahip olan 48-72 çocukların sosyal problem çözme becerisinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde 48-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerisinin evde ayrı bir odaya sahip olma değişkenine göre incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. TÜİK'in 2022 Türkiye Çocuk Araştırması verilerine göre bir ailede bakım veren/annenın eğitim düzeyi ve hanenin geliri yani sosyoekonomik düzeyi arttıkça çocuğun kendisine ait bir odaya sahip olma oranının da arttığını belirtmiştir. Bu bağlamda sosyoekonomik düzey arttığında sosyal problem çözme becerilerinin artmasının sebebi olarak ailenin çocuğa sunduğu imkanlar neticesinde çocuğun zengin uyarıcıya sahip ortamda büyümesi gösterilmiştir (Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu, 2017). Bu çalışmada da çocuğun kendine ait bir odası olması annenin öğrenim düzeyinin yüksek olmasıyla birlikte çocuğunun sosyal, bilişsel, duygusal gelişim alanlarını destekleyerek çocukta aidiyet, sorumluluk gibi davranışlar kazandırarak özgüven, özsaygı gibi değerler kazanmasını sağladığı söylenebilir. Dolayısıyla bu değerleri kazanan çocuğun daha çok prososyal davranış geliştirmesi ve sosyal problem çözme becerisinin yüksek olması beklenen bir durumdur.

Yapılan araştırmada anne öğrenim durumu ile 48-72 aylık çocuğun sosyal problem çözme becerisi arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($p \leq 0,05$). Buna göre üniversite mezunu annenin çocuğunun sosyal problem çözme becerisi ortalaması ortaöğretim ve ilköğretim

mezunu anneden daha yüksektir. Aynı şekilde ortaöğretim mezunu annenin çocuğunun sosyal problem çözme becerisi ilköğretim mezunu annenin çocuğunun sosyal problem çözme becerisi ortalamasından daha yüksektir. Dolayısıyla anne öğrenim düzeyinin çocuğun sosyal problem çözme becerisi üzerinde etkili olduğu ve anne öğrenim düzeyi arttıkça çocuğun sosyal problem çözme becerisinin arttığı söylenebilir. Erken çocukluk yıllarında çocukta öğrenme genellikle model alma yoluyla gerçekleşir. Çocuğun model aldığı kişiler anne, baba, öğretmen ya da arkadaşlarından oluşur. Annenin günlük yaşamda problemleri çözme biçimi çocuk tarafından model alınmaktadır. Annenin günlük hayatında karşılaştığı problemleri antisosyal davranışlar geliştirerek çözmesi çocuğun bunu model almasıyla kendi hayatındaki sosyal problemleri çözmesini olumsuz etkilemektedir (Goodman vd., 1999; Pettit, Dodge ve Brown, 1988). Annenin öğrenim düzeyi arttıkça çocuğu ile kuracağı iletişim şeklinin pozitif yönde değişmesi onun problem çözme becerisini de olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Annenin problem çözme becerisinin prososyal yönde farklılaştığında çocuğun sosyal problem çözme becerisi de anneden gördüğü rol model yoluyla olumlu etkilenecektir. Literatür incelendiğinde bu araştırmadan elde edilen sonucu destekleyen çalışmalar olduğu görülmüştür (Çimen, 2000; Ekici, 2015; Günindi, 2008; Sarı,2007; Yılmaz, 2012). Bu araştırmada annelerin öğrenim düzeyi arttıkça çocukların sosyal problem çözme becerisi artması beklenen bir durum olup, araştırma bulgusu yapılan araştırma bulgularını desteklemektedir.

48-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerisi mesleklerine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir ($p \leq 0,05$). Buna göre 48-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerisi ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları annelerin mesleklerine göre incelendiğinde, annenin çalışma durumu çocukların sosyal problem çözme becerisi üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde annesi çalışmayan çocukların sosyal problem çözme becerisinin annesi çalışan çocuklarıkinden daha düşük olduğu söylenebilir. Beydoğan (2019)'ın yaptığı bir çalışmada sosyal problem çözme becerisini annenin çalışma durumuna göre incelemiş annesi çalışan çocukların sosyal problem çözme becerisinin annesi çalışmayan çocuklara göre daha yüksek çıkmış ve bunun nedeninin

annenine işe gittiği zamanlarda çocuğun günlük hayatında bir takım problemlerle karşılaşması, okula gidip gelmede yaşanan sorunlar, evde anne dışında farklı kişilerle etkileşim içinde kalmak zorunda olması gibi problem durumları ile karşı karşıya kalması ve bu problemlere çözüm üretmeye çalışan annenin problem çözme becerisini arttırdığını, annesini rol model alan çocuğunun da problem çözme becerisinin geliştiğini ifade etmiştir. Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu (2017) ve Gizir (2002)'in yapmış olduğu çalışmalarda anne çalışma durumu ile çocuklarının sosyal problem çözme becerisi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamış ve bunun sebebinin örneklem grubunda bu durumu ortaya koyacak farklılığın bulunmaması şeklinde ifade edilmiştir. Bu araştırmada da anneleri çalışan çocukların, annesi ev hanımı olan çocuklara göre sosyal problem çözme becerisinin daha yüksek olduğu görülmüş ve yapılan araştırmalar bu araştırma bulgusunu desteklemiştir.

Annelerin Psikolojik İyi Oluşu ile Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiyi İçeren Sonuç ve Tartışma

Araştırmada annelerin psikolojik iyi oluşu ile 48-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerisi arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır ($r=,76$; $p\leq,01$).

Annelerin psikolojik iyi oluşu ile ilgili yapılmış çalışmalarda anne-çocuk arasındaki ilişkinin çocuğun sağlıklı gelişimi açısından önemli bir etken olduğu belirtilmektedir (Richter, Bondü,, Spiess,, Wagner ve Trommsdorff , 2018; Villodas, Bagner ve Thompson, 2018). Annelerin psikolojik iyi oluşu ile çocuklarının sosyal problem çözme becerisi ile ilişkisi inceleyen doğrudan bir araştırma yoktur. Çocuğun günlük hayatta karşılaştığı problemi prososyal ya da antisosyal yoldan çözmesi beklenir. Alan yazın incelendiğinde yapılan araştırmalarda annenin psikolojik iyi oluşunun annenin ebeveynlik tutum ve davranışlarını olumlu yönde etkileyerek çocuğun prososyal davranışlar geliştirmesine katkıda bulunduğu ve çocuklarının gelişimlerini pozitif yönde etkilediği görülmüştür (Richter, Bondü, Spiess, Wagner ve Trommsdorff , 2018). Ayrıca bu çalışmalarda çocuğun annesi ile kurduğu sağlıklı iletişim sonucunda onu kendi çevresinde kuracağı ilişkilerde rol model alarak daha fazla

prososyal davranışlar sergilemesine neden olduğu belirtilmiştir (Richter, Bondü, Spiess, Wagner ve Trommsdorff, 2018).

Eroğlu ve Parlar (2018)'ın yapmış olduğu bir çalışmada psikolojik iyi oluş düzeyi artan anne ve babanın çocuklarına karşı demokratik bir ebeveyn tutumu sergiledikleri görülmüştür. Aile içinde anne-baba ve çocuk üçlüsünün sürekli bir etkileşim döngüsü içinde olduğu göz önünde bulundurulursa anne ve babanın çocuk ile iletişim kurarken ona karşı sevecen, ilgili, onların fikirlerini önemseyen ve şefkatle yaklaşması; özgüveni yüksek, özerk, empati yapabilen ve yaşam doyumu yüksek bireyler olması açısından çok önemlidir (Eroğlu ve Parlar, 2018). Annenin psikolojik iyi oluşu onun çevresine karşı duyarlı, sevecen ve sıcakkanlı davranışlar geliştirmesini sağlar. Annenin bu yönlü davranışlar sergilemesi çocukta aidiyet, güven, bağlılık duygularını geliştirir. Çocuk açısından kazanılması gereken bu temel duygular onda emniyet, güvenme ve koruma özelliği geliştirir (Pastorelli vd., 2016). Diğer yandan annenin psikolojik iyi oluşunun düşük olması ile ebeveyn davranışlarının incelendiği çalışmalarda bu annelerin çocuklarına karşı agresif davranışlar sergilediği sonucuna varılmıştır (Yılmaz, Koç, Beken, Yalçıntaş ve Acar, 2021). Dolayısıyla bu durumun anne-çocuk arasında olumsuz-çatışmalı bir iletişim türü oluşmasına neden olduğu anlaşılmaktadır (Joyner ve Beaver, 2020; Villodas vd., 2018). Yapılan diğer çalışmalarda da annenin düşük psikolojik iyi oluş halinin bir göstergesi olan depresyona sahip annelerin çocuklarına yoğun bir disiplin dayatarak ilgi, sevecenlik ve sıcaklıktan uzak fiziksel ve psikolojik saldırgan davranışlar gösterdiği belirtilmiştir. Çocuğa karşı sergilenen bu yanlış tutum ve problemleri davranış şekilleri çocukta içsel ve dışsal davranış problemlerine (örn. saldırganlık, vurma, tekme atma gibi agresif davranışlar) neden olduğu görülmüştür (Hartman vd., 2020; Villodas vd., 2018). Okul öncesi dönem çocuklarının prososyal davranışları içselleştirmeleri için annelerinden prososyal davranışlar görerek onlara rol model olması gerektiği bilinmektedir (Hastings, Utendale ve Sullivan, 2007). Yapılan bu araştırmalarda annenin psikolojik iyi oluş düzeyinin düşük ya da yüksek olmasının onun ebeveynlik tutum ve davranışlarını etkilediği ve çocuklarına sergileyeceği olumsuz

davranışlar neticesinde çocukta davranış problemlerine yol açarak sosyal problem çözme becerisini olumsuz etkileyeceği söylenebilir.

Sonuç olarak annelerin psikolojik iyi oluşunun çocukların sosyal problem çözme becerisi üzerinde etkisi olduğu görülmüştür, ancak bu etkinin anne ve çocuk ile ilişkisinde ne tür iletişim şekli ve davranış kalıplarına bağlı olarak geliştiği bu araştırma kapsamında incelenmesi mümkün olmamıştır.

Günümüzde popülerliği artmaya başlamış olan pozitif psikoloji alanında alan yazında çeşitli araştırmalar yapılmaya başlandığı görülmektedir. Bu araştırmada gerek annelerin psikolojik iyi oluşunun 48-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerisine etkisinin incelenmesi gerekse ayrı bir odaya sahip olma ve doğum sırası gibi henüz araştırılmayan değişkenlerin dikkate alınması nedeniyle alanda özgün bir çalışma olduğu ve gelecekte yapılacak olan araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Öneriler

- Annelerin çocukların hayat boyu ihtiyaç duyacakları problem çözme becerileri konusunda uygulamalı eğitimler aracılığı ile bilgilendirilmesi ve bilinçlendirilmesi yararlı olacaktır.
- Bu araştırmada kullanılan psikolojik iyi oluş ölçeğinin tek alt boyuttan oluşması, yapılan yorumları sınırlandırmıştır. Dolayısıyla gelecekte yapılacak çalışmalarda birden fazla alt boyuttan oluşan bir psikolojik iyi oluş ölçeği kullanılması önerilebilir.
- Yapılacak araştırmalarda çalışma grubu sadece anneleri değil babaları da kapsayacak şekilde genişletilebilir.
- Çocukların farklı ortamlarda sosyal problem durumlarına verdikleri tepkiler gözlem yoluyla incelenip daha fazla veri toplanabilir.
- Çocukların sosyal problem çözme becerisi kardeş sayısı, çocuğun doğum sırası, ayrı bir odaya sahip olma durumu gibi farklı değişkenler dikkate alınarak incelenebilir.

- Ev ve okul temelli sosyal problem çözme becerisini destekleyen müdahale programları okul öncesi öğretmeni tarafından uygulamalı eğitimlerle verilebilir.
- Okulda ve evde çocuğun günlük hayatta karşılaştığı herhangi bir problem karşısında çocuğun alternatif çözümler üretmesini sağlayacak günlük yaşam deneyimlerinden örnekler okul öncesi öğretmeni tarafından hazırlanan broşürler yoluyla sunulabilir.



KAYNAKLAR

- Acun Kapıkıran, N., Bora-İvrendi, A. ve Adak, A. (2006). Okul öncesi Çocuklarında Sosyal Beceri: Durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 19-28.
- Açar, D., Elmas, B., Dilbilir, Y. ve Demiralp, C. (2021). Çocuklarda Beslenme Sürecinde Annelerin Tutumları ile Psikolojik İyi Oluşları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 4(8), 88-103.
- Adler, A. (2019). *Çocuk eğitimi*. (çev. K. Şipal). (Orijinal çalışmanın basım tarihi 1930). İstanbul: Say Yayınları.
- Akbaş, S. C. (2005). *Okul öncesi eğitime devam eden altı yaş grubu çocukların sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akduman ,G., Günündi, Y. ve Türkoğlu., D. (2015). Okul öncesi dönem çocukların sosyal beceri düzeyleri ile davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 37(8), 673-683.
- Akpakır, Z. (2021). *5-6 yaşındaki çocukların benlik kavramı ve bağlanma türleri ile annelerinin psikolojik iyi oluşu ve benlik kuramı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi: İstanbul.

- Akpakir, Z. (2021). *An examination of the relationship between self-concept and attachment pattern of 5-6 years old children and self-theory, psychological well-being of mothers*. Yüksek Lisans Tezi ,Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aksel, B. (2018). *0-6 yaş çocuğu olan annelerin psikolojik iyi oluşlarının öznel iyi oluş, öğrenilmiş güçlülük ve algılanan sosyal destek açısından yordanması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aksoy, A. B., Kahraman, Ö. G., ve Kılıç, U. Ş. (2009). Asya kültürlerinde ebeveynlik stilleri ve uygulamaları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, s. 18(2), 14-15.
- Aksoy, A.B. ve Özkan, H. K. (2015). Çocukların bilişsel tempoları ile sosyal problem çözme becerilerinin bazı demografik özellikler açısından incelenmesi (Kırklareli il merkezi örnekleme). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 401-417.
- Aksoy, B. (2003). Problem Çözme Yönteminin Çevre Eğitiminde Uygulanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 83-96.
- Alink, L. R., Mesman, J., Van Zeijl, J., Stolk, M. N., Juffer, F., Koot, H. M., . . . Van IJzendoorn, M. H. (2006). The early childhood aggression curve: Development of physical aggression in 10-to 50-to month old children. *Child Development*, 77(4), 954-966.
- Alpar, R. (2014). *Uygulamalı İstatistik ve Geçerlik Güvenirlik*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Alptekin, A., Sarıkaya, A. ve Köroğlu, A. Y. (2023). 60-72 aylık çocukların benlik algısı ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , s. 25(2), 487-496.
- Anlıak, Ş., & Dinçer, Ç. (2005). 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.

- Apaydın-Demirci, Z., Arslan, E. ve Temel, M. (2020). Okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme ve kişiler arası problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 910-925.
- Aral, N., Baran, G., Bulut, S. ve Çimen, S. (2001). *Çocuk gelişimi 1*. İstanbul: Yapa Yayınları.
- Arı, M. ve Yaban, H. (2012). 9-11 yaşındaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinde cinsiyet ve yaş farklılıkları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37(164), 188.
- Ari, M., ve Yaban Yalçın, E. H., (2016). Social Behavior in Preschool Children: The Role of Temperament and Emotion Regulation. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, vol.31, no.1, 125-141.
- Arıcı, F. (2011). *Üniversite Öğrencilerinde Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Algılar Ve Psikolojik İyi Oluş*. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi : Ankara.
- Aslanargun, E. ve Tapan, F. (2012). Okul öncesi eğitim ve çocuklar üzerindeki etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 223.
- Atak, S. (2023). *Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerine eşli dansların etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü: Balıkesir.
- Atan, A. (2020). *5-6 yaş çocuklarda psikolojik iyi oluş: Bir model önerisi ve ebeveynler ile öğretmenlerin kişilik tipleri, ego durumları ve psikolojik iyi oluşlarının yordayıcı rolü*. Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Atay, M. (2005). *Çocukluk Döneminde Gelişim*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Avcioğlu, H. (2005). *Etkinliklerle Sosyal Beceri Öğretimi*. Ankara : Kök Yayıncılık.
- Avcioğlu, H. (2012). Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) müdürlerinin tanılama, yerleştirme-izleme, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) geliştirme ve

kaynaştırma uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (3), 2009-2031.

Aydoğan, G., Demir, F. N., Aslan, A. ve Durualp, F. (2019). Öğretmen adaylarının özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere karşı tutum ve davranışlarının karşılaştırılması. *14. Ulusal Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrenci Kongresi: Çocuğun Ekolojik Dünyası Özet Kitapçığı*. İstanbul: Maltepe Üniversitesi.

Baker-Henningham, H., Walker, S., Powell, C., & Meeks-Gardner, J. (2009). A pilot study of the incredible years teacher training programme and a curriculum unit on social and emotional skills in community preschools in Jamaica. *Child : Care, Health and Development*, 35(5), 624-631.

Bal, H. (2022). *Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri ile Oyun Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* . Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi: Edirne.

Bal, Ö. ve Temel, Z. 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 Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 156-169.

Baltaş, Z., & Baltas, A. (1999). *Bedenin dili*. İstanbul: Remzi.

Baran, G. (2005). Dört-beş yaş çocuklarının sosyal davranışlarının ve aile ortamlarının incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 321, 9-11.

Barnes, T. N., Wang, F., & O'Brien, K. M. (2018). A meta-analytic review of social problem-solving interventions in preschool settings. *Infant and Child Development*, s. 27(5), e2095.

Basun, B. ve Erden, Ş. (2020). Kent Merkezi ve Kırsalda Yaşayan Okul Öncesi Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49 (227), 271-288.

- Baş, G. ve Beyhan, Ö. (2012). İngilizce dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, s. 128-142.
- Baumgardner, S. R. ve Crothers, M. K. (2009). *Positive psychology*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Bayhan, PS ve Artan, İ. (2007). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Bayrak, A. ve Akkaynak, M. (2020). Yaratıcı drama eğitiminin duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerilerine etkisi. *Akademik Tarih ve Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisi*, 7(2), 1343-1381.
- Beydoğan, B. (2019). *4-5 Yaş Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Akran İlişkileri ve Kaygı Durumları Açısından İncelenmesi*. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi: Konya.
- Bilgin, A. (2010). *Üniversite öğrencilerinin çeşitli değişkenlere ve denetim odağına göre problem çözme beceri algıları (Yüksek lisans tezi)*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. İstanbul.
- Bingham, A. (1998). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi*. A.F. Oğuzkan (Çev.), İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi.
- Boivin, M., & Hymel, S. (1997). Peer experiences and social self-perceptions: A sequential model. *Developmental Psychology*, 33, 135-145.
- Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *International Journal of Psychoanalysis*, 39, 350-371.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Vol. 2. separation, anxiety and anger*. New York: Basic Books.

- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: Vol. 3. sadness and depression*. New York: Basic Books.
- Bozkurt Yükçü, Ş. (2017). *Bağımsız Anaokullarına Devam Eden Çocukların Duygu Düzenleme ve Sosyal Problem Çözme Becerileri ile Ebeveynlerinin Duygusal Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Bozkurt Yükçü, Ş. ve Demircioğlu, H. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 216-238.
- Bozkurt, Ş. S. (2020). *Oyuncak müzesinde uygulanan eğitim etkinliklerinin çocukların problem çözme becerilerine ve müzeye bakış açılarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Oxford, England: Aldine.
- Bredenkamp, S. (2015). *Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar (Çev: H. Z. İnan ve T. İnan)*. Ankara: Nobel.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. & Köklü, N. (2013). *İstatistik*. Pegem Akademi, 189.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. 29. Baskı*. Ankara: Pegem.
- Calkins, S. D., Gill, K. L., Johnson, M. C., & Smith, C. L. (1999). Emotional reactivity and emotional regulation strategies as predictors of social behavior with peers during toddlerhood. *Social Development*, 8(3), 310-334.
- Callanan, J., Signal, T., ve McAdie, T. (2021). What is my child telling me? Reducing stress, increasing competence and improving psychological well-being in parents of children with a developmental disability. *Research in Developmental Disabilities*, s. 114, 103984.

- Carr, A. (2016). A Research-informed Perspective. Aust N Z J Fam Ther. *Family Therapy for Adolescents* (s. s. 12). içinde
- Cartıllı K, Bedel A. (2015). Sosyal Problem Çözme Beceri Eğitiminin Annelerin Sosyal Problem Çözme ve Çocuk İlişkisine Etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(43).
- Carver, C. ve Scheier, M. (2002). Optimism. In. S. J. (Eds.) içinde, *Handbook of positive psychology* (s. 231-256). New York, NY: Oxford University.
- Cenkseven, F. (2004). *Üniversite öğrencilerinde öznel ve psikolojik iyi olmanın yordayıcılarının incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Chang EC, D'Zurilla TJ, Sanna LJ. (2004). Social problem solving.Theory, research and training: American Psychological Association.
- Chen, E.YJ., Tung, E.YL. (2023). Parents' Psychological Well-being and Story Reading: A Six Year Cross-Lagged Analysis. *J Child Fam Stud*, 32, 1382–1397 .
- Chen, X., & Rubin, K. H. (1992). Correlates of peer acceptance in a chinese sample of sixyear-olds. *İnternational Journal of Behavioral Development*, 15(2), 259-273.
- Chinaveh, M. (2010). Training problem-solving to enhance quality of life: Implication towards diverse learners. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 7, 302-310.
- Christopher, J. (1999). Situating Psychological Well-Being: Exploring The Cultural Roots of Its Theory and Research. *Journal of Counseling* 1999, s. Volume 77.
- Cicchetti, D., Ackerman, B., & Izard, C. (1995). Emotions and emotion regulation in developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 7(1), 1-10.
- Compton, W. (2005). *An introduction to positive psychology*. Belmont, CA: Thomson.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanism 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, 244-254.
- Crick, N. R., ve Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin* (115, 74-101).
- Çağdaş, A. ve Seçer Şahin, Z. (2002). *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlak gelişimi*. Nobel Yayınları.
- Çam, S. ve Tümkaya, S. . (15(2), 119). Üniversite öğrencilerinde kişilerarası problem çözme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2006.
- Çebi, B. (2019). *Okul öncesi eğitime devam eden (48- 72 ay) çocukların annelerinin iletişim becerilerinin ve çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Konya.
- Çebi, B. (2019). *Okul öncesi eğitime devam eden (48-72 ay) çocukların annelerinin iletişim becerilerinin ve çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi: Konya.
- Çelikler, A. (2018). *Bir grup genç yetişkinde bilinçli farkındalık düzeyi ile başa çıkma tutumları ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Ana Bilim Dalı: İstanbul.
- Çiftci, Y. (2018). *Anne- Baba Tutumlarının 5-6 Yaş Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerisi İle Olan İlişisinin İncelenmesi*. Doğu Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Kıbrıs.

- Çimen, S. (2000). *Ankara'da üniversite anaokullarına devam eden beş altı yaş çocuklarının psiko-sosyal gelişimlerinin incelenmesi*. Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Ankara.
- Dağlı, H., & Dağlıoğlu, H. E. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenlenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(3), 1020-1046.
- Daş, M. (2019). *Evli Bireylerin Evlilikte Uyum ve Eş Destek Düzeyleri İle Psikolojik İyi Oluşları Arasındaki İlişki*. İstanbul Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi: İstanbul.
- De Berardis, D., Fornaro, M., Ventriglio, A., Vellante, F., & Di Giannantonio, M. (2020). Emotional dysregulation in adolescents : Implications for the development of severe psychiatric disorders, substance abuse and suicidal ideation and behaviors . *Brain Sciences*, 10(9), 591.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation development and health. *Canadian Psychology / Psychologie Canadienne*, 49(3), 182.
- Deci, E.L. ve Vansteenkiste, M. (2004). Self-Determination Theory and Basic Need Satisfaction: Understanding Human Development in Positive Psychology. *Ricerche di Psicologia*, 1(27), 23-40.
- Demir, E. K. ve Şendil, G. (2008). Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ). *Türk Psikoloji Yazıları*, 11(21), 15-25.
- Deniz, M. E., Erus, S. M. ve Büyükcebeci, A. (2017). Bilinçli Farkındalık ile Psikolojik İyi Oluş İlişkisinde Duygusal Zekânın Aracılık Rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7 (47).
- Dereli, E. (2008). *Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi*. Ankara: Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

- Deutsch, M. (1994). Constructive conflict resolution : Principles, training and research. *Journal Of Social Issues*, 50, 13-32.
- Deutsch, M. (2000). Cooperation and competition. In M. Deutsch, & P. T. Coleman (Eds.), *The Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice*. San Francisco: Jossey Bass.
- Dewey, J. (1933). A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process. J. Dewey içinde, *How We Think*. Boston, MA: D.C. Heath & Company.
- Diener, E. (2009). *The science of well-being: The collected works of ed diener. Social indicators research series.Vol. 37*. The Netherlands: Springer.
- Diener, E. D. (1984). Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, 95(3): 542-575 .
- Diener, E., Scollon, C. N., & Lucas, R. E. (2009). The evolving concept of subjective well-being: The multifaceted . *Social Indicators Research Series*, 39, 67-100.
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.
- Diener, E., ve Diener, C. (1996). Most people are happy. *Psychological Science*, 7, 181-185.
- Diener, E., Wirtz, D., Biswas-Diener, R., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., et al. (2009). New measures of well-being. *Social Indicators Research Series*, s. 39.
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97,143-156.
- Dilber, M. (2015). *Okul öncesi çocukların ahlaki yargı düzeyleriyle kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Ankara.
- Diğer, Ç., Baş,T.,Teke,N., Aydın, E.,İpek, S. ve Göktaş, İ. (2019). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Kişiler Arası Problem Çözme Ve Sosyal Becerileri İle Akran

- İlişkilerinin Değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 882-900.
- Dinçer, Ç., Güneysu, S.ve Etikan, İ. (1997). 54- 78 aylık çocukların kişiler arası problemlere getirdikleri çözümleri etkileyen faktörler. *1.Ulusal Çocuk Gelişim Kongresi*.
- Dobson, K. S. (2010). *Handbook of cognitive-behavioral therapies*. Guilford Press.
- Dursun, S. (2022). *Özel Eğitime İhtiyaç Duyan Çocukları Olan Ailelerin Psikolojik Dayanıklılık Ve Psikolojik İyi Olma Düzeylerinin İncelenmesi*. Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi: Bursa.
- Dümenci, S. S. ve Bapoğlu Demir, E. . (2019). 5-6 Yaş Çocukların Problem Çözme Becerilerinde Anne-Baba Görüşlerinin İncelenmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, s. 2(3), 24-33.
- Düz, H. (2016). *Okul öncesi dönem çocuklarda kişilerarası sorun çözme becerilerinin incelenmesi: Kuzey Kıbrıs Örneği*. Doğu Akdeniz Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Araştırma Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Kıbrıs.
- D'zurilla TJ, Goldfried MR. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of abnormal psychology*, 78(1):107.
- D'Zurilla TJ, Nezu A. (1982b). *Social problem solving. Advances in cognitive-behavioral research and therapy*. Academic Press New York: 201-74.
- D'Zurilla TJ, Nezu AM, Maydeu-Olivares A. (2004). Social Problem Solving. *Theory and Assessment: American Psychological Association*. içinde Wshington, DC, US: 11-27.
- D'Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (1982a). *Social problem solving in adults. In P. C. Kendall (Eds.) .Advances in cognitive - behavioral research and therapy*. New York: Academic Pres.
- D'Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (1990). Development and prelininary evaluation of the social problem-solving inventory. *Pycshological Assesment*, 2, 156-163.

- D'Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (1999). *Problem-solving therapy: A social competence approach to clinical intervention*. New York: Springer.
- D'Zurilla, T. J., Chang, E. C., & Sanna, L. J. (2003). Self-esteem and social problem-solving as predictors of aggression in college students. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 22, 424-440.
- D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M., & Maydeu-Olivares, A. (2004). *Social problem solving: Theory and assessment*. (E. C. Chang, T. J. D'Zurilla, & L. J. Sanna, Eds.) Washington: American Psychological Association.
- Eisenberg, N. (1995). *Social development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Eisenberg, N., & Mussen, P. H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Minor, D., Mathy, R., Hanish, L. ve Brown, T. (1994). Children's enacted interpersonal strategies: Their relations to social behavior and negative emotional. *Merrill-Palmer*, 40, 212-232.
- Ekici, F. Y. (2015). Okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal becerileri ile aile özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (2), 223-225.
- Ergin, İ. ve Ünsal, Y. (2011). Fen eğitiminde problem çözme sürecinde kullanılan problem çözme stratejileri ve örnek bir uygulama. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 10(1), 72-91.
- Erkoç B., Lotfi S. ve Zafer Danış M. (2021). A study to determine the relationship between family fit, cherophobia and psychological well-being. *Arch Health Sci Res.* , 8(3):175-181.
- Eroğlu F. ve Parlar H. (2018). Evli Kadın ve Erkeklerde Psikolojik İyi Oluşun Ebeveyn Tutumuna Etkisinin İncelenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (33), 89-101.

- Ersoy M., Balkır T., Karaaziz M. ve Balkır F. (2019). Matematik okuryazarlığı özyeterliliğinin ve aile bütçesini planlamanın psikolojik iyi oluş üzerine etkisi. *Cyprus Turk J Psychiatry Psychol.*, 1(1):31-40.
- Eryılmaz, A. (2013). Pozitif psikolojinin psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında gelişimsel ve önleyici hizmetler bağlamında kullanılması. *The Journal of Happiness and Well-Being*, 1(1), 1-20.
- Eryılmaz, A. (2017). Pozitif psikoterapiler. *Psikiyatride güncel yaklaşımlar - Current approaches in Psychiatry*, 9 (3), 346-362.
- Fantuzzo, J., Bulotsky, R., McDermott, P., Mosca, S., & Lutz, M. (2003). A multivariate analysis of emotional and behavioral adjustment and preschool educational outcomes. *School Psychology Review*, 32, 185-203.
- Freud, S. (1997a). *Kişilik ve anal erotizm. cinsellik üzerine üç deneme.* (çev. S. Budak). Ankara: Öteki Yayınları. (Orijinal çalışmanın basım tarihi 1908).
- Freud, S. (1997b). *Saplantı nevrozuna yatkınlık (Nevroz seçimi sorununa bir katkı) psikopatoloji üzerine.* (Çev. S. Budak). Ankara: Öteki Yayınları. (Orijinal çalışmanın basım tarihi 1913).
- Freud, S. (1997c). *Ketlemeler, semptomlar ve kaygı. psikopatoloji üzerine.* (Çev. S. Budak). Ankara: Öteki Yayınları. (Orijinal çalışmanın basım tarihi 1926).
- Freud, S. (2000). *Ego ve id. metapsikoloji. haz ilkesinin ötesinde, ego ve id ve başka yapıtlar.* (Çev. A. Yardımlı) . İstanbul: İdea Yayınevi. (Orijinal çalışmanın basım tarihi 1923).
- Gaete, J., Sanchez, M., Nejaz, L., & Otegui, M. (2019). Mental health prevention in preschool children: study protocol for a feasibility and acceptability randomised controlled trial of a culturally adapted version of the "I Can Problem Solve" (ICPS) programme in Chile. *Trials*, 20(1), 158.

- Gaete, J., Sanchez, M., Nejaz, L., & Otegui, M. (2019). Mental Health Prevention in Preschool Children: Study protocol for a feasibility and acceptability randomised controlled trial of a culturally adapted version of the I Can Problem Solve (ICPS) Programme in Chile. *Trials*, 20(1), 158.
- Gizir Ergen, Z. G. ve Köksal Akyol, A. (2012). An investigation of creativity among children attending preschools. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5 (2), 156- 170.
- Gizir, Z. (2002). *Anaokuluna devam eden dört-beş yaş çocuklarında sosyal davranışların gelişimi ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi : Ankara.
- Goodman, S. H., Barfoot, B., Frye, A. A. ve Belli, A. M. (1999). Dimensions of marital conflict and children's social problem-solving skills. *Journal of Family Psychology*, 13(1), 33-45.
- Gökkaya, F., Gedik, Z. ve Tunçay, Ş. (2020). Özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal problem çözme becerileri ile annelerinin empati düzeyi ve duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişki. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 331-344.
- Grenville-Cleave, B. (2016). *Positive psychology: A toolkit happiness, purpose and well-being*. Manchester: Icon.
- Grolnick, W. S., Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: The selfdetermination theory perspective. I. J. (Eds.) içinde, *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (s. 135-161). New York: Wiley.
- Gülay, H., & Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: Pegem.
- Günindi, N. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne-babalarının empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü : Ankara.

- Gürbüz, M. (2022). *60-72 aylık çocuğa sahip olan ebeveynlerin evlilik kaliteleri ve hoşgörü eğilim düzeyleri ile çocuklarının psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sağlık Bilimleri Üniversitesi: İstanbul.
- Güven, Y., Ayvaz, E. ve Gökteş, İ. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının zihin kuramı ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 76-97.
- Hamarta, S. (2007). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Algılanan Anne-Baba Tutumları Açısından İncelenmesi*. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi : Konya.
- Harrington, R. (2013). *Stress health and well-being. Thriving in the 21" century*. CA: Cengage Learning.
- Hartman, S., Eilertsen, E. M., Ystrom, E., Belsky, J., ve Gjerde, L. C. (2020). Does Prenatal Stress Amplify Effects of Postnatal Maternal Depressive and Anxiety Symptoms on Child Problem Behavior? . *Developmental Psychology*, 56(1), 128–137.
- Hartup, W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, s. 44,120-126.
- Hastings, P. D., Utendale, W. T., & Sullivan, C. (2016). The socialization of prosocial development. In J. E. Grusec, & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of Socialization : Theory and Research* (2nd ed., pp. 638-664). New York: Guilford Press.
- Hastings, P. D., Zahn-Waxler, C., & McShane, K. (2005). *We are by nature, moral creatures: Biological bases of concern for others*. (M. Killen, & J. Smetana, Eds.) Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hastings, P., Miller, J., & Troxel, N.R. (2015). Making good: The socialization of children's prosocial development. I. J. (Eds.) içinde, *Handbook of socialization:Theory and research*. New York, NY: Guilford Press.

- Hastings, PD, Utendale, WT ve Sullivan, C. (2007). Handbook of Socialization: Theory and Research . J. G. (Ed.) içinde, *Prososyal Gelişimin Sosyalleşmesi* (s. 638–664). Guilford Basını.
- Hay, D. F. Payne, A. ve Chadwick, A. . (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (1), 84–108.
- Hoffman , M. L. (1970). Moral development In. carmichael's manual of child development. In H. P. Mussen (Ed.). New York: Wiley.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empaty and moral development: Implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press.
- Holloway SD, Reichhart-Erickson M. (1988). The relationship of day care quality to children's free-play behavior and social problem-solving skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 3(1):39-53.
- Hüsrevoğlu, M. (2019). *Psikolojik İyi Oluş İle Evlilik Doyumu Arasındaki İlişki*. Üsküdar Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi: İstanbul.
- Joyner, B. ve Beaver, K.M. (2020). Maternal depression and child and adolescent problem behaviors: a propensity score matching approach. *Psychiatric Quarterly*, <https://doi.org/10.1177/0003122416663917> .
- Kangal, A. (2013). Mutluluk Üzerine Kavramsal Bir Değerlendirme ve Türk Hane Halkı Bazı Sonuçlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44): 214-233.
- Karaş, Z. (2021). *Okul Öncesi Çocuklarının Duygu Düzenleme Becerilerinin Mizaçları, Ebeveynlerinin Duygusal Zekaları ve Psikolojik İyi Oluşlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi: Trabzon.
- Kasik, L. (2015). Development of social problem solving—A longitudinal study in a Hungarian context. . *European Journal of Developmental Psychology*, 12(2):142-57.

- Kasik, L., & Gál, Z. (2016). Parents' and teachers' opinions of preschool children's social problem-solving and behavioural problems. *Early Child Development and Care*, 186(10), 1632-1648.
- Kayılı, G. ve Arı, R. . (tarih yok). Wally sosyal problem çözme testi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi/The Journal of International Education Science*, s. 3 (2), 51-60.
- Keltikangas-Järvinen , L. (2005). *Social problem solving and the development of aggression. Social problem solving and offending: Evidence, evalution and evolution*. John Wiley & Sons, 31-49.
- Keltikangas-Jarvinen, L., & Pakaslahti, L. (1999). Development of social problem-solving strategies and changes in aggressive behavior: A 7-year follow-up from childhood to late adolescence. *Aggressive Behavior*, 25, 269-279.
- Kesicioğlu, O. S. (2015). Okul öncesi dönem çocukların kişilerarası problem çözme incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40, (177).
- Keyes, C. L., Shmotkin, D. ve Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of personality and social psychology*, 82(6), 1007.
- Khumalo, I. P., Temane, Q. M. ve Wissing, M. P. (2012). Socio-Demographic Variables, General Psychological Well-Being and the Mental Health Continuum. in an African: Context. *Soc Indic Res*.
- Kilit, N. N. (2019). *Kader Algısı- Psikolojik İyi Oluş İlişkisi Üzerine Bir Araştırma*. Atatürk Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi: Erzurum.
- Kındıroğlu , Z., & Yaşar Ekici, F. (2019). Ebeveynlerin psikolojik iyi oluş ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile çocukların sosyal yetkinlik ve davranışları arasındaki ilişki. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, 9(1), 139-157.

- Kındıroğlu, Z. (2018). *Ebeveynlerin Psikolojik İyi Oluş Ve Psikolojik Dayanıklılık Düzeyleri İle Çocukların Sosyal Yetkinlik Ve Davranışları Arasındaki İlişki*. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi: İstanbul.
- Knoop, H. H. (2013). Positive Education and Just Education. C. Proctor, & P. A. Linley içinde, *Research applications and interventions for children and adolescents. A Positive Psychology Perspective* (s. 199-210). New York: Springer.
- Kocaman, E. (2019). *Bir Grup Yetişkinde Umur ve Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişkinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi: İstanbul.
- Koçak N, Pınarcık Ö, Ergin B. (2015). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bilişsel Gelişim Özellikleri İle Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Konya Örneği). *Asya Öğretim Dergisi*, s. 1,21-29.
- Köseoğlu, E. (2021). *Evli Bireylerin Psikolojik İyi Oluş Düzeyleri ve Psikolojik Dayanıklılıklarının Evlilik Doyumu Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi: İstanbul.
- Küçük, M. (2020). *Yetişkinlerin Öz Şefkat, Bağlanma Stilleri ve Psikolojik İyi Oluş Özelliklerinin İncelenmesi*. İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi: İstanbul.
- Linley, P. A. ve Joseph, S. (2004). *Positive Psychology in practice*. New Jersey: John Wiley and Sons, Inc.
- Lucas, R. E., Clark, A. E., Georgellis, Y. ve Diener E. (2004). Unemployment alters the set point for life satisfaction. *Psychological Science*, 15, 8-13.
- Mackintosh, B. B., & Rowe, M. (2021). Baseline inequalities: Social skills at preschool entry moderate math development. *Journal of Research in Childhood Education*, 35(1), 1-21.

- Maddux, J. E., Roberts, M. C., Sledden, E. A., & Wright, L. (1986). Developmental issues in child health psychology. *American Psychologist*, 25-34.
- Maharramova, E. ve Kumcağız, H. (2021). Evli Kadınların Psikolojik İyi Oluş Düzeylerini Etkileyen Faktörler: Türkiye -Azerbaycan Karşılaştırması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(1), 29-47.
- Mai, H. (2022). Thực trạng mức độ hình thành kỹ năng giải quyết vấn đề của trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi tại một trường mầm non thuộc địa bàn thành phố Hà Nội= The status of the problem-solving skills formation level of 5-6-year-old children at a preschool in Hanoi. s. 10.18173/2354-1075.2022-0113.
- Maslow, A. (1958). *Motivation and personality*. New York: Harper & Brothers.
- Mayeux, L. ve 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.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2001). *Research in education: A conceptual introduction*. Longman.
- Mertoğlu, H. ve Öztuna, A. (2004). Bireylerin teknoloji kullanımı problem çözme yetenekleri ile ilişkili midir? *The Turkish Online Journal Of Educational Technology-Tojet*, 3 (1).
- Mesman, J., Alink, L. R., Van Zeijl, J., Stolk, M. N., Bakermans-Kranenburg, M. J., Van IJzendoorn, M. H., . . . Koot, H. M. (2008). Observation of early childhood physical aggression: A psychometric study of the system for coding early physical aggression. *Aggressive Behavior*, 34(5), 539-552.
- Mestci S., Gökkaya F. ve Ormankıran, B. (2019). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerini Geliştirmede Duygu Düzenleme Eğitiminin Etkililiği: Bir Pilot Çalışma. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 56-71.

- Metin, Ş. (2018). Okul öncesi çocukların oyun davranışları ile kişilerarası problemçözme davranışları arasındaki ilişki. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(30), 153-169.
- Meydan, A. (2021). Nitel araştırmada örnekleme yöntemleri. In A. Uzunöz (Ed.), *Bilimsel araştırma becerileri ve araştırmada güncel desenler* (pp. 25-39). Ankara: Pegem.
- Miller, P. M. Danaher, D.L., ve Forbes, D. (1986). Sex-related strategies for coping with interpersonal conflict in children aged five and seven. *Develeopmental Psychology*, 22 (4), 543-548 .
- Mountrose, P. (2000). *6 ile 18 yaş çocuklarıyla sorunları çözmede 5 aşama*. (Birinci Baskı). İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Mruk, C. (2006). Self-esteem issues and answers: A source book of current perspectives. I. M. Kernis içinde, *Defining self-esteem: An often overlooked issue with crucial implications* (s. 10–15). New York, NY: Psychology Press.
- Mulholland, M., & O'Toole, C. (2021). When it matters most a trauma-informed, outdoor learning programme to support children's wellbeing during Covid-19 and beyond . *Ihsh Educational Studies*, 40(2), 329-340.
- Mutlu Dünger, D. (2021). *Evli Bireylerde Evlilik Uyumu ve Aşk Tutumunun Psikolojik İyi Oluş Üzerindeki Etkisi*. İstanbul Gedik Üniversitesi Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi: İstanbul.
- Nelson-Le Gall, S. (1981). Help-seeking: An understudied problem-solving skill in children. *Developmental Review*, 1(3), 224-246.
- Nguyen,T., Tran, Q. ve Tu An Ha. (2022). The influence of children's behavior problems on parents' psychological well-being: A serial mediation model of parental psychological control and parental burnout. *Children and Youth Services Review*, s. 134.
- Oh, A. (2022). Effects of Empathy and Parenting Effectiveness on Psychological Well-being of Mothers with Young Child. *Culture and Convergence*, s. 795 - 813 .

- Oktaý, A. (2000). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem. (2. Baskı)*. Epsilon Yayınları: İstanbul.
- Oral, B., & Çoban, A. (2020). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Ornstein, A. C. (1989). Problem Solving: What is it? How can we teach it? (73), 113-121.
- Özdoğan, B. (2014). *Çocuk ve oyun, çocuğa oyunla yardım. (6. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özyürek, A., Çetin, A., Şahin, D., Yıldırım, R. ve Evirgen, N. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarda problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 3 (2), 32-41.
- Pakaslahti, L., Karjalainen, A., & Keltikangas-Jarvinen, L. (2002). Relationships between adolescent prosocial problem-solving strategies, prosocial behaviour and social acceptance. *International Journal of Behavioral Development*, 26(2), 137-144.
- Pastorelli, C., Lansford, J. E., Luengo Kanacri, B. P., Malone, P. S., Di Giunta, L., Bacchini, D., Bombi, A. S., Zelli, A., Miranda, M. C., Bornstein, M. H., Tapanya, S., Uribe Tirado, L., M., Alampay, L. P., Al-Hassan, S. M., Chang, L. & Deater-Deckard, K. (2016). Positive parenting and children's prosocial behavior in eight countries. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(7), 824-834.
- Paswan, S., Sanjeev, K., & Bansal, L. (2014). Peer ratings and social problem solving skills of 6-8 years old children. *Journal of Psychology*, 5(1), 75-78.
- Paul, Shubhra, Ahsan, Noman, Farhana... ve Ahmed, Helal. (2022). Psychological Status of Parents of Children Hospitalized for COVID-19 in Bangladesh. *Centre for Medical Education Journal*, 1(15), 20.
- Perez V, Gesten EL, Cowen EL, Weissberg RP, Rapkin B ve Boike M. (1981). Relationships between family background problems and social problem solving skills of young normal children. *Journal of Primary Prevention*, 2(2):80-90.

- Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Peterson, C. (2009). Positive psychology. *Reclaiming children and youth*, 18(2), 3-7.
- Pettit, G. S., Dodge, K. A. ve Brown, M. M. . (1988). Early family experience, social problem solving patterns, and children's social competence. *Child Development*, 59, 107-120.
- Phyfe-Perkins, E. (1981). Effects of Teacher Behavior on Preschool Children: A Review of Research. *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*, s. 194.
- Pickover, S. A. (2006). *The relationship between attachment status and social problem solving in four five year old children: A contemporaneous assesment*. Unpublished Doctoral Dissertation, Oakland University, Rochester, Michigan.
- Polat, Ö., & Yağbasan, Ş. (2019). 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerileri ile ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkinin ve ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi, Trakya Eğitim Dergisi*, 9(4), 869-891.
- Preston, S. D., & De-Waal, F. B. (2002). Empathy: Its ultimate and proximate bases. *Behavioral and Brain Sciences*, 25, 1-72.
- Quinn, P., McGilloway, S., & Burke, J. (2021). Covid-19 and the class of 2020: A national study of th mental health and wellbeing of leaving certificate students in ireland. *Irish Educational Studies*, 40(2), 375-384.
- Radke-Yarrow M, Zahn-Waxler C, Chapman M. (1983). Children's prosocial disposition and behavior. e. Paul H Mussen içinde, *Handbook of child psychology: formerly Carmichael's Manual of child psychology*.
- Reebye, P. (2005). Aggression during early years infancy and preschool. *The Canadian Child and Adolescent Psychiatry Review*, 14(1), 16-20.

- Reicher, H. (2010). Building inclusive education on social and emotional learning: Challenges and perspectives a review. *International Journal of Inclusive Education*, 14(3), 213-246.
- Richter, N., Bondü, R., Spiess, C.K., Wagner G.G. ve Trommsdorff, G. (2018). Relations Among Maternal Life Satisfaction, Shared Activities, and Child Well-Being. *Frontiers in Psychology*, 9.
- Rimm-Kaufman , S. E., Pianta, R. B., & Cox, M. J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 147-166.
- Robichaud, M., & Dugas, M. J. (2005). Negative problem orientation (Part 1): Psychometric properties of a new measure. *Behaviour Research and Therapy*, 43(3), 391-401.
- Rooney EF, Poe E, Drescher D, Frantz SC. (1993). I can problem solve: An interpersonal cognitive problem-solving program. *Journal of School Psychology*, 31(2):335-9.
- Roothman , B., Kristen, D. K., & Wissing, M. P. (2003). Gender differences in aspects of psychology. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Sielkunde*, 212-218.
- Rose-Krasnor, L. (1997). A nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6(1), 111-135.
- Rubin, K. H., & Rose-Krosnor, L. (1992). Interpersonal problem-solving and social competence in children. In V. B. Hasselt, & M. Hersen (Eds.), *Handbook of social development: A lifespan perspective* (pp. 2-59). New York: Plenum.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. (1998). Peer interactions relationships and groups. Eisenberg içinde, *Handbook of child psychology* (573-631). New York: Wiley.
- Rubin, K. H., Daniels-Beirness, T., & Bream, L. (1984). Social isolation and social problem solving: A longitudinal study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52(1), 17.

- Rubin, K. H., ve Krasnor, L. R. (2014). Social-cognitive and social behavioral perspectives on problem solving. *In Cognitive perspectives on children's social and behavioral development* (s. pp. 9-76). içinde Psychology Press.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual review of psychology*, 52(1), 141-166.
- Ryan, R. ve Deci, E. (2000). Self – Determination Theory and The Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well- Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.
- Ryff, C. D. ve Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727.
- Ryff, C. D. ve Singer B. . (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, (9), 13-39.
- Ryff, C. D. ve Singer B. H. (2006). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of happiness studies*, 9(1), 13-39.
- Santrock, J. W. (2015). *Yaşam Boyu Gelişim*, (Çev. Edt. G. Yüksel). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Sargın, N. (2012). *Çocuklarda Ruh Sağlığı*. Konya: Eğitim Akademi.
- Sarı, E. (2007). *Anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi : Ankara.

- Saygılı, H. (2000). *Sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi*. Atatürk Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Erzurum.
- Sayım, F. (2021). *Araştırma ve tez yazım yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Seligman, M. P., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J. (1995). *The optimistic child*. Boston: Houghton Mifflin.
- Seligman, M. N, Steen, T. A, Park, N. ve Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *American psychologist*, 60 (5), 410.
- Seligman, M. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Sezer, F. (2013). Psikolojik iyi olma durumu üzerine etkili faktörler. *Education Sciences*, s. 8(4), 489-504.
- Shure MB, Spivack G. (1978). *Problem-solving techniques in childrearing*. Jossey-Bass Inc Pub.
- Shure MB, 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 MB, Spivack G. (1979). Interpersonal cognitive problem solving and primary prevention: Programming for preschool and kindergarten children. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 8(2):89-94.
- Shure, M. (1993). I can problem solve (ICPS): Interpersonal cognitive problem solving for young children. *Early Child Development and Care*, 96(1):49-64.
- Shure, M. B., Spivack, G. (1982). Interpersonal problem-solving in young children. A cognitive approach to prevention . *AmericanJ ournal of Community Psychology*, 10(3), 341-356.

- Singer, T. (2006). The neuronal basis and ontogeny of empathy and mind reading: Review of literature and implications for future research . *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 30(6), 855-863.
- Snyder, C. R. ve Lopez, S. J. (2002). *Handbook of positive psychology*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Sönmez , V., & Alacapınar, G. F. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Spivack G, Shure MB. (1974). *Social adjustment of young children*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spivack G, Shure MB. (1989). Interpersonal cognitive problem solving (ICPS): A competence-building primary prevention program. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 6(2):151-78.
- Stafford, M., Kuh, D. N., Gale, C. R., Mishra, G., & Richard, M. (2016). Parent-child relationships and offspring's positive mental well-being from adolescence to early older age. *The Journal of Positive Psychology*, 11:3, 326,337.
- Stallings J, Almy M, Resnick LB, Leinhardt G. (1975). Implementation and child effect of teaching practices in follow through classrooms. *Monographs of the society for research in child development*. 5:1-133.
- Sucuoğlu, B. (1995). Özürlü Çocuğu Olan Anne/Babaların Gereksinimlerinin Belirlenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 2(1), 10-18.
- Sungur, N. (1992). *Yaratıcı Düşünce*. Özgür Yayın Dağıtım.
- Şahin, G. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının özerklik ve atılganlık düzeyleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Selçuk Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi: Konya.

- Şahin, Z. (1999). *Çocukların psiko-sosyal temelli problem çözme becerisinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Selçuk Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Konya.
- Tavlı, S. (2007). *6 Yas grubu anasınıfı öğrencilerinin problem çözme becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Yüksek lisans tezi: Bolu.
- Telef, B. (2013). Psikolojik iyi oluş ölçeği : Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 374-384.
- Tepeli, K., & Yılmaz, E. (2013). Social problem solving skills of children in terms of maternal acceptance- rejection levels. *US- China Education Review*, 3(8), 581-592.
- Tezel, A., Arslan, S., Topal, M., Aydoğan, Ö., Koç, Ç. ve Şenlik, M. (2009). Hemşirelik öğrencilerinin problem çözme becerileri ve depresyon düzeylerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 12 (4), 63-71.
- Tozduman Yaralı, K. ve Özkan, H. K. (2016). Çocukların (60-72 aylık) sosyal problem çözme becerileri ile sosyal yetkinlik ve davranış durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi* , 20(2), 345-361.
- Türkmen, E. (Ed.). (2019). *Sürdürebilir iyi ebeveynlik*. İstanbul: Yeniinsan.
- Uğurlu, M.F., Şakar, M., Bingöl, E. . (2015). Spor Yapan ve Spor Yapmayan Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ ve Mutluluk Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(17): 461-469.
- Uyar, F. N. ve Güleç, H. (2021). 5-6 yaş grubu çocuklarda bibliyoterapinin kişilerarası problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 2(2), 122-139.
- Ümmet, D. (2020). *Tüm kavram ve yaklaşımlarıyla pozitif psikoloji*. Ankara: Pegem.

- Ün  var, P. ve Çalışandemir, F. (2014). Okul  ncesi dönemde çocukları değerlendirme ve tanıma teknikleri. Edt.  nder, A. *Okul  ncesi dönemde gelişimi etkileyen faktörler*. (s.21-36). içinde Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- VanLaningham, J., Johnson, D. R. ve Amato, P. (2001). Marital Happiness, Marital Duration and the U-shaped Curve Evidence From a Five-Wave. *Social Forces*, s. 79(4), pp. 1313-1341.
- Vaughn, S., Hogan, A., Lancelotta, G., Shapiro, S., & Walker, J. (1992). Subgroups of children with severe and mild behavior problems: Social competence and reading achievement . *Journal of Clinical Child Psychology*, 21(2), 98-106.
- Villodas, M. T., Bagner, D. M. ve Thompson, R. (2018). A Step Beyond Maternal Depression and Child Behavior Problems: The Role of Mother-Child Aggression. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 47(4), 634–641.
- 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.
- Wang, H., Kim, K., Birditt, K. S., Zarit, S. H., ve Fingerman, K. L. (2020). Middle-aged children’s coping strategies with tensions in the aging parent–child tie. *The International Journal of Aging and Human Development*, 90(3), 234-254.
- Waterman, A. S. (1993). The conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness eudaimonia and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(4), 678-691.
- Waterman A. S. , Schwartz, S, J. ve Conti R. (2008). The implications of two conceptions of happiness (hedonic enjoyment and eudaimonia) for the understanding of intrinsic motivation. *Journal of Happiness Studies*, 9 (1), 41-79.

- Waterman, A. S. (1990). The relevance of Aristotle's conception of eudaimonia for the psychological study of happiness. *Theoretical & Philosophical Psychology*, 10 (1), 39.
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2003). Treating conduct problems and strengthening social and emotional competence in young children: The dina dinosaur treatment program. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11, 130-143.
- Webster-Stratton, C., Reid, J., & Hammond, M. (2001). Social skills and problem solving training for children with early-onset conduct problems: Who benefits? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(7), 943-952.
- Wellman, H. (1992). *The child's theory of mind*. Cambridge: MA: MIT Press.
- Wellman, H. M., Cross, D., ve Watson, J. (2001). Meta-Analysis of theory of mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72, 655-684.
- Yaban , E. H., & Yükselen, A. (2007). Korunmaya muhtaç 7-11 yaş grubundaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi . *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 18(1), 49-67.
- Yağbasan, Ş. (2018). *60-72 Aylık çocukların sosyal problem çözme becerileri ile ilkökula hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi : İstanbul.
- Yavuzer, H. (2005). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yılmaz, A., Koç, Ö., Beken, Z., Yalçıntaş, Z., ve Acar, İ. H. (2021). Annenin iyi oluş hali ve çocuğun davranışları arasındaki ilişki. *Çocuk Gelişim ve Öğrenme Çalışmaları Laboratuvarı, Özyeğin Üniversitesi*. https://labs.ozyegin.edu.tr/cd11/files/2021/10/tr_maternalwbandcd.pdf
- Yılmaz, E. (2012). *60-72 Aylık çocukların duyguları anlama becerilerinin sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi: 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, E., & Griffiths, M. D. (2023). Children's social problem-solving skills in playing videogames and traditional games: A systematic review. *Education and Information Technologies*, 28(9), 11679-11712.
- Yılmaz, E., Güven, G., & Ural, O. (2018). 48-72 aylık çocuklara yönelik sosyal problem çözme becerileri ölçeği'nin geliştirilmesi ve geçerlik güvenirlik analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(3), 641-652.
- Yılmaz, Ö. (2023). *COVID-19 Pandemi Sürecinde Bebeği Yenidoğan Yoğun Bakım Ünitesinde Yatan Annelerin Belirsizliğe Tahammülsüzlük, Psikolojik İyi Oluş Düzeyleri ve İlişkili Faktörler*. Master's thesis, TC Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü: Aydın.
- Young, K. S., Sandman , C. F., & Craske, M. G. (2019). Positive and negative emotion regulation in adolescence: Links to anxiety and depression. *Brain Science*, 9(4), 76-81.
- Zahn-Waxler, C. ve Polanichka, N. (2004). Aggression, Antisocial Behavior, and Violence Among Girls: A Developmental Perspective (Edt. M. Putallaz ve K. L. Bierman). *All things interpersonal: Socialization and female aggression* (s. 48-68), New York, NY,US: Guilford Publications). içinde
- Zorlu, H. ve Öğülmüş, S. (2020). "Ben Sorun Çözebilirim (BSÇ)" programının etkililiği: Okul öncesi dönemi çocukları üzerinde deneysel bir araştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 270-283.

EKLER



EK 1. Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Örnek Madde

Aşağıda katılıp ya da katılamayacağınız 8 ifade vardır. 1–7 arasındaki derecelendirmeyi kullanarak, her bir madde için uygun olan cevabınızı belirtiniz.

1	2	3	4	5	6
Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz Katılmıyorum	Kararsızım	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum

1. Amaçlı ve anlamlı bir yaşam sürdürüyorum
2. Sosyal ilişkilerim destekleyici ve tatmin edicidir
-
-
-
-

EK 2. Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Kullanım İzni



EK 3. Sosyal Problem Çözme Becerisi Ölçeği Örnek Madde

SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ ÖLÇEĞİ

ÖRNEK HİKÂYE

Yer: Ev (Oturma Odası)

Materyal: Koltuk, Televizyon, Anne-Baba ve Ela/Ali

Hikâye

Anne-baba ve çocuk hep birlikte televizyon izliyorlarmış. Sonra anne saate bakmış ve çocuğa dönerek, Anne: Ela/Ali aaa bak saat kaç olmuş. Uyku saatin geldi. Hadi bakalım, dişlerini fırçalayıp sonra da yatağa gidiyorsun. Ela/Ali: Ama çizgi filmim henüz bitmedi ve bu en çok sevdiğim çizgi film. Lütfen! Bitince uyurum. Anne: Hayır Ela/Ali, kuralları biliyorsun, saat on oldu ve şimdi uyku saatin. Baba: Annen haklı oğlum/kızım. Uyku saatin geldi ve yatman gerekiyor. Uygulayıcı: Sonra Ela/Ali ne yapmış?

HİKÂYE 1- KURALLARA UYMA

Yer: Ev (Oturma Odası)

Materyal: Koltuk, Televizyon, Anne-Baba ve Ela/Ali

Hikâye:

Anne-baba ve çocuk hep birlikte televizyon izliyorlarmış. Sonra anne saate bakmış ve çocuğa dönerek, Anne: Ela/Ali aaa bak saat kaç olmuş. Uyku saatin geldi. Hadi bakalım, dişlerini fırçalayıp sonra da yatağa gidiyorsun. Ela/Ali: Ama çizgi filmim henüz bitmedi ve bu en çok sevdiğim çizgi film. Lütfen! Bitince uyurum. Anne: Hayır Ela/Ali, kuralları biliyorsun, saat on oldu ve şimdi uyku saatin. Baba: Annen haklı oğlum/kızım. Uyku saatin geldi ve yatman gerekiyor. Uygulayıcı: Sonra Ela/Ali ne yapmış?

HİKÂYE 2- ISRAR

Yer: Alışveriş Merkezi (Oyuncak Mağazası)

Materyal: Oyuncak (köpek), Baba ve Ela/Ali

Hikâye:

Ela/Ali, anne ve babasıyla birlikte alışverişe çıkmış. Uzun bir gezintinin ardından bir oyuncak mağazasının önünden geçerken Ela/Ali oyuncak bir köpek görmüş ve bu oyuncak çok beğenmiş. Ela/Ali: Babacım şu köpeğe baksana. Ne kadar da güzel? Lütfen bunu alabilir miyiz? Baba: Maalesef Ela/Ali. Evde konuşmuştuk. Bugün sana oyuncak alamayız. Ela/Ali: Ama lütfen babacım, lütfen alalım. Lütfen, lütfen. Baba: Hayır Ela/Ali. Sana söylediğim gibi bugün oyuncak almayacağız. Hadi bakalım eve gidiyoruz. Uygulayıcı: Sonra Ela/Ali ne yapmış?



**EK 4. Sosyal Problem Çözme Becerisi Ölçeği Uygulama Eğitimi Alındığı Dair
Belge**

15.01.2024

İlgili Makama

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Merve Turaç Doğan 20 Nisan 2021 tarihinde Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeğini kullanabilmesi için gerekli olan eğitimi çevrimiçi olarak tarafımdan almıştır.

Doç. Dr. Gülçin Güven

EK 5. Sosyal Problem Çözme Becerisi Ölçeği İzni



Merhabalar,
Öncelikle çalışmamıza gösterdiğiniz ilgi için teşekkür ederiz.
Geliştirdiğimiz Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'ni kullanabilirsiniz. Ölçme aracımız projektif bir ölçme aracı olduğundan uygulama ve değerlendirme süreci ile ilgili eğitim almanız gerekmektedir (Eğitim ücretsizdir). Danışman hocalarım ile de görüşüp uygun bir takvim ayarlayabiliriz. Çalışmanızda kolaylıklar dilerim...

—
Dr. Öğr. Üyesi Elif YILMAZ
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü
Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı
E-Mail:

EK 6. Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 24.10.2022-E.491916



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-491916
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

24.10.2022

Dağıtım Yerlerine

Daha önce 11.05.2021 tarihli ve E.355517 sayılı yazımız ile onay alan 2022-569 kod numaralı, Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Merve Hicret DOĞAN'ın, Prof.Dr.Hacer Elif DAĞLIOĞLU'nun danışmanlığında yürüttüğü *"Annelerin Psikolojik İyi Oluşu ile 48-72 Aylık Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi "* başlıklı tez çalışması hakkında ilgililerden alınan 14.10.2022 tarihli dilekçe Komisyonumuzun 18.10.2022 tarih ve 17 sayılı toplantısında görüşülmüştür.

Dilekçede; çalışmanın yapılması planlanan yerleri olan İzmir'in Gaziemir/ Karabağlar ve Kayseri'nin Melikgazi, Talas ve Kocasinan ilçeleri iken, İzmir ilinde hiç veri toplanmaması sebebiyle veri toplanacak tek ilin Kayseri ilinin Melikgazi, Kocasinan ve Talas ilçeleri olarak yöntem kısmında değişiklik yapılması ile ilgili talebin uygun olduğuna oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste
DAĞITIM
Gereği:
Sayın Prof. Dr. Hacer Elif DAĞLIOĞLU

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Bu belge ait resmi elektronik imza ile imzalanmıştır.

Bu belgeyle ilgili olarak aşağıdaki bilgileri lütfen kontrol ediniz.

EK 7. Millî Eğitim Bakanlığı'ndan Alınan Araştırma İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 14.12.2022-E.535111



T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-47882400-602.04.01-65820565
Konu : Araştırma Uygulama İzni
Merve Hicret DOĞAN

14.12.2022

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: 24/11/2022 tarih ve 517886 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Merve Hicret DOĞAN'ın, Prof. Dr. Hacer Elif DAĞLIOĞLU'nun danışmanlığında yürüttüğü "Annelerin Psikolojik İyi Oluşu ile 48-72 Aylık Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu araştırmanın uygun görüldüğüne dair Valilik Oluru ekte gönderilmiştir.

Söz konusu araştırma ile ilgili sonuç raporunun, çalışma bitiminden itibaren en geç 30 gün içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Ayhan TELTİK
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- Araştırma İzin Onayı (1 Sayfa)
- Yazı ve Ekleri (74 Sayfa)
- Mühürlü Ölçek Örnekleri (8 Sayfa)

Resmî Gazete



T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-47882400-602.04.01-65775897
Konu : Araştırma Uygulama İzni
Merve Hicret DOĞAN
T.C. (17467256604)

13/12/2022

KAYSERİ VALİLİĞİNE

İlgi : (a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı (2020/2) Genelgesi.
(b) Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 24/11/2022 tarih ve 517886 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Merve Hicret DOĞAN'ın, Prof. Dr. Hacer Elif DAĞLIOĞLU'nun danışmanlığında yürüttüğü "Annelerin Psikolojik İyi Oluşu ile 48-72 Aylık Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu araştırma talebine ilişkin ilgi (b) yazı ve ekleri Araştırma ve Değerlendirme Komisyonunca incelenmiş olup, ilgi (a) Genelge doğrultusunda, söz konusu araştırmanın, 2022 - 2023 eğitim öğretim yılında, ilimiz Melikgazi, Kocasinan ve Talas ilçelerindeki okullarda öğrenim gören öğrenci ve velilerin gönüllülük esasına göre katılımlarıyla, kurum faaliyetlerinin aksatılmadan, ders saatleri dışında yapılması, ayrıca söz konusu araştırmanın denetimi ilgi genelge gereği okul müdürlükleri ile ilçe milli eğitim müdürlüklerinde olmak üzere ve yazımız ekinde gönderilen mühürlü veri toplama aracının uygulama sırasında çoğaltılarak kullanılması, Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınızı arz ederim.

Ayhan TELTİK
İl Milli Eğitim Müdürü

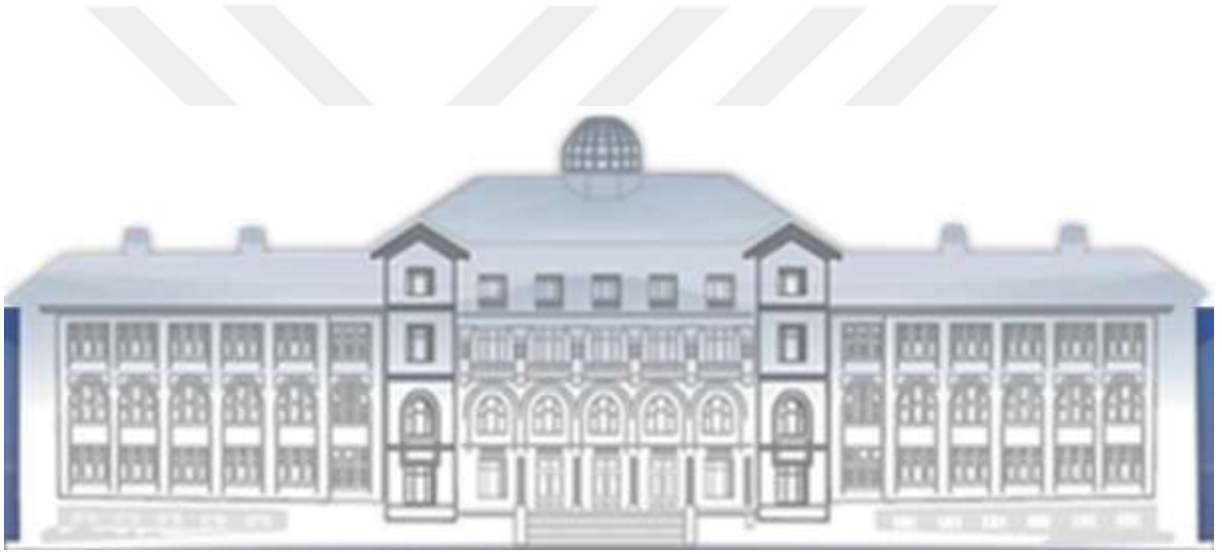
Ek:

- İlgi(b)Yazı ve Ekleri (74 Sayfa)
- Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
- Mühürlü Ölçek Örnekleri (8 Sayfa)

OLUR

Şenol ESMER
Vali a.
Vali Yardımcısı

Aİ
Te
E-
Kı



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..