

Araştırma

ÇEVRE YOKSUNLUĞUNA BAĞLI ENGELLENEN 8-12 YAŞINDAKİ ÇOCUKLAR İÇİN SOSYAL PROBLEM ÇÖZME ÖĞRETİMİ

Social Problem Solving Training for Environmentally Deprived 8-12 Aged Children

Duyan MAĞDEN*

E. Helin YABAN**

*Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü Emekli Öğretim Üyesi

**Araş. Gör. Uzm. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü

İletişim Bilgileri:

İletişim: Araş. Gör. E. Helin Yaban

Adres: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü
Sıhhiye - ANKARA

Tel: 305 15 26/116

Belgeç (Fax): 305 30 53

e-posta: hyaban@hacettepe.edu.tr

Bu çalışma daha önce herhangi bir yerde yayınlanmamış ya da yayınlanmak üzere herhangi bir yayın organına gönderilmemiştir.

ÖZET

Bu çalışmada, ilköğretime devam eden, psikososyal açıdan dezavantajlı 8-12 yaşındaki çocukların sosyal problem çözme becerileri ve bu becerilerin desteklenmesine yönelik hazırlanan öğretim programlarının sözü edilen beceriler üzerindeki rolü ele alınmaktadır. Araştırmanın örneklemini, Ankara ili Altındağ İlçesindeki iki ilköğretim okuluna devam eden ve psikososyal açıdan dezavantajlı 8-12 yaşındaki çocuklar arasından seçilen 15 çocuk (Yaş, Ort.= 11.1, S = 1.2) oluşturmuştur. Uygulama öncesi ve sonrasında çocukların sosyal problem çözme becerileri, sosyal problem çözmenin iki boyutta (nesne edinme ve arkadaş edinme) ele alındığı 'Sosyal Problem Çözme Testi (SPÇT)' (Rubin, 1988) kullanılarak değerlendirilmiştir. Altı hafta süresince haftada bir kez gerçekleştirilen uygulamalarda kişiler arası çatışmalar hakkında fikir yürütmeyi içeren, bilişsel ve sözel odaklı olarak planlanmış uygulamalara ve kendinin ve diğerlerinin duygularının farkına varmayı, işbirliği ve paylaşmayı desteklemeye yönelik rol alma ve hareket içeren uygulamalara yer verilmiştir. Tek grup öntest-sontest kontrol grupsuz desenin kullanıldığı çalışmanın verileri, Wilcoxon işaretli sıralar testi ile analiz edilmiştir. Sonuçlar, çocukların sosyal problem çözme testinin alt boyutlarından aldıkları öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu; öğretim programının çocukların kendilerine sunulan hipotetik problemlere daha fazla çözüm ve daha fazla alternatif üretmelerine katkı sağladığını göstermiştir. Uygulanan öğretim programlarının çocukların nesne edinme ile ilgili problem durumlarında farklı tip stratejiler oluşturmaları üzerinde anlamlı bir rolü olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Sosyal problem çözme, çevre yoksunluğu, orta çocukluk, sosyal problem çözme öğretim programı

ABSTRACT

The current study was to examine social problem solving skills of psychosocially disadvantaged 8-12 year old children who attended elementary school and to investigate the role of teaching applications which was established to develop these skills. Participants were 15 primary school age children (Age, M = 11.1, S = 1.2) from two elementary schools of Altındağ district of Ankara. Social problem-solving skills were assessed before and after training programme by using Social Problem Solving Test (SPST) (Rubin, 1988) which include the object-acquisition scenarios and friendship dilemmas. Participants were attended in treatment once per week over a six-weeklong period. The treatments, which focus on cognitive and verbal skills, included expression of an opinion about interpersonal conflicts. Additionally, promotion of the awareness of both self and others' emotions, of cooperation and sharing were also included the applications that focus on taking a role and movement. Research data that carried out by using one group pre-testpost-test design were analysed by Wilcoxon signed rank test. The results indicated that children's pre and post test scores of SPST subtests were significantly different. Training programme contributed more responses and more alternative solution strategies to hypothetical problems. However, there was no significant role of training programme on generating different strategies for object-acquisition scenarios.

Key Words: Social problem solving, environmentally deprivation, middle childhood, social problem solving training program

GİRİŞ

Sosyal gelişimi içeren tüm gelişim alanları üzerinde olumsuz rol oynayan çevresel koşullar ve yoksulluk, çocukların büyük bir kısmını etkilemektedir. Yoksulluğun karakteristik özellikleri olan artan duygusal bunaltılar (McLoyd, 1990), çevresel stres kaynaklarının çokluğu (Evans ve English, 2002), saldırganlığın artması (Patterson, Kupersmidt ve Vaden, 1990) ve nüfusa oranı (2009 yılı itibariyle %18.08; TÜİK, 2011) göz önüne alındığında, yoksul ailelerin çocuklarının sosyal yeterliği edinmesinin daha fazla mücadele gerektirdiği açıktır. Bu araştırma, çevre yoksunluğuna bağlı engellenen çocukların sosyal problem çözme becerilerini ortaya çıkarmak ve içinde buldukları sosyal gruplarda ortaya çıkabilecek problem durumlarını etkili bir şekilde çözebilmelerini sağlayacak problem çözme becerilerinin öğretim programları ile desteklenmesi amacı ile planlanmış ve yürütülmüştür.

Okul çağı, sosyal becerilerin gelişimi için oldukça önemli bir dönemdir. Bu dönemde çocuk, ailesi dışında sosyal etkileşim kurmaya başlar. İlişkiler kurma ve akranları tarafından kabul edilme gibi gelişim görevlerini yerine getirir. Bununla birlikte, çocuğun bir grubun işlevsel üyesi olabilmesi ve gruptaki diğer üyelerin davranışlarını ve değerlerini kazanması ilk olarak ailede başlamaktadır. Çocukların yetiştirilmesinde temel kurum olan ailenin işlevlerini gerektiği gibi yerine getirememesi ise çocuğun zihinsel, sosyal, duygusal ve fiziksel açıdan tehlikede olması anlamına gelmektedir. Sosyo-ekonomik düzeyi oldukça düşük olan, kültürel kaynaklardan gereğince yararlanamayan, çoğunlukla kalabalık ailelerin çocukları olan ve yaşadığı toplumun öteki çoğunluğuna sağlanan sağlıklı büyüme ve gelişme olanaklarından yoksun bırakılmış dezavantajlı çocuklar sosyal problemleri çözmede etkili olamamaktadır (Dubow ve Tisak, 1989; Dubow, Tisak, Causey, Hryshko ve Reid, 1991). Yaşanılan olumsuz deneyimler çocuğun çevreye aşırı tepkili davranmasına neden olabilmektedir (Ackerman, Kogos, Youngstrom, Schoff ve Izard, 1999; Dodge, Lochman, Harnish, Bates ve Pettit, 1997). İhmal ve istismara açık olan bu çocuklar, çevreye karşı güven geliştirmekte zorlanmakta ve içinde buldukları sosyal gruplar tarafından kabul edilmede sorun yaşamaktadırlar (Okun, Parker ve Levendosky, 1994). Oysa kişiler arası problemleri başarılı ve etkili bir şekilde çözmek, çocuk için sosyal hayatın sağlıklı şekillenmesini ve bunun pekiştirilmesini beraberinde getirecek ve uzun vadede, sağlıklı bir toplumun varlığını destekleyecektir.

Okula başladığında çocuk çok farklı bir çevrenin içine girmekte; bu yeni çevre çocuğun karar verme, sorumluluğunu yerine getirdiği davranışlar ve kişiler arası ilişkiler boyutunda daha farklı ve çeşitli problemlerle başa çıkmasını gerektirmektedir. Sosyal-bilişsel problem çözme becerileri bu gelişimsel dönemde uyum için önemli bir belirleyici olarak kabul edilmektedir (Elias, Rothbaum ve Gara, 1986).

Sosyal problem çözme, günlük yaşam deneyimlerinde karşılaşılan problem durumu ile başa çıkmak için kullanılabilecek uygun ve etkin yolları keşfetmeyi ve tanımayı içeren bilişsel-davranışsal bir süreç olarak tanımlanmaktadır (D’Zurilla, Chang, ve Sanna, 2003; Rubin ve Rose-Krasnor, 1992; Dodge, Pettit ve Bates, 1994). Çok sayıda araştırmada sosyal problem çözme becerilerinin, davranışsal uyum ve zihinsel sağlık için merkezi bir öneme sahip olduğunu gösterilmiştir (Biggam ve Power, 1999; Hopper ve Kirschenbaum, 1985; Jaffee ve D’Zurilla, 2009). Shure’ a göre (1999) sosyal problemleri etkili olarak çözmeyi öğrenme sosyal ilişkilerin niteliğini geliştirmek için kritik bir bileşendir. Bu bağlamda, sosyal problem çözme becerilerindeki olumlu değişimlerin uyum problemlerini azaltıcı bir rolü olduğu; bu becerilerin gelişiminin akranlar ve yetişkinlerle tatmin edici deneyimler için fırsat sağladığı belirtilmektedir (Elias ve ark., 1986). Sosyal problem çözme yetersizliklerinin ise saldırganlıkla olumlu yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir (Crick ve Dodge, 1994).

Çocukluk dönemi antisosyal davranışları, saldırganlık, okulu asma, yalan söyleme ve temel sosyal normları ve beklentileri ihlal eden diğer davranışları içerir (Kazdin, 1987; akt. Ang, 2003). Araştırmalar, erken dönemdeki antisosyal davranışların ileriki dönemlerde de devam etme olasılığının yüksek olduğuna işaret etmektedir (Ang, 2003; Sorlie, Hagen ve Ogden, 2008). Antisosyal ve saldırgan davranışlar sergileyen çocukların, problem durumuna etkin olmayan ve saldırganlık içeren çözümler önerdikleri, karşılarındaki kişinin davranışlarına düşmanca niyet yükledikleri, saldırganlığın olumlu sonuçlar doğuracağına inandıkları ve empatiden yoksun oldukları belirtilmektedir (Ang, 2003; Crick ve Dodge, 1994). Bu bağlamda, Quinn ve Jannasch-Pennell (1995), antisosyal davranışlar sergileyen çocukların *ilk olarak*, kişiler arası sosyal becerilerin ne zaman ve nasıl kullanılacağını ve olumlu sosyal davranışlarla çevrelerini kontrol etmeyi öğrenmeleri gerektiğini belirtmektedir. *İkinci olarak*, bu çocukların grubun bir parçası olduklarını ve kabul edildiklerini hissetmeleri gerektiğini vurgular. Yazarlara göre, birliktelik hissi geliştirildiğinde, antisosyal çocuklar akranları tarafından kabul edildiklerini hissedecek ve belki de

sapkın gruplara katılma olasılıkları azalacaktır. *Üçüncü olarak*, işbirliğine dayanan öğrenme aktiviteleri, antisosyal davranışlar sergileyen çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesinde etkili olacaktır. Araştırmacılar, sosyal-bilişsel unsurları içeren müdahalelerin, sorun davranışların artmasını önlemede etkili olabileceğine ve gelecekteki antisosyal ve şiddet içeren davranışları azaltabileceğine vurgu yapmaktadır (Guerra ve Slaby, 1989).

Yazında, çocukların sosyal becerilerinin desteklenmesine yönelik müdahale programlarına rastlanmaktadır (Frauenknecht ve Black, 2004; Lobo ve Winsler, 2006; Pellegrini ve Urbain, 1985; Shure, 1999; Spence, 2003). Geleneksel sosyal beceri öğretim programlarında, saldırganlığın ve yıkıcı davranışların yalnızca beceri yoksunluğundan kaynaklandığı varsayımının temel alındığı görülmektedir. Bu programlar sıklıkla model alma, rehberlik etme ve işbirliği, yardım etme gibi belirli davranışların öğretimini içermektedir. Diğer bir yaklaşım, saldırgan ve antisosyal davranışlar sergileyen çocuklara sosyal problem çözme becerilerinin öğretilmesidir (Ang, 2003). Shure'a göre (1997) sosyal uyum ve sosyal ilişkilerin niteliği, bireyin kişiler arası problemlerle başa çıkma becerisi ve bilişsel-duygusal faktörlerle ilişkili olan kişisel problemlerle baş edip edemediği ile ilişkilidir. Çocukların, bilişsel olarak kişiler arası problem çözme becerilerini öğrendiklerinde her gün ortaya çıkan farklı problemlerle baş etmede bu sürece başvuracakları öne sürülmektedir (Pellegrini ve Urbain, 1985).

Bu düşünceden yola çıkarak, Spivack ve Shure (1970; akt. Frauenknecht ve Black, 2004), çocuklara ön koşul olarak dil ve empati becerilerini ve alternatif çözümleri düşünme, sonuçları düşünme ve kişiler arası hedefe ulaşmak (sonuç) için yapılacakları planlamayı (çözüm)(*means-ends thinking*) içeren, üst bilişsel süreçlere ilişkin becerileri öğretmeye odaklanan bir program hazırlamışlardır. Programda, çocuklara kişiler arası problemleri etkin bir şekilde çözebilmelerine katkı sağlayacak düşünme becerilerini öğretmek amaçlanmaktadır. Problem durum ortaya çıktığında çocuğa ne yapılacağını söylemek yerine, çocuklara problem durumla ilgili görüşlerini paylaşmaları için fırsat verilmekte ve çocukların probleme uygun olan çözümü düşünmeleri sağlanmaktadır. Çocuklarla yapılan uygulamalar genel olarak iki bölümden oluşmaktadır: *problem çözmeye hazırlayıcı becerilerin* ve *problem çözme becerilerinin* kazandırılması. İlk bölümde amaç, problem çözme ile ilgili kelimeleri ya da kavramları ve kendilerinin ve diğerinin duygularını tanımlamayı, diğer kişilerin görüşlerini dikkate almayı öğrenmelerini sağlamaktır. İkinci bölümde, çocukların var olan probleme birden çok çözüm yolu bulmalarını, olası sonuçları dikkate almalarını

ve hangi çözüm yolunun en etkin olduğuna karar vermelerini sağlamak amaçlanmaktadır.

Diğer bir programda (Elias ve Clabby, 1988; akt. Frauenknecht ve Black, 2004), kendini kontrol etmeye (örn. duyguları kontrol etme, yönergeyi izleme, sakinliği koruma), sosyal farkındalığa (örn. düşüncelerini diğerleri ile paylaşma, yardım etme ve isteme, paylaşma, işbirliği, konuşmaya katılma), düşüncenin organize edilmesine (örn. kendisinin ve diğerlerinin farklı duygularının farkına varma, kendine problemin ne olduğunu söyleme, hedefe karar verme, problemi çözebilecek çözüm yollarını bulma) odaklanan ve çocukların bu becerileri kullanmalarına fırsatlar sunan beceri bazlı, sistematik bir program uygulanmıştır.

Spence (2003), yedi-on sekiz yaş arasındaki çocuklara yönelik olarak hazırladığı sosyal beceri öğretimi programında, temel sosyal becerilerin ve stratejilerin kazandırılmasını amaçlamıştır. Program, (1) *davranışsal sosyal becerilerin öğretimi* (örn. sözel ve sözel olmayan tepkiler; tartışma, model alma, rol alma, geri bildirim); (2) *sosyal algı becerilerinin öğretimi* (örn. kişinin kendi duyguları, etkileşim sırasında diğerlerinin duyguları ve bakış açıları ve belirli sosyal durumların kuralları ve özellikleri ile ilişkili ipuçlarını görme, ayırt etme ve tanımlama becerilerinin öğretimi); (3) *benlik ve benlik saygısının desteklenmesini* (kendini pekiştirme, otokontrol); (4) *sosyal problem çözme becerilerini* (problemi tanımlama, alternatif çözümleri genelleme, sonuçları çıkarsama, uygun cevapları planlama ve seçme) ve (5) *rekabeti, çekingenliği, uygunsuz sosyal cevapları azaltmayı* içerir. Programın, duygusal, davranışsal ve gelişimsel sorunları olan çocukların belirli sosyal becerileri kazanmasında etkili olduğu belirlenmiştir.

Yukarıda sözü edilen programlar, genellikle, kişiler arası çatışmalar hakkında fikir yürütmeyi içeren, bilişsel ve sözel odaklı olarak planlanmış aktiviteler ve öğretim programlarıyla sunulmaktadır. Akranlarla etkileşime dayanan, paylaşmayı, sıra almayı, işbirliğini, diğerinin düşüncelerini ve duygularını göz önüne almayı vurgulayan ve saldırganlığı azaltmaya yönelik olarak hazırlanan sanat ve drama gibi etkinliklerin de çocukların gelişim görevlerini başarıyla yerine getirmelerinde etkili olacağı düşünülmektedir. Örneğin, bazı araştırmacılar bilişsel ve sözel odaklı olan programlarda genellikle, sosyal yeterliği teşvik eden sanatın rolünün, özelde müzik, dans ve hareket etkinliklerinin rolünün, unutulduğunu vurgulamaktadırlar (Lobo ve Winsler, 2006). Lobo ve Winsler'e (2006) göre hareket içeren programlar, benlik farkındalığını ve benlik saygısını, duygusal ve bilişsel zorluklarla başa çıkmayı,

yoğunlaşma ve odaklanmayı, duyguları ifade etmeyi ve anlamayı, otokontrolü, problem çözme, karar verme, sorumluluk alma, uygun çözümler üretme, adapte etme ve alternatifleri test etmeyi içeren çok sayıda alanda sağlıklı gelişimi destekler. Ayrıca, rol almaya yönelik uygulamalar çocukların fiziksel, duygusal, duyuşsal ve bilişsel olarak katılımını sağlayan bir öğrenme deneyimi sunar ve çocukların var olan ve ortaya çıkabilecek problemleri çözmelerini sağlayan bir süreç olarak tanımlanır (Starko, 2004). Sosyal becerilerin öğrenilmesinde diğer yöntemlerden biri de kitaplardır. Hikâyeler bir yandan kavrama ve okuma becerileri gibi akademik becerileri desteklerken bir yandan da çocuğa deneyimlerini ve problemleri çözmek için kullandığı stratejileri gözden geçirme fırsatı sunar. Duygu ve düşüncelerini ifade etmede zorlanan çocuklar kendi duygu ve düşüncelerini kitaplarda bulabilirler (Uzmen, 2001). Örneğin, çocuklara hikâyede ne olduğu, olayın nedenleri, olayın karakterinin kendini nasıl hissettiği, benzer bir durumda çocuğun kendisini nasıl hissedeceği gibi sorular sorulduğunda, çocuktan problemi tanımlaması ve kendisini başkasının yerine koyması istenmiş, çocuğun kendi duygularını fark etmesi sağlanmış olacaktır.

Bu araştırmada, hem kişiler arası çatışmalar hakkında fikir yürütmeyi içeren, bilişsel ve sözel odaklı olarak planlanmış aktivitelerden hem de rol alma, hareket ve dans etkinliklerinden yararlanılarak hazırlanan öğretim programlarının ilköğretime devam eden sekiz-on iki yaşındaki psikososyal açıdan dezavantajlı çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerinde oynadığı roller değerlendirilmiştir.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Ankara ili Altındağ İlçesinde bulunan iki ilköğretim okuluna devam eden ve psikososyal açıdan dezavantajlı 8-12 yaşındaki çocuklar arasından seçilen 18 çocuk çalışmanın örneklem grubunu oluşturmuştur. Erkek öğrencilerden 3'ü uygulamalara düzenli devam etmediği için analiz dışında bırakılmış ve araştırma 15 çocukla (12 erkek, 3 kız) tamamlanmıştır. Uygulamaya dahil edilen çocukların genel özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.Araştırma Örnekleminin Demografik Özellikleri

	Kız (n = 3)		Erkek (n = 12)	
	Sayı(%)	Ortalama (S)	Sayı (%)	Ortalama (S)
Yaş		10.33 (2.08)		11.25 (.87)
Anne Öğrenim Durumu				
Okur-yazar değil	-		2 (16.7)	
Okuryazar	2 (66.7)		-	
İlkokul	1 (33.3)		2 (16.7)	
Ortaokul	-		4 (33.3)	
Lise	-		1 (8.3)	
Üniversite	-		-	
Belirtmemiş	-		3 (25.5)	
Baba Öğrenim Durumu				
Okur-yazar değil	-		-	
Okuryazar	-		2 (16.7)	
İlkokul	2 (21.7)		1 (8.3)	
Ortaokul	1 (14.5)		5 (41.7)	
Lise	-		1 (8.3)	
Üniversite	-		-	
Belirtmemiş	-		3 (25.0)	
Okulöncesi Eğitim				
Alan	-		2 (16.7)	
Almayan	3 (100.0)		10 (83.3)	
Kardeş Sayısı				
Tek çocuk	-		-	
Tek kardeş	-		6 (8.3)	
İki kardeş	1 (33.3)		1 (25.0)	
Üç kardeş	1 (33.3)		2 (25.0)	
Dört kardeş	1 (33.3)		3 (33.3)	
Beş ve daha fazla	-		1 (8.3)	

Veri Toplama Araçları

Çocuk Bilgi Formu: Çocuk bilgi formunda, çocuğun yaşı, cinsiyeti, okul öncesi eğitim alma durumu, kardeş sayısı, doğuş sırası, anne ve babanın öğrenim düzeyi gibi bilgiler yer almaktadır.

Sosyal Problem Çözme Testi (Social Problem Solving Test-SPST; Rubin, 1988). Test, sosyal problem çözmenin nitel ve nicel boyutlarını ortaya koymak amacı ile tasarlanmıştır. Testte, örnekleme alınan her bir çocuğa diğer bir çocuğun sahip olduğu nesneyi edinmeyi ya da çocuğun bulunduğu ortama yeni gelen diğer bir çocukla tanışmayı istemesi ile ilgili hikâye karakteri üzerinden bir dizi problem durumu sunulmaktadır.

Test iki bölümden oluşmaktadır. *Nesne edinme* ile ilgili bölümde, nesneyi başkasından alma ile ilgili problem durumunu betimleyen beş hikâye bulunmaktadır. Her hikâye, bir çocuğun, diğer çocuğun sahip olduğu nesne (örn. bisiklet) ile oynamak istediğini ve diğer çocuğun elinde bulunan nesneyi edinmek için ne gibi

stratejiler kullanabileceği üzerinde düşünmesini içermektedir. Nesne edinme ile ilgili olarak her bir çocuğa beş resim gösterilir. *Arkadaş edinme* ile ilgili bölümde üç hikâye bulunmaktadır. Çocuğa kendisine anlatılan üç hikâye için üç farklı resim gösterilir. Her bir hikâye, bir çocuğun, diğer bir çocukla tanışmak istemesini ve çocuğun diğeriyle tanışabilmek için ne gibi stratejiler kullanabileceği üzerinde düşünmesini içermektedir. Her bir hikâyede çocuğa problem durum açıklanır. Problem durumların açıklanmasından sonra çocuğa hikâye ile ilgili sorular sorulur. Çocuktan her durum için üç cevap istenir. Çocuğun verdiği cevaplar, cevap kâğıdına kaydedilir.

Sunulan problemlere önerilen çözümler üç temel alanda puanlandırılır. (1) *Kategorilere Göre Puanlandırma*, çocuğun her bir hikâyeye verdiği cevapların (cevap 1-3) testte belirtilen kategorilere göre (örneğin, arkadaş edinme ile ilgili olarak verilen cevapların davet, dolaylı girişim, olumlu sosyal davranış- iltifat, doğrudan girişim, yetişkin müdahalesi, kural dışı, konuşma başlatma kategorilerine göre kodlanması) kodlanmasıdır. Her bir hikâyede kullanılan kategorilerin toplanması ile toplam kategori sayısı elde edilir. İkinci olarak, sunulan her bir hikâyeye için çocuğun verdiği cevapların girdiği farklı kategori sayıları değerlendirilir. Değerlendirme, nesne edinme ve arkadaş edinme için belirlenen kategorilerin alt kategori tiplerine ayrılması ile yapılır. Örneğin, nesne edinme ile ilgili olarak, soru sorma, nezaket, söyleme-olumlu sosyal davranış, adil paylaşım-sıra alma, bekleme kategorilerinin tümü "olumlu sosyal davranış kategorileri" başlığı altında toplanır.

Çocuğun problem durumunu çözmek için olumlu sosyal davranış kategorinin kaç farklı tipini kullandığının değerlendirilmesi ile farklı kategori sayıları toplamı elde edilir. (2) *İlgi Puanları*, verilen bir cevabın problemi belirtildiği gibi çözüp çözmediğinin değerlendirilmesiyle elde edilir. Sekiz hikâyenin ilgi puanları toplamı, çocuğun testten aldığı ilgi puanını göstermektedir. (3) *Esneklik Puanları*, çocuğun verdiği cevabın verilen problem durumunu çözmemesi durumunda çocuğun problem durumunu çözecek yeni stratejiler kullanıp kullanmadığının değerlendirilmesiyle elde edilir. Sekiz hikâyenin esneklik puanları toplamı, çocuğun testten aldığı esneklik puanını göstermektedir (Rubin, 1988). Arı ve Yaban (2012) yaptıkları araştırmada, Cronbach alfa iç tutarlık katsayılarını toplam cevap sayıları için .84, farklı kategori sayısı için .89, ilgi puanları için .85, esneklik puanları için .83 ve tüm test için ise .89 olarak bulmuştur. Yargıcı tutarlığına ilişkin olarak yapılan değerlendirmelerde iki değerlendirme için elde edilen korelasyon katsayısı, toplam cevap sayıları için .77, farklı kategori sayıları için .80, ilgi puanları için .94 ve esneklik puanları için .88'dir.

Uygulamalar. Çalışmanın eğitim uygulamaları aşamasında, yazından elde edilen bilgiler çerçevesinde, sosyal problem çözme programlarına ve problem çözmeye yönelik düşünceleri destekleyen uygulamalara yer verilmiştir.

Altı hafta süresince haftada bir kez yapılan uygulamalarda hangi amaçlara yer verileceği önceden belirlenmiştir. Her hafta farklı amaçları ve kazanımları hedefleyen 3'er program uygulanmıştır. Genel olarak, çocukların dinleme ve konuşma, duygularını tanıma ve ifade etme, kendinin ve diğerlerinin farklı özellikleri olduğunun farkına varma, davranışının olası neden ve sonuçlarının farkına varma, problem durumu tanımlayabilme ve çözebilecek çeşitli çözüm yolları üretme ve –ebilir/-abilir takılarını ve “ve/veya”, “aynı/farklı”, “-dir /değildir”, “şimdi-sonra”, “önce-sonra”, “bazısı-hepsi”, “eğer-daha sonra”, “neden-çünkü”, “doğru-yanlış” gibi kavramları tanıma becerilerinin, grup etkinliklerine katılma, paylaşma ve diğerine yardım etme gibi davranışlarının desteklenmesi amaçlanmıştır.

Kişiler arası bilişsel problem çözme becerilerinin desteklenmesi amacıyla, her hafta, çocuklara bir ya da birkaç olay sunulmuş (örn. “Sizin için çok önemli olduğunu düşündüğünüz bir şey yapıyorsunuz. Kardeşiniz ya da bir arkadaşınız gelip sizi işinizden alıyorkoyuyor. İşinize devam etmek istiyorsunuz. Ne yaparsınız?” ya da “Okuldaki çocuklar ve mahalledeki arkadaşları onunla alay ettiği için Özgür kendini kötü ve incinmiş hissediyordu. Hikâye, arkadaşlarının Özgür’ü oyunlarına alması ve onunla alay etmemeleriyle son buldu. Sizce arada geçen sürede ne oldu?”) çocukların problemi tanımlaması, probleme alternatif çözümler oluşturması, alternatif çözümler içinden en etkin seçeneği bulması gibi süreçler üzerinde durulmuştur.

Amaçların gerçekleştirilebilmesi için hem kişiler arası çatışmalar hakkında fikir yürütmeyi içeren, bilişsel ve sözel odaklı olarak planlanmış aktivitelerden hem de rol alma ve hareket içeren uygulamalardan yararlanılmıştır. Örneğin bir uygulamada, çocuklardan insanlara ait özelliklerden yola çıkarak zıt kelimelerden oluşan (örn. uzun/kısa, zayıf/şişman, çirkin/güzel, sıkıcı/heyecanlı, mutlu/üzgün, sinirli/sakin, çalışkan/tembel) bir liste yapmaları istenmiş ve ardından çocuklara çok mutlu olmanın nasıl bir şey olduğu, yanlış olan bir şey düşündüklerinde akıllarına ne geldiği, sinirli olan birinin nasıl bir kişi olabileceği ve bedenlerini kullanarak sinirli olduklarını nasıl gösterebilecekleri sorulmuştur. Diğer bir uygulamada, problemin ne olduğu, bir problemi zor yapan şeyin ne olduğu, kolay bir problemin nasıl olacağı sorulmuş ve eğer problem bir hayvan, bir bitki ya da herhangi bir şey olsaydı neye

benzeyeceğini düşünmeleri ve örneğin küçük, orta, büyük problemlerin neye benzediğini kendilerine verilen kâğıtlara çizmeleri istenmiştir. Küçük ya da büyük bir problem karşısında kendilerini nasıl hissedebileceklerini, bu problemi ellerinde taşıırken nasıl hareket edebileceklerini göstermeleri sağlanmıştır. Problem gerçekten karşılırlarına çıksaydı neler yapabilecekleri, problemi çözmek için yapacakları ilk şeyin ne olacağı sorulmuş ve “eğer bir problemi çözmek istersem ... yapabilirim”, “Eğer anlamadığım ya da çözmekte zorlandığım bir problemle karşılaşılırsam ... yapabilirim.” şeklinde sunulan ifadeleri tamamlamaları istenmiştir.

Veri Toplama Süreci

Öncelikle uygulama yapılacak bölge belirlenmiş ve Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'na bağlı bir toplum merkeziyle görüşülmüş ve iki ilköğretim okulu belirlenmiştir. İlgili birimlerden gerekli izinler alındıktan sonra okul müdürleri, yardımcıları ve rehberlik servisiyle görüşülerek uygulamaya alınacak çocuklara karar verilmiştir. Uygulamalar, araştırmaya katılmayı kabul eden ve ailesinden onay alınan çocuklarla okul idaresinin uygun gördüğü mekânda ve saatlerde gerçekleştirilmiştir.

Ön test uygulamaları program uygulamalarından 20 gün önce yapılmıştır. Test uygulamaları çocukların yaşları göz önüne alınarak küçük gruplar halinde yürütülmüş ve yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Çocuklara yapılacak çalışma ile ilgili genel bir bilgi vermiş ve gönüllülüğün esas alındığı belirtilmiştir. Altı hafta süresince haftada bir gün yapılan uygulamalar yaklaşık olarak 120 dakika sürmüştür. Son test uygulamaları, program uygulamaları tamamlandıktan 10 gün sonra gerçekleştirilmiştir.

Uygulamaya dahil edilemeyen çocukların aileleri ve öğretmenler için sosyal problem çözmeye becerilerinin nasıl desteklenebileceğine ilişkin bilgilerin yer aldığı broşürler hazırlanmış ve öğretmen ve ailelere ulaştırılmıştır.

Verilerin Analizi

Uygulanan eğitim programının etkililiğinin değerlendirilebilmesi amacıyla, katılımcı sayısındaki yetersizlik göz önüne alınarak ($N < 30$), “Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi”nden yararlanılmıştır. Araştırmada “Tek grup öntest-sontest kontrol grupsuz deney deseni” kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın amacı doğrultusunda ilk olarak verilerin istatistik analizler açısından uygunluğu sınanmıştır. Değişkenlerin normallik sayıltısını karşılayıp karşılamadığı kayışlılık (skewness) ve sivrilik (kurtosis) değerlerine bakılarak değerlendirilmiştir. Araştırmada sosyal problem çözme değişkenleri için kayışlılık değerlerinin West, Finch ve Curran'ın (1995; akt. Milfont ve Duckitt, 2004) önerileri doğrultusunda kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. Araştırma değişkenleri normallik sayıltısını karşılamaktadır. Tek değişkenli aşırı değerlerin belirlenmesi amacıyla her bir değişken için z değeri (± 3.29) hesaplanmış, değişkenlerin belirlenen ölçütü karşıladığı saptanmıştır.

Sosyal problem çözme becerilerini desteklemeye yönelik öğretim programlarına katılan çocukların sosyal problem çözme testi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yürütülen analiz sonuçları, ön test ve son test ölçümleri arasındaki farkın nesne edinme puanları ($z = -2.16, p < .05$), arkadaş edinme puanları ($z = -2.97, p < .01$), arkadaş edinme ile ilgili farklı kategori puanları ($z = -3.13, p < .01$), ilgi ($z = -2.97, p < .01$) ve esneklik puanları ($z = -2.84, p < .01$) için anlamlı olduğunu göstermiştir (Bkz. Tablo 2). Ön testte sıra ortalaması nesne edinme puanları için 4.5, arkadaş edinme puanları için 3.5, arkadaş edinme ile ilgili farklı kategori puanları için 0.0, ilgi puanları için 3.5 ve esneklik puanları için 2.5 olarak bulunmuştur. Son test sıra ortalaması ise nesne edinme için 6.33, arkadaş edinme için 7.29, arkadaş edinme ile ilgili farklı kategori puanları için 6.0, ilgi puanları için 7.29 ve esneklik puanları için 7.82'dir. Etki büyüklüğü nesne edinme puanları için .56, arkadaş edinme puanları .77, arkadaş edinme farklı kategori puanları için .81, ilgi puanları için .77 ve esneklik puanları için ise .56 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar uygulamaların etkisinin üst düzeyde olduğuna işaret etmektedir (Etki büyüklüğü için bkz. Field, 2009). Uygulama öncesi ve sonrası için sosyal problem çözme puan ortalamalarına ilişkin grafikler Şekil 1'de sunulmuştur.

Tablo 2.Uygulama öncesi ve sonrası çocukların sosyal problem çözme test puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testine göre incelenmesi

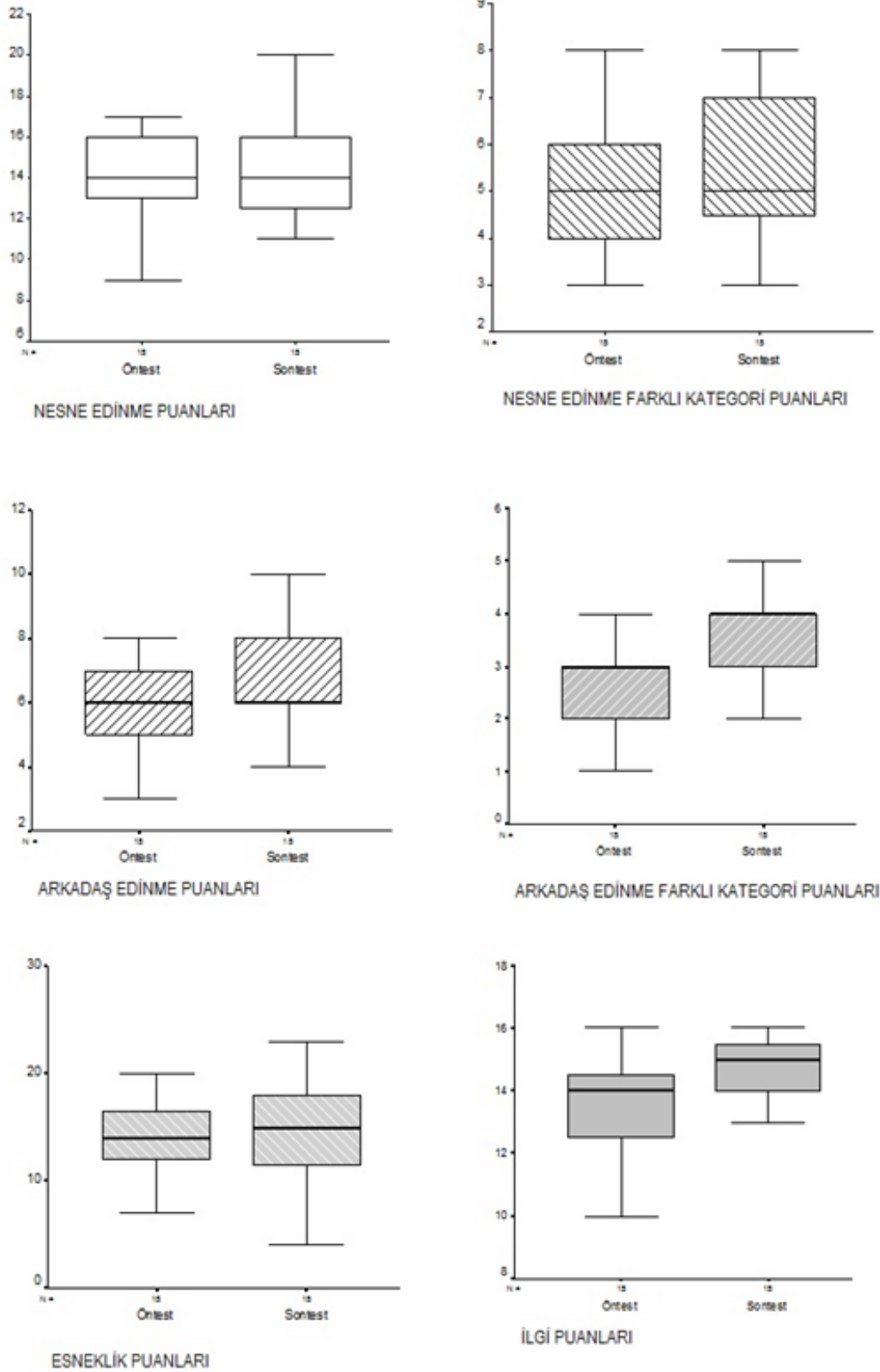
Sosyal Problem Çözme Alanı	Ort.		S		Medyan		(Min-Max)		Z	p
	Son- Test	Ön- Test	Son- Test	Ön- Test	Son- Test	Ön- Test	Son- Test	Ön- Test		
Nesne Edinme	14.9	13.7	3.3	2.8	14.0	14.0	7-21	7-17	-2.16	.031*
Arkadaş Edinme	7.3	5.6	1.4	1.5	7.0	6.0	5-10	3-8	-2.97	.003**
Nesne Edinme Farklı Kategori	5.7	5.1	1.6	1.6	6.0	5.0	3-8	3-8	-1.53	.126
Arkadaş Edinme Farklı Kategori	3.7	2.8	0.7	0.9	4.0	3.0	3-5	1-4	-3.13	.002**
İlgi	14.9	13.3	1.5	2.1	15.0	14.0	11-16	9-16	-2.97	.003**
Esneklik	16.3	13.5	4.9	4.2	17.0	14.0	4-23	4-20	-2.84	.004**

Not.* $p < .05$, ** $p < .01$

TARTIŞMA

Yaşadığı toplumun öteki çoğunluğuna sağlanan sağlıklı büyüme ve gelişme olanaklarından yoksun bırakılmış dezavantajlı çocuk için, elverişli olmayan çevre koşulları sosyal becerilerin kazanımını olumsuz yönde etkileyecektir (Mağden, 1986). Araştırmalar, psikososyal açıdan dezavantajlı çocukların gerek aile içindeki sıkıntıların daha fazla olması gerekse toplumun diğer bireylerinin ulaşabildiği kaynaklardan eşit şekilde yararlanamamaları nedeni ile sosyal çevrede normal akranlarına göre etkin olamadıklarına işaret etmektedir (Dubow ve ark., 1991; Patterson ve ark., 1990; West, Denton ve Reaney, 2001). Sosyal becerileri zayıf olan çocuklar, çocukluk, ergenlik ve daha sonraki dönemlerde akranları tarafından reddedilmeyi (Dodge ve Asher, 1986), davranış problemlerini (Rubin, Burgess ve Coplan, 2002), okul başarısızlığını (Siu ve Shek, 2005), düşük benlik saygısını (D'Zurilla ve ark., 2003) ve uyum problemlerini (Parker ve Asher, 1987; Biggam ve Power, 1999) içeren çeşitli problem yaşantılar açısından büyük bir risk altındadırlar. Sosyal hayatın sağlıklı şekillenmesi, karşılaşılan sosyal problemlerin çözülmesinde etkin olan stratejilerin kullanılmasına bağlı olduğu için çocukların kişiler arası problemleri başarılı ve etkin bir şekilde çözmesini sağlayacak faktörlerin ele alınması son derece önemlidir. Bu bilgiler ışığında bu araştırmada, uygulanan öğretim programlarının psikososyal açıdan dezavantajlı çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerinde oynadığı rolün değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Uygulanan öğretim programlarının etkin problem çözme becerilerinin gelişimine yaptığı

Şekil 1. Uygulama öncesi ve sonrası sosyal problem çözme testi puanları ortalamaları arasındaki farkın şekilsel gösterimi



katkıların belirlenmesinin olumlu sosyal davranışların arttırılmasına yönelik müdahale programlarına dikkat çekebileceği ve ileride yapılacak uygulamalara yol gösterebileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonuçları, uygulanan altı haftalık öğretim programının ilköğretim birinci kademedede okuyan sosyal olarak dezavantajlı çocukların nesne edinme ile ilgili problem durumlarına getirdikleri çözüm sayısı, arkadaş edinme ile ilgili problem durumlarına getirdikleri çözüm sayısı ve arkadaş edinme ile ilgili problem durumuna verilen cevapların girdiği farklı kategoriler üzerindeki rol oynadığını göstermiştir. Ayrıca, problem durumunda verilen cevabın problemi belirtildiği gibi çözüm çözemeyeceğinin sınıflandırılması (ilgi) ve problem durumunda verilen cevapların esnekliğinin uygulama öncesi ve sonrasında farklılık gösterdiği; program uygulamaları sonrası çocukların ilgi ve esneklik puanlarında artış olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte, uygulanan öğretim programlarının nesne edinme ile ilgili problem durumuna verilen cevapların girdiği farklı kategoriler üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir.

Genel olarak ele alındığında, uygulanan program çocukların kendilerine sunulan hipotetik problemlere daha fazla çözüm üretmelerine ve daha fazla alternatif cevaplar oluşturmalarına katkı sağlamıştır. Bu bulgular, çocukların çatışma çözme ve sosyal problem çözme becerilerinin desteklenmesine yönelik olarak hazırlanan programların ele alındığı daha önceki araştırmaların bulguları ile tutarlık göstermektedir (Webster-Stratton, Reid ve Hammond, 2001; Ang, 2003).

Araştırmalar, sosyal problem çözmeye odaklanan programların ilköğretim birinci kademedede okuyan çocukların bilişsel rol alma ve alternatif düşünme becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğuna işaret etmektedir (Pellegrini ve Urbain, 1985; Ang, 2003). Bu araştırmada da, kişiler arası çatışmalar hakkında fikir yürütmeyi içeren, bilişsel ve sözel odaklı olarak planlanmış aktivitelerden ve paylaşmayı, sıra almayı, işbirliğini, diğerinin düşüncelerini ve duygularını göz önüne almayı içeren uygulamalardan yararlanmışlardır. Sonuçlar, bu tür uygulamaların çocukların sosyal problem çözme becerilerini destekleyebileceğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte, uygulamalar sonrası tek bir ölçüm alınmış olması söz konusu becerilerin sürekliliğine ilişkin yorumlamaları sınırlandırmaktadır. Yapılacak araştırmalarda bu sınırlılığın göz önüne alınması gerekmektedir.

Araştırmada, uygulanan öğretim programlarının çocukların nesne edinme ile ilgili problem durumlarında farklı tip stratejiler oluşturmaları üzerinde anlamlı bir rolü olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç, haftada bir gün, iki saatlik sürelerle uygulanan ve

altı hafta süren programların çocuklara nesne edinme ile ilgili problem durumunda farklı tip stratejiler kullanma becerisinin kazandırılmasında yeterli olmadığını ve uygulamalarda nesne edinme ile ilgili problem durumlarına daha fazla yer verilmesi gerektiğini düşündürmektedir.

Kısacası, hem kişiler arası çatışmalar hakkında fikir yürütmeyi içeren, bilişsel ve sözel odaklı olarak planlanmış uygulamalara hem de rol alma ve hareket içeren etkinliklerinden yararlanılarak hazırlanan aktivitelere yer verilen uygulamaların çocukların sosyal problem çözme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı söylenebilir. Bununla birlikte, araştırmanın bir dizi sınırlılığa sahip olduğu da göz önünde bulundurulmalıdır. Bu çalışmada, yalnızca çevre yoksunluğuna bağlı engellenen çocuklara yönelik programlar uygulanmıştır. Çocuklarının sosyal problem çözme becerilerini nasıl destekleyebileceklerini içeren broşürler dışında ailelere yönelik herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Ailenin sahip olduğu özelliklerin (örn. sosyoekonomik durum, ebeveynlik uygulamaları, aile tipi) çocuk gelişimi üzerindeki rolü göz önüne alındığında, uygulanan programların hem çocuğu hem de aileyi içermesi programın etkililiğini arttıracak, çocuklara kazandırılan davranışların kalıcılığına katkı sağlayacaktır (Webster-Stratton ve ark., 2001; Webster-Stratton, Reid ve Hammond, 2004). Benzer şekilde, ilköğretim çağındaki çocuklar için öğretmenlerin önemli rol modelleri olduğu düşünüldüğünde, uygulanan programların öğretmen öğretimini içermesi de çocuklar açısından olumlu sonuçlar doğurabilir (Webster-Stratton, Reid ve Stoolmiller, 2008). Çocuğun becerilerinin gelişmesi için gerekli koşulları sunan, sosyal dünyayı keşfetmesini sağlayan aile ve okulun sosyal problemleri çözme becerilerinin gelişiminde oynadığı rol açıktır. Ayrıca, çocukların sağlıklı gelişebilmeleri için gerekli olan aile, çoğu kez ekonomik yetersizlikler, boşanma ve hükümlülük gibi sosyal sorunlar nedeniyle bütünlüğünü sağlıklı bir şekilde devam ettirememektedir. Bu koşulları yaratan etmenlerin en aza indirilmesi için gerekli önlemlerin alınması çocukların sosyal işlevsellikleri için zorunlu görünmektedir.

Yapılacak çalışmalarda, deney ve kontrol gruplarının oluşturulması, deney grubundaki çocukların kazanımlarının daha iyi değerlendirilebilmesine olanak sağlayacaktır. Ayrıca, daha yoğun ve uzun süreli olarak planlanmış ve hem aileyi hem de öğretmenleri içeren öğretim programları çocuğun bu becerileri kazanmasında ve kazanımlarının uzun süreli olmasında daha etkili olabilir.

SONUÇ

Psikososyal açıdan dezavantajlı çocukların sosyal problem çözme becerilerini saptamak ve uygulanan öğretim programlarının bu becerilerin gelişimi üzerinde ne gibi rolleri olduğunu belirlemek amacı ile yapılan araştırma sonuçları, altı haftalık bir süreyi kapsamına rağmen öğretim programlarının çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerinde olumlu etkileri olabildiğini göstermiştir. Eğitimin amacı yalnızca çocukların akademik becerilerinin desteklenmesine yardımcı olmak değil, kişisel ve sosyal çevreye uyum sağlamaları için gereken becerileri geliştirmelerini sağlamaktır. Sonuçlar, öğretmenlerin sınıf ortamında yapacakları basit uygulamalarla, çocukların olumlu sosyal davranışlarını ve sosyal problem çözme becerilerini destekleyebileceklerine işaret etmektedir. Sosyal becerilerin kazandırılmasına yönelik olarak hazırlanacak uygulamalar, sınıf ortamında eğitim-öğretim programlarının bir parçası olarak uygulanabilir. Çocuklara yaşanan problemin ne olduğunu sormak ve çocukların yapılan davranışın ne gibi olumsuz sonuçları olabileceği ve problemin farklı yollarla nasıl çözülebileceği hakkında düşünmelerini sağlamak bu becerilerin kazanımında oldukça kritik görünmektedir.

KAYNAKÇA

- Ackerman, B. P., Kogos, J., Youngstrom, E., Schoff, K. ve Izard, C. (1999). Family instability and the problem behaviors of children from economically disadvantaged families. *Developmental Psychology*, 35(1), 258-268.
- Ang, R. P. (2003). Social problem solving skills training: Does it really work? *Child Care in Practice*, 9(1), 5-17.
- Arı, M. ve Yaban, E. H. (2012). 9-11 yaşındaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinde cinsiyet ve yaş farklılıkları. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 188-203.
- Biggam, F. H. ve Power, K. G. (1999). Social problem solving skills and psychological distress among incarcerated young offenders: The issue of bullying and victimization. *Cognitive Therapy and Research*, 23(3), 307-326.
- 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(1), 74-101.
- D'Zurilla, T. J., Chang, E. C. ve Sanna, L. J. (2003). Self-esteem and social problem solving as predictors of aggression in college students. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 22(4), 424-440.

- Dodge K. A. ve Asher, S. S. (1986). Identifying children who are rejected by their peers. *Developmental Psychology*, 22, 444-449.
- Dodge, K. A., Lochman, J. E., Harnish, J. D., Bates, J. E. ve Pettit, G. S. (1997). Reactive and proactive aggression in school children and psychiatrically impaired chronically assaultive youth. *Journal of Abnormal Psychology*, 106(1), 37-51.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S. ve Bates, J. E. (1994). Socialization mediators of the relation between socioeconomic status and child conduct problems. *Child Development*, 65, 649-665.
- Dubow, E. F. ve Tisak, J. (1989). The relation between stressful life events and adjustment in elementary school children: The role of social support and social problem-solving skills. *Child Development*, 60, 1412-1423.
- Dubow, E.F., Tisak, J., Causey, D., Hryshko, A. ve Reid, G. (1991). A two-year longitudinal study of stressful life events, social support, and social problem-solving skills: Contributions to children's behavioral and academic adjustment. *Child Development*, 62(3), 583-599.
- Elias, M. J., Rothbaum, P. A. ve Gara, M. (1986). Social-cognitive problem solving in children: Assessing the knowledge and application of skills. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 7, 77-94.
- Evans, G. W. ve English, K. (2002). The environment of poverty: Multiple stressor exposure, psychophysiological stress, and socioemotional adjustment. *Child Development*, 73(4), 1238-1248.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. (3. ed., 56- 58). London: Sage.
- Frauenknecht, M. ve Black, D. R. (2004). Problem-solving training for children and adolescents. E. C. Chang, T. J. D'Zurilla, ve L. J. Sanna (Eds.), *Social problem solving: Theory, research, and training* içinde (153-179). Washington, DC: American Psychological Association.
- Guerra N. G. ve Slaby, R. G. (1989). Evaluative factors in social problem solving by aggressive boys. *Journal of Abnormal Psychology*, 17, 277-289.
- Hopper, R. ve Kirschenbaum, D. (1985). Social problem solving and social competence in preadolescents: Is inconsistency the hobgoblin of little minds? *Cognitive Therapy and Research*, 9, 685-701.

- Jaffee, W. B. ve D'Zurilla, T. J.(2009). Personality, problem solving, and adolescent substance use. *Behavior Therapy*, 40, 93–101.
- Lobo, Y. B. ve Winsler, A. (2006). The effects of a creative dance and movement program on the social competence of Head Start preschoolers. *Social Development*, 15(3), 501-519.
- Mağden, D. (1986). Psiko-sosyal dezavantajlı çocuklar. Ş. Bilir (Eds.), *Özürlü çocuklar ve eğitimleri* (ss. 60-80). Ankara: Ayyıldız Matbaası.
- McLoyd, V. C. (1990). The impact of economic hardship on black families and children: Psychological distress, parenting, and socioemotional development. *Child Development*, 61, 311-346.
- Milfont, T. L. ve Duckitt, J. (2004). The structure of environmental attitudes: A first- and second-order confirmatory factor analysis. *Journal of Environmental Psychology*, 24, 289-303.
- Okun, A., Parker, J. G. ve Levendosky, A. A. (1994). Distinct and interactive contributions of physical abuse, socioeconomic disadvantage, and negative life events to children's social, cognitive, and affective adjustment. *Development and Psychopathology*, 6, 77-98.
- Parker, J. G. ve Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Patterson, C. J., Kupersmidt, J. B. ve Vaden, N. A. (1990). Income level, gender, ethnicity, and household composition as predictors of children's school-based competence. *Child Development*, 61, 485-494.
- Pellegrini, D. S. ve Urbain, E. S. (1985). An evaluation of interpersonal cognitive problem solving training with children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 26(1), 17-41.
- Quinn, M. M. ve Jannasch-Pennell, A. (1995). Using peers as social skills training agents for students with antisocial behavior. *Preventing School Failure*, 39(4), 26-31.
- Rubin, K. H. (1988). Social problem- solving test (SPST-R). America: University of Waterloo.

- Rubin, K. H. ve Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem solving. V. Hasselt ve M. Hersen (Eds.), *Handbook of social development* içinde. New York: Plenum.
- Rubin, K. H., Burgess, K. B. ve Coplan, R. J. (2002). Social withdrawal and shyness. P. K. Smith ve C. Hart (Eds.), *Blackwell's handbook of childhood social development* içinde (329- 352). USA: Blackwell Publishers.
- Shure, M. B. (1997). Interpersonal cognitive problem solving: Primary prevention of early high-risk behaviors in the preschool and primary years. G. W. Albee ve T. P. Gullotta (Eds.), *Issues in children's and families' lives: Primary prevention works* içinde(cilt 6, ss. 167-190). USA: Sage.
- Shure, M. B. (1999). Preventing violence the problem-solving way. *Juvenile Justice Bulletin*, 1-11.
- Siu, A. M. ve Shek, D. T. (2005). Relations between social problem solving and indicators of interpersonal and family well-being among Chinese adolescents in Hong Kong. *Social Indicators Research*, 71, 517-539.
- Sorlie, M., Hagen, K. A. ve Ogden, T. (2008). Social competence and antisocial behavior: continuity and distinctiveness across early adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 18(1), 121-144.
- Spence, S. H. (2003). Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8(2), 84-96.
- Starko, A. J. (2004). *Creativity in the classroom: Schools of curious delight*. Routledge: London.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2011, Ocak). 2009 yoksulluk çalışması sonuçları. *TÜİK Haber Bülteni*, 3. Ankara: Yazar.
- Uzmen, S. (2001). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Webster-Stratton, C., Reid, J. ve Hammond, M. (2001). Social skills and problem-solving training for children with early-onset conduct problems: Who benefits? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(7), 943-952.

- Webster-Stratton, C., Reid, M. J. ve Hammond, M. (2004). Treating children with early-conduct problems: Intervention outcomes for parent, child, and teacher training. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, 105-124.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J. ve Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: Evaluation of the Incredible Years Teacher and Child Training Programs in high-risk schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 49(5), 471–488.
- West, J., Denton, K. ve Reaney, L. M. (2001). The kindergarten year: Findings from the Early Childhood Longitudinal Study (Publication No. NCES2001–023). DC: Department of Education, National Center for Education Statistics.