



OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ AKRAN İLİŞKİLERİNDEKİ BAZI DURUMLARA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Hülya GÜLAY OGELMAN¹ Nazife KOYUTÜRK KOÇER² Alev ÖNDER³

Makale Bilgisi	Özet
Anahtar Kelimeler Akran Etkileşimleri Akran İlişkileri Okul Öncesi Dönem Sosyal Problem Çözme Oyun	Araştırmanın amacı, okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkilerinde karşılaştıkları üç durum (oyuna davet ettiği bir akranının onunla oynamak istememesi, oyun oynayan diğer akranlarının oyununa dâhil olmak isteme, oyun materyalini paylaşma) ile ilgili görüşlerinin ele alınmasıdır. Çalışma grubunda, normal gelişim özelliği gösteren 5-6 yaş grubundan 375 çocuk yer almaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu ile WALLY Sosyal Problem Çözme Ölçeği kullanılmıştır. Bulgular incelendiğinde, çocukların etkili ve etkili olmayan stratejiler olmak üzere çeşitli cevaplar verdikleri ortaya konulmuştur. Çocuklar oyun davetlerinin reddedilmesine yönelik 17 strateji geliştirmiştir. Cinsiyetlere göre kızların 15, erkeklerin 13 strateji geliştirdiği belirlenmiştir. Çocuklar oyuna dâhil olmaya yönelik 11 strateji geliştirmiştir. Çocuklar, oyun materyalini paylaşmaya yönelik 17 strateji geliştirmiştir. Sonuçlara bakıldığında, çocukların verilen akran durumu karşısında olumlu ve olumsuz stratejiler geliştirdikleri belirlenmiştir. En çok strateji geliştirilen durumlar oyuna davet etme ve paylaşma ile ilgili olurken, en az strateji oyuna dâhil olma durumuna aittir. En çok olumsuz strateji geliştirilen durum, paylaşmaya ilişkindir. Sonuçlar, okul öncesi dönem çocuklarına sosyal problem çözme becerilerinin öğretilmesine dikkat çekmektedir.
Gönderim Tarihi: 07.05.2024 Kabul Tarihi: 30.06.2024 Yayın Tarihi: 30.06.2024	

PRESCHOOL PERIOD CHILDREN'S OPINIONS ABOUT VARIOUS SITUATIONS IN PEER RELATIONS

Article Info	Abstract
Keywords Peer Interactions Peer Relations Preschool Period Social Problem Solving Play	The purpose of the study is to examine the opinions of preschool period children about three situations they encounter in peer relationships (when a peer they invite to the play doesn't want to play with them, when they want to join the play of other peers playing, sharing the play materials). The study group consists of 5-6 years old 375 children with normal development. The Personal Information Form and the WALLY Social Problem-Solving Scale were used as the data collection tools of the research. When the findings are considered, it was observed that children gave various answers referring to effective and ineffective strategies. The children developed 17 strategies concerning the refusal of their play invitations. With respect to gender, it was observed that girl children developed 15 and boy children developed 13 strategies. The children developed 11 strategies about being included in a play. The children developed 17 strategies about sharing the play materials. According to the results, it was identified that children developed both positive and negative strategies related to the given peer situation. While the situations for which most number of strategies were developed for are about inviting to a game and sharing; the situations for which the least number of strategies were developed for are about being included in a game. Sharing is the situation for which the most number of negative strategies were developed about. The results underline teaching social problem-solving skills oriented to preschool period children.
Received: 07.05.2024 Accepted: 30.06.2024 Published: 30.06.2024	

APA'ya göre alıntılama: Gülay Ogelman, H., Koyutürk Koçer, N. ve Önder, A. (2024). Okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkilerindeki bazı durumlara yönelik görüşleri. *Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi (CALESS)*, 6(1), 18-37.

Cited as APA: Gülay Ogelman, H., Koyutürk Koçer, N., & Önder, A. (2024). Preschool period children's opinions about various situations in peer relations. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences (CALESS)*, 6(1), 18-37.

¹ Sinop Üniversitesi, Türkiye, ogelman@sinop.edu.tr

² Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye, nazifekoyuturk@gmail.com

³ Bahçeşehir Üniversitesi, Türkiye, alevond@gmail.com

Extended Abstract

Introduction

The purpose of the study is to examine the opinions of preschool period children about three situations they encounter in peer relationships (when a peer they invite to the play doesn't want to play with them, when they want to join the play of other peers playing, sharing the play materials).

Method

The study group consists of 5-6 years old 375 children (169 girl (45.1%), 206 boy (54.9%)) with normal development and who are attending preschool education in schools in İstanbul under the Ministry of National Education (MoNE).

The Personal Information Form and the WALLY Social Problem-Solving Scale were used as the data collection tools of the research. The Personal Information Form was filled in by the teachers separately for every child. One researcher carried out the WALLY Social Problem-Solving Scale to the children individually on different days in a room prepared specially within the school setting. Data related to the WALLY Social Problem-Solving Scale were transferred to the SPSS 20.0 software. The themes related to the answers given to 3 questions about peer relationships in the scale were identified and frequency and percentage values were estimated.

Findings

When the findings of the study, which underlines preschool period children's opinions on three situations they encounter in peer relations, are considered, it was observed that children gave various answers referring to effective and ineffective strategies. One of the situations reflected in the research was inviting to a play; the children were asked what they would do in a case when a child they invited to a play refused to play with them. The children developed 17 strategies concerning the refusal of their play invitations. Eight of these strategies (persisting, objecting, saying they don't know the answer, offering gifts, scolding, being cross, not including the peer in the further plays who refused an invitation before, saying bad words) are ineffective; eight are in the effective (playing with other peers/ people, playing by himself/herself, being upset/bored, convincing, leaving the setting, disturbing, leaving the peer alone, demanding empathy, being friends) strategies group. Among the strategies that were developed as a result of the peer refusing the play he or she was invited to, the first strategy (persisting) is ineffective and the other two (playing with other peers/people and playing by himself/herself) are effective. When answers are considered with respect to gender, it was observed that girl children developed 15 and boy children developed 13 strategies. Among the first 3 strategies developed by the girls, the first (persisting) is ineffective, the second (playing with other peers/people) is effective and the third (telling mother/father/teacher) is effective or ineffective based on the intention. Among the first 3 strategies developed by the boys, two (playing with other peers/people and playing by himself/herself) are effective and one (persisting) is ineffective. Six strategies developed by the girls and boys are ineffective. Eight strategies developed by girls and 6 developed by boys are effective.

The second situation of the research is related to what children will do when they want to be included in other children's plays. The children developed 11 strategies concerning being included in the play. Six of these strategies (asking for permission, playing with other peers/people, playing by himself/herself, leaving the setting, becoming friends, watching peers) are effective and four (saying

they don't know the answer, crying, offering gifts, scolding/getting angry) are ineffective. When answers are considered with respect to gender, it was observed that girl children developed 10 and boy children developed 11 strategies. First 3 strategies developed by the boys and girls are effective (asking for permission, playing with other peers/people, playing by himself/herself) and the strategy order is the same for both genders. While 3 strategies developed by girls and 4 developed by boys are ineffective, 6 strategies developed by the girls and boys are effective.

The final peer situation of the research is related to sharing the play materials. The children developed 17 strategies concerning sharing the play materials. Eleven among these strategies are ineffective (telling to put down the play material, asking mother/father to get a play material, forcing the peer to abandon the play material, offering gifts, telling when they don't know the answer, scolding, complaining, crying, pushing, saying bad words, chasing); 6 are effective (asking for permission, using their own play material, waiting for their turn, being friends, leaving the setting, sharing) strategies. When answers are considered with respect to gender, it was observed that girl children developed 10 and boy children developed 16 strategies. It is evident that among the first 3 strategies developed by the girls, the first is effective (asking for permission), the second (telling to put down the play material) and third (asking mother/father to get a play material) are ineffective strategies. Among the first 3 strategies developed by the boys, two are effective (asking for permission, using their own play material) strategies and the third one is an ineffective (telling to put down the play material) strategy. While the girls stated 5 effective and 5 ineffective strategies; boys stated 6 effective and 10 ineffective strategies.

Discussion & Result

According to the results, it is examined that children developed effective and ineffective strategies for a given peer situation. While most strategies were developed for inviting to a play and sharing situations, being included in a play was the situation with least number of strategies. Sharing was the situation in which most negative strategies were developed about. Boys developed more strategies than girls for two situations (being included in the play and sharing); and the girls developed more strategies for one situation (inviting to a play). While boys developed more strategies than girls about sharing, most of their strategies are ineffective. This study is limited to opinions of 375 children concerning the three situations they encounter in peer relations. Data in future studies can be collected from more crowded sample groups through various information sources such as observation and teacher opinions. Studies that underline more than three peer relations can be conducted. Studies that examine student answers longitudinally can be carried out.

1. Giriş

Okul öncesi dönemdeki akran ilişkileri, çocukların bireysel özellikleri (mizaç, ihtiyaçlar, hazır bulunuşluk düzeyi, deneyim, yaş, cinsiyet vb.) (Syrjämäki, Pihlaja ve Sajaniemi, 2019), fiziksel ortam, anne-baba tutumları, öğretmen-çocuk ilişkileri başta olmak üzere birçok nedenle çeşitlilik gösterebilir. Başarılı akran ilişkileri, uzun süren arkadaşlıklar, çocukların gelişimini olumlu yönde etkiler (Stanton Chapman, 2015).

Çocukların diğer çocuklarla etkileşimleri sırasındaki tepkileri, davranışları, becerileri, tutumları, akran etkileşimlerine yön verebilecektir. Çocuklar sosyal etkileşimleri sırasında çeşitli sorunlar, problemler yaşayabilir (Pawlina ve Stanford, 2011). Bu

noktada sosyal problem çözme, akran etkileşimlerini şekillendirebilmektedir. Başarılı problem çözme becerileri, çocukların olumlu davranışlarını, akademik başarılarını arttırabilir, akran ilişkilerini geliştiren sosyal fırsatlar elde etmesini sağlayabilir, öz güveni destekleyebilir, öfke gibi sorunları azaltabilir (Fetting, Schultz ve Ostrosky, 2016). Kaur (2018), sosyal problem çözme becerilerinin psikolojik ve davranışsal açıdan iyi oluşu destekleyebildiğini ifade etmiştir. Okul öncesi dönemde sosyal problem çözme becerileri kazanılmaya başlamakla birlikte erken yılların etkileri sonraki yıllara yansiyabilmektedir. Mace (2019) iki yıllık boylamsal çalışmasında okul öncesi eğitimin başlangıcındaki sosyal problem çözme becerilerinin ilkokuldaki öz farkındalık, öz kontrol ve öğretmen-çocuk ilişkisini yordayabildiğini belirtmiştir.

Oyunda geçirilen zaman akran ilişkileri için önemli bir zaman dilimidir (Bodrova ve Leong, 2007). Çocuklar oyun sırasında öğrenmenin yanı sıra eğlenerek zaman geçirir ve tüm gelişim alanlarının desteklenebileceği bir deneyim süreci yaşarlar (Gülay Ogelman, 2018). Bu çalışmada, akranlarla yaşanabilecek durumların seçimi günlük yaşamda oyunlar sırasında karşılaşılabilecekleri problem durumları göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmiştir. Nitekim sosyal problem çözme modeli, bir kişinin günlük yaşamdaki bazı problemlerle etkili başa çıkma stratejilerine dayanmaktadır (D'Zurilla, Maydeu-Olivares ve Gallardo-Pujol, 2011). Krasnor (1982), sosyal problem çözmeyi, sosyal etkileşimler sırasında kişisel amaçlara ulaşmak için ortaya konulan davranışlar olarak ifade etmiştir. Kaya ve diğerleri (2017), oyunların çocukların sosyal problem becerilerinin gelişmesi açısından önem taşıdığını, oyunların sosyal problem becerileri etkileyebileceğini ifade etmişlerdir. Küçük çocuklar, sosyal etkileşimler sırasında, ağlama, rica etme, vurma gibi etkili ve etkili olmayan stratejileri sergileyebilirler (Krasnor, 1982). Kayılı ve Erdal (2021), sosyal problem çözme becerilerinin çocukların akranlarıyla iyi ilişkiler geliştirmesini desteklediğini ifade etmiştir. Gold ve diğerleri (2022), 87 okul öncesi dönem çocuğunu, 34 oyun etkileşimi sırasında gözlemledikleri çalışmada, cinsiyet ve oyun ortamından bağımsız olarak, oyunlar sırasında problem çözme ile görev tamamlama arasında ilişki olduğunu, çocukların arkadaşlarının problem çözme davranışlarını gözlemlerinin bilişsel gelişimlerine katkı sağlayabildiğini ortaya koymaktadır. Görüldüğü gibi sosyal problem çözme, akran ilişkileri ve oyun davranışları arasında ilişkiler bulunmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada, küçük çocukların oyunlardaki akran etkileşimleri sırasında karşılaşılabilecekleri üç problem durumu ile ilgili stratejileri incelenmiştir. Alan yazın incelendiğinde, Türkiye'de okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerilerine yönelik araştırmaların son yıllarda artış gösterdiği görülmektedir (Dereli İman, 2014; Gülay Ogelman, Koyutürk Koçer ve Önder, 2023; Kayılı ve Arı, 2016;

Özkan ve Aksoy, 2017; Tekin ve Kayılı, 2023). İncelenen çalışmalar içerisinde çocukların bazı akran durumlarına ilişkin cevaplarının ele alındığı bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Green ve Cillessen (2008), küçük çocukların sosyal problemlerde olumlu sosyal davranışları mı zorlayıcı stratejileri mi tercih ettiklerine yönelik yapılan çalışmaların sınırlı olduğunu ifade etmiştir. Bu araştırmanın, küçük çocukların bazı akran durumları ile ilgili düşündükleri stratejileri ortaya koyma açısından önem taşıdığı düşünülmektedir. Nitekim çocukların akran durumları ile ilgili stratejilerini, algılarını ortaya koymak sosyal beceri, sosyal problem çözme, akran ilişkileri konulu eğitim programlarına rehberlik edebilir. Araştırmanın bulguları, çocukların çeşitli sosyal problem karşısındaki stratejilerine odaklanan araştırmalara rehberlik edebileceği söylenebilir. Çocukların sosyal sorunlar karşısında geliştirdikleri stratejilerin etkili stratejiler olup olmadıklarının belirlenmesi, çocukların bu becerilerinin nasıl desteklenebileceği ile ilgili yol gösterici olabilecektir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkilerinde karşılaştıkları bazı durumlarla ilgili görüşlerinin ele alınmasıdır. Araştırmanın alt amaçları şu şekildedir:

1. Okul öncesi dönem çocukları, oyuna davet ettiği bir akranı onunla oynamak istemediğinde ne tür stratejiler geliştirmektedir?
2. Okul öncesi dönem çocukları, oyun oynayan diğer akranlarının oyununa dâhil olmak istediğinde ne tür stratejiler geliştirmektedir?
3. Okul öncesi dönem çocukları, oyun materyalini paylaşma durumunda ne tür stratejiler geliştirmektedir?

2. Yöntem

Okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkilerinde karşılaştıkları üç durum ile ilgili görüşlerinin incelendiği araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi farklı nitel veri oluşturma yöntemlerinin kullanıldığı, bakış açılarının, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Durum çalışmasında bir ya da birkaç durum derinliğine araştırılmaktadır. Bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla ele alınmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunda, İstanbul'da MEB'e bağlı okullarda okul öncesi eğitime devam eden, normal gelişim gösteren 5-6 yaş grubundan 375 çocuk (169 kız

(%45.1), 206 erkek (%54.9)) yer almaktadır. Çocukların 39'u (%10.4) 48-60 ay arasında, 336'sı (%89.6) 60 ay ve üzerindedir. Çocukların tamamı ailesi ile yaşamaktadır. Örneklem grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabılır örnekleme yönteminden yararlanılmıştır.

Tablo 1. Çocukların ailesine ait demografik bilgiler

Değişken	Alt Düzey	f	%
Annenin Yaşı	20-30	28	7.5
	31-40	305	81.3
	41 ve üstü	42	11.2
	Toplam	375	100.0
Babanın yaşı	20-30	14	3.7
	31-40	265	70.7
	41 ve üstü	96	25.6
	Toplam	375	100.0
Annenin eğitim durumu	Okur yazar	5	1.3
	İlkokul mezunu	23	6.1
	Ortaokul mezunu	19	5.1
	Lise mezunu	71	18.9
	Üniversite mezunu	257	68.5
	Toplam	375	100.0
Babanın eğitim durumu	Okuryazar	2	0.5
	İlkokul mezunu	27	7.2
	Ortaokul mezunu	29	7.7
	Lise mezunu	61	16.3
	Üniversite mezunu	256	68.3
Toplam	375	100.0	
Annenin mesleği	Ev hanımı	160	42.7
	Memur	85	22.7
	İşçi	40	10.7
	Serbest meslek	90	24.0
	Toplam	375	100.0
Babanın mesleği	Çalışmıyor	77	20.5
	Memur	114	30.4
	İşçi	182	48.5
	Serbest meslek	21	19.1
	Emekli	2	0.5
	Toplam	375	100.0
Kardeş Sayısı	Kardeşi yok	134	35.7
	1 kardeşi var	198	52.8
	2 kardeşi var	31	8.3
	3 kardeşi var	7	1.9
	4 ve üzeri kardeşi var	5	1.3
	Toplam	375	100.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu ile WALLY Sosyal Problem Çözme Ölçeği kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından oluşturulan formda, çocuklara ilişkin yaş, cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, anne-baba mesleği soruları yer almaktadır.

WALLY Sosyal Problem Çözme Ölçeği: Çocukların sosyal problem çözme becerilerini değerlendirmek amacıyla kullanılan Wally Sosyal Problem Çözme Testi, Spivack ve Shure'nin (1985) Okul Öncesi Problem Çözme Testi ve Rubin ve Krasnor'un (1986) Çocuk Sosyal Problem Çözme Testi'nin birleşiminden türetilmiştir (Akt. Kayılı ve Arı, 2015). Testin 3-5 yaş çocukları için Türkçe uyarlama çalışması Kayılı ve Arı (2015) tarafından gerçekleştirilmiştir. Kız ve erkek çocuklar için hazırlanan iki farklı formdan oluşan testte kişiler arası ilişkilerde çatışma ya da sorun içeren 15 resim bulunmaktadır. Varsayımsal durumları anlatan 15 resim çocuğa sorulur. Varsayımsal durumlar 11 farklı temayı (reddedilme, hata yapma, adaletsiz muamele, mağduriyet, yasaklama, yalnızlık, aldatılma, hayal kırıklığı, ikilemede kalma, yetişkin tarafından onaylanmama, saldırıya uğrama problemi ile başa çıkma) kapsamaktadır. Testten alınabilecek en düşük puan sıfır, en yüksek puan ise 15'tir. Ölçek çocuklara bireysel görüşme ile uygulanmaktadır. Testin 3-5 Yaş çocuklar için olan versiyonunun KMO değeri .814 olarak bulunmuştur. Testin beş yaş grupları için KR-20 güvenirlik katsayısı .81 olarak hesaplanmıştır (Kayılı ve Arı, 2015). Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nde çocukların açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar kodlama sistemine dayalı olarak puanlanıp nitel bulgular nicel bulgulara dönüştürülebilmektedir. Bu araştırma, nitel olarak planlandığı için çocukların açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar nicel veriye dönüştürülmemiştir. Ölçme aracında yer alan 15 açık uçlu sorunun 3'ü doğrultusunda çocukların cevapları alınmıştır. Sorulardan hangilerininin araştırmaya dahil edileceğine ilişkin olarak bir doçent, bir doktor öğretim üyesi, bir doktoralı okul öncesi öğretmeni olmak üzere 3 uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlardan araştırmanın amacı doğrultusunda planlanan nitel çalışma için soruların uygunluk düzeylerini değerlendirmeleri istenilmiştir. Uzman görüşleri sonucundan 15 sorudan 3'ü çalışmaya dahil edilmiştir. Uygulama süreci ortalama 15-20 dakika arasında sürmüştür.

Uygulama

Veri toplama sürecinden önce araştırmada kullanılacak ölçme araçları ile ilgili gerekli izinler alınmıştır. Okul öncesi öğretmenleri, çalışmanın amacı ve ölçme araçlarıyla ilgili bilgilendirilmişlerdir. Kişisel Bilgi Formu öğretmenler tarafından her çocuk için

ayrı ayrı doldurulmuştur. Araştırmacılardan biri WALLY Sosyal Problem Çözme Ölçeği' ni çocuklara bireysel olarak farklı günlerde, okul ortamında özel olarak hazırlanmış bir odada uygulamıştır. Oda, sessiz ve aydınlık olmakla birlikte çocukların dikkatini dağıtabilecek uyarlardan arındırılmıştır. Veri toplama süreci altı ay sürmüştür.

Veri Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 20.0 paket programı ile Excell programına aktarılmıştır. SPSS programındaki veriler doğrultusunda demografik bilgiler elde edilmiştir. Ölçekte akran ilişkilerine yönelik belirlenen 3 sorunun cevaplarına ilişkin temalar da Excell programda oluşturularak frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır.

3. Bulgular

Tablo 2'de çocukların oyuna davet ettikleri akranlarının teklifi reddetmesi doğrultusunda belirttikleri stratejilere ilişkin cevapları yer almaktadır.

Tablo 2. Okul öncesi dönem çocuklarının oyuna davet ettikleri akranlarının teklifi reddetmesi doğrultusunda belirttikleri stratejiler

Stratejiler	f	%
Israr etme	65	17.3
Diğer akranlarla/kişilerle oynama	63	16.8
Kendi kendine oynama	53	14.1
Anneye/babaya/öğretmene söyleme	52	13.9
Üzülme/canı sıkılma	37	9.9
İkna etme	26	6.9
Ortamdan uzaklaşma	19	5.1
İtiraz etme	17	4.5
Cevabı bilmediğini söyleme	16	4.3
Rahatsız etmeme, kendi haline bırakma	8	2.1
Hediyeler alma	8	2.1
Kızma	3	0.8
Küsme	3	0.8
Empati kurmasını istemek	2	0.5
Arkadaş olma	1	0.3
Teklifi reddeden akran oynamak istediğinde oyuna almama	1	0.3
Olumsuz sözler söyleme	1	0.3
Toplam	375	100.0

Tablo 2'ye göre çocuklar, oyun davetinin reddedilmesiyle ilgili 17 strateji geliştirmiştir. En sık belirtilen ilk üç strateji, ısrar etme (%17.3), diğer akranlarla/kişilerle oynama (%16.8) ve kendi kendine oynama (%14.1) olmuştur. Verilen cevaplarda ısrar etme stratejisine örnek olarak "Bir daha sorarım oynayalım diye", diğer akranlarla/kişilerle

oynama stratejisine örnek olarak “Başka arkadaşlarımla oyun oynarım”, kendi kendine oynama stratejisine örnek olarak “Ben de kendim oynardım” verilebilir.

Tablo 3’te çocukların oyuna davet ettikleri akranlarının teklifi reddetmesi doğrultusunda belirttikleri stratejilerin cinsiyete göre dağılımları bulunmaktadır.

Tablo 3. Cinsiyete göre okul öncesi dönem çocuklarının oyuna davet ettikleri akranlarının teklifi reddetmesi doğrultusunda belirttikleri stratejiler

Kız çocuklarının stratejileri	f	%	Erkek çocuklarının stratejileri	f	%
Israr etme	31	18.3	Diğer akranlarla/kişilerle oynama	36	17.5
Diğer akranlarla/kişilerle oynama	27	16.0	Israr etme	34	16.5
Anneye/babaya/öğretmene söyleme	23	13.6	Kendi kendine oynama	33	16.0
Üzülme/canı sıkılma	21	12.4	Anneye/babaya/öğretmene söyleme	29	14.1
Kendi kendine oynama	20	11.8	Üzülme/canı sıkılma	16	7.8
İkna etme	13	7.7	İkna etme	13	6.3
Ortamdan uzaklaşma	9	5.3	İtiraz etme	11	5.3
Cevabı bilmediğini söyleme	7	4.1	Ortamdan uzaklaşma	10	4.9
İtiraz etme	6	3.6	Cevabı bilmediğini söyleme	9	4.4
Rahatsız etmeme, kendi haline bırakma	3	1.8	Hediyeler alma	6	2.9
Küsme	3	1.8	Rahatsız etmeme, kendi haline bırakma	5	2.4
Empati kurmasını istemek	2	1.2	Kızma	3	1.5
Hediyeler alma	2	1.2	Olumsuz sözler söyleme	1	0.5
Arkadaş olma	1	0.6			
Teklifi reddeden akran oynamak istediğinde oyuna almama	1	0.6			
Toplam	169	100.0	Toplam	206	100.0

Tablo 3’e göre oyun davetinin reddedilmesiyle ilgili kızların 15, erkeklerin 13 strateji geliştirdiği belirlenmiştir. Kızların geliştirdiği ilk 3 strateji, ısrar etme (%18.3), diğer akranlarla/kişilerle oynama (%16.0) ve anneye/babaya/öğretmene söyleme (%13.6) olmuştur. Erkeklerin geliştirdiği ilk 3 strateji, diğer akranlarla/kişilerle oynama (%17.5), ısrar etme (%16.5) ve kendi kendine oynama (%16.0) olmuştur.

Tablo 4’te çocukların akranlarının oyununa dâhil olma durumunda belirttikleri stratejilere ilişkin cevapları yer almaktadır.

Tablo 4. Okul öncesi dönem çocuklarının akranlarının oyununa dâhil olma durumunda belirttikleri stratejiler

Stratejiler	f	%
İzin istemek	305	81.3
Diğer akranlarla/kişilerle oynama	19	5.1
Kendi kendine oynama	18	4.8
Anneye/babaya/öğretmene söyleme	8	2.1
Ortamdan uzaklaşma	6	1.6
Arkadaş olma	6	1.6
Cevabı bilmediğini söyleme	4	1.1
Ağlama	2	0.5
Hediyeler alma	2	0.5
Kızma/sinirleme	2	0.5
Akranlarını izleme	2	0.5
Toplam	375	100.0

Tablo 4'te görüldüğü üzere çocuklar, oyun davetinin reddedilmesiyle ilgili 11 strateji geliştirmiştir. En sık belirtilen ilk üç strateji, izin istemek (%81.3), diğer akranlarla/kişilerle oynama (%5.1) ve kendi kendine oynama (%4.8) olmuştur. Verilen cevaplarda izin isteme stratejisine örnek olarak "Beni de oyuna katar mısınız?", diğer akranlarla/kişilerle oynama stratejisine örnek olarak "Başkasıyla oynarım", kendi kendine oynama stratejisine örnek olarak "Yalnız oynardım" verilebilir.

Tablo 5'te çocukların akranlarının oyununa dâhil olma durumunda belirttikleri stratejilerin cinsiyete göre dağılımları bulunmaktadır.

Tablo 5. Cinsiyete göre okul öncesi dönem çocuklarının akranlarının oyununa dâhil olma durumunda belirttikleri stratejiler

Kız çocuklarının stratejileri	f	%	Erkek çocuklarının stratejileri	f	%
İzin isteme	139	82.2	İzin isteme	166	80.6
Diğer akranlarla/kişilerle oynama	8	4.7	Diğer akranlarla/kişilerle oynama	11	5.3
Kendi kendine oynama	7	4.1	Kendi kendine oynama	11	5.3
Anneye/babaya/öğretmene söyleme	6	3.6	Arkadaş olma	5	2.4
Ortamdan uzaklaşma	1	0.6	Cevabı bilmediğini söyleme	3	1.5
Israr etme	1	0.6	Anneye/babaya/öğretmene söyleme	2	1.0
Arkadaş olma	1	0.6	Ortamdan uzaklaşma	2	1.0
Hediyeler alma	1	0.6	Ağlama	2	1.0
Akranlarını izleme	1	0.6	Kızma/sinirleme	2	1.0
Cevabı bilmediğini söyleme	1	0.6	Akranlarını izleme	1	0.5
			Hediyeler alma	1	0.5
Toplam	169	100.0	Toplam	206	100.0

Tablo 5'e göre oyun davetinin reddedilmesiyle ilgili kızların 10, erkeklerin 11 strateji geliştirdiği belirlenmiştir. Kızların geliştirdiği ilk 3 strateji, izin isteme (%82.2), diğer akranlarla/kişilerle oynama (%4.7) ve kendi kendine oynama (%4.1) olmuştur. Erkeklerin geliştirdiği ilk 3 strateji, izin isteme (80.6), diğer akranlarla/kişilerle oynama (%5.3), kendi kendine oynama (%5.3), arkadaş olma (%2.4) olmuştur.

Tablo 6'da çocukların oyun materyalini paylaşma durumunda belirttikleri stratejilere yönelik cevapları yer almaktadır.

Tablo 6. Okul öncesi dönem çocuklarının oyun materyalini paylaşma durumunda belirttikleri stratejiler

Stratejiler	f	%
İzin isteme	192	51.2
Oyun materyalini bırakmasını söyleme	58	15.5
Kendi oyun materyalini kullanma	41	10.9
Anneden/babadan oyun materyali almasını isteme	28	7.5
Sırasını bekleme	25	6.7
Oyun materyalinden zorla uzaklaştırma	7	1.9
Hediyeler alma	4	1.1
Arkadaş olma	3	0.8
Cevabı bilmediğini söyleme	3	0.8
Ortamdan uzaklaşma	3	0.8
Kızma	3	0.8
Şikâyet etme	3	0.8
Paylaşma	1	0.3
Ağlama	1	0.3
İtekleme	1	0.3
Olumsuz sözler söyleme	1	0.3
Kovalama	1	0.3
Toplam	375	100.0

Tablo 6'da görüldüğü üzere çocuklar, oyun materyalini paylaşmayla ilgili 17 strateji geliştirmiştir. En sık belirtilen ilk üç strateji, izin istemek (%51.2), oyun materyalini bırakmasını söyleme (%15.5) ve kendi oyun materyalini kullanma (%10.9) olmuştur. Verilen cevaplarda izin isteme stratejisine örnek olarak "Ben de binebilir miyim?", oyun materyalini bırakmasını söyleme stratejisine örnek olarak "Bisikletten inmesini söylerim", kendi oyun materyalini kullanma stratejisine örnek olarak "Oyuncaklarımla oynarım" verilebilir.

Tablo 7'de çocukların oyun materyalini paylaşma durumunda belirttikleri stratejilerin cinsiyete göre dağılımları bulunmaktadır.

Tablo 7. Cinsiyete göre okul öncesi dönem çocuklarının oyun materyalini paylaşma durumunda belirttikleri stratejiler

Kız çocuklarının stratejileri	f	%	Erkek çocuklarının stratejileri	f	%
İzin isteme	86	50.9	İzin isteme	106	51.5
Oyun materyalini bırakmasını söyleme	31	18.3	Kendi oyun materyalini kullanma	28	13.6
Anneden/babadan oyun materyali almasını isteme	15	8.9	Oyun materyalini bırakmasını söyleme	27	13.1
Sirasını bekleme	14	8.3	Anneden/babadan oyun materyali almasını isteme	13	6.3
Kendi oyun materyalini kullanma	13	7.7	Sirasını bekleme	11	5.3
Cevabı bilmediğini söyleme	3	1.8	Oyun materyalinden zorla uzaklaştırma	4	1.9
Oyun materyalinden zorla uzaklaştırma	3	1.8	Kızma	3	1.5
Hediyeler alma	2	1.2	Şikâyet etme	3	1.5
Arkadaş olma	1	0.6	Arkadaş olma	2	1.0
Ortamdan uzaklaşma	1	0.6	Ortamdan uzaklaşma	2	1.0
			Hediyeler alma	2	1.0
			Paylaşma	1	0
			Ağlama	1	0.5
			İtekleme	1	0.5
			Olumsuz sözler söyleme	1	0.5
			Kovalama	1	0.5
Toplam	169	100.0	Toplam	206	100.0

Tablo 7'ye göre oyun davetinin reddedilmesiyle ilgili kızların 10, erkeklerin 16 strateji geliştirdiği belirlenmiştir. Kızların geliştirdiği ilk 3 strateji, izin isteme (%50.9), oyun materyalini bırakmasını söyleme (%18.3) ve anneden/babadan oyun materyali almasını isteme (%8.9) olmuştur. Erkeklerin geliştirdiği ilk 3 strateji, izin isteme (51.5), kendi oyun materyalini kullanma (%13.6), oyun materyalini bırakmasını söyleme (%13.1) olmuştur.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkilerinde karşılaştıkları üç durum ile ilgili görüşlerinin ele alındığı çalışmanın bulguları incelendiğinde, çocukların etkili ve etkili olmayan stratejiler olmak üzere çeşitli cevaplar verdikleri ortaya konulmuştur. Araştırma bünyesinde ele alınan durumlardan biri olan oyuna davet etmede, çocuklara oyuna davet ettiği bir çocuğun onunla oynamak istemediği bir durumda ne yapacağı sorulmuştur. Çocuklar oyun davetlerinin reddedilmesine yönelik 17 strateji geliştirmiştir. Bu stratejilerden sekizi (ısrar etme, itiraz etme, cevabı bilmediğini

söyleme, hediyeler alma, kızma, küsme, gelecekte teklifi reddeden kişiyi istediğinde oyuna almama, olumsuz sözler söyleme) etkisiz, sekizi (diğer akranlarla/kişilerle oynama, kendi kendine oynama, üzülme/canı sıkılma, ikna etme, ortamdaki uzaklaşma, rahatsız etme, kendi haline bırakma, empati kurmasını isteme, arkadaş olma) etkili stratejiler grubunda yer almaktadır. Anneye/babaya/öğretmene söyleme stratejisinin temelinde şikâyet mi yoksa duygu paylaşımı, danışma gibi bir amaç mı yattığı belli olmadığı için bu strateji etkili ya da etkisiz olarak herhangi bir kategoride değerlendirilememiştir. Şöyle ki, çocuklar yetişkinle, oyun teklifini reddeden çocuğu şikâyet amaçlı konuştuğu takdirde etkisiz bir strateji ortaya koyacaktır. Ancak akranı tarafından reddedildiğini anlatıp yol göstermesini isteyecekse ya da bu durum karşısındaki hislerini paylaşacaksa etkili bir strateji geliştirmiş olacaktır. Bu kısım net olmamakla birlikte geriye kalan seçenekler doğrultusunda çocukların etkili ve etkisiz stratejiler geliştirdikleri ifade edilebilir. Oyuna davet edilen akranın teklifi reddetmesi durumunda geliştirilen ilk üç stratejiden ilki etkisiz (ısrar etme) iken ikisi (diğer akranlarla/kişilerle oynama ve kendi kendine oynama) etkili strateji olmuştur. Çocukların cevaplarının etkili/etkisiz şeklinde sınıflandırılması, ölçme aracındaki kodlama listesi doğrultusunda yapılmıştır. Cinsiyetlere göre cevaplar incelendiğinde, kızların 15, erkeklerin 13 strateji geliştirdiği belirlenmiştir. Kızların geliştirdiği ilk 3 stratejinin ilki etkisiz (ısrar etme), ikincisi etkili (diğer akranlarla/kişilerle oynama, üçüncüsü ise niyete göre etkili ya da etkisiz olabilecek bir strateji (anneye/babaya/öğretmene söyleme) olmuştur. Erkeklerin geliştirdiği ilk 3 stratejiden ikisi etkili (diğer akranlarla/kişilerle oynama ve kendi kendine oynama), biri (ısrar etme) etkisizdir. Kızların ve erkeklerin geliştirdiği 6 strateji etkili değildir. Kızların geliştirdiği 8, erkeklerin geliştirdiği 6 strateji etkilidir.

Araştırmada yer alan ikinci durum, oyun oynayan diğer çocukların oyununa dâhil olmak istediğinde ne yapacağına ilişkindir. Çocuklar oyuna dâhil olmaya yönelik 11 strateji geliştirmiştir. Bu stratejilerden altısı etkili (izin istemek, diğer akranlarla/kişilerle oynama, kendi kendine oynama, ortamdaki uzaklaşma, arkadaş olma, akranlarını izleme), dördü etkisiz (cevabı bilmediğini söyleme, ağlama, hediyeler alma, kızma/sinirlenme) stratejilerdir. Anneye/babaya/öğretmene söyleme stratejisinin temelinde şikâyet mi yoksa duygu paylaşımı, danışma gibi bir amaç mı yattığı belli olmadığı için bu strateji etkili ya da etkisiz olarak herhangi bir kategoride değerlendirilememiştir. Cinsiyetlere göre cevaplar incelendiğinde, kızların 10, erkeklerin 11 strateji geliştirdiği belirlenmiştir. Erkeklerin ve kızların geliştirdiği ilk 3 strateji etkili (izin istemek, diğer akranlarla/kişilerle oynama, kendi kendine oynama) olup, stratejilerin sıralaması iki cinsiyet için aynıdır. Kızların geliştirdiği 3, erkeklerin geliştirdiği 4 strateji etkili değilken; kızların ve erkekleri geliştirdiği 6 strateji etkilidir.

Araştırmada yer alan son akran durumu, oyun materyalini paylaşma ile ilgili ne yapacağına ilişkindir. Çocuklar, oyun materyalini paylaşmaya yönelik 17 strateji geliştirmiştir. Bu stratejilerden 11'i etkisiz (oyun materyalini bırakmasını söyleme, anneden/babadan oyun materyali almasını istemek, akranı oyun materyalinden zorla uzaklaştırma, hediyeler alma, cevabı bilmediğini söyleme, kızma, şikâyet etme, ağlama, itekleme, olumsuz sözler söyleme, kovalama); 6'sı etkili (izin istemek, kendi oyun materyalini kullanma, sırasını bekleme, arkadaş olma, ortamdan uzaklaşma, paylaşma) stratejilerdir. Cinsiyetlere göre cevaplar incelendiğinde, kızların 10, erkeklerin 16 strateji geliştirdiği belirlenmiştir. Kızların geliştirdiği ilk 3 stratejinin ilki etkili (izin isteme), ikinci (oyun materyalini bırakmasını söyleme) ve üçüncü (anneden/babadan oyun materyali almasını isteme) stratejiler etkisizdir. Erkeklerin geliştirdiği ilk 3 stratejinin ikisi etkili (izin isteme, kendi oyun materyalini kullanma), üçüncüsü (oyun materyalini bırakmasını söyleme) etkisizdir. Kızlar 5 etkili, 5 etkisiz strateji ifade ederken, erkekler 6 etkili, 10 etkisiz strateji belirtmiştir.

Sonuçlara bakıldığında, çocukların verilen akran durumu karşısında olumlu ve olumsuz stratejiler geliştirdikleri belirlenmiştir. En çok strateji geliştirilen durumlar oyuna davet etme ve paylaşma ile ilgili olurken, en az strateji oyuna dâhil olma durumuna aittir. En çok olumsuz strateji geliştirilen durum, paylaşmaya ilişkindir. Erkekler iki durum (oyuna dâhil olmak ve paylaşma) kızlardan; kızlar bir durumla (oyuna davet etme) ilgili diğer cinsiyete göre daha fazla strateji üretmiştir. Erkekler, paylaşma ile ilgili kızlara göre daha çok strateji geliştirmekle birlikte stratejilerinin çoğunluğu etkisiz olmuştur. Green ve diğerleri (2008), 6 yaş grubundan 257 çocukla yaptıkları çalışmada, bir oyunda başka bir çocuğun yerine alma ve oyuncuğu paylaşmaya yönelik iki durumla ilgili cevapları değerlendirmişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre kızlar ve erkeklerin olumlu sosyal davranışlarla birlikte savunmacı, iddialı stratejiler geliştirdikleri, kızların erkeklere göre olumlu sosyal davranışları daha çok ifade ettikleri belirlenmiştir. Araştırmanın bulguları, okul öncesi dönem çocuklarının bazı akran durumları ile ilgili ne tür stratejiler geliştirdiklerini ortaya koymak açısından önem taşımaktadır. Sonuçlar, okul öncesi dönem çocuklarına yönelik sosyal problem çözme becerilerinin öğretilmesine dikkat çekmektedir. Çocukların akran durumları karşısında etkisiz stratejiler geliştirmesinde, anne-babaları ile ilişkilerini örnek aldıkları düşünülebilir. Nitekim Tekin ve Kayılı (2023) tarafından 36-72 ay arasında 205 çocuk ile yapılan çalışmada, annelerin ve babaların demokratik tutumları ile çocuklarının duygu düzenleme düzeyi arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Roopnarine ve diğerleri (2006), aile katılımının ve demokratik ebeveyn tutumunun çocukların sosyal davranışları ile ilişkili olabildiğini ifade etmektedir.

Anne-babanın yanı sıra öğretmen-çocuk ilişkisinin de sosyal problem çözme becerileri ve akran ilişkilerini etkileyebildiği ifade edilebilmektedir. Ek olarak anne-babaların sosyal problem çözme becerilerinin çocukların sosyal problem çözme becerilerini yordayabildiği ifade edilmektedir (Dereli İman, 2019). Konu ile ilgili bazı araştırmalarda (Arbeau Coplan ve Weeks, 2010; Baarstu Wang ve Brandlistuen, 2021; Howes ve Hamilton, 1993) olumlu öğretmen-çocuk ilişkisinin küçük çocukları uyumsuzluğa karşı koruyucu bir faktör olduğu, akranlarla olan sosyal yeterliliği etkilediği ifade edilmiştir. Gülay Ogelman, Koyutürk Koçer ve Önder (2023) araştırmalarında küçük çocukların sosyal problem çözme becerileri ile akranları tarafından sevilme ve tercih edilme düzeyleri arasında ilişki olduğunu ifade etmişlerdir. Küçük çocukların etkileşimde buldukları yetişkinlerin ve akranların yanı sıra mizaç, yaş, cinsiyet gibi bireysel özellikleri de akran ilişkilerini, sosyal problem çözme becerilerini etkileyecek değişkenlerdir. Örnek olarak Walker ve diğerleri (2013), 570 çocuğu 24, 36 ve 48 aylıkken gözlemledikleri boylamsal çalışmalarında mizaç özelliklerinden utangaçlığın sosyal problem çözme becerilerini kısa ve uzun süreli olarak etkileyebildiğini ifade etmiştir. Bireysel özelliklerin sosyal problem çözme becerilerini etkileyebildiğine ilişkin bir diğer örnek Özkan ve Aksoy (2017) tarafından yapılan araştırmaya aittir. Özkan ve Aksoy (2017) 5-6 yaş grubundan 109 çocuk ile gerçekleştirdiği çalışmada, çocukların benlik algısı toplam puanları ile sosyal problem çözme beceri toplam puanları arasında olumlu yönde ilişki bulunmuştur. Ayrıca çocukların hem akranlara hem de yetişkinlere yönelik sosyal problem çözme beceri puanları ile öz saygı ve öz yeterlilik puanları arasında olumlu yönde ilişki olduğu belirlenmiştir. Mayeux ve Cillessen (2003), erkek çocukları ile gerçekleştirdikleri çalışmada, yaşı büyük olan çocukların yaşı küçük olanlara göre sosyal problemlere daha etkili çözümler geliştirebildiklerini ifade etmişlerdir. Walker, Irving ve Berthelsen (2002), 91 erkek 88 kız çocukla gerçekleştirdiği çalışmada, kızların akran grubuna giriş, sırasını bekleme, paylaşma gibi sosyal problem durumlarında erkek akranlarına göre daha etkili tepkiler verdiği, kızların stratejilerinin erkeklere göre daha az saldırganlık içerdiği belirlenmiştir.

Bu araştırmada, çocukların bazı akran durumları karşısında ne tür stratejiler geliştirdikleri incelenmiş, bu stratejilerin nedenleri ele alınmamıştır. Dolayısıyla araştırma kapsamında çocukların ortaya koydukları etkili olmayan stratejilerin nedenlerine ilişkin çıkarsama yapılmamaktadır. Yalnızca konu ile ilgili alan yazın doğrultusundaki bazı değişkenlere ilişkin örnek çalışmalar sunulmuştur. Bulgularda iki cinsiyette yer alan çocukların etkili ve etkisiz stratejiler düşündükleri görülmektedir. Etkili stratejiler arasında, ortamdan uzaklaşma, izin isteme, ikna etme, başka kişilere yönelme, arkadaşını kendi haline bırakma, empati kurmasını isteme,

arkadaşlık geliştirme çabası, paylaşma, sırasını bekleme gibi hoşgörü, empati, duyguları ifade etme, saygı duyma, uzlaşma gibi sosyal beceri içeren cevaplara rastlanılmaktadır. Etkisiz stratejiler içerisinde ısrarcı olma, şikâyet etme, rüşvet verme, herhangi bir strateji belirtmeme, itiraz etme, kızma, ağlama, küsme, fiziksel ve sözel şiddet, intikam alma yer almaktadır. Bu sonuçlar, çocukların özellikle akranlarıyla oyun sürecinde oyuna davet etme, oyuna dahil olma, oyuncuğu paylaşma gibi sıklıkla karşılaşılabilecek durumlarla ilgili etkili stratejiler üretme açısından desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Alan yazın bilgileri ışığında, küçük çocukların sosyal problem çözme becerilerini, akran ilişkilerine yönelik yeterliklerini, sosyal becerilerini destekleyebilmek adına anne-babalara ve öğretmenlere önemli görevler düştüğü söylenebilir. Diamond (2018), sosyal problem çözme becerilerinin okul öncesi dönem boyunca yaşa uygun yönlendirmeler ve çeşitli etkinlikler doğrultusunda desteklenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Dolayısıyla küçük çocukların sosyal problem çözme becerilerinin okul ve ev ortamında gerek olumlu rol model olunarak gerek çeşitli etkinlikler aracılığıyla desteklenebileceği söylenebilir. Sosyal problem çözmenin geliştirilmesinde etkinliklerin yanı sıra daha sistematik bir yaklaşımla özel programlar da hazırlanabilir. Kayılı ve Arı (2016), Montessori yöntemiyle desteklenen bir Sosyal Beceri Eğitim Programı geliştirmiş ve 53 çocukla uygulamayı gerçekleştirdikleri çalışmada, programın duyguları anlama ve sosyal problem çözme becerilerini desteklediğini ortaya koymuşlardır. Dereli İman (2014), 66 çocukla gerçekleştirdiği deneysel çalışmada Değerler Eğitimi Programı'nın sosyal beceriler, psiko-sosyal gelişim ve sosyal problem çözme puanlarında artış sağladığını belirlemiştir. Mulrey (2017) 24 okul öncesi dönem çocuğuna sosyal problem çözme programı uyguladığı çalışmanın sonuçlarında, erkek çocuklarının yeni arkadaş edinme dâhil olmak üzere etkili strateji geliştirme yeterlilikleri iki katına çıkmış, bakış açısı alma becerileri gelişmiş, sosyal problem çözme becerileri artmıştır.

Araştırmanın bulguları, çalışma grubundaki çocukların akran ilişkilerinde karşılaştıkları üç durum ile ilgili görüşlerinde etkili ve etkili olmayan çeşitli stratejiler geliştirdiklerini ortaya koymaktadır.

Çalışmanın bulguları ve sınırlılıkları doğrultusunda konu ile ilgili sonraki çalışmalara ve uygulamalara yönelik çeşitli öneriler ortaya konulabilir. Bu çalışma, 375 çocuğun akran ilişkilerinde karşılaştıkları üç durum hakkındaki görüşleri ile sınırlıdır. Sonraki çalışmalarda gözlem, öğretmen görüşü gibi farklı bilgi kaynaklarından yararlanılarak veri toplanabilir. Üçten fazla akran ilişkileri durumunun yer aldığı çalışmalar planlanabilir. Çocukların cevaplarının boylamsal olarak izlendiği araştırmalar yapılabilir. Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerilerini

etkileyen değişkenlerin incelendiği çalışmalar yürütülebilir. Uygulamada okul öncesi öğretmenleri, eğitim programları içerisinde düzenli olarak sosyal problem çözme, sosyal beceriler gibi akran ilişkilerini geliştirecek davranışlara, becerilere yer verebilirler. Öğretmen ihtiyaç duyulduğu takdirde sosyal problem çözme becerilerine yönelik programlar hazırlayabilir. Aileler sosyal problem çözme becerileri hakkında bilgilendirilebilir. Ayrıca ailelerin sosyal problem çözme açısından çocuklarına model olduğuna yönelik bilgilendirmelere ek olarak aile katılımı çalışmalarını doğrultusunda çocuklarıyla çeşitli etkinlikler gerçekleştirmeleri sağlanabilir.

Kaynakça

- Arbeau, K. A., Coplan, R. J., & Weeks, M. (2010). Shyness, teacher child relationships, and socio-emotional adjustment in grade 1. *International Journal of Behavioral Development*, 34(3), 259–269. <https://doi.org/10.1177/0165025409350959>
- Baardstu, S., Wang, M. V., & Brandlistuen, R. E. (2021). The role of ECEC teachers for the long-term social and academic adjustment of children with early externalizing difficulties: A prospective cohort study. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30 (10), 1- 18. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1981961>
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). *Tools of the mind* (2nd ed.). Merrill/PrenticeHall.
- Dereli, E. (2019). Ebeveynlerin sosyal problem çözmelerinin çocukların sosyal problem çözmelerini yordaması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(1), 113–134. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.453128>
- D’Zurilla, T. J., Maydeu-Olivares, A., & Gallardo-Pujol, D. (2011). Predicting social problem solving using personality traits. *Personality and Individual Differences*, 50(2), 142-147. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.paid.2010.09.015>
- Dereli İman, E. (2014). The Effect of the Values Education Programme on 5.5-6 year old children’s social development: social skills, psycho-social development and social problem solving skills. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14 (1), 262-268. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1038757.pdf>
- Diamond, L. L. (2018). Problem solving in the early years. *Intervention in School and Clinic*, 53 (4), 220-223. <http://dx.doi.org/10.1177/1053451217712957>
- Fettig, A., Schultz, T. R., & Ostrosky, M. M. (2016). Story books and beyond: Teaching problem solving skills in early childhood classrooms. *Young Exceptional Children*, 19(3), 18–31. <https://doi.org/10.1177/1096250615576803>
- Gold, Z. S., Perlman, J., Howe, N., Mishra, A. A., DeHart, G. B., Hertik, H., & Buckley, J. (2022). An observational study of children’s problem solving during play with

friends. *Journal of Cognitionand Development*, 23, 4, 503-523.
<http://dx.doi.org/10.1080/15248372.2022.2058509>

Green, V. A., & Cillessen, A. H. N. (2008). Achievement versus maintenance of control in six-year-old children's interactions with peers: An observational study. *Educational Psychology*, 28(2), 1-20. <https://doi.org/10.1080/01443410701491759>

Green, V. A., Cillessen, A., H. N., Rechis, R., Patterson, M. M. & Hughes, J. M. (2008). Social problem solving and strategy use in young children. *The Journal of Genetic Psychology*, 169 (1), 92-112.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3200/GNTP.169.1.92-112>

Gülay Ogelman, H. (2018). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri*. 3. Baskı. Eğiten Kitap.

Gülay Ogelman, H., Koyutürk Koçer, N., & Önder, A. (2023). Examination of 5-6 years old children's social problem solving skills with according to social status. *Theory and Practice in Child Development*, 3(1), 1-16. <https://doi.org/10.46303/tpicd.2023.1>

Howes, C., & Hamilton, C. E. (1993). The changing experience of childcare: Changes in teachers and in teacher-child relationships and children's social competence with peers. *Early Childhood Research Quarterly*, 8 (1), 15-32.
[https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0885-2006\(05\)80096-1](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0885-2006(05)80096-1)

Kaur, M. (2018). Social problem-solving skills in children: an exploratory study. *Journal of Advances and Scholarly Researches in Allied Education [JASRAE]*, 15 (8), 21-29. doi: 10.29070/JASRAE.

Kaya, M., Tadeu, P., Sahranç, Ü., Arslan, S., & Demir, S. (2017). An investigation of problem solving skills in preschool education. *Sakarya University Journal of Education*, 7(3), 498-514. <https://doi.org/10.19126/suje.315715>

Kayılı, G. & Arı, R. (2015). Wally sosyal problem çözme testi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 51-60.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/inesj/issue/40010/475659>

Kayılı, G., & Arı R. (2016). The effect of montessori method supported by social skills training program on Turkish kindergarten children's skills of understanding feelings and social problem solving. *Journal of Educationand Training Studies*, 4 (12), 81-91.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1120176>

Kayılı, G. & Erdal, Z. (2021), "Children's problem-solving skills: Does drama-based story telling method work?", *Journal of Childhood, Education & Society*, 2(1), 43-57.
<https://doi.org/10.37291/2717638X.20212164>

Krasnor, L.R. (1982). An observational study of social problem solving in young children. In: Rubin, K.H., Ross, H.S. (eds) *Peer relationships and social skills in childhood*. Springer.

Mace, A. (2019). *The role of kindergarten-entry social problem-solving skills in children's early elementary social adjustment*. (Doctoral dissertation). State University of New York.

Mayeux, L., & Cillessen, A. H. N. (2003). Development of social problem solving in early childhood: stability, change, and associations with social competence. *The Journal of Genetic Psychology*, 164(2), 153-173.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/00221320309597975>

Mulrey, B. C. (2017). *Increasing social problem-solving skills in early childhood*. (Doctoral dissertation). New England College, England.

Özkan, H. K., & Aksoy, A. B. (2017). An investigation of maternal emotion socialization behaviors, children's self-perceptions, and social problem-solving skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 67, 125-139. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2017.67.8>

Pawlina, S., & Stanford, C. (2011). Preschoolers grow their brains: Shifting mind sets for greater resiliency and better problem solving. *YC Young Children*, 66(5), 30-35.
https://www.westonschools.org/wp-content/uploads/2017/02/WW-problem_solving_8-13.pdf

Roopnarine, J. L., Krishnakumar, A., Metindogan, A., & Evans, M. (2006). Links between parenting styles, parent-child academic interaction, parent-school interaction, and early academic skills and social behaviors in young children of English-speaking Caribbean immigrants. *Early Child. Res. Q.* 21, 238-252.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.ecresq.2006.04.007>

Stanton-Chapman, T.L. (2015). Promoting positive peer interactions in the preschool classroom: The role and there sponsibility of the teacher in supporting children's sociodramatic play. *Early Childhood Education J*, 43, 99-107.
<http://dx.doi.org/10.1007/s10643-014-0635-8>

Syrjämäki, M., Pihlaja, P., & Sajaniemi, N. K. (2019). Enhancing peer interaction in early childhood special education: chains of children's initiatives, adults' responses and their consequences in play. *Early Childhood Education Journal*, 47, 559-570.
<https://doi.org/10.1007/s10643-019-00952-6>

Tekin, H., & Kayılı, G. (2023). The effects of parental attitudes on emotion regulation skills of 36-72 month-old children (example of threecenters in Menteşe District of Muğla Province). *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12 (2), 621-640.
<https://doi.org/10.33206/mjss.1149122>

Walker, O. L., Degnan, K. A., Fox, N. A., & Henderson, H. A. (2013). Social problem-solving in early childhood: Developmental change and the influence of shyness. *J Appl Dev Psychol*, 34 (4), 185–193. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.appdev.2013.04.001>

Walker, S., Irving, K., & Berthelsen, D. (2002). Gender influences on preschool children's social problem-solving strategies. *J GenetPsychol*, 163 (2), 197-209. <https://doi.org/10.1080/00221320209598677>

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.