



Hayat Bilgisi Dersinde Sosyal Problem Çözme Uygulamaları: İlkokul Öğrencileri Günlük Hayat Problemlerini Çözmekte Zorlanıyor Mu?

Nur Ütkür Güllühan¹

Öz

Bu çalışmada, hayat bilgisi dersinde uygulanan bir sosyal problem çözme eğitim programının üçüncü sınıf ilkökul öğrencilerinin sosyal problem çözme becerilerini nasıl etkilediği araştırılmıştır. Bu amaçla, karma yöntemler araştırma tasarımı kullanılarak, katılımcı öğrenciler 16 ders saati boyunca sosyal beceri eğitimi almıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve doküman analizidir. Çalışma İstanbul, Avrupa yakasında bir devlet okuluna devam eden 35 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Nicel verilerin analizinde ilişkili grup t-testi ve nitel verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Sonuç olarak, nitel verilerin nicel verileri desteklediği görülmüştür. Nicel verilere göre, sosyal problem çözme eğitimi aldıktan sonra öğrencilerin alternatif çözümler oluşturma, uygun bir çözüm seçme ve seçilen çözümün sonuçlarını kestirme becerilerinin geliştiği belirlenmiştir. Öğrencilerin bu becerileri eğitim programından dört ay sonra da korudukları tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin çoğunlukla sosyal problemleri çözmeyi sevdiğikleri, problemleri net bir şekilde çözebildikleri ve konuyla ilişkilendirerek, genellikle problem çözme sürecinden keyif aldıkları ve çeşitli yaratıcı ürünler ortaya koydukları belirlenmiştir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçların, sosyal problem çözme temelli faaliyetleri içeren öğretim uygulamalarına rehberlik edeceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler

Sosyal problem çözme becerileri
Hayat bilgisi dersi
İlkokul eğitimi
Problemleri çözmek

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 25.01.2020
Kabul Tarihi: 09.02.2021
Elektronik Yayın Tarihi: 02.03.2021

DOI: 10.15390/EB.2021.9396

Giriş

Günümüzde yaşamın farklı alanlarında yaşanan değişim ve gelişmeler, bireylerin karşılaştıkları problemlerin daha karmaşık bir hale gelmesine sebep olmuştur. Bu nedenle yaşamdaki bu problemlerle başa çıkma hususu, çocukluktan itibaren ön plana alınması gereken durumlardan biri olmaktadır. Ancak bireylerin yaşam içerisinde karşılaştığı bazı problemler karmaşıktır ve bireyler bazı problemleri çözmek için gereken kaynaklara sahip olmayabilir. Bu nedenle, bireylerin özellikle okul ortamında bu hususta rehberlik hizmetlerine ihtiyaçları olabilmektedir.

Bireylerin karşılaştıkları sorunların her duruma uygun şekilde ayarlanması ve günlük sorunları çözme becerilerinin kazandırılması önem taşımaktadır. Öğrencilerin cesaretlendirilmesi ve sürekli

¹ İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, nur.utkur@istanbul.edu.tr

değişen çevre ve sorunlarla başa çıkmaya olan inançlarının sağlanması önemlidir. Bu sayede, parlak performans ve yaşam hedeflerine ulaşma şansına sahip olabilirler (Canter, 2004).

Problem çözme becerileri, kişinin var olan bir sorunu anlamaya ve etkili bir çözüm bulmaya çalıştığı bilişsel ve davranışsal etkinlikleri kapsamaktadır (Ranjbar, Bayani ve Bayani, 2013). Ayrıca problem çözme becerisi, bireylerin uygun çözüm bulma kapasiteleri ve uygun olmayan çözümleri eleme becerilerinin bir kombinasyonu olarak karşımıza çıkmaktadır (Storm ve Angello, 2010). Sosyal problem çözme ise, insanların günlük yaşamda karşılaştıkları sorunlara başarılı çözümler bulmak için kullanılan bilişsel-davranışsal bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Chang ve D’Zurilla, 1996; Nezu, 2004). Aynı zamanda sosyal problem çözme, gerçek dünyadaki problem çözme sürecini ifade etmektedir. Bu tanımda yer alan sosyal kelimesi, bireyin sosyal ortamdaki baş etme davranışlarını etkileyen faktörlerin göstergesidir (Ranjbar vd., 2013).

Hayat bilgisi dersi, Türkiye’de ilkokullarda ilk üç sene okutulmakta olan bir derstir, bu dersi dördüncü sınıfta sosyal bilgiler dersi takip etmektedir. Hayat bilgisi dersi ve sosyal bilgiler dersi birbirinin devamı ve tamamlayıcısı niteliğinde olan derslerdir. Bu dersler, çocukların günlük yaşamlarından çeşitli unsurları bulabilecekleri niteliktedirler (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Bu nedenle sosyal problem çözme becerilerinin rahatlıkla geliştirilip kullanılacağı bir ders olarak görülebilirler.

Türkiye’deki İlkokul Hayat Bilgisi Öğretim Programı’nda şu ibare yer almaktadır: “Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme, öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir. Bu değişim bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bir bireyi tanımlamaktadır.” (MEB, 2018, s. 3). Ayrıca programda hayat bilgisi dersinin öğrencilere kazandırmayı hedeflediği beceriler arasında “sorun çözme becerisi” yer almaktadır. Görülmektedir ki, hayat bilgisi dersinin öğrencilere kazandırmayı amaçladığı işlevleri arasında problem (sorun) çözme yer almaktadır.

Teorik Çerçeve

Sosyal problem çözme 1971 yılında D’Zurilla ve Goldfried tarafından problem çözmenin tanıtımı ile psikoloji bilişsel devrimi sırasında başlayan köklü bir araştırma ve uygulama serisinden evrimleşmiştir (Dember, 1974). Sosyal problem çözmenin temeli sosyal bilişsel-davranışsal değişimleri içerdiğinde barındıran Bandura’nın (1986) teorisine dayanmaktadır. Bandura’ya (1986) göre, insan davranışları genellikle çevresel etkiler tarafından şekillenmekte ve kontrol edilmektedir. Sosyal bilişsel teori, karşılıklı nedenselliğin psikososyal işleyişini açıklar. Karşılıklı nedenselliğin bu modelinde, bilişsel, duyuşsal ve biyolojik olaylar biçiminde içsel kişisel faktörler yer almaktadır. Ayrıca davranışsal modeller ve çevresel olaylar, birbirlerini çift yönlü olarak etkileyen etkileşimli belirleyiciler olarak işlev görmektedirler (Bandura, 1999).

Çocukların küçük yaşlardan itibaren akranlarıyla iç içe olarak gelişim evreleri mevcuttur. Dil gelişimi ve sosyal gelişimleriyle birlikte sosyal problemlerle karşı karşıya gelinmektedir. Bu nedenle çocukların sosyal problem çözmeyi kolaylaştıran becerileri bilmeleri gerekmektedir (Ridley ve Vaughn, 1982). Çocukların sosyal gelişim özellikleri kazanmaları sağlandığında, akademik başarıları artmakta ve diğer sosyal ilişkilerinde de daha başarılı olmaktadır. Böylece çocuklar, akranları, öğretmen ve aileleri tarafından daha çok kabul edilmektedirler (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura ve Zimbardo, 2000).

Sosyal problem çözme becerisi, çocukların günlük sosyal hareketleri ve aynı zamanda akademik başarılarıyla da yakından ilgilidir (Walker, Degnan, Fox ve Henderson, 2013). Sosyal problem çözmenin kullanımı sırasında beş adım bulunmaktadır. Bunlar, bir problemin var olduğunu belirleme, problemi tanımlama, probleme çözüm üretme, çözümleri değerlendirme ve seçilen çözümü seçme ve son olarak sonucun değerlendirilmesidir (Smith ve Daunic, 2006). Bu yaklaşımı kullanarak, çocuklara neyin düşünüleceğinden ziyade nasıl düşünülmesi gerektiği öğretilir. Öğrenciler bu yaklaşımda dış

takviye bağımlılığı olmaksızın kendi davranışlarını kontrol etmek için öğrenme stratejileri ve bilişsel süreçlerden faydalanırlar (Urbain ve Kendall, 1980).

Selbst ve Gordon (2012) çocuk ve ergenlere uygulanabilecek bir sosyal problem çözme modeli sürecinin bilişsel-davranışçı bir yaklaşım özelliği gösterdiğini ifade etmişlerdir. Bu modele göre birinci adım, sorunu sözcüklerle ifade ederek, problemi tanımlamakta zorluk çeken çocuklara yardımcı olmayı hedeflemektedir. İkinci adım, duyguların belirlenmesi ve bunların ifade edilmesi hususunda sorun yaşayan çocuklarda kullanılan önemli bir adımdır. Üçüncü adım, amaç belirleme adımdır ve burada hedefe ulaşmak için hedef ve motivasyon düzeyi belirlenmektedir. Dördüncü adımda, olası çözümler araştırılırken, çocuğun olası problemlere yönelik beyin fırtınası yapması sağlanmaktadır. Son adımda ise, çocuklar etkili bir çözüm buldukları planı gözden geçirmektedirler. Ardından bir sonraki problemin ortaya çıkması durumunda edindikleri beceriyi nasıl kullanacaklarını planlamaktadırlar (aktaran Pringle, 2017).

Merrill, Smith, Cumming ve Daunic'in (2017) belirttiğine göre, sosyal problem çözme çalışmaları, önemli davranış problemleri olan veya olmayan öğrencilerin sosyal ve davranışsal ihtiyaçlarını desteklemek için etkin bir şekilde kullanılabilir. Sosyal problem çözmenin yer aldığı araştırmalardan Rubin ve Rose-Krasnor'un (1992) çalışmasında görülmektedir ki, sosyal problem çözme becerileri birçok farklı değişkenden etkilenmektedir. Bunlar çocukların değişken tepkilerinin olması gibi faktörlerin yanı sıra aile ve akran ilişkileri gibi çevresel değişkenlerden de oluşmaktadır (aktaran Walker vd., 2013).

Literatür incelendiğinde, okul öncesinden itibaren çeşitli yaş gruplarındaki çocuklarda uygulanan sosyal problem çözmeye yönelik çeşitli çalışmaların (Aksu, Yığman, Ünver ve Özdel, 2019; Altuntaş ve Altınova, 2015; Arı ve Yaban, 2012; Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu, 2017, 2020; Caprara vd., 2000; Cartıllı ve Bedel, 2015; Dereli, 2017, 2019; Dereli-İman, 2013; Güven, Ayvaz ve Göktaş, 2019; Kasik ve Gál, 2016; Koruklu, 2015; Lillard, 2012; Mağden ve Yaban, 2016; Merrill vd., 2017; Ogoemeka, 2011; Pringle, 2017; Ridley ve Vaughn, 1982; Şahin, 2011; Uzunkol ve Yel, 2016; Valadi, Gabbard ve Hooshyari, 2020; Walker vd., 2013; Yaban ve Yükselen, 2007; Youngstorm vd., 2000) bulunduğu belirlenmiştir. Bu çalışmalarda okullarda verilen çeşitli eğitim ve öğretim programları, çocukların sosyal problem çözme becerileri kazanması hususunda etkili olmaktadır. Ancak sosyal problem çözmenin ilkökuldaki sosyal içerikli derslerde bir eğitim programı olarak kullanılmasına yönelik çalışmalara literatürde rastlanılmamıştır. Oysaki ilkökulda okutulmakta olan hayat bilgisi ve sosyal bilgiler gibi içeriğinde sosyal olguları barındıran derslerde, sosyal problem çözme eğitiminin yer alması oldukça önemlidir. Bu nedenle bu çalışmanın sosyal problem çözme eğitiminin hayat bilgisi dersinde kullanılması nedeniyle literatüre önemli bir katkısı olacağı düşünülmektedir.

Ayrıca küçük yaş grubundaki çocuklarda sosyal problem çözmenin ne derece önemli olduğu görülmektedir. Ancak sosyal problem çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik müfredata entegre bir yöntemin yer almadığı görülmektedir. Oysa ki, özellikle hayat bilgisi ve sosyal bilgiler gibi sosyal içerikli derslerde kullanımı oldukça uygun olan örnek olay incelemesi yöntemi sosyal problem çözmenin doğasına çok yakındır. Araştırmacıların belirttiği üzere, sosyal problem içeren örnek olaylarda en önemli basamaklardan biri, karşılaşılan probleme ilişkin farklı çözümler üretebilmektir. Ayrıca bu örnek olayların çatışma ve sorun içerikli olması onların niteliğini arttırmaktadır (Beckisheva, Gasparyan ve Kovalenko, 2015; Welton ve Mallan, 1999). Böylece kullanılan örnek olaylardaki sorunları çözmeleri sayesinde, bireylerin sosyal problem çözme becerileri tespit edilmiş olmaktadır. Sosyal problemler içeren örnek olayların, günlük yaşamdan öğeler bulunan metinleri analiz etmenin ve sorunlara yeni çözüm önerileri getirmenin yer aldığı eğitim programının öğrencilerin sosyal problem çözme becerileri üzerindeki etkisinin belirlenmesi bu çalışmanın önemini ve literatüre katkısını oluşturmaktadır.

Bu çalışmanın nihai amacı, Türkiye'de ilkökullarda okutulmakta olan hayat bilgisi derslerinde öğrencilere verilen sosyal problem çözme eğitiminin öğrencilerin sosyal problem çözme becerilerine ne derece etkisinin olduğu incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

- 1) Hayat bilgisi öğretiminde öğrencilere verilen sosyal problem çözme eğitimi ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin sosyal problem çözme becerilerini artırmada etkili midir?
 - a) Öğrencilere verilen sosyal problem çözme eğitimi ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin alternatif çözüm üretme becerilerini artırmada etkili midir?
 - b) Öğrencilere verilen sosyal problem çözme eğitimi ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin uygun çözüm seçme becerilerini artırmada etkili midir?
 - c) Öğrencilere verilen sosyal problem çözme eğitimi ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin çözümün sonuçlarını kestirebilme becerilerini artırmada etkili midir?
 - d) Ölçeğin tüm alt boyutlarında öğrencilerin son test puanlarıyla izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 2) İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin verilen sosyal problem çözme eğitimine yönelik görüşleri nelerdir?
- 3) Verilen sosyal problem çözme eğitimi sırasında öğrencilerin oluşturdukları ürünlerin özellikleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmada nicel ve nitel yöntemlerin aynı anda ele alındığı karma yaklaşım çeşitlerinden “açımlayıcı sıralı karma yöntem deseni” kullanılmıştır. Bu desende, öncelikle nicel veriler toplanır ve verilerin analiz edilir. Ardından, nicel boyuttaki verilerin açıklanmasına yardımcı olmak için nitel veriler toplanır (Creswell, 2016). Araştırmada nitel verilerin, nicel verileri desteklemek için kullanılmasından ötürü bu desen seçilmiştir.

Buna uygun olarak hayat bilgisi dersinde uygulanan sosyal problem çözme eğitiminin öğrencilerin sosyal problem çözme becerilerine etkisinin belirlenmesi amacıyla nicel yöntemlerden yararlanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda tek grup ön test-son test deseni kullanılmıştır. Bu desende, bir gruba önce ön test ölçümü yapılır, sonrasında desen uygulanır ve en sonunda son test yapılır (Creswell, 2016). Ayrıca bu çalışmada öğrencilerin sosyal problem çözme eğitimi aldıktan ve son test uygulandıktan sonra elde ettikleri sosyal problem çözme beceri puanlarının kalıcılığını ölçmek amacıyla dört ay sonra izleme testi uygulanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda izleme testi kullanıldığı için ön test, son test ve izleme testi denilen bir desene de yatkındır. Ön test, son test, izleme (ÖSi) deseni, deneysel çocuk ve ergen araştırmalarında müdahale etkileri hakkındaki hipotezleri test etmek için kullanılan yaygın bir deneysel tasarımıdır. Bu tasarımlarda bazı sonuç değişkenleri, bir kez müdahalenin başlamasından önce, bir kez müdahalenin bitiminde ve son kez de müdahalenin bitiminden sonra belirli bir süre geçtikten sonra olmak üzere üç ayrı durumda ölçülmektedir (Rausch, Maxwell ve Kelley, 2003).

Bu çalışmada tek grup ön test-son test deseni kullanılmasının nedeni, hayat bilgisi müfredatına entegre uzun süreli (haftada dört ders saati toplam dört hafta) bir sosyal problem çözme eğitimi hazırlanmış olmasıdır. Hayat bilgisi müfredatında sosyal problem çözmeye yönelik etkinlikler yer almadığından, müfredata alternatif değil entegre bir eğitim hazırlanmıştır. Bu nedenle bu eğitimin etkisinin kontrol grubuyla ölçülmesinden ziyade, deney grubuna uygulanan eğitimin etkisinin test edilmesi incelenmek istenmiştir. Çünkü eşitlenmiş bir karşılaştırma grubuna ulaşmanın mümkün olmadığı durumlarda, bu deseni kullanmak gerekmektedir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Bu çalışmada da, karşılaştırma grubuna uygulanacak müfredatta eş bir eğitim modeli olmadığından, tek grup ön test- son test deseni kullanılması uygun bulunmuştur.

Ayrıca bu çalışmada öğrencilerin uygulanan eğitime ilişkin görüşlerinin ve elde edilen ürünlerin özelliklerinin belirlenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Çalışmadaki nitel araştırma deseni durum çalışmasıdır. Durum çalışması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel bir durum ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış durumlar hakkında çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla detaylı bilgi topladığı bir durum betimlemesi sistemidir (Creswell, 2015). Bu çalışmanın doğası gereği, bu araştırma deseni nitel kısım için uygundur.

Çalışma Grubu

Araştırma, İstanbul ili Avrupa yakasında bulunan bir devlet okulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu seçilirken, amaçlı örneklem kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, cevapları aranan sorulara ışık tutacak olan bilgi bakımından zengin durumlara odaklanmaktadır (Patton, 2014). Ayrıca bu örnekleme yöntemi kullanırken, araştırma evrenini oluşturacak kişilerin özellikleri belirlenmekte ve bu özelliklere uyan kişilere ulaşılmaktadır (Christensen vd., 2015).

Amaçlı örnekleme doğrultusunda, bu çalışmada ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin seçilmesinin nedeni, hayat bilgisi dersinin okutulduğu ilkokul sınıfları içinde en son sınıf olmasıdır. Öğrencilerin yaş grupları 1 ve 2. sınıfa göre daha büyük olacağından, sorun çözme konusunda daha etkili sonuçlar alınacağı düşünülmüştür. Ayrıca araştırmanın yapıldığı okulda bulunan dört adet 3. sınıf arasından bu sınıfın seçilmesinin nedeni, çalışmanın amacına en uygun sınıf olmasıdır. Bu sınıftaki kişi sayısı 35'tir ve bu öğrencilerin 17'si erkek ve 18'i kız öğrencilerden oluşmaktadır. Bu çalışma için gerekli olan durumlardan biri, sınıftaki kız ve erkek sayısı arasında çok fark olmamasıdır. Diğer ise, çalışmaların daha rahat yapılabilmesi için sınıf mevcudunun fazla kalabalık olmamasıdır. Böylece çalışmada eğitim verilecek gruptan zengin bilgi elde edilebileceği planlanmıştır. Bu çalışma için okul müdürü, sınıf öğretmeni, öğrenciler ve öğrencilerin velilerinden çalışma hususunda gerekli etik izinler alınmıştır. Çalışma grubu 18 yaşından küçük kişilerden oluştuğundan ötürü, etik olarak izinlere velilerin de dahil edilmesi önem taşımaktadır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama araçları olarak, nicel kısımda Uzunkol ve Yel (2016) tarafından geliştirilen Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği ve nitel kısımda yarı yapılandırılmış görüşme ile doküman inceleme kullanılmıştır.

Sosyal problem çözme becerileri ölçeği

Çalışmada bu ölçeğin kullanılmasının nedeni, öğrencilerin eğitim sonrasında ve öncesinde sosyal problemleri ne derece çözebildiklerinin belirlenmesidir. Uzunkol ve Yel (2016) tarafından geliştirilen Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği öğrencilerin sosyal problem çözme becerilerini ölçmek için geliştirilmiş analitik derecelendirme ölçeğidir. Burada amaç, öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaşılabilecekleri sosyal problem durumları içeren örnek olaylar ile ilgili sorulara verdikleri yanıtların oluşturulan analitik derecelendirme ölçeği aracılığıyla ölçülmesidir (Uzunkol ve Yel, 2016). Ölçeğin "alternatif çözümler üretme, uygun çözüm seçme ve çözümün sonuçlarını kestirebilme" olmak üzere üç farklı boyutu bulunmaktadır. Bu çalışmada her bir alt boyut ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Ayrıca ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları; alternatif çözümler üretme boyutu için .78, uygun çözüm seçme boyutu için .73, çözümünün sonuçlarını kestirebilme boyutu için ise .82 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak, bu ölçek geçerli ve güvenilir bir derecelendirme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme

Araştırmanın nitel kısmında öğrencilerin verilen sosyal beceri eğitimine yönelik görüşlerini tespit edebilmek amacıyla öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Çalışmada bu veri toplama aracının kullanılmasının nedeni, öğrencilerin verilen eğitime yönelik görüşlerinin neler olduğunu saptayabilmektir. Görüşme sürecinde öğrencilerle birebir olarak görüşülmüş, her bir öğrenciyle yaklaşık 10 dakikalık görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen veriler transkript edildikten sonra amaca yönelik olarak kod ve kategoriler oluşturularak içerik analiziyle analiz edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular, öğrencilere verilen sosyal problem çözme eğitiminde yer alan etkinlikleri beğenip beğenmediklerini, beğendikleri etkinliklerin hangi özelliklerini en çok beğendiklerini ve sorun çözmeye yönelik görüşlerini belirlemeye yöneliktir.

Doküman inceleme

Öğrencilere verilen eğitim sırasında ortaya konulan öğrenci ürünlerinin özellikleri doküman inceleme ile incelenmiştir. Çalışmada bu veri toplama aracının kullanılmasının nedeni, öğrencilerin eğitim sırasında ortaya koydukları ürünlerin özelliklerinin belirlenmesidir. İnceleme yapılırken belirlenen kriterler, "ürünlerin metni tamamlamaya yönelik incelenmesi, metne başlık yazmaya yönelik

incelenmesi ve metindeki sorunla ilgili incelenmesi" şeklindedir. Bu kriterlerin belirlenmesinde Selbst ve Gordon'un (2012) belirttiği modelrol oynamıştır (aktaran Pringle, 2017). Ayrıca sorunların çözümü ve sosyal boyutlu konuları içeren olayların sınıf içinde değerlendirilmesinde önerilerde bulunan Rowe ve Newton'un (1994) görüşleri doğrultusunda şekillendirilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme soruları ve doküman incelemede dikkat edilecek kriterler belirlenirken, geçerliliği sağlamak için alanlarında uzman öğretim elemanlarından görüş alınmıştır. Ayrıca uygulamaların yapıldığı okuldaki tüm 3. sınıf öğretmenlerinin de görüşleri doğrultusunda soru ve kriterlerin son haline ulaşılmıştır. Toplam 8 uzmanın görüşü (3 öğretim elemanı ve 5 sınıf öğretmeni) Lawshe (1975) kapsam geçerlik testine tabi tutulmuştur (aktaran Yurdugül, 2005). Maddelerin kapsam geçerlik indeksleri hesaplanarak, ölçme konusunda amaca hizmet ettiği ile ilgili olarak emin olunmuştur. Görüşme soruları için kapsam geçerlik indeksi 0.94 iken, doküman incelemede bu indeks 0.98 olarak belirlenmiştir. Böylece bu maddelerin geçerli olduğu tespit edilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda görüşme sorularında sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, düzeltilen sorular bulunmaktadır. Bu sorularda öğretmenler soru sayısının daha az ve soruların daha kısa olmasını önermişlerdir.

İşlem

Araştırma sürecinde ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerine sosyal beceri eğitimi verilmeden önce Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Ardından Selbst ve Gordon'un (2012) belirttiği modele göre şekillendirilen 'Sosyal Problem Çözme Eğitimi' öğrencilere verilmiştir (aktaran Pringle, 2017). Bu eğitim hayat bilgisi dersinde haftada dört ders saati olmak üzere toplam 16 saat olarak verilmiştir. Her hafta bir kazanım olmak üzere ilkokul 3. sınıf ders kitabına ait şu kazanımlar ele alınarak ders planları, metinler, sorular ve çalışma kağıtları hazırlanmıştır.

- Güçlü yönlerini ve güçlendirilmesi gereken yönlerini fark eder.
- Davranışlarının kendisini ve arkadaşlarını nasıl etkilediğini fark eder.
- Trafikte kurallara uymanın gerekliliğine örnekler verir.
- Doğa ve çevreyi koruma konusunda sorumluluk alır (MEB, 2018).

Bu eğitimin hazırlanması sürecinin her adımında alanında uzman öğretim üyelerinden görüş alınmıştır. Özellikle metinlerin oluşturulması ve metinlerde yer alan sorunların belirlenmesi aşamasında uzmanlarla görüşmeler yapılmıştır. Uzman görüşlerine göre metinlerin içeriğinde ve sorulacak sorularda çeşitli düzeltmeler yapılmıştır. Metinlerin öğrencilerin günlük yaşantısından sorun örneklerini içeriğinde barındırmasına dikkat edilmiştir. Böylece eğitim nihai haline ulaşmıştır. Bu süreçte toplam 8 uzmanın görüşü alınarak (3 öğretim elemanı ve 5 sınıf öğretmeni) Lawshe (1975) kapsam geçerlik testi uygulanmıştır (aktaran Yurdugül, 2005). Eğitimde yer alan aşamalar ve etkinlikler birer madde olarak düşünülmüş ve kapsam geçerlik indeksleri hesaplanmıştır. Elde edilen kapsam geçerlik indeksi 0.98 olarak belirlenmiştir. Böylece eğitimin sosyal problem çözme içeriğini yansıtmada hususunda geçerli olduğu tespit edilmiştir.

Bu eğitimi hazırlarken, kazanımlara uygun olarak içinde bir sorun bulunan örnek olay senaryolarının kullanılması hedeflenmiştir. Öğrencinin gerçek yaşantısında karşılaşılabilecekleri bu sorunları çözebilmesi, sosyal problem çözme becerilerini kazanma yolunda attığı olumlu adımları göstermektedir. Çünkü gerçek hayata dayalı senaryolardan oluşan örnek olaylar kullanılarak sınıf ortamında sosyal problem çözme eğitimleri yapıldığı bilinmektedir. Genellikle hikâye formatında sunulan olaylar, sosyal problem çözmeyi içermekte ve sınıf ortamında gruplarla tartışmaya yönelik olarak ele alınmaktadır. Örnek olayların sınıf ortamında bu şekilde işlenmesi oldukça etkili olmaktadır. Çünkü bu sayede öğrenciler var olan sosyal problem hakkında ek bilgilere sahip olabilmekte ve analiz sürecinde sıkıntı yaşamaları engellenmektedir (Beckisheva vd., 2015; Mostert, 2007). Bu nedenle örnek olayların sorun çözme çalışmalarında kullanılması, öğrenme ve öğretme esnasında bireylerin sosyal problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini de geliştirebilmektedir. Ayrıca öğrencilerin problem çözmelerini, tartışmalarını, bir durumu analiz etmelerini ve çözümleri değerlendirmelerini sağlamaya dayanmaktadır (Jones, 2003).

Uygulanan bu eğitimin aşamaları ve özelliklerinin kısa bir özeti aşağıdaki gibidir: (Örnek bir ders planı Ek 1’de sunulmuştur.)

1. Sorunu belirleme ve farkındalık aşaması
 - Yaşantılarında karşılarna çıkabilecek sorunların neler olabileceğiyle ilgili öğrencileri konuşturma, beyin fırtınası yaptırma.
 - Çeşitli sorunların yer aldığı resim ve yazı örnekleri gösterme.
 - Bu sorunları nasıl çözebileceklerine ilişkin tartışma yaptırma.
2. Sorunu çözme aşaması
 - İçinde günlük yaşamdan öğelerin bulunduğu ve bir sosyal sorun bulunan bir örnek olay metnini analiz etme.
 - Metindeki sorunla ilgili çeşitli analiz soruları sorma ve cevapları alma.
 - Metindeki sorunu arkadaşlarıyla işbirliği halinde çözdürme.
 - Yarım bırakılmış örnek olay metnini, sorunu çözmeye yönelik olarak tamamlama.
 - Metindeki sorunla ilgili başlık bulma.
3. Değerlendirme ve gözden geçirme aşaması (1 ders saati)
 - Metindeki sorunun çözümüne yönelik bir ürün oluşturma.
 - Metindeki sorunun çözümüne yönelik resim çizme/boyama, slogan yazma, şiir/şarkı sözü yazma, afiş oluşturma, broşür hazırlama.
 - Hazırladıklarını sınıf içinde önce grup arkadaşlarıyla sonra tüm sınıf arkadaşlarıyla paylaşma, gözden geçirme.
 - Ürünlerin sunumu ve tartışılması

Öğrencilere araştırmacı tarafından verilen sosyal problem çözme eğitimi sonrasında Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği son test olarak tekrar uygulanmıştır. Ardından öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca süreçte elde edilen ürünlerin doküman incelemeleri de araştırmacı tarafından yapılmıştır. Son testin uygulanmasından dört ay sonra ise aynı ölçek, uygulanan eğitim sırasında edindikleri sosyal problem çözme becerisini sürdürüp sürdürmediklerini değerlendirmek için son bir kez öğrencilere uygulanmıştır.

Veri Analizi

Araştırmada nicel verilerin analizi aşamasında, öğrencilere uygulanan ön test ve son test sonuçlarının analizinde hangi testlerin kullanılacağına belirlenmesi için öncelikle normallik dağılımına bakılmıştır. Öncelikle Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre %95 güvenle verilerin normal dağılımda olduğu tespit edilmiştir ($p>0.05$). Ardından bu sonucu desteklemek için ölçeğin alt boyutlarının çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının normallik testleri kapsamında, çarpıklık ve basıklık katsayılarına yer verilmiştir. Üç alt boyutun ön-test ve son-test ölçümlerinin çarpıklık ve basıklık değerinin -2.0 ve $+2.0$ aralığında kalması nedeniyle verilerin normallik varsayımını karşıladığı söylenebilir (George ve Mallery, 2010). Sonuç olarak çalışma grubuna uygulanan ölçeğin tüm alt boyutlarına ait ön test ve son test ölçümlerinden elde edilen puanların normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Böylece araştırmanın nicel kısmının analizinde SPSS 16.0 programı yardımıyla parametrik testlerden olan ilişkili grup t testi kullanılmaya karar verilmiştir.

Araştırmanın nitel kısımda ise yarı yapılandırılmış görüşme ve doküman inceleme sonrasında elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Elde edilen veriler sosyal problem çözmenin özellikleri ile ilişkilendirilerek kodlanmıştır. Bu kodlamaların ortak yönleri bulunarak genel kategoriler ve özel alt kategoriler oluşturulmuştur. Tüm veriler bu genel ve özel temalar altına yerleştirilmiştir. Ayrıca bu temaları desteklemek için öğrenci görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir. Ancak öğrencilerin isimleri yerine Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlamalar kullanılmıştır.

Nitel verilerin analizinde kodlayıcı güvenilirliği için Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda çalışan doktoralı bir uzmandan destek alınmıştır. Uzmandan elde edilen verilerin tekrar kodlanması istenmiştir. Araştırmacı ve uzmanın kodlamaları birbirleriyle karşılaştırılmış, Miles ve Huberman'ın (1994) kodlayıcı güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Araştırmacı ve uzman arasındaki analiz uyumu, "Güvenirlik=Uzlaşma Sayısı/Uzlaşma Sayısı + Uzlaşmama Sayısı" formülü doğrultusunda hesaplanmıştır. Miles ve Huberman'a (1994) göre bu değer 0.70'in üzerinde bulunduğu analiz güvenilir sayılmaktadır. Görüşmelerden elde edilen verilerin analizindeki araştırmacı ve uzmanın analizlerinin katsayı ortalamaları 0.93 bulunurken, bu değer doküman incelemelerden elde edilen verilerde 0.96 olarak tespit edilmiştir. Buna göre bu çalışmada kullanılan veri toplama araçlarının analizi, 0.70'in üzerinde olduğundan ötürü, veri toplama araçları güvenilir sayılmaktadır.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Çalışmanın sonuçlarının geçerli ve güvenilir olmasını sağlamak amacıyla veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin çalışmalar yapılmakla birlikte çalışma süreciyle ilgili olarak da geçerlik ve güvenilirlik önlemleri alınmıştır. Topu, Baydaş, Turan ve Göktaş'ın (2013) araştırmasında yer alan ölçütler doğrultusunda gerekli çalışmalar yapılmıştır. Bu doğrultuda çalışma sürecinde alınan geçerlik ve güvenilirlik önlemleri aşağıdaki gibidir:

Geçerlik Önlemleri

- Veri toplama ve veri analiz süreci detaylı bir şekilde açıklanmıştır.
- Örneklem özellikleri ve örneklem seçim şekli detaylı bir şekilde açıklanmıştır.
- Veriler toplanırken katılımcıların velilerine onam formu doldurulmuştur, çalışma için etik izinler alınmıştır.
- Çalışmanın uygulama süreci detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Örnek bir ders planı eklenmiştir.
- Kullanılan yöntemin seçim gerekçesi alan yazınla ilişkilendirilerek detaylı bir şekilde açıklanmıştır.
- Çalışmanın sınırlılıkları belirtilmiştir.
- Veri toplama araçlarıyla ilgili geçerlik ve güvenilirlik önlemleri alınmış, bunlar detaylı biçimde açıklanmıştır.

Güvenirlik Önlemleri

- Çalışmayı Türkçe dil uzmanı okuyarak düzenlemiştir.
- Çalışmanın her aşamasında uzman görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri Lawshe (1975) testine tabi tutularak gerekli düzenlemeler yapılmıştır (aktaran Yurdugül, 2005).
- Nitel analizde kodlamaların güvenilirliği için ikincil bir araştırmacıdan destek alınmıştır.
- Veriler arasındaki tutarlılık kontrol edilmiştir.

Bulgular

Çalışmanın bulgular kısmında nicel ve nitel veri toplama araçlarından elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Sosyal Problem Çözme Eğitiminin Öğrencilerin Alternatif Çözüm Üretme Becerilerine Etkisi

Öğrencilere verilen sosyal problem çözme eğitimi öncesi ve sonrasında uygulanan Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin alternatif çözüm üretme becerileri alt boyutundan ulaşılan ilişkili grup t testi sonuçlarına Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Alternatif çözüm üretme becerileri alt boyutu ön test ve son test puanlarına yönelik ilişkili grup t testi sonuçları

Alternatif çözümler üretme	N	\bar{x}	Sd	SH _x	t-test	
					t	Sig.
Ön test	35	.68	.58	.09	-9.976	.000
Son test	35	2.40	1.06	.17		

Tablo 1'e göre, alternatif çözüm üretme becerileri alt boyutundaki ön test ve son test puanları arasındaki farkı belirlemek amacıyla uygulanan ilişkili grup t testi sonuçlarına göre, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($t=-9.976$, $p<.01$). Öğrencilerin son test puan ortalamaları (2.40) ön test puan ortalamalarından (0.68) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin alternatif çözüm üretme becerileri puanlarında sosyal problem çözme eğitimi sonrasında anlamlı düzeyde bir artış tespit edilmiştir.

Sosyal Problem Çözme Eğitiminin Öğrencilerin Uygun Çözüm Seçme Becerilerine Etkisi

Sosyal problem çözme eğitimi öncesi ve sonrasında uygulanan Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin uygun çözüm seçme becerileri alt boyutundan ulaşılan ilişkili grup t testi sonuçlarına Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2. Uygun çözümü seçme becerileri alt boyutu ön test ve son test puanlarına yönelik ilişkili grup t testi sonuçları

Uygun bir çözüm seçme	N	\bar{x}	Sd	SH _x	t-test	
					t	Sig.
Ön test	35	.74	.74	.12	-9.757	.000
Son test	35	2.40	1.09	.18		

Tablo 2'ye göre, uygun çözümü seçme becerileri alt boyutundaki ön test ve son test puanları arasındaki farkı belirlemek amacıyla uygulanan ilişkili grup t testi sonuçlarına göre, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t=-9.957$, $p<.01$). Öğrencilerin son test puan ortalamaları (2.40) ön test puan ortalamalarından (0.74) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin uygun çözümü seçme becerileri puanlarında sosyal problem çözme eğitimi sonrasında anlamlı düzeyde bir artış tespit edilmiştir.

Sosyal Problem Çözme Eğitiminin Öğrencilerin Çözümün Sonuçlarını Kestirebilme Becerilerine Etkisi

Sosyal problem çözme eğitimi öncesi ve sonrasında uygulanan Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin çözümün sonuçlarını kestirebilme becerileri alt boyutundan ulaşılan ilişkili grup t testi sonuçlarına Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3. Çözümün sonuçlarını kestirebilme alt boyutu ön test ve son test puanlarına yönelik ilişkili grup t testi sonuçları

Çözümün sonuçlarını kestirebilme	N	\bar{x}	Sd	SH _x	t-test	
					t	Sig.
Ön test	35	.88	.75	.12	-6.376	.000
Son test	35	1.91	1.26	.21		

Tablo 3'e göre, çözümün sonuçlarını kestirebilme becerileri alt boyutundaki ön test ve son test puanları arasındaki farkı belirlemek amacıyla uygulanan ilişkili grup t testi sonuçlarına göre, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t=-6.376$, $p<.01$). Öğrencilerin son test puan ortalamaları (1.91) ön test puan ortalamalarından (0.88) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin çözümün sonuçlarını kestirebilme becerileri puanlarında sosyal problem çözme eğitimi sonrasında anlamlı düzeyde bir artış tespit edilmiştir.

Ölçeğin Tüm Alt Boyutlarında Öğrencilerin Sosyal Problem Çözme Becerilerinin İzlenmesi

Sosyal problem çözme eğitimi uygulandıktan ve öğrencilere son test yaptıktan sonra alternatif çözümler üretme, uygun çözüm seçme ve çözümün sonuçlarını kestirebilme alt boyutları için gerekli becerileri geliştirdikleri görülmüştür. Bu becerilerin kalıcılığını ve verilen eğitimin etkinliğini belirlemek için, son testten dört ay sonra aynı ölçek uygulanmıştır. Tablo 4, 5 ve 6, tüm alt boyutlarda öğrencilerin son test ve izleme testi puanları arasındaki ilişkiyi sunmaktadır.

Tablo 4. Alternatif çözüm üretme becerileri alt boyutu son test ve izleme testi puanlarına yönelik ilişkili grup t testi sonuçları

Alternatif çözümler üretme	N	\bar{x}	Sd	SH _x	t-test	
					t	Sig.
Son-test	35	2.40	1.06	.17	1.358	.183
İzleme testi	35	2.31	.99	.16		

Tablo 4'te alternatif çözüm üretme alt boyutunda öğrencilerin ortalama son test ve izleme testi puanları sırasıyla 2.40 ve 2.31 olduğu görülmektedir. Bu iki testin skorları arasındaki ilişki ile ilgili olarak, ortalama izleme testi skoru ortalama son-test skorundan daha düşük olmasına rağmen, ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($t = 1.358$, $p>.01$). Bu değerler, öğrencilerin dört ay sonra bile, sosyal problem çözme eğitim programı sırasında edindikleri alternatif çözümler üretme becerilerini koruduğunu göstermektedir.

Tablo 5. Uygun bir çözüm seçme alt boyutunda öğrencilerin son-test ve izleme testi puanları için ilişkili grup t-testi sonuçları

Uygun bir çözüm seçme	N	\bar{x}	Sd	SH _x	t-test	
					t	Sig.
Son-test	35	2.74	1.09	.18	1.358	.183
İzleme testi	35	2.65	.99	.16		

Tablo 5'e göre uygun bir çözüm seçme alt boyutu için, öğrenciler son test ve izleme testlerinde sırasıyla ortalama 2.74 ve 2.65 puan almıştır. Son test ve son testten dört ay sonra yapılan izleme testi ($t = 1.358$, $p>.01$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bu yüzden sosyal problem çözme eğitim programının öğrencilerin uygun bir çözüm seçme becerileri üzerinde kalıcı bir etkisi olduğu düşünülebilir.

Tablo 6. Çözümün sonuçlarını kestirebilme alt boyutunda öğrencilerin son-test ve izleme testi puanları için ilişkili grup t-testi sonuçları

Çözümün sonuçlarını kestirebilme	N	\bar{x}	Sd	SH _x	t-test	
					t	Sig.
Son-test	35	1.91	1.26	.21	.466	.644
İzleme testi	35	1.85	1.21	.20		

Tablo 6'ya göre seçilen çözümün sonuçlarını tahmin etme alt boyutunda öğrencilerin son test ve izleme testi puanları arasındaki ilişki incelendiğinde, izleme testi puan ortalamasının (1.85) son-test puan ortalaması değerine göre daha düşük olduğu belirlenmiştir (1.91). Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t = .466$, $p>.01$). Bu bulguya göre, öğrenciler sosyal problem çözme eğitim programında edindikleri becerileri dört ay sonra bile korumuştur.

Sosyal Problem Çözme Eğitimine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Araştırmanın bu kısmında ilkokul 3. sınıf öğrencilerine verilen sosyal problem çözme eğitimine yönelik olarak öğrencilerin görüşleri ele alınmıştır. Bu görüşlere göre, öğrencilerin eğitim sürecinde yapılan etkinlikleri beğenme durumlarına göre görüşlerine Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin eğitimdeki etkinlikleri beğenme durumları

Ana temalar	Öğrenci Sayısı (f)
Beğenenler	32
Beğenmeyenler	1
Cevap vermeyenler	2
Toplam	35

Tablo 7’ye bakıldığında, öğrencilerin 32’si yapılan etkinlikleri beğenirken, 1 kişinin beğenmediği, 2 kişinin ise cevapsız kaldığı görülmektedir. Öğrencilerin etkinlikleri beğenme nedenleri sorgulandığında ise, Tablo 8’deki sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 8. Öğrencilerin eğitimdeki etkinlikleri beğenme nedenleri

Ana Temalar	Alt Temalar	Öğrenci Sayısı (f)
Etkinliklere yönelik özellikler	Eğlenceli olması	10
	Kolay olması	2
Öğrencilere yönelik özellikler	Sorun çözmeyi sevmeleri	10
	Arkadaşlarıyla daha iyi geçinmeleri	5
	Oyun oynamayı sevmeleri	3
	Daha iyi öğrenmeleri	3
	Gülmeyi sevmeleri	2
	Toplam	35

Öğrencilerin verilen eğitimle ilgili olarak yapılan etkinlikleri beğenme nedenleri, etkinliklere yönelik özellikler ve öğrencilere yönelik özellikler olarak iki ana tema altında incelenmiştir. Etkinliklere yönelik özellikler arasında, etkinliklerin eğlenceli olması özelliğini belirten 10 kişi ve kolay olması özelliğini belirten 2 kişi yer almaktadır. Bu temayla ilgili olarak öğrencilerden Ö2, “Yaptığımız etkinlikler çok eğlenceli ve güzeldi. Bu yüzden hiç sıkılmadım” şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğrencilere yönelik özellikler temasına yönelik belirtilen alt temalara bakıldığında, bunların 10’unun öğrencilerin sorun çözmeyi sevmeleri olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin 5’i bu etkinlikler sayesinde arkadaşlarıyla daha iyi geçindiklerini ifade ederken, öğrencilerin 3’ü oyun oynamayı sevdiklerini ve yine 3’ü bu eğitim sayesinde daha iyi öğrendiklerini ifade ederken, 2 öğrenci gülmeyi sevdiğini belirtmiştir. Öğrencilerden Ö7, sorun çözmeyi sevmesiyle ilgili olarak, “Hikayelerde yer alan sorunları çözmeyi çok sevdim. Sorunları çözerken kendimi çok iyi hissettim.” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Bir başka öğrenci Ö9, “Hem metinlerdeki sorunları çözdüm hem de bu sırada oyun oynadım. Bence çok zevkliydi.” diye düşüncelerini belirtmiştir. Eğitim ve etkinlikler sayesinde arkadaşlarıyla daha iyi geçindiğini ifade eden öğrencilerden Ö27, “Arkadaşlarımla birlikte çalışmak çok iyiydi. Eskiden kavga ettiğim çocuklarla artık iyi anlaşmaya başladım. Bana kötü davrananlar bile iyi davranıyor.” şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Öğrencilerin beğendikleri etkinliklerin özelliklerinin neler olduğunu Tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin beğendikleri etkinliklerin özellikleri

Temalar	Öğrenci Sayısı (f)
Bütün etkinlikler	20
Sorun çözme etkinlikleri	18
Hikâyenin devamını getirme etkinlikleri	8
Resim çizme etkinlikleri	7
Yazma etkinlikleri	5
Hikaye okuma etkinlikleri	3
Boyama etkinlikleri	2
Toplam	63

Tablo 9'a göre öğrencilerin belirttiği toplam 63 görüş yer almaktadır. Öğrencilerin 20'si eğitim boyunca yapılan bütün etkinlikleri beğendiğini ifade ederken, 18'i sorun çözme etkinliklerini beğendiğini belirtmiştir. Ayrıca 8 öğrenci hikâyenin devamını getirme etkinliklerini beğendiğini, 7 öğrenci resim çizme etkinliklerini beğendiğini, 5'er öğrenci yazma etkinliklerini beğendiğini, 3 öğrenci hikâye okuma etkinliklerini ve 2 öğrenci ise boyama etkinliklerini beğendiklerini ifade etmiştir. Yapılan etkinliklerde yer alan bir sorunu çözmeye ilişkin olarak öğrenci görüşleri ele alındığında ulaşılan verilere Tablo 10'da yer verilmiştir.

Tablo 10. Öğrencilerin sorun çözmeye yönelik görüşleri

Temalar	Öğrenci Sayısı (f)
Sorunları çözmek kolaydı	28
Sorunları çözmek hem kolaydı hem zordu	5
Sorunları çözmek zordu	2
Toplam	35

Tablo 10'da yer alan temalar incelendiğinde, öğrencilerin 28'inin sorunları çözmenin kolay olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Bununla ilgili görüş belirten öğrencilerden Ö23, "*Metinlerde yer alan sorunları çözmek kolaydı. Çünkü daha önceden hayatımda karşılaştığım sorunlardı, o yüzden zorlanmadım.*" şeklinde görüş belirtmiştir. Bir başka öğrenci olan Ö30, "*Sorunları çözmek kolaydı, çünkü sorunları çözerken ben daha kolay öğrendim.*" demiştir. Ayrıca Ö32, "*Sorunları çözmek kolay ve zevkliydi. Çünkü arkadaşlarımla birlikte çalışarak sorunlara daha kolay çözüm bulabildik.*" demiştir. Ö12 ise, "*Sorunları çözmek kolaydı. Çünkü biz evde de bu şekilde sorunlar olduğunda annelerle birlikte aynı etkinlikleri yapabiliyoruz. Bu yüzden böyle şeylere alışkınım.*" şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

Sorunları çözmenin hem kolay hem de zor olduğunu söyleyen öğrenciler 5 kişidir. Bunlardan Ö17, "*Sorunlar düşünülerek yapılıyordu bu yüzden hem kolaydı hem de zordu.*" şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. Ayrıca Ö1, "*Sorunları çözmek kolaydı çünkü genelde çözüyordum. Biraz da zordu, çünkü öğretmen yardım etmiyordu. Biz kendimiz çözüyorduk.*" diyerek bu konudaki görüşlerini bildirmiştir.

Sorunları çözmenin zor olduğunu söyleyen öğrenciler ise 2 kişidir. Bu kişilerden Ö31, "*Sorunları çözmek kolaydı ama sorun çözdükten sonra resim çizmekte zorlandım.*" şeklinde düşüncelerini ifade ederken; Ö33 bu konuyla ilgili şunları söylemiştir: "*Sorunları çözerken değil ama masallara başlık bulurken zorlandım.*"

Öğrencilerin sorunları çözmekle ilgili görüşlerine bakıldığında, genel olarak sorunları çözerken zorlanmadıkları görülmüştür. Zorlanan öğrencilerin ise, metinlerde yer alan sorunları çözdükten sonra, arkasında yer alan etkinlikleri yapmakta zorlandıkları belirlenmiştir.

Öğrencilerin Oluşturdukları Ürünlerin Özellikleri

Bu bölümde sosyal problem çözme eğitimi sırasında öğrencilerin oluşturdukları ürünlerin özelliklerinin doküman incelemesiyle incelenmesi sonucu elde edilen verilere yer verilmiştir. Bunlardan öğrencilerin metni tamamlamaya yönelik ortaya koydukları ürünlerin özelliklerine Tablo 11’de yer verilmiştir.

Tablo 11. Metni tamamlamaya yönelik olan ürünlerin özellikleri

Ana temalar	Alt temalar	Öğrenci Sayısı (f)
İşlenen konuyla ilişki durumu	Konuyla ilişkili olarak tamamlama	27
	Konudan ilişkisiz olarak tamamlama/boş bırakma	8
Sorunu çözmeyle ilişki durumu	Sorunu net biçimde çözmeye yönelik olarak tamamlama	17
	Sorunu dolaylı olarak çözmeye yönelik olarak tamamlama	12
	Sorunu çözmekle ilişkili olmayarak tamamlama	6

Öğrencilerin sorunların yer aldığı metinleri tamamlamayla ilgili olarak ortaya koydukları ürünler incelendiğinde, metinlerin işlenen konuyla ilişki durumu ve sorunu çözmeyle ilişki durumu şeklinde iki ana tema altında tamamlandığı görülmüştür.

Derste işlenen konuyla ilişkili olarak metinleri tamamlayan 27 kişinin olduğu, konudan ilişkisiz olarak tamamlayan ya da hiç tamamlamadan boş bırakan 8 kişinin olduğu tespit edilmiştir. Tamamlanan metinlerin sorunu çözmeyle ilişki durumları incelendiğinde, metinleri sorunu net biçimde çözmeye yönelik olarak tamamlayan 17 kişinin olduğu, sorunu dolaylı olarak çözmeye yönelik olarak tamamlayan 12 kişinin olduğu ve sorunu çözmekle ilişkili olmayarak tamamlayan 6 kişinin olduğu belirlenmiştir.

Elde edilen veriler incelendiğinde konuyla ilişkili olarak metinleri tamamlayan ve sorunu net biçimde çözmeye yönelik olarak metinleri tamamlayan öğrencilerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Eğitim sırasında kullanılan metinlere başlık yazmaya ilişkin özelliklerin incelenmesiyle ilgili verilere Tablo 12’de yer verilmiştir.

Tablo 12. Metne başlık yazmaya ilişkin incelenen özellikler

Temalar	Sayı (f)
Sorunla ilgili olarak yaratıcı başlık yazma	21
Konunun ne olduğunu direkt başlık olarak yazma	11
Başlık kısmını boş bırakma	3
Toplam	35

Tablo 12’de yer alan özellikler incelendiğinde, 21 öğrencinin sorunla ilgili olarak yaratıcı bir başlık yazabildikleri belirlenmiştir. Örneğin, trafik kurallarıyla ilgili olarak verilen metne Ö1, “*Trafik Canavarı Olmayın*” şeklinde, davranışlarının çevresine olan etkileriyle ilgili bir metne Ö11, “*Arkadaşlarımı Üzmüyorum*” şeklinde ve çevreyi korumakla ilgili bir metne Ö23, “*Bu Çevre Hepimizin*” şeklinde başlıklar yazmışlardır.

11 öğrencinin ise metne başlık olarak direkt konunun ismini yazdıkları görülmüştür. Bununla ilgili olarak, trafik kurallarıyla ilgili verilen bir metne öğrencilerin yine “*Trafik Kuralları*” şeklinde, çevreyi korumakla ilgili olan bir metne, “*Çevreyi Koruyalım*” şeklinde başlık yazdıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin 3’ü ise, metinlere herhangi bir başlık yazmamışlar ve bu kısmı boş bırakmışlardır. Öğrencilerin metinlerde yer alan sorunları çözdükten sonra bunlarla ilgili olarak yaratıcı bir ürün ortaya koyma çalışması yapılmıştır. Bunlarla ilgili olarak elde edilen verilere Tablo 13’te yer verilmiştir.

Tablo 13. Metindeki sorunla ilgili ortaya konulan ürünlerin özellikleri

Temalar	Sayı (f)
Afiş oluşturma	11
Slogan yazma	10
Resim çizme	9
Broşür hazırlama	3
Şiir/şarkı sözü yazma	2
Toplam	35

Tablo 13'te yer alan veriler incelendiğinde, öğrencilerin 11'inin metinlerde yer alan sorunları çözdükten sonra yaratıcı nitelikte afiş oluşturdıkları, 10'unun yaratıcı slogan yazdıkları, 9'unun konuyla ilgili yaratıcı resim çizdikleri, 3'ünün yaratıcı broşür hazırladıkları ve 2'sinin ise yaratıcı şiir/şarkı sözü yazdıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin daha çok resim çizerek veya boyama yaparak ürün ortaya koymaktan daha çok mutlu oldukları tespit edilmiştir.

Elde edilen tüm veriler doğrultusunda, nitel verilerin nicel verileri desteklediği görülmektedir. Nicel veriler doğrultusunda öğrencilerin sosyal problem çözme eğitimi sonrasında alternatif çözümler üretme, uygun çözüm seçme ve çözümün sonuçlarını kestirebilme becerilerinin geliştiği söylenebilir. Nitel verilere göre ise, öğrenciler sosyal problem çözme eğitimini çoğunluk olarak beğenmişler, sorunları net olarak ve konuyla ilişkili olarak çözebilmiş, genel olarak bundan keyif almış ve yaratıcı ürünler ortaya koymuşlardır.

Tartışma ve Sonuç

Sosyal problem çözme, bireylerin günlük hayattaki sorunlarıyla karşı karşıya gelerek, bunlara uygun çözümler bulmalarını sağlamalarını amaçlamaktadır. Eğitimde, özellikle ilkökul dersleri arasında yaşamdan kesitler barındıran hayat bilgisi dersinde bu beceriye yer verilmesi önem taşımaktadır.

Bu çalışmada ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerine hayat bilgisi dersinde verilen sosyal problem çözme eğitiminin öğrencilerin sosyal problem çözme becerilerinde olumlu etkilerinin olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin sosyal problem çözme eğitimi sonrasında, Uzunkol ve Yel (2016) tarafından geliştirilen Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nden elde edilen ön-test ve son-test sonuçlarına göre, alternatif çözümler üretme, uygun çözüm seçme ve çözümün sonuçlarını kestirebilme becerileri puanlarında artış olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin sosyal problem çözme eğitiminden dört ay sonra bu becerilerinin devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuç, Uzunkol ve Yel'in (2016) bulgularıyla da örtüşmektedir. Onlar da çalışmalarında ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerine hayat bilgisi dersinde verilen değer eğitimi programının etkilerinin incelenmesini amaçlamışlardır. Çalışmanın sonuçlarında, değer eğitimi programının öğrencilerin sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeyleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca literatürdeki Mağden ve Yaban'ın (2016) çalışmasında da bu sonuca paralel nitelikte sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışmada ilköğretime devam eden, psikososyal açıdan dezavantajlı 8-12 yaşındaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin desteklenmesine yönelik hazırlanan öğretim programlarının sözü edilen beceriler üzerindeki rolü ele alınmıştır. Elde edilen sonuçlar, çocukların sosyal problem çözme testinin alt boyutlarından aldıkları ön-test son-test puanları arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretim programının çocukların kendilerine sunulan hipotetik problemlere daha fazla çözüm ve daha fazla alternatif üretmelerine katkı sağladığını göstermiştir.

Bu çalışmada uygulanan sosyal problem çözme eğitiminin öğrencilerin Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nden anlamlı düzeyde yüksek sonuçlara ulaşılması gibi, benzer biçimde uygulanan eğitim programlarının öğrencilerin sosyal problem çözme becerilerine olumlu düzeyde etkilerinin olduğu görülmektedir. Örneğin, Lillard'ın (2012) yaptığı bir araştırmada, Montessori eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerilerini olumlu yönde

etkilediği ortaya konulmuştur. Dereli'nin (2017) çalışmasında da benzer şekilde, Montessori eğitim programının okul öncesi eğitime devam eden 4-5 yaş grubu çocuklarının psikososyal gelişimlerine ve sosyal problem çözme becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın bulguları, Montessori eğitim programının çocukların psikososyal gelişimlerinde ve sosyal problem çözme becerilerinde etkili olduğunu göstermektedir. Altuntaş ve Altınova'nın (2015) çalışmasında ise, yaratıcı drama ile hazırlanan eğitim programının üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme becerilerin üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bir diğer çalışma olan Valadi ve diğerlerinin (2020) çalışmasında, 18-42 aylık çocukların evde ve çevresinde içinde buldukları ortamlar ile sosyal problem çözme becerileri, sosyal-kişisel ve iletişim becerilerinin gelişimine etkisi arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada, çeşitli oyuncakların ve evdeki ve dışardaki içinde sorunların barındığı ortamların yaşam boyu öğrenmede çocuğu aktif kılacak nesnelerin çocuğun etrafında olması gerektiği belirtilmiştir. Bu durum mevcut çalışmadaki, sosyal problem çözme eğitiminde yer alan günlük yaşam problemlerinin çocuğa yansıtılmasıyla birlikte, çocuğun problemleri çözmesinin sağlanması ve bu becerilerin kazandırılması durumuyla örtüşmektedir.

Çalışmanın nitel sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin genel olarak verilen sosyal problem çözme eğitimindeki etkinlikleri beğendiklerini ifade ettikleri görülmüştür. Öğrencilerin verilen eğitimle ilgili olarak yapılan etkinlikleri beğenme arasında, arkadaşlarıyla birlikte çalıştıklarında onlarla daha iyi anlaşmaya başlamaları yer almaktadır. Bu öğrencilerin ifadelerine göre, eğitimden önce kavga edip anlaşamadıkları kişilerle, eğitim sırasındaki etkinlikler sayesinde daha iyi anlaşabildikleri görülmektedir. Bu sonucu destekler nitelikte, Dereli-İman'ın (2013) çalışmasında, okul öncesi dönemindeki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin okul öncesi davranış problemlerini anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Bir başka deyişle çocukların sosyal problem çözme becerileri arttıkça davranış sorunları azalmaktadır. Ayrıca Koruklu'nun (2015) çalışmasında da lisans öğrencilerinin kişilik, benlik saygısı ve sosyal problem çözme arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkiler incelenmiştir. Ayrıca benlik saygısının kişilik ve sosyal problem çözme arasındaki aracı rolü de incelenmiştir. Benlik saygısı, dışa dönüklük, duyarlılık, açıklık, vicdanlılık, uyumluluk sosyal problem çözme ile anlamlı ve pozitif ilişkiliyken; duygusal dengesizlik negatif ilişkilidir. Halihazırda yapılan çalışmada da öğrencilerin sosyal problem çözme eğitimiyle beraber, tıpkı Dereli-İman (2013) ve Koruklu'nun (2015) çalışmalarında olduğu gibi olumlu davranışsal özellikler kazandıkları ve arkadaşlarıyla daha iyi geçinmeye başladıkları tespit edilmiştir.

Çalışmanın diğer sonuçları arasında öğrencilerin çoğunluğunun eğitim sürecinde yapılan bütün etkinlikleri beğendikleri ifade etmiştir. Ayrıca öğrencilerin beğendikleri etkinlikler arasında sorun çözme etkinlikleri, hikâyenin devamını getirme etkinlikleri, resim çizme etkinlikleri, yazma etkinlikleri, hikaye okuma etkinliklerini ve boyama etkinlikleri de yer almaktadır. Öğrencilere verilen sosyal problem çözme eğitiminde metinlerde yer alan sorunları çözmenin kolay olduğunu ifade eden öğrencilerden bazıları, arkadaşlarıyla birlikte çalışmanın bu sorunların çözümünde daha kolaylaştırıcı bir etki yarattığını ifade etmişlerdir. Bu durumun bazı çocukların tek başlarına çalışırken daha çekingen olup, akranlarıyla birlikte hareket ettiklerindeki özgüvenlerinde artış olmasından kaynaklı olduğu düşünülebilir. Nitekim benzer durum Walker ve diğerlerinin (2013) çalışmasında da görülmektedir. Bu çalışmada okul öncesi dönem çocuklarında gelişimsel değişim ve utangaçlığın sosyal problem çözme üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bulgular erken çocuklukta sosyal problem çözme gelişiminde utangaçlığın etkisini göstermektedir. Bazı utangaç çocuklarda zamanla sosyal problem çözme becerilerinde iyileşme görülürken ve diğerlerinde problem çözmede ve sosyal etkileşimlerde zorlanmalar görülmüştür. Çalışmada öneri olarak ise, utangaç çocukların erken yaşlarda pozitif akran etkileşimlerine girmelerinin sosyal problem çözme becerilerinin kazandırılması için önemli olduğu dile getirilmiştir. Bir diğer çalışma olan Youngstorm ve diğerlerinin (2000) boylamsal çalışmasında, okul öncesi dönemden ilkökul birinci sınıfa kadar olan süreçteki sosyal problem çözme becerileri incelenmiştir. Genellikle öğrencilerin bu süreçte yaşları ilerledikçe problemlere çözüm bulmada daha rahat hareket ettikleri ve daha toplum yanlısı çözümler buldukları belirlenmiştir. Ayrıca bu konuda

akran ilişkilerinin de ön planda olduğu belirlenmiştir. Örneğin çekingen çocukların ilkökul yıllarında sosyal problem çözme konusunda daha sosyal olanlara göre daha pasif oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada öğrencilerin sorunları çözmekle ilgili görüşlerine bakıldığında, genel olarak sorunları çözerken zorlanmadıkları görülmüştür. Öğrencilerin bazıları için ise, sorunları çözmek kimi zaman kolayken kimi zaman zor olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu dikkat çekici bir sonuçtur. Çünkü bununla ilgili görüş belirten öğrenciler, öğretmenin kendilerine sorunları çözerken yardım etmediğini belirtmiştir. Bu durumun sorun çözmeye oldukça önemli olduğuna değinen literatürdeki paralel araştırmalardan biri Şahin'in (2011) çalışmasıdır. Bu sosyal becerilerden biri olan kişiler arası bilişsel problem çözme ele alınmıştır ve Türk ve Flaman okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri kişilerarası problem çözme anketi kullanılarak belirlenmiştir. Sonuçlar dikkate alındığında, Türk öğretmenlerin sorunlar ortaya çıktığı anda onları çözmeye eğiliminde oldukları görülmüştür. Genellikle problem için bir çözüm önermeyi veya tavsiye vermeyi tercih etmişlerdir. Belçika'daki okul öncesi öğretmenlerinin ise, çocuklarla birlikte sorunları analiz ettikleri ve çeşitli çözümler üretmeleri için çocuklara rehberlik ettikleri, bu süreçte ödülü sıklıkla kullandıkları belirlenmiştir. Çocuklara sorun çözme sırasında rehberlik edilmesinin, sorunları direkt çözmekten daha önemli olduğu belirtilmiştir. Mevcut çalışmada ayrıca, sorunları çözenin kolay olduğunu söyleyen öğrencilerin evlerinde aileleriyle birlikte benzer sorunları çözmeye girişiminde olduğu görülmüştür. Bu sonuçla örtüşecek şekilde Dereli'nin (2019) çalışmasında, ebeveynlerin sosyal problem çözmelerinin çocukların sosyal problem çözmelerinin kazanımında önemli bir etken olduğu söylenmektedir. Aynı şekilde Cartılı ve Bedel'in (2015) çalışmasında da sosyal problem çözme beceri eğitiminin, annelerin yapıcı ve işlevsel sorun çözme beceri düzeylerinin ve çocuklarıyla kurdukları ilişkilerin artmasında anlamlı düzeyde etkisinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Çalışmanın diğer bir sonucuna bakıldığında öğrencilerin genel olarak sorunların yer aldığı metinleri konuyla ilişkili olarak ve sorunları net biçimde çözmeye yönelik olarak tamamladıkları görülmüştür. Konudan ilişkisiz olarak ve sorunu çözmekle ilişkili olmayarak tamamlayan kişi sayısı azınlıktadır. Ayrıca metne yaratıcı başlık yazma ile ilgili sonuçlar incelendiğinde, öğrencilerin çoğunluğunun sorunla ilgili olarak yaratıcı bir başlık yazabildikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin metinlerde yer alan sorunları çözdükten sonra yaratıcı nitelikte afiş oluşturdukları, slogan yazdıkları, konuyla ilgili resim çizdikleri, broşür hazırladıkları ve şiir/şarkı sözü yazdıkları da belirlenmiştir. Bu sonuçları destekler nitelikteki Ogoemeka'nın (2011) çalışmasında da tıpkı bu çalışmada olduğu gibi sosyal problem çözme ile yaratıcılığın yakından ilişkili olduğu ortaya konulmuştur. Ogoemeka'nın (2011) çalışmasında ortaokul üçüncü sınıf öğrencilerinin sosyal problem çözme becerilerine etki eden çeşitli faktörler incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, uyumun sosyal problem çözmeyi yordamada etkili olduğunu görülmüştür. Değişkenler tek tek alındığında ise, yaratıcılık ve bilişsel yetenek uyumun güçlü belirleyicileri iken, yaratıcılık sosyal problem çözenin güçlü bir yordayıcısı olarak ortaya konulmuştur. Bu bulgulara dayanarak, öğrencilerin duygusal zekâlarını, yaratıcılıklarını, bilişsel yeteneklerini, öz yeterliklerini ve problem çözme becerilerini geliştirmeleri için müdahale programının düzenlenmesi önerilmiştir.

Bu araştırmanın sonuçlarına dayanarak, sosyal problemlerin tanımlanması ve çözümlenmesine dayalı olarak geliştirilen eğitim programının öğrencilerin ilgili becerilerini arttırdığı söylenebilir. Bu nedenle, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler gibi sosyal içerikli derslerin müfredatına sosyal problem çözme ile ilgili rutin etkinlikleri dahil etmek önem taşımaktadır. Sonuç olarak, sosyal problem çözme eğitiminin okul öncesinden itibaren ilkökul, ortaokul, lise ve üniversite yıllarında oldukça önemli olduğu görülmektedir. Literatürde yer alan çalışmalarda da görüldüğü gibi, sosyal problem çözme birçok olumlu unsura etki etmekte, öğrencilerin hem okul yaşantılarında hem de günlük yaşantılarındaki birçok sorunu çözme hususunda önem teşkil etmektedir.

Bu çalışmanın sınırlılıkları ise şunlardır:

- Çalışma, İstanbul ili Avrupa yakasındaki bir devlet ilkokulunun 3. sınıflarından birindeki 35 öğrenciyle sınırlıdır.

- Sosyal problem çözme eğitimi ilkokul 3. sınıf hayat bilgisi dersinden seçilen dört kazanımla şekillendirilmiştir.
- Verilen eğitim toplam 16 ders saatiyle sınırlıdır.
- Çalışma yalnızca deney grubuyla sınırlıdır.
- Uygulama sonrasında sosyal problem çözme becerilerinin ne durumda olduğunun izlenmesi için geçen süre dört ayla sınırlıdır.

Öneriler

Literatürdeki çalışmaların çoğunun okul öncesi dönemi hedeflediği göz önünde bulundurularak, ilköğretim müfredatında yer alan derslerde bu çalışmada sunulan sosyal problem çözme eğitim programına benzer uygulamalara odaklanılabilir.

Öğretmenlerin sınıflarında sosyal problem çözme eğitimini nitelikli bir şekilde uygulayabilmelerini ve çeşitli derslere entegre edebilmelerini sağlamak önemlidir. Bu amaçla öğretmenlere bu tür eğitim programları geliştirmeleri ve bunların kalitesini artırmaları için hizmet içi eğitim verilebilir.

Sosyal problem çözme eğitiminde ailenin önemi göz önüne alındığında, bu alanda gelecek çalışmalar öğrenciler ve aileleri ile birlikte yapılabilir.

Mevcut çalışmada hem nicel hem de nitel yöntemlerin kullanıldığı karma yöntem tasarımı yapılmıştır. Gelecekteki çalışmalarda, eylem araştırması gibi nitel yöntemlerin kullanılması ek veriler sağlama konusunda yerinde olabilir. Seçilen bir dersle ilgili sosyal problem çözme süreciyle ilgili olarak öğrencilerin ve öğretmenlerin daha uzun bir süre ayrıntılı olarak incelenmesi, farklı veri toplama araçlarının kullanılmasıyla daha nitelikli olarak sağlanabilir.

Bu çalışmada, sosyal problem çözme eğitimi sadece bir gruba uygulanmıştır. Dört ay sonra eğitim programının öğrencilerin sosyal problem çözme becerileri ve bu becerilerin takibi üzerindeki etkisini incelemek için bu gruba ön test, son test ve izleme testi uygulanmıştır. İleriki çalışmaların deneysel kontrol gruplarını içermesi ve kesintiye uğramış bir zaman serisi tasarımı kullanması önerilmektedir.

Kaynakça

- Aksu, M. H., Yiğman, F., Ünver, H. ve Özdel, K. (2019). The relationship between social problem solving, cognitive factors and social media addiction in young adults: A pilot study. *Journal of Cognitive Behavioral Psychotherapy and Research*, 8(3), 164-169.
- Altuntaş, O. ve Altınova, H. H. (2015). The effect of the creative drama method on the social problem solving skills. *Turkish Studies*, 10(4), 49-62.
- Arı, M. ve Yaban, E. H. (2012). Age and gender differences in social problem solving skills of 9-11 year-old children. *Education and Science*, 37(164), 188-203.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 21-41. doi:10.1111/1467-839X.00024
- Beckisheva, T., Gasparyan, G. A. ve Kovalenko, N. A. (2015). Case study as an active method of teaching business English. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 166, 292-295.
- Bozkurt Yükçü, Ş. ve Demircioğlu, H. (2017). Examination of the social problem solving skills of preschool children in terms of various variables. *Journal of Early Childhood Studies*, 1(2), 216-238.
- Bozkurt Yükçü, Ş. ve Demircioğlu, H. (2020). Examining the predictor effect of parents' emotional literacy level on the emotion regulation and social problem-solving skills of children. *Early Child Development and Care*. doi:10.1080/03004430.2020.1720671
- Canter, A. (2004). A problem-solving model for improving students achievement. *Principal Leadership Magazine*, 5(4), 101-107.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A. ve Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11(4), 302-306.
- Cartılı, K. ve Bedel, A. (2015). The effect of social problem solving skills training on the mothers' social problem-solving and child relation. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 5(43), 95-105.
- Chang, E. C. ve D'Zurilla, T. J. (1996). Relations between problem orientation and optimism, pessimism, and trait affectivity: A construct validation study. *Behaviour Research & Therapy*, 34, 185-194.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015). *Research methods design and analysis* (A. Aypay, Ed. ve Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2015). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (M. Bütün ve S. B. Demir, Ed. ve Çev.). Ankara: Siyasal Publishing.
- Creswell, J. W. (2016). *Research design qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (S. B. Demir, Ed. ve Çev.). Ankara: Eğiten Kitap Publishing.
- Dember, W. N. (1974). Motivation and the cognitive revolution. *American Psychologist*, 29, 161-168. doi:10.1037/h0035907
- Dereli, E. (2017). Investigation of the effects of the montessori educational program on children's psychosocial development and the social problem solving skills. *Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty*, 18(2), 135-153.
- Dereli, E. (2019). The prediction of parents' social problem solving on childrens' social problem solving. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(1), 113-134.
- Dereli-İman, E. (2013). Adaptation of social problem solving for children questionnaire in 6 age groups and its relationships with preschool behavior problem. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(1), 491-498.
- George, D. ve Mallery, P. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference*. Boston: Allyn & Bacon Pearson.

- Güven, Y., Ayvaz, E. ve Göktaş, İ. (2019). Investigation of the relationship between theory of mind and social problem solving skills of preschool children. *Journal of Early Childhood Studies*, 3(1), 76-97.
- Jones, K. A. (2003). Making the case for the case method in graduate social work education. *Journal of Teaching in Social Work*, 23(1/2), 183-200.
- Kabapınar, Y. ve Baysal, Z. N. (2004). Reflecting life itself to social studies teaching in primary schools: Design and evaluation of a teaching-learning sequence based on newspapers. *Educational Administration in Theory & Practice*, 39(39), 385-419.
- Kasik, L. ve Gál, Z. (2016). Parents' and teachers' opinions of preschool children's social problem-solving and behavioural problems. *Early Child Development and Care*, 186(10), 1632-1648. doi:10.1080/03004430.2015.1120297
- Koruklu, N. (2015). Personality and social problem-solving: The mediating role of self esteem. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(2), 481-487.
- Lillard, A. S. (2012). Preschool children's development in classic Montessori, supplemented Montessori, and conventional programs. *Journal of School Psychology*, 50(3), 379-401.
- Mağden, D. ve Yaban, E. H. (2016). Social problem solving training for environmentally deprived 8-12 aged children. *Journal of Society & Social Work*, 27(1), 25-40.
- Merrill, K. L., Smith, S. W., Cumming, M. M. ve Daunic, A. P. (2017). A review of social problem-solving interventions: Past findings, current status, and future directions. *Review of Educational Research*, 87(1), 71-102. doi:10.3102/0034654316652943
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. London: Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Life studies course curriculum: 1st, 2nd and 3rd grades*. Ankara: Ministry of National Education Publishing.
- Mostert, M. P. (2007). Challenges of case-based teaching. *The Behavior Analyst Today*, 8(4), 434-442.
- Nezu, A. M. (2004). Problem solving and behaviour therapy revisited. *Behavior Therapy*, 35, 1-33.
- Ogoemeka, O. H. (2011). Correlate of social problem-solving and adjustment among secondary school students in Ondo State, Nigeria. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 1598-1602.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods* (M. Bütün ve S. B. Demir, Ed. ve Çev.). Ankara: Pegem Publishing.
- Pringle, K. C. (2017). *An exploratory investigation of the effects of power-solving, a social problem solving method, on students with communication impairments* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Rowan University, New Jersey, USA.
- Ranjbar, M., Bayani, A. A. ve Bayani, A. (2013). Social problem solving ability predicts mental health among undergraduate students. *International Journal of Preventive Medicine*, 4(11), 1337-1341.
- Rausch, J. R., Maxwell, S. E. ve Kelley, K. (2003). Analytic methods for questions pertaining to a randomized pretest, posttest, follow-up design. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32(3), 467-486.
- Ridley, C. A. ve Vaughn, S. R. (1982). Interpersonal problem solving: An intervention program for preschool children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 3(3), 177-190.
- Rowe, D. ve Newton, J. (1994). *You, me, us: Social and moral responsibility for primary schools*. London: Citizenship Foundation & The Home Office.
- Smith, S. W. ve Daunic, A. P. (2006). *Managing difficult behaviors through problem-solving instruction: Strategies for the elementary classroom*. Boston, MA: Pearson Allyn and Bacon.
- Storm, B. C. ve Angello, G. (2010). Overcoming fixation: Creative problem solving and retrieval-induced forgetting. *Psychological Science*, 21(9) 1263-1265.

- Şahin, D. (2011). Pre-schoolers, pre-school teachers, and interpersonal problem-solving skills: A comparative study in Turkey and Belgium. *Education, 39*(3), 305-316. doi:10.1080/03004270903514338
- Topu, F. B., Baydaş, Ö., Turan, Z. ve Göktaş, Y. (2013). Common reliability and validity strategies in instructional technology research. *Çukurova University Faculty of Education Journal, 42*(1), 110-126.
- Urbain, E. S. ve Kendall, P. C. (1980). Review of social-cognitive problem-solving interventions with children. *Psychological Bulletin, 88*, 109-143. doi:10.1037/0033-2909.88.1.109
- Uzunkol, E. ve Yel, S. (2016). Effect of value education program applied in life studies lesson on self-esteem, social problem-solving skills and empathy levels of students. *Education and Science, 41*(183), 267-292.
- Valadi, S., Gabbard, C. ve Hooshyari, F. (2020). Effects of affordances in the home environment on children's personal-social, problem-solving, and communication skills. *Child: Care, Health and Development, 46*, 429-435. doi:10.1111/cch.12756
- Walker, O. L., Degnan, K. A., Fox, N. A. ve Henderson, H. A. (2013). Social problem solving in early childhood: Developmental change and the influence of shyness. *Journal of Applied Developmental Psychology, 34*(4), 185-193.
- Welton, D. A. ve Mallan, J. T. (1999). *Children and their world*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Yaban, E. H. ve Yükselen A. (2007). Social problem solving skills in a group of children in need aged seven-eleven. *Society and Social Work, 18*(1), 49-67.
- Youngstorm, E., Wolpaw, J. M., Kogos, J. L. Schoff, K., Ackerman, B. ve Izard, C. (2000). Interpersonal problem solving in preschool and first grade: Developmental change and ecological validity. *Journal of Clinical Child Psychology, 29*(4), 589-602.
- Yurdugül, H. (2005). Use of scope validity indexes for scope validity in scale development studies. XIV. *National Educational Sciences Congress içinde* (s. 1-6). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Ek 1. Ders Planı

Ders: Hayat Bilgisi

Sınıf: 3. Sınıf

Ünite: Güvenli Hayat

Konu: Trafik Kuralları

Süre: 4 ders saati

Kazanım: Trafikte kurallara uymanın gerekliliğine örnekler verir.

Yöntem-Teknik: Örnek olay incelemesi, soru-cevap, tartışma, drama

Süreç:

1. Sorunu belirleme ve farkındalık aşaması (1 ders saati)

a) Yaşantılarında trafikte karşılarına çıkabilecek sorunların neler olabileceğiyle ilgili öğrencilere sorular sorup cevapları alınır.

Sorular:

- Sizce trafikte karşınıza çıkabilecek sorunlar neler olabilir?
- Daha önce başınıza trafikle ilgili ne tarz sorunlar geldi?
- Bu sorunları nasıl çözdünüz?
- Bu sorunları çözmek için kimlerden yardım aldınız?
- Karşınıza çıkan sorunları çözüme kavuşturduktan sonra, benzer sorunlarla karşılaştığınızda aynı zorlukları yaşadınız mı?

b) Çeşitli sorunların yer aldığı resim ve yazı örnekleri gösterilir.

- Trafik sorunlarıyla ilgili bir gazete temelli örnek olayı sınıfa getirme, okuma ve öğrencilere okutma.



Kaynak: (Kabapınar ve Baysal, 2004)

c) Bu sorunları nasıl çözebileceklerine ilişkin sorular sorarak tartışma yaptırılır.

- Haberde geçen çocuğa bu davranışı nedeniyle ceza verilmesi doğru mudur, yanlış mıdır? Neden?
- Çevrende trafikte bu tarz sorunlar yaşayan var mı?
- Siz babası olsaydınız, çocuğa ne tarz tepkiler gösterirdiniz?
- Trafikte kurallara uymamak pişman olunacak daha başka ne gibi sonuçlar doğurabilir?

2. Sorunu çözme aşaması (2 ders saati)

- a) İçinde günlük yaşamdan öğelerin bulunduğu ve bir sosyal sorun bulunan bir örnek olay metnini okuma ve öğrencilere okutma.

Ümit bir gün annesi ve babasıyla birlikte hayvanat bahçesine gitmek üzere arabaya bindi. Ancak babası ön koltuğa oturmasına izin vermiyordu. Ama o ısrarla öne oturmak istiyordu. Çünkü okuldaki arkadaşlarından Levent, hep arabada öne oturduğunu söylüyordu. Ama Ümit'in babası da çocuklar ön koltuğa oturamaz diyordu.

Bir gün ailesiyle hep birlikte yola çıktılar. Ümit üzgün bir şekilde arka koltuğa oturdu ve hayvanat bahçesine doğru yola çıktılar. Annesi ön koltukta oturuyordu ama emniyet kemerini takmamıştı. Yolda giderken babasının birdenbire yapmak zorunda kaldığı ani bir fren sonrasında annesi kafasını cama vurdu. Çok acımişti ama neyse ki bir şey olmamıştı. Ümit düşündü, ya önde oturan kendisi olsaydı...

- b) Metindeki soruyla ilgili çeşitli analiz soruları sorma ve cevapları alma.

- Ümit'in kaç yaşında olabileceğini düşünüyorsunuz? Neden?
- Sizce Ümit'in ön koltuğa oturmak istemesi doğru mudur? yanlış mıdır? Neden?
- Sizce annesinin emniyet kemeri takmaması doğru mudur? yanlış mıdır?
- Siz Ümit'in yerinde olsaydınız ön koltuğa oturmak ister miydiniz?
- Siz Ümit'in babasının yerinde olsaydınız çocuğunuzun öne oturmasına izin verir miydiniz?
- Sizce trafikte uyulması gereken kurallar nelerdir?
- Bu kurallara uyulmadığında başınıza neler gelebilir?

- c) Metindeki sorunu arkadaşlarıyla işbirliği halinde çözdürme.

Öğretmen öğrencilere,

- “Şimdi 5 kişilik gruplar oluşturuyoruz. Meltem'in yaşadığı bu sorunun üzerinde grup arkadaşlarımızla birlikte çalışıyoruz.” der ve aşağıdaki sorular üzerinde düşüncelerini ister.
- Sizce bu tarz sorunlar yaşamamak için neler yapabiliriz?
- Siz hayatınızda hiç buna benzer bir olay yaşadınız mı?
- Bu metnin devamını getirseniz neler olurdu? Sorunu nasıl çözeceğinizi düşünerek yazalım ve sınıfta canlandıralım.
- Bu metne uygun bir başlık bulmak isterseniz, neler yazarsınız? Yaratıcı başlıklar düşünelim ve yazalım. Birbirimizin yazdığı başlıkları değerlendirelim.

3. Değerlendirme ve gözden geçirme aşaması (1 ders saati)

- a) Metindeki sorunun çözümüne yönelik bir ürün oluşturma

- Siz trafik kurallarını belirleyen devlet büyüğü olsaydınız, bu kuralların tüm ülke tarafından uyulmasını sağlamak için neler yapardınız? Düşüncelerinizi hazırlayacağınız afişle ve sloganlarla anlatın. Öğrenciler afiş ve sloganlarını hazırladıktan sonra akran değerlendirmesi yapmaları istenir ve birbirlerinin ürünlerini değerlendirirler.
- Ülkedeki tüm insanların trafik kurallarına uyması için onları farkındalığa davet edeceğiniz bir mektup yazın. Hazırladıkları sınıf içinde önce grup arkadaşlarıyla sonra tüm sınıf arkadaşlarıyla paylaşılır ve tartışılır.