

**Okul Öncesi Dönem Çocuklarda Kişilerarası Sorun
Çözme Becerilerinin İncelenmesi:
Kuzey Kıbrıs Örneği**

Hüseyin Düz

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsüne İlköğretim Ana
Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak
sunulmuştur

Doğu Akdeniz Üniversitesi
Eylül 2016
Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü onayı

Prof. Dr. Mustafa Tümer
L.E.Ö.A. Enstitü Müdür Vekili

Bu tezin Okul Öncesi Bölümü Yüksek Lisans derecesinin gerekleri doğrultusunda hazırlandığını onaylarım.

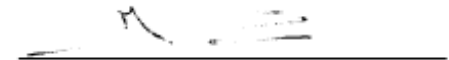
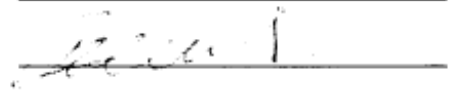
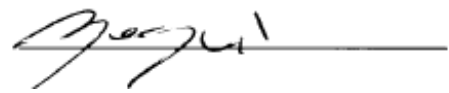
Prof. Dr. Elif Yeşim Üstün
Okul Öncesi Bölüm Başkanı

Bu tezi okuyup değerlendirdiğimizi, tezin nitelik bakımından Okul Öncesi Bölümü Yüksek Lisans derecesinin gerekleri doğrultusunda hazırlandığını onaylarız.

Yrd. Doç. Dr. Eda Kargı
Tez Danışmanı

Değerlendirme Komitesi

1. Prof. Dr. Ayşe Işık Gürşimşek
2. Yrd. Doç. Dr. Eda Kargı
3. Yrd. Doç. Dr. Hasan Özder

ABSTRACT

During the pre-school period, children interact with their peers and teachers along with their mothers and fathers. During this interaction, children have some problems from time to time as they established positive relationships. The problems in interpersonal relationships help in understanding the feelings, requests and opinions of people. At the same time, these problems cause more comprehensive issues in later years (Bingham, 1998). Children who have weak problem solving skills have been found, in many studies, to show behavior problems such as aggression, physical violence and lack of patience in later years. During the pre-school period, when the children gain interpersonal problem solving skills, all developmental areas including social and cognitive fields advance and thus, behavioral problems decrease.

In this research, PIPS (Preschool Interpersonal Problem Solving Test), which is one of the components of ICPS (Interpersonal Cognitive Problem Solving) developed by Shure (1992), was used to examine interpersonal problem solving skills of 5-6 years old children who attend pre-schools.

The data for this research, which is of descriptive model, was collected using face to face interview process with total of 80 children who continue pre-school education. The obtained data in this study was analyzed with SPSS 20.0 software.

At the end of this research, significant differences in favor of 6 year old were found in points for categorizing and solving peer problems.

Despite there being differences in favor of girls in categorizing and solving mother and child problems, these are not significant. Also, significant differences in favor of social category and solutions were obtained in total categorizing and

solutions of children. The averages for category and solutions produced for interpersonal problems were found to be higher than studies done in the past years.

Keywords: Early childhood education, interpersonal relations, problem behaviors, interpersonal problems, problem solving skills.

ÖZ

Okul öncesi dönemde çocuk, anne ve babasından ayrı olarak akranlarıyla ve öğretmeniyle etkileşime girmektedir. Bu etkileşim sürecinde, olumlu ilişkiler kurduğu gibi zaman zaman sorunlar da yaşayabilmektedir. Kişilerarası ilişkilerde yaşanan sorunlar; etkileşimde bulunulan kişinin duygularını, düşüncelerini, isteklerini anlamaya yardımcı olduğu gibi, ileriki yaşlarda ortaya çıkabilecek daha kapsamlı sorunların kaynağı da olabilmektedir (Bingham, 1998). Kişilerarası sorun çözme becerisi zayıf olan çocukların, ilerleyen yaşlarda saldırganlık, fiziksel şiddet, sabırsızlık gibi davranış sorunları sergiledikleri birçok araştırmada bulgulanmıştır. Okul öncesi dönemde çocuklara kişilerarası sorun çözme becerisi kazandırıldığında, başta sosyal ve bilişsel gelişim alanı olmak üzere tüm gelişim alanlarının ilerlediği ve sorun davranışların azaldığı görülmektedir.

Bu araştırmada, Shure (1992) tarafından geliştirilmiş olan ICPS (Interpersonal Cognitive Problem Solving) programının bileşenlerinden biri olan PIPS (Preschool Interpersonal Problem Solving Test) testi kullanılarak, okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu çocukların kişilerarası sorun çözme becerileri incelenmiştir.

Tarama modelinde tasarlanan bu araştırmanın verileri, okul öncesi eğitime devam eden 80 çocuktan birebir görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Araştırmanın verileri SPSS 20.0 programı ile analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda akran sorunlarına üretilen kategori ve çözüm puanlarında 6 yaş lehine anlamlı düzeyde fark saptanmıştır. Anne sorunlarına üretilen kategori ve çözüm puanlarında ise kızlar lehine fark olmasına karşı bu fark anlamlı düzeyde değildir. Ayrıca çocukların ürettikleri toplam kategori ve

özümlede, sosyal kategori ve çözümle lehine anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Kişilerarası sorunlara üretilen toplam kategori ve çözüm ortalamasının ise geçmiş yıllarda yapılan araştırma sonuçlarına göre yüksek olduğu saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi eğitim, kişilerarası ilişkiler, sorun davranışlar, kişilerarası sorunlar, problem çözme becerileri.

**“yaşamak bir ağaç gibi tek ve hür,
ve bir orman gibi kardeşesine”**

Nazım Hikmet Ran

TEŞEKKÜR

Bir araştırmayı değerli kılan en önemli faktör, o araştırmanın toplumsallaşabilmesidir. Eğer yaptığınız araştırma, temasta bulunduğunuz kişiler tarafından önemseniyorsa, sonuçları merak ediliyorsa ve bu sonuçlar insanların hayatını değiştirecek bir potansiyel taşıyorsa, sizin için değil, bu araştırmanın başarıya ulaşması için insanlar ellerinden geleni yapıyorsa, bu araştırma artık sizin olmaktan çıkmış, toplumsal bir değer kazanmıştır. “Çocuklarda kişilerarası sorun çözme becerilerinin incelenmesi” araştırması toplumsallaşmayı başardığı için motivasyonumu hiçbir zaman kaybetmediğim, “daha iyi nasıl olabilir” diye sormaktan bir an olsun vazgeçmediğim ve dünyanın tüm çocuklarına karşı sorumluluk hissederek araştırma yaptığım bir konu oldu.

Kuşkusuz bu araştırmanın “benim” olmaktan çıkıp, kolektif bir çabanın ürünü olarak “bizim” olmasında en büyük pay, öğrencisi olmaktan övünç duyduğum değerli danışmanım Yrd. Doç. Dr. Eda Kargı’dır. Kapısını her çaldığımda, heybesinde benim için biriktirdiğı birşeyler vardı ve bana inanmaktan asla vazgeçmedi.

Yüksek lisans süresince kendilerinden dersler aldığım sevgili hocalarım Prof. Dr. Ayşe Işık Gürşimşek ve Prof. Dr. Elif Yeşim Üstün, akademik gelişimime önemli katkılar sağladılar.

Sevgili hocam Yrd. Doç. Dr. Hasan Özder araştırma süreci boyunca ne zaman danışmak istesem zaman yarattı ve araştırma bulgularını analiz etmemde yardımlarını esirgemedi.

Sadece akademik yaşantımda değil, sosyal yaşantımda da beni destekleyenler oldu. Sevgili Baykal Işık ve Turan Özdemir, yüksek lisans süresince beni

yüreklerdirdi ve moral verdi. Sevgili Yazgöl Kılıvan ve Zeynep Razi şansında tüm aile fertleri her zaman yanımda olduklarını hissettirdiler.

Ve annem, babam, kardeşlerim...

Ve çocuklar...

Hepinize sonsuz teşekkürler.

İÇİNDEKİLER

ABSTRACT	iii
ÖZ.....	v
TEŞEKKÜR.....	viii
KISALTMALAR	xiv
TABLO LİSTESİ	xv
ŞEKİL LİSTESİ	xvi
1 GİRİŞ	1
1.1 Problem.....	4
1.2 Amaç.....	6
1.3 Önem.....	6
1.4 Sayıtlar.....	8
1.5 Sınırlılıklar.....	8
2 KİŞİLERARASI SORUN ÇÖZME BECERİLERİ İLE İLGİLİ KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE ALANYAZIN ARAŞTIRMALARI	10
2.1 Kuramsal Açıklamalar	10
2.1.1 Düşünme Becerisi	11
2.1.1.1 Eleştirel Düşünme	12
2.1.1.2 Yaratıcı Düşünme	13
2.1.1.3 Problem Çözme.....	15
2.1.1.3.1 Okul Öncesi Dönemde Problem Çözme Becerileri.....	17
2.1.2 Sosyal Yeterlik.....	17
2.1.2.1 Sosyal Beceriler	18
2.1.2.1.1 Kişilerarası Sorunlar.....	20

2.1.2.1.2 Kişilerarası Sorunların Nedenleri	21
2.1.2.1.3 Kişilerarası Sorun Çözme ve Önemi	21
2.1.2.1.3.1 Kişilerarası Sorun Çözme Modelleri	22
2.1.2.1.3.1.1 Haim Ginot ve “Olumlu Çocuk Yetiştirme” Modeli	23
2.1.2.1.3.1.2 Thomas Gordon ve “Etkili Anababalık-Öğretmen Eğitimi” Modeli	23
2.1.2.1.3.1.3 Myrna B. Shure ve “Ben Sorun Çözebilirim” Modeli ...	25
2.1.2.1.3.1.4 Paul W. Swets ve Sorun Çözüm Modeli.....	27
2.1.2.1.3.1.5 Phillip Mountrorse’un Altı ile Onsekiz Yaş Çocuklarıyla Sorunları Çözmede Beş Aşama Modeli	28
2.1.2.1.3.2 Kişilerarası Sorun Çözmede Kullanılan Kuramsal Yaklaşımlar.....	29
2.1.2.1.3.2.1 Bilişsel Gelişim Kuramı.....	29
2.1.2.1.3.2.2 Bilişsel-Davranışçı Kuram.....	32
2.1.2.1.3.2.3 Sosyal-Bilişsel Kuram.....	33
2.1.2.1.3.2.3 Ekolojik Sistem Kuramı.....	35
2.2 Alanyazın Araştırmaları.....	37
2.2.1 Kişilerarası Sorun Çözme Becerilerinin Çocuğun Yaşantısı Üzerindeki Etkisini İnceleyen Araştırmalar	37
2.2.2 Kişilerarası Sorun Çözme Programlarının Etkililiğinin İncelendiği Araştırmalar	41
2.2.3 Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri Eğitiminin Çocukların Gelişim Alanları Üzerindeki Etkisini İnceleyen Araştırmalar.....	45
2.2.4 Kişilerarası Sorun Çözme Becerilerinin Kazandırılmasında Ailenin Etkisini İnceleyen Araştırmalar	48

2.2.5 Kişilerarası Sorun Çözme Becerilerinin Kazandırılmasında Öğretmenin Etkisini İnceleyen Araştırmalar	50
2.2.6 Farklı Demografik Değişkenler Açısından Çocukların Kişilerarası Sorun Çözme Becerilerini İnceleyen Araştırmalar	52
3 YÖNTEM.....	56
3.1 Araştırma Modeli.....	56
3.2 Araştırma Grubu	56
3.3 Veri Toplama Aracı	57
3.3.1 PIPS Testinde Verileri Puanlanması	59
3.3.2 PIPS Testinin Kategorileri	59
3.3.2.1 Akranla İlgili Kategoriler	59
3.3.2.2 Anneyle İlgili Kategoriler	61
3.3.3 PIPS Testinin Geçerliliği ve Güvenirliği	62
3.4 İşlem	63
3.5 Verilerin Analizi	66
4 BULGULAR.....	67
4.1 Çocukların Kişilerarası Sorunlara Önerdikleri Toplam Çözüm ve Kategori Puanları.....	67
4.2 Çocukların PIPS Testinden Aldıkları Toplam Çözüm ve Kategori Puanlarının Cinsiyet ve Yaşa Göre Dağılımı.....	68
4.2.1 Çocukların PIPS Testinden Aldıkları Toplam Çözüm ve Kategori Puanlarının Cinsiyete Göre Dağılımı.....	69
4.2.2 Çocukların PIPS Testinden Aldıkları Toplam Çözüm ve Kategori Puanlarının Yaşa Göre Dağılımı.....	69

4.3 Çocukların Akran ve Anne Sorunlarına İlişkin Ürettikleri Çözüm ve Kategori Puanlarının Cinsiyet ve Yaşa Göre Dağılımı.....	70
4.3.1 Çocukların Akran ve Anne Sorunlarına İlişkin Ürettikleri Çözüm ve Kategori Puanlarının Cinsiyete Göre Dağılımı	70
4.3.2 Çocukların Akran ve Anne Sorunlarına İlişkin Ürettikleri Çözüm ve Kategori Puanlarının Yaşa Göre Dağılımı	71
4.4 Çocukların PIPS Testinden Aldıkları Sosyal Olan ve Olmayan Çözüm ve Kategori Puanlarının Cinsiyet ve Yaşa Göre Dağılımı.....	72
4.4.1 Çocukların PIPS Testinden Aldıkları Sosyal Olan ve Olmayan Çözüm ve Kategori Puanlarının Cinsiyete Göre Dağılımı	72
4.4.2 Çocukların PIPS Testinden Aldıkları Sosyal Olan ve Olmayan Çözüm ve Kategori Puanlarının Yaşa Göre Dağılımı	73
5 TARTIŞMA	74
6 SONUÇ VE ÖNERİLER.....	79
6.1 Sonuç	79
6.2 Öneriler	80
KAYNAKLAR.....	82
EKLER	97
Ek 1: PIPS Testinde Kullanılan Akran ve Anne Çocuk Öykülerinden Örnekler	98
Ek 2: PIPS Testi Kullanılan Hikayeler Kartlarından Örnekler.....	99
Ek 3: Doğu Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Onay Yazısı	100
Ek 4: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı Onay Yazısı ..	101

KISALTMALAR

BSC	Ben Sorun Çözebilirim
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
PIPS	Preschool Interpersonal Problem Solving Test
TDK	Türk Dil Kurumu

TABLO LİSTESİ

Tablo 1: Araştırma Grubundaki Çocukların Yaş ve Cinsiyet Dağılımı.....	56
Tablo 2: Araştırma Yürütülen Kurumların Dağılımı	57
Tablo 3: Çocukların Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri Düzeylerine İlişkin Toplam Puanlar	67
Tablo 4: Üretilen Toplam Çözüm ve Kategori Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları	69
Tablo 5: Üretilen Toplam Çözüm ve Kategori Puanlarının Yaşa Göre t-Testi Sonuçları	69
Tablo 6: Anne ve Akran Sorunlarına Üretilen Çözüm ve Kategori Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları.....	70
Tablo 7: Anne ve Akran Sorunlarına Üretilen Çözüm ve Kategori Puanlarının Yaşa Göre t-Testi Sonuçları.....	71
Tablo 8: Sosyal Olan ve Olmayan Çözümlerin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları....	72
Tablo 9: Sosyal Olan ve Olmayan Çözümlerin Yaşa Göre t-Testi Sonuçları.....	73

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1: Ekolojik Sistemler	36
Şekil 2: Hikaye Kartı Yerleştirme Örneği.....	65

Bölüm 1

GİRİŞ

Eğitim, bu güne kadar pek çok kuramcı tarafından farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Tanımlamalardaki bu farklılaşma, söz konusu kuramcılarının dünya görüşlerinden ileri gelmektedir. Örneğin idealistlere göre eğitim, insanın tanrıya bilinçli çabalarla ulaşmasını sağlama faaliyeti, realistlere göre gençlere kültürel mirası öğretmek sosyal yaşama uyumlarını sağlama işi, pragmatistlere göre yaşantılar yoluyla insanı yeniden şekillendirme süreci, natüralistlere göre insanın doğal olgunlaşmasını sağlama işi, kapitalistlere göre insanı mevcut paradigmanın çıkarlarına uygun olarak kalıba dökme işlemi, sosyalistlere göre ise ilgi, ihtiyaç, yetenek ve gereksinimleri doğrultusunda insanı üretkenleştirme sürecidir (Butler, 1957'den akt. Sönmez, 2009). Amacı, hedefi, yetiştirmek istediği insan tipi ve tasarladığı toplum modeliyle her dünya görüşü kendi eğitim sistemini yansıtmaktadır (Şişman, 2007). Fakat hangi bakış açısıyla bakılırsa bakılsın eğitim, insan yaşamının kaçınılmaz, zorunlu bir parçasıdır.

Doğumdan ölüme kadar devam eden bir olgu olarak eğitim, çevre düzenlemesi yoluyla, bireyin kendi yaşantısında kasıtlı ve istendik olarak kalıcı izli davranış değiştirme sürecidir (Erden, 2012; Ertürk, 1979; Sönmez, 2009; Yıldırım, 1983). Eğitim yaşantısı bir bütün olarak değerlendirildiğinde, bu sürecin en kritik evresini okul öncesi dönem oluşturmaktadır. Doğumdan başlayıp ilköğretime başlama yaşına kadar olan zamanı kapsayan bu dönem, fiziksel, bilişsel, sosyal-duygusal ve dil gelişimi açısından oldukça önemlidir (Arı, 2005; Oktay, 2002). Okul

öncesi dönemi hem gelişimsel hem de öğrenme yaşantıları açısından inceleyen araştırmalar, gelişimin çok hızlı ilerlediği bu dönemde gerçekleşen öğrenmelerin, yaşamın ileriki yıllarını önemli düzeyde etkilediğini göstermektedir (Özdil, 2008). Özellikle bu dönemde yaşanacak yoksunluklar, ilerleyen yaşlarda telafisi güç sorunlara neden olmaktadır (Kargı, 2009). Küreselleşen dünyanın gerekleri doğrultusunda kendi kendisine yetebilen, demokratik hak ve özgürlüklere saygılı, gelişimsel yönden sağlıklı bireyler yetiştirilebilmesi için okul öncesi dönemde nitelikli bir eğitimin verilmesi gerekmektedir (Kandır, 2005).

Okul öncesi eğitim, çocukların gelişim özellikleri, gelişimdeki bireysel farklılıklar, ilgiler ve yetenekler göz önünde bulundurularak, çocukların gelişim alanları desteklenir. Ayrıca, çocukların özgüven duygularının geliştirildiği, yaratıcı yönlerinin ortaya çıkarıldığı, kişilik ve karakter gelişimlerinin sağlam temellerle yapılandırıldığı bir eğitim sürecidir (Oğuzkan ve Oral 1997). Bu süreç sadece çocuğa yönelik değil, başta anne-baba olmak üzere aynı zamanda eğitimin diğer bileşenlerine yöneliktir (Kargı, 2009). Çünkü okul öncesi eğitim; çocuk, anne-baba ve eğitimcilerin birlikte hareket etmesi gereken bir eğitim sürecidir.

Okul öncesi dönem çocuğu gelişimsel açıdan bilişsel, fiziksel, sosyal-duygusal ve dil alanında belli bir kapasiteye sahiptir. Yalnız bu kapasitenin daha da artırılabilmesi için çocuğun bu gelişim alanlarının desteklenmesi gerekir. Okul öncesi eğitimin temel amaçlarından biri de bu dönemdeki çocukların sosyal gelişimlerini desteklemek, onları sosyal açıdan kendi kendine yetebilen bireyler haline getirmektir (Palut, 2005).

Bireyin sosyal açıdan yeterli olabilmesi, sosyal beceri düzeyi ile ilişkilidir. Sosyal beceri, Elliott ve Gresham'a (1987) göre, sosyal çevre tarafından kabul edilebilir düzeydeki bir ilişkiyi bireyin başlatma ve sürdürebilme yeteneği (Akt.

Dereli 2008); Yüksel'e (1997) göre, sosyal çevre üzerinde, bilişsel ve duyuşsal davranışlarla amaca yönelik etki bırakma gücü; Spece' (1980) göre, istek ve beklentilerin sosyal çevrede kabul görmesini sağlama becerisidir (Akt. Akman ve Gülay, 2006). Tüm bu tanımlamalara bakıldığında, sosyal çevreye uyum sağlama becerilerinin tümünün sosyal beceri olarak kabul edildiği söylenebilir.

Yalnız, sosyal çevreyle uyumlu ilişkiler içinde olma durumu her zaman istenilen düzeyde olmayabilir. Çünkü insan toplumsal bir canlı olduğu kadar, ilgi, ihtiyaç, yetenek ve gereksinimleriyle aynı zamanda bireysel farklılıklara da sahiptir. Bu bireysel farklılıklar, kişinin diğer özellikleri, değerleri, karşılanmayan psikolojik gereksinimleri ve kaynakların kıtlığı gibi nedenlerle birleşince kişilerarası sorunların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Kişilerarası sorun, etkileşimde bulunan taraflardan en az birinin, sözkonusu etkileşimden kaynaklı gerginlik hissettiği ve bu gerginliği ortadan kaldırmak için çeşitli girişimlerde bulunduğu ancak girişimlerinin engellendiği durumdur (Öğülmüş, 2001).

Bireyin toplumsal yapı içerisindeki diğer kişilerle iyi ilişkiler kurabilmesi ve ortaya çıkan sorunların üstesinden kolaylıkla gelebilmesi için kişilerarası sorun çözme becerisine sahip olması gerekmektedir. Pellegrini ve Urbain (1986) kişilerarası sorun çözme, insanların yetenekleri, ilgileri, ihtiyaçları ve gereksinimleri arasındaki farklılıklardan ileri gelen sorunları çözerek, sosyal-duygusal uyum sağlama becerisi olarak tanımlamaktadır (Akt. Kesicioğlu, 2015). Araştırmacılar, sosyal yaşantı üzerinde önemli bir etkiye sahip olan kişilerarası sorun çözme becerisinin erken çocukluk döneminde başlayarak kazandırılmasının önemine dikkat çekmektedir (Anlıak ve Dinçer, 2005; Bedel ve Arı, 2011; Bingham, 1998; Kargı, 2009; Shure, 2001). Okul öncesi eğitimde uygun programlara kişilerarası sorun çözme becerisinin 4 yaşından itibaren kazandırılacağı

belirtilmektedir. Bu dönemde kişilerarası sorun çözme becerisine sahip olan çocukların fen, matematik, kavram gelişimi ve okula uyum gibi daha pek çok alanda başarılı oldukları saptanmıştır (Kesicioğlu, 2015; Shure, Spivack ve Jaeger, 1971; Spence, 2003).

1.1 Problem

Doğadaki tüm canlılar dünyaya gelmelerinden kısa bir süre sonra kendi kendilerine yetebilecek düzeye erişirken, insan dünyaya geldiğinde birçok fizyolojik ve psikolojik donanıma sahip olmasına karşın, uzun bir süre bir yetişkinin bakımına ihtiyaç duymaktadır. Çocukluk döneminde ihtiyaç duyulan bu bakım süreci, önceleri çocuk ile anne-baba arasında, daha sonraları ise çocuk ile akranlar, öğretmen ve toplumun diğer bileşenleri arasında yoğun bir etkileşim süreci yaşanmasına neden olmaktadır. Toplumsallaşmanın önemli etkenlerinden biri de, insanın hayatta kalabilmek için başkalarının yardımına ihtiyacı duyduğu bu süreçtir.

İnsanın gelişimsel açıdan, kalıtsal olarak getirdiği beceriler olmakla birlikte, birçok beceri ve yetenek de yaşamın ilerleyen dönemlerinde, toplumsal yapı içerisinde kazanılmaktadır. Toplumsal yapının gelişim üzerindeki etkililiği üzerine önemli araştırmalar yapan Vygotsky, sosyokültürel kuramında bu etkililiğe işaret etmektedir. Sosyokültürel kuramın temelini oluşturan “*yakınsak gelişim alanı*”; çocuğun kendi başına problem çözebilme düzeyi ile yetişkin ya da yetenekli bir akran yardımıyla problem çözebilme düzeyi arasındaki farktır ve gelişim esas olarak bu alanda gerçekleşmektedir. Burada vurgulanmak istenen, sosyal çevrenin gelişim üzerindeki etkililiğidir.

Çocuğun toplumsal yapı içerisinde diğer bireylerle yaşadığı etkileşim gelişimsel açıdan önemli olmakla birlikte, bu etkileşim sürecinde zaman zaman çeşitli sorunlarla karşılaşılabilir. Bu sorunların üstesinden gelinebilmesi,

kişilerarası sorun çözme becerisine bağlıdır. Alanyazında yapılmış olan araştırmalar, okul öncesi dönemde kişilerarası sorun çözme becerisine sahip olan çocukların genellikle, grup etkinliklerinde başarılı olduklarını, akranları tarafından dışlanmadıklarını ve akran şiddetine maruz kalmadıklarını, saldırganlık, şiddet ve sözel tehdit gibi olumsuz davranışlar sergilemediklerini ve sorunları çözmede inisiyatif alabildiklerini göstermektedir (Kargı, 2009; Malik, Balda ve Punia, 2006; Salı, 201; Uluyurt, 2012).

Okul öncesi dönemde kişilerarası sorunların üstesinden gelinmesi, gelişimi olumlu yönde etkilerken, bu sorunların üstesinden gelinememesi, ilerleyen yaşları da kapsayacak biçimde daha ciddi sorunlara neden olabilmektedir (Bingham, 1998). Etkileri yaşam boyu sürmesi dolayısıyla, kişilerarası sorun çözme becerisinin okul öncesi dönemden başlayarak desteklenmesi gerekmektedir (Öğülmüş ve Kargı, 2015). Özcan ve Öğülmüş'e (2010) göre, yetişkinlikteki antisosyal ve psikopatolojik davranışların kaynağı, okul öncesi dönemde üstesinden gelinemeyen kişilerarası sorunlardır.

Gerek erken çocukluk döneminde gerekse de ilerleyen yaşlarda karşı karşıya kalınan kişilerarası sorunların üstesinden gelebilmek için belirli becerilere sahip olmak gerekmektedir. Başta sosyal ve bilişsel gelişim olmak üzere, tüm gelişim alanlarının desteklenmesinde kişilerarası sorun çözme becerisi önemli bir role sahiptir. Toplumsal yaşam içinde etkileşimde bulunan kişilerle yaşanan sorunları çeşitli boyutlarıyla ele alan kişilerarası sorun çözme becerilerinin, Ben Sorun Çözebilirim, Olumlu Çocuk Yetiştirme, Etkili Anababalık-Öğretmen Eğitimi gibi programlarla geliştirilebildiği alanyazındaki araştırmalarca kanıtlanmıştır.

Okul öncesi eğitimde uygulanan bu programlarda beklenen hedeflere ulaşabilmek için öncelikli olarak çocukların kişilerarası sorun çözme düzeylerinin

incelenmesi gerekmektedir. Bu kapsamda, “Kuzey Kıbrıs’ta okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu çocukların kişilerarası sorun çözme becerileri nasıldır?” problemine yanıt aranmıştır. Bu problem doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır;

- Çocukların kişilerarası sorun çözme becerileri cinsiyet ve yaş ile ilişkili midir?
- Çocuklarda akranlar arası sorun çözme becerileri cinsiyet ve yaş ile ilişkili midir?
- Çocuklarda anne-çocuk arası sorun çözme becerileri cinsiyet ve yaş ile ilişkili midir?
- Çocukların kişilerarası sorunlarda sosyal olan ve olmayan çözümleri cinsiyet ve yaş ile ilişkili midir?

1.2 Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, Kuzey Kıbrıs’ta okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu çocukların kişilerarası sorun çözme beceri düzeylerini incelemektir.

1.3 Önem

Kişilerarası ilişkilerde ortaya çıkan sorunların, insan yaşantısını birçok açıdan etkilediği bilinmektedir. Okul öncesi dönemde yaşanan çatışmalar gelişimsel açıdan önemli bir role sahiptir. Piaget (1983), çocuğun bu dönemde yaşadığı çatışma, tartışma ve anlaşmazlıkların, etkileşimde bulunduğu diğer kişilerin bakış açılarını, ihtiyaçlarını, hassasiyetlerini, duygu ve düşüncelerini anlaması açısından ona fikir verdiğini ve benmerkezcilikten uzaklaşmasına yardım ettiğini söylemektedir. Çocuğun benmerkezcilikten uzaklaşması, davranışlarının sonuçlarını hem kendisi hem de etkileşimde olduğu diğer kişiler açısından yordayabilmesine

imkân vermektedir (Rubin ve Rose-Krasnor, 1992'den akt. Dereli-İman, 2013). Çocukların karşı karşıya kaldıkları sorunları çözmelerinde onlara fırsat verilmesi, bilgiyi algılama, analiz etme, düzenleme ve değerlendirme gibi zihinsel işlem yeteneklerinin gelişmesi açısından da önemlidir (Goffin ve Tull, 1993'ten akt. Terzi, 2003).

Okul öncesi dönemde yaşanan çatışma ortamının gelişimsel açıdan faydaları olmakla birlikte, bu sorunların üstesinden gelinmesine yardım edecek becerilerin kazanılmaması, yaşamın ilerleyen yıllarında aşılması güç sorunlara da neden olabilmektedir (Bingham, 1998). Yetişkinlikteki bazı olumsuz antisosyal ve psikopatolojik davranışların okul öncesi dönemde başladığı, dolayısıyla bu sosyal davranış sorunlarıyla başa çıkabilmek için sorun çözme eğitimine okul öncesi dönemde başlanması gerektiği ifade edilmektedir (Özcan ve Öğülmüş, 2010). Ayrıca kişilerarası sorun çözme becerisi zayıf olan çocukların, ilerleyen yaşlarda da sorunlara çözüm üretmekte zorlandıkları, sabırsız oldukları, saldırgan davranışlar sergiledikleri ve çoğunlukla fiziksel şiddet içeren stratejileri kullandıkları saptanmıştır (Malik, Balda ve Punia, 2006).

Eğitimde kişilerarası sorun çözme becerilerinin kazandırılması ile ilgili pek çok program bulunmaktadır. Bu programların okul öncesi eğitim için olanlarından öne çıkanı, Shure (1992) tarafından geliştirilmiş olan Ben Sorun Çözebilirim-BSC (I Can Problem Solving) programıdır. Okul öncesi dönemde BSC eğitimi alan çocukların sorun davranışlarının azaldığı, karşılaştıkları sorunlara yapıcı çözümler ürettikleri, akranlarıyla ve aileleriyle etkili iletişim kurdukları görülmektedir (Kargı, 2009). BSC programının etkililiği bağlamında yapılan benzer araştırmalarda, davranış sorunu olan çocukların, davranış sorunu olmayanlar kadar ilerleme gösterdiği saptanmıştır. Sosyal açıdan dezavantajlı olan çocukların bu programla

kişilerarası sorun çözme becerisi kazanabildikleri gözlenmiştir. Bu programın iki defa uygulandığı çocukların, bir defa uygulanan çocuklardan, bir defa uygulanan çocukların da hiç uygulanmayan çocuklardan kişilerarası sorun çözme bağlamında daha ileride olduğu görülmektedir (Shure ve Spivack, 1982; Shure, Spivack ve Jaeger, 1971).

Okul öncesi eğitim kurumları, çocukların akranlarıyla etkileşime girmelerine olanak tanıyarak, sosyal becerilerini geliştirmeleri için onlara fırsat vermektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitim programları, sosyal gelişimi desteklemeye dayalı, kişilerarası sorun çözme becerisi kazandıracak etkinliklerle desteklenmelidir. Okul öncesi eğitimle çocukların akademik başarılarının geliştirilmesinin yanında, onların sosyal ve kişilerarası sorunlarını çözebilen bireyler haline gelmeleri de hedeflenmektedir (Anlıak, 2004).

Okul öncesi eğitimde çocukların kişilerarası sorun çözme becerilerini geliştirebilecek bir eğitim programının hazırlanabilmesi için öncelikli olarak çocukların kişilerarası sorun çözme becerilerinin incelenmesi gerekmektedir. Bu alanda yapılacak çalışmalar genel anlamda okul öncesi eğitimin kalitesinin artırılmasına hizmet edeceği gibi, çocukların sosyal becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacak, yönetici ve öğretmenlere yol gösterecektir.

1.4 Sayıtlar

Araştırmanın yapıldığı okul öncesi eğitim kurumları, Kuzey Kıbrıs'ın farklı bölgelerinden rastgele seçilmiştir. Araştırmaya katılan çocukların PIPS testine içtenlikle katıldıkları kabul edilmiştir.

1.5 Sınırlılıklar

Araştırmanın verileri Alsancak Anaokulu, Karaoğlanoğlu İlkokulu, İskele Belediye Anaokulu, Gazimağusa Osman Türkalp Anaokulu, Gazimağusa Maarif

Anaokulu ve Artı Anaokulunda eğitim gören 5-6 yaş grubu çocuklardan toplanan verilerle sınırlıdır. Ayrıca çocukların kişilerarası sorun çözme beceri düzeyleri PIPS testinin kapsamı ile sınırlıdır.

Bölüm 2

KİŞİLERARASI SORUN ÇÖZME BECERİLERİ İLE İLGİLİ KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE ALANYAZIN ARAŞTIRMALARI

Bu bölümde, kişilerarası sorun çözme becerileri ile ilgili kuramsal açıklamalara ve ilgili alanyazın araştırmalarına yer verilmiştir.

2.1 Kuramsal Açıklamalar

Kişiler arası ilişkilerde yaşanan sorunlar, etkileşimde bulunan taraflardan en az birinin, var olan etkileşimin niteliğinden fiziksel ve düşünsel olarak hoşnut olmamasıyla ortaya çıkmaktadır (Öğülmüş, 2001). Bu tür durumlarda kişiler arası ilişkilerde sorun çözme becerilerine gereksinim duyulur. Dewey sorunu, insanın zihnini karıştıran, ona meydan okuyan ve inancı belirsizleştiren her şey olarak tanımlamakta, bu sorunun tüm yönleriyle anlaşılmasının, sorunun yarısını çözmek anlamına geldiğini söylemektedir (Akt. Bender,2005). Eryüksel (1996) sorun çözmeyi, belli mantıksal ardıllığı olan adımların izlendiği bilişsel-davranışsal bir süreç, Öğülmüş (2001) ise, var olan durumla, erişilmek istenen amaç arasındaki farkın algılandığı ve bu durumun neden olduğu gerginliği ortadan kaldırmaya yönelik çabaları içeren bilişsel ve davranışsal bir süreç olarak tanımlamaktadır.

Toplumsal bir varlık olarak insanın çevresindeki diğer bireylerle etkileşim halinde olmasının doğal sonucu olarak kişilerarası sorunlar da ortaya çıkmaktadır. Diğer bireylerle başarılı bir şekilde etkileşime geçebilmek için ise bireylerin sosyal

yeterliliğinin olması gerekmektedir. Spence ve Dovanan (1998) sosyal yeterliliğın, diğeriyle kurulan etkileşimde başarılı sonuçlar elde etme yeteneği olduğunu belirtmektedirler (Akt. Spence, 2003).

Bu kapsamda kişilerarası sorun çözme becerilerinin iki temel bileşeni olan düşünme becerileri ve sosyal yeterlik kuramsal açıdan ele alınmıştır.

2.1.1 Düşünme Becerisi

İnsanı diğeri canlılardan ayıran en temel yetilerden biri düşünmedir. İnsanın kendisine soru sorması ve bu sorulara yanıt araması düşünme dediğimiz olayın gerçekleşmesine neden olur. Bu sorular; hâlihazırda var olan ya da gelecekte var olması muhtemel bir problemle, kendisinin veya bir başkasının yaşamını kolaylaştıracak bir buluşla, kısacası insana ve doğaya dair her şeye ilişkin olabilir. Albert Einstein hayatta en önemli şeyin soru sormak olduğunu ve insanların soru sormaktan asla vazgeçmemesi gerektiğini söylemektedir.

Alanyazında düşünmeye ilişkin birçok tanım bulunmaktadır. Aristoteles'e göre düşünme, aklın bağımsız ve kendine özgü eylemleriyle, karşılaştırma, ayırma, birleştirme ve sıralama yapma, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisidir. Cüceloğlu'na (1998) göre düşünme, içinde bulunulan durumu anlayabilmek amacıyla yapılan aktif, amaca yönelik organize zihinsel işlemlerdir. Semerci'ye (2003) göre ise düşünme, bilgi, kavrama, uygulama süreçlerinden analiz, sentez, değerlendirme süreçlerine kadar zihinde gerçekleşen işlemlerin tümüdür. Alanyazındaki tanımlar değerlendirildiğinde genel olarak düşünmenin, rastlantısal ya da sistematik olarak zihinde gerçekleşen işlemler sonucunda ortaya çıkan ürün olarak tanımlandığı görülmektedir.

Zihinde meydana gelen işlemler farklı örüntülerle meydana geldiğinden, düşünme de kategorik olarak farklı bölümlere ayrılmaktadır (Gülgöz, Gürkaynak ve

Üstel, 2008). Kapsam ve sınırları geniş olan düşünme kavramı; yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, yansıtıcı düşünme, derinlemesine düşünme gibi düşünme türlerini kapsarken, alanyazında sıklıkla kullanılan düşünme türleri; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözmedir (Akbiyık ve Kalkan-Ay, 2014).

2.1.1.1 Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünmeye ilişkin olarak eğitimden psikolojiye, felsefeden siyaset bilimine kadar birçok değişik alanda çeşitli tanımlamalar görmek mümkündür. Eleştirel düşünmeyi Chance (1986), problem çözme, çıkarımlarda bulunma, karşılaştırma yapma, üretilen fikirleri düzenleyip değerlendirme, analiz ve sentez yapma; Halpern (1996), belirli bir hedefe yönelik ve amaçlı olarak, belirli beceri ve stratejilerin kullanıldığı bilişsel süreç; Gülgöz, Gürkaynak ve Üstel (2008), öğrenilmiş olan kalıplardan uzak olarak elde edilen bilgilerin sınındığı, analiz edildiği, değerlendirildiği ve sonucunda bir fikir edinilen düşünme işlemi olarak tanımlamaktadır. Tüm bu tanımlamalara bakıldığında eleştirel düşünmenin genel olarak, bilgiyi özgün bir biçimde elde etme, karşılaştırma, kullanma ve değerlendirmeyi amaç edinen organize bir süreç olarak tanımlandığı görülmektedir.

Eleştirel düşünmeyi meydana getiren bilişsel süreçler Halpern (1996) tarafından şöyle sıralanmaktadır:

- ***Değişkenlerin Ayırt Edilmesi ve Denetimi:*** Karşılaşılan problem durumla ilgili olarak eldeki değişkenlerin ayrıştırılması, kategorilendirilmesi ve denetlenmesi önemli bir etkidir. İlk adım olarak problem durum üzerinde etkinliği olan değişkenlerin, etkisiz olan değişkenlerden ayrıştırılması gerekmektedir.

- ***Bilgideki Eksiklikleri Fark Etmek:*** Eldeki verilerin sınırlı olduğu ya da kişinin bilgisinin eldeki verileri anlamada yetersiz olduğu durumlarda, mevcut yetersizlikleri giderecek adımlar atılmalıdır.
- ***Açık Seçik Tanımların Gerekliliğini Görmek:*** Bazı durumlarda probleme ilişkin kullanılan terimlerin, problem durumun anlaşılmasını güçleştirdiği olmaktadır. Bu tür durumlarda problemin kolaylıkla anlaşılabilir kavramlarla açıklanması önemlidir.
- ***Belirli Bir Sonucu Desteklemekte Kullanılan Gerekçelerin Ne Denli Güçlü Olduklarını Değerlendirebilmek:*** Problem durumu anlamaya çalışmada kullanılan veriler kimi zaman kişiyi sonuca götürecek düzeyde olmayabilir. Eldeki verilerin sonucu tespit etmede yeterli olup olmadığının belirlenmesi gerekmektedir.
- ***Verilerden ve Bulgulardan Çıkarımlar Yapabilmek:*** Probleme ilişkin olarak doğru sonuçlara varılabilmesi için eldeki verilerin doğru bir yöntemle analiz edilmesi gerekmektedir.
- ***Karar Verirken Akılcı Kıstaslar Kullanmak:*** Farklı alternatifler de karar verme sürecinde gözardı edilmeden, akılcı kıstaslara kullanılmalıdır.
- ***Anlamak İçin Okumak:*** Okuma sürecinde anlamı zihinde canlandırmak, düşünmek ve okunan materyalin içeriğini doğru kavramak gerekmektedir.
- ***Problem Çözmede Planlı Yaklaşım:*** Problemin çözümüne ilişkin belirlene stratejilerin akılcı olması ve sistematik bir biçimde uygulanması gerekmektedir (Akt. Gülgöz, Gürkaynak ve Üstel, 2008).

2.1.1.2 Yaratıcı Düşünme

Yaratıcılığın tanımlanmasına ilişkin alanyazında farklı görüşler olmasına karşın, kısmen de olsa bir uzlaşma noktası vardır. Yaratıcılığa ilişkin alanyazında yapılmış olan tüm bu araştırmalar derlenip bir tanıma varmaya çalışıldığında;

toplum yararına kullanılabilen, sürekliliği olan, yeni ve özgün ürün yaratma faaliyetlerinin tümü yaratıcılık oldukları kabul edilmektedir (Csikszentmihalyi,1996; Gardner, 2010; Sönmez, 1993; Torrance, 1962)

Çoklu zeka kuramının en önemli temsilcisi olan Gardner'a göre, insanların herhangi bir alanda yaratıcı olması, onların her alanda yaratıcı oldukları anlamına gelmemektedir. Müzik alanında yaratıcı olan bir kişi dil veya matematik alanında yaratıcı olmayabilir. Bir kişinin yaratıcı olup olmadığının anlaşılabilmesi için ağırlıklı olarak kullanılan yöntem, o kişiye bir nesne gösterip, bu nesnenin kaç farklı şeye benzediğinin sorulması olmuştur. Eğer kişi bu soruya birden fazla sıradışı yanıt veriyorsa, o kişi yaratıcı olarak kabul edilmektedir. Gardner bu yöntemin tek başına kullanılmasının hatalı sonuçlar doğuracağını söylemektedir. Çünkü bir ürünün yaratıcı olarak değerlendirilebilmesi için aynı zamanda toplum açısından bir öneminin de olması gerekmektedir. Örneğin bir kişi on tekerlekli bir bisiklet icat edebilir. Bu icat yeni ve sıradışıdır. Fakat on tekerlekli bir bisiklet insanların hayatında çığır açmamaktadır. Dolayısıyla Gardner'a göre bu ürün yaratıcı olarak kabul edilmemektedir (Gardner, 2010; Sak, 2014).

Yaratıcılık üzerine önemli çalışmalara yapmış olan Csikszentmihalyi (1996), yaratıcı kişileri üç kategoriye ayırmıştır. Birinci kategoriye *parlak* kişiler oluşturmaktadır. Sıradışı düşünceleriyle dikkat çeken bu kişilerin yaratıcılıkları toplumsal düzeyde değildir. İkinci kategoriye *kişisel düzeyde yaratıcı* kişiler oluşturmaktadır. Bu kişilerin ortaya koydukları ürünler de çoğunlukla kişisel temellidir ve toplumsal bir değeri yoktur. Üçüncü kategoriye ise *sınırsız* kişiler oluşturmaktadır. İnsanlığa damgasını vuran, buluşlarıyla yeni ufuklar açan kişiler bu kategoriye girmektedir. Albert Einstein, Bill Gates, Pablo Picasso, Sigmund Freud, Stephan Howking gibi pek çok isim bu kategoride yer almaktadır (Akt. Sak, 2014).

İncelemelerini ağırlıklı olarak bu gruba ayıran Gardner'a (2010) göre ise bu kişiler "büyük yaratıcı"lardır. Çünkü bu kişiler buluşlarıyla insanların işleyişlerini değiştirmişlerdir ve onların yaratıcılıkları düzenli olarak sürmektedir. Gardner yaratıcı olmak için bir konuda uzman olmak gerektiğini, yalnız bunun tek başına yeterli olmayacağını, aynı zamanda asi bir mizacın da olması gerektiğini belirtmektedir. Gardner'a göre yaratıcı kişiler, diğer insanların yapmaktan hoşlandığı şeyleri değiştirmeye çalışırken, onların yapmaktan hoşlanmadığı şeyleri yapmaktadırlar.

2.1.1.3 Problem Çözme

Alanyazında birçok araştırmacı, problemi farklı biçimlerde tanımlamıştır. Ortak bir problem tanımı oluşturabilmek için tüm bu araştırmalar derlendiğinde, "istenilen bir hedefe ulaşmak için harekete geçildiğinde karşılaşılan güçlük durumu" ifadesinde ortaklaşmaktadır (Bingham, 1998; Kneeland, 2001; Morgan, 2000; Ögülmüş, 2001). Problemin tanımlanmasında ortaklaşılmayan ifade ise; "*bir durumun problem olabilmesi için o durumla daha önceden karşılaşılmamış olması gerekir*" fikridir. Bu fikre göre, eğer kişi herhangi bir problemle daha önceden karşılaşmışsa, o problemin çözümüne ilişkin düşünme stillerini de öğrenmiş demektir. Dolayısıyla bu durum o kişi için artık bir problem değildir (Dağlı, 2004; Türnüklü ve Yeşildere, 2005). Yalnız bu görüş tartışmalıdır ve üzerinde konuşulması gerekmektedir.

Herhangi bir durumun problem olabilmesi iki ana unsura bağlıdır. Bu unsurlar, "***güçlük durumu***" ve bu durumla karşı karşıya olan "***kişi***"dir. Doğadaki her durum bir güçlük oluşturma potansiyeline sahiptir. Ama hiçbir durum tek başına olduğu yerde bir güçlük oluşturamaz. Bir durumun güçlük oluşturabilmesi için o durumla temasta eden kişilerin bulunması gerekir. Örneğin güneşin zararlı ışınları,

dünyada yaşayan canlılar için bir güçlük durumudur. Ancak dünyada canlılar yaşamıyor olsaydı, güneş ışınları tek başına bir güçlük durumu oluşturmayacaktı. Temasta bulunulan güçlük durumunun ne düzeyde güçlük oluşturduğu ise “*kişi*”yle ilişkilidir. Herhangi bir durum sizin için güçlük oluştururken, bir başkası için güçlük oluşturmayabilir. Ya da sizin için çok az güçlük oluşturan bir durum, başkası için çok daha fazla güçlük oluşturabilir. Yani bir durumun güçlük oluşturabilmesi, o durumla karşı karşıya olan kişinin bireysel özelliklerine bağlıdır. Herhangi bir problemin çözümlenebilmesi için ya güçlük durumun ortadan kaldırılması ya da o problemle karşı karşıya olan kişinin, problem durumun üstesinden gelebilecek düzeyde yetkinleşmesi gerekir.

Problem, istenilen bir hedefe ulaşmak için harekete geçildiğinde karşılaşılan güçlük durumu iken; problem çözme, karşılaşılan bu güçlük durumunu ortadan kaldırmaya yönelik çabalar bütünüdür (Bingham, 1998). D’Zurilla ve Nezu (1990) ise problem çözmeyi, etkili bilişsel davranış süreçlerinin üretilmesi olarak tanımlamaktadır (Akt. Çam ve Tümkaya, 2006).

Sonradan öğrenilen bir beceri olarak problem çözmenin belirli aşamaları bulunmaktadır. Bu aşamalar;

- Sorun çözmeyi gereksinim
- Sorunu tanıma
- Çözüm seçeneklerini arama
- Eylemi kararlaştırma
- Kararı uygulama
- Çözümü değerlendirme (John Dewey, 1910’dan akt. Sungur, 1992).

Problem çözme becerisine sahip bireyin özellikleri ise şöyle sıralanmaktadır;

- Yenilikçilik

- Karar ve tercihlerini ifade edebilme
- Sorumluluk duygusu taşıma
- Düşüncelerde esneklik
- Cesaretli ve maceracı olma
- Alternatif düşünebilme
- Özgüven (Koberg ve Bagnall,1981'dan akt. Terzi, 2003).

2.1.1.3.1 Okul Öncesi Dönemde Problem Çözme Becerileri

Yaşamın her evresinde insanlar problem durumlarla karşılaşmakta ve dolayısıyla problem çözme becerisi de gelişmektedir. Özellikle erken çocukluk döneminde kazandırılacak problem çözme becerisiyle, ileriki yaşlarda karşılaşılabilecek problemlerin çözülmesinde bireyin işini kolaylaştıracaktır. Çocuğun problem çözme becerilerinin geliştirilmesi, onun sosyal yaşama uyum sağlaması açısından da önemlidir (Kesicioğlu, 2015; Senemoğlu, 2005). Çocuklar gelişim düzeylerine uygun problemlerle karşı karşıya kaldıklarında, kendilerini keşfetme olanağı bulmakta ve deneyimler ile kazanılmış davranışlar arasında denge kurmayı öğrenmektedir (Sevinç, 2005; Zembat ve Unutkan, 2005). Çocukların karşılaştıkları sorunların üstesinden gelebilmeleri, onların akran ilişkilerine, akademik başarılarına ve sosyal-duygusal gelişimlerine olumlu katkıda bulunmaktadır. Diğer taraftan problem çözme becerisi, bilişsel gelişimi de doğrudan etkilemektedir. Sevinç (2005), erken çocukluk döneminden itibaren problem çözme becerilerinin geliştirilmesinin çocukların hayata uyum sağlamaları ve yeterli bireyler haline gelebilmeleri açısından önemli olduğunu belirtmektedir.

2.1.2 Sosyal Yeterlik

Bireyin sorumluluklarını yerine getirdiğini gösteren, sonuç ve yargılamaya dayanan değerlendirmeler sosyal yeterlik olarak tanımlanmaktadır. Kişinin sosyal

açından yeterli olup olmadığı, aldığı herhangi bir sorumluluğu yerine getirmede performansının belirli ölçütlere göre değerlendirilmesiyle anlaşılmaktadır. Sosyal yeterliğin özellikleri şöyle sıralanmaktadır;

- Yeterlik, kişinin performansının diğer ikincil kişiler tarafından değerlendirilmesi ve bir sonuca ulaşılması durumudur.
- Değerlendirmenin ikincil kişiler tarafından yapılması, hatalı sonuçlar elde edilmesine neden olabilir.
- Değerlendirmede kullanılacak olan ölçütlerin belirlenmiş olması gerekir.
- Kişinin performans sergilediği durumun niteliği, değerlendirme sonuçlarını etkilemektedir.
- Yaş ve cinsiyet gibi değişkenler yeterlik ölçütlerini etkileyebilir.
- Yeterlikte süreklilik esastır (Bacanlı,1999; Dereli, 2008; Önalın-Akfırat, 2006).

2.1.2.1 Sosyal Beceriler

İnsan doğaya karşı giriştiği yaşam mücadelesinde, kimi zaman çevresindeki diğer bireylerle iş birliği yapmıştır. Yaşam mücadelesinde iş birliğinin önemli kolaylıklar ve avantajlar sağladığı görülmüştür. İnsanlar arasında iş birliğine dayalı yaşam tarzının zamanla yaygınlaşması toplumsal yapıyı meydana getirmiştir. Toplumsal yapı içerisinde, insanların birbirleriyle etkileşimi arttıkça kişilerarası bağlar güçlenmiş ve toplumsal yapının parçası olma durumu en temel gereksinimlerden biri haline gelmiştir. Daha önceleri bireysel olarak yaşayan insan, zamanla toplumsal yapı içerisinde bireysel farklılıkları olan insana dönüşmüştür. Araştırma grubunu oluşturan çocuklar da bu yapının doğal bir parçası olduğundan, etkileşimlerini oluşturabilmeleri için sosyal becerilere gereksinim duymaktadırlar.

İnsanların bireysel farklılıkları, toplumsal yapı içerisindeki diğer insanlarla girilen etkileşimde zaman zaman sorunların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Kişilerarası sorunlarla başa çıkmada bireylerin sosyal beceri düzeyleri ne kadar yüksekse, bu sorunların üstesinden gelmeleri de o kadar kolay olmaktadır. Kişilerarası sorun çözme becerileri yetişkinlikte olduğu kadar çocuklukta da önemlidir. Sosyal beceri düzeyi yüksek olan çocukların, günlük ihtiyaçlarını karşılayabildiği, kendisi ve sosyal çevresi için aldığı sorumlulukları yerine getirebildiği; sosyal beceri düzeyi düşük olan çocukların ise aldıkları sorumlulukları yerine getirmede ve kendi kendine yetebilmede zorluk yaşadıkları görülmektedir (Önalın-Akfırat,2006). Birçok tanımı olmasına karşın sosyal beceri en genel anlamıyla, insanın içinde bulunduğu sosyal çevreye uyum sağlama yeteneğidir. Sosyal çevrede kabul görmede ve etki bırakmada, kişilerarası ilişkilerde olumlu tepkiler geliştirirken, olumsuz tepkileri önleyecek adımlar atabilmede, bireylerle etkili iletişim kurabilmede ve bunlara benzer daha pek çok faaliyette ortaya konan davranışların tümü sosyal beceriyi oluşturmaktadır. Sosyal beceri sadece tek bir davranışın değil birçok komplike davranışın bir araya gelmesiyle oluşmaktadır. Bu davranışların bir kısmı gözlenebilen bir kısmı da gözlenemeyen ve bilişsel öğeleri içeren öğrenilebilir davranışlardır (Sorias,1986'dan akt. Avcıoğlu, 2007; Yüksel, 1997). Sosyal beceri düzeyi yüksek olan bireylerin kendi haklarını koruyabildikleri, duygularını uygun bir şekilde ifade edebildikleri, gerektiğinde sosyal çevresinden yardım alabildikleri görülmektedir.

Bireyin içinde yaşadığı toplumun kültürüyle, değerleriyle, yaşam tarzıyla ve tercihleriyle uyumlu olması, o kişinin sosyal becerisinin gelişkin olmasıyla mümkündür. Okul öncesi dönemde çocuğun sosyal-duygusal gelişimi açısından sosyal beceriler oldukça önemlidir. Özellikle selamlaşma, yardımlaşma, paylaşma,

empati kurma, saygı gibi sosyal ve duygusal beceriler, çocuğun kişilerarası ilişkilerinin niteliğini belirleyici becerilerdir. Yapısı itibariyle karmaşık ilişkileri içinde barındırır da sosyal beceriler aile ve akran grupları içinden kendiliğinden öğrenilebilmektedir. Ancak kendi kendine öğrenmede güçlük yaşayan çocukların sosyal becerilerini geliştirebilmeleri için yetişkinin desteğine ihtiyaçları vardır (Dereli, 2008).

2.1.2.1.1 Kişilerarası Sorunlar

Günlük konuşma dilinde çoğu zaman “problem” ve “sorun” sözcükleri birbirinin yerine kullanılmaktadır. Oysa bu iki sözcük anlam bakımından birbirinden farklıdır. Türk Dil Kurumu (TDK) “problem” sözcüğünü matematiksel bir terim olarak, “teoremler veya kurallar yardımıyla çözülmesi istenen soru” olarak tanımlarken, “sorun” sözcüğünü, “araştırılıp öğrenilmesi, düşünülüp çözümlenmesi, bir sonuca bağlanması gereken durum” olarak tanımlamaktadır (TDK, 2016). Öğülmüş (2001), toplumsal durumlarla ilişkili konularda, “problem” yerine “sorun” sözcüğünün kullanılmasının daha uygun olacağını belirterek, konuşma dilinde sıklıkla kullanılan “toplumsal sorunlar”, “kişisel sorunlar”, çocukların ve gençlerin sorunları” gibi deyimleri de bu yaklaşımın destekleyicisi olarak örneklendirmektedir.

İnsanın toplumsallaşması süreci, ilk aletin kullanılmasıyla başlamıştır. Alet yapmayı ve kullanmayı öğrenen insanın doğayla uyumu giderek bozulmuş ve doğayla mücadele etmek zorunda kalmıştır. Doğayla mücadelede, işbirliğinin önemini anlaşılmaya başlanmasıyla, insanın birlikte yaşama zorunluluğu kaçınılmaz bir hal almıştır. Birlikte yaşamak, ilişki ihtiyacını kaçınılmaz kılmış ve zamanla “ilişki” insan için temel gereksinimlerden biri olmuştur. Kişilerarası ilişkilerde bireylerin çeşitli sorunlarla karşılaşması doğaldır. Çünkü insan toplumsal

olduğu kadar, dūřuncesiyle, duygularıyla ve algılarıyla aynı zamanda bireyseldir de. Etkileřimde bulunan taraflardan en az birinin, mevcut durum ile olması istenen durum arasındaki farkı algılayıp, bu fark nedeniyle gerginlik hissettiği, gerginliği ortadan kaldırmak için girişimlerde bulunduğu, ancak girişimlerinin engellendiği durum, kişilerarası sorun olarak tanımlanmaktadır (Geçtan, 2000, Ođūlmūř, 2001, Almış ve Yılmaz, 2011).

2.1.2.1.2 Kişilerarası Sorunların Nedenleri

Bir soruna ilişkin çözüm stratejileri geliştirebilmek için ilk önce o sorunun nedenlerini anlamaya çalışmak gerekmektedir. Kişilerarası sorunların nedenleri çoğunlukla değerler, öncelikler ve ilkelerde farklılıklar, karşılanmayan psikolojik gereksinimler ve kaynakların kıtlığı olmaktadır (Crawford ve Bodine, 1996; akt. Ođūlmūř, 2001). Çocukların da kişilerarası ilişkilerinde yaşadıkları sorunlar benzer nedenlere dayalı gelişmektedir. Özellikle, paylaşma, sabırsızlık, mūlkiyet gibi sorunlar, gelişimsel beceri yetersizliğinden kaynaklanabilmektedir.

2.1.2.1.3 Kişilerarası Sorun özme ve nemi

Belli bir amaca ulaşmak için harekete geçen kiři, bir başkasının karşı hareketiyle karşılaştığı zaman, o kişiyle çatışma içine girer. Toplumsal bir canlı olarak insanın, çevresindeki diğer insanlarla iyi ilişkiler içinde olması kadar, çatışmalar yaşaması da olağandır. Piaget (1983), diğer insanların dūřüncelerinin, duygularının, ilgilerinin, ihtiyaçlarının, bakış açılarının farklı olabileceğini anlamamız açısından çatışmanın önemli bir etken olduğunu dile getirmektedir. Çatışma durumunda çözüm sūreci yıkıcı bir biçimde ele alınacağı gibi, yapıcı bir biçimde de ele alınabilir (Dereli-İman, 2013). atışmaların yapıcı bir tarzda özūmlenebilmesi için bireyin kişilerarası sorun çözme becerisine sahip olması gerekir. Pellegrini ve Urbain (1986) kişilerarası sorun çözmeyi, insanların

yetenekleri, ilgileri, ihtiyaçları ve gereksinimleri arasındaki farklılıklardan ileri gelen sorunları çözerek, sosyal-duygusal uyum sağlama becerisi olarak tanımlamaktadır (Akt. Kesicioğlu, 2015).

Sosyal gelişimin önemli bir parçası olan “kişilerarası sorun çözme becerisi”, günlük hayatta ilişkili olunan bireylerle yaşanan sorunlarda, etkili çözümle üretebilme ve başa çıkma yeteneğidir. Erken yaşlarda kazanılması beklenen bu beceriler bireyin sosyal yaşantısını etkileyerek yaşam boyu gelişmeye devam etmektedir. Çocuklar 4 yaşından itibaren gelişimsel olarak özerlik evresinde bulduklarından dolayı, kişilerarası sorun çözme becerileri konusunda eğitim alabilecek olgunluğa erişmektedirler.

Kişilerarası sorunlarını çözebilecek düşünme becerisi kazanan çocukların, sağlıklı ve nitelikli ilişkiler geliştirebileceği belirtilmektedir. Ayrıca yapılan araştırmalarda, kişilerarası sorun çözme ile ilgili kavramları öğrenden çocukların bu kavramları, okula uyum sağlama, fen bilgisi, matematik gibi alanlarda da kullanabildikleri gözlenmiştir (Bingham, 1998, Shure, 2001, Spence, 2003, Anliak ve Dinçer, 2005). Alanyazındaki araştırmalar kişilerarası sorun çözme becerisi yüksek olan çocukların, sorunlarını kendi başlarına çözmeye çalıştıklarını, grup etkinliklerinde başarılı olduklarını, bu çocukların öfke düzeylerinin düşük, sosyal davranışlarının gelişkin ve okula uyumlarının yüksek olduğunu, kişilerarası sorunlara genellikle yapıcı çözümle ürettiklerini ve sorun davranışlarının az olduğunu göstermektedir (Shure, Spivack ve Jaeger, 1971, Kargı, 2009, Bedel ve Arı, 2011, Kesicioğlu, 2015, Sezen, 2015,).

2.1.2.1.3.1 Kişilerarası Sorun özme Modelleri

Çocuğun bireysellikten toplumsallığa doğru ilk adımı attığı yer aile ortamıdır. İlk toplumsal etkileşimleri ailede başlayıp, bu yelpaze daha sonra sosyal yaşam içindeki

hareket alanı genişledikçe, okulda akranlar, öğretmenler ve diğer toplumsal bileşenler ile makro düzeyde gelişim göstermektedir. Bu kapsamda aşağıda 5 farklı kişilerarası ilişki modeli açıklanmaktadır.

2.1.2.1.3.1.1 Haim Ginot ve “Olumlu Çocuk Yetiştirme” Modeli

Anne babaların çocuklarıyla yapıcı iletişim kurabilmeleri için, onlara neleri “yapmaması” gerektiğini söyleyerek olumsuz şeyleri vurgulamak yerine, neler “yapmaları” gerektiği söylenerek olumlu şeyleri vurgulamaları öneren Haim Ginot, “Ana Babalar ve Çocuk Arasında” adlı kitabıyla olumlu çocuk yetiştirme yaklaşımı konusunda bir dönüm noktası oluşturmuştur (Öğülmüş, 2001). Söz konusu kitapta, çocuğun yaptığı bir davranışın sadece “yanlış” olduğunun söylenmesinin tek başına bir şey ifade etmeyeceği, “doğru” davranışın ne olduğunun da söylenmesi gerektiği ifade edilmektedir. Çocuğa “doğru” davranışın ne olduğunun söylenmemesi halinde, çocuğun “doğru”yu buluncaya kadar hata yapmaya devam edeceği belirtilmektedir (Gordon, 1999).

2.1.2.1.3.1.2 Thomas Gordon ve “Etkili Anababalık-Öğretmen Eğitimi” Modeli

Bilişsel sorun çözme yöntemini, kişilerarası sorunların çözümüne uyarlayan Gordon, “Ana-Babalık Eğitimi” kitabıyla anne babaların çocuklarıyla iletişim kurarken “sen” dili yerine “ben” dilini kullanmalarının ve çocuklarını aktif bir şekilde dinlemelerinin önemli olduğunu dile getirmektedir (Özcan ve Öğülmüş, 2010). Ayrıca söz konusu bu yaklaşım sadece anne-baba tutumları üzerine değil, genel olarak kişilerarası ilişkilerin tümüne uyarlanabilecek türdedir.

Çocuk davranışlarını anne-baba gözünden değerlendiren Gordon, bu davranışları “kabul edilebilir” ve “kabul edilemez” olmak üzere iki kategoride toplamıştır. Bir davranışın anne-baba açısından kabul edilebilir olması ya da olmaması, o davranışın “kimin için sorun” olduğuna bağlıdır. Eğer mevcut davranış

anne-baba için “sorun”sa, bu “kabul edilemez”, eğer çocuk içinse “kabul edilebilir” davranıştır (Gordon, 1999).

Sorunun kime ait olduğuna bağlı olarak anne-babaların karşısında iki farklı çözüm seçeneği bulunmaktadır. Bunun için öncelikli olarak sorunun kime ait olduğunun belirlenmesi gerekmektedir. Eğer sorun çocuğun sorunu ise, anne-babanın “yardım becerileri”ni kullanması, eğer sorun anne-babanın ise, o zaman da anne-babanın “yüzleşme becerileri”ni kullanması gerekmektedir (Gordon, 1999).

Yardım becerileri, esasında anne-babanın dinleme becerisiyle ilgilidir. Açık uçlu sorularla çocuğu konuşmaya teşvik eden, çocuk konuşurken de etkin bir şekilde dinleyici pozisyonuna geçen anne-baba, sorunun çözümü konusunda çocuğa yardım ediyor demektir. Kendisinin dinlenildiğini gören çocuk önemsendiğini, dikkate değer olduğunu anlayacak, sorunlarını kendi başına çözmeye cesaretlenecektir. Gordon, çocuğun sorun çözme becerisini körelten hatalı anne-baba yaklaşımlarının başında, mevcut sorunlarını çocuk adına çözerek, çocuğa sorunu çözecek fırsatı vermemek olduğunu ifade etmektedir (Gordon, 1999).

Sorunun anne-babaya ait olduğu durumlarla ilgili olarak, “yüzleşme becerileri”nin kullanılması gerektiğinde ise anne-babanın, çocuğa “sen” dili yerine “ben” dilini kullanarak seslenmesi önerilmektedir. Sorunun çözümüne ilişkin yürütülen diyaloglarda kullanılan “sen” dilinin tepkiselleşmelere yol açabileceği, “ben” dilinin ise daha yapıcı bir rol üstleneceği düşünülmektedir. “Ben” diliyle konuşan anne-baba ne hissettiğini çocuğa ifade ediyor olduğu için çocuğun, anne-babanın duygularını anlaması da kolaylaşacaktır. “Ben” dilinin öğeleri şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Kabul edilemez davranış
(..... yapınca)
2. Bu davranışın ana babada yol açtığı duygu
(..... hissediyorum)
3. Bu davranışın, ana babanın hayatında yol açtığı aksaklık
(Çünkü,)

“Ben” dilinin kullanılmasına karşın sorunun çözümlenememesi durumunda ise 6 aşamalı alternatif bir yöntem önerilmektedir.

- Sorunu tanımlama
- Olası çözümler üretme
- Çözümleri değerlendirme
- İçlerinden herkese en uygun olana karar verme
- Kararın nasıl uygulanacağını belirleme
- Çözümün başarısını değerlendirme

2.1.2.1.3.1.3 Myrna B. Shure ve “Ben Sorun Çözebilirim” Modeli

Kişilerarası sorunların çözümüne ilişkin incelenen araştırmalar anne-baba ve öğretmen merkezli iken, Shure ve Spivack tarafından geliştirilen Ben Sorun Çözebilirim-BSC (*I Can Problem Solve-ICPS*) programı çocuk merkezlidir. Kişilerarası sorunların çözümünde duyguları ön planda tutan BSC modeli, çocuğa karşısındaki kişinin duygularını anlama becerisi kazandırması bakımından da diğer programlardan ayrılmaktadır. Kişilerarası sorunların birden fazla çözüm yolu olduğundan hareketle, olabildiğince çok sayıda çözüm üretmeye odaklanan BSC programının temel amacı, çocukların düşünme becerileri geliştirerek, davranışlarının

sonuçlarını yordayabilmelerini ve en etkili çözüm yolunu seçebilmelerini sağlamaktır (Shure, 1990, Öğülmüş, 2001).

Okul öncesi, ilkokul birinci kademe ve ilkokul ikinci kademe olarak üç farklı sürümü bulunan BSC programında, sorun çözmek için gereken “*ön becerilerin*” ve “*sorun çözme becerilerinin*” öğretildiği dersler yer almaktadır (Kargı, 2009). “*Ön becerilerin*” öğretildiği derslerde ilk olarak altı sözcük çifti (-dır/değildir, ve/veya, bazı/hepsi, -den önce/-den sonra, şimdi/sonra, aynı/farklı) oyun yoluyla çocuklara öğretilmektedir (Shapiro, 2000’den akt. Kenç, 2004). İkinci adım olarak çocuklara kendilerinin ve başkalarının duygularını anlama becerisi kazandırılmaya çalışılmaktadır. Ön becerilerin öğretiminin son adımı olarak da çocuğa kendisi dışındaki kişilerin fikirlerini dikkate alma, önemseme becerisini kazandırılmaya çalışılmaktadır.

“*Sorun çözme becerilerinin*” öğretildiği derslerde de üç aşamalı bir yol izlenmektedir. Birinci aşamada çocuklara, her sorunun birden fazla çözüm yolunun olduğu öğretilmekte ve çocuklar fikirlerinin olumlu ya da olumsuz olmasına bakılmaksızın, sorunlara birden fazla çözüm üretmeleri için yöreklendirilmektedirler. İkinci aşamada ise üretilmiş olan çözümlerin sonuçlarını yordayabilme becerisini kazandırma vardır. Bu kapsamda çocuklara, “sen böyle yapınca o ne hisseder?”, “sen böyle yapınca ne tür sonuçlar olabilir?” gibi sorular sorularak, ürettikleri çözümlerin olası sonuçlarını düşünmeleri sağlanmaktadır. Sorun çözme becerilerinin öğretildiği derslerin son aşamasında ise üretilen çözümlerden en uygun olanı seçme ve uygulama süreci vardır. BSC programında üretilen çözüm yollarından hangisinin uygulanacağına çocuk karar vermektedir. Yetişkin pasiftir ve rehber pozisyonundadır. Burada yetişkin sadece “bu iyi bir fikir mi?” diye sorarak çocuğu düşünmeye sevk etmektedir. Eğer seçilen çözüm yolu

uygun değilse, çocuğa “neden böyle düşündün” sorusunu yöneltilmekte, eğer çocuk uygun bir çözüm yolu önermişse, bu çözümü uygulamasına fırsat verilmektedir (Shure, 1992).

2.1.2.1.3.1.4 Paul W. Swets ve Sorun Çözüm Modeli

Beklenmedik durumlarla karşılaşıldığında kişinin doğru kararlar alabilmesi oldukça zordur. Bu tür durumlarla karşılaşıldığında kişinin doğru kararlar alabilmesi için bazı becerilere sahip olması gerekmektedir. Eğer kişi bu becerileri içselleştirebilirse, karşılaştığı sorunlara uygun çözüm yolları bulması da o kadar kolaylaşır. Swetts bu becerileri şöyle sıralamaktadır;

Sorunu Tanımlamak: Kişilerarası sorunlarda çatışmanın kaynağı doğru tespit edildiğinde, sorunu çözmek için uygulanacak en doğru strateji de belirlenebilecektir. Eğer sorunun kaynağı doğru tespit edilmezse, çözüm için gerekli stratejiler de hatalı olacak ve sorun uygun bir yolla çözülemeyecektir.

Anlaşma Olanığı Aramak: Her çatışma durumu içerisinde mutlaka bir kabul edilebilir yan vardır. Bu kabul edilebilir yanlar belirlendiğinde, sorunun hacmi de daralacaktır. Dolayısıyla daha küçük bir sorunla karşı karşıya kalındığı için sorunun çözümü de kolaylaşacaktır.

Karşıdaki kişiyi Anlamaya Çalışmak: Kişilerarası sorunların çözümünde önemli bir referans noktası da empatidir. Birçok araştırmacı empati becerisinin geliştirilmesiyle, kişilerarası sorunların çözümünün kolaylaştığını belirtmektedir. Ayrıca karşıdaki kişiyi dinlemek de onu anlamak için önemli bir fırsat verecektir. Aralarında sorun olan kişiler birbirlerini neler hissettiğini anlamadığında, bu durum o kişiler arasında tepkiselleşmelere de yol açacak ve sorunun çözümü zorlaşacaktır.

Görüşlerini Sakince Bildirmek: Kişilerarası sorunların oluşmasının temel nedenlerinde biri de görüş farklılıklarıdır. Herkesin farklı görüşlere sahip olması da

normaldir. Bireyler bu farkındalıkla hareket ederek, sorun yaşadıkları kişiyi sadece eleştirmekle kalmamalı, aynı zamanda onunla işbirliği yaparak bu sorunu birlikte çözenin yollarını aramalıdır. Bu da ancak yapıcı ve sakin bir dil kullanmakla mümkün olacaktır (Swets, 1998).

2.1.2.1.3.1.5 Phillip Moutrose'un Altı ile Onsekiz Yaş Çocuklarıyla Sorunları Çözmede Beş Aşama Modeli

Yetişkin ve çocuk arasındaki sorunları irdeleyen Moutrose, kişilerarası sorunların duygular üzerindeki etkisi üzerinde durmuş ve beş aşamalı bir model geliştirmiştir. Moutrose'a göre bir sorunun kaynağına inmeden o sorunu çözmeye çalışmak, aslında mevcut sorunu "halı altına süpürmek" gibidir. Bu tür stratejilerin anı kurtarabileceğini, yalnız uzun vadeli bir çözüm olmayacağını belirtmektedir. Kalıcı bir çözüm için oluşturulacak stratejide duyguların dikkate alınması gerektiğini ifade etmektedir. Çocukla etkili iletişim kurmayı da içeren modelinde Moutrose şu yöntemi önermektedir;

Sorunu Tanımlama: Yetişkin sorunun ne olduğunu anlayabilmek için çocuğa sorular sormalı ve onu dikkatlice dinlemelidir.

Duyguları İfade Etme: Çocuğun söz konusu sorun karşısında neler hissettiğine, duygularını ifade etmesine fırsat verilmeli, yardımcı olunmalıdır.

Olumsuz İnanç Bulma: Olumsuz duyguların altında yatan düşünsel süreçlerin keşfedilmesi, sorunun çözümünü kolaylaştıracaktır. "bu işi başaramam", "ben zaten şanssızım" gibi olumsuz düşüncelerle kişi kendisini kısıtladığı zaman sorunun çözümü de zorlaşmaktadır.

Olumlu İnanç Bulma: Olumsuz düşüncelerin olumluya evrilmesi için "doğruluk, sonuçlar ve değişim" ilkelerinden yararlanmak gerekmektedir. "Doğruluk" ilkesi, mutlak doğru kabul edilen durumların sorgulanmasını içermektedir. Bu ilkeye göre

“asla”, “daima” gibi kesinlik bildiren durumlardan kurtulmak gerekmektedir. “*Sonuçlar*” ilkesi, söz konusu durumla ilgili olumsuz düşüncelere (ör. bu işi başaramam) değil, olumlu düşüncelere (ör. başarabilirim) sahip olmayı gerektirmektedir. “*Değişim*” ilkesi ise olumsuz düşüncelerin sorgulandıktan sonra bu düşüncelerden kurtulmak için harcanan çabayı ifade etmektedir.

Geleceği Zihinde Canlandırma: Olumsuz düşüncelerin olumluya evrildiği zaman kişi sorunu tekrar ele alır ve çözüme olan inanç artar (Öğülmüş, 2001).

2.1.2.1.3.2 Kişilerarası Sorun Çözmede Kullanılan Kuramsal Yaklaşımlar

Bu bölümde okul öncesi dönem çocukların davranışları; bilişsel gelişim, bilişsel davranışçı, sosyal bilişsel ve ekolojik kuramlar bağlamında açıklanmaya çalışılmıştır.

2.1.2.1.3.2.1 Bilişsel Gelişim Kuramı

Bireyin çevresini algılamada ve öğrenmede kullandığı işlemlerin tümüne “bilış” denmektedir. Bellek, dikkat, algı ve düşünme gibi zihinsel süreçlerin tümü “bilış”in birer parçasıdır. “Biliş” kavramından yola çıkan bilişsel gelişim kuramları, tepki ile uyarıcı arasındaki içsel süreçlere odaklanarak, bireyin bilgiyi nasıl elde ettiğini ve bu bilgiyi problem çözme sürecine nasıl aktardığını açıklamaya çalışmaktadır (Cüceloğlu, 1998, Dereli, 2008). Bilişsel gelişimi açıklayan farklı kuramlar olmasına karşın, değişmeyen bazı temel kurallar söz konusudur. Bunlar; evrelerin değişmezliği, evrelerin hiyerarşisi, gelişimdeki bireysel farklılıklar ve evrelerde görülen tipik gelişim özellikleridir (Bacanlı, 2002). Yapılan araştırmalarda bilişsel gelişimin en kritik evresinin 0-4 yaşa denk geldiği, 17 yaşına kadar olan bilişsel gelişiminin % 50’sinin 0-4 yaşta, % 30’unun ise 4-8 yaşta oluştuğu saptanmıştır (Tekiner, 1997).

Bilişsel gelişim kuramlarının önde gelen isimleri Piaget, Vygotsky ve Bruner'dir. Bilişsel gelişim alanında önemli çalışmalar yapmış Piaget bu kuramcıların başında gelmektedir. Piaget, bilişsel gelişimin ilkelerini; uyum, örgütleme, özümleme, düzenleme-uyumsama, şema ve dengeleme olarak belirtmektedir. “*Uyum*”; çevreyle etkileşime giren bireyin özümleme ve düzenleme-uyumsama yeteneklerini kullanarak çevreye uyum sağlama süreci, “*şema*”; nesne veya durumla ilgili kullanılan kalıp, “*örgütleme*”; zihinsel, psikoloji ve biyolojik süreçleri anlamlı hale getirme, “*özümleme*”; yeni karşılaşılan nesne veya durumun mevcut şemaya yerleştirme, “*düzenleme-uyumsama*”; yeni karşılaşılan obje veya durumun mevcut şemaya yerleştirilememesi durumunda şemanın kapsam ve niteliklerini değiştirme veya yeni şema oluşturma ve “*dengeleme*” de; özümleme ve düzenleme-uyumsama yetenekleri ile dengeye ulaşma sürecidir (Dereli, 2008). Kalıtım ve çevrenin etkileşimi sonucunda oluşan denge, dinamik bir yapıya sahip olmasından dolayı yeni dengesizlik durumlarıyla karşı karşıyadır. Her dengesizlik, kendisini bir üst noktada dengeleyerek bu dengesizlik durumundan kurtulmaya çalışır. Denge-dengesizlik-yeniden denge döngüsü, gelişimin sürekliliği içinde kendisini daima tekrar eder (Kol, 2011).

Çocuğun bilişsel gelişimini dört evreden inceleyen Piaget, bu evreleri şöyle sıralamaktadır;

- Duyusal-motor dönem (0-2 yaş),
- İşlem öncesi dönem (2-7 yaş),
- Somut işlemler dönemi (7-11 yaş),
- Soyut işlemler dönemidir (12 yaş ve üzeri).

Bilişsel gelişimin önemli kuramcılarında biri de Piaget ile aynı dönemde yaşamış olan Vygotsky'dir. Vygotsky, Piaget için; “Psikoloji ona çok şey borçludur,

o, çocuğun düşünce ve dilini incelemede bir devrim yaratmıştır” demekle birlikte, Piaget’i eleştirdiği noktalar da vardır (Vygotsky, 1985). Bilişsel gelişimin kaynağı ve seyri, Vygotsky ile Piaget’in ayrıştığı temel noktadır. Piaget bilişsel gelişimin kaynağını organizmadaki zihinsel süreçler olarak göstererek, bireyselden toplumsala doğru bir gidişin olduğunu söylemektedir. Vygotsky’e göre ise bilişsel gelişimin temel kaynağı sosyal çevredir ve gelişim toplumsaldan bireysele doğru seyretilmektedir. Akranlarla ve yetişkinlerle yaşanan etkileşim, bilişsel gelişimin temel besin kaynağıdır (Bayhan ve Artan, 2007).

Vygotsky’nin bilişsel gelişim kuramının temelini “yakınsak gelişim alanı” oluşturmaktadır. Yakınsak gelişim alanı; çocuğun gerçek gelişim düzeyi ile gizli gelişim düzeyi, yani çocuğun bağımsız olarak yapabildikleri ile akranları ya da yetişkinlerin yardımıyla yapabildikleri arasındaki farktır (Nicolopoulou, 2004). Vygotsky’e göre öğrenme tam da bu yakınsak gelişim alanında gerçekleşmektedir. Çocuğun tek başına yapamadığı, ama bir yetişkin ya da akran yardımıyla yapabildiği beceriler henüz öğrenilmemiş becerilerdir ve bu beceriler kısa sürede öğrenilebilecek niteliktedir. Dolayısıyla bilişsel gelişim akranlar ya da yetişkin ile çocuk arasındaki birebir iletişim ve işbirliğiyle gerçekleşmektedir. Çocuk bağımsız olarak öğrenebileceklerinden çok daha fazlasını akranlarıyla ya da yetişkinlerle işbirliği yaparak öğrenebilir. Herhangi bir konuyu öğrenmede zorluk yaşayan bir çocuk, sosyal çevresiyle yardımlaşarak çok daha kolay öğrenebilir (Oktay, 2002).

Vygotsky’nin bilişsel gelişim kuramındaki diğer bir önemli kavram olan iskele kurma (scaffolding), erken yaşlarda çocuğa büyük oranda destek verilmesi, çocuğun yaşının ilerlemesine bağlı olarak bu desteğin aşamalı olarak azaltılması ve bağımsız olarak o işi yapabilecek duruma geldiğinde çocuğa fırsat verilmesidir (Arı, 2006).

Bilişsel gelişim kuramının bir diğer önemli temsilcisi olan Bruner bilişsel gelişimde, eylemsel, imgesel ve sembolik aşamaların yaşandığını ve ömür boyu devam eden bir süreç olduğunu ifade etmektedir (Senemoğlu, 2013). Bu süreçte yetişkinin görevi, hazır bilgiyi çocuğa sunmaktan çok, çocuğun kendi kendine yaparak, yaşayarak öğreneceği ortamları oluşturmaktır (Özmen, 2008). Öğrenme yaşantısında çocuğun aktif olması gerekmektedir.

Eylemsel dönemde bilişsel gelişimin ilk adımları atılır. Bu dönemde çocuk, çevresindeki nesnelere etkileşime girerek, o nesnelere kendince anlamlandırır. Çocuğun nesneye yüklediği anlam, o nesneyi hangi amaçla kullandığıyla ilgilidir. Eğer çocuk bisikletle bir yerden başka bir yere gidiyorsa, bisiklet bir yerden başka bir yere gitmek için kullanılan bir nesnedir (Aydın, 1999).

İmgesel dönemde ise çocuk bilgiyi görsel belleğini kullanarak taşır. Bir nesne nasıl görünüyorsa, görüldüğü gibi zihinde yer edinir (Aydın, 1999). Kendisinden çok uzakta olan bir ağacı çok küçük gören çocuk, ağacın gerçekte de çok küçük olduğunu düşünür. Bu dönemde çocuklar, görmedikleri bir nesneyi de kafalarında canlandırabilirler.

Çocuğun çeşitli sembolleri kullanarak kendisini ifade ettiği dönem ise sembolik evreye denk gelir. Çocuk bu dönemde matematik, müzik, dil vb. alanların sembollerini kullanabilme becerisini kazanmıştır (Senemoğlu, 2013).

2.1.2.1.3.2.2 Bilişsel-Davranışçı Kuram

Bilişsel davranışçı kuram, insanın doğayı anlamaya çalışırken kullandığı zihinsel süreçleri incelemektedir. Herhangi bir olay ya da durum karşısında zihinde meydana gelen değişiklikler öğrenmeyi oluşturmaktadır. Zihinsel aktiviteler sonucu meydana gelen öğrenme, bireyin davranışlarının değişmesine ya da yeni davranışların kazanılmasına zemin oluşturmaktadır (Senemoğlu, 2003).

Herhangi bir davranışın oluşması sürecinde, zihinde daha önceden kodlanmış olan bilginin kullanılması durumu vardır. Bilginin zihinde kodlanması; duyuşsal kaydedici, kısa süreli ve uzun süreli belleklere kaydedilmesi süreçleriyle gerçekleşmektedir.

Bilginin işlenmesi sürecinin ilk aşamasında çevreden gelen uyarıcılar duyuşlarla algılandıktan sonra 1-2 saniyeliğine “*duyuşsal kaydedici*”ye kaydedilir. Duyusal kaydediciye kaydolan bilginin kısa süreli belleğe aktarılması, öğrenme ilk adımı olan *tanıma ve dikkat* süreciyle ilgilidir. Tanıma ve dikkat süreci yeteri düzeyde olduğunda bilgi duyuşsal kaydediciden kısa süreli belleğe aktarılır. Kısa süreli bellekteki bilginin zihinde kalma süresi 20 saniye kadardır. Bu süre içinde, bilgi ya davranışa dönüşür ya da uzun süreli belleğe aktarılır. Uzun süreli bellek ise yeni gelen bilgiyi ya mevcut şemalara yerleştirir ya da yeni bir şema oluşturur. Bu aşama da öğrenme sürecinin *kodlama ve depolama* aşamalarıyla ilgilidir. Zihinde depolanmış olan bilgi istenildiği zaman *hatırlanması* ve çok sayıdaki karmaşık bilginin *örgütlenmesi* aşamaları da öğrenme sürecinin son adımıdır.

Bilişsel davranışçı kurama göre, sosyal aktivitelerin organizasyonunda bilişsel beceriler vardır. Bilişsel gelişim düzeyi ne kadar yüksekse, sosyal aktivitelerdeki etkililik de o kadar artmaktadır. Sosyal aktivitelerin organizasyonu, uzun süreli bellekte yer alan anlamsal bilgilerle sağlanmaktadır. Uzun süreli bellekteki anlamsal bilgiler ne kadar örgütlü ise sosyal beceriler de o kadar gelişmektedir (Arı, 2006; Bacanlı, 2002; Senemoğlu, 2013; Yukay, 2003).

2.1.2.1.3.2.3 Sosyal-Bilişsel Kuram

Bireyin sosyal çevresini gözlemleyerek herhangi bir öğrenmenin gerçekleşemeyeceğini savunan kuramcılar olmakla birlikte, ağırlıklı görüş gözlem yoluyla öğrenmenin gerçekleşebileceği yönündedir. Sosyal bilişsel kuramın en

önemli temsilci olan Bandura'ya göre gözleyerek öğrenme, kişinin başka bir kişiyi taklit etmesiyle değil, sosyal çevredeki olayları bilişsel olarak işlemesiyle gerçekleşir. Sosyal çevredeki herhangi bir olayı gözleyen kişi, o olayın sonuçları doğrultusunda kendi davranışlarını değiştirebilmektedir (Bandura, 1982).

Sosyal bilişsel kuram altı temel ilkeye dayanmaktadır. Bu ilkeler;

- Karşılıklı belirleyicilik
- Sembolleştirme kapasitesi
- Öngörü kapasitesi
- Dolaylı öğrenme kapasitesi
- Öz düzenleme kapasitesi
- Öz yargılama kapasitesi

Bir davranışın gözlem yoluyla öğrenilmesi dört temel aşamayı kapsamaktadır. Bu aşamalar;

- ***Dikkat Etme:*** Gözlem yoluyla öğrenmede ilk aşama dikkattir. Bütün duyu kanallarının açık olması, modelin daha dikkatli gözlenmesinde önemli bir etkidir. Gözleyen kişinin ilgi, ihtiyaç ve gereksinimleri de modelin gözlenmesinde dikkat faktörünü etkilemektedir.
- ***Hatırda Tutma:*** Kişinin gözlem yoluyla elde ettiği bilgiyi daha sonradan kullanabilmesi için, o bilginin hatırdaki kalmış olması gerekmektedir. Gözlem sırasında görsel ve sözel sembollere dönüştürülerek kodlanan bilginin zihinsel olarak tekrar edilmesi ya da davranışa dönüştürülmesi, o bilginin hatırdaki kalmasını kolaylaştırmaktadır. Yapılan araştırmalar sözel bilginin daha fazla hatırdaki kaldığını, görsel bilginin de çoğunlukla sözelleştirilerek kodlandığını göstermektedir.
- ***Davranışı Meydana Getirme:*** Gözlem yoluyla öğrenmenin üçüncü aşaması davranışın sergilenmesi sürecidir. Bu süreçte kişi gözlemle yoluyla elde ettiği bilgi

kullanabilmek için girişimlerde bulunur. Gözlemcinin kendisinin sergilediği davranış ile gözlediği modelin davranışı arasındaki farkı yok edinceye kadar, kendi kavranışını değiştirmeye devam eder. Bu değiştirme sürecinde zihinde gerçekleşen işlemler, o davranışta ustalaşmayı beraberinde getirir.

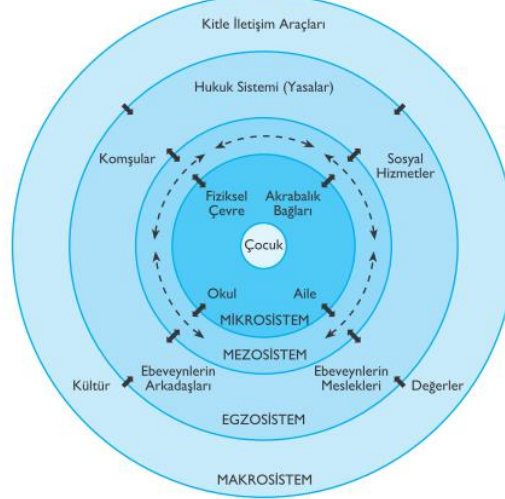
- **Güdülenme:** Gözlem yoluyla öğrenmenin son aşaması ise güdülenmedir. Öğrenmenin davranışa dönüşmesi sürecinde güdülenme önemli bir faktördür. Bandura'ya göre güdülenmede doğrudan pekiştireçler ya da cezalar kadar dolaylı pekiştireçler ve cezalar da etkilidir. Dışsal pekiştireçler kadar içsel pekiştireçler de güdülenmede etkilidir. İçsel pekiştireçler yoluyla kişi kendisine değer vermesi, kendi gelişiminden zevk alması bu süreci daha etkili kılmaktadır (Bandura, 1982).

2.1.2.1.3.2.3 Ekolojik Sistem Kuramı

Bronfenbrenner (1976) tarafından geliştirilen ekolojik sistemler kuramına göre sosyo-kültürel ortamı oluşturan unsurların tümü katmanlar halinde iç içe geçmiştir ve birbiriyle etkileşim halindedir. Sosyo-kültürel ortamın doğal bir parçası olarak çocuk da, davranışlarını bu unsurların etkisi altında şekillendirmektedir. Çocuğun davranışlarını anlayabilmek için sadece ona bakmak yeterli değildir. Aynı zamanda sosyo-kültürel yapıyı oluşturan unsurları ve bu unsurlar aralarındaki ilişkiyi de incelemek gerekmektedir (Doğan, 2010, Özenç ve Doğan, 2014).

Ekolojik sistemler kuramının temel mekanizması mikro, mezo, ekzo ve makro sistemlerinden oluşmaktadır. Katmanlar halinde üst üste binmiş olan sistemlerin tümü tek bir merkeze bağlıdır ve bu merkezde çocuk vardır.

Şekil 1: Ekolojik Sistemler



Mikro Sistem: Çocuğun en yakınında olan bu sistemde aile, akrabalık bağı ile bağlı olan diğer kişiler, okul ve fiziki çevre yer almaktadır. Başta aile ve okul olmak üzere bu sistemdeki unsurlar çocuğun davranışlarını doğrudan etkileme gücüne sahiptir.

Mezo Sistem: Mikro sistem içerisinde yer alan iki ya da daha fazla unsurun birbiri ile etkileşimini içeren sistemdir. Bu sistemde birbiri ile ilişkili olan iki unsur, birbiri ile ilişkili olan diğer iki unsuru etkileme gücüne sahiptir. Örneğin akrabalar ile aile arasındaki ilişki, aile ile çocuk arasındaki ilişkiyi etkileyebilmektedir.

Ekzo Sistem: Bu sistemdeki unsurlar çocuğun üzerinde doğrudan bir etki gücüne sahip değildir. Bu sistemdeki unsurlar ilk olarak mikro sistemdeki bir unsuru etkilemekte ve etkilenen bu unsur üzerinden dolaylı olarak çocuğun davranışları etkilenmektedir (Bronfenbrenner, 1986'dan akt. Yüksek-Usta, 2014).

Makro Sistem: Kitle iletişim araçlarının, kültürel ve inançsal değerlerin yer aldığı bu sistem de çocuğun davranışlarını dolaylı olarak etkilemektedir. Televizyon izleyen çocukların davranışlarının, izledikleri programın niteliğine göre değiştiği bilinmektedir (Senemoğlu, 2013). Çocuğun bağlı bulunduğu kültür onun davranışlarını şekillendirmektedir.

2.2 Alanyazın Araştırmaları

Kişiler arası sorun çözüme becerileri ile ilgili birçok araştırma alanyazında mevcuttur. Bu kısımda, okul öncesi dönem çağı çocukların kişiler arası sorun çözüme becerisine ilişkin araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.1 Kişilerarası Sorun Çözüme Becerilerinin Çocuğun Yaşantısı Üzerindeki Etkisini İnceleyen Araştırmalar

Anlıak ve Dinçer (2009), yaşamda ve özgülünde eğitimde meydana gelen değişim ve dönüşümün, okul öncesi çocuklarının kişilerarası problem çözüme becerileri üzerindeki etkisini inceledikleri araştırmalarında, iki farklı dönemde (1994-2004) topladıkları verilerin karşılaştırmasını yapmışlardır. Her iki dönemde de 5 yaş grubu çocuklardan elde edilen veriler karşılaştırıldığında değişim ve dönüşümün güçlü ve anlamlı etkisi gözler önüne serilmektedir. Karşılaştırma sonuçlarına göre, yıllar ilerledikçe çocukların kişilerarası problem çözüme becerileri genel olarak hem niteliksel hem de niceliksel açıdan gelişmektedir. Spesifik olarak bakıldığında ise çocukların paylaşma duygusu gelişirken, saldırgan çözümleri tercih etmede artış olduğu gözlenmiştir.

Bir başka araştırmada da Kargı (2009), bilişsel yaklaşıma dayalı kişilerarası sorun çözüme programının, okul öncesi eğitime devam eden 4 yaş grubu çocuklar üzerindeki etkililiğini incelemiştir. Araştırmada deneysel yöntem kullanılmış ve 38 çocukla (23 kız, 15 erkek) çalışılmıştır. Araştırma sonuçları, Bilişsel Yaklaşıma Dayalı Kişilerarası Sorun Çözüme Programının (Shure, 1992), çocukların kişilerarası sorun çözüme becerilerini geliştirdiğini ve aynı zamanda sorun davranışlarda da anlamlı düzeyde azalma olduğunu göstermiştir.

Kişilerarası bilişsel problem çözüme eğitiminin, düşük sosyo-ekonomik düzeydeki 4-5 yaş grubu Afrika kökenli çocuklardaki çekingen ve yıkıcı davranışları

önlemedeki etkililiğinin incelendiği araştırmada ise Shure ve Spivack (1982), 131 çocukla 2 yıl boyunca çalışmışlardır. Deneysel yöntemin kullanıldığı araştırmada dört gruba ayrılan çocuklardan; 1. gruba (yuva eğitim-anaokulu eğitim) iki kez eğitim, 2. gruba (yuva eğitim-anaokulu kontrol) bir kez eğitim, 3. gruba (yuva kontrol-anaokulu eğitim) bir kez eğitim verilirken, 4. gruba (yuva kontrol-anaokulu kontrol) hiç eğitim verilmemiştir. Araştırma sonucunda, kişilerarası bilişsel problem çözme eğitimi alan çekingen ve yıkıcı davranışlara sahip çocukların, bilişsel problem çözme becerilerinde, yıkıcı davranış sorunu göstermeyen, uyumlu çocuklar kadar ilerleme olduğu görülmüştür. Araştırmanın bir diğer sonucu da, iki defa eğitim alan çocukların bilişsel problem çözme becerilerinin, bir defa eğitim alan çocuklardan daha yüksek olduğu, bir defa eğitim alan çocukların bilişsel problem çözme becerilerinin de, hiç eğitim almayan çocuklardan daha yüksek olduğudur.

Shure, Spivack ve Jaeger (1971) 4 yaş grubu sosyal dezavantajlı çocukların okula uyumu ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında, problem çözme becerileri gelişmiş olan çocukların, sosyal problemlere daha uygun ve alternatif çözümler üretebildikleri saptanmıştır. Araştırmada kişilerarası problem çözme becerisi ile sosyal davranışlar ve okula uyum davranışları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu da tespit edilmiştir.

1970'lerden 2010'lara doğru gelindiğinde, dezavantajlı çocuklara, demografik özellikleri açısından bakıldığı bir başka çalışmada, Aksoy ve Özkan (2015), çocukların bilişsel kapasiteleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. Araştırmada, okul öncesi eğitime devam edan 5-6 yaş grubu, 175 çocukla çalışmışlardır. Çalışma grubundaki çocukların 49'u, sosyal açıdan dezavantajlı durumda olan Roman çocuklardan seçilmiştir. Çocukların bilişsel performanslarını belirlemek amacıyla

Kansas Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Düşünsellik-İçtepisellik Ölçeği ve sosyal problem çözme becerilerini tespit etmek amacıyla da Wally Sosyal Problem Çözme Testi kullanılmıştır. Kansas Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Düşünsellik-İçtepisellik Ölçeği ile elde edilen veriler değerlendirildiğinde, her çocuk aldığı puana göre (1. Yavaş-doğru yapanlar (düşünseller), 2. Yavaş-yanlış yapanlar, 3. Hızlı-yanlış yapanlar (içtepiseller), 4. Hızlı-doğru yapanlar) gruplandırılmıştır. Araştırma sonunda; Roman çocuklar yavaş-yanlış ve içtepisel, Roman olmayan çocuklarsa yavaş-doğru ve düşünsel grupta yer aldığı, tek çocuk olan veya bir kardeşe sahip olan çocukların hızlı-doğru ve düşünsel, iki ve daha fazla kardeşi olan çocukların ise içtepisel tepkilere sahip oldukları, Roman çocukların sosyal problem çözme becerilerinin, Roman olmayan çocuklardan daha düşük olduğu, annelerin eğitim seviyesi ile çocukların sosyal problem çözme becerilerinin paralellik gösterdiği ve yavaş-yanlış ve içtepisel olan çocukların, hızlı-doğru ve düşünsel olan çocuklara göre sosyal problem çözme beceri puanlarının daha düşük olduğu saptanmıştır.

Sonuçları oldukça çarpıcı olan bir başka araştırmada ise Kesicioğlu (2015), okul öncesi dönem çocuklarının kişilerarası problem çözme becerileri incelenmiştir. 5-6 yaş grubu 152 çocukla (63 kız, 89 erkek) yürütülen araştırmada, hem öğretmenlerin hem de anne babaların, kişilerarası problem çözme becerisi düşük çocuklarda ortak davranış sorunları (*paylaşmama, saldırganlık, sözel tehdit, ağlama ve anne/babaya bağlılık*) gözledikleri belirlenmiştir. Kişilerarası problemlerde iletişim becerisi sınırlı olan çocukların sözel tehdit, saldırganlık ve başka birinden yardım isteme yoluyla çözüm üretmeye çalışmaya başvurdukları, ayrıca başarılı çözümler üretemeyen çocukların grup etkinliklerine katılmadıkları ve grup etkinliklerinden dışlandıkları saptanmıştır.

Okul öncesi dönemde akran ilişkilerinin incelendiği bir araştırmada, Uluyurt (2012) 5-6 yaş grubu 720 çocukta incelemeler yapmıştır. Araştırma sonucunda, kızların yardımı amaçlayan sosyal davranış puanları erkeklerden daha yüksek, erkeklerin akran şiddetine maruz kalma, akrana karşı saldırganlık, dışlanma ve aşırı hareketlilik puanları da kızlardan daha yüksek bulunmuştur. Araştırmanın bir diğer sonucu da, çocuklarda akranlara yardım etmeyi amaçlayan davranış puanları; anne-baba eğitim düzeyi ile doğru, anne-baba yaşı ile ters orantı göstermektedir.

Akranlarla ilişkiler ve akran şiddetine uğrama durumlarının incelendiği bir başka araştırmada Salı (2014), okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu 243 çocukla çalışmıştır. Araştırma sonucunda, kızların erkeklere göre akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışları göstermeye daha yatkın olduğu, erkeklerin ise kızlara göre aşırı hareketlilik, saldırganlık, akran şiddetine daha fazla maruz kalma ve dışlanma durumlarını daha fazla yaşadıkları saptanmıştır. Ayrıca yarım gün okulda kalan çocukların akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışlarının, tam gün okula giden çocuklara göre daha az olduğu, akran şiddetinin artmasıyla, olumsuz akran ilişkilerinin arttığı ve 5 yaş grubu çocukların korku-kaygı durumlarını daha fazla yaşadıkları sonuçlarına da ulaşılmıştır.

Malik, Balda ve Punia (2006) 6-8 yaş çocuklarının sosyal-duygusal davranışlar ile sorun çözme becerisi arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında; duygusal, sabırsız ve saldırgan çocukların sosyal problemlerde alternatif ve çok sayıda çözüm üretmede zorlandıkları, güç gerektiren stratejileri daha çok tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yukarıdaki araştırmalara bakıldığında, kişilerarası sorun çözme becerisinin, bireyin yaşantısını birçok açıdan etkilediği görülmektedir. Araştırmalar kişilerarası ilişkilerde şiddet, saldırganlık, paylaşmama, sabırsızlık, sözel tehdit, ağlama gibi

sosyal davranış sorunları gösteren çocukların kişilerarası sorunları çözmeye sıkıntı yaşayan, bu sorunlara alternatif çözüm seçenekleri bulmada zorlanan, problem çözme becerisi zayıf kişiler olduğunu göstermektedir. Kişilerarası sorunlara çok sayıda alternatif çözüm üretemeyen çocukların, genellikle güç gerektiren/ yıkıcı stratejileri tercih ettikleri, yetişkinlerden (anne-baba, öğretmen) yardım istedikleri görülmektedir. Bu tip sorunlar yaşayan çocukların, kişilerarası ilişkileri geliştirmede önemli bir araç olan grup etkinliklerine katılmadıkları ya da bu etkinliklerden dışlandıkları görülmektedir. Yukarıdaki araştırmaların önemli sonuçlarından biri de, erkek çocukların paylaşım odaklı davranışlarının daha az olduğu, saldırganlık davranışını daha fazla sergilendikleri, dışlanma ve akran şiddetine maruz kalma durumlarını daha sık yaşadıkları saptanmıştır. Nitekim doğadaki değişim ve dönüşümün seyrine paralel olarak kişilerarası sorunlara çözüm üretmede, çocukların saldırganlık içeren tercihlere yöneliminde de artış olduğu görülmektedir.

2.2.2 Kişilerarası Sorun Çözme Programlarının Etkililiğinin İncelendiği Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde, kişilerarası sorun çözme programlarının, sosyal davranış problemleri gösteren çocuklar üzerinde etkili olduğu, yapıcı problem çözme becerilerini geliştirdiği, sorun davranışlarını azalttığı, kişilerarası ilişkilerini geliştirdiği görülmektedir. Çocukların düşünme becerilerini geliştirecek, kişilerarası ilişkilerde yaşadıkları sorunların üstesinden gelebilmelerini kolaylaştıracak birçok eğitim programı, geliştirilmekte ve uygulanmaktadır. Aşağıda bu programların etkililiğine ilişkin yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Dinçer (1995) tarafından, deney ve kontrol gruplu desende toplam 74 çocukla yürütülen araştırmada, kişiler arası problem çözme eğitiminin anaokuluna giden 5 yaşındaki çocuklardaki etkililiği incelenmiştir. Shure'un (1992) geliştirdiği

Kişilerarası Bilişsel Problem Çözme Programı 4 ay süresince deney grubunda çocuklara uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubundaki çocuklarda kişilerarası problem çözme becerileri, kontrol grubunda yer alan çocuklara göre daha gelişmiş düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, kişilerarası problem çözme becerileri eğitimi sonunda deney grubundaki çocukların problemlere ürettiği çözüm kategorilerinde ve sayısında ön test puanlarına göre önemli bir artış olmuştur.

Okul öncesi dönem çocuklarında kişilerarası sorun çözme becerisi kazanmada, eğitimin etkililiğinin incelendiği bir başka çalışma (Dinçer ve Güneysu, 1997), 5 yaş düzeyinde 74 çocukla (34 kız, 40 erkek) yürütülmüştür. 14 hafta süresince verilen kişilerarası sorun çözme beceri eğitiminin ardından, deney grubunda yer alan çocukların becerilerinde anlamlı düzeyde gelişmeler saptanmıştır.

Okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan kişilerarası bilişsel sorun çözme eğitiminin kalıcılığının ölçüldüğü çalışmada (Dinçer ve Güneysu, 2001), kişilerarası bilişsel sorun çözme programı uygulanan okul öncesi çocuklarının kişilerarası problem çözme becerileri bir yıl arayla ölçülmüştür. Deney grubundaki çocukların bir yıl önceki kişilerarası problem çözme testi son test puanları ile bu uygulamanın bir yıl sonrasında aldıkları puanlar karşılaştırıldığında, çocukların kişilerarası problem çözme becerilerinde anlamlı bir düşüş olduğu görülmüştür. Kontrol grubundaki çocukların aldıkları test puanlarında ise bir yıl önceki test puanlarına göre artış olmuştur. Bir yıl önceki uygulamanın sonucunda, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmuşken, bu uygulamadan bir yıl sonra yapılan test puanlarında, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırma sonuçları, kişilerarası problem çözme becerisi kazandırma programının etkili olduğunu, yalnız kalıcı olmadığını göstermektedir.

Kişilerarası problem çözme becerileri programının etkililiğinin incelendiği bir başka araştırma da, okul öncesi eğitimi alan 6 yaş grubu çocuklarla yapılmıştır (Özgül, 2008). Programın uygulandığı çocukların kişilerarası problem çözme becerilerinin anlamlı düzeyde geliştiği saptanmıştır.

Kişilerarası problem çözme eğitiminin, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerileri üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında Sharp (1981), eğitim alan çocukların sosyal problemlere ürettikleri sözel alternatif çözümlerde artış olduğunu belirlemiştir.

Youngstrom, Wolpaw, Kogos, Schoff, Ackerman ve ark. (2000) tarafından yapılan araştırmada da, kişilerarası problem çözme programının 5-7 yaş çocukları üzerindeki etkililiği incelenmiştir. Çocukların sosyal ve kişilerarası problem çözme becerilerindeki değişimin iki yıl süreyle gözlemlendiği bu araştırmada, kişilerarası problem çözme programının bilişsel gelişimi etkilediği, çocukların sonucu dikkate alarak düşünme ve prososyal davranışlarında gelişme olduğu görülmüştür.

Anlıak'ın (2004) araştırmasında, alternatif eğitim yaklaşımları uygulayan okul öncesi kurumlarındaki çocukların kişilerarası sorun çözme becerilerini ve kişilerarası bilişsel sorun çözme becerileri eğitiminin etkililiğini incelemiştir. Araştırma sonucunda, kişilerarası bilişsel problem çözme programı uygulanan çocukların problem çözme becerilerinin geliştiği, farklı eğitim yaklaşımlarıyla zenginleştirilen okul öncesi eğitim programlarının da çocukların alternatif düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmede daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Farklı eğitim yaklaşımları uygulayan resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların kişilerarası problem çözme becerilerinin farklılaşmasını inceleyen bir başka çalışma Anlıak ve Dinçer (2005), tarafından 57'si özel, 65'i resmi okul öncesi eğitim kurumunda yürütülmüştür.

Toplamda 122 çocukla yürütülen bu araştırmada, çocukların kişiler arası sorun çözme becerisi, her çocuğa bireysel olarak uygulanan Okul Öncesi Kişiler Arası İlişkilerde Sorun Çözme Becerileri Testi ile belirlenmiştir. Akran ve anne problemlerinin yer aldığı testte akran problemlerine getirilen çözümler 16 farklı kategoride, anne ile ilgili problemlere getirilen çözümler de 11 farklı kategoride değerlendirilerek puanlanmıştır. Araştırma sonucunda özel okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programlarının, resmi okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programlarına oranla, çocukların kişiler arası problem çözme becerilerine daha yüksek düzeyde katkı sağladığı belirlenmiştir. Özel okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim almakta olan çocukların kişiler arası sorun çözme ve alternatif çözümler düşünme becerilerinin, resmi okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklara göre istatistiksel olarak daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar tek başına bu çalışmayla, tüm eğitim programının değerlendirilemeyeceğini ve söz konusu durumla ilgili daha fazla araştırma yapılması gerektiğini vurgulamıştır.

Kişilerarası sorun çözme programlarının etkililiğinin incelendiği bazı araştırmalarda, çocukların farklı gelişim özellikleri de değişken olarak dikkate alınmıştır. Tangül-Özcan, Oflaz, Türkbay ve Clevenger (2013), kişilerarası sorun çözme eğitimi programının dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) tanısı konulan çocuklar üzerindeki etkililiğini inceledikleri araştırmalarında, 6-11 yaş grubu 33 çocukla çalışmışlardır. 14 hafta boyunca, bilişsel yaklaşıma dayalı kişilerarası sorun çözme programının uygulandığı araştırma sonunda, DEHB olan çocukların duygusal ve davranışsal sorunlarında azalma, yeterlilik düzeylerinde artma olduğu görölmüştür. Ayrıca programın, DEHB ile bağlantılı olan sorunlarda

(hiperaktivite, dikkat eksikliği ve karşı gelme sorunları) çocukların başatme becerilerini geliştirdiği saptanmıştır.

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite sorunlarının yanısıra, sosyal davranış problemleri, özel gereksinimli olma gibi değişkenler de bazı araştırmalarda yer almaktadır. Beelmann (2003) sosyal problem çözmeye programının, sosyal ve zihinsel gelişim geriliği olan okul öncesi dönem çocukları üzerindeki etkililiğini incelediği araştırmasında, 32 çocukla çalışmıştır. Çocukların 16'sının deney, 16'sının da kontrol grubunda yer aldığı çalışmada, deney grubundaki çocukların sosyal problem çözmeye becerileri, uygulamanın başında, uygulamadan 1 ay sonra ve uygulamadan 4 ay sonra tekrar ölçülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre, uygulamadan 1 ay sonraki bulgular çocukların sosyal problem çözmeye becerilerinde ilerleme olduğunu, 4 ay sonraki bulgular da bu ilerlemeden geriye dönüş olmadığını göstermiştir.

2.2.3 Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri Eğitiminin Çocukların Gelişim Alanları Üzerindeki Etkisini İnceleyen Araştırmalar

Yoleri (2014) kişiler arası problem çözmeye becerisinin, okul öncesi dönem çocuklarının kavram gelişimi üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında, çocukların kişiler arası sorun çözmeye puanları ile renk, sayı/sayma, harf/ses, şekil ve boyut/karşılaştırma kavramları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Yine aynı şekilde yön/konum ve zaman/sıralama kavramları ile çocukların kişiler arası sorun çözmeye beceri puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okula hazır oluşla ilişkilendirilen bu kavramlar ile çocuklarda kişiler arası problem çözmeye becerisi arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Ancak kişiler arası problem çözmeye becerisi ile doku/materyal, miktar ve benlik/sosyal farkındalık kavramları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Araştırmada, okul öncesi

dönemde çocuğa kavramlarla ilgili zengin yaşantılar sunulduğunda çocuğun sosyal yaşantısının da olumlu yönde gelişeceği vurgulanmaktadır.

Çocukların ait oldukları sosyal grup içindeki kişilerarası problemlerde seçenekli çözüm üretme ve sonucu dikkate alma ile düşünme becerilerini inceledikleri araştırmalarında Erwin, Purves ve Johannes (2005), “Ben Sorun Çözebilirim” eğitimi alan çocukların sosyal problemlere seçenekli çözümler üretme ve sonucu dikkate alarak düşünebilme becerilerinde anlamlı bir ilerleme olduğu bulgulanmıştır.

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların kişilerarası problem çözme becerileri ile sosyal-duygusal uyumları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında Dalkılıç (2014), 60-72 aylık 147 çocukla çalışmıştır. Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği (Güven ve ark., 2006) ve Türkçe’ye Çağlayan (1995) tarafından uyarlanan Okul Öncesi Çocukları İçin Kişilerarası Problem Çözme Testinin (Shure, 1974) kullanıldığı araştırmada, çocukların kişilerarası problem çözme becerileri ile sosyal-duygusal uyumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Çocukların bilişsel beceri düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği benzer bir araştırmada ise Kurtulan (2015), 4-7 yaş grubu 420 çocuklarıyla yaptığı çalışmıştır. Wechsler Erken Çocukluk Dönemi Zekâ Testi-III ve Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeğinin kullanıldığı araştırmada, Wechsler Erken Çocukluk Dönemi Zekâ Testi-III ile elde edilen veriler sözel akıl yürütme ve kelime bilgisi alt ölçekleri bazında analiz edildiğinde; yaş, okul öncesi eğitimi alma süresi, anne-baba eğitim seviyesi ve sosyo-ekonomik düzey arttıkça, çocukların sözel akıl yürütme becerisi ve kelime bilgisinin arttığı saptanmıştır. Hiç kardeşi olmayan 4 yaş grubu çocukların, 1 ve 2 kardeşi olan çocuklara göre daha fazla

kelime bilgisi sahip oldukları, 6-7 yaş grubu çocukların ise kardeş sayısı arttıkça bilişsel becerilerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyete göre ise anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Okul öncesi eğitim almakta olan 60-72 aylık çocukların sosyal sorun çözme becerilerinin ve duyguları anlama becerilerinin incelendiği araştırmada Yılmaz ve Tepeli (2013), erkek ve kız çocuklarının sosyal problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark tespit edemezken, 60-66 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin, 67-72 aylık çocuklara göre daha düşük olduğunu saptamıştır. Ayrıca, hiç kardeşe sahip olmayan çocukların sosyal problem çözme becerilerinin, üç ve daha fazla kardeşe sahip olan çocuklara göre daha gelişmiş olduğu, okul öncesi eğitime devam etme süresinin artmasıyla, sosyal problem çözme becerisinin arttığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ramazan ve Demir (2011), okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 36-48 aylık çocukların bilişsel gelişim düzeylerini inceledikleri araştırmada, 53 çocukla çalışmışlardır. Çocukların bilişsel gelişim düzeyleri Bilişsel Gelişim Değerlendirme Formu kullanılarak belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular analiz edildiğinde; bilişsel hazırbulunuşluğun kardeş sayısına, annenin eğitim durumuna, alınan okul öncesi eğitim süresine ve cinsiyete göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre annenin eğitim düzeyi arttıkça, çocuğun bilişsel gelişim düzeyi arttığı, tek çocukların akademik başarısının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Alanyazında yer alan araştırmalara genel olarak bakıldığında, kişilerarası problem çözme becerisi eğitimi alan çocukların problemlere ürettikleri çözümlerin kategorilerinde ve sayılarında artış olduğu, dolayısıyla problem çözme becerilerinin geliştiği görülmektedir. Bu programlarla çocuklarda kavram gelişiminin, dolayısıyla

bilişsel gelişimin ilerlemesine paralel olarak sosyal problem çözme becerisinin geliştiği saptanmıştır. Farklı eğitim yaklaşımlarıyla zenginleştirilen okul öncesi eğitim programlarının da çocukların alternatif düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmede etkili olduğu görülmektedir. Sonuç odaklı düşünebilmenin ve prososyal davranışların gelişmesine katkısı olan bu programların, özel gereksinimli ve sosyal dezavantajlı çocuklar üzerinde de olumlu sonuçlar verdiği, bu çocukların sorunlarla başetme becerilerinin bu programlar aracılığıyla geliştiği saptanmıştır.

Erken çocukluk döneminde kardeş sayısının, sosyal gelişime belli dönemlerde olumlu katkısı olurken, belli dönemlerde de katkısının olmadığını gösteren çalışmalar olmakla birlikte, bu çalışmaların tamamının anne-babanın eğitim durumunun, çocukların problem çözme becerilerinin gelişmesinde önemli bir faktör olduğu konusunda ortaklaştığı görülmektedir. Nitekim sosyal problem çözme becerileri programlarının anne-baba aracılığıyla öğretilmesinin etkili olacağı düşüncesinden hareketle yapılan araştırmalar da alanyazında mevcuttur.

2.2.4 Kişilerarası Sorun Çözme Becerilerinin Kazandırılmasında Ailenin Etkisini İnceleyen Araştırmalar

Okul öncesi kişilerarası sorun çözme programlarının alanyazındaki öncü araştırmacıları; Spivack ve Shure (1997) tarafından yapılan bir araştırmada, annelerin problem çözme becerilerinin, çocuklarının sosyal davranışları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Kişilerarası Bilişsel Problem Çözme Programı eğitimi alan annelerin, 3 ay süreyle bu programı çocuklarına uyguladıkları çalışmanın sonucunda, anne ve çocukların kişilerarası sorun çözme becerilerinde gelişme izlenmiştir.

Anne babalarla ve çocuklarla yürütülen bir diğer araştırmada, problem çözme becerileri eğitiminin çocukların sosyal davranışları ve davranış problemleri üzerindeki etkileri incelenmiştir (Bushman ve Peacock, 2010). Deneysel yöntemin kullanıldığı araştırmada, 26 çocuk ve bu çocukların aileleri ile çalışılmıştır. 6 hafta boyunca çocuklara Problem Çözme Becerisi Eğitimi ve bu çocukların ailelerine de Aile Eğitimi Programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, aile eğitimi ve problem çözme becerileri eğitimi alan deney grubunun, kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde gelişim gösterdiği saptanmıştır.

Vural-Ekinci (2006) okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının, çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisini incelediği araştırmasında, okul öncesi eğitim almakta olan 6 yaşındaki 40 çocuk ve bu çocukların aileleri ile çalışılmıştır. Deneysel yöntemin kullanıldığı bu araştırmada, deney grubundaki çocuklara 43 etkinliği içeren oluşan Aile Katılımlı Toplumsal Beceri Eğitimi uygulanmıştır. Programın aile üzerindeki etkisini test etmek amacıyla Aile Katılım Ölçeği, çocuklar üzerine etkisini test etmek amacıyla da Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucu, deney ve kontrol grubundaki ailelerin son test puanlarında, deney grubundaki aileler lehine anlamlı bir artış olduğunu göstermiştir. Kendini Kontrol Etme Becerileri, Sözel Açıklama Becerileri, Dinleme Becerileri ve Kişilerarası İlişkiler alt ölçekleri boyutlarında değerlendirilen sosyal becerilerde ise deney grubundaki çocukların, kontrol grubundaki çocuklara göre anlamlı düzeyde ilerleme gösterdiği tespit edilmiştir.

Bir başka aile çalışması olan, Işıktekiner'in (2014), anne-baba destek programının okul öncesi dönem (48-60 aylık) çocuklarının kişiler arası problem çözme becerilerine etkisi incelendiği araştırmasında, 2 deney grubu ve 1 kontrol

grubundan oluşan 30 çocukla ve bir deney grubundaki 11 çocuğun annesiyle çalışılmıştır. 1. ve 2. deney grubundaki çocuklara Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Programı, 2. deney grubundaki çocukların annelerine ise Düşünen Çocuk Yetiştirme Çalışma Kitabı aracılığıyla eğitim uygulanmıştır. Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Programı uygulanan her iki deney grubundaki çocukların ilk ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark bulunurken, kontrol grubundaki çocukların ilk ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark bulunmamıştır. Yine, kontrol grubu ile deney gruplarının ilk test puanları arasında da anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Anne-baba eğitim programı ile kişilerarası sorun çözme programlarının birlikte uygulandığı bu araştırmalara bakıldığında, anne-babanın eğitime dahil edildiği programların çok daha etkili olduğu, çocukların kişilerarası sorun çözme becerilerinin anlamlı düzeyde geliştiği görülmektedir.

2.2.5 Kişilerarası Sorun Çözme Becerilerinin Kazandırılmasında Öğretmenin Etkisini İnceleyen Araştırmalar

Eğitimin temel bileşenlerinden biri olarak öğretmen, özellikle de okul öncesi dönemde, çocuğun öğrenme yaşantısı üzerinde önemli bir yere sahiptir. Çocukların kişilerarası sorun çözme becerisi kazanmada öğretmenin yaklaşımının etkililiğinin incelendiği araştırmalara aşağıda yer verilmiştir.

Okul öncesi çocukların kişilerarası problemlerinin çözümünde, Belçikalı ve Türkiyeli öğretmenlerin yaklaşımlarının karşılaştırıldığı araştırmada Şahin (2010), 53 Belçikalı, 55 Türkiyeli öğretmenle çalışmıştır. Araştırmada Belçikalı öğretmenlerin kişilerarası problemleri çocuklarla birlikte analiz edip, farklı çözüm yolları bulmaları için çocuklara rehberlik ettikleri, Türkiyeli öğretmenlerinse

kişilerarası problemlere genellikle çözüm ve öneride buldukları, problemi kısa sürede çözmeye taraftarı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Yunanistanlı okul öncesi öğretmenlerin, çocukların düşünme becerilerini geliştirmek için kullandıkları stratejilerin incelendiği bir başka araştırmada Birlili (2013), az sayıda öğretmenin, çocuklara soru sorarak düşünme becerisini geliştirmeye çalıştığını, düşünme becerilerinin gelişmesinde çocuklara sunulan fırsatların sınırlı olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmada, öğretmenlerin, kendilerine sunulan sınıf ortamlarını, kendi bilgilerini değerlendirme fırsatı buldukları ya da çocuklara gerçeği doğrudan ezberlettikleri yer olarak benimsedikleri belirlenmiştir.

Öğretmen stratejilerini inceleyen bir başka çalışmada Gross (2005), okul öncesi dönem çocuklarının sınıfta akranlarıyla ve öğretmenleriyle yaşadıkları sosyal problemlere ne tür çözümler ürettiğini incelemiştir. Haftada 2 gün olmak üzere bir yıl boyunca devam eden gözlemler sonucunda, oyun etkinliklerinde oyuna katılma isteğinden doğan sorunlarda azalma, oyuna aktif katılım girişimlerinde ise artma olduğu, şiddet içeren davranışların azalarak paylaşımın arttığı, dramatik oyunlarda müzakereci yönelimin ivme kazanarak tartışma kültürünün geliştiği görülmüştür. Öğretmenlerin yıl boyunca kullandıkları stratejilerin ise özgül problemlere göre farklılaşmadığı saptanmıştır.

Baysal ve K. Çimşir (2010), 5. sınıf öğrencilerinin kişilerarası sorunlarına gösterdikleri tepkileri değerlendirdikleri araştırmalarında, çocukların kendi sorunlarını akranlarıyla çözmekten çok, bir üçüncü kişiyi veya öğretmeni sorunu çözmeye sürecine katma eğiliminde olduklarını ve kişilerarası sorunlarını en fazla öğretmenleriyle paylaştıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Yukarıdaki araştırmaların öğretmen tutumlarına ilişkin bulguları değerlendirildiğinde, öğretmen yaklaşımlarının kültüre göre farklılaştığı

görülmektedir. Araştırmalarda kişilerarası sorunları çözme becerilerini geliştirmede çocuklara yeteri kadar fırsat verilmediği, sorunun çözümünde öğretmenlerin çoğunlukla müdahaleci olarak rol alma eğiliminde oldukları belirtilmektedir.

2.2.6 Farklı Demografik Değişkenler Açısından Çocukların Kişilerarası Sorun Çözme Becerilerini İnceleyen Araştırmalar

Çocukların kişilerarası problemlerde kullandıkları çözüm stratejilerinin ve sorun çözme beceri eğitimi programlarının etkililiğinin incelendiği pek çok araştırmada, cinsiyet, yaş, sosyo-ekonomik durum ve anne-baba eğitim durumu gibi faktörlerin etkisi de araştırılmıştır. İlgili alanyazın incelemelerinin bu kısmında, cinsiyet, yaş, sosyo-ekonomik durum ve anne-baba eğitim durumu ile kişilerarası sorun çözme becerisi arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalara yer verilmiştir.

Akranlar arasında kabul görme düzeyi ile kişilerarası problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında Miller-Musun (1993), cinsiyete göre anlamlı farklılıklar saptamıştır. Kız ve erkek çocukların kişilerarası problemleri yorumlamada farklı düşündükleri, kızların erkeklere göre sonucu dikkate alarak düşünme becerilerinin daha gelişmiş olduğu, ayrıca kızların, soruna neden olan çocuğun niyetine ilişkin varsayımlarda buldukları, erkeklerin ise sorunların nedenlerine ilişkin fikir üretmedikleri görülmüştür.

Erwin, Firth ve Purves (2004) çocuklarda kişilerarası bilişsel sorun çözme becerilerinin cinsiyet açısından farklılaşıp farklılaşmadığının incelendiği araştırmalarında, çocukların sonucu dikkate alarak düşünme (means end thinking) ve alternatif çözümler üretme becerileri değerlendirilmiştir. Çocuklara 8 sosyal problem çözme hikâyesinin anlatıldığı araştırmada, hikayelerin dördü, kız çocuklarının daha önemli sayacağı, dördü de erkek çocukların daha önemli sayacağı türden seçilmiştir. Sonucu dikkate alarak düşünme ve alternatif çözümler üretmede

cinsiyet faktörünün anlamlı bir farklılık oluşturmadığı saptanırken, çocukların kendi cinsiyetleri ile ilgili olan hikayelere daha fazla ilgili olduğu görülmüştür.

Cinsiyet ile sosyal problem çözme becerisi arasındaki ilişkinin incelendiği bir başka araştırmada Walker, Irving ve Berthelsen (2000), kızların sosyal problem çözme becerinin erkeklerden daha ileride olduğu, erkeklerin ise saldırganlık içeren çözümler daha fazla tercih ettiklerini tespit etmişlerdir. Ayrıca karşı cinsiyetteki çocuklarla yaşanan problemlere nazaran, hemcinslerle yaşanan problemlere üretilen çözümlerde daha başarılı sonuçlar alındığı saptanmıştır.

Arı ve Yaban (2012), 9-11 yaş grubu çocukların kişilerarası problem çözme becerilerinin yaş ve cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceledikleri araştırmalarında, kızların nesne ve arkadaş edinmede erkeklerden daha başarılı oldukları saptanmıştır. Ayrıca, 9 yaşındaki çocukların 10-11 yaş grubundaki çocuklarla karşılaştırıldığında, nesne edinme durumuna ilişkin çözümlerin, arkadaş edinme durumuna ilişkin çözümlerden daha az olduğu ve 11 yaşındaki çocukların nesne edinme durumuna ilişkin daha fazla farklı çözüm ürettikleri, problemin çözümüne ilişkin ürettikleri çözümler başarısız olduğunda da yeni çözümler üretmede daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Kişilerarası sorun çözme becerileri araştırmalarının, okul öncesi ve ilkököl düzeyindeki çocukların yanısıra, daha ileri yaş düzeyindeki bireylerde görünümünü inceleyen çalışmalar da mevcuttur. Çam ve Tümkaya (2006), üniversite öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerilerini inceledikleri araştırmalarında, probleme olumsuz yaklaşma ve ısrarcı-sebatkâr yaklaşım alt ölçeğinde kızların erkeklere göre, kendine güvensizlikte de erkeklerin kızlara göre daha yüksek puan aldıkları, ancak genel itibarıyla kişilerarası problem çözme becerilerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yaş değişkenine göre

bakıldığında ise, 23-30 yaş grubu öğrencilerin yapıcı problem çözme becerilerinin 18-20 yaş grubuna göre daha yüksek olduğu, sorumluluk almama durumlarının ise tam tersi eğilimde olduğu saptanmıştır.

Terzi (2003), altıncı sınıf öğrencilerinde kişilerarası sorun çözme becerilerini incelediği araştırmasında, 194 çocukla (101 kız, 93 erkek) çalışmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, kişiler arası problem çözme becerilerinde cinsiyet ve kardeş sayısı anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Sosyo-ekonomik düzey ve anne-baba tutumu ise kişiler arası problem çözme becerisinde etkili birer faktör olarak saptanmıştır. Sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe çocuklarda kişiler arası problem çözme becerisinin arttığı görülmektedir. Aile tutumlarına göre yapılan değerlendirmelerde ise çocukların kişilerarası sorun çözme becerilerini geliştirmede, demokratik anne-baba tutumunun, otoriter anne-baba tutumuna göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anaokuluna giden 6 yaşındaki çocukların sorun çözme becerilerinin farklı değişkenler açısından incelendiği araştırmada Akbaş (2005), anne-babanın eğitim düzeyinin artması ve ailenin sosyo-ekonomik/sosyo-kültürel durumun yükselmesine paralel olarak, çocuklardaki problem çözme becerisinin geliştiği sonucuna ulaşmıştır.

Yukarıdaki araştırmalara bakıldığında, cinsiyetin kişilerarası sorun çözme becerilerinde etkili bir değişken olmadığını belirleyen araştırmalar olmakla birlikte, kız çocukların sosyal problem çözmeye, olumlu ve sonuçsal düşünmeye, nesne ve arkadaş edinmeye erkeklerden daha başarılı oldukları, erkeklerin kişilerarası sorunlarda şiddet ve saldırganlık gibi davranışlara daha kolay yönelindikleri, aşırı hareketli ve dikkatsiz oldukları görülmektedir. Gelişimsel bakış açısına göre, bireyin yaşı ile birlikte, bilişsel gelişimin ilerlemesine paralel olarak düşünme becerisinin,

dolayısıyla da problem çözüme becerisinin geliştiği bilinmektedir. Yukarıda verilen araştırmalarda da bu bilgiyi destekleyici nitelikte sonuçların olduğu görölmektedir. Ayrıca sonuçları özetlenen araştırmalarda sosyo-ekonomik durum ve anne baba eğitim durumun yükselmesine paralel olarak çocuğun problem çözüme becerisinin geliştiğine ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

Bölüm 3

YÖNTEM

3.1 Araştırma Modeli

Okul öncesi dönem çocukların kişilerarası sorun çözme becerilerinin incelendiği bu araştırma, tarama modeline göre planlanmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu mevcut haliyle betimlemeyi hedefleyen bir araştırma yaklaşımıdır. Verilerin elde edilmesi sürecinde mevcut durum herhangi bir şekilde etkilenmeye ya da değiştirilmeye çalışılmaz. Betimsel tarama araştırmalarında veriler, belirli bir zaman diliminde ve çok fazla sayıda katılımcıdan toplanır. Bu tür araştırmalarda veriler genellikle gözlem, anket, görüşme ve test yoluyla elde edilir (Büyüköztürk, 2002; Karasar, 2005; Sönmez ve Alacapınar, 2011).

3.2 Araştırma Grubu

Bu çalışmanın araştırma grubu, 2015-2016 eğitim öğretim döneminde Kuzey Kıbrıs'ta okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu çocuklardan oluşmaktadır. Araştırma grubunda yer alan çocukların yaş ve cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1: Araştırma Grubundaki Çocukların Yaş ve Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	5 Yaş	6 Yaş	Toplam
Kız	20	20	40
Erkek	18	22	40
Toplam	38	42	80

Tablo 1 incelendiğinde araştırma grubundaki çocukların yaş ve cinsiyetlerine göre dağılımının dengeli olduğu görülmektedir. Toplamda 80 çocukla çalışılan bu araştırmada çocukların 40'ı kız, 40'ı da erkektir. Kız çocukların 20'si 5 yaşında, 20'si de 6 yaşındadır. Erkek çocukların ise 18'i 5, 22'si de 6 yaşındadır.

Araştırma grubundaki çocuklar, bağımsız resmi anaokullarından, ilkokullara bağlı anasınıflarından, resmi kurumlara bağlı anaokullarından ve özel anaokullarından rastgele örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Araştırmanın yürütüldüğü kurumların dağılımı Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2: Araştırma Yürütülen Kurumların Dağılımı

Resmi Anaokullar		Özel Anaokullar
Bağımsız	Anasınıfı	
Alsancak Anaokulu	Karaoğlanoğlu İlkokulu	Artı Anaokulu
İskele Belediye Anaokulu		
Alasya Vakıf Anaokulu		
Gazimağusa Maarif Anaokulu		

Araştırmanın yürütüldüğü okullar Kuzey Kıbrıs'ın farklı bölgelerinden seçilmiştir. Artı Anaokulu Lefkoşa'da, Alasya Vakıf ve Gazimağusa Maarif Anaokulu Gazimağusa'da, Alsancak Anaokulu ve Karaoğlanoğlu İlkokulu Girne'de ve İskele Belediye Anaokulu da İskele'de bulunmaktadır. Bu bakımdan araştırma yürütülen okulların Kuzey Kıbrıs genelindeki dağılımının dengeli olduğu görülmektedir.

3.3 Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Preschool Interpersonal Problem Solving Test (PIPS) kullanılmıştır. PIPS okul öncesi dönem çocukların kişilerarası

sorunlara alternatif çözüm üretme becerilerini değerlendirmek üzere Shure ve Spivack (1974) tarafından geliştirilmiştir (Akt. Kargı, 2009).

PIPS testi; “iki akran çocuk” arasında ve “çocuk ile annesi” arasında ortaya çıkabilecek sorunları içeren hikayelerin yer aldığı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde iki akran çocuk arasındaki sorunlarının yer aldığı 7 hikâye (bunlara ek olarak 5 tane de yedek hikaye bulunmaktadır), ikinci bölümde ise çocuk ile anne arasındaki sorunlarının yer aldığı 5 hikâye bulunmaktadır. Bu hikayelerde kullanılan hikaye kartları; anne, kız çocuk, erkek çocuk ve oyuncak resimlerinden oluşmaktadır. Oyuncak resimler sırasıyla; kamyon/bebek, kürek, uçurtma, salıncak, davul, kayık ve toplaçtan oluşmaktadır. Testin devam etmesi durumunda sunulan diğer oyuncak resimleri ise sırasıyla; ayı, piyano, telefon, gitar ve hacı yatmazdır. Sadece ilk oyuncak için cinsiyet ayrımı yapılmış, diğer oyuncaklar için cinsiyet ayrımı yapılmamıştır. İlk hikayede erkek çocuklara kamyon, kız çocuklara bebek gösterilmiştir.

Testin uygulanması sırasında, her bir çocuğa, 2 çocuk ve 1 oyuncağın bulunduğu resimler gösterilerek bir hikâye anlatılmaktadır. Söz konusu hikâyede 1. çocuk, bir oyuncakla uzun süredir oyun oynamaktadır. 2. çocuk da bu oyuncakla oynamak istemektedir. Hikâyenin anlatıldığı çocuğa, 2. çocuğun bu oyuncakla oynayabilmek için neler yapabileceği sorulmaktadır. Çocuktan alınan yanıtların üç defadan fazla kendini tekrar ettiği durumlarda, resimler değiştirilerek bir sonraki hikâyeye geçilmektedir. Eğer çocuk 7 hikâyenin tamamına da kendini tekrar etmeyen yanıtlar veriyorsa, yedekte tutulan diğer hikâyeler de anlatılmaktadır. Örnek “iki akran çocuk” hikayesi; “A uzun zamandan beri bu uçurtmayla oyun oynamaktadır. B de bu uçurtmayla oyun oynamak istemektedir. B bu uçurtmayla oyun oynama şansı elde edebilmek için ne yapabilir?”. Bu şekilde “iki akran çocuk”

sorunlarını içeren 7 hikâye anlatıldıktan sonra “çocuk ile anne” hikâyelerinin yer aldığı ikinci bölüme geçilmektedir. İkinci bölümde testin uygulandığı her çocuğa, anne ve çocuk resmi gösterilmekte ve bir hikaye anlatılmaktadır. Hikayedeki çocuğun, annesinin bir eşyasına zarar verdiğinde bahsedilmekte ve annenin çocuğuna kızmaması için söz konusu çocuğun neler yapabileceği sorulmaktadır. Örnek “çocuk ile anne” hikayesi; “A annesinin en sevdiği vazosunu yere düşürerek kırmış. Annesi A’ya kızabilir. Annesi A’ya kızmasın diye, A ne yapabilir?”.

3.3.1 PIPS Testinde Verileri Puanlanması

PIPS testinin puanlanmasında, çocuğun verdiği cevapların farklı çözümler olmasına, daha önceden verilen cevapların ard arda sıralanmasına, benzer olan veya tekrar eden yanıtların olmamasına dikkat edilmiştir.

PIPS testi, akranla ilgili sorun durumu ve anne ile ilgili sorun durumu olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Her iki bölüm kendi içerisinde akran ve anne ile ilgili sorun durumuna verdikleri çözüm sayılarının, kullandıkları kategori sayılarının, çözüm olmayan cevap sayılarının ve verilen tüm cevapları (çözüm olan cevapları ve çözüm olmayan cevapları) tekrar etme sayılarının hesaplanmasını kapsayacak şekilde puanlanmaktadır. Puanlama yapılırken her iki bölüm için de farklı kategoriler göz önünde bulundurulmuştur (Shure, 1992).

3.3.2 PIPS Testinin Kategorileri

3.3.2.1 Akranla İlgili Kategoriler

Akran sorunları ile ilgili olarak önerilen çözümler 16 kategori göz önünde bulundurularak, uygun kategorilere ve bu kategoriler içindeki alt kategorilere ayrılarak değerlendirilmiştir. Ayrıca “hile” ve “kandırma” kategorilerindeki her bir çözüm ayrı ayrı puanlanmıştır (Shure, 1992).

- İstemek (1 Puan)

- “Lütfen” Demek (1 Puan)
- Hakkı Olma, Paylaşma, Sıra Bekleme (1 Puan)
- Paylaşarak beraber oynama (1 Puan)
 - ✓ Sırayla oynama (1 Puan)
 - ✓ Hakkı olduğunu söyleme (1 Puan)
 - ✓ Suçluluk duymasını sağlayarak ikna etme (1 Puan)
- Ödünç Alma (1 Puan)
 - ✓ Ödünç almak için izin istemek (1 Puan)
 - ✓ Koruyacağına söz vererek izin istemek (1 Puan)
- Pazarlık – Rüşvet (1 Puan)
 - ✓ Doğrudan rüşvet (1 Puan)
 - ✓ Davet rüşveti (1 Puan)
 - ✓ Oyuncağı içeren rüşvet (1 Puan)
 - ✓ Hizmet rüşveti (1 Puan)
- Otorite Müdahalesi (1 Puan)
- Hile (1 Puan)
- Kandırma (1 Puan)
- Duygularıyla Oynama (1 Puan)
 - ✓ Psikolojik baskı (1 Puan)
 - ✓ Arkadaşlıkla baskı (1 Puan)
 - ✓ Oyuncakla ilgili yorumlar (1 Puan)
 - ✓ Üzgün hissetmesini sağlama (1 Puan)
- Kızgın Olmak/Görünmek (1 Puan)
- Beklemek (1 Puan)
- Gelecek İçin Plan Yapmak (1 Puan)

- Zor Kullanarak Almak (1 Puan)
 - ✓ Açıkça zorlama (1 Puan)
 - ✓ Sinsice zorlama (1 Puan)
- Fiziksel Zarar (1 Puan)
 - ✓ Doğrudan zarar verme (1 Puan)
 - ✓ Üçüncü şahısla zarar verme (1 Puan)
 - ✓ Nesne kullanarak zarar verme (1 Puan)
- Eşyaya Yönelik Tehdit (1 Puan)
- Emir Verme (1 Puan)

3.3.2.2 Anneyle İlgili Kategoriler

Anne sorunları ile ilgili olarak önerilen çözümler 11 kategori göz önünde bulundurularak, uygun kategorilere ve bu kategoriler içindeki alt kategorilere ayrılarak değerlendirilmiştir (Shure, 1992).

- Yerine Koyma (1 Puan)
- Tamir Etme (1 Puan)
- Otorite Yardımı (1 Puan)
- Doğruyu Söyleme - Özür Dileme (1 Puan)
 - ✓ Özür dileme (1 Puan)
 - ✓ Doğruyu söyleme (1 Puan)
- Diğerini Suçlama (Yalan Söyleme - İnkâr Etme) (1 Puan)
- Kızmmasını İsteme (1 Puan)
- Duygularıyla Oynama (1 Puan)
 - ✓ Fiziksel sevgi (1 Puan)
 - ✓ Sözel sevgi (1 Puan)
 - ✓ Üzgünlüğünü kullanma (1 Puan)

- ✓ İyi davranma (1 Puan)
- ✓ Hizmet etme (1 Puan)
- Kandırma (1 Puan)
- Saklanma (1 Puan)
- Saklamak (1 Puan)
- Temizlemek - Atmak (1 Puan)

3.3.3 PIPS Testinin Geçerliliği ve Güvenirliği

PIPS testinin geçerlilik çalışmaları kapsamında Shure tarafından çeşitli araştırmalar yürütölmüş ve testin, çocukları uyumsal davranış bakımından ayırt edebildiği ve eğitim sonucundaki etkileri belirleyebildiği saptanmıştır (Shure, 1992). Söz konusu testi Türkiye’de uygulayan araştırmacılar da benzer sonuçlar elde etmişlerdir (Dinçer, 1995, Anlıak, 2004, Özdil, 2008, Kargı, 2009).

PIPS testinin güvenirlilik çalışmaları kapsamında ise, bağımsız kodlayıcılar tarafından puanlanan kategorilerin karşılaştırması yapılmıştır. Bu kapsamda kodlayıcılar arası tutarlılığın objektif sonuçlara dayanması için kodlayıcıların ilk başta uygulayıcı olarak görevlendirilmesine karar verilmiştir. Kodlayıcıların uygulayıcı olarak görev yapması, onların ilgili kavramlara aşına olmasına olanak tanıyacağından, puanlama ve kategorilendirmeyi daha doğru ve daha kolay yapmalarına fırsat vermiştir.

Uygulayıcı olarak görev yapan kodlayıcılar daha sonra eşleştirilerek ikişerli gruplara ayrılmış, A ve B jürileri oluşturulmuştur. Güvenirlilik çalışmasının uzun yıllar boyunca devam etmesinden kaynaklı bazı kodlayıcılar süreklilik sağlayamamış, tüm süreç boyunca 10 kodlayıcı çiftle çalışılmıştır.

Kodlayıcı çiftler ilk olarak taslak bir form üzerinde pilot puanlama çalışması yapmıştır. Daha sonra bu çalışmada kodlayıcıların anlaşmazlık yaşadığı bölümler

üzerine tartışmalar yürütülmüş ve yanlış anlaşılmalara açığa çıkarılmış, kodlayıcılar arası farklılığın temel nedeninin yorum farkından kaynaklandığı görülmüştür. Yapılan araştırmalar sonucunda kodlayıcılar arası uyuşmanın % 97 olduğu saptanmıştır.

PIPS testinin güvenilirlik çalışmaları kapsamında okul öncesi eğitime devam eden 4 yaş grubu 56 çocukla yapılan çalışmanın sonucunda güvenilirlik katsayısı .72 olarak hesaplanmıştır. Test-tekrar test yöntemiyle yapılan araştırmanın ön test ortalaması 5.39 (SS= 2.24), son test ortalaması 5.72 (SS= 2.56) olarak bulunmuştur (Shure, 1990).

Bu araştırmada da testin güvenilirlik çalışması kapsamında kodlayıcılar arası uyum incelenmiştir. 80 çocuktan toplanan verilerin içerisinde rastgele olarak 25 örnek seçilmiştir. Bu veriler okul öncesi alanında uzman olan ve PIPS testini daha önceden kullanmış olan bir uzman okul öncesi eğitimcisine verilerek, çocuklardan gelen yanıtları kodlaması istenmiştir.

Miles ve Huberman'ın önerdiği formüle göre kodlayıcılar arası uyum yüzdesi hesaplanmıştır. Akran sorunlarına için uyum % 83, anne sorunları için uyum % 80 bulunmuştur. Akran ve anne sorunlarına ilişkin puanlar birleştirilerek hesaplamalar yapıldığında, kodlayıcılar arası uyum % 82 olarak bulunmuştur. Kodlayıcılar arası uyum yüzdesinin % 70 olması, araştırmaların güvenilirliği açısından yeterli görülmektedir (Miles ve Huberman, 1984'ten akt. Özdiç ve Altun, 2014).

3.4 İşlem

PIPS testini uygulamaya başlamadan önce araştırmanın içeriğini özetleyen bir yazı hazırlanarak Doğu Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'na ve Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Dairesi'ne izin için başvurulmuştur.

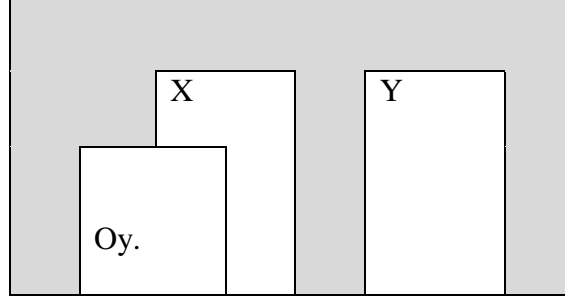
Resmi izin yazıları alındıktan sonra bu dokümanlar Alsacak Anaokulu, Karaoğlanoğlu İlkokulu, İskele Belediye Anaokulu, Gazimağusa Alasya Vakıf Anaokulu, Gazimağusa Maarif Anaokulu ve Artı Anaokulu'na iletilmiştir. Okullardan da PIPS testinin uygulanması için izin alındıktan sonra testin uygulanacağı çocukların ailelerine, araştırmanın amacını, önemini, araştırmada kullanılacak yöntemleri ve PIPS testinin içeriğini anlatan bir yazı kaleme alınmış ve çocuklarının bu araştırmaya katılmalarında herhangi bir sakınca görmediklerini belirten “onay formu” ile birlikte kendilerine gönderilmiştir. Geri dönütler neticesinde 80 aile bu araştırmanın çocuklarında uygulanmasına onay vermiştir. Ailelerden alınan onayla birlikte, söz konusu okullarda okul öncesi eğitime en az yarım dönemdir devam eden 80 ocuğa PIPS testinin uygulanması sürecine geçilmiştir.

İlk olarak PIPS testinin çocuklar tarafından anlaşılabilirliğini belirlemek amacıyla daha önceden bu testi uygulamış olan bir uygulayıcı gözetiminde 5 çocuğa pilot uygulama yapılmıştır. Uygulayıcıdan gelen eleştiriler dikkate alınmış, uygulamanın hatalı yanları düzeltilmiştir. PIPS testinin anlaşılabilirliğinde herhangi bir sorun olmadığına dair uygulayıcı görüşü alındıktan sonra esas uygulama sürecine geçilmiştir.

Testin uygulanmasına başlamadan önce okul müdürü ve anasınıfı öğretmeni ile görüşülmüş, testin verimli bir şekilde uygulanabileceği ortam, gün ve saat belirlenmiştir. Testin uygulanacağı ortamın sınıf dışında ve okulda bulunan sessiz bir oda olmasına dikkate edilmiştir. Araştırmacı bu odayı uygulama öncesinde düzenleyerek uygun hale getirmiştir. Hikāye kartlarının konulacağı platformun, çocuğun rahatlıkla görebileceği şekilde hizalanmasına dikkat edilmiştir. Testin

uygulanacağı oda uygun hale getirildikten sonra çocuklar bu odaya sırayla çağrılmış ve PIPS testi araştırmacının doğrudan kendisi tarafından uygulanmıştır.

şekil 2: Hikaye Kartı Yerleştirme Örneği



Hikâyelerin anlatımına gečilmeden önce testin içeriği ve uygulamanın seyri ile ilgili yapılan ön konuşmada çocuğa, “şimdi sana bazı resimler göstereceğim ve bu resimlerle ilgili hikâyeler anlatacağım. Diđer arkadaşların bu hikâyeleri dinledikleri için çok mutlu oldular. Senin de çok mutlu olacağını umuyorum. Yalnız bu hikâyelerin sonunu senin bitirmeni isteyeceğim. Hikâyedeki çocuğun ne yapabileceği hakkında düşüncelerini bana söylemeni isteyeceğim. Anlatacağım hikâyelerdeki tüm çocukların seninle aynı yaşta olduklarını düşünmeni istiyorum.” şeklinde açıklama yapılmıştır. Çocuk kendisini hazır hissettiği anda testin uygulanmasına başlanmıştır.

Çocuğun, kendisine sunulan hikâyedeki soruna ilişkin çok sayıda ve alternatif çözümler üretebilmesi için, “peki başka ne yapabilir?”, “bunu söylemiştin, bundan farklı olarak ne yapabilir?” gibi sorularla yöneltilmiştir. Anlatılan her hikâyeden sonra, o hikâyeye ilgili resimler kaldırılarak bir sonraki hikâyenin resimleri yerleştirilmiştir. PIPS testinin uygulanması, her çocuk için 20-25 dakika sürmüştür. 2015-2016 döneminde öğretim gören 80 çocuğla çalışılan bu testin uygulanmasına 12.04.2016 tarihinde başlanmış ve 13.05.2015 tarihine kadar bu uygulamalar devam etmiştir.

Görüşme verilerinin kayıt edilmesi ve çözümlenmesi süreçlerinde en elverişli yöntemin ses kayıt cihazının kullanılması olmasına karşın, bu araştırmada “*görüşme esnasında not etme*” yöntemi kullanılmıştır (Merriam, 2013). Görüşme esnasında not etme yöntemiyle kayıtların analiz edilmesi sürecinde zamandan tasarruf edilmiştir.

3.5 Verilerin Analizi

Araştırma grubundan elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak SPSS 20.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Yaş ve cinsiyet arasındaki farkın anlamlılığı için t-testi uygulanmıştır.

Bölüm 4

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen verilerin istatistiksel analizleri yer almaktadır. Yapılan analizlerden elde edilen bulgular, araştırmanın amacı çerçevesinde sorulan sorularla bağlantılı olarak uygun bir sırada sunulmaktadır.

4.1 Çocukların Kişilerarası Sorunlara Önerdikleri Toplam Çözüm ve Kategori Puanları

Tablo 3: Çocukların Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri Düzeylerine İlişkin Toplam Puanlar

	Cinsiyet	Yaş	n	\bar{x}	s
Akran Sorunları Çözüm Sayısı	Kız	5 yaş	20	2.70	2.25
		6 yaş	20	3.95	2.37
	Erkek	5 yaş	18	3.27	2.32
		6 yaş	22	4.36	2.96
	Toplam			80	3.60
Akran Sorunları Kategori Sayısı	Kız	5 yaş	20	2.35	1.69
		6 yaş	20	3.45	1.79
	Erkek	5 yaş	18	2.94	1.95
		6 yaş	22	3.95	2.39
	Toplam			80	3.20
Anne Sorunları Çözüm Sayısı	Kız	5 yaş	20	3.25	2.29
		6 yaş	20	4.10	2.46
	Erkek	5 yaş	18	3.11	1.93
		6 yaş	22	2.86	1.42
	Toplam			80	3.32
Anne Sorunları Kategori Sayısı	Kız	5 yaş	20	2.30	1.65
		6 yaş	20	2.85	1.69
	Erkek	5 yaş	18	2.61	1.46
		6 yaş	22	2.27	1.35
	Toplam			80	2.50

Toplam Çözüm Sayısı	Kız	5 yaş	20	5.80	3.91
		6 yaş	20	8.05	4.04
	Erkek	5 yaş	18	6.38	3.53
		6 yaş	22	7.22	3.84
	Toplam		80	6.88	3.86
Toplam Kategori Sayısı	Kız	5 yaş	20	4.60	2.99
		6 yaş	20	6.35	2.77
	Erkek	5 yaş	18	5.55	2.77
		6 yaş	22	5.57	3.40
	Toplam		80	5.57	3.02
Sosyal Çözüm Sayısı	Kız	5 yaş	20	2.35	1.72
		6 yaş	20	3.85	2.34
	Erkek	5 yaş	18	3.00	1.94
		6 yaş	22	3.77	2.38
	Toplam		80	3.26	2.18
Sosyal Olmaya Çözüm Sayısı	Kız	5 yaş	20	0.35	0.81
		6 yaş	20	0.10	0.30
	Erkek	5 yaş	18	0.27	0.75
		6 yaş	22	0.59	0.95
	Toplam		80	0.33	0.76

Tablo 3 incelendiğinde, okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu çocukların kendilerine anlatılan hikâyelerdeki sorun durumlar için önerdikleri toplam çözüm puan ortalaması 6.88 olarak hesaplanmıştır.

4.2 Çocukların PIPS Testinden Aldıkları Toplam Çözüm ve Kategori Puanlarının Cinsiyet ve Yaşa Göre Dağılımı

Araştırmanın bu bölümünde, Tablo 4-5’de çocukların kişilerarası sorun çözme beceri düzeylerinde cinsiyet ve yaşa göre bir farklılık olup olmadığının değerlendirilmesi amacıyla t-testi sonuçlarına bakılmıştır. Cinsiyet ve yaşa göre çocukların PIPS testinden aldıkları puanlar sırayla verilmektedir.

4.2.1 Çocukların PIPS Testinden Aldıkları Toplam Çözüm ve Kategori Puanlarının Cinsiyete Göre Dağılımı

Tablo 4: Üretilen Toplam Çözüm ve Kategori Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{x}	S	sd	t	p
Toplam Çözüm Sayısı	Kız	40	6.92	4.09	78	0.08	.932
	Erkek	40	6.85	3.68			
Toplam Kategori Sayısı	Kız	40	5.47	2.98	78	0.29	.770
	Erkek	40	5.67	3.09			

Tablo 4 incelendiğinde kız ve erkek çocukların sorunlu durumlara ilişkin ürettikleri toplam çözüm ve kategori puanları arasındaki farkın önemsiz olduğu ($t_{(78)} = 0.08$, $p < .932$; $t_{(78)} = 0.29$, $p < .770$) görülmektedir. Diğer bir deyişle, çocukların sorun durumlara ilişkin ürettikleri toplam çözüm ve kategori sayılarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

4.2.2 Çocukların PIPS Testinden Aldıkları Toplam Çözüm ve Kategori Puanlarının Yaşa Göre Dağılımı

Tablo 5: Üretilen Toplam Çözüm ve Kategori Puanlarının Yaşa Göre t-Testi Sonuçları

	Yaş	n	\bar{x}	S	sd	t	p
Toplam Çözüm Sayısı	5	38	6.07	3.70	78	1.80	.075
	6	42	7.61	3.91			
Toplam Kategori Sayısı	5	38	5.05	2.89	78	1.47	.143
	6	42	6.04	3.09			

Tablo 5 incelendiğinde t-testi sonuçlarına göre 5 ve 6 yaş grubu çocukların sorunlu durumlara ilişkin ürettikleri çözüm ve kategori puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma ($t_{(78)}= 1.80, p<.075; t_{(78)}= 1.47, p<.143$) gözlenmemektedir.

4.3 Çocukların Akran ve Anne Sorunlarına İlişkin Ürettikleri Çözüm ve Kategori Puanlarının Cinsiyet ve Yaşa Göre Dağılımı

Araştırmanın bu bölümünde, Tablo 6-7’de çocukların akran ve anne sorunlarına ilişkin ürettikleri çözüm ve kategori sayılarında cinsiyet ve yaşa göre bir farklılık olup olmadığının değerlendirilmesi amacıyla t-testi sonuçlarına bakılmıştır. Cinsiyet ve yaşa göre çocukların PIPS testinden aldıkları puanlar sırayla verilmektedir.

4.3.1 Çocukların Akran ve Anne Sorunlarına İlişkin Ürettikleri Çözüm ve Kategori Puanlarının Cinsiyete Göre Dağılımı

Tablo 6: Anne ve Akran Sorunlarına Üretilen Çözüm ve Kategori Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{x}	S	sd	t	p
Akran Çözüm Sayısı	Kız	40	3.32	2.36	78	0.96	.338
	Erkek	40	3.87	2.71			
Akran Kategori Sayısı	Kız	40	2.90	1.80	78	1.31	.192
	Erkek	40	3.50	2.24			
Anne Çözüm Sayısı	Kız	40	3.67	2.39	78	1.52	.132
	Erkek	40	2.97	1.65			
Anne Kategori Sayısı	Kız	40	2.57	1.67	78	0.43	.665
	Erkek	40	2.42	1.39			

Tablo 6 incelendiğinde t-testi sonuçlarına göre kız ve erkek çocukların, anne ve akran sorunlarına ilişkin olarak ürettikleri çözüm ve kategori puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma ($t_{(78)} = 0.96, p < .338$; $t_{(78)} = 1.31, p < .192$; $t_{(78)} = 1.52, p < .132$; $t_{(78)} = 0.43, p < .665$) gözlenmemektedir. Ancak akran sorunlarına üretilen çözüm ve kategori puanlarının ortalamalarına bakıldığında erkek çocukların ($\bar{X}_ç = 3.87$; $\bar{X}_k = 3.50$), kız çocuklardan ($\bar{X}_ç = 3.32$; $\bar{X}_k = 2.90$) daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Anne sorunlarına üretilen çözüm ve kategori puanlarında ise kız çocuklarının ($\bar{X}_ç = 3.67$; $\bar{X}_k = 2.57$), erkeklerden ($\bar{X}_ç = 2.97$; $\bar{X}_k = 2.42$) daha yüksek puanlar aldıkları görülmektedir.

4.3.2 Çocukların Akran ve Anne Sorunlarına İlişkin Ürettikleri Çözüm ve Kategori Puanlarının Yaşa Göre Dağılımı

Tablo 7: Anne ve Akran Sorunlarına Üretilen Çözüm ve Kategori Puanlarının Yaşa Göre t-Testi Sonuçları

	Yaş	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Akran Çözüm Sayısı	5	38	2.97	2.27	78	2.13	.036
	6	42	4.16	2.67			
Akran Kategori Sayısı	5	38	2.63	1.82	78	2.43	.017
	6	42	3.71	2.12			
Anne Çözüm Sayısı	5	38	3.18	2.10	78	0.57	.567
	6	42	3.45	2.06			
Anne Kategori Sayısı	5	38	2.44	1.55	78	0.29	.772
	6	42	2.54	1.53			

* P < 0.05

Tablo 7 incelendiğinde t-testi sonuçlarına göre 5 ve 6 yaş grubu çocukların, anne sorunlarına ilişkin olarak ürettikleri çözüm ve kategori puanları arasında ($\bar{X}_{C6}= 3.45$; $\bar{X}_{C5}= 3.18$; $\bar{X}_{K6}= 2.54$; $\bar{X}_{K5}= 2.44$) fark olmasına karşın bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde olmadığı ($t_{(78)}= 0.57$, $p<.567$; $t_{(78)}= 0.29$, $p<.772$) gözlenmiştir. Akran sorunlarına ilişkin olarak ürettikleri çözüm ve kategori puanları arasında ise 6 yaş lehine ($\bar{X}_{C6}= 4.16$; $\bar{X}_{C5}= 2.97$; $\bar{X}_{K6}= 3.71$; $\bar{X}_{K5}= 2.63$) istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir fark ($t_{(78)}= 2.13$, $p>.036$; $t_{(78)}= 2.43$, $p>.017$) bulunmuştur.

4.4 Çocukların PIPS Testinden Aldıkları Sosyal Olan ve Olmayan Çözüm ve Kategori Puanlarının Cinsiyet ve Yaşa Göre Dağılımı

Araştırmanın bu bölümünde, Tablo 8-9'da çocukların kişilerarası sorunlara ilişkin ürettikleri sosyal olan ve olmayan çözüm ve kategori sayılarında cinsiyet ve yaşa göre bir farklılık olup olmadığının değerlendirilmesi amacıyla t-testi sonuçlarına bakılmıştır. Cinsiyet ve yaşa göre çocukların PIPS testinden aldıkları puanlar sırayla verilmektedir.

4.4.1 Çocukların PIPS Testinden Aldıkları Sosyal Olan ve Olmayan Çözüm ve Kategori Puanlarının Cinsiyete Göre Dağılımı

Tablo 8: Sosyal Olan ve Olmayan Çözümlerin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Sosyal Olan Çözümler	Kız	40	3.10	2.16	78	0.66	.508
	Erkek	40	3.42	2.20			
Sosyal Olmayan Çözümler	Kız	40	0.22	0.61	78	1.32	.189
	Erkek	40	0.45	0.87			

Tablo 8 incelendiğinde t-testi sonuçlarına göre kız ve erkek çocukların, sosyal olan çözüm ortalamaları ($\bar{X}_K= 3.10$; $\bar{X}_E= 3.42$), sosyal olmayan çözüm ortalamalarından ($\bar{X}_K= 0.22$; $\bar{X}_E= 0.45$) daha yüksek olmasına karşın, sosyal olan ve olmayan çözüm puanları arasında cinsiyete göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark ($t_{(78)}= 0.66$, $p<.508$; $t_{(78)}= 1.32$, $p<.189$) bulunmamaktadır.

4.4.2 Çocukların PIPS Testinden Aldıkları Sosyal Olan ve Olmayan Çözüm ve Kategori Puanlarının Yaşa Göre Dağılımı

Tablo 9: Sosyal Olan ve Olmayan Çözümlerin Yaşa Göre t-Testi Sonuçları

	Yaş	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Sosyal Olan Çözümler	5	38	2.65	1.83	78	2.43	.017
	6	42	3.80	2.33			
Sosyal Olmayan Çözümler	5	38	0.31	0.77	78	0.24	.810
	6	42	0.35	0.75			

* $P < 0.05$

Tablo 9 incelendiğinde t-testi sonuçlarına göre 5 ve 6 yaş grubu çocukların, sosyal olmayan çözüm ortalamaları ($\bar{X}_5= 0.31$; $\bar{X}_6= 0.35$) arasında fark olmasına karşın, bu fark ($t_{(78)} = 0.24$, $p<.810$) istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde değildir. Sosyal olan çözümlerde ise 6 yaş lehine ($\bar{X}_5= 2.65$; $\bar{X}_6= 3.80$) istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde fark ($t_{(78)}= 2.43$, $p>.017$) bulunmuştur.

Bölüm 5

TARTIŞMA

Bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu çocukların kişilerarası sorun çözme becerilerini incelemektir. Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda yapılan analiz sonuçları, araştırma kapsamında sorulan soruların sırası izlenerek, alanyazın bilgileri ışığında tartışılacaktır.

Araştırma kapsamında, ilk olarak çocukların kişilerarası sorunlara önerdikleri toplam çözüm puan ortalamaları incelenmiştir. Araştırma sonuçları, yurtdışında yapılmış olan araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırıldığında, çocukların kişilerarası sorun durumlar için önerdikleri çözüm ortalamalarının kimi araştırmalara göre düşük, kimi araştırmalara göre de yüksek olduğu görülmektedir.

Dinçer ve Güneysu (2001) ve Kargı (2009) okul öncesi dönem çocuklarının kişilerarası sorun çözme becerilerini incelediği araştırmalarında, çocukların kişilerarası sorunlar için önerdikleri çözüm ortalamaları, bu araştırmanın sonuçlarına göre yüksek iken, Anlıak (2004), Dalkılıç (2014) ve Işıktekiner'in (2014) araştırmalarında elde ettikleri sonuçlardan düşüktür. Çocukların kişilerarası sorunlara ilişkin önerdikleri çözüm ortalamalarının farklılaşması; araştırma gruplarında yer alan çocukların bireysel özellikleri, ailelerin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel yapıları, çocukların eğitim gördükleri kurumların yapısı gibi daha pek çok nedenden kaynaklanıyor olabileceğinden, çocukların kişilerarası sorunlara ürettikleri çözüm ortalamaları ile ilgili kesin bir yargıya varmak zordur.

Araştırmada, ocukların PIPS testinden aldıkları çözüm ve kategori puanlarının cinsiyete ve yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığına da bakılmıştır. Cinsiyete göre bakıldığında, kız ve erkek çocukların kişilerarası sorunlara çözüm önermede farklılaşmadığı saptanmıştır. Anlıak, (2004); Bal, (2013); Yıldız ve Tepeli'nin (2013), okul öncesi eğitime devam eden çocukların kişilerarası sorun çözme becerileri ile cinsiyet arasındaki ilişkiye dair bulguları, araştırmamızın kız ve erkek çocukların kişilerarası sorun çözme becerileri açısından benzer özelliklere sahip oldukları bulgusuyla örtüşmektedir. Kargı (2009) ise okul öncesi eğitimi alan çocuklarla yaptığı deneysel araştırmanın ön-test puanlarında kız çocuklar lehine anlamlı düzeyde farkın olduğunu, son-test puanlarında ise bu farkın kaybolarak, kız ve erkek çocukların beceri açısından farklılaşmadığını saptamıştır. Kişilerarası sorun çözme becerileri ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi daha ileriki yaşlar açısından da inceleyen araştırmalarla tutarlılık göstermektedir. Terzi (2013) 6. sınıf öğrencilerinin kişilerarası sorun çözme becerilerini incelediği araştırmasında cinsiyetin anlamlı düzeyde bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kişilerarası sorun çözme becerilerinde cinsiyet açısından incelendiği kimi araştırmalarda ise farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Arı ve Yaban (2012), 9-11 yaş grubu çocukların kişilerarası problem çözme becerilerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceledikleri araştırmalarında, kız çocukların arkadaş edinmede erkeklerden daha başarılı oldukları saptamışlardır.

Çocukların PIPS testinden aldıkları toplam çözüm ve kategori puanlarının yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında da anlamlı düzeyde bir fark saptanmamıştır. Araştırma sonuçları, Yıldız ve Tepeli'nin (2013) okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu çocukların sorun çözme becerilerini inceledikleri araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Bu araştırmanın sonuçlarına

göre, 6 yaşındaki çocukların sosyal sorun çözme becerileri, 5 yaşındaki çocuklara göre daha ileridedir. Ayrıca Arı ve Yaban'ın (2012), 11 yaşındaki çocukların kişilerarası sorunlara çözüm üretmede 10 yaşındaki çocuklardan, 10 yaşındaki çocukların da 9 yaşındaki çocuklardan daha başarılı olduklarına ilişkin sonuçları ile tutarlılık göstermektedir.

Araştırmada, çocukların akran ve anne sorunlarına ilişkin ürettikleri çözüm ve kategori puanlarının cinsiyet ve yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığına da bakılmıştır. Cinsiyete göre bakıldığında, kız ve erkek çocukların, anne ve akran sorunlarına çözüm önermede farklılaşmadığı saptanmıştır. Ancak, akran sorunlarına üretilen çözümlerde erkek çocukların, anne sorunlarına üretilen çözümlerde de kız çocukların daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde, araştırma bulgularını destekler nitelikte bilgiler olduğu görülmektedir. Dinçer (1995) okul öncesine devam eden 5 yaş grubu çocuklarla yaptığı deneysel araştırmada, çocukların hem akran sorunlarına, hem de anne sorunlarına ürettikleri çözüm ve kategorilerin ön-test ve son-test puanlarının kendi içinde cinsiyet göre farklılaşmadığını görülmüştür. Kişilerarası sorun çözme eğitiminin uygulandığı bu araştırmada kız ve erkek çocukların sorun çözme becerilerinin aynı oranda geliştiği saptanmıştır. Dinçer ve Güneysu'nun (1999), okul öncesi eğitim alan 5 yaşındaki çocuklarda kişilerarası sorun çözme becerisini inceledikleri araştırmanın sonuçları da, bu araştırmanın sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Okul öncesi çocuklarıyla yapılan bir diğer araştırma da, kişilerarası sorun çözme becerilerinde cinsiyetin anlamlı bir fark oluşturmadığı bulgusu (Erwin, Firth ve Purves, 2004), bu araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Alanyazında, kişilerarası sorun çözme becerilerinin cinsiyet açısından incelendiği araştırmalarda mevcuttur. Çam ve Tümkaya (2006), farklı örneklem ile yaptıkları araştırmalarında kişilerarası sorun

çözme becerilerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak alanyazında kişilerarası sorun çözme becerilerinin cinsiyete göre farklılaştığını saptayan araştırmalar da mevcuttur. Miller-Musun (1993), okul öncesi eğitime devam eden çocukların kişilerarası sorun çözme becerilerini incelediği araştırmasında, kız çocukların sonucu dikkate alarak düşünmede erkeklere göre daha başarılı olduklarını saptamıştır.

Çocukların akran ve anne sorunlarına ilişkin ürettikleri çözüm ve kategori puanlarının yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında ise anne sorunlarına ilişkin önerilen çözümlerde anlamlı düzeyde bir fark bulunmazken, akran sorunlarına üretilen çözümlerde 6 yaş lehine anlamlı düzeyde bir fark saptanmıştır. Salı (2012) okul öncesi eğitim almakta olan 5-6 yaş grubu çocuklarla yaptığı araştırmasında, kişilerarası ilişkiler açısından 5 yaşındaki çocukların korku ve kaygı durumlarını 6 yaşındaki çocuklara göre daha fazla yaşadıklarını saptamıştır.

Araştırmada, çocukların PIPS testinden aldıkları sosyal olan ve olmayan çözüm ve kategori puanlarının cinsiyet ve yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığına da bakılmıştır. Cinsiyete göre bakıldığında kız ve erkek çocukların, sosyal çözüm ortalamaları, sosyal olmayan çözüm ortalamalarından daha yüksek olmasına karşın, sosyal olan ve olmayan çözüm puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı saptanmıştır. Araştırma sonuçları, Dereli-İman'ın (2008, 2013) okul öncesi dönem çocukların kişilerarası sorunlara ürettikleri sosyal çözümlerde, cinsiyete ilişkin bir fark bulunmadığı bulgusuyla tutarlılık göstermektedir. Sosyal problem çözme eğitiminin uygulandığı bu araştırmada, hem ön-test sonuçları hem de son-test sonuçları incelendiğinde, her iki aşamada da kızlar ile erkekler arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Dalkılıç (2014), Kargı (2009) ve Uluurt (2012) okul öncesi dönem çocuklarının kişilerarası

sorunlara ilişkin önerdikleri, sosyal olan ve olmayan çözümlerin cinsiyete göre farklılaşmadığını belirlemiştir. Ancak Walker, Irving ve Berthelsen (2002), sosyal sorun çözme becerileri ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında, kız çocukların sosyal sorun çözme becerilerinin erkeklerden daha ileride olduğunu, sosyal olmayan çözümlerde ise erkek çocukların daha yüksek puanlar aldığını saptamışlardır.

Çocukların PIPS testinden aldıkları sosyal olan ve olmayan çözüm ve kategori puanlarının yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında ise sosyal olmayan çözüm ortalamalarında yaşa göre anlamlı bir farklılaşma saptanmazken, sosyal olan çözümlerde 6 yaş leğine anlamlı düzeyde fark olduğu görülmüştür.

Araştırmanın sosyal ve sosyal olmayan çözüm üretme değişkeni açısından incelenen sonuçları, konu ile ilgili alanyazında elde edilen sonuçlarla karşılaştırıldığında, çalışma bulgularıyla benzer nitelikte, Webster-Stratton ve Lindsay de (1999) 4-7 yaş arası çocukların davranış problemleri ile sosyal problem çözme becerileri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki gözlemlemiştir.

Araştırma sonucundan farklı olarak, Malik, Balda ve Punia, (2006) öğretmen gözlemlerine dayalı olarak sosyo-duygusal davranış problemleri tespit edilen 6-8 yaş çocukların sosyal problem çözmede daha çok antisosyal çözümleri kullandıklarını bulmuştur. Uluyurt'un (2012) çalışmasında da akranlara karşı sosyal olan ve olmayan davranışlarda yaşa göre anlamlı düzeyde fark bulunmamıştır.

Bölüm 6

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1 Sonuç

Bu araştırmada okul öncesi eğitimi alan 5-6 yaş grubu çocukların kişilerarası sorun çözme becerileri incelenmiştir. Yapılan istatistiksel analizlerde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu çocukların PIPS testinde aldıkları puanlar incelendiğinde, önerilen çözümlerin toplam puan ortalamasının 6.88 olduğu görülmektedir. Sorun durumlar için önerilen toplam çözüm ve kategori puanları incelendiğinde, cinsiyete ve yaşa göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı saptanmıştır ($p > 0.05$).

Anne ve akran sorunlarına için önerilen çözüm ve kategori puanları cinsiyet bazında incelendiğinde, akran sorunları için önerilen çözüm ve kategori puan ortalamalarında erkek çocuklar lehine, anne sorunları için önerilen çözüm ve kategori puan ortalamalarında ise kız çocukları lehine fark olmasına karşın, bu fark anlamlı düzeyde olmadığı görülmüştür ($p > 0.05$).

Anne ve akran sorunlarına için önerilen çözüm ve kategori puanları yaş bazında incelendiğinde, anne sorunları için önerilen çözüm ve kategori puan ortalamalarında 6 yaş lehine fark olmasına karşın bu farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($p > 0.05$). Akran sorunları için önerilen çözüm ve kategori puan ortalamalarına bakıldığında ise 6 yaş çocukları lehine anlamlı düzeyde fark olduğu görülmüştür ($p < 0.05$).

Sorun durumların çözümüne ilişkin yapılan önerilerde, hem sosyal içerikteki çözüm ve kategorilerin hem de sosyal olmayan içerikteki çözüm ve kategorilerin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür ($p > 0.05$). Yaş bazında yapılan incelemelerde ise sosyal olmayan içerikteki çözüm ve kategorilerin yaşa göre farklılaşmadığı, ancak sosyal içerikteki çözüm ve kategorilerde 6 yaş lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır ($p < 0.05$).

6.2 Öneriler

Okul öncesi dönem çocuklarda kişilerarası sorun çözme becerilerin geliştirilmesi ile ilgili öncü araştırmalar 1970'li yıllarda başlamıştır. Bu tarihten günümüze kadar dünyada ve Türkiye'de farklı zamanlarda çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Ancak Kuzey Kıbrıs'ta bu konu ile ilgili yapılmış herhangi bir çalışmaya alanyazında rastlanmamıştır. Kişilerarası sorun çözme becerilerinin önemi düşünüldüğünde, hem kişilerarası sorun çözme becerileri eğitime yönelik hem de bu eğitimlerin kalıcılığını takip etmeye yönelik araştırmaların yapılmasına ihtiyaç vardır.

Okul öncesi dönem çocukların kişilerarası sorun çözme becerilerini geliştirmek amacıyla, okul öncesi eğitimcilerinin bilgilendirilmesi ve hizmet içi eğitimlerin verilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca alanyazında yapılan araştırmalarca, kişilerarası sorun çözme becerilerinin, ailelere verilen eğitim yoluyla geliştirilebildiği bilinmektedir. Bu kapsamda aile katılım programları ve medya aracılığı ile ailelere kişilerarası sorun çözme eğitiminin verilemsi faydalı olacaktır.

Bu araştırma okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarla yapılmıştır. Ancak kişilerarası sorun çözme becerilerinin 4 yaşından itibaren kazanılabildiği alanyazın araştırmalarınca kanıtlanmıştır. Dolayısıyla 4 yaş

çocuklarını kapsayacak şekilde tasarlanmış araştırmaların da yapılması faydalı olacaktır.

Çocuklarda kişilerarası sorun çözmeye becerilerinin geliştirilmesinde öncelikli çalışmalarından biri, çocukların sorun davranış algısının incelenmesi olacaktır. Bu kapsamda çocukların hangi davranışları sorun olarak algıladıkları, hangi davranışı sorun olarak algılamadıklarının incelenmesi faydalı olacağı düşünülmektedir.

Cinsiyet ve yaş, kişilerarası sorun çözmeye beceri düzeylerini belirleyen iç faktörlerdir. Ancak kişilerarası sorun çözmeye becerilerini etkileyen; ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, anne-babanın eğitim durumu, kardeş sayısı gibi dış faktörlerinde ele alındığı araştırmaların yapılmasının alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sosyal açıdan dezavantajlı çocukların kişilerarası sorun çözmeye becerilerinin incelendiği araştırmalarda, kişilerarası sorun çözmeye beceri eğitimi alan çocukların bu becerilerinin geliştiği görülmüştür. Bu çalışmanın araştırma grubunda da sosyal açıdan dezavantajlı çocuklar yer almasına karşın, bu oran istatistiksel analizler yapmaya yetecek kadar yüksek değildir. Bu kapsamda yapılacak başka araştırmalarda sosyal açıdan dezavantajlı çocukların kişilerarası sorun çözmeye becerilerinin incelenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Kuzey Kıbrıs tarihsel açıdan birçok kültürü içinde barındırmış olmakla birlikte bu yapısını günümüzde de korumaktadır. Göç alan bir ülke olması dolayısıyla da çok kültürlü yapısını her geçen gün genişletmektedir. Bu kapsamda farklı kültürdeki çocukların kişilerarası sorun çözmeye becerilerinin birlikte incelendiği araştırmaların yapılması alanyazına katkı sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

- Akbaş, S. C. (2005). *Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Altı Yaş Grubu Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Akbıyık, C. ve Kalkan-Ay, G. (2014). Okul Öncesi Yönetici ve Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Algıları: Bir Durum Çalışması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 1-18.
- Akman, B. ve Gülay, H. (2006). *Korunmaya Muhtaç 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin İncelenmesi*, Marmara Üniversitesi 1. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi, 2. Cilt, 78-93, İstanbul: Ya-pa Yayınları.
- Aksoy, A. B. ve Özkan, H. K. (2015). Çocukların Bilişsel Tempoları İle Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Bazı Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi (Kırklareli İl Merkezi Örneklemi), *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 401-417.
- Alacapınar, F. G. ve Sönmez, V. (2011). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Almış, S. ve Yılmaz, M. T. (2011). İnsanın Toplumsal Doğası ve Toplumsalın Sürdürülebilirliği Açısından Eğitim, *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 9(33), 28-40.

Anlıak, Ş. (2004). *Farklı Eğitim Yaklaşımları Uygulayan Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Becerisi Programının Etkisinin İncelenmesi*, Doktora Tezi, Ege Üniversitesi.

Anlıak, Ş. ve Dinçer, Ç. (2005). Okul Öncesi Dönemde Kişilerarası Bilişsel Problem Çözme Becerilerinin Geliştirilmesi, *Eğitim Araştırmaları Dergisi-Eurasian Journal of Educational Research*, 20, 122-134.

Anlıak, Ş. ve Dinçer, Ç. (2009). The Changes in Interpersonal Cognitive Problem Solving Skills of Children, *Eurasian Journal of Educational Research*, 37, 71-90.

Arı, M. (2005). *Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitimi ve Kalitenin Önemi, Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*, İstanbul: Morpa Yayınları.

Arı, M. ve Yaban, E. H. (2012). 9-11 Yaşındaki Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinde Cinsiyet ve Yaş Farklılıkları, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37(164), 189-203.

Arı, R. (2006). *Gelişim ve Öğrenme*, 3. Baskı, Ankara: Nobel Yayınevi.

Avcıoğlu, H. (2007). Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 93-103.

Aydın, A. (1999). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, Ankara: Anı Yayıncılık.

- B. Bushman, B. ve G. Peacock, G. (2010). Does Teaching Problem-Solving Skills Matter? An Evaluation of Problem-Solving Skills Training for the Treatment of Social and Behavioral Problems in Children, *Child & Family Behavior Therapy*, 32, 103-124.
- Bacanlı, H. (1999). *Sosyal Beceri Eğitimi*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Bal, Ö. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 4- 6 Yaş Çocukların Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri ve Bakış Açısı Alma Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Social Agency, *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bayhan, P. ve Artan İ. (2007). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Baysal, Z. N. ve K. Çimşir, S. (2010). 5. Sınıf Öğrencilerinin Kişilerarası Sorunlarına Gösterdikleri Tepkilerin Değerlendirilmesi, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32, 65-74.
- Bedel, A. ve Arı, R. (2011). Kişiler Arası Sorun Çözme Beceri Eğitiminin Yetiştirme Yurdunda Yaşayan Ergenlerin Yapıcı Problem Çözme Becerilerine ve Sürekli Öfke Düzeylerine Etkisi, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 1-10.

- Bellmann, A. (2003). Effectiveness of Social Problem-Solving Program in Preschool Children With Developmental Deficits, *Zeitschrift für Padagogische Psychology*, 17(1), 27-41.
- Bender, M.T. (2005). John Dewey'in Eğitime Bakışı Üzerine Yeni Bir Yorum, *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 13-19.
- Bingham, A. (1998). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi*, (Çev: Oğuzkan, A. F.), İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Birlili, M. (2013). Developing Young Children's Thinking Skills In Greek Early Childhood Classrooms: Curriculum And Practice, *Early Child Development and Care*, 183(8), 1101-1114.
- Bushman, B. B. ve Peacock, G. G. (2010). Does Teaching Problem-Solving Skills Matter? An Evaluation of Problem-Solving Skills Training for the Treatment of Social and Behavioral Problems in Children, *Child and Family Behavior Therapy*, 32 (2), 103-124.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Chance, P. (1986). *Thinking in the Classroom: A Survey Of Programs*, New York: Teachers College, Columbia University.

- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity : Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harper Perennial.
- Cüceloğlu, D. (1998). *İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları*, 28. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çam, S. ve Tümkaya, S. (2006). Üniversite Öğrencilerinde Kişilerarası Problem Çözme, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 119-132.
- Dağlı, A. (2004). Problem Çözme ve Karar Verme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(7), 41-49.
- Dalkılıç, N. M. (2014). *Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri İle Sosyal Duygusal Uyumlarının Karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.
- Dereli-İman, E. (2008). *Çocuklar İçin Sosyal Beceri Eğitim Programının 6 Yaş Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisi*, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi.
- Dereli-İman, E. (2013). Çocuklar İçin Sosyal Problem Çözme Ölçeğinin 6 Yaş Grubu İçin Türkiye Uyarlaması ve Okul Öncesi Davranış Problemleri ile Sosyal Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiler, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 479-498.

- Dinçer, Ç. (1995). *Anaokuluna Devam Eden 5 Yaş Grubu Çocuklarına Kişilerarası Problem Çözme Becerilerinin Uygulanmasında Eğitim Etkisinin İncelenmesi*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Dinçer, Ç. ve Güneysu, S. (1997). Examining the Effects of Problem-solving Training on the Acquisition of Interpersonal Problem-solving Skills by 5 Year-old Children in Turkey, *International Journal of Early Years Education*, 5(1), 37-46.
- Dinçer, Ç. ve Güneysu, S. (2001). Examining the Permanence of Problem Solving Training Given for the Acquisition of Interpersonal Problem Solving Skills, *International Journal of Early Years Education*, 9(3), 207-219.
- Erden, M. (2012). *Eğitim Bilimlerine Giriş*, 7. Baskı, Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Ertürk, S. (1979). *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara, Yelkentepe Yayınları.
- Erwin, G.P., Purves, G.D. ve Johannes, C.K. (2005). Involvement and Outcomes in Short-Term Interpersonal Cognitive Problem Solving Groups, *Counselling Psychology Quarterly*, 18(1), 41-46.
- Erwin, P. G., Firth K., ve Purves, D. G. (2004). Task Characteristics and Performance in Interpersonal Cognitive Problem Solving, *The Journal of Psychology*, 138 (2), 185-192.

- Eryüksel, G. (1996). *Anne Baba ve Ergen İlişkilerinin Problem Çözme, İletişim Becerileri, Bilişsel Çarpıtmalar ve Aile Yapısı Açısından İncelenmesi*, Doktora Tezi, Ege Üniversitesi.
- Gardner, H. (2010). *Çoklu Zeka Kuramı, Yaratıcılık-Gelecek İçin Beş Akıl*, (Çev. Kale, H.), Uluslar Arası Yaşayan Kuramcılar Konferansı, 23-24 Mayıs, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Geçtan, E. (2000). *İnsan Olmak*, İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Gordon, T. (1999). *Etkili Ana Baba Eğitimi*, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Gross, C.M. (2005). *Promoting Problem Solving With Young Children*, Doctoral Dissertation, Columbia University.
- Gülgöz, S., Gürkaynak, İ. ve Üstel, F. (2008). *Eleştirel Düşünme*, 3. Basım, İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi Yayınları.
- Halpern, D. F. (1996). *Thought And Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Işıktekiner, F. S. (2014). *Anne Baba Destek Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Kişiler Arası Problem Çözme Becerilerine Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi.

- Kandır, A. (2005). *Erken Çocukluk Eğitiminde Kaliteyi Belirleyen Ölçütler, Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*, İstanbul: Morpa Yayınları.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 15. Basım, Ankara: Nobel Yayınları.
- Kargı, E. (2009). *Bilişsel Yaklaşım Dayalı Kişiler Arası Sorun Çözme Becerileri Kazandırma (BSC) Programının Etkililiği: Okul Öncesi Dönem Çocukları Üzerine Bir Araştırma*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi.
- Kargı, E. ve Erkan, S. (2004). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sorun Davranışlarının İncelenmesi (Ankara İli Örneği), *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 135-144.
- Kenç, M. F. (2004). Kişiler Arası Sorunların Çözümünde Kullanılan Sistemik Modeller, *Milli Eğitim Dergisi*, 161 (Kış), 145-151.
- Kesicioğlu, O. S. (2015). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Kişilerarası Bilişsel Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 40(177), 327-342.
- Kneeland, S. (2001). *Problem Çözme*, (Çev. Kalaycı, N.), Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kol, S. (2011). Erken Çocuklukta Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-21.

- Kurtulan, B. (2015). *Erken Çocukluk Döneminde (4-7 yaş) Bilişsel Beceriler İle Sosyal Beceriler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi.
- Malik, S., Balda, S. ve Punia, S. (2006). Socio-Emotional Behaviour and Problem Solving Skills of 6-8 Years Old Children, *Journal Social Sci.*,12(1), 55-58.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*, (Çev. S. Turan), Ankara: Nobel Yayınları.
- Miller-Musun, L. (1993). Social Acceptance and Social Problem Solving in Preschool Children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 14, 59-70.
- Morgan, C. T. (2000). *Psikolojiye Giriş*. (Çev. Arıcı, H. vd.) , Ankara: Metaksan Matbacılık.
- Nicolopoulou, A. (2004). Oyun, Bilişsel Gelişim ve Toplumsal Dünya: Piaget, Vygotsky ve Sonrası, (Çev. M. T. Bağlı), *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37, 137-169.
- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (1997). *Okul Öncesi Eğitimi*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Oktay, A. (2002). *Yasamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*, İstanbul: Epsilon Yayınları.

- Oktay, A. (2002). *Yaşamın Sihirli Yılları*, İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Öğülmüş, S. (2001). *Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri Eğitimi*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Öğülmüş, S. ve Kargı, E. (2015). The Interpersonal Cognitive Problem Solving Approach for Preschoolers, *Turkish Journal of Education*, 4(1), 19-28.
- Önalın-Akfiret, F. (2006). Sosyal Yeterlik, Sosyal Beceri ve Yaratıcı Drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 39-56.
- Özcan, C. ve Öğülmüş, S. (2010). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklara Bilişsel Yaklaşım Dayalı Kişilerarası Sorun Çözme Eğitiminin Katkıları, *TAF Prev Med Bull*, 9(4), 391-398.
- Özdil, G. (2008). *Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Eğitimi Programının Okul Öncesi Kurumlara Devam Eden Çocukların Kişilerarası Problem Çözme Becerilerine Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi.
- Özdiñç, F. ve Altun, A. (2014). Bilişim Teknolojileri Öğretmeni Adaylarının Programlama Sürecini Etkileyen Faktörler, *İlköğretim Online*, 13(4), 1552-1562.
- Palut, B. (2005). *Sosyal Gelişim ve Arkadaşlık İlişkileri, Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar-2*, İstanbul: Morpa Yayınları.

- Piaget, J. (1983). *Piaget's Theory*, P. Mussen (Ed), Handbook of Child Psychology, 4. Baskı, New York: Wiley.
- Ramazan, O. ve Demir, S. (2011). Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 36–48 Aylık Çocukların Bilişsel Gelişim Düzeyleri, *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 83-89.
- Sak, U. (2014). *Yaratıcılık Gelişimi ve Geliştirilmesi*, Ankara: Vize Yayıncılık.
- Salı, G. (2014). Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Akran İlişkilerinin ve Akran Şiddetine Maruz Kalmanın Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 195-216.
- Seçer, Z., Sarı, H., Çeliköz, N. ve Üre, Ö. (2009). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bilişsel Sitillerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 407-420.
- Semerci, Ç. (2003). Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 28(127), 64-70.
- Sevinç, M. (2005). *Bilişsel Gelişim ve Düşünce Becerilerinin Eğitimi, Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*, İstanbul: Morpa Yayınları.
- Sezen, B. (2015). *Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitiminin Ergenlerin Kişiler Arası Problem Çözme ve Öfke Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Mevlana Üniversitesi.

- Sharp, K. C. (1981). Impact of Interpersonal Problem Solving Training on Preschoolers Social Competency, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2(2), 129-143.
- Shure, M.(1992). *I Can Problem Solve: An Interpersonal Cognitive Problem Solving Program (ICPS) Preschool*, Illinois, Champaign: Research Press.
- Shure, M. B. (2001). *I Can Problem Solve (An Interpersonal Cognitive Problem-Solving Program) (ICPS)*, 2nd. Edn., Illinois: Research Press.
- Shure, M. B., Spivack, G, ve Jaeger, M. A. (1971). Problem-Solving Thinking And Adjustment Among Disadvantaged Preschool Children, *Child Development*, 42, 1791-1803.
- Shure, M. B., ve Spivack G. (1982). Interpersonal Problem-Solving in Young Children, *American Journal of Community Psychology*, 10, 341-356.
- Sönmez, V. (1993). *Yaratıcı Okul, Öğretmen, Öğrenci, Yaratıcılık ve Eğitim*, Türk Eğitim Derneği Eğitim Dizisi, Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Sönmez, V. (2009). *Eğitim Felsefesi*, 9. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Spence, S. H (2003). Social Skills Training With Children And Young People: Theory, Evidence And Practice. *Child and Adolescent Mental Health* 8(2), 84-96.
- Spivack, G. ve Shure, M. B. (1997). *Interpersonal Problem Solving Intervention for Mother and Child*, Paper Presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, New Orleans.
- Sungur, N. (1992). *Yaratıcı Düşünce*, İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.
- Swets, P. W. (1998). *Ergen Çocuğunuzla Konuşma Sanatı*, İstanbul: Varlık/Özel Yayınları.
- Şahin, S. (2010). *0-6 Yaş Arası Çocukların Temel Gelişimsel Özellikleri, Erken Çocukluk Eğitimi*, Ankara: Pegem Akademi, 169-208.
- Şişman, M. (2007). *Eğitim Bilimlerine Giriş*, 3. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- T. Özcan, C., Oflaz, F., Türkbay, T. ve M. F. Clevenger, S. (2013). Kişilerarası Sorun Çözme Eğitiminin Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocukların Davranışsal ve Emosyonel Sorunları Üzerindeki Etkisi, *Nöropsikiyatri Arşivi*, 50, 244-251.
- Tekiner, Ö. (1997). *Okul Öncesi Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar*, Okulöncesi Eğitim Sempozyumu (30-31 Mayıs 1996), Ankara.

- Terzi, Ş. (2003). Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Kişiler Arası Problem Çözme Beceri Algıları, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 221-231.
- Torrance, E. P. (1962). *Guiding Creative Talent*, New York: Englevwood Cliffs: Prentice-Hall.
- Türnüklü E. B. ve Yeşildere, S. (2005). Problem, Problem Çözme ve Eleştirel Düşünme, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 107-123.
- Uluhurt, F. (2012). *Bazı Değişkenlere Göre Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocukların Akran İlişkileri*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi.
- Ülgen, G. ve Fidan, E. (1991). *Çocuk Gelişimi*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Vural-Ekinci, D. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Programındaki Duyuşsal ve Sosyal Becerilere Yönelik Hedeflere Uygun Olarak Hazırlanan Aile Katılımlı Sosyal Beceri Eğitim Programının Çocuklarda Sosyal Becerilerin Gelişimine Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Vygotsky, L. S. (1985). *Düşünce ve Dil* (Çeviren: S. Koray), İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Walker, S., Irving, K. ve Berthelsen, D. (2000). Gender Influences on Preschool Children's Social Problem-Solving Strategies, *Journal of Genetic Psychology*, 163(2), 197-212.

- Yıldırım, C. (1983). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Yılmaz, E. ve Tepeli, K. (2013). 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Duyguları Anlama Becerileri Açısından İncelenmesi, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(2), 117-130.
- Yolcu, S. (2014). Okul Öncesi Çocukların Kişilerarası Problem Çözme Becerisi ve Kavram Gelişimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(173), 82-91.
- Youngstrom, 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, 589-602.
- Yukay, M. (2003). *İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerine Yönelik Sosyal Beceri Programının Değerlendirilmesi*, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi.
- Yüksel, G. (1997). *Sosyal Beceri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerine Etkisi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi.

EKLER

Ek 1: PIPS Testinde Kullanılan Akran ve Anne Çocuk Öykülerinden Örnekler

1. Bu A (öykü kartının üzerindeki isim çocuğa okunur) bu da B. A bu kamyonla/ bebekle uzun süredir oynuyor. B de bu kamyonla / bebekle oynamak istiyor. Ancak A bu kamyonla / bebekle oyun oynamaya devam ediyor.

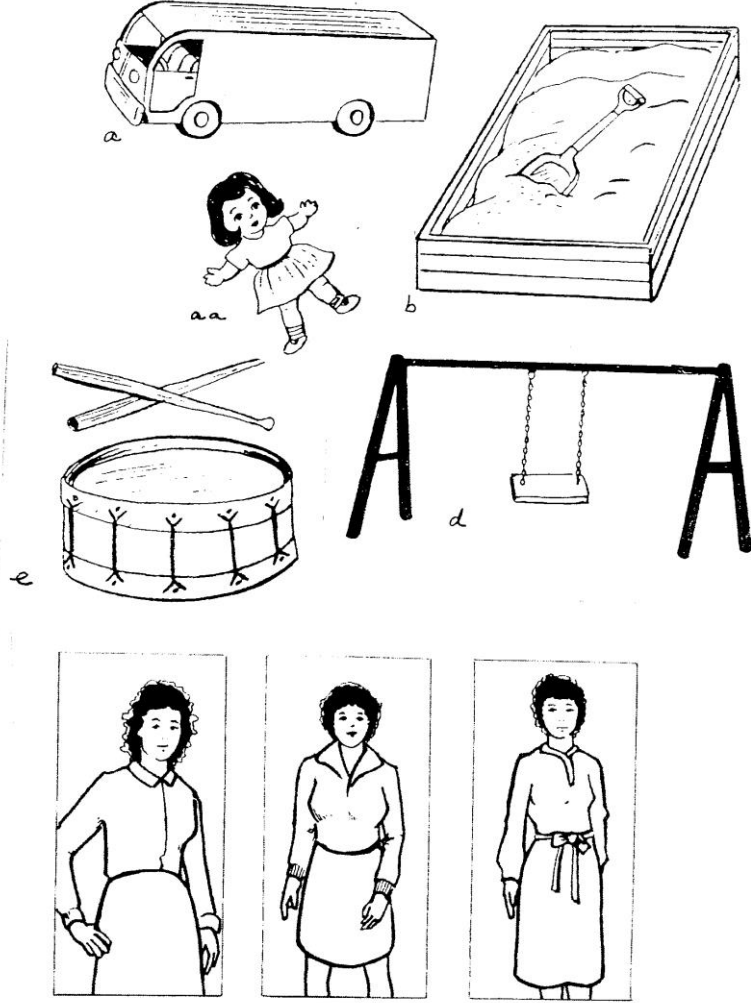
Uzun süredir kamyonla/ bebekle oynayan kimdi?

Kamyonla / bebekle oynamak isteyen kim? Doğru B.

B kamyonla / bebekle oynayabilmek için ne yapabilir?

2. K annesinin en sevdiği vazoyu kırmış. Olasılıkla annesi K'ya kızacak. Annesi K'ya kızmasın diye K ne yapabilir ya da annesine ne söyleyebilir?

Ek 2: PIPS Testi Kullanılan Hikayeler Kartlarından Örnekler



Ek 3: Doğu Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Onay Yazısı



Doğu Akdeniz Üniversitesi
"Uluslararası Kariyer İçin"

Etik Kurulu / Ethics Committee

Eastern Mediterranean University
"For Your International Career"

P.K.: 99628 Gazimağusa, KUZEY KIBRIS
Famagusta, North Cyprus,
via Mersin-10 TURKEY
Tel: (+90) 392 630 1995
Faks/Fax: (+90) 392 630 2919
bayek@emu.edu.tr

Sayı: ETK00-2016-0015

11.04.2016

Sayın Hüseyin Düz
Okul Öncesi Bölümü
Yüksek Lisans Öğrencisi

Doğu Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun **11.04.2016** tarih ve **2016/24-05** sayılı kararı doğrultusunda "**Çocuklarda Kişiler Arası Sorun Çözme Becerisi**" konulu araştırmanız Bilimsel ve Araştırma Etiği açısından uygun bulunmuştur.

Bilginize rica ederim.


Doç. Dr. Şükrü Tüzmen
Etik Kurulu Başkanı
Gazimağusa-North Cyprus

Ek 4: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı Onay

Yazısı



KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
İLKÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı: İÖD.0.00-35/2016/1B

Lefkoşa, 4 Mart 2016

Sayın Hüseyin DÜZ,
Doğu Akdeniz Üniversitesi,
Gazimağusa.

Müdürlüğümüze bağlı Gazimağusa Bölgesi anaokullarında öğrenim gören öğrencilere uygulamak istediğiniz “Çocuklarda Kişiler Arası Sorun Çözme Becerisi” konulu anket soruları, Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü tarafından incelenmiş olup gizlilik ve gönüllülük ilkelerine riayet edilerek uygulanması uygun görülmüştür.

Anketi uygulamadan önce okul müdürlükleri ile temas kurulması ve anket tamamlandıktan sonra da sonuçların **Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü**'ne iletilmesi hususunda gereğini saygı ile rica ederim.

Salih CANSEÇ
Müdür