

T.C
EGE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
Psikoloji Anabilim Dalı

FARKLI EĞİTİM YAKLAŞIMLARI UYGULAYAN OKUL ÖNCESİ
EĞİTİM KURUMLARINDA KİŞİLER ARASI BİLİŞSEL PROBLEM
ÇÖZME BECERİSİ PROGRAMININ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

146265

Şakire ANLIAK

146265

DANIŞMANI : Prof. Dr. Benal İNCEER

İKİNCİ TEZ DANIŞMANI: Doç.Dr. Çağlayan DİNÇER

İZMİR-2004

Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne sunduğum “Farklı Eğitim Yaklaşımları Uygulayan Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Becerisi Programının Etkisinin İncelenmesi” adlı doktora tezinin tarafımdan bilimsel, ahlak ve normlara uygun bir şekilde hazırlandığını, tezimde yararlandığım kaynakları bibliyografyada ve dipnotlarda gösterdiğimi onurumla doğrularım.

Şakire ANLIAK



TUTANAK

Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 9./10./2007 tarih ve 37/128 sayılı kararı ile oluşturulan jüri Psikoloji (Uygulamalı) anabilim dalı doktora öğrencisi Satire O. Sakar Anlatımının Psikolojinin Yaklaşımları Uygulamalı Olarak, eğilim kuramında bulguların çözümlenmesi başlıklı tezini incelemiş ve aday 4./10./2007 günü saat 10.00'da 12.00'e süren tez savunmasına almıştır.

Sınav sonunda adayın tez savunmasını ve jüri üyeleri tarafından tezi ile ilgili kendisine yöneltilen sorulara verdiği cevapları değerlendirerek tezin başarılı/başarısız olduğuna oybirliğiyle / oyçokluğuyla karar vermiştir.

<i>Beval Inceer</i> BASKAN Prof. Dr. Beval INCEER	
Başarılı	☒
Başarısız	☐
<i>Doç. Dr. Gökçe Dincer</i> ÜYE	
Başarılı	☒
Başarısız	☐
<i>Prof. Dr. Cahide Aydın</i> ÜYE <i>Sevali Dinc</i>	
Başarılı	☒
Başarısız	☐
<i>Yrd. Doç. Dr. Syria Amado</i> ÜYE	
Başarılı	☒
Başarısız	☐
<i>Prof. Dr. Oya Soriaş</i> ÜYE <i>Sevali Dinc</i>	
Başarılı	☒
Başarısız	☐

Not: Doktora Tezi Savunma Süresi asgari 90 dakika- azami 120 dakikadır.

TEŞEKKÜR

Klinik Psikolog olma yolunda çok şey borçlu olduğum tez danışmanım Prof Dr. Benal Inceer'e, çalışmanın tüm aşamalarındaki değerli katkıları için teşekkür ederim. Araştırma süresince karşılaştığım sorunların çözümünde yardımlarını ve önerilerini esirgemeyen tez izleme komitesi üyesi; Yard. Doç. Dr. Sonia Amado'ya da değerli katkıları ve desteği için teşekkür ederim.

Araştırmanın başlangıcından itibaren elindeki kaynaklarını ve fikirlerini büyük bir özveriyle paylaşan ve çalışma boyunca her türlü desteği sağlayan ikinci tez danışmanım Doç. Dr. Çağlayan Dinçer'e teşekkür ederim.

Bu çalışma süresince karşılaştığım bütün zorluklarımı paylaşarak çalışmanın tamamlanmasını kolaylaştırmak adına her türlü desteğini esirgemeyen Uzm. Psk. Derya Beyazkürk'e teşekkür ederim.

Ayrıca Yard. Doç. Dr. Sibel Sönmez'e, Uzm Psk. Mediha Korkmaz'a, Uzm. Psk. Arkun Tatar' a ve Psk. Dr.Nagehan Büküşoğlu'na katkıları için teşekkür ederim.

Son olarak beni tüm yaşantım boyunca olduğu gibi bu çalışma sürecimde de destekleyen anneme, babama ve ablama, anlayış ve desteği ile bu süreci tamamlamama yardım eden eşime ve kızım Karya'ya yapmış oldukları fedakarlıkları için teşekkür ederim

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1

GİRİŞ.....	1
I. 1 Sosyal becerilere ilişkin kuramsal bilgiler.....	2
I. 2 Sosyal beceriler.....	5
I. 2. 1 Sosyal beceri eğitimi.....	7
I. 3 Kişiler arası ilişkilere yönelik kuramsal bilgiler	9
I. 4 Problem çözme becerileri.....	16
I. 5 Problem çözmeye ilişkin kuramlar ve problem çözme aşamaları.....	18
I. 5. 1 Problem çözme nedir?.....	18
I. 5. 2 John Dewey'in yaratıcı problem çözme modeli	19
1. 5. 3 Alex Osborn'un Yaratıcı Problem Çözme Kuramı.....	24
I. 5. 4 Problem çözme becerilerini kazandırmada dikkat edilmesi gereken noktalar.....	25
I. 6 Kişiler arası problem çözme becerileri.....	29
I. 6.1 Kişiler arası problem nedir?.....	29
1.6.2 Kişiler arası problem çözme becerilerini kazandırmayı destekleyen öneriler.....	32
1.6.3 Kişiler arası problem çözme modelleri.....	35
1.6.4 Kişiler arası problem çözme becerilerinin kazandırılmasında okul öncesi eğitimin önemi.....	45
1.7 Araştırmanın Amacı.....	51

BÖLÜM II

YÖNTEM.....	53
II.1 Örneklem	53
II.2 Araçlar	54
II.3 İşlem	72

BÖLÜM III

BULGULAR	74
III.1 Örneklemin demografik özellikleri.....	74
III.2 Özel ve kurum anaokulunda, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların OKPÇ Testinden aldıkları ön test puan ortalamalarının karşılaştırılması.....	81
III.3 Özel ve kurum anaokulundaki çocukların OKPÇ Testinden aldıkları ön test puan ortalamalarının karşılaştırılması.....	86
III.4 Deney ve kontrol grubundaki çocukların OKPÇ Testinden aldıkları ön test ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılması.....	88
III.5 Özel ve kurum anaokulu çocuklarının deney ve kontrol gruplarındaki ön-son test puan ortalamalarına göre dağılımı ve tekrarlayan ölçümler için varyans analizi (repeated measure anova).testi.sonuçları.....	91
III.6 Deney ve kontrol grubundaki çocukların 4-18 Yaş Çocuk ve Gençlerde Davranış Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılması.....	102
III.7 OKPÇ Testi ve DDÖ' nün alt ölçekleri ile korelasyonları.....	104

III.8	OKPÇ Testi ile DDÖ' nün alt ölçeklerinin son-ön test farkı korelasyonları.....	105
III.9	Özel ve kurum anaokulu deney ve kontrol gruplarındaki çocukların cinsiyetlerine göre akran ve anne problem durumu ön test ve son test puan ortalamaları dağılımı ve tekrarlayan ölçümler için varyans analizi testi sonuçları	106
III.10	Özel ve kurum anaokulu deney ve kontrol grubu çocukların annelerinin öğrenim düzeylerine göre akran ve anne problem durumu ön ve son test puan ortalamaları dağılımı ve tekrarlayan ölçümler için varyans analizi (repeated measure anova) testi sonuçları.....	111
III.11	Özel ve kurum anaokulu deney ve kontrol grubu çocuklarının babaların öğrenim düzeylerine göre akran ve anne problem durumu ön-son test puan ortalamaları dağılımı ve tekrarlayan ölçümler için varyans analizi testi sonuçları.....	117
III.12	Özel ve kurum anaokulu deney ve kontrol grubu çocuklarının kardeşi olma durumuna göre akran ve anne problem durumu ön test ve son test puan ortalamaları dağılımı ve tekrarlayan ölçümler için varyans analizi (repeated measure anova) testi sonuçları	128

BÖLÜM IV

TARTIŞMA.....	134
---------------	-----

BÖLÜM V

KAYNAKLAR.....	157
----------------	-----

BÖLÜM VI

EKLER.....	165
------------	-----

Tablolar

Tablo 2.2.1	OKPÇ Testi'nin Kodlayıcılar Arası Güvenirliği.....	59
Tablo 3.1.1	İki Farklı Eğitim Kurumundan Araştırmaya Alınan Çocukların Cinsiyetlerinin Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Dağılımı.....	74
Tablo 3.1.2	Araştırmaya Alınan Deney ve Kontrol Grubu Çocukların Cinsiyete Göre Ki-kare İyi Uyum Testi Sonuçları.....	75
Tablo 3.1.3	Farklı Eğitim Kurumlarında Araştırmaya Alınan Çocukların Yaş Gruplarına Göre Deney Ve Kontrol Gruplarına Göre Dağılımı.....	75
Tablo 3.1.4	Araştırmaya Alınan Özel ve Kurum Anaokulu Çocuklarının Yaşa Göre Dağılımları ve Ki-kare İyi Uyum Testi Sonuçları.....	76
Tablo 3.1.5	Araştırmaya Alınan Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının 5 ve 6 Yaşa Göre Dağılımı ve Ki-kare Uyum Testi Sonuçları.....	76
Tablo 3.1.6	Araştırmaya Alınan Çocukların Ana Okuluna Devam Etme Sürelerinin Dağılımı.....	77
Tablo 3.1.7	Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Devamsızlık Dağılımı.....	77
Tablo 3.1.8	Deney Kontrol Grubu Çocuklarının Annelerinin Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı.....	78
Tablo 3.1.9	Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Babalarının Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı.....	79
Tablo 3.1.10	Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Kardeşi Olma Durumlarına Göre Dağılımı.....	80

Tablo 3. 2.1	Özel Anaokulu Çocukların Akran ve Anne Problem Durumu Çözüm Sayılarının, Kategori Sayılarının, Çözüm Olmayan Cevap Sayılarının ve Verilen Tüm Cevapları Tekrar Etme Sayılarının, Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Puan Ortalamalarının Dağılımı.....	82
Tablo 3.2.2	Kurum Anaokulu Çocuklarının Akran ve Anne Problem Durumu Çözüm Sayılarının, Kategori Sayılarının, Çözüm Olmayan Cevap Sayılarının ve Tüm Cevapları Tekrar Etme Sayılarının, Deney ve Kontrol Gruplarındaki Ön Test Puan Ortalamalarının Dağılımı	83
Tablo 3. 2.3	Özel Anaokulu Çocuklarının Akran/Anne Problem Durumu Toplam Çözüm Sayılarının, Toplam Kategori Sayılarının, Toplam Çözüm Olmayan Cevap Sayılarının ve Toplam Tüm Cevapları Tekrar Sayılarının Deney ve Kontrol Grupları Ön Test Puan Ortalamalarının Dağılımı.....	84
Tablo 3. 2.4	Kurum Anaokulu Çocuklarının Akran/Anne Problem Durumu Toplam Çözüm Sayıları, Toplam Kategori Sayıları, Toplam Çözüm Olmayan Cevap Sayıları ve Toplam Tüm Cevapları Tekrar Sayılarının Deney ve Kontrol Gruplarındaki Ön Test Puan Ortalamalarına Göre Dağılımı.....	85
Tablo 3. 3.1	Özel ve Kurum Anaokulu Çocuklarının Akran ve Anne ile İlgili Problem Durumuna Verdikleri Çözüm Sayılarının, Kullanılan Kategori Sayılarının, Çözüm Olmayan Cevap Sayılarının ve Verilen Tüm Cevapları (Çözüm Olan Cevapları ve Çözüm Olmayan Cevapları) Tekrar Etme Sayılarının	

	Ön Test Puan Ortalamalarına Göre Dağılımı.....	86
Tablo 3. 3.2	Özel ve Kurum Anaokulu Çocuklarının Akran/Anne Problem Durumu Toplam Çözüm Sayılarının, Toplam Kategori Sayılarının, Toplam Çözüm Olmayan Cevap Sayılarının ve Toplam Tüm Cevapları Tekrar Etme Sayılarının Ön Test Puan Ortalamalarına Göre Dağılımı.....	87
Tablo 3. 4.1	Akran Problem Durumu Çözüm Sayılarının, Kategori Sayılarının, Çözüm Olmayan Cevap Sayılarının ve Tüm Cevapları Tekrar Etme Sayılarının Deney ve Kontrol Grubu Ön - Son Test Puan Ortalamaları.....	88
Tablo 3. 4.2	Anne Problem Durumu Çözüm Sayılarının, Kategori Sayılarının, Çözüm Olmayan Cevap Sayılarının ve Tüm Cevapları Tekrar Etme Sayılarının Deney ve Kontrol Gruplarındaki Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarına Göre Dağılımı.....	89
Tablo 3. 4.3	Akran/Anne Problem Durumu Toplam Çözüm Sayılarının, Toplam Kullanılan Kategori Sayılarının, Toplam Çözüm Olmayan Cevap Sayılarının ve Toplam Verilen Tüm Cevapları Tekrar Etme Sayılarının Deney ve Kontrol Gruplarındaki Ön-Son Test Puan Ortalamalarına Göre Dağılımı.....	90
Tablo 3. 5.1	Özel ve Kurum Anaokulu Deney ve Kontrol Gruplarındaki Akran ve Anne Problem Durumu Ön-Son Test Puan Ortalamalarına Göre Dağılımı.....	92
Tablo 3.5.2	Özel/Kurum Anaokulu, Deney/Kontrol Gruplarındaki Çocuklarının Akran ve Anne İle İlgili Problem Durumunda Verdikleri Ön/Son Test Puan Ortalamalarına Göre Tekrarlayan Ölçümler İçin Varyans Analizi.....	93

Tablo 3. 5.3	Özel ve Kurum Anaokulu Deney ve Kontrol Gruplarındaki Akran/ Anne Problem Durumu Ön-Son Test Puan Ortalamalarına Göre Dağılımı.....97
Tablo 3. 5.4	Özel/Kurum Anaokulu, Deney/Kontrol Gruplarında Akran/Anne İle İlgili Problem Durumu Ön/Son Test Puan Ortalamalarına Göre Tekrarlayan Ölçümler İçin Varyans Analizi Testi Sonuçları.....98
Tablo 3. 6.1	4-18 Yaş Çocuk Ve Gençlerde Davranış Değerlendirme Ölçeği Deney ve Kontrol Grubu Ön - Son Test Puan OrtalamalarınaGöre Dağılımı.....103
Tablo 3. 7.1	OKPÇ Testi Akran/Anne Toplam Çözüm Cevap Sayısının DDÖ'nün Alt Ölçekleri İle Korelasyonları104
Tablo 3. 8.1	OKPÇ Testi Akran/Anne Toplam Çözüm Cevap Sayısının Son-Ön Test Farkı ile DDÖ'nün Alt Ölçeklerinin Son-Ön Test Farkı Arasındaki Korelasyonları.....105
Tablo 3.9.1	Özel ve Kurum Anaokulu Deney ve Kontrol Grupları Cinsiyete Göre Akran ve Anne Problem Durumu Ön-Son Test Puan Ortalamaları.....107
Tablo 3.9.2	Özel ve Kurum Anaokulu Deney ve Kontrol Grupları Cinsiyete Göre Akran / Anne Problem Durumu Ön-Son Test Puan Ortalamaları.....108
Tablo 3.9.3	Özel/Kurum Anaokulu Deney/Kontrol Grupları Cinsiyete Göre Akran ve Anne Problem Durumu Ön/Son Test Puan Ortalamalarına Göre Tekrarlayan Ölçümler İçin Varyans Analizi Testi Sonuçları109

Tablo 3.9.4	Özel/Kurum Anaokulu Deney/Kontrol Grupları Cinsiyete Göre Akran/Anne Problem Durumu Toplam Ön/Son Test Puan Ortalamalarına Göre Tekrarlayan Ölçümler İçin Varyans Analizi Testi Sonuçları.....110
Tablo 3.10.1	Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Anne Eğitim Düzeylerine Göre Akran ve Anne Problem Durumu Verdikleri Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları112
Tablo 3.10.2	Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Anne Eğitim Düzeylerine Göre Akran / Anne Problem Durumu Ön-Son Test Puan Ortalamaları.....113
Tablo 3.10.3	Deney/Kontrol Grubu Çocuklarının Anne Eğitim Düzeylerine Göre Akran ve Anne Problem Durumu Ön /Son Test Puan Ortalamalarına Göre Tekrarlayan Ölçümler İçin Varyans Analizi Testi Sonuçları.....114
Tablo 3.10.4	Deney/Kontrol Grubu Çocuklarının Anne Eğitim Düzeylerine Göre Akran/Anne Problem Durumu Ön /Son Test Puan Ortalamalarına Göre Tekrarlayan Ölçümler İçin Varyans Analizi Testi Sonuçları.....115
Tablo 3.11.1	Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Baba Eğitim Düzeylerine Göre Akran ve Anne Problem Durumu Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları118
Tablo 3.11.2	Deney ve Kontrol Grubu Çocukları Baba Eğitim Düzeylerine Göre Akran/Anne Problem Durumu Ön-Son Test Puan Ortalamaları.....119
Tablo 3.11.3	Deney/Kontrol Grubu Çocuklarının Baba Eğitim Düzeylerine Göre Akran ve Anne Problem Durumu Ön /Son Test Puan Ortalamalarına Göre Tekrarlayan Ölçümler İçin Varyans Analizi Testi Sonuçları120

Tablo 3.11.4	Deney/Kontrol Grubu Çocuklarının Baba Eğitim Düzeylerine Göre Akran/Anne Problem Durumu Ön /Son Test Puan Ortalamalarına Göre Tekrarlayan Ölçümler İçin Varyans Analizi Testi Sonuçları121
Tablo 3.11.5	Babaları Yüksek Öğrenim Seviyesinde Olan Deney Grubu Çocukları İle Babaları Ve Orta Öğrenim Seviyesinde Olan Deney Grubu Çocuklarının OKPÇ Testinden Aldıkları Son Test Puan Ortalamalarına Göre Dağılımı.....127
Tablo 3.12.1	Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Kardeşi Olma Durumlarına Göre Akran ve Anne Problem Durumu Ön ve Son Test Puan Ortalamaları.....129
Tablo 3.12.2	Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Kardeşi Olma Durumlarına Göre Akran / Anne Problem Durumu Ön-Son Test Puan Ortalamaları.....130
Tablo 3.12.3	Deney/Kontrol Grubu Çocuklarının Kardeşi Olma Durumlarına Göre Akran ve Anne Problem Durumu Ön /Son Test Puan Ortalamalarına Göre Tekrarlayan Ölçümler İçin Varyans Analizi Testi Sonuçları131
Tablo 3.12.4	Deney/Kontrol Gruplarındaki Çocukların Kardeşi Olma Durumuna Göre Akran/Anne Problem Durumu Ön /Son Test Puan Ortalamalarına Göre Tekrarlayan Ölçümler İçin Varyans Analizi Testi Sonuçları132

Grafikler

Grafik-1	Özel/ Kurum Anaokulu Deney ve Kontrol Grubu Akran Problem Durumu Çözüm Sayılarının Ortalamalarının Öntest ve Sontest Puan Ortalamaları.....	94
Grafik-2	Özel/ Kurum Anaokulu Deney ve Kontrol Grubu Akran Problem Durumu Kategori Sayılarının Ortalamalarının Öntest ve Sontest Puan Ortalamaları.....	95
Grafik-3	Özel/ Kurum Anaokulu Deney ve Kontrol Grubu Anne Problem Durumu Çözüm Sayılarının Ortalamalarının Öntest ve Sontest Puan Ortalamaları.....	95
Grafik-4	Özel/ Kurum Anaokulu Deney ve Kontrol Grubu Anne Problem Durumu Kategori Sayılarının Ortalamalarının Ön ve Son Test Puan Ortalamaları.....	96
Grafik-5	Özel/ Kurum Anaokulu Deney ve Kontrol Grubu Toplam Akran/Anne Problem Durumu Çözüm Sayılarının Ortalamalarının Öntest ve Sontest Puan Ortalamaları.....	99
Grafik-6	Özel/ Kurum Anaokulu Deney ve Kontrol Grubu Toplam Akran/Anne Problem Durumu Kategori Sayılarının Ortalamalarının Öntest ve Sontest Puan Ortalamaları.....	99
Grafik-7	Özel/ Kurum Anaokulu Deney ve Kontrol Grubu Toplam Akran/Anne Problem Durumu Çözüm Olmayan Cevap Sayılarının Ortalamalarının Öntest ve Sontest Puan Ortalamaları.....	100
Grafik-8	Özel Anaokulu Deney ve Kontrol Grubu Toplam Akran/Anne Problem Durumu Çözüm Olmayan Cevap Sayılarının Ortalamalarının Ön-Son Test Puan Ortalamaları.....	101

Grafik-9	Kurum Anaokulu Deney ve Kontrol Grubu Toplam Akran/Anne Problem Durumu Çözüm Olmayan Cevap Sayılarının Ortalamalarının Ön ve Son Test Puan Ortalamaları.....101
Grafik 10	Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Babaların Öğrenim Düzeylerine Göre Akran Problem Durumu Kategori Sayılarının Ön- Son Test Puan Ortalamaları122
Grafik 11	Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Babaların Öğrenim Düzeylerine Göre Anne Problem Durumu Çözüm Sayılarının Ön- Son Test Puan Ortalamaları.....123
Grafik 12	Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Babaların Öğrenim Düzeylerine Göre Anne Problem Durumu Kategori Sayılarının Ön- Son Test Puan Ortalamaları.....124
Grafik 13	Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Babaların Öğrenim Düzeylerine Göre Anne Problem Durumu Çözüm Olmayan Cevap Sayılarının Ön- Son Test Puan Ortalamaları.....124
Grafik 14	Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Babaların Öğrenim Düzeylerine Göre Toplam Akran/Anne Problem Durumu Çözüm Sayılarının Ön- Son Test Puan Ortalamaları125
Grafik 15	Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Babaların Öğrenim Düzeylerine Göre Toplam Akran/Anne Problem Durumu Kategori Sayılarının Ön- Son Test Puan Ortalamaları.....126

BÖLÜM I

GİRİŞ

Okul öncesi dönem, insan yaşamının en önemli dönemlerinden birisidir. Bu dönemde çocuklar, gelişim alanları açısından çok boyutlu ve oldukça hızlı bir gelişim sürecinin içine girmektedirler. 0-6 yaş aralığını kapsayan bu süreçte çocukların, bedensel, psiko-motor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimleri büyük ölçüde tamamlanır. Ayrıca bu dönem çocukların, kişilik gelişimlerinin şekillenmesinde de oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Bu dönemin izleri çocukların hayatlarının diğer dönemlerini de etkilemektedir. Bu dönemde geçirilen yaşantılar, sağlıklı ve mutlu bir yetişkinlik için bir alt yapı oluşturacağı gibi daha sonraki yıllarda karşılaşılabilecekleri bazı sorunların temelini de yapılandırabilir. (Oktay, 1992; Çağdaş ve Seçer, 2002) Uzmanlar, çocukların eğitim süreci içerisinde çocukların yaşam deneyimlerinin niteliğinin, gelecekteki başarılarının da belirleyicisi olduğunu belirtmektedirler. Bu dönemdeki çocukların öğrenme potansiyellerinin çok yüksek, kazanımlarının da oldukça kalıcı olduğu bilinmektedir (Aral, 2001). Bu nedenlerden dolayı okul öncesi dönemde çocuğun gelişiminde oldukça etkili rol oynayan eğitimin önemi her geçen gün daha sıklıkla vurgulanmakta ve nasıl olması gerektiği konusu daha fazla araştırılmakta ve tartışılmaktadır.

Okul öncesi dönemde uygulanan eğitim, çocuğun tüm gelişimine katkıda bulunacak zengin çevre uyarıcıları ile desteklenmelidir. Yine bu doğrultuda çocuklarda bir çok beceri ve yeterliliği geliştirebilecek niteliklere sahip okul öncesi eğitim programları ile uygun öğrenme ortamları oluşturulmalıdır (Oktay, 1999). Çocuğun gelişiminde çok önemli bir rol oynayan bu programlarda çocukta gelişmesi beklenen beceriler ya da yeterlilikler; kendisinin farkında olma, sosyal beceriler, kendi kültürünün ve diğer kültürün farkında olma, iletişim becerileri, algısal devimsel beceriler, analitik düşünme ve problem çözme becerileri, yaratıcılık ve estetik beceriler olarak sıralanmaktadır (Genç ve Senemoğlu, 1999).

Bireylere özgü tüm yüksek zihinsel işlemler, bireyin içinde bulunduğu sosyal ve kültürel yaşantı doğrultusunda şekillenmektedir. Bilişin sosyal bir olgu olduğu, sosyal deneyimlerin ise düşüncüyü yapılandırdığı belirtilmektedir. Bireyin içinde yaşadığı sosyal yapı ile sürekli bir birliktelik içinde olduğu ve yüksek zihinsel işlemlerini diğer insanlarla da paylaştığı ifade edilmektedir. Bu bağlamda zihinsel becerilerin kişinin diğer bireylerle kurduğu sosyal etkileşimlerinden de etkilendiği ifade edilmektedir. Dolayısıyla, bireyin, bireysel gelişimini anlayabilmek için onun içinde bulunduğu sosyal ilişkilerini de değerlendirmek gerektiği ifade edilmektedir. Çocukların sosyal ve bilişsel gelişimlerini hızlandırabilmek için yetişkinler tarafından bilinçli ve sistemli olarak desteklenmesi gerekmektedir (Oktay, 2000).

1.1 Sosyal Becerilere İlişkin Kuramsal Bilgiler

Günümüzde sosyal ve gelişim psikolojisi alanlarında yapılan çeşitli çalışmalarda insan ilişkilerini ele alan çeşitli kuramlar geliştirilmiş ve sosyal davranışların nasıl ve ne zaman öğrenildiği ile ilgili geniş kapsamlı bilgiler elde edilmiştir. Bu çalışmalar içerisinde en geniş kapsamda araştırılan konulardan biri anne ve çocuk ilişkisi olduğu gözlenmektedir. Anne ve çocuk ilişkisinin, daha sonraki ilişkilerin çekirdeğini oluşturduğu, bu ilişkinin yokluk ve yetersizliğinin çocuğun kişiliğinin oluşmasında ve daha sonraki kişiler arası ilişkilerinin yapılanmasında önemli kayıplara yol açabileceği sıklıkla vurgulanmaktadır. Kuramcıların, insan ilişkilerinde; bağlılık (attachment) ve bağımlılık (dependency) olmak üzere iki temel kavram üzerinde sıklıkla durduğu gözlenmektedir (Hortaçsu, 1997). Biyolojik ve psikanalitik görüşler ‘bağlılık’, öğrenme kökenli görüşler ise ‘bağımlılık’ kavramları üzerinde yoğunlaşmaktadır. Freud (1958) çocukların bebeklik döneminde normal gelişim süreci içinde gerilimlerini azaltan, gereksinimlerin karşılayan annelerine bağlandıklarını belirtmektedir. Gelişimin birbirini izleyen çeşitli psiko-seksüel gelişim evreleri içinde gerçekleştiğini ifade eden Freud (1958), özellikle genital dönemde (3-5 yaş) ana-baba çocuk ilişkisinin önem kazanmakta olduğunu, çocukların karşı cinsten olan anne-babalarına karşı, cinsel duygular beslediklerini savunmaktadır. Örtük evre olarak adlandırılan bir sonraki evrede

okula başlayan çocuğun enerjisinin cinsel olmayan yeni becerilere yönelmeye başladığı, daha önce çocuğa doyum sağlayan ana-babaların yerini akranların aldığı belirtilmektedir. Freud, sosyalleşmeyi çocuğun anne-babasına duyduğu duygusal bağın diğer bireylere uzantısı olarak değerlendirmektedir (aktaran, Hortaçsu, 1997; aktaran, Çetin, aktaran, Bilbay ve Kaymak, 2002). Freud'a göre daha toplumcu bir bakış açısı geliştiren Erikson (1958), yaşamı psikososyal temelli 8 evre içerisinde değerlendirmiştir. Her bir evrede bireyin başarması gereken gelişimsel bir görevi olduğu, bu görevin başarılamaması durumunda ise daha sonraki devrelerdeki başarıların etkilenebileceği ve gelişimi aksatabileceği belirtilmektedir. Bebeklik dönemindeki anne-çocuk ilişkisinin çocukta temel güven duygusunun gelişmesi açısından çok önemli bir rol oynadığını belirten Erikson, bebeğin isteklerinin çok bekletilmeden ve onu üzmeden karşılanmasının gerekliliği üzerinde durmuştur. Güven duygusunun kazanılmasıyla başlayan ve benlik bütünlüğünün sağlanması ile sonlandırılan bu evreleri başarıyla geçiren insanların uygun sosyal davranış ve tutum içinde olabileceklerini savunmuştur (aktaran, Hortaçsu, 1997; aktaran, Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2002; aktaran, Bacanlı, 2002; aktaran, Erdem ve Akman, 2002). Bebeklik dönemindeki kurulan ilişkinin önemini vurgulayan araştırmacılardan biri olan; Cartledge ve Milburn'a göre de (1980) çocuklar, sosyal becerilerini anne-babalarıyla ya da bakıcı konumundaki bireylerle kurdukları kişiler arası ilişkiler sayesinde öğrenmeye başlamaktadırlar. Daha sonra bu küçük sosyal gruba kardeşler, akranlar ve diğer yetişkinlerin katıldığını ve böylelikle de çocukların sosyal becerilerini geliştirebildikleri belirtilmektedir (aktaran, Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2002).

Psikanalitik kuramcılar arasında önemli bir yeri olan Sullivan da kişiliğin, ilişkiler ağı içinde geliştiğini öne sürmektedir. Bireye ve kurduğu ilişkilerinin birey için önemine değinen bu kuramcılara göre aile içi ilişkilerin daha sonraki ilişkilerde belirleyici rol oynadığı savunulmaktadır (aktaran, Hortaçsu, 1997).

Öğrenme kuramını savunan Cairns ve Gewirtz'in (1972) görüşüne göre bağıllık ve bağımlılık, öğrenme kuralları doğrultusunda gelişmektedir. Günlük yaşantısında istekleri karşılanmış, rahatlatılmış ve doyurulmuş olan çocuğun bu olumlu duygularını o sırada çevresinde bulunan kişi veya nesnelere yönelttiği belirtilmektedir (aktaran,

Hortaçsu, 1997). Öğrenme kuramına göre bebeklerin günlük yaşantılarında acıttıkları ve kendilerini rahatsız hissettikleri zamanlarda anneleri tarafından rahatlatılabilmeleri, sevginin doğuştan var olan bir gereksinim olmadığı, şartlanma sonucunda öğrenildiğini göstermektedir. Anneleri tarafından rahatlatılan bebeklerin, bu duyguları ile anneleri arasında bir ilişki kurdukları ve bu bağlamda olumlu duygusal sevgi geliştirdikleri ifade edilmektedir (Hortaçsu, 1997).

Sosyal Öğrenme Kuramı ise çocukların, öncelikle çevrelerindeki model ya da örneklerle (anne-baba, akranlara, vb.) dikkat ederek, gözlem yaparak ve öğrendiklerini uygun ortamlarda davranışa geçirerek yaşantılarına kazandırdıkları görüşünü savunmaktadır. Ayrıca bu kuramda olumlu davranışların uygun örneklerin sağlanmasıyla artırılabilceği belirtilmektedir (Hennessey ve Martin, 1992; Flem, Thygesen, Valas ve Magnes, 1998; Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2002; Çiftçi ve Sucuoğlu, 2003). Öğrenme kuramının tersine, biyolojik kökenli bir görüşü savunan Bowlby'e (1969) göre bebekler ve yetişkinler, birbirlerinden hoşlanmak üzere programlanmışlardır. Her iki tarafta da böyle bir duygunun var olmasının, bağlılık ilişkisinin kurulmasında etkili ve çocuğun sağlıklı gelişimi içinde gerekli olduğu vurgulanmaktadır. Bowlby'nin bağlanma kuramını derinlemesine araştırarak geliştirmeye çalışılan Ainsworth ve ark. (1978), Clarke ve Stewart (1973), bağlanma ilişkisi ve yoğunluğunun, annenin ilişki biçimiyle bağlantılı olduğunu, bebeğin ihtiyaçlarına en çok cevap verebilen annenin, daha güvenli bir bağlanma ilişkisi kurabileceğini belirtmektedir (aktaran, Moshman, Glover ve Bruning, 1987). Anne ile bebek arasındaki bağlılık ilişkisinin niteliksel olarak diğer ilişkilerden farklı özellikler gösterdiğini savunan Bowlby'e göre bu ilişkinin niteliğinin, çocuğun daha sonraki yaşantılarında diğer bireyler ile kuracakları sosyal ilişkileri etkilediği belirtilmektedir. Anneleriyle güvenli bağlılık ilişkisi kurabilmiş olan çocukların, bu tür bir ilişkiyi kuramamış diğer çocuklara kıyasla, diğer yetişkinlerle ya da akranlarıyla iyi ilişkiler kurmakta daha başarılı oldukları belirtilmektedir (Hennessey ve Martin, 1992; Howes, Hamilton ve Matheson, 1994; Wittmer ve Honig, 1994; Hortaçsu, 1997).

Uzmanlar çocuğun sosyal gelişiminde, yaşamın ilk yıllarının kritik bir öneme sahip olduğunu sıklıkla vurgulamaktadır. Bu bağlamda araştırmacılar sosyal becerilerin

insan yaşamının ilk yıllarından itibaren desteklenmesi ve geliştirilmesi gereken becerilerden olduğu üzerinde durmaktadırlar (Hennessy ve Martin, 1992; Genç ve Senemoğlu, 1999; Özusta, 1998; Korkut, 2004).

I.2 Sosyal Beceriler

Eğitim programları arasında çeşitli farklılıklar olmakla birlikte bu programların genel hedeflerine bakıldığında çocukların okul öncesi eğitim kurumlarında sosyalleşme süreci içinde kazanmaları gereken sosyal beceriler; birbirleriyle iyi geçinme, iyi dostluklar kurma, işbirliği yapma, saldırganlık göstermeden birbirlerini ikna etme ya da etkileme, gruptaki çatışmaları çözümüleme, empati kurma ve kişiler arası problem çözme becerileri olarak belirtilmektedir (Genç ve Senemoğlu, 1999; Schweinhart ve Weikart, 1998). Bu alanda literatür incelendiğinde sosyal becerilerin içine hangi becerilerin girdiği konusunda uzmanlar arasında bir fikir birliğine varılamadığı gözlenmektedir. Çok geniş bir yelpazede yer alan sosyal beceriler araştırmacılar tarafından çok farklı boyutlarda ve kategorilerde tanımlanmaktadır. Calderalla ve Merrell'in (1997) çok geniş kapsamda yer alan bu becerileri sınıflandırabilmek için yaptıkları çalışmada, çocuk ve ergenlerin sosyal becerilerini; akranlarla ilişkili beceriler, akademik beceriler, kendini kontrol etme becerileri, uyum becerileri ve atılganlık becerileri olmak üzere beş kategoride toplamaktadırlar (aktaran, Çiftçi ve Sucuoğlu, 2003). Bluestein (2001) ise sosyal becerileri; girişkenlik bağımsızlık ve iletişim becerileri olarak sıralamaktadır. Diğer taraftan Carroll (2002) da bu becerileri; işbirliği, kararında ısrarlı olma ve öz kontrol olarak tanımlamaktadır (aktaran, Korkut, 2004). Yukarıda da söz edildiği gibi araştırmacılar sosyal becerileri çok geniş bir tanım içerisine yerleştirmişlerdir.

İnsanlar etkileşim içinde olma ihtiyacı duyan sosyal varlıklardır. Sosyalleşmenin biçimlendiği en hassas dönem olan bebeklik ve çocukluk döneminde, çocukların, sosyal yoldan etkileşimlerini geliştirmeleri yetişkinlerle etkileşim ve akranlarıyla etkileşim olarak iki şekilde gerçekleşmektedir. Bebeklik dönemini ve yaşamın ilk yıllarını aile içinde geçiren çocuğun, kişiler arası ilişkileri, toplumun değer

yargılarını, kendine güveni, ve yaşamla ilgili deneyimleri aile içindeki bireylerle kurduğu etkileşimleri sonucunda kazandığı belirtilmektedir. Bu dönemde çocuk çevresini tanımaya çalışır ve ailesi ile kurduğu ilk etkileşim sonraki yaşantılarında diğer bireyler ile kuracağı iletişimlerde belirleyici rol oynadığı vurgulanmaktadır (Hennessy ve Martin, 1992; Dinçer ve Güneysu, 1997; Korkut, 2004). Yapılan araştırmalarda ilk yaşam deneyimlerinde olumsuz anne çocuk ilişkisi içinde büyüyen çocukların genellikle gerek çocukluk gerekse gençlik ve hatta yetişkinlik döneminde çevresine uyum göstermekte zorluk çeken, başka bireylerle ilişki kuramayan yetişkinler olduğu belirlenmiştir (Moshman, Glover ve Bruning, 1987; Shure ve Spivack, 1988; Hennessy ve Martin, 1992; Özusta, 1998; aktaran, Oktay, 2000; Korkut, 2004).

Çocuklar; anne-baba, kardeşler, akrabalar, öğretmenler ve akranları kapsayan ve oldukça geniş bir yapıyla bütünleşen bir sosyal ağ içinde büyümektedirler. Bu ilişkiler ağı içerisinde var olmaya çalışan çocukların başarılı kişiler arası ilişkileri başlatması ve sürdürülebilmesi için gerekli olan becerileri kazanması gerekmektedir. Bu becerilerin gelişimi ise çocuğun kritik başarılarından biri olarak değerlendirildiği belirtilmektedir. Ancak bazı çocukların farklı nedenlerden dolayı sosyal yeterlikle ilgili becerileri kullanmada ya da geliştirmede güçlük çektiği ve uyumlu ilişkiler kurmada zorluk yaşadığı gözlenmektedir (aktaran, Korkut, 2004). Bu çocukların eksik olan sosyal becerileri giderilemediği takdirde daha sonraki psiko-sosyal sorunların gelişiminde risk altında olacakları düşünülmektedir. Yapılan pek çok çalışmada, yetişkinlikte görülen duygusal sorunların bir çoğunun çocukluk ve ergenlik dönemindeki akran reddi ile ilgili olabileceği bulunmuştur (Asher, 1978; Bloomquist ve Schnell, 2002; Rogers ve Ross, 1986; Howes, Hamilton ve Matheson, 1994; aktaran, Korkut, 2004). Vicki (1997) tarafından yazılan bir raporda akranlarınca reddedilen öğrencilerin daha fazla ruhsal sorun yaşama eğilimi gösterdiği ifade edilmektedir (aktaran, Korkut, 2004). Bireyin gerek çocukluk dönemi süresince gerekse tüm yaşamı boyunca olumlu sosyal etkileşimler kurabilmesini destekleyebilmek amacıyla oldukça erken bir dönemde sosyal beceri eğitimlerinden yararlanması gerekmektedir.

1.2.1 Sosyal Beceri Eğitimi

Son yıllarda çocukların zihinsel gelişmelerinin yanı sıra diğerleriyle iyi ilişki kurma, duygularını kontrol etme, dürtüleriyle başa çıkma, moral ve etik değerlere sahip olma gibi çocukların, sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemekte olan sosyal beceri eğitimlerine olan ilgi artmıştır. Bu beceri eğitiminin altında yatan temel varsayıma göre çevresiyle uygun sosyal ilişki kuramayan bireyler sağlıklı etkileşim için gerekli olan davranışları nasıl göstermeleri gerektiğini bilememektedirler. Dolayısıyla bu eğitim kapsamında bireylere farklı seçenekler, değişik davranış biçimleri sunulmakta ve sonuçlar gözlenerek tartışılmaktadır (Hennessy ve Martin,1992; Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2002). Sosyal beceri eğitiminin temeli sosyal öğrenme kuramına dayanmaktadır. Bu yaklaşıma göre, bireyler çevreye uyum sağlamayı kolaylaştıran davranışlarının pek çoğunu gözleyerek öğrenmekte ve çevreden olumlu tepkiler aldıkça da bu davranışları sergilemeye devam etmektedirler. Sosyal beceri eğitim programları bilişsel ve davranışçı teknikleri içerebildiği gibi günümüzde daha etkili olduğu düşünülen ve giderek daha fazla kullanılmakta olan Bilişsel-Davranışçı teknikleri de bir arada kullanabilmektedir. Bilişsel teknikler; özdenetim ve sorun çözme; davranışçı teknikler ise tartışma, örnek olma, canlandırma, geribildirim ve ev etkinliği gibi yöntemleri içermektedir.

Sosyal beceri eğitiminin, çocuklarda ve ergenlerde, kendilik değerini arttırdığı, problem çözme becerilerini geliştirdiği ve uyuşturucu ve erken cinsel girişi engellediği belirtilmektedir (Korkut, 2004). Flem, Thygesen, Valas ve Magnes (1998) çalışmalarında 6 yaşında olan 8 çocuğa sosyal beceri eğitim programı uygulamışlardır. Bu 8 çocuktan 3 tanesi çalışan personeller tarafından duygusal (emosyonel) ve davranışsal problemler açısından risk grubunda olduğu düşünülmüştür. Erkek çocuklardan birinin sosyal açıdan içe dönük olduğu, diğer erkek çocuğun ise özellikle küçük çocuklara karşı saldırgan davranışlar sergilediği gözlenmektedir. Üçüncü erkek çocuğun, hem içe dönük hem de dışa dönük davranışlar gösterdiği, bazı durumlarda güvensiz ve endişeli tepkilerde bulunurken bazı durumlarda ise hiç kimseyle

konuşmayan, içe kapanık davranışlar sergilediği ifade edilmektedir. Eğitim programı uygulandıktan sonra yapılan değerlendirmede negatif davranışlarda bir azalma gözlemlenirken pozitif davranışlarda bir gelişme kaydedilmediği belirtilmektedir. Saldırgan çocuğun pozitif sosyal davranışlarında bir artma gözlemlendiği, anti-sosyal davranışların da ise bir azalma belirlendiği ifade edilmektedir. İçe kapanık erkek çocuğun bu davranışlarında olumlu yönde bir gelişme saptanmıştır. Ayrıca tutarsız davranışlar sergileyen üçüncü çocuğun ise bu davranışlarında ufak bir azalma gözlemlendiği belirtilmektedir. Yapılan çalışmanın sonucunda uygulanan bu müdahale programının çocukların pozitif sosyal davranışlarını arttırmada ve bazı negatif davranışlarını ise azaltmada etkili olduğu sonucu bulunmuştur (Flem, Thygesen, Valas ve Magnes, 1998). Sosyal beceri eğitiminin çocukların sosyal statüsünde, sosyal etkileşim seviyesinde ve bilişsel problem çözme yeteneklerinde önemli gelişmeler yarattığı ifade edilmektedir (Erwin, 1994). Sosyal beceri eğitiminin, sıklıkla kişiler arası problem çözme beceri eğitimini de içerdiği belirtilmektedir (Spence, 2003). Sosyal beceri eğitimi altında yer alan Yönlendirme (Coaching), Model Olma (Modelling), Kişiler Arası Problem Çözme programlarının en temel üç yaklaşım olduğu savunulmaktadır (Erwin, 1994). Sosyal beceriler, çeşitli kişiler arası ilişkiler ve bu ilişkilerle kurulan karşılıklı etkileşimler çerçevesinde gelişmektedir. Sosyal beceri eğitimi kişiler arası ilişkilerde gerekli olan belirli davranışların kazanımını zenginleştirmektedir.

I.3 Kişiler Arası İlişkilere Yönelik Kuramsal Bilgiler

1940'lı yıllardan günümüze kadar olan süreçte anne-baba-çocuk ilişkilerini araştıran yayınlarda öncelikle anne-babaların çocukları tek yönlü etkiledikleri düşünülmüş ve ebeveyn davranışlarının çocuk üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Ancak uzmanlar daha sonraki yıllarda, çocukların da bu süreçte ana babalarını etkilediğini gözlemlemişler ve ana baba çocuk ilişkisini çift yönlü diğer bir deyişle, karşılıklı bir etkileşim olarak değerlendirmeye başlamışlardır. Son yirmi yılda yapılan araştırmaların sadece anne-baba-çocuk ilişkileri üzerine odaklanmadığı çocukların kardeşleri ve akranlarıyla olan ilişkileri üzerine de yoğunlaştığı görülmektedir (Hortaçsu, 2002).

Toplumsal bir varlık olan insanların; anne baba- çocuk, arkadaş, komşu gibi bir çok açıdan çeşitli ilişkiler kurduğu, bu ilişkilerinde karşılıklı birbirlerinden etkilendikleri açıklanmaktadır. Diğer bir deyişle bireyler ilişkiler ağı içerisinde yaşamaktadır ve sürekli bir etkileşim içinde olmaktadır.

Kişiler arası ilişkiler konusunda geliştirilmiş oldukça fazla sayıda kuram ve yaklaşım vardır. Kişiliğin gelişmesinde yaşamın ilk beş yılının önemli bir rol oynadığını vurgulayan psikanalitik kuramın öncüsü olan Freud'a göre çocuk, bir takım dürtü ve gereksinimleri olan, annesinin ve babasının davranışları sonucunda kişiliğini edinen pasif bir varlıktır. Freud yaşamın ilk altı ayına denk gelen gelişim dönemlerinde geçirilen yaşantıların ve ana baba davranışlarının, çocuk üzerindeki etkisinin önemine dikkat çekmiştir (aktaran, Erdem ve Akman, 2002). Erikson'un da (1950) çevre ve insana önem veren bir yaklaşım içinde olduğu ve özellikle anne-çocuk ilişkisinin, çocuğun kişilik özelliklerine olan etkisine yönelik çalışmalar gerçekleştirdiği belirtilmektedir (aktaran, Bacanlı, 2002; aktaran, Erdem, 2002; aktaran, Hortaçsu, 2002). Öğrenme kuramı ise çocuk gelişimini doğru veya yanlış alışkanlıkların öğrenilmesi olarak değerlendirmektedir. Çevrenin özellikle de anne-babaların ödül ve ceza yöntemlerini kullanarak davranışlarımızı şekillendirmede önemli rol oynadıkları üzerinde durdukları gözlenmektedir. Sosyal Öğrenme kuramcılarından Bandura (1963), öğrenmenin ödül ve ceza olmadan da gerçekleşebileceğini, çocukların başkalarının davranışları sonucunda aldıkları ödül ve cezaları gözlemleyerek taklit yoluyla da

öğrenebildiklerini savunmuştur (aktaran, Hennessy ve Martin, 1992; Hortaçsu, 2002). Bilişsel kurama göre ise öğrenme, bireyin dünyayı anlama çabasının bir ürünüdür ve birey bu sürece aktif bir şekilde katılmaktadır (Öğülmüş, 2001; Bacanlı, 2002). Zihinsel gelişimin dış çevreyle etkileşimi sonucunda bilişsel gelişimin gerçekleştiğini savunan Piaget'e göre bilişsel gelişimde; olgunlaşma, fiziksel deneyim, sosyal deneyim ve dengeleme olmak üzere 4 temel faktör etkili olmaktadır (Oktay, 2000).

1970'li yıllarda sosyal psikolojinin bakış açısını değiştirerek, tek başına bireyi deneysel laboratuvar ortamında incelemek yerine ilişkileri inceleyen bir çaba içine girdiği belirtilmektedir. Bu yıllarda yapılan çalışmalarda anne baba davranışları, demokratik ve otoriter aile ortamları ile babaların çocuğun gelişimi üzerindeki önemli etkileri üzerinde pek çok çalışma yapılmıştır. Bu dönemde yetişkinlerin duygusal ve arkadaşlık ilişkilerinin incelemesinin yanı sıra farklı yaş gruplarının ilişkileri de araştırmaların konusu olmuştur. Bu değişimin sonucu olarak çocuk ve ergenlerin arkadaşlık ilişkileri üzerinde de çalışmalar başlatılmıştır. Yine bu yıllarda sosyal psikolojide insan davranışlarının nedenlerini araştıran yüklem kuramı (attribution theory) üzerinde çok sayıda araştırmalar yapılmış ve elde edilen bilgiler Piaget'in bilişsel yapı ve süreçleriyle ilişkili bilişsel kuramı ile birleştirilmiştir. Bu birleştirilme ışığında, çocukların toplumsal algı gelişimleri, içsel ve dışsal nedenlerin, davranışlar üzerindeki etkileri, duygular ile ilgili kavramların gelişimleri vs. konularında çok sayıda çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların sonuçları, çocukların, ilişkilerinde önemli rol oynadığı görüşünü güçlendirdiği şeklindedir (aktaran, Hortaçsu, 2002).

Bowlby'nin (1969-1973) ve Ainsworth'ün (1978) yıllarında etoloji ve psikanalitik kuramdan etkilenecek bağıllık ilişkisi üzerinde yaptıkları çalışmaların da anne baba çocuk ilişkileri alanına önemli katkılarda bulunduğu belirtilmektedir. Bağlanma kuramı, bilişsel süreçleri desteklemekle birlikte, bebeğin hayatında yetişkinlerle kuracağı, ona güven ve korunma sağlayacak yaşamsal değeri olan bağıllık ilişkisinin üzerinde önemle durmuştur. Ayrıca bu süreçte kurulan ilişkinin çocuk için bir ilişki kalıbı olduğunu ve bunun sonraki ilişkilerini ve toplumsal uyumunu etkilediği sıklıkla belirtilmektedir (aktaran, Hennessy ve Martin, 1992; Howes, Hamilton ve Matheson, 1994; Wittmer ve Honig, 1994; Hortaçsu, 2002). Dünyaya uyum sağlama çabası içinde olan bebeğin annesine ihtiyaç duyduğu zamanlarda onu yanında

bulması, sevgi, güven ve kabulü, annesiyle kurduğu ilişkide hissedebilmesi ve gereksinimlerinin zamanında ve gereği gibi karşılanması çocuğun dünya ile ilgili düşüncelerinin olumlu yönde gelişmesini sağlayacağı belirtilmektedir. Böyle bir ilişki biçiminin, çocuğun ileride kuracağı diğer bireylerle olan ilişkilerinde de güçlük çekmeyeceğinin bir göstergesi olduğu ifade edilmektedir. Tam tersi bir durum söz konusu olduğunda, çocuğun annesiyle kurduğu ilişkide istenmeyen, sevilmeyen, ihtiyaçları istediği zaman karşılanmayan, kabullenilmemiş bir çocuk algısıyla büyümüş olmasıdır. Böyle bir durumda ise çocuğun, sevgi dolu kucaklanmamış bir çocuk olarak ileriki yaşantısında sevgi dolu, hoşgörülü ilişkiler kurma olasılığı da düşük olacaktır (Oktay, 2000).

Patterson'un 1988 yılında yapmış olduğu çalışma sonucunda çocuğun saldırgan davranışlarının karşılıklı zorlayıcı etkileşimler sonucunda oluştuğunu göstermesi de anne-baba çocuk ilişkisinde karşılıklı etkileşimlerin önemini vurgulaması açısından alana önemli katkılar sağlamıştır. Saldırgan çocukların, saldırgan bir aile ortamı içinde yaşadıkları savunulmaktadır (aktaran, Moshman, Glove ve Bruning, 1987; Hortaçsu, 1997; 2002).

1980'li yıllarda yapılan çalışmalarda çocuklar ve kardeşler arası ilişkilerin önem kazandığı belirtilmektedir (Hortaçsu, 2002). Bu dönemde, arkadaş ve kardeş ilişkilerinin çocuğun gelişimi açısından işlevi ve sonucu, sevilen ve sevilmeyen çocukların davranışsal ve bilişsel açıdan farklılıkları, arkadaşlık ilişkisindeki cinsiyet farklılıkları, farklı ilişkilerin etkileşimleri, benzerlik ve farklılıkları yoğun olarak araştırılan konular arasında olmuştur ((Moshman, Glove ve Bruning, 1987; Hortaçsu, 2002).

Adler ve Furman (1988) farklı ölçekler kullanarak anne-baba, kardeş ve arkadaş ilişkilerinin temel boyutlarını saptamaya çalıştıkları araştırmalarında; anne-baba, çocuk ilişkisi için; sıcaklık/yakınlık, eşitlikçi yakınlık, güç kullanımı/çatışma, koruyuculuk; kardeş ilişkisi için; sıcaklık/yakınlık, çatışma, rekabet, göreceli konum/güç olmak üzere, 4 temel boyut belirlemişlerdir. Bu boyutların altında yatan özellikler; sıcaklık/yakınlık temel boyutunun içinde; bakma, önem, şefkat, birlikte faaliyet, anne babanın hayranlığı, anne babaya hayranlık, yüksek beklenti ve doyum yer alırken eşitlikçi yakınlık boyutunun altında; ana babanın yakın ve açık davranması,

çocuğun yakın ve açık davranması, eşitçilik, benzerlik, ve olumlu değerlendirilme bulunmaktadır. Anne baba çocuk ilişkisindeki temel boyutlardan biri olan güç kullanımı ve çatışma boyutunda ise, kavga kısıtlama, suçlu hissettirme, fiziksel ceza, üstünlük, katı disiplin ve sözel ceza yer almaktadır. 4. temel boyut ise koruyuculuktur. Bu boyuta göre ilişkide koruma ana temel boyut olarak karşımıza çıkmaktadır. Kardeş ilişkilerindeki temel boyutlardan sıcaklık ve göreceli konum/güç boyutlarının altında; yakınlık, olumlu ilişki, birlikte faaliyet, benzerlik, kardeşe hayranlık, kardeşin hayranlığı, şefkat; kardeşe bakma, kardeş tarafından bakılma, kardeşe güç gösterme, kardeş tarafından güç gösterilme gibi özellikleri taşımaktadır. Kardeş ilişkilerindeki bu olumlu boyutlara ek olarak çatışma ve rekabet gibi içinde kavga, düşmanlık, yarışma; anne baba kayırması gibi özelliklerin de yer aldığı 2 boyut daha bulunmaktadır. Arkadaş ilişkilerinde ise sıcaklık/yakınlık, çatışma, dışlayıcılık olmak üzere üç temel boyut saptadıkları belirtilmektedir. Yakınlığın içinde; olumlu ilişki, birlikte faaliyet, benzerlik, arkadaşla hayranlık, arkadaşın hayranlığı, şefkat, kabul, sadakat yer alırken, çatışma boyutunda; kavga, düşmanlık ve yarış, dışlayıcılık boyutunda ise arkadaşın paylaşılmaması, arkadaş tarafından dışlanmaya kadar giden farklı özellikleri içeren boyutlar yer almaktadır (aktaran, Hortaçsu, 2002).

Hemen hemen her ailede sevgi, saygı, yakınlık ve şefkat kadar belirli bir ölçüde de rekabet ve kıskançlık duygularının olağan olduğu bilinmektedir. Sosyal ve toplumsal bir varlık olan insanın, kendisine ve birlikte yaşadığı, başarılı bulduğu, yakınlık duyduğu insanlara karşı, zarar vermeyecek ölçüde, kıskançlık rekabet duygusu taşımasının, kişi için daha iyiye ve güzele erişmek adına güçlendirici bir uyarıcı olabileceği ifade edilmektedir (Oktay, 2000).

1980'li yıllarda, gelişen sistem kuramının ise örgüt, aile ve insan ilişkileri gibi bir çok alanı etkilediği belirtilmektedir (Mc. Dowell ve Parke, 2002; Hortaçsu, 2002). Sistem kuramı kişiler arası ilişkileri oldukça geniş kapsamlı olarak ele almaktadır. Bu kurama göre; birey, ilişki ve toplum olmak üzere alt sistemler vardır ve bu alt sistemler içinde birbirini etkileyen farklı ilişkiler; kardeş ilişkisi, anne çocuk ve baba çocuk ilişkisi, geniş aile ilişkisi, arkadaş ve okul ilişkileri, aile dışı ilişkiler ve çok genel bir çerçevede toplumsal ilişkiler ele alınmaktadır. Bu kuramda bütün alt sistemler birbiriyle etkileşimde olmakla birlikte sistemin dışındaki sistemlerle de karşılıklı bir etkileşimsel

ilişkinin var olduğu vurgulanmaktadır. Genel anlamda anne-baba- çocuk ilişkisinin birbirini etkileyen sistemlerden etkilendiğini ve kendisinin de o sistemleri (ortamları) etkilediği ifade edilmektedir. Anne-baba-çocuktan oluşan üç kişilik bir aile sisteminde anne- çocuk, baba-çocuk, anne-baba, anne, baba-çocuk ve toplumsal çevre olmak üzere çeşitli etkileşimler vardır, sistemlerin birbirini karşılıklı etkilemeleri söz konusudur. Örneğin saldırgan davranan bir çocuğun davranışları annesini sinirlendirebilir, çocuğun eğitimi konusunda bir takım inanç ve değerleri olan anne bu davranışlar karşısında onu dizginlemek adına bir takım kontrol etme davranışlarına başvurabilir, bu davranışlar ise çocuğun saldırgan davranışlarını daha fazla tetikleyebilir. Bu durum, sorunu kendi yöntemleriyle çözemeyen annede, annelik yetilerine ilişkin olumsuz yargılara yol açabilir. Bu olumsuz duygular eşler arasındaki ilişkiye yansiyabilir ve ebeveynleri çocukla ilgili gelişen sorun hakkında bir çözüm arayışına itebilir. Çocuğun bu saldırgan davranışları okulda da devam edebilir ve çocuk arkadaş ve öğretmenleriyle de sorun yaşayabilir. Bu durumda aileden bilgi almak isteyen eğitimciler ve aile arasında olumlu ya da olumsuz bir etkileşim gerçekleşebilir. Bu etkileşimler farklı boyutlar kazanarak farklı ilişkilere taşınabilir. Bu sorunu çözüme ulaştıracak farklı süreçler yaşanabilir. Belki bir uzmandan yardım almaya, büyüklere danışmaya ya da öğretmeni suçlu bulmaya kadar farklı boyutlarda çözüm arayışları sürdürülebilir (Hortaçsu, 2002).

Sistem kuramının önemli bir gelişimcisi olan Hinde'ye (1987) göre karşılıklı ilişkiler söz konusu olduğunda çeşitli ilişkiler incelenmeli ve bu ilişkilerle ilgili etkileşimin çeşitli yönleri birlikte değerlendirilmelidir. Hinde ve arkadaşlarının, okul öncesi dönem çocuklarının ilişkilerini aile ve okul içindeki gözlemledikleri çalışmalarında, çocukların farklı kişiler ile farklı etkileşimsel ilişkiler sergilediklerini gözlemlemişler ve çocukların çevreyle etkileşimleri sayesinde kültürel değer ve yargılardan etkilendiklerini belirlemişlerdir. Ayrıca çocukların da çevrelerini etkileyerek karşılıklı bir değişimi gerçekleştirdikleri belirtilmiştir (aktaran, Hortaçsu,1997; 2002).

1980'li yıllarda gelişen yaşam süreci yaklaşımı ise gelişen tarihsel olayların (ekonomik kriz, savaş, göç vs.), toplumsal ve fiziksel çevredeki değişimlerin insan ilişkilerini ve gelişimini etkilediğini savunmaktadır (Hortaçsu, 2002).

Bağlanma ilişkileri üzerinde literatürde bu yıllarda yapılan çalışmalar incelendiğinde bebeklerin anneleri ile kurdukları ilişkiler üzerinde oldukça fazla sayıda çalışmanın varolduğu gözlemlenmektedir. Ayrıca babaların da bebekleriyle bir bağlanma ilişkisi yaşadığını ve bu ilişkinin bebeklerin gelişimi üzerinde önemli rol oynadığını belirten araştırma bulguları da her geçen gün artmaktadır. Doğumdan hemen sonra bebeğini kucaklayan, sevip okşayan babaların, çocuklarına daha güçlü bağlandıkları belirtilmektedir. Çeşitli araştırma bulgularına göre baba ve bebek arasında bağlanma ilişkisi gelişiminin, anne ve bebek arasındaki bağlanma ilişkisine benzer özellikler gösterdiği ifade edilmektedir (Çağdaş ve Seçer, 2002). Maccoby 1980 yılında yapmış olduğu çalışmasında, babaya bağlanmanın üç ay sonra geliştiğini belirtirken, anne-bebek ve baba-bebek ilişkisinin diğer açılardan benzer olduğunu vurgulamaktadır. Ancak bebeklerin, babanın aksine, anneden ayrılmaya karşı daha fazla tepkisel davrandıkları da belirtilmektedir (aktaran, Korkut, 2004). Bebeklerin ilk aylarda ebeveynleri ile kurdukları ilişki biçiminin önemini vurgulayan Lamb'a (2001) göre, bebekler yetişkinlerle etkileşim kurma konusunda oldukça yeteneklidirler. Ayrıca bebeklerin yakın çevreleriyle kurdukları ilişkilerinde ihtiyaç duydukları zaman yetişkinlerin hemen yardıma geleceğine dair güven duygusunun gelişmesinin de çok önemli olduğunu belirtilmektedir. Lamb'a (2001) göre bebekte gelişen 'ihtiyaç duyduğum şeyleri yerine getirecek bu kişilere güvenebilirim' duygusu, bağlanmanın en önemli ögesidir. Böylelikle bebek hayatındaki özel insanlara güvenmeyi öğrenmiş olacaktır. Lamb, bebeklerin bağlanma ilişkisi kurdukları ilk kişiler arasında babaların da yer aldığını belirtmektedir. Bebek, ebeveynlerle güven temeline dayalı deneyimler yaşayabildiği takdirde, bu duygusunu genelleyerek sosyal dünyaya yöneltebileceği belirtilmektedir. Diğer bir deyişle, çocuğun ebeveynleri ile kurduğu etkileşimlerin verimliliği, etkililiği ve güvenilirliği boyutunda başkalarıyla etkileşime girebileceği ifade edilmektedir. Çocuğun çevresine yaklaşımı her iki ebeveyne karşı hissettiği bağlanma ile biçimlenmektedir. Dolayısıyla ilk ilişkilerinde yeteri kadar güven duygusu kazanamamış çocukların, aile dışı ilişkilerinde daha şüpheli ve daha güvensiz davranışlar sergileyebilecekleri belirtilmektedir. Bu noktada çocuğun aile dışındaki bireylerle kurduğu etkileşimleri biçimlendirmede babaların önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir (Lamb, 2001). Strofe ve Fleeson (1986) aile içinde güvenli bağlanma

ilişkisi kuran çocukların anaokulu öğretmenlerine daha az bağımlı olduklarını gözlemişlerdir. Tedi ve Ablard (1988) anneye olan bağımlılık ilişkisiyle kardeşlerin davranışları arasındaki bağlantıyı araştırdıkları çalışmalarında güvenli bağımlılık ilişkisi yaşayanlara kıyasla güvensiz bağımlılık ilişkisi olan küçük çocukların, annelerinin büyük çocukla oynamasına daha fazla tepkisel davrandığı, güvensiz bağımlılık ilişkisi olan büyük çocukların, annelerinin yokluğunda kardeşlerini daha az rahatlatmaya çalıştığı belirtilmektedir. Her iki kardeşin de güvensiz bağımlılık ilişkisine sahip olduğu durumda ise büyük çocuğun küçük çocuğa karşı daha saldırgan davrandığı ifade edilmiştir (aktaran, Hortaçsu, 2002).

1980'li yıllardan sonra kişiler arası ilişkiler alanında kültürler arası çalışmaların arttığı belirtilmektedir (Hortaçsu, 2002).

Günümüzde akran ilişkilerine olan ilgi yeniden ele alınmakta, erken akran ilişki deneyimlerinin sosyalleşmeye ve öğrenmeye olan katkıları araştırılmaktadır (Beelmann, Pfmngsten ve Lösel, 1994; Moore, 2001)). Akran ilişkilerinin çocukların sosyal, bilişsel ve duygusal gelişimlerinde önemli rol oynadığı, bu ilişkilerin doğal olarak uzun dönemde sosyal-davranışsal ve akademik performansta güçlü bir belirleyici olduğu ifade edilmektedir. Problemlili akran ilişkileri yaşayan çocukların yaşamlarında pek çok alanda güçlük çektiğı belirtilmektedir. Diğer çocuklara kıyasla bu çocukların okul yaşantılarında daha fazla sosyal ve akademik problemler ile karşılaşmakta, okulu terk etme veya erteleme riskleri daha fazla olmakta ve uzmanlar tarafından daha fazla özel eğitime sevk edilmekte oldukları gözlemlenmiştir (Asher, 1978; Shure ve Spivack, 1988; Howes, Hamilton ve Matheson, 1994; Çiftçi ve Sucuoğlu, 2003; aktaran, Gettinger, 2003). Yaşıtlarla ilişkilerin gelişimini araştıran Howes (1987) okul öncesi dönemde kurulan akran ilişkilerinin dört aşamada gerçekleştiğini ifade etmektedir. İlk yılda bebeğin yaşıtlına olan ilgisi ve onu etkilemeye çalışmasının, yaşıtlın toplumsal anlamda bir eş olarak kabul edildiğini gösteren bir bulgu olarak değerlendirilmesini önermekle birlikte, bebeklerin bazı yaşıtlarını daha fazla tercih etme davranışlarının da kalıcı duygusal bağımlılık içeren karşılıklı bir ilişki anlamında yorumlanmaması gerektiğine dikkat çekmektedir. İkinci yılda gözlemlenen yaşıtlıla tamamlayıcı ve karşılıklı bir ilişkiye girme ise en önemli aşama olarak belirtilmektedir. Yaşıtları içinden bazı çocukların seçilerek kalıcı ilişkiler kurulmasının toplumsal becerilerin gelişmesi

içinde ortam sağladığı ifade edilmektedir (aktaran, Hortaçsu, 2002). İki-üç yaş döneminde çocukların arkadaş sayılarının arttığı ve kısa ve uzun süreli arkadaşlıkların gözlemlendiği belirtilmektedir. Howes'a göre üç ve beş yaş dönemlerindeki çocuklar, özelliklere ve farklılıklara dikkat etmeye başlamakta, saldırgan çocukları olumsuz olarak değerlendirmekte, insancıl davranışların ise olumlu olduğu yönde düşünerek bunlara yönelik dedikodular yapmaktadırlar. Bu dönemde davranışlarda düzenliliği kavrayabilme, kendini başkasının yerine koyabilme, başkalarının amaç, düşünce ve duygularını anlayabilme, amaca ulaşmak için davranış seçeneklerini değerlendirebilme gibi bilişsel becerilerde gelişmeler olduğu ifade edilmektedir. Bu dönemde çocukların oyun oynarken sadece kendi arkadaşlarıyla oynamadığını farklı gruptaki çocuklarla da oynayarak toplumsal çevrelerini geliştirdikleri belirtilmektedir (aktaran, Hortaçsu, 2002).

Kişiler arası ilişkiler hakkında yapılan çalışmalara genel olarak bakıldığında; anne-babanın etken, çocuğun edilgen olduğu ilişki modelinden toplum içinde ve ilişkiler çerçevesinde karşılıklı etkileşimlere dayanan ilişki modeline doğru bir değişimin olduğu gözlenmektedir (Hortaçsu, 2002).

Kişiler arası ilişkiler insan yaşamının vazgeçilmez bir parçasıdır. Gerek yaşamın getirdiği zorlukların gerekse bu ilişkiler ağı içerisinde karşılaşılan güçlüklerin ve problemlerin aşılmasında bireylerin geliştirdikleri problem çözme becerilerini kullandıkları, yaşamlarını ve ilişkilerini sağlıklı bir şekilde yürütmeye çalıştıkları gözlenmektedir.

I.4 Problem Çözme Becerileri

Problem, istenilen amaca ulaşmak için sarf edilen güçlerin karşısına çıkan engel olarak tanımlanmaktadır. Bireyler günlük yaşantılarında değişik tip ve ölçüde sayısız problemler ile karşılaşmaktadırlar. Ortaya çıkan bu problemlere çözüm bulabilme becerisi ise bütün yaşam boyunca ihtiyaç duyulan bir yetenektir (Bingham, 1983). Günümüz dünyasında bireyler; gerek içinde bulundukları ortama gerekse gelecekteki yaşamlarına uyum sağlayabilmek için çabuk ve etkin karar verme zorunluluğu ile karşı

karşıya kalmaktadırlar. Bu doğrultuda oldukça küçük yaştan itibaren, çocuklara, olayları farklı bakış açılarıyla değerlendirebilme ve problemleri çeşitli açılardan çözebilmeleri için gerekli bilgi, alışkanlık ve becerilerin etkili bir şekilde kazandırılması gerekmektedir (Köken, 2002). Problem çözme becerisi, istenilen amaca ulaşabilmek için etkili ve yararlı olan araç ve davranışları çeşitli olanaklar arasından seçme ve kullanma olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2003). Çok yönlü bir beceri olan problem çözme; yaratıcı düşünce, zeka, duygu, irade ve eylem ile yakın bir ilişki içinde olup bunların etkileşimi ile gerçekleşir (Bingham, 1983). Bu bağlamda yaratıcı düşünce, eldeki verileri akıllı bir şekilde düzenleyebilme, esnek yaklaşımlar ile problemleri çözebilme ve ortaya özgün bir ürün koyabilme yetisi olarak ifade edilmektedir. Yaratıcı birey; problemlere ve aksaklıklara karşı duyarlı, bilgi eksikliklerini gidermeye çalışan, uyumsuzluğa karşı hassas, karşılaştığı güçlükleri tanımlayabilen ve çözüm arayışı içinde olabilen birey olarak tanımlanmaktadır (aktaran, Özden, 1998).

Problem çözmenin kendisinin, etkili bir öğrenme süreci ve bireysel yetenekleri geliştirmenin bir yolu olduğu belirtilmektedir. Kişinin problemi hissetmesinden ona çözüm bulana kadar geçirdiği bir düşünme sürecidir. Diğer bir deyişle bir amaca erişmede karşılaşılan güçlüklerle baş etme sürecidir. Birey bu süreçte, şartlara uyabilen, engelleri ortadan kaldırabilen veya azaltabilen yolları keşfederek, kendisini gerginlikten kurtarmakta ve bir iç dengeye ulaşmaya çalışmaktadır (Bingham, 1983).

Küçük çocukların dünyaya geldikleri andan itibaren çevrelerine karşı aşırı meraklı olduğu ve her şeyi araştırarak, test ederek, ellerindeki ürünleri değişik formlara sokarak öğrendikleri gözlenmektedir. Çocukların düşünmekten ve zihinlerini kullanmaktan hoşlandıklarını belirten Edward De Bono'ya (1973) göre eğitimin problem çözme yeteneğini yüksek seviyeye doğru geliştirmesi gerekmektedir. Ancak De Bone'ya göre fazla sayıda araştırma sonucunda eğitimin, çocukların düşünce seviyelerinde bir gelişme yaratmadığı tam tersine bir bozulmaya neden olduğu gözlenmiştir. Çocukların bütün zamanlarını transfer etmek zorunda oldukları bilgi miktarını arttırmak için harcadıklarını ancak bunun sonucunda çocukların düşünmek için daha az zaman harcamaya başladıklarını vurgulayan De Bone, özellikle bazı özel alanlarda ya da sınavlardan geçme zorunluluğunun olduğu dönemlerde düşünme yeteneğinden ziyade bilginin daha önemli olduğu düşünülmektedir (De Bone, 1973).

Okula başladıktan sonra eğitimin belirli kalıplar içerisinde gerçekleştirilmesinin, standart yöntemler kullanılarak nesne ve çevrenin öğretilmeye çalışılmasının yaratıcılığı körelttiği ifade edilmektedir (Özden, 1998; Açıkgöz, 2003).

Okul öncesi dönemde sosyal açıdan eğitimin en önemli işlevlerinden birinin problem yaratan değil problemleri anlayan ve çözebilen bireyler yetiştirmektir. Çocuklara yeteneklerini keşfedip geliştirebilecekleri ve problemlerini çözmeye olanak sağlayan fırsatlar ve ortamlar sunulmalıdır. Problem çözme becerisinin problemlerin çözümü için tekrarlanan fırsatlar sayesinde geliştiği belirtilmektedir (Bingham,1983). Diğer bir deyişle, bu beceri; eğitim, çaba, enerji ve alıştırma ile öğrenilebilen ve geliştirilebilen bir beceridir. Bu becerinin çocukların yeteneklerini geliştirdiği, kendilerine güven ve saygı duymayı desteklediği ifade edilmektedir.

1.5 Problem Çözmeye İlişkin Kuramlar Ve Problem Çözme Aşamaları

1.5.1 Problem çözme nedir?

John Dewey, insan zihnini karıştıran, ona meydan okuyan ve inancı belirsizleştiren her şeyi problem olarak tanımlarken, problem çözme sürecinin ise belirli aşamalardan geçerek gerçekleştiğini ifade etmektedir (Katkat ve Mızrak, 2003). Dewey'in düşüncelerinin 1930'lu ve 1940'lı yıllarda Amerika'nın eğitim sisteminde önemli bir etkiye sahip olduğu belirtilmektedir. Deney'in düşünme, bulma ve öğrenme konusunda öğrenciyi etkin kılmaya sevk eden yöntemler geliştirdiği ifade edilmektedir. Dewey'in Yansıtımlı Düşünce Kuramı 1950'li yıllara kadar problem çözmede klasik bir model olarak kabul edilmiştir. Ayrıca 1960'lı yıllarda geliştirilmelerine hız verilen fen programlarının da yine geniş ölçüde öğrenciyi kendi etkinlikleriyle öğrenmeye yönelttiği belirtilmektedir. Bu programlarda temel olarak Dewey'in problem çözme basamakları veya kuramı çok az bir değişikliklerle öğretim yöntemi olarak önerildiği ifade edilmektedir. Dewey'e göre 'problem çözme yoluyla düşünme' modeli altı aşamalı bir yönteme dayanmakta olup belirli bir sırayı izlememektedir. Bu modelde birey herhangi bir aşamadan başlayabilmektedir. Bu süreçte aşamaların değişmez olmadığı ve problem

özme sürecinin herhangi bir aşamadan başlanabileceği belirtilmektedir. Bu aşamalar genişletilebileceği gibi alt aşamaların da oluşturulabileceği ve bazı aşamaların ise kısaltılabileceği hatta atılabileceği savunulmaktadır. Problem özme sürecinin her aşamasında bilinenden bilinmeyene doğru bir gidişin olduğu, sorunu çözen bireyin kültürü, tercihleri, arzuları ve ilgilerinin bu süreçte etkili olduğu ifade edilmektedir (aktaran, Dinçer, 1995; aktaran, Sungur, 1997).

I.5.2 John Dewey'in Yaratıcı Problem özme Modeli

1.Algılanmış bir sorunun varlığı

2.Sorun üzerinde yaratıcı düşünme süreci

- A) Ön gözlem aşaması.
- B) Soruna ilişkin farklı tanımlamalar önerme; bireyin basitleştirme, idealleştirme, sınırlama gibi süreçlerle problemi tanımlaması.
- C) Güçlüğü çözebilir bir sorun olarak biçimlendirebilmesi.
- D) özmler önerme; birey belirlediği probleme olası çözüm yolları arar ve problemin çözümüyle ilgili uygun hipotezler oluşturur.
- E) Bireyin en iyi çözümü bulabilmesi.
- F) Bireyin özm yolunu iki biçimde sınaması,
 - 1. özmn kendi içindeki elemanlarla içsel tutarlılığı.
 - 2. Eylem ya da kontrol (gerçek ya da imgesel olabilir).

Bu aşamada sınama, doğru çözüme götürürse, hipotez doğrulandığı için bir genelleme olarak bireyin bilgi hazinesine eklenir. özm yolu kişiyi doğru çözüme götürdüğü için bireyin problem çözme yeterliliklerine eklenebilmektedir.

- G) Geri dönme;başarısızlık durumunda ise birey C, D, E ve F aşamalarına geri dönebilir.
- H) Bireyin, tutumlarını ve isteklerini gözden geçirmesi.
- İ) Bireyin, problemin öyküsünü ve çözümünü gözden geçirmesi.
- J) Bireyin çözümün başarısını ortaya koyması.

Sınama, bireyi doğru çözüme götürmezse problem durumu devam eder. Uyumlu bir birey geriye dönerek problemi, olası çözüm yollarını, sınama yöntemini kullanarak gözden geçirir; seçtiği diğer bir hipotezi tekrar sınar (Meacham ve Emont, 1989, Dinçer, 1995; Sungur, 1997; Korkut, 2004). Problem çözme sürecindeki bu basamakların sayısı kuramcılara göre değişebilmektedir (Ellis ve Hunt 1993; Şahin ve Kemren, 1998; Solso, 2001). Ancak yine de John Dewey'in yaratıcı problem çözme modelinin temel alındığı görülmektedir.

Bu kuramcılardan biri olan Alma Bingham'a (1983) göre bireyin problem çözme davranışı duruma, zamana ve probleme göre değişebilmektedir. Ayrıca bireyden bireye de problem çözme işleminin değiştiği belirtilmektedir. Ancak bu farklılıklarla birlikte problem çözme işleyişinde bazı genel temel yönlerin bulunduğu ifade edilerek bu sürecin 8 aşamada gerçekleştiği öne sürülmektedir.

1. Problemin farkında olma ve onunla uğraşma isteği: Günümüzde karşılaşılan bazı problemlerin birden bire ortaya çıkabileceği ve rahatlıkla anlaşılabileceği, bazı problemlerin ise yavaş yavaş ya da belirsiz bir şekilde gelişebileceği ve ortaya çıkartılması için bir araştırmaya ihtiyaç duyulabileceği belirtilmektedir.
2. Problemi açıklamaya ve ilgili olduğu alanı tanımaya ve problemler grubunu kavramaya çalışmak; problemin farkına varıldığı ilk andan itibaren problemin kapsadığı alan hakkında bir öngöründe bulunmak güç olabilir. Hatta bazen problemin, önceden tahmin edildiğinden daha önemli ve derin olabileceği belirtilmektedir. Böyle durumlarda problemi formüle etmek için bireyin gösterdiği dikkat ve çabanın sonucunda, ikinci derecede önemli problemlerin ortaya çıkabileceği ya da problemin odak noktasının başka bir boyuta kayabileceği belirtilmektedir. Ancak bazı durumlarda da problemin başlangıçta hissedildiğinden daha sınırlı veya daha net olabileceği ifade edilmektedir. Bu durumda problemin tespit edilmesi nitelik ve alan bakımından açıklanmasında destekleyici olabilmektedir.
3. Problem ile ilgili bilgileri ve verileri toplamak, bu aşamada veri ve bilgi toplamak için gerekli olan bütün yolların araştırılması, uygun kaynakların saptanması ve yararlanılması gerekliliği üzerinde durulmaktadır.

4. Problemin çözümü için en uygun olan bilgileri (verileri) seçmek ve düzenlemek. Toplanan bütün bilgi ve verilerin düzenli bir şekle dönüştürülmesi, fikirler arasında bir ilişkinin kurularak dikkatle gözden geçirilmesi, ve eleştirici bir bakış ile değerlendirilebilmesi için verilerin tek tek incelenmesi, aralarında ilişkilerin ve birleşimlerin kurulması gerekmektedir. Böylelikle yeni anlayışların ve değişik görüşlerin ortaya çıkabileceği savunulmaktadır.
5. Toplanan bilgiler ışığında olası çözüm yollarını belirlemek; verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması sürecinin ardından olabilecek çözüm yollarının saptanabileceği belirtilmektedir.
6. Çözüm yollarını değerlendirerek en uygun olanı seçmek; bu aşamada bireyin eleştirici çözümleme, objektif düşünme ve zamanında hüküm verme gibi yeteneklere sahip olması bu doğrultuda her bir çözüm yolunu ve olası sonuçlarını değerlendirerek içlerinden uygun olan birini seçmesi gerekmektedir.
7. Seçilen çözüm yolunu uygulamak; problem çözen bireylerin, buldukları çözüm şekillerinin sonuçlarını hissetmeleri, gözlemde bulunmaları ve eyleme geçerek deneyebilmeleri ve görebilmeleri gerektiği belirtilmektedir.
8. Kullanılan çözüm yolunu değerlendirmek; bu aşamada problemin en üst nitelikte bir çözüm şekliyle çözümlenerek yüksek düzeyde doyurucu ve uzun süreli bir çözüm şekline ulaşması önem kazanmaktadır. Çözümün nitelikli olabilmesinde üç temel unsur önem taşımaktadır. Öncelikle sorunun hafifletilmesi ya da ortadan kaldırılmasını mümkün kılan çözümün etkililik derecesi, devamlılığı ve kesinliği değerlendirilmelidir. İkinci olarak, problemi çözen bireylerin ortaya çıkan çözümü ya da sonucu içlerine sindirmeleri çözüm şeklinin niteliğini arttıracaktır. Son olarak çözüm şeklinin uygulama sırasında pratik olması çözümün niteliğini arttırmada önemli bir rol oynamaktadır (Bingham, 1983; Solso, 2001).

Bingham da (1983), Dewey gibi problem çözme sürecinin bireyden bireye, problemden probleme göre değişebileceğini, yukarıdaki basamakların hepsinin kullanılmasının mümkün olmayabileceğini ve aynı sırada da gerçekleşmeyebileceğini öne sürmüştür.

D'Zurilla ve Goldfried (1971) ise problem çözme sürecinin 5 aşamada gerçekleştiğini belirtmektedirler;

- 1) Genel yaklaşım; birinci aşamada bireyin, belirli bir çözümü benimsemesi ya da reddetmesini sağlayan, destekleyici ya da engelleyici nitelikte olabilen ve bireyi belirli bir biçimde davranmaya yönelten zihinsel bir eğilim içinde olmasıdır.
- 2) Problemin tanımlanması; bu aşamada birey, problem konusunda bilgi sahibi olmakta, sorunun tanımlamakta ve biçimi ile ilgilenmektedir.
- 3) Seçeneklerin yaratılması; Birey bu aşamada hedef yönelimli bir süreç içinde seçenekleri oluşturmaktadır.
- 4) Karar verme; Birey, eyleme yönelik bir dizi seçenek arasından belirli birini seçeceği bir süreç içinde yer almaktadır.
- 5) Değerlendirme; Bu aşamada birey eylem planını uygulamakta, sonucunu belli bir standartla karşılaştırmakta ya da verilmiş bir standartla uygunluğuna bakmaktadır. Böylelikle bireyin bu aktivitelerden yeni sonuçlar ürettiği ya da eylemlerini durdurma kararı aldığı belirtilmektedir (aktaran, Abikoff, 1979).

Problem çözme işleminde başarının, öncelikle problemin doğru tanımlanması, problemlili durumla ilgili yeterli bilgi sahibi olunması ve zorluğu gidereceği düşünülen çeşitli davranış tarzlarının formüle edilmesi ve en iyi çözüme götüreceği düşünülen seçenekten başlanılması gerektiği ifade edilmektedir. Bu arada bireyin elde ettiği seçenekleri uygulayarak değerlendirdiği ve başarılı olduğu takdirde o yolda devam ettiği aksi halde başka seçeneği uygulamaya koyduğu belirtilmektedir.

Problem çözme sürecinde; birey çözümleme (analiz), bileşim (sentez), tümevarım (endüksiyon) ve tümdengelim (dedüksiyon) olmak üzere bilişsel işleyişlerden yararlanmaktadır.

Bu bilişsel işleyişleri kısaca özetlemek gerekirse;

1. Çözümleme (Analiz): Bir bütünü öğelerine ayırma.
2. Bileşim (Sentez): Çözümleme yoluyla öğelere ayrılmış olan bütünü tekrardan oluşturma.

3. Tümevarım (Endüksiyon): Gözlem, inceleme ve deney yaparak, özel durumlardan, örneklerden ve olgulardan genellemelere ulaşma.
4. Tümdengelim (Dedüksiyon): Zihnin gerçek olarak kabul ettiği yargılardan veya ilkelerden özel hüküm ve prensiplere ulaşma (Köken, 2002).

Greeno (1978) bir çözüme ulaşmada bilişsel işleyişe dayalı olarak problemleri üç temel tipte sınıflandırmıştır. Ancak bazen bir problem durumunda tek bir tipin etken olmadığını diğerlerinin de bu işleyişte etkili olabileceğini belirtmiştir.

1. Neden Olan Yapı (Inducing Structure): Bireyin burada problemin birbiriyle ilişkili olan öğelerine yönelik bir seyri anlaması gerekmektedir.
2. Dönüşüm (Transformation): Bu tip bir probleme sahip olan bireyin bir çözüm elde edebilmesi için nesneleri ya da sembolleri belli kurallara uydurarak değiştirmesi gerekmektedir.
3. Düzenleme (Arrangement): Bir problemi çözmek için bir görevin bütün öğelerinin yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Bir kişiye o görevle ilgili bütün öğeler sunularak bireyin problemi çözebilmesi için tüm öğeleri yeniden düzenlemesi istenir (aktaran, Ellis ve Hunt, 1993).

Tüm organizmaların yaşamlarında sürekli olarak problemlerle karşılaştıklarını ve bunların çözümüyle uğraştıklarını ifade eden Karl Popper (1969) problem çözmenin bir hayatta kalma ve gelişme sorunu olduğunu düşünmektedir. Popper'a (1969) göre problem çözme aşamasında birey, öncelikle yoğun bir şekilde sorun ile yakından ilgilenerek sorunu formüleştirmeyi ve nedenlerini araştırmayı öğrenmesi gerekmektedir. Bireyin bu aşamadaki başarı derecesinin bir sonraki aşamada belirleyici rol oynayacağı belirtilmektedir. Diğer bir deyişle asıl dikkatin olası çözümlerden önce sorunun kendisine yönelmesi gerektiğini, o sorunla bireyin yaşantısında yoğunlaşması ve uğraşmasının gerekliliği üzerinde durulmaktadır. Böylelikle bireyin sorunla ilgili alanı ve sorundan ötesini anlamayı başarabileceği ifade edilmektedir. Bir sorunu anlamaya çalışmanın onun bir parçasını sezinleyerek alt birimleriyle tanışmayı ve birimler arasındaki mantık örüntüsünü anlamayı içermektedir. Sorunu çözmenin sorunu

anlamak demek olduğunu düşünen Popper, sorunu çözmeye çalışırken karşılaşılan başarısızlıkların o sorun üzerinde uzmanlaşmayı sağladığını ifade etmektedir (aktaran, Sungur, 1997). Bingham'ın (1983) da bu düşünceyi destekleyen bir görüşüne göre, çocukları başarısızlık durumuyla karşılaşmaları desteklenmeli ve başarısızlıklarının ne olduğunu anlamaları için serbest bırakılmalıdır. Böylelikle çocuklar problem çözme fırsatlarını yakalayabilecek ve tecrübe edinebileceklerdir (Bingham, 1983).

I.5.3 Alex Osborn'un Yaratıcı Problem Çözme Kuramı

Alex Osborn'un Yaratıcı Problem Çözme Kuramı'na göre problem çözme süreci üç aşamada gerçekleşmektedir.

1. Sorun Bulma (Problem finding): Sorunun bir karmaşa içinden çıkartılarak tanımlanması ve gerekli verilerin toplanmasıyla çözümleme işlemlerine dayalı hazırlığıdır. Bu aşamada geniş odaklı düşünmek daralan biçimde alt sorunların saptanması gerekmektedir.

2. Düşün Bulma (Idea finding): Olabildiğince çok sayıda düşünce ortaya atmayı düşün üretme olarak ifade eden Osborn bu aşamanın düşün üretme ve düşünce geliştirmeyi kapsadığını belirtmektedir. Düşünce geliştirme, ortaya çıkan düşünceleri birbirine ekleyerek, bunları yeniden işleyerek, en uygun sonuca karar verme olarak tanımlanmaktadır.

3. Çözüm Bulma (Solution finding): Çözüm bulma süreci, değerlendirme ve seçme olarak iki aşamada gerçekleşir. Değerlendirme aşamasında çeşitli çözümler sınanır veya başka yollar ile kontrol edilir. Seçme olarak ifade edilen çözümü kabul etme aşaması bir düşünceyi başkaları ile karşılaştırmayı ve onu çözüme ulaştırmayı içermektedir (aktaran, Sungur, 1997).

1.5.4 Problem Çözme Becerilerini Kazandırmada Dikkat Edilmesi

Gereken Noktalar

Çocuklar hemen hemen her gün sosyal ortamlarda çok çeşitli güçlüklerle karşılaşmaktadırlar. Bunların üstesinden gelmeye çalışırken arkadaşlarıyla, öğretmenleriyle ya da otorite figürleriyle problemler yaşayabilmektedirler. Ortaya çıkan problemlerin olumlu ya da olumsuz, yapıcı ya da yıkıcı bir şekilde çözümlenebilmesinde eğitimcilere önemli görevler düşmektedir. Öğretmenlerin çocukları iyi bir donanım içinde hızla gelişen ve değişen yaşama hazırlayabilmesi için öncelikle kendilerini sosyal beceri, empati kurma ve problem çözme becerisi gibi alanlarda geliştirebilmeleri gerekmektedir. Çocuklara elverişli bir ortamın sunulabilmesi için öğretmenlerin ve çalışan personelin, gelişimsel ihtiyaçlarının giderilmesi gerektiği düşünülmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan yöneticilere, öğretmenlere ve bakıcılara, uzmanlar tarafından çeşitli hizmet içi eğitimlerin verilmesi kurum içinde sağlıklı ve verimli insan ilişkilerinin oluşumunu desteklemede ve uygun rehberliğin sergilenebilmesinde oldukça önem taşımaktadır (Catron ve Kendall, 1984; Honig ve Wittmer 1996; Jacops ve GERALYN, 2001). Bingham, (1983) çocukların problem çözme becerilerini geliştirmede öğretmenlerin düşüncelerinin, kişiliklerinin, duygu ve inançlarının önemli bir rol oynadığını belirtmektedir. Bingham'a (1983) göre öncelikle öğretmenin, çocukların okul yaşantısında problemlerle karşılaşabileceklerini ve bunun doğal gelişimin bir parçası olduğuna inanması, çocukların problemlerini çözmek için gerçek bir istek duyması ve çocukların öğrenmelerini gerçekleştirmeleri için uygun ortamları yaratması gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca öğretmenin problem çözme ile ilgili anlayış, tavır ve düşüncelerini çalışarak yenilemesi gerektiğini düşünmektedir (Bingham, 1983).

Bireyin problem çözebilmesi için öncelikle problemle ilgili ön bilgilere sahip olması ve bu bilgileri örgütlemesi gerekmektedir. Öğretmenin öncelikle bu konuda çocuğun doğru örgütlenmiş şemalar oluşturulmasını desteklemesi gerekmektedir. Bu bağlamda çocukların günlük hayatta oldukça sık karşılaştıkları problemlerle ilgili hazır çözüm modelleri oluşturmaları sağlanmalıdır. Bu nedenle, okul yaşantısı içinde karşılaşılan değişik problemlerin iyi birer fırsat olarak değerlendirilmesi ve değişik

özüm önerilerin sınanması ve örnek olarak özölmesi gerekmektedir (Erdem ve Akman, 2002). Problem özme durumlarının desteklenmesi, çocuklarda atılımcılık duygularını harekete geçirmekte, meraklı olmaya teşvik etmekte, bağımsızlıklarını geliştirmekte ve aynı zamanda işbirliği içinde olmalarını sağlamaktadır (Goffin ve Tull, 1985).

Okulöncesi dönem çocuklarının, problemi çözmeden önce problemin farkına varması gerekmektedir. Yetişkinler için problemin farkına varılması oldukça kolay bir süreç gibi algılanabilir. Ancak problemin tanımlanması ve anlaşılması çocuklar için oldukça zordur. Bu aşamada çocukların çözüm için harcadıkları çabalar, problemin doğurduğu sonuçlara odaklanmamalı, problemlerin nedenlerine yoğunlaştırılmalıdır. Örneğin, arkadaşına tekme atan bir çocuğun yarattığı probleme çözüm arayışı, arkadaşına vurma davranışına değil, neden arkadaşına vurduğuna yönelik olmalıdır (Şahin ve Kemren, 1998; Öğülmüş, 2001; Erdem ve Akman, 2002). Okulöncesi dönemde çocuklara problemi bulmaları için yardım edilmeli ancak öncelikle onların kendi kendilerine problemi görmeleri ve anlamaları desteklenmelidir.

Çocukları problem çözmeye teşvik etmek için problemlerin merak uyandırması, anlamlı ve ilgi çekici olması gerekmektedir. Eğer problem çocuğun ilgisini çekemiyor ise yetişkinler tarafından ne kadar iyi hissedilirse hissedilsin bu önemli değildir ve büyük bir olasılıkla da bu problemin çözümü güçleşir. Ayrıca problemlerin çocukların gelişimsel düzeyine uygun olması, çocukların yeteneklerini harekete geçirebilecek, geçmiş yaşantılarındaki deneyimlerini de kullanabilecekleri problemleri kapsamalı gerekmektedir. İyi problemler, farklı zorluk düzeyinde çeşitli çözüm yollarıyla çözülebilen problemlerdir. Çocukların, problemleri çözerken bilgi toplamak için somut adımlar atabilmeleri ve davranışlarının ve çözümlerinin etkilerini gözlemleyebilmeleri, değerlendirebilmeleri gerekmektedir. Çocuklar problemlerini anlayabildikleri takdirde yetişkinlere de ne zaman ve ne çeşit bir yardıma ihtiyaçları olduğu konusunda da fikir verebileceklerdir. Çocukların, yetişkinden yardım almaya ihtiyaç duydukları zamanlar dikkate alınmalı, rehberlik edilmeli ve başarılı olmaları desteklenmelidir (Goffin ve Tull, 1985; Öğülmüş, 2001; Erdem ve Akman, 2002).

Problem, ocuklar tarafından farkına varıldıktan sonra problemleri hakkında konuşmaları için desteklenmelidirler. Örneğin, ‘Seni üzen nedir? Bana söylersen belki

beraberce çözüm yolu bulabiliriz.’ gibi sorular onların problemlerini tanımalarına yardımcı olacaktır. Eğitimciler çocukların problemlerinin farkında olduklarını ve bu problemlerin onlar için ne kadar önemli olduğunu anladıklarını çocuğa hissettirmeli ve onlarla bu empatiyi kurabilmelidirler (Dinçer, 1995; Dinwiddie, 1994).

Genelde yapılan yanlış bir tutum ise yetişkinlerin çocukların karşılaştıkları problemleri onlar için çözmeye çalışmalarıdır. Ancak çocukların karşılaştığı küçük riskler onların kendi problem çözme becerilerini geliştirmede önemli bir fırsattır. Aslında yetişkinler bu davranışı kendileri için yaparlar çünkü böylelikle sorun daha kolay, daha çabuk ve daha az yıpratıcı bir şekilde ortadan kaldırılır. Problem, yetişkin tarafından ortadan kaldırılırken çocuğun değişik çözüm yolları deneyerek problem çözme fırsatları da elinden alınmış olur. Amaç burada, problemin çözülmesi değil, çocuğun problem çözerken geçirdiği süreç ve deneyimdir (Dinçer, 1995). Kendi çözümünü değerlendirebilen çocuk, başarılarının yetişkin tarafından onaylanmasına daha az bağımlı olacaktır. Bu da çocuğun bağımsızlığını ve özerkliğini destekleyecektir.

Çocuklarda problem çözme becerisini geliştirmek için uygulanabilecek diğer yöntem ise bir problem durumunda ya da çocuğun düşüncesi hakkında açık uçlu sorular sormaktır. Böylelikle çocukların düşünmeleri, araştırmaları, hayal etmeleri ve birden çok seçenek üretmeleri desteklenecektir. Açık uçlu sorular sayesinde çocuklar bir durumu farklı bakış açılarından görebilme ve değerlendirebilmek için bir fırsat yakalamış olabileceklerdir (Goffin ve Tull, 1985; Şahin ve Kemren, 1998).

Çocuklar bir konu hakkında tek bir doğru ya da yanlısın olmadığını, arkadaşlarının kendilerinden çok farklı düşüncelere sahip olabileceklerini gözlemleyebilirler. Ayrıca yetişkinin çocuklardan bir sorun hakkında çözüm veya yanıt bulmalarını istemesi de çocukları araştırmaya teşvik edebilecektir (Goffin ve Tull, 1985; Şahin ve Kemren, 1998).

Honig ve Wittmer (1996) tarafından çocukların problem çözme yönünden desteklenmesi için öğretmenlere sunulan bir diğer öneri ise sınıf ortamının çeşitli oyuncaklarla ve öğretim materyalleriyle düzenlenmesi ve karmaşık sınıf aktivitelerinin yapılmasıdır. Böyle ortamların çocukların saldırgan davranışlarını azalttığı, daha barışçı yollar ile işbirliği içinde olmalarını sağladığı belirtilmektedir. Örneğin, küçük oyun alanlarının çocuklarda gerilimi ve kendi aralarındaki kavgaları arttırdığı ifade

edilmektedir. Yapılan araştırmalarda büyük bloklarla, geniş alanlarda oynayan çocukların saldırgan davranışlar sergilemekten ziyade pozitif yönde sosyal problem çözme yeteneklerini sınavacak uygulamalar yaparak öğrendikleri belirtilmektedir. Bununla uyumlu bir diğerk sonuca göre ise küçük alanlarda, büyük bloklarla, kalabalık bir grup içinde oynanan oyunlarda çocukların blokları bir mermi ya da silah varmış gibi yaparak oynadıklarının gözlemlendiğı belirtilmektedir (Goffin ve Tull, 1985; Honig ve Wittmer, 1996).

Günlük yaşam içinde her zaman problem ve çatışma çözme yollarının kazandırılması mümkün olmayabilmektedir. Problem çözme becerileri kazandıracak olan profesyonellerden yardım almak bu becerilerin sistemli bir şekilde öğrenimini sağlayabilecektir. Her ne kadar problem çözme programlarının verimli olduğına ilişkin çalışmaların erken başlaması her zaman daha etkili olsa da, ergenlere ve yetişkinlere de problemleriyle başa çıkmalarını sağlayacak profesyonel yardımlar sunulabilmektedir. Bu alanda yapılmış çok sayıda çalışmanın olduğı görölmektedir (Dinwiddie, 1994; Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2002; Korkut, 2004; Spence, 2003). Etkili yaşamı sağlayan, yaşamın kalitesini arttıran, problem çözme, karar verme ve çatışma çözme becerilerinin öğretilerek daha büyük sorunların oluşmasının ya da var olanların da artmasını önleyen eğitim programlarının okullarda uygulanması gerekmektedir (Dinwiddie, 1994; Korkut, 2004; Shure, 2001a, 2001b). Öğretmenler günlük aktivitelerini problem çözme yönünden geliştirerek çocukların plan yapma, olası sonuçları tahmin etme, davranışların sonuçlarını gözlemleyerek değerlendirme yapabilme gibi becerilerin gelişimini desteklemelidir (Goffin ve Tull, 1985).

Yaratıcı Problem Çözme Programlarında; bireyleri yaratıcı olmaya teşvik ederek, başkalarının düşüncelerine açık, yaşama ve sorunlara karşı duyarlı bireylerin, sorunları fark etmesi, nedenleri saptayabilmesi, onları çözmeye ve sonrada geliştirmeye çalışması desteklenmektedir. Genel anlamda bu programlar, bireylerin, sorunları çözecek, nitelikte yüksek ve özgün düşünce geliştirmesine yardım etmektedir (Goffin ve Tull, 1985; Sungur, 1997; Öğölmüş, 2001).

I.6 Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri

I.6.1 Kişiler Arası Problem Nedir?

İnsanlar gündelik yaşantılarında farklı kişilerle farklı ortam ve sürelerde etkileşime girerler. Toplumsal bir varlık olan insanın başkalarıyla birlikte olması ve etkileşimde bulunmasının doğal bir sonucu olarak kişiler arası problemlerle karşılaştığı belirtilmektedir. Bireyler, kişiler arası etkileşimleri sırasında içinde bulundukları ilişkinin niteliğinden memnurluk duyabilir ya da duymayabilirler. Kişiler arası problem, taraflardan en az birinin, o anki etkileşim biçimi ile ideal etkileşim biçimi arasında fark algılaması, bir gerginlik hissetmesi ve bu durumu düzeltmek için girişimde bulunması ancak girişiminin engellenmesi durumu olarak tanımlanmaktadır (Öğülmüş, 2001). Problem çözme, bireyin bu gerginliği ortadan kaldırmaya yönelik gösterdiği tüm çabaları kapsayan bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir deyişle bireyin sorunu tanımlama ile başlayarak çözüm yollarının denemeye ve çözüm bulmaya kadar olan süreci kapsamaktadır (Öğülmüş, 2001; aktaran, Korkut, 2004). Maurice, Elias ve ark. (1996) eğitim, psikoloji ve felsefe alanlarını incelediklerinde ailelerin ve çocukların kullandıkları sekiz temel problem çözme ve karar verme stratejisi olduğunu saptamışlardır. Bunlar sırasıyla; diğerlerinin duygularını fark edebilme, olayı ya da problemi saptayabilme, hedefi seçme ya da karar verme, alternatif çözümleri genelleme, olası sonuçları genelleme, en iyi sonuca karar verme, engelleri kontrol ederek plan yapma ve geçmişte yaşanan problem çözme ve karar verme süreçlerini düşünerek bu bilgileri gelecekte kullanma, olarak belirtilmektedir (aktaran, Elias ve Tobias, 1996).

Diğer bireyler ile başarılı bir şekilde etkileşime geçmek insan gelişiminin en önemli gelişimsel özelliklerinden biridir. Spence ve Donavan (1998) sosyal yeterliliğin, diğerleriyle kurulan etkileşimde başarılı sonuçlar elde etme yeteneği olduğunu belirtmektedirler (aktaran, Spence, 2003). Diğer bireyler ile birlikte olmayı öğrenmenin önemli bir gelişimsel basamak olduğu ifade edilmektedir (Spence, 2003). Kişiler arası çatışmaların her günkü yaşamın doğal bir parçası olarak kabul edildiği günümüzde,

okul öncesi dönem çocuklarının da işbirliği içinde dostluklar kurabildiği gibi çevresindeki bireyler ile tartışabildiği veya çeşitli problemler yaşadığı gözlenmektedir. Zaman içinde çevresi genişleyen çocukların ilişkileri artarken aynı zamanda problemleri de çoğalmaktadır (Dinçer ve Güneysu, 1997). Farklı yaşlarda farklı kişiler arası problem çözme becerilerinin kazanıldığını belirten Crawford ve Bodin (1996) okul öncesi dönemden 12. sınıfa kadar çocuk ve ergenlerin kazanmaları gereken becerileri 6 grupta listelemiştir. Crawford ve Bodin'e göre kişiler arası problemlerin uyumlu bir şekilde çözümlenmesinde dikkat edilmesi gerekli olan düşünceler aşağıda kısaca özetlenmektedir (aktaran, Öğülmüş, 2001).

- Tarafların işbirliği yaparak iyi niyet çerçevesinde soruna herkesin kazanacağı bir çözüm bulma isteklerinin olması.
- Tarafların sorunların çözümünde birden fazla çözümü olduğuna inanması.
- Bir tarafın kazanması diğer tarafın kaybetmesini gerektirmeden, herkes kazanabilir düşüncesinin var olması.
- Sorunların olabildiğince farklı açılardan değerlendirilebilmek, başkalarının bakış açılarını öğrenebilmek için etkin bir dinleyici olabilmenin başarılması.
- Sorunları güç kullanarak çözmeye çalışmak ve pozisyonlar üzerine odaklanmak yerine sorunlar üzerine odaklanılması.
- Tarafların hem kendi duygularına hem de karşı tarafın duygularına dikkat etmesi, anlamaya çalışması ve uygun tepkiler göstermesi.

Kişiler arası problem çözme becerisi ise yaşamın ilk yıllarından itibaren desteklenmesi gereken, tüm yaşam boyu süren becerilerden biridir. Problem çözme becerileri ile çocuklar çevresiyle iletişim kurmak için gerekli olan becerilerini geliştirerek, arkadaşları ile iyi ilişkiler içinde olmayı ve ilişkilerinde davranışlarından sorumlu olmayı öğrenmektedirler. Ayrıca çocuklar bu beceri ile kendi duyguları ve diğerlerinin duygularını anlamayı, diğerlerinin bakış açısından olaylara bakmayı başarabilirler (Bingham, 1983; Goffin ve Tull, 1985; Shure 1992; Dinçer ve Güneysu 1997). Çocuklar oldukça erken bir dönemde kişiler arası problemlerini becerikli bir biçimde çözmeyi bir kez öğrendiklerinde, bu onların daha sonraki ilişkilerine de yansır

ve tüm yaşam boyu kullanabilecekleri beceriler olarak gelişim gösterir (Bingham, 1983). Çocuklar karşılıklı ilişkilerde problemleri çözebildikleri zaman birey olarak diğerlerinin üzerinde etkililiklerini de değerlendirebilme fırsatını yakalayabilmektedirler (Goffin ve Tull, 1985).

Çocuklar sosyal ortamlarda çeşitli güçlüklerin üstesinden gelmeye çalışırken sosyal becerilerinden ve kişiler arası problem çözme kapasitelerinden yararlanmaktadırlar. Ancak sosyal dünyada bunu başarabilmeleri için öncelikle bazı incelik içeren düşünce ve davranış repertuarlarına sahip olmaları gerekmektedir (Spence, 2003).

Çocukların, çatışmalarıyla ve kızgın duyguları ile nasıl baş edeceklerini, diğer insanları incitmeden nasıl geçineceklerini öğrenmelerinde çocukluk döneminde geçirilen arkadaş ilişkilerindeki yaşantıların çok önemli bir rol oynadığı belirtilmektedir. Normal gelişim süreci içinde çocuklar saldırgan davranışlar göstermeden, arkadaşlarını incitmeden, kızgınlıklarını ifade etmeyi, arkadaşlarıyla yaşadıkları tartışma, hayal kırıklığı veya anlaşmazlıklarının üstesinden gelebilmeyi öğrenebilirler. Böylelikle çocuklar, işbirliği ve olumlu davranışlar içinde arkadaşlıklarını sürdürebilmeyi başarabilirler. Bu dönemde çocuğun kurduğu arkadaş ilişkilerinin kalitesinin, ileride yaşayacağı ilişkilerin niteliği ve uyumu hakkında da bilgi verdiği belirtilmektedir. Ayrıca çocukların problemlerini becerikli bir şekilde çözebilmeleri onların kariyerindeki başarısına, arkadaş ve meslektaşlarıyla yakın ilişkilere girmelerine ve her şeyden önce mutlu bir birey olmalarına katkıda bulunur. Mutlu bir birey tanımının içeriğine bakıldığında insanın kendisi ile barışık olması, çevresi ile iyi ilişkiler kurabilmesi, çatışmaları engelleyebilmesi, kendini gerçekleştirebilmesi yer almaktadır. Çocukların karşılaştığı kişiler arası problemleri çözmeleri onların ruhsal olarak sağlıklı gelişmelerinde de önemli bir rol oynadığı belirtilmektedir (Shure ve Spivack 1988; Özusta, 1998; Spence, 2003). Çocukların, karşılıklı ilişkilerde problemlerini yapıcı bir strateji ile çözmeyi başarıyor olmaları; içinde tuttukları zaman davranış bozukluklarına neden olan öfke, kızgınlık, anksiyete, güvensizlik ve üzüntü gibi duygularından da kurtulmalarını sağlamaktadır. Diğer bir deyişle gelecekte daha ciddi problemlerin oluşmasını önleyici becerilerden biri olarak ifade edilmektedir. Yapılan araştırmalarda zayıf akran ilişkilerinin daha sonraki

duygusal ve zihinsel problemlerin en iyi belirleyicisi olduğu gözlenmiştir (Shure ve Spivack, 1979; 1988; Rogers ve Ross, 1986; Parker ve Asher, 1987; Shure, 1992; Shure, 2001a, Shure 2001b; Spence, 2003).

I.6.2 Kişiler Arası Problem Çözme Becerilerini Kazandırmayı Destekleyen Öneriler

Sağlıklı insan ilişkilerinin temelini atıldığı çocukluk döneminde ebeveynlere ve eğitimcilere önemli görevler düşmektedir. Çocukların kişiler arası olumlu ilişkiler kurmalarında ve karşılaştıkları problemleri çözmelerinde model olmalarının yanı sıra rehberlik etmelerinin gerektiği belirtilmektedir (Bingham, 1983; Goffin ve Tull, 1985; Wittmer ve Honig, 1994; Dinçer, 1995; Beaty, 2000). Ebeveynlerin ve eğitimcilerin çocuklara günlük yaşantılarında problemlerin çözümünde iyi bir model olmayı göstermeleriyle birlikte günlük yaşantılarında yaşadıkları sorunları çözmek için kullandıkları problem çözme stratejilerini çocuklara örnek teşkil edecek biçimde öğretmeleri gerekmektedir. Ancak böylelikle çocuklara, kişiliklerinin temelleri atıldığı bu dönemde nasıl bir birey olmaları gerektiği konusunda bilinçli bir rehberlik etmiş olabilecekleri vurgulanmaktadır (Mc. Dowel ve Parke, 2002). Çocuklara her gün karşılaştıkları kişiler arası problemleri çözmeyi öğrenmelerine destek olabilecek bilişsel yapıyı güçlendirmeye çalışarak, çatışmaların neden olduğu günlük yaşamda karşılaşacakları hayal kırıklıkları ile baş etmeleri sağlanabilir (Shure, 1980; Shure ve Spivack, 1982; Shure, 1992).

Crary (1984) ailelere ve eğitimcilere, çocuklar arasında çatışmayı azaltmada etkili olabilecek dört öneride bulunmuştur. Crary, öğretmenin ya da ebeveynin öncelikle her bir çocukla birebir geçirebilecekleri 20 dakikalık bir zaman diliminin her gün ayırmalarının, saldırgan davranışları ciddi bir şekilde azalttığını belirtmektedir. Ailelerin veya öğretmenlerin çocuğun istediği bir aktiviteyi yapabilecek ek zamanı bulmakta güçlük çekebileceklerini düşündüklerini belirten Crary'e göre ailelerin bu zamanı çocuklarına isteyerek vermeleri durumunda çocukların ailelerinden daha az zaman talep ettiklerini hatta ailelerine daha fazla zaman kaldığını söylemiştir. Bir çok ailenin, çocuklarına eşit davranmaya çalıştıklarını, çocukların ise özel olmayı daha çok tercih

ettiklerini ifade etmektedir. Ailelerin bunu yapmak için çaba göstermelerinden çok çocuklarının yeteneklerini ve ilgilerini dikkatli bir şekilde değerlendirerek onları bu alanlarda geliştirmek için teşvik etmelerini önermektedir. Çocukların tartışıyor olmasının bir anlamda ailenin ilgisini çekmek olduğunu belirten Crary'e göre çocuklar bu yolu kullanarak istediklerine ulaşabilmektedirler. Böyle durumlarda aileler çocukların kendilerinden ilgi istedikleri zaman bunu gelip direkt olarak talep edebilecekleri seçeneklerinin olduğunu hissettirmelidirler. Son olarak Crary, ailelerin çocukların işbirliği içinde davrandıkları zamanlara dikkat ederek ödül ya da bir övgüyle bunu sürdürmeleri için onları desteklemeleri gerektiğini önermektedir (Crary, 1984).

Çocukların kişiler arası ilişkilerinde, problem çözme becerileri yönünden gelişmelerine katkıda bulunan eğitimcilerin öncelikle bu süreçte büyüyen bütün çocukların problemleri olacağı gerçeğini kavraması ve kabul etmesi gerekmektedir. Çocukların kişiler arası problem çözme becerilerinin gelişiminde öğretmenlerin kişisel anlayışları, inanç ve tavırları, başkalarıyla kurdukları ilişkilerin nitelikleri ve çocuklar hakkında edindikleri özel bilgilerin tamamının öğretmenler için zengin bir problem çözme fırsatı olduğu belirtilmektedir (Dinwiddie, 1994; Dinçer ve Güneysu, 1997; Zembat ve Unutkan, 1999).

Janice Beaty (2000) çocukların, öğretmenlerinin sınıftaki bütün çocukların hakkına saygı duyacağını hissetmeye ihtiyaçlarının olduğunu belirtmektedir. Sınıfta problem çıktığı zaman öğretmenin başlangıçta kimin haklı kimin hatalı olduğunu anlamasının güç olduğunu böyle zamanlarda bazı çocukların kendi duygularını ifade etmekte güçlük çekebileceğini ve bu nedenle her bir çocuğu konuşması için desteklenmesi gerektiğini önermektedir. Problem yaşayan çocukların nasıl hissettiklerini sorarak her bir çocuğun diğerinin bakış açısını ve hissettiklerini anlamalarına yardımcı olmalıdır. Bir sonraki basamakta ise bu problemi çözebilme için ne yapılması gerektiği her bir çocuğa sorulmalı ve çözüm üzerinde anlaşma sağlanmaya çalışılmalıdır. Problemin, sonunda çözülme zorunluluğunun olmadığını önemli olanın her zaman tutarlı ve objektif bir şekilde davranabilmek olduğunu belirten Beaty'e göre böylelikle çocuklar, öğretmenin adil davrandığını anlayacak ve ona güven duyabileceklerdir (Beaty, 2000).

Dinwiddie (1994), öğretmenlere, çocukların sosyal problemlerini çözmelerinde yardımcı olabilecek üç öneride bulunmaktadır. Dinwiddie, öncelikle çatışmaların keşiflere yol açtığı ve yaratıcılığı desteklediğinin unutulmaması gerektiği üzerinde durmuştur. Önerilerinden birincisinde, çatışmaların olmasını olağan karşılamak gerektiğini ancak bunların yoğunluğunun ve şiddetinin azaltılması için çocuklara uygun çevresel bir ortam hazırlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Örneğin, sınıf ortamında birden fazla makas, tebeşir vs bulundurulması, çocuklara yeterli büyüklükte ortamın ve zamanın sunulabilmesi gerekmektedir (Dinwiddie, 1994). Çocuklara düşüncelerini ifade edebilmeleri, sorulara cevap bulabilmeleri içinde yeterli zaman verilmesi gerektiği önerilmektedir (Goffin ve Tull, 1985; Wittmer ve Honig, 1994). İkinci öneride ise öğretmenlerin objektif olmaları gerektiğini ve suçlu aramak ya da çocukları suçlamaktan sakınmak gerektiğini belirtmektedir. Öğretmen saldırgan ya da yaramaz çocuğun kim olduğunu belirlemekten çok çocukların davranışlarına, duygularına ve isteklerine odaklanmalıdır. Dinwiddie'nin üçüncü önerisi, çözümünden çok hedefe giden sürece ya da işleyişe odaklanmanın doğru olacağıdır. Ayrıca üç sosyal problem çözme becerisi olarak nitelendirilen; alternatif çözümleri genelleme, anlık sonuçları değerlendirme ve davranışın olası sonuçları hakkında tahminde bulunabilme becerilerinin de öğretilmesi gerektiğini savunmuştur (Dinwiddie, 1994). Çeşitli olası sonuçları genelleyebilen çocukların, problemlerini daha sosyal bir tarz ile çözebilme olasılıklarının arttığı gözlenmektedir (Rogers ve Ross, 1986).

Miller ve Nunn (2001) grup tartışma saatlerinin sınıf içinde ortaya çıkan problemlerin çözümü için beyin fırtınası yönteminin kullanılabileceği ideal bir ortam oluşturduğunu belirtmektedir. Çocukların bu yol ile kendi problemlerini ve arkadaşlarını hayal kırıklığına uğratan problemleri dinleyebildiği ifade edilmektedir. Sınıfta yapılacak problem çözme amaçlı etkili grup tartışma saatlerinin, çocuklara, yapıcı bir şekilde problem çözme öğretilebildiği görülebilmektedir. Bu yöntem ile çocukların sınıftaki arkadaşlarına da farklı çözümler üreterek yardımcı olabildiği gözlenmiştir. Böylelikle öğrencilerin kendi aralarında iletişimlerinin gelişeceğini ve daha iyi düzeyde kişiler arası ilişkiler kurabilecekleri belirtilmektedir (Meacham, ve Emont, 1989; Miller ve Nunn, 2001; Çetin, Bilbay, ve Kaymak, 2002). Öğretmenlere önerilen bir diğer öneri ise sınıf içinde grup etkinliklerine ya da grup oyunlarına yer

vermesidir. Bu yolla özellikle sosyal olarak izole olmuş çocuklar, diğerleriyle nasıl etkileşime geçilebileceğini öğrenebileceklerdir (Rogers ve Ross, 1986). Oyun oynama ile problem çözme arasındaki ilişkiyi inceleyen literatür bulguları oyunun, çocukların problem çözme becerilerini geliştirmeye yardım ettiği yönündedir (Dinçer, 1995).

Moreno tarafından 1946 yılında geliştirilen Sosyo-Drama, dramatik metotları kullanarak grup problemlerini ya da sosyal problemleri çözmek için kullanılabilecek etkinliklerden biri olarak, bir çok araştırmacı tarafından önerilmektedir. Çeşitli drama teknikleri; çocukların problemi anlaması ve her yönüyle problemin araştırılmasının yanında, alternatif çözümlerin üretilmesine yardımcı olmaktadır (aktaran, Patterson, 1982; aktaran, Dinçer, 1995).

I.6.3 Kişiler Arası Problem Çözme Modelleri

Kişiler arası problem çözme becerilerini geliştirmede bilgi temelli yaklaşımlar yerine sosyal bilişsel kurama dayalı kısa süreli müdahalelerin daha etkili olduğu yönünde araştırmaların sayısı fazladır. Son yirmi yıldır psikolojinin alt dallarından olan, günümüz psikoterapi yaklaşımlarının içinde en popüler konumda yer alan bilişsel ve davranışçı yaklaşımın, kişiler arası problem çözme yöntemlerine olan ilgisinin giderek artmakta olduğu belirtilmektedir (Öğülmüş, 2001).

Benson (1995) bu alanda sorun çözme sürecine odaklanma ve performansa odaklanma olarak iki farklı yönelimin olduğunu öne sürmektedir (aktaran, Öğülmüş, 2001). Süreç yönelimli kişiler arası problem çözme becerileri eğitiminde bireyin belli bir durumda en uygun tepkiyi vermesini desteklerken, performans odaklı eğitimlerde belli bir durumda kişinin en etkili tepkiyi göstermesine yardımcı olmak amaçlanmaktadır (Öğülmüş, 2001).

Süreç yaklaşımına önem veren en popüler örnek yaklaşımlardan biri olan D'Zurilla ve Goldfried'in (1969-1971) kişiler arası sorun çözme modeline göre sorun çözme sürecinin dört sıralı aşamada gerçekleştiği belirtilmektedir. İlk aşamada, kişilerin sorunu spesifik ve somut olarak tanımlaması, amacın ve kabul edilebilir sonuçların ortaya çıkarılması gerekmektedir. Bir sonraki aşamada beyin fırtınası yoluyla bireylerin

alternatif çözümler üretmeleri desteklenmektedir. Üçüncü ve dördüncü aşamada ise her bir çözümün sonucu değerlendirilerek, en iyi çözüme karar verilir ve uygulama için plan yapılır. Bu plan uygulanarak sonuçlar değerlendirilir ve beklenen sonuca ulaşıp ulaşılmadığına karar verilir. Bu noktada bireylerin beklenen sonuca ulaşmadıklarını düşündükleri takdirde tekrar başa dönerek süreci tekrarladıkları gözlenmektedir (aktaran, Lochman, Meyer, Rabiner ve White, 1991; aktaran, Öğülmüş, 2001). Camp ve Bash tarafından tanımlanan Sesli Düşünme Model'inin (Think Aloud) de yine sürece önem veren bir yaklaşım olduğu belirtilmektedir. Bireylerden problem çözme basamakları süresince kendilerini yüksek sesle yönlendirmeleri istenmektedir (Sinnott, 1989; aktaran, Öğülmüş, 2001; Spence 2003).

Performansa odaklanan yönelimlerde ise kişilerin problem durumunda yaptıkları davranışları değerlendirilmektedir. Bu programda problem çözme becerileri eğitiminde, kişilerin söyledikleri, nasıl ifadeler kullandıkları, göz kontağı kurup kurmadıkları, ses tonu ve yüksekliği, jest ve mimikleri konusunda da değerlendirildikleri ifade edilmektedir (Öğülmüş, 2001).

Weissberg (2000), Sosyal Problem Çözme (SPS) programında sosyal karar vermeyi ve sosyal problem çözmeyi bir arada kullanarak, hazırlık, öğretimsel aşama ve uygulama olmak üzere üç aşamalı bir program hazırlamıştır. Bu programda; dinleme, yönergeleri izleme, kışkırtmalara direnme, başkalarını kışkırtmaktan kaçınma gibi öz kontrol ve kendini sakinleştirme, arkadaş seçme, ilişkilere özen gösterme gibi sosyal farkındalık becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Elias ve Tobias, 1996; aktaran, Korkut, 2004). Bu programda problem çözmenin davranışsal, duygusal ve bilişsel özellikleri bütünleştirilmeye çalışıldığı belirtilmektedir (Elias ve Tobias, 1996). Öğrencilere sosyal problemle karşılaştıklarında probleme çözüm bulurken aşağıdaki basamakları kullanmaları öğretilmektedir. Bu basamaklar herhangi bir eyleme geçmeden önce dur, sakinleş ve düşün, daha sonra problemi tanımla ve nasıl hissettiğini söyle, pozitif bir hedef belirle, bir çok çözüm düşün, olası sonuçları değerlendir ve en iyi planı yapmaya çalış şeklinde. Bu eğitim programının etkililiğinin değerlendirildiği boylamsal çalışmada eğitim alan öğrencilerin eğitim almayanlara göre hipotetik problemlerde kişiler arası çatışmayı çözmek için daha fazla işbirlikçi (cooperative) çözümler önerdikleri, girişkenliği onayladıkları gözlenmiştir (Elias ve

Tobias, 1996).

Sosyal becerileri geliştiren bir yöntem olan Beceri akışı (Skillstreaming) programının da kişiler arası problem çözme becerilerini de dikkate aldığı belirtilmektedir. Bu programın amaçları arasında sosyal becerilerden olan stresle baş etme, arkadaşlık kurabilme, saldırgan davranmak yerine alternatif davranış geliştirebilme, planlama yapma ve kişiler arası iletişimi güçlendirme vs. yer aldığı ifade edilmektedir (Elias ve Tobias, 1996).

Okul ortamında kullanılmakta olan Çocuk Gelişim Programı (1992), sosyal problem çözme yaklaşımı çerçevesinde etkili örnek programlardan bir diğeri olarak belirtilmektedir. Bu programın, çocukların kendi ihtiyaçlarını tamamen dengeleyen, çeşitli prososyal hareketlerle kaynaştırarak diğer bireylerle işbirliği içerisinde olabilecekleri, diğerlerinin ihtiyaçları ve bakış açıları hakkında daha fazla bilgi edinebilecekleri bir okul ortamı yaratmanın amaçlandığı ifade edilmektedir (Elias ve Tobias, 1996).

Bu programla yapılan boylamsal çalışmalarda da kontrol grubuna kıyasla eğitim alan grubun kendiliğinden bir şekilde prososyal davranışlar gösterdikleri (yardımsever ve destekleyici ve işbirliği içinde olma), kendi ihtiyaçlarını dikkate aldıkları kadar diğerlerinin de bakış açılarını önemsedikleri belirtilirken bu çocukların yalnızlık ve sosyal endişelerinde de bir azalma olduğu gözlenmiştir (Elias ve Tobias, 1996).

Goldfried ve D’Zurilla tarafından Sosyal Problem Çözme (SPS) Modeli doğrultusunda gerçekleştirilen çalışma sonucunda, bireyin etkili bir şekilde problem çözme başaramamasının gerek bireysel gerekse sosyal açılardan negatif sonuçlara yol açtığı belirtilmektedir. Geliştirilen bu model daha sonra Spivack ve Shure’un çalışmalarıyla değiştirilmiştir (Lochman, Meyer, Rabiner ve White, 1991).

1960’lı yılların başlarında Spivack, çocuklar ile yapmış olduğu çalışmalardan elde ettiği mesleki deneyimleri sonucunda, çocukların davranışları hakkında bazı düşünceler geliştirmiştir. Problemleri olan bazı çocuklarla çalışırken onların gerçekten nasıl düşünceleri gerektiğini bilmediklerini gözlemlemiş ve bu doğrultuda problem çözme becerilerini araştırmaya başlamıştır. Spivack ve Levine (1963) yapmış oldukları çalışma sonucunda, IQ seviyesine bakılmaksızın sağlıklı ergenlerin, rahatsızlık tanısı konmuş ergenlere göre arkadaşlık kurma gibi kişiler arası ilişkilerde ‘Sonuca Götüren

Alternatif Yolları Düşünme Becerisi (Means-Ends Thinking)' ve 'Artı ve Eksileri Değerlendirme Düşünce Becerisi (Weighing Prons and Cons)' eğilimlerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu çalışmanın bulgularını değerlendirdiklerinde 'Sonuca Götüren Alternatif Yolları Düşünme Becerisi' ve 'Artı ve Eksileri Değerlendirme Düşünce Becerisi' olmak üzere iki düşünme becerisi tanımlamışlardır (Shure ve Spivack, 1979; Shure, 1999). 1960'lı yılların sonlarına doğru M. Shure ve G. Spivack yapmış oldukları araştırmada, farklı derecelerde davranış problemleri gösteren sağlıklı gençler arasında impulsif ve sosyal içe kapanma ile bağlantılı kişiler arası problem çözme düşünme becerilerinden olan Alternatif Çözüm Düşünme Becerisi (Alternatif Solution Thinking) ve Sonucu Dikkate Alan Düşünme Becerisi'nde (Consequential Thinking) bozukluklar belirlediklerini ifade etmişlerdir (Shure, 1999).

1970'li yıllarda bu alanda çalışmalarına devam eden Shure ve Spivack, Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri Programını pek çok araştırma doğrultusunda geliştirmeye başlamışlardır. Spivack ve Shure'un ard arda yaptıkları çalışmaları sonucunda, sosyal problem çözme yetenekleri ile uyum arasında bir ilişki olduğunu ifade etmişlerdir. Çalışmalarında davranışlar üzerinde odaklanarak birey üzerinde olumlu yönde bir takım davranış değişiklikleri geliştirmeye çalışmak yerine bireyin düşünce süreçleri üzerinde çalışarak davranışları değiştirilebilir düşüncesinden hareket edilmiş ve bu doğrultuda çeşitli müdahale yöntemleri geliştirilmiştir.

1972 yılında Spivack ve Shure, çocukların düşünce biçimlerini ve davranışlarını araştırmaya devam eden bir çalışma daha gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada bir okulda tanı almış ve yaşları 9 ile 12 olan suçlu çocukları yerel okullarda bulunan çocuklarla karşılaştırmışlardır. Bu çalışmada Artı ve Eksileri Değerlendirme Düşünce Becerisi (Weighing Prons and Cons), bu iki grubu ayırmaya da Sonuca Götüren Alternatif Yolları Düşünme Becerisinin (Means Ends Thinking) bu ayırmayı yapabildiğini gözlemlemişlerdir (aktaran, Shure, 1999).

Shure ve ark. 1976 yılında yapmış oldukları çalışmanın sonucunda da sağlıklı insan ilişkilerini destekleyen bir dizi kişiler arası problem çözme becerisi olduğunu belirleyerek çeşitli boylamsal çalışmalar doğrultusunda araştırmalarını zenginleştirmişlerdir (Shure ve Spivack, 1980).

Spivack ve Shure 1977 yılında, annelerin problem çözme yetenekleri ve

çocuklarına gösterdikleri davranışları üzerine bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmada Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Eğitimi annelere öğretmişler ve anneler üç ay süresince çocuklarına bu eğitimi uygulamışlardır. Çalışma sonucunda hem annelerin hem de çocukların kişiler arası bilişsel problem çözme yeteneklerinde bir gelişme saptanmıştır. Bu çalışmada annelerin düşünce biçiminin ve çocuk yetiştirme stilinin değiştiği belirtilmektedir (Spivack ve Shure ve Jaeger, 1971; Spivack ve Shure, 1977; Shure ve Spivack, 1979).

Shure ve Spivack 1980 yılında yapmış oldukları çalışma sonucundan kreş dönemindeyken eğitim alan deney grubu, kişiler arası bilişsel problem çözme becerilerinden olan üç farklı düşünme becerisi; alternatif çözüm düşünme becerisi (alternatif solution thinking) ve sonucu dikkate alan düşünme becerisi (consequential thinking) ve nedensel düşünme becerisi (causal thinking) gelişme gösterirken anaokuluna devam etmekte olan deney grubu iki farklı beceride; alternatif çözüm düşünme becerisi (alternatif solution thinking) sonucu dikkate alan düşünme becerisi (consequential thinking) ilerleme göstermiştir. Sonuç olarak kişiler arası problem çözme becerileri eğitimi almış olan her iki deney grubundan kişiler arası alternatif çözümler üretme yeteneklerinde (alternative solution skills), sosyal uyumun gelişmesiyle bağlantılı olarak önemli boyutta bir yükselme tespit edilmiştir. Özellikle anaokulu döneminde olan deney grubunda nedensel düşünme becerisinin (causal thinking) davranışsal uyum üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu belirtilmektedir. Özel düşünce yetenekleri ayrılaşmaya başladığında küçük çocukların sahip olduğu davranışlar üzerinde önemli etkiye neden olan beceriler belirlenir ve bu becerilerin gelişimi erken yaşta sağlanabilirse, sağlık ve sosyal açıdan uyumlu, kişiler arası problemlerini çözebilen bireyler yetiştirilebileceği ifade edilmektedir (Shure ve Spivack, 1980). Araştırmacılara göre 4 yaş gibi erken bir dönemde çocukların yetişkinler ve akranlarıyla birlikteyken karşılaştıkları tipik kişiler arası problemleri çözmede kullandıkları bilişsel yeteneklerdeki farklılıkları belirlemek mümkün olabilmektedir (Shure, Spivack ve Jaeger 1971). Ayrıca bu yeteneklerden sonuca götüren sıralı düşünme (Means ends sequential planning) biçiminin, 8 yaşından itibaren davranışları etkilediği, alternatif çözüm (alternative solution) ve sonuçsal düşünme (consequential) becerisinin ise 4-12 yaş arasında çocuklarda sosyal uyumun belirleyicisi

olduğu ifade edilmektedir (Shure, 2001b). Bunlara ek olarak araştırmacılar bu yetenekleri, normal çocukları farklı boyutlarda davranışsal güçlükler gösteren veya göstermeyen çocuklardan da ayırt edebildiğine dikkat çekmişlerdir. Günümüzde bu yaş dönemindeki çocuklarda ölçümü yapılmakta olan kişiler arası problem çözme becerilerinin, yetişkinlikte sosyal uyumun ve kişiler arası becerilerin önemli belirleyicileri olarak değerlendirilmesi gerektiği üzerinde durulmaktadır (Shure ve Spivack, 1980).

Meyarech ve Kramarski (1993) sosyal ortamların bilişsel problem çözme becerilerinin gelişmesinde etkili olduğunu, planlama ve tasarlama yapabilme yeteneği ile de bağlantılı olduğunu ifade etmektedir. Alternatif düşünme ve sonuçsal düşünme becerisinin, alternatifleri yorumlayabilme ve negatif sonuçlarla baş edebilmede etkili olduğunu bununla bağlantılı olarak bu becerilerin, kullanışlı çözümlerin habercisi olarak değerlendirilebileceğini önermektedir. Sosyal bilişsel yaklaşımların üst düzey bilişsel düşünce yeteneklerinin gelişmesine katkıda bulunduğu belirtilmektedir (aktaran, Kar ve Kar, 2002).

Özetlemek gerekirse Shure ve Spivack, çalışmaları sonucunda küçük çocukların sosyal uyumlarını yönlendirmede belirli bilişsel yeteneklerin önemli bir rol oynadığını ifade etmişlerdir. Bu becerilerin psikometrik ölçümlerini geliştirmeye ve bunların psikopatolojiyle olan ilişkisini tanımlamaya çalışmışlardır. Sosyal problemleri çözmede kullanılan patolojik ve normal örneklemi birbirinden ayıran bu beceriler; alternatif çözüm düşünme becerisi, (alternatif solution thinking)/sonucu dikkate alan düşünme becerisi (consequential thinking)/sonuca götüren alternatif yolları düşünme becerisi (means-ends thinking)/ve artı ve eksileri değerlendirme düşünce becerisi (weighning pros and cons) olarak belirlenmiştir.

Alternatif Çözüm Düşünme Becerisi:

Alternatif Çözüm Düşünme Becerisi birbiriyle bağlantılı sıralı planlar yapmak yerine bir probleme alternatif çözümler üretebilme yeteneği olarak ifade edilmektedir. Diğer bir deyişle çocuğun belli bir problemi çözmek üzere geliştirdiği farklı çözümlerdir. Örneğin arkadaş olabilmek için bir çocuk şöyle bir çözüm önerebilir 'bir parti verirsin ve oraya pek çok çocuk davet edebilirsin'. Yapılan araştırmalarda sınıf

arkadaşlarına göre daha fazla uyumlu ve sosyal açıdan daha çok yetenekli olan çocukların alternatif çözüm sayılarının daha fazla olduğu saptanmıştır.

Sonucu Dikkate Alan Düşünme Becerisi:

Sonucu Dikkate Alan Düşünce Becerisi çocuğun kendi davranışının yol açacağı sosyal sonuçları öngörebilme ve sonuçları dikkate alabilmeyi kapsayan bir düşünme becerisidir. Diğer bir deyişle, belirli ortamlarda olabilecek olan farklı şeyleri düşünebilme yeteneğidir. Örneğin; Faruk, Şafak'ın evindeyken Şafak'ın ona bakmadığı bir anda Şafak'ın topunu cebine koyar ve onu evine götürür. Bu cümle okunduktan sonra çocuklara daha sonra ne olabileceği sorulduğunda daha uyumlu olan gençlerin daha fazla ilgili (Şafak annesini ya da polis çağırarak) ve empatik sonuçlar (Faruk Şafak'ın topunu adığını düşünerek kendisini kötü hissedecek) önerdikleri belirtilmektedir.

Sonuca Götüren Alternatif Yolları Düşünme Becerisi:

Bu tip düşünme becerisi kişiler arası amaca ulaşabilmek için kullanılabilen bir yetenektir. Diğer bir deyişle sonuca ulaştıran alternatif yolları düşünme yeteneğidir. Bu yaklaşım ile kişi hedefe ulaşmak için belirli bir sıra içinde adım adım planlama yapar. Örneğin arkadaş olmak için çocuk şu öneri de bulunabilir. 'Öncelikle grubun lideri ile konuşurum ve ona nasıl basketbol oynadığımı gösteririm...'. Bu basamakta kişi daha sonra bu hedefe ulaşmada potansiyel güçlükleri belirlemeye ve hedefe ulaşmanın ne kadar zaman alacağını değerlendirmeye çalışır. Bu örnekte grup lideri basketboldan hoşlanmıyor olabilir. Bu durumda atılacak diğer bir adıma karar verir. Bu çocuk bir antreman saatinde arkadaş olmak istediği grubun önünde performansını sergileyerek çeşitli sayılar atarak grubun dikkatini çeker ve onlardan gelen istek üzerine onlara bunu öğretip onlarla arkadaş olmayı planlayabilir (Shure, Spivack ve Jaeger, 1971; Shure ve Spivack, 1979; 1982; 1988; Erwin, 1994; 1992; Shure,1999; 2001a; Özusta, 1998).

Kişiler arası problemlerin çözümünde yetersizlikler yaşayan bir çocuğun sosyal ortamlarla etkileşime geçecek olası alternatif yolları düşünmesi, bu alternatiflerin olası sonuçlarını değerlendirmesi ve sosyal ortamdaki güçlüğün varlığını belirlemesi

gerekmektedir. Bunları gerçekleştiremeyen çocuğun sosyal ortama uygun yanıt verme olasılığı düşük olacaktır (Spence, 2003).

Artı ve Eksileri Değerlendirme Düşünce Becerisi:

Kişiler arası bir eylem için harekete geçilip geçilmeyeceğine karar vermek için kullanılan bir yetenektir. Örneğin, sınavdan önce bir gece partisine gitmek isteyen bir kişinin bunun için karar verirken geçirdiği düşünsel süreç olarak belirtilebilir. Kişi şu şekilde düşünebilir; eğer partiye gidersem arkadaşlarımı görebilir ve eğlenebilirim ancak bu durumda sınavdan kalabilir ve zor duruma düşebilirim ya da şöyle düşünebilir, daha çok zamanım var bu testten çalışarak iyi puan alabilirim ama eğer gitmezsem yakında buradan gidecek olan güzel kızları kaçırabilirim. Çocuk, alternatifleri üretip bunların sonrasında oluşacak olan sonuçları değerlendirerek problemleri daha önceden görebilir ve gerekli olan çözümü geliştirebilir (Shure, Spivack ve Jaeger 1971; Shure ve Spivack, 1979; 1982; 1988; Erwin, 1994; Shure, 1992; 1999; 2001a; Özusta, 1998).

Spivack ve Shure'un bu olumlu bulguları diğer araştırmacıların da benzer çalışmaları tekrarlamalarına ve çalışmaları genişletmelerini sağlamıştır. Ricket ve ark.(1982) yapmış oldukları çalışmalarda, Spivack ve Shure'un elde ettikleri sonuçlardan daha az başarılı sonuçlar aldıklarını ifade etmelerine rağmen Sosyal Problem Çözme (SPS) eğitimi almış çocukların daha fazla sayıda alternatif çözümler ve sonuçlar ürettikleri gözlenmiştir.

Ancak bazı araştırmacılar da bu gelişmelerin SPS eğitimi ile ilişkisi bulunmadığını düşündüklerini belirtmektedirler (Lochman, Meter, Rabiner ve White, 1991). Allen ve ark. 1976 yılında 3 ve 4. sınıflara SPS eğitimini uyguladıkları çalışmalarında, eğitim alan çocukların alternatif çözüm sayılarında bir artış gözlemlediklerini ancak akran ve öğretmen tarafından yapılan değerlendirmelerde ise bir değişiklik gözlenmediği ifade edilmektedir. Gesten ve ark. 1981-1982 yılları arasında yaptıkları üç farklı çalışmada, SPS eğitimi verdikleri çocukların bazı sosyal yeteneklerinde gelişmeler belirlediklerini ancak davranış değişimleri hakkında kesin sonuca ulaşamadıklarını savunmuşlardır. Daha farklı çalışmalar ile SPS yeteneklerinin belirlenmesi ve problem davranış tiplerinin değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır (aktaran, Lochman, Meter, Rabiner ve White, 1991).

Başlangıçta Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Becerileri Programı (Interpersonal Cognitive Problem Solving Program (ICPS)) olarak tanıtılan bu programın adı daha sonra Ben Problem Çözebilirim (BSÇ)) (I Can Problem Solve (ICPS)) olarak değiştirilmiştir. Shure tarafından 1992 yılında yayınlanan Ben Problem Çözebilirim Programı (I Can Problem Solve), kişiler arası problem çözme becerilerinin gelişimini destekleyen temel bir müdahale programı olarak tedavi edici ve önleyici amaçlar doğrultusunda kullanıldığı belirtilmektedir. Problem çözme becerilerinin öğretimi üzerine en çok üzerinde araştırma yapılan programlardan biri olduğu belirtilen bu programın etkinliği araştırmalar ile kanıtlanmıştır. Bu eğitimi alan çocukların zorla istediklerini almak yerine paylaşmayı, kavga etmek yerine duygularını ifade etmeyi, içine kapanıp surat asmak yerine kendini ifade etmeyi tercih ettikleri gözlenmiştir. Bu eğitimi okul öncesi dönemde alan çocukların, almayan çocuklara kıyasla daha az problemleri olduğu ifade edilmektedir (Öğülmüş,2001).

Bu program yaklaşık 25 yıldır farklı şehirlerdeki okullarda yapılan kapsamlı çalışmalar ile test edilmiş ve uygulanması desteklenmiş bir programdır (Shure,1992). 1982 yılında Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Becerileri Programı Uluslararası Ruhsal Sağlık Derneği tarafından Lela Rowland Önleyici Ödülü almıştır. 1986 ve 1993 yıllarında Amerikan Psikologlar Derneğinde (APA) iki önleyici çalışma grubu tarafından model program olarak tanınmıştır. 1997 yılları arasında Amerika'da Orta Atlantik Bölgesinin 5 eyaletinde İnsan Kaynakları ve Sağlık Bölümü tarafından en üst düzeyde 6 şiddet önleyici program arasında yer almıştır (Shure, 1999). Greenberg, Domitrovich ve Bumbarger 2001 yılında yaptıkları derleme çalışmasında olumlu gelişmelerin elde edildiği 34 etkili müdahale programı belirleyerek tanımlamışlardır. Bu 34 programın içinde Kişiler Arası Problem Çözme Becerisi Eğitiminde yer aldığını belirtmektedir (aktaran, Greenberg, Domitrovich ve Bumbarger 2003).

Programın amacı; çocuklara, kişilerle olan problemlerini önlemek veya çözmeye yardım etmek için kullanabilecekleri düşünme yöntemlerini öğretmektir. Bu programda çocuklara problem durumu ile karşılaştıklarında ne yapacakları söylenmemektedir. Çocukların problem hakkında düşünceler geliştirmeleri desteklenerek probleme uygun olabilecek çeşitli çözümler üretmeleri sağlanmaktadır. Program, çocuklara hem nasıl düşüneceklerini hem de kendi fikirlerini nasıl değerlendirebileceklerini öğretmektedir.

Dolayısıyla bu programın çocuklara ne düşünmeleri gerektiğinden ziyade nasıl düşünmeleri gerektiğini öğreten bilişsel bir yaklaşım olduğu belirtilmektedir (Shure, 2001a; Ogilvy, 1994). Programda çocuklara kendi başlarına düşünmeleri için rehberlik edilmektedir. Çocuklara hangi davranışın hangi olaya neden olabileceği, insanların farklı duygular hissedebileceği ve bir problemi çözmek için birden fazla çözümün olduğu öğretilmektedir (Shure ve Spivack, 1980). Böylelikle çocuklar yaptıkları ile ilgili nasıl düşünmeleri gerektiği konusunda bağlantı kurmayı öğrendiklerinde diğer bireylerle olan birlikteliğe daha fazla önem vererek, iyi bir işbirliği ve paylaşım için gereklilikleri yerine getirebilmektedirler (Shure, 1992).

Araştırmalarda bu programın, okul öncesi kadar erken bir dönemi kapsayacak şekilde çocukların düşünce ve davranışları üzerinde etkili olduğu bulunmuştur (Shure ve Spivack, 1982; Shure, 2001a; aktaran, Ang, 2003). ICPS programı, öğretmenler tarafından rahatlıkla sınıf ortamına ya da farklı bir yapıya adapte edilerek uygulanabilmektedir. Yukarıda da söz edildiği gibi bu programda çocuklara çözümler, neden-sonuç bağlantıları kesinlikle söylenmemektedir. Bundan ziyade çocukların, kendi başlarına bir çok çözüm üretmeleri desteklenmektedir. Çocukların kendilerini tanımlamaları için gerekli olan desteği vermekle birlikte, çevrelerindeki bireylerin nasıl hissedebileceği ve ne yapabileceği hakkında fikirler geliştirebilmelerine ve diğerlerinin bakış açısından olayları değerlendirebilmelerine yardımcı olacak beceriler de kazandırılmaya çalışılmaktadır (Shure, 1992; aktaran, Honig, 1982). Ayrıca programın, çocukların her gün karşılaştıkları problemleri şiddet içermeyecek, çeşitli yollar düşünerek çözmelerinde yardımcı olduğu belirtilmektedir. Diğer bir deyişle kişiler arası ilişkilerde şiddeti engelleyici etkili bir program olarak kullanılmaktadır. Yapılan araştırmalar bu programın çocukların kişiler arası problemleri çözmeyi öğrenmelerinde yardımcı olmakla birlikte onların yaşamlarının ileri dönemlerinde ortaya çıkabilecek, daha ciddi problemlere yol açabilecek antisosyal davranış biçimlerini (örneğin madde kullanımı, şiddet, depresyon gibi) engellemede de başarılı olduğu savunulmaktadır (Shure, 1992; 2001a; Spence, 2003).

1.6.4 Kişiler Arası Problem Çözme Becerilerinin Kazandırılmasında Okul Öncesi

Eğitimin Önemi

Çocukların kişiler arası problem çözme becerisini kazanmasında, okul öncesi dönemde aldıkları eğitimin içeriği ve kalitesinin çok önemli olduğu ifade edilmektedir (Shure, 1992; Dinçer, 1995; Dinçer ve Güneysu, 1997; Schweinhart ve Weikart, 1998; Zembat ve Unutkan, 1999, Shure, 2001b). Okul öncesi eğitim kurumları ise çocukları kendi yaşlıları ile bir araya getirerek çocuklara hem arkadaşlarıyla etkileşim ve iletişim içinde olmalarında hem de birlikte etkinliklerde bulunmalarında olanaklar sağlamaktadır. Doğal yaşamın bir parçası olmayı hedefleyen okulöncesi eğitim kurumu, çocuklara kişiler arası problemlerin ortaya çıkması için doğal bir ortam yaratıp, sosyal becerilerini geliştirmeleri için çeşitli fırsatlar sunmaktadır (Zembat ve Unutkan, 1999; Çağdaş ve Seçer, 2002). Bu bağlamda okul öncesi eğitim programlarının temeli, sağlıklı insan ilişkilerinin gelişmesine dayalı kişiler arası problem çözme becerisini kazandıracak etkinlikler ile beslenmelidir. Okul öncesi dönemde yukarıda sözü edilen nedenlerden dolayı kişiler arası problem çözme becerilerini geliştirebilecek esnek çocuk merkezli bir eğitim programına ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim süreci içinde okulların, genç bireyleri yetiştirirken sadece temel olarak onların akademik başarılarını arttırma sorumluluğu ile yetinmeyerek, sosyal ve kişiler arası problemlerini çözebilen bireylerin, topluma kazandırılması da hedeflerinin arasında olması gerekmektedir. Yapılan araştırmalar sonucu giderek çoğalan verilere göre sosyal alanlarda yeterlilik akademik başarıyı arttırmakta ve daha nitelikli bir eğitimin yolunu açmaktadır .

Okul öncesi eğitim programlarının temeli sağlıklı insan ilişkilerinin gelişmesine dayalı kişiler arası problem çözme becerisini kazandıracak etkinlikler ile donatılmalıdır. Okul öncesi dönemde yukarıda sözü edilen nedenlerden dolayı kişiler arası problem çözme becerilerini geliştirebilecek esnek çocuk merkezli bir eğitim programına ihtiyaç duyulmaktadır (Shure, 1992; Dinçer ve Güneysu, 1997; Schweinhart ve Weikart, 1998).

Uzun yıllardır çocukları çok boyutlu geliştirmesi beklenen çeşitli eğitim

programlarını incelediğinde farklı eğitim programlarının olduğu görülmektedir. Bu yaklaşımlar literatürde geleneksel ve çağdaş eğitim yaklaşımları olarak ikiye ayrılmaktadır (Temel, 1996; Temel ve Dere, 1999). Geleneksel eğitim yaklaşımında öğretilmek istenen konular önceden saptanır. Öğretmen öğrenmeyi kontrol eden, düzen ve sessizliğe önem veren bir rol oynar. Çoğu zaman sözel bir anlatım vardır. Çocuklar ise bu eğitim sırasında pasif bir tutum içinde verilenleri almak, söylenenleri yapmak ve anlatılanları öğrenmekle yükümlüdür. Öğretmen tarafından sunulan bilgilerin öğrenciler tarafından tekrarına dayanan bu eğitim sürecinde öğretilenler kısa zaman içinde unutulmakta ve öğrencilerin öğrenme merakı ve yaratıcılık gibi özellikleri köreltilirken ezbercilikleri desteklenmektedir. Bu eğitim sistemiyle kalıcı ve gerçek yaşamda kullanılabilir öğrenmelerin gerçekleştirilememesinin yanı sıra öğrenciler okuldan ve öğrenmekten soğumaktadırlar. Hızla değişen dünyaya ayak uydurabilmek ve öğrencilerin çok yönlü gelişmesini sağlayabilmek için eğitim sistemlerinin de kendisini yenilemesi gerekmektedir (Temel, 1996; Temel ve Dere, 1999).

Eğitimde yeni yaklaşımların 16. yüzyılda ortaya çıktığı 20. yüzyıla kadar sistemli bir şekilde gelişmeye devam ettiği gözlenmektedir. 1900'li yıllardan itibaren Pestalozzi, Frobel, Montessori, Dewey, Piaget ve Vygotsky çağdaş eğitim yaklaşımına önemli katkılar sağlayarak, günümüzde okul öncesi eğitiminde göz önünde bulundurulması gereken temel prensiplerin belirlenmesinde etkili olmuşlardır. Dewey, eğitimde yaparak, yaşayarak ve öğrenme prensibini benimseyerek, çocuk merkezli okul fikrini ortaya atmıştır. Eğitim anlayışında zihinsel faaliyetlere ve sosyal etkileşime önem vermiştir. Montessori, çocuğun iç potansiyelini sergileyebileceği sevgi dolu bir atmosferde yetişmesi düşüncesine katılarak bu potansiyeli ortaya çıkartabilecekleri uygun ortamların hazırlanması gerekliliği üzerinde durmuştur. Çocuğun kendi faaliyetlerini kendisi seçebilecek ve uygulayabilecek kadar serbest olmasını savunmaktadır. Günümüzde özellikle Amerika'da ve dünyanın çeşitli ülkelerinde Piaget'in Zihinsel Gelişim Teorisinin temellerine dayanılarak hazırlanmış okul öncesi eğitim programlarının olduğu bilinmektedir. Piaget'ye göre eğitim programının çocukların öğrenmeye hazır oluşlarına duyarlı, bireysel farkları göz ardı etmeyen ve keşfetmeye dayalı uygun bir öğrenme ortamı içinde gerçekleşmesi durumunda, çocukların hem zihinsel hem de sosyal gelişimleri olumlu yönde etkilenmektedir.

Piaget'in teorisinde çocuğun çevreyle etkileşimi temel alınmaktadır. Piaget'in öne sürdüğü çocuk büyümeye devam ettiği sürece çevresi genişler ve bu çevre ile kurduğu deneyimleri sayesinde toplum kurallarını da zihinsel kapasitesi içinde yorumlayarak toplumla barışık sosyal bir birey olarak gelişimini sürdürür görüşü, çeşitli çağdaş eğitim yaklaşımlarının gelişiminde etkili olmuştur (Oktay, 2000; Açıköz, 2002).

Çağdaş eğitim yaklaşımlarına göre eğitim, bireysel ve çocuk merkezlidir. Çocukların yaşantı ve ilgileri doğrultusunda değişime açık esnek programlar uygulanır. Öğretmenler ise öğretici değil, bir rehber olarak programda görev alırlar. Çocuklara öğrenme sürecinde aktif kılacak çeşitli fikirler ve açık uçlu sorular sorarak, bazı şeyleri kendi başlarına keşfetme ve seçim yapma özgürlüğü sağlanırken yaratıcı olmaları da desteklenir. Çağdaş yaklaşımlarda çocuklar bağımsız olarak hareket etmekte, araştırmakta, ne yapacaklarına ve nasıl yapacaklarına ve hangi malzemeleri kullanacaklarına kendileri karar vermekte, nesneleri özgür bir biçimde kullanmaktadırlar. Diğer bir deyişle çocuklar kendilerine sunulan bilgi ve becerileri alıp etkin öğrenme yöntemini kullanarak bilgiyi araştırırlar, keşfederler, kendine özgü stratejilerle işleyerek yeni anlamlar çıkarıp, bilgiyi dönüştürerek yeniden üretirler. Bu yaklaşımlarda çocuklarda bilimsel tutum, yaşam boyu öğrenme alışkanlıkları, etkili kişiler arası ilişkiler, etkili düşünme, öğrenme ve yaşama becerileri gibi çeşitli niteliklerin kazandırılması amaçlanmaktadır (Temel, 1996; Temel ve Dere, 1999; Açıköz, 2002).

Piaget'in teorisine dayanılarak hazırlanmış okul öncesi eğitim programlarından biri de High Scope Eğitim Yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda da çocukların en etkili öğrenmeyi, kendi faaliyetlerini tasarlarlarken ve yürütürken gerçekleştirdikleri savunulmaktadır. Dolayısıyla eğitimde çocukların çalışmalarını kendilerinin kişisel ilgileri doğrultusunda seçmeleri ve düzenlemeleri sağlanarak öğretme gerçekleştirilmektedir. Böylelikle de planlama ve seçme özgürlüğü olan çocuklar, soru sorma ve cevaplama, problem çözme becerileri kazanırlar. Programda öğretmenle çocuk etkileşimi karşılıklı konuşmaya dayanan bir süreçte gerçekleşir. Yine bu programda çocukların düşünme yetenekleri geliştirilerek ve karşılıklı ilişkilerde yaşadıkları çelişki ve çatışmaları çözmeleri desteklenerek kişiler arası problem çözme becerileri geliştirilir. Programda aile ile sürekli bir etkileşim içinde hareket edilir. Yapılan

etkinlikler ve çocukların gelişim düzeyleri hakkında aileler bilgilendirilir ve ailelerin eğitime katılımı sağlanır (Graves, 1987; Schweinhart ve Weikart, 1998).

Pestalozzi, Frobel, Dewey gibi bir çok araştırmacının görüşlerinden etkilenerek geliştirilmiş okul öncesi eğitim yaklaşımlarından biri olan Reggio Emilia yaklaşımında ise bilişsel yön üzerinde durulmakla birlikte duygulara da önem verilmektedir. Bu yaklaşımda duygusal hedefler belirsizlikten arındırılmakta, çocuk-yetişkin, çocuk-çocuk iletişimine ağırlık verilmektedir. Çocuklara somut yaşantılar sunularak yeni keşifler yapmalarına olanaklar sağlanmaktadır. Bu program bütün katılımcılar arasında yoğun ilişkileri içermekte, işbirliğini desteklemekte, bireysel ve grup olarak araştırmayı vurgulamakta olup, sevgi üzerine kurulu, iletişimde iki yönlü sürece önem veren bir yaklaşım takip edilmektedir. Bu yaklaşımda çocukların çevresiyle aktif bir etkileşim içinde olmaları sağlanarak, çocukların merak ve yaratıcılıkları desteklenmekte böylece eğitimsel yaşantılar içinde problem çözme becerileri geliştirilmektedir. Reggio Emilia'nın okul öncesi eğitim yaklaşımında bütün çocukların geleneksel eğitim yaklaşımından farklı olarak kişiler arası ilişkileri temel hedef olarak alınmıştır. Okullar karşılıklı ilişkilerin olduğu bir sistem olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla çocuklar tek başlarına algılanmayıp diğer çocuklar, ailesi, öğretmenleri ile ilişkileri içerisinde bir bütün olarak değerlendirilmektedir. Diğer bir deyişle okulun temel amacı sosyalizasyonu kolaylaştırmak olmuştur. Bu temel amaç çocukların akranlarıyla ve yetişkinlerle ilişki kurarak hem kendi hem de başkalarının benliklerinin güçlenmesine de hizmet etmektedir. Bu yaklaşımda çocuklar, öğrenmelerinde, sosyal etkileşimlerde, çevrenin getirdiği her türlü sorunu çözmede gerekli olan ilgi, merak, potansiyel ve hazır bulunuşluğa sahip bireyler olarak değerlendirilir. Bu yaklaşımda, çocuklar arası etkileşimin çocukların sosyal, duygusal, iletişimsel ve bilişsel davranışları etkilediği görüşü doğrultusunda hareket edilmektedir. Bu yaklaşıma göre çocuklar arasındaki her bir etkileşim, farklı tepkiler yaratabilmektedir. Bu etkileşimler çocukların kişilerle ilişkileri, onları dinleme, anlama, sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerinin gelişimini desteklemektedir. Bu nedenlerle iletişime dayalı eğitim yaklaşımını gerçekleştirmek amacıyla etkili iletişimlerin kurulabilmesi için üç ya da dört çocukta oluşturulmuş küçük grup etkinlikleri düzenli olarak eğitim süreci içerisinde uygulanmaktadır (Temel, 1996; Temel ve Dere, 1999; Hewett, 2001).

Reggio Emilia programında uygulanan eğitim ileri düzeyde yapılandırılmış değildir. Öğretmenlerin, projelerin geliştirilmesinde etkili olabilecek hipotezleri ve genel amaçları belirleyerek çocukları sürekli araştırma üzerine sevk ettikleri belirtilmektedir (aktaran, Hewett, 2001). Projeler ve diğer ilgili konularla geliştirilen çalışmalar çocukların mantıklı düşünme, karar verme ve problem çözme becerilerinin gelişmesinde rol oynamaktadır (Seçkin ve Koç, 1998).

Okul Öncesi Eğitimi Geliştirme Derneği, Türkiye’de okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması, dünyada bu konu ile ilgili yapılan çalışmaların izlenmesi, farklı uygulama modellerinin incelenerek bunların Türkiye’de uygulanması amacıyla 10 Şubat 1967 tarihinde kurulmuştur. Ayrıca 1992 yılında Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde bir Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Bu tarihten itibaren çalışmakta olan bu kurum, üniversiteler ve diğer ilgili kurum ve kuruluşların katılımıyla farklı yaş gruplarının gelişim düzeyine uygun bir program geliştirmek amacıyla çalışmalara başlamış ve 1994-1995 öğretim yılında yeni bir programı uygulamaya koymuştur. Bu program okul öncesi dönemdeki çocukların (0-6 yaş) çok yönlü gelişmelerini ve temel davranışların kazandırılmasını esas alan çocuk merkezli aktif öğrenme ilkesine dayalı olarak geliştirilen ilk programdır (Oktay, 2000). Böylelikle, konu hedefli eğitim programı uygulamasından vazgeçilmesi için yeni bir uygulama sınanmıştır. En yaygın şekilde uygulanmaya başlanan bu program Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü ve üniversiteler tarafından yapılan çeşitli etkinlikler ile tanıtılmaya çalışılmıştır. 1994 yılından itibaren uygulanmakta olan bu program hakkında geri bildirimlerde öğretmenlerin hala konu öğretimine önem veren bir yaklaşım içinde oldukları gözlenmiştir. Öğretmenlerin program kapsamında hedeflere ve kazanılması beklenen davranışlara yeterince odaklanamadıkları saptanmıştır. Bu nedenle 2002 yılında programın geliştirilmesi amacıyla Anaokulu ve Anasınıfı Programları “36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı” olarak günümüzün gereksinimleri göz önünde bulundurularak yeniden düzenlenmiştir. Bu programın geliştirilme aşamalarında çağdaş program geliştirme yaklaşımlarından yararlanılmasının yanı sıra günümüzde etkinliğini sürdüren psikoloji kuramlarından da yararlanılmıştır (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2002). Günümüzde Türkiye’de Okulöncesi Eğitim Programları çocuk merkezli aktif öğrenme ilkesi doğrultusunda hızlı

bir gelişim içinde ilerleyebilmesi için gerek Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü'nün çalışmaları gerekse uzman kişilerin çeşitli konferans ve seminer çalışmaları doğrultusunda devam etmektedir.

Eğitim süreci içinde okulların, genç bireyleri yetiştirirken sadece temel olarak onların akademik başarılarını arttırma sorumluluğu ile yetinmeyerek, sosyal ve kişiler arası problemlerini çözebilen bireylerin topluma kazandırılması da hedeflerinin arasında olması gerekmektedir. Giderek çoğalmakta olan verilere göre sosyal alanlarda yeterlilik, akademik başarının ve daha iyi eğitimin yolunu açmaktadır (Shure ve Spivack, 1979). Çocuklarda gelişmesi gereken temel becerilerden biri olarak değerlendirilen kişiler arası problem çözme becerileri yurt dışında okul öncesi dönemde kazandırılmaya çalışılan temel becerilerdendir. Eğitim programlarının içinde temel amaçlardan biri olarak kazandırılmaya çalışılan bu beceriler, yurtdışında bir çok kurum tarafından geliştirilmiş farklı programlar ile zenginleştirilerek, sonuçları boylamsal çalışmalar ile değerlendirilmektedir (Beelmann, Pfingsten ve Lösel, 1994; Erwin, 1994). Yurt dışında oldukça geniş kapsamlı olarak çalışılan bu programları, Türkiye'de de okul öncesi eğitiminde uygulamaya koyan sınırlı sayıda kurum bulunmaktadır (Öğülmüş, 2001). Eğitim sürecinde, çocuklarda bu becerileri geliştirebilecek çeşitli eğitim programlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Yurt dışında kullanılan ve çocukların sosyal becerilerini geliştiren çeşitli eğitim programlarının araştırmalar kapsamında ele alınması ve sosyo- kültürel düzey göz önünde bulundurularak etkililik derecelerine göre değerlendirilmesine ve bu yolla çok yönlü bir eğitim modelinin geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Uzmanlarca geliştirilen bu programların uygulamaya dönük etkililiklerinin vurgulanması, kurumların bu programlar hakkında bilgilendirilmesi ve bu bağlamda gerekli hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi gerekmektedir. Bu şekilde, Türkiye'de kişiler arası problem çözme becerileri ile ilgili çeşitli etkinlikleri uygulayan ve bu becerilerin geliştirilmesi için gereken önemi veren çağdaş eğitim yaklaşımını benimseyen okul öncesi eğitim kurumlarının da artabileceği düşünülmektedir. Türkiye'de okul öncesi eğitim kurumları incelendiğinde, kişiler arası problem çözme becerilerini geliştirebilecek çok yönlü eğitim programlarının sınırlı düzeyde uygulandığı ve uygulanan bu programların etkililik düzeylerinin saptanmasında ya da değerlendirmesinde gerekli olan geçerli

ölçme araçlarının yeterli miktarda olmadığı gözlenmektedir. Çocuklarda bu becerilerin değerlendirilmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir ölçüm araçlarının da alana kazandırılması gerekmektedir.

Yapılan araştırmalardan elde edilen verilerin ışığında bir değerlendirme yapılacak olursa, okul öncesi dönem çocukları için kişiler arası bilişsel problem çözme becerileri programı oldukça gerekli, yararlı ve değerli bir uygulamadır. Bu alanda yapılacak olan çalışmalar genel anlamda okul öncesi eğitimin niteliğinin artırılması amacıyla hizmet edecek, çocukların sosyal gelişimlerine katkı sağlayacak ve yönetici ile öğretmenlere uygulamalarda yol gösterecektir. Kişiler arasındaki problemler ile nasıl baş edecekleri konusunda eğitim almış çocuklar, toplumda daha mutlu ve uyumlu, daha iyi düşünen ve problemlerine alternatif çözümler üretebilen bireyler olarak var olabileceklerdir. Ayrıca problem çözme düşünce yapısını kazanmış ve pozitif ilişkiler kurma için gerekli beceriler ile donatılmış çocukların akademik başarıları da artacaktır. Çocukların, oldukça küçük oldukları bir dönemde kişiler arası problemleri çözmek için çeşitli yollar düşünebilmeleri, onların ergenliğe ve yetişkinliğe ulaştıkları zaman daha doğru kararlar verebilen birer yetişkin gibi hissetmelerine ve düşünmelerine yardımcı olacaktır.

I. 7 Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı; okul öncesi dönemde iki farklı eğitim kurumunda eğitim alan 5-6 yaş grubu çocuklarına kişiler arası problem çözme becerilerinin kazandırılmasında Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Programının etkisinin incelenmesidir. Çalışmada cevap aranan sorular şunlardır.

1. Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Beceri Eğitimi verilmeden önce özel ve kurum anaokullarının deney ve kontrol gruplarının kişiler arası problem çözme beceri düzeyleri farklılık göstermekte midir?
2. Farklı eğitim yaklaşımları uygulayan özel ve kurum anaokullarında eğitim alan 5-6 yaş grubu çocuklarının kişiler arası problem çözme beceri düzeyleri farklılık göstermekte midir?

3. Farklı eğitim yaklaşımları içinde yer alan deney ve kontrol grubu çocuklarının aldıkları eğitim sonucunda kişiler arası problem çözme beceri düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
4. Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Becerisi Programı her iki farklı eğitim yaklaşımı içinde eğitim alan deney ve kontrol grubu çocuklarının ön- son test puanları açısından anlamlı farklılık yaratmakta mıdır?
5. Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Becerisi Eğitiminin farklı eğitim yaklaşımları uygulayan özel ve kurum anaokullarına bağlı olarak etkilik düzeyinde bir farklılık var mıdır? Diğer bir deyişle bu eğitim okullara göre farklı düzeyde etki yaratmakta mıdır?
6. Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Becerileri Programı, eğitim alan çocukların davranışları üzerinde etkili midir?
7. Cinsiyet, anne ve babaların öğrenim düzeyi ve kardeşi olma durumu gibi değişkenler ön-son test puanları üzerinde etkili midir?
8. Cinsiyet, anne ve babaların öğrenim düzeyi ve kardeşi olma durumu deney ve kontrol gruplarına bağlı olarak ön-son test puanları açısından anlamlı farklılaşmaya yol açıyor mu?

BÖLÜM II

YÖNTEM

II.1 Örneklem

Araştırmanın evrenini 2003-2004 öğretim yılında İzmir’de üniversite anaokullarında ve özel anaokullarında eğitim gören 5-6 yaş grubunda olan çocuklar oluşturmaktadır. Bu çalışma farklı eğitim yaklaşımlarıyla eğitim vermekte olan iki eğitim kurumunda (Gelişim Anaokulu ve Ege Üniversitesi Kampüs Anaokulu) gerçekleştirilmiştir. Ege Üniversitesi Anaokulu’nda Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü’nün çalışmaları ile günümüzün gereksinimleri göz önünde bulundurularak yeniden düzenlenmiş olan “36-72 Aylık Çocuklar için Okul Öncesi Eğitim Programı (2002)” uygulanmaktadır. Bu kurum anaokulu üniversiteye bağlı anaokulu olması nedeniyle çocuk merkezli aktif öğrenme ilkesine dayalı değişimleri takip eden bir kurum olabileceği düşüncesiyle tercih edilmiştir. Böylelikle yeni yaygınlık kazanmakta olan bu programın, kişiler arası problem çözme becerileri açısından etkinliği de değerlendirilmiştir. Araştırmada yer alan diğer uygulama anaokulu olan Gelişim Anaokulu’nda ise aktif eğitim yaklaşımı, temel eğitim programı olarak uygulanmakla birlikte, çoklu zeka kuramıyla da desteklenmektedir. Gelişim Anaokulu bu araştırmaya dahil edilirken İzmir’de çağdaş yaklaşımları uygulayan okullar araştırılmış ve bu kurumun eğitimde yeni gelişmeleri takip ederek programlarını bu doğrultuda zenginleştirdiği gözlenmiştir. Ayrıca çocuk sayısı ve sosyo ekonomik düzey açısından da Ege Üniversitesi Kampüs Anaokuluna eş değer özellikler göstermesi nedeniyle tercih edilmiştir.

Araştırmanın örneklemini, 2003 yılının Eylül ayında iki farklı kurumda (Gelişim Anaokulu ve Ege Üniversitesi Kampüs Anaokulu) en az bir aydır eğitim almakta olan 56’sı 5 yaş, 66’sı 6 yaş grubu çocuğundan oluşturulmuştur. Ege Üniversitesi Kampüs Anaokulunun deney grubunda 20’si erkek, 14’ü kız olmak üzere toplam 34 çocuk, kontrol grubunda ise 17’si erkek, 14’ü kız olmak üzere toplam 31 çocuk yer almıştır. Gelişim Anaokulunun deney grubunda 13’ü erkek, 14’ü kız toplam 27 çocuk, kontrol grubunda ise 19’i erkek 11’i kız olmak üzere toplam 30 çocuk yer almıştır.

II.2 Araçlar

Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi (OKPÇ)

Spivack ve Shure tarafından 1974 yılında geliştirilen Okulöncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi (OKPÇ) (Preschool Interpersonal Problem Solving Test-PIPS) okulöncesi çocukların kişiler arası problemlere yönelik getirdikleri alternatif çözüm düşünme becerisini değerlendirmek üzere geliştirilmiştir. İki bölümden oluşan testin, ilk bölümünde, çocuğa iki akran arasındaki problemleri tarif eden kısa hikayeler sunulmaktadır. Her hikayede bir çocuğun diğer çocuğun sahip olduğu oyuncakla oynamak istediği belirtilmekte, çocuktan hikaye kahramanının yerine o oyuncakla oynamak için yollar düşünmesi istenmektedir. İkinci bölümde yer alan hikayelerde ise, hikayede adı geçen çocuğun annesine ait olan bir eşyaya zarar verdiği anlatılarak, çocuktan, hikayede geçen çocuk adına annesinin ona kızmasını engelleyecek yollar düşünmesi istenir (Ek 2).

Testin ilk bölümünde yer alan akranlar arasındaki problemi tanımlayan tüm hikayeler için eğitimci, çocuğa (testi alan çocukla aynı cinsiyette olan) ikisi çocuk, biri oyuncak resmi olan üç resim göstermektedir. Bu sırada problem durumu ise çocuğa şöyle ifade edilmektedir.

'- Bu Selin , bu da Dilara'

'Bana bu oyuncuğun ne olduğunu söyler misin?'

Evet, kamyon (bebek)

Şimdi, Selin bu kamyonla (bebekle) uzun zamandır oynuyor ve Dilara onunla oynamak istiyor. Fakat Selin onunla oynamaya devam ediyor.

Hatırlatıcı ipucu : Kim uzun zamandır kamyonla (bebekle) oynuyor? Gösterebilir misin?

Kim onunla oynamak istiyor?

SORU : *Kamyonla (bebekle) (oyuncağı işaret edin) oynama şansına sahip olmak için Dilara (B'yi işaret edin) ne yapabilir?*

NOT: *İlk uygun çözüm verildikten sonra şöyle söyleyin; Bu BİR yol, şimdi bu oyunun amacı, oyuncakla oynama şansını elde etmek için birçok yol düşünmektir.*

Bu bölümde çocuğa en az yedi benzer içerikten oluşturulmuş akranla ilgili hikayeler sunulmaktadır. Ancak çocuğun ilgisini sürdürebilmek, farklı cevaplar alabilmek amacıyla her bir hikaye için farklı isimlerde farklı çocuk resimleri ve farklı oyuncak kullanılmaktadır. Çocuğun yedi hikayeye de farklı çözüm üretmesi durumunda ilave hikayelere geçilmektedir. Çocuk hikayelere yeni çözümler üretemeyene kadar devam edilmektedir

Testin ikinci bölümünde yer alan anne ile ilgili problemleri tanımlayan bölümde ise, çocuğa kendisiyle aynı cinsiyette olan bir çocuk ve bir anne resmi gösterilmektedir.

Bu sırada problem durumu ise çocuğa şöyle ifade edilmektedir;

'Bu Oya, bu da Oya'nın annesi'

'Haydi Oya'nın, annesinin çok sevdiği vazoyu kırdığını farz edelim. Oya, annesinin ona çok kızacağından korkuyor.'

Hatırlatıcı ipucu: 'Oya ne yaptı?' (Çocuğun cevap vermesine izin verin. Evet Oya annesinin çok sevdiği vazoyu kırdı. '(Gerekirse hikayeyi kısaca tekrarlayın.)

SORU: *Oya, annesinin ona kızmaması için ne yapabilir?*

Yine akranlar arasındaki problemleri tarif eden hikayelerde olduğu gibi her hikayede sunulan anne ve çocuk resimleri, çocuğun ismi ve zarar verilen eşyalar değişmektedir. Bu bölümde çocuğa en az beş benzer içerikte hikaye sunulmaktadır. Çocuk, bu beş hikaye için beş farklı çözüm verdiği takdirde ilave hikayelere geçilir ve çocuk yeni çözümler üretemeyene kadar teste devam edilir (Shure, 1992).

Okulöncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi'nin Materyali

Okulöncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi okulöncesi dönem çocuklarının ilgisini çekebilecek 13 oyuncak resimden oluşturulmuştur;

- İlk yedi hikaye için sunulan oyuncaklar sırasıyla; kamyon / bebek, kürek, uçurtma, salıncak, davul, kayak ve topaç.
- Teste devam edilmesi durumunda sunulan diğer resimler ise sırasıyla; ayı, piyano, telefon, gitar ve hacı yatmaz .

Sadece ilk oyuncak olan kamyonu cinsiyet ayrımı yapılmış ve erkek çocuklarına kamyon; kız çocuklarına bebek resminin sunulması önerilmiştir. Daha sonraki resimler cinsiyet ayrımı gözetilmeksizin sırasıyla sunulmaktadır.

- Test süresince toplam 19 erkek çocuk resmi (erkek çocuklar için kullanılmakta olan), 19 kız çocuk resmi (kız çocuklar için kullanılmakta olan) ve 9 anne resmi kullanılmaktadır. OKPÇ Testi'nin el kitapçığında resimlerin üzerine konulabileceği bir tablonun kullanılması önerilmektedir.

Çocuğa tüm resimler gösterildikten sonra eğer hala yanıt üretimi devam ediyorsa testin yeniden başına dönölerek ilk resimler sunulabilmektedir.

Testin orijinal el kitapçığında çocuk anne ve oyuncak resimleri bulunmaktadır. Çocuk-anne resimlerinin 12.70x20.32 cm (5''x 8''), oyuncak resimlerinin ise 7.62x 12.70 cm (3''x5) boyutlarında kartonların üzerine el kitapçığından fotokopi çekilerek yapıştırılmak suretiyle kullanılabileceği belirtilmektedir. Resimlerin çocukların ilgisini çekebilmesi için olabildiğince renkli boyanması, saydam ama parlak olmayan yapışkanlı asetatlarla kaplanması gerekmektedir.

Her bir resmin sağ tarafına küçük etiketlerle çocuk karakterinin ismi yazılmaktadır. Eğer test sırasında test edilen çocuğun ismi, resimdeki çocuğun ismi ile aynı olursa yeni bir isim kullanılması önerilmektedir (Shure, 1992).

OKPÇ Testi'nin Uygulaması

Test uygulamaları başlanmadan önce uygulama yapılacak yerin hazırlanması gerekmektedir. Öncelikle test uygulama odasının olabildiğince sessiz ve fazla uyarıcıdan uzak olmasına dikkat edilmiştir. Bu amaçla uygulamalar süresince çocukların dinlence odaları tercih edilmiş ya da olabildiğince uyaranlardan uzak bir mekan oluşturulmaya çalışılmıştır.

Test başlamadan önce uygulayıcılar, orijinal test kitapçığında belirtildiği gibi resimleri testin uygulanacağı masa üzerine ters çevrili olarak yerleştirmişlerdir.

Oyuncak resimleri orijinal test kitapçığında belirtildiği sırayla yerleştirilmiştir. Çocuk ve anne resimleri için herhangi bir sıralı yerleşim önerilmemiştir.

Ön test uygulama öncesinde uygulayıcılar testin yapılacağı sınıfla tanıştırılmış ve çocuklara nasıl bir çalışma yapacakları hakkında kısa bir bilgi verilmiştir. Uygulamaların bireysel olarak gerçekleştirilmesi gerekliliğinden dolayı sınıftan çocuklar teker teker alınmış ve uygulama bittikten sonra tekrar sınıflarına yerleştirilmişlerdir. Testin uygulaması ayrı bir odada, bir süre araştırmacı ile yalnız çalışmayı gerektirdiği için önce girişken, sosyal ve kolay uyum sağlayabilen ve çabuk iletişim kurabilen çocukların alınması uygun görülmüştür. Bu nedenle ön-test uygulamaları öncelikle istekli çocuklardan başlanarak gerçekleştirilmiştir.

Uygulama sırasında resimler, çocukların rahatça görebileceği bir uzaklıkta tabloya sırayla yerleştirilerek uygulanmıştır. İlgili hikaye ve resimler sunulduktan ve cevap alındıktan sonra resimler çocuğun görüş alanı dışına ters çevrilerek konulmuştur. Ancak uygulamalar sırasında bazı çocukların istekleri doğrultusunda testin materyallerini toplaması engellenmemiştir. Ayrıca test sonrasında bazı çocuklar resimlerin tümünü görmek konusunda ısrar etmesi durumunda resimleri kısa bir süre incelemelerine izin verilmiştir.

Testi uygulamaya başlamadan önce çocuğa aşağıdaki yönergenin sunulmasının, yapılacak uygulama hakkında bilgi vermek adına yararlı olduğu belirtilmiştir.

“Ben çocukların nasıl düşündüklerini bilmek istiyorum. Bazı resimlerim var ve sana çocuklar hakkında hikayeler anlatacağım. Hikayenin ilk kısmını sana ben söyleyeceğim ve geri kalanını senden tamamlamanı isteyeceğim. Hikayedeki çocuğun ne yapabileceğini düşündüğünü bana söylemeni istiyorum. Resimlerini gördüğün tüm çocuklar seninle aynı yaşta unutma”. Ayrıca anne ile ilgili problem hikayelerine geçmeden önce de şöyle bir açıklama yapılmıştır. ‘Şimdi hikayeyi değiştireceğiz çocuklar ve onların anneleri hakkında bazı hikayeler oluşturacağız. Burada geçen olayların öyle olduğunu farz edeceğiz tamam mı?’. ‘Şimdi ilk hikaye’.

Bu açıklamadan sonra teste geçilmiştir.

Testin orijinal el kitapçığında belirtildiği gibi çocuğun ilk verdiği cevap, daha önce verilen cevapların tekrarıysa ya da o hikaye için uygun bir cevap değilse, en fazla üç inceleme yapılmıştır. Üç incelemeden sonra hala uygun bir cevap alınamadıysa ya da yeni bir çözüm üretilmediyse, diğer hikayeye geçilmiştir.

Testin uygulama süresi, ön-testlerde 20-30 dakika arasında değişmiştir ancak son testlerde 35-45 dakikaya kadar hatta bir saatten daha uzun süren uygulamalar yapılmıştır (Shure, 1992).

OKPÇ Testi'nin Puanlaması

OKPÇ Testi el kitapçığında, uygulayıcı testin puanlamasını yaparken, çocuğun verdiği cevapların farklı çözümler olmasına, daha önceden verilen cevapların ard arda sıralanmasına, benzer veya tam tekrarı ve belirlenen probleme uymayan cevaplar olmamasına dikkat etmesi gerektiği belirtilmektedir. Testin puanlamasında orijinal kitapçıktaki yönergeler ve öneriler dikkate alınmıştır.

OKPÇ Testi, akranla ilgili problem hikayeleri ve anne ile ilgili problem hikayeleri olmak üzere iki bölümden oluşmuştur. Puanlama yapılırken her iki bölüm için de farklı kategoriler göz önünde bulundurulmuştur (Shure, 1992)(Ek 4, Ek 5 ve Ek 6).

OKPÇ Testi'nin geçerliliği ve güvenirliği Shure ve ark. tarafından yurt dışında çeşitli araştırmalar doğrultusunda yürütülmüştür. Ölçeğin yapı geçerliliği çalışmalarında davranışsal uyum açısından farklı davranan çocukları ayırt edebildiği ve eğitim sonucunda değişiklikleri belirleyebildiği belirtilmektedir. Ülkemizde Dinçer'in 1995 yılında öntest-eğitim-sontest düzeninde deneysel yöntem kullanarak gerçekleştirdikleri araştırmasında testin, uygulanan eğitim sonucunda ortaya çıkan değişiklikleri belirleyebildiği gözlenmiştir (Dinçer, 1995).

Shure tarafından OKPÇ'nin orijinal güvenirlik çalışmasında test-tekrar test tekniği kullanılmış ve test 4 yaş grubunda 57 çocuğa, bir hafta aralıkla iki defa uygulanmıştır. Testin güvenirlik katsayısı $r=0.72$ olarak belirtilmektedir. Ayrıca testin orijinal kodlayıcılar arası güvenirlik çalışmasında kodlayıcılar arası uyum % 97 bulunmuştur. Bu çalışmada OKPÇ Testi'nin güvenirlik çalışması, OKPÇ Testinin orijinal el kitapçığında belirtildiği gibi test-tekrar test tekniği kullanılarak test, bir hafta ara ile iki defa uygulanmıştır. Bir kurum anaokuluna devam etmekte olan 5-6 yaş grubundan 30 çocuk bu çalışmada yer almıştır. Test-tekrar test güvenirlik katsayısı 0.85 olarak bulunmuştur. Ayrıca yapılan kodlayıcılar güvenirlik çalışmasında kodlayıcılar arasında güvenirlik değerleri oldukça yüksek bulunmuştur, Sonuçlar Tablo 1'de gösterilmektedir. Testin orijinal güvenirlik çalışmasında anlaşma yüzdesi akran ve anne bölümleri içerisinde %91 ile %99 arasında değişmektedir. Bu çalışmanın kodlayıcılar arası güvenirlik bulgularının

anlaşma yüzdesi akran ve anne bölümleri içerisinde % 82 ile % 99 arasında değişmektedir (Tablo 1).

Tablo 2.2.1: OKPÇ Testi'nin Kodlayıcılar Arası Güvenirliği

Akran ve Anne Problem Durumu	1.Kodlayıcı	2.Kodlayıcı	Anlaşma Sağlanmış Ortak Yanıtlar	Anlaşma Yüzdesi
Akran Problem Durumu Çözüm Sayısı	180	175	165	0,93
Akran Problem Durumu Kategori Sayısı	133	132	126	0,95
Akran Problem Durumu Çözüm Olmayan Cevaplar	36	37	36	0,99
Akran Problem Durumu Tüm Tekrarlar	253	253	229	0,91
Anne Problem Durumu Çözüm Sayısı	140	142	136	0,96
Anne Problem Durumu Kategori Sayısı	151	171	114	0,98
Anne Problem Durumu Çözüm Olmayan Cevap Sayısı	20	20	19	0,95
Anne Problem Durumu Tüm Tekrarlar	161	162	133	0,82

OKPÇ Testinin Kategorileri

Akranla İlgili Problem Kategorileri ve Grupları

Akranla ilgili problem bölümünde çocuğun ürettiği çözümler 16 kategori göz önünde bulundurularak, uygun kategorilere ve kategorilerin içindeki alt gruplara ayrılarak değerlendirilmiştir. Dolayısıyla çocuk bazı cevaplar için bir kategori içindeki farklı grupların her birinden bir den fazla puan alabilmiştir.

Ayrıca hile ve kandırma kategorilerinde, çocuğun ürettiği her bir çözüm farklı düşünceleri ifade ediyorsa ayrı ayrı puanlanmıştır (Shure, 1992).

1. İstemek : Alabilir miyim?. Oynayabilir miyim? (1 Puan)

2. “Lütfen” Demek: Lütfen. Ne olur (1 Puan)

3. Hakkı Olma, Paylaşma, Sıra Bekleme

Grup 1: Paylaşarak beraber oynama: Paylaşabilirler (1 Puan)

Grup 2: Sırayla oynama: Sırayla oynayabilirler (1 Puan)

Grup 3: Hakkı olduğunu söyleyerek ikna etme: Senin bir çok kez oynama şansın oldu şimdi ben istiyorum(1 Puan)

Grup 4: Suçluluk duyurarak ikna etme: Ben daima senin oyuncaklarımla oynamana izin veriyorum (1 Puan)

4. Ödünç Alma:

Grup 1: Ödünç almak için izin istemek: Bir süre için oynayabilir miyim? (1 Puan)

Grup 2: Koruyacağına söz vererek ödünç istemek: Ona iyi bakacağım (1 Puan)

5. Pazarlık- Rüşvet:

Grup 1: Doğrudan rüşvet: Ona şeker versin (1 Puan)

Grup 2: Davet rüşveti: Benim evime gelebilirsin (1 Puan)

Grup 3: Oyuncakçı İçeren Rüşvet: Benim oyuncakım ile oynayabilirsin (1 Puan)

Grup 4: Hizmet Rüşvet: Odanı temizleyeceğim (1 Puan)

6. Otorite Müdahalesi: Annesine söylerim (1 Puan)

7. Hile: Annesinin onu çağırdığını söylesin (1 Puan)

8. Kandırma: Benimle oynarsan çok fazla eğlenebilirsin (1 Puan)

9. Duygularıyla Oynama:

Grup 1: Psikolojik baskı: Onu korkutup kaçırsın (1 Puan)

Grup 2: Arkadaşlıkla baskı: Senin arkadaşın olmayacağım (1Puan)

Grup 3: Oyuncakla ilgili yorumlar: Gerçekten bu oyuncakçı seviyorum (1 Puan)

Grup 4: Üzgün hissetmesini sağlama: Ağlasın böylece diğer çocuk kendisini üzgün hissedecektir (1 Puan)

10. Kızgın Olmak: Kızgın görünsün (1 Puan)

11. Beklemek: Sen bitirdiğinde alabilir miyim? O bitirene kadar beklerim (1Puan)

12. Gelecek İçin Plan Yapma: O uyumaya gittiğinde alacak (1Puan)

13. Zor Kullanarak Alma:

Grup 1: Açıkça Zorlama: Onu kapacak (1 Puan)

Grup 2: Sinsice Zorlama: Onu çalsın (1 Puan)

14. Fiziksel Zarar:

Grup 1: Doğrudan zarar verme: Ona vursun, tekmelesin (1 Puan)

Grup 2: Üçüncü şahısla zarar verme: Arkasından köpeği koştursun (1 Puan)

Grup 3: Nesne kullanarak zarar verme: Salıncaktan ittirsın (1Puan)

15. Eşyaya Yönelik Tehdit: Oyunağını kıracağım (1Puan)

16. Emir Verme: Bana onu ver ! (1 Puan)

Anne ile İlgili Problem Kategorileri ve Grupları

Akran problemlerinde olduğu gibi anne problemlerinde çocuğun ürettiği çözümler 11 kategori göz önünde bulundurularak, uygun kategorilere ve kategorilerin içindeki alt gruplara ayrılarak değerlendirilmektedir. Anne problemlerinde de çocuk, bazı cevapları için bir kategori içindeki farklı grupların her birinden birden fazla puan alabilmektedir (Shure, 1992).

1. Yerine Koyma: Başka bir tane satın alsın (1 Puan)

2. Tamir Etme: Tamir etsin (1 Puan)

3. Otorite Yardım : Tamirci çağırsın (1Puan)

4. Doğruyu Söyleme-Özür Dileme:

Grup1: Özür dileme: Bir hata yaptım desin (1Puan)

Grup2: Doğruyu söyleme: Ben yaptım, senin vazonu kırdım (1 Puan)

5. Diğerini Suçlama(Yalan Söyleme- İnkâr Etme): Ağabeyim yaptı (1 Puan)

6. Kızmmasını İsteme: Kızma , lütfen dövme (1 Puan)

7. Duygularıyla Oynama:

Grup1: Fiziksel Sevgi: Annesini öpsün (1Puan)

Grup 2: Sözel Sevgi:Seni Seviyorum desin (1 Puan)

Grup 3: Üzgünlüğünü Kullanma: Üzgün olarak baksın (1 Puan)

Grup 4: İyi Davranma: Odamda sessiz oturacağım (1Puan)

Grup 5: Hizmet Etme- Hediye Verme: Ona çiçekler verme (1 Puan)

8. **Kandırma:** O uyuyor gibi yapar böylece annesi kızmayacak (1 Puan)
9. **Saklanmak:** Saklan (1 Puan)
10. **Saklamak:** Çekmeceye koysun annesi görmeyecek (1 Puan)
11. **Temizlemek- Atmak:** Süpürsün, çöpe atsın (1 Puan)

4-18 Yaş Çocuk ve Gençlerde Davranış Değerlendirme Ölçeği (Child Behavior Checklist For Ages 4-18- CBCL/ 44-18): (DDÖ)

Çocuk ve Gençlerde Davranış Değerlendirme Ölçeği, 1983 yılında Achenbach tarafından 4-18 yaş grubu çocuk ve gençlerin yeterlilik alanları ve problemleri davranışlarını anne ve babalardan elde edilen bilgiler doğrultusunda değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, 20 yeterlilik ve 118 problem maddesini içermektedir. Yeterlik bölümünde; etkinlik, sosyallik ve okul alt ölçekleri bulunmaktadır ve bu alt ölçeklerin toplamından ise toplam yeterlilik puanı elde edilmektedir. Testin ikinci bölümünde ise davranış ve duygusal sorunları içeren maddelere yer verilmiştir. Bu bölümde, sorunlu davranışların son altı aydır görülme sıklığına göre 0, 1 ve 2 şeklinde değerlendirilir. Bu maddeler çeşitli alt ölçekler içinde gruplandırılarak ve içe yönelim ve dışa yönelim olmak üzere iki ayrı davranış belirti puanı elde edilir. Bu iki içe yönelim ve dışa yönelim alt testlerinin toplamından da toplam problem puanı elde edilir. İçe yönelik; sosyal içe dönüklük, somatik yakınmalar, anksiyete ve depresyon alt ölçeklerini kapsarken, dışa yönelim; suça yönelik davranışlar ve saldırgan davranışlar alt ölçeklerinden oluşmaktadır. Ölçek içinde ayrıca iki bölümde de yer almayan sosyal sorunlar, düşünce sorunları ve dikkat sorunları yer almaktadır (Öner, 1997). Anne-baba ya da yakınlarından biri tarafından doldurulabilen ölçek, yaklaşık 20-25 dakikada tamamlanmaktadır.

Ölçek, Akçakın ve Savaşır tarafından 1983 yılında Türkçe'ye çevrilmiş ve güvenilirlik çalışmaları 80 çocuk üzerinde gerçekleştirilmiştir. 1995 yılında Erol ve ark. ölçeğin test-tekrar test güvenirliliği için testi, 50 anneye bir hafta ara ile iki defa uygulamışlardır. Korelasyonlar toplam yeterlilikte .78 ve toplam problemde .84 olarak bulunmuştur (Öner, 1997).

Aile Bilgi Formu

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan Aile Bilgi Formu deneklerin yaş, cinsiyet, anne baba eğitim düzeyi ve kardeş sayısı gibi bazı temel demografik bilgileri kapsayan sorulardan oluşmaktadır (Ek 1).

Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Becerileri Programı

Okulöncesi yaş çocuklarının kişiler arasındaki problemlerini çözmeye yönelik hazırlanan bu program uzun süren çalışmaların ve birikimlerin ardından Myrna Shure tarafından 1992 yılında yayınlanmıştır (Shure, 2001a).

Programın temel amacı, çocuklara yaşantılarında karşılaşılabilecekleri problemleri önleyebilecekleri veya çözebilmek için kullanabilecekleri düşünme becerilerini öğretmek amaçlanmaktadır. Diğer bir deyişle, program süresince çatışma veya başka bir sorun ortaya çıktığı zaman çocuklara ne yapmaları gerektiği söylenmez, onlara sorunları üzerinde düşünmeyi ve bu sorunlarla ilgili kendi görüşlerini ifade etmeleri öğretilir. Programda çocuklara ne düşüneceklerini değil, nasıl düşüneceklerini ve kendi fikirlerini nasıl değerlendirebilecekleri öğretilmektedir. Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Programı (ICPS) hem önleyici hem de tedavi edici özelliği olan bir program olarak belirtilmektedir. Çocuklara her gün karşılaştıkları problemleri şiddet içermeyecek yollar düşünerek çözebilmeleri için gerekli olan düşünme becerileri kazandırılmaya çalışılmaktadır. Günümüzde, kişiler arası ilişkilerde şiddeti engelleyici etkili bir program olarak kullanılmaktadır. Programı bu yönden değerlendiren araştırma sonuçlarına göre program, çocuklara kişiler arası problemleri çözmeyi öğretmekle birlikte, risk grubunda olan çocukların yaşamlarının daha sonraki dönemlerinde ortaya çıkarak, daha ciddi problemlere yol açabilecek anti-sosyal davranış biçimlerinin (örneğin madde kullanımı, şiddet, depresyon gibi) önlenmesinde de etkili olduğu belirtilmektedir (Shure, Spivack ve Jaeger 1971; Shure ve Spivack, 1979, Shure, 1980)

Shure tarafından çocukların gelişim dönemlerini göz önünde bulundurularak farklı yaş grupları için üç ayrı program oluşturulmuştur.

1. Okul Öncesi Dönemde (4 yaş), Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri Programı (I Can Problem Solve for Preschool).

2. Ana Sınıfı ve İlk Öğretimde (5-6 yaş ve ilk okulun birinci sınıf), Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri Programı ((I Can Problem Solve for Kindergarten Primary Grades).

3. İlk Öğretimin İleri Düzeyleri için Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri Programı (I Can Problem Solve for Intermediate Elementary Grades).

Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Becerileri Programı iki farklı bölümden oluşmaktadır;

1. Problem Çözmeye Hazırlayıcı Beceriler

Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Becerileri Programının ilk bölümünde; çocuklara problem çözmek için gerekli olan kelime dağarcığını kazandırmak, kendisinin/diğerlerinin duygularını belirleyebilmek, diğerlerinin bakış açısıyla düşünebilmek ve olayların zamanlamasını ve sırasını öğretebilmek amaçlanmıştır.

Programın bu basamağında, daha sonra problem çözme düşünme biçimi üzerinde kritik bir öneme sahip olan kelimelerin (dır, değil, ve, veya, bazısı, hepsi, eğer, daha sonra, aynı, farklı, önce, sonra, şimdi, sonra gibi) anlamları öğretilmeye çalışılmaktadır. Böylelikle programın ilerleyen derslerinde problem çözme düşünce sürecinde bu kelimelere dayalı bağlantılar kurulmaya çalışılmaktadır. Örneğin 'farklı (different)' kelimesi daha sonra çocukların bir problemi çözmek için farklı yolların olduğu konusunda düşünce geliştirmesinde yardımcı olacağı düşünülmektedir (Alternatif çözüm düşünme (alternatif solution thinking)) bu kelimelerin anlamlarına yönelik çeşitli uygulamalar yapılmaktadır. Örneğin, dır, değildir, belki ve çünkü kelimeleri çocukların daha sonra bir fikir hakkında iyi ya da iyi bir fikir değil şeklinde düşüncelerinin gelişmesinde yardımcı kelimeler olduğu düşüncesiyle program kapsamında öğretilerek programın bir sonraki basamağında ilgili kelimeler ile bağlantılar kurulmaktadır; eğer ben ona vurursam oda belki bana vuracak (consequential thinking, (sonucu dikkate alan düşünme)), o bana vurdu çünkü ona ilk önce ben vurmuştum (nedensel düşünme (causal thinking)) (Shure, 1980, Shure, 2001a).

Bu bölümde ayrıca diğer dersler, çeşitli oyunlar ile sürdürülerek çocuklara kendilerinin ve diğerlerinin duygularının farkında olmaları, insanların nasıl hissettiğini anlamanın birden fazla yolu olduğunu kavramaları ve farklı insanların aynı şey hakkında farklı duygular hissedebileceğini öğreten uygulamaları da kapsamaktadır.

2. Problem Çözme Becerileri

Bu bölümün amacı; çocuklara problem durumuyla karşılaştıklarında birden fazla çözümün olabileceğini düşündürmek, sonuçları dikkate almalarını sağlamak, hangi çözümün uygun olduğuna karar vermelerine yardımcı olmayı kapsayacak dersler sunulmaktadır (Shure, 2001a).

Bu bölümde, çocukların problemi tanımlayarak farklı çözümler üretebilmesi, neden sonuç ilişkilerini kavrayabilmesi amaçlanmaktadır. Program doğal olarak gelişen doğal çözümlerden sonucu dikkate alan düşünme becerisine (consequential) kadar zenginleştirilebilen bilişsel temsillere odaklanmaktadır. Çeşitli resimlerle, kuklalarla ve rol canlandırma teknikleri ile sürdürülen programda amaçlanan, çocuklarda problem çözme düşünce stilini geliştirmektedir (Shure, 1980).

Bu program üç ay ya da daha uzun süren ve yaklaşık olarak 14 haftayı kapsayan 83 dersten oluşmaktadır. Derslerin süresi genel olarak 20-30 dakika arasında değişmektedir. Fakat bazı dersler sınıfın genel atmosferine ve çocukların ilgileri doğrultusunda kısaltılabilmekte ya da örnekler çeşitlendirilerek yaklaşık bir saate kadar uzatılabilmektedir. Program süresince eğitmen ile çocuklar arasında sürekli bir etkileşim sürdürülmektedir. İlk derslerde çocukların dikkatini çalışmaya toplamak ve eğitime yakınlaşmalarını sağlamak amacıyla kısa oyunlar oynanabilmektedir. Dersler, çocukların kazandıkları yeni becerileri uygulayabilecekleri ve öğrenebilecekleri “oyunlar, dramatik canlandırmalar, çeşitli kukla gösterileri ve hikayeler ile sunulmaktadır. Programda ders notları birbirini tamamlayacak şekilde düzenlenmiş olan derslerde eğitime dersi yürütmede yardımcı olacak temel adımlar olarak sunulmaktadır. Bu ders notlarında her dersin amacı önceden belirtilerek o ders için gerekli olabilecek materyaller de önerilmektedir (Shure, 2001a).

Programda bazı derslerden sonra eğitim dışındaki zamanlarda tamamlayıcı uygulama olarak sınıf içinde etkileşim ve program içinde bütünleşme olarak

isimlendirilen iki bölüm vardır. Bu bölümler, eğitimde verilen dersler kadar önemlidir. Uygulayıcı tarafından sınıf öğretmenlerine bu bölümler hakkında gerekli olan bilgiler anlatılmakta ve gerektiğinde öğretmenden eğitim saatlerinin dışındaki zamanlarda da bu eğitime paralel bir eğitim vermeleri istenebilmektedir (Shure, 2001a).

Çocuklar, program ilerledikçe ilgili kavramları sınıf içindeki günlük etkileşimlerinde kullanmayı da öğrenmektedirler. Ayrıca program süresince öğretmen ya da uygulayıcı, okulda veya sınıfta çatışma durumuyla karşılaştığında programın özel diyalog tekniklerini (problem-çözme konuşma biçimini) kullanmayı öğrenmektedir. Bu programda üzerinde önemle durulan noktalardan biri de problem çözücü diyalogların gelişiminin sağlanmasıdır. Başlangıçta programın içinde mini diyaloglar olarak sunulan bu diyaloglar sınıf içinde öğretmenin karşılaştığı problemleri çözerken nasıl bir yol izleyeceğine rehberlik etmektedir. Bu tip diyaloglar sayesinde öğretmen ve çocuklar yaşadıkları problemlere tekrar geri dönüp bakabilme fırsatı yakalayabilmektedirler. Program içinde gelişen diyaloglar sayesinde çocukların, problemi tanıyabileceği, alternatif çözümleri genelledebileceği, sonuçları keşfedebileceği ve en iyi çözümü geliştirebileceği düzeye gelebildiği belirtilmektedir (Shure, 2001a).

Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Becerileri Programının İçeriği

Dersler

Amaçlar

Problem Çözmeye Hazırlayıcı Beceriler

- | | |
|--------|---|
| 1-14.1 | DİR- DEĞİLDİR, VE-VEYA, BAZISI-HEPSİ, EĞER-DAHA SONRA, AYNI-FARKLI, ÖNCE-SONRA, ŞİMDİ-SONRA kelime kavramlarını öğretmek. |
| 15-19 | Çocuklara, kendilerinin ve diğerlerinin duygularını (MUTLU-ÜZGÜN-KIZGIN) öğrenmelerinde yardım etmek, diğerleri hakkında çabuk ve yanlış varsayımlardan kaçınmalarını sağlamak için -EBİLİR, -ABİLİR takılarını tanıtmak. |

- 20-21 Dinleme ve dikkat çekmeyle ilişkili becerileri desteklemek.
- 22-26 Diğerlerinin tercihleri hakkında bilgi edinme yollarını öğrenmelerinde yardım etmek, -EBİLİR, -ABİLİR takılarını desteklemek, çocuklara bu davranışın ve bu davranışın sebep olduğu duygunun farkına varmasına yardım etmek için NEDEN-ÇÜNKÜ kavramlarını tanıtmak.
- 27-39 KORKMAK, GURUR DUYMAK ve HAYAL KIRIKLIĞINA UĞRAMAK duygularını ifade etmek ve tanıtmak, olayların sırasına dikkat etmeyi öğretmek, bir şeyi yapmak için ne zamanın iyi bir zaman OLDUĞUNU ve ne zaman iyi bir zaman OLMADIĞINI fark ettirmek.
- 40-42 Çocuklara DOĞRU ve DOĞRU OLMAYANIN ne olduğunu anlamalarında yardım etmek, DOĞRULUĞUN bazen beklemek zorunda olmak anlamına geldiğini açıklamak.
- 43-45 SABIRSIZ kelimesinin anlamını öğretmek, “SIRA OLMA”nın önemine fark ettirmek, beklemek zorunda olduklarında, çocukların hayal kırıklığı ile başa çıkmalarına yardım etmek.
- 46-47 ENDİŞELENMEK–RAHATLAMAK kavramlarını çocukların ifade etmelerini sağlamak, kendilerinin ve diğerlerinin duygularına karşı hassaslık göstermek için çocukları desteklemek.

Problem Çözme Becerileri

- 48-60 Alternatif Çözümler: Problemin ne olduğunu çocukların farkına varması için yardım etmek, mümkün olan çözümleri genellemek için yollar öğretmek.

- 61-74 Sonuçları: (61-67 Dersler için) Sebep-Sonuç ilişkilerini anlamak için gerekli olan sıralı düşünmeyi öğrenmelerinde çocuklara yardım etmek ve (68-74 Dersler için) sonuçsal düşünmeyi desteklemek.
- 75-83 Çözüm-Sonuç Çiftleri: Mümkün olan çözümlerle sonuçlar arasındaki bağlantıda çocuklara uygulamalar yaptırmak.

Daha öncede belirtildiği gibi 83 dersi içeren eğitim programında, her ders için belirlenmiş amaçlar vardır. Ayrıca her derste, önerilmiş materyal listesi ve eğitimciye dersi yürütmede yardımcı olacak temel adımları açıklayan notlar bulunmaktadır (Shure, 2001a).

Programda Kullanılan Materyaller

Uygulanan program kitabında, ilgili derslerden sonraki sayfalarda o derste kullanılmak üzere hazırlanan resimler vardır. İlgili ders sınıfta sunulurken, boyanmış, kartona yapıştırılmış ve parlak olmayan koruyucu ile kaplanmış resimlerden faydalanılmaktadır. Bazı zamanlar resimler, dersi açıklamak üzere çocukların görebilecekleri ve işaretleyebilecekleri uzaklıktan gösterilmektedir. Bazı zamanlar da ise resimler çoğaltılarak her çocuğa bir adet gelecek şekilde dağıtılmakta ve daha sonra boyamaları sağlanmaktadır.

Program dahilinde resimlerden başka materyaller de zaman zaman kullanılmıştır. Sınıf içinde bulunabilen ya da hazırlanması kolay olan materyaller şunlardır: Yazı tahtası ve değişik renklerde kalemler, kukla sahnesi, hayvan ve insan el kuklaları, parmak kuklalar, boyalar, bloklar, sınıfta bulunan oyuncaklar ve yaşa uygun resimli hikaye kitapları. Bazı dersler, MUTLU, ÜZGÜN, KIZGIN ve KORKMUŞ duyguları ifade eden duygu yüzlerinin kullanımını gerektirmektedir. Zaman zaman bazı derslerde çocukların çizdiği resimler üzerine ya da yakalarına ilgili duygu yüzleri yapıştırılmaktadır.

Çocukla-çocuk ve öğretmenle-çocuk arasındaki problemlerde öğretmenin kullanacağı diyalogların yapısı, soruları ve takip edeceği adımları öğretmenin nasıl bir yaklaşım göstermesi gerektiğini hatırlatmak amacıyla “Problem çözücü diyaloglar” şeklinde sınıf içinde uygun bir yere asılmaktadır (Shure, 2001a).

Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Becerileri Programının Uygulanışı

Programın ilk derslerinin, çocukların uygulayıcıya ve programa alışmalarını kolaylaştırmak amacıyla oyun formunda geçecek şekilde hazırlandığı belirtilmektedir. Ayrıca öğretmene, ilk dersleri (1-15), sınıfının düzeyine göre kolay buluyorsa, programı iki ders halinde birleştirerek, daha hızlandırılmış bir şekilde uygulayabileceği de önerilmektedir. Ancak bu araştırmada deney grubunda 4 farklı grubun olması nedeniyle dersler olabildiğince aynı sırada teker teker uygulanmaya çalışılmış ve çok az sayıda ders birleştirilmiştir.

Programda grup içinde aşırı sessiz, çekingen çocukların ya da çok hareketli ve zarar verici çocukların bir arada olmamalarına dikkat edilmesi gerektiği belirtilmektedir. Sessiz çocukların beraber yan yana olmasının sessizliği arttıracığı, zarar verici ve hareketli çocukların beraber olmasının da sınıf atmosferinin değişmesine ve bazı istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına neden olabileceği ifade edilmektedir. Bu araştırma kapsamında da sınıf içinde çocukların yerleşimine bu açıdan dikkat edilmiştir. Program, özellikle özel ana okulu sınıflarında, sınıfların daha iyi bir şekilde düzenlenmesinden dolayı daha kolay ve daha işlevsel olarak uygulanabilirken, kurum anaokulunda daha güç uygulanabilmiştir. Ayrıca her iki anaokulunda da 6 yaş grubu çocuklarının 5 yaş grubu çocuklarına göre programdan daha fazla keyif aldığı ve daha fazla katılımda bulunduğu gözlenmiştir.

Ayrıca programda grubun sınıf içindeki yerleşimine de dikkat edilmesi gerektiği belirtilmektedir. Çocukların oyuncaklara, kitap raflarına veya dikkat çeken nesnelere yakın olmaması, mümkün olduğunca uyarandan uzak tutulmaları gerektiği belirtilmektedir. Programda çocukların düz bir çizgi şeklinde oturmalarından ziyade yarım daire şeklinde oturmaları önerilmektedir. Çok fazla çekingen olan çocukların öğretmenin yanında ya da önlerde oturtulmasına dikkat edilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Bu araştırmada ise program süresince sınıf içi düzenlemesine dikkat edilmiş ve olanaklar ölçüsünde sınıfın atmosferini bozmayacak şekilde ufak değişiklikler yapılmıştır. Ancak özel kurum anaokulunda daha öncede belirtildiği gibi masalar çok fonksiyonel kullanılabildiği ve programları gereği çok sık öğrenci yer değişimi yapıldığı için sınıf düzenine çok fazla müdahale etmek gerekmemiştir. Kurum anaokulunda ise çocuklar minderlerde eğitim gördükleri için bazı dersler yemekhanede yapılmış ya da oradan masalar ve sandalyeler sınıf içine taşınarak

uygulamalar gerçekleştirilebilmiştir. Çekingen çocukların, programın başlangıcında cevabı sözel olarak ifade etmekte güçlük çekebilecekleri düşüncesiyle etkinlikler sırasında düşüncelerini her türlü ifade tarzıyla (vücut hareketleriyle ya da işaretlerle) belirtmelerinin desteklenmesi gerektiği de belirtilmektedir. Bu çalışma kapsamında çekingen çocukların programın ilerleyen aşamalarında katılımlarının arttığı gözlenmiştir. Utangaç ve cevap vermeyen davranışlar sergileyen böyle çocukların yanı sıra, inatçı, baskılı ve anlamsız davranışlarda bulunan çocuklar için de programın kapsamında çeşitli yönlendirme teknikleri bulunmaktadır. Kurum anaokulu 6 yaş grubu sınıfında bazı çocukların bu tür davranışları program süresince sürdürdüğü, programın uygulanmasını engelleyici bazı davranışlar sergiledikleri gözlenmiştir. Programda belirtilen yönlendirme tekniklerinin dışında da gurur panosu hazırlama veya teşekkür kartı verme gibi etkinlikler de gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar sırasında derse karşı ilgisiz davranan çocukların test performanslarının ise iyi düzeyde olduğu gözlenmiştir.

Shure, ilk haftalarda çocukların, formal eğitimin dışında, programın temel kavramlarına adapte olmaya çalıştıklarını, problem çözme diyaloglarını sınıf içinde kullanmayı öğrenmeye başlamalarıyla birlikte öğretmenlerin programın etkilerini fark edebileceklerini belirtmektedir. Çocukların büyük bir çoğunluğunun ilk ikinci ayın sonunda diğerleriyle ilişkiye başladıkları gözlenmektedir. Ancak zarar verici davranışlardaki değişimlerin oluşmasının zaman alabileceği ifade edilmektedir. Fakat çocukların çoğu, son ders sunulmadan önce sabırlılık göstermelerinde artışlar, duygu durumlarında iniş çıkışlarda azalma ve bir şeyler hakkında konuşmaya hazırlık işaretleri gösterdikleri belirtilmektedir. Bazı çekingen çocukların ise programın sadece 2-3 haftasından sonra aktivitelere ya da konuşmalara katılabileceğini, bu nedenle bu çocuklara biraz zaman verilmesi gerektiğini savunmuştur (Shure, 2001a).

Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Becerisi Programının Katkıları

Eğitimin eğlence ve oyun formunda sunulduğu bu program sayesinde çocukların, kendilerinin ve diğerlerinin duygularını anlamlandırabildiği ve diğerlerinin bakış açısıyla olaylara bakarak düşünebildiği belirtilmektedir. Program kapsamında, çocuklara problem çözmek için gerekli olan kelime dağarcığı

öğretilmeye çalışılmaktadır. Ayrıca çocuğun tek bir çözümden ziyade birden fazla çözüm düşünerek sonuçlarını değerlendirme ve kendisine en uygun olanını seçme becerisini kazandırmanın da programın hedefleri arasında yer aldığı belirtilmektedir. Problem çözme düşünce işleyişini kullanmayı öğrenen çocukların zamanla sosyal uyumlarının geliştiği, talepkar ve şikayetçi olan tavırlarında ise önemli oranda bir azalma olduğu belirtilmektedir. İstediklerine sahip olamayan çocukların ise hayal kırıklıklarıyla daha kolay başa çıkabildiği, gerektiğinde daha uzun süre bekleyebildiği, paylaşabilmeyi öğrendiği ve alternatif çözümler üretebilmeyi başardıkları gözlenmiştir (Shure, 2001a). Ayrıca program içerisinde geçen ICPS'nin özel diyaloglarını ve kavramlarını (problem-çözme konuşma biçimini) kullanmayı öğrenen çocukların isteklerini ifade etmede daha başarılı oldukları gözlenmiştir. Programın, çocukların kendilerine olan güvenlerini inşa etmekle birlikte, bağımsızlık ve özerkliklerinin de gelişimini desteklediği belirtilmektedir. Bunlara ek olarak çocukların yeni problemler ile karşılaştıklarında üstesinden gelebilecekleri farklı çözümler düşünebilecek becerileri de öğrendikleri gözlenmiştir. Bu program ile düşünmeden hareket eden (impulsif) çocuklar ile anti-sosyal çocukların davranışlarında azalmalar olmakla birlikte bu çocukların daha sabırlı ve hayal kırıklıkları ile daha kolay baş edebildikleri belirtilmektedir. Ayrıca engellenmiş çocukların da haklarını daha iyi savundukları ve daha fazla dışa dönük olmayı başardıkları gözlenmiştir (Shure ve Spivack, 1979; 1980; 1982; Shure, 1980; 2001a).

Eğitim programının diğer amaçlarını da desteklediği belirtilen bu programın çocukların sosyal gelişimine katkı sağlamaktadır. Ayrıca, kişiler arası problem çözme kavramlarını kullanmayı öğrenen çocukların, bu kavramları matematikte, okumada, fen bilgisinde, sosyal çalışmalarda ve diğer alanlarda da kullanabildiği belirtilmektedir (Shure, 2001a ; Spence, 2003).

Bu programın öğretmenlere de bir takım kazançlar sağladığı ifade edilmektedir. Öncelikle, programın öğretmenin de problem çözme becerilerini geliştirdiği, sınıf içinde karşılaştığı ve çözmekte güçlük çektiği sorunları daha kolay çözebildiği böylelikle sınıf içinde daha olumlu bir atmosferi geliştirebildiği belirtilmektedir. Bu program sayesinde öğretmenin çatışmaları çözmek için harcadığı zamanın da azaldığı gözlenmiştir (Shure, 2001a).

II.2 İşlem

Bu araştırmada veri toplama yöntemi olarak deneysel yöntem kullanılmış ve çalışma; ön test-eğitim-son test düzeninde, üç aşamada gerçekleştirilmiştir.

Birinci aşamada iki farklı eğitim kurumunda uygulanan eğitimin, araştırmaya alınan çocukların kişiler arası bilişsel problem çözme beceri düzeyleri üzerinde farklılık yaratıp yaratmadığını saptamak amacıyla 8 Eylül 2003 tarihinden itibaren ön test uygulamaları ile başlamıştır. Çalışmanın örneklemini oluşturulurken, hem Ege Üniversitesi Kampüs Anaokulunda hem de Gelişim Anaokulunda 5 - 6 yaş aralığında ve en az bir aydır okula devam ediyor olan çocuklar değerlendirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarındaki sınıflar her iki kurumdaki yöneticilerin sınıflara yönelik yaptığı yönlendirmeler doğrultusunda seçkisiz olarak belirlenmiştir. Çalışmanın her iki eğitim kurumunda eş zamanlı olarak yürütülmesi amacıyla, ön test uygulamaları aynı gün içinde gerçekleştirilmiştir (sabah Kampus Anaokulunda, öğleden sonra Gelişim Anaokulunda olmak üzere). Her iki anaokulunda da ön-test uygulamaları 7 Ekim 2003 tarihinde tamamlanmıştır.

Çalışmanın ikinci aşamasında, 13 Ekim 2003 tarihinden başlayarak her iki kurumdaki deney gruplarına, grup halinde haftanın 4 günü 20 ile 45 dk. arasında değişen sürelerde, toplam 83 dersten oluşan Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Programı uygulanmıştır. Programın uygulama süresi yaklaşık olarak 4 ay sürmüştür. Programın uygulanması sırasında program hakkında öğretmenlerin düşüncelerini alabilmek için belirli zamanlarda öğretmenlerle birlikte küçük toplantılar yapılmıştır. Ayrıca eğitim programı bitiminde öğretmenlerin program hakkındaki görüşleri, araştırmacı tarafından hazırlanan sorular ile yazılı olarak da alınmıştır.

Eğitim aşaması tamamlandıktan hemen sonra 8 Mart 2004 tarihinden itibaren üçüncü aşama olarak her iki eğitim kurumunda, deney ve kontrol gruplarına son testler uygulanmıştır.

Araştırmanın ön test ve son test uygulama aşamasında, Okulöncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi (OKPÇ) (Preschool Interpersonal Problem Solving Test-PIPS) kullanılmıştır. OKPÇ Testi uygulamasının ön test aşamasında, biri araştırmacı olmak üzere iki kişi tarafından gerçekleştirilmiş ve çocuklara bireysel olarak uygulanmıştır. Son test aşamasında, programın eğitimini veren araştırmacı kontrol gruplarına son test uygulamasını yaparken; diğer uygulayıcı ise deney gruplarına son test uygulamalarını yapmıştır.

Ayrıca, Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Programı'nın çocukların davranışları üzerindeki etkinliğini belirlemek amacıyla “4-18 Yaş Çocuk ve Gençlerde Davranış Değerlendirme Ölçeği” (Child Behaviour Checklist For Ages 4-18 –CBCL/4-18): (DDÖ) de kullanılmıştır. Bu ölçek araştırmacı tarafından planlanan araştırma düzeninde (ön test-eğitim-son test) ailelere iki defa uygulanmıştır. Bunlara ek olarak, çalışmaya katılan her bir çocuğun demografik bilgilerini almak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan “Aile Bilgi Formu” doldurulmuştur.

Bu araştırmada ayrıca Okulöncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi'nin test-tekrar test güvenirliğini yapabilmek amacıyla kurum anaokuluna devam etmekte olan 5- 6 yaş grubundaki 30 çocuğa, iki hafta aralıkla, Okulöncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi uygulanmıştır. Bunlara ek olarak OKPÇ Testinin orijinal el kitapçığında belirtildiği gibi, kodlayıcılar arası güvenirlik katsayısı da 30 çocuk için iki uygulayıcı tarafından ayrı ayrı değerlendirilerek hesaplanmıştır. Ayrıca ülkemizde Dinçer (1995) ve Dinçer ve Güneysu (1997, 2001) tarafından yapılan çalışmalarda da kullanıldığı belirtilen bu testin çocukların alternatif problem çözme becerilerini değerlendirebildiği belirtilmektedir.

Verilerin analizi basamağında çalışma sonucunda elde edilen veriler, ‘SPSS’ paket programı ile, ‘Ki - Kare (X^2) Önemlilik Testi’, ‘İki Ortalama Arasındaki Farkın Önemlilik Testi (t-testi), Korelasyon Analizi ve Tekrarlayan Ölçümler İçin Varyans Analizi ile değerlendirilmiştir.

BÖLÜM III

BULGULAR

Bu araştırma, farklı eğitim yaklaşımları uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarında kişiler arası bilişsel problem çözme becerisi programının etkisini incelemek amacı ile yapılmıştır.

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

III.1. Örneklemin Demografik Özellikleri

Tablo 3.1.1 İki Farklı Eğitim Kurumundan Araştırmaya Alınan Çocukların Cinsiyetlerinin Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Dağılımı

Okul	Cinsiyet	Deney Grubu(N=61)		Kontrol Grubu(N=61)		Toplam Sayı
		Sayı	%	Sayı	%	
Özel Anaokulu	Erkek	13	48.1	19	63.3	32
	Kız	14	51.9	11	36.7	25
	Toplam	27	47.4	30	52.6	57
Kurum Anaokulu	Erkek	20	58.8	17	54.8	37
	Kız	14	41.2	14	45.2	28
	Toplam	34	52.3	31	47.7	65

Tablo 3.1.1 incelendiğinde özel anaokulda araştırmaya alınan çocukların %47.4'ünü (%48.1'i erkek, %51.9'u kız) Deney grubu, %52.6'sını (%63.3'ü erkek, %36.7'si kız) Kontrol grubu oluşturmaktadır. Kurum anaokulunda araştırmaya alınan çocukların %52.3'ünü (%58.8'i erkek, %41.2'si kız) Deney grubu, %47.7'sini (54.8'i erkek, %45.2'sini kız) Kontrol grubu oluşturmaktadır.

Tablo 3.1.2. Araştırmaya Alınan Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Cinsiyete Göre χ^2 Testi Sonuçları

Cinsiyet	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam		Pearson χ^2
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	
Erkek	33	54.1	36	59.1	69	56.6	0.695
Kız	28	45.9	25	40.9	53	43.4	
Toplam	61	100	61	100	122	100	

P>0.05

Tablo 3.1.2 istatistiksel olarak değerlendirildiğinde cinsiyet açısından (erkek ve kız) Deney ve Kontrol Grupları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı gözlenmiştir ($\chi^2=0.695$, $p>0.05$).

Tablo 3.1.3 İki Farklı Eğitim Kurumlarından Araştırmaya Alınan Çocukların Yaş Gruplarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Dağılımı

Okul	Yaş	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam
		Sayı	%	Sayı	%	Sayı
Özel Anaokulu	5 Yaş	14	51.9	11	36.7	25
	6 Yaş	13	48.1	19	63.3	32
	Toplam	27	47.4	30	52.6	57
Kurum Anaokulu	5 Yaş	17	50.0	14	45.2	31
	6 Yaş	17	50.0	17	54.8	34
	Toplam	34	52.3	31	47.7	65

Tablo 3.1.3 incelendiğinde özel anaokulda araştırmaya alınan Deney Grubu çocuklarının %51.9'nu 5 yaş grubu, %48.1'ini 6 yaş grubu, Kontrol grubu çocuklarının %36.7'sini 5 yaş grubu, %63.3'ünü 6 yaş grubu oluşturmaktadır. Kurum anaokulunda araştırmaya alınan Deney Grubu çocuklarının %50.0'si 5 yaş grubu, %50.0'sini 6 yaş grubu, Kontrol grubu çocuklarının %45.2'sini 5 yaş grubu, %54.8'i 6 yaş grubu çocuklar oluşturmaktadır.

Tablo 3.1.4. Araştırmaya Alınan Özel ve Kurum Anaokulu Çocuklarının Yaşa Göre Dağılımları ve χ^2 Testi Sonuçları

Yaş Grupları	Özel Anaokulu		Kurum Anaokulu		Toplam		Pearson χ^2
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	
5 Yaş	25	43.9	31	47.7	56	45.9	0.672
6 Yaş	32	56.1	34	52.3	66	54.1	
Toplam	57	100	65	100	122	100	

$P>0.05$

Tablo 3.1.4 istatistiksel olarak değerlendirildiğinde 5 ve 6 yaş grubu açısından özel anaokulu ve kurum anaokulu arasındaki farkın önemsiz olduğu bulunmuştur ($\chi^2=0.672$, $p>0.05$).

Tablo 3.1.5. Araştırmaya Alınan Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının 5 ve 6 Yaşa Göre Dağılımları ve χ^2 Testi Sonuçları

Yaş Grupları	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam		Pearson χ^2
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	
5 Yaş	31	50.8	25	41.0	56	45.9	0.276
6 Yaş	30	49.2	36	59.0	66	54.1	
Toplam	61	100	61	100	122	100	

$p>0.05$

Tablo 3.1.5 istatistiksel olarak değerlendirildiğinde 5 ve 6 yaş grubu açısından deney ve kontrol grubu arasındaki farkın önemsiz olduğu bulunmuştur ($\chi^2= 0.276$, $p>0.05$).

Tablo 3.1.6 Araştırmaya Alınan Çocukların Anaokuluna Devam Etme Sürelerinin Dağılımı

Kayıt Tarihi	SAYI	%
1-3 Ay	21	17.2
6-12 Ay	101	82.8
TOPLAM	122	100

Tablo 3.1.6 incelendiğinde araştırmaya alınan çocukların %82.8'ini 6-12 ay arasında, %17.2'sinin ise 1-3 ay arasında anaokullarına devam ettiği saptanmıştır.

Tablo 3.1.7 Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Devamsızlık Dağılımı

Okul	Devamsızlık	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam Sayı
		Sayı	%	Sayı	%	
Özel Anaokulu	0-8 gün	19	70.4	27	90.0	46
	9-20 gün	8	29.6	1	3.3	9
	21-30 gün	0	0	2	6.7	2
	Toplam	27	47.4	30	52.6	57
Kurum Anaokulu	0-8 gün	24	70.6	26	83.9	50
	9-20 gün	7	20.6	4	12.9	11
	21-30 gün	3	8.8	1	3.2	4
	Toplam	34	52.3	31	47.7	65

Tablo 3.1.7 incelendiğinde Özel Anaokulda araştırmaya alınan Deney Grubu çocuklarının %70.4'ü 0-8 gün arasında, %29.6'sı 9-20 gün arasında devamsızlık yaparken, 21-30 gün arasında devamsızlık yapan çocuk olmamıştır. Kontrol grubu çocuklarının %90'nı 0-8 gün arasında, %3.3'ü 9-20 gün arasında, %6.7'si 21-30 gün arasında devamsızlık yapmıştır.

Kurum Anaokulunda araştırmaya alınan Deney Grubu çocuklarının %70.6'sı 0-8 gün arasında, %20.6'sı 9-20 gün arasında, %8.8'i 21-30 gün arasında devamsızlık yapmıştır. Kontrol grubu çocuklarının %83.9'u 0-8 gün arasında, %12.9'u 9-20 gün arasında, %3.2'si 21-30 gün arasında devamsızlık yapmıştır.

Shure bu eğitim programının bir biriyle bağlantılı derslerden oluşturulduğunu ve çok sık tekrar içerdiğini belirtmektedir. Bu nedenle devamsızlık yapan çocukların her koşulda uygulanmakta olan bu programdan yararlandığını belirtmektedir. Dolayısıyla çocukların devamsızlıkları bu araştırma kapsamında sonuçları etkileyen bir faktör olarak değerlendirilmemektedir.

Tablo 3.1.8 Deney Kontrol Grubu Çocuklarının Annelerinin Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı

Okul	Anne Öğrenim Düzeyi	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam Sayı
		Sayı	%	Sayı	%	
Özel Anaokulu	Orta Öğrenim	1	3.7	6	2.00	7
	Yüksek Öğrenim	26	96.3	24	80.0	50
	Toplam	27	47.4	30	52.6	57
Kurum Anaokulu	Orta Öğrenim	11	32.4	6	19.4	17
	Yüksek Öğrenim	23	67.6	25	80.6	48
	Toplam	34	52.3	31	47.7	65

Tablo 3.1.8 incelendiğinde Özel Anaokulda araştırmaya alınan Deney Grubu çocuklarının %3.7'si annesinin eğitim seviyesi orta öğrenim düzeyinde, %96.3'ü ise yüksek öğrenim düzeyinde olduğu görülmektedir. Kontrol grubu çocuklarının ise %20.0'sinin annesinin eğitim seviyesinin orta öğretim düzeyinde, %80.0'ninin ise yüksek öğretim düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Kurum Anaokulunda araştırmaya alınan Deney Grubu çocuklarının %32.4'ünün annesinin eğitim seviyesi orta öğretim düzeyinde, %67,6'sının ise yüksek öğretim düzeyinde olduğu görülmektedir. Kontrol grubu çocuklarının ise %19.4'ünün annesinin eğitim seviyesinin orta öğretim düzeyinde, %80.6'sının ise yüksek öğretim düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3.1.9 Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Babalarının Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı

Okul	Baba Öğrenim Düzeyi	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam Sayı
		Sayı	%	Sayı	%	
Özel Anaokulu	Orta Öğrenim	4	14.8	5	16.7	9
	Yüksek Öğrenim	23	85.2	25	83.3	48
	Toplam	27	47.4	30	52.6	57
Kurum Anaokulu	Orta Öğrenim	11	32.4	8	25.8	19
	Yüksek Öğrenim	23	67.6	23	74.2	46
	Toplam	34	52.3	31	47.7	65

Tablo 3.1.9 incelendiğinde Özel Anaokulda araştırmaya alınan Deney Grubu çocuklarının %14.8'inin babasının eğitim seviyesi orta öğretim düzeyinde, %85.2'sinin ise yüksek öğretim düzeyinde olduğu görülmektedir. Kontrol grubu çocuklarının ise %16.7'sinin babasının eğitim seviyesinin orta öğretim düzeyinde, %83.3'nün ise yüksek öğretim düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Kurum Anaokulunda araştırmaya alınan Deney Grubu çocuklarının %32.4'ünün babasının eğitim seviyesi orta öğretim düzeyinde, %67.6'sının ise yüksek öğretim düzeyinde olduğu görülmektedir. Kontrol grubu çocuklarının ise %25.8'inin babasının eğitim seviyesinin orta öğretim düzeyinde, %74.2'sinin ise yüksek öğretim düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3.1.10 Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Kardeşi Olma Durumlarına Göre Dağılımı

Okul	Kardeş Durumu	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam
		Sayı	%	Sayı	%	Sayı
Özel Anaokulu	Yok	18	66.7	14	46.7	32
	Var	9	33.3	16	53,3	25
	Toplam	27	47.4	30	52.6	57
Kurum Anaokulu	Yok	19	55.9	18	58.1	37
	Var	15	44.1	13	41.9	28
	Toplam	34	52.3	31	47.7	65

Tablo 3.1.10 incelendiğinde Özel Anaokulda araştırmaya alınan Deney Grubu çocuklarının %66.7'sinin kardeşinin olmadığı, %33.3'nün ise kardeşinin var olduğu görülmektedir. Kontrol grubu çocuklarının ise %46.7'sinin kardeşinin olmadığı, %53.3'ünün ise kardeşinin var olduğu belirlenmiştir.

Kurum Anaokulunda araştırmaya alınan Deney Grubu çocuklarının %55.9'unun kardeşinin olmadığı, %44.1'inin ise kardeşinin var olduğu görülmektedir. Kontrol grubu çocuklarının %58.1'inin kardeşi yok, %41.9'unun ise kardeşinin var olduğu belirlenmiştir.

III.2 Özel ve Kurum Anaokulunda, Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların OKPÇ Testinden Aldıkları Ön Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Araştırmanın bu bölümünde Tablo 3.2.1- 3.2.3’de araştırmaya alınan özel ve kurum anaokulu, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların kişiler arası problem çözme beceri düzeylerinde bir farklılık olup olmadığının değerlendirilmesi amacıyla iki eş arasındaki farkın önemlilik testi (t- testi) yapılmıştır. Özel Anaokul ve Kurum Anaokulu olmak üzere deney ve kontrol gruplarının OKPÇ Test’inden aldıkları ön-test puan ortalamaları sırasıyla verilmektedir. Daha önce de belirtildiği gibi OKPÇ Testi, akranla ilgili problem durumu ve anne ile ilgili problem durumu olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Her iki bölüm kendi içerisinde akran ve anne ile ilgili problem durumuna verdikleri çözüm sayılarının, kullanılan kategori sayılarının, çözüm olmayan cevap sayılarının ve verilen tüm cevapları (çözüm olan cevapları ve çözüm olmayan cevapları) tekrar etme sayılarının ön-test puan ortalamalarını kapsayacak şekilde Tablolarda (Tablo 3.2.1-3.2.2) sunulmaktadır. Ayrıca her iki bölüm (akran/anne) için üretilen cevapların toplamı (toplam çözüm sayıları, toplam kullanılan kategori sayıları, toplam çözüm olmayan cevap sayıları, toplam verilen tüm cevapları tekrar etme sayıları) Tablolarda (Tablo 3.2.3- 3.2.4) sunulmaktadır.

Tablo 3.2.1 Özel Anaokulu Çocuklarının Akran ve Anne Problem Durumu Çözüm Sayılarının, Kategori Sayılarının, Çözüm Olmayan Cevap Sayılarının ve Verilen Tüm Cevapları Tekrar Etme Sayılarının, Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Puan Ortalamalarının Dağılımı

Özel Anaokulu	AKRAN VE ANNE PROBLEM DURUMU		N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	P
	Akran Problem Durumu Çözüm Sayısı	Deney grubu	27	4.85	1.562	55	0.038	0.970
		Kontrol Grubu	30	4.83	2.086			
	Akran Problem Durumu Kategori Sayısı	Deney Grubu	27	4.33	1.301	55	0.626	0.534
		Kontrol Grubu	30	4.10	1.494			
	Akran Problem Durumu Çözüm Olmayan Cevapların Sayısı	Deney Grubu	27	2.44	2.100	55	0.731	0.468
		Kontrol Grubu	30	2.07	1.799			
	Akran Problem Durumu Tüm Tekrarlar	Deney Grubu	27	7.96	3.643	55	0.267	0.791
		Kontrol Grubu	30	7.70	3.780			
	Anne Problem Durumu Çözüm Sayısı	Deney Grubu	27	4.63	1.548	55	0.732	0.467
		Kontrol Grubu	30	4.27	2.116			
	Anne Problem Durumu Kategori Sayısı	Deney Grubu	27	4.04	1.400	52	0.376	0.708
		Kontrol Grubu	30	3.87	1.995			
	Anne Problem Durumu Çözüm Olmayan Cevapların Sayısı	Deney Grubu	27	1.96	1.951	55	0.488	0.628
		Kontrol Grubu	30	1.70	2.103			
	Anne Problem Durumu Tüm Cevapları Tekrar Etme Sayıları	Deney Grubu	27	5.41	2.650	55	0.613	0.542
		Kontrol Grubu	30	4.97	2.760			

Tablo 3.2.1 incelendiğinde uygulanan iki eş arasındaki farkın önemlilik testi sonucuna göre hem deney grubu, hem de kontrol grubunun, akran ve anne ile ilgili problem durumuna verdikleri çözüm sayılarının, kullanılan kategori sayılarının, çözüm olmayan cevap sayılarının ve verilen tüm cevapları tekrar etme sayılarının ön test ortalamaları arasındaki farkın önemsiz olduğu ($t=0.038$, $p>0.05$; $t=0.626$, $p>0.05$; $t=0.731$, $p>0.05$; $t=0.267$, $p>0.05$; $t=0.732$, $p>0.05$; $t=0.376$, $p>0.05$; $t=0.488$, $p>0.05$; $t=0.613$, $p>0.05$) görülmektedir. Diğer bir deyişle öntest sonuçlarında Özel Anaokulunda ön test sonuçlarında deney ve kontrol gruplarının akran ve anne ile ilgili problem durumlarında ürettikleri çözüm sayılarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Tablo 3.2.2 Kurum Anaokulu Çocuklarının Akran ve Anne Problem Durumu Çözüm Sayılarının, Kategori Sayılarının, Çözüm Olmayan Cevap Sayılarının ve Tüm Cevapları Tekrar Etme Sayılarının, Deney ve Kontrol Gruplarındaki Ön Test Puan Ortalamalarının Dağılımı

	AKRAN VE ANNE PROBLEM DURUMU	Deney/Kontrol Grubu	N	$\bar{X}$	SS	Sd	T	P
Kurum Anaokulu	Akran Problem Durumu Çözüm Sayısı	Deney Grubu	34	4.32	3.373	63	0.089	0.930
		Kontrol Grubu	31	4.39	2.246			
	Akran Problem Durumu Kategori Sayısı	Deney Grubu	34	3.47	1.674	63	0.48	0.962
		Kontrol Grubu	31	3.45	1.480			
	Akran Problem Durumu Çözüm Olmayan Cevapların Sayısı	Deney Grubu	34	3.71	3.477	53	2.885*	0.006
		Kontrol Grubu	31	1.71	1.953			
	Akran Problem Durumu Tüm Tekrarlar	Deney Grubu	34	8.41	4.157	63	0.198	0.844
		Kontrol Grubu	31	8.19	4.743			
	Anne Problem Durumu Çözüm Sayısı	Deney Grubu	34	3.44	1.795	63	0.615	0.541
		Kontrol Grubu	31	3.71	1.716			
	Anne Problem Durumu Kategori Sayısı	Deney Grubu	34	2.79	1.553	63	1.082	0.283
		Kontrol Grubu	31	3.19	1.424			
	Anne Problem Durumu Çözüm Olmayan Cevapların Sayısı	Deney Grubu	34	2.15	2.618	56	1.419	0.162
		Kontrol Grubu	31	1.39	1.626			
	Anne Problem Durumu Tüm Cevapları Tekrar Etme Sayıları	Deney Grubu	34	4.50	2.711	63	0.156	0.876
		Kontrol Grubu	31	4.61	3.116			

*p< 0.05

Tablo 3.2.2 incelendiğinde uygulanan iki eş arasındaki farkın önemlilik testi sonucuna göre hem deney grubu, hem de kontrol grubunun, akran ve anne ile ilgili problem durumuna verdikleri çözüm sayılarının, kullanılan kategori sayılarının ve verilen tüm cevapları tekrar etme sayılarının ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma ($t= 0.089, p>0.05$; $t= 0.48, p> 0.05$; $t= 0.198, p>0.05$; $t= 0.615, p> 0.05$; $t=1.082, p> 0.05$; $t= 1.419, p >0.05$; $t= 0.156, p>0.05$;) gözlenmemektedir. Sadece akran ile ilgili problem durumunda çözüm olmayan cevapların sayısında deney grubu ve kontrol grubu arasında ön test ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($t=2.885, p<0.05$). Akran ile ilgili problem durumunda çözüm olmayan cevapların sayısında deney grubunun ön test puan ortalamasının, kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 3.2.3 Özel Anaokulu Çocuklarının Akran/Anne Problem Durumu Toplam Çözüm Sayılarının, Toplam Kategori Sayılarının, Toplam Çözüm Olmayan Cevap Sayılarının ve Toplam Tüm Cevapları Tekrar Sayılarının Deney ve Kontrol Grupları Ön Test Puan Ortalamalarının Dağılımı

Özel Anaokulu	AKRAN/ANNE PROBLEM DURUMU	Deney/ Kontrol	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	P
	Akran/Anne Problem Durumu Toplam Çözüm Sayısı	Deney Grubu	27	9.41	2.606	55	0.363	0.718
		Kontrol Grubu	30	9.10	3.642			
	Akran/Anne Problem Durumu Toplam Kategori Sayısı	Deney Grubu	27	8.37	2.273	55	0.506	0.615
		Kontrol Grubu	30	8.00	3.129			
	Akran / Anne Problem Durumu Toplam Çözüm Olmayan Cevapların Sayısı	Deney Grubu	27	4.41	3.388	55	0.774	0.442
		Kontrol Grubu	30	3.77	2.861			
	Akran / Anne Problem Durumunda Toplam Tüm Cevapları Tekrar Etme Sayıları	Deney Grubu	27	13.37	4.813	55	0.504	0.616
		Kontrol Grubu	30	12.73	4.727			

Tablo 3.2.3 incelendiğinde uygulanan iki eş arasındaki farkın önemlilik testi sonucuna göre hem deney grubu, hem de kontrol grubunun, akran ve anne ile ilgili problem durumuna verdikleri toplam çözüm sayılarının, toplam kullanılan kategori sayılarının, toplam çözüm olmayan cevap sayılarının ve toplam verilen tüm cevapları tekrar etme sayılarının ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark ($t=0,363, p>0.05$; $t=0.506, p>0.05$; $t=0.774, p>0.05$; $t=0.504$) görülmemektedir.

Tablo 3.2.4 Kurum Anaokulu Çocuklarının Akran/Anne Problem Durumu Toplam Çözüm Sayıları, Toplam Kategori Sayıları, Toplam Çözüm Olmayan Cevap Sayıları ve Toplam Tüm Cevapları Tekrar Sayılarının Deney ve Kontrol Gruplarındaki Ön Test Puan Ortalamalarına Göre Dağılımı

Kurum Anaokulu	AKRAN/ANNE PROBLEM DURUMU	Deney/ Kontrol	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
	Akran/Anne Problem Durumu Toplam Çözüm Sayısı	Deney Grubu	34	7.71	4.387	63	0.407	0.686
		Kontrol Grubu	31	8.10	3.208			
	Akran/Anne Problem Durumu Toplam Kategori Sayısı	Deney Grubu	34	6.32	3.042	63	0.475	0.636
		Kontrol Grubu	31	6.65	2.332			
	Akran / Anne Problem Durumu Toplam Çözüm Olmayan Cevapların Sayısı	Deney Grubu	34	5.85	4.869	58	2.714*	0.009
		Kontrol Grubu	31	3.10	3.218			
	Akran / Anne Problem Durumunda Toplam Tüm Cevapları Tekrar Etme Sayıları	Deney Grubu	34	12.91	5.379	63	0.026	0.980
		Kontrol Grubu	31	12.87	7.306			
		Deney Grubu	34	12.91	5.379	63	0.026	0.980
		Kontrol Grubu	31	12.87	7.306			
		Deney Grubu	34	12.91	5.379	63	0.026	0.980
		Kontrol Grubu	31	12.87	7.306			

*p< 0.05

Tablo 3.2.4 incelendiğinde uygulanan iki eş arasındaki farkın önemlilik testi sonucuna göre hem deney grubu, hem de kontrol grubunun, akran/anne ile ilgili problem durumuna verdikleri toplam çözüm sayılarının, toplam kullanılan kategori sayılarının ve toplam verilen tüm cevapları tekrar etme sayılarının ön test ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($t= 0.407$, $p>0.05$; $t= 0.475$, $p> 0.05$; $t= 0.026$, $p>0.05$) görülmektedir. Kurum anaokulunda sadece akran/anne ile ilgili problem durumunda toplam çözüm olmayan cevapların sayısında deney grubu ve kontrol grubu arasında ön test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($t=2.714$, $p< 0.05$). Akran ile ilgili problem durumunda toplam çözüm olmayan cevapların sayısında deney grubunun ön test puan ortalamasının, kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

III.3 Özel Ve Kurum Anaokulundaki Çocukların OKPÇ Testinden Aldıkları Ön Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Farklı eğitim yaklaşımları uygulayan özel ve kurum anaokullarında eğitim alan çocukların kişiler arası problem çözme beceri düzeylerini değerlendirmek amacıyla iki eş arasındaki farkın önemlilik testi uygulanmıştır. Daha önceki Tablolarda olduğu gibi Tablo 3.3.1 ve Tablo 3.3.2’de özel/kurum anaokulundaki çocukların OKPÇ Test’ inden aldıkları ön test puan ortalamaları ayrı ayrı akran ve anne olarak ve toplam akran/ anne olarak sırasıyla sunulmaktadır.

Tablo 3.3.1 Özel ve Kurum Anaokulu Çocuklarının Akran ve Anne ile İlgili Problem Durumuna Verdikleri Çözüm Sayılarının, Kullanılan Kategori Sayılarının, Çözüm Olmayan Cevap Sayılarının ve Verilen Tüm Cevapları (Çözüm Olan Cevapları ve Çözüm Olmayan Cevapları) Tekrar Etme Sayılarının Ön Test Puan Ortalamalarına Göre Dağılımı

AKRAN/ ANNE PROBLEM DURUMU	Özel/Kurum Anaokul	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	P
Akran Problem Durumu Çözüm Sayısı	Özel Anaokulu	57	4.84	1.840	110	1.132	0.260
	Kurum Anaokulu	65	4.35	2.869			
Akran Problem Durumu Kategori Sayısı	Özel Anaokulu	57	4.21	1.398	120	2.764*	0.007
	Kurum Anaokulu	65	3.46	1.572			
Akran Problem Durumu Çözüm Olmayan Cevapların Sayısı	Özel Anaokulu	57	2.25	1.939	110	1.123	0.264
	Kurum Anaokulu	65	2.75	3.005			
Akran Problem Durumu Tüm Cevapları Tekrar Etme Sayıları	Özel Anaokulu	57	7.82	3.685	120	0.651	0.516
	Kurum Anaokulu	65	8.31	4.412			
Anne Problem Durumu Çözüm Sayısı	Özel Anaokulu	57	4.44	1.861	120	2.658*	0.009
	Kurum Anaokulu	65	3.57	1.750			
Anne Problem Durumu Kategori Sayısı	Özel Anaokulu	57	3.95	1.726	120	3.302*	0.001
	Kurum Anaokulu	65	2.98	1.495			
Anne Problem Durumu Çözüm Olmayan Cevapların Sayısı	Özel Anaokulu	57	1.82	2.019	120	0.103	0.918
	Kurum Anaokulu	65	1.78	2.218			
Anne Problem Durumu Tüm Cevapları Tekrar Etme Sayıları	Özel Anaokulu	57	5.18	2.693	120	1.224	0.223
	Kurum Anaokulu	65	4.58	2.889			

*p< 0.05

Tablo 3.3.1 incelendiğinde özel ve kurum anaokullarında akranla ilgili problem durumunda kullanılan kategori sayısı, anneyle ilgili problem durumunda üretilen çözüm ve kategori sayılarının ön test puan ortalamalarının arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu ($t= 2.764$, $p<0.05$; $t= 2.658$ $p<0.05$; $t= 3.302$, $p<0.05$) görülmektedir. Özel anaokullarında akranla ilgili problem durumunda kullanılan kategori sayısı, anneyle ilgili problem durumunda üretilen çözüm ve kategori sayılarının ön test puan ortalamaları kurum anaokuluna göre kıyaslandığında daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 3.3.2 Özel ve Kurum Anaokulu Çocuklarının Akran/Anne Problem Durumu Toplam Çözüm Sayılarının, Toplam Kategori Sayılarının, Toplam Çözüm Olmayan Cevap Sayılarının ve Toplam Tüm Cevapları Tekrar Etme Sayılarının Ön Test Puan Ortalamalarına Göre Dağılımı

AKRAN/ANNE PROBLEM DURUMU	Özel/Kurum Anaokulu	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Akran/Anne Problem Durumu Toplam Çözüm Sayısı	Özel Anaokulu	57	9.25	3.170	120	2.103*	0.038
	Kurum Anaokulu	65	7.89	3.845			
Akran/Anne Durumu Toplam Kategori Sayısı	Özel Anaokulu	57	8.18	2.739	120	3.436*	0.001
	Kurum Anaokulu	65	6.48	2.711			
Akran/Anne Problem Durumu Toplam Çözüm Olmayan Cevapların Sayısı	Özel Anaokulu	57	4.07	3.110	120	0.674	0.501
	Kurum Anaokulu	65	4.54	4.359			
Akran/Anne Problem Durumu Toplam Tüm Cevapları Tekrar Etme Sayıları	Özel Anaokulu	57	13.04	4.736	117	0.142	0.887
	Kurum Anaokulu	65	12.89	6.320			

* $p<0.05$

Tablo 3.3.2 incelendiğinde özel ve kurum anaokullarında akran/anne ile ilgili problem durumuna verilen toplam çözüm sayısı, toplam kullanılan kategori sayılarının ön test puan ortalamalarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ($t=2.103$, $p<0.05$; $t=3,436$ $p<0.05$) görülmektedir. Özel anaokullarında akran/anne ile ilgili problem durumuna verilen toplam çözüm sayısı ve toplam kullanılan kategori sayılarının ön test puan ortalamaları kurum anaokuluna göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

III.4 Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların OKPÇ Testinden Aldıkları Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarına Göre Dağılımı

Bulguların bu bölümünde deney ve kontrol grubu çocuklarının OKPÇ Testinden aldıkları ön-son test puan ortalamalarını değerlendirmek için iki ortalama arasındaki farkın önemlilik testi uygulanmıştır. Bulgular deney ve kontrol gruplarının ön-son test puan ortalamaları olarak daha önceki tabloların kapsadığı içerik düzeninde ve sırasında verilmiştir.

Tablo 3.4.1 Akran Problem Durumu Çözüm Sayılarının, Kategori Sayılarının, Çözüm Olmayan Cevap Sayılarının ve Tüm Cevapları Tekrar Etme Sayılarının Deney ve Kontrol Grubu Ön-Son Test Puan Ortalamalarına Göre Dağılımı

AKRAN VE ANNE DURUMU	Deney/ Kontrol Grubu	Ön-Son Test	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Akran Problem Durumu Çözüm Sayısı	Deney Grubu	Ön Test	61	4.56	2.717	60	11.102*	0.000
		Son Test		12.44	5.415			
	Kontrol Grubu	Ön Test	61	4.61	2.162	60	2.991*	0.004
		Son Test		5.77	3,111			
Akran Problem Durumu Kategori Sayısı	Deney Grubu	Ön Test	61	3.85	1.569	60	12.119*	0.000
		Son Test		7.74	2.359			
	Kontrol Grubu	Ön Test	61	3.77	1.510	60	3.115*	0.003
		Son Test		4.49	1.831			
Akran Problem Durumu Çözüm Olmayan Cevapların Sayısı	Deney Grubu	Ön Test	61	3.15	2.994	60	2.544*	0.014
		Son Test		1.98	1.866			
	Kontrol Grubu	Ön Test	61	1.89	1.872	60	1.178	0.243
		Son Test		1.56	1.849			
Akran İle İlgili Problem Durumunda Verilen Tüm Cevapları Tekrar Etme Sayıları	Deney Grubu	Ön Test	61	8.21	3.912	60	0.693	0.491
		Son Test		7.64	5.158			
	Kontrol Grubu	Ön Test	61	7.95	4.268	60	0.898	0.373
		Son Test		7.34	4.167			

*p<0.05

Deney ve kontrol gruplarının akran ile ilgili problem durumuna verdikleri çözüm sayılarının ve kullanılan kategori sayılarının, hem ön testten aldıkları puanların ortalamaları, hem de son testten aldıkları puanların ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı ($t=11.102$, $p<0.05$; $t=2.991$ $p<0.05$; $t=12.119$, $p<0.05$; $t=3.115$, $p<0.05$) bulunmuştur (Tablo 3.4.1). Ayrıca deney grubunun akran ile ilgili problem durumunda çözüm olmayan cevapların sayıları hem ön test, hem de son testten aldıkları puanların ortalamaları karşılaştırıldığında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($t=2.544$ $p<0.05$) gözlenmektedir.

Tablo 3.4.2 Anne Problem Durumu Çözüm Sayılarının, Kategori Sayılarının, Çözüm Olmayan Cevap Sayılarının ve Tüm Cevapları Tekrar Etme Sayılarının Deney ve Kontrol Gruplarındaki Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarına Göre Dağılımı

ANNE PROBLEM DURUMU	Deney/Kontrol Grubu	Ön-Son Test	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	P
Anne Problem Durumu Çözüm Sayısı	Deney Grubu	Ön Test	61	3.97	1.779	60	10.059*	0.000
		Son Test		7.16	2.557			
	Kontrol Grubu	Ön Test	61	3.98	1.928	60	2.628*	0.011
		Son Test		4.82	2.180			
Anne Problem Durumu Kategori Sayısı	Deney Grubu	Ön Test	61	3.34	1.601	60	9.439*	0.000
		Son Test		5.51	1.757			
	Kontrol Grubu	Ön Test	61	3.52	1.747	60	1.509	0.137
		Son Test		3.97	1.941			
Anne Problem Durumu Çözüm Olmayan Cevapların Sayısı	Deney Grubu	Ön Test	61	2.07	2.330	60	3.142*	0.003
		Son Test		1.13	1.477			
	Kontrol Grubu	Ön Test	61	1.54	1.867	60	2.371*	0.021
		Son Test		0.90	1.739			
Anne Problem Durumu Tüm Cevapları Tekrar Etme Sayıları	Deney Grubu	Ön Test	61	4.90	2.700	60	1.973	0.053
		Son Test		6.15	3.974			
	Kontrol Grubu	Ön Test	61	4.79	2.928	60	0.616	0.540
		Son Test		5.07	2.701			

* $p<0.05$

Tablo 3.4.2’de deney ve kontrol gruplarının anne ile ilgili problem durumuna verdikleri çözüm sayılarının ve çözüm olmayan cevapların sayılarının ($t= 10.059$, $p<0.05$; $t= 2.628$ $p<0.05$; $t= 3.142$, $p<0.05$; $t= 2.371$, $p<0.05$) hem ön test, hem de son testten aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca deney grubunda anne ile ilgili problem durumunda kullanılan kategori sayısının hem ön test, hem de son test puan ortalamaları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ($t= 9.439$ $p<0.05$) saptanmıştır.

Tablo 3.4.3 Akran/Anne Problem Durumu Toplam Çözüm Sayılarının, Toplam Kullanılan Kategori Sayılarının, Toplam Çözüm Olmayan Cevap Sayılarının ve Toplam Verilen Tüm Cevapları Tekrar Etme Sayılarının Deney ve Kontrol Gruplarındaki Ön - Son Test Puan Ortalamalarına Göre Dağılımı

AKRAN/ANNE PROBLEM DURUMU	Deney/Kontrol Grubu	Ön- Son Test	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Akran/ Anne Problem Durumu Toplam Çözüm Sayısı	Deney Grubu	Ön Test	61	8.46	3.775	60	13.457*	0.000
		Son Test		19.61	6.548			
	Kontrol Grubu	Ön Test	61	8.59	3.437	60	3.439*	0.001
		Son Test		10.38	4.275			
Akran/Anne Problem Durumu Toplam Kategori Sayısı	Deney Grubu	Ön Test	61	7.23	2.895	60	12.566*	0.000
		Son Test		13.25	3.385			
	Kontrol Grubu	Ön Test	61	7.31	2.814	60	2.879*	0.006
		Son Test		8.44	2.992			
Akran/ Anne Problem Durumu Toplam Çözüm Olmayan Cevapların Sayısı	Deney Grubu	Ön Test	61	5.21	4.305	60	3.889*	0.000
		Son Test		3.11	2.484			
	Kontrol Grubu	Ön Test	61	3.43	3.041	60	1.958	0.055
		Son Test		4.52	3.910			
Akran/ Anne Problem Durumu Toplam Tüm Cevapları Tekrar Etme Sayıları	Deney Grubu	Ön Test	61	13.11	5.099	60	6.92	0.492
		Son Test		13.92	7.394			
	Kontrol Grubu	Ön Test	61	12.80	6.123	60	0.241	0.810
		Son Test		12.59	5.402			

* $p<0.05$

Tablo 3.4.3 incelendiğinde araştırmaya alınan deney ve kontrol grubu çocuklarının akran/anne ile ilgili problem durumuna verdikleri toplam çözüm sayılarının, toplam kullanılan kategori sayılarının ön-son testten aldıkları

puanların ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($t=13.457$, $p<0.05$; $t=3.439$, $p<0.05$; $t=12.566$, $p<0.05$; $t=2.879$, $p<0.05$) gözlenmektedir. Ayrıca deney grubunun akran/anne ile ilgili problem durumunda toplam çözüm olmayan cevapların sayısının hem ön test, hem de son testten aldıkları puanların ortalamaları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark ($t=3.889$, $p<0.05$) bulunmuştur.

III.5. Özel ve Kurum Anaokulu Çocuklarının Deney ve Kontrol Gruplarındaki Ön-Son Test Puan Ortalamalarına Göre Dağılımı ve Tekrarlayan Ölçümler İçin Varyans Analizi (Repeated Measure Anova) Testi Sonuçları

Bulguların bu bölümünde; Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Becerisi Programı her iki farklı eğitim yaklaşımı içinde eğitim alan deney ve kontrol grubu çocuklarının ön –son test puanları açısından anlamlı farklılık yaratıp yaratmadığı değerlendirilmiştir. Ayrıca bu bölümde eğitimin okullara göre farklı düzeyde etki yaratmakta mıdır sorusuna da yanıt aranmıştır.

Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Becerisi Programının, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların ön-son test puanları açısından etkililik düzeyi ve okullara göre farklı düzeyde etki yaratıp yaratmadığı tekrarlayan ölçümler için varyans analizi 2 (Ön-Son test) X 2 (Deney–Kontrol grupları) X 2 (Özel-Kurum anaokulları) ile değerlendirilmiştir. Ön-son test denek içi tekrarlayan değişken olarak, grup ve okul değişkeni ise gruplar arası değişken olarak analize girmiştir

Tablo 3.5.2 Özel/Kurum Anaokulu, Deney/Kontrol Gruplarındaki Çocukların Akran ve Anne İle İlgili Problem Durumunda Verdikleri Cevapların Ön/Son Test Puan Ortalamalarına Göre Tekrarlayan Ölçümler İçin Varyans Analizi

AKRAN VE ANNE PROBLEM DURUMU		Wilk's	F	Sd	P
Akran Problem Durumu Çözüm Sayısı	Ön -Son Test X Deney-Kontrol Grubu	0.615	73.752	1.118	0.000*
	Ön-Son Test X Okul X Deney-Kontrol Grubu	0.971	3.479	1.118	0.065
Akran Problem Durumu Kategori Sayısı	Ön -Son Test X Deney-Kontrol Grubu	0.649	63.828	1.118	0.000*
	Ön-Son Test X Okul X Deney-Kontrol Grubu	0.995	0.646	1.1e18	0.423
Akran Problem Durum Çözüm Olmayan Cevapların Sayısı	Ön -Son Test X Deney-Kontrol Grubu	0.984	1.886	1.118	0.172
	Ön-Son Test X Okul X Deney-Kontrol Grubu	0.981	2.274	1.118	0.134
Akran Problem Durumu Tüm Cevapları Tekrar Etme Sayıları	Ön -Son Test X Deney-Kontrol Grubu	1.00	0.002	1.118	0.963
	Ön-Son Test X Okul X Deney-Kontrol Grubu	0.993	0.801	1.118	0.373
Anne Problem Durumu Çözüm Sayısı	Ön -Son Test X Deney-Kontrol Grubu	0.816	26.548	1.118	0.000*
	Ön-Son Test X Okul X Deney-Kontrol Grubu	0.990	1.231	1.118	0.269
Anne Problem Durumu Kategori Sayısı	Ön -Son Test X Deney-Kontrol Grubu	0.853	20.380	1.118	0.000*
	Ön-Son Test X Okul X Deney-Kontrol Grubu	0.981	2.301	1.118	0.132
Anne Problem Durumu Çözüm Olmayan Cevapların Sayısı	Ön -Son Test X Deney-Kontrol Grubu	0.995	0.552	1.118	0.459
	Ön-Son Test X Okul X Deney-Kontrol Grubu	0.995	0.538	1.118	0.465
Anne Problem DurumuTüm Tekrarlar	Ön -Son Test X Deney-Kontrol Grubu	0.990	1.250	1.118	0.266
	Ön-Son Test X Okul X Deney-Kontrol Grubu	0.996	0.440	1.118	0.508

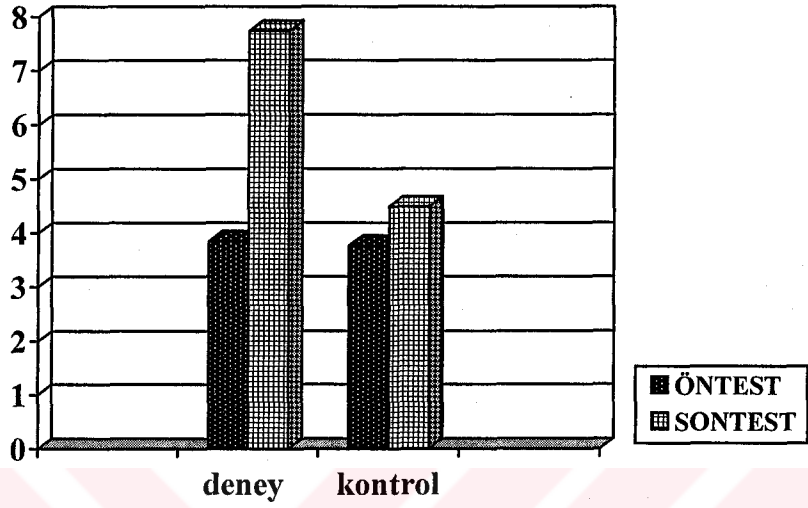
*p< 0.05

Tablo 3.5.1 ve 3.5.2 incelendiğinde ön-son test X grup (deney-kontrol) etkileşimi, Akran ve Anne ile ilgili problem durumunda üretilen çözüm sayıları ve kategori sayılarında anlamlı (Wilks Lamda= 0.615, F (1.118)=73.752, p< 0.05; Wilks Lamda= 0.816 F (1.118)=26.548, p< 0.05; Wilks Lamda=0.649, F (1.118)=63.828, p<0.05; Wilks Lamda = 0.853, F (1.118)=20.380, p< 0.05) bulunmuştur. Bu bulgu Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Eğitiminin her iki farklı eğitim yaklaşımı içinde eğitim alan deney ve kontrol grubu çocukları üzerinde çözüm sayısı ve kategori sayısı puanları açısından anlamlı farklılık yarattığını göstermektedir. Test ve grup etkileşimine bakıldığında deney grubunun, kontrol grubuna göre testin temel cevap sayıları açısından

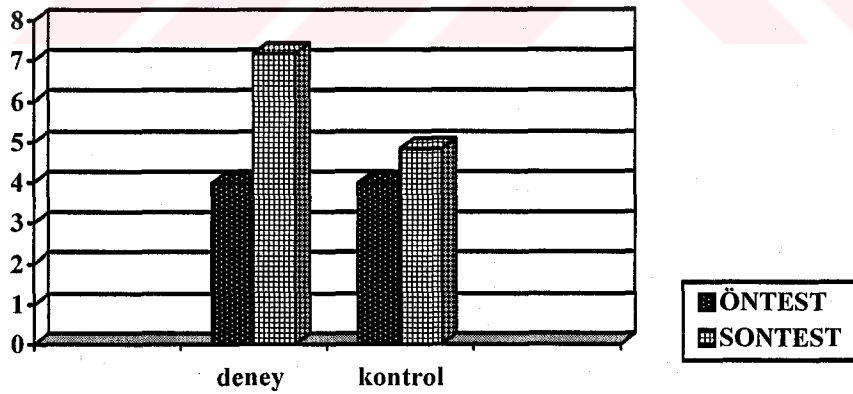
Grafik-1 Özel/Kurum Anaokulu Deney ve Kontrol Grubu Akran Problem Durumu Çözüm Sayılarının Ortalamalarının Ön Test ve SonTest Puan Ortalamaları



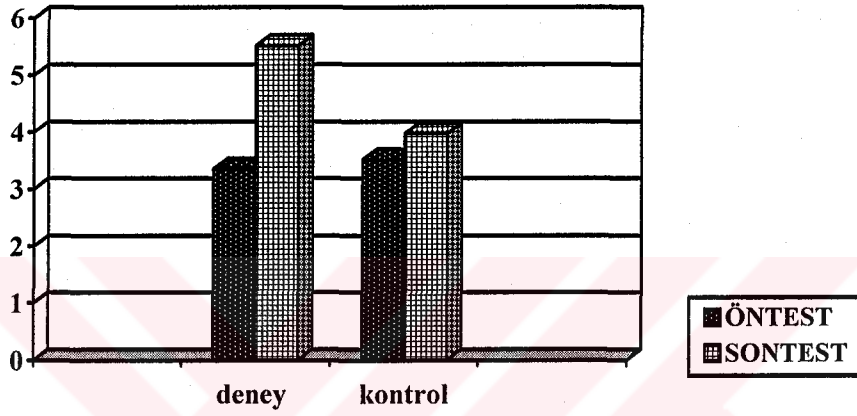
Grafik-2 Özel/Kurum Anaokulu Deney ve Kontrol Grubu Akran Problem Durumu Kategori Sayılarının Ortalamalarının Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları



Grafik-3 Özel/Kurum Anaokulu Deney ve Kontrol Grubu Anne Problem Durumu Çözüm Sayılarının Ortalamalarının Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları



Grafik-4 Özel/Kurum Anaokulu Deney ve Kontrol Grubu Anne Problem Durumu Kategori Sayılarının Ortalamalarının Ön ve Son Test Puan Ortalamaları



Tablo 3.5.2’de Ön-son test X okul (özel-kurum) X deney-kontrol etkileşimine bakıldığında akran ve anne ile ilgili problem durumuna verilen çözüm sayılarında, kategori sayılarında, çözüm olmayan cevap sayılarında ve tüm cevapları tekrar etme sayılarında istatistiksel olarak anlamlı bir etkileşim (Wilks Lamda=0.971, $F(1.118)=3.479$, $p>0.05$; Wilks Lamda=0.990, $F(1.118)=1.231$, $p>0.05$) gözlenmemektedir. Bu bulgu test X Grup etkileşiminin her iki okulda da aynı yönde olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.5.3 Özel ve Kurum Anaokulu Deney ve Kontrol Gruplarındaki Akran/ Anne Toplam Problem Durumu Ön-Son Test Puan Ortalamalarına Göre Dağılımı

	Özel Anaokulu						Kurum Anaokulu						Özel/Kurum Anaokulu											
	Deney Grubu N=27			Kontrol Grubu N=30			Deney Grubu N=34			Kontrol Grubu N=31			Deney Grubu N=61			Kontrol Grubu N=61								
	Öntest	Sontest	$\bar{X}$	Öntest	Sontest	$\bar{X}$	Öntest	Sontest	$\bar{X}$	Öntest	Sontest	$\bar{X}$	Öntest	Sontest	$\bar{X}$	Öntest	Sontest	$\bar{X}$						
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$						
Akran /Anne Problem Toplam Çözüm Sayısı	9.41	2.606	21.81	6.984	9.10	3.642	10.90	4.708	7.71	4.387	17.85	5.690	8.10	3.208	9.87	3.819	8.46	3.775	19.61	6.548	8.59	3.437	10.38	4.275
Akran /Anne Problem Toplam Kategori Sayısı	8.37	2.223	13.93	3.063	8.00	3.129	8.90	3.155	6.32	0.342	12.71	3.572	6.65	2.332	8.00	2.805	7.23	2.895	13.25	3.385	7.31	2.814	8.44	2.992
Akran /Anne Problem Toplam Çözüm Olmayan Cevap Sayısı	4.41	3.388	3.41	2.117	3.77	2.861	2.70	2.136	5.85	4.869	2.88	2.750	3.10	3.218	6.29	4.429	5.21	4.305	3.11	2.484	3.43	3.041	4.52	3.910
Akran/Anne Problem Toplam Tüm Cevap Tekrar Sayısı	13.37	4.813	13.37	7.276	12.73	4.727	11.30	4.095	12.91	5.379	14.35	7.567	12.87	7.306	13.84	6.235	13.11	5.099	13.92	7.394	12.80	6.123	12.59	5.402

Tablo 3.5.4 Özel/Kurum Anaokulu, Deney/Kontrol Gruplarında Akran/Anne ile İlgili Problem Durumu Ön/Son Test Puan Ortalamalarına Göre Tekrarlayan Ölçümler İçin Varyans Analizi Testi Sonuçları

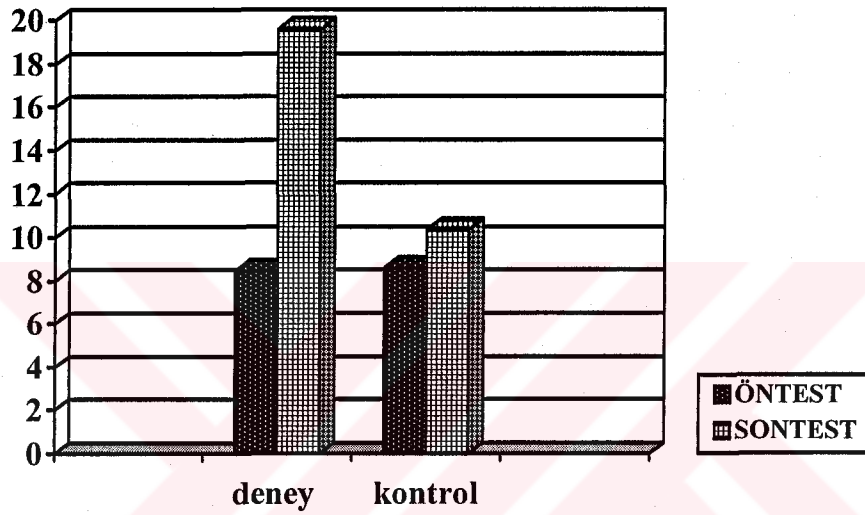
Akran/Anne Problem Durumu		Wilk's	F	Sd	P
Akran/Anne Problem Durumu Toplam Çözüm Sayısı	Ön -Son Test X Deney-Kontrol Grubu	0.556	94.053	1.118	0.000*
	Ön-Son Test X Okul X Deney-Kontrol Grubu	0.989	1.304	1.118	0.256
Akran/Anne Problem Durumu Toplam Kategori Sayısı	Ön -Son Test X Deney-Kontrol Grubu	0.662	60.261	1.118	0.000*
	Ön-Son Test X Okul X Deney-Kontrol Grubu	0.999	0.89	1.118	0.766
Akran/Anne Problem Durumu Toplam Çözüm Olmayan Cevapların Sayısı	Ön -Son Test X Deney-Kontrol Grubu	0.870	17.658	1.118	0.000*
	Ön-Son Test X Okul X Deney-Kontrol Grubu	0.865	18.438	1.118	0.000*
Akran/Anne İle İlgili Problem Durumunda Verilen Toplam Tüm Cevapları Tekrar Etme Sayıları	Ön -Son Test X Deney-Kontrol Grubu	0.996	0.424	1.118	0.516
	Ön-Son Test X Okul X Deney-Kontrol Grubu	0.999	0.107	1.118	0.744

*p<0.05

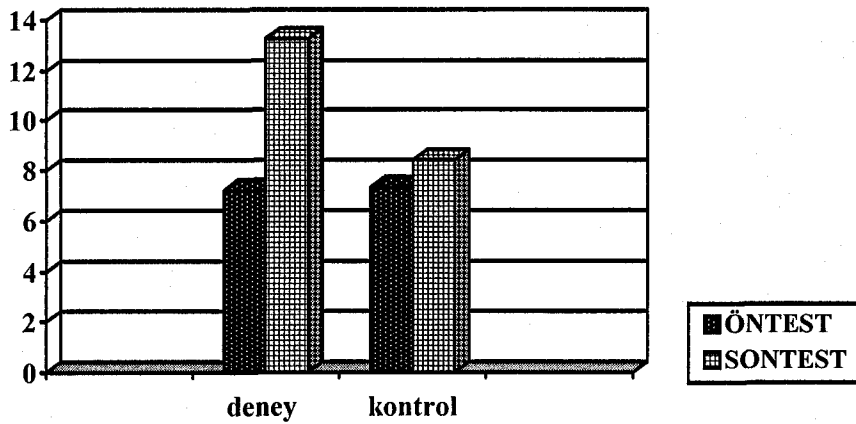
Tablo 3.5.3 ve 3.5.4 incelendiğinde ön-son test X grup (deney-kontrol) etkileşimi, Akran/Anne ile ilgili problem durumunda üretilen toplam çözüm sayılarında ve toplam kategori sayılarında ve toplam çözüm olmayan cevap sayılarında anlamlı bulunmuştur. (Wilks Lamda=0.556, F (1.118)=94.053, p<0.05; Wilks Lamda=0.662 F (1.118)=60.261, p<0.05; Wilks Lamda=0.870, F (1.118)=17.658, p<0.05). Bu analizin bulguları daha önce Tablo 3.4.3'de belirtilen iki ortalama arasındaki farkın önemlilik testi sonucuyla da uyumlu bulunmuştur. Buna göre kontrol grubunda toplam çözüm sayıları ve toplam kategori sayıları ön ve son testler arasında az bir artış göstermekle birlikte (t=3.439, p<0.05 ; t= 2.879 p<0.05 (Tablo 3.4.3'e bakınız), deney grubunda bu artışın çok daha fazla olduğu (t=13.457, p<0.05; t=12.566 p<0.05 (Tablo 3.4.3'e bakınız) görülmektedir (Grafik 5 ve 6). Deney grubunda toplam çözüm olmayan cevap

sayılarında ön ve son testler arasında bir azalma ($t= 3.889$, $p<0.05$), kontrol grubunda ise bu değerin ön ve son testler arasında arttığı ($t= 1.958$ $p>0.05$) gözlenmektedir (Tablo 3.4.3'e bakınız); (Grafik 7).

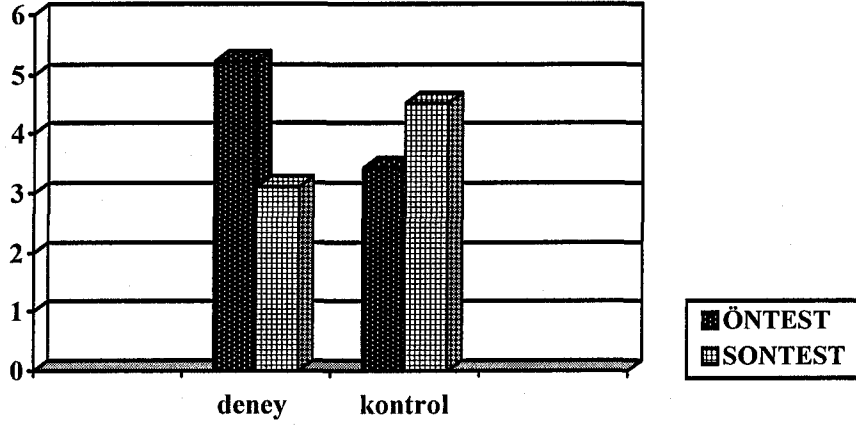
Grafik-5 Özel/Kurum Anaokulu Deney ve Kontrol Grubu Toplam Akran/Anne Problem Durumu Çözüm Sayılarının Ortalamalarının Öntest ve Sontest Puan Ortalamaları



Grafik-6 Özel/Kurum Anaokulu Deney ve Kontrol Grubu Toplam Akran/Anne Problem Durumu Kategori Sayılarının Ortalamalarının Öntest ve Sontest Puan Ortalamaları

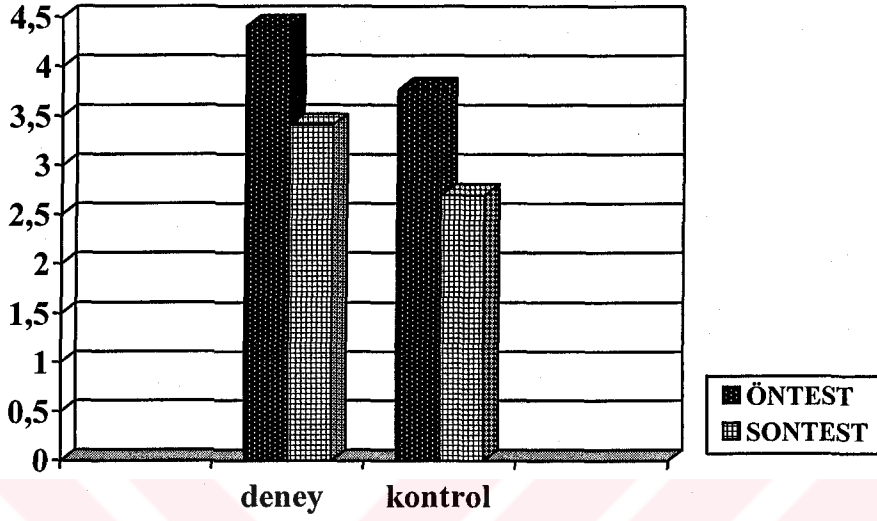


Grafik-7 Özel/Kurum Anaokulu Deney ve Kontrol Grubu Toplam Akran/Anne Problem Durumu Çözüm Olmayan Cevap Sayılarının Ortalamalarının Öntest ve Sontest Puan Ortalamaları

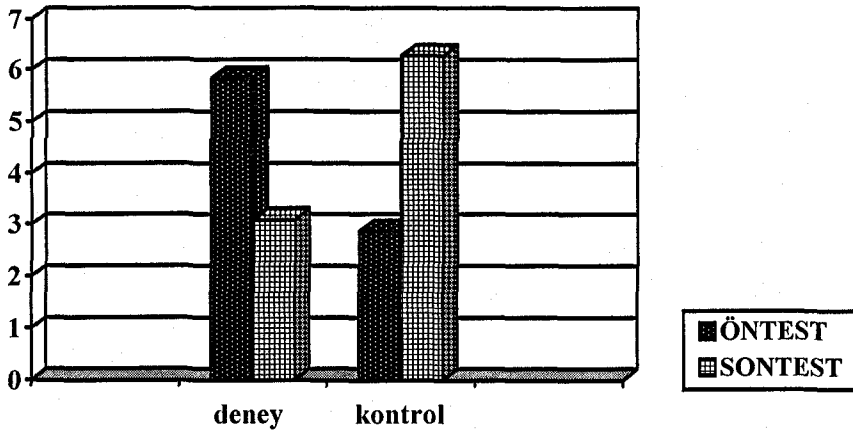


Tablo 3.5.3’de ve 3.5.4’de Ön-son test X okul (özel-kurum)X deney-kontrol etkileşimine bakıldığında akran/anne ile ilgili problem durumuna verilen toplam çözüm sayılarında, toplam kategori sayılarında ve toplam tüm cevapları tekrar etme sayılarında istatistiksel olarak anlamlı bir etkileşim (Wilks Lamda=0.989, $F(1.118)=1.304$, $p>0.05$; Wilks Lamda=0.999, $F(1.118)=0.89$, $p>0.05$ Wilks Lamda=0.999, $F(1.118)=0.107$, $p>0.05$) gözlenmemektedir. Kişiler arası problem çözme beceri eğitiminden her iki okulda aynı düzeyde yararlanmışlardır. Sadece akran/anne ile ilgili problem durumunda verilen toplam çözüm olmayan cevap sayılarında kurum anaokulu çocuklarının özel anaokulu çocuklarına göre bu eğitimden daha fazla faydalandığı görülmektedir Wilks Lamda=0.865, $F(1.118)=18.438$, $p<0.05$ (Tablo 3.5.3’e bakınız), (Grafik 8 ve 9).

Grafik-8 Özel Anaokulu Deney ve Kontrol Grubu Toplam Akran/Anne Problem Durumu Çözüm Olmayan Cevap Sayılarının Ortalamalarının Ön-Son Test Puan Ortalamaları



Grafik-9 Kurum Anaokulu Deney ve Kontrol Grubu Toplam Akran/Anne Problem Durumu Çözüm Olmayan Cevap Sayılarının Ortalamalarının Ön ve Son Test Puan Ortalamaları



III.6 Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların 4-18 Yaş Çocuk ve Gençlerde Davranış Değerlendirme Ölçeğinden Aldıkları Ön-Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Bulguların bu bölümünde deney ve kontrol grubu çocuklarının 4-18 Yaş Çocuk ve Gençlerde Davranış Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları ön-son test puan ortalamalarını değerlendirmek için iki ortalama arasındaki farkın önemlilik testi uygulanmıştır.



Tablo 3.6.1 4-18 Yaş Çocuk Ve Gençlerde Davranış Değerlendirme Ölçeği Deney ve Kontrol Grubu Ön-Son Test Puan Ortalamalarına Göre Dağılımı

DDÖ	Deney/ Kontrol Grubu	Ön-Son Test	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	P
Etkinlik	Deney Grubu	Ön Test	61	70.93	33.51	60	0.576	0.567
		Son Test		72.59	32.11			
	Kontrol Grubu	Ön Test	61	59.03	36.00	60	0.560	0.577
		Son Test		60.70	36.75			
Sosyallik	Deney Grubu	Ön Test	61	74.36	32.89	60	0.751	0.456
		Son Test		76.89	32.66			
	Kontrol Grubu	Ön Test	61	59.59	37.15	60	1.388	0.170
		Son Test		64.85	37.78			
Sosyal İçer Dönüklük	Deney Grubu	Ön Test	61	51.67	17.11	60	0.728	0.469
		Son Test		50.59	16.51			
	Kontrol Grubu	Ön Test	61	45.70	20.39	60	1.389	0.170
		Son Test		48.43	24.32			
Somatik Yakınmalar	Deney Grubu	Ön Test	61	49.97	16.25	60	0.485	0.629
		Son Test		50.75	16.77			
	Kontrol Grubu	Ön Test	61	46.44	21.03	60	1.250	0.216
		Son Test		48.92	24.51			
Anksiyete Depresyon	Deney Grubu	Ön Test	61	52.74	17.31	60	0.551	0.583
		Son Test		51.90	16.85			
	Kontrol Grubu	Ön Test	61	47.02	21.13	60	1.079	0.285
		Son Test		49.18	24.49			
Sosyal Sorunlar	Deney Grubu	Ön Test	61	50.84	16.62	60	0.585	0.561
		Son Test		49.93	16.20			
	Kontrol Grubu	Ön Test	61	45.00	20.07	60	1.729	0.089
		Son Test		48.43	24.32			
Düşünce Sorunları	Deney Grubu	Ön Test	61	53.21	17.28	60	0.912	0.363
		Son Test		51.77	17.03			
	Kontrol Grubu	Ön Test	61	46.70	21.02	60	1.720	0.091
		Son Test		49.80	24.65			
Dikkat Sorunları	Deney Grubu	Ön Test	61	52.28	16.69	60	0.367	0.715
		Son Test		51.69	16.72			
	Kontrol Grubu	Ön Test	61	46.69	20.85	60	1.291	0.202
		Son Test		49.26	24.42			
Suça Yönelik Davranışlar	Deney Grubu	Ön Test	61	52.48	17.24	60	1.061	0.293
		Son Test		50.51	17.81			
	Kontrol Grubu	Ön Test	61	46.46	20.85	60	1.306	0.197
		Son Test		49.11	24.48			
Saldırgan Davranışlar	Deney Grubu	Ön Test	61	51.49	18.49	60	0.009	0.993
		Son Test		51.51	17.14			
	Kontrol Grubu	Ön Test	61	45.33	21.59	60	1.706	0.093
		Son Test		49.02	24.66			
Toplam Problem Puanı	Deney Grubu	Ön Test	61	48.51	19.48	60	1.105	0.273
		Son Test		46.31	18.70			
	Kontrol Grubu	Ön Test	61	43.67	21.18	60	0.604	0.548
		Son Test		45.18	24.95			
İçer Yönelim Sorunları	Deney Grubu	Ön Test	61	49.08	17.91	60	1.083	0.283
		Son Test		47.13	17.93			
	Kontrol Grubu	Ön Test	61	43.87	21.10	60	0.523	0.603
		Son Test		45.10	24.78			
Dışer Yönelim Sorunları	Deney Grubu	Ön Test	61	48.48	18.42	60	0.991	0.326
		Son Test		46.56	18.42			
	Kontrol Grubu	Ön Test	61	42.59	20.79	60	0.971	0.335
		Son Test		45.03	24.96			

p<0.05

Deney ve kontrol grubu çocuklarının 4-18 Yaş Çocuk ve Gençlerde Davranış Değerlendirme Ölçeğinin hem ön testinden aldıkları puanların ortalamaları, hem de son testten aldıkları puanların ortalamaları arasında fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (Tablo 3.6.1'e bakınız).

III.7 OKPÇ Testi ve DDÖ'nün Alt Ölçekleri ile Korelasyonları

Tablo 3.7.1 OKPÇ Testi Akran/Anne Toplam Çözüm Cevap Sayısının DDÖ'nün Alt Ölçekleri ile Korelasyonları

DDÖ'nin Sorunlu Davranışlar Bölümü Alt Ölçekleri	Ön-Son Test	P	OKPÇ Testi'nin Akran/Anne Toplam Çözüm Cevap Sayısı ile DDÖ'nin Sorunlu Davranışlar Bölümü Alt Ölçekleri Korelasyonları
Sosyal İçer Dönüklük	Öntest	0.013*	-0.22
	Sontest	0.451	0.06
Somatik Yakınmalar	Öntest	0.041*	-0.18
	Sontest	0.452	0.06
Anksiyete/Depresyon	Öntest	0.052*	-0.17
	Sontest	0.546	0.05
Sosyal Sorunlar	Öntest	0.026*	-0.20
	Sontest	0.449	0.06
Düşünce Sorunları	Öntest	0.006*	-0.24
	Sontest	0.616	0.04
Dikkat Sorunları	Öntest	0.014*	-0.22
	Sontest	0.514	0.05
Suça Yönelik Davranışlar	Öntest	0.015*	-0.21
	Sontest	0.543	0.05
Saldırgan Davranışlar	Öntest	0.125	-0.13
	Sontest	0.598	0.04
Toplam Problem Puanı	Öntest	0.010*	-0.23
	Sontest	0.996	0.00
İçer Yönelim Sorunları	Öntest	0.035*	-0.19
	Sontest	0.874	0.01
Dışer Yönelim Sorunları	Öntest	0.022*	-0.20
	Sontest	0.826	0.02

*p<0.05

Tablo 3.7.1 incelendiğinde OKPÇ testi akran/anne toplam çözüm cevap sayısı ile DDÖ'nün sorunlu davranışlar bölümünün alt ölçeklerinin ön-son test korelasyonları hesaplandığında saldırgan davranışlar alt ölçeği hariç tüm alt ölçeklerin öntest puanları arasında negatif yönde anlamlı ancak zayıf ilişkiler (Sosyal içe dönüklük $r=-0.22$; $p<0.05$, Somatik yakınmalar $r=-0.18$; $p<0.05$, Anksiyete depresyon $r=-0.17$; $p<0.05$, Sosyal sorunlar $r=0.20$; $p<0.05$, Düşünce sorunları $r=-0.24$; $p<0.05$, Dikkat sorunları $r=-0.22$, $p<0.05$, Suça yönelik davranışlar $r=-0.21$, $p<0.05$, Toplam problem puanı $r=-0.23$, $p<0.05$, İçe yönelim sorunları $r=-0.19$, $p<0.05$, Dışa yönelim sorunları $r=-0.20$ $p<0.05$) gözlenmiştir. Korelasyon katsayılarının genel bir değerlendirilmesi yapıldığında ön testlerde değerlerin negatif çıkmasının nedeni ölçeğin puanlamasından kaynaklanmaktadır. Diğer bir deyişle çözüm sayıları arttıkça davranış problemleri azalmaktadır. Ancak OKPÇ testi akran/anne toplam çözüm cevap sayısı ile DDÖ'nün sorunlu davranışlar bölümünün alt ölçeklerinin son test korelasyonları hesaplandığında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir.

III.8 OKPÇ Testi ile DDÖ'nün Alt ölçeklerinin Son-Ön Test Farkı Korelasyonları

Tablo 3.8.1 OKPÇ Testi Akran/Anne Toplam Çözüm Cevap Sayısının Son-Ön Test Farkı ile DDÖ'nün Alt Ölçeklerinin Son-Ön Test Farkı Arasındaki Korelasyon

DDÖ 'nin Sorunlu Davranışlar Bölümü Alt Ölçekleri	P	OKPÇ Testi'nin Akran/Anne Toplam Çözüm Cevap Sayısı ve DDÖ'nün Alt ölçeklerinin Korelasyonları
Sosyal İçe Dönüklük	0.890	-0.08
Somatik Yakınmalar	0.715	-0.06
Anksiyete/Depresyon	0.517	-0.08
Sosyal Sorunlar	0.788	-0.02
Düşünce Sorunları	0.426	-0.09
Dikkat Sorunları	0.341	-0.11
Suça Yönelik Davranışlar	0.511	-0.08
Saldırgan Davranışlar	0.733	-0.05
Toplam Problem Puanı	0.203	0.10
İçe Yönelim Sorunları	0.211	0.10
Dışa Yönelim Sorunları	0.424	0.07

$p<0.05$

Bu çalışmada ayrıca OKPÇ Testinin Akran/Anne Toplam Çözüm Sayılarının son test puan ortalamalarından OKPÇ Testinin Akran/Anne Toplam Çözüm Sayılarının ön test puan ortalamalarının farkı ile DDÖ'den elde edilen son-ön test puan ortalama farkının korelasyon katsayısı hesaplanmış ve bu analiz sonucunda 2 ölçek ilişkili bulunmamıştır (Tablo 3.8.1'e bakınız).

III.9 Özel ve Kurum Anaokulu Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Cinsiyetlerine Göre Akran ve Anne Problem Durumu Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları Dağılımı ve Tekrarlayan Ölçümler İçin Varyans Analizi Testi Sonuçları

Bulguların bu bölümü tekrarlayan ölçümler için varyans analizi 2 (Ön-Son Test) X 2 (Cinsiyet) X 2 (Deney-Kontrol grupları) olarak gerçekleştirilmiştir. Ön-Son Test denek içi tekrarlayan değişken olarak, cinsiyet ve deney-kontrol grup değişkeni ise gruplar arası değişken olarak analize girmiştir.

Tablo 3.9.1 Özel ve Kurum Anaokulu Deney ve Kontrol Grupları Cinsiyete Göre Akran ve Anne Problem Durumu Ön-Son Test Puan Ortalamaları

AKRAN VE ANNE PROBLEM DURUMU	Deney Grubu (N=33) (Erkek)						Kontrol Grubu (N=36) (Erkek)						Deney Grubu (N=28) (Kız)						Kontrol Grubu (N=25) (Kız)					
	Öntest			Sontest			Öntest			Sontest			Öntest			Sontest			Öntest			Sontest		
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$
Akran Problem Çözüm Sayısı	4.39	2.179	11.67	4.741	4.58	2.395	5.67	2.947	4.75	3.273	13.36	6.075	4.64	1.823	5.92	3.390								
Akran Problem Kategori Sayısı	3.73	1.442	7.52	2.399	3.72	1.579	4.50	1.732	4.00	1.721	8.00	2.325	3.84	1.434	4.48	2.002								
Akran Problem Çözüm Olmayan Cevap Sayısı	3.67	3.360	2.24	1.803	1.78	1.641	1.33	1.656	2.54	2.411	1.68	1.926	2.04	2.189	1.88	2.088								
Akran Problem Tüm Cevap Tekrar Sayısı	7.94	3.596	6.64	4.159	8.19	4.944	7.39	4.204	8.54	4.299	8.82	5.994	7.60	3.109	7.28	4.198								
Anne Problem Çözüm Sayısı	3.73	1.859	6.76	2.292	3.83	1.797	4.69	2.340	4.25	1.669	7.64	2.805	4.20	2.121	5.00	1.958								
Anne Problem Kategori Sayısı	3.21	1.833	5.39	1.540	3.44	1.576	3.97	2.077	3.50	1.291	5.64	2.004	3.64	1.997	3.96	1.767								
Anne Problem Çözüm Olmayan Cevap Sayısı	2.42	2.437	1.55	1.752	1.44	1.949	0.92	2.005	1.64	2.164	0.64	0.870	1.68	1.773	0.88	1.301								
Anne Problem Tüm Cevap Tekrar Sayısı	4.73	2.842	6.30	4.246	4.67	2.947	5.00	2.878	5.11	2.558	3.96	3.697	4.96	2.951	5.16	2.478								

Tablo 3.9.2 Özel ve Kurum Anaokulu Deney ve Kontrol Grupları Cinsiyete Göre Akran /Anne Toplam Problem Durumu Ön-Son Test Puan Ortalamaları

AKRAN/ANNE PROBLEM DURUMU	Deney Grubu (N=33) (Erkek)				Kontrol Grubu (N=36) (Erkek)				Deney Grubu (N=28) (Kız)				Kontrol Grubu (N=25) (Kız)			
	Öntest		Sontest		Öntest		Sontest		Öntest		Sontest		Öntest		Sontest	
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Akran /Anne Problem Çözüm Sayısı	8.00	3.455	18.42	5.712	8.42	3.516	10.08	4.532	9.00	4.119	21.00	7.272	8.84	3.375	10.80	3.926
Akran /Anne Problem Kategori Sayısı	7.24	2.926	12.91	3.263	7.17	2.602	8.47	2.942	7.21	2.910	13.64	3.540	7.52	3.137	8.40	3.122
Akran /Anne Problem Çözüm Olmayan Cevap Sayısı	6.09	4.876	3.79	2.547	3.22	2.587	4.08	3.923	4.18	3.312	2.32	2.195	3.72	3.635	5.16	3.880
Akran/Anne Problem Tüm Cevap Tekrar Sayısı	12.67	5.121	12.88	6.194	12.92	6.946	12.69	5.869	13.64	5.115	15.14	8.554	12.64	4.829	12.44	4.762

Tablo 3.9.3 Özel/Kurum Anaokulu Deney/Kontrol Grupları Cinsiyete Göre Akran ve Anne Problem Durumu Ön/Son Test Puan Ortalamalarına Göre Tekrarlayan Ölçümler İçin Varlıans Analizi Testi Sonuçları

AKRAN VE ANNE PROBLEM DURUMU		Wilk's	F	Sd	P
Akran Problem Durumu Çözüm Sayısı	Ön -Son Test X Cinsiyet	0.993	0.871	1.118	0.353
	Ön-Son Test X Cinsiyet X Deney-Kontrol Grubu	0.996	0.481	1.118	0.489
Akran Problem Durumu Kategori Sayısı	Ön -Son Test X Cinsiyet	1.000	0.009	1.118	0.927
	Ön-Son Test X Cinsiyet X Deney-Kontrol Grubu	0.998	0.186	1.118	0.665
Akran Problem Durumu Çözüm Olmayan Cevapların Sayısı	Ön -Son Test X Cinsiyet	0.995	0.613	1.118	0.435
	Ön-Son Test X Cinsiyet X Deney-Kontrol Grubu	0.999	0.068	1.118	0.795
Akran Problem Durumu Tüm Cevapları Tekrar Etme Sayıları	Ön -Son Test X Cinsiyet	0.992	0.918	1.118	0.340
	Ön-Son Test X Cinsiyet X Deney-Kontrol Grubu	0.998	0.260	1.118	0.611
Anne Problem Durumu Çözüm Sayısı	Ön -Son Test X Cinsiyet	0.999	0.109	1.118	0.742
	Ön-Son Test X Cinsiyet X Deney-Kontrol Grubu	0.998	0.215	1.118	0.644
Anne Problem Durumu Kategori Sayısı	Ön -Son Test X Cinsiyet	0.999	0.106	1.118	0.745
	Ön-Son Test X Cinsiyet X Deney-Kontrol Grubu	1.000	0.050	1.118	0.824
Anne Problem Durumu Çözüm Olmayan Cevapların Sayısı	Ön -Son Test X Cinsiyet	0.998	0.232	1.118	0.631
	Ön-Son Test X Cinsiyet X Deney-Kontrol Grubu	1.000	0.034	1.118	0.854
Anne Problem Durumu Tüm Tekrarlar	Ön -Son Test X Cinsiyet	0.998	0.291	1.118	0.591
	Ön-Son Test X Cinsiyet X Deney-Kontrol Grubu	0.999	0.137	1.118	0.712

$p < 0.05$

Tablo 3.9.4 Özel/Kurum Anaokulu Deney/Kontrol Grupları Cinsiyete Göre Akran/Anne Problem Durumu Toplam Ön/Son Test Puan Ortalamalarına Göre Tekrarlayan Ölçümler İçin Varyans Analizi Testi Sonuçları

AKRAN /ANNE PROBLEM DURUMU		Wilk's	F	Sd	P
Akran/Anne Problem Durumu Toplam Çözüm Sayısı	Ön -Son Test X Cinsiyet	0.993	0.890	1.118	0.347
	Ön-Son Test X Cinsiyet X Deney-Kontrol Grubu	0.996	0.419	1.118	0.519
Akran/Anne Problem Durumu Toplam Kategori Sayısı	Ön -Son Test X Cinsiyet	0.999	0.072	1.118	0.789
	Ön-Son Test X Cinsiyet X Deney-Kontrol Grubu	0.992	0.893	1.118	0.347
Akran/Anne Problem Durumu Toplam Çözüm Olmayan Cevapların Sayısı	Ön -Son Test X Cinsiyet	0.996	0.419	1.118	0.519
	Ön-Son Test X Cinsiyet X Deney-Kontrol Grubu	1.000	0.007	1.118	0.933
Akran/Anne Problem Durumu Toplam Tüm Cevapları Tekrar Etme Sayıları	Ön -Son Test X Cinsiyet	0.998	0.195	1.118	0.660
	Ön-Son Test X Cinsiyet X Deney-Kontrol Grubu	0.998	0.182	1.118	0.670

p< 0.05

Tablolarda (3.9.1, 3.9.2, 3.9.3, 3.9.4) ön-son test X cinsiyet etkileşimine bakıldığında, gerek akran ve anne ile ilgili problem durumuna verilen çözüm sayılarında, kategori sayılarında, çözüm olmayan cevap sayılarında ve tüm cevapları tekrar etme sayılarında olsun gerekse akran/anne ile ilgili problem durumuna verilen toplam çözüm sayılarında, toplam kategori sayılarında, toplam çözüm olmayan cevap sayılarında ve toplam tüm cevapları tekrar etme sayılarında, ön son test arasında cinsiyet önemli bir değişken olarak görülmemektedir.

Tablo 3.9.3’de Ön-son test X cinsiyet X deney-kontrol etkileşimine bakıldığında akran ve anne ile ilgili problem durumuna verilen çözüm sayılarında, kategori sayılarında, çözüm olmayan cevap sayılarında ve tüm cevapları tekrar etme sayılarında ve Tablo 3.9.4’de akran/anne ile ilgili problem durumuna verilen toplam çözüm sayılarında, toplam kategori sayılarında ve toplam tüm cevapları tekrar etme sayılarında istatistiksel olarak anlamlı bir etkileşim bulunmamaktadır. Ön ve son testler açısından cinsiyet değişkeninin deney ve kontrol grupları üzerinde anlamlı bir etkisi gözlenmemektedir.

Bu analizin bulguları daha önce belirtilen iki ortalama arasındaki farkın önemlilik testi sonucunu ve tekrarlayan ölçümler için varyans analizi testi sonuçlarını destekler niteliktedir (Tablo 3.4.1, 3.4.2, 3.4.3 ; 3.5.1, 3.65.2’e bakınız). Yapılan bu analizlerde deney grubunun kontrol grubuna göre ön-son test puan ortalamaları değerlendirildiğinde, deney grubunun kontrol grubuna göre testin temel cevap sayıları açısından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha fazla çözüm ürettiği saptanmıştır. Bu anlamlı farklılaşma üzerinde cinsiyet değişkeninin temel etkisinin olmaması Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Eğitim programının etkililiğini destekleyen bir bulgu olarak değerlendirilmektedir.

III.10 Özel ve Kurum Anaokulu Deney ve Kontrol Grubu Çocukların Annelerinin Öğrenim Düzeylerine Göre Akran ve Anne Problem Durumu Ön ve Son Test Puan Ortalamaları Dağılımı ve Tekrarlayan Ölçümler İçin Varyans Analizi (Repeated Measure Anova) Testi Sonuçları

Bulguların bu bölümü tekrarlayan ölçümler için varyans analizi 2 (Ön-Sontest) X 2 (Anne Eğitim Düzeyi) X 2 (Deney-Kontrol grupları) olarak gerçekleştirilmiştir. Ön-Son test denek içi tekrarlayan değişken olarak, anne eğitim düzeyi ve deney-kontrol grup değişkeni ise gruplar arası değişken olarak analize girmiştir

Tablo 3.10.1 Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Anne Eğitim Düzeylerine Göre Akran ve Anne Problem Durumu Verdikleri Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları

AKRAN VE ANNE PROBLEM DURUMU	Deney Grubu (N=12)						Kontrol Grubu (N=12)						Deney Grubu (N=49)						Kontrol Grubu (N=49)					
	Orta Öğretim Seviyesi			Orta Öğretim Seviyesi			Orta Öğretim Seviyesi			Yüksek Öğretim Seviyesi			Yüksek Öğretim Seviyesi			Yüksek Öğretim Seviyesi			Yüksek Öğretim Seviyesi			Yüksek Öğretim Seviyesi		
	Öntest		Sontest	Öntest		Sontest	Öntest		Sontest	Öntest		Sontest	Öntest		Sontest	Öntest		Sontest	Öntest		Sontest	Öntest		Sontest
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Akran Problem Çözüm Sayısı	4.33	2.309	11.17	3.512	2.193	4.92	4.83	1.697	4.61	2.827	12.76	5.772	4.53	2.171	6.00	3.342								
Akran Problem Kategori Sayısı	3.92	1.730	7.58	2.234	1.435	3.67	4.00	1.348	3.84	1.546	7.78	2.409	3.80	1.541	4.61	1.924								
Akran Problem Çözüm Olmayan Cevap Sayısı	3.67	2.462	2.00	2.226	2.353	2.92	2.225	2.261	3.02	3.119	1.98	1.797	1.63	1.667	1.39	1.718								
Akran Problem Tüm Cevap Tekrar Sayısı	8.50	3.989	8.25	5.276	5.099	8.00	6.67	3.892	8.14	3.932	7.49	5.173	7.94	4.100	7.51	4.253								
Anne Problem Çözüm Sayısı	4.00	2.089	7.42	1.881	2.193	4.42	4.67	2.387	3.96	1.719	7.10	2.710	3.88	1.867	4.86	2.151								
Anne Problem Kategori Sayısı	3.42	1.929	5.50	1.446	2.174	4.00	3.83	1.946	3.33	1.533	5.51	1.839	3.41	1.632	4.00	1.958								
Anne Problem Çözüm Olmayan Cevap Sayısı	2.08	2.746	0.75	1.485	2.006	2.225	1.83	3.271	2.06	2.249	1.22	1.476	1.37	1.811	0.67	1.029								
Anne Problem Tüm Cevap Tekrar Sayısı	4.83	2.855	8.17	4.896	5.08	5.08	6.25	2.800	4.92	2.691	5.65	3.603	4.71	3.048	4.78	2.624								

Tablo 3.10.3 Deney/Kontrol Grubu Çocuklarının Anne Eğitim Düzeylerine Göre Akran ve Anne Problem Durumu Ön /Son Test Puan Ortalamalarına Göre Tekrarlayan Ölçümler İçin Varyans Analizi Testi Sonuçları

AKRAN VE ANNE PROBLEM DURUMU		Wilk's	F	Sd	P
Akran İle İlgili Problem Durumunda Üretilen Çözüm Sayısı	Ön -Son Test X Anne Eğitim	0.984	1.974	1.118	0.163
	Ön-Son Test X Anne Eğitim X Deney-Kontrol Grubu	1.000	0.014	1.118	0.905
Akran İle İlgili Problem Durumunda Kullanılan Kategori Sayısı	Ön -Son Test X Anne Eğitim	0.995	0.569	1.118	0.452
	Ön-Son Test X Anne Eğitim X Deney-Kontrol Grubu	1.000	0.044	1.118	0.833
Akran İle İlgili Problem Durumunda Çözüm Olmayan Cevapların Sayısı	Ön -Son Test X Anne Eğitim	0.995	0.598	1.118	0.441
	Ön-Son Test X Anne Eğitim X Deney-Kontrol Grubu	1.000	0.023	1.118	0.881
Akran İle İlgili Problem Durumunda Verilen Tüm Cevapları Tekrar Etme Sayıları	Ön -Son Test X Anne Eğitim	1.000	0.034	1.118	0.853
	Ön-Son Test X Anne Eğitim X Deney-Kontrol Grubu	0.998	0.233	1.118	0.630
Anne İle İlgili Problem Durumunda Üretilen Çözüm Sayısı	Ön -Son Test X Anne Eğitim	0.999	0.161	1.118	0.689
	Ön-Son Test X Anne Eğitim X Deney-Kontrol Grubu	0.993	0.780	1.118	0.379
Anne İle İlgili Problem Durumunda Kullanılan Kategori Sayısı	Ön -Son Test X Anne Eğitim	0.993	0.836	1.118	0.362
	Ön-Son Test X Anne Eğitim X Deney-Kontrol Grubu	0.996	0.491	1.118	0.485
Anne İle İlgili Problem Durumunda Çözüm Olmayan Cevapların Sayısı	Ön -Son Test X Anne Eğitim	1.000	0.047	1.118	0.829
	Ön-Son Test X Anne Eğitim X Deney-Kontrol Grubu	0.095	0.580	1.118	0.448
Anne İle İlgili Problem Durumunda Üretilen Tüm Tekrarlar	Ön -Son Test X Anne Eğitim	0.970	3.662	1.118	0.058
	Ön-Son Test X Anne Eğitim X Deney-Kontrol Grubu	0.995	0.595	1.118	0.442

p<0.05

Tablo 3.10.4 Deney/Kontrol Grubu Çocuklarının Anne Eğitim Düzeylerine Göre Akran/Anne Toplam Problem Durumu Ön /Son Test Puan Ortalamalarına Göre Tekrarlayan Ölçümler İçin Varyans Analizi Testi Sonuçları

AKRAN /ANNE PROBLEM DURUMU		Wilk's	F	Sd	P
Akran/Anne İlgili Problem Durumunda Üretilen Toplam Çözüm Sayısı	Ön -Son Test X Anne Eğitim	0.993	0.890	1.118	0.347
	Ön-Son Test X Anne Eğitim X Deney-Kontrol Grubu	0.996	0.419	1.118	0.519
Akran/Anne İle İlgili Problem Durumunda Kullanılan Toplam Kategori Sayısı	Ön -Son Test X Anne Eğitim	0.999	0.072	1.118	0.789
	Ön-Son Test X Anne Eğitim X Deney-Kontrol Grubu	0.992	0.893	1.118	0.347
Akran/Anne İle İlgili Problem Durumunda Toplam Çözüm Olmayan Cevapların Sayısı	Ön -Son Test X Anne Eğitim	0.996	0.419	1.118	0.519
	Ön-Son Test X Anne Eğitim X Deney-Kontrol Grubu	1.000	0.007	1.118	0.933
Akran/Anne İle İlgili Problem Durumunda Verilen Toplam Tüm Cevapları Tekrar Etme Sayıları	Ön -Son Test X Anne Eğitim	0.998	0.195	1.118	0.660
	Ön-Son Test X Anne Eğitim X Deney-Kontrol Grubu	0.998	0.182	1.118	0.670

$p < 0.05$

Tablo 3.10.1, 3.10.2, 3.10.3, 3.10.4'de ön-son test X anne eğitim düzeyi etkileşimine bakıldığında, gerek akran ve anne ile ilgili problem durumuna verilen çözüm sayılarında, kategori sayılarında, çözüm olmayan cevap sayılarında ve tüm cevapları tekrar etme sayılarında olsun gerekse akran/anne ile ilgili problem durumuna verilen toplam çözüm sayılarında, toplam kategori sayılarında, toplam çözüm olmayan cevap sayılarında ve toplam tüm cevapları tekrar etme sayılarında, ön son test arasında anne eğitim düzeyi önemli bir değişken olarak görülmemektedir.

Tablo 3.10.3’de Ön–son test X anne eğitim düzeyi X deney-kontrol etkileşimine bakıldığında akran ve anne ile ilgili problem durumuna verilen çözüm sayılarında, kategori sayılarında, çözüm olmayan cevap sayılarında ve tüm cevapları tekrar etme sayılarında ve Tablo 3.10.4’de akran/anne ile ilgili problem durumuna verilen toplam çözüm sayılarında, toplam kategori sayılarında, toplam çözüm olmayan cevap sayılarında ve toplam tüm cevapları tekrar etme sayılarında istatistiksel olarak anlamlı bir etkileşim gözlenmemektedir. Ön ve son testler açısından anne eğitim düzeyinin deney ve kontrol grupları üzerinde temel etkisinin anlamlı olmadığı gözlenmektedir.

Bu analizin bulguları daha önce belirtilen iki ortalama arasındaki farkın önemlilik testi sonucunu ve tekrarlayan ölçümler için varyans analizi testi sonuçlarını destekler niteliktedir (Tablo 3.4.1, 3.4.2, 3.4.3 ; 3.5.1, 3.5.2’ye bakınız). Yapılan bu analizlerde deney grubunun kontrol grubuna göre ön-son test puan ortalamaları değerlendirildiğinde, deney grubunun kontrol grubuna göre testin temel cevap sayıları açısından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha fazla çözüm ürettiği saptanmıştır. Bu anlamlı farklılaşma üzerinde anne eğitim düzeyi değişkeninin temel etkisinin olmaması Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Eğitim programının etkililiğini destekleyen bir diğer bulgu olarak değerlendirilmektedir

III. 11 Özel ve Kurum Anaokulu Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Babaların Öğrenim Düzeylerine Göre Akran ve Anne Problem Durumu Ön-Son Test Puan Ortalamaları Dağılımı ve Tekrarlayan Ölçümler İçin Varyans Analizi Testi Sonuçları

Bulguların bu bölümü tekrarlayan ölçümler için varyans analizi 2 (Ön-Sontest) X 2 (Baba Eğitim Düzeyi) X 2 (Deney –Kontrol grupları) olarak gerçekleştirilmiştir. Ön-Son test denek içi tekrarlayan değişken olarak, baba eğitim düzeyi ve deney-kontrol grup değişkeni ise gruplar arası değişken olarak analize girmiştir

Tablo 3.11.1 Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Baba Eğitim Düzeylerine Göre Akran ve Anne Problem Durumu Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları

AKRAN VE ANNE PROBLEM DURUMU	Deney Grubu (N=15)						Kontrol Grubu (N=13)						Deney Grubu (N=46)						Kontrol Grubu (N=48)									
	Orta Öğretim Seviyesi						Orta Öğretim Seviyesi						Yüksek Öğretim Seviyesi						Yüksek Öğretim Seviyesi									
	Öntest		Sontest		$\bar{X}$		Öntest		Sontest		$\bar{X}$		Öntest		Sontest		Öntest		Sontest		$\bar{X}$		Öntest		Sontest			
	SS		SS				SS		SS				SS		SS				SS		SS				SS		SS	
	$\bar{X}$																											
Akran Problem Çözüm Sayısı	3.87	2.503	13.07	5.824	4.77	1.922	5.54	0.967	4.78	2.772	12.24	5.326	4.56	2.240	5.83	3.478												
Akran Problem Kategori Sayısı	3.13	1.125	8.53	1.846	3.69	1.316	4.38	1.044	4.09	1.631	7.48	2.465	3.79	1.570	4.52	2.000												
Akran Problem Çözüm Olmayan Cevap Sayısı	3.73	3.555	1.87	2.232	1.77	1.235	2.00	2.273	2.96	2.804	2.02	1.757	1.92	2.019	1.44	1.725												
Akran Problem Tüm Cevap Tekrar Sayısı	8.73	4.131	9.53	5.755	8.69	4.535	8.15	3.671	8.04	3.870	7.02	4.856	7.75	4.220	7.12	4.301												
Anne Problem Çözüm Sayısı	3.33	1.718	7.93	3.305	5.15	2.154	4.77	1.878	4.17	1.768	6.91	2.249	3.67	1.754	4.83	2.272												
Anne Problem Kategori Sayısı	2.93	1.486	5.93	1.944	4.62	1.938	4.15	1.463	3.48	1.629	5.37	1.691	3.23	1.588	3.92	2.061												
Anne Problem Çözüm Olmayan Cevap Sayısı	2.67	2.968	1.00	1.195	1.15	1.214	1.31	3.119	1.87	2.083	1.17	1.568	1.65	2.005	0.79	1.148												
Anne Problem Tüm Cevap Tekrar Sayısı	5.00	3.000	7.53	4.438	5.46	2.933	6.46	3.666	4.87	2.630	5.70	3.753	4.60	2.930	4.69	2.280												

Tablo 3.11.2 Deney ve Kontrol Grubu Çocukları Baba Eğitim Düzeylerine Göre Akran/Anne Toplam Problem Durumu Ön-Son Test Puan Ortalamaları

AKRAN /ANNE PROBLEM DURUMU	Deney Grubu (N=15)				Kontrol Grubu (N=13)				Deney Grubu (N=46)				Kontrol Grubu (N=48)			
	Orta Öğretim Seviyesi				Orta Öğretim Seviyesi				Yüksek Öğretim Seviyesi				Yüksek Öğretim Seviyesi			
	Öntest		Sontest		Öntest		Sontest		Öntest		Sontest		Öntest		Sontest	
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Akran /Anne Problem DurumuToplam Çözüm Sayısı	7.20	3.550	21.00	7.874	9.92	3.252	10.54	2.145	8.87	3.792	19.15	6.084	8.23	3.429	10.33	4.706
Akran /Anne Problem DurumuToplam Kategori Sayısı	5.73	2.520	14.47	3.378	8.38	2.873	8.54	1.713	7.72	2.865	12.85	3.326	7.02	2.756	8.42	3.267
Akran /Anne Problem Durumu Toplam Çözüm Olmayan Cevap Sayısı	6.40	5.026	2.87	2.588	2.92	1.754	4.92	4.518	4.83	4.029	3.20	2.473	3.56	3.306	4.42	3.775
Akran/Anne Problem Durumu Toplam Tüm Cevap Tekrar Sayısı	13.73	5.216	17.07	6.670	14.15	6.243	14.62	5.796	12.91	5.103	12.89	7.394	12.44	6.105	12.04	5.218

Tablo 3.11.3 Deney/Kontrol Grubu Çocuklarının Baba Eğitim Düzeylerine Göre Akran ve Anne Problem Durumu Ön/Son Test Puan Ortalamalarına Göre Tekrarlayan Ölçümler İçin Varyans Analizi Testi Sonuçları

AKRAŖ VE ANNE PROBLEM DURUMU		Wilk's	F	Sd	P
Akran Problem Durumu Çözüm Sayısı	Ön -Son Test X Baba Eğitim	0.997	0.414	1.118	0.521
	Ön-Son Test X Baba EğitimXDeney-Kontrol Grubu	0.989	1.352	1.118	0.247
Akran Problem Durumu Kategori Sayısı	Ön -Son Test X Baba Eğitim	0.962	4.678	1.118	0.033*
	Ön-Son Test X Baba Eğitim X Deney-Kontrol Grubu	0.959	5.035	1.118	0.027*
Akran Problem Durumu Çözüm Olmayan Cevapların Sayısı	Ön -Son Test X Baba Eğitim	1.000	0.030	1.118	0.862
	Ön-Son Test X Baba Eğitim X Deney-Kontrol Grubu	0.986	1.651	1.118	0.201
Akran Problem Durumu Tüm Cevapları Tekrar Etme Sayıları	Ön -Son Test X Baba Eğitim	1.000	0.030	1.118	0.862
	Ön-Son Test X Baba Eğitim X Deney-Kontrol Grubu	0.986	1.651	1.118	0.201
Anne Problem Durumu Çözüm Sayısı	Ön -Son Test X Baba Eğitim	0.999	0.090	1.118	0.765
	Ön-Son Test X Baba Eğitim X Deney-Kontrol Grubu	0.915	10.913	1.118	0.001*
Anne Problem Durumu Kategori Sayısı	Ön -Son Test X Baba Eğitim	1.000	0.002	1.118	0.963
	Ön-Son Test X Baba Eğitim X Deney-Kontrol Grubu	0.946	6.731	1.118	0.011*
Anne Problem Durumu Çözüm Olmayan Cevapların Sayısı	Ön -Son Test X Baba Eğitim	1.000	0.002	1.118	0.969
	Ön-Son Test X Baba Eğitim X Deney-Kontrol Grubu	0.964	4.365	1.118	0.039*
Anne İle İlgili Problem Durumu Tüm Tekrarlar	Ön -Son Test X Baba Eğitim	0.983	2.015	1.118	0.158
	Ön-Son Test X Baba Eğitim X Deney-Kontrol Grubu	0.998	0.183	1.118	0.670

*p< 0.05

Tablo 3.11.4 Deney/Kontrol Grubu Çocuklarının Baba Eğitim Düzeylerine Göre Akran/Anne Toplam Problem Durumu Ön/Son Test Puan Ortalamalarına Göre Tekrarlayan Ölçümler İçin Varyans Analizi Testi Sonuçları

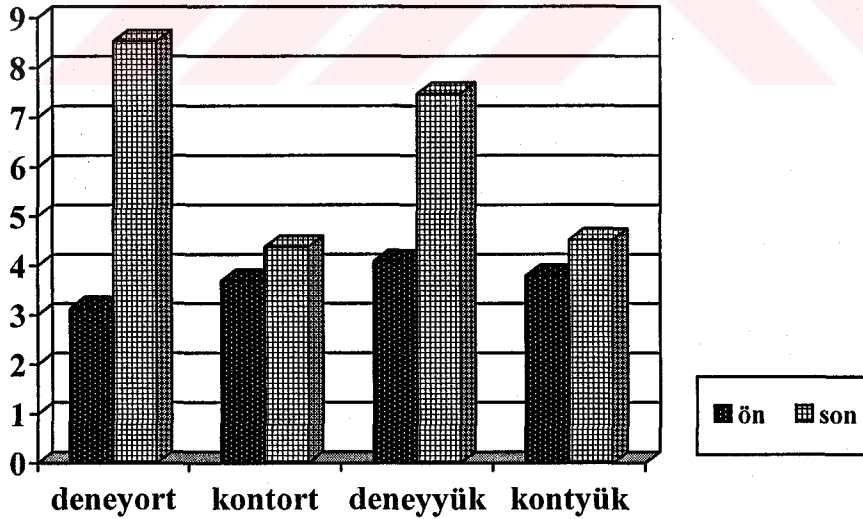
AKRAN /ANNE PROBLEM DURUMU		Wilk's	F	Sd	p
Akran/Anne Problem Durumu Toplam Çözüm Sayısı	Ön -Son Test X Baba Eğitim	0.993	0.782	1.118	0.378
	Ön-Son Test X Baba Eğitim X Deney-Kontrol Grubu	0.961	4.760	1.118	0.031*
Akran/Anne Problem Durumu Toplam Kategori Sayısı	Ön -Son Test X Baba Eğitim	0.976	2.846	1.118	0.094
	Ön-Son Test X Baba Eğitim X Deney-Kontrol Grubu	0.908	11.986	1.118	0.001*
Akran/Anne Problem Durumu Toplam Çözüm Olmayan Cevapların Sayısı	Ön -Son Test X Baba Eğitim	0.999	0.168	1.118	0.683
	Ön-Son Test X Baba Eğitim X Deney-Kontrol Grubu	0.977	2.725	1.118	0.101
Akran/Anne İle İlgili Problem Durumu Toplam Tüm Cevapları Tekrar Etme Sayıları	Ön -Son Test X Baba Eğitim	0.988	1.469	1.118	0.228
	Ön-Son Test X Baba Eğitim X Deney-Kontrol Grubu	0.996	0.517	1.118	0.474

*p< 0.05

Tablo 3.11.1 ve Tablo 3.11.3'de ön-son test X baba eğitim düzeyi etkileşimine bakıldığında akran ile ilgili problem durumunda verilen çözüm sayılarında, çözüm olmayan cevap sayılarında ve tüm cevapları tekrar etme sayılarında ön-son test arasında baba eğitim düzeyi önemli bir değişken olarak görülmemektedir. Sadece akran kategori sayısında ön-son test arasında baba eğitim düzeyinin önemli bir değişken olduğu (Wilks Lamda=0.962, F (1.118)=4.678, p<0.05) görülmektedir. Anne ile ilgili problem durumuna verilen tüm cevaplarda ön-son test arasında baba eğitim düzeyi önemli bir değişken olarak görülmemektedir.

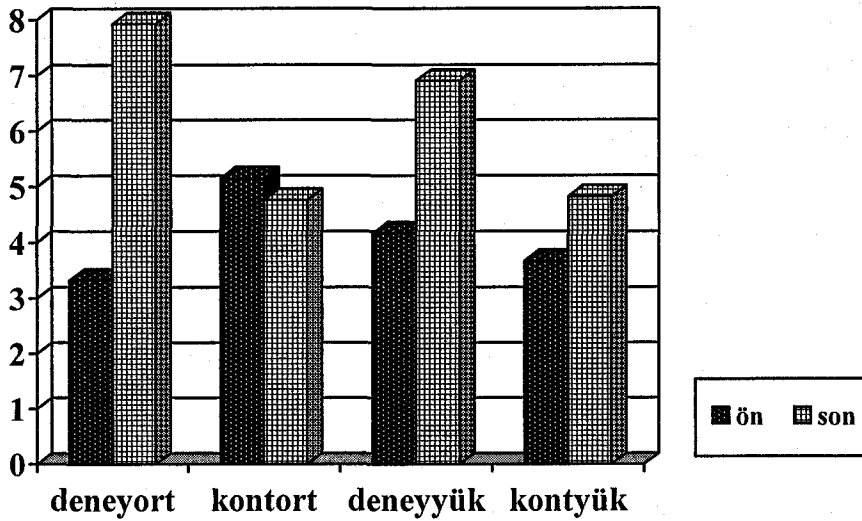
Tablo 3.11.3’de ön–son test X baba eğitim X deney-kontrol etkileşimine bakıldığında akran ile ilgili problem durumunda verilen çözüm sayılarında, çözüm olmayan cevap sayılarında ve tüm cevapları tekrar etme sayılarında istatistiksel olarak anlamlı bir etkileşim gözlenmemektedir. Sadece kategori sayısında ön ve son testler açısından baba eğitim düzeyinin deney ve kontrol grupları üzerinde anlamlı bir etkisi gözlenmiştir (Wilks Lamda= 0.959, F (1.118)=5.035, $p < 0.05$). Tablo 3.11.1 ön-son test açısından değerlendirildiğinde babaları orta öğrenimli deney grubu çocuklarının babaları yüksek öğrenimli deney grubu çocuklarına göre daha fazla sayıda farklı kategoride çözüm ürettikleri ve bu açıdan daha fazla bir ilerleme içinde oldukları gözlenmiştir. Bu bulgu babaları orta öğrenimli deney grubu çocuklarının babaları yüksek öğrenimli deney grubu çocuklarına göre aldıkları Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Eğitiminden daha fazla faydalanarak, daha fazla sayıda farklı içerikte (kategoride) çözümler geliştirebildiklerini düşündürmektedir (Grafik 10).

Grafik 10 Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Babaların Öğrenim Düzeylerine Göre Akran Problem Durumu Kategori Sayılarının Ön- Son Test Puan Ortalamaları

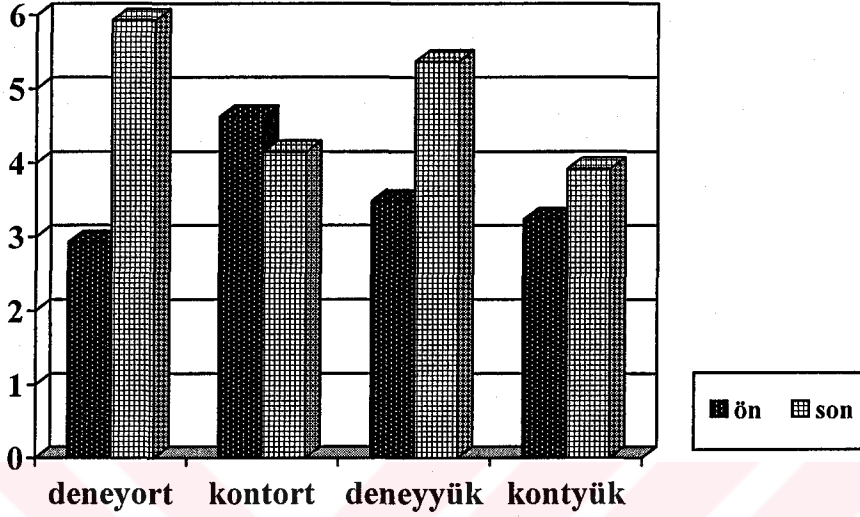


Ayrıca anne ile ilgili problem durumuna verilen çözüm sayılarında, kategori sayılarında ve çözüm olmayan cevap sayılarında ön ve son testler açısından baba eğitim düzeyinin deney ve kontrol grupları üzerinde anlamlı bir etkisi (Wilks Lamda= 0.915, F (1.118)=10.913, $p < 0.05$; Wilks Lamda= 0.946, F (1.118)=6.731, $p < 0.05$ Wilks Lamda= 0.964, F (1.118)=4.365, $p < 0.05$ gözlenmektedir (Tablo 3.11.3.' e bakınız.). Deney grubunda babaları orta öğrenim düzeyinde olan çocukların, babaları yüksek öğrenim düzeyinde olan çocuklara göre ön-son test puan ortalamaları açısından anne ile ilgili çözüm sayısı, kategori sayısı ve çözüm olmayan cevap sayısı açısından daha iyi düzeyde oldukları gözlenmiştir (Tablo 3.11.1'e bakınız). Bu bulguda babaları orta öğrenim düzeyinde olan çocukların babaları yüksek öğrenim düzeyinde olan çocuklara göre daha fazla sayıda ve kategoride çözüm ürettikleri görülmektedir. Diğer bir deyişle babaları orta öğrenim düzeyinde olan çocukların Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme eğitiminden daha fazla faydalandığı gözlenmiştir (Grafik 11 ve 12). Anne ile ilgili çözüm olmayan cevap sayısı açısından da benzer bir bulgu elde edilmiştir.

Grafik 11 Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Babaların Öğrenim Düzeylerine Göre Anne Problem Durumu Çözüm Sayılarının Ön- Son Test Puan Ortalamaları

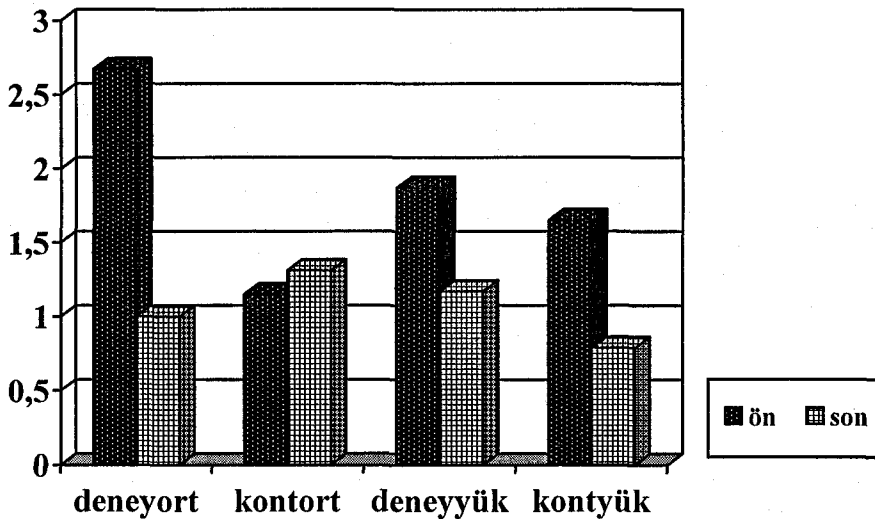


Grafik 12 Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Babaların Öğrenim Düzeylerine Göre Anne Problem Durumu Kategori Sayılarının Ön- Son Test Puan Ortalamaları



Ön-son test açısından babaları orta öğrenim düzeyinde olan çocukların çözüm olmayan cevap sayıları babaları yüksek öğrenim düzeyinde olan çocuklara göre değerlendirildiğinde babaları orta öğretimde olan çocukların, daha az sayıda çözüm olmayan cevap ürettikleri gözlenmiştir (Grafik 13).

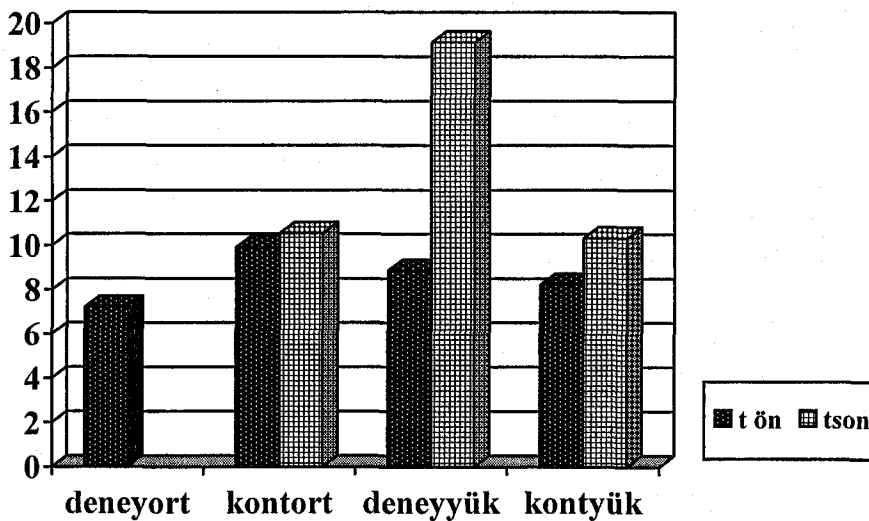
Grafik 13 Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Babaların Öğrenim Düzeylerine Göre Anne Problem Durumu Çözüm Olmayan Cevap Sayılarının Ön- Son Test Puan Ortalamaları



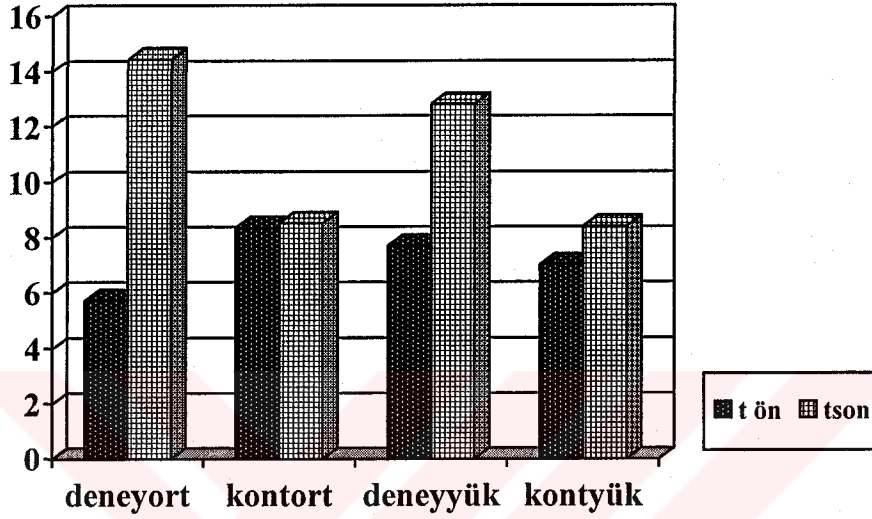
Tablo 3.11.2’de ve Tablo 3.11.4’de ön-son test X baba eğitim düzeyi etkileşimine bakıldığında akran/anne problem durumunda, akran ile ilgili problem durumunda verilen toplam çözüm sayılarında, toplam kategori sayılarında, toplam çözüm olmayan cevap sayılarında ve toplam tüm cevapları tekrar etme sayılarında ön son test arasında baba eğitim düzeyi önemli bir değişken olarak görülmemektedir.

Tablo 3.11.4’de ön-son test X baba eğitim X deney-kontrol etkileşimine bakıldığında akran/anne ile ilgili problem durumunda verilen toplam çözüm sayılarında, toplam kategori sayılarında istatistiksel olarak anlamlı bir etkileşim gözlenmektedir (Wilks Lamda=0.961, $F(1.118)=4.760$, $p<0.05$ Wilks Lamda=0.908, $F(1.118)=11.986$, $p<0.05$). Deney grubunda babaları orta öğrenim düzeyinde olan çocukların, akran ile ilgili toplam çözüm ve toplam kategori sayılarının ön-son test puan ortalamaları açısından, yüksek öğrenim düzeyine göre daha iyi performans gösterdikleri bulunmuştur. Babaları orta öğrenim düzeyinde olan deney grubu çocuklarının, bu eğitimden daha fazla yararlandığı görülmüştür. Diğer bir deyişle bu grup çözüm sayıları ve kategori sayıları açısından daha fazla bir gelişme göstermişlerdir (Grafik 14 ve 15).

Grafik 14 Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Babaların Öğrenim Düzeylerine Göre Toplam Akran/Anne Problem Durumu Çözüm Sayılarının Ön- Son Test Puan Ortalamaları



Grafik-15 Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Babaların Öğrenim Düzeylerine Göre Toplam Akran/Anne Problem Durumu Kategorisi Sayılarının Ön- Son Test Puan Ortalamaları



Yukarıdaki bulguya ek olarak babaları orta öğrenim düzeyinde olan deney grubu çocuklarının, babaları yüksek öğrenim düzeyinde olan deney grubu çocuklarına göre ön-son testlerde daha iyi düzeyde performans gösterdiklerinin belirlenmesi üzerine son testlerde bu anlamlı farklılaşmanın devam edip etmediği iki ortalama arasındaki farkın önemlilik testi ile araştırılmıştır.

Tablo 3.11.5 Babaları Yüksek Öğrenim Seviyesinde Olan Deney Grubu Çocukları ile Babaları ve Orta Öğrenim Seviyesinde Olan Deney Grubu Çocuklarının OKPÇ Testinden Aldıkları Son Test Puan Ortalamalarına Göre Dağılımı

AKRAN VE ANNE PROBLEM DURUMU	Orta'Yüksek Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	Sd	T	P
Akran Problem Durumu Kategori Sayısı	Orta Öğrenim	15	8.533	1.846	59	1.52	0.134
	Yüksek Öğrenim	46	7.478	2.465			
Anne Problem Durumu Çözüm Sayısı	Orta Öğrenim	15	7.933	3.305	59	1.35	0.182
	Yüksek Öğrenim	46	6.913	2.249			
Anne Problem Durumu Kategori Sayısı	Orta Öğrenim	15	5.933	1.944	59	1.08	0.284
	Yüksek Öğrenim	46	5.369	1.691			
Anne Problem Durumu Çözüm Olmayan Cevapların Sayısı	Orta Öğrenim	15	1.000	1.195	59	-0.39	0.696
	Yüksek Öğrenim	46	1.173	1.568			
Akran/Anne Problem Durumu Toplam Cevap Sayısı	Orta Öğrenim	15	21.000	7.874	59	0.95	0.347
	Yüksek Öğrenim	46	19.152	6.084			
Akran/Anne Problem Durumu Toplam Kategori Sayısı	Orta Öğrenim	15	14.466	3.378	59	1.63	0.108
	Yüksek Öğrenim	46	12.847	3.326			

P<0.05

İki deney grubu arasında ön-son testlerde gözlenen anlamlı farklılaşmanın son testlerde gözlenmediği saptanmıştır. Kişiler Arası Problem Çözme Becerisi Eğitimi her iki deney grubunu eşit düzeye getirmiştir.

III. 12 Özel ve Kurum Anaokulu Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Kardeşi Olma Durumuna Göre Akran ve Anne Problem Durumu Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları Dağılımı ve Tekrarlayan Ölçümler İçin Varyans Analizi (Repeated Measure Anova) Testi Sonuçları

Bulguların bu bölümü tekrarlayan ölçümler için varyans analizi 2 (Ön-Sontest) X 2 (Kardeşi Olma Durumu) X 2 (Deney–Kontrol grupları) olarak gerçekleştirilmiştir. Ön-Son Test denek içi tekrarlayan değişken olarak, kardeşi olma durumu ve deney-kontrol grup değişkeni ise gruplar arası değişken olarak analize girmiştir



Tablo 3.12.1 Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Kardeşi Olma Durumlarına Göre Akran ve Anne Problem Durumu Ön ve Son Test Puan Ortalamaları

AKRAN VE ANNE PROBLEM DURUMU	Deney Grubu (N=37)						Kontrol Grubu (N=32)						Deney Grubu (N=24)						Kontrol Grubu (N=29)					
	Kardeşi Yok			Kardeşi Yok			Kardeşi Yok			Kardeşi Var			Kardeşi Var			Kardeşi Var			Kardeşi Var			Kardeşi Var		
	Öntest		Sontest		Öntest		Sontest		Öntest		Sontest		Öntest		Sontest		Öntest		Sontest		Öntest		Sontest	
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Akran Problem Çözüm Sayısı	4.84	3.023	12.00	4.655	4.09	1.838	5.09	1.802	4.13	2.153	13.13	6.463	5.17	2.377	6.52	4.006								
Akran Problem Kategori Sayısı	3.97	1.518	7.76	2.290	3.38	1.408	4.19	1.575	3.67	1.659	7.71	2.510	4.21	1.521	4.83	2.054								
Akran Problem Çözüm Olmayan Cevap Sayısı	3.03	3.078	2.08	1.754	2.06	1.983	1.81	2.191	3.33	2.914	1.83	2.057	1.69	1.755	1.28	1.360								
Akran Problem Tüm Cevap Tekrar Sayısı	7.86	3.326	8.57	5.679	7.72	3.970	7.59	4.592	8.75	4.702	6.21	3.923	8.21	4.632	7.07	3.703								
Anne Problem Çözüm Sayısı	4.22	1.750	7.68	2.709	3.75	1.503	4.88	2.393	3.58	1.792	6.38	2.123	4.24	2.309	4.76	1.958								
Anne Problem Kategori Sayısı	3.65	1.637	5.84	1.803	3.31	1.447	4.00	2.079	2.87	1.454	5.00	1.588	3.76	2.029	3.93	1.811								
Anne Problem Çözüm Olmayan Cevap Sayısı	2.16	2.455	1.27	1.592	1.69	1.712	1.16	2.127	1.92	2.165	0.92	1.283	1.38	2.043	0.62	1.147								
Anne Problem Tüm Cevap Tekrar Sayısı	5.03	2.804	6.38	3.752	4.69	2.693	5.13	2.485	4.71	2.579	5.79	4.354	4.90	3.211	5.00	2.964								

Tablo 3.12.2 Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Kardeş Olma Durumlarına Göre Akran/Anne Toplam Problem Durumu Ön-Son Test Puan Ortalamaları

AKRAN /ANNE PROBLEM DURUMU	Deney Grubu (N=37)						Kontrol Grubu (N=32)						Deney Grubu (N=24)						Kontrol Grubu (N=29)					
	Kardeşi Yok						Kardeşi Yok						Kardeşi Var						Kardeşi Var					
	Öntest			Sontest			Öntest			Sontest			Öntest			Sontest			Öntest			Sontest		
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$
Akran /Anne Problem Çözüm Sayısı	9.05	3.894	19.68	6.355	7.84	2.665	9.75	3.162	7.54	3.464	19.50	6.972	9.41	4.014	11.07	5.209								
Akran /Anne Problem Kategori Sayısı	7.81	2.807	13.59	3.337	6.69	2.361	8.19	2.645	6.33	2.854	12.71	3.458	8.00	3.140	8.72	3.358								
Akran /Anne Problem Çözüm Olmayan Cevap Sayısı	5.19	4.434	3.35	2.312	3.75	3.233	5.47	4.040	5.25	4.194	2.75	2.739	3.07	2.828	3.48	3.542								
Akran/Anne Problem Tüm Cevap Tekrar Sayısı	12.89	4.960	15.16	7.837	12.47	5.524	13.03	5.750	13.46	5.397	12.00	6.338	13.17	6.804	12.10	5.045								

Tablo 3.12.3 Deney/Kontrol Grubu Çocuklarının Kardeşi Olma Durumlarına Göre Akran ve Anne Problem Durumu Ön /Son Test Puan Ortalamalarına Göre Tekrarlayan Ölçümler İçin Varyans Analizi Testi Sonuçları

AKRAN VE ANNE PROBLEM DURUMU		Wilk's	F	Sd	P
Akran ile İlgili Problem Durumunda Üretilen Çözüm Sayısı	Ön -Son Test X Kardeşi Olma Durumu	0.985	1.780	1.118	0.185
	Ön-Son Test X Kardeşi Olma Durumu X Deney-Kontrol Grubu	0.993	0.833	1.118	0.363
Akran ile İlgili Problem Durumunda Kullanılan Kategori Sayısı	Ön -Son Test X Kardeşi Olma Durumu	1.000	0.007	1.118	0.935
	Ön-Son Test X Kardeşi Olma Durumu X Deney-Kontrol Grubu	0.997	0.311	1.118	0.578
Akran ile İlgili Problem Durumunda Çözüm Olmayan Cevapların Sayısı	Ön -Son Test X Kardeşi Olma Durumu	0.996	0.433	1.118	0.512
	Ön-Son Test X Kardeşi Olma Durumu X Deney-Kontrol Grubu	0.999	0.128	1.118	0.721
Akran ile İlgili Problem Durumunda Verilen Tüm Cevapları Tekrar Etme Sayıları	Ön -Son Test X Kardeşi Olma Durumu	0.996	3.971	1.118	0.049*
	Ön-Son Test X Kardeşi Olma Durumu X Deney-Kontrol Grubu	0.991	1.091	1.118	0.298
Anne ile İlgili Problem Durumunda Üretilen Çözüm Sayısı	Ön -Son Test X Kardeşi Olma Durumu	0.984	1.962	1.118	0.164
	Ön-Son Test X Kardeşi Olma Durumu X Deney-Kontrol Grubu	1.000	0.004	1.118	0.948
Anne ile İlgili Problem Durumunda Kullanılan Kategori Sayısı	Ön -Son Test X Kardeşi Olma Durumu	0.995	0.585	1.118	0.446
	Ön-Son Test X Kardeşi Olma Durumu X Deney-Kontrol Grubu	0.997	0.355	1.118	0.553
Anne ile İlgili Problem Durumunda Çözüm Olmayan Cevapların Sayısı	Ön -Son Test X Kardeşi Olma Durumu	0.999	0.168	1.118	0.683
	Ön-Son Test X Kardeşi Olma Durumu X Deney-Kontrol Grubu	1.000	0.021	1.118	0.884
Anne ile İlgili Problem Durumunda Üretilen Tüm Tekrarlar	Ön -Son Test X Kardeşi Olma Durumu	0.999	0.144	1.118	0.705
	Ön-Son Test X Kardeşi Olma Durumu X Deney-Kontrol Grubu	1.000	0.002	1.118	0.967

*p<0.05

Tablo 3.12.4 Deney/Kontrol Gruplarındaki Çocukların Kardeşi Olma Durumuna Göre Akran/Anne Toplam Problem Durumu Ön/Son Test Puan Ortalamalarına Göre Tekrarlayan Ölçümler İçin Varyans Analizi Testi Sonuçları

AKRAN / ANNE PROBLEM DURUMU		Wilk's	F	Sd	P
Akran/Anne Problem Durumu Toplam Çözüm Sayısı	Ön -Son Test X Kardeşi Olma Durumu	0.406	172.726	1.118	0.586
	Ön-Son Test X Kardeşi Olma Durumu X Deney-Kontrol Grubu	0.995	0.637	1.118	0.426
Akran/Anne Problem Durumu Toplam Kategori Sayısı	Ön -Son Test X Kardeşi Olma Durumu	1.000	0.022	1.118	0.884
	Ön-Son Test X Kardeşi Olma Durumu X Deney-Kontrol Grubu	0.990	1.181	1.118	0.279
Akran/Anne Problem Durumu Toplam Çözüm Olmayan Cevapların Sayısı	Ön -Son Test X Kardeşi Olma Durumu	0.987	1.555	1.118	0.215
	Ön-Son Test X Kardeşi Olma Durumu X Deney-Kontrol Grubu	0.999	0.166	1.118	0.684
Akran/Anne Problem Durumu Toplam Tüm Cevapları Tekrar Etme Sayıları	Ön -Son Test X Kardeşi Olma Durumu	0.972	3.342	1.118	0.070
	Ön-Son Test X Kardeşi Olma Durumu X Deney-Kontrol Grubu	0.996	0.512	1.118	0.476

P<0.05

Tablo3.12.1, 3.12.2, 3.12.3, 3.12.4'de ön-son test X kardeşi olma durumu etkileşimine bakıldığında gerek akran ve anne ile ilgili problem durumuna verilen çözüm sayılarında, kategori sayılarında, çözüm olmayan cevap sayılarında ve tüm cevapları tekrar etme sayılarında olsun gerekse akran /anne ile ilgili problem durumuna verilen toplam çözüm sayılarında, toplam kategori sayılarında, toplam çözüm olmayan cevap sayılarında ve toplam tüm cevapları tekrar etme sayılarında, ön son test arasında kardeşi olma durumu önemli bir değişken olarak görülmemektedir. Sadece akranla

ilgili problem durumunda üretilen tüm cevapları tekrar etme sayısında ön- son test arasında kardeşi olma durumunun önemli bir değişken olduğu gözlenmiştir.

Tablo 3.12.3'de Ön-son test X kardeşi olma durumu deney-kontrol etkileşimine bakıldığında akran ve anne ile ilgili problem durumuna verilen çözüm sayılarında, kategori sayılarında, çözüm olmayan cevap sayılarında ve tüm cevapları tekrar etme sayılarında ve Tablo 3.12.4'de akran/anne ile ilgili problem durumuna verilen toplam çözüm sayılarında, toplam kategori sayılarında ve toplam tüm cevapları tekrar etme sayılarında istatistiksel olarak anlamlı bir etkileşim gözlenmemektedir. Ön ve son testler açısından kardeşi olma durumunun deney ve kontrol grupları üzerinde anlamlı bir etkisi gözlenmemektedir.

Bu analizin bulguları daha önce belirtilen iki ortalama arasındaki farkın önemlilik testi sonucunu ve tekrarlayan ölçümler için varyans analizi testi sonuçlarını destekler niteliktedir (Tablo 3.4.1, 3.4.2, 3.4.3 ; 3.5.1, 3.65.2'e bakınız). Yapılan bu analizlerde deney grubunun kontrol grubuna göre ön-son test puan ortalamaları değerlendirildiğinde, deney grubunun kontrol grubuna göre testin temel cevap sayıları açısından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha fazla çözüm ürettiği saptanmıştır. Bu anlamlı farklılaşma üzerinde kardeşi olma durumu değişkeninin temel etkisinin olmaması Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Eğitim programının etkililiğini destekleyen bir bulgu olarak değerlendirilmektedir.

BÖLÜM IV

TARTIŞMA

Bu çalışmanın temel amacı, farklı eğitim yaklaşımları uygulayan özel ve kurum anaokullarında Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Becerisi Programının etkinliğini değerlendirmektir.

Bu bölümde, çalışmanın temel varsayımı ve amacı doğrultusunda yapılan analiz sonuçları, çalışma kapsamında sorulan soruların sırası izlenerek, literatür bilgileri ışığında tartışılacaktır.

Çalışma kapsamında, Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Becerisi Eğitiminin etkinliğini değerlendirirken, öncelikle özel ve kurum anaokullarından araştırmaya alınan deney ve kontrol grubu çocuklarının kişiler arası problem çözme beceri düzeylerinin eşit olup olmadığı araştırılmıştır. Her iki kurumda yer alan deney ve kontrol grubu çocuklarının OKPÇ Testinin ön test puan ortalamaları, testin anne ve akran bölümleri hem ayrı ayrı hem de toplam olarak karşılaştırıldığında, her iki grubun da kişiler arası bilişsel problem çözme becerilerinin eşit düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ancak kurum anaokulunun deney grubunda, kontrol grubuna kıyasla akranla ilgili problem durumunda çözüm olmayan cevap sayısının ve akran/anne ile ilgili problem durumunda toplam çözüm olmayan cevap sayısının daha fazla üretildiği gözlenmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen bu bulgunun çocukların kişiler arası problem çözme beceri düzeylerinde farklılık yaratan bir etki oluşturmayacağı düşünülmüştür. Çözüm olmayan cevap sayısının deney grubunda fazla olması performans açısından grupların eşitliğini bozan önemli bir faktör değildir. Ayrıca araştırma kapsamında özellikle çocukların ürettikleri çözüm sayıları ve kullandıkları kategori sayıları üzerinde daha fazla durulmaktadır. Bu nedenle çözüm olmayan cevap sayısının deney grubunda fazla olması, eğitimin etkililiğini bozan bir unsur olarak değerlendirilmemektedir.

Çalışmanın temel amaçlarından biri de özel ve kurum anaokullarında farklı eğitim yaklaşımları ile eğitim alan çocukların, kişiler arası problem çözme beceri düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını değerlendirmek olmuştur. Çalışmadan elde

edilen sonuçlara göre, özel anaokulda akranla ilgili problem durumunda kullanılan kategori sayısında, anneyle ilgili problem durumunda üretilen çözüm ve kategori sayılarında ve akran/anne toplam çözüm sayılarında ve kullanılan toplam kategori sayılarında ön test puan ortalamalarının, kurum anaokulundan daha yüksek olduğu bulunmuştur. Özel anaokulda eğitim alan çocuklar hem daha fazla sayıda çözüm üretmekte hem de daha fazla sayıda farklı içerikte çözümler önermektedirler.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde özel anaokulda uygulanan farklı eğitim programının, kurum anaokuluna göre çocukların alternatif çözüm düşünme becerilerini, diğer bir deyişle kişiler arası problem çözme becerilerini daha iyi düzeyde geliştirdiği gözlenmiştir.

Araştırmanın bu bulgusu, ülkemizde okul öncesi eğitim veren resmi kurumların, sosyal ve kişiler arası problemlerini çözebilen bireyler yetiştirebilmesi için eğitim programlarının temel amaçlarını bu beceriyi kazandırabilecek çeşitli etkinliklerle veya eğitimlerle zenginleştirmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Okul öncesi eğitiminde, bu tip becerilerin geliştirilmesine yönelik, Ruousseau, Pestallozzi, Frobel, Piaget, Foerster, Vygotsky, Kohlberg ve Gardner gibi ünlü düşünürlerin görüşleriyle şekillenmiş çeşitli yaklaşımlar bulunmaktadır. Popüler yaklaşımlar arasında yer alan Reggio Emilia, Proje, High Scope, Montessori ve Head Start Yaklaşımlarında bilişsel gelişimin yanı sıra sosyal etkileşim ve iletişim ile duygusal gelişimi de destekleyen çocuk merkezli eğitimin önemi vurgulanmaktadır. Okul öncesi eğitimde etkin öğrenme yöntemini benimseyen çağdaş eğitim yaklaşımlarında, çocuklar öğrenme sürecine aktif olarak katılmaktadırlar. Ayrıca çocuklar seçim yapma özgürlüğüne sahiptirler; neyi nasıl yapacaklarına, hangi malzemeleri kullanacaklarına kendi başlarına karar vermektedirler (Fatih, 1992; Temel ve Dere, 1999). Bu yaklaşımlarda çocukların problem çözme becerilerinin gelişimine önem verilmekte ve onların problem çözme çabaları desteklenmekte, öğretmen ve arkadaşlarıyla işbirliği içinde iletişim kurmaları için gerekli rehberlikler ve yardımlar sunulmaktadır. Örneğin okul öncesi eğitimde en popüler eğitim yaklaşımlardan biri olan Reggio Emilia yaklaşımında, çocukların doğal merak ve yaratıcılıklarını geliştirmek, onların çevreleriyle aktif etkileşime geçmelerini sağlamak ve eğitimsel yaşantılar yoluyla bilgiyi oluşturmak amaçlanmaktadır. Bu eğitimsel yaşantılar sırasında farklı

durumlarda ortaya çıkan çeşitli problemler bir fırsat olarak değerlendirilerek çocukların problem çözme becerilerinin gelişimi desteklenmektedir (Fathi, 1992; Temel ve Dere, 1999). Bu yaklaşımda, çocukların öğrenme sürecinde ve sosyal etkileşimlerinde ortaya çıkan her türlü sorunu çözmede gerekli olan ilgi ve potansiyele sahip olduğu düşünülmektedir (aktaran, Temel ve Dere, 1999). Reggio Emilia yaklaşımında olduğu gibi etkin öğrenme yöntemini kullanan ve doğrudan deneyimlerin önemini vurgulayan, High Scope Eğitim programında da eğiticiler, sınıf ortamında karşılaştıkları problemleri, yapılan yanlışları ve ortaya çıkan çatışmaları, birer etkin öğrenme fırsatı olarak değerlendirmektedirler. Bu programda çocukların, yetişkinler tarafından gün boyunca ortaya çıkan problemleri çözmeleri için cesaretlendirilerek desteklendiği belirtilmektedir. Bu programda yetişkinler öncelikle çatışmalar sırasında uygun davranışlar sergileyerek çocuklara model olmaktadır. Ayrıca çocukların, problem çözme sürecine aktif katılımları ve çözüm bulma sorumluluğunu üstlenmeleri desteklenmekte ve çözüm bulma keyfini yaşamaları sağlanmaktadır. Epstein 1993 yılında High Scope Eğitim Programı ile eğitim alan 97 çocuk ile bu eğitimi almayan 122 çocuğu gözleme dayalı bir çalışma ile karşılaştırmıştır. Bu çalışmada High Scope Eğitimi alan çocukların daha fazla inisiyatif sergiledikleri ve sosyal sorunları çözme konusunda daha büyük yatkınlıklar gösterdiklerinin gözlemlendiği belirtilmektedir. Ayrıca bu çocukların diğer çocuklara kıyasla yaşlıları ve çevrelerindeki diğer bireylerle daha fazla uyumlu sosyal ilişkiler kurdukları ve çalışmalarını daha büyük bir işbirliği içerisinde gerçekleştirdikleri ifade edilmektedir (aktaran, Graves, 1987).

Literatür incelendiğinde hangi eğitim modelinin daha etkili olduğu yönünde çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Yukarıda sözü edilen yaklaşımlardan birinin sınındığı bir örnek araştırma 1967 yılında Weikart tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada üç farklı okul öncesi eğitim programı modelinin (Bilişsel Eğilimli Eğitim Programı Modeli (High/ Scope Modeli), Dil Eğitimi Programı (Doğrudan Öğretim Modeli) ve Birim Temelli Program (Anaokulu Modeli)) etkinliği değerlendirilmiştir. Ancak bu araştırma daha sonra genişletilmiş ve pek çok boylamsal çalışmayı da beraberinde getirmiştir. Bu araştırmalardan elde edilen verilerde, farklı eğitim modelleriyle eğitim almakta olan bu çocukların 10 yaşında okul başarı testlerinden oldukça iyi puanlar aldıkları gözlenmiştir. Ayrıca bu eğitim modelleri, çocukların sosyal

davranışları açısından değerlendirildiğinde de High Scope Eğitim alan çocukların performanslarının diğer çocuklara göre daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur (aktaran, Schweinhart ve Weikart, 1998).

Özetle bu çağdaş yaklaşımlar çerçevesinde uygulanan eğitim programlarında çocukların öğrenme potansiyellerine önem verilmekte, çevrenin getirdiği her türlü sorunu çözmede gerekli olan bilgi ve becerilerini geliştirecek çocuklara çeşitli fırsatlar ve somut yaşantılar sunulmaktadır. Bu noktada vurgulanmak istenen; ülkemizde uygulanmakta olan 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programının, sosyal beceri programları, kişiler arası bilişsel problem çözme beceri programları gibi çok boyutlu eğitimlerle veya çeşitli etkinliklerle zenginleştirilmesinin büyük önem taşımasıdır.

Yurt dışında okul öncesi eğitiminde, gelişimi ve ilerlemeyi destekleyen çağdaş eğitim yaklaşımlarının, çocukların sadece akademik başarılarını artırma sorumluluğuyla yetinmediği, sosyal ve kişiler arası problemlere uygun çözüm yolları geliştirebilen ve sosyal alanda olumlu ilişkiler kurabilen bireyleri topluma kazandırmayı da hedeflemektedir. Yapılan çalışmalar ile eğitim programlarını bu doğrultuda zenginleştirdikleri gözlenmektedir (Temel ve Dere 1999; Moore, 2001; Shure, 2001b).

Yapılan araştırma sonunda elde edilen bulguya göre ülkemizde okul öncesi çağdaş eğitim modelleri doğrultusunda çocuk merkezli aktif öğrenme ilkesine dayalı olarak geliştirilen 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programının özellikle kurum anaokullarında daha hızlı ve yaygın bir şekilde uygulanması gerekmektedir. Ayrıca bu programların çocukların sosyal becerilerini ve kişiler arası problem çözme becerilerini geliştirebilecek çeşitli etkinlikler ile zenginleştirilmeleri gerekmektedir. Bu yapılabildiği takdirde çocuklarda yaşam boyu öğrenme alışkanlığı, problem çözme, başarılı kişiler arası ilişkiler kurma, etkili düşünme ve öğrenme gibi çeşitli becerilerin daha iyi düzeyde gelişimi gerçekleşebilecektir.

Bu çalışmada anaokullarında uygulanan eğitim programına kişiler arası problem çözme beceri eğitiminin eklenmesinin çocuklar üzerinde nasıl bir etki yarattığı da araştırılmıştır. Bu amaç doğrultusunda kurumların (özel/resmi) uyguladıkları eğitim programları ile bu programlara ek olarak verilen kişiler arası problem çözme becerisi eğitiminin deney ve kontrol grupları üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Diğer bir

deyişle, kurumlarda uygulanan eğitim programlarının, kişiler arası problem çözme becerisi eğitimiyle zenginleştirilmesinin çocuklarda bu beceriler açısından bir farklılaşma yaratıp yaratmadığı araştırılmıştır. Ancak hem deney grubunda hem de kontrol grubunda OKPÇ Testi ön-son test puan ortalamaları değerlendirildiğinde, testin bazı temel boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşmalar gözlenmiştir. Diğer bir deyişle her iki grup da (deney ve kontrol) testin temel bazı cevap sayılarında anlamlı düzeyde ilerleme göstermiştir. Deney ve kontrol gruplarının; akran ile ilgili problem durumuna verdikleri çözüm ve kategori sayıları, deney grubunun; çözüm olmayan cevap sayıları, deney ve kontrol grubunun; anne ile ilgili problem durumunda ürettikleri çözüm sayıları ve çözüm olmayan cevap sayıları, deney grubunun; kategori sayısı, deney ve kontrol grubunun; akran/anne ile ilgili problem durumunda ürettikleri toplam çözüm sayıları, toplam kategori sayıları ve deney grubunda; toplam çözüm olmayan cevap sayısı, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Bu bulgu, her iki grubun da (deney ve kontrol) bu beceri açısından gelişmekte olduğunu göstermektedir Özel/resmi kurumlarda verilen eğitimlerin çocukların kişiler arası problem çözme becerini geliştiriyor olması dikkate değer bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu gelişimin nedeninin uygulanan eğitim programına atfedilebileceği gibi çocukların hızlı bir gelişim sürecinde olmalarıyla da bağlantılandırılabilir. Bu eğitim süreci içinde geçen 6 aylık sürenin hızlı bir gelişim içinde olan çocuklar üzerinde olgunlaşmaya bağlı olarak etkili olduğunu da düşündürmektedir. Ancak bu noktada deney ve kontrol gruplarında gözlemlenen bu gelişimin hangi grupta daha fazla olduğu sorusunun cevabı, Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Beceri Eğitiminin etkinliği hakkında gerekli bilgiyi verebilecektir. Bu bilgiye ulaşabilmek amacıyla araştırma kapsamında şu soruya cevap aranmıştır: Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Becerisi eğitimi alan deney grubu çocukları, sadece kendi eğitim programları ile eğitim alan kontrol grubu çocukları ile karşılaştırıldığında kişiler arası problem çözme beceri düzeyleri açısından farklılık gösteriyor mu? Diğer bir deyişle “bu eğitimi alan deney grubunun, kontrol grubuna göre kişiler arası problem çözme beceri düzeyi daha iyi bir gelişim gösterebilecek midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Yapılan analizler sonucunda deney grubu çocuklarının akran ve anne ile ilgili problem durumunda üretilen çözüm ve kategori sayılarının ve akran/anne ile ilgili problem durumunda üretilen toplam çözüm sayılarının, toplam

kategori sayılarının kontrol grubu çocuklarına kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca deney grubunda akran/anne ile ilgili problem durumunda üretilen toplam çözüm olmayan cevap sayısının azaldığı, kontrol grubunda ise bu değerin arttığı gözlenmektedir. Daha önce tartışılan ön testlerin değerlendirildiği analizlerde kurum anaokulu deney grubunun, kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha fazla çözüm olmayan cevapları ürettiğinin de saptanması yukarıdaki bulguyu daha kuvvetlendiren bir sonuç olarak değerlendirilebileceğini düşündürmektedir. Özetle, yukarıda tartışılan iki analizin sonuçları şu şekilde yorumlanabilir; özel ve resmi kurumlarda uygulanan eğitim programı, her ne kadar çocukların kişiler arası problem çözme becerisini geliştirmeye katkıda bulunuyorsa da uygulanan eğitim programının Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Beceri eğitimiyle zenginleştirilmesi çocukların bu beceri açısından daha fazla gelişmelerine katkıda bulunabilecektir. Yapılan araştırma bulgularına dayanarak daha iyi düşünen ve problemlerini bu doğrultuda yapıcı bir şekilde çözebilen, daha uyumlu ve sağlıklı ilişkiler kurabilen bireyleri yetiştirebilmek için okul öncesi eğitim programlarına kişiler arası problem çözme eğitiminin yerleştirilmesi önerilmektedir.

Kişiler Arası Problem Çözme Becerisi Programı, problem çözme becerileri üzerine en geniş kapsamda araştırılmış program olarak görülmektedir (Öğülmüş, 2001). Yukarıda bu araştırma kapsamında sözü edilen bulguların, literatürden elde edilen bulgularla da örtüştüğü gözlenmektedir.

Bu araştırmanın bulgularını destekleyen ve ülkemizde 1997 yılında Dinçer ve Güneysu tarafından gerçekleştirilen çalışmada; anaokuluna devam eden 5 yaş grubu çocukları üzerinde Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Becerisi Eğitiminin etkisi incelenmiştir. Çalışmaya toplam 74 (34'ü kız, 40'ı erkek) çocuk katılmıştır. Bu 74 çocuğun 38'i deney, 40'ı kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırma sonucunda anaokuluna devam eden 5 yaş grubu çocuklarının kişiler arası problem çözme becerilerinin kazandırılmasında problem çözme eğitiminin etkili olduğu bulunmuştur. Araştırmaya alınan 5 yaş grubu çocuklarının, akran ve anne ile ilgili problem durumuna verdikleri çözüm sayılarının ve kullandıkları kategori sayılarının ortalamalarının incelenmesi sonucunda, eğitimden sonraki test sonuçlarında deney grubunda kontrol grubuna göre çözüm ve kullanılan kategori sayısında daha belirgin bir artış olduğu

belirtlmifltir. Bu bulguya ek olarak 6n-test ve son-test puanları arasındaki farklılığa bakıldığında, iki grup arasındaki farkın son-test için 6nemli olduğu ifade edilmektedir (Dinçer ve G6neysu, 1997). Dinçer ve G6neysu'nun çalışma bulguları ile bu araştırma kapsamındaki bulgular bu açıdan değerlendirildiğinde de benzer bir şekilde 6z6m sayısı ve kullanılan kategori sayısının deney grubunda anlamlı d6zeyde daha y6ksek çıktığının g6zlenmektedir. Bu araştırmadan ve Dinçer ve G6neysu'nun çalışmalarında elde edilen bulgular, bu eğitimi alan çocukların daha çok sayıda ve farklı içerikte 6z6mler 6reterek, alternatif 6z6m d6ř6nme becerilerini daha fazla geliştirdiklerini g6stermektedir.

Bu araştırmanın bulgularını destekleyen bir diğer çalışma da 1993 yılında Erwin ve Ruane tarafından Kişiler Arası Problem 6zme Becerisi Programının kısa bir formunun uygulanmasıyla gerçekleştirilmiştir. Erwin ve Ruane, bu programı çocukların kişiler arası bilişsel problem 6zme becerilerini ve sosyometrik stat6lerini geliştirmede etkili olup olmadığını araştırmışlar ve bu çalışmalarında literat6rdeki bulguları destekleyen sonuçlar elde etmişlerdir. Araştırmacılar, ocukların alternatif 6z6m d6ř6nme beceri seviyesinde (alternatif solution thinking) ve sonucu dikkate alan d6ř6nme beceri seviyesinde (consequential thinking) 6nemli gelişmeler elde ettiklerini belirtmişlerdir. Daha 6nce belirtildiği gibi bu araştırma kapsamında da OKP Testi ile yapılan değerlendirme sonucunda eğitim alan deney grubunun alternatif 6z6m d6ř6nme beceri seviyesinde anlamlı d6zeyde bir gelişme elde edildiği g6zlenmiştir. Ervin Ruane'nin çalışması bu araştırmadan elde edilen sonuç ile karşılaştıldığında her iki çalışmada da bu eğitimin çocukların alternatif 6z6m d6ř6nme becerisi daha fazla geliştirdiği şeklinde-dir. Ancak Erwin ve Ruane'nin çalışmalarından elde ettikleri sonucu dikkate alan d6ř6nme beceri seviyesindeki farklılaşma ise bu araştırma kapsamında farklı bir değerlendirme aracı ile değerlendirilmediğinden elde edilen araştırma sonuçları bu y6nden sınınamamıştır (Erwin ve Ruane, 1993).

Benzer bulguların elde edildiği Boulter ve Turner'ın 1981 yılında çocukların uyumunda Kişiler Arası Problem 6zme Becerisi Programının geçerliliği araştırdıkları çalışmalarında da bu eğitim programının, k66k çocuklarda sosyal yeterliliği (social competence) geliştirmede 6nemli bir eğitim aracı olarak değerlendirilebileceğini belirtmişlerdir (Boulter ve Turner, 1981).

Ayrıca Dinçer ve Güneysu 2001 yılında eğitimin kalıcı etkisini araştırmak amacıyla bir çalışma daha gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada çocukların bir yıl önceki çalışmada, son-testten aldıkları puanlar ile bir yıl sonra ön-testten aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Bu çalışmadan elde edilen bulguya göre deney grubu ile kontrol grubu arasında bir yıl sonra anlamlı bir fark saptanmamıştır. Yapılan bu çalışmanın sonucunda, problem çözme eğitiminin etkisinin zamanla azaldığı gözlenmiştir. Ancak araştırmacılar, bu sonuçların Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Beceri Eğitiminin gereksiz olduğunu göstermediğini, her koşulda deney grubunun puanlarının kontrol grubundan daha yüksek bulunduğunu belirtmişlerdir. Bu durumun nedeni, bu eğitimin sadece araştırmacı tarafından çocuklara uygulanıyor olması ve eğitimcilerin programı daha sonra sınıfta sistematik olarak devam ettirmemeleri olarak ifade edilmiştir. Bu araştırma kapsamında da bu programın sınıf öğretmenleri tarafından uygulanmasının daha faydalı olacağı düşünülmektedir. Çocuklar açısından dışarıdan bir uygulayıcıya alışmak zor olduğu gibi uygulayıcının da çocukları bireysel olarak tanıması zaman alabilmektedir. Sınıf öğretmenin programı uygulaması durumunda programın sınıf içinde etkileşim ve program içinde bütünleşme bölümlerinin gün içinde uygulanmasının ve o gün öğrenilen kavramların uygun örneklerle karşılaşıldıkça tekrar edilmesinin, daha sağlıklı bir şekilde gerçekleşebileceği düşünülmektedir. Ayrıca 1987 yılında Hollaway ve Reichhart yaptıkları çalışmada öğretmenleri tarafından eğitim alan çocukların, daha çok keyif aldıklarını ve sosyal içerikli cevapları ve çözümleri daha fazla önerdikleri belirtilmektedir (aktaran, Dinçer ve Güneysu, 2001). Bunlara ek olarak okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin, eğitimcilerin ve çocuklarla iletişim içinde olan personelin ve ailelerin, çocuklarına bu beceri açısından gerekli olan rehberliği sağlıklı ve verimli bir şekilde yapabilmesi için Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Beceri Eğitimine yönelik hizmet içi eğitimden geçmeleri gerekmektedir. Bu durum sağlandığı takdirde okul ortamında bu eğitimin uygulanması daha işlevsel bir şekil kazanabilecektir.

Bu programın etkililiğini değerlendirilen Shure ve Spivack (1979) tarafından yapılan orijinal çalışmalarda da benzer bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Shure ve Spivack'ın 1973-1974 ve 1979 yıllarında yapmış oldukları araştırmalarda, bu eğitimi alan çocukların kişiler arası problem çözme becerilerinde anlamlı bir gelişme gösterdiği

belirtilmektedir (aktaran, Shure ve Spivack, 1979). Shure ve Spivack önceki araştırmaların bulgularını destekleyen 1980 yılında başka bir çalışma daha yapmışlardır. Çalışmalarında, belirli bilişsel yeteneklerin küçük çocukların sosyal uyumları üzerinde nasıl bir önemli rol oynadığını araştırmışlardır. Bu çalışmada sonuçlar, Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi (PIPS; Preschool Interpersonal Problem-Solving Test), Gelecek Oyunda Neler Olabilir (WHNG; What Happens Next Game), Hahnemann Okul Öncesi Davranış Ölçeği (HPBS; Hahnemann Preschool Behavior Scale) ve Nedensel Test (causal test) ile değerlendirilmiştir. Çalışma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın örneklem grubunu 10 farklı merkezde eğitim alan 219 zenci çocuk oluşturmuştur. Çalışmanın birinci yılında bu gruptan 113 (47 erkek, 66 kız) çocuk deney grubu olarak, kreş döneminde Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Becerisi Eğitimi almıştır. Kontrol grubu ise 106 çocuktan (50 erkek, 56 kız) oluşturulmuş ve bu gruba eğitim verilmemiştir. Çalışmanın ikinci yılında, anaokulu dönemine geçen ve bir önceki yılda belirlenmiş olan kontrol grubundan 35 (15 erkek, 20 kız) çocuk ile yeni bir deney grubu oluşturulmuş ve onlara da bu eğitim uygulanmıştır. Anaokuluna geçen bir önceki yılın kontrol grubundan olan 27 çocuğa ise (12 erkek, 15 kız) kontrol grubu olarak bu eğitim verilmemiştir. Bu çalışmada her iki deney grubunun (kreş döneminde eğitim alan ve anaokulu döneminde eğitim alan) kişiler arası problem çözme becerileri eğitiminin davranışlar üzerinde etkisi değerlendirilerek kontrol grubu ile karşılaştırılmıştır. Kreş dönemindeyken eğitim alan deney grubu kişiler arası bilişsel problem çözme becerilerinden olan üç farklı düşünme becerisinde gelişim gösterirken, anaokuluna devam etmekte olan deney grubu iki farklı düşünme becerisinde ilerleme göstermiştir. Eğitim almış her iki deney grubu da kişiler arası alternatif çözüm düşünme becerisinde, sosyal uyumun gelişmesiyle bağlantılı olarak önemli boyutta bir yükselme göstermiştir. Spivack ve Shure'un deney grubunda alternatif çözüm düşünme becerisinde anlamlı düzeyde bir artış olduğunu belirlemeleri, bu araştırma kapsamında elde edilen ve yukarıda belirtilen bulgularla örtüşmektedir. Ancak bu araştırmada diğer düşünme becerilerini değerlendiren ölçekler kullanılmadığı için Shure ve Spivack'ın (1980) bu çalışmasından elde ettikleri diğer sonuçlarla karşılaştırılamamıştır. Örneğin, Spivack ve Shure'un çalışmasında özellikle anaokulu döneminde olan deney grubunda (causal thinking) nedensel düşünme yetenekleri

belirgin bir davranışsal etkileyici olarak görülmüştür. Dürtüsel davranış özellikleri gösteren, problemlere ancak birkaç çözüm üretebilen ve yaptıkları davranışlarının sonucunun farkında olmayan çocukların, bu eğitim sayesinde daha fazla çözüm üreterek sonuçları değerlendirebildikleri, hayal kırıklıklarıyla daha iyi baş edebildikleri, daha uzun süre sabırla bekleyebildikleri bulunmuştur. Ayrıca çocukların saldırgan davranışlarında ve değişken duygu durumlarında bir azalma olduğu ifade edilmektedir. Araştırmacılar, küçük çocukların erken yaşta özel düşünce yetenekleri ayrımlaşmaya başladığında sahip oldukları iki önemli davranışsal etkileyicinin (alternatif çözüm düşünme becerisi ve nedensel düşünme becerisi) belirlenerek geliştirilmesini önermektedir. Böylelikle çocukların, sağlıklı sosyal bir uyum içinde, kişiler arası yeteneklerinin gelişimine katkıda bulunulmuş olabileceği belirtilmektedir. (Shure ve Spivack, 1980).

Shure ve Spivack, 1982 yılında daha önce benzer sorular ışığında yapılan araştırmalara (Shure, 1979; Shure ve Spivack, 1979; 1980; Spivack, Platt ve Shure, 1976; Spivack ve Shure, 1974) daha fazla betimleme sağlayan yeni veriler sunmak amacıyla boylamsal bir çalışma daha gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmada düşük sosyo-ekonomik seviyede olan 4-5 yaş grubu, 219 çocuğun 113'üne öğretmenleri tarafından Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Programı uygulanmıştır. Boylamsal bu çalışma iki yılı aşkın bir süreyi kapsamıştır. Çalışmanın bir sonraki aşamasında, bir yıl sonra anaokuluna geçen bu örneklem grubu; iki kez eğitim alanlar (39 çocuk), kreşte bir kez eğitim alanlar (30 çocuk), anaokulunda bir kez eğitim alanlar (35 çocuk) ve hiç eğitim almayanlar (27 çocuk) olmak üzere 4 gruba bölünmüş ve Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi (PIPS; Preschool Interpersonal Problem-Solving Test), Gelecek Oyunda Neler Olabilir (WHNG; What Happens Next Game), Hahnemann Okul Öncesi Davranış Ölçeği (HPSB; Hahnemann Preschool Behavior Scale), Öğretmen Davranış Değerlendirme Ölçeği ile değerlendirilmiştir. Bu çalışmada uygulanan programın, tahrip edici (impulsif) ve çekingen davranışlarını azaltmada ve önlemede etkili olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmada, programın sağlıklı ve uyumlu çocuklar üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çekingen ve tahrip edici davranışlar gösteren çocukların da bilişsel problem çözme becerilerini geliştirdiği ve bu davranışlarını devam ettirme olasılıklarının azaldığı saptanmıştır. Kişiler Arası Bilişsel Problem

Çözme Becerisi Eğitiminin okul öncesi eğitim programı kapsamında uygulanması durumunda, önleyici değerinin oldukça dikkat çekici olduğu ifade edilmektedir. Bu sonuçlar ışığında program değerlendirildiğinde; çocukların, problem çözme yeteneklerinin arttığı, sağlıklı ve uyumlu işlevlerinin korunduğu gözlenmiştir. Bu programın küçük çocuklar için oldukça erken bir yaşta sosyal yeterliliği inşa eden temel önleyici bir model olarak, örnek bir yaklaşım sunduğu belirtilmektedir. Bu çalışmada iki kez eğitim alanların bir kez eğitim alanlardan daha iyi düzeyde olduğu saptanırken, bir kez eğitim almanın ise hiç eğitim almamaktan daha iyi olduğu yönünde bulgular da elde edilmiştir. Shure (2001a) bu programın çocukların problem çözme yeteneklerinin sürekli kullanımını uyardığı ve daha sonra ortaya çıkabilecek olan olumsuz davranışların olasılığını da azalttığı ve davranışlar üzerindeki etkisinin en az bir yıl devam ettiğini belirtmektedir. Sonuç olarak araştırmmanın eğitim sonuçları, hem kreş hem de anaokulu dönemindeki çocukların kişiler arası problem çözme becerilerinde ve davranışlarında olumlu gelişmeler sağlandığı şeklindedir.

Ancak bu araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar, davranış değişimi açısından değerlendirildiğinde Spivack ve Shure'un çalışmasında olduğu gibi programın davranışlar üzerinde olumlu etkisinin olduğunu destekleyen bir bulgu elde edilmemiştir. Bu araştırmada davranış açısından bir değişimin belirlenememesinin nedenlerinden birinin aileye bu eğitimin verilememesi olduğu düşünülmektedir. Ayrıca Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Programının okul programı içerisinde sınıf içi etkinlikler kapsamında uygulanmıştır, bu nedenle çocuklardaki davranış değişikliklerinin değerlendirilmesinde anne-babanın görüşlerine ek olarak sınıf öğretmenlerine de bu ölçeğin uygulanmasının daha kapsamlı sonuçların elde edilmesini sağlayacağı düşünülmektedir. Çünkü bu çalışmada, öğretmenlerden program hakkındaki görüşleri yazılı bir şekilde alındığında çocukların iletişim ve kendini ifade etme becerilerinin geliştiğini, problem çözücü diyalogları daha fazla kullandıklarını, daha fazla çözüm yolu bularak önerilerde bulunduklarını ve problemleri çözme yönünde davranışlar sergilediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler görüşmelerde sınıfta gün içinde olumlu yönde davranış değişiklikleri gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Bu araştırmada sadece anne-babanın görüşlerinin alınması ve öğretmenlere DDÖ ölçeğinin uygulanmaması araştırmmanın bir sınırlılığı olarak değerlendirilmektedir. Daha sonra

yapılacak olan çalışmalarda farklı davranış değerlendirme ölçeklerinin kullanılması veya gözlem tekniklerini kullanarak araştırmanın bu yöndeki bulgularının daha fazla sınanması önerilmektedir. Ayrıca bu program süresince ailelerin çocuklarının aldıkları eğitim hakkında seminerler verilerek bilgilendirilmesinin, çocuklarındaki davranışsal değişimleri gözlemlemeleri açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu programın sınıf içi etkinlikler ile çocuklara uygulanmasına paralel bir şekilde eş zamanlı olarak ailelere de bu eğitimin verilmesinin çocuklar üzerinde gerek davranışsal açıdan gerekse bilişsel açıdan olumlu sonuçları arttıracacağı düşünülmektedir. Bu eğitimin sağlıklı bir şekilde uygulanabilmesi için öncelikle ilgili uzmanlar tarafından çok kapsamlı hizmet içi eğitimlerin ailelere, eğitim danışmanlarına, öğretmenlere ve çalışan personele verilmesi için gerekli olan çalışmaların yaygınlaştırılması önerilmektedir. Bu konu ile ilgili olarak Sandy ve Boardman'ın (2000) yapmış oldukları araştırmadan elde edilen sonuçlarda da konunun önemi üzerinde durulmuştur. Araştırmacılar, sosyal, duygusal, bilişsel ve çatışma çözümü yeteneklerini geliştiren Barışsever Çocuklar Çatışma Çözümü Programını (The Peaceful Kids Conflict Resolution Program) iki farklı gruba uygulamışlardır. Birinci grupta yer alan ve kurumda bakım ve eğitim veren tüm personele (sınıf öğretmeni, yardımcı öğretmen ve bakıcı anne), çocuklara ve ailelere bu eğitim verilmiştir. İkinci grupta ise sadece çocuklar ve kurumda bakım ve eğitim veren tüm personel (sınıf öğretmeni, yardımcı öğretmen ve bakıcı anne) programa dahil edilmiş ancak ailelere eğitim verilmemiştir. Ayrıca çalışmada bir de kontrol grubu kullanılmıştır. Ailelerin ve personelin eğitim aldığı gruptaki çocukların diğer gruplara göre sosyal içe kapanık ve saldırgan davranışları anlamlı miktarda azalırken, girişken, işbirlikçi ve bireysel kontrollü davranışlarının da önemli oranda arttığı gözlenmiştir (Sandy, Boardman, 2000).

Vestal'e göre (2001) okul öncesi eğitim kurumlarında görev alan öğretmenler, gün içinde çocuklarla sürekli bir ilişki içinde olmalarından dolayı aileleri ile de yakın bir iletişim içine girmektedirler. Bu nedenle öğretmenlerin, işbirliği içeren önemli bir rol üstlenebilmeleri için, kişisel ve mesleki anlamda gelişimlerini desteklemesi gerekmektedir. Araştırmacı, 2001 yılında Florida'da Head Start programını uygulayan bir okulda, 4-5 yaş grubu çocuklarla çalışan öğretmenlere, yaklaşık 40 saat süren çatışma çözümü becerisi geliştirme, sosyo-duygusal bakış açısı kazandırma ve sınıf

içi uygulamalarda neler yapılabileceğini kapsayan bir müdahale programı uygulamıştır. Ayrıca bu süre içerisinde öğretmenler Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Programını kendi eğitim programlarının içine dahil ederek iki yıl boyunca süren bir müdahale çalışması yürütmüşlerdir. Böylelikle öğretmenlerin, kuramsal olarak öğrendikleri bilgileri uygulama aşamasında da değerlendirme imkanı buldukları belirtilmektedir. Araştırmacı, bu program başlamadan bir hafta önce ve program sonlandırıldıktan bir ay sonra öğretmenlerle görüşmeler yapmıştır. Bu çalışma sonucunda öğretmenlerin, kendi yaşantılarındaki çatışmalara ilişkin daha fazla bir iç görü kazandıklarını ifade ettikleri belirtilmektedir. Ayrıca, öğretmenler çocuklara kişiler arası problemlerini kendi başlarına çözmeleri için izin verdiklerinde kendilerini daha fazla güvende hissettiklerini, daha kolaylaştırıcı bir rol üstlendiklerini söylemişlerdir. Bunlara ek olarak, öğretmenlerin gün içinde çocuklara çatışmalarını çözmelerinde yardımcı olurken daha az direktifli yöntemler kullandıklarını da belirttikleri ifade edilmektedir (Vestal, 2001). Ailelerin kendi çocuklarının ilk öğretmenleri olduğu düşüncesi ile hareket eden Shure da Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Becerisi Programını eğitim sistemi içinde uygulamakla yetinmeyerek 1996 yılında Düşünen Çocuk Yetiştirmek (Raising A Thinking Child) adlı bir modeli de kitabında yayınlamış ve bu modelin yararlarını gösteren çeşitli araştırmalar gerçekleştirmiştir (Shure, 1999).

Kişiler Arası Problem Çözme Becerisi Eğitim Programının farklı eğitim programları uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarını farklı düzeyde etkileyip etkilemediği de çalışma kapsamında araştırılan bir diğer nokta olmuştur. OKPÇ Testinin genelinde, gerek akran ve anne ilgili problem durumunda üretilen cevaplarda gerekse akran/anne ile ilgili problem durumunda üretilen toplam cevaplarda farklı kurumların bu eğitimden daha fazla yararlanmadığı gözlenmiştir. Diğer bir deyişle, bu eğitim programı farklı eğitim yaklaşımları uygulayan kurumlarda farklı düzeyde etkiler yaratmamaktadır. Sadece akran/anne ile ilgili problem durumunda verilen toplam çözüm olmayan cevap sayılarında kurum anaokulu çocuklarının, özel anaokulu çocuklarına göre daha fazla faydalandığı belirlenmiştir. Ancak daha önce de belirtildiği gibi çözüm sayıları ve kategori sayılarından elde edilen bulgular araştırmanın sonuçları üzerinde daha fazla belirleyici bir rol oynamaktadır. Çözüm olmayan cevap sayısındaki farklılığın sonucu etkilemeyeceği düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde Kişiler

Arası Problem Çözme Becerisi Eğitim programının farklı yaklaşımlarda eğitim veren kurumlardaki etkililik düzeyi ile ilgili çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Ancak bu eğitim programının etkisi, çok çeşitli gruplarla (ruhsal yönden sağlıklı olan, saldırgan anti-sosyal, içe kapanık davranışlar gösteren ve düşük sosyo-ekonomik seviyeden olan çocuklarla) yapılan çeşitli araştırmalar ile sınanmıştır. Bu programın hem sağlıklı çocuklar üzerinde hem de duygusal rahatsızlığı olan ve profesyonel yardıma ihtiyaç duyan çocuklar üzerinde etkili olduğu pek çok çalışmada kanıtlanmıştır (Shure ve Spivack,1971; 1979; 1982; Shure, 1999; aktaran, Ang, 2003).

1987 yılında duygusal rahatsızlığı olan çocuklara yönelik örnek bir çalışma Kazdin, Esveldt-Dawson, French ve Unis tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar, bu çalışmada bir grup antisosyal davranışları olan çocuk ve ergenlerde problem çözme beceri eğitimini ve direktif olmayan ilişki tedavisini karşılaştırmışlardır. Çalışma sonucunda problem çözme becerisi eğitimi uyguladıkları çocukların saldırgan davranışlarında anlamlı düzeyde bir azalma belirledikleri ifade edilmiştir (aktaran, Özusta, 1998).

1989 yılında ruhsal açıdan sorunlu çocuklar üzerinde bu eğitimin sınındığı bir başka çalışma da Kazdin, Bass, Siegel ve Thomas tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada araştırmacılar 7-13 yaş arasında olan 113 çocuğu üç gruba ayırarak farklı eğitim yaklaşımlarının etkinlik derecesini değerlendirmişlerdir. Araştırmada verilen eğitimlerin; Problem Çözme Beceri Eğitimi (Problem Solving Skills Training (PSST)), tedavinin bir parçası olarak terapi sırasında planlanan aktivitelerin tedavi dışı ortamlarda uygulamasını kapsayan; Gerçek Yaşam Uygulamaları İle Problem Çözme Beceri Eğitimi (Problem Solving Skills Training With in Vivo Practice (PSST-P)) ve Hasta Merkezli İlişki Terapisi (Client Centered Relationship Therapy(RT)) olduğu belirtilmektedir. PSST-P Eğitimi alan çocukların RT terapisi eğitimi alan çocuklarla kıyaslandığında anti-sosyal davranışlarında büyük azalma gözlemlendiği, ileri sosyal becerilerde ise bir artmanın olduğu bulunmuştur. PSST-P eğitimi alan çocuklar, PSST eğitimi alan çocuklardan daha iyi gelişme gösterse de bu farklılığın boylamsal çalışmalarda devam etmediği ifade edilmektedir. Ancak her koşulda da PSST eğitiminin bozuk davranışları azalttığı ve ileri sosyal becerileri arttırdığı gözlemlenirken RT

Eğitimi alan çocukların ise davranışsal açıdan tedavi öncesi düzeyde kaldıkları belirtilmektedir (Kazdin, Bass, Siegel ve Thomas, 1989).

Ang'ın 2003 yılında yapmış olduğu çalışma bulguları da Kazdin, Bass, Siegel ve Thomas'ın (1989) çalışma sonuçlarını destekler niteliktedir. Bu çalışmada Ang, Sosyal Problem Çözme Becerileri Eğitiminin suçlu ergenler üzerindeki etkinliğini değerlendirmiş ve programın saldırgan davranışlar üzerinde etkili olduğunu, bu davranışların önemli ölçüde olumlu yönde önemli gelişme gösterdiğini ifade etmiştir (Ang, 2003).

Özetlemek gerekirse bu araştırma kapsamında elde edilen ve yukarıda tartışılan sonuçlar, programın farklı eğitim programları uygulayan okulları farklı düzeyde etkilemediği ve ailelerden alınan değerlendirmeye göre de kişiler arası bilişsel problem çözme beceri eğitim programının davranışlar üzerinde de bir değişim saptamadığı göstermiştir. Ancak Shure'un da belirttiği gibi bu program, davranış değişimi üzerinde odaklanmamakta ve daha çok bilişsel işlevlerdeki gelişimi hedef almaktadır. Bu araştırmadan elde edilen her iki bulgunun da farklı değerlendirme yöntemleriyle daha ayrıntılı sınanması gerektiği düşünülmektedir. Ancak literatürde programın davranışlar üzerindeki etkisinin değerlendirildiği çalışmalar incelendiğinde farklı sonuçların da elde edildiği gözlenmektedir. Genel olarak yukarıda belirtilen araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, bu program ile farklı davranışsal özellikler gösteren çocukların problem çözme düşünce biçimi edindiği, sosyal uyumlarının geliştiği, şikayetlerinin ve duygusal tedirginliklerinin önemli ölçüde azaldığı belirtilmektedir. Ayrıca antisosyal çocukların içe kapanma davranışlarında bir değişim gözlenirken saldırgan davranışlar sergileyen çocukların da olumlu yönde bir gelişme içinde olduğu ifade edilmektedir (Öğülmüş, 2001, Shure & Spivack, 1979;1980;1982). Ancak literatürde bu eğitimin davranışlar üzerinde etkili olmadığını belirten bazı araştırmalara da rastlanmaktadır. Bu çalışmalara bir örnek olarak Siegel ve Swanson'ın 1980 yılında yaptığı çalışma gösterilebilir. Araştırmacılar, uyumlu nitelikler gösteren 15 çocuk ile impulsif davranışlar gösteren 14 çocuğu çalışma kapsamına alarak Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi (OKPÇ) ((Preschool Interpersonal Problem Solving Test (PIPS)) ve Standford Okul Öncesi İçsel ve Dışsal Skala'sını (Standford Preschool Internal-External Scale) uygulamışlardır. Daha önceki çalışma bulgularından farklı olarak

alternatif problem çözme düşünce biçimi ile davranışsal uyum arasında bir ilişki bulunmamıştır. Ancak problem çözme yeteneği ile kişiler arası güven ya da bireysel kontrol (locus of kontrol) arasında küçük bir ilişki belirlendiği ifade edilmektedir (Siegel ve Swanson, 1980).

Sharp'ın (1979) kişiler arası problem çözme eğitiminin davranışlar üzerindeki etkisini araştırdığı çalışması, bu araştırmalara diğer bir örnek olarak verilebilir. Araştırmada, deney grubu çocuklarına Shure ve Spivack'ın problem çözme eğitiminin 12. dersinden sonraki kısmı 44 gün boyunca her gün 15-20 dakika arasında değişen sürelerde uygulanmıştır. Bu süreç boyunca kontrol grubu sınıfında da genel bir bilişsel eğitim programı sürdürülmüştür. Bu çalışmanın sonucunda problem çözme eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının davranışsal uyumları üzerinde etkili bir gelişme gerçekleştirmediği belirtilmektedir (Sharp, 1979). Bu noktada genel olarak araştırmacılar tarafından sosyal beceri eğitim programlarının, problem çözme eğitim programları ile birlikte onun bir bileşeni olarak kullanılması önerilmektedir (aktaran, Özusta, 1998). Bir programın çok boyutlu risk davranışlarının önlenmesinde tek başına etkili olamayacağı, bunun yerine koordine edilmiş, birleştirilmiş ve bütünleştirilmiş bir dizi stratejilere ve programlara ihtiyaç duyulduğu savunulmaktadır (aktaran, Weissberg, Kumpfer ve Seligman, 2003). Ogilvy de (1994) becerili sosyal etkileşimler için sosyal bilişsel becerilerin ön beceriler olarak değerlendirilmesi gerektiğini savunurken tek başına bilişsel bir eğitimin yeterli düzeyde sosyal performansı geliştiremeyeceğini belirterek davranışsal bir eğitim ile desteklendiği takdirde bütünleyici olabileceğinin üzerinde durmuştur (aktaran, Spence, 2003; Ogilvy, 1994).

Davranış değişimi için tek başına bir eğitimin yeterli olmadığını belirleyen bir diğer çalışma da Rickel ve ark. tarafından 1981 yılında gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, düşük ekonomik seviyeden olan 37 zenci çocuğa kişiler arası problem çözme becerisi eğitimi uygulanmış ve bu eğitimin davranışlar üzerinde etkililiği değerlendirilmiştir. Bu araştırmanın sonucunda da bilişsel eğitim programının tek başına davranışlar üzerinde etkili olmadığı, davranışçı ve bilişsel tekniklerin bir arada kullanılmasının davranışsal değişimi gerçekleştirebileceğini savunmuşlardır (Rickel, 1981).

Yapılan araştırmalarda bu eğitimin, davranış değişimi üzerindeki etkisi ile ilgili farklı sonuçlar elde edildiği ve araştırmacıların bu konuda hem fikir olamadığı görölmektedir. İlgili literatür tartışmasına ışık tutacak olan diğer bir çalışma örneği de 1994 yılında Beelmann, Pfindsten ve Lösel tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, 3 ile 15 yaş arasında olan çocuklar üzerinde sosyal yeterlilik eğitiminin etkililiğinin araştırılması amacıyla 1981 yılından 1990 yılına kadar yayınlanmış olan 49 çalışmanın sonuçları değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonunda tek modelli sosyal perspektif kazanma eğitimi dışında tüm farklı eğitim programlarının önemli bir etkiye sahip olduğunu belirledikleri ifade edilmiştir. Tüm programlarda ve özellikle sosyal bilişsel yeteneklerde, orta düzeyden ileri düzeye doğru bir etkililik düzeyi saptanmıştır. Çok yönlü tüm eğitim modellerinde değişkenler açısından iki alanda en azından ortalama bir etkililik düzeyi belirlenmiştir. Ayrıca sosyal problem çözme eğitiminin özellikle sosyal etkileşim yetenekleri üzerinde olumlu bir etki yarattığı belirtilmektedir. Araştırmacılar değişiklikleri takip etmek ve genellemeler yapabilmek için daha temel araştırmaların yapılması gerektiği üzerinde durmuşlardır (Zembat ve Unutkan, 1999).

Birden fazla eğitim programının yer aldığı çok boyutlu bir program uygulayarak davranışlar üzerinde değişimlerin araştırıldığı örnek bir çalışmada Lochman ve ark. (1993) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar saldırgan olan ve reddedilen, saldırgan olmayan ve reddedilen çocuklardan oluşturulmuş iki grup çocuğa sosyal beceri eğitim programı uygulamışlardır. Bu programın kapsamında sosyal problem çözme, olumlu oyun eğitimi, gruba katılma becerisi ve güçlü olumsuz duygularla baş edebilme eğitimleri yer almaktadır. Programın, saldırgan olmayan ve reddedilen çocuklara kıyasla saldırgan olan reddedilen çocuklar üzerinde daha etkili olduğu, saldırganlıklarının ve reddedilmelerinin azaldığı, arkadaş ilişkilerinin arttığı ifade edilmektedir (aktaran, Özusta. 1998).

Çok yönlü eğitim modelini öneren araştırmacılardan biri olan Erwin, (1994) dışlanmış çocuklar üzerinde, üç ayrı sosyal beceri eğitim programının (danışmanlık (coaching), model olma (modelling) ve kişiler arası bilişsel problem çözme becerileri eğitimi (interpersonal cognitive problem solving)) etkililik düzeylerini karşılaştırmayı hedefleyerek gerçekleştirdiği çalışmasında, sosyal beceri eğitiminin hangi teknik kullanılırsa kullanılsın çocuğun sosyal etkileşimi, sosyal statüsü ve bilişsel problem

özme yetenekleri üzerinde oldukça anlamlı bir gelişme belirlediğini ifade etmiştir. Araştırma bulgularına göre üç ayrı tekniğin etkililik dereceleri değerlendirildiğinde hiç bir tekniğin diğerinden daha fazla bir gelişme yaratmadığı gözlenmiştir. Ancak dışlanmış çocukların bu tekniklerden daha fazla yararlanarak sosyal etkileşim seviyelerinde ve sosyometrik statülerinde daha iyi bir gelişme gösterdikleri belirtilmiştir. Erwin de diğer araştırmacılar gibi tek başına bir yöntem kullanmaktansa çok boyutlu birden fazla modelin kullanıldığı bir programdan yararlanılmasının daha iyi sonuçlar vereceğini savunmuş ve çok modelli bir yaklaşımı önermiştir (Erwin, 1994).

Yukarıda belirtilen çalışma bulgularının büyük bir kısmında kişiler arası bilişsel problem çözme eğitiminin okul öncesi dönem çocukları için önemli bir etkiye sahip olduğu belirtilmektedir. İlgili literatürde bu eğitimin çocuğun sağlıklı ruhsal gelişimi için gerekli olduğunun üzerinde sıklıkla durulmaktadır. Ayrıca bu eğitimin sadece okul öncesi dönem çocuklarına değil, ilkokul birinci sınıf öğrencilerine de uygulanması gerekliliği üzerinde durulmaktadır. Bunlara ek olarak bu eğitimin yetişkinlikte karşılaşılabilecek çeşitli ruhsal bozukluklar açısından da önleyici bir rolü olduğu savunulmaktadır. Bu araştırma kapsamında, eğitimin krize müdahale amaçlı kullanımına gerek duyulmadan okul öncesi eğitimin bir parçası olarak ilgili uzmanlar ve eğitimciler tarafından uygulanmasının gerekliliği bir kez daha vurgulanmak istenmektedir. Yapılan araştırmalarda, bu eğitim yaklaşımının sınıf öğretmeni tarafından, birden fazla uygulanarak eğitim programının bir parçası haline getirilmesinin çocukların gelişiminde daha fazla katkıda bulunduğunu göstermiştir. Zigler ve Berman da (1983) bu görüşe katılarak müdahale programlarının kültürel yapıya uygun bir şekilde hazırlanarak, gelişimin her döneminde (bebeklik, çocukluk, ergenlik vs) koordineli ve sürekli bir şekilde devam ettirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca bu koşulların gerçekleştirilmesi durumunda en iyi düzeyde gelişimin elde edilebileceğini açıklamışlardır. Bunlara ek olarak özellikle yüksek risk altındaki çocukların mümkün olduğunca erken dönemlerden itibaren bu tip yoğun müdahale programlarının içinde yer almaları gerektiğinin altı da çizilmiştir (Sandy ve Boardman, 2000; aktaran Weissberg, Kumpfer ve Seligman, 2003, Norman ve Hermann, 2002). Yapılan bu çalışmalarda üzerinde en çok durulan sonuçlardan biri de çoklu modellerin birlikte kullanımının, bu gelişmeleri daha da arttıracığı olmuştur. Araştırmalar

sonucunda elde edilen veriler; çocukların sıklıkla çok yönlü ve çeşitli düzeyde ele alınan müdahale programlarından daha fazla yararlandığını göstermektedir. Özellikle okulların, ailelerin, sivil toplum kuruluşlarının ve resmi kurumların işbirliğinde yürütülen çok boyutlu müdahale programlarının, sosyal ortamlarda sıklıkla karşılaşılan sorunların giderilmesinde daha etkili olduğu savunulmaktadır. Problemlerin önlenmesinde ve çocukların sosyal ve duygusal sağlıklarının zenginleştirilmesinde, çok boyutlu işbirliğinin ve araştırmaya dayalı stratejilerin gelecek için çok önemli bir yatırım olabileceği vurgulanmaktadır (aktaran Weissberg, Kumpfer ve Seligman, 2003, Sandy ve Boardman; 2000). Herhangi bir müdahale programının her ne kadar güçlü ve etkili bir program olduğu yapılan çalışmalarla desteklenmiş olsa da çeşitli araştırmalarda, çocukların çok yönlü yüksek risk davranışlarını tek başına önlemede yetersiz kalabildiği ortaya konulmuştur. Bu nedenle işbirliğine dönük stratejilerin ve programların uygulanması gerekliliği üzerinde ısrarla durulmaktadır.

Çok boyutlu bu eğitimin altında mutlaka ailelerin çalışan personelin de eğitilmesi gerekliliği bir kez daha vurgulanmıştır (Sandy ve Boardman; 2000). Bu araştırma kapsamında da davranışsal değişimin olmadığı yönünde elde edilen bulgu değerlendirildiğinde davranışsal değişimlerin artırılabilmesi için ailelere ve okuldaki tüm personele eğitim verilmesi gerekliliği düşünülmüştür.

Günümüzde çok yönlü eğitim sürecinin işlerlik kazanması gerekliliği yönünde çeşitli çalışmalar sürdürülmektedir. Bu araştırmadan da elde edilen bulgularda bu eğitimin sadece sınıf içinde kalmaması gerektiği ailelerin ve kurum çalışanlarının da bu bakış açısını kazanmaları için eğitilmeleri gerekliliği ortaya çıkmıştır. Ayrıca tek bir kişiler arası bilişsel problem çözme eğitim programından ziyade diğer programlarla bütünleştirilmiş zenginleştirilmiş bir eğitim programının çocukları da çok boyutlu geliştirebileceği düşünülmektedir.

Ayrıca literatür incelendiğinde araştırmalarla etkililiği onaylanmış olan çok boyutlu önleyici müdahale programlarının ilgili yüksek öğretim kurumlarında da verilmesi gerekliliği üzerinde durulmaktadır. Böylece geniş platformlarda işbirliğine dayalı, koordineli ve etkili müdahale programlarının yaygınlaştırılmasının söz konusu olabileceği savunulmaktadır (aktaran Weissberg, Kumpfer ve Seligman, 2003).

Bunlara ek olarak üzerinde önemle durulan konulardan biri de bu alanda görev

alan bürokratlarla araştırmacıların daha aktif bir işbirliği içinde çalışmalarda yer alması ve düşünsel ve bilimsel katılımlarda bulunmasıdır.

Günümüzde akademik gelişime olanak sağlayan okulların, bilgili ve sorumlu bireyler yetiştirmelerinin yanı sıra, sosyal becerilere sahip, sağlıklı ve şefkatli bireyler yetiştirme sorumluluğunu da taşıdıkları gözlenmektedir. Okulların sahip oldukları bu misyon, sayısı günden güne artan müdahale programları tarafından desteklenmektedir. Ancak bu alanda yeterli işbirliğinin sağlanamaması, güçlü programların etkili ve sürekli hale getirilmemesi bu programların etkinliği hakkında elde edilen bilgileri sınırlandırmıştır. Bu nedenle okullarda araştırmalara dayalı sağlık, sosyal ve akademik alanlarda gelişimi sağlayan müdahale modellerinin zenginleştirilmesi ve çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyen eğitim politikalarının izlenmesi gerekmektedir. Programların etkili biçimde uygulanmasını sağlayacak eğitimcilerin yetiştirilmelerini ve geliştirilmelerini değerlendirmek amacıyla izleme çalışmalarının yürütülmesi gereği üzerinde de önemle durulmaktadır (Greenberg, Domitrovich ve Bumbarger; 2003).

Bu araştırmada ayrıca temel bazı demografik değişkenlerin (cinsiyet, anne ve babaların öğrenim düzeyi ve kardeşi olma durumu) ön-son test puanları üzerinde etkili olup olmadığı değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmede cinsiyet ve anne öğrenim düzeyinin ön-son test üzerinde anlamlı bir etkisi gözlenmemiştir. Baba öğrenim düzeyinin, ön-son test puanları üzerindeki etkisi değerlendirildiğinde ise sadece akranla ilgili problem durumunda üretilen kategori sayısında, ön-son test etkileşimi anlamlı bulunurken, diğer cevaplar üzerinde (çözüm sayısı, çözüm olmayan cevap sayısı ve tüm cevapları tekrar etme sayıları) böyle bir etki gözlenmemiştir. Babaların öğrenim seviyesinin, çocukların farklı içerikte çözümler üretmesinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir. Kardeşi olma durumunun ön-son test puanları üzerindeki etkisi değerlendirildiğinde ise sadece akranla ilgili tüm cevapları tekrar etme sayısında, ön-son test etkileşimi anlamlı bulunmuştur diğer cevaplar üzerinde (çözüm sayısı, kategori sayısı, çözüm olmayan cevap sayısı) böyle bir etki gözlenmemiştir.

Bu araştırmada genel olarak daha çok üzerinde durduğumuz çözüm sayısı ve kategori sayısı cevapları olmuştur. Bu nedenle baba eğitim seviyesi dışında cinsiyet, anne öğrenim düzeyi ve kardeşi olma durumu değişkenleri bu cevaplar açısından değerlendirildiğinde ön-son test üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etki

gözlenmemiştir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç, baba öğrenim seviyesi hariç genel olarak ön son test arasındaki anlamlı farklılaşmanın demografik değişkenlerden kaynaklanmadığını, kişiler arası bilişsel problem çözme beceri eğitim programının etkili bir program olduğunu göstermektedir.

Araştırmada ayrıca cinsiyet anne ve babaların öğrenim düzeyi ve kardeşi olma durumu değişkenlerinin deney ve kontrol grubu çocuklarının ön-son test puanları üzerinde etkili olup olmadığı sorusuna da cevap aranmıştır. Cinsiyet, anne eğitim seviyesi, kardeşi olma durumu ile ön-son test ve deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir etkileşim bulunmamıştır. Sadece baba eğitim seviyesinin deney ve kontrol grupları üzerinde akranla ilgili problem durumu kategori sayısı, anne ile ilgili problem durumu çözüm sayısı, kategori sayısı ve çözüm olmayan cevap sayısı ve akran/anne ile ilgili toplam çözüm sayılarında ve toplam kategori sayılarında ön- son testler açısından anlamlı bir etkileşim saptanmıştır. Testin temel cevap sayıları açısından Deney grubunda babaları orta öğrenim düzeyinde olan çocukların babaları yüksek öğrenim düzeyinde olan çocuklara göre daha fazla bir ilerleme içinde oldukları gözlenmiştir. Bu bulgu, Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Eğitimi Programından bu grubun daha fazla yararlanarak problemlere karşı daha çok sayıda ve farklı içerikte alternatif çözümler ürettiklerini düşündürmektedir. Araştırma kapsamında deney grubunda baba eğitim seviyesinin son testler açısından anlamlı farklılaşma yaratıp yaratmadığı değerlendirildiğinde ise her iki deney grubunda (yüksek öğrenim düzeyinde babaları olanlar ve orta öğrenim düzeyinde babaları olanlar) bu beceri açısından eşit düzeyde anlamlı bir farklılaşma belirlenmiştir. Diğer bir deyişle kişiler arası eğitim programı baba eğitim seviyesine bağlı kalmadan her iki grupta aynı seviyede etkili olmuştur. Ancak bu konunun daha fazla araştırmalar doğrultusunda zenginleştirilmesi gerekmektedir. Bu alanda literatür incelendiğinde çocuğun gelişimi hakkında bilinçli ve bilgili babaların, çocuklarıyla birlikte gerçekleştirdikleri etkinliklerde başa dönerek neler gerçekleştirdiklerini analiz ettikleri, yorumladıkları, oyundan ders çıkardıkları belirtilmektedir. Ayrıca genel anlamlara ulaşma ve diğer durumlara genelleme özelliklerinin kazanılmasında çocuklarına yardımcı olabilme kapasitesine sahip oldukları belirtilmektedir (Lamb, 2001). Baba eğitim seviyesi ve çocukların problem

özme beceri düzeylerindeki etkileşimlerin daha fazla araştırılması ve babalarında bu alanda çeşitli eğitimlerden yararlanmaları gerekmektedir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde genel olarak özel anaokulunda farklı eğitim modelleriyle zenginleştirilerek uygulanan eğitim programının, kurum anaokuluna göre çocukların alternatif çözüm düşünme becerilerini, diğer bir deyişle kişiler arası problem çözme becerilerini, daha iyi geliştirdiği gözlenmiştir. Bu nedenle ülkemizde okul öncesi eğitimi veren özel ve resmi kurumların, sosyal ve kişiler arası problemlerini çözebilen bireyler yetiştirebilmesi için eğitim programlarını bu becerileri kazandırabilecek çeşitli etkinliklerle veya çok boyutlu eğitimlerle desteklemeleri gerekmektedir. Ülkemizde çağdaş eğitim modellerinin takip edilmesi ve gelişmelerin uygulanmakta olan “36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı” na aktarılması gerekmektedir. Bu programın aktif eğitim kapsamında hızlı ve yaygın bir şekilde gereklilikleri yerine getirilerek işlerliğinin sağlanması gerekmektedir.

Bu araştırmada ayrıca kurumlarda uygulanan eğitim modellerinin Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Beceri Eğitim Programı ile zenginleştirilmesi durumunda çocuklara sağlayacağı katkılar değerlendirildiğinde ise farklı eğitim yaklaşımlarında eğitim almakta olan her iki deney grubunun kontrol gruplarına göre anlamlı düzeyde farklı içerikte ve sayıda çözümler ürettikleri gözlenmiştir. Bu sonuç, kurumlarda uygulanan eğitim programlarının Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Beceri Eğitimiyle zenginleştirilmesi durumunda çocukların bu açıdan daha yeterli hale gelmelerine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Bu programın davranışlar üzerindeki etkileri incelendiğinde, beklenenin aksine, olumlu yönde bir değişme saptanmamıştır. Ancak literatürde son yıllarda yapılan çalışmalarda çocukları sosyal ve akademik alanlarda geliştirebilecek bir den fazla modelin kullanıldığı çok boyutlu önleyici müdahale programlarının daha iyi sonuçlar verebileceği vurgulanmaktadır. Bu doğrultuda, ülkemizde de çocukları sosyal beceri açısından geliştirebilecek farklı müdahale programlarının uygulanarak etkiliklerinin değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu araştırmalardan alınan geri bildirimler doğrultusunda zengin eğitim programları geliştirilerek halen uygulanmakta olan okul öncesi eğitim programı kapsamına alınması önerilmektedir. Ayrıca bu tip

müdahale programları sadece okul öncesi dönemde değil tüm eğitim süreci içinde etkili ve sürekli bir şekilde uygulanmalıdır. Buna ek olarak, hizmet içi eğitimler ile yaygınlaştırılması ve öğretmenlerin, yöneticilerin, çalışan personelin ve ailelerin bu konuda bilgilendirilmesi gerekmektedir. Ayrıca alanda çalışacak olan yüksek öğretim kurumlarındaki öğretmen adaylarına da bu yaklaşımların sunulması gerekmektedir.

Bir müdahale programının etkililiğini değerlendirmek amacıyla yürütülen bu çalışmanın çok boyutlu önleyici müdahale programlarının geliştirilmesine ışık tutacağı düşünülmektedir. Ancak bundan sonra yapılacak çalışmalarda, birden fazla eğitim programı uygulanarak etkililikleri sınındığı takdirde bu alandaki eksikliklerin giderilmesinde daha etkili olacağı öngörülmektedir. Ayrıca bu müdahale programının yalnızca çocuklara değil, okulöncesi eğitim kurumlarında çalışan tüm personele ve ailelere uygulanması, gelecekte yapılması planlanan çalışmaların sonuçlarını daha etkin kılacağını düşündürmektedir.

Kaynaklar

- Abikoff, H. Cognitive training interventions in children:review of a new aproach. *Journal of Learning Disabilities*. 1979, 12(2), 65-77.
- Açıkgöz, Ü. K. Aktif Öğrenme, 1. baskı. 2002, İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Açıkgöz, Ü. Aktif öğrenme uygulamaları, *Çoluk Çocuk Dergisi*. 2003, 25, 12-15.
- Ang, R.P. Social problem-solving skills training: Does it realy work? *Child Care in Practice*. 2003, 9(1), 5-17.
- Aral, N. Okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılmasında farklı modeller. *Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El kitabı*. 2001, İstanbul: YA-PA Yayın Pazarlama San. Tic. A.Ş.
- Asher, S.R. Children's peer relations. In Lamb (Ed.), *Social and Personality Development*. 1978, Winston: Halt and Rinehart.
- Bacanlı, H. Gelişim ve Öğrenme. 5. baskı. 2002, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Beaty, J.J. Skills for Preschool Teachers. 2000, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Beelmann, A., Pfingsten, U. ve Lösel F. Effects of training social competence in children: A meta analysis of recent evalution studies . *Journal of Clinical Child Psychology*. 1994, 23(3), 260-271.
- Bingham, A. Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi. Oğuzkan, F. A. (Çev.). 4. basım. 1983, İstanbul: MEB Basımevi.
- Bloomquist, M.L ve Schnell, S.V. Helping children with aggresion and conduct problems. 2002, New York: The Guilford Pres.
- Boulter, L.K. ve Turner, R.R. Perdicting Social Competence: Validity of the PIPS. (Paper presented at the Annual Meeting of the Americcan Psychological Association in Los Angeles). 1981.
- Çağdaş, A. ve Seçer, Z. Çocuk ve ergende sosyal ve ahlak gelişimi. Arı. R. (Ed.). 2002, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Catron, C.E. ve Kendall E.D. Staff evaluation that promotes growth and problem solving, *Young Children*. 1984,39(6),61-66.

- Çetin, F., Bilbay, A. ve Kaymak D. Araştırmadan uygulamaya çocuklarda sosyal beceriler. 2. baskı. 2002, İstanbul: Epsilon Yayıncılık Hizmetleri Tic. San. Ltd. Şti.
- Çiftçi, İ. ve Sucuoğlu, B. Bilişsel Süreç Yaklaşımıyla Sosyal Beceri Öğretimi. 2003, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Crary, E. Kids Can Cooperate, Practical Guide to Teaching ProblemSolving. 1984, Seattle: Parenting Press, Inc.
- De Bone, E. Children Solve Problems. 1973, London: Allen Lane Penguin Education.
- Demirel, Ö. Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı. 5. Baskı. 2003, Ankara: Pegem Yayıncılık Tic. Ltd. Şti.
- Dinçer, Ç. Anaokuluna Devam Eden 5 Yaş Grubu Çocuklarına Kişiler Arası Problem Çözme Becerilerinin Kazandırılmasında Eğitimin Etkisinin İncelenmesi. Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Programı Doktora Tezi. 1995, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Dinçer, Ç. ve Güneysu. S. Examining the effects of problem solving training on the acquisition of interpersonal problem solving skills by 5 years old children in Turkey, *International Journal of Early Years Education*. 1997, 5(1), 37-46.
- Dinçer, Ç. ve Güneysu, S. Examining the permanence of problem –solving training given for the acquisition of interpersonal problem solving skills. *International Journal of Early Years Education*. 2001, 19(3), 207-219.
- Dinwiddie, S.A. The saga of sally, sammy and the red pen: facilitating children's social problem solving. *Young Children*. 1994, 49(5), 13-19.
- Elias, M.J. ve Tobias, S.E. Social Problem Solving Interventions in the Schools. 1996, New York: The Guilford Pres.
- Ellis, H. ve Hunt, R.R. Fundamentals of Cognitive Psycholog. 5th. Edn. 1993, Boston: The McGraw-Hill Companies.
- Erdem, M. ve Akman, Y. Gelişim ve Öğrenme. 11. baskı. 2002, Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erwin, P.G. ve Ruane, G. E. The effects of a short- term social problem solving programme with children, *Counseling*. 1993, 6(4), 35-50.
- Erwin, P.G. Effectiveness of social skills training with children: a meta analitic study(1). *Counselling Psychology Quarterly*. 1994, 7(3), 1-6.

- Fathi, L. High-Scope okul öncesi eğitim programı ve uygulamaları. 8. *YA-PA Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*. 1992, İstanbul: Yapa Yayınları.
- Flem, A., Thygesen, R., Valas, H. ve Magnes. E. A. Social skills intervention programme for kindergarten children at risk of developing behavioral problems. *European Journal of Special Needs Education*. 1998, 13(2), 208-215.
- Genç, Ş. ve Senemoğlu, N. Okul öncesi eğitim. *İlk Öğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme El Kitabı* (Modül 12). 1999, İstanbul: MEB Basımevi.
- Gettinger, M. Promoting social competence in an era of school reform: a commentary on gifford-smith and brownell. *Journal of School Psychology*. (2003) In Press, 370, 1-7.
- Goffin, S.G. ve Tull, C.Q. Problem solving encauraging active learning. *Young Children*. 1985, 40(3), 28-32.
- Graves, M. The Teacher's Idea Book The High/Scope. 1987, Michigan: Press Ypsilanti.
- Greenberg, M.T., Domitrovich, C., Bumbarger, B. The Prevention of Mental Disorders in School-Aged Children: Current State of the Field. American Psychological Association. 2001, (4/1).
- Greenberg, M.T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J.E., Fredericks, L. Resnik, H. ve Elias, M.J. Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*. 2003, 58 (6/7), 466-474.
- Hennessy, E. ve Martin, S. Children and Day Care. 1992, London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Hewett, M.H. Examining The Regio Emilia approach to early childhood education. *Early Childhood Education Journal*. 2001, 29(2), 95-100.
- Honig, A.S. Prosocial development in children. *Young Children*. 1982, 37(5), 51-62.
- Honig, A.S. ve Wittmer, D.S. Helping children became more prosocial: ideas for classrooms, families, schools, and communities. *Young Children*. 1996, 51(2), 62-70.
- Hortaçsu, N. İnsan İlişkileri. 2. baskı. 1997, Ankara: İmge Kitapevi Yayınları.
- Hortaçsu, N. Çocuklukta İlişkiler, Ana Baba Kardeş ve Arkadaşlar. 2002, Ankara: İmge Kitapevi Yayınları.

- Howes, C., Hamilton, C.E. ve Matheson, C.C. Children's relationships with peers: differential associations with aspects of the teacher- child relationship. *Child Development*. 1994, 65, 253-263.
- Jacobs, M. GERALYN. Providing the scaffold:a model for early childhood/primary teacher preparation, *Early Childhood Education Journal*. 2001, 29(2) 125-130.
- Kar, N. ve Kar, B. Social cognition and the participatory planning process. *System Research and Behavioral Science*. 2002, 19(4) 377-382.
- Katkat, D. ve Mızrak, O. Öğretmen adaylarının pedagojik eğitimlerinin problem çözme becerilerine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*. 2003, 158.
- Kazdin, A.E., Bass, D., Siegel, T. ve Thomas, C. Cognitive-behavioral therapy and relationship therapy in the treatment of children referred for antisocial behavior. *Journal of counseling and Clinical Psychology*. 1989, 57(4), 522-535.
- Korkut, F. Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma. 2004, Ankara: Anı Yayıncılık. <http://www.meb.gov.tr/index800.htm>
- Köken, N. Problem çözme yönteminin sosyal bilgiler dersinde kullanılışı. *Yaşadıkça Eğitim*. 2002, 27, 74-75.
- Lamb, M. Kültürlerarası Bakış açısı ile Babanın Çocuk Gelişimindeki Rolü ve Önemi. Çocuğun Yaşamında Babanın Rolü ve Önemi Sempozyum Raporu içinde. 2001, İstanbul: Anne Çocuk Eğitim Vakfı Yayını, No:12.
- Lochman, J.E., Meyer, B.L., Rabiner, D.L. ve White, K.J. Parameters influencing social problem solving of aggressive children . *Advances in Behavioral Assessment of Children and Families*. 1991, 5, 31-63.
- Mc.Dowell, D.J. ve Parke, R.D. Parent and child cognitive representations of social situations and children's social competence. *Social Development*. 2002, 11(4), 469-486.
- Meacham, J .A ve Emont, N. C. The interpersonal basis of everyday problem solving. In Sinnott J.D. (Ed.), *Everyday Problem Solving*. 1st. edn. 1989, New York: Praeger Publishers.
- Miller, M. ve Nunn, G.D. Using group discussing to improve social problem solving and learning. *Education*. 2001, 121(3), 1-7.

- Moore, S.G. The unique contribution of pers to socialization in early childhood. *Theory into Practice*. 2001, 2, 105-108.
- Moshman, D., Glover, J.A. ve Bruning R.H. Developmental Psychology. 1987, Canada: Little, Brown & Company Limited.
- Norman, G.G. ve Hermann, C.A. where education and mental health meet: developmental prevention and early intervention in schools. *Development and Psychopathology*. 2002, 14, 861-875.
- Ogilvy, C.M. Social skills training with children and adolescents: a review of the evidence on effectiveness. *Educational Psychology*. 1994, 14, 71-82.
- Oktay, A. Çocuk hakları sözleşmesi ve okulöncesi eğitimi. 8. YA-PA Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. 1992, İstanbul: Yapa Yayınları.
- Oktay, A. Okulöncesi eğitim ve temel ilkeleri. *Marmara Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı*. 1999, İstanbul: Yapa Yayınları.
- Oktay, A. Yaşamın Sihirli Yılları. 2.baskı. 2000, İstanbul: Epsilon Yayıncılık Hizmetleri Tic.San. Ltd. Şti.
- Öğülmüş, S. Kişiler Arası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi. 2001, İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Öner, N. Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testler. 3. basım. 1997, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Özden, Y. Öğrenme ve Öğretme. 1998, Ankara: Pegem Özel Eğitim ve Hizmetleri.
- Özusta, Ş. Çocuklarda problem çözme becerileri eğitimi. *Türk Psikoloji Yazıları*. 1998, 1(1), 73-80.
- Parker, J.G. ve Asher, S.R. Peer relations and later personal adjustment. *Psychological Bulletin*. 1987, 102, 357-389.
- Patterson, J. H. Sociodramatic Play: A tool for Improving Children’s Interpersonal Problem Solving Skills. (Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association in New York). 1982.
- Rickel, A. A Follow-Up Social Problem Solving Training: Cognitive and Behavioral Effects. (Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association in Los Angeles). 1981.

- Rogers, D.L. ve Ross, D.D. Encouraging positive social interaction among young children. *Young Children*. 1986, 41(3), 13-17.
- Sandy V.S., Boardman S.K. The peaceful kids conflict resolution program. *The International Journal of Conflict Management*. 2000, 11(4), 337-357.
- Schweinhart, L.J. ve Weikart, D. Why curriculum matters in early childhood education. *Educational Leadership*. 1998, 55, 57-60.
- Seçkin, N. ve Koç, G. Okulöncesi eğitimi kurumlarında program. *Yaşadıkça Eğitim*. 1998, 57, 6-9.
- Sharp, K.C. Impact of Interpersonal Problem Solving Training on Preschooler's Behavioral Adjustment. (Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association in New York). 1979.
- Shure, M.B., Spivack, G. ve Jaeger, M. Problem solving thinking and adjustment among disadvantaged preschool children. *Child Development*. 1971, 42, 1791-1803.
- Shure, M.B. ve Spivack, G. Interpersonal cognitive problem-solving and primary prevention: Programming for preschool and kindergarten children. *Journal of Clinical Child Psychology*. 1979, 89-94.
- Shure, M.B. ve Spivack, G. Interpersonal problem solving as a mediator of behavioral adjustment in preschool and kindergarten children. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 1980, 1, 29-44.
- Shure, M.B. ve Spivack, G. Interpersonal problem-solving in young children: a cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology*. 1982, 10(3), 341-356.
- Shure, M.B. ve Spivack, G.. Interpersonal cognitive problem solving. In R. H.Price., E.L. Cowen., R.P. Lorion. and McKay, J.M. (Ed). *14 Ounces of Prevention: A casebook for practioners*. 1988, Washington: American Psychological Association.
- Shure, M.B. The PIPS Test. Manual For 4 yo 6 Year Old Children. 2nd. edn. 1992, Philadelphia: Hahneman University, Department of Mental Health Sciences.
- Shure, M. B. Preventing violence the problem solving way. *Juvenile Justice Bulletin*. 1999, 1-11.
- Shure, M.B. I can problem solve (An interpersonal cognitive problem-solving program) (ICPS). 2nd. edn. 2001a, Illinois: Research Press.

- Shure, M. B. What's right with prevention? Commentary on "prevention of mental disorders in school-aged children: current state of the field". *Prevention and Treatment*. 2001b, 4(7), 1-8.
- Siegel, L.J. ve Swanson, A.J. Interpersonal Problem Solving in Preschool Aged Children. (Paper presented at the Annual meeting of the Midwestern Psychological Association in St. Louis). 1980.
- Sinnott, J.D. A model for solution of III- structured problems: implications for everyday and abstract problem solving. In Sinnott J.D. (Ed.), *Everyday Problem Solving*. 1st edn. 1989, New York: Praeger Publishers.
- Solso, R. *Cognitive Psychology*. 6th. Edn. 2001, Boston: Allyn & Bacon.
- Spence, S.H. Social skills training with children and young people: theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health*. 2003, 8(2), 84-96.
- Spivack, G. ve Shure, M.B. Interpersonal Problem Solving Intervention for Mother and Child. (Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development in New Orleans). 1977.
- Sungur, N. *Yaratıcı Düşünce*. 2. baskı. 1997, İstanbul: Evrim Yayınevi ve Tic. Ltd. Şti.
- Şahin, F. ve Kemren, B. Erken çocukluk döneminde çocuklara çok yönlü düşünmeyi kazandırma ile ilgili etkinlik örnekleri. *Yaşadıkça Eğitim*. 1998, 57, 12-16.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı "36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitimi Programı". 2002, İstanbul: YA-PA Yayın Pazarlama San. Tic. A.Ş.
- Temel, F. "İtalya'dan (Reggio Emilia) yeni bir okulöncesi eğitim projesi" okulöncesi eğitim sempozyumu. *Okulöncesi Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar*. 1996, Ankara Üniversitesi.
- Temel, F. ve Dere, H. Okulöncesi eğitimde yaklaşımlar. *Gazi Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı*. 1999, İstanbul: YA-PA Yayın Pazarlama San. Tic. A.Ş.
- Vestal, M.A. How Teacher Training in Conflict Resolution and peace education influences relationships and interactions in Head Start Centers. 2001, Doctoral dissertation, Nova Southeastern University. Dissertation Abstracts International, AAT3003729.

Schweinhart ve Weikart, D.P. A Perspective in high scope's early education research.

Early Child Development and Care. 1998, 33, 29-40.

Weissberg, R.P., Kumpfer, K.L., ve Seligman, M.E. Prevention that works for children and youth: an introduction. *American Psychologist*. 2003, 58 (6/7), 425-432.

Wittmer, D.S. ve Honig, A.S. Encouraging positive social development in young children. *Young Children*. 1994, 49(5), 4-12.

Zembat, R. ve Unutkan, Ö. Okulöncesinde çocuğun sosyal gelişiminde aile katılımının önemi örnekleri. *Marmara Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı*. 1999, İstanbul: Yapa Yayınları.



Ek 1

AİLE BİLGİ FORMU

1. Çocuğun Adı Soyadı:
2. Çocuğun Cinsiyeti: (Lütfen İşaretleyiniz)
 - a) Kız
 - b) Erkek
3. Çocuğun Doğum Tarihi:
4. Anaokuluna Kayıt Tarihi:
5. Annenin Öğrenim Düzeyi
 - a) İlkokul- ortaokul mezunu
 - b) Lise veya dengi okul mezunu
 - c) Yüksek okul mezunu- üniversite
6. Babanın Öğrenim Düzeyi (Lütfen İşaretleyiniz)
 - a) İlkokul- ortaokul mezunu
 - b) Lise veya dengi okul mezunu
 - c) Yüksek okul mezunu- üniversite
7. Çocuğun kardeşi var mı? (Lütfen İşaretleyiniz)
 - a) Var
 - b) Yok
8. Aşağıdaki rakamlardan hangisi ailenizin gelir düzeyini yansıtmaktadır. (Lütfen İşaretleyiniz)
 - a) 300 milyon- 600 milyon
 - b) 600milyon-850milyon
 - c) 850 milyon- 1,2 milyar
 - d) 1,2 milyar -2 milyar
 - e) 2 milyar ve üstü
9. Bu dönemde (10 Ekim 2003 ,10 Mart 2004 tarihleri arasında) çocuğunuzu anaokuluna kaç defa gönderemediniz?
 - a)1 defa
 - b) 2 defa
 - c) 3 defa
 - d) 4 defa
 - e) 4 defadan fazla ise kaç defa olduğunu yazınız ()

Ek 2

OKULÖNCESİ KİŞİLER ARASI PROBLEM ÇÖZME TESTİ

(Basitleştirilmiş Formu)

Çocuğun adı, soyadı

.....

Çocuğun cinsiyeti :

Kız.....Erkek.....

Okulu :

Öğretmeni :

Grubu :

Tarih :

Uygulayan :

AKRAN İLE İLGİLİ PROBLEM HİKAYELERİ

En az 7 Hikaye

1. Bu A (resim üzerindeki yazılı olan ismi okuyun) ve bu B.A bu kamyonla (bebekle) uzun zamandır oynuyor. Şimdi B kamyonla (bebekle) oynamak istiyor.Fakat A onunla oynamaya devam ediyor.

Kim uzun zamandır kamyonla (bebekle) oynuyor? Gösterebilir misin? Doğru A (A'yı gösterin.)

Kim onunla oynamak istiyor? Doğru B.

B kamyonla (bebekle) oynamak için ne yapabilir?

2. Şimdi tüm sabah C'nin kürekle oynadığını farz edelim. D onunla oynamak istiyor. C onunla oynamaya devam ediyor.
Kim tüm sabah kürekle oynadı? Doğru C.
Kim onunla oynamak istiyor? Doğru D.
D kürekle oynayabilmek için ne yapabilir?
3. Şimdi şöyle olduğunu farz edelim. E tüm oyun saatinde dışarıdadır, uçurtma ile oynar. F uçurtma ile oynamak ister.
Kim oyun saatinde uçurtma ile oynadı? Doğru E.
Şimdi kim uçurtma ile oynamak ister? Doğru F.
F uçurtmayla oynamak için ne yapabilir?
4. Bütün gün G, bu salıncakta sallanmaktadır ve H salıncağa binmek ister.
Kim hala salıncaktadır? Doğru G.
Kim salıncakta sallanmak ister? Doğru H.
H salıncakta sallanabilmek için ne yapabilir?
5. Bir gün I, davulla oynuyordu ve uzun zamandır onunla oynamaktaydı, J onunla oynamak ister.
Kim davulla oynamaktadır? Doğru I.
Kim onunla oynamak ister? Doğru J.
J davulla oynayabilmek için ne yapabilir?
6. Kim uzun zamandır bu kayıkla oynamaktadır ve şimdi L onunla oynamak ister.
Kim uzun zamandır kayıkla oynamaktadır?
Kim onunla oynamak ister?
L, kayıkla oynayabilmek için ne yapabilir?
7. M tüm sabah topaçla oynadı ve N onunla oynamak istedi.
Kim tüm sabah topaçla oynuyordu?
Kim onunla oynamak istedi?
N topaçla oynama şansını elde etmek için ne yapabilir?

İLAVE HİKAYELER

Yedi uygun farklı çözüm verilirse ilave hikayeler seçebilirsiniz. Yeni bir çözüm verilmediğinde testi durdurun.

8. Ayı
9. Piyano
10. Telefon
11. Gitar
12. Hacı yatmaz

Gerekirse yeni oyuncaklar ilave edin ya da başa dönün.

ANNE İLE İLGİLİ PROBLEM HİKAYELERİ

1. O, annesinin en sevdiği vazoyu kırdı ve annesinin ona kızacağından korkuyor.
O, annesi ona kızmasın diye ne yapabilir veya ne söyleyebilir?
2. Şimdi P'nin annesinin tahta masasına çizdiği ve masa üzerinde büyük bir çizik veya işaret yaptığını farz edelim. Annesi ona kızabilir.
P annesi ona kızmasın diye ne yapabilir veya ne söyleyebilir?
3. Şimdi şöyle olduğunu farz edelim. R annesinin en iyi elbisesinde yakarak bir delik açtı ve annesinin ona kızmasından korkuyor.
R annesi ona kızmasın diye ne söyleyebilir veya ne yapabilir?
4. Bir gün S annesinin en sevdiği kitabının bazı sayfalarını yırttı ve annesi ona kızacak diye korkuyor.
S annesi ona kızmasın diye ne söyleyebilir veya ne yapabilir?
5. T topla oynuyordu ve top pencereye çarptı. Pencere kırıldı ve T annesinin ona kızacağını biliyor.
T annesi ona kızmasın diye ne yapabilir veya ne söyleyebilir?

İLAVE HİKAYELER

Beş farklı uygun çözüm verildiyse, devam edin yeni çözüm verilmeyince testi durdurun.

4. Kırılan tabak
5. Kırılan bardak
6. Kırılan kültablası
7. Kırılan araba penceresi

Gerekirse zarar verilen eşyalara yeni ilaveler yapın ya da başa dönün.

AKRAN İLE İLGİLİ PROBLEM HİKAYELERİ

1. Kamyon (Bebek)
2. Kürek
3. Uçurtma
4. Salıncak
5. Davul
6. Kayık
7. Topaç
8. Ayı
9. Piyano
10. Telefon
11. Gitar
12. Hacı Yatmaz

ANNE İLE İLGİLİ PROBLEM HİKAYELERİ

1. Kırılan vazo
2. Çizilmiş masa

3. Elbisedeki yanık deliği
4. Kitap sayfalarını yırtma
5. Kırılan pencere
6. Kırılan tabak
7. Kırılan bardak
8. Kırılan kül tablası
9. Kırılan araba penceresi



EK 3

PUAN KAĞIDINA GEÇİRME

Verilen Çözümlerin Sınıflandırılması
Kolonlar

Başlangıçtaki puan kağıdı Kolonları

Özet Puan Kağıdı

Kategoriler	Kategoriler	Kategoriler
İlgili hedef	İlgili hedef	
Yerine geçen hedef	Yerine geçen hedef	Çözüm Olmayan
Cevaplar		
İlgisiz cevaplar	İlgisiz cevaplar	
Ard arda sıralama	Ard arda sıralama	

Tüm Tekrarlar

Çözüm Olan Cevapların Tekrarı

Tam tekrar	}
Benzer tekrar	
Nesneye özgü tekrar	
İlgili hedef tekrarı	}
Yerine geçen hedef tekrarı	
İlgisiz cevapların tekrarı	

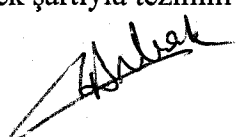
OKPÇ BAŞLANGIÇ PUAN KAĞIDI (ANNE İLE İLGİLİ PROBLEM)

[illegible]

OKPÇ ÖZET PUAN KAĞIDI

(C) Tüm Tekrarlar= Çözüm Olan Cevaplar + Çözüm Olmayan Cevaplar / (D) OKPÇ Konuşma Puanı= Çözüm Olmayan Cevaplar + Tüm Tekrarlar

YÜKSEKÖĞRENİM KURULU DÖKÜMANTASYON MERKEZİ TEZ VERİ GİRİŞ FORMU	
YAZARIN Soyadı: Anıak Adı: Şakire	Merkezimizde Doldurulacaktır
	Kayıt No:
<u>TEZİN ADI</u> Türkçe : Farklı eğitim yaklaşımları uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarında Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Becerisi Programının etkisinin incelenmesi.	
Yabancı Dil : The Effects of Interpersonal Cognitive Problem Solving Program on Preschools applying different education approaches.	
TEZİN TÜRÜ : Yüksek Lisans Doktora Doçentlik Tıpta Uzmanlık Sanatta Yeterlilik [] [X] [] [] []	
TEZİN KABUL EDİLDİĞİ : Üniversite : EGE ÜNİVERSİTESİ Fakülte : Enstitü : SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ Diğer Kuruluşlar : Tarih:	
TEZ YAYINLANMIŞSA : Yayınlayan : Basım Yeri: Basım Tarihi: ISBN:	

TEZ YÖNETİCİSİNİN Soyadı, Adı : İnceer, Benal Ünvanı : Profesör İKİNCİ TEZ DANIŞMANI Soyadı, Adı : Dinçer, Çağlayan Ünvanı : Doçent	
TEZİN YAZILDIĞI DİL : Türkçe	TEZİN SAYFA SAYISI : 180
TEZİN KONUSU (KONULARI) : Kişiler Arası Problem Çözme	
TÜRKÇE ANAHTAR KELİMELEER : 1- Kişiler Arası Problem Çözme 2- Sosyal Beceriler 3- Okul Öncesi Eğitim 4- Kişiler Arası İlişkiler 5-Problem Çözme <u>Başka vereceğiniz anahtar kelimeler varsa lütfen yazınız.</u>	
İNGİLİZCE ANAHTAR KELİMELEER:(Konunuzla ilgili yabancı indeks, abstrakt ve thesaurus'ları kullanınız.) 1-Interpersonal Problem Solving 2-Social Skills 3-Early Childhood Education 4- Interpersonal Relationships 5-Problem Solving <u>Başka vereceğiniz anahtar kelimeler varsa lütfen yazınız.</u>	
1-Tezimden Fotokopi Yapılmasına izin veriyorum [] 2-Tezimden dipnot gösterilmek şartıyla bir bölümünün fotokopisi alınabilir [X] 3-Kaynak göstermek şartıyla tezimin tamamının fotokopisi alınabilir [] Yazarın İmzası  Tarih : 6.11.2004	

Özet

Okul öncesi dönem eğitiminde çocukların zihinsel becerilerinin gelişimine olanak sağlayan eğitim programlarının, sosyal becerilere sahip, kişiler arası problemlerini çözebilen bireylerin yetişmesini destekleyen müdahale programlarıyla zenginleştirilmesi gerekmektedir.

Eğitim programlarının temel amaçlardan biri olarak çocuklara kazandırılmaya çalışılan sosyal ve kişiler arası problem çözme becerileri yurtdışında bir çok kurumda farklı programlar ile uygulanmaktadır. Ülkemizde de çeşitli kurumlarda okul öncesi eğitim programı kapsamında bu becerinin gelişimini destekleyen bir takım etkinlikler gerçekleştirilmektedir. Ancak kişiler arası problem çözme becerisini bir eğitim programı olarak uygulayan sınırlı sayıda kurum bulunmaktadır. Bu araştırmanın amacı özel ve kurum anaokullarında farklı eğitim yaklaşımları ile eğitim almakta olan 5-6 yaş grubu çocuklarının kişiler arası problem çözme becerileri düzeylerini değerlendirmek ve bu becerinin kazandırılmasında Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Programının etkisini incelemektir. Bu çalışmada 83 dersten oluşan Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Becerileri Programı, 14 hafta boyunca haftanın 4 günü 20 dk. ile 45 dk. arasında değişen sürelerde uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak deneysel yöntem kullanılmış, araştırma ön test- eğitim- son test düzeninde yürütülmüştür. Çalışmanın örneklemini, 2003 yılının Eylül ayında iki farklı kurumda (özel ve resmi) en az bir aydır eğitim almakta olan 56'sı 5 yaş, 66'sı 6 yaş grubu çocuklardan oluşturulmuştur. Çalışmada Okulöncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi, 4-18 Yaş Çocuk ve Gençlerde Davranış Değerlendirme Ölçeği ve Aile Bilgi Formu kullanılmıştır.

Bu çalışmanın bulguları değerlendirildiğinde özel anaokulda uygulanan farklı eğitim programının, kurum anaokuluna göre çocukların alternatif çözüm düşünme becerilerini daha iyi düzeyde geliştirdiği gözlenmiştir. Ayrıca Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Becerileri Programı ile zenginleştirilen okul öncesi eğitim programının çocukların problem çözme becerilerini geliştirmelerinde daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Abstract

In preschool education, curriculum that facilitates development of children's intellectual abilities should be enhanced by intervention programs to support bringing up individuals who have social skills and can solve interpersonal problems. As one of the main aims of educational programs, social and interpersonal problem solving skills that have been tried to gain by children have been used associated with different programs in many centers abroad. Also in our country, some activities maintaining these kinds of skills have been conducted in some centers through preschool education. However, there are still limited preschool education centers putting interpersonal problem solving skills into practice as a part of education program. The aim of this study is to evaluate levels of interpersonal problem solving skills of 5-6 years old children who have been educated by different educational programs in private and institutional preschools and also examine the effects of "Interpersonal Cognitive Problem Solving Skills" program on acquiring these skills. In this study, Interpersonal Cognitive Problem Solving Program consists of 83 lessons that was carried out in the duration of 20 - 45 minutes for 14 weeks (four days per week). Experimental method in pretest – training – posttest design was used for data collection. Children who were attending different centers (private or institutional) at least for a month were included in the sample of the study. Fiftysix of children were five years old and sixtysix of them were six years old on September, 2003. In the study, Preschool Interpersonal Problem Solving Test (PIPS), Behavior Evaluation Scale for 4-18 Years Old Children and Youth and Parental Information Form were used. When the results of study were evaluated, it was observed that different education program in private preschool improved alternative thinking skills of children compared to institutional preschool. Additionally, it was found that enriched preschool education programs with Interpersonal Cognitive Problem Solving Skills were effective in terms of improving these skills.

ÖZGEÇMİŞ

Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nin Psikoloji Bölümünden 1995 yılında mezun oldum. 1995-1996 yılları arasında bir kamu kuruluşunda psikolog olarak çalıştım. 1997-2001 yılları arasında Eşrefpaşa Belediye Hastanesinde Psikolog olarak görev yaptım. 1999 yılında Ege Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Psikiyatri A.B.D; Psikoloji Biriminde Klinik Psikolojisi Yüksek Lisans Programını tamamladım. 2001 yılından beri Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalında Öğretim görevlisi olarak görev yapmaktayım.

