



**OKULÖNCESİ ÇOCUKLARIN AHLAKİ YARGI DÜZEYLERİYLE
KİŞİLERARASI PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Mukadder Dilber

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

EYLÜL, 2015

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren(....) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Mukadder

Soyadı : Dilber

Bölümü : Çocuk Gelişimi ve Eğitimi

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Okul öncesi Çocukların Ahlaki Yargı Düzeyleriyle Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

İngilizce Adı : Examination Of The Relationship Between The Levels Of Moral Judgment And Interpersonal Problem Solving Skills Of Preschool Children

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Mukadder Dilber

İmza:

Jüri onay sayfası

Mukadder Dilber tarafından hazırlanan “Okulöncesi Çocukların Ahlaki Yargı Düzeyleriyle Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Özlem ALKAN ERSOY
Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Özlem Ersay

Başkan: Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL
Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi

Aysel

Üye: Doç. Dr. Neslihan AVCI
Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Neslihan

Tez Savunma Tarihi: 09/09/2015

Bu tezin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Servet KARABAĞ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

Anne ve Babama...

TEŞEKKÜR

Tez süresince destek ve yardımlarını esirgemeyen, tecrübeleriyle doğru olanı görmemi sağlayan, insani ve ahlaki değerleriyle örnek olan değerli hocam, danışmanım sayın Yrd. Doç. Dr. Özlem Alkan Ersoy'a içtenlikle teşekkür ederim.

Okul öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi'ni kullanmam için eğitim veren ve uygulama konusunda önerilerde bulunan sayın Prof. Dr. Çağlayan Dinçer'e, puanlayıcılar arası güvenilirlik çalışmasına araştırmacı olarak katılan araştırma görevlisi arkadaşım Cansu Tutkun'a, Ahlaki Yargı Ölçeği'ni kullanmama izin veren, ölçeğin uygulanmasındaki ipuçlarını paylaşan sayın Yrd. Doç. Dr. Aylin Sözer Çapan'a teşekkür ederim.

Tez çalışması veri toplama aşamasında beni tek tek okullara götüren, elinden gelen yardımı sağlamaya çalışan, sevgi ve desteğiyle her zaman yanımda olan sevgili eşim Furkan Dilber'e teşekkür ederim.

Hayatımdaki varlığıyla bana güç veren, güvenen ve inanan aileme teşekkür ederim.

**OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARIN AHLAKİ YARGI DÜZEYLERİYLE
KİŞİLERARASI PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**
(Yüksek Lisans Tezi)

Mukadder Dilber
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Eylül 2015

ÖZ

Bu araştırma, okul öncesi dönemdeki çocukların ahlaki yargı düzeyleri ve kişilerarası problem çözme davranışları arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Ankara il merkezinde bünyesinde en az 5 bağımsız anaokulu bulunduran ilçelerdeki bağımsız anaokullarına devam eden 4-5 yaş grubu 9048 çocuk oluşturmıştır. Araştırma problemlerine en uygun örneklemin seçilmesi için tabakalı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Toplam örnek hacmi tabakalara ağırlıkları oranında dağıtılmıştır. Buna göre Altındağ'dan 36, Mamak'tan 19, Çankaya'dan 36, Etimesgut'tan 69, Keçiören'den 37, Sincan'dan 27, Yenimahalle'den 41 olmak üzere toplam 265 çocuk örnekleme dahil edilmiştir. İlçelerde uygulama yapılacak okullar ise rastgele olarak belirlenmiş olup, her ilçeden 3 okul olmak üzere toplam 21 okul ile çalışma yürütülmüştür. Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu", Shure (1974) tarafından geliştirilen Dinçer (1995) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan 'Okul öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi' ve Çapan (2005) tarafından geliştirilen "Ahlaki Yargı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın alt problemlerine göre verilerin normal dağılıp dağılmadığı test edilmiş ve Okul öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi'nden elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği saptanmıştır. Bu nedenle iki gruplu karşılaştırmalarda bağımsız örneklem t testi üç ve daha fazla gruplu karşılaştırmalarda ise tek faktörlü varyans analizi testi kullanılmıştır. Varyansların homojenliğini test etmek amacıyla Levine testine bakılmıştır. Ahlaki Yargı Ölçeği'nden elde edilen normal dağılmayan verilerde ise iki gruplu karşılaştırmalarda Mann-Whitney U testi, üç ve daha fazla gruplu karşılaştırmalarda Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla ise Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların ahlaki yargı ölçeğinin alt boyutları ve toplamından aldıkları puanları ile kişilerarası problem çözme testi anne çözüm ve toplam

çözüm puanları arasında düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu görülürken, akran zorlayıcı çözüm puanları ile aile kuralı ve sosyal yardımlaşma puanları arasında negatif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır ($p<.05$). Çocukların akran zorlayıcı olan çözüm puanları ile ahlaki yargı toplam, ikilem, kültürel paylaşım ve kasti kaza puanları arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur ($p>.05$). Çocukların kişilerarası problem çözme testi alt boyutlarından ve toplamından aldıkları puan ortalamaları yaşları, okul öncesi eğitime devam etme süreleri, anne ve babalarının yaşları eğitim durumları, babaların meslekleri göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir ($p<.05$). 5 yaşındaki çocukların 4 yaşındakilere göre, 2 yıl ve daha uzun süre okul öncesi eğitime devam eden çocukların 2 yıldan daha az süre okul öncesi eğitime devam edenlere göre, anneleri ve babaları 31-35 yaşında olan çocukların anne ve babaları 30 yaş ve altında olanlara göre, anneleri ve babaları üniversite ve daha üstü bir eğitim kurumundan mezun olan çocukların anneleri ve babaları ilköğretim mezunu olanlara göre, babaları eğitim alanında çalışanların diğer alanlarda çalışanlara göre, akran problem durumlarından aldıkları puanların daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra çocukların cinsiyetlerinin, kardeş sayılarının, televizyon izleme sürelerinin, anne mesleklerinin, evde yaşayan büyüğün ve ikamet edilen ilçenin ise anne/akran problem durumlarından alınan puan ortalamaları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığı saptanmıştır ($p>.05$). Çocukların ahlaki yargı düzeyleri yaşlarına, annelerinin yaş ve mesleklerine, anne ve babalarının eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir ($p<.05$). 5 yaş çocuklarının 4 yaşındakilere göre, anneleri 31-35 yaş grubunda olan çocukların anneleri 30 yaş ve altında olanlara göre, anneleri eğitim ve sağlık alanında çalışan çocukların anneleri ev hanımı olanlara göre, anneleri ve babaları üniversite ve daha üstü bir eğitim kurumundan mezun olan çocukların anneleri ve babaları ilköğretim mezunu olanlara göre ahlaki yargı ölçeğinden aldıkları toplam puan ortalamalarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bunun yanı sıra çocukların cinsiyetlerinin, okul öncesi eğitime devam etme sürelerinin, kardeş sayılarının, televizyon izleme sürelerinin, babalarının yaş ve mesleklerinin, evde yaşayan büyüğün ise ahlaki yargı ölçeği toplam puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığı saptanmıştır ($p>.05$).

Bilim Kodu :

Anahtar Kelimeler : Okul öncesi dönemdeki çocuklar, ahlaki yargı, kişilerarası problem çözme becerisi

Sayfa Adedi : 183

Danışman : Yrd. Doç. Dr. Özlem ALKAN ERSOY

**EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE LEVELS
OF MORAL JUDGMENT AND INTERPERSONAL PROBLEM
SOLVING SKILLS OF PRESCHOOL CHILDREN
(M.S Thesis)**

**Mukadder Dilber
GAZI UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
September 2015**

ABSTRACT

This study was performed in order to examine the relationship between the levels of moral judgment and interpersonal problem solving skills of preschool children. The population of the study was composed of 9048 4-5 years old preschool children who continued public pre-schools between the 2014 and 2015 in districts of the Ankara province where there were at least five public pre-schools. Stratified sampling technique was used in order to choose the most suitable samples. The total sample volume was distributed to the layers in proportion to their weight. Thus, totally 265 children were included in the study (36 children in Altındağ, 19 children in Mamak, 36 children in Çankaya, 69 children in Etimesgut, 37 children in Keçiören, 27 children in Sincan, 41 children in Yenimahalle). The schools in the districts were determined randomly and totally 21 pre-schools (3 schools in each district) were included in the study. In the study, the ‘Personal Information Form’, ‘Preschool Interpersonal Problem Solving Test’ which was developed by Shure (1974) and adapted to Turkish by Dinçer (1995) and ‘Moral Judgment Scale’ which was developed by Çapan (2005) were used. Whether or not the data were distributed normally was examined and it was detected that the data obtained from the Preschool Interpersonal Problem Solving Test was distributed normally. Therefore, the independent samples Student-t test was used to compare the two groups to each other and the single factor analysis of variance test was used to compare the differences between multiple groups. Levine test was used in order to test the homogeneity of the variances. Mann-Whitney U test was used to compare the two groups in data which were not normally distributed. Besides, Kruskal-Wallis H test was used to compare the three or more groups. Pearson correlation test was used to determine the association between the variables. According to the results of the study, there was a positive and low level association between the total scores obtained from the sub dimensions of children's moral judgment scale and the mother and total solution scores of the interpersonal problem-solving test ($p<.05$). However, there

was a negative relationship between the peer compelling solution scores and family rule and social welfare scores. There was no significant difference between peer compelling solution scores of children and their total moral judgment, duality, cultural exchange and deliberate crash scores ($p>.05$). Mean scores of children obtained from the total and the sub dimensions of the interpersonal problem solving test changed significantly according to their ages, duration of the preschool education, ages and the education status of their parents and the occupation of their fathers ($p<.05$). Peers problem situation scores of 5 years old children were higher compared to 4 years old children. Children who continued the pre-school school more than 2 years had higher peers problem situation scores compared to the ones who continues pre-school school less than 2 years. The children whose parents were between the age of 31-35 had higher peers problem situation scores compared to the children whose parents were 30 years old or younger. Besides, the children whose parents were graduated from university or higher educational institutions had also higher peers problem situation scores compared to the children whose parents were graduated from primary school. The peers problem situation scores of children whose fathers were working in the education field were higher compared to the scores of children whose fathers were working in other fields. Furthermore, the genders, number of siblings of children, duration of watching the TV, the occupation of their mothers, the grandparents living at home and county of residence did not have significant effects on the mean scores obtained from mother/peer problems cases ($p>.05$). The moral judgment levels of children changed significantly according to the age and the occupation of their mothers as well as the education status of their mothers and fathers ($p<.05$). It was found that the total moral judgment scale scores of 5 years old children were higher compared to the children who were 4 years old. The children whose mothers were between the age of 31-35 had higher total moral judgment scale scores compared to the children whose mothers were 30 years old or younger. Besides, the children whose mothers were working in the education and health sector had also higher total moral judgment scale scores compared to the children whose mothers were housewives. Furthermore, the total moral judgment scale scores of children whose parents were graduated from the university or higher educational institutions compared to the children whose parents were graduated from primary school. However, the total moral judgment scale scores were not significantly influenced by the gender of children, duration of the preschool education, number of siblings, duration of watching the TV, age and occupation of their fathers, the grandparents living at home ($p>.05$).

Science Code :

Key Words : preschool children, moral judgment, interpersonal problem solving skills

Page Number : 183

Supervisor : Ass. Prof. Özlem ALKAN ERSOY

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	vi
ABSTRACT	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
BÖLÜM II	9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	9
Okul öncesi Dönemde Sosyal Gelişim.....	9
Çocukların Sosyal Gelişimi Etkileyen Faktörler	10
Anne Baba Çocuk İlişkileri	10
Kardeş İlişkileri.....	11
Akran İlişkileri.....	12
Sosyal Yeterlik ve Sosyal Beceriler	13
Problem ve Problem Çözme Kavramı.....	16
John Dewey Yansıtıcı Düşünce Kuramı	18
Alex Osborn ve Problem Çözme Yaklaşımı	19
Karl Popper Problem Çözme Kuramı.....	20
Guilford Yaratıcı Problem Çözme	21
Bandura'nın Problem Çözme ve Öz Yeterlik Modeli	21
Çocuklarda Problem Çözme Sürecinin Gelişimi.....	22
Çocuklarda Kişilerarası Problem Çözme Becerisinin Gelişimi	23
Çocukların Problem Çözme Becerisini Desteklemek Amacıyla Geliştirilen Programlar.....	27
PALS: Sosyal Becerileri Dil ve İletişim Becerileriyle Destekleme Programı.....	27
Ben Sorun Çözebilirim Programı	27
İnanılmaz Yıllar Çocuk Eğitim Programı (Dinozor Okullar).....	30
PATHS: Alternatif Düşünme Becerilerini Destekleme Programı	32
Al'un Arkadaşları: Çocukların Sağlıklı Seçimler Yapması Programı.....	33
Çocukların Kişilerarası Problem Çözme Becerilerinin Geliştirilmesi	34

Ahlak Gelişimi	37
Ahlak Gelişim Kuramları.....	40
Psikanalitik Kuramlar	40
Bilişsel Gelişim Kuramları.....	42
Jean Piaget'in Ahlak Gelişim Kuramı	42
Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Kuramı	47
Carol Gilligan'ın Ahlaki Gelişim Kuramı	53
Elliot Turiel'in Toplumsal Alan Kuramı.....	55
Sosyal Öğrenme Kuramları.....	57
Çocuklarda Ahlak Gelişimi.....	58
Okul öncesi Dönemde Ahlaki Gelişimi Etkileyen Unsurlar	59
Aile.....	59
Akranlar ve Kardeşler.....	60
Okul ve Öğretmen.....	61
İlgili Araştırmalar	62
Problem Çözme İle İlgili Yapılan Araştırmalar	62
Ahlakla İlgili Yapılan Araştırmalar	68
Problem Çözmenin Ahlak Gelişimine Etkisini İnceleyen Araştırmalar	75
BÖLÜM III.....	77
YÖNTEM.....	77
Araştırma Modeli	77
Evren ve Örneklem	77
Veri Toplama Araçları.....	81
Kişisel Bilgi Formu	82
Okul Öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi	82
OKPÇ Testi'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.....	83
Ahlaki Yargı Ölçeği	85
Ahlaki Yargı Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.....	86
Verilerin Toplanması	86
Verilerin Analizi	88
BÖLÜM IV	89
BULGULAR VE TARTIŞMA.....	89
BÖLÜM V.....	147

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	147
Sonuç	147
Öneriler	159
Eğitimcilere Yönelik Öneriler	159
Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	160
KAYNAKLAR	161
EKLER.....	185
EK 1. Kişisel Bilgi Formu	186
EK 2. Ahlaki Yargı Ölçeği Kullanım İzin Belgesi.....	187
EK 3. Okul öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi Kullanım Yeterlik Belgesi.....	188
EK 4. Milli Eğitim Bakanlığı İzni	189
EK 5. Etik Komisyon İzni.....	190

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Ben Sorun Çözebilirim Programının Yararları.....	30
Tablo 2. Piaget'nin Ahlakî Yargı Basamakları.....	43
Tablo 3. Kohlberg'in Ahlakî Gelişim Evreleri	49
Tablo 4. Örneklem sayılarının ilçelere göre dağılımları	78
Tablo 5. Araştırma Grubundaki Çocukların ve Anne-Babaların Özellikleri.....	80
Tablo 6. OKPÇ Testinin Uygulayıcılar Arası Korelasyon Sonuçları	84
Tablo 7. OKPÇ Testinin Basıklık Çarpıklık Değer Dağılımları.....	88
Tablo 8. Çocukların Okul öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi'nin Alt Boyutlarından ve Toplamından Aldıkları Puanların Ortalama, Standart Sapma, Minimum ve Maksimum Değer Dağılımları	90
Tablo 9. Çocukların Ahlakî Yargı Ölçeği'nin Alt Boyutlarından ve Toplamından Aldıkları Puanların Ortalama, Standart Sapma, Minimum ve Maksimum Değer Dağılımları	90
Tablo 10. Çocukların Ahlakî Yargı Ölçeği ve Okul Öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi'nin Alt Boyutlarından ve Toplamından Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Sonuçları	91
Tablo 11. Çocukların Yaşlarına Göre Kişilerarası Problem Çözme Testi Alt Boyutlarından ve Toplamından Aldıkları Puanların Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları	93
Tablo 12. Çocukların Cinsiyetlerine Göre Kişilerarası Problem Çözme Testi Alt Boyutlarından ve Toplamından Aldıkları Puanların Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları	95
Tablo 13a. Çocuklarının Okul öncesi Eğitime Devam Etme Sürelerine Göre Kişilerarası Problem Çözme Testi Alt Boyutlarından ve Toplamından Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	96
Tablo 13b. Çocukların Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Sürelerine Göre Kişilerarası Problem Çözme Testi Alt Boyutlarından ve Toplamından Aldıkları Puanların Anova Testi Sonuçları	98
Tablo 14a. Çocuklarının Günlük Televizyon İzleme Sürelerine Göre Kişilerarası Problem Çözme Testi Alt Boyutlarından ve Toplamından Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	100
Tablo 14b. Çocukların Günlük Televizyon İzleme Sürelerine Göre Kişilerarası Problem Çözme Testi Alt Boyutlarından ve Toplamından Aldıkları Puanların Anova Testi Sonuçları	101

Tablo 15a. Çocuklarının Kardeş Sayısına Göre Kişilerarası Problem Çözme Testi Alt Boyutlarından ve Toplamından Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	102
Tablo 15b. Çocukların Kardeş Sayılarına Göre Kişilerarası Problem Çözme Testi Alt Boyutlarından ve Toplamından Aldıkları Puanların Anova Testi Sonuçları.....	104
Tablo 16a. Çocuklarının Annelerinin Yaşlarına Göre Kişilerarası Problem Çözme Testi Alt Boyutlarından ve Toplamından Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	105
Tablo 16b. Çocukların Annelerinin Yaşlarına Göre Kişilerarası Problem Çözme Testi Alt Boyutlarından ve Toplamından Aldıkları Puanların Anova Testi Sonuçları.....	106
Tablo 17a. Çocuklarının Babalarının Yaşlarına Göre Kişilerarası Problem Çözme Testi Alt Boyutlarından ve Toplamından Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	107
Tablo 17b. Çocukların Babalarının Yaşlarına Göre Kişilerarası Problem Çözme Testi Alt Boyutlarından ve Toplamından Aldıkları Puanların Anova Testi Sonuçları.....	109
Tablo 18a. Çocuklarının Annelerin Eğitim Durumuna Göre Kişilerarası Problem Çözme Testi Alt Boyutlarından ve Toplamından Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	110
Tablo 18b. Çocukların Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Kişilerarası Problem Çözme Testi Alt Boyutlarından ve Toplamından Aldıkları Puanların Anova Testi Sonuçları.....	112
Tablo 19a. Çocuklarının Babalarının Eğitim Durumuna Göre Kişilerarası Problem Çözme Testi Alt Boyutlarından ve Toplamından Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	114
Tablo 19b. Çocukların Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Kişilerarası Problem Çözme Testi Alt Boyutlarından ve Toplamından Aldıkları Puanların Anova Testi Sonuçları.....	115
Tablo 20a. Çocuklarının Annelerin Mesleklerine Göre Kişilerarası Problem Çözme Testi Alt Boyutlarından ve Toplamından Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	117
Tablo 20b. Çocukların Annelerin Mesleklerine Göre Kişilerarası Problem Çözme Testi Alt Boyutlarından ve Toplamından Aldıkları Puanların Anova Testi Sonuçları.....	119
Tablo 21a. Çocuklarının Babalarının Mesleklerine Göre Kişilerarası Problem Çözme Testi Alt Boyutlarından ve Toplamından Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	120
Tablo 21b. Çocukların Babaların Mesleklerine Göre Kişilerarası Problem Çözme Testi Alt Boyutlarından ve Toplamından Aldıkları Puanların Anova Testi Sonuçları.....	122
Tablo 22. Çocukların Evde Yaşayan Bir Büyüğün Var Olmasına Göre Kişilerarası Problem Çözme Testi Alt Boyutlarından ve Toplamından Aldıkları Puanların t Testi Sonuçları...	123
Tablo 23. Çocukların Yaşlarına Göre Ahlaki Yargı Ölçeği'nin Alt Boyutlarından ve Toplamından Aldıkları Puanların Ortalama, Standart Sapma ve Mann Whitney U-Testi Sonuçları	124
Tablo 24. Çocukların Cinsiyetine Göre Ahlaki Yargı Ölçeği'nin Alt Boyutlarından ve Toplamından Aldıkları Puanların Ortalama, Standart Sapma ve Mann Whitney U-Testi Sonuçları	125

Tablo 25. Çocukların Okul öncesi Eğitime Devam Etme Sürelerine Göre Ahlaki Yargı Ölçeği'nin Alt Boyutlarından ve Toplamından Aldıkları Puanların Ortalama, Standart Sapma ve Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	126
Tablo 26. Çocukların Günlük Televizyon İzleme Sürelerine Göre Ahlaki Yargı Ölçeği'nin Alt Boyutlarından ve Toplamından Aldıkları Puanların Ortalama, Standart Sapma ve Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	128
Tablo 27. Çocukların Kardeş Sayısına Göre Ahlaki Yargı Ölçeği'nin Alt Boyutlarından ve Toplamından Aldıkları Puanların Ortalama, Standart Sapma ve Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	130
Tablo 28. Çocukların Annelerinin Yaşlarına Göre Ahlaki Yargı Ölçeği'nin Alt Boyutlarından ve Toplamından Aldıkları Puanların Ortalama, Standart Sapma ve Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	132
Tablo 29. Çocukların Babalarının Yaşlarına Göre Ahlaki Yargı Ölçeği'nin Alt Boyutlarından ve Toplamından Aldıkları Puanların Ortalama, Standart Sapma ve Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	134
Tablo 30. Çocukların Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Ahlaki Yargı Ölçeği'nin Alt Boyutlarından ve Toplamından Aldıkları Puanların Ortalama, Standart Sapma ve Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	136
Tablo 31. Çocukların Babalarının Eğitim Durumuna Göre Ahlaki Yargı Ölçeği'nin Alt Boyutlarından ve Toplamından Aldıkları Puanların Ortalama, Standart Sapma ve Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	138
Tablo 32. Çocukların Annelerinin Mesleklerine Göre Ahlaki Yargı Ölçeği'nin Alt Boyutlarından ve Toplamından Aldıkları Puanların Ortalama, Standart Sapma ve Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	140
Tablo 33. Çocukların Babalarının Mesleklerine Göre Ahlaki Yargı Ölçeği'nin Alt Boyutlarından ve Toplamından Aldıkları Puanların Ortalama, Standart Sapma ve Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	143
Tablo 34. Çocukların Evde Yaşayan Bir Büyüğün Var Olma Durumuna Göre Ahlaki Yargı Ölçeği'nin Alt Boyutlarından ve Toplamından Aldıkları Puan Ortalamaları, Standart Sapma ve Mann Whitney U- Testi Sonuçları	145

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmaya ilişkin problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları ve tanımları yer almaktadır.

Problem Durumu

Toplumsal yaşam insanların kendi yaşamı için gerekli bilgi ve becerileri öğrenmesi için bir ihtiyaçtır. Çocuk doğduğu andan itibaren bu toplumsal yaşamın bir parçası haline gelir ve ilk sosyal etkileşimlerini anne babasıyla kurar. Geliştikçe diğer aile üyeleriyle ve sonra da toplumdaki diğer bireylerle sosyal etkileşime girer. Bu sayede içinde yaşadığı toplumun normlarını ve değerlerini öğrenerek, bunları içselleştirip kendisine mal eder ve bu değer ve normlar doğrultusunda davranmaya başlar. Böylece içinde yaşadığı toplumun işlevsel ve uyumlu bir üyesi haline gelmek için değerler oluşturma sistemi geliştirir ve bu gelişim sürecinde ahlak gelişimi gerçekleşir (Senemoğlu, 2005, s.62).

Çocuğun ahlakının ilk olarak yetişkinler tarafından dışsal bir biçimde kontrol edildiği ve zamanla bu kuralların içsel olarak düzenlendiği belirtilir (Berk, 2013a, s.378). Dışsal kontrolden içsel duygulara ve ahlakla ilgili inançlara doğru gerçekleşen ve ahlaka ilişkin davranışların temelini oluşturan bu değişim içselleştirme olarak adlandırılır. İçselleştirmenin ahlak gelişiminde temel süreç olduğuna inanılır (İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2004, s.216).

Çocukların başkalarının hak ve duygularını henüz fark etmeye başladıkları okul öncesi dönem, ahlak gelişimi için önemli bir başlangıçtır. Çocuklar biliş ve dillerinin gelişmesinin yanı sıra toplumsal deneyimleri genişledikçe ahlaki olarak düşüncelerini giderek artan bir

şekilde bağımsız olarak ortaya koyarlar (Berk, 2013b, s.567). Yapılan çalışmalar bebeklerin yaşamlarının birinci ve ikinci yılları arasında sosyal ve ahlaki kural farkındalığı geliştirdiklerini göstermiştir (Smetana vd. 2012). Bunun yanı sıra 6- 10 aylık bebekler başkalarına yardım eden bir bireyi, başkalarını engelleyen kişilere tercih ederler. Birisini başkalarına yardım edici ya da başkalarını engelleyici olarak değerlendirirken bireysel davranışlarını dikkate almaktadırlar. Bu yetenek, ahlaki düşünce ve eylem için temel olarak ele alınır (Hamlin, Wynn ve Bloom, 2007). Üç yaşındaki çocuklar insanların niyetleriyle ilgili açıklamalarına dayanarak kötü niyetli bir kişinin, iyi niyetli bir kişiden daha çok cezayı hak ettiğini söylerler. Çocukların sosyal yargılama yaparken sonuçlar ve davranışlar hakkında kullandığı bilgiler göz önüne alındığında, iki önemli nokta dikkat çeker. Birincisi, çocuklar kötü sonuçlara sebep olan bireyi niyeti belli olmadığı zaman acımasız bir şekilde yargılamazlar. İkincisi ise çocukların bilerek yaptığı çıkarımlarından hem sonuçlar hem de niyetler önemli bir şekilde etkilenirler (Helwig, Zelazo ve Wilson, 2001). Çocuklar 4 yaş civarında bir kişinin yalan söylediğini anlayabilirler. Bu yaştaki çocuklar doğru söylemeyi onaylarken, fark edilmediği durumlarda bile yalan söylemeyi onaylamazlar (Berk, 2013a, s.384).

Erken çocuklukta ahlak, kendine ve başkalarına zarar verme konularına odaklanmayla başlar. Küçük çocukların ahlakı, henüz karşılıklı adalet anlayışı ile yapılandırılmamıştır. Bu yüzden çocuklar, birden fazla kişinin ihtiyaçları tehlikede olduğunda, ahlaki yargıda bulunurken zorlanırlar (Nucci ve Gingo, 2010, s.423). Bu dönemdeki çocuklar diğer önemli bilgileri ihmal ederek, olayların dikkat çekici özelliklerine ve sonuçlarına dayanarak yargıda bulunurlar. Örneğin, bir kişinin çalmak ve yalan söylemek için ahlaki açıdan mantıklı bir nedeni olsa bile bu tür eylemlerin her zaman yanlış olduğunu iddia etmeleri kendilerinden yaşça büyük olan çocuklara göre daha muhtemeldir (Lourenço, 2003). Çocukların toplumsal işbirliğine ilişkin anlayışları geliştikçe, insanların arzu ve istekleri çatıştığında neyin yapılması gerektiği konusundaki düşünceleri de değişir. Bu değişme, kişilerarası sorunlara artan düzeylerde hak, dürüstlük ve adalet gibi her iki tarafın karşılıklı bir şekilde kazançlı çıkacağı dengeli çözümler bulma yönündedir (Berk, 2013b, s.579).

Piaget biliş ve dilin okul öncesi çocukların ahlaki anlayışlarını desteklediğini fakat sosyal deneyimler de ahlak gelişiminde çok önemli olduğunu savunmuştur. Ona göre ahlak gelişimi, bireylerin diğer kişilere nasıl davranması gerektiği konusunda inanç geliştirmeleri ve bu doğrultuda yargılamada bulunmalarını gerektirir. Bu yargılamalar çocukların

yetişkinler ve akranlarıyla girdikleri sosyal etkileşim deneyimlerinden kaynaklanır (Piaget'den aktaran Rey, 2002).

Ebeveynler çocukların yetiştirilmesinde en önemli ve ilk modellerdir. Gelişimin her alanı açısından önemli oldukları gibi karakterin oluşumu, değerlerin kazanımında ahlaki duygu, davranış ve bilişin ortaya çıkmasında da önemli bir yere sahiptirler (Yıldız, 2014, s.219). Ahlaki düşünce olarak ileri düzeyde olan çocukların ebeveynleri anlaşmazlık, dürüstlük ve haklar konularında çocukların anlayabileceği bir şekilde konuşurlar, ahlaki hikâyeler anlatırlar, prososyal davranışları teşvik etmede, düşmanca ve eleştirel olmadan çocuğu ikaz ederler (Berk, 2013a, s.385). Bu sayede çocuklar doğru ve yanlışları ayırt ederek ahlaki kuralları fark etmeye başlarlar. Yetişkinlerle eşit bir şekilde etkileşime girdikçe aralarında yaşanan çatışmaları karşılıklı kazanç sağlayacak şekilde çözümlemeyi öğrenirler (Berk, 2013b, s.580).

Piaget' ye göre çocuklar arkadaşlarıyla etkileşim yoluyla ise diğerlerinin bakış açısını almayı öğrenirler. Kendilerinin ve diğerlerinin ahlaki tartışmalarını eleştirel bir şekilde yansıtırlar ve arkadaşlarıyla tartışarak ahlaki ikilemlere ayrıntılı çözümleri beraber bulurlar (Piaget'den aktaran Gasser ve Malti, 2012). Piaget, özellikle akran çatışmalarının çocukların ahlaki olarak bağımsız düşünmesine olanak sağladığını düşünmektedir (Berk, 2013b, s.580). Nitekim yapılan çalışmalar, çocukların akranlarıyla çatışma etkileşimi yoluyla ahlaki anlayışlarını yapılandırdıklarını ve gerekli olan sosyal becerileri elde ettiklerini göstermiştir (Rey, 2002).

Çocukların yaşla birlikte ortaya çıkan tartışmalarına baktığımızda iki-üç yaşındaki çocukların çatışmalarında sahiplik konuları egemendir. Özellikle nesne, mekân ve kurallarla ilgili konularda tartışırlar. Buna ek olarak, nesnelerin yanı sıra insanlara dokunmak ve onları keşfetmekle meşgul olan iki yaş grubu çocuklar arasında elde olmayan kızgınlık sonucu ortaya çıkan tartışmalar vardır. İki ve üç yaşındaki çocuklarda bu kızgınlık sıklıkla ve uzun süre devam etmez. Üç yaştan büyük çocuklar arasında ise sosyal çatışma ihtimali artar. Oyun merkezlerinde ve rutin etkinliklerde sosyal oyun yönünden okul kuralları ve normları hakkında çatışmalar söz konusu olabilir. Dört – beş yaşındaki çocuklar ise nesnelere sahiplik ve mekân ile ilgili konuların yanı sıra sosyal çevreyle ilgili konulardaki çatışmalarla da ilgilenirler. Oyunlarında gruba katılma, kurallar, arkadaşlık, üstünlük ve sosyal düzenle ilgili konular vardır. Çocuklar hem –mış gibi hem de gerçek tartışmalarla ilgilendikleri için tartışmalar oyunun bir parçasıdır (Wheeler, 2004, s. 151-

159). Oyunlarda akranlarıyla işbirliği yapmak, görev almak ve ihtiyaçlarına göre kurallar geliştirmek için bilişsel olarak yeni fikri yapılanmalar oluştururlar (Shaffer ve Kipp, 2007, s.571) ve kişilerarası ilişkilerdeki çatışma durumlarından kaynaklanan problemlerin çözümüne ilişkin farklı düşünme biçimleri kullanırlar. Bu düşünme biçimleri de ahlak gelişiminde farklı düzey ve basamaklarla ifade edilir. Bu basamaklar farklı çatışma durumlarına uygulanabilen bağımsız ve tutarlı bir adalet teorisini temsil eder. (Çiftçi, 2007 ,s.207). Nitekim çatışmalara katılımın çocuklara ‘gerekçeli tartışma sanatını’ öğrenmek için doğal bir fırsat verdiğine ve bu konudaki deneyimlerin çocukların farkındalığını yükseltmeye hizmet ettiğine inanılmaktadır (Schaffer, 1997, s. 261). Akranlarla ve yetişkinlerle yaşanan bu çatışmaların ve sosyal problem çözme becerilerinin, çocukların sosyal, bilişsel ve ahlaki gelişmesinde etkili olduğu çeşitli araştırma bulguları ile ortaya çıkmıştır (Arcaro-McPhee, Doppler ve Harkins, 2002; Chen, Fein, Killen ve Tam, 2001; Heydenberk, Heydenberk ve Bailey, 2003; Laible ve Thompson, 2002). Dolayısıyla bağımsız ahlaki yargılarda bulunabilen çocukların günlük hayatta karşılaştıkları kişilerarası problemlerin üstesinden nasıl gelineceğini bilecekleri ve problemlere farklı çözüm yolları üretebilecekleri düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmada 4-5 yaşındaki çocukların ahlaki yargı düzeyleri ve kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenecektir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönemdeki çocukların ahlaki yargı düzeyleri ve kişilerarası problem çözme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Çocukların ahlaki yargı düzeyleri (ikilem, paylaşım, kasti kaza, yardımlaşma, kurala uyma) ile problem çözme davranışları (anne ile ilgili problem durumu, akran ile ilgili problem durumu) arasında nasıl bir ilişki vardır?
2. Çocukların problem çözme becerileri (anne ile ilgili problem durumu, akran ile ilgili problem durumu)
 - a. yaş grubuna
 - b. cinsiyete
 - c. okul öncesi eğitime devam süresine
 - d. günlük televizyon izleme süresine
 - e. kardeş sayısına

- f. annenin yaşına
 - g. babanın yaşına
 - h. annenin eğitim durumuna
 - i. babanın eğitim durumuna
 - j. annenin mesleğine
 - k. babanın mesleğine
 - l. evde yaşayan bir büyüğün (dede, büyükanne) olup olmamasına göre farklılık göstermekte midir?
3. Çocukların ahlaki yargı düzeyleri (ikilem, paylaşım, kasti kaza, yardımlaşma, kurallara uyma)
- a. yaş grubuna
 - b. cinsiyete
 - c. okul öncesi eğitime devam süresine
 - d. günlük televizyon izleme süresine
 - e. kardeş sayısına
 - f. annenin yaşına
 - g. babanın yaşına
 - h. annenin eğitim durumuna
 - i. babanın eğitim durumuna
 - j. annenin mesleğine
 - k. babanın mesleğine
 - l. evde yaşayan bir büyüğün (dede, büyükanne) olup olmamasına göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Önemi

Yaşadığımız toplumda ahlaki problemlerin fazlalığı ve karmaşıklığı bireylerden beklenen ahlaki düşüncelerin değişmesine neden olmuştur. Bireylerin bu karmaşık durumlarla başa çıkabilmesi için evrensel ahlaki ilkeler doğrultusunda yargılama yeteneği oluşturması gerekir. Bunun gerçekleşmesi ise bireylerin çocukluktan başlayarak bağımsız olarak ahlaki yargılarda bulunmasının desteklenmesiyle mümkündür (Çiftçi, 2007, s.206).

Ahlaki bağımsızlığı desteklemek amacıyla çocukların günlük hayatta karşılaştıkları ya da karşılaşılabilecekleri sorunlarının yetişkinler tarafından çözülmesi yerine, kendilerinin çözüm bulması desteklenmelidir. Piaget, çocukları kişilerarası problemlerini yetişkinlere söylemesi konusunda teşvik etmenin yanlış olduğunu düşünür. Bu durumun akranlarıyla dayanışma yapması yerine ‘dar görüşlü ahlakçı’ olmalarına neden olduğunu ileri sürer (Piaget’den aktaran Ruth, 2013, s.2). Çocuklar, yaşamın erken dönemlerinde sorunları hakkında düşünmeyi öğrendikçe ileriki yıllarda da karşılaşılabilecekleri sorunlarla başa çıkabilecekler ve bunların üstesinden gelme alışkanlığına sahip olabileceklerdir (Kargı, 2011, s.125). Böylelikle çocuklar, kişilerarası ilişkilerde başkalarına gereksinim duymadan sağlıklı bir etkileşim kurabilecek ve ahlaki ilkeler doğrultusunda yeni fikri yapılar oluşturabileceklerdir.

Çocuklardaki kişilerarası problem çözme becerisinin eksikliği sosyal durumlara uygun olmayan veya ilişkilerde problem yaratan karşılıklar vermek ile sonuçlanabilir. Çocuklar sosyal durumlarla başa çıkmak için alternatif çözüm yolları üretme, bu alternatif çözüm yollarının muhtemel sonuçlarını değerlendirme ve bu sonuçları tahmin etme becerisine sahip değillerse, sosyal durumlara uygun cevaplar bulmada da daha az yeterli olacaklardır. (Spence, 2003).

Her gün karşılaştıkları sosyal ikilemlere bir dizi alternatif çözümler planlama yeteneğini geliştiren ve bu ikilemlerin olası sonuçlarını önceden tahmin eden çocukların mutluluk, doyum sağlama ve sosyal uyum düzeyleri yükselir. Sosyal problem çözme yetenekleri geliştirilen çocukların bu özelliklerinin rol üstlenme yeteneklerine, prososyal uyumlarına, sınıfta bulunan gruplar içindeki işlevlerine, genel sosyal uyumlarına ve arkadaşları tarafından sevilen biri olmalarına yardım eder (Erwin, Fifth ve Purves, 2004). Arkadaşa sahip olmanın ve başkaları tarafından sevilmenin ise okulda ve sınavlarda başarılı olmaktan ziyade yaşamın ileriki dönemlerinde yetişkin mutluluğunun güçlü bir belirleyicisi olduğu düşünülmektedir (Trawick-Smith, 2014, s.294).

Araştırma konusuyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, okul öncesi dönemdeki çocukların ahlak gelişimiyle ilgili olanların ahlaki yargı gelişimi (Smetana, 1981; Yau ve Smetana, 2003; Hamlin, Wynn ve Bloom, 2007; Smetana vd. 2012; Cushman, Sheketoff, Wharton ve Carey, 2013) ve ahlaki yargıyı çeşitli değişkenler açısından (Hatunoğlu, Halmatov ve Hatunoğlu, 2012; Helwig, Zelazo ve Wilson, 2001; Nelson, 1980; Nobes, Panagiotaki, Pawson, 2009; Özyürek ve Tezel, 2015; Seçer, Çeliköz, ve Yaşa, 2008; Seçer,

Sarı ve Olcay, 2006; Zelazo, Helwig ve Lau, 1996) inceleyen çalışmalar olduğu görülmüştür. Sosyal problem çözme ile ilgili, çocukların problem çözme becerilerini geliştirmek için verilen eğitimlerin etkisini (Anlıak, 2004; Dereli, 2009; Dinçer, 1995; Dinçer ve Güneysu, 1997; Dinçer ve Güneysu, 2001; Shure ve Spivack, 1979; Webster-Stratton, ve Reid, 2003,), sosyal problem çözme sürecinin gelişimini (Krasnor ve Rubin, 1983; Mayeux ve Cillessen, 2003), problem çözmeyle etkileyen değişkenleri (Anlıak ve Dinçer, 2009; Fagot, 1988; Walker, Irwing ve Berthelsen, 2002;) ve problem çözme becerilerinin problem davranışlar, sosyal beceri ve mizaç özellikleriyle ilişkisini (Youngstrom vd. 2000, Walker ve Hendersen, 2012) inceleyen çalışmalar dikkat çekmektedir. Problem çözme becerilerinin ve kişilerarasında yaşanan çatışmaların çocukların ahlak gelişiminde etkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar (Arcaro-McPhee, Doppler ve Harkins 2002; Chen, Fein, Killen ve Tam, 2001; Heydenberk, Heydenberk ve Bailey, 2003; Laible ve Thompson, 2002) mevcut olmasına rağmen, doğrudan okul öncesi dönemdeki çocukların ahlaki yargıları ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar sınırlıdır. Literatürdeki bu boşluğu doldurmak amacıyla, çalışmada çocukların toplumsal ve bireysel yaşamında önemli bir yere sahip olan ahlaki yargı düzeyleri ile kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılacak ve çocukların ahlaki yargı düzeylerini ve problem çözme becerilerini etkileyebileceği düşünülen çeşitli değişkenler incelenecektir. Bu sayede çocukların bakımları, eğitimleri ve çocuklarla ilgili politikalarla ilgilenen bireyler ve araştırmacılara çocukların ahlaki yargı düzeyleri ve problem çözme becerileri hakkında gerekli bilgiler sağlanmış olacaktır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. Ankara il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulları ile,
2. Her iki ebeveyniyle birlikte yaşayan çocuklar ile sınırlıdır.

Tanımlar

Ahlaki Yargı: Bir kişinin davranışlarını ya da karakterini kültür tarafından düzenlenen uyulması zorunlu bir dizi erdemlere göre (doğru-yanlış, iyi-kötü) değerlendirmektir (Dewey, 1960, s.120).

Kişilerarası Problem: Kişilerarası problem iki ya da daha fazla insanın ilişkisindeki, beklentilerindeki veya davranışsal taleplerindeki bir çatışmadan kaynaklanan gerçek yaşamdaki problemlerin özel bir çeşididir (D'zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004, s.13).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Okul öncesi Dönemde Sosyal Gelişim

Bebekler, doğumla birlikte sosyal bir yaşama gözlerini açarlar. Sosyal yaşamda bireyler, toplumun bir üyesi olarak toplumun diğer üyeleriyle etkileşim içerisinde yaşamlarını sürdürür. Çocuğun içinde bulunduğu bu yaşama uyum sağlayabilmesi için sosyal olarak gelişmesi gerekir. Sosyal gelişim, çocukların diğer insanlarla etkileşimde gösterdikleri davranışların duyguların, tutumların ve anlayışların yaşla birlikte değişmesi olarak tanımlanır (Schaffer, 1997, s. 1). Çocukların büyürken içinde bulundukları toplumun davranış kalıplarını, değerlerini, becerilerini, öğrenmesi ve toplumun işlevsel bir üyesi haline gelmesi süreci ise sosyalleşme kavramıyla ifade edilir (Maccoby, 2007, s.13).

Sosyal gelişimi bebek ve bebeğe bakım veren kişi arasındaki ilk etkileşimler başlatır. Bebeğin ihtiyaçlarının zamanında, duyarlı ve ilgili bir şekilde karşılanması, bebek bakıcı ilişkisinin ve bebeğin sosyal gelişiminin temellerini inşa eder (Gülay, 2012, s.75). Erken dönemdeki bebek-bakıcı ilişkisi, aynı zamanda sosyal beklentilerin gelişimine de katkı sağlar. Bebek ve bakıcı arasındaki duygusal etkileşimler bebeklerin duygusal sinyalleri fark etmelerine ve daha sonra sosyal bağlamda duygusal ipuçlarını anlamalarına yardım eder (Thompson, 2006, s. 41).

Bir buçuk yaşından sonra çocuklar sosyal yaşamdaki normatif standartları anlamak için çaba gösterirler. Çocuklar iki yaşından itibaren birçok açıdan bağımsız hale geldikleri için yeni durumlar ve kazanılması gereken davranışlar çocuğa anne babası tarafından öğretilir. Yeni durumların öğretilmesinde anne baba, çocuğun hareketlerinde onu kısıtlayan ve bazı davranışlarını da teşvik eden mesajlar verir. Bu sayede iki yaşındaki çocukların özerkliği ve kendini ayarlama becerileri gelişir ve sosyal yaşamdaki normatif standartları içselleştirirler. Bu yaştaki çocukların normatif standartları aramasının en önemli

göstergelerinden birisi de dil gelişimidir. Çünkü çocuklar hızlı bir şekilde elde ettikleri sözcüklerin kaynaklarını anlamak için çaba harcarlar (Gülay, 2012, s.77-78)

Bir iki yaşındaki çocuklar başkalarının niyet, istek ve duygularının kendilerinininkinden farklı olduğunu anladıkları zaman, artık birbirlerini oyun arkadaşı olarak görmeye başlarlar (Brownell ve Kopp, 2007, s.32). Oyunlarında akranın davranışı hakkında konuşmak ve onun davranışını etkilemek amacıyla dili kullanırlar (Eckerman ve Peterman, 2001, s.335). Dil aynı zamanda çocuğun edindiği deneyimler hakkında düşünmesini sağlar (Thompson, 2006, s.37).

Çocuklar 3-4 yaşlarına geldiklerinde, empatiyi ifade etmek için dili daha sık kullanmaya başlarlar. Paralel oyunların yanı sıra akranlarıyla işbirliğine dayalı oyunları hemcinsleriyle oynarlar. Bunun yanı sıra çocuklar oyun ve oyuncaklarını paylaştıkları ilk dostluklarını da bu yaş grubunda kurarlar. 5-6 yaşlarında ise başkalarının duygularını anlama ve yorumlama becerileri gelişir. Çocuklar sosyal problemleri çözmede daha becerikli hale gelirler. Hemcinsleriyle oyun tercihleri güçlenerek devam eder (Berk, 2013a, s.409).

Çocuğun yaşamının ilk altı yılında sosyal gelişimde hızlı ve önemli değişimler gerçekleşir. Bu dönemde çocuklar kendilerini tanıırken çevreyi de tanımak için girişimlerde bulunurlar. Bebeklikte bakıcı ile temelleri oluşturulan sosyal ağ çocukların yakın ilişkide bulunduğu ebeveynleri ve diğer aile üyeleri, yetişkinler ve arkadaşları ile genişler (Gülay, 2012, s.81).

Çocukların Sosyal Gelişimi Etkileyen Faktörler

Anne Baba Çocuk İlişkileri

Çocukların bakım ve yetiştirilmesinde birinci derecede sorumlu kişiler olduğundan anne baba ve çocuk ilişkileri hem çocuğun hem de anne babaların hayatlarının merkezindedir. Bu ilişkiler çocuğun toplumsallaşması sürecinde önemli bir rol oynarlar. Aynı zamanda çocuğun bireyselliğini ve kendi kültürü içindeki işlevlerini geliştirebileceği önemli bir ortam sağlarlar (Russell, 2011, s.205).

Anne babalar çocuklarıyla kurdukları bağlanma ilişkileriyle, sahip oldukları ana baba stilleriyle, uyguladıkları disiplin yöntemleriyle, ceza ve ödül kullanma biçimleriyle, çocuklarıyla kurdukları iletişim yapılarıyla ve öğrettikleri şeylerle çocuklarının sosyal gelişimini etkilemekte ve sosyalleşmeleri bakımından yol gösterici olmaktadır (Yaşar, 2014, s.279).

Anne babaları tarafından sadece bebeklikte değil aynı zamanda sonraki yıllarda da duyarlı bir biçimde yetiştirilen çocukların daha olumlu bir gelişim göstermesi muhtemel (Berk, 2013a, s.279) olmasına rağmen çocuklar büyüdükçe, erken dönemdeki sosyalleşmede temel kişiler olan anne baba etkisi azalmakta ve diğer kişilerin önemi ortaya çıkmaya başlamaktadır. Okul öncesi dönemdeki çocuğun yaşamında önemli hale gelen diğer kişiler arasında kardeşler ve akranlar vardır (Yaşar, 2014, s.280).

Kardeş İlişkileri

Kardeş ilişkileri bireylerin yaşamları boyunca devam eden en sürekli ilişkiler arasındadır. Kardeş etkileşimleri hem birbirini tamamlayıcı hem de karşılıklı değişimi içeren benzersiz bir kombinasyondan oluşur. Yaş, doğum sırası ve kardeşler arasındaki bilgi farklılıkları, bu bütünlüyici değişimlerde rol oynamasına rağmen kardeşler aynı zamanda karşılıklı etkileşimlerle de uğraşırlar (Howe, Ross, ve Recchia, 2011, s.357).

Dunn (2007, s.327), kardeş ilişkilerinde üç özellikten söz eder. Bu özellikler şunlardır:

Kardeş ilişkisinin duygusal niteliği: Kardeşler arasında yoğun bir biçimde hem pozitif hem de negatif duygular vardır ve bu duygular sıklıkla karşılıklı olarak ifade edilir. Pek çok çocuk ve ergen kardeşlerine karşı karışık duygular içerisinde.

Kardeş ilişkisinin yakınlığı: Okul öncesi yıllardan orta çocukluk yıllarına kadar aile ve akranlardan ziyade çocuklar kardeşleriyle ilişki içerisinde oldukları ve birlikte zaman harcarlar. Bu nedenle birbirlerini çok iyi tanırlar. Bu yakınlık, duruma göre birbirlerine etkili bir şekilde destek olabilme ya da birbirleriyle alay edip ve birbirlerine zarar verebilme anlamlarına gelir.

Kardeş ilişkisinin özelliği: Kardeşlerin sahip oldukları bireysel özellikler kardeş ilişkilerini etkileyen nedenlerden birisidir. Bazı çocuklar kardeşleriyle olan ilişkilerinde işbirliği, empati ve anlayış gösterirler, bazı çocuklar ise kardeş ilişkilerinde düşmanlık ve saldırganlık gösterip kardeşleriyle olan ilişkilerini bu şekilde tanımlarlar.

Yardım, paylaşma ve oyun oynamayı içeren ve duygusal destek, rakip ve iletişim ortakları olarak işlev görebilen (Santrock, 2014, s.259) kardeş ilişkileri erken yıllarda çocuk gelişimi için çok önemli rol oynar. Bu ilişkiler dünyayla uzlaşmayı, eğlenceli deneyimleri paylaşmayı, düşünce, duygu ve isteklerini ifade etmeyi, bilgi ve uzmanlık geliştirmeyi, inanç ve hareketlerinle ayakta kalmayı öğreten bir antrenman sahası olabilir. Pek çok

durumda bu ilişkiler sosyal anlayış geliştirmek için güvenli bir çevredir. Kardeşler ilişkilerini kaybetme korkusu olmaksızın hareketlerini, yeteneklerini ve motivasyonlarını test edebilirler ve bu becerileri öğrenebilirler. Bu bakımdan kardeş ilişkileri sosyal dünyayı öğrenmek için doğal ortamlardır (Howe, Ross ve Recchia, 2011, s.368).

Kardeşlerin yanı sıra akran ilişkileri de çocukların sosyal gelişiminde önemli bir faktördür. Çünkü çocuklar kendilerinden daha büyük veya daha küçük olan kardeşleriyle yeteneklerini değerlendiremezler. Akranlarıyla olan ilişkilerde ise diğer çocukların yaptıklarından daha iyi ve daha kötü olması açısından kendilerini değerlendirebilirler (Santrock, 2014, s. 265).

Akran İlişkileri

Okul öncesi dönemde akranlar çocuğun sosyal gelişiminde önemli bir rol oynar (Hay, Payne ve Chadwick, 2004). Akranlarla sosyalleşme yaşamın ilk iki yılında meydana gelir ve çocuğa bakım veren kişi ile çocuk arasındaki yakınlık sayesinde çocuklar akranlarla olan ilişkilerde duygusal işaretleri nasıl gönderecekleri ve yorumlayacaklarını öğrenir (Berk, 2013a, s.278).

Okul öncesi çocuklar için akranlarla etkileşim çocukların ebeveynleriyle nasıl etkileşim kurduklarına bağlıdır. Yapılan çalışmalar anne babaları ile sıcak ve besleyici etkileşimler kuran 3 yaş çocuklarının sosyal oyunlarında arkadaşlarıyla yaşadıkları sorunların çözümünde kurdukları ilişkileri ön planda tutma eğiliminde olduklarını göstermiştir (Slavin, 2012, s. 63). Ayrıca ebeveynler ve çocuk arasında katılımcı ve duygusal olarak olumlu bir şekilde gerçekleşen konuşmaların ve oyunların okul öncesi dönemdeki çocukların prososyal davranışlarını ve akranlarıyla olan olumlu ilişkilerini yordayan bir değişken olduğu saptanmıştır (Berk, 2013a, s. 377).

Okul öncesi çocukların birbirleriyle olan etkileşimleri oyun sırasında gerçekleşir (Slavin, 2012, s.62). Birçok okul öncesi dönemde olan çocuk oyun içerisinde rol pazarlığı ve kurallar, tartışma ve aynı fikirde olma gibi konularda sohbet ederek akranlarıyla iletişim içerisine girer (Rubin, Bukowski ve Parker, 2006, s.591).

Parten oyun esnasında sosyal gelişimin üç aşamalı bir sıra izlediği sonucuna varmıştır. Sosyal gelişim, amaçsız ve izleyici davranış olan tek başına oyunla başlar. Sosyal olmayan bu aktiviteler çocuğun daha sonra diğer çocukların yanında benzer nesnelerle oynadığı ama

onların davranışlarını etkilemeye çalışmadığı sosyal katılım biçimi olan paralel oyunla yer değiştirir. İlişkisel oyun ve sosyal oyunda ise sosyal etkileşimin yüksek olduğu görülür. Çocukların ayrı etkinliklere dahil olduğu ilişkisel oyunda çocuklar oyuncak alışverişi yaparlar ve birbirlerinin davranışlarına yorumda bulunurlar. Daha gelişmiş bir etkileşim biçimi olan sosyal oyunda ise çocuklar ortak hedeflere yönelirler (Berk, 2013a, s.372).

Çocukların sosyal ilişkileri oyun yoluyla gelişir (Gülay, 2012, s. 70). Oyunda girişimci olan çocukların, akran ilişkilerini devam ettirebildiklerini ve bu çocukların oyun gruplarına girmeye daha fazla hazır oldukları görülmüştür (Miller ve Cooll, 2007). Aynı zamanda bu çocuklar akranları tarafından sevilen ve daha kolay arkadaşlık kurabilen kişilerdir (Trawick- Smith, 2014, s.296). Çocuklar akranlarıyla etkileşim kurmaya devam ettikçe sosyal gelişim için önemli olan ilk arkadaşlıkları ortaya çıkar. Arkadaşlar paylaşma, yardımlaşma, işbirliği yapma gibi sosyal becerileri öğretir (Berk, 2013a, s. 374). Lindsey (2002) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi dönemde arkadaşına sahip olan çocuklar arkadaş olmayan çocuklara göre öğretmenleri ve arkadaşları tarafından sosyal olarak daha yeterli olarak görülmüşlerdir. Sosyal yeterlik çocuğun prososyal ve işbirlikçi olan yeteneklerini ve duygularını okuma, başkalarının bakış açısını alma, başkalarını algılama gibi sosyal ve bilişsel becerilerini içerir. Bu beceriler çocukların başkaları tarafından sevilen biri olmalarına ve akranlarıyla olumlu ilişkiler kurmalarına yardım eder (Cillessen ve Bellmore 2011, s.395).

Sosyal Yeterlik ve Sosyal Beceriler

Genel olarak ilişkilerde başarı, etkililik ve yeterlik olarak tanımlanan (Cillessen ve Bellmore 2011, s.394) sosyal yeterlik, çocukların diğer kişilerle etkileşim kurmak ve hedeflerine ulaşmak için ihtiyaç duydukları sosyal, duygusal, bilişsel bilgi ve becerileri içerir (Kostelnik, Whiren, Soderman ve Gregory, 2014, s.3). Gresham ve Reschly'in sosyal yeterlikle ilgili oluşturduğu modelde sosyal yeterliğin uyumsal davranış, sosyal beceri ve akran kabulü olmak üzere üç ögesi vardır. Uyumsal davranış ve sosyal becerilere yeterli düzeyde sahip olan çocukların akranları tarafından da kabul düzeyinin yüksek olacağı belirtilir. Sosyal becerilerin, uyumsal davranışların ve akran kabulünün değerlendirilmesiyle çocuğun sosyal yeterliği hakkında bilgi sahibi olunabileceği, bu yönlerde yetersiz olarak görülen çocukların ise sosyal olarak yeterli olmadıkları düşünülür (Gresham ve Reschly'den aktaran Gülay, 2012, s. 61).

Çocukların çevresinde bulunan ebeveynler, kardeşler ve akranlarla kurdukları ilişkiler içerisinde kendilerine yer bulabilmeleri başarılı bir şekilde kişilerarası ilişkileri başlatılıp sürdürülmeleri için gerekli olan sosyal becerileri kazanmaları gerekir (Korkut, 2004, s.120). Gresham ve Elliot (1993) sosyal beceriyi bireyin başkalarıyla etkili iletişimini sağlayan, sosyal olarak kabul edilen davranışlarda bulunmak ve başkaları tarafından sosyal olarak kabul edilmeyen tepkilerden kaçınmak olarak tanımlamışlardır. Sosyal becerilerle ilgili pek çok tanım vardır. Lavasani, Afzali ve Afzali (2011) bu tanımların ortak özelliklerini şu şekilde ifade etmiştir;

- Sosyal beceriler, interaktif bir etkileşim oluşturan, bu ilişkide olumlu tepkileri geliştiren ve olumsuz tepkileri engelleyen öğrenilmiş davranışlardır.
- Sosyal beceriler, başkalarıyla olumlu ilişkiler kurup bu ilişkileri sürdürme becerisinin yanı sıra hedefe ulaşmak için iş birliği yapabilme becerisidir.
- Sosyal beceriler kişinin sosyal çevresinde vazgeçilmez ve yetenekli bir kişi olarak algılanmasını sağlayan karmaşık bir süreçtir.
- Sosyal beceriler, bireylerin kişilerarası ilişki kurmaları ve bu ilişkiyi sürdürebilmeleri için öğrendikleri davranışlardır.
- Sosyal beceriler; bireyler tarafından öğrenilebilen ve kontrol edilebilen amaçlı, uygun ve bütünleşmiş davranışlardır.
- Sosyal beceriler; diğer bireylerle iletişime katılma, farklılıkları göz önünde bulundurma, uyum sağlama, empati kurma, seçici olma ve hoşgörülü olma gibi sözlü ve sözsüz davranışlardır.

Sosyal beceriler farklı davranışları içerir. Bu davranışların sayıca fazla olması ve sosyal ilişkilerin farklı taraflarını vurgulamasından dolayı bu becerilerin sınıflandırılmasında da tanımlarında olduğu gibi farklılıklar görülür. Sık olarak rastlanan sınıflandırma biçimleri incelendiğinde (Gülay ve Akman, 2009, s.10),

Rinn ve Markle, sosyal becerileri dört gruba ayırmışlardır. Bu beceriler şu şekildedir:

1. *Kendini ifade etme becerileri:* duygularını ifade etme, fikirlerini ifade etme, iltifatları kabul etme, kendisi hakkında pozitif düşüncelerini ifade etme,
2. *Destekleme becerileri:* iyi bir dostu hakkında olumlu düşüncelerini ifade etme, karşıdakini övme,
3. *Hakkını savunma becerileri:* basit taleplerde bulunma, karşıdakinin fikirlerine karşı çıkma, mantıksız talepleri geri çevirme

4. *İletişim becerileri*: konuşma, kişilerarası sorunları konuşarak çözme (Rinn ve Markle'dan aktaran Avcıoğlu, 2005, s.12).

Goldstein vd. sosyal becerileri altı kategoriye ayırarak incelemişlerdir.

1. *Başlangıç sosyal beceriler*: dinleme, konuşma başlatma, kendini tanıtmak, soru sorma ve teşekkür etme
2. *İleri sosyal beceriler*: ihtiyaç duyduğunda yardım isteme, yönerge verme, yönergeye uyma ve başkalarını ikna etme
3. *Duygularla başa çıkma becerileri*: kendi duygularının farkında olma ve duygularını ifade etme, başkalarının duygularını anlama, öfkeyle ve korkuyla başa çıkma ve sevgiyi ifade etme
4. *Saldırganlığa alternatif beceriler*: izin isteme, paylaşma, başkalarına yardım etme, kendini kontrol etme, haklarını savunma ve çatışmaktan kaçınma
5. *Stresle başa çıkma becerileri*: şikâyet etme, şikâyetle cevap verme, oyunda sportmenlik, terk edilmekle başa çıkma, bir arkadaşını savunma, başarısızlığa tepki verme ve grup baskısıyla başa çıkma
6. *Planlama becerileri*: bir şey yapmaya karar verme, bir hedef belirleme, yeteneklerine karar verme, bilgi toplama, bir konu üzerinde yoğunlaşma ve problemleri önemine göre düzenleme (Goldstein vd.'lerinden aktaran Bacanlı, 1999, s. 49-50).

Sosyal becerilerle ilgili yapılan çalışmaları analiz eden Calderella ve Merrel, çocuk ve ergenlerin sosyal becerilerinin beş farklı boyuttan oluştuğunu ortaya koymuşlardır. Bu boyutlar aşağıdaki gibidir:

1. *Akranlarla ilişkili beceriler*: Arkadaşlarından ihtiyaç duyduğunda yardım isteme, onlara yardım etme, oyununa dahil etme ve kolaylıkla arkadaşlık kurma, gibi arkadaşlık ilişkilerine olumlu katkıda bulunan becerilerdir.
2. *Kendini kontrol etme becerileri*: Kızgınlığını kontrol etme, kurallara uyma, problemler karşısında soğukkanlı davranma, başkalarıyla uzlaşma ve eleştirileri kabul etme gibi kendini kabul etmeyi sağlayan becerilerdir.
3. *Akademik beceriler*: Bağımsız olarak çalışma, yönergeleri yerine getirme ve boş zamanlarını etkili bir şekilde yönetme gibi başarılı olmayı sağlayan becerilerdir.
4. *Uyum becerileri*: Kurallara uyma, eşyalarını paylaşma ve sorumluluklarını yerine getirme gibi beklenen davranışları yerine getirme davranışlarıdır.

5. *Atılgnlık becerileri*: Başkalarıyla konuşmak için girişimde bulunma, oyun oynamak için arkadaşlarını çağırma, yeni insanlara kendini tanıtma ve duygularını ifade etme gibi becerilerdir (Callderalla ve Merrel’den aktaran Avcıoğlu, 2005, s.12).

Akkök ise sosyal becerileri akademik gelişimle birlikte devam eden altı başlıkta toplamıştır. Bu beceriler şu şekildedir:

1. İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri (Dinleme, konuşmayı başlatma, soru sorma, kendini tanıtma ve başkalarını gibi)
2. Grupla bir içi yürütme becerileri (Grupta iş paylaşımına uyma, grupta aldığı sorumluluğunu yerine getirme ve başkalarının görüşlerini anlamaya alışma).
3. Duygulara yönelik beceriler (Kendi duygularını anlama, duygularını ifade etme ve başkalarının duygularını anlama gibi).
4. Saldırđan davranışlar ile basa çıkmaya yönelik davranışlar (Kızgınlığı kontrol etme, alay etmeyle basa çıkma ve kavgadan uzak durma gibi).
5. Stres durumlarıyla basa çıkma becerileri (Başarısız olunan bir durumla baş etme ve utanılan bir durumla baş etme gibi).
6. Plan yapma ve problem çözme becerileridir (Ne yapacağına karar verme, problemin (sorunun) nedenlerini araştırma ve karar verme gibi) (Akkök, 1999, s. 22-23).

Sosyal becerileri sınıflamada ortak nokta, bu becerilerin bireysel ve toplumsal yönüne vurgu yapılmasıdır. Bireysel açıdan, benlik saygısı, öz kontrol ve duygusal uyumun önemli olduğuna vurgu yapılırken toplumsal açıdan ise diğer insanlarla etkileşime girildiği andan itibaren etkileşimin tüm süreçlerini içene alan sınıflamalar dikkat çeker (Gülay ve Akman, 2009, s.14). Bireylerin kişiler arasındaki etkileşimi sürdürmesi ortaya çıkabilecek sorunların üstesinden gelebilmesine bağlıdır. Bu nedenle problem çözme becerisi sosyal beceriler içerisinde önemli bir yere sahiptir.

Problem ve Problem zme Kavramı

Türk Dil Kurumu’nun Güncel Türkçe Sözlüğü’nde problem; “ğrenilmesi, düşünülüp çözümlenmesi, bir sonuca bağlanması gereken durum” olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca alanyazında problemle ilgili pek çok tanım vardır. Bu tanımlar şu şekildedir:

Problem, bireyin belirli bir amaca ulaşmada engellenmesi sonucu yaşadığı çatışma durumudur (Atkinson, 2000, s.149).

Problem, bireyin belirli bir durumda amacına ulaşmak için önüne çıkan engeller ve zorluklardır (Mayer, 1992, s. 5).

Problem, bir ya da daha fazla engelin varlığı yüzünden insanların karşılaştığı herhangi bir yaşam durumu olarak da tanımlanmıştır (D'zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004, s.12).

Problem durumu şunları içerir: a)var olan durumla olması gereken durum arasında bir fark bulunması b) bireyin bu durumu fark etmesi, c) fark edilen durumun bireyde gerginlik yaratması, d) bireyin gerginliği ortadan kaldırmak için çaba göstermesi ve e) bireyin bu çabalarının engellenmesidir (Öğülmüş, 2006, s.5).

Çözüm ise belirli bir duruma karşılık verilen davranışsal veya bilişsel cevap şeklidir. Etkili bir çözüm, pozitif sonuçları artıran ve aynı zamanda negatif sonuçları azaltan problem çözme hedeflerini gerçekleştirir. Bu sonuçlar kısa süreli olanın yanı sıra uzun süreli de olabilen kişisel ve sosyal sonuçları içerir (D'zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004, s.13).

Problem çözme, bireyin günlük yaşamda karşılaştığı belirli problemler için etkili ve uygun çözümleri keşfetmek veya tanımlamak için girişimde bulunduğu öz yönetimli bilişsel ve davranışsal bir süreç olarak tanımlanır. Bu bilişsel davranışsal süreç, a)belirli bir problem için çok çeşitli ve etkili çözüm yollarını uygun hale getirir b) çok çeşitli seçenekler arasından en etkili çözümü seçme olasılığını artırır (D'zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004, s.12).

Heppner ve Krauskopf ise problem çözme için içsel veya dışsal isteklere uyum sağlamak amacıyla verilen davranışsal cevapların yanı sıra hedef odaklı duyuşsal ve bilişsel faaliyetlerin sonucu olarak tanımlamıştır (Heppner ve Krauskopf 'dan aktaran Mcguire, 2001).

Sosyal bilişsel öğrenme kuramına göre etkili problem çözme, genellikle hedefi başarmaya doğru yönlendirilebilen ve kontrol edilebilen davranışların, otomatik sonuçları olarak tanımlanan bir yetenek olarak görülür (Mcguire, 2001).

Shure etkili problem çözme için, problemlere alternatif düşünme yeteneği (alternatif düşünme) ve davranışların sonuçlarını anlama yeteneğinin (sonuçsal düşünme) birleşimi olarak tanımlamıştır (Shure'dan aktaran Youngstrom vd. 2000).

Problem çözme genel olarak çocukların çözmesi gereken belirli görevler ya da çocukların düşünmesi ve öğrenmesidir (Garton, 2004, s.3).

Bireyden bireye, probleminden probleme değişiklikler gösterse bile problem çözme sürecinin basamakları bulunmaktadır. Bu basamaklar şu şekilde belirtilmiştir (Bingham, 2004, s. 26).

1. Problemi tanımak ve onu çözme ihtiyacı hissetmek,
2. Problemi açıklamaya ve ilgili problemleri anlamaya çalışmak,
3. Problemle ilgili kaynakları toplamak,
4. Problemin yapısına en uygun olan bilgileri tespit etmek ve sıraya koymak,
5. Problemle ilgili bilgiler yoluyla muhtemel çözüm yollarını belirlemek,
6. Çözüm yollarını değerlendirmek ve en uygun olanını seçmek,
7. Seçilen çözüm yolunu uygulamak,
8. Takip edilen problem çözme yöntemini değerlendirmektir.

D'zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares'e göre ise problem çözme süreci dört ana basamakta gerçekleşir. Bunlar; a) problemi tanımlama ve formüle etme, b) alternatif çözüm yolları üretme, c) karar verme ve d) çözümü uygulama ve doğrulamadır. Problemi tanımlama ve formüle etmede problem çözen kişi problem hakkında pek çok bilgi toplayarak problemi anlar ve sınıflandırır. Alternatif çözümler üretmede birey problem çözme hedefi üzerine odaklanır ve mümkün olabilecek pek çok çözüm yolunu tanımlamaya çalışır. Karar verme aşamasında farklı çözüm yollarının sonuçlarını önceden tahmin edip, yargılayıp karşılaştırarak potansiyel olarak en etkili gördüğü çözüm yolunu seçer. En son aşamada, birey seçilen çözümü yaşamındaki problem duruma uyguladıktan sonra çözümün sonuçlarını dikkatli bir şekilde izler ve sonuçları değerlendirir. (D'zurilla, Nezu and Maydeu-Olivares, 2004, s.15). Problem çözme sürecini açıklamak için çeşitli kuramlardan yararlanılmıştır. Bunlar:

John Dewey Yansıtıcı Düşünce Kuramı

Dewey, problem çözme sürecini, yansıtıcı düşünme teorisindeki ilkelere dayanarak geliştirmiştir (Aksoy, 2003). Yansıtıcı düşünme, bilgi ve inançların göz önünde bulundurularak aralarında ilişki bulunan düşüncelerin muhakemesini ve sıralamasını içeren etkin ve istendik bir süreçtir (Kızılkaya ve Aşkar, 2009). Dewey yansıtma sürecinin beş

aşamada gerçekleştiğini söylemiştir. Bu beş aşama aşağıdaki gibidir (Dewey'den aktaran Miettinen, 2000):

Problemin ortaya çıkması: Rutin bir şekilde yapılan eylemler çoğunlukla yansıtıcı düşünme olmadan gerçekleştirilir. Normal devam eden eylemler engellendiğinde, problem durumu ortaya çıkar. Yansıtıcı düşünce engellenen eylemin koşullarını, kaynaklarını, yardımcılarını, zorluklarını ve engellerini inceleyerek başlar.

Problemi tanımlama: Yansıtıcı düşünce süreci belirli bir durumda sorunun ne olduğunu tanımlamak için bir girişim gerektirir. Birey geçici bir zorluk anlayışı oluşturur ve sorunu tanımlar. Düşünce için sorun tanımını önemlidir. Problem bireyi bilgi edinmeye ve durumun koşullarını anlamak için daha ileri çalışmalara yönlendirir.

Hipotez Oluşturma: Bu aşamada meydana gelen koşulların analizi ve teşhisi gerçekleşir. Bu koşullar hem maddi hem de sosyal koşulları ve çözülmesi gereken sorunun kaynaklarını ve ne anlama geldiğini içerir. Olası çözümlere geçici hipotez denir. Geçici hipotez aynı zamanda yol gösterici bir fikir ya da bir plan olarak karakterize edilebilir.

Muhakeme: Birbirleriyle ilişkili fikirlerin detaylandırılmasından oluşur. Muhakemede düşünce deneyleri yapılabilir. Geçici hipotezler birey ya da topluluk için uygun bilgi kaynakları ışığında değerlendirilebilir ve test edilebilir. Bu düşünce deneyleri tekrar başa dönme imkânı verdiği için önemlidir. Düşünce deneyleri geçici bir hipotezin yeniden gözden geçirilmesine fırsat sağlayabilir.

Hipotezleri Test Etme: Geçici hipotez durumlarını yeniden yapılandırmak ve uygulamadaki etkilerini görmek için geçici hipotezler denenerek test edilir. Deneme doğru çözüme götürürse, kişinin problem çözme bilgi hazinesine eklenir. Hipotez testi daima hipotezin doğrulanmasına yol açmaz. Ama sonuçlar başlangıçtaki varsayımların karşılaştırılmasına olanak sağladığı için hipotezler öğrenmeyi olası kılar. Birey geriye dönerek problemi, olası çözüm yollarını, deneme yöntemini gözden geçirir ve seçtiği diğer bir hipotezi tekrar dener.

Alex Osborn ve Problem Çözme Yaklaşımı

Osborn, üç aşamadan oluşan yaratıcı problem süreci ortaya koymuştur. Bu üç aşama bilgi toplama, fikir bulma ve çözüm bulma olarak adlandırılır (Treffinger ve Isaksen, 2005).

Bilgi Toplama: Durum pek çok bakış açısından incelenerek veriler toplanır. En önemli veriler tanımlanır ve analiz edilir.

Fikir Bulma: Problem durumuna cevap olabilecek pek çok alternatif ve olasılıklar geliştirilir ve listelenir. Daha ümit verici ve ilgi çekici olarak görülen fikirler seçilir.

Çözüm bulma: Pek çok olası kriterler fikirleri gözden geçirmek ve değerlendirmek için kesin ve açık olarak belirtilir ve fikirleri değerlendirmek için seçilir. Seçilen kriterler fikirleri değerlendirmek, güçlendirmek ve tanımlamak için kullanılır.

Modeldeki bu üç aşama Isaksen ve Treffinger tarafından yeniden düzenlenmiş ve altı aşamada gerçekleşen bir sürece dönüştürülmüştür. Bunlar; *Güç Durum Bulma* (mess finding), *Veri Bulma* (data finding) , *Problem Bulma* (problem finding), *Fikir Bulma* (idea finding), *Çözüm Bulma* (solution finding) ve *Hayata Geçirme* (acceptance finding) süreçleridir. Daha sonra ise bu süreçler Treffinger ve Isaksen tarafından üç ana problem çözme bileşeni olarak ifade edilmiştir. Bu üç bileşen şu şekildedir: *Problemi Anlama* (Güç Durum Bulma Veri Bulma, Problem Bulma), *Fikir Üretme* (Fikir Bulma) ve *Eylemi Planlama* (Çözüm Bulma, Hayata Geçirme) (Isaksen ve Treffinger, 2004).

Karl Popper Problem Çözme Kuramı

Popper'a göre problemler beklentilerin gerçekleşmemesinden meydana gelir. Problemleri çözmek isteyen bireyin ise gözlem yapması, var olan bilgilerini artırması ve yeni şeyler öğrenmesi gerekir. Problem çözmeyi 'hayatta kalma sorunu' olarak tanımlayan Popper tüm canlıların gece gündüz sürekli problem çözmeyle uğraştıklarını belirtmiştir. Yaşamın başlı başına bir problem çözme süreci olarak görülmesi toplumların da bu sürece uygun olmasını gerektirir. Çünkü demokrasi ve yaşam düzeyinin yüksek olması toplumların problem çözme becerisine bağlıdır (Popper'dan aktaran Sungur, 1997, s. 164-167).

Popper toplumdaki problemlere çözüm bulmaya çalışılırken, eleştirilerin kabul edilmesini ve farklı çözüm yolları oluşturulmasının gerekli olduğunu düşünür. Bu farklı çözümlerde gelecekte başka problemlerin oluşmasına neden olacak ve bu süreç kendi içerisinde tekrar edecektir (Popper'dan aktaran Akgün, 2009).

Guilford Yaratıcı Problem Çözme

Guilford, yaratıcılığın doğrudan problem çözmeyle ilişkili olduğunu savunmuştur. Yaratıcılık sürecinin dört adımda gerçekleştiğini belirlemiştir: a) var olan bir problemi tanıma, b) ilgili fikirlerden çeşitlilikler üretme, c) olası ürünlerin değerlendirmesini yapma, d) problemin çözümünü sağlayan uygun sonuçları taslak haline getirme (Cropley, 2001, s.47).

Bu kurama göre problemlerin çözümünde yaratıcı düşünme önemlidir. Çünkü problem, çözülmesi gereken bir güçlüğü belirtmesi nedeniyle çözümsüzlük birey için engeldir. Bu engel bireyi yaratıcı düşünmeye iter ve uygun düşünme zeminini hazırlar. (Ülger, 2012).

Bandura'nın Problem Çözme ve Öz Yeterlik Modeli

Sosyal bilişsel öğrenme kuramına göre öğrenmede rehberlik yaparak model olma beceri ve yetkinlik geliştirmek için yüksek düzeyde etkili bir yöntemdir. Ancak yeteneklere sahip olma ve sahip olunan yetenekleri zor durumlar altında sürekli ve iyi bir şekilde kullanma arasında fark vardır. Aynı yeteneklere sahip olan insanların yetersiz, yeterli ya da olağan üstü performans sergilemeleri problem çözme çabalarının ve motivasyonlarının azalıp azalmadığına ya da öz yeterliliklerinin artıp artmadığına bağlıdır. Öz yeterlik, insanların eylemleri yoluyla istenen etkileri üretmek için kendi yetenekleri hakkındaki inançlarıdır. (Bandura, 1988).

Bireyin yaşamını pek çok yönden etkileyen öz-yeterlik, problem çözme ve karar verme sürecinin de verimliliğini ve etkinliğini etkiler. Karmaşık bir kararla karşı karşıya kalındığı zaman, yeteneklerine güvenen insanlar problemi çözmek için kendi bilişsel becerilerinden şüphe duyan insanlardan daha etkili bir şekilde bilişsel kaynaklarını kullanırlar. Böyle bir etkinlik genellikle daha iyi çözümler bulmaya ve daha fazla başarıya yol açar. Birey zorluk karşısında yüksek öz-yeterliğe sahipse, bireyin sorunlara çözüm aramaya devam etmesi daha olasıdır. Bireyin öz-yeterliği düşükse, problemi çözme ve değerlendirme çabalarının değerini düşüren yetersizliklerini yansıtmaması ve kendi kendine düzeltme yapması daha az mümkündür. (Bandura'dan aktaran Maddux, 2002, s. 273).

Görüldüğü gibi çeşitli kuramcılar, karşılaşılan problemlerin çözümünde yansıtıcı düşünmeye, yaratıcı düşünmeye ve öz-yeterliğe vurgu yaparak problem çözme sürecini açıklamışlardır.

Çocuklarda Problem Çözme Sürecinin Gelişimi

Problem çözme süreci bireylerin yaşamında doğumla başlar ve ölünceye kadar devam eder. Bebekler doğumdan itibaren dünyayı problem çözme de içeren farklı yollarla anlamlandırmaya başlarlar (Ayoub ve Fichler, 2006, s.68). 7-8 aylık bebekler belirli bir amaca dönük davranışlar geliştirirler. Bu davranışları uzaktaki bir oyuncak altındaki örtüyü çekerek alma gibi problemleri çözmek için kullanırlar. 10-12 ay civarındaki bebekler bir problemin çözümündeki yolu, ilişkili farklı problemlere de uygulayabilirler (Berk, 2013a, 211). 12-18 aylar arası bebekler daha önce öğrendikleri problem çözme yollarını birleştirmeye ek olarak amaçlarına ulaşmak için farklı yollar denemeye başlarlar. Örneğin, bir tezgâhın üstünde bulunan kurabiyeye ulaşmak için parmak ucunda yükselmek işe yaramadığında, sandalyenin üstüne çıkarak kurabiyeyi almayı denerler. 18-24 aylar arasında ise problemleri çözerken zihinsel imgeleri kullanarak yansıtıcı bir şekilde düşünürler. Bu dönemde çocuklar problemi incelerler ve ona uygun çözüm yolunu zihninde oluşturduktan sonra, uygulamaya geçerler (Trawick-Smith, 2014, s. 130-131).

Okul öncesi dönemde bilişsel gelişime dayalı olarak çocukların mantıksal anlayışları yaşa bağlı olarak güçlenir. Çocuklar başlangıçta problemleri çözmek için algılarına güvenip ve uyarıcı yönelimli hareket ederken zamanla daha esnek ve hedefe yönelik olan etkili zihinsel yaklaşımları kullanırlar (Berk, 2013a, s. 327). Çocuklar akranlarıyla aralarında yaşanan nesne sahipliği ile ilgili problemleri çözmek için başlangıçta kapma, kaçma, çılgılık atma gibi davranışlara başvururken, iki yaşından sonra daha sosyal bir yaklaşımla arkadaşının nesneden vazgeçmesi için neler yapabileceklerini düşünürler. Zamanla arkadaşlarını ikna etme davranışları daha sözlü ve karmaşık hale gelir. Örneğin, dört yaşındaki bir çocuk arkadaşının elindeki bloğu almak için eğer onu kendine verirse, arkadaşını kulübüne dahil edeceğini söyleyebilir (Trawick-Smith, 2014, s. 295).

Çocuklardaki sosyal problem çözme sürecini anlamak amacıyla geliştirilen bilgiyi işleme modelinde, sosyal etkileşim sürecinde önemli olan altı basamak vardır. Bu adımlar şunlardır.

- 1) Sosyal ipuçlarının fark edilmesi: Çocuğun hem açık ve gizli hem de sözsüz ve sözel sosyal ipuçlarına dikkat etmesi gerekir.

- 2) Sosyal ipuçlarının yorumlanması: Çocuğun etkileşimin nedeninin yanı sıra etkileşimin altında yatan niyetin de ne olduğunu anlaması gerekir.
- 3) Hedef belirleme: Çocuğun etkileşimden ne istediğini ve nasıl bir anlayış ortaya koyacağını belirlemesi gerekir.
- 4) Olası problem çözme stratejileri geliştirme: Çocuğun daha önce girdiği etkileşimlerin sonucunu hatırlaması ve bunun yanı sıra önceki durumlardaki tecrübeleri ve bireyin bu durumlardaki tepkisini de karşılaştırması gerekir.
- 5) Stratejilerin olası etkinliğini değerlendirme: Çocuğun geçmiş deneyimlerine dayanarak olası tepkilerden birini seçmesi gerekir.
- 6) Tepkide bulunma: Çocuk sosyal bir duruma tepkide bulunur. Çocuğun başarısı akran değerlendirmesi ve tepkisiyle değerlendirilir (Semrud-Clikeman, 2007, s.4).

Modelde çocuğun kişilerarası problem durumlarını çözebilmesi için yapması gerekenlerin neler olduğunu göstermek için bilgi işleme yaklaşımı kullanılmıştır (Berk, 2013a, s.376).

Çocuklarda Kişilerarası Problem Çözme Becerisinin Gelişimi

Kişilerarası problem çözme çatışmalara bir çözüm bulmayı amaçlayan bilişsel ve kişilerarası bir süreç olarak tanımlanabilir. Bu görüşe göre kişilerarası problem çözme, çatışma çözme “kazan-kaybet” yaklaşımından daha çok bir “kazan-kazan” yaklaşımıdır (D’zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004, s.13).

Pellegrini ve Urbain kişiler arası problem çözme becerisi bireylerin düşünceleri, değerleri, inançları ya da gereksinimleri arasındaki farklardan ortaya çıkan problemleri çözerek sosyal ve duygusal bir denge sağlamaları olarak tanımlamışlardır (Pellegrini ve Urbain’den aktaran Terzi, 2003).

Kişilerarası problem çözme konusunu açıklamak amacıyla D’Zurilla ve Goldfried sosyal problem çözme modelini geliştirmişlerdir. Daha sonra ise gözden geçirilen bu modele göre sosyal problem çözme yeteneği, probleme yönelme ve problem çözme stilleri bileşiminden oluşur (D’zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004, s.14-16).

- a) Probleme yönelme, probleme olumlu yönelme ve probleme olumsuz yönelme olmak üzere iki şekildedir. Probleme olumlu yönelim problemi yararlanılacak bir fırsat olarak değerlendirme, problemlerin çözülebilir olduğuna inanma, problem çözme yeterliklerine güvenme, problem çözme çabalarına güvenme gibi genel

yönelimleri içeren problem çözmeye ilişkin olumlu bilişsel yapılardır. Probleme olumsuz yönelim ise, genel bir eğilim olarak problemi sosyal, ekonomik ve psikolojik bir tehdit olarak algılama, problem çözme yeterliliklerine güvenmeme, problemlerle karşılaşınca kolayca öfkelenme ve üzülmeyi içeren işlevsel olmayan duygusal-bilişsel eğilimleri içerir.

- b) Problem çözme stilleri, akılcı yaklaşım, içtepkişel-dikkatsiz yaklaşım ve kaçınan yaklaşım olmak üzere üç yaklaşımdan oluşur. Akılcı yaklaşım akılcı, planlanmış ve etkili problem çözme becerilerinin sistematik bir şekilde uygulanması olarak tanımlanır. İçtepkişel-Dikkatsiz yaklaşım problem çözme stratejileri ve tekniklerini içtepkişel, dikkatsiz ve aceleci girişimlerde bulunarak uygulayan işlevsel olmayan problem çözme olarak tanımlanır. Kaçınan yaklaşım ise erteleme, pasiflik ve bağımlılık olarak tanımlanan işlevsel olmayan problem çözme yaklaşımıdır.

Bu modele göre kişi problem çözme ile ilgili olumlu yönetime sahipse akılcı problem çözme becerilerini kullanacaktır. Kişi problem çözme ile ilgili olumsuz yönetime sahipse problem çözme becerilerini işlevsel olmayan bir şekilde kullanacak ve probleminden kaçınma yolunu seçecektir (Çam ve Tümkeya, 2007).

Kişilerarası problemleri çözebilenler ve çözemeyenler arasındaki en önemli fark, sorunlar karşısında bireylerin tutum ya da yönelimlerindeki farklılıktır. Kişiler arası problemlere, herkesin kazanabileceği çözümler bulmanın önündeki en büyük engel, kişilerin problemler karşısındaki olumsuz yönelimleridir. Problemlere olumlu bir yönelimle yaklaşıldığında herkesin kazanabileceği çözümler bulunabilir. Kişiler arası problem çözme becerilerini kolaylaştıran olumlu düşünceler şunlardır (Öğülmüş, 2006, s.25-40):

- Problemlerin birden fazla çözümleri olduğuna inanma: Problemi çözenin tek bir yolu olduğu düşüncesi kişilerin problem çözme yöntemi olarak şiddete başvurma olasılıklarını artırır.
- Herkesin kazanabileceği yollar bulabilme: Kişilerarası problemlere herkesin kazanabileceği çözümler bulabilmek için problemlerin mümkün olduğunca farklı yönlerden düşünülmesi gerekir. Aynı durumu diğer bireylerin nasıl algıladığını, gördüğünü ve yorumladığını öğrenmek de önemlidir.
- Güç kullanmaktan kaçınma: Güç kullanılarak çözülen problemler, kabul edilmek zorunda kalınan geçici çözümlerdir. Güç kullanılarak dayatılan çözümü kabul etmek

zorunda kalan birey, güçsüzlük, çaresizlik, kırgınlık ve öfke gibi olumsuz duygular hisseder.

- Duyguları dikkate alma: Problem çözme becerilerine sahip olan kişiler kendi duygularını tanımlayıp, başarıyla yönetebilir ve bu güçleri bilinçli olarak problem çözme sürecinde de kullanabilirler.

Araştırmalar problemleri etkili bir şekilde çözen ve kendisini yeterli olarak algılayan bireylerin bağımsız ve yaratıcı düşündüklerini, kişilerarası ilişkilerde atılgan oldukları ve olumlu benlik imajına sahip olduklarını, akademik açıdan ise uygun çalışma yöntemleri gösterdiklerini bulmuşlardır (Sahin, Sahin ve Heppner, 1993; Dow ve Mayer, 2004).

Kişiler arası problem çözme becerisinin temelleri, yaşamın erken yıllarında oluşur. Kendi problemlerini çözmeleri için fırsatlar sağlanan çocukların gözlem ve karşılaştırma yapma, bilgilerini düzenleme, olayları değerlendirme gibi bilişsel yeteneklerinin gelişmesinin yanı sıra demokratik davranışları da gelişir (Terzi, 2003). Karşılaştığı problemlere başkasının çözüm bulması yerine kendisinin problemleri çözmesi konusunda desteklenen çocuk problemi çözerken mevcut bilgisini, becerisini, anlayışını ve ihtiyaçlarını da kullanır. Problem çözme, çocukların hem iç hem de dış kaynaklardan nasıl faydalanacağını öğrenmesine yardımcı olur. Bir birey olarak yeteneklerinin, kendine saygı ve kendine güven duygularının gelişmesini hızlandırır. Bu nedenle çocuklar problem çözme faaliyetlerine tamamiyle katılmak için bütün çabasını göstermesi konusunda desteklenmelidir. Problemleri çözme konusunda harekete geçmek için çocukların sorumluluk, cesaret ve kendilerine güven duyması gerekir (Bingham, 2004, s.12).

Çocuklar ilk önce kendi sosyal ilişkilerini aile içerisinde yapılandırırlar ve daha sonra diğer ilişkilerini ise buna göre oluşturur (Hortaçsu, 2003, s.73). Çocukların yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde diğer insanlarla sağlıklı ilişkiler kurabilmesi anne babaların tutumları ve davranışlarına bağlıdır (Arı ve Seçer, 2003). Bu nedenle anne babalar çocukların özellikle diğer bireylerle uyumlu ilişkiler kurmalarını sağlamak için kişilerarası problem çözme becerilerini geliştirecek etkili yollar bulmaya çalışmalıdırlar (Spence, 2003).

Ebeveynlerin çocukların problem çözme becerilerini desteklemek için neler yapabilecekleri hakkında farklı görüşler ortaya konulmuştur. İlk olarak 1965’de Haim Ginott’ın “Anne-Baba ve Çocuk Arasında” adlı kitabında olumlu ebeveynliği önererek ilgi uyandırmış ve olumlu çocuk yetiştirmeye dikkat çekmiştir. Ginot’un modeli çocuklara neyi

yapmamasını söylemek (örn. koşma) yerine ebeveynlerin çocuklara ne yapmalarını (Örn. yürü) istediklerini söylemeleri gerektiğini vurgulamıştır. Daha sonra 1970 yılında Gordon Etkili Ana-babalık Eğitimi adlı kitabı ile ana-babaların çocuklarla iletişim kurarken aktif dinlemeyi ve “sen iletileri” yerine “ben iletileri” kullanarak etkili ana-babalığı öğrenebileceklerini ileri sürmüştür (Shure, 1996, s.7). “Etkili Ana Baba Eğitimi”nde önerilen yöntemler ve beceriler ile ebeveynler, çocukları ile aralarındaki iletişim kanalını çift yönlü açık tutmayı başarabilir ve çatışmaların çözümü için kaybeden yok yaklaşımını kullanarak ilişkilerini güçlendirebilirler. Bu sayede ana babalar, çocuklarını kendi sorunlarına kendi çözümlerini bulmalarının sorumluluğunu kabul etmeleri için cesaretlendirebilirler (Gordon, 1999, s. 4-8).

Mountrose (2000) ise anne babaların çocuklarıyla derin bir iletişime geçebilecekleri ve ortaya problemleri çözmeyi sağlayacak beş aşamadan oluşan bir model geliştirmiştir. Bu aşamalar şu şekildedir:

1. Problem: Çocuğun probleminin tanımlanması gerekir.
2. Duygular: Problemlle ilgili çocuğun ne hissettiğini öğrenmek gerekir.
3. Olumsuz İnanç: Çocukta probleme neden olan sorunun temelindeki inanç ve düşünce sürecinin keşfedilmesi gerekir.
4. Olumlu İnanç: Akıl yürütme sayesinde çocuğun daha iyi ve geliştirici inanca sahip olmasını sağlamak gerekir.
5. Geleceği Zihinde Canlandırma: Çocuğun yeni düşünce yapısına göre geleceği zihinde canlandırmasına yardımcı olmak gerekir.

Kişilerarası problemlerin erken dönemlerde başlaması, problemleri etkili bir şekilde çözüp olumlu sonuçlara gidebilmek için problem çözme eğitiminin de erken başlamasını gerekir (Mayeux ve Cillessen, 2003). Yapılan araştırmalarda kişilerarası problem çözme becerilerinin 4 yaşından başlayarak ve yetişkinlik boyunca devam eden eğitimsel düzenlemelerle bütünleştirilerek geliştirilebileceği belirtilmiştir (Erwin, 1994; Spence, 2003; Anliak, 2004). Bu nedenle okul öncesi dönemdeki çocukların kişilerarası problem çözme becerilerini desteklemek amacıyla çeşitli programlar geliştirilmiştir.

Çocukların Problem Çözme Becerisini Desteklemek Amacıyla Geliştirilen Programlar

1974'den günümüze, çocuklara problem çözme becerilerini öğretmek ve çocukların var olan davranış sorunlarını azaltmak amacıyla geliştirilen erken müdahale programları şu şekildedir:

PALS: Sosyal Becerileri Dil ve İletişim Becerileriyle Destekleme Programı

Vaughn, Ridley ve Levine tarafından 1984 yılında geliştirilen PALS programının amacı, diğer bireylerle başarılı bir şekilde etkileşim kurmak için çocuklara kişilerarası problem çözme sürecini öğretmektir. Program dil yapıları, empati, hedef tanımlama, alternatifler üretme, sonuçları değerlendirme, ipuçlarını fark etme ve tekrarlama unsurlarını içerir. Programın birinci unsuru olan dil yapılarında problem çözme sürecini anlamayı ve uygulamayı sağlamak için gerekli olan dil öğretilir. Empati unsurunda çocukların kendi duygularını, başkalarının duygularını ve başkalarının yerine kendini koyma vurgulanır. Hedefleri tanımlamada problemleri çözmek için problemin nasıl tanımlanacağı gösterilir. Alternatifler üretmede problem durumlarında kullanılabilecek çeşitli stratejiler öğretilir. Sonuçları değerlendirme unsurunda problem durumlarını çözmek için kullanılacak alternatif çözümlerin muhtemel sonuçlarını tahmin etme sunulur. İpuçlarını fark etmede problem durumlarında seçilen çözümün başarısını etkileyen faktörlerin farkına varılır. Tekrarlamada ise çocuklar problemi çözmek için seçilen çözüm yolunu rol oynama yoluyla canlandırırlar (Vaughn, Ridley ve Bullock, 1984).

Her ders bir beceriye model olan ve o beceriyi öğreten kuklalardan oluşur. Öğretmen kuklanın davranışları hakkında sorular sorar. Öğrenciler rol oynama yöntemiyle bir problem durumunu canlandırır ve öğretilen becerileri uygularlar. Eğitim her gün 20 dakika, haftada 5 gün olmak üzere toplam 10 hafta uygulanmakta olup 50 kişilerarası problem çözme eğitim bölümünden oluşur (Joseph ve Strain, 2003).

Ben Sorun Çözebilirim Programı

İlk olarak Spivack ve Shure tarafından 1974 yılında yayınlanmış ve 1992 yılında Shure tarafından gözden geçirilmiştir. Ben Sorun Çözebilirim yaklaşımının üç temel amacı vardır (Shure, 2001):

1. Çocukların akranlarıyla ve yetişkinlerle olan kişisel problemlerini çözmelerine yardım ederek, onlara nasıl düşünüleceğini ve nasıl düşünülmeyeceğini öğretmek,

2. Sonraki dönemlerde şiddet, ergen hamileliği, madde kötüye kullanım bozukluğu ve sosyal geri çekilme gibi daha ciddi sorunlara yol açabileceği tahmin edilen saldırganlık, sabırsızlık, öfkeyle başa çıkma ve yalnızlık gibi yüksek risk davranışlarını önlemek ve azaltmak,
3. Öğretmenlere, ailelere ve çocukla ilgilenen diğer kişilere iletişimin problem çözme stillerini uygulamalarına yardım etmektir. Böylece çocuklar onların nasıl davrandığını ve nasıl düşündüğünü ilişkilendirebilirler.

Ben Sorun Çözebilirim olarak adlandırılan müdahaleler, 4-12 yaş çocukları için tasarlanmıştır. Farklı yaşlardaki bütün çocuklar için vurgulanan nokta çocuklara günlük yaşamlarındaki problemlerle başa çıkmasına rehberlik edebilecek, problem çözmede düşünme stili geliştirmeye yardımcı olmak amacıyla onlara nasıl düşüneceğini ve nasıl düşünmeyeceğini öğretmektir (Shure, 2001).

Temel BSC becerileri aşağıdaki düşünme çeşitlerini içerecek şekilde düzenlenir (Spivak vd. aktaran Mcguire, 2001).

- a) Alternatif Düşünme: Problem çözümünde kullanabilecek farklı çözümler üretme yeteneğidir.
- b) Araç-Amaç Düşünme: Bir hedefe doğru adım adım hareket etmek için kavramsallaştırma ve uyum sağlama yeteneğidir.
- c) Sonuçsal Düşünme: Bir kişilerarası davranışa uygulanan sonuçları bireyin kendi zihninde üretme yeteneğidir.
- d) Neden- Sonuç Düşünme: Neden olunan bir olayın sonucuyla bağlantı kurma yeteneğidir.
- e) Bakış Açısı Alma: Kişilerarası olayları diğerlerinin bakış açısından da görme yeteneğidir.

Okul öncesi çocuklar için Ben Sorun Çözebilirim programının içeriği problem çözmeye hazırlayıcı beceriler ve problem çözme becerilerinden oluşur. Problem çözmeye hazırlayıcı beceriler; problem çözme sözcüklerini öğrenme, çocuğun kendisinin ve diğerlerinin duygularını tanımlama, diğer insanların bakış açısını düşünme, sebep ve sonucu öğrenmedir. Problem çözme becerileri ise; birden fazla çözüm yolu düşünme, sonuçlar hakkında düşünme ve hangi çözümün seçileceğine karar vermedir (Shure, 2000, s.2). Bu içeriğe uygun olarak Ben Sorun Çözebilirim (BSC) dil ve düşünmenin üç düzeyi etrafındaki bir dizi oyun ve diyaloglardan oluşur.

Birinci düzey, çocuklara sonraki düzenlenmiş tartışmalara yardım edebilecek problem çözme kelimelerini öğreten oyun ve diyaloglardan oluşur. Örneğin *aynı* ve *farklı* kelimeleri çocuklara vurmanın ve tekmelemenin *aynı* olduğunu çünkü ikisinin de insanları incitmenin bir yolu olduğunu düşünmelerine yardım eder. Daha sonra çocuktan bundan *farklı* bir şey düşünmesi istenir. Çocuklarla *önce* ve *sonra* kelimeleri de “Dişlerini yataktan kalktıktan *önce* mi *sonra* mı fırçalıyorsun?” gibi sorularla tanıştırılabilir (Shure, 2001).

İkinci düzey, insanların nasıl hissettiğini tanımlayan kelimeleri içerir. Okul öncesinde bu kelimeler *mutlu*, *üzgün*, *korkmuş* ve *kızgın* gibi kelimelerin yanı sıra çocuklar hazır olduğu için *umudu kırılmış*, *hayal kırıklığına uğramış*, *endişeli* ve *rahatlamış* gibi kelimeleri de içerir. Bu kelimeleri anlamaları için, çocuklara farklı insanların farklı şekillerde duyguları hissettiği ve duyguların değiştiği dinleme, izleme ve anlamadıkları yerde soru sorma yoluyla öğretilir (Shure, 2001).

Üçüncü düzey, bir davranışın sonuçları ve bir problemin öğrenilen çözümleri olan son problem çözme yeteneklerini içerir. Örneğin, çocuklara üzerinde kaydıraktan inmeyi bekleyen bir çocuk ve aşağıda kaydırağa binmek isteyen bir çocuk olan resim gösterilebilir. Çocuklardan, yukarıdaki kız çocuğun kaydıraktan inebileceği, aşağıdaki erkek çocuğun da kaydırağa binebileceği pek çok *farklı* yol düşünmeleri istenir. Hiçbir çözüm yolu üzerinde yargılama yapılmaz. –dır/değildir ve belki/olabilir sözcükleri de oyunda oynanır. Çocuklar için gelecek basamak, gelecekte neler olabileceğine göre bir çözümün iyi olan ya da iyi olmayan bir fikir olup olmadığını değerlendirmektir (Shure, 2001).

Resmi günlük plana ek olarak öğretmenlere gerçek problemler ortaya çıktığı zaman gün içinde problem çözme yaklaşımını kullanmaları öğretilir. Oyunağını paylaşmadığı için çocuğu oyun dışına göndermek ya da çocukların birlikte oynamalarını önermek yerine, çocukların bu konuda ne yapabilecekleri hakkında düşünme süreci başlatılır. ‘Sen oyuncuğu zorla aldığında, Ayşe’nin nasıl hissedeceğini düşünüyorsun?’ ‘Sen bunu yaptığında bir dahaki sefer ne olacak?’ ‘Bunu yaptığında sen ne hissediyorsun?’ gibi sorular sorulur. Problemler hoşnutsuzluk veya kızgınlıkla sonlanmak yerine, çocuklar kendi çözümleriyle hoşnut olurlar ve başka bir şey söylemeye gerek kalmaz (Shure, 2001).

Ben Sorun Çözebilirim Programı’ndaki beceriler; oyunlar, hikâyeler, kuklalar ve rol oynama yoluyla öğretilir. Bu becerilerin kullanımına gerçek hayattaki problemler rehberlik

eder. Fikirler diğer bilişsel becerilerle bütünleştirilir. Program aile katılımını da içerir (Shure, 2000, s.2).

Okul öncesinde görev yapan öğretmenler programın normal günlük planları süresince hikâye saati veya çocukların grup halinde beraber oynadıkları herhangi bir saatte uygulayabilir. Bu anlayışın çocukların düşünme stillerinin bir parçası haline gelmesi için günlük en az 20 dakika bu etkinliklerin yürütülmesi gerekir. Dersler her çocuğun maksimum katılımına izin verici şekilde küçük gruplar halinde yürütülmesi önemlidir.

Ben Sorun Çözebilirim Programının çocuklar ve öğretmenler için pek çok yararı vardır. Bunlar aşağıdaki tabloda belirtilmiştir (Shure, 2000, s.2).

Tablo 1. Ben Sorun Çözebilirim Programının Yararları

Çocuklar için yararları;	Öğretmenler için yararları;
✓ Çocuklar için eğlencelidir. ✓ Kendine güveni sağlar ✓ Dinleme becerilerigeliştirir. ✓ Alternatif çözümlerin üretimini destekler. ✓ Yeni problemlerle başa çıkmayı sağlar. ✓ Öğrenilen beceriler diğer durumlara da uygulanabilir. ✓ Koruma ve paylaşma hassasiyetini artırır. ✓ Bağımsızlığı artırır. ✓ Bekleme becerisini artırır. ✓ Kızgınlıkla başa çıkma becerisini artırır. ✓ Dürtüselliği azaltır. ✓ Sosyal geri çekilmeyi azaltır.	✓ Öğretim programının diğer hedeflerini güçlendirir. ✓ Daha pozitif sınıf ortamı oluşturur. ✓ Çatışmalarla başa çıkmak için harcanan zamanı azaltır. ✓ Öğretmenlerin kendi problem çözme becerilerini artırır.

İnanılmaz Yıllar Çocuk Eğitim Programı (Dinozor Okullar)

İnanılmaz Yıllar Profesör Carolyn Webster-Stratton tarafından 1990 yılında geliştirilen 3-10 yaşlarındaki çocukların sosyal yetkinliğini geliştirmek, saldırganlık ve ilgili davranış sorunlarını önlemek, azaltmak ve tedavi etmek için tasarlanmış kapsamlı bir programdır. Program davranış problemleri olan çocukların gelişimindeki risk ve koruyucu faktörler göz önünde bulundurularak aile eğitimi, öğretmen eğitimi ve çocuk eğitimini içerir (Webster-Stratton, 2001).

Davranış sorunları olan çocukların tedavisi için program, 18 ila 22 hafta boyunca haftada bir 2 saatlik oturum halinde ve 5-6 çocuktan oluşan grupta uygulanır (Webster-Stratton, 2001). Bu program ruh sağlığı ile ilgili alandaki terapist ya da davranış sorunları olan çocukların tedavisinde deneyime sahip erken çocukluk uzmanları tarafından uygulanabilir. Terapistler içerik ve tedavi programının yöntemleri hakkında kapsamlı eğitim alırlar. Uzmanlar her oturumun içeriğini, hedeflerini, videokasetlerin gösterilmesini ve küçük grup etkinliklerini açıklayan kapsamlı kılavuzlar kullanırlar. Tedavinin içeriği oturum protokolleri ve terapistler tarafından doldurulan birim kontrol listelerinin yanı sıra danışman ve akran videokaset incelemeleri ile takip edilir (Webster-Stratton ve Reid, 2003).

Program haftada birkaç kez 15- 20 dakika olmak üzere küçük grup uygulama faaliyetleriyle sınıf ortamında uygulanabilir. Öğretmen yetiştirme serisinin altıncı bölümünde bir önleme programı olarak bu programın sınıf ortamında nasıl kullanılabileceği öğretmenlere gösterilir (Webster-Stratton, 2001).

Aile eğitimi, 250 videoyu ve grup tartışmalarını içeren haftalık iki saat uygulanmak üzere 12 hafta devam eden bir programdır. Program ailelere etkileşimli oyun ve pekiştirmeyi, ara verme ve görmezden gelme gibi şiddet içermeyen disiplin tekniklerini, problem çözme stratejilerini öğretir. Aile yaşamında anne babanın çocukla etkileşimini içeren kısa videolar çocuk yetiştirme biçimlerini gösterir. Grup lideri bu videoları grup tartışmalarını ve problem çözmeyi kolaylaştırmak amacıyla kullanır. 10- 14 katılımcıdan oluşan gruptaki bireyler çocuk yetiştirme biçimlerini tartışır ve öğrendikleri yeni becerileri rol oynama teknikleriyle grup içinde canlandırarak ve kendi ev ortamında kullanarak denerler (Webster-Stratton, 2001).

Öğretmen eğitiminde aile eğitim programına benzer şekilde işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi kullanılır. Öğretmenlere 28 çocuk ve bir öğretmenden oluşan bir sınıftaki öğretmenin çocuklarla etkileşimini gösteren kısa videolar gösterilir. 15-25 öğretmenden oluşan bir grup bir araya gelerek izledikleri videoda geçen hikâyeleri tartışır (Webster-Stratton, 2000).

Çocuk eğitim programı, çocukları farklı durumlarda pozitif sosyal becerileri kullanmak, tartışmak, varsayımsal durumlara uygulamak ve denemek için cesaretlendiren bir başa çıkma modeline dayanır. Video kayıtları eğitim araçlarından birisidir. Her oturumda çocuklar farklı yollarla stresli bir durumla başa çıkan çocukların kısa hikâyelerinin olduğu

10-12 video izlerler. Çocuklar hikâyeleri tartışır ve sık sık karşılaştıkları durumlarla başa çıkmak ve çeşitli kabul edilebilir çözümleri uygulamak için işbirliği yaparlar. Çocuklara uygun kuklalar her bölümde kullanılır. Bu kuklalar grup üyesi olarak oturuma katılır ve rol oynama durumlarında ve problem çözmede çocuklara yardım sağlar. Aynı zamanda ipucu kartları, renkli kitaplar, karikatürleri olan kitaplar, jetonlar, çıkartmalar ve ödüller öğrenmeyi artırmak için kullanılır. Anahtar kavramları uygulamak için ev ödevi gönderilir ve tamamlandığında aileler tarafından imzalanır (Webster-Stratton, Reid ve Hammond, 2001).

PATHS: Alternatif Düşünme Becerilerini Destekleme Programı

Alternatif Düşünme Stratejilerini Destekleme Programı Kusche ve Greenberg tarafından 1994 yılında kendi sınıflarında öğretmenler tarafından kullanılmak üzere tasarlanmış bir sosyo-duygusal öğrenme programıdır. Program sınıf iklimini artırmak, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek, şiddet, saldırganlık ve diğer davranış problemlerini önlemek ve sosyal ve duygusal yetkinliği desteklemek amacıyla hazırlanan 30-45 dersten oluşur (Joseph ve Strain, 2003). Okul öncesi (3-5 yaş) ve ilköğretim (6-11 yaş) çağındaki çocuklar için iki farklı gruba uygulanmak üzere geliştirilmiştir (Ocak ve Arda, 2011).

Program günde 20-30 dakika, haftada en az iki ya da daha fazla kez öğretilecek şekilde tasarlanmıştır. Sistemik, gelişimsel temelli dersler, malzeme ve yönergeler; duygusal okuryazarlık, kendini kontrol, sosyal yeterlik, olumlu akran ilişkileri ve kişilerarası problem çözme becerilerini kolaylaştırmayı sağlar. Bu gelişimsel becerileri desteklemek temel hedefi olmakla birlikte davranışsal ve duygusal sorunları önlemek ve azaltmakta diğer hedefleri arasındadır (PATHS Curriculum, 2015).

Program çocukların birçok duyguyu tanımlamaları, nefes alma teknikleriyle kendini rahatlatmaları ve 11 basamaklı bir model kullanarak kişilerarası problem çözerken başkalarının bakış açısını almalarını deneyimleme fırsatı sunar. Öğrencilere ders ötesinde bu yetkinliklerin uygulanması için sistemik fırsatlar sağlar. Eğitim stratejileri gün içerisinde ortaya çıkan problemlerin çözümü için sınıf toplantılarını içerir (Joseph ve Strain, 2003).

Al'un Arkadaşları: Çocukların Sağlıklı Seçimler Yapması Programı

Geller tarafından 1999 yılında geliştirilen Çocukların Sağlıklı Seçimler Yapması Programı, 3-8 yaş çocukların sosyal-duygusal becerileri, öz-denetimleri, problem çözme yetenekleri ve sağlıklı karar vermelerini geliştiren, bir madde kullanımı ve şiddeti önleme programıdır. Müdahale iki ana bileşenden oluşur (a) öğretmen eğitimi oturumları ve (b) eğitilmiş öğretmenler tarafından uygulanan okul öncesi programı. Öğretmen eğitimi oturumu madde bağımlılığı ve şiddetin çocuk gelişimi üzerindeki etkileri konularında bilgi arttırma, çocukların problem çözme, iletişim, karar verme ve prososyal davranış becerilerini geliştirme ve sınıfta kullanılmak üzere önleme stratejilerini tanıtmaya üzerinde odaklanır. Al'un Arkadaşları küçük çocuklar için özel bir madde bağımlılığı ve kullanımını, şiddeti önleme stratejilerini tanıtan 43 dersten oluşan bir programdır. Derslerde sağlığı teşvik etme anlayışı ve olumlu sosyal yaşam becerileri iletmek için oyunlar, yaratıcı oyun, kukla, çocuk kitapları, renkli fotoğraf ve orijinal şarkı kullanılır. Öğretmen 20 dakikalık dersler boyunca, gün içinde doğal olarak meydana gelen durumlarda pekiştirilen anahtar kavramları çocuklara tanıtır (Geller'den aktaran Joseph ve Strain, 2003).

Eğitimli sınıf öğretmeni haftada iki kez 10 ila 15 dakikalık dersler sunar. Orijinal el kukla, Al, programın merkezinde yer alır ve olumlu bir rol model olarak hizmet verir. Al isimli kuklaya ek olarak Ty ve Keisha adında kukla arkadaşları vardır. Dersler, yaratıcı oyun, beyin fırtınası, özgün müzik ve hareketi içeren öğretim araçları aracılığıyla çocukların sosyal-duygusal yetkinlik ve yaşam becerilerini geliştirir. Modelleme ve gün boyunca kavramları pekiştirerek, öğretmen çocuklara becerilerini genellemelerini sağlayan sevecen ve destekleyici bir ortam yaratır (Al's Pals, 2015).

Eğlenceli dersler, çekici kuklalar, özgün müzik ve etkili öğretim yaklaşımları sayesinde, Al'un Arkadaşları Programı:

- Disiplin ihtiyacını azaltarak eğitimcilere yaratıcı öğretim için daha fazla zaman verir ve küçük çocukların kendi duygu ve davranışlarını düzenlemesine yardımcı olur.
- Sevecenlik, işbirliği, saygı ve sorumluluğa dayalı sınıf ortamları oluşturur ve bu ortamı korur.
- Çatışma çözme ve barışçıl problem çözme öğretir.
- Farklılıkları anlamayı ve olumlu sosyal ilişkileri teşvik eder.

- Zorba davranışları ele alır ve önler
- Alkol, tütün ve diğer ilaçların zararları hakkında net mesajlar aktarır
- Çocukların sağlıklı seçimler yapması ve hayatın güçlükleri ile başa çıkması için, yeteneklerini geliştirir (Al's Pals, 2015).

Al'un Arkadaşları programı aileyi de eğitime dahil eder. Al isimli ana kukla rol modeli tarafından yazılan mektuplar, çocuklarının öğreniyor olduğu yaşam becerileri hakkında aileleri bilgilendirmek ve ebeveynlerin çocukların bu becerileri uygulamalarına ve korumalarına yardım etmek için kullanabilecekleri öneriler eve düzenli olarak gönderilir. Program ayrıca okulda kaydedilen olumlu davranışları tanımak için çocuklar tarafından eve götürülen mesajları da içerir (Al's Pals, 2015).

Çocukların Kişilerarası Problem Çözme Becerilerinin Geliştirilmesi

Yetenekleri, ilgileri, ihtiyaçları birbirinden farklı pek çok çocuğu bir araya getiren; çocukların büyüme ve gelişmesi için birçok materyal sağlayan ve çok amaçlı bir program sunan okul çevresi problemleri tanıma, seçme ve çözme bakımından önemli bir yerdir (Bingham, 2004, s.13). Etkili bir eğitimde, okul öğrencilerin akademik becerilerine odaklanmanın yanı sıra aynı zamanda sosyal duygusal ve davranışsal düzenlemelere de önem vermelidir. Bu amaçla eğitimciler ve yöneticiler çocukların etkili bir şekilde sosyal ilişkiler geliştirmesi, kendisinin ve başkalarının duygularını anlaması ve bu duygularla başa çıkması, yaratıcı bir şekilde problem çözmesi gibi önemli misyonlara sahip olmalıdır. Eğitimsel bağlamda bu koşulları artırmak için okullar, okul öncesi eğitimden lise dönemine kadar çocukların sosyal duygusal yeterliğini ve akademik öğrenmelerini güçlendiren önleme programlarını desteklemelidirler (Greenberg vd. 2003). Öğretmenler çocukların başkalarıyla etkili bir şekilde iletişim kurma, başkalarının isteklerine saygı gösterme ve başkalarıyla iyi geçinme gibi birtakım sosyal duygusal becerileri öğretmelidirler. Çocukların stresle başa çıkma davranışlarına rehberlik etmenin yanı sıra duygu ve isteklerini düzenleme ve kontrol etme, alternatif çözüm üretme, problemlerin sonuçlarını değerlendirme ve her iki tarafı da mutlu edecek şekilde saygılı ve nazik davranma gibi becerileri geliştirilmelerini desteklemelidirler (Elias, 2006, s.4-5).

Kişilerarası problem çözme becerileri başkalarının isteklerini ve hissettiklerini anlama, duyguları ifade etme, sabırlı ve nazik olma, davranışları sosyal duruma göre ayarlama,

arkadaş ilişkilerini başlatma ve sürdürmeyi içermelidir. Bu belirli becerileri geliştirmek için okul öncesi öğretmenleri farklı stratejiler kullanabilirler (Han ve Kemple, 2006). Öğretmenlerin kullanabilecekleri stratejiler şu şekilde sıralanabilir (Gülay ve Akman, 2009, s.127; Dilber ve Ersoy, 2015)

- Öğretmenler, çocuk merkezli, gelişime uygun etkinliklerle çocukların problem çözme becerilerini destekleyerek onlara rehberlik etmelidirler.
- Okul öncesi dönemdeki çocuklara problem çözme becerilerinin öğretilmesinin en etkili yolu bu becerileri basamaklara ayırmaktır. Çocukların bu becerileri öğrenmesinde yaygın olarak dört temel basamak kullanılır. Bu basamakların çocuklar tarafından tanımlanması ve takip edilmesi gerekir. Basamaklar şu şekildedir:
 - Problemim nedir?: Problem çözmede ilk olarak çocukların duygularına dikkat çekilmelidir. Çocuklar olumsuz bir duygu yaşadıklarında, bu durum çocukların problemleri olduğuna dair ipucu verir. Çocuklar problemleri olduğunu fark ettikten sonra, problemi tanımlamaya ihtiyaç duyarlar. Bu nedenle çocuklara duygularını ifade etmeyi öğretme çocukların problem çözme becerilerini kazanması için ilk koşuldur.
 - Çözümler nelerdir? : Saldırgan ve sosyal olmayan davranışlar sergileyen çocuklar problemlere daha az alternatif cevaplar ürettikleri için, özellikle bu çocukların problemlere pek çok alternatif çözüm bulmaları önemlidir. Bu çocukların problem durumlarında kullanabilecekleri prososyal çözümler olmasına rağmen, onlar için genellikle alternatif çözüm yolu saldırganlıktır. Bu nedenle çocuklara problemlere bağımsız bir şekilde alternatif çözüm yolları bulmaları öğretilmelidir. Hiçbir çözüm evrensel olarak geçerli değildir, burada önemli olan çocuklara pek çok farklı çözüm yolu bulmayı öğretmektir. Bu süreçte çocuklarla etkileşimde kuklalar ve resimli kartlar kullanılabilir. Örneğin; Bir kukla öğretmene ve sınıfa kardeşinin nasıl sinirli hale geldiğini ve oyuncağı almak için kardeşine nasıl vurduğunu açıklayabilir. Ardından öğretmen kukladan başka bir çözüm yolu düşünmesini ister. Daha sonra bir çocuk oyuncakla oynarken siz de oyuncakla oynamak istediğinizde ne yapabilirsiniz? diye sorularak sınıfta durum tartışılabilir
 - Bundan sonra ne olur? : Çocuklar problemlere pek çok alternatif çözüm yolu üretmeyi denedikten sonra, sonuçları değerlendirmeye başlayabilirler. Çocuklar

kararlarının iyi ya da kötü olduğunu belirleyebilmek için ise rehberliğe ihtiyaç duyarlar. Bunun için çocuklara “Bu çözüm bedenimiz ve duygularımız için güvenilir mi?”, “Adil mi?” ve “Bu çözüm yolunda insanlar kendilerini nasıl hisseder?” gibi sorular sorulmalıdır. Bunun yanı sıra bu beceriler çocuklara rol oynama tekniği kullanılarak da kazandırılabilir.

- Denemek: Bu basamakta çocuklara ürettikleri çözümlerden en iyi olanını davranışa dönüştürmeleri öğretilir. Aynı zamanda karar verdikleri çözüm, işe yaramadığı zaman ne yapacakları da öğretilir. Bir çözüm işe yaramadığında, bulduğu diğer çözüm yolunu kullanabileceği çocuğa fark ettirilir.
- Öğretmenler etkili problem çözme ortamı oluşturmalıdır. Çünkü çocukların problem çözme yeteneklerini geliştirmek için değişik yaşantılar gerekir. Keşfetme, yapma ve değerlendirme imkânları bu yaşantılarda ortaya çıkar.
- Küçük çocuklar problem çözme basamaklarını hatırlamak için öğretmenin desteğine ihtiyaç duyacaklardır. Öğretmenler bu gibi durumlarda öğrencilerine doğrudan doğruya yardım sağlamalı ve yersiz cesaretsizliklerini önlemelidirler. Rastlantıya bırakılan çözüm çabaları çocukların gelişmelerini sağlamak yerine onları tehlikeye düşürür. Etkinlikler sürecinde bu becerileri kullanmalarına için çocuklara görsel, sözel ve fiziksel destekler verilebilir.
- Çocuk karşılaştığı her problemi önceden bilmesinin ve hemen çözmesinin kendisinden beklenilmediğini bilmek ihtiyacındadır. Ancak böyle bir durumda çocuk durumu sağlıklı bir şekilde değerlendirebilir, ihtiyaç duyduğunda yardım ister ve karşılaştığı problemlerin üstesinden gelmede mesafeler alabilir. Kendine güvenen çocuk problemlerden kaçmak yerine bu problemleri doğrudan doğruya karşılayabilir. Bu nedenle öğretmenler çocuğu problem çözme konusunda cesaretlendirmelidirler.
- Çocuklara yeteneklerine inanıldığı söylenerek problem çözme konusunda teşvik edilmelidirler.
- Öğretmenler çocukların kendi aralarında yaşadıkları sorunları çözmeleri için onlara ne yapmaları gerektiğini söylemek yerine sorunlarını birlikte çözmeleri için cesaretlendirmeli ve yönlendirmelidirler.

Öğretmenlerin desteklemesiyle problem çözme deneyimleri kazanan çocuklar karar verme, empati kurma, anlaşmazlıkların üstesinden gelme ve başkalarıyla nasıl etkileşim kuracaklarını öğrenme gibi sosyal yetkinliğin gelişimi için gerekli olan önemli sosyal becerileri öğrenirler (Chen, 2003; Denham, 2005). Killen ve Turiel (1991) yaptıkları araştırmada çocukların problemlerini öğretmenlerin müdahalesi olmadan çözerken uzlaşma yolunu daha fazla kullandıklarını göstermiştir. Çocukların ortaya çıkan problemleri çözme konusunda öğretmenlerinin müdahalesi uzlaşmayı engeller. Problemlerin yapıcı bir şekilde çözülmesi çocukların uzlaşma, pazarlık yapma ve adalet duygusu gibi ahlaki yargılarının gelişimini destekler ve bu durum ahlak gelişimlerine önemli bir dayanak sağlar (Killen, Rey, Barakkatz ve Wang, 2000).

Ahlak Gelişimi

“Ahlak nedir?” sorusu beraberinde birçok soruyu getiren ve eğitim, psikoloji, sosyoloji, felsefe gibi farklı disiplin alanlarını ilgilendiren çok boyutlu bir konudur (Çiftçi, 2007, s. 170). Tarihsel gelişim süreci içinde ahlak Sokrat, Plato ve Aristo gibi eski Yunan filozofları ve din adamlarınca incelenmiştir (Güngör Aytar, 2011, s. 110).

Filozofların ahlak nedir sorusunu değerlendirme biçimleri üç farklı insan anlayışına dayanır (Çiftçi, 2007, s. 177; Akbaba, 2008, s.168; Aydın, 2013, s.155).

- 1. Doğuştan Günahkârlık:** Bebekler doğduğunda bencillik, saldırganlık, cinsellik gibi eğilimlere sahiptir. Bu dürtüler yaşamın ilk yıllarından itibaren çocuğa kutsal ve dünyevi değerler öğretilerek veya çocuk cezalandırılarak yok edilebilir. Bu yaklaşımın kökeni dinlere dayanmasına rağmen psikanalizde tekrar ortaya çıkar. Ahlaki standartlar, sosyal olmayan dürtülerin bilinçten uzaklaştırılması zorunluluğundan ortaya çıkar. Eğitimin hedefleri de buna uygun olarak bu sosyal olmayan dürtülerin suçluluk duygusu ile bastırılmasını sağlar. Ahlak eğitimindeki başarı negatif dürtülerin ortaya çıkmasını engelleyerek bu dürtülerin kontrolünü sağlar.
- 2. Tabula Rasa Fikri:** Yeni doğmuş bir çocuk sosyal çevresi tarafından biçimlendirilebilen ne iyi ne de kötü bir varlıktır. Çocuk yaşamındaki eğitim ve yaşantıların etkisiyle doğru ya da günahkâr olur. Bu yaklaşım psikoloji içinde özellikle öğrenme teorisyenleri tarafından savunulur. Olgun ahlaki davranış gösterebilmek için hem sosyal olmayan davranışların bastırılması hem de prososyal

davranışlarda bulunulması gerekir. Ahlaki davranış, içinde bulunulan kültürde egemen olan sosyal normlara uymayla eş olarak değerlendirilir.

- 3. Doğuştan Masumiyet:** Yaklaşımına göre çocuk ahlak bakımından ne masumdur ne de ahlaksızdır. Bu yaklaşım insanda kötülüklerin ilk önce toplumun etkisiyle olduğunu kabul eder. Bu nedenle eğitimin amacı çocukta var olan iyi potansiyelin kısıtlanmadan özgür bir biçimde ortaya çıkmasını sağlamaktır. Bilişsel teorisyenlerin anlayışı da bu anlayışa yakındır. Ahlaki olgunluk evrensel adalet ilkelerine uygun olarak bağımsız ahlaki kararlar alabilme yeteneğidir.

Türk Dil Kurumu'nun Güncel Türkçe Sözlüğü'nde bir toplum içinde kişilerin uymak zorunda oldukları davranış biçimleri ve kuralları olarak tanımlanan ahlak bireyin doğru ile yanlış ayırt edebilmesini sağlayan değerler ve ilkeler bütünüdür (Akbaba, 2008, s.166). Bireyin doğru ile yanlış ayırt etmesini sağlayan kuralların kendisi değil, bireyin muhakeme yeteneğidir. İnsanı ahlaki bir varlık yapan muhakeme ve yargılama yetenekleridir (Çiftçi, 2007, s. 172).

Genel olarak ahlak, doğruyu yanlıştan ayırt ederek bu ayrıma göre davranmak, erdemli davranış gösterdiğinde onur duygusunu yaşamak ve insanın haklarını çiğneyen davranışlar için ise suçluluk duymak şeklinde tanımlanabilir (Güngör Aytar, 2011, s. 111).

Bu tanımlardan hareketle ahlaklı bir kişinin cezalandırılma korkusundan bağımsız bir şekilde tamamen içsel bir inançla toplumsal düzeni destekleyici fikirleri olması ve bu yönde davranması gerekir (Shaffer ve Kipp, 2007, s.567).

Kişinin ahlaki inanç ve davranışlarının zaman içinde olgunlaşması ise ahlaki gelişim süreci içinde gerçekleşir (Aypay, 2010, s.142). Ahlak gelişimi, insanların diğer bireylerle kurdukları ilişkilerinde neler yapması gerektiğine dair kurallar, geleneklere dair duygular, düşünceler ve davranışların geliştirilmesini içerir (Santrock, 2014, s.247).

Ahlak kavramına ilişkin tanımlara bakıldığında, bireysel ve toplumsal ahlak kavramları ortaya çıkar. Toplumda bir arada yaşamaya olanak sağlayan kurallara bireyin özgür iradesi ile uyması ve bu şekilde bir bilinç oluşturmaya sürecine bireysel ahlak denir. Bireylerin kendi tercihleri yönündeki ahlaki değer ve davranışlarına göre biçimlenir Toplumsal ahlak ise içinde yaşanılan toplumun üzerinde anlaştığı ve ortak kabulün sağlandığı ahlaki normlar ve ilkelerdir. Bu nedenle bir grubun ahlakı daha çok toplumsal ahlak olarak değerlendirilmelidir (Yıldız, 2014, s.208; Çiftçi, 2007, s. 174-175).

Ahlak, yaşayış biçimi, gelenek ve görenekler ve beğeniler anlamlarında kullanıldığında görecelidir (Çiftçi, 2007, s. 173). Hangi davranış ve düşüncelerin ahlaklı hangilerinin ahlak dışı olduğunun belirlenmesinde içinde yaşanılan toplumun, kültürün, gelenek-görenek gibi toplum tarafından kabul görmüş değerlerin, inançların, birey ve toplumların ortak bilinçlerinin varlığından bahsetmek gerekir (Yıldız, 2014, s.209). Fakat her insanın doğru kabul ettiği değerleri temsil eden hakkaniyet, gerçeği söylemek, mülkiyet hakkı, yaşamın kutsallığı, bireyin onuru gibi bütün toplumlar ve zamanlarda önemli olan kurallar olduklarından ahlak evrenseldir ve mutlak geçerliğe sahiptir (Çiftçi, 2007, s. 173). Toplumdan topluma değişmeyen ahlakın evrensel boyutu tüm insanların dünyada var olan zenginliklerden işbirliği yaparak çatışmaya girmeden yararlanabileceğini gösterir. Ahlakın evrensel boyutu, tüm inşalar için ortak ahlak ilkelerinin olabileceğini gösterirken, toplumsal boyutu ise her toplumun içindeki insanlara kendi değer ve kurallarını aktararak ahlak gelişiminin sağlanabileceğini gösterir. Ahlak gelişiminde bu iki boyutu birbirine tercih etmek yerine ikisinden de yararlanılmalıdır (Akbaba, 2008, s.166).

Gelişim psikolojisinde ahlak ve ahlaklılık konuları içinde çeşitli davranış biçimleri, yetenekler ve niyetler araştırılmaktadır. Ahlak konusundaki farklı araştırma yaklaşımlarında ahlaklılığın tanımına ilişkin ortak olan ve genel olarak çeşitli yaklaşımları temsil eden üç farklı ölçütten söz etmek mümkündür (Çiftçi, 2007, s.176).

1. **Normların içselleştirilmesi:** Bireyin dışsal bir zorlama olmadan normatif gereklilikleri yerine getirmesine ilişkin bir tutum içinde olması (Davranışçı ve Psikoanalitik yaklaşım),
2. **Adalet duyarlılığı:** Sosyal bir yapıdaki ödül ve cezalar veya kaynakların paylaşım ve kullanımına dair kurallar, hak haksızlık ve doğru yanlış hakkındaki adalet bilinç ve duyarlılığı (Bilişsel yaklaşım),
3. **Kendi ihtiyaç ve çıkarlarından vazgeçebilme:** Başkalarının ihtiyaçlarının karşılanması için empati ve sorumluluk hissetme, bir başkasına yardım edildiğinde manevi olarak tatmin olmayı sağlayan duyguların yaşanması durumunu ifade eder. (Sosyal-psikolojik yaklaşım).

Genel olarak ahlak ve ahlak gelişimi konularında çalışan araştırmacıların bireyin ahlaki davranışlarıyla ilgili odaklandıkları üç alan vardır (Çiftçi, 2007, s. 177-178; Öztürk ve Akbaba, 2013, s.124).

1. **Bilişsel Boyut:** Ahlaki düşünce ve yargıların gelişimi ifade eder. Bireylerin etik olan davranışlara ilişkin nasıl düşündükleri ve akıl yürüttükleri ile ilgilidir.
2. **Duygusal Boyut:** Ahlaki duyguların ve değerlerin gelişimini ifade eder. Bireylerin etik meselelerdeki duyguları ile ilgilidir.
3. **Davranışsal Boyut:** Ahlaki davranışların gelişimini ifade eder. Bireylerin var olan ahlaki durumlarda nasıl bir davranış ortaya koyacakları ile ilgilidir.

Ahlakın bu üç yönü farklı kuramcılar tarafından ayrı ele alınmıştır. Biyolojik ve Psikanalitik kuramlar duygular üzerine, bilişsel gelişimsel kuramlar ahlaki düşünce üzerine ve sosyal öğrenme kuramları da ahlaki davranış üzerine odaklanarak çalışmalarını sürdürmüşlerdir (Bee ve Boyd, 2009, s. 669; Berk, 2013b, s.567).

Ahlak Gelişim Kuramları

Psikanalitik Kuramlar

Psikanaliz kuramcıları ahlak gelişiminin temelini duygulara dayandırır. Ahlak gelişimiyle ilgili açıklanmalarında en çok korku, kaygı, utanma ve suçluluk gibi duygular vurgulanır. Bu duygular, bireylerin doğal eğilimlerini vicdanın ihtiyaç ve isteklerine ya da toplumsal değerlere uygun davranışlara dönüştürmeye yardım eden bir güç olarak görülür (Turiel, 2006a, s. 800).

Freud ahlak gelişimini kişilik gelişimi içinde almıştır (Öztürk ve Akaba, 2013, s. 125). Ona göre psikoseksüel gelişim dönemlerinin herhangi birinde olan çocuk bedensel isteklerini doyurma ve toplumun kurallarına uyum sağlama ihtiyacı arasındaki çatışmayı nasıl çözmesi gerektiğiyle karşı karşıya kalmasına rağmen kişiliğin ahlaki yönü olan süperego 4-5 yaşlarında başlayan fallik dönemde gerçekleşir. Başlangıçta annesini yiyecek ve güvenlik ihtiyacını karşıladığı için sevgi objesi olarak gören erkek çocuk şimdi ise annesini istek duyulan cinsel obje olarak görür. Sonuç olarak oedipus kompleksi gelişir ve erkek çocuk annesinin sevgisi için babasını rakip olarak görür. Babası tarafından kastrasyon edileceği korkusu bu durumu etkisiz hale getirir. Böylece çocuk babası ile özdeşim kurar. Bu özdeşim içinde sadece erkek rollerini öğrenmekle kalmaz aynı zamanda babasının ahlaki standartlarını da içselleştirir (Grusec, 2006, s.244). Benzer şekilde kız çocukları da eletra kompleksini çözmek için annesiyle özdeşim kurar ve annesinin ahlaki standartlarını içselleştirir. Ancak Freud kızların erkekler gibi kastrasyon edilme korkusu hissetmedikleri

için erkeklerden daha zayıf süperegö geliştireceklerini iddia etmiştir (Shaffer ve Kipp, 2007, s.569).

Süperegö vicdan ve ego ideali olmak üzere iki bölümden oluşur. Toplumsal gereksinimlere uygunluk olarak tanımlanan vicdan, iyi çocukların yapmayacakları davranışları içerir. Ego ideali ise iyi çocukların yapması gereken davranışlardır. Çocuk vicdanına uygun davranmadığında suçluluk, ego idealine erişemediğinde ise utanç hisseder (Bee ve Boyd, 2009, s. 669-670). Çocuk cezadan kaçınmak ve ödüllendirilmek için anne babasının onaylamadığı düşünce ve davranışları süperegönün bölümlerinden olan vicdana yerleştirerek içselleştirir. Böylece birey kimsenin onu denetlemediği durumlarda da ahlaki kurallara uyar (Geçtan, 1998, s. 47).

Ahlak gelişimiyle ilgili düşünceleri Frued'a benzer olmakla birlikte Erikson ahlak gelişiminde suçluluk ve utanç duyguları kadar gurur duygusunun da önemli olduğunu savunmuştur. Örneğin bir çocuk istediği çikolatayı almamaya karar verdiğinde suçluluk duygusunu önlemenin yanı sıra kendine hakim olduğu için de gurur duyar (Bee ve Boyd, 2009, s. 670).

Freud'un kuramı ahlaki olgunluk için önemli bir basamak olan ahlaki ilkeleri içselleştirmeyi sağlayan etik davranışın önemli bir belirleyicisi olan gurur, suçluluk, utanç gibi ahlaki duyguları ortaya koyduğu için önemlidir. Bugün araştırmacıların büyük çoğunluğu onun kuramını desteklememektedir (Shaffer ve Kipp, 2007, s.569). Örneğin, katı disiplin uygulayan ebeveynlerin sahip olduğu çocuklar sıklıkla yanlış davranışlarda bulunmakta ve suçluluk, pişmanlık, utanç gibi duygularını nadiren ifade etmektedirler (Kochanska, Coy ve Murray, 2001). Diğer taraftan anneleriyle karşılıklı ilişkisi olan çocuklar bir kural çiğnedikleri zaman daha büyük suçluluk hissederler (Kochanska vd. 2005). Erkeklerin kızlardan daha güçlü bir süperegö geliştirdiklerine dair herhangi bir kanıt yoktur. Kochanska vd. (2002) tarafından yapılan araştırmada 3-5 yaşındaki kız çocuklarının kuralları daha çok çiğnedikleri ve bir suç işlediklerini düşündükleri zaman 3-5 yaşındaki erkek çocuklardan daha fazla suçluluk yaşadıkları bulunmuştur. Ayrıca Freud tarafından öne sürülen ahlak gelişimindeki yaşlardan önceki dönemdeki çocuklarda kural bilgisine sahiptirler. 13- 15 aylık gibi erken dönemde olan bebeklerin bazıları iç denetim olmadan bazı yasaklarla başa çıkabilirler (Kochanska, Tjebkes, ve Forman, 1998).

Bilişsel Gelişim Kuramları

Bilişsel yaklaşım, bireylerin toplumda var olan kuralları içselleştirmek yerine ahlaki kuralları bilişsel olarak yapılandırdıklarını ileri sürmektedir. Çocuklar ahlaki değerlendirmelerde bulunurken adalet, dürüstlük ve eşitlik hakkında yapılandırdıkları kavramlara göre karar verirler. Bu kavramlar bilişsel gelişim ve sosyal deneyimler ile birlikte daha yeterli hale gelir. Çocuk bu yeni kavramları elde ettikçe değişmeyen ahlaki basamaklar yoluyla ahlaki konularda olgun bir bakış açısı kazanır ve daha derin bir ahlak anlayışına kavuşur. Çocukların doğru ya da yanlış seçimlerinde karar vermelerini sağlayan ahlaki muhakemelerindeki değişiklik ahlaki gelişimin temelidir. (Shaffer ve Kipp, 2007, s.570; Berk, 2013b, s. 579).

Jean Piaget, Lawrence Kohlberg, Coral Gilligan ve Elliot Turiel de ahlak gelişim kuramlarını bilişsel gelişime dayalı olarak geliştirmişlerdir. (Öztürk ve Akbaba, 2013, s.126). Bu bilim insanları ahlak gelişimlerini evreler şeklinde ele almış olmalarına rağmen bu evreleri birbirlerinden farklı şekillerde açıklamışlardır (Akbaba, 2008, s. 173).

Jean Piaget'in Ahlak Gelişim Kuramı

Piaget çocukların ahlak kurallarını nasıl anladıkları ve bu kurallara nasıl saygı duydukları ile ilgilenmiştir. Bu gelişimsel bulguların toplumdaki etik konuları anlamaya yardım edip etmeyeceğini araştırmıştır. Piaget'ye göre ahlaki toplumsallaşma yetişkin otoritesini kabul etmekle başlar ve çocukların ilişkilerini dengelediği, kuralların yeni anlamlar ifade ettiği karşılıklı ve eşit bir toplumsal ilişki içinde gelişir (Piaget'den aktaran Lapsley, 2006, s.42).

Piaget toplumsal ilişkiler homojen olmadığı için bireyler açısından toplum tarafından düzenlenen ilişkilerin de homojen olmadığını belirtmiştir. Toplumsal ilişkiler içinde var olan baskılayan ilişkiler ve işbirliği ilişkileri arasında ayırım yapmak gerekir. Baskılayan ilişki, çocukta kurallara uyması için bir baskı oluşturur. Bu ilişkilerde bireylere kurallar dışsal bir şekilde dayatıldığı için ilişkideki yaşanan saygı tek yönlüdür. Baskılayan ilişki etik fikirlerin oluşmasında ilk görülen ilişki tipidir. İşbirliği ilişkisi ise karşılıklı saygının olduğu bireyler arası bir ilişkidir. İyi ve kötüyü ayırt ederek buna göre davranma bakış açılarının ve davranışların karşılıklı işbirliği içinde olması şeklinde olur (Piaget'den aktaran Aypay, 2010,s.145).

Piaget ahlaki gelişim kuramını oluştururken ilkökul ve okul öncesi dönemdeki (6-12 yaş) çocuklarla gözlem ve görüşmeler yapmıştır. Çocukları doğal oyun ortamında gözlemlemiş ve onların kural anlayışını tespit etmek için oynadıkları oyunların kurallarıyla ilgili görüşlerini almıştır (Piaget'den aktaran Çiftçi, 2007, s. 179). Oyunlar sırasında çocuklara kuralların nereden geldiği, herkesin uyması gerekip gerekmediği, bu kuralların değiştirilip değiştirilemeyeceğini sormuştur (Shaffer ve Kipp, 2007, s.570). Çocukların ahlaki yargılarını belirlemek için biri yemeğe giderken 15 bardak kıran, diğeri ise dolaptaki reçeli almaya çalışırken bir bardak kıran iki çocuğun öyküsünü anlatmıştır. Çocuklara bu iki çocuktan hangisinin daha yaramaz olduğunu sormuş, bunun nedenini açıklamalarını istemiş ve yaramaz çocuğun nasıl cezalandırılması gerektiğini sormuştur (Berk, 2013b, s. 579). Çocuklarda ahlaki yargı ve ahlaki davranışları çocuğun sosyal kurallara gösterdiği saygı ve çocuğun adalet anlayışı yönünden incelemiştir. Ahlak gelişimiyle ilgili yaptığı çalışmaları bilişsel gelişmeye paralel olarak gerçekleşen ahlak öncesi dönem ve iki ahlaki aşamasından oluşan bir kuramda toplamıştır (Shaffer ve Kipp, 2007, s.570; Aydın, 2013, s.159).

Tablo 2. Piaget'nin Ahlaki Yargı Basamakları

4-5 yaşa kadar	6-8 yaş	9-10 yaştan sonrası
Ahlak öncesi yargılama	Ahlaki gerçekçilik (Heteronom Ahlak)	Ahlaki özerklik (Otonom ahlak)
Kuralların anlaşılmaması	Kurallar otorite tarafından gelmekte ve değiştirilemez	Kurallar insanlar tarafından oluşturulur ve ortak anlaşmayla değiştirilebilir
	Davranışları sonuçlarına göre değerlendirme	Davranışlar niyetlerine göre değerlendirilir.
	Ceza kaçınılmaz ve intikam alıcıdır.	Suçta uygun ceza seçilir

(Piaget, 1932)

- 1. Ahlak Öncesi Dönem:** Piaget'ye göre okul öncesi dönemdeki çocuklar kurallara çok az ilgi duyarlar. Dört yaşına kadar çocuğun davranışlarında motor kurallar vardır. Konuşma öncesi motor zeka ve kısmen bağımsız bir şekilde kurulan sosyal temaslar sayesinde oluşan bu kurallar zorunlu olmayıp herhangi bir sorumluluk meydana getirmezler. Çocuğun oynadığı oyuna ilişkin kendi geliştirdiği ritüelleridir. Bu dönemdeki çocuklar sistematik olarak kazanma niyetiyle bilye oyunlarını oynamazlar.

Bunun yerine kendi kurallarını oluşturmuş gibi görünürler ve oyunun amacının eğlenmek ve sıra almak olduğunu düşünürler (Piaget, 1932, 80; Shaffer ve Kipp, 2007, s.570).

- 2. Ahlaki Gerçekçilik Aşaması (Heteronom Ahlak):** Ahlaki gerçekçilik yetişkin tarafından çocuk üzerinde uygulanan kısıtlamaların sonucudur. Piaget'nin ahlaki ikilemler ve çocukların oyunları ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar, küçük çocukların ahlaki yargılarının yetişkinlere tek taraflı saygı ve yetişkinlerin kuralları tarafından kontrol edildiğini göstermiştir (Piaget, 1932, s. 173; Lapsley, 2006, s.42). Piaget'nin bu durumu açıklamak için kullandığı heteronom terimi başkalarının yasalarına boyun eğmek anlamına gelir (Güngör Aytar, 2008, s. 115).

Bir taraftan anne baba sahip oldukları sosyal güç sayesinde çocuğun kurallara uymadaki ahlaki sorumluluğunu azaltan ahlaki bir bakış açısı sağlar. Diğer taraftan ise çocuğun sahip olduğu benmerkezcilik yetişkinin isteklerini kendi kişisel ve öznel bakış açısına uydurmaya çalışır. Çocuğun isteklerinin yetişkin bakış açısına uydurulması hususunda hissedilen baskı arttıkça öznellik, benmerkezcilik ve gerçekçilik çocuğun ahlaki düşünmesine daha çok etki eder. Ahlaki sorumluluk konusundaki hükümler niyet yerine nesnel sonuç ve fiziksel ölçütlere göre verilir (Piaget, 1932, s. 188; Lapsley, 2006, s.43).

Çocukların anne babaları tarafından konulan kurallara göre davranmasını istenmeye başlandığı itibaren çocuklar kuralları ahlaki bir zorunluluk olarak görmeye başlar (Aypay, 2008, s. 146). 5-9 yaşlarındaki çocuklara göre tek taraflı saygıdan kaynaklanan kurallar kutsal ve dokunulmazdır. Heteronom ahlak evresinde olan çocuk nasıl isterse öyle oynamasına rağmen kuralların peygamber, Tanrı, polis gibi dış otoriterler tarafından belirlenmiş ve değiştirilemez olduğunu düşünür. Çocuk kuralların baskısını hisseder fakat bu kuralları uygulamada görmezden gelir (Çiftçi, 2007, s. 181). Örneğin Piaget'nin yaptığı görüşmelerde yedi yaşındaki bir çocuk bilye oyunundaki kuralların yetişkin ve daha büyük çocuklar anlamında kullandığı büyük kişiler tarafından konulduğu için değiştirilemeyeceğini söylemiştir (Piaget, 1932, s. 52).

Çocuklar davranışları ahlaki açıdan değerlendirirken, davranışın sonucundaki zararın miktarına göre yargıda bulunurlar. Örneğin pek çok 5-9 yaşlarındaki çocuk iyi niyetli

davranış sergilerken 15 bardak kıran John'un, dolaptaki reçeli almaya çalışırken bir bardak kıran Henry'den daha yaramaz olduğunu söylemiştir (Piaget, 1932, s.120-126).

Bu dönemdeki çocuklar doğru ya da yanlışların sabit olduğuna ve başkalarının da doğru ve yanlış kendileri gibi gördüklerini düşünürler (Gander ve Gardiner, 2007, s. 284). Kuralların ihlal edilmesi durumunda otomatik olarak cezalar verilmesi gerektirdiğine ve cezalandırılmanın bir şekilde gerçekleşeceğine inanırlar (Slavin, 2012, s. 58). Cezalandırıcı adalet üstünlüğüne inanan bu çocuklara göre tek gerçek ceza keyfi cezalardır. Bu cezalar işlenen suçla orantısızdır (Piaget, 1932, s.198; Aydın, 2013, s.160).

3. Ahlaki Özerklik Aşaması (Otonom Ahlak): Piaget'ye göre çocuklar yaşça büyüdükçe bilişsel olgunlaşma, deneyim ve akranlarıyla olan etkileşimleri sonucu işbirliğine dayalı ahlakı gelişir. İşbirliği ahlakı gücünü eşitlik ve karşılıklı saygıdan aldığı için akran dayanışması bağlamında eşitlerin oluşturduğu bu ahlak daha dengeli bir adalet anlayışına olanak sağlar (Piaget'den aktaran Aypay, 2010, s. 148). Piaget akran etkileşimini bir çeşit sosyal deneyim olarak görmekte ve akranlarla eşit statüdeki ilişkilerin ahlaki yargılarda bulurken daha çok esnekliğe neden olduğunu belirtmektedir (Shaffer ve Kipp, 2007, s.572). Çocuk akranlarıyla birlikte oyun oynarken oyunun nasıl oynaması gerektiği ya da hangi kurallara uyulması gerektiği ile ilgili çatışmalar yaşar. Çocuk akran grubundaki herkes birbiriyle eşit olduğundan herkesi memnun edecek çözüm bulma konusunda bir baskı hisseder. Diğer çocukların kendisinde farklı bakış açısına sahip olabileceğini kabul eder. Piaget farklı bakış açılarıyla kurulan bu etkileşimin işbirliğine dayalı ahlakı geliştirmede önemli bir unsur olduğunu düşünmüştür (Smith, Cowie ve Blades 2003, s. 259; Aypay, 2010, s. 148). Kişilerarası etkileşimin bir sonucu olarak diğer çocukların görüşlerinin kendisiyle birleşmesiyle herkesin eşit saydığı çözümlere doğru ahlaki muhakeme gelişir. Burada kullanılan otonom terimi kendi yasalarına ve kurallarına uygun davranma anlamını taşır (Akbaba, 2008, s. 175).

Bu evrede kurallar ortak saygıdan kaynaklanır, dışarıdan konulan ve değiştirilmez yasalar olarak görülmez. Bunun tersine çocuklar kuralları anlaşılarak değiştirebileceklerini kavrarlar (Piaget, 1932, s. 89). Örneğin 8-12 yaşındaki bir grup çocuk beysbol oynarken her birine üç atış vermek yerine dört atış hakkı verebilir.

Çocuklar bu anlaşmanın beysbol kurallarını değiştirmediğini ve bu oyunu oynayan diğer bireylerin bu kuralı oyunlarına uygulamayacaklarını bilirler (Bee ve Boyd, 2009, s. 674).

Kuralların ihlal edilmesi durumunda otomatik olarak ceza verilmesi zorunlu değildir. Davranışın niyeti ve ihlal davranış da göz önüne alınır (Senemoğlu, 2005, s.177; Slavin, 2012, s. 58). Çocukların adalet anlayışında keyfi ceza anlayışı ortadan kalkarak karşılıklı ceza anlayışı görülmeye başlar. Karşılıklı ceza anlayışında ceza ile olayın sonucunda oluşan hasar veya kötü davranışla, davranışın sonucunu açıklayan bir mantık ilişkisi vardır Bu cezalar basit bir şekilde eşitlik fikrinden kaynaklanır (Piaget, 1932, 198; Aydın, 2013, s.160).

Piaget'nin ahlaki gelişim kuramıyla ilgili yapılan araştırmalar bu kuramın çocukların ahlaki yargılarındaki değişikliğin genel yönünü doğru olarak ortaya koyduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca pek çok araştırma bilişsel olgunluk, yetişkin denetiminden kurtulma ve akran etkileşimi yoluyla çocukların ahlaki anlayışının desteklendiği görüşünü doğrulamaktadır. Buna rağmen Piaget'nin kuramının pek çok yönü sorgulanmıştır (Berk, 2013b, s.580).

Piaget anlattığı iki hikaye eşit olmayan sonuçlar (15 bardağa karşı bir bardağın kırılması) içerdiği için çocuklar davranıştaki niyetini gözden kaçırmışlardır. Pek çok araştırma metodolojik düzenlemeler yapıldığı zaman 5 yaşa kadar küçük çocukların niyete dayalı yargılama yapabileceklerini göstermiştir (Smith, Cowie ve Blades 2003, s. 260).

Piaget'ye göre heteromomi ahlak dönemindeki çocuklar kuralları kutsal ve değişilemez olarak düşünürler. Elliot Turiel gerçek yaşamda iki çeşit kurallarla karşılaştığını söylemiştir. Bu kurallar şu şekildedir. Başkalarının haklarına zarar veren ahlaki kurallar ve toplum tarafından kabul edilen belirli sosyal durumlara uygulanan toplumsal kurallar. Çocuklar bu iki çeşit kurallara eşit şekilde davranmazlar (Turiel'den aktaran Shaffer ve Kipp, 2007, s.572). Yau ve Smetana (2003) yaptıkları araştırmada 2,5 -3 yaşındaki çocukların çalmak, vurmak ve paylaşmayı reddetmek gibi daha ciddi olan ahlaki ihlallerin sınıfta bir şeyler yemek ve oyuncak isterken lütfen dememek gibi toplumsal kurallardan daha çok cezayı hak ettiğini düşündüklerini bulmuşlardır.

Piaget'nin görüşlerinin aksine çocukların otoriteye ilişkin anlayışları üzerinde yapılan araştırmalara göre çocukların yetişkinlere sorgulamadan tek taraflı bir saygı duymadıklarını ortaya koymuştur. Okul öncesi dönemdeki çocukların vurma, çalma gibi

belirli davranışları otoritenin görüşlerinden bağımsız olarak yanlış olarak düşündükleri görülmüştür. 3-4 yaşındaki çocuklardan bu durumun açıklanmaları istendiğinde yetişkin emirlerine uymaktansa başkalarının haklarına zarar verme konusunda kaygı duyduklarını belirtmişlerdir. Piaget’yi eleştiren ve onun teorisini geliştiren Kohlberg araştırmalarında işlenen suçun büyüklüğüne odaklanmak yerine verilen problem durumunda hangi davranışın daha doğru ve ahlaki olanın ne olduğuna önem vermiştir. Ahlaki gelişim basamaklarını daha net bir biçimde tanımlayarak daha geniş bir yaş aralığını kapsayan bir kuram geliştirmiştir (Berk, 2013b, s. 581; Çiftçi, 2007, s.187).

Kohlberg’in Ahlaki Gelişim Kuramı

Kohlberg 1958-1986 yıllarında, Piaget’nin ahlak gelişimiyle ilgili fikirlerinden yola çıkarak. 1955 yılında doktora tezi için yaptığı ahlak gelişimi ile ilgili boylamsal araştırmada yaşları 10 ila 26 arasında olan 50 Amerikalı erkeklerle görüşmeler yapmış ve daha sonra ise çalışmalarını genişletmiştir (Kohlberg’den aktaran Smith, Cowie ve Blades 2003, s. 261). Kohlberg, ahlak gelişim kuramını oluştururken iki temel düşünce kullanmıştır. Bunlardan birincisi, bireyin ahlaki muhakemede bulunması, sosyal ilişkilerde doğru ve yanlış sorunlar hakkında duygularla birlikte sistematik bir şekilde düşünmesini içerir. Ahlaki muhakemenin merkezinde insanların hak, adalet, doğruluk anlayışlarına dayalı olarak doğru ve yanlış kavramsallaştırmalarını içerir. İkinci ise ahlaki anlaşmalar sistematik bir şekilde çocuklukta biçimlenmeye başlar ve çocukluktan yetişkinliğe kadar gelişimsel değişimlere uğrar (Kohlberg’den aktaran Turiel, 2006a, s. 9). Dikkatini ahlaki yargının birey ve toplumsal yaşamdaki işlevi üzerine veren Kohlberg İngiltere, Meksika, Türkiye, Tayvan ve Malezya’da kent ve kırsal kesimde yaşayan bireyler ile yaptığı çalışmaları sayesinde farklı kültür ve toplumlardaki ahlaki yargıların şekillerini gözlemiştir (Öztürk ve Akbaba, 2013 s. 128).

Kohlberg ahlak gelişimini araştırmak için çalışmalarında Piaget gibi klinik görüşmeleri kullanmıştır. Piaget, çocuklara anlattığı hikâyedeki iki çocuktan hangisinin daha yaramaz olduğunu sormuş ve bunun nedenini açıklamalarını istemişken, Kohlberg açık uçlu sorular kullanarak bunu yapmıştır. Ahlaki düşüncenin özelliğini incelemek için her birinde insan hayatının değeri gibi belirli bir ahlak konusunun ele alındığı ahlaki ikilemleri içeren 11 hikâye anlatmış ve hikâyedeki kişinin ne yapması gerektiğini ve bunu niçin yapması gerektiğini sormuştur (Berk, 2013b, s. 582; Santrock, 2014, s. 320). Her ikilem bireyin (1)

kural, yasa ya da otorite figürüne uyma ve (2) insanların ihtiyaçlarına yardımcı olurken bu kurallar ve emirlerle çatışan bazı davranışlarda bulunma durumlarından birisini seçmesini gerektirir (Shaffer ve Kipp, 2007, s.574). Bu hikâyelerden en çok bilineni Heinz ikilemidir:

Avrupa’da bir kadın özel bir kanser türü nedeniyle ölümün eşiğindedir. Doktorların onu kurtarmak için düşündükleri sadece tek bir ilaç vardır. Aynı kasabada yaşayan bir eczacı son zamanlarda radyumun bir formu olan bu ilacı keşfetmiştir. İlacın yapımı çok pahalı olmamasına rağmen eczacı ilacı yapmak için harcadığı masrafların on katı ile ücretlendirmiştir. Radyuma 200 dolar ödeyen eczacı ilacın bir dozu için 2000 dolar ücretlendirme yapmıştır. Hasta kadının kocası Heinz tanıdığı herkesten borç para istemiş ama ilaç ücretinin yarısı olan 1000 dolar kadar para bulabilmiştir. Eczacıya gidip, karısının ölmek üzere olduğunu söylemiş ve ilacı daha ucuza satmasını ya da kalan kısmını sonra ödemesine izin vermesini istemiştir. Ama eczacı ilacı yeni keşfettiğini ve bu ilaçtan para kazanmak istediğini söylemiştir. Umutsuzluğa düşen Heinz eczanenin camını kırarak karısı için ilacı çalmıştır.

Öykü anlatıldıktan sonra “Heinz bunu yapmalı mıydı? Hangisi doğru hangisi yanlış? Neden?” gibi sorular sormuştur (Rest, 1979, s. 8). Kohlberg bireylerin verdiği cevaplara ya da cevapların içeriği yerine bireylerin ahlaki yargıda bulunurken temel aldıkları yapılara odaklanmış (Killen ve Smetana, 2006, s.5; Berk, 2013b, s. 582) ve bu ikilemlere verilen yanıtlardan yola çıkarak gelenek öncesi, geleneksel ve gelenek sonrası ahlak olmak üzere üç düzeyde gerçekleşen ahlaki muhakeme gelişimini tanımlamıştır. Her düzey kendi içinde iki evrede gerçekleşir ve her düzeyin ikinci evresindeki bakış açısı ilk evreye göre daha olgundur (Lapsley, 2006, s.46).

Tablo 3. Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Evreleri

Evre	Tanım
I. Düzey – Gelenek Öncesi Ahlak	
1. Evre Ceza ve İtaat Yönelimi	Çocuk cezalandırılma durumuna göre doğru ya da yanlış karar verir. Çocuğun yetişkine itaat etmesinin nedeni, yetişkinlerin fiziksel açıdan daha güçlü olmasıdır.
2. Evre Bireysellik, araçsal amaç ve alışveriş	Çocuklar kuralları çıkarlarına uygun olursa uygular. Doğru davranışlar hoş giden sonuçlara sahiptir.
II. Düzey – Geleneksel Ahlak	
3. Evre Karşılıklı kişilerarası beklentiler, ilişkiler ve kişilerarası uyum	Aile ya da belirli bir grubun beklentilerini karşılayan davranışlar ahlakidir. 'İyi olmak' önemli olarak görülür.
4. Evre Toplumsal sistem ve vicdan	Ahlaki eylemler toplum tarafından tanımlanır. Bazı istisnalar dışında birey görevlerini yerine getirmeli ve yasalara uymalıdır.
III. Düzey – Gelenek Sonrası Ahlak	
5. Evre Toplumsal Sözleşme Yönelimi	'Çoğunluğun iyiliği' için hareket etmek gerekir. Birey değerlerin göreceli ve yasaların değiştirilebilir olduğunun farkında olmasına karşın toplumsal düzeni korumak için kurallara uymak gerektiğini düşünür.
6. Evre Evrensel Ahlak İlkeleri	Birey kendi seçtiği ve geliştirdiği etik ilkeler doğrultusunda doğru olana karar verir. Bu etik ilkeler üzerinde dikkatlice düşünülmüş ve bütünleşmiş bir değerler sisteminin parçasıdır.

Kaynak (Kohlberg'den aktaran Bee ve Boyd, 2009, s. 676)

Gelenek Öncesi Düzey: Bu düzeyde çocuk, kültürel kurallara iyi kötü, doğru yanlış olarak cevap verir. Bu kuralları hem eylemlerin haz ya da fiziksel sonuçları açısından hem de kuralları koyan otoritenin fiziksel gücü açısından yorumlar (Kohlberg ve Hersh, 1977). Davranışlar, cezalandırılmayla sonuçlanıyorsa kötü ve yanlış, ödüllendirilmeyle sonuçlanıyorsa iyi ve doğru olarak görülür (Berk, 2013b, s.584). Kohlberg, 9 yaşın altındaki çocukların, bazı ergenlerin ve sabıkalı suçluların bu düzeyde olduğunu düşünür (Kohlberg'den aktaran Smith, Cowie ve Blades 2003, s. 262).

1. **Evre – Ceza ve İtaat Yönelimi:** İnsani değerler göz önünde bulundurulmadan davranışın fiziksel sonuçları iyilik ve kötülüğü belirler. Cezadan kaçınma ve güce koşulsuz saygıdan kaynaklanan itaate göre çocuğun kendi doğruları şekillenir (Kohlberg ve Hersh, 1977).

Örnek: *İlacı çalmasın çünkü eğer yakalanırsa hapse atılır. Suçlular her zaman yakalanır. Ayrıca polisin onu nasıl yakalayacağını düşüneceği için kötü hissedecektir* (Rest, 1979, s. 25).

2. **Evre – Bireysellik, araçsal amaç ve alışveriş:** Doğru davranış araçsal bir şekilde bireyin kendi ihtiyaçlarını ve arada sırada diğerlerinin ihtiyaçlarını karşılamasından oluşur. İnsan ilişkileri bu açıdan pazar yeri olarak görülür. Adillik, karşılıklı davranış, eşitlik anlayışı fiziksel ve pragmatik olarak yorumlanır. Sen benim sırtımı kaşı ben de senin sırtını kaşıyayım şeklinde sadakat ve minnettarlık içermeyen karşılıklı adalet anlayışı hakimdir (Kohlberg ve Hersh, 1977). Çocuk bu evrede diğer insanlarla ilgilenmeye başlamasına rağmen bu ilgi kendi yararınadır (Bee ve Boyd, 2009, s. 677).

Örnek: *Heinz hapse girme riskini göze alırsa karısını kurtarabilir. Bu kendi yaşamı olduğu için istediğini yaparak kendi yaşamını riske atabilir. Aynı şey eczacı için de geçerlidir. Karar vermek onun elinde olduğu için istediğini yapar* (Rest, 1979, s. 26).

Geleneksel Düzey: Bu düzeyde bireylerin doğrudan ve açık olan sonuçlara önem vermeden aile, grup ya da milletin beklentilerinin karşılaması değerli olarak algılanır. Bu tutum sadece kişisel beklenti ve sosyal düzene uyma değil, aynı zamanda düzene sadık olma, aktif bir şekilde düzeni savunma, destekleme ve sürdürme, toplumun içindeki bireyleri ve grupları tanımayı da içerir (Kohlberg ve Hersh, 1977).

3. **Evre – Karşılıklı kişilerarası beklentiler, ilişkiler ve kişilerarası uyum:** İyi davranış diğerlerini memnun eden ya da diğerlerine yardım eden ve onlar tarafından takdir edilen davranıştır. Davranışlar sıklıkla niyetlere göre yargılanır. İyi olmak birinci derecede önemlidir. Birey iyi olarak takdir kazanabilir (Kohlberg ve Hersh, 1977).

Örnek: *Çalmak kötüdür ama Heinz karısının hayatını kurtarmakla yanlış yapmıyor. O sadece iyi bir koca olmak için doğal bir şey yapıyor. Sevddiği karısı için bir şey yapmasını suçlayamazsın* (Rest, 1979, s. 28).

- 4. Evre – Toplumsal sistem ve vicdan:** Otoriteye, belirlenmiş kurallara ve sosyal düzeni korumaya yönelim vardır. Doğru davranış bireylerin görevlerini yapması, otoriteye saygı duyması ve sosyal düzeni sürdürmesinden oluşur (Kohlberg ve Hersh, 1977). Bu evredeki birey, yasalar toplumsal düzeni koruduğu ve insanlar arasındaki işbirliğini güvenceye aldığı için yasalara uyulması gerektiğine inanır (Berk, 2013b, s. 585).

Örnek: *Heinz'in karısını kurtarmak istemesi doğal bir davranıştır ama çalmak daima yanlıştır. Ne hissettiğinize ya da özel durumlara bakılmaksızın yasalara uymak zorundasınız. Onun karısı ölse bile bir vatandaş olarak kurallara uyması hala onun görevidir. Eğer herkes kuralları ihlal etmeye başlarsa uygarlık olmaz sadece suç ve şiddet olur* (Rest, 1979, s. 30).

Gelenek Sonrası Düzey: Bu düzeyde ahlaki değer ve ilkeleri tanımlamak için açık bir çaba vardır (Kohlberg ve Hersh, 1977). Bireyler toplumun kurallarını ve yasalarını sorgulamadan desteklemenin ötesinde ahlaki bütün toplumlar ve durumlar için geçerli olan soyut ilkeler ve değerler açısından ele alırlar (Berk, 2013b, s. 585). Kohlberg'e göre bu düzeye küçük bir grup tarafından ve genellikle 20 yaşından sonra ulaşılır (Kohlberg'den aktaran Smith, Cowie ve Blades 2003, s. 263).

- 5. Evre – Toplumsal Sözleşme Yönelimi:** Doğru davranış tüm toplumlar tarafından kabul edilen ve eleştirel bir biçimde sorgulanan genel bireysel haklar ve standartlar bakımından tanımlanır. Üzerinde anlaşılan anayasal haklar ve demokrasinin ne olduğundan başka doğru kişisel değerler ve görüşler meselesidir. Yasal bakış açısı önemli olmasına rağmen, sosyal yarar açısından kuralların değiştirilmesinin mümkün olduğu vurgulanır. Yasal alan dışında bağımsız anlaşma ve sözleşmeler bireyleri kurallara uymak zorunda bırakır (Kohlberg ve Hersh, 1977).

Örnek: *Heinz yasalarda belirlendiği için toplumun genel iradesine saygı duymak zorundadır. Yasalar insanların birbirleriyle nasıl yaşaması gerektiğinin temelini temsil eder* (Rest, 1979, s. 34).

- 6. Evre – Evrensel Ahlak İlkeleri:** Doğru bireylerin kendi seçimi olan etik ilkelere göre bilinçli karar vermek olarak tanımlanır. Esasında bu ilkeler insanoğlunun onuruna saygı, eşit ve karşılıklı yargılanma gibi evrensel ve soyut ilkelere (Kohlberg ve Hersh, 1977).

Örnek: *Dünya malına insan hayatından daha büyük saygı göstermek gereksizdir. İnsan yaşamına ve kişiliğine saygı daha önemlidir ve buna uygun bir şekilde*

insanların birbirlerini ölümden kurtarmak için karşılıklı görevleri vardır (Rest, 1979, s. 37).

Gelenek sonrası düzeyde düşünen yetişkinleri incelediği vaka çalışmalarında bu insanların ortak özelliğinin de ideallerine sıkı sıkıya bağlı olmasına rağmen fikirlerini ve kanaatlerini sorgulamaya açık olmak anlamında kullanılan açık alıcılık olduğu görülmüştür (Bee ve Boyd, 2009, s. 679). Kohlberg, ahlakın en yüksek seviyesindeki kişilere örnek olarak bireysel olarak hayatlarını gruplar arası olumlu ilişkileri teşvik etmeye adanmış olan özellikle Martin Luther King ve Mahatma Ghandi gibi kişileri göstermiştir (Killen, Margie ve Sinno 2006, s.158).

Ahlaki gelişim evreleri aşağıdaki özellikleri içerir:

1. Evreler düşünce sistemleri şeklinde yapılandırılmıştır. Yani bireyler kendi ahlaki yargı düzeyleriyle tutarlı bir şekilde düşünürler.
2. Evreler değişmeyen bir dizi şeklinde yapılanmıştır. Ağır bir travma haricindeki bütün koşullar altında evreler arasındaki hareket daima ileriye doğrudur ve geriye dönülmez. Bireyler evreleri atlayamaz ve daima bir sonraki evreye geçerler. Bu durum bütün kültürler için geçerlidir.
3. Evreler hiyerarşik bir şekilde bütünleşmiştir. Üst bir evrede düşünme biçimi bir alt evredeki düşünme biçimini de içerir. Buna rağmen bireylerin ulaştıkları en üst düzeyi seçme eğilimleri vardır (Kohlberg ve Hersh, 1977).

Kohlberg bireylerin ahlaki düzeylerini değişmez bir sırada tanımlamış, bazı bilişsel faktörlerin ve bu sırada bireylerin ne kadar uzakta olduğunu belirlemeye yarayan önemli çevresel etkileri tespit etmiştir (Shaffer ve Kipp, 2007, s.579). Kohlberg'in gelişimsel modeldeki temel süreçleri, evrelerin evrenselliği desteklemesine rağmen (Çiftçi, 2007, s. 203) bazı eleştiriler almıştır (Slavin, 2012, s. 60). Kohlberg'in ahlaki olgunluğa ilişkin görüşlerinden, evre modelinin günlük yaşamda uygulanabilirliği, evrelerin çocuklardaki ahlaki akıl yürütmeyi nitelemeye uygunluğu ve ilk çalışmaların erkeklerle yapılmış olması gibi durumlar kurama getirilen eleştirilerden bazılarıdır (Berk, 2013b, s. 593).

Kohlberg'in düşüncesinin aksine yapılan araştırmalarda, ergenlik dönemi genç insanların ilk defa gelenek ötesi düzeyde soyut düşünmek için bilişsel olgunluğa ulaştıkları ve bakış açısı alma yeteneklerini kazandıkları bir dönem olduğundan, gelenek ötesi ahlakın bu dönemde görülebileceği bulunmuştur. Bireylerin, içinde bulunduğu durumun bağlamına ve o andaki güdülerine dayalı olarak farklı düzeylerde ahlaki yargılarda bulunabileceği

saptanmıştır. Ahlaki kurallar ile sosyal anlaşmaya dayalı kurallar arasındaki ayrımın küçük yaşlardan itibaren yapılabileceği ve küçük çocukların prososyal ahlaki akıl yürütmelerinin Kohlberg'in evrelerinden daha ileri olduğu gözlenmiştir. Bunların yanı sıra, ahlaki yargıda bulunurken erkek çocukların adalet anlayışı üzerinde yoğunlaştıkları görülürken kız çocukların sorumluluk ve sevgi üzerine yoğunlaştıkları bulunmuştur (Gilligan, 1982, s.3; Krebs ve Danton 2005; Lapsley, 2006, s. 45; Eisenberg, Fabes ve Spinrad, 2006, s.650; Berk, 2013b, s.595; Slavin, 2013, s. 61).

Carol Gilligan'ın Ahlaki Gelişim Kuramı

Kohlberg'in öğrencisi olan Carol Gilligan "Farklı Bir Sesle" adlı kitabında Kohlberg'in ahlaki yargı basamaklarını oluştururken cinsiyeti göz önüne almadığını belirtmiş (Öztürk ve Akbaba, 2013, s.133) öncelikle ergen ve yetişkin kadınlara odaklanmıştır. Freud ve Kohlberg'in aksine cinsiyet farklılıklarını pozitif ve negatif olarak değil birbirini tamamlayıcı olarak görmüştür (Austrian, 2008, s.150).

Gilligan, Kohlberg'in deneysel düzenlemesinde erkeklerin dördüncü veya beşinci düzeye ve altıncı düzeye geçmek için iyi bir şansa sahip olmalarına rağmen kadınların nadiren üçüncü basamağa geçtiklerine dikkat çekmiş ve bunun kadınların erkeklerden daha az ahlaklı olduğu anlamına gelip gelmediğini sorgulamıştır (Berges, 2012). Gilligan bu durumun kadın yetersizliğinden kaynaklanmadığını, toplumun kadından beklentilerinin burada rol oynadığını öne sürmüştür. Üçüncü evrenin özelliği olan yardım etme, iyilik yapma gibi özellikler birçok toplumda kadından beklenen davranışlardır. Kızlar bu beklentiyi karşılama ve onay görme çabası içinde olduklarından ahlak gelişiminin bu evresine takılmış gibi görünürler (Çağdaş ve Seçer, 2002, s.122). Oysaki Gilligan, kadınların ve erkeklerin ahlaki yargısında bazı niteliksel farklılıkların olduğunu belirtmiş ve iki farklı model ortaya koymuştur. Birinci model insanların ihtiyaçlarıyla uyumlu olarak koruma, sorumluluk ve bakım üzerine odaklanan 'bakım ahlakı'dır. İkinci model ise adalet, eşitlik ve bireysel haklar gibi etik ilkeler temelinde düşünmeyi vurgulayan 'adalet ahlakı'dır. Gilligan, bu iki ahlaki yargının kadınlar ve erkekler tarafından kullanılmasına rağmen, bakım ahlakının ağırlıklı olarak kadınlar tarafından adalet ahlakının ise ağırlıklı olarak erkekler tarafından kullanıldığını belirtir (Gilligan'dan aktaran Çam vd. 2012).

Gilligan, kadınların ahlaki gelişimini incelerken Kohlberg gibi ahlaki ikilemlerin yer aldığı hikâyeler kullanmak yerine kadınların çeşitli kriz durumlarını içeren gerçek yaşam öykü-

lerini kullanmıştır. Kadınların ahlaki yargı gelişimini ve ahlaki yargının doğasını anlamak için kadınların kürtaj kararını çözerken hangi yolları düşündüklerini ve nasıl seçimler yaptıklarını açıklığa kavuşturmak amacıyla çalışmasını tasarlamıştır. Araştırmaya kürtaj ve gebelik öncesi danışmanlık servisine başvuran farklı yaş, cinsiyet ve sosyal sınıftaki 29 kadın katılmıştır. Araştırmaları sonucunda kadınların ahlaki gelişiminin üç evreden ve iki geçişten oluştuğunu ileri sürmüştür. Bu evre ve geçişler şu şekildedir (Gilligan, 1977):

1. **Evre Bireyin Yaşamını Sürdürmesi için Hayatta Kalma:** Bu evredeki temel problem pragmatik bir düşünce şeklinde bireysel olarak yaşamda kalmadır. Bu nedenle kadınlar bazı durumlarda umutsuz bir şekilde kendilerini korumak için yalnızlığı tercih ederler.

Birinci Geçiş Bencillikten Sorumluluğa: Birinci evredeki ahlaki yargıyı eleştiren ve takip eden bu geçişte bencillik ve sorumluluk ilk olarak ortaya çıkar. Başlangıçta temel ahlaki yargıda bulunmalarını sağlayan dayanakları kendileri ve kendi istekleriyken daha sonra geçiş konuları başkalarına bağlanma ve ilişki kurmadır. Birey kendi isteklerinden vazgeçerek başkalarına karşı sorumluluklarını yerine getirecektir.

2. **Evre Fedakârlık:** Bencillikten sorumluluğa geçiş sosyal katılıma doğru yer değiştirir. İkinci evredeki ahlaki yargı ilkelerin ve beklentilerin paylaşılmasına dayanır. Bu evredeki bir kadın sosyal değerlere uyma yoluyla toplumun sosyal bir üyesi olma iddiasını geçerli kılar. Yaşamda kalma bu evrede başkalarının kabulüne bağlı olduğu için karşılıklı anlaşmaya dayalı ahlaki yargıya bağlı öncelikli endişeler iyilik ve üstünlük haline gelir.

İkinci geçiş İyilikten Doğruluğa Geçiş: İkinci geçiş bireyin, kendisi ve başkaları arasındaki ilişkiyi yeniden düşünmesiyle başlar. Bunun için kadın, koruyucu ahlakının fedakârlık mantığını irdeler. Sonuç olarak, koruyucu ahlakın hem kendini hem de başkalarını korumak için olduğunu fark eder.

3. **Evre Pasif Direniş Ahlakı:** Birey kendine ve başkalarına karşı sorumlu olduğu anlayışının kazanılmasıyla, bencillik ve sorumluluk arasındaki uzlaşmayı sağlar. Ahlaki ilkeler altında bireysel ihtiyaçları ve toplumsal sözleşmeleri kapsayan bağımsız bir yargılamada bulunur. Yargılamalarda psikolojik olarak davranışın niyetleri ve sonuçları ile ilgili endişeler, devam etmesine rağmen, acı ve sömürüyü kınama evrensel hale gelir.

Gilligan, kadınların ahlaki gelişimine odaklanması ve kadınların ahlaki gelişiminin erkeklerden farklı olduğunu göstermesi açısından önemli bir yere sahip olmasına rağmen, görüşleri çeşitli kuramcılar tarafından eleştirilmiştir (Çam vd. 2012). Ahlaki ikilemler üzerine yapılan çalışmalarda, bireylerden gerçek hayattaki ikilemler hakkında yargıda bulunmaları istendiğinde, hem erkeklerin hem de kadınların sıklıkla şefkat ve kişilerarası sorumluluklar üstüne odaklandıkları, hukuk, adalet ve insan hakları konusunda konuştukları gözlenmiştir. Ayrıca kız çocukların ahlaki yargıda bulunurken sevgi, ilgi ve bakıma, erkek çocukların ise adalete dayalı bir eğilim göstermedikleri, her iki tür ahlaki yargının da hem erkekler hem de kızlar tarafından kullanıldığını bulunmuştur. (Shaffer ve Kipp, 2007, s.581; Turiel, 2002, s. 177).

Elliot Turiel'in Toplumsal Alan Kuramı

Toplumsal alan kuramı (Social Domain Theory), Kohlberg'in kuramını oluştururken kullandığı boylamsal araştırmalardaki bazı eksikliklerin giderilmesi için Eliott Turiel ve meslektaşları tarafından yapılan çalışmalar sonucunda geliştirilmiştir (Turiel'den aktaran Akbaba, 2008, s. 184). Bu kuram, bireyin gelişiminde daha çok toplumsallaşma sürecinin açıklanmasına yönelik bilgiler üzerine odaklanır. İnsanların toplumsal bilgi gelişiminin tanımlanmasına, kazandıkları bu toplumsal bilgiler ve sosyal düzenlemeler ile toplumdaki kurallara nasıl uyguladıklarına yönelik gözleme dayalı kuramsal açıklamalar getirir. Bireylerin kazandıkları bu “toplumsal bilgileri” farklı bağlam ve durumlara nasıl uyarladıkları da araştırılan bir diğer konudur (Çam vd. 2012). Bu kuramcılara göre çocuklar edindikleri toplumsal bilgiyi kendi toplumsal dünyalarında üç alandaki deneyimlerinden yararlanarak yapılandırır (Turiel, 2006b, s.827).

Ahlak Alanı: Bu alan dürüstlük ve hak konuları ile ilgilidir (Helwig ve Turiel, 2004, s.477). Çalma ve vurma gibi davranış örnekleri bireylerin hak ve refahını ihlal ettiğinden ahlak alanı içinde yer alır (Tisak, Tisak ve Goldstein, 2006, s. 614). Bu alanda küçük çocukların, maddi hasara odaklanmak yerine başkalarının mutlulukları ile sonuçlanan eylemlere odaklanan ahlaka ilişkin düşünceleri gelişir. İlkokul çocukları ise adilliği, eşitlik ve kişiler arasındaki eşit muamele olarak tanımlarlar (Smetana, 2006, s.124). Çocukların geliştirdikleri ahlaki anlayış, başkalarına karşı nasıl davranılması gerektiği konusunda sahip oldukları ahlaki yargılarını şekillendirir (Çam vd. 2012).

Toplumsal Gelenekler Alanı: Toplumda sosyal etkileşimleri ayarlamaya hizmet eden davranış türlerinden oluşur. Örneğin, sınıfta uyulması gereken değişmeyen kurallar üniforma giyme, kravat takma gibi (Helwig ve Turiel, 2004, s.477). Çocuklar için toplumsal gelenekler ise keyfi bir nitelik taşıyan ancak izlenmesi gereken bir dizi kurallardan oluşur. Çocuklar toplumsal geleneklere uymaya çalışırlar. Çünkü bu kuralların yetişkinler için önemli olduğunun farkındadırlar (Smetana, 2011, s.46). Bu kurallar aynı zamanda farklı sosyal bağlamlarda uygun davranış beklentileriyle, toplumsal sistemin sorunsuz ve verimli işleyişini kolaylaştırmayı sağlar (Smetana, 2006, s.121).

Kişisel Alan: Arkadaş seçme gibi doğrudan bireyi etkileyen davranışlarla ilgilidir (Tisak, Tisak ve Goldstein, 2006, s. 614). Okul öncesi dönemde ortaya çıkan ve gelişmeye başlayan kişisel alan, çocukların kendi yaşam alanlarında artan bir şekilde bağımsız kararlar aldıkları durumlar bağlamında ergenlik boyunca gelişmeye devam eder (Helwig, 2006, s. 192).

Bu kuramda çocuğun ahlak algısı ve gelenekler gibi sosyal bilgileri arasında ayırım yapılır (Akbaba, 2008, s.184). Çocukların erken yıllardan itibaren ahlak alanını sosyal alandan ayırabildiklerini savunulur (Smetana, 2006, s. 122). Tisak ve Turiel'in yapmış olduğu yaşları 6,5 ile 12,5 arasında olan çocuklara bir silginin çalınması gibi ahlaki durumların küçük ihlali ve okula pijama ile gelme gibi gelenek alanına ait önemli sayılabilecek bir kural ihlali durumları anlatılan çalışmada çocuklar, ahlak alanında yer alan ve gelenek alanından daha az olumsuz sonuçları olabilecek bir duruma daha şiddetli tepkiler vermişlerdir (Tisak ve Turiel'den aktaran Çam vd. 2012). Turiel'e göre çocuklar ahlaki bir kuralı çiğnedikten sonra akranların güçlü olumsuz tepkilerine ve yetişkinlerin kurbanın hak ve duygularına dikkat çekme davranışlarına maruz kaldıkları için toplumsal gelenek ve ahlak alanı arasındaki ayırımı yaparlar. Çünkü toplumsal geleneklere aykırı davranış daha az akran tepkisi ve yetişkin müdahalesine neden olur (Turiel'den aktaran Berk, 2013b, s. 596).

Değişik kültürlerdeki ergenler ve çocuklar ahlaki, toplumsal gelenekler ve kişisel alanı ayırt etmek için benzer ölçütleri kullanırlar (Neff ve Helwig, 2002). Değerlere önem veren bir kültürde yetişen Çinli ergenlerle yapılan araştırmada, gençler herkesin kendi haklarına sahip olduğunu bu nedenle kendi kişisel alandaki bu haklarının yetişkinler tarafından kontrol edilmemesi gerektiğini söylemişlerdir (Helwig, Arnold, Tan ve Boyd, 2003).

Çocukların ahlaki zorunluluklar ve toplumsal geleneklerle ilgili anlayışları derinleştikçe, bireye bırakılan seçimlerin olduğuna dair inançları da güçlenir (Berk, 2013b, s. 597).

Toplumsal alan kuramında toplumsal bilgi kaynakları alanlara ayrılmış ve bu alanların hangi yaşlarda edinildiği açıklanmıştır. Çocukların gelenek ve ahlak alanlarının ayrımını yapabildiklerini fark edilmesi ahlak gelişimine önemli bir katkı sağlamıştır (Çam, vd. 2012).

Her toplum ve kültürde benzer yaşlarda ve benzer şekillerde ahlak alanı, gelenek alanının ayrılıp ayrılmadığı konusu kuramın tartışılan yönlerindendir. Belirli davranışlar kültürler arasında farklı alanlarda sınıflanır. Hindu çocuklar babalarının ölümünden sonra Hindistan'ın dinsel öğretilerine göre tavuk eti yemenin yanlış olduğunu düşünürken Kuzey Amerikalı çocuklar bu uygulamayı toplumsal gelenekler alanında uygulanan bir durum olarak görürler (Berk, 2013b, s. 598). Bu tartışmalar sonucunda Turiel'in kuramında var olan ahlaki durumların yer aldığı varsayımsal durumlar değişik kültürlerle uyarlanarak kullanılmıştır (Çam, vd. 2012).

Sosyal Öğrenme Kuramları

Öğrenme kuramları ahlakın davranışsal boyutuna odaklanmışlardır. Öğrenme kuramcılarının biri olan Skinner'ın edimsel koşullanma modeline göre çocuklar davranışlarının sonuçları sayesinde ahlaki kurallara öğrenirler. Anne babalar çocuklarını ahlaki olarak uygun davranış özellikleri gösterdiklerinde ödüllendirirken yanlış davranış özellikleri gösterdiklerinde ise zaman cezalandırırlar. Bu sayede çocuk kabul edilebilir davranışla kabul edilemez davranış arasındaki bağlantıyı kurar ve çocuğun kabul edilen davranışları artarken kabul edilmeyen davranışları azalır (Bee ve Boyd, 2009, s. 672).

Sosyal öğrenme kuramcıları, çocukların ahlaki davranışları model alma ile öğrendiklerini ileri sürmüşlerdir. Çocukların ahlaki kurallarını öğrenmesinde edimsel koşullanma etkili değildir. Modele göre davranışların pekiştirilmesi için davranışın kendiliğinden ortaya çıkması gerekir. Oysaki paylaşma ve yardımlaşma gibi pek çok prososyal davranış başlangıçta kendiliğinden ortaya çıkmaz. (Berk, 2013, s. 573). Bu kuramcılar ahlak gelişimini hızlı bir değişiklik olmaksızın aşama aşama ilerleyen kümülatif bir sosyalleşme süreci olarak görmüşler (Onur, 1997, s. 156) ve çocukların ahlaki davranışlarını etkileyen modellere, anne babanın kullandığı cezalara odaklanmışlardır (Gardner ve Gardner, 2007, s. 360).

Dinamik ve yapısal bir süreç alma olan model alma, uygun davranışta bulunan bireyleri gözleme ve taklit etme olarak tanımlanır. İnsanlar davranışları etkileyen standartları pasif bir şekilde öğrenmezler. Tersine tavsiye etme, model alma ve düşünme gibi çeşitli şekillerde değerlendirilen kuralların genel standartlarını yapılandırır (Bandura, 1991). Bandura, bir davranışın ödüllendirildiğini gözlemlediği zaman kendisi de aynı davranışta bulunduğu zaman ödüllendirileceğini düşünür. Aynı şekilde bir davranışın cezalandırıldığını gözlemlediğinde modelin davranışının aynısını yaparsa kendisinin de cezalandırılacağına inanır (Bandura'dan aktaran Bee ve Boyd, 2009, s 673). Bu sayede çocuk ahlaki olan davranışları da gözlemleyerek kabul edilen davranışları pekiştirir ve kendi davranışlarını bu ilkelere göre denetler (Öztürk ve Akbaba, 2013, s. 134).

Çocuklarda istendik davranış geliştirmede kullanılan en etkili yol olumlu davranışların pekiştirilmesi olmasına rağmen istenmeyen davranışlarla başa çıkmak için bazı anne babalar çocuğun olumlu davranışlarını görmezden gelerek olumsuz davranışlarını cezalandırırlar (Shaffer ve Kipp, 2007, s.583). Ahlaki açıdan yanlış davranışları cezalandırılan doğru davranışları da pekiştirilen çocukların yaşları büyüdükçe olumlu sosyal davranışları artarken olumsuz davranışları da azalır (Bee ve Boyd, 2009, s 672). Ancak çocukları çok sık bir şekilde cezalandırmak uzun süreli davranış değişiklikleri oluşturmak yerine kısa süreli itaat etmeyi sağlar. Fiziksel cezalara ve eleştirilere maruz kalan çocuklar yetişkinler ortamda olmadıklarında olumsuz davranışlarını tekrar sergilerler. Bu çocukların ahlaki kuralları içselleştirmesi zayıflayarak, çocuklar dıştan denetimli bir hale gelirler (Berk, 2013b, s.574).

Görüldüğü gibi kuramcılar ahlak gelişiminin farklı boyutlarına dayanarak kuramlarını oluşturmuşlardır. Psikanaliz kuramları ahlak gelişiminde duyguların etkisini vurgularken, bilişsel kuramcılar ahlak gelişiminde bilişsel gelişime dayalı olarak ahlaki yargıyı incelemişler ve sosyal öğrenme kuramları ise pekiştirme ve model alma üzerinde yoğunlaşmışlardır.

Çocuklarda Ahlak Gelişimi

Çocuklar yaşamlarının ilk yıllarında ahlaki kuralları fark etmeye başlarlar (Smetana vd. 2012). 1,5 yaşından sonra kendileri ve başkalarının davranışlarının daha fazla farkında olurlar ve bu davranışlarına “yaramaz” ya da “iyi” gibi değerler vererek ahlaki yargılarda bulunurlar (Kelley ve Brownell, 2000). Lamb (1993) yaptığı araştırmada, 18 aylık

çocukların davranışlardaki uyumsuzlukları göstermek amacıyla “uh, oh” gibi sesler çıkardıklarını ve yanlış bir şey yaparken tereddüt ettiklerini gözlemlemiştir. Bu durum 18 aylık bebeklerin ilkel bir ahlak duygusuna sahip olduğunu gösterir.

Çocuklar iki yaşına geldiklerinde bazı doğru ve yanlışların farkına varırlar (Eisenberg, 2000) ve ahlaki yargılar yapmak için dili kullanırlar (Mascolo ve Fisher, 2007, s.76). Üç yaş gibi erken bir dönemde ahlaki ve toplumsal geleneklere ait kuralların ayırımını yapabilirler. Ahlak kurallarını toplumsal geleneksel kurallardan daha ciddi olarak görürler (Smetana, Jambon ve Ball, 2014, s.28). Çocukların ahlaki değerlendirmeleri yaşla birlikte değişir. Başlangıçta otoriteye bağlı olan ahlaki değerlendirmeleri zamanla bağımsız hale gelir (Smetana vd. 2012).

Okul öncesi dönemdeki çocuklar, ahlaki kuralların farkındadırlar, ahlaki yargılarda bulunmalarına rağmen yaptıkları değerlendirmeler sınırlıdır. Çocuklar bu dönemde davranışın niyetleri, hareketleri ve sonuçlarını anlamaya dayalı değerlendirmeleri koordine etme yeteneklerine sahip değillerdir (Smetana vd. 2012). Piaget’ye göre çocukların bu şekilde değerlendirmeler yapabilmesi için bilişsel olarak gelişmesi gerekir. Bilişsel gelişim çocukların ahlaki anlayışlarını destekler. Bunun yanı sıra yetişkinler ve akranlarıyla girdikleri sosyal etkileşim de ahlak gelişiminde çok önemlidir (Piaget’den aktaran Rey, 2002).

Okul öncesi Dönemde Ahlaki Gelişimi Etkileyen Unsurlar

Aile

Anne babalar, çocukların yetiştirilmesinde birinci derecede sorumlu olan kişilerdir. Onların kişilik özellikleri, uyguladıkları disiplin yöntemleri, düşünme sitemleri, değerleri, alışkanlıkları, tutumları çocuğun tüm gelişim alanlarını etkilediği gibi çocukta ahlaki davranış, duygu ve bilişin kazanımında da önemli bir yere sahiptir (Yıldız, 2014, s. 219).

Okul öncesi dönemdeki çocuklar anne babalarını model olarak onlarla özdeşleşir, onların tutum ve davranışlarını taklit ederek bu davranışları öğrenirler. Anne babalar kültürel değer ve kurallara uygun davranışlar gösterdikleri için çocuklar da bu kurallara uygun davranışlar sergilerler (Seçer, Sarı ve Olcay, 2006).

Ahlaki çatışmalar, anne baba- çocuk arasındaki duygusal ilişkiler kapsamında meydana gelir. (Smetana, 1999). Anne babaların çatışmalardaki duyguları vurgulaması vicdanın

erken gelişimi ve ilişkilerdeki prososyal davranışlar ile ilişkilidir (Laible ve Thompson, 2000). Ebeveynler sıcak ve kabul edilebilir bir tutumla çocukların nasıl davranması gerektiği hakkında belirli ölçütler koyup çocuğun iyi davranışlarını pekiştirirlerse, çocuklar bebeklikten başlayarak 4-5 yaşlarına kadar onların beklentilerine karşı içselleştirilmiş bir vicdan oluştururlar (Shaffer ve Kipp, 2007, s. 583). Ayrıca ailelerin duygusal tepkileri çocukların sosyal ve ahlaki kuralları anlamalarını kolaylaştırır. Başkalarının refah ve haklarına odaklanan açıklamalarla ilgili duygusal tepkiler çocukların neden oldukları zarara odaklanmalarına yardım ettiği için çocuklardaki ahlaki muhakemenin etkililiğini artırır (Smetana, 1999). Aile ilişkilerindeki bu duygusal dinamikler çocukların ahlaki kuralları ve geleneksel kuralları anlamasını sağlamak için güçlü bir motivasyon sağlar (Dunn, 2006, s. 335). Bunun yanı sıra anne babalar kuralların nedenleri ve ahlaki ihlallere nasıl cevap verileceğini açıklamalarıyla çocuğun kendi davranışları hakkında yansıtıcı bir şekilde düşünmesini sağlayarak ahlak gelişimini kolaylaştırırlar (Smetana, 1999). Bireyler kendi ahlaki gelişim düzeylerinden daha ileri düzeydeki ahlaki tartışmaları anlamakta zorluk çektikleri için ebeveynlerin küçük çocukların ahlaki yargı biçimlerini anlamaları ve tepkide bulunma yetenekleri ahlak gelişimi için önemlidir. Bu nedenle anne babaların kendi ahlaki görüşlerini çocukların anlayabileceği bir biçimde ifade etmesi gerekir (Bee ve Boyd, 2009, s. 684).

Anne babalar, çocuğun ahlaki gelişiminde önemli olmakla birlikte, ahlak gelişimini etkileyen tek kaynak değildirler. Bunun yanı sıra çocuklar sosyal kuralları, kardeşler ve akranları ile ilişkileri ve öğretmen gibi diğer yetişkinler sayesinde de öğrenirler (Smetana, 1999).

Akranlar ve Kardeşler

Çocukların akranlarıyla olan ilişkileri karşılıklıdır. Çocuklar birbirleriyle eşit oldukları için akranlar arasındaki etkileşime tek bir çocuk hakim olamaz. Bu nedenle çocuklar arasında işbirliği sağlanmak zorundadır. Piaget işbirliğini içeren bu durumda ahlakın geliştiğini ileri sürmüştür. İşbirliği ilişkilerinde bireyler birbirinin bakış açısını anlamak zorundadırlar ve bu diğerini dinlemeyi ve birinin kendi pozisyonunu açıklamasını gerektirir. Bu tür işbirliği ilişkisi içinde çocukların ortak anlaşmaya dayalı olarak kurallar hakkındaki anlayışı gelişir (Piaget'den aktaran Carpendale, 2000). Bu ilişkiler sayesinde çocuklar karşılık ve adaleti anlamayı öğrenmeye ek olarak ahlaki konular üzerinde farklı bakış açılarına maruz kalarak sosyal kıyaslamalar yoluyla kendi ahlaki anlayışlarını derinleştirirler (Carlo, 2006, s. 562).

Çocuğun akranlarıyla işbirliği içerisinde akranlarının bakış açısıyla olaylara bakıp, kendi bakış açısıyla akranlarını ilişkilendirilmesi ile rol alma duygusu gelişir (Aydın, 2013, s. 161). Bu sayede çocuklar kendilerinin ve diğerlerinin ahlaki tartışmalarına eleştirel bir şekilde bakarlar ve arkadaşlarıyla tartışarak ahlaki ikilemlere ayrıntılı çözümleri beraber bulurlar (Gasser ve Malti 2012).

Kardeşler de tıpkı akranlar gibi ahlaki deneyimler ve etkileşimler sağlarlar. Çocuklar kardeşlerinden empati gibi ahlaki davranışların yanı sıra başkalarını mutsuz etme ve incitme deneyimleri gibi ahlaki olmayan davranışları da öğrenirler. Yaşamın ikinci yılında kardeşleriyle çatışmalarında onu nasıl kızdıracacağını anlamaları ve sataşma davranışları artar. Yakın ve sevecen kardeş ilişkileri işbirliği yapma, uzlaşma ve rol oynama yeteneği ve daha olgun bir ahlaki yönelimle ilişkilidir. Buna rağmen kardeş rekabeti gösteren 2 yaşındaki çocuklar, başkalarını nasıl inciteceği ve mutsuz edeceğine dair bir ahlak anlayışına sahiptirler. Çocuklar dört yaşlarına geldiklerinde annelerinden daha fazla kardeş ve arkadaşlarıyla doğal olarak gerçekleşen sohbetlerde başkalarının zihinsel durumlarını anlarlar. Başkalarının zihinsel durumlarını kullanan çocuklar daha fazla işbirliğine dayalı ilişkilerle uğraşırlar. Bu sosyal etkileşimler ahlaki yargıda bulunmayı kolaylaştıran başkalarının psikolojik anlayışlarını anlamayı sağlar (Smetana, 2006, s.135).

Okul ve Öğretmen

Çocuklar için aile yaşamının dışında toplumsallaşma sürecinin en hızlı kazanıldığı ortamlardan birisi de okuldur. Çocukların sosyal gelişimlerini sağlamaları için önemli bir kaynak olan okul ortamı toplumda kurallı yaşamının ve uyum sürecinin bir örneğidir. Akran ve öğretmen- öğrenci ilişkilerini içerdiği için (Yıldız, 2014, s. 223) bu süreç kurallara uyma, sınıf arkadaşlarıyla işbirliği yapma, otoriteye saygı duyma ve iyi bir vatandaş olma gibi spesifik davranışları da gerektirir. Bu yüzden okullar çocukların sosyal ve ahlaki gelişimlerini etkileyen bir sosyalleşme aracı olarak görülebilir. (Shaffer ve Kipp, 2007, s. 620).

Öğretmenler okul yaşamı içinde çocuklarla birebir etkileşim içinde olan bireyler olmaları nedeniyle, sosyal ve ahlaki değerlere dayalı karar veren ve yargılamada bulunan modeller olmaları çok önemlidir (Lumpkin, 2008). Ahlaki öğrenmeyi de içeren öğrenmeler ahlaki, demokratik ya da yardımsever şeklinde tanımlanan çevrede gerçekleşir. Okul eğitiminde çocukların ahlaki gelişimleri üzerinde etkili olan öğretmenler, böyle bir çevre oluşturmak

için öğrencilerin sınıf arkadaşlarına karşı nazik ve adil davranmalarına yardımcı olmalılar ve onları insanların temel ihtiyaçları, aidiyetleri ve yeterlikleriyle karşılaştırmalıdır. Çocukların ahlaki konuları tartışma ve keşfetme, ahlaki davranışları ve yargılamaları deneme ve bakış açısı alma becerisi gibi ahlakla ilgili becerileri öğrenmeleri için fırsatlara ihtiyacı vardır. Bunun için öğretmenler işbirliğini vurgulayan, yetişkine itaat yerine kontrolü paylaşan alternatif sınıf yönetimi ve disiplin yaklaşımları geliştirmelidirler (Watson, 2008, s.197). Öğretmenin sınıfında oluşturacağı bu öğrenme ikliminin değerlerin oluşumunda önemli bir yeri vardır (Yıldız, 2014, s.223).

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde konu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırmalar yer almaktadır. Araştırmalar yapıldıkları yıllara göre geçmişten günümüze doğru sıralanmıştır.

Problem Çözme İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Shure ve Spivack (1979) dört beş yaş çocuklarda var olan dürtüsel ve çekingen davranışları geliştirebilen kişilerarası bilişsel problem çözme önleme programının çocukların problem çözme becerilerini artırıp artırmadığını belirlemeye çalıştıkları araştırmaya 131 çocuk katılmıştır. Bu çocukların 39'u hem anaokulunda hem de anasınıfında iki yıl boyunca bilişsel problem çözme eğitimi almıştır. 30'u sadece anaokulunda, 35 'i sadece anasınıfında eğitim almış ve 27'si de her iki yılda da kontrol grubunda yer almıştır. Çocukların anne ve akranla ilgili kişilerarası problemlere getirdikleri alternatif çözümleri belirlemek için Okul öncesi Kişilerarası Problem Çözme testini kullanmıştır. Problem testi uygulanırken aynı zamanda çocukların davranışları öğretmenleri tarafından Hahnemann Okul öncesi Davranış Dereceleme Ölçeği'yle puanlanmıştır. Araştırmanın sonucunda kişilerarası bilişsel problem çözme programının çocuklardaki bazı davranışları azalttığı ve önlediğini göstermiştir. Problem çözme eğitimleri için en uygun dönemin anaokulu olduğu görülmüştür.

Krasnor ve Rubin (1983), okul öncesi dönemdeki çocukların doğal etkileşimdeki sosyal problem çözme girişimlerini ve bu girişimlerin sonuçlarını belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmanın örneklemini iki anaokulundan rastgele seçilen yaş ortalaması 4 olan 7 kız ve 8 erkek olmak üzere toplam 15 çocuk oluşturmuştur. Çocukların doğal olarak gerçekleşen

sözel ve sözel olmayan sosyal problem çözme davranışlarını kayıt altına almak için bireysel odak gözlem süreci kullanılmıştır. Her çocuk 10-30 dakikalık bölümlerde toplam 5 saat gözlenmiştir. Sosyal problem çözme davranışları amaç, strateji, hedef ve sonuç olarak kodlanmıştır. Araştırma sonucunda her iki anaokuluna devam eden çocukların sosyal problem çözme girişimlerinin, oyunu yönlendirme ya da yardım isteme gibi davranışlar tarafından daha çok yönlendirildiğini göstermiştir. Direktifler, açıklamalar, sorular ve yönlendirme eylemlerinin çocukların sosyal problem çözme sürecinde en sık kullandıkları stratejiler olduğu görülmüştür.

Seaman ve Sloane (1984) kişisel problem çözme programını değerlendirmek amacıyla yaptıkları araştırmaya iki anasınıfından 40 çocuk katılmıştır. Çocuklar deney ve kontrol grubu olmak üzere ikiye ayrılmışlardır. Deney grubundaki çocuklara kişilerarası problem çözme becerileri öğretmek için 19 bölümden oluşan bir eğitim verilmiştir. Çocukların problem çözme becerilerini ölçmek için Okul öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi ve Davranış Gözleme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, deney grubundaki çocukların hem bilişsel hem de davranışsal ölçümlerde kişilerarası çatışma durumlarına daha çok çözüm ürettikleri görülmüştür. Ancak bu çocuklar tarafından üretilen çözümlerin çoğunun sosyal olarak uygun olmayan çözümler olduğu saptanmıştır.

Fagot (1988), ebeveynlerin cinsiyetlerinin çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmaya 3,5 ve 7 yaşlarında yarısı kız yarısı erkek olan 368 çocuk ve bu çocukların ebeveynleri katılmıştır. Veri toplamak amacıyla ilk önce gözlem formundaki kriterlere göre bütün aile üyeleri günlük aktiviteleri içinde kendi evlerinde gözlenmiştir. Daha sonra ortak sosyal durumdaki problemleri çözmek için çocuklarına yardım etmeleri istenen her ebeveyn ve çocuk laboratuvar ortamında gözlenmiştir. Araştırma sonucunda, anne ve babalar laboratuvar ortamında erkek ve kız çocuklarına eşit miktarda yardım sağlamalarına rağmen, çocukların yaşlarına göre yardım sağlama davranışları değişmiştir. Ev ortamında ise çocuklarına farklı davrandıkları gözlenmiştir. Anneler kız çocuklarına daha çok talimatta bulunmuş ve bilgi vermişlerdir.

Erwin (1994), 5-6 yaşında popüler olan ve popüler olmayan çocukların sosyal problem çözme becerilerini ve sosyal davranışlarını incelemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmaya aynı sınıfa devam eden 26 çocuk katılmıştır ve bu çocuklar arasından 4 çocuk en popüler ve 4 çocuk da en az popüler olarak tanımlanmıştır. Çocukların sınıf içerisindeki sosyal konumlarını belirlemek için sosyometrik sorular sorulmuştur ve sosyal kurallar ve

stratejiler hakkındaki bilgilerini değerlendirmek amacıyla sosyal ikilemleri içeren dört görüşme sorusu sorulmuştur. Ayrıca ocuklar davranışları serbest zaman etkinlikleri boyunca gözlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, popüler olan çocukların popüler olmayan çocuklara göre sosyal ikilemleri çözmede ilişkileri yönlendiren ve daha etkili stratejiler üreten bireyler oldukları ortaya çıkmıştır.

Dinçer ve Güneysu (1997), problem çözme eğitiminin kişilerarası problem çözme becerilerini elde etmedeki etkisini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmaya 5 yaşındaki 74 ocuk katılmıştır. Çocuklar deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmışlardır. Problem özme becerilerini değerlendirmek için Okul öncesi Kişilerarası Problem özme Testi ön test uygulandıktan sonra, deney grubundaki çocuklara 14 haftalık problem çözme eğitimi verilip, son test yapılmıştır. Araştırma sonuçları problem çözme eğitiminin 5 yaşındaki çocukların problem çözme becerilerini kazanmalarına yardım ettiğini göstermiştir.

Youngstrom vd. (2000) ocukların problem çözme stratejileri, davranış problemleri ve sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmanın örneklemini 5 yaşındaki 208 ocuk oluşturmıştır. Bu ocukların yüzde 89'u 2 yıl sonra aynı değerlendirmeye katılmışlardır. Çocukların problem çözme becerilerini belirlemek için Shure tarafından geliştirilen Okul öncesi Kişilerarası Problem özme Testi kullanılmıştır. Çocukların sosyal becerilerini ve davranış problemlerini belirlemek için ise çocukların öğretmen ve ebeveynlerine anket uygulanmıştır. Ayrıca ocukların sınıf içindeki davranışları videoyla kaydedilmiş ve gözlem puanları oluşturulmuştur. Araştırmanın sonucunda, çocukların zorlayıcı veya prososyal cevapları ile gözlem puanları, öğretmen ve ebeveynlerin davranış problemleri ve sosyal beceriler hakkındaki puanları arasında ilişki görülmüştür.

Ram ve Ross (2001) kardeşler arasındaki yaşanan çatışmaları nasıl çözdüklerini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmaya 4-6 ve 6-8 yaşlarındaki 48 kardeş çifti katılmıştır. Çocuklara laboratuvar ortamında kardeşleriyle olan ilişkilerinin niteliğini belirlemek amacıyla 10 maddeden oluşan ölçeği hem kendi bakış açılarına hem de kardeşlerinin bakış açılarına dayalı olarak cevaplamışlardır. Ardından altı tane oyuncak gösterilmiş ve bu oyuncakları daha sonra eve götürebilecekleri ve kardeşleriyle paylaşabilecekleri söylenmiştir. Daha sonra kardeşleriyle bir araya getirilen çocuklardan oyuncakları aralarında paylaşmaları istenmiştir. Araştırma sonuçları çocukların genellikle oyuncakları

paylaşırken rekabete dayalı taktikler yerine yapıcı problem çözme stratejilerini kullandıklarını göstermiştir. Çatışmanın derecesi ve kardeş ilişkisinin niteliği çocukların problem çözerken kullandıkları rekabete ya da anlaşmaya dayalı stratejilerini yordamıştır.

Dinçer ve Güneysu (2001), okul öncesi çocuklara verilen kişilerarası problem çözme becerileri eğitiminin kalıcılığını belirlemek amacıyla yapılan araştırmanın örneklem grubunu 5 yaşındaki 74 çocuk oluşturmuştur. Çocuklar deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmışlardır. Problem çözme becerilerini değerlendirmek için Okul öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi ön test uygulandıktan sonra, deney grubundaki çocuklara 14 haftalık problem çözme eğitimi verilip, son test yapılmıştır. Yapılan son test sonuçları çocukların problem çözme becerilerinin arttığını göstermiştir. Araştırmadan bir yıl sonra deney ve kontrol grubundaki çocuklara aynı test tekrar uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre, bir yıl önce uygulanan ön test ve son testler arasında anlamlı farklılık varken, bir yıl sonra uygulanan kalıcılık testi arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Walker, Irwing ve Berthelsen (2002), okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözmede kullandıkları stratejilerindeki cinsiyet etkisini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada 91 erkek ve 88 kız olmak üzere toplam 179 çocuk araştırmanın örneklem grubunu oluşturmuştur. Çocuklara, okulda yaşadıkları sorunları yansıtan sekiz hikâye anlatılmış ve kendisinin bu durumda ne yapacağı sorulmuştur. Araştırma sonucunda kız çocukların, erkek çocuklara göre daha yetkin, daha az intikam, fiziksel veya sözel saldırganlık içeren cevaplar verdiklerini göstermiştir.

Mayeux ve Cillessen (2003) erken çocuklukta sosyal problem çözmenin gelişimini kararlılık, değişim ve sosyal yeterlik gibi değişkenler açısından ortaya koymaya çalıştıkları araştırmaya okul öncesi eğitim kurumuna ve ilkokula birinci sınıfa devam olan 231 erkek çocuk katılmıştır. Çocukların sosyometrik durumlarını belirlemek için Asher, Singleton Tinsley ve Hymel tarafından küçük çocukların sosyometrik durumlarını değerlendirmek için tasarlanan bireysel görüşme metodu kullanılmış ve Crick ve Dodge tarafından oluşturulan sosyal problem çözme modelinin basamakları kullanarak sosyal bilişsel görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde araştırmaya katılan çocukların yaşlarındaki, iki erkek çocuk arasında geçen 4 farklı ikilem durumlarından oluşan hikâyeler anlatılarak, akranlarla olan zorlu bir durumda çocukların seçecekleri sosyal stratejiler değerlendirilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, yaşı daha büyük olan ve akranları

tarafından kabul edilen çocukların diğer çocuklara göre daha prososyal ve etkili çözümler ürettikleri görülmüştür. Buna rağmen sosyal olmayan çözümlerde akran statüsüyle ilgili herhangi bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bulgular aynı zamanda yaşı küçük olan çocukların akranlarla olan çatışmaları çözmek için saldırganlığı kabul edilebilir olarak gördüklerini göstermiştir.

Anlıak (2004), farklı eğitim yaklaşımı uygulayan özel ve resmi okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerilerini değerlendirmek ve kişilerarası bilişsel problem çözme programının etkisini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmaya 5-6 yaş grubundaki 122 çocuk katılmıştır. Çocukların problem çözme becerilerini artırmak için 83 dersten oluşan Kişilerarası Bilişsel Problem Çözme Becerileri Programı uygulanmıştır. Eğitimin etkisini belirlemek için eğitimin öncesinde ve sonrasında Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi (OKPÇ), 4-18 Yaş Çocuk ve Gençlerde Davranış Değerlendirme Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, farklı eğitim yaklaşımlarıyla eğitim programlarını zenginleştiren özel okul öncesi eğitim kurumunda, uygulanmakta olan eğitim programının çocukların problem çözme becerileri üzerinde daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Becerileri Programı ile zenginleştirilen okul öncesi eğitim programının çocukların problem çözme becerilerini geliştirmediği görülmüştür.

Anlıak ve Dinçer (2005), özel ve resmi eğitim kurumlarına devam eden çocukların aldıkları eğitime göre kişilerarası problem çözme becerilerinde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmaya 5-6 yaş grubundan toplam 122 çocuk katılmıştır. Çocukların problem çözme becerilerini belirlemek amacıyla Okul öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre özel okul öncesi eğitim kurumunda uygulanmakta olan eğitim programının çocukların kişilerarası problem çözme becerileri üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Green vd. (2008), 6 yaşındaki çocukların sosyal problem çözme sürecinde kullandıkları prososyal, edilgen ve zorlayıcı çözüm stratejilerinin neler olduğunu belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmaya 124 kız, 133 erkek olmak üzere toplam 257 çocuk katılmıştır. Çocukların girişkenlik, sosyal etki, gruba girme, prososyal, agresif ve geri çekilme davranışlarını belirlemek için öğretmenlerin doldurduğu dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Buna ek olarak, problem çözme becerilerini belirlemek için sosyal ikilemleri içeren dört hikâye anlatılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre erkek ve kız çocuklar prososyal ya da

zorlayıcı olabilen benzer stratejiler kullanmalarına rağmen kız çocuklar erkek çocuklara göre daha fazla prososyal stratejiler kullanmışlardır. Öğretmenlerin sosyal olmayan ve yetkinlik davranışlarında çocuklara verdiği puanlar, kızların zorlayıcı cevaplarını yordayan bir değişken olmasına rağmen erkeklerin cevaplarını yordayamamıştır.

Ocak Anlıak ve Dinçer (2009) çocukların kişilerarası problem çözme becerileriyle ilgili çözüm sayılarının eğitimdeki ilerlemeler ve hızlı değişimlerden etkilenip etkilenmediğini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmada iki farklı grup karşılaştırılmıştır. Birinci çalışmanın örneklemini 1994 yılında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 74 çocuk oluşturmuştur. İkinci çalışmanın örnekleminde ise 2004 yılında okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 56 çocuk oluşturmuştur. Çocukların problem çözme becerilerini belirlemek için Shure tarafından geliştirilen Okul öncesi Kişilerarası Problem Çözme Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde, 10 yıl önce birinci gruba göre ikinci gruptaki çocuklar tarafından bulunan çözümlerin ve kategorilerin sayısında önemli bir artış olmuştur. Toplam akran ve anne ile ilgili problemlerin çözümleri ve kategori sayıları yüksek olmasına rağmen, akranla ilgili problemlerin toplam çözüm sayılarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür.

Dereli (2009), sosyal problem çözme programının çocukların problem çözme becerilerindeki kalıcı etkisini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmaya 35'i deney 20'si kontrol grubunda olmak üzere 55 çocukla çalışmıştır. Deney grubundaki çocuklara haftada 2 saat olmak üzere toplam 22 haftalık sosyal problem çözme eğitimi verilmiş ve eğitimden sonra deney ve kontrol grubundaki çocuklara Wally Sosyal Problem Çözme Detektif Testi ve Wally Duyguları Anlama Testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki çocukların sosyal problem çözme becerileri ve başaklarının duygularını anlama becerilerinin önemli bir şekilde etkilendiği bulunmuştur. Çocukların son test ve araştırmadan bir yıl sonra yapılan izleme testinden aldıkları puanlar sosyal problem çözme eğitiminin etkilerinin kalıcı olduğunu göstermiştir.

Walker ve Henderson (2012) okul öncesi dönemdeki çocukların mizaç özelliklerinin ve sosyal problem çözme yeterliklerinin ilkökul dönemindeki akademik becerilerine etkisini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmaya 570 erkek ve 547 kız olmak üzere toplam 1117 çocuk katılmıştır. Veriler, çocuklar anaokulundayken, anasınıfindayken ve ilkökul birinci sınıftayken toplanmıştır. Çocuklar anaokulundayken anneler ve çocuk bakım merkezindeki bakıcılar tarafından çocukların mizaçları puanlanmış ve laboratuvar ortamlarında yansıtıcı

ölçümler kullanarak çocukların sosyal problem çözme konusundaki yeterlikleri değerlendirilmiştir. Çocuklar anasınıfı ve ilkokula devam ederken ise öğretmenlerinin dil ve matematikle ilgili raporları toplanmıştır. Sonuçlar incelendiğinde anaokulu döneminde çocukların sahip oldukları sosyal problem çözme becerileri, okul öncesi dönemdeki ve ilkokuldaki akademik becerilerini yordayan bir değişken olarak saptanmıştır.

Dalkılıç (2014), çocukların kişilerarası problem çözme becerileriyle sosyal duygusal uyumlarını karşılaştırmak amacıyla yaptığı araştırmaya 5-6 yaş grubunda 147 çocuk katılmıştır. Çocukların kişilerarası problem çözme becerilerini belirlemek amacıyla Okul öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi, sosyal duygusal uyumlarını belirlemek için ise Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, çocukların kişilerarası problem çözme becerileriyle sosyal duygusal uyumları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Kesicioğlu (2015), okul öncesi dönemdeki çocukların kişilerarası problem çözme becerileri ve bu beceriye etki eden etmenleri belirlemeye yönelik yaptığı araştırmaya 152 çocuk, bu çocukların aile ve öğretmenleri katılmıştır. Çocukların kişilerarası problem çözme becerilerini belirlemek için Kişilerarası Problem Çözme ölçeği kullanılmıştır. Öğretmen ve aile görüşmesini gerçekleştirmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, hem çocuktan alınan verilerle yapılan analizlerde hem de aile ve öğretmenle yapılan analizlerde, televizyon izleme süresi ve aile yapılarının çocukların kişilerarası problem çözme becerilerini etkileyen faktörler olduğu görülmüştür. Aile ve öğretmenlerin kişilerarası problem çözme becerileri düşük olan çocukların olumsuz davranışlarına yönelik görüşlerinin birbirine benzer olduğu bulunmuştur.

Ahlakla İlgili Yapılan Araştırmalar

Ruffy (1981) küçük çocukların ahlaki yargı gelişimlerini etkileyen sosyal faktörleri belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasının örneklem grubunu 4-1 ve 9-11 yaş grubunda 260 İsveç ve 130 Amerikan çocuk oluşturmuştur. Çocukların ahlaki yargı gelişimlerini belirlemek amacıyla Piaget'nin üç hikâyesi kullanılmıştır. Çocukların ailelerinin doldurması için çocukların sosyalleşmesi konusundaki aile tutumlarına yönelik maddeleri içeren anket eve gönderilmiştir. Araştırma sonuçları her iki ülkedeki çocukların ahlak gelişiminin belirli bir sıra içinde ilerlediğini, yaşça büyük olan çocukların bağımsız ahlaki yargıda bulunduklarını göstermiştir. Okula devam eden çocukların, devam etmeyenlere

göre ahlak gelişimlerinin daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bunların yanı sıra, çocukların ahlaki yargı düzeyleri kardeşleri arasındaki pozisyonunun, okula başlama yaşına ve çocuğun sosyalleşmesindeki aile tutumuna göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır.

Zelazo, Helwig ve Lau (1996) yetişkinlerin ve okul öncesi dönemdeki çocukların niyetler, davranışlar ve sonuçları hakkında ahlaki yargılarını incelemek amacıyla yaptıkları çalışmaya 3,4 ve 5 yaşlarındaki 72 çocuk ve Toronto Üniversitesi'nde okuyan 24 lisans öğrencisi katılmıştır. Katılımcılara farklı davranış, niyet ve sonuçları içeren dört hikâye anlatılmıştır. Hikâyedeki kahramanın kabul edilebilir ve ceza verilmesi gereken davranışlarının hangileri olduğu sorulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, 3 yaşındaki çocuklar kurallara uygun olmayan durumlardaki davranışları tahmin etmede zorlanmışlardır. Yaş arttıkça davranışların arkasındaki niyeti göz önünde bulundurma artmasına rağmen, araştırma grubundaki her yaştaki katılımcıların çoğu kabul edilebilir davranışları, yalnızca davranışın sonucuna dayalı olarak değerlendirmişlerdir. Katılımcılardan ceza verilmesi gereken davranışları değerlendirmeleri istendiğinde, 3 yaşındaki çocukların çoğu basit bir şekilde kuralların sonuçlarını kullanmalarına rağmen, daha büyük yaştaki katılımcılar davranışların sonuçlarıyla niyetleri birleştirerek yargıda bulunmuşlardır.

Yau ve Smetana (2003), Hong Kong'da yaşayan Çinli okul öncesi dönemdeki çocukların kişisel olaylar, gelenekler ve ahlak kavramlarını araştırmak amacıyla çocuklarla kişisel olaylar, toplumsal gelenekler ve ahlak kavramı hakkında görüşmeler yapmışlardır. Araştırmanın örneklem grubunu New Towns'da iki anaokuluna devam eden 31 erkek ve 30 kız oluşturmuştur. Çocuklar 3-4 yaş ve 5-6 yaş olmak üzere iki gruba ayrılmışlardır. Çocuklara okul içinde her gün karşılaştıkları olaylarla ilgili yedi hikâye sunulmuştur. Hikâyelerin üçü kişisel konulara, ikisi ahlak diğer ikisi de geleneklere odaklanmıştır. Çocukların cevapları 1'den 3' e kadar dizilen ölçekte puanlanmıştır. Araştırmanın sonuçları, Çinli okul öncesi dönem çocuklarının sosyal olay kavramlarının farklılaştığını belirtmiştir. Çocuklar ebeveynlerini ahlak ve geleneksel konularda karar verici olarak değerlendirmelerine rağmen, çocukları ise kişisel konularda karar verici olarak değerlendirmişleridir. Yaşla birlikte kişisel konularda, kendilerini daha çok karar verici olarak görmüşlerdir. Çocuklar ahlaki kuralları çiğnemeyi refah ve adalete dayalı diğer

olaylardan daha ciddi ve yanlış olarak değerlendirmişlerdir. Çinli okul öncesi dönemdeki çocuklar, sosyal dünya hakkında giderek farklılaşan yargılamalarda bulunmuşlardır.

Çapan (2005) çocukların ahlaki gelişimlerini Piaget'nin ahlaki gelişim kuramına göre incelemeyi amaçladığı çalışmasının örneklem grubunu 3-11 yaşlarındaki 363 kız, 384'ü erkek olmak üzere toplam 747 çocuk oluşturmuştur. Bu amaca yönelik araştırmacı tarafından geliştirilen Ahlaki Yargı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, çocukların ahlaki yargıları yaş, okul öncesi eğitim alıp almama, anne ve babanın eğitim düzeyine göre farklılık gösterirken, cinsiyet, kardeş sayısı, sosyo ekonomik duruma göre farklılaşmadığı görülmüştür. Piaget'nin ileri sürdüğü gibi ahlak gelişiminin bilişsel gelişime paralel olarak devam ettiği üst düzeyde ahlaki yargıda bulunma yaşında değişimler olabileceği saptanmıştır.

Seçer, Sarı ve Olcay (2006), anne tutumlarına göre okul öncesi dönemdeki çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerini inceledikleri araştırmanın örneklemi anaokulu ve anasınıfına devam eden çocuklar arasından toplam 302 çocuk ve annesi oluşturmuştur. Araştırmada annelerin tutumlarını belirlemek için “Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği (PARI)” ve çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerini tespit etmek için ise Smetana tarafından geliştirilen resimler kullanılmıştır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, aşırı koruyucu annelerin çocuklarının aşırı koruyucu olmayan annelerin çocuklarına göre sosyal kuralları daha az ciddiye aldıkları bu kurallarla ilgili otoriteye bağımlı oldukları görülmüştür. Demokratik tutum gösteren annelerin çocuklarının demokratik tutum göstermeyen annelerin çocuklarına göre ahlaki kuralları daha fazla ciddi algıladıkları bulunmuştur. Ev kadınlığı rolünü kabul eden annelerin çocukları ev kadınlığı rolünü reddeden annelerin çocuklarına göre ahlaki kuralları çiğneyen kişiye daha çok ceza verilmesi gerektiğini kabul etmişlerdir.

Seçer ve Sarı (2006) okul öncesine devam eden ve etmeyen çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçladığı araştırmanın örneklemi 4-6 yaşındaki toplam 120 çocuk oluşturmuştur. Çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerini belirlemek için Smetana tarafından geliştirilen 10 resim kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklar ahlak ve sosyal kuralları içselleştirildiği görülmüştür. Çocukların yaşlarına göre ahlaki ve sosyal kural bilgileri arasında anlamlı farklılık bulunmuş, okul öncesine devam eden 6 yaş çocukların devam etmeyen akranlarına göre ahlaki kurallara her yerde uyulması gerektiğini

söylemişlerdir. Çocukların cinsiyetlerine göre ahlaki ve sosyal kural bilgileri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Seçer, Çeliköz ve Yaşa (2008), okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel stillerine göre ahlaki ve sosyal kural anlayışlarını inceledikleri araştırmanın çalışma grubunu, anasınıflarına devam eden beş-altı yaş grubu 300 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada Smetana tarafından geliştirilen çocukların ahlaki ve sosyal kural anlayışlarını değerlendiren 10 resim kullanılmıştır. Çocukların hızlı doğrucu, yavaş doğrucu, hızlı yanlışçı ve yavaş yanlışçı bir bilişsel stile sahip olup olmadığını belirlemek içinde Wright tarafından geliştirilen Kansas Okul Öncesi Çocuklar İçin Düşünsellik-İç tepkisellik Ölçeğinin A formu kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, impulsif çocukların; hızlı doğrucu, yavaş yanlışçı ve reflektif akranlarına göre ahlaki kuralları daha az ciddiye aldıkları bulunmuştur. Hızlı doğrucularla yavaş yanlışçıların ve reflektiflerle yavaş yanlışçıların ahlaki ve sosyal kural anlayışları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Malti, Gesser ve Buchmann (2009), agresif ve prososyal davranışlar sergileyen çocukların duygusal özellikleri ve ahlaki muhakemelerini araştırmak amacıyla yaptıkları araştırmaya okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 235 ve ilkokula devam eden 136 çocuk katılmıştır. Prososyal ve agresif davranışlar sergileyen çocuklar, öğretmenler tarafından doldurulan dereceleme ölçeğine göre belirlenmiştir. Çocukların duygusal özellikleri ve ahlaki muhakemelerini değerlendirmek için ahlaki kuralların ihlal edilmesini anlatan iki farklı hikâye kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, prososyal davranışlar sergileyen küçük çocuklar, küçük agresif çocuklara göre kural ihlallerini olumsuz olarak değerlendirirken daha az negatif duygular göstermiş ve ceza yönelimli yargılarda bulunmuşlardır. Okul öncesi dönemdeki çocuklar ahlaki ihlalleri, ilkokuldaki çocuklarda daha fazla hazza dayalı olarak yargılamışlardır.

Ardila-Rey, Killen ve Brenick (2009) Kolombiyalı çocukların kızdırma, misilleme ve ahlaki ihlallerde mutabakatı sağlama hakkındaki akıl yürütmelerinin yanı sıra şiddete maruz kalma ve yerini alma konularındaki ahlaki ihlalleri nasıl değerlendirdiklerini araştırmışlardır. Bu çalışmanın örneklemini iki grup çocuk oluşturmuştur. Birinci grupta Bogota dışında nispeten sakin bir kasabada yaşayan 6, 9 ve 12 yaşlarındaki çocuklar vardır. İkinci grupta ise Bogota eteklerinde başka bir şehirde, şiddet düzeyi yüksek olan, savaş yüzünden yerlerinden edilen ve gecekondü bölgelerde yaşayan 6, 9 ve 12 yaşlarındaki çocuklar vardır. Araştırmada çocuklar için Şiddete Maruz Kalma Ölçeği ve

araştırmacı tarafından tasarlanan ahlaki yargı görüşmeleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, çocukların büyük bir çoğunluğu ahlaki ihlalleri yanlış olarak değerlendirmişler ve uzlaşmayı akla yatkın olarak görmüşlerdir. Şiddete çok az maruz kalan çocukların aksine şiddete maruz kalan çocuklar kızdırıldıkları zaman inkâr etmeyi veya zarar vermeyi ve intikam almak için misillemeyi kullanmayı daha çok kurallara uygun olarak değerlendirmişlerdir.

Nobes, Panagiotaki ve Pawson (2009), çocukların ahlaki yargıları üzerindeki ihmal, niyet ve sonucun etkisini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmanın örneklem grubunu 3-8 yaşlarındaki 105 çocuk ve 18-44 yaşlarındaki 34 yetişkin oluşturmaktadır. Katılımcılara dört farklı hikâyeye sırasıyla niyet, ihmal ve sonucunu gösteren çizimler gösterilerek okunmuştur. Araştırmanın sonucuna göre, 3-4 yaşındaki çocuklarda dahil olmak üzere tüm yaşlardaki katılımcılar ilk olarak davranıştaki niyetten etkilenmişler ve iyi niyetli davranışları ihmal ve sonucuna göre değerlendirmişlerdir. Araştırma bulguları küçük çocukların ahlaki yargılarında ihmal ve niyetin rolünü anlamak için karmaşık bir anlayış geliştirdiklerini belirtmiştir.

Malti, Gesser ve Gutzwiller-Helfenfinger (2010), çocukların sosyal anlayış, ahlaki yargı ve duygusal özelliklerinin sosyal davranışlarla olan ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmanın örneklemini 59'u 5 yaş, 123'ü 7 yaş ve 130'u 9 yaş olmak üzere toplam 312 çocuk oluşturmıştır. Çocukların sosyal anlayışları birden fazla anlama gelebilen durumlardaki iki görevi tamamlamalarıyla, ahlaki yargıları ahlaki ihlalleri içeren iki farklı hikâyeye verdikleri cevaplarla ve sosyal davranışları öğretmenlerin agresif ve prososyal davranışları derecelendirmesiyle ölçülmüştür. Araştırma sonucunda çocukların agresif davranışlarının sosyal anlayışlarıyla pozitif yönde ilişkili olduğu görülürken, ahlaki yargılarıyla negatif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Prososyal davranışlar ve korku duyguları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bunların yanı sıra çocukların ahlaki yargıları ve duygusal özelliklerinin yaşa bağlı olarak değiştiği gözlenmiştir.

Kabaday ve Aladağ (2010), farklı ilköğretim kurumlarına devam eden öğrencilerin ahlaki gelişimlerini çeşitli değişkenler açısından inceledikleri araştırmanın örneklemini 104 resmi, 108 özel okula devam eden toplam 212 öğrenci oluşturmıştır. Bu 212 öğrencinin tümüne Defining Issues Test (DIT): Değerlerin Belirlenmesi Testi'nin Türkçe formu uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler incelendiğinde, farklı eğitim kurumlarına

devam eden öğrenciler arasında okul durumu, okul öncesi eğitim alan durumu ve cinsiyet değişkenine göre, öğrencilerin ahlaki yargı düzeyleri önemli bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Hayashi (2010), küçük çocukların ihmal ve istismarla ilgili ahlaki yargılarındaki gelişimsel değişikliği incelemek amacıyla yaptıkları araştırmaya 4-5 ve 5-6 yaşlarındaki 67 çocuk katılmıştır. Çocukların ahlaki yargılarını belirlemek amacıyla iki tanesi ihmali anlatan, iki tanesi istismarı anlatan dört farklı hikâye okunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, tüm yaş gruplarındaki çocuklar ihmal ve istismarı anlamalarına rağmen, büyük yaş grubundaki çocuklar yetişkinlerinkine benzer ahlaki yargılarda bulunmuşlardır. Çocukların yaşlarına göre bir davranışın ihmal veya istismar olup olmadığına ilişkin anlayışlarında anlamlı fark bulunamamıştır.

Vaish, Missana ve Tomasello (2011), çocukların üçüncü bir kişinin zarar gördüğü durumlardaki ahlaki davranışlarını belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmaya 3 yaşında 32 çocuk katılmıştır. Çocuklara iki farklı olay iki el kuklası yardımıyla anlatılır. Hikâye sırasında kukalardan biri dışarıdayken diğer kukla onun resmine zarar verir. Çocuklar da bu durumu dışarıdan izleyen üçüncü kişi konumunda olurlar. Araştırma sonucuna göre, üç yaşındaki çocuklar kendi ahlaki ilkelerini hikâyedeki duruma müdahale etmek için kullanmışlardır. Resmine zarar verilen kuklaya prososyal davranışlar göstermişlerdir.

Smetana vd. (2012), küçük çocukların ahlaki yargıları üzerinde bireysel farklılıklar ve gelişimsel değişimlerin etkisini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmanın örneklem grubunu Amerikalı orta gelirli ailelerden 2-4 yaşlarında 33 erkek ve 37 kızdan oluşan toplam 70 çocuk oluşturmuştur. Çocukların ahlaki yargı düzeylerini ölçmek için bu yaşlarda aşına oldukları ortak hikâyeler ve bu hikâyelere göre çizilen resimli kartlar kullanılmıştır. Çocukların mizaçlarını değerlendirmek için ailelerin cevaplandığı Çocukların Davranış Anketi kullanılmıştır. Çocukların ahlaki yargıları bir yıl boyunca üç kere incelenmiştir. Birinci incelemede çocuklar, bütün kriterlerde ahlak kurallarını, toplumsal geleneklerden ayırt etmişlerdir. Çocukların, ahlaki kuralları çiğnemeyi otoriteden bağımsız bir şekilde yanlış olarak değerlendirmeleri yaşla birlikte gelişmiştir. Kızların, zaman içinde ahlaki kuralların değiştirilemeyeceğini anlamaları erkeklerden belirgin bir şekilde artış göstermiştir.

Hatunoğlu, Halmatov ve Hatunoğlu (2012), ailelerin sosyo ekonomik düzeylerine göre okul öncesi dönemdeki çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerini incelemişlerdir.

Araştırmanın örnekleme okul öncesi eğitime devam eden 100 çocuk ve aileleri dâhil edilmiştir. Çalışmaya katılan çocukların ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili bilgilerini belirlemek amacıyla Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Ölçeği, ailelerin sosyo ekonomik düzeylerini belirlemek için Sosyo Ekonomik ve Kültürel Düzey Anketi kullanılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda sosyo ekonomik ve kültürel düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının ahlaki kural bilgileri düşük olan gruba göre daha iyi durumdadır. Aynı şekilde sosyal ciddiyet, sosyal otorite yokluğu, sosyal genelleme, sosyal kural yokluğu ve sosyal ceza boyutlarında sosyo ekonomik düzeyi yüksek ailelerin çocukları düşük olanlara göre anlamlı bir fark göstererek yüksek puan almışlardır.

Powell, Derbyshire ve Guttentag (2012), çocukların ve yetişkinlerin ahlaki yargılarındaki eğilimlerini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmaya 20'si 5-6 yaş, 14'ü 7-8 yaş olmak üzere toplam 34 çocuk ve 34 yetişkin katılmıştır. Ahlaki ikilemleri içeren dört farklı hikâye kullanılarak katılımcıların ahlaki yargıları belirlenmiştir. Araştırma sonuçları 5-6 yaşındaki çocukların meydana gelen bir zararı yetişkinler ve 7-8 yaşındaki çocuklardan farklı olarak bu zararın sonucunu dikkate almadan her zaman olumsuz olarak yargılamada bulunduklarını göstermiştir.

Cushman, Sheketoff, Wharton ve Carey (2013), niyete dayalı ahlaki yargının gelişimini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmanın örneklem grubunu 4-8 yaşlarında 293 çocuk oluşturmuştur. Katılımcılara kazara zarar ve kasıtlı zararla ilgili iki hikâye sunulmuştur. Her hikâyenin ardından katılımcılara hikâyeye ilgili çeşitli sorular sorulmuştur. Niyete dayalı ahlaki yargının ilk olarak çocuğun yaramazlığı değerlendirmesinde ortaya çıktığı bulunmuştur. Bu gelişimsel gidişatta kazara ve kasıtlı zararın yargılanmasının birbirinden farklı olduğu görülmüştür. Bu çalışma, 4-8 yaş boyunca çocukların ahlaki yargı sürecinin değiştiğine kanıt sağlamıştır. Küçük çocukların birini kasıtlı olarak yere itmek gibi kötü hareketleri suçlu bulabileceğini göstermiştir.

Özyürek ve Tezel Şahin(2015) anne çocuk ilişkileri ve baba tutumları ile okul öncesi dönemdeki çocukların ahlaki ve sosyal kural algısı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptıkları araştırmanın örneklemini resmi anasınıfı ve anaokullarına devam eden 6 yaşındaki 122 çocuk ve bu çocukların anne babaları oluşturmuştur. Çocukların ahlaki ve sosyal kural anlayışlarını ölçmek amacıyla Smetana tarafından geliştirilen Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Ölçeği kullanılmıştır. Anne çocuk ilişkisini belirlemek için Aile Çocuk İlişkileri Anne Formu, baba tutumlarını belirlemek için ise Aile Tutum Envanteri

kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre olumlu anne-çocuk ilişkilerinin ve baba tutumlarının çocukların ahlaki ve sosyal gelişimi üzerinde etkili olduğu bulunmuştur.

Problem Çözmenin Ahlak Gelişimine Etkisini İnceleyen Araştırmalar

Chen, Fein, Killen ve Tam (2001), okul öncesi çocukların akranlarıyla olan çatışmaları çeşitli değişkenler açısından inceledikleri araştırmaya 2, 3, 4 ve 5 yaşlarında 400 çocuk ve 67 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılan tüm çocukların sınıfları serbest zaman aktivitelerinde 30-60 dakika video kaydına alınmıştır. Çocukların oyunlarında görülen çatışma davranışları kategorilere ayrılmıştır. Araştırma sonucuna göre, akranlar arası yaşanan çatışmaların çocukların bakış açısı almayı gerektiren çatışma çözme becerisinin gelişmesi için doğal ve pozitif fırsatlar sağladığı ortaya çıkmıştır. Oyunda yaşanan çatışmaların yaşla artmasına rağmen, bu çatışmaların çözümünde daha az fiziksel güç kullanıldığı gözlenmiştir. Çocukların kendi problemlerini çözme yeteneğinin okul öncesi dönemde önemli bir şekilde arttığı görülmüştür. Çatışmaların çocukların sosyal, bilişsel ve ahlaki gelişmesinde doğal fırsatlar verdiği saptanmıştır.

Laible ve Thompson (2002), küçük çocuklar ve anneleri arasında yaşanan çatışmaları incelemek amacıyla yaptıkları araştırmaya 33 kız ve 30 erkek olmak üzere 63 çocuk ve bu çocukların anneleri katılmıştır. Çocuklar ve anneler laboratuvar ortamında bir dizi görevlere katılmışlar ve ev ortamında yapılandırılmamış bir şekilde gözlemlenmişlerdir. Bu ortamlardaki anne ve çocuk arasındaki yaşanan sözel çatışmalar tanımlanmış, kaydedilmiş ve kodlanmıştır. Daha sonra çocukların duygusal anlama, sosyal yeterlik ve erken vicdan gelişimi farklı ölçme araçlarıyla değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları anne çocuk arasındaki çatışmalarda çocukların annenin sözel davranışlarını model aldığını göstermiştir. Annelerin çatışmalardaki davranışların sonuçları hakkındaki ahlaki değerlendirmeleri çocukların da bu tür değerlendirmeleri yapmalarıyla ilgili olduğu bulunmuştur. Çatışma bölümlerindeki annelerin açık ve yoğun açıklamalarının çocukların duygusal ve ahlaki anlamalarını teşvik ettiği saptanmıştır. Anne çocuk çatışmalarının doğası ve sıklığındaki farklılıkların ahlak ve sosyal duygusal gelişimdeki bireysel farklılıklar ile ilgili olduğu görülmüştür.

Arcaro-McPhee, Doppler ve Harkins (2002) akranlarıyla problem çözme modeli kullanılarak yapılandırılmış bir sınıf ortamında çocukların kişilerarası problem çözme

becerilerinin gelişimini incelemek amacıyla yaptıkları boylamsal çalışmanın örneklemini 29 öğrencinin olduğu uygulama anaokulundaki sınıfa devam eden 4 yaşındaki bir erkek çocuk oluşturmuştur. Bir yıl boyunca araştırmaya katılan çocuk, arkadaşlarıyla birlikte serbest oyunları video kayıtları ve gözlemlerle kayıt altına alınmıştır. Her çatışma durumunda çocuğun kullandığı problem çözme incelenmiştir. Çalışmanın başında çocuk problem çözme modeline alışırken öğretmen ona rehberlik etmiş. Birkaç aylık uygulamadan sonra çocuk öğretmenin desteğine güvenirken, daha sonra kendi problem çözme stratejilerini oluşturmaya başlamıştır. Araştırmanın sonuçları ahlaki ilkelere dayalı olarak hazırlanmış bir ortamda çocuğun başlangıçta kullandığı zorlamaya dayalı problem çözme stratejilerinin yerini uzlaşmaya dayalı stratejilerin aldığını göstermiştir.

Heydenberk, Heydenberk ve Bailey (2003), problem çözme eğitiminin öğrencilerin ahlaki muhakeme becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yaptıkları deneysel araştırmaya, 4. ve 5. sınıftan toplam 520 öğrenci katılmıştır. 4. sınıf öğrencilerinin tamamı deney grubunu oluşturmuş ve bu sınıfların öğretmenleri 24 saatten oluşan problem çözme eğitimi alarak öğrendikleri becerileri sınıftaki etkinliklerde kullanmışlardır. Çocukların problem çözme becerilerini belirlemek amacıyla problem çözme tutum ölçeği, ahlaki muhakemelerini belirlemek amacıyla ise, ahlaki muhakeme eğilimi ölçeği uygulanmıştır. Araştırmada deney grubunda yer alan çocukların ahlaki muhakeme becerilerinin ön test ve son test ölçümlerinde anlamlı farklılık gösterdiği ve kontrol grubundaki çocuklar göre daha iyi olduğu bulunmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma “Genel Tarama Modeli” şeklinde planlanmıştır. Tarama modelinde var olan bir durum kendi koşulları içinde ve olduğu gibi betimlenmeye çalışılır. Birey, olay ya da nesneler hiçbir şekilde değiştirilmez ve onları etkilemek için herhangi bir çaba gösterilmez. Bu modelde önemli olan hâlihazırdaki durumu değiştirmeye çalışmadan gözlemlemektir (Karasar, 2012, s. 77).

Genel tarama modelinde tekil ve ilişkisel olmak üzere iki farklı şekilde taramalar yapılabilir (Karasar, 2012, s. 79). Araştırmada değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlandığından “İlişkisel Tarama Modeli” kullanılmıştır. İlişkisel araştırma için değişkenler arasındaki ilişki bulunur ve bu ilişkiyi tanımlamak için değişkenlere müdahale etmeden araştırma gerçekleştirilir (Büyüköztürk vd. 2013, s. 15).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Ankara il merkezinde bünyesinde en az 5 bağımsız anaokulu bulunduran ilçelerdeki bağımsız anaokullarına devam eden 4-5 yaş grubu 9048 çocuk oluşturmaktadır. İstatistiksel olarak sağlıklı bir şekilde değerlendirmelerin yapılabilmesi için bünyesinde en az 5 bağımsız anaokulu bulunduran ilçelerdeki bağımsız anaokulları araştırmanın evrenine dahil edilmiştir.

Araştırmanın örneklem grubu, tabakalı örnekleme yöntemi esas alınarak belirlenmiştir. Tabakalı örnekleme yolu ile evrendeki alt grupları belirlenip örnekleme bu grupların evren büyüklüğü içindeki ağırlıklarıyla temsil edilmeleri amaçlanır (Büyüköztürk vd. 2013, s. 86). Bu çalışmada Ankara il merkezinde bünyesinde en az 5 bağımsız anaokulu bulunduran ilçeler tabaka olarak belirlenmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı’ndan 2014-2015 eğitim öğretim yılına ilişkin alınan verilere göre, Ankara il merkezinde bünyesinde en az 5 bağımsız anaokulu bulunduran 7 merkez ilçede 4-5 yaş grubunda toplam 9048 çocuk bulunmaktadır. Evren biliniyorken ki örnekleme yöntemi kullanılarak aşağıda belirtilen örneklem formülü aracılığı ile hesaplanmıştır. Toplam örnek hacmi tabakalara ağırlıkları oranında dağıtılmıştır (Çingı, 1990, s. 63).

$$\frac{Nt^2pq}{d^2(N-1)+t^2pq}$$

N: Evrendeki birey sayısı (9048)

n: Örnekleme alınacak birey sayısı 260

p: İncelenen olayın görülüş sıklığı (0,5)

q: İncelenen olayın görülmeyiş sıklığı (0,5)

t: Belirli serbestlik derecesinde ve saptanan yanılma düzeyinde t tablosundan bulunan teorik değer (1,96)

d: Olayın görülüş sıklığına göre yapılmak istenen + sapma(0,06)

Sonuç olarak, örneklem hacmi toplamı olan 260 denekle uygulama yapılmıştır. Bu örnek hacminin ilçelere göre dağılımları aşağıdaki tabloda yer almaktadır

Tablo 4. Örneklem sayılarının ilçelere göre dağılımları

İlçe	Çocuk Sayısı	Ağırlık	Örnek Hacmi
Altındağ	1131	0,125	33
Çankaya	1261	0,139368	36
Etimesgut	2422	0,267683	69
Keçiören	1285	0,14202	37
Mamak	673	0,074381	19
Sincan	929	0,102675	27
Yenimahalle	1347	0,148873	39
Toplam	9048	1	260

Kayıp veri olma olasılığı nedeniyle hesaplanan örneklem büyüklüğüne ek olarak 5 çocuğa daha uygulama yapılmıştır. Böylece analizlerde veri kayıpları olması durumunda belirlenen örneklem büyüklüğünün altına düşülmesinin önüne geçilmiştir. Nitekim

araştırma sürecinde 7 ocuk uygulama yapılırken teste devam etmek istemediği için araştırmanın örnekleminden çıkarılmıştır.

İlçelerde uygulama yapılacak okullar ise rastgele olarak belirlenmiş olup, her ilçeden 3 okul olmak üzere toplamda 21 okulda 265 ocuk bu araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Örnekleme seçilen çocukların özellikleri ise Tablo 5’ de yer almaktadır.

Tablo 5. Araştırma Grubundaki Çocukların ve Anne-Babaların Özellikleri

Çocukların Özellikleri		N	%
Yaş	4 yaş	136	51,3
	5 yaş	129	48,7
Cinsiyet	Kız	133	50,2
	Erkek	132	49,8
Okul öncesi Eğitime Devam Süresi	6 ay-1 yıl	81	30,6
	1 yıl-2 yıl	150	56,6
	2 yıl ve üstü	34	12,8
Günlük Televizyon İzleme Süresi	1-2 saat	144	54,3
	2-3 saat	47	17,8
	3 saat ve üstü	74	27,9
Kardeş Sayısı	Kardeşi Yok	98	37,0
	1 kardeş	128	48,3
	2 kardeş	35	13,2
	3 kardeş	4	1,5
Annenin Yaşı	30 yaş ve altı	85	32,1
	31-35 yaş	105	39,6
	36 yaş ve üstü	75	28,3
Babanın Yaşı	30 yaş ve altı	32	12,1
	31-35 yaş	104	39,2
	36-40 yaş	72	27,2
	41 yaş ve üstü	57	21,5
Annenin Eğitim Durumu	İlköğretim	35	13,2
	Lise	122	46,0
	Üniversite ve üstü	108	40,8
Babanın Eğitim Durumu	İlköğretim	24	9,1
	Lise	118	44,5
	Üniversite ve üstü	123	46,4
Annenin Mesleği	Eğitim	44	16,6
	Sağlık	24	9,1
	Mesleki, Bilimsel ve Teknik	45	17,0
	Diğer (bakıcı, kasiyer vb.)	32	12,1
	Ev Hanımı	120	45,2
Babanın Mesleği	Eğitim	22	8,3
	Sağlık	10	3,8
	Mesleki, Bilimsel ve Teknik	120	45,3
	Diğer (esnaf, serbest meslek vb.)	113	42,6
Evde Yaşayan Büyük	Var	26	9,8
	Yok	239	90,2

Araştırmaya katılan çocukların %51,3'ünü 4 yaş, %48,7'sini 5 yaş grubu çocuklar oluşturmaktadır. Bu çocukların, %50,2'si kız, %49,8'i erkektir. Çocukların %56,6'sı 1-2 yıl süreyle, %30,6'sı 6 ay-1 yıl süreyle ve %12,8'i 2 yıl ve daha uzun süreyle okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmişlerdir. Günlük televizyon izleme süresine bakıldığında çocukların %54,3'ü 1-2 saat, %27,9'u 3 saat ve daha fazla, %17,8'si ise 2-3 saat arasında televizyon izlemektedir. Çocukların %48,3'ünün 1 kardeşe, %13,2'sinin 2 kardeşe ve %1,5'inin 3 kardeşe sahip olduğu %37,0'sinin ise hiç kardeşi olmadığı bilinmektedir. Çocukların annelerinin yaşlarına bakıldığında, %39,6'sının 31-35 yaş, %32,1'inin 30 yaş ve altı ve %28,3'ünün 36 yaş ve üstünde anneler oldukları saptanmıştır. Babalarının yaşları incelendiğinde, %39,2'sinin 31-35 yaş, %27,2'sinin 36-40 yaş, %21,5'inin 41 yaş ve üstü ve %12,1'inin ise 30 yaş ve altındaki babalar oldukları görülmüştür. Annelerin %46,0'sının lise mezunu, %40,8'inin üniversite ve daha üstü eğitim programı mezunu, %13,2'sinin ise ilköğretim mezun olduğu belirlenmiştir. Babaların eğitim düzeyleri ise %46,4'ünün üniversite ve daha üstü eğitim programı mezunu, %44,5'inin lise mezunu, %9,1'inin ise ilköğretim mezun olduğu saptanmıştır. Annelerin %45,2'ünün ev hanımı, %17,0'sinin mesleki, bilimsel ve teknik alanda, %16,6'sının eğitim alanında, %12,1'inin diğer sektörlerde, %9,1'inin ise sağlık alanındaki çalıştığı görülmüştür. Babaların %45,3'ünün mesleki, bilimsel ve teknik alanda, %42,6'sının diğer alanlarda, %8,3'ünün eğitim alanında ve %3,8'inin ise sağlık alanında çalıştıkları saptanmıştır. Çocukların % 90,2'sinin evlerinde yaşayan bir büyük olmadığı, %9,8'inin ise evlerinde yaşayan bir büyük olduğu görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla “Kişisel Bilgi Formu”, Shure (1974) tarafından geliştirilen Dinçer (1995) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan “Okul öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi” ve Çapan (2005) tarafından geliştirilen “Ahlaki Yargı Ölçeği” kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi formunda çocukların cinsiyeti, yaşı, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme ve günlük televizyon izleme süreleri, kardeş sayıları, evde yaşayan bir büyüğün varlığı, anne ve babalarının yaşı, eğitim durumu ve mesleği ile ilgili bilgiler yer almaktadır (Ek 1.)

Okul Öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi

Araştırmada çocukların kişilerarası problem çözme becerilerini belirlemek amacıyla Shure (1974) tarafından geliştirilen Dinçer (1995) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan 'Okul Öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi- OKPÇ' kullanılmıştır. Bu test, okul öncesi çocukların kişilerarası problemlere yönelik getirdikleri alternatif çözümler üretme becerisini değerlendirir. Bireysel olarak uygulanır ve testin uygulama süresi her çocuk için ortalama 20-30 dakikadır. OKPÇ Testi akran problem durumu ve anne problem durumu olmak üzere iki bölümden oluşur (Dinçer, 1995).

Akran problem durumunda, yaşıtlar arasındaki problemleri tarif eden en az yedi benzer içerikteki hikâye sunulur. Her hikâye bir çocuğun, diğer çocuğun uzun süredir oynadığı oyuncakla oynamak istemesini tasvir eder. Çocuklara hikâyedeki çocuğun o oyuncakla oynaması için ne yapabileceği ya da ne söyleyebileceği sorularak probleme farklı çözüm yolları bulmaları söylenir. Çocukların yedi hikâyeye de farklı çözümler üretmesi durumunda ilave hikâyelere geçilir. Çocuklar hikâyelere çözüm üretemeyene kadar uygulamaya devam edilir (Dinçer, 1995).

Anne problem durumunda ise, anne ile çocuk arasındaki problemleri tarif eden en az beş benzer içerikteki hikâye sunulur. Her hikâyede çocuk annesinin kızabileceği bir şeyleri yapar. Uygulama yapılan çocuktan hikâyedeki çocuğun annesinin kızmaması için ne yapabileceği ya da ne söyleyebileceği sorularak probleme farklı çözüm yolları bulması istenir. Çocukların beş hikâyeye de farklı çözümler üretmesi durumunda ilave hikâyelere geçilir. Çocuklar hikâyelere çözüm üretemeyene kadar uygulamaya devam edilir (Dinçer, 1995).

Okul öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi hikâyelerle ilgili 13 adet oyuncak resmi (kamyon, bebek, uçurtma, kürek, salıncak, kayık, topaç, davul, ayıcık, piyano, gitar, telefon, hacıyatmaz), 9 anne, 19 kız ve 19 erkek çocuk resimlerinden oluşur (Dinçer, 1995)

OKPÇ Testi için puanlama yapılırken anne ve akran problem durumlarına farklı kategoriler göz önünde bulundurulur. Çocukların problem durumlarına ürettikleri farklı çözüm yolları, çözümler ve kategoriler olmak üzere iki şekilde sınıflandırılır. Çocukların ürettikleri çözümler kategori kapsamında değerlendirilirken kategoriler ise kendi içinde gruplanmış olan çözümlerden oluşur ve çocuğun bulduğu çözümler bu gruplara göre değerlendirilir. Akranla ilgili problem durumlarına çocuğun ürettiği çözümler ise 16 kategori altında ve kategorilerin içindeki alt gruplara göre değerlendirilirken anne problem durumlarında çocuğun ürettiği çözümler 11 kategori altında ve kategorilerin içindeki alt gruplara göre değerlendirilir. Çocuk bazı cevapları için bir kategori içindeki farklı grupların her birinden birden fazla puan alabilir (Dinçer,1995).

OKPÇ Testi'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

OKPÇ'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması için Shure tarafından yapılmış olan güvenirlik çalışmaları kapsamında test-tekrar test tekniği kullanılmıştır. Testin güvenirlilik kat sayısı $r = 72$ olarak bulunmuştur. Ayrıca testin orijinal kodlayıcılar arası güvenirlik çalışmasında kodlayıcılar arası uyum %97 bulunmuştur (Shure'dan aktaran Anlıak, 2004).

Anlıak (2004)'ın kendi çalışmasında yapmış olduğu güvenirlik analizleri için yaptığı çalışmasında testin güvenirliliği, OKPÇ Testinin orijinal el kitapçığında belirtildiği gibi test-tekrar test tekniği kullanılarak test edilmiştir. Bunun için 5-6 yaş grubundan 30 çocuğa bir hafta ara ile iki defa test uygulanmıştır. Test-tekrar test güvenirlik katsayısı 0.85 olarak bulunmuştur. Buna ek olarak yapılan kodlayıcılar arası güvenirlik çalışmasında da kodlayıcılar arasında güvenirlik bulgularının anlaşma yüzdesinin akran ve anne bölümleri içerisinde % 82 ile % 99 arasında değiştiği saptanmıştır.

Bu araştırmada örneklem grubundaki çocuklarla uygulamalara başlamadan önce, araştırmacı ve testin kullanımına ilişkin olarak eğitim almış olan diğer bir uygulayıcı ile Gazi Eğitim Fakültesi ve Mesleki Eğitim Fakültesi anaokullarına devam eden 4-5 yaş grubundaki otuz çocuk üzerinde uygulama yapılarak gözleyenler arası güvenirlik çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma araştırmanın örneklem grubundan bağımsız olarak değerlendirilmiştir. Gözleyenler arası güvenirlik için iki uygulayıcının puanlamaları arasındaki korelasyon bulguları Tablo 6'daki gibidir.

Tablo 6. OKPÇ Testinin Uygulayıcılar Arası Korelasyon Sonuçları

		2.Uygulayıcı-Toplam Akran Çözümleri
1.Uygulayıcı-Toplam Akran Çözümleri	r	0,98
	p	0,00
	N	30,00
		2.Uygulayıcı-Akran Kategorileri
1.Uygulayıcı-Akran Kategorileri	r	0,95
	p	0,00
	N	30,00
		2.Uygulayıcı-Anne Çözümleri
1.Uygulayıcı-Anne Çözümleri	r	0,97
	p	0,00
	N	30,00
		2.Uygulayıcı-Anne Kategorileri
1.Uygulayıcı-Anne Kategorileri	r	0,98
	p	0,00
	N	30,00
		2.Uygulayıcı-Toplam Çözümler
1.Uygulayıcı-Toplam Çözümler	r	0,98
	p	0,00
	N	30,00
		2.Uygulayıcı-Toplam Kategoriler
1.Uygulayıcı-Toplam Kategoriler	r	0,96
	p	0,00
	N	30,00

Tablo 6’da, çocukların iki uygulayıcıdan almış oldukları akran çözümleri ve kategorileri, anne çözümleri ve kategorileri, toplam çözümler ve kategorileri puanlarının korelasyonları hesaplanmış ve iki uygulayıcı arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($p<.05$). Ayrıca araştırmanın örneklem grubundan toplanan veriler üzerinde test puanları arasındaki iç tutarlılığı belirlemek amacıyla yapılan güvenilirlik analizlerinde Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .924 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin ve değerlendirmesinin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Ahlaki Yargı Ölçeği

Çocukların ahlaki yargı düzeylerini belirlemek için Çapan (2005) tarafından geliştirilen Ahlaki Yargı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 3-11 yaş grubu çocuklarına uygulanmak üzere geliştirilmiştir. Çocuklara bireysel olarak uygulanan ölçeğin uygulama süresi 15-20 dakikadır.

Ölçeğin İkilem, Kültürel Paylaşım, Kasti Kaza, Sosyal Yardımlaşma, Aile Kuralı olmak üzere 5 alt boyutu vardır. Her alt boyut için Eda ve Esra adındaki iki kız kardeşin başından geçen bir olay anlatılır. İkilem alt boyutunda Eda'nın kardeşi Esra'nın elinin kanamasına yardım etmek için komşusunun çantasındaki yara bandını almak istemesi, Kültürel Paylaşım alt boyutunda kardeşlere verilen şekerlerden Eda'nın iki Esra'nın üç tane alması, Sosyal Yardımlaşma alt boyutunda Eda'nın sofrayı toplamak istemesine rağmen okula geç kaldığı için Esra'nın sofrayı toplamak zorunda kalması ve Aile Kuralı alt boyutunda ise kız kardeşlerin yemekten önce tatlı yemek istemelerine rağmen annelerinin buna izin vermemesi durumları anlatılır. Uygulama yapılan çocuğun yaş grubuna göre her hikâyenin konusuyla ilgili resimli kartlar ve oyuncaklar kullanılarak hikâyeler okunur ve çocuğun hikâyeyi anlayıp anlamadıklarını belirlemek için hikâyeyi tekrar etmesi istenir. Çocuk hikâyeyi tekrar ederken, her hikâye için belirlenmiş olan 4 kriter araştırmacı tarafından işaretlenir, 4 kriterden tümünü ya da 3'ünü söyleyebilen çocuğun hikâyeyi anladığı kabul edilir. Eğer çocuk 4 kriterden tümünü ya da 3'ünü söyleyemezse hikâye bir daha okunur. Çocuktan hikâyeyi tekrar etmesi istenir. Bu sefer de 4 kriterden tümünü ya da 3'ünü söyleyemezse o hikâyeyle ilgili ahlaki yargı soruları sorulmadan diğer hikâyeye geçilir. Çocuklar dört kriterden üçünü cevaplamışlarsa hikâyelerle ilgili yargılarını belirlemeye yönelik ikişer soru sorulur. İlk olarak Eda ve Esra'dan hangisinin daha haklı ya da haksız olduğu sorulur. Çocuğun neden böyle düşündüğünü açıklaması istenir. İkinci olarak çocuğa Eda ve Esra'nın yerinde olsa ne yapacağı sorulur. Çocukların ahlaki yargılarını belirlemeye yönelik bu sorulara verdiği cevaplara göre en yüksek 3, en düşük 1 puan verilir. Bu şekilde ölçekten alınabilecek en yüksek puan 30 en düşük puan ise 10 olur (Çapan, 2005).

Ahlaki Yargı Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Çapan (2005) tarafından iç tutarlık analizleri ve iki ayrı uzman tarafından (hakemler arası) değerlendirmeler yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlığını belirlemek üzere yapılan analizlerde, Cronbach Alfa değeri .6946 olarak bulunmuştur. Ayrıca iki uzmanın aynı anda puanladığı 78 adet verinin genel toplamalarının aritmetik ortalama ve standart sapmalarının aynı olduğu görülmüştür (Çapan, 2005).

Ölçeğin yapısı itibariyle verilen cevapların puanlayıcılara göre farklılık göstermemesi nedeniyle, bu çalışmada gözleyenler arası güvenilirlik çalışması yapılmamıştır. Yalnızca seçilen örneklem grubu için aracın güvenilirliğini test etmek amacıyla, araştırmacı tarafından Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır Ölçek puanları arasındaki iç tutarlılığı belirlemek amacıyla yapılan analizlerde ise Cronbach alfa güvenilirlik katsayısının .706 olduğu bulunmuştur. Psikolojik testler için hesaplanan güvenilirlik katsayısının .70 ve daha üstünde olması test puanlarının güvenilirliği için yeterli olarak görülmektedir (Büyüköztürk, 2012, s.171).

Verilerin Toplanması

Araştırmaya başlamadan önce, Ahlaki Yargı Ölçeği'ni geliştiren Çapan'dan ölçeğin kullanımına ilişkin izin alınmıştır (Ek 2). Daha sonra araştırmacı tarafından ölçeğin nasıl uygulanacağı konusunda bir günlük eğitim verilmiştir. Ölçeğin uygulanacağı yaş grubu için kullanılacak materyaller belirlenip temin edilmiştir. Okul öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi'ni uygulayabilmek için ise Dinçer'den test ve testin uygulanışı konusunda iki günlük bir eğitim alınmış ve eğitim sırasında araştırma grubunun dışında 10 çocukla pilot çalışma yapılmıştır. Bu uygulamalar Dinçer tarafından kontrol edilmiş ve araştırmacıya yeterlik belgesi verilmiştir (Ek 3).

Araştırmanın, bağımsız anaokullarında gerçekleştirilebilmesi amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı'ndan ve çocuklarla gerçekleştirilen uygulamada etik ilkelere uygunluğu sağlamak amacıyla Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan gerekli izinler alınmıştır (Ek 4-5). Hemen ardından Aralık 2014- Mart 2015 tarihleri arasında uygulamalar yapılmıştır. Uygulama yapılacak sınıflar okul yönetimiyle birlikte belirlenmiş ve bu sınıflardaki çocuklara bilgi verilip gönüllü olarak katılmak isteyen çocuklarla çalışılmıştır. Testlerin

uygulamalarına başlamadan önce her okulda uygulamaların yapılacağı oda belirlenmiş ve odanın gürültüden uzak olmasına, çocukların dikkatlerini dağıtacak uyarıcılar olmamasına dikkat edilmiştir. Uygulamaların bireysel olarak gerçekleştirilmesi gerektiği için çocuklar sınıflarından teker teker alınmış ve belirlenen odada uygulama yapıldıktan sonra tekrar sınıflarına götürülmüşlerdir. Uygulama sırasında ilk önce Okul öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi daha sonra Ahlaki Yargı Ölçeği uygulanmıştır.

Okul öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi uygulamaya başlamadan önce resimler testin uygulanacağı masa üzerine test kitapçığında belirtildiği sırayla ters çevrili olarak yerleştirilmiştir. Çocuklara *“Bazı resimlerim var ve sana çocuklar hakkında hikâyeler anlatacağım. Resimlerini gördüğün tüm çocuklar seninle aynı yaşta Hikâyenin ilk kısmını sana ben söyleyeceğim ve geri kalanını senden tamamlamanı isteyeceğim. Hikâyedeki çocuğun ne yapabileceğini düşündüğünü bana söylemeni istiyorum”* (Dinçer, 1995) yönergesi verilerek uygulamaya başlanmıştır. Uygulama sırasında resimler, çocukların rahatça görebileceği şekilde testin uygulama tablasının üstüne dik bir şekilde sırayla yerleştirilmiş ve cevaplar alındıktan sonra resimler çocuğun görüş alanı dışına ters çevrilerek konulmuştur. Uygulamalar sırasında bazı çocuklar resimlerin tümünü görmek istemiş, bu durumda kısa bir süre resimleri incelemelerine izin verilmiştir. Daha sonra uygulamaya devam edilmiştir. Testin el kitapçığında belirtildiği gibi çocukların hikâyelere verdiği cevaplar daha önce verilen cevapların tekrarıysa ya da o hikâyeye uygun cevap değilse, en fazla üç inceleme yapılmıştır. Üç incelemeden sonra hala uygun bir cevap alınamadıysa ya da yeni bir çözüm üretilemediyse yeni hikâyeye geçilmiştir. Testin uygulama süresi 20-30 dakika arasında değişmiştir. Testin uygulaması bittikten sonra çocuklara Ahlaki Yargı Ölçeği’ne devam etmek isteyip istemedikleri sorulmuştur. Devam etmek isteyen çocuklara ara verilmeden Ahlak Yargı Ölçeği uygulanmıştır. Devam etmek istemeyen çocuklar için iki test arasında ara verilmiştir.

Ahlaki Yargı Ölçeği’ni uygulamaya başlamadan önce hikâyelerin resimleri ters çevrilerek masanın üstüne yerleştirilmiş ve hikâyede kullanılacak oyuncaklar da çocukların görmemesi için çanta içine yerleştirilmiştir. Çocuklar resimli kartları görebileceği şekilde masaya oturulmuştur. Hikâyenin resimli kartları sırasıyla tablanın üstüne yerleştirilerek hikâyeler okunmaya başlanmıştır. Çocuklara hikâye okunurken her hikâyeye ilgili oyuncaklar çantadan çıkarılmış ve bu oyuncaklar kullanılarak hikâye canlandırılmıştır.

Hikâyelerle ilgili sorular sorulmuş, çocuğun verdiği cevaplar ölçek formuna kaydedilmiştir. Ölçeğin uygulanması yaklaşık olarak 15-20 dakika sürmüştür.

Testlerin tek seferde yapılan uygulamaları için uygulama süresi yaklaşık olarak 30-50 dakika sürmüştür. Uygulamalardan sonra uygulamaya katılan çocukların kişisel bilgi formları öğrenci dosyalarına bakılarak doldurulmuştur.

Verilerin Analizi

SPSS 15.0 programına tüm veriler yüklenmiştir. Araştırmanın alt problemlerine göre verilerin normal dağılıp dağılmadığı çarpıklık katsayılarına bakılıp test edilmiş ve çarpıklık katsayısı +1, -1 arasında değiştiğinden (Büyüköztürk, 2012, s.40) Okulöncesi Kişilerarar Problem Çözme Testi'nden elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği saptanmıştır (Tablo 7).

Tablo 7. OKPÇ Testinin Basıklık Çarpıklık Değer Dağılımları

OKPÇ Testi	N	Çarpıklık	Basıklık
Akran Kategoriler	265	,429	,257
Akran Toplam Çözümler	265	,540	1,379
Anne Kategoriler	265	,025	-,010
Anne Çözümler	264	,418	,457
Toplam Çözümler	264	,219	,059
Toplam Kategoriler	265	,189	-,070

Bu nedenle iki gruplu karşılaştırmalarda bağımsız örneklem t testi üç ve daha fazla gruplu karşılaştırmalarda ise tek faktörlü varyans analizi testi kullanılmıştır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla ise post- hoc çoklu karşılaştırma testlerinden olan Scheffe testi yapılmıştır. Varyansların homojenliğini test etmek amacıyla Levine testine bakılmıştır. Ahlaki Yargı Ölçeği'nden elde edilen normal dağılmayan verilerde ise iki gruplu karşılaştırmalarda Mann-Whitney U testi, üç ve daha fazla gruplu karşılaştırmalarda Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla ise korelasyon analizi testleri kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde çocukların ahlaki yargı düzeyleri ve kişilerarası problem çözme becerilerine ilişkin bulgular ve bu bulgulara dayalı yorumlar yer almaktadır. Tablo 8 ve Tablo 9’de çocukların Okul öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi ve Ahlaki Yargı Ölçeği’ne verdikleri cevaplara ilişkin betimsel istatistikler bulunmaktadır. Tablo 10’da çocukların kişilerarası problem çözme becerileri ile ahlaki yargı düzeyleri arasındaki ilişkiyi gösteren bulgular mevcuttur. Tablo 11 ile Tablo 22 arasındaki bulgular, çocukların kişilerarası problem çözme becerilerinin yaşları, cinsiyetleri, okul öncesi eğitime devam süreleri, günlük televizyon izleme süreleri, kardeş sayıları; anne ve babalarının yaşları, eğitim seviyeleri, meslekleri ve evde yaşayan büyüğün var olması durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktadır. Tablo 23 ile Tablo 34 arasındaki bulgular ise çocukların ahlaki yargı düzeylerinin yaşları, cinsiyetleri, okul öncesi eğitime devam süreleri, günlük televizyon izleme süreleri, kardeş sayıları; anne ve babalarının yaşları, eğitim seviyeleri, meslekleri ve evde yaşayan büyüğün var olması durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini içeren bulgulardan oluşmaktadır.

Tablo 8. Çocukların Okul öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi'nin Alt Boyutlarından ve Toplamından Aldıkları Puanların Ortalama, Standart Sapma, Minimum ve Maksimum Değer Dağılımları

Problem Durumu	Çözümler/Kategoriler	N	$\bar{X}$	SS	Min.	Max.
Akran Problem Durumu	Akran zorlayıcı olmayan çözüm sayısı	265	4,0415	1,46233	1,00	9,00
	Akran zorlayıcı olan çözüm sayısı	53	0,7925	1,16617	0,00	4,00
	Akran toplam çözüm sayısı	265	4,1887	1,59137	1,00	10,00
	Akran kategori sayısı	265	3,4226	1,30364	1,00	8,00
Anne Problem Durumu	Anne çözüm sayısı	265	4,1023	1,46731	0,00	9,00
	Anne kategori sayısı	265	3,5795	1,30854	0,00	7,00
Anne/Akran Problem Durumu	Toplam çözüm sayısı	265	8,2642	2,55212	2,00	16,00
	Toplam kategori sayısı	265	7,0075	2,12131	2,00	13,00

Çocukların akran problem durumlarına ürettikleri çözüm sayıları ve buldukları kategori sayılarına göre; zorlayıcı olmayan çözüm sayılarının ortalaması $\bar{X} = 4,04$; zorlayıcı olan çözüm sayısı ortalaması $\bar{X} = 0,79$; toplam çözüm sayısı ortalaması $\bar{X} = 4,18$ ve toplam kategori sayısı ortalaması ise $\bar{X} = 3,42$ 'dir. Çocukların anne problem durumlarına ürettikleri çözüm sayıları ve buldukları kategori sayılarına göre; toplam çözüm sayısı ortalaması $\bar{X} = 4,10$ ve toplam kategori sayısı ortalaması ise $\bar{X} = 3,57$ 'dir. Çocukların akran/anne problem durumlarına ürettikleri toplam çözüm sayısı ortalaması $\bar{X} = 8,26$ ve buldukları toplam kategori sayısı ortalaması ise $\bar{X} = 7,0$ 'dır.

Tablo 9. Çocukların Ahlaki Yargı Ölçeği'nin Alt Boyutlarından ve Toplamından Aldıkları Puanların Ortalama, Standart Sapma, Minimum ve Maksimum Değer Dağılımları

Ahlaki Yargı	N	$\bar{X}$	SS	Min.	Max.
İkilem	265	3,8868	0,95466	0,00	6,00
Kültürel paylaşım	265	4,7623	1,36795	0,00	6,00
Kasti kaza	265	3,9170	0,96956	0,00	6,00
Sosyal yardımlaşma	265	5,3698	1,14110	0,00	6,00
Aile kuralı	265	5,8377	0,59678	2,00	6,00
Ahlaki yargı toplam	265	23,7736	3,16133	10,00	29,00

Çocukların ahlaki yargı ölçeğinden aldıkları toplam puanların ortalaması $\bar{X} = 23,77$; ikilem alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X} = 3,88$; kültürel paylaşım alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X} = 4,76$; kasti kaza alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X} = 3,91$; sosyal yardımlaşma alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X} = 5,36$ ve aile kuralı alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması ise $\bar{X} = 5,83$ 'tür.

Tablo 10. Çocukların Ahlaki Yargı Ölçeği ve Okul Öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi'nin Alt Boyutlarından ve Toplamından Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Sonuçları

		Akran Zorlayıcı Olmayan Çözüm	Akran Zorlayıcı Çözüm	Anne Çözüm	OKPÇ Toplam Çözüm
İkilem	r	,074	-,065	,190**	,160**
	p	,230	,644	,002	,009
	n	265	53	265	265
Kültürel Paylaşım	r	,096	-,030	,175**	,168**
	p	,120	,830	,004	,006
	n	265	53	265	265
Kasti Kaza	r	,147*	-,007	,180**	,206**
	p	,017	,961	,003	,001
	n	265	53	265	265
Sosyal yardımlaşma	r	,129*	-,189*	,169*	,168**
	p	,035	,175	,006	,006
	n	265	53	265	265
Aile Kuralı	r	,073	-,490**	,191**	,150*
	p	,237	,000	,002	,0014
	n	265	53	265	265
Ahlaki Yargı Toplam	r	,169**	-,183	,287**	,273**
	p	,006	,190	,000	,000
	n	265	53	265	265

*p<.05, **p<.01

Tablo'9 da, çocukların kişiler arası problem çözme toplam puanları ile ahlaki yargı toplam puan, ikilem, kültürel paylaşım, kasti kaza, sosyal yardımlaşma, aile kuralı puanları arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır (p<.05). Çocukların akran zorlayıcı olmayan çözüm puanları ile ahlaki yargı toplam puanı, kasti kaza, sosyal yardımlaşma, puanları arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki varken (p<.05) ikilem, kültürel paylaşım ve aile kuralı puanları arasında anlamlı bir ilişki yoktur (p>.05). Çocukların akran zorlayıcı çözüm puanları ile sosyal yardımlaşma puanları arasında düşük düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülürken (p<.05) aile

kuralı puanları arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($p<.05$). Ahlaki yargı toplam puanı, ikilem, kültürel paylaşım, kasti kaza puanları arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür ($p>.05$). Çocukların anne çözüm puanları ile ahlaki yargı toplam puanı, ikilem, kültürel paylaşım, kasti kaza, sosyal yardımlaşma, aile kuralı puanları arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($p<.05$).

Kişilerarası problem çözme becerileri ve ahlaki yargı düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olması, çocukların akranlarla ve yetişkinlerle yaşadıkları problemlere çözüm üretme ortamı bulmuş olmaları ve bu konuda geri dönütler almaları sayesinde hangi davranışların doğru ya da yanlış olduğunu öğrenmeleriyle açıklanabilir. Akranlarla ve yetişkinlerle yaşanan problemlerin çözümü, çocukların ahlaki ve sosyal kurallar hakkında bilgi elde etmelerini sağlayarak ahlaki yargılar için sosyal bir dayanak oluşturur (Killen ve De Waal, 2000; Killen ve Nucci, 1995, s. 58). Kişilerarası problem çözme becerileri ve ahlaki yargı düzeyleri arasındaki ilişkinin düşük düzeyde olması ise yaşanan problem durumları hakkında yetişkinlerin çocuklara yaptıkları açıklamaların farklılık göstermesinden kaynaklanabilir. Konu ile ilgili olarak Laible ve Thompson (2002) küçük çocuklar ve anneleri arasında yaşanan problemlerin ahlak gelişimine etkisini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, annelerin çocuklarıyla aralarındaki problem durumlarını çözmek için kullandıkları açıklamaların çocukların ahlak gelişimini kolaylaştırdığını ve üç yaşındaki çocukların ahlak gelişimini belirleyen en önemli faktörün annelerin problem çözerken kullandıkları stratejiler olduğunu bulmuşlardır. Chen, Fein, Killen ve Tam (2001) okul öncesi çocukların akranlarıyla yaşadıkları problemleri belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, 4 yaşındaki çocukların akranlarıyla aralarındaki problemleri çözerken mevcut ahlaki ve sosyal kural bilgilerine dayanan stratejiler kullandıklarını bulmuşlardır. Arcaro-McPhee, Doppler ve Harkins (2002) yapıcı bir sınıf ortamında okul öncesi çocukların problem çözme becerilerinin gelişimini incelemek amacıyla yaptıkları durum çalışmasında, çocukların oluşturulan ahlaki bir çevrede problemleri çözerken güce dayalı stratejiler kullanmak yerine, uzlaşma ve paylaşmaya dayalı stratejileri daha fazla kullandıkları görülmüştür. Çocukların akranlarla ilgili problem çözme becerilerinin ahlak gelişimini etkileyen bir unsur olduğunu saptamışlardır. Heydenberk, Heydenberk ve Bailey (2003) problem çözme becerileri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin ahlaki yargı düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla yaptıkları deneysel çalışmada, kendilerine problem çözme eğitimi verilen öğrencilerin ahlaki yargı düzeylerinin eğitim almayan öğrencilerden

anlamli derecede yu'ksek olduğu görülmüştür. Bu bulgular doğrultusunda çocukların problem çözme becerilerinin ahlak gelişimini etkileyen bir unsur olduğu söylenebilir.

Tablo 11. Çocukların Yaşlarına Göre Kişilerarası Problem   zme Testi Alt Boyutlarından ve Toplamından Aldıkları Puanların Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları

Akran/anne problem durumu	Yaş	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Akran zorlayıcı olmayan çözüm	4	136	3,7500	1,40765	263	-3,398	,001*
	5	129	4,3488	1,46122			
Akran zorlayıcı çözüm	4	23	1,0435	1,39734	51	1,384	,172
	5	30	0,6000	0,93218			
Akran toplam çözüm	4	136	3,9044	1,53420	263	-3,032	,003*
	5	129	4,4884	1,60135			
Akran kategori	4	136	3,2574	1,27655	263	-2,133	,034*
	5	129	3,5969	1,31410			
Anne ��z�m	4	135	3,8074	1,52832	262	-3,407	,001*
	5	129	4,4109	1,33821			
Anne kategori	4	135	3,3407	1,36132	262	-3,082	,002*
	5	129	3,8295	1,20626			
Toplam ��z�m	4	136	7,6985	2,62275	263	-3,797	,000*
	5	129	8,8605	2,34102			
Toplam kategori	4	136	6,5809	2,15529	263	-3,430	,001*
	5	129	7,4574	1,99612			

*p<.05

Çocukların yaşlarına göre akran/anne problem durumlarında buldukları akran zorlayıcı olmayan çözüm, akran toplam çözüm, akran kategori, anne çözüm, anne kategori, toplam çözüm ve toplam kategori sayılarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark varken ($p<.05$) akran zorlayıcı sayılarının ortalamaları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ($t_{(51)}= 1,384$, $p>.05$). 5 yaşındaki çocukların akran/anne problem durumlarında buldukları akran zorlayıcı olmayan çözüm ($\bar{X}=4,34$), akran toplam çözüm ($\bar{X}=4,48$), anne çözüm ($\bar{X}=3,41$) anne kategori ($\bar{X}=3,82$), toplam çözüm ($\bar{X}=8,86$) ve toplam kategori ($\bar{X}=7,45$) sayılarının ortalaması; 4 yaşındaki çocukların akran/anne problem durumlarına buldukları akran zorlayıcı olmayan çözüm ($\bar{X}=3,75$), akran toplam çözüm ($\bar{X}=3,90$), akran kategori ($\bar{X}=3,25$), anne çözüm ($\bar{X}=3,80$) anne kategori ($\bar{X}=3,34$), toplam çözüm ($\bar{X}=7,69$) ve toplam kategori ($\bar{X}=6,58$) sayılarının ortalamasından yüksektir

Yaşla birlikte çocuklar tarafından problemlere getirilen alternatif çözüm ve kategori sayılarının artması bilişsel gelişimdeki ilerleme, olgunlaşma ve deneyimle açıklanabilir.

Çocuklar yaşça büyüdükçe ve akranlarla olan deneyimleri arttıkça sosyal durumlara verebilecekleri cevapları genişletmeyi öğrenirler. Aynı zamanda arkadaşlarıyla devam eden etkileşim ve çatışmalar kendi repertuvarlarına ekledikleri farklı stratejileri değerlendirme ve uygulamalarına izin verir. Yaşça büyük olan bir çocuk belirli stratejileri kullanma fırsatlarına daha fazla sahip olduğu için hangi stratejilerin etkili olup olmadığını öğrenmesi daha olasıdır. Konu ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, yaş artıkça çocukların kendilerine sunulan problem durumlarında aldıkları puanların da artış gösterdiği bulunmuştur (Bal ve Temel 2014; Mayeux ve Cillesen, 2003; Yılmaz ve Tepeli, 2013;). Marsh (1982), altıncı sınıftaki çocukların anasınıfındaki çocuklara göre problemleri bütün yanlarıyla tanımlama becerisine sahip olduklarını, problemlere daha fazla alternatifler ve çözümler ürettiklerini, problemle daha ilgili bakış açısını yansıtan çözümleri seçtiklerini belirlemiştir. Dodge ve Price (1994) yaptıkları çalışmada, 9 yaşında olan çocukların 6 yaşındaki çocuklara göre sosyal güçlüklerle başa çıkmak için daha fazla farklı çözümler üretme yeteneklerine sahip olduklarını bulmuştur. Youngstrom vd.(2000) yaptıkları boylamsal araştırmada, araştırmaya katılan okul öncesi dönem çocuklarının ilköğretim birinci sınıfa geldiklerinde kişilerarası problem çözme puanlarının arttığını gözlemişlerdir. Walker vd. (2013) ise erken çocukluk döneminde sosyal problem çözme yeterliklerinin zaman içinde büyük bir değişim gösterdiğini saptamışlardır.

Tablo 12. Çocukların Cinsiyetlerine Göre Kişilerarası Problem Çözme Testi Alt Boyutlarından ve Toplamından Aldıkları Puanların Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları

Akran/anne problem durumu	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Akran zorlayıcı olmayan çözüm	Kız	133	4,0376	1,37844	,11953	-,044	,965
	Erkek	132	4,0455	1,54754	,13470		
Akran zorlayıcı çözüm	Kız	22	0,4091	0,90812	,19361	-2,080	,043*
	Erkek	31	1,0645	1,26321	,22688		
Akran toplam çözüm	Kız	133	4,1053	1,40488	,12182	-,856	,393
	Erkek	132	4,2727	1,76086	,15326		
Akran kategori	Kız	133	3,3083	1,16892	,10136	-1,436	,152
	Erkek	132	3,5379	1,42178	,12375		
Anne çözüm	Kız	133	4,1729	1,52012	,13181	,788	,432
	Erkek	131	4,0305	1,41388	,12353		
Anne kategori	Kız	133	3,5188	1,36848	,11866	-,759	,448
	Erkek	131	3,6412	1,24696	,10895		
Toplam çözüm	Kız	133	8,2556	2,40156	,20824	-,054	,957
	Erkek	132	8,2727	2,70451	,23540		
Toplam kategori	Kız	133	6,8571	1,94680	,16881	-1,159	,247
	Erkek	132	7,1591	2,28112	,19855		

*p<.05

Çocukların cinsiyetlerine göre akran/anne problem durumlarında buldukları akran zorlayıcı olmayan çözüm, akran toplam çözüm, akran kategori, anne çözüm, anne kategori, toplam çözüm ve toplam kategori sayılarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ($p>.05$). Çocukların cinsiyetlerine göre ürettikleri akran zorlayıcı çözüm sayılarının ortalamaları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($t_{(53)} = -2,080$, $p<.05$). Erkek çocukların akran problem durumlarına ürettikleri zorlayıcı olan çözüm sayılarının ortalaması ($\bar{X}=1,06$), kız çocukların akran problem durumlarına ürettikleri zorlayıcı olan çözüm sayılarının ortalamasından ($\bar{X}=0,40$) yüksektir.

Erkek ve kız çocuklarının problemlere getirdikleri çözüm sayıları ve buldukları kategori sayıları arasında fark olmaması, aile ve okul ortamında çocukların çevrelerindeki bireylerin problemlerle başa çıkmada kullandıkları stratejilerin cinsiyete göre farklılık göstermemesi ve tutarlı olması ile açıklanabilir. Nitekim konu ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, çocukların problem çözme becerilerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği saptanmıştır (Akbaş, 2005; Anlıak, 2004; Dereli, 2013; Drugli, 2006; Oğuz ve Köksal Akyol, 2014; Yılmaz ve Tepeli, 2013;). Bunun yanı sıra, erkek çocukların kız çocuklara göre daha fazla zor kullanarak alma ya da fiziksel zarar verme gibi zorlayıcı çözüm yollarını kullanması

çocuğun hayatında önemli bir yere sahip olan yetişkinlerin, kız ve erkek çocuklardan problemleri çözmede farklı beklentilerinin olmasından kaynaklanıyor olabilir. Fagot (1998), problem çözme sürecinde ailedeki bireylerin cinsiyetini incelediği araştırmada, ev ortamında anne babaların çocuklarıyla problem çözerken benzer stratejileri kullandıklarını ve annelerin babalardan daha sık bir şekilde kız çocuklarına yapması gereken sosyal görevler için talimat verdiklerini gözlemiştir. Konu ile ilgili araştırma sonuçları problem çözme durumlarında erkekler ve kızların çoğunlukla benzer stratejileri kullandıklarını göstermekle birlikte, kız çocuklarının sosyal problem çözme sırasında erkek çocuklara oranla daha çok prososyal yöntemler kullandıklarına vurgu yapmaktadır (Berthelsen, 2002; Bukowski, 1990; Musun-Miller, 1993; Rubin ve Krasnor, 1983; Walker, Irwing ve Grenn vd. 2008). Bu bulgular araştırma bulgusunu destekler niteliktedir.

Tablo 13a. Çocuklarının Okul öncesi Eğitime Devam Etme Sürelerine Göre Kişilerarası Problem Çözme Testi Alt Boyutlarından ve Toplamından Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Akran/anne problem durumu	Okul öncesi Eğitime Devam Süresi	N	$\bar{X}$	SS
Akran zorlayıcı olmayan çözüm	6 ay - 1 yıl	81	4,0247	1,58883
	1 yıl - 2 yıl	150	3,9133	1,22577
	2 yıl ve üstü	34	4,6471	1,93661
Akran zorlayıcı çözüm	6 ay - 1 yıl	19	0,5263	1,12390
	1 yıl - 2 yıl	25	0,8400	1,10604
	2 yıl ve üstü	9	1,2222	1,39443
Akran toplam çözüm	6 ay - 1 yıl	81	4,1481	1,71108
	1 yıl - 2 yıl	150	4,0333	1,27662
	2 yıl ve üstü	34	4,9706	2,24938
Akran kategori	6 ay - 1 yıl	81	3,3457	1,35241
	1 yıl - 2 yıl	150	3,3133	1,12409
	2 yıl ve üstü	34	4,0882	1,71213
Anne kategori	6 ay - 1 yıl	81	4,0123	1,52064
	1 yıl - 2 yıl	149	4,0537	1,42272
	2 yıl ve üstü	34	4,5294	1,50223
Anne çözüm	6 ay - 1 yıl	81	3,4444	1,26491
	1 yıl - 2 yıl	149	3,5772	1,31612
	2 yıl ve üstü	34	3,9118	1,35664
Toplam çözüm	6 ay - 1 yıl	81	8,1605	2,81272
	1 yıl - 2 yıl	150	8,0733	2,24086
	2 yıl ve üstü	34	9,3529	2,97344
Toplam kategori	6 ay - 1 yıl	81	6,8272	2,13184
	1 yıl - 2 yıl	150	6,8667	1,94442
	2 yıl ve üstü	34	8,0588	2,56953

Çocukların akran problem durumlarında okul öncesi eğitime devam sürelerine göre buldukları akran zorlayıcı olmayan çözüm sayılarının ortalaması 6 ay-1 yıl $\bar{X}=4,02$, 1-2 yıl $\bar{X}=3,91$, 2 yıl ve üstü $X=4,64$; akran zorlayıcı olan çözüm sayılarının ortalaması 6 ay-1 yıl $\bar{X}=0,52$, 1-2 yıl $\bar{X}=0,84$, 2 yıl ve üstü $X=1,22$; akran toplam çözüm sayılarının ortalaması 6 ay-1 yıl $\bar{X}=4,14$, 1-2 yıl $\bar{X}=4,03$, 2 yıl ve üstü $X=4,97$ ve akran toplam kategori sayılarının ortalaması ise 6 ay-1 yıl $\bar{X}=3,34$, 1-2 yıl $\bar{X}=3,31$, 2 yıl ve üstü $X=4,08$ 'dir. Çocukların anne problem durumlarında okul öncesi eğitime devam sürelerine göre buldukları anne toplam çözüm sayılarının ortalaması 6 ay-1 yıl $\bar{X}=4,01$, 1-2 yıl $\bar{X}=4,05$, 2 yıl ve üstü $X=4,52$ ve anne toplam kategori sayılarının ortalaması ise 6 ay-1 yıl $\bar{X}=3,44$, 1-2 yıl $\bar{X}=3,57$, 2 yıl ve üstü $X=3,91$ 'dir. Çocukların akran/anne problem durumlara okul öncesi eğitime devam sürelerine göre buldukları toplam çözüm sayılarının ortalaması 6 ay-1 yıl $\bar{X}=8,16$, 1-2 yıl $\bar{X}=8,07$, 2 yıl ve üstü $X=9,35$ ve buldukları toplam kategori sayılarının ortalaması ise 6 ay-1 yıl $\bar{X}=6,82$, 1-2 yıl $\bar{X}=6,86$, 2 yıl ve üstü $X=8,05$ 'dir.

Tablo 13b. Çocukların Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Sürelerine Göre Kişilerarası Problem Çözme Testi Alt Boyutlarından ve Toplamından Aldıkları Puanların Anova Testi Sonuçları

Akran/anne problem durumu	Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Akran zorlayıcı olmayan çözüm	Gruplar arası	14,955	2	7,477	3,565	,030*	3-2
	Gruplar içi	549,589	262	2,098			
	Toplam	564,543	264				
Akran zorlayıcı çözüm	Gruplar arası	3,065	2	1,532	1,132	,330	
	Gruplar içi	67,652	50	1,353			
	Toplam	70,717	52				
Akran toplam çözüm	Gruplar arası	24,540	2	12,270	4,992	,007*	3-1, 3-2
	Gruplar içi	644,026	262	2,458			
	Toplam	668,566	264				
Akran kategori	Gruplar arası	17,335	2	8,667	5,265	,006*	3-1, 3-2
	Gruplar içi	431,330	262	1,646			
	Toplam	448,664	264				
Anne kategori	Gruplar arası	5,232	2	2,616	1,534	,218	
	Gruplar içi	445,098	261	1,705			
	Toplam	450,330	263				
Anne çözüm	Gruplar arası	7,210	2	3,605	1,683	,188	
	Gruplar içi	559,029	261	2,142			
	Toplam	566,239	263				
Toplam çözüm	Gruplar arası	46,638	2	23,319	3,652	,027*	3-2
	Gruplar içi	1672,872	262	6,385			
	Toplam	1719,509	264				
Toplam kategori	Gruplar arası	43,189	2	21,594	4,942	,008*	3-1, 3-2
	Gruplar içi	1144,796	262	4,369			
	Toplam	1187,985	264				

*p<.05

Çocukların okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre akran/anne problem durumlarında buldukları akran zorlayıcı olmayan çözüm, akran toplam çözüm, akran kategori, toplam çözüm ve toplam kategori sayılarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($p<.05$). Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu test etmek için Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testi sonucuna göre 2 yıl ve daha uzun süredir okul öncesi eğitime devam eden çocukların akran/anne problem durumlarında buldukları akran zorlayıcı olmayan çözüm ($\bar{X}=4,64$), akran toplam çözüm ($\bar{X}=4,97$), akran kategori ($\bar{X}=4,08$) toplam çözüm ($\bar{X}=9,35$) ve toplam kategori ($\bar{X}=8,05$) sayılarının ortalamaları 1 – 2 yıl eğitim kurumuna devam eden çocukların akran/anne problem durumlarında buldukları akran zorlayıcı olmayan çözüm ($\bar{X}=3,91$), akran toplam çözüm ($\bar{X}=4,03$), akran kategori ($\bar{X}=3,31$) toplam çözüm ($\bar{X}=8,07$) ve toplam kategori ($\bar{X}=6,86$) sayılarının ortalamasından daha yüksektir. 2 yıl ve daha uzun süredir okul öncesi eğitime devam eden

çocukların akran/anne problem durumlarında buldukları akran toplam çözüm ($\bar{X}=4,97$), akran kategori ($\bar{X}=4,08$) ve toplam kategori ($\bar{X}=8,05$) sayılarının ortalamaları ise 6 ay- 1 yıl eğitime devam eden çocukların akran/anne problem durumlarında buldukları akran toplam çözüm ($\bar{X}=4,14$), akran kategori ($\bar{X}=3,34$) ve toplam kategori ($\bar{X}=6,82$) sayılarının ortalamalarından daha yüksektir. Ayrıca çocukların okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre akran/anne problem durumlarında buldukları akran zorlayıcı çözüm, anne kategori ve çözüm sayılarının ortalamaları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ($p>.05$).

Okul öncesi eğitim kurumları kişilerarası problemlerin ortaya çıkabileceği doğal ortamlardır. Çocuklar okula başladıklarında akranlarla problem durumlarına çok sık maruz kalmadıkları bir ortamdan geldikleri için sahip oldukları sosyal stratejiler sınırlıdır ve okul ortamında zamanla akranlarıyla aralarında çıkan problemlerle başa çıkmak için farklı çözüm stratejileri geliştirirler. Bu sayede okul ortamında ortaya çıkan problemlere farklı çözümler üretme becerileri desteklenmiş olur (Bingham, 2004). Özellikle uzun süre okul öncesi eğitime devam eden çocukların problem çözme konusundaki deneyimlerinin daha fazla olabileceği düşünüldüğünde 2 yıl ve üstünde anaokuluna devam etme çocukların problem çözme konusunda daha başarılı olmalarını sağlayan bir unsur olarak görülebilir. Yılmaz ve Tepeli (2013) 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerini inceledikleri çalışmada, iki veya daha fazla süredir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların sosyal problem çözme beceri puan ortalamasının, bir yıldır okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklara göre daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Kapıkıran, İvrendi ve Adak (2006) okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerilerini saptamak amacıyla yaptıkları durum çalışmasında, okul öncesi kurumuna ikinci kez devam eden çocukların ilk kez devam edenlerden daha çok sosyal becerilere sahip olduklarını saptamışlardır. Dolayısıyla okul öncesi eğitimin, çocukların sosyal becerilerini ve kişilerarası problem çözme becerilerini desteklediği söylenebilir.

Tablo 14a. Çocuklarının Günlük Televizyon İzleme Göre Kişilerarası Problem Çözme Testi Alt Boyutlarından ve Toplamından Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Akran/anne problem durumu	Televizyon İzleme Süresi	N	$\bar{X}$	SS
Akran zorlayıcı olmayan	1 saat	144	4,0000	1,43873
	2 saat	47	4,1277	1,89527
	3 saat ve üstü	74	4,0676	1,18589
Akran zorlayıcı	1 saat	22	0,7273	1,16217
	2 saat	14	0,5714	0,85163
	3 saat ve üstü	17	1,0588	1,39062
Akran toplam çözümler	1 saat	144	4,1111	1,55150
	2 saat	47	4,2979	1,95509
	3 saat ve üstü	74	4,2703	1,41709
Akran kategoriler	1 saat	144	3,3194	1,30974
	2 saat	47	3,5319	1,50146
	3 saat ve üstü	74	3,5541	1,14846
Anne kategoriler	1 saat	144	4,1597	1,48965
	2 saat	46	4,0652	1,58328
	3 saat ve üstü	74	4,0135	1,35983
Anne çözümler	1 saat	144	3,6111	1,28526
	2 saat	46	3,5217	1,34560
	3 saat ve üstü	74	3,5541	1,34615
Toplam çözüm	1 saat	144	8,2361	2,53365
	2 saat	47	8,3191	3,12150
	3 saat ve üstü	74	8,2838	2,19913
Toplam kategori	1 saat	144	6,9583	2,06833
	2 saat	47	6,9787	2,41813
	3 saat ve üstü	74	7,1216	2,04707

Çocukların akran problem durumlarında günlük televizyon izleme sürelerine göre buldukları akran zorlayıcı olmayan çözüm sayılarının ortalaması 1 saat $\bar{X}$ =4,00, 2 saat $\bar{X}$ =4,12, 3 saat ve üstü $\bar{X}$ = 4,06; akran zorlayıcı olan çözüm sayılarının ortalaması 1 saat $\bar{X}$ =0,72, 2 saat $\bar{X}$ =0,57, 3 saat ve üstü $\bar{X}$ = 1,05; akran toplam çözüm sayılarının ortalaması 1 saat $\bar{X}$ =4,11, 2 saat $\bar{X}$ =4,29, 3 saat ve üstü $\bar{X}$ = 4,27 ve akran toplam kategori sayılarının ortalaması ise 1 saat $\bar{X}$ =3,31, 2 saat $\bar{X}$ =3,53, 3 saat ve üstü $\bar{X}$ = 3,55'dir. Çocukların anne problem durumlarında günlük televizyon izleme sürelerine göre buldukları anne toplam çözüm sayılarının ortalaması 1 saat $\bar{X}$ =4,15, 2 saat $\bar{X}$ =4,06, 3 saat ve üstü $\bar{X}$ = 4,01 ve anne toplam kategori sayılarının ortalaması ise 1 saat $\bar{X}$ =3,61, 2 saat $\bar{X}$ =3,52, 3 saat ve üstü $\bar{X}$ = 3,55'dir. Çocukların akran/anne problem durumlara günlük televizyon izleme sürelerine göre buldukları toplam çözüm sayılarının ortalaması 1 saat $\bar{X}$ =8,23, 2 saat $\bar{X}$

=8,31, 3 saat ve üstü $\bar{X} = 8,28$ ve buldukları toplam kategori sayılarının ortalaması ise 1 saat $\bar{X} = 6,95$, 2 saat $\bar{X} = 6,97$, 3 saat ve üstü $\bar{X} = 7,12$ 'dir.

Tablo 14b. Çocukların Günlük Televizyon İzleme Sürelerine Göre Kişilerarası Problem Çözme Testi Alt Boyutlarından ve Toplamından Aldıkları Puanların Anova Testi Sonuçları

Akran/anne problem durumu	Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Akran zorlayıcı olmayan çözüm	Gruplar arası	,647	2	,324	,150	,860
	Gruplar içi	563,896	262	2,152		
	Toplam	564,543	264			
Akran zorlayıcı çözüm	Gruplar arası	1,984	2	,992	,721	,491
	Gruplar içi	68,733	50	1,375		
	Toplam	70,717	52			
Akran toplam çözüm	Gruplar arası	1,919	2	,960	,377	,686
	Gruplar içi	666,647	262	2,544		
	Toplam	668,566	264			
Akran kategori	Gruplar arası	3,373	2	1,686	,992	,372
	Gruplar içi	445,291	262	1,700		
	Toplam	448,664	264			
Anne kategori	Gruplar arası	,345	2	,173	,100	,905
	Gruplar içi	449,984	261	1,724		
	Toplam	450,330	263			
Anne çözüm	Gruplar arası	1,121	2	,561	,259	,772
	Gruplar içi	565,117	261	2,165		
	Toplam	566,239	263			
Toplam çözüm	Gruplar arası	,284	2	,142	,022	,979
	Gruplar içi	1719,226	262	6,562		
	Toplam	1719,509	264			
Toplam kategori	Gruplar arası	1,351	2	,675	,149	,862
	Gruplar içi	1186,634	262	4,529		
	Toplam	1187,985	264			

Çocukların günlük televizyon izleme sürelerine göre akran/anne problem durumlarında buldukları akran zorlayıcı olmayan çözüm, akran zorlayıcı çözüm, akran toplam çözüm, akran kategori, anne çözüm, anne kategori, toplam çözüm ve toplam kategori sayılarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ($p > .05$).

Bu bulgu, televizyon izleme süresinin yanı sıra, izlenen programın içeriğinin de çocukların problem çözme becerileri üzerinde önemli olduğu konusunu düşündürmektedir. Coates, Posser ve Goodman (1976) Susam sokağı ve Mister Roger's Neighborhood adlı çocuklar için hazırlanan televizyon programlarının okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışlarına etkisini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, bu programların çocukların diğer çocuklar ve yetişkinlerle kurdukları sosyal etkileşimleri artırdığını

belirlemişlerdir. Fredich ve Stain, (1973), agresif ve prososyal programları izleyen okul öncesi dönemdeki çocukların doğal davranışlarını belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada, şiddet içerikli televizyon programlarını izleyen çocukların kişilerarasındaki saldırgan davranışlarının arttığını, kurallara uyma ve isteklerini erteleme davranışlarının ise azaldığını gözlemişlerdir Kesicioğlu (2015) okul öncesi çocukların kişilerarası problem çözme becerilerini incelemek amacıyla yaptığı araştırmada, 0-1 saat arası televizyon izleyen çocukların kişilerarası problem çözme beceri puanlarının, 2-3 saat ve 4 saat üzeri televizyon izleyen çocuklardan daha yüksek olduğunu saptamıştır.

Tablo 15a. Çocuklarının Kardeş Sayısına Göre Kişilerarası Problem Çözme Testi Alt Boyutlarından ve Toplamından Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Akran/anne problem durumu	Kardeş Sayısı	N	$\bar{X}$	SS
Akran zorlayıcı olmayan çözüm	Kardeşi Yok	98	4,3061	1,48815
	1 kardeş	128	3,9141	1,39192
	2 kardeş	35	3,8286	1,63574
	3 kardeş	4	3,5000	0,57735
Akran zorlayıcı	Kardeşi Yok	26	0,6154	0,98293
	1 kardeş	22	0,9545	1,25270
	2 kardeş	5	1,0000	1,73205
	3 kardeş	0	.	.
Akran toplam çözüm	Kardeşi Yok	98	4,4694	1,65102
	1 kardeş	128	4,0547	1,50227
	2 kardeş	35	3,9714	1,74028
	3 kardeş	4	3,5000	0,57735
Akran kategori	Kardeşi Yok	98	3,6531	1,36300
	1 kardeş	128	3,3203	1,26076
	2 kardeş	35	3,2286	1,28534
	3 kardeş	4	2,7500	,50000
Anne kategori	Kardeşi Yok	97	4,1237	1,43075
	1 kardeş	128	4,0859	1,43097
	2 kardeş	35	4,0000	1,71499
	3 kardeş	4	5,0000	1,41421
Anne çözüm	Kardeşi Yok	97	3,6082	1,30349
	1 kardeş	128	3,5703	1,25292
	2 kardeş	35	3,4286	1,53940
	3 kardeş	4	4,5000	1,00000
Toplam çözüm	Kardeşi Yok	98	8,5714	2,56061
	1 kardeş	128	8,1016	2,45219
	2 kardeş	35	7,9714	2,94544
	3 kardeş	4	8,5000	1,73205

Tablo 15a'nın devamı

Akran/anne problem durumu	Kardeş Sayısı	N	$\bar{X}$	SS
Toplam kategori	Kardeşi Yok	98	7,2449	2,13976
	1 kardeş	128	6,9141	2,05448
	2 kardeş	35	6,6571	2,37565
	3 kardeş	4	7,2500	1,25831

Çocukların akran problem durumlarında kardeş sayısına göre buldukları akran zorlayıcı olmayan çözüm sayılarının ortalaması kardeşi olmayan $\bar{X}=4,30$, 1 kardeşi olan $\bar{X}=3,91$, 2 kardeşi olan $\bar{X}=3,82$ ve 3 kardeşi olan $\bar{X}=3,50$; akran zorlayıcı olan çözüm sayılarının ortalaması kardeşi olmayan $\bar{X}=0,61$, 1 kardeşi olan $\bar{X}=0,95$, 2 kardeşi olan $\bar{X}=1,00$ ve 3 kardeşi olan $\bar{X}=0$; akran toplam çözüm sayılarının ortalaması kardeşi olmayan $\bar{X}=4,46$, 1 kardeşi olan $\bar{X}=4,05$, 2 kardeşi olan $\bar{X}=3,97$ ve 3 kardeşi olan $\bar{X}=3,50$ ve akran toplam kategori sayılarının ortalaması ise kardeşi olmayan $\bar{X}=3,65$, 1 kardeşi olan $\bar{X}=3,32$, 2 kardeşi olan $\bar{X}=3,22$ ve 3 kardeşi olan $\bar{X}=2,75$ 'dir. Çocukların anne problem durumlarında kardeş sayılarına göre buldukları anne toplam çözüm sayılarının ortalaması kardeşi olmayan $\bar{X}=4,12$, 1 kardeşi olan $\bar{X}=4,08$, 2 kardeşi olan $\bar{X}=4,00$ ve 3 kardeşi olan $\bar{X}=5,00$ ve anne toplam kategori sayılarının ortalaması ise kardeşi olmayan $\bar{X}=3,60$, 1 kardeşi olan $\bar{X}=3,57$, 2 kardeşi olan $\bar{X}=3,42$ ve 3 kardeşi olan $\bar{X}=4,50$ 'dir. Çocukların akran/anne problem durumlara kardeş sayılarına göre buldukları toplam çözüm sayılarının ortalaması kardeşi olmayan $\bar{X}=8,57$, 1 kardeşi olan $\bar{X}=8,10$, 2 kardeşi olan $\bar{X}=7,97$ ve 3 kardeşi olan $\bar{X}=8,50$ ve buldukları toplam kategori sayılarının ortalaması ise kardeşi olmayan $\bar{X}=7,24$, 1 kardeşi olan $\bar{X}=6,91$, 2 kardeşi olan $\bar{X}=6,65$ ve 3 kardeşi olan $\bar{X}=7,25$ 'dir.

Tablo 15b. Çocukların Kardeş Sayılarına Göre Kişilerarası Problem Çözme Testi Alt Boyutlarından ve Toplamından Aldıkları Puanların Anova Testi Sonuçları

Akran/anne problem durumu	Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Akran zorlayıcı olmayan çözüm	Gruplar arası	11,701	3	3,900	1,841	,140
	Gruplar içi	552,842	261	2,118		
	Toplam	564,543	264			
Akran zorlayıcı çözüm	Gruplar arası	1,609	2	,804	,582	,563
	Gruplar içi	69,108	50	1,382		
	Toplam	70,717	52			
Akran toplam çözüm	Gruplar arası	13,569	3	4,523	1,802	,147
	Gruplar içi	654,997	261	2,510		
	Toplam	668,566	264			
Akran kategori	Gruplar arası	9,671	3	3,224	1,917	,127
	Gruplar içi	438,993	261	1,682		
	Toplam	448,664	264			
Anne kategori	Gruplar arası	4,278	3	1,426	,831	,478
	Gruplar içi	446,052	260	1,716		
	Toplam	450,330	263			
Anne çözüm	Gruplar arası	3,668	3	1,223	,565	,638
	Gruplar içi	562,570	260	2,164		
	Toplam	566,239	263			
Toplam çözüm	Gruplar arası	15,858	3	5,286	,810	,489
	Gruplar içi	1703,651	261	6,527		
	Toplam	1719,509	264			
Toplam kategori	Gruplar arası	11,172	3	3,724	,826	,481
	Gruplar içi	1176,813	261	4,509		
	Toplam	1187,985	264			

Çocukların kardeş sayılarına göre akran/anne problem durumlarında buldukları akran zorlayıcı olmayan çözüm, akran zorlayıcı çözüm, akran toplam çözüm, akran kategori, anne çözüm, anne kategori, toplam çözüm ve toplam kategori sayılarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ($p>.05$).

Bu durum araştırmaya katılan çocukların tamamının okul öncesi eğitime devam etmeleriyle ilişkilendirilebilir. Çocuk kardeşi olmasa da okuldaki akranları ile problem çözme fırsatlarını yakalıyor olabilir. Nitekim konu ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların kendilerine sunulan problem durumlarında aldıkları puanların kardeş olma durumlarına göre farklılaşmadığı görülmüştür (Anlıak, 2004; Bal ve Temel, 2014; Dalkılıç, 2014; Dinçer, 1995; Kesicioğlu, 2015; Oğuz ve Köksal Akyol, 2014). Bu bulgular araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

Tablo 16a. Çocuklarının Annelerinin Yaşlarına Göre Kişilerarası Problem Çözme Testi Alt Boyutlarından ve Toplamından Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Akran/anne problem durumu	Anne Yaş	N	$\bar{X}$	SS
Akran zorlayıcı olmayan çözüm	30 yaş ve altı	85	3,8235	1,39878
	31 - 35 yaş	105	4,2190	1,47401
	36 yaş ve üstü	75	4,0400	1,50171
Akran zorlayıcı çözüm	30 yaş ve altı	17	0,5294	1,00733
	31 - 35 yaş	15	0,9333	1,16292
	36 yaş ve üstü	21	0,9048	1,30018
Akran toplam çözüm	30 yaş ve altı	85	3,9294	1,54910
	31 - 35 yaş	105	4,3524	1,55651
	36 yaş ve üstü	75	4,2533	1,66922
Akran kategori	30 yaş ve altı	85	3,3529	1,23159
	31 - 35 yaş	105	3,4667	1,35211
	36 yaş ve üstü	75	3,4400	1,32787
Anne kategori	30 yaş ve altı	84	3,7976	1,21020
	31 - 35 yaş	105	4,3429	1,61024
	36 yaş ve üstü	75	4,1067	1,47569
Anne çözüm	30 yaş ve altı	84	3,3571	1,13693
	31 - 35 yaş	105	3,7333	1,40238
	36 yaş ve üstü	75	3,6133	1,33450
Toplam çözüm	30 yaş ve altı	85	7,7294	2,36234
	31 - 35 yaş	105	8,6476	2,58316
	36 yaş ve üstü	75	8,3333	2,64234
Toplam kategori	30 yaş ve altı	85	6,6706	1,96025
	31 - 35 yaş	105	7,2190	2,21438
	36 yaş ve üstü	75	7,0933	2,14459

Çocukların akran problem durumlarında annelerinin yaşlarına göre buldukları akran zorlayıcı olmayan çözüm sayılarının ortalaması 30 yaş ve altı $\bar{X}$ =3,82, 31-35 yaş $\bar{X}$ =4,21, 35 yaş ve üstü $\bar{X}$ = 4,04; akran zorlayıcı olan çözüm sayılarının ortalaması 30 yaş ve altı $\bar{X}$ =0,52, 31-35 yaş $\bar{X}$ =0,93, 35 yaş ve üstü $\bar{X}$ = 0,90; akran toplam çözüm sayılarının ortalaması 30 yaş ve altı $\bar{X}$ =3,92, 31-35 yaş $\bar{X}$ =4,35, 35 yaş ve üstü $\bar{X}$ = 4,25 ve akran toplam kategori sayılarının ortalaması ise 30 yaş ve altı $\bar{X}$ =3,35, 31-35 yaş $\bar{X}$ =3,46, 35 yaş ve üstü $\bar{X}$ = 3,44'tür. Çocukların anne problem durumlarında anne yaşlarına göre buldukları anne toplam çözüm sayılarının ortalaması 30 yaş ve altı $\bar{X}$ =3,79, 31-35 yaş $\bar{X}$ =4,34, 35 yaş ve üstü $\bar{X}$ = 4,10 ve anne toplam kategori sayılarının ortalaması ise 30 yaş ve altı $\bar{X}$ =3,35, 31-35 yaş $\bar{X}$ =3,73, 35 yaş ve üstü $\bar{X}$ = 3,61'dir. Çocukların akran/anne problem durumlara annelerinin yaşlarına göre buldukları toplam çözüm sayılarının ortalaması 30 yaş ve altı $\bar{X}$ =7,72, 31-35 yaş $\bar{X}$ =8,64, 35 yaş ve üstü $\bar{X}$ = 8,33 ve buldukları

toplam kategori sayılarının ortalaması ise 30 yaş ve altı $\bar{X}$ =6,67, 31-35 yaş $\bar{X}$ =7,21, 35 yaş ve üstü $\bar{X}$ = 7,09'dur.

Tablo 16b. Çocukların Annelerinin Yaşlarına Göre Kişilerarası Problem Çözme Testi Alt Boyutlarından ve Toplamından Aldıkları Puanların Anova Testi Sonuçları

Akran/anne problem durumu	Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Akran zorlayıcı olmayan çözüm	Gruplar arası	7,349	2	3,674	1,728	,180	
	Gruplar içi	557,195	262	2,127			
	Toplam	564,543	264				
Akran zorlayıcı çözüm	Gruplar arası	1,739	2	,869	,630	,537	
	Gruplar içi	68,978	50	1,380			
	Toplam	70,717	52				
Akran toplam çözüm	Gruplar arası	8,841	2	4,420	1,756	,175	
	Gruplar içi	659,725	262	2,518			
	Toplam	668,566	264				
Akran kategori	Gruplar arası	,639	2	,320	,187	,830	
	Gruplar içi	448,025	262	1,710			
	Toplam	448,664	264				
Anne kategori	Gruplar arası	6,724	2	3,362	1,978	,140	
	Gruplar içi	443,606	261	1,700			
	Toplam	450,330	263				
Anne çözüm	Gruplar arası	13,875	2	6,938	3,278	,039*	2-1
	Gruplar içi	552,363	261	2,116			
	Toplam	566,239	263				
Toplam çözüm	Gruplar arası	40,104	2	20,052	3,128	,045*	2-1
	Gruplar içi	1679,405	262	6,410			
	Toplam	1719,509	264				
Toplam kategori	Gruplar arası	14,900	2	7,450	1,664	,191	
	Gruplar içi	1173,085	262	4,477			
	Toplam	1187,985	264				

*p<.05

Çocukların annelerinin yaşlarına göre akran/anne problem durumlarında buldukları anne çözüm ve toplam çözüm sayılarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır (p<.05). Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu test etmek için Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testi sonucuna göre 31- 35 yaşlarında anneleri olan çocukların akran/anne problem durumlarında buldukları anne çözüm ($\bar{X}$ =4,34) ve toplam çözüm ($\bar{X}$ =8,64) sayılarının ortalamaları 30 yaş ve altında anneleri olan çocukların akran/anne problem durumlarında buldukları anne çözüm ($\bar{X}$ =3,79) ve toplam çözüm ($\bar{X}$ =7,72) sayılarının ortalamalarından daha yüksektir. Çocukların annelerinin yaşlarına göre akran/anne problem durumlarında buldukları akran zorlayıcı olmayan çözüm, akran

zorlayıcı çözüm, akran toplam çözüm, akran kategori, anne kategori ve toplam kategori sayılarının ortalamaları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ($p>.05$).

Annenin çocuk yetiştirme bilinç düzeyinin 31-35 yaşlarında kazandığı deneyimleri sayesinde daha fazla olacağı düşünülmektedir. 36 yaş ve üstündeki annelerin çocuklarının ortalamasının sayıca daha az olmalarına rağmen 31-35 yaş grubu annelerin çocuklarının ortalamalarına yakın olması da bu noktaya dikkat çeken bir diğer unsurdur. Leigh ve Gong (2010) yaptıkları araştırmada, annelerin yaşlarıyla çocukların öğrenme becerileri ve sosyal gelişimlerinin pozitif yönde ilişkili olduğunu, 30'lu yaşlarında çocuk sahibi olan annelerin, 20'li yaşlarda çocuk sahibi olan annelere göre çocuk yetiştirmede daha iyi olduklarını saptamışlardır. Bu bulgu araştırma bulguları ile örtüşür niteliktedir

Tablo 17a. Çocuklarının Babalarının Yaşlarına Göre Kişilerarası Problem Çözme Testi Alt Boyutlarından ve Toplamından Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Akran/anne problem durumu	Baba Yaş	N	$\bar{X}$	SS
Akran zorlayıcı olmayan çözüm	30 yaş ve altı	32	3,6250	1,33803
	31 – 35 yaş	104	4,1442	1,50351
	36 – 40 yaş	72	4,1806	1,41746
	41 yaş ve üstü	57	3,9123	1,49141
Akran zorlayıcı çözüm	30 yaş ve altı	8	0,3750	0,51755
	31 – 35 yaş	16	1,1250	1,36015
	36 – 40 yaş	16	0,8750	1,31022
	41 yaş ve üstü	13	0,5385	0,96742
Akran toplam çözüm	30 yaş ve altı	32	3,7188	1,34966
	31 – 35 yaş	104	4,3173	1,72511
	36 – 40 yaş	72	4,3333	1,50117
	41 yaş ve üstü	57	4,0351	1,54648
Akran kategori	30 yaş ve altı	32	3,3438	1,09572
	31 – 35 yaş	104	3,4519	1,45402
	36 – 40 yaş	72	3,5278	1,22155
	41 yaş ve üstü	57	3,2807	1,23570
Anne kategori	30 yaş ve altı	31	3,4516	1,23393
	31 – 35 yaş	104	4,2019	1,45735
	36 – 40 yaş	72	4,1806	1,51357
	41 yaş ve üstü	57	4,1754	1,48952
Anne çözüm	30 yaş ve altı	31	2,8710	1,11779
	31 – 35 yaş	104	3,6827	1,26387
	36 – 40 yaş	72	3,6250	1,36802
	41 yaş ve üstü	57	3,7193	1,31956
Toplam çözüm	30 yaş ve altı	32	7,1250	2,12132
	31 – 35 yaş	104	8,5385	2,64363
	36 – 40 yaş	72	8,4167	2,51615
	41 yaş ve üstü	57	8,2105	2,53361

Tablo 17a'nın devamı

Akran/anne problem durumu	Baba Yaş	N	$\bar{X}$	SS
Toplam kategori	30 yaş ve altı	32	6,1250	1,75518
	31 - 35 yaş	104	7,1442	2,18298
	36 - 40 yaş	72	7,2083	2,18147
	41 yaş ve üstü	57	7,0000	2,04416

Çocukların akran problem durumlarında babalarının yaşlarına göre buldukları akran zorlayıcı olmayan çözüm sayılarının ortalaması 30 yaş ve altı $\bar{X}=3,62$, 31-35 yaş $\bar{X}=4,14$, 36-40 yaş $\bar{X}=3,18$, 41 yaş ve üstü $\bar{X}=3,91$; akran zorlayıcı olan çözüm sayılarının ortalaması 30 yaş ve altı $\bar{X}=0,37$, 31-35 yaş $\bar{X}=1,12$, 36-40 yaş $\bar{X}=0,87$, 41 yaş ve üstü $\bar{X}=0,53$; akran toplam çözüm sayılarının ortalaması 30 yaş ve altı $\bar{X}=3,71$, 31-35 yaş $\bar{X}=4,31$, 36-40 yaş $\bar{X}=4,33$, 41 yaş ve üstü $\bar{X}=4,03$ ve akran toplam kategori sayılarının ortalaması ise 30 yaş ve altı $\bar{X}=3,34$, 31-35 yaş $\bar{X}=3,45$, 36-40 yaş $\bar{X}=3,52$, 41 yaş ve üstü $\bar{X}=3,28$ 'dir. Çocukların anne problem durumlarında babalarının yaşlarına göre buldukları anne toplam çözüm sayılarının ortalaması 30 yaş ve altı $\bar{X}=3,45$, 31-35 yaş $\bar{X}=4,20$, 36-40 yaş $\bar{X}=4,18$, 41 yaş ve üstü $\bar{X}=4,17$ ve anne toplam kategori sayılarının ortalaması ise 30 yaş ve altı $\bar{X}=2,87$ 31-35 yaş $\bar{X}=3,68$, 36-40 yaş $\bar{X}=3,62$, 41 yaş ve üstü $\bar{X}=3,71$ 'dir. Çocukların akran/anne problem durumlara babalarının yaşlarına göre buldukları toplam çözüm sayılarının ortalaması 30 yaş ve altı $\bar{X}=7,12$, 31-35 yaş $\bar{X}=8,41$, 36-40 yaş $\bar{X}=8,21$, 41 yaş ve üstü $\bar{X}=8,26$ ve buldukları toplam kategori sayılarının ortalaması ise 30 yaş ve altı $\bar{X}=6,12$, 31-35 yaş $\bar{X}=7,14$, 36-40 yaş $\bar{X}=7,20$, 41 yaş ve üstü $\bar{X}=7,00$ 'dir.

Tablo 17b. Çocukların Babalarının Yaşlarına Göre Kişilerarası Problem Çözme Testi Alt Boyutlarından ve Toplamından Aldıkları Puanların Anova Testi Sonuçları

Akran/anne problem durumu	Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Akran zorlayıcı olmayan çözüm	Gruplar arası	8,993	3	2,998	1,408	,241	
	Gruplar içi	555,551	261	2,129			
	Toplam	564,543	264				
Akran zorlayıcı çözüm	Gruplar arası	4,111	3	1,370	1,008	,397	
	Gruplar içi	66,606	49	1,359			
	Toplam	70,717	52				
Akran toplam çözümler	Gruplar arası	11,639	3	3,880	1,541	,204	
	Gruplar içi	656,927	261	2,517			
	Toplam	668,566	264				
Akran kategori	Gruplar arası	2,233	3	,744	,435	,728	
	Gruplar içi	446,432	261	1,710			
	Toplam	448,664	264				
Anne kategori	Gruplar arası	17,933	3	5,978	3,594	,014*	2-1,
	Gruplar içi	432,396	260	1,663			4-1
	Toplam	450,330	263				
Anne çözüm	Gruplar arası	14,903	3	4,968	2,343	,074	
	Gruplar içi	551,335	260	2,121			
	Toplam	566,239	263				
Toplam çözüm	Gruplar arası	51,190	3	17,063	2,669	,048*	2-1
	Gruplar içi	1668,320	261	6,392			
	Toplam	1719,509	264				
Toplam kategori	Gruplar arası	29,773	3	9,924	2,236	,084	
	Gruplar içi	1158,212	261	4,438			
	Toplam	1187,985	264				

*p<.05

Çocukların babalarının yaşlarına göre akran/anne problem durumlarında buldukları anne çözüm ve toplam çözüm sayılarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($p<.05$). Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu test etmek için Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testi sonucuna göre 31- 35 yaşlarında, 41 yaş ve üstünde babaları olan çocukların anne problem durumlarında buldukları anne çözüm ($\bar{X}=4,20$, $\bar{X}=4,17$) sayılarının ortalamaları ve 30 yaş ve altında babaları olan anne problem durumlarında buldukları anne çözüm ($\bar{X}=3,45$) sayılarının ortalamalarından daha yüksektir. 31- 35 yaşlarında babaları olan çocukların akran/anne problem durumlarında buldukları toplam çözüm ($\bar{X}=8,41$) sayılarının ortalamaları 30 yaş ve altında babaları olan çocukların akran/anne problem durumlarında buldukları toplam çözüm ($\bar{X}=7,12$) sayılarının ortalamalarından daha yüksektir. Bunun yanı sıra çocukların babalarının yaşlarına göre akran/anne problem durumlarında buldukları akran zorlayıcı olmayan çözüm, akran

zorlayıcı çözüm, akran toplam çözüm, akran kategori, anne kategori ve toplam kategori sayılarının ortalamaları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ($p>.05$).

Bu bulgu 31-35 yaş ve 41 yaş ve üstünde olan babaların eşlerinin yaşlarındaki farklılıklardan kaynaklanıyor olabilir. Babaların yaşlarına göre eşlerinin yaşlarındaki farklılıkları belirlemek amacıyla yapılan ki-kare testi sonuçlarına göre 31-35 yaşlarındaki babaların %52,9'unun eşlerinin 31-35 yaşlarında olduğu, 41 yaş ve üstü babaların %87,7'sinin eşlerinin 36 yaş ve üstünde olduğu görülmüştür. Babaların yaşlarına göre eşlerinin yaşlarında gözlenen bu farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($\chi^2 (6) = 201,685$, $p<0.05$). Tablo 28b'de görüldüğü gibi bu yaştaki annelerin çocuklarının kişilerarası problem çözme testinden aldıkları anne çözüm ve toplam çözüm sayılarının ortalamasının anlamlı bir şekilde yüksek olması bu bulguyla örtüşmektedir.

Tablo 18a. Çocuklarının Annelerin Eğitim Durumuna Göre Kişilerarası Problem Çözme Testi Alt Boyutlarından ve Toplamından Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Akran/anne problem durumu	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	SS
Akran zorlayıcı olmayan çözüm	İlköğretim mezunu	35	3,6857	1,25491
	Lise mezunu	122	3,8279	1,42407
	Üniversite ve üstü mezun	108	4,3981	1,50351
Akran zorlayıcı çözüm	İlköğretim mezunu	6	1,6667	1,50555
	Lise mezunu	17	1,0588	1,47778
	Üniversite ve üstü mezun	30	0,4667	0,73030
Akran toplam çözüm	İlköğretim mezunu	35	3,8857	1,64086
	Lise mezunu	122	3,9754	1,51283
	Üniversite ve üstü mezun	108	4,5278	1,61453
Akran kategori	İlköğretim mezunu	35	3,2286	1,41600
	Lise mezunu	122	3,2459	1,21500
	Üniversite ve üstü mezun	108	3,6852	1,33008
Anne kategori	İlköğretim mezunu	35	4,2000	1,65920
	Lise mezunu	121	4,1653	1,46257
	Üniversite ve üstü mezun	108	4,0000	1,41421
Anne çözüm	İlköğretim mezunu	35	3,6000	1,45925
	Lise mezunu	121	3,6612	1,26855
	Üniversite ve üstü mezun	108	3,4815	1,30764

Tablo 18a'nın devamı

Akran/anne problem durumu	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	SS
Toplam çözüm	İlköğretim mezunu	35	8,0857	2,81144
	Lise mezunu	122	8,1230	2,56350
	Üniversite ve üstü mezun	108	8,4815	2,45894
Toplam kategori	İlköğretim mezunu	35	6,8286	2,33245
	Lise mezunu	122	6,8852	2,06184
	Üniversite ve üstü mezun	108	7,2037	2,12136

Çocukların akran problem durumlarında annelerinin eğitim durumlarına göre buldukları akran zorlayıcı olmayan çözüm sayılarının ortalaması ilköğretim mezunu $\bar{X} = 3,68$, lise mezunu $\bar{X} = 3,82$ ve üniversite ve üstü bir eğitim kurumundan mezun olan $\bar{X} = 4,39$; akran zorlayıcı olan çözüm sayılarının ortalaması ilköğretim mezunu $\bar{X} = 1,66$, lise mezunu $\bar{X} = 1,05$ ve üniversite ve üstü bir eğitim kurumundan mezun olan $\bar{X} = 0,46$; akran toplam çözüm sayılarının ortalaması ilköğretim mezunu $\bar{X} = 3,88$, lise mezunu $\bar{X} = 3,97$ ve üniversite ve üstü bir eğitim kurumundan mezun olan $\bar{X} = 4,52$ ve akran toplam kategori sayılarının ortalaması ise ilköğretim mezunu $\bar{X} = 3,22$, lise mezunu $\bar{X} = 3,24$ ve üniversite ve üstü bir eğitim kurumundan mezun $\bar{X} = 3,68$ 'dir. Çocukların anne problem durumlarında annelerinin eğitim durumlarına göre buldukları anne toplam çözüm sayılarının ortalaması ilköğretim mezunu $\bar{X} = 4,20$, lise mezunu $\bar{X} = 4,16$ ve üniversite ve üstü bir eğitim kurumundan mezun $\bar{X} = 4,00$ ve anne toplam kategori sayılarının ortalaması ise ilköğretim mezunu $\bar{X} = 4,10$, lise mezunu $\bar{X} = 3,60$ ve üniversite ve üstü bir eğitim kurumundan mezun $\bar{X} = 3,66$ 'dir. Çocukların akran/anne problem durumlarına annelerinin eğitim durumlarına göre buldukları toplam çözüm sayılarının ortalaması ilköğretim mezunu $\bar{X} = 8,08$, lise mezunu $\bar{X} = 8,12$ ve üniversite ve üstü bir eğitim kurumundan mezun $\bar{X} = 8,48$ ve buldukları toplam kategori sayılarının ortalaması ise ilköğretim mezunu $\bar{X} = 6,82$, lise mezunu $\bar{X} = 6,88$ ve üniversite ve üstü bir eğitim kurumundan mezun $\bar{X} = 7,20$ 'dir.

Tablo 18b. Çocukların Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Kişilerarası Problem Çözme Testi Alt Boyutlarından ve Toplamından Aldıkları Puanların Anova Testi Sonuçları

Akran/anne problem durumu	Kaynak	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Akran zorlayıcı olmayan çözüm	Gruplar arası	23,736	2	11,868	5,749	,004*	3-1,
	Gruplar içi	540,808	262	2,064			3-2
	Toplam	564,543	264				
Akran zorlayıcı çözüm	Gruplar arası	8,976	2	4,488	3,634	,034*	3-1
	Gruplar içi	61,741	50	1,235			
	Toplam	70,717	52				
Akran toplam çözüm	Gruplar arası	21,180	2	10,590	4,286	,015*	3-2
	Gruplar içi	647,386	262	2,471			
	Toplam	668,566	264				
Akran kategori	Gruplar arası	12,573	2	6,287	3,777	,024*	3-2
	Gruplar içi	436,091	262	1,664			
	Toplam	448,664	264				
Anne kategori	Gruplar arası	1,859	2	,930	,541	,583	
	Gruplar içi	448,470	261	1,718			
	Toplam	450,330	263				
Anne çözüm	Gruplar arası	1,944	2	,972	,450	,638	
	Gruplar içi	564,294	261	2,162			
	Toplam	566,239	263				
Toplam çözüm	Gruplar arası	8,648	2	4,324	,662	,517	
	Gruplar içi	1710,862	262	6,530			
	Toplam	1719,509	264				
Toplam kategori	Gruplar arası	7,102	2	3,551	,788	,456	
	Gruplar içi	1180,883	262	4,507			
	Toplam	1187,985	264				

*p<.05

Çocukların annelerinin eğitim durumlarına göre akran problem durumlarında buldukları akran zorlayıcı olmayan çözüm, akran zorlayıcı çözüm, akran toplam çözüm ve akran kategori sayılarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($p<.05$). Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu test etmek için Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testi sonucuna göre üniversite ve daha üstü düzeyde eğitim almış anneleri olan çocukların akran problem durumlarında buldukları akran zorlayıcı olmayan çözüm ($\bar{X} = 4,39$), akran toplam çözüm ($\bar{X} = 4,52$) ve akran kategori ($\bar{X} = 3,68$) sayılarının ortalamaları lise mezunu anneleri olan çocukların akran problem durumlarında buldukları akran zorlayıcı olmayan çözüm ($\bar{X} = 3,82$), akran toplam çözüm ($\bar{X} = 3,97$) ve akran kategori ($\bar{X} = 3,24$) sayılarının ortalamalarından daha yüksektir. Akran zorlayıcı olmayan çözüm sayılarında, üniversite ve daha üstü düzeyde eğitim almış anneleri olan çocuklar ($\bar{X} = 4,39$) ilköğretim mezunu anneleri olan çocuklardan ($\bar{X} = 3,68$) daha fazla sayıda alternatif

özmler retmişlerdir. Akran zorlayıcı çözüm sayılarında ise niversite ve daha üstü düzeyde eēitim almış anneleri olan çocuklar ($\bar{X}=0,46$) ilköēretim mezunu anneleri olan çocuklardan ($\bar{X}=1,66$) daha az sayıda çözüm bulmuşlardır. Çocukların annelerinin eēitim durumlarına göre akran/anne problem durumlarında buldukları anne kategori, anne çözüm, toplam çözüm ve toplam kategori sayılarının ortalamaları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ($p>.05$).

Akran toplam çözüm ve akran kategoride anneleri niversite ve üstünde mezuniyete sahip olan çocukların puan ortalamaları, anneleri ilköēretim mezunu olan çocuklara göre yüksek olmasına raēmen bu farkın anlamlı olmaması, araştırma grubunda yer alan ilköēretim mezunu olan annelerin sayısının az olmasıyla açıklanabilir. Eēitim düzeyi arttıkça annelerin bilgileri ve becerileri de artmaktadır. Eēitim düzeyi daha yüksek olan anneler, çocuklarıyla olan ilişkilerinde ortaya çıkan problemlerle başa çıkmak için edindikleri bilgi ve becerilere dayanarak farklı stratejiler kullanabilmeleri, bu annelerin çocuklarının akranlarla olan problemlere farklı çözümler üretmede daha becerikli olacaklarını düşündürmektedir. Bunun yanı sıra annelerin eēitim düzeyleri arttıkça çocukların kullandıkları zorlayıcı çözüm sayılarının azalması ise, eēitim düzeyi yüksek olan annelerin çocuklarıyla aralarında yaşanan problemleri çözmek için sosyal olan stratejileri kullanma eēiliminde olmalarıyla açıklanabilir. Jones, Rickel ve Smith (1980) okul öncesi çocukların sosyal problem çözme stratejileriyle annelerin eēitim durumundaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada annelerin eēitim durumlarının çocukların problem çözmede kullandıkları hazzı erteleme stratejilerini yordayan bir deēiřken olduēunu bulmuşlardır. Bunun yanı sıra annenin eēitim seviyesinin duygusal doyum ile pozitif, kısıtlayıcılıkla negatif yönde ilişkili olduēunu tespit etmişlerdir. Anlıak (2004)'ın yapmış olduēu deneysel çalışma incelendiēinde, annenin eēitim düzeyi arttıkça problemlere üretilen çözüm sayılarının ortalamasının da arttığı görülmüştür. Dalkılıç (2014)'ın yaptıēı çalışmada ise annesi ortaēretim mezunu olan çocukların anne problem durumlarında kullandıkları sosyal olmayan çözüm sayıları, annesi yksekēērenim mezunu olan çocuklardan daha yüksek olduēunu bulunmuştur. Buna göre annenin eēitim durumunun çocukların problem çözme becerileri üzerinde etkili olduēu söylenebilir.

Tablo 19a. Çocuklarının Babalarının Eğitim Durumuna Göre Kişilerarası Problem Çözme Testi Alt Boyutlarından ve Toplamından Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Akran/anne problem durumu	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	SS
Akran zorlayıcı olmayan çözüm	İlköğretim mezunu	24	3,4583	1,47381
	Lise mezunu	118	3,9153	1,39949
	Üniversite ve üstü mezun	123	4,2764	1,48380
Akran zorlayıcı çözüm	İlköğretim mezunu	6	0,8333	1,16905
	Lise mezunu	14	1,2143	1,57766
	Üniversite ve üstü mezun	33	0,6061	0,93339
Akran toplam çözüm	İlköğretim mezunu	24	3,5417	1,55980
	Lise mezunu	118	4,0593	1,48089
	Üniversite ve üstü mezun	123	4,4390	1,66027
Akran kategori	İlköğretim mezunu	24	3,1250	1,45400
	Lise mezunu	118	3,2712	1,13726
	Üniversite ve üstü mezun	123	3,6260	1,39905
Anne kategori	İlköğretim mezunu	24	3,2083	1,35066
	Lise mezunu	117	3,6838	1,34324
	Üniversite ve üstü mezun	123	3,5528	1,26234
Anne çözüm	İlköğretim mezunu	24	3,6250	1,49819
	Lise mezunu	117	4,2308	1,51079
	Üniversite ve üstü mezun	123	4,0732	1,40940
Toplam çözüm	İlköğretim mezunu	24	7,1667	2,56509
	Lise mezunu	118	8,2542	2,58591
	Üniversite ve üstü mezun	123	8,4878	2,48063
Toplam kategori	İlköğretim mezunu	24	6,3333	2,37133
	Lise mezunu	118	6,9492	1,99935
	Üniversite ve üstü mezun	123	7,1951	2,17157

Çocukların babalarının eğitim durumlarına göre akran problem durumlarında buldukları akran zorlayıcı olmayan çözüm sayılarının ortalaması ilköğretim mezunu $\bar{X} = 3,45$, lise mezunu $\bar{X} = 3,91$ ve üniversite ve üstü bir eğitim kurumundan mezun $\bar{X} = 4,27$; akran zorlayıcı olan çözüm sayılarının ortalaması ilköğretim mezunu $\bar{X} = 0,83$, lise mezunu $\bar{X} = 1,21$ ve üniversite ve üstü bir eğitim kurumundan mezun $\bar{X} = 0,60$; akran toplam çözüm sayılarının ortalaması ilköğretim mezunu $\bar{X} = 3,54$, lise mezunu $\bar{X} = 4,05$ ve üniversite ve üstü bir eğitim kurumundan mezun $\bar{X} = 4,43$ ve akran toplam kategori sayılarının

ortalaması ise ilköğretim mezunu $\bar{X} = 3,12$, lise mezunu $\bar{X} = 3,27$ ve üniversite ve üstü bir eğitim kurumundan mezun $\bar{X} = 3,62$ 'dir. Çocukların anne problem durumlarında babalarının eğitim durumlarına göre buldukları anne toplam çözüm sayılarının ortalaması ilköğretim mezunu $\bar{X} = 3,62$, lise mezunu $\bar{X} = 4,23$ ve üniversite ve üstü bir eğitim kurumundan mezun $\bar{X} = 4,07$ ve anne toplam kategori sayılarının ortalaması ise ilköğretim mezunu $\bar{X} = 3,20$, lise mezunu $\bar{X} = 3,68$ ve üniversite ve üstü bir eğitim kurumundan mezun $\bar{X} = 3,55$ 'dir. Çocukların akran/anne problem durumlarına babalarının eğitim durumlarına göre buldukları toplam çözüm sayılarının ortalaması ilköğretim mezunu $\bar{X} = 7,16$, lise mezunu $\bar{X} = 8,25$ ve üniversite ve üstü bir eğitim kurumundan mezun $\bar{X} = 8,48$ ve buldukları toplam kategori sayılarının ortalaması ise ilköğretim mezunu $\bar{X} = 6,33$, lise mezunu $\bar{X} = 6,94$ ve üniversite ve üstü bir eğitim kurumundan mezun $\bar{X} = 7,19$ 'dur.

Tablo 19b. Çocukların Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Kişilerarası Problem Çözme Testi Alt Boyutlarından ve Toplamından Aldıkları Puanların Anova Testi Sonuçları

Akran/anne problem durumu	Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Akran zorlayıcı olmayan çözüm	Gruplar arası	16,831	2	8,415	4,026	,019*	3-1
	Gruplar içi	547,713	262	2,091			
	Toplam	564,543	264				
Akran zorlayıcı çözüm	Gruplar arası	3,648	2	1,824	1,360	,266	
	Gruplar içi	67,069	50	1,341			
	Toplam	70,717	52				
Akran toplam çözüm	Gruplar arası	19,730	2	9,865	3,984	,020*	3-1
	Gruplar içi	648,836	262	2,476			
	Toplam	668,566	264				
Akran kategori	Gruplar arası	9,920	2	4,960	2,962	,053	
	Gruplar içi	438,744	262	1,675			
	Toplam	448,664	264				
Anne kategori	Gruplar arası	4,666	2	2,333	1,366	,257	
	Gruplar içi	445,664	261	1,708			
	Toplam	450,330	263				
Anne çözüm	Gruplar arası	7,503	2	3,751	1,752	,175	
	Gruplar içi	558,736	261	2,141			
	Toplam	566,239	263				
Toplam çözüm	Gruplar arası	35,072	2	17,536	2,728	,067	
	Gruplar içi	1684,438	262	6,429			
	Toplam	1719,509	264				
Toplam kategori	Gruplar arası	15,640	2	7,820	1,748	,176	
	Gruplar içi	1172,345	262	4,475			
	Toplam	1187,985	264				

*p<.05

Çocukların babalarının eğitim durumlarına göre akran problem durumlarında buldukları akran zorlayıcı olmayan çözüm ve akran toplam çözüm sayılarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($p<.05$). Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu test etmek için Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testi sonucuna göre üniversite ve daha üstü düzeyde eğitim almış babaları olan çocukların akran problem durumlarında buldukları akran zorlayıcı olmayan çözüm ($\bar{X}=4,27$) ve akran toplam çözüm sayılarının ($\bar{X}=4,43$) ortalamaları ilköğretim mezunu babaları olan çocukların akran problem durumlarında buldukları akran zorlayıcı olmayan çözüm ($\bar{X}=3,45$) ve akran toplam çözüm sayılarının ($\bar{X}=3,54$) ortalamaları daha yüksektir. Bunun yanı sıra çocukların babalarının eğitim seviyelerine göre akran/anne problem durumlarında buldukları akran zorlayıcı olmayan çözüm, akran kategori, anne kategori, anne çözüm, toplam çözüm ve toplam kategori sayılarının ortalamaları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ($p>.05$).

Eğitim seviyesinin yükselmesi babaların ortaya çıkan sorunları çözme davranışlarında olumlu değişiklikler oluşturuyor olabilir. Bu değişikliklerin sonucunda çocukların davranışlarının da bu durumdan olumlu yönde etkilendiği ve problemleri çözerken farklı stratejiler kullanan çocuklar oldukları düşünülebilir. Konu ile ilgili Anlık'ın (2004) yapmış olduğu deneysel çalışma incelendiğinde, babanın eğitim durumu yükseldikçe problemlere üretilen çözüm sayılarının ortalamasının da arttığı görülmüştür.

Tablo 20a. Çocuklarının Annelerin Mesleklerine Göre Kişilerarası Problem Çözme Testi Alt Boyutlarından ve Toplamından Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Akran/anne problem durumu	Meslek	N	$\bar{X}$	SS
Akran zorlayıcı olmayan çözüm	Eğitim	44	4,4318	1,33639
	Sağlık	24	4,2083	1,61458
	Mesleki bilimsel ve teknik	45	4,2444	1,47949
	Diğer	32	3,9688	1,71303
	Ev Hanımı	120	3,8083	1,37380
Akran zorlayıcı çözüm	Eğitim	11	0,7273	1,46233
	Sağlık	5	0,6000	1,00905
	Mesleki bilimsel ve teknik	13	0,1538	0,54772
	Diğer	7	0,7143	0,37553
	Ev Hanımı	17	1,4118	1,49603
Akran toplam çözüm	Eğitim	44	4,6136	1,41681
	Sağlık	24	4,3333	1,45020
	Mesleki bilimsel ve teknik	45	4,2889	1,65940
	Diğer	32	4,1250	1,57570
	Ev Hanımı	120	3,9833	2,05960
Akran kategori	Eğitim	44	3,7273	1,47804
	Sağlık	24	3,7500	1,24571
	Mesleki bilimsel ve teknik	45	3,5111	1,45213
	Diğer	32	3,2188	1,34202
	Ev Hanımı	120	3,2667	1,43087
Anne kategori	Eğitim	44	4,0000	1,22806
	Sağlık	24	4,4167	1,52499
	Mesleki bilimsel ve teknik	45	4,2667	1,88626
	Diğer	32	3,9688	1,54331
	Ev Hanımı	119	4,0504	1,25684
Anne çözüm	Eğitim	44	3,4773	1,38300
	Sağlık	24	3,9167	1,35524
	Mesleki bilimsel ve teknik	45	3,6000	1,47196
	Diğer	32	3,5000	1,42063
	Ev Hanımı	119	3,5630	1,07763
Toplam çözüm	Eğitim	44	8,6136	1,27982
	Sağlık	24	8,5417	2,43249
	Mesleki bilimsel ve teknik	45	8,5556	2,88895
	Diğer	32	8,1563	2,42670
	Ev Hanımı	120	8,0000	2,94147
Toplam kategori	Eğitim	44	7,2045	2,46999
	Sağlık	24	7,6667	2,16290
	Mesleki bilimsel ve teknik	45	7,1778	2,49637
	Diğer	32	6,7500	2,07023
	Ev Hanımı	120	6,8083	2,14024

Çocukların akran problem durumlarında annelerinin mesleklerine göre buldukları akran zorlayıcı olmayan çözüm sayılarının ortalaması eğitim alanında çalışan $\bar{X}$ =4,43, sağlık alanında çalışan $\bar{X}$ =4,20, mesleki bilimsel ve teknik alanda çalışan $\bar{X}$ =4,24, diğer alanlarda

alışan $\bar{X} = 3,96$ ve ev hanımı olan $\bar{X} = 3,80$; akran zorlayıcı olan çözüm sayılarının ortalaması eēitim alanında çalışan $\bar{X} = 0,72$, saēlık alanında çalışan $\bar{X} = 0,600$, mesleki bilimsel ve teknik alanda çalışan $\bar{X} = 0,15$, diēer alanlarda çalışan $\bar{X} = 0,71$ ve ev hanımı olan $\bar{X} = 1,41$; akran toplam çözüm sayılarının ortalaması eēitim alanında çalışan $\bar{X} = 4,61$, saēlık alanında çalışan $\bar{X} = 4,22$, mesleki bilimsel ve teknik alanda çalışan $\bar{X} = 4,28$, diēer alanlarda çalışan $\bar{X} = 4,12$ ve ev hanımı olan $\bar{X} = 3,98$ ve akran toplam kategori sayılarının ortalaması ise eēitim alanında çalışan $\bar{X} = 3,72$, saēlık alanında çalışan $\bar{X} = 3,75$, mesleki bilimsel ve teknik alanda çalışan $\bar{X} = 3,51$, diēer alanlarda çalışan $\bar{X} = 3,21$ ve ev hanımı olan $\bar{X} = 3,26$ 'dır. Çocukların anne problem durumlarında annelerinin mesleklerine göre buldukları anne toplam çözüm sayılarının ortalaması eēitim alanında çalışan $\bar{X} = 4,00$, saēlık alanında çalışan $\bar{X} = 4,41$, mesleki bilimsel ve teknik alanda çalışan $\bar{X} = 4,26$, diēer alanlarda çalışan $\bar{X} = 3,96$ ve ev hanımı olan $\bar{X} = 4,05$ ve anne toplam kategori sayılarının ortalaması ise eēitim alanında çalışan $\bar{X} = 3,47$, saēlık alanında çalışan $\bar{X} = 3,91$, mesleki bilimsel ve teknik alanda çalışan $\bar{X} = 3,60$, diēer alanlarda çalışan $\bar{X} = 3,50$ ve ev hanımı olan $\bar{X} = 3,56$ 'dır. Çocukların akran/anne problem durumlara annelerinin mesleklerine göre buldukları toplam çözüm sayılarının ortalaması eēitim alanında çalışan $\bar{X} = 8,61$, saēlık alanında çalışan $\bar{X} = 8,54$, mesleki bilimsel ve teknik alanda çalışan $\bar{X} = 8,55$, diēer alanlarda çalışan $\bar{X} = 8,15$ ve ev hanımı olan $\bar{X} = 8,00$ ve buldukları toplam kategori sayılarının ortalaması ise eēitim alanında çalışan $\bar{X} = 7,20$, saēlık alanında çalışan $\bar{X} = 7,66$, mesleki bilimsel ve teknik alanda çalışan $\bar{X} = 7,17$, diēer alanlarda çalışan $\bar{X} = 6,75$ ve ev hanımı olan $\bar{X} = 6,80$ 'dir.

Tablo 20b. Çocukların Annelerin Mesleklerine Göre Kişilerarası Problem Çözme Testi Alt Boyutlarından ve Toplamından Aldıkları Puanların Anova Testi Sonuçları

Akran/anne problem durumu	Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Akran zorlayıcı olmayan çözüm	Gruplar arası	15,918	4	3,980	1,886	,113
	Gruplar içi	548,625	260	2,110		
	Toplam	564,543	264			
Akran zorlayıcı çözüm	Gruplar arası	12,097	4	3,024	2,476	,057
	Gruplar içi	58,620	48	1,221		
	Toplam	70,717	52			
Akran toplam çözüm	Gruplar arası	14,090	4	3,522	1,399	,235
	Gruplar içi	654,476	260	2,517		
	Toplam	668,566	264			
Akran kategori	Gruplar arası	11,257	4	2,814	1,673	,157
	Gruplar içi	437,407	260	1,682		
	Toplam	448,664	264			
Anne kategori	Gruplar arası	3,442	4	,860	,499	,737
	Gruplar içi	446,888	259	1,725		
	Toplam	450,330	263			
Anne çözüm	Gruplar arası	4,939	4	1,235	,570	,685
	Gruplar içi	561,300	259	2,167		
	Toplam	566,239	263			
Toplam çözüm	Gruplar arası	19,789	4	4,947	,757	,554
	Gruplar içi	1699,720	260	6,537		
	Toplam	1719,509	264			
Toplam kategori	Gruplar arası	20,323	4	5,081	1,131	,342
	Gruplar içi	1167,662	260	4,491		
	Toplam	1187,985	264			

Çocukların annelerinin mesleklerine göre akran/anne problem durumlarında buldukları akran zorlayıcı olmayan çözüm, akran zorlayıcı çözüm akran toplam çözüm, akran kategori, anne çözüm, anne kategori, toplam çözüm ve toplam kategori sayılarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ($p>.05$).

Annenin mesleğinin çocukların davranışları üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olmamasının problem çözme becerileri üzerinde farklılık yaratmadığı düşünülmektedir. Annenin çalışma durumundan daha çok çocuğu ile geçirdiği nitelikli zaman ve birlikte geçirilen sürede sunduğu davranış modellerinin çocuk üzerinde daha olumlu etkilere sahip olması bu bulguyu ortaya koymuş olabilir. Konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, Huerta vd. (2011), annenin çalışmasının çocuk gelişimi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, doğumdan sonra ilk altı ay içinde annenin tekrar işe başlamasının özellikle bebeğin zihin gelişiminde etkili olduğunu bulmalarına rağmen, bu etkinin az miktarda olduğunu gözlemişlerdir. Ailenin geliri, annenin eğitimi, çocukla

girilen etkileşimin kalitesi gibi faktörlerin çocuğun gelişiminde daha önemli bir etkiye sahip olduğunu saptanmışlardır. Dalkılıç (2014) ise yaptığı araştırmada annesi çalışmayan çocukların anne problem durumlarına ürettikleri sosyal olmayan çözüm sayılarının annesi çalışanlara göre daha fazla olduğunu bulmuştur. Bu bulgular çocukların problem çözme durumlarında annenin çalışma durumu ve yaptığı işten çok çocukla geçirilen kaliteli zamanın önemine dikkat çekmektedir.

Tablo 21a. Çocuklarının Babalarının Mesleklerine Göre Kişilerarası Problem Çözme Testi Alt Boyutlarından ve Toplamından Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Akran/anne problem durumu	Meslek	N	$\bar{X}$	SS
Akran zorlayıcı olmayan çözüm	Eğitim	22	4,6818	1,28680
	Sağlık	10	4,5000	1,35401
	Mesleki bilimsel ve teknik	120	4,1083	1,50515
	Diğer	113	3,8053	1,41962
Akran zorlayıcı çözüm	Eğitim	3	1,0000	1,00000
	Sağlık	3	0,6667	0,57735
	Mesleki bilimsel ve teknik	27	0,5926	1,08342
	Diğer	20	1,0500	1,35627
Akran toplam çözüm	Eğitim	22	4,8182	1,46828
	Sağlık	10	4,7000	1,41814
	Mesleki bilimsel ve teknik	120	4,2417	1,60878
	Diğer	113	3,9646	1,58074
Akran kategori	Eğitim	22	3,6818	1,42716
	Sağlık	10	4,1000	1,19722
	Mesleki bilimsel ve teknik	120	3,4583	1,33408
	Diğer	113	3,2743	1,24102
Anne kategori	Eğitim	22	4,2273	1,63100
	Sağlık	10	4,4000	1,89737
	Mesleki bilimsel ve teknik	119	4,1681	1,48620
	Diğer	113	3,9823	1,38217
Anne çözüm	Eğitim	22	3,6818	1,52398
	Sağlık	10	3,9000	1,37032
	Mesleki bilimsel ve teknik	119	3,5714	1,28598
	Diğer	113	3,5398	1,29584
Toplam çözüm	Ev Hanımı	22	9,0455	2,62728
	Eğitim	10	9,1000	2,76687
	Sağlık	120	8,3500	2,57542
	Mesleki bilimsel ve teknik	113	7,9469	2,47069
Toplam kategori	Diğer	22	7,3636	2,55502
	Eğitim	10	8,0000	2,26078
	Sağlık	120	7,0417	2,07585
	Mesleki bilimsel ve teknik	113	6,8142	2,05960
	Diğer	22	4,6818	1,28680

Çocukların akran problem durumlarında babalarının mesleklerine göre buldukları akran zorlayıcı olmayan çözüm sayılarının ortalaması eğitim alanında çalışan $\bar{X} = 4,68$, sağlık alanında çalışan $\bar{X} = 4,50$, mesleki bilimsel ve teknik alanda çalışan $\bar{X} = 4,10$ ve diğer alanlarda çalışan $\bar{X} = 3,58$; akran zorlayıcı olan çözüm sayılarının ortalaması eğitim alanında çalışan $\bar{X} = 1,00$, sağlık alanında çalışan $\bar{X} = 0,66$, mesleki bilimsel ve teknik alanda çalışan $\bar{X} = 0,59$ ve diğer alanlarda çalışan $\bar{X} = 1,05$; akran toplam çözüm sayılarının ortalaması eğitim alanında çalışan $\bar{X} = 4,81$, sağlık alanında çalışan $\bar{X} = 4,70$, mesleki bilimsel ve teknik alanda çalışan $\bar{X} = 4,24$ ve diğer alanlarda çalışan $\bar{X} = 3,96$ ve akran toplam kategori sayılarının ortalaması ise eğitim alanında çalışan $\bar{X} = 3,68$, sağlık alanında çalışan $\bar{X} = 4,10$, mesleki bilimsel ve teknik alanda çalışan $\bar{X} = 3,45$ ve diğer alanlarda çalışan $\bar{X} = 3,27$ 'dir. Çocukların anne problem durumlarında babalarının mesleklerine göre buldukları anne toplam çözüm sayılarının ortalaması eğitim alanında çalışan $\bar{X} = 4,22$, sağlık alanında çalışan $\bar{X} = 4,40$, mesleki bilimsel ve teknik alanda çalışan $\bar{X} = 4,16$ ve diğer alanlarda çalışan $\bar{X} = 3,98$ ve anne toplam kategori sayılarının ortalaması ise eğitim alanında çalışan $\bar{X} = 3,68$, sağlık alanında çalışan $\bar{X} = 3,90$, mesleki bilimsel ve teknik alanda çalışan $\bar{X} = 3,57$ ve diğer alanlarda çalışan $\bar{X} = 3,53$ 'tür. Çocukların akran/anne problem durumlara babalarının mesleklerine göre buldukları toplam çözüm sayılarının ortalaması eğitim alanında çalışan $\bar{X} = 9,04$, sağlık alanında çalışan $\bar{X} = 9,10$, mesleki bilimsel ve teknik alanda çalışan $\bar{X} = 8,35$ ve diğer alanlarda çalışan $\bar{X} = 7,94$ ve buldukları toplam kategori sayılarının ortalaması ise eğitim alanında çalışan $\bar{X} = 7,36$, sağlık alanında çalışan $\bar{X} = 8,00$, mesleki bilimsel ve teknik alanda çalışan $\bar{X} = 7,04$, diğer alanlarda çalışan $\bar{X} = 6,81$ 'dir.

Tablo 21b. Çocukların Babalarının Mesleklerine Göre Kişilerarası Problem Çözme Testi Alt Boyutlarından ve Toplamından Aldıkları Puanların Anova Testi Sonuçları

Akran/anne problem durumu	Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Akran zorlayıcı olmayan çözüm	Gruplar arası	17,962	3	5,987	2,859	,037*	1-4
	Gruplar içi	546,581	261	2,094			
	Toplam	564,543	264				
Akran zorlayıcı çözüm	Gruplar arası	2,582	3	,861	,619	,606	
	Gruplar içi	68,135	49	1,391			
	Toplam	70,717	52				
Akran toplam çözüm	Gruplar arası	17,343	3	5,781	2,317	,076	
	Gruplar içi	651,223	261	2,495			
	Toplam	668,566	264				
Akran kategori	Gruplar arası	8,704	3	2,901	1,721	,163	
	Gruplar içi	439,960	261	1,686			
	Toplam	448,664	264				
Anne kategori	Gruplar arası	1,443	3	,481	,279	,841	
	Gruplar içi	448,886	260	1,726			
	Toplam	450,330	263				
Anne çözüm	Gruplar arası	3,372	3	1,124	,519	,669	
	Gruplar içi	562,867	260	2,165			
	Toplam	566,239	263				
Toplam çözüm	Gruplar arası	32,673	3	10,891	1,685	,171	
	Gruplar içi	1686,836	261	6,463			
	Toplam	1719,509	264				
Toplam kategori	Gruplar arası	17,005	3	5,668	1,263	,287	
	Gruplar içi	1170,980	261	4,487			
	Toplam	1187,985	264				

*p<.05

Çocukların babalarının mesleklerine göre akran/anne problem durumlarında buldukları akran zorlayıcı olmayan çözüm sayılarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($F_{(4,264)} = 2,859$; $p < .05$). Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu test etmek için Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testi sonucuna göre babaları eğitim alanında çalışan çocukların akran problem durumlarında buldukları akran zorlayıcı olmayan çözüm ($\bar{X}=4,68$) sayılarının ortalamaları babaları diğer mesleklerde çalışan çocukların akran problem durumlarında buldukları akran zorlayıcı olmayan çözüm ($\bar{X}=3,58$) sayılarının ortalamalarından daha yüksektir. Bunun yanı sıra çocukların babalarının mesleklerine göre akran/anne problem durumlarında buldukları akran zorlayıcı çözüm, akran toplam çözüm, akran kategori, anne çözüm, anne kategori, toplam çözüm ve toplam kategori sayılarının ortalamaları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ($p > .05$).

Çocukların akran problem durumlarına ürettikleri zorlayıcı olmayan çözüm sayılarının babaların mesleklerine göre farklılık göstermesi eğitimci babaların mesleki bilgileri sayesinde, çocuklarıyla aralarında yaşanan problemlerin çözümünde sosyal olan stratejileri kullanıyor olmalarıyla açıklanabilir. Ayrıca, babaların eğitim düzeylerindeki değişikliklerin de bu durumu ortaya çıkarabileceği düşünülmektedir. Bu amaçla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre, babası eğitim alanında çalışan çocukların %100'ü üniversite ve daha üstü bir eğitim aldığı görülürken, babası diğer mesleklerde çalışan çocukların %19,5'inin üniversite eğitimi aldığı görülmüştür. Babaların eğitim durumlarına ilişkin olarak yaptıkları mesleklerinde gözlenen bu farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($\chi^2(8) = 80,442, p < .05$). Buna göre çocukların akran problem durumlarında problem çözme becerileri üzerinde babanın yaptığı meslekten ziyade eğitim durumunun daha önemli olduğu söylenebilir.

Tablo 22. Çocukların Evde Yaşayan Bir Büyüğün Var Olmasına Göre Kişilerarası Problem Çözme Testi Alt Boyutlarından ve Toplamından Aldıkları Puanların t Testi Sonuçları

Akran/anne problem durumu	Evde yaşayan büyük	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Akran zorlayıcı olmayan çözüm	Var	26	3,6923	1,28901	,25280	-1,284	,200
	Yok	239	4,0795	1,47741	,09557		
Akran zorlayıcı çözüm	Var	4	1,0000	2,00000	1,00000	,367	,715
	Yok	49	0,7755	1,10426	,15775		
Akran toplam çözüm	Var	26	3,8462	1,73649	,34055	-1,156	,249
	Yok	239	4,2259	1,57421	,10183		
Akran kategori	Var	26	3,1154	1,36607	,26791	-1,267	,206
	Yok	239	3,4561	1,29525	,08378		
Anne çözüm	Var	26	4,1923	1,54969	,30392	,329	,742
	Yok	238	4,0924	1,46112	,09471		
Anne kategori	Var	26	3,7308	1,25085	,24531	,620	,536
	Yok	238	3,5630	1,31617	,08531		
Toplam çözüm	Var	26	8,0385	2,86330	,56154	-,474	,636
	Yok	239	8,2887	2,52140	,16310		
Toplam kategori	Var	26	6,8846	2,28608	,44834	-,311	,756
	Yok	239	7,0209	2,10731	,13631		

Çocukların evde yaşayan bir büyüğün var olmasına göre akran/anne problem durumlarında buldukları akran zorlayıcı olmayan çözüm, akran zorlayıcı çözüm, akran toplam çözüm, akran kategori, anne çözüm, anne kategori, toplam çözüm ve toplam kategori sayılarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ($p > .05$). Bu noktada, büyük ebeveyn-çocuk ilişkilerinden daha çok çocukların içinde bulundukları sosyal ortamlarda

anne baba ve akranlarıyla kurdukları ilişkilerin problem çözme becerileri üzerinde daha önemli olduğu düşünülebilir.

Tablo 23. Çocukların Yaşlarına Göre Ahlaki Yargı Ölçeği'nin Alt Boyutlarından ve Toplamından Aldıkları Puanların Ortalama, Standart Sapma ve Mann Whitney U-Testi Sonuçları

	Yaş	N	$\bar{X}$	SS	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Ahlaki yargı toplam	4	136	22,9044	3,58366	112,91	15356,00	6040,000	,000*
	5	129	24,6899	2,32782	154,18	19889,00		
İkilem	4	136	3,728	1,0433	122,20	16619,00	7303,000	,005*
	5	129	4,054	0,8226	144,39	18626,00		
Kültürel paylaşım	4	136	4,5221	1,37688	118,91	16171,50	6855,500	,001*
	5	129	5,0155	1,31686	147,86	19073,50		
Kasti kaza	4	136	3,7426	1,06107	121,17	16479,50	7163,500	,002*
	5	129	4,1008	0,82769	145,47	18765,50		
Sosyal yardımlaşma	4	136	5,1691	1,27399	121,45	16517,00	7201,000	,002*
	5	129	5,5814	0,94122	145,18	18728,00		
Aile kuralı	4	136	5,7426	0,76976	127,35	17319,00	8003,000	,013*
	5	129	5,9380	0,29979	138,96	17926,00		

*p<.05

Çocukların yaşlarına göre ahlaki yargı ölçeğinin alt boyutlarından ve toplamından aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (p<.05). 5 yaşındaki çocukların ahlaki yargı toplam ($\bar{X}$ =24,68), ikilem ($\bar{X}$ =4,05), kültürel paylaşım ($\bar{X}$ =5,01), kasti kaza ($\bar{X}$ =4,10) sosyal yardımlaşma ($\bar{X}$ =5,58) ve aile kuralı ($\bar{X}$ =5,93) puan ortalamaları; 4 yaşındaki çocukların ahlaki yargı toplam ($\bar{X}$ =22,90), ikilem ($\bar{X}$ =3,72), kültürel paylaşım ($\bar{X}$ =4,52), kasti kaza ($\bar{X}$ =3,74) sosyal yardımlaşma ($\bar{X}$ =5,516) ve aile kuralı ($\bar{X}$ =5,74) puan ortalamalarından yüksektir. Bu bulgu yaşı ahlaki yargı düzeyini etkileyen bir değişken olduğuna işaret edebilir.

Çocuklar yaşça büyüdükçe ahlaki yargı düzeylerinin artması, bilişsel olgunlaşma ve deneyimle açıklanabilir. Çocukların bağımsız bir şekilde ahlaki yargılarda bulunabilmeleri için yüksek düzeyde bilişsel yeteneklere ihtiyaçları vardır. Bilişsel olgunlaşmaya dayalı olarak artan bilişsel yetenekler ahlaki muhakemenin gelişimini sağlayarak yaş arttıkça daha az olgun olan ahlaki yargılar azalırken, ahlaki ilkelere dayalı yargılar artar (Keller vd. 1998; Malti, Gasser ve Gutzwiller-Helfenfinger, 2010). Ruffy (1981) küçük çocukların ahlaki gelişimlerini etkileyen sosyal faktörleri incelediği araştırmasında, ilkokul birinci sınıftaki çocukların okul öncesi dönemdeki çocuklara göre yüksek düzeyde ahlaki

yargılarda bulunduğunu saptamıştır. Okul öncesi dönem çocuklarıyla yapılan başka bir araştırmada ise 4-5 ve 5-6 yaş grubundaki çocuklar olaylardaki istismar ve ihmali göz önünde bulundurarak ahlaki yargılar yapmalarına rağmen 5-6 yaş grubundaki çocukların yargılarının yetişkinlerin ahlaki yargılarına daha fazla benzer olduğu bulunmuştur (Hayashi, 2010). Bir başka araştırmada, 3-8 yaşlarındaki çocuklar aynı sonuca neden olan iyi niyetli bir davranışı kötü niyetli bir davranışa göre daha kabul edilebilir olarak görmüşlerdir. Çocuklar yaş arttıkça iyi ve kötü niyetli davranışları daha açık bir şekilde ayırt etmişlerdir (Nobes, Panagiotaki ve Pawson, 2009). Zelazo, Helwig ve Lau, (1996) yapmış oldukları araştırmalarında, 5 yaşındaki çocukların hangi davranışa ceza verilmesi gerektiği ile ilgili olarak davranışların hem sonucuna hem de niyete dayalı yargılarda bulunduklarını ve 3-4 yaşındaki çocukların niyet veya sonuçtan sadece birine dayalı olarak yargı yaptıklarını saptamışlardır. Bu bulgular araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Tablo 24. Çocukların Cinsiyetine Göre Ahlaki Yargı Ölçeği'nin Alt Boyutlarından ve Toplamından Aldıkları Puanların Ortalama, Standart Sapma ve Mann Whitney U-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Ahlaki yargı toplam	Erkek	132	23,6136	3,32616	130,14	17178,50	8400,500	,540
	Kız	133	23,9323	2,99291	135,84	18066,50		
İkilem	Erkek	132	3,917	1,0192	132,85	17536,00	8758,000	,970
	Kız	133	3,857	0,8888	133,15	17709,00		
Kültürel paylaşım	Erkek	132	4,6515	1,42489	127,45	16823,00	8045,000	,215
	Kız	133	4,8722	1,30508	138,51	18422,00		
Kasti kaza	Erkek	132	3,8106	1,06386	126,51	16699,50	7921,500	,093
	Kız	133	4,0226	0,85693	139,44	18545,50		
Sosyal yardımlaşma	Erkek	132	5,4015	1,04742	132,02	17427,00	8649,000	,802
	Kız	133	5,3383	1,23022	133,97	17818,00		
Aile kuralı	Erkek	132	5,8333	0,55488	131,08	17302,50	8524,500	,414
	Kız	133	5,8421	0,63773	134,91	17942,50		

Çocukların cinsiyetine göre ahlaki yargı ölçeği'nin alt boyutlarından ve toplamından aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p>.05$).

Kız ve erkek çocukların ahlaki yargı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmaması ahlaki kurallara uygun davranma konusunda okul öncesi dönemdeki çocuklardan beklenen davranışların cinsiyete göre farklılık göstermemesinden kaynaklanabilir. Konu ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, sonuçların araştırma bulgularını destekler nitelikte olduğu ve okul öncesi dönemdeki çocukların ahlaki yargılarında ve ahlak gelişiminde

cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür (Çapan, 2005; Kabaday ve Aladağ 2010; Malti, Eisenberg, Kim ve Buchman, 2013; Malti, Gesser ve Gutzwiller-Helfenfinger, 2010; Nobes, Panagiotaki ve Pawson, 2009; Özbey, 2014; Özgüleç, 2001; Walker, 1984).

Tablo 25. Çocukların Okul öncesi Eğitime Devam Etme Sürelerine Göre Ahlaki Yargı Ölçeği'nin Alt Boyutlarından ve Toplamından Aldıkları Puanların Ortalama, Standart Sapma ve Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

	Okul öncesi Eğitime Devam Süresi	N	$\bar{X}$	SS	Sıralar Ortalaması	SD	χ^2	p
Ahlaki yargı toplam	6 ay - 1 yıl	81	23,4815	3,29436	124,79	2	2,776	,250
	1 yıl - 2 yıl	150	23,8600	2,90343	133,47			
	2 yıl ve üstü	34	24,0882	3,90313	150,50			
İkilem	6 ay - 1 yıl	81	3,840	0,9805	128,66	2	1,890	,389
	1 yıl - 2 yıl	150	3,873	0,9919	132,25			
	2 yıl ve üstü	34	4,059	0,6937	146,63			
Kültürel paylaşım	6 ay - 1 yıl	81	4,6296	1,38243	125,37	2	1,516	,469
	1 yıl - 2 yıl	150	4,8067	1,35951	135,14			
	2 yıl ve üstü	34	4,8824	1,38749	141,75			
Kasti kaza	6 ay - 1 yıl	81	3,8272	1,12683	127,87	2	3,781	,151
	1 yıl - 2 yıl	150	3,8933	0,86813	131,45			
	2 yıl ve üstü	34	4,2353	0,95533	152,06			
Sosyal yardımlaş ma	6 ay - 1 yıl	81	5,3704	1,13407	134,43	2	,786	,675
	1 yıl - 2 yıl	150	5,4267	1,01893	134,26			
	2 yıl ve üstü	34	5,1176	1,59097	124,04			
Aile kuralı	6 ay - 1 yıl	81	5,8148	0,59395	131,71	2	,141	,932
	1 yıl - 2 yıl	150	5,8600	0,55599	133,68			
	2 yıl ve üstü	34	5,7941	0,76986	133,06			

Çocukların okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre ahlaki yargı toplam puanlarının ortalaması 6 ay-1 yıl $\bar{X}$ =23,48, 1-2 yıl $\bar{X}$ =23,86, 2 yıl ve üstü $\bar{X}$ = 24,08; ikilem puanlarının ortalaması 6 ay-1 yıl $\bar{X}$ =3,84, 1-2 yıl $\bar{X}$ =3,87, 2 yıl ve üstü $\bar{X}$ = 4,05; kültürel paylaşım puanlarının ortalaması 6 ay-1 yıl $\bar{X}$ =4,62, 1-2 yıl $\bar{X}$ =4,80, 2 yıl ve üstü $\bar{X}$ = 4,88, kasti kaza puanlarının ortalaması 6ay-1 yıl $\bar{X}$ =3,82, 1-2 yıl $\bar{X}$ =3,89, 2 yıl ve üstü $\bar{X}$ = 4,23, sosyal yardımlaşma puanlarının ortalaması 6 ay-1 yıl $\bar{X}$ =5,37, 1-2 yıl $\bar{X}$

=5,42, 2 yıl ve üstü $\bar{X} = 5,11$ ve aile kuralı puanlarının ortalaması ise 6 ay-1 yıl $\bar{X} = 5,81$, 1-2 yıl $\bar{X} = 5,86$, 2 yıl ve üstü $\bar{X} = 5,79$ 'dur.

Çocukların okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre ahlaki yargı ölçeği'nin alt boyutlarından ve toplamından aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p > .05$). Ahlaki yargı ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin ortalamalar incelendiğinde, ahlaki yargı ölçeğinin alt boyutlarından ve toplamından aldıkları puanlar incelendiğinde, ahlaki yargı toplam ($\bar{X} = 24,08$), ikilem ($\bar{X} = 4,05$), kültürel paylaşım ($\bar{X} = 4,88$) ve kasti kaza ($\bar{X} = 4,23$) alt boyutlarından en yüksek ortalamayı 2 yıl ve daha uzun süreyle okul öncesine devam eden çocukların aldığı görülmektedir. Sosyal yardımlaşma ($\bar{X} = 5,42$) ve aile kuralı ($\bar{X} = 5,86$) alt boyutlarında ise 1-2 yıl süreyle okul öncesi eğitime devam eden çocukların aldığı bulunmuştur. Ortalamalara göre okul öncesi eğitime devam etme süresinin çocukların ahlak gelişiminde etkili olduğu görülmesine rağmen, okul öncesi eğitime devam etme süreleri arasında anlamlı farklılık olmaması araştırma verilerinin eğitim-öğretim döneminin ikinci döneminde toplanmasından kaynaklanabilir. Verilerin toplandığı tarihe göre çocuklar en az 6 ay okula devam etmiş olan çocuklardır. Konu ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların okul öncesi eğitime devam etmeyen akranlarına göre ahlaki ve sosyal kuralları algılamada daha iyi oldukları görülmüştür (Sarıçam ve Halmatov, 2012; Seçer ve Sarı, 2006). Çapan (2005), 3-11 yaş çocuklarının ahlaki gelişimlerini incelemek amacıyla yaptığı çalışmada okul öncesi eğitim almış 7 yaşındaki çocukların ahlaki yargı toplam puanlarının, okul öncesi eğitim almamış akranlarına göre anlamlı derecede yüksek olduğunu bulmuştur. Siegal ve Staney (1985) ise okul öncesi eğitim kurumuna bir buçuk yıl devam eden ve kuruma yeni kayıt yaptıran çocukların ahlaki ve sosyal kural anlayışlarını belirlemeye çalışmışlardır. Ahlaki yargı bakımından okul öncesi eğitim kurumuna yeni kayıt yaptıran çocukların, bir buçuk yıldır devam eden çocuklara göre daha fazla benmerkezci davrandıklarını saptamışlardır. Buna göre okul öncesi eğitime devam etmenin çocukların ahlaki yargı düzeylerini etkileyen bir unsur olduğu söylenebilir.

Tablo 26. Çocukların Günlük Televizyon İzleme Sürelerine Göre Ahlakî Yargı Ölçeği'nin Alt Boyutlarından ve Toplamından Aldıkları Puanların Ortalama, Standart Sapma ve Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

	Televizyon İzleme Süresi	N	$\bar{X}$	SS	Sıralar Ortalaması	SD	χ^2	p
Ahlakî yargı toplam	1 saat	144	24,0486	2,92883	138,63	2	2,484	,289
	2 saat	47	23,8936	2,89853	133,73			
	3 saat ve üstü	74	23,1622	3,67527	121,58			
İkilem	1 saat	144	3,882	0,8320	133,45	2	,494	,781
	2 saat	47	4,043	1,0206	137,57			
	3 saat ve üstü	74	3,797	1,1224	129,22			
Kültürel paylaşım	1 saat	144	4,8056	1,34465	135,27	2	,543	,762
	2 saat	47	4,8298	1,25662	134,33			
	3 saat ve üstü	74	4,6351	1,48577	127,74			
Kasti kaza	1 saat	144	4,0000	0,96802	138,48	2	2,728	,256
	2 saat	47	3,7447	1,01012	122,48			
	3 saat ve üstü	74	3,8649	0,94106	129,01			
Sosyal yardımlaşma	1 saat	144	5,5000	0,99650	139,69	2	4,251	,119
	2 saat	47	5,3830	1,05404	131,07			
	3 saat ve üstü	74	5,1081	1,40027	121,20			
Aile kuralı	1 saat	144	5,8611	0,59850	135,75	2	2,607	,272
	2 saat	47	5,8936	0,37498	134,02			
	3 saat ve üstü	74	5,7568	0,69855	127,01			

Çocukların günlük televizyon izleme sürelerine göre ahlak yargı toplam puanlarının ortalaması 1-2 saat $\bar{X}$ =24,04, 2-3 saat $\bar{X}$ =23,89, 3 saat ve üstü $\bar{X}$ = 23,16; ikilem puanlarının ortalaması 1-2 saat $\bar{X}$ =3,88, 2-3 saat $\bar{X}$ =4,04, 3 saat ve üstü $\bar{X}$ = 3,79; kültürel paylaşım puanlarının ortalaması 1-2 saat $\bar{X}$ =4,80, 2-3 saat $\bar{X}$ =4,82, 3 saat ve üstü $\bar{X}$ = 4,63; kasti kaza puanlarının ortalaması 1-2 saat $\bar{X}$ =4,00, 2-3 saat $\bar{X}$ =3,74, 3 saat ve üstü $\bar{X}$ = 3,86; sosyal yardımlaşma puanlarının ortalaması 1-2 saat $\bar{X}$ =5,50, 2-3 saat $\bar{X}$ =5,38, 3 saat ve üstü $\bar{X}$ = 5,10 ve aile kuralı puanlarının ortalaması ise 1-2 saat $\bar{X}$ =5,86, 2-3 saat $\bar{X}$ =5,89, 3 saat ve üstü $\bar{X}$ = 5,75'tir.

Çocukların günlük televizyon izleme sürelerine göre ahlakî yargı ölçeği'nin alt boyutlarından ve toplamından aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p>.05$).

Televizyon izleme süresine göre çocukların ahlaki yargı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamaması, televizyon izleme süresinden çok izlenen programın içeriğinin daha önemli olduğunu düşündürmektedir. Televizyon izleme süresi tek başına etkili bir faktör olarak görülmemektedir. Konu ile ilgili alan yazını incelendiğinde, televizyonun çocukların ahlaki gelişimleri üzerindeki etkisinin çocuğun yaşı, cinsiyeti, programın içeriği ve ekran karşısında harcanan zamana göre değiştiği belirtilmiştir (Wilson, 2008). Özellikle şiddet içeren görüntüleri izlemenin çocukların ahlaki düşünce ve davranışları üzerinde yıkıcı etkileri olduğu vurgulanmıştır (Şengün, 2007). Krcmer ve Curtis (2003), çocukların doğru ve yanlış anlayışları üzerinde televizyon etkilerini belirlemek amacıyla yaptıkları deneysel çalışmada, şiddet içeren ve içermeyen çizgi filmleri izleyen çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre şiddeti ahlaki olarak daha çok kabul edilebildiklerini ve ahlaki yargıda bulunurken otorite veya cezaya bağlı olan ahlaki gerekçeleri kullandıklarını saptamışlardır. Krcmer ve Vieina (2010) yaptıkları çalışmada, televizyondaki şiddet görüntülerinin çocukların ahlaki yargıları üzerinde olumsuz etkiye sahip olduğunu ve bunun yanı sıra şiddet görüntüleri izlemenin çocukların bakış açısı alma becerileriyle ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle yüksek düzeyde şiddet görüntülerine maruz kalan çocukların rol alma becerilerinin daha az geliştiğine vurgu yapmışlardır. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki, televizyondaki şiddet görüntülerini izleyen çocukların şiddeti kabul etme davranışları değişmekte ve bu durum ise ahlak gelişimlerini etkileyebilmektedir.

Tablo 27. Çocukların Kardeş Sayısına Göre Ahlakî Yargı Ölçeği'nin Alt Boyutlarından ve Toplamından Aldıkları Puanların Ortalama, Standart Sapma ve Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

	Kardeş Sayısı	$\bar{X}$	SS	N	Sıralar Ortalaması	SD	χ^2	p
Ahlakî yargı toplam	Kardeşi Yok	23,5714	3,21081	98	127,17	3	1,169	,760
	1 kardeş	24,0391	2,87920	128	138,03			
	2 kardeş	23,3714	3,99327	35	131,17			
	3 kardeş	23,7500	2,87228	4	131,00			
İkilem	Kardeşi Yok	3,786	,9552	98	124,63	3	6,119	,106
	1 kardeş	4,008	0,9005	128	141,71			
	2 kardeş	3,800	1,1061	35	129,90			
	3 kardeş	3,250	0,9574	4	86,25			
Kültürel paylaşım	Kardeşi Yok	4,7041	1,41574	98	130,93	3	,504	,918
	1 kardeş	4,7891	1,33194	128	133,64			
	2 kardeş	4,8857	1,32335	35	138,39			
	3 kardeş	4,2500	2,06155	4	115,88			
Kasti kaza	Kardeşi Yok	3,9184	0,99144	98	134,25	3	1,607	,658
	1 kardeş	3,8906	0,96583	128	131,68			
	2 kardeş	3,9429	0,93755	35	130,06			
	3 kardeş	4,5000	1,00000	4	170,50			
Sosyal yardımlaşma	Kardeşi Yok	5,3061	1,14341	98	128,59	3	1,463	,691
	1 kardeş	5,4531	1,05636	128	137,21			
	2 kardeş	5,2000	1,45117	35	128,29			
	3 kardeş	5,7500	0,50000	4	147,75			
Aile kuralı	Kardeşi Yok	5,8571	0,45408	98	131,68	3	11,511	,009*
	1 kardeş	5,8984	0,51497	128	138,67			
	2 kardeş	5,5429	1,03875	35	114,57			
	3 kardeş	6,0000	0,00000	4	145,00			

*p<.05

Çocukların ahlak yargı toplam puanlarının ortalaması kardeşi olmayan $\bar{X}$ =25,57, 1 kardeşi olan $\bar{X}$ =24,03, 2 kardeşi olan $\bar{X}$ = 23,37, 3 kardeşi olan $\bar{X}$ = 23,75; ikilem puanlarının ortalaması kardeşi olmayan $\bar{X}$ =3,78, 1 kardeşi olan $\bar{X}$ =4,00, 2 kardeşi olan $\bar{X}$ = 3,80, 3 kardeşi olan $\bar{X}$ = 3,25; kültürel paylaşım puanlarının ortalaması kardeşi olmayan $\bar{X}$ =4,70, 1 kardeşi olan $\bar{X}$ =4,78, 2 kardeşi olan $\bar{X}$ = 4,88, 3 kardeşi olan $\bar{X}$ = 4,25; kasti kaza puanlarının ortalaması kardeşi olmayan $\bar{X}$ =3,91, 1 kardeşi olan $\bar{X}$ =3,89, 2 kardeşi olan $\bar{X}$ = 3,94, 3 kardeşi olan $\bar{X}$ = 4,50; sosyal yardımlaşma puanlarının ortalaması kardeşi

olmayan $\bar{X}=5,30$, 1 kardeşi olan $\bar{X}=5,45$, 2 kardeşi olan $\bar{X}=5,20$, 3 kardeşi olan $\bar{X}=5,75$ ve aile kuralı puanlarının ortalaması ise kardeşi olmayan $\bar{X}=5,85$, 1 kardeşi olan $\bar{X}=5,89$, 2 kardeşi olan $\bar{X}=5,24$, 3 kardeşi olan $\bar{X}=6,00$ 'dır.

Çocukların kardeş sayılarına göre ahlaki yargı toplam, ikilem, kültürel paylaşım, kasti kaza, sosyal yardımlaşma puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmamasına rağmen ($p>.05$), aile kuralı alt boyutundaki puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($\chi^2(3)=11,511$, $p<.05$). Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonucuna göre, 1 kardeşe sahip olan çocukların aile kuralı puan ortalamalarının ($\bar{X}=5,89$), 2 kardeşi olan çocukların puan ortalamalarından ($\bar{X}=5,24$) anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur ($U=1806,000$, $p<.05$). 3 kardeşi olan çocukların puan ortalamaları ile bir ve iki kardeşi olan çocukların puan ortalamaları arasında ise anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu bulgu, çocukların sahip oldukları kardeş sayısından çok kardeşler arasındaki ilişkinin niteliğinin daha önemli olduğu konusunu düşündürmektedir. Konu ile ilgili yapılan çalışmalar incelediğinde, Uslu (2005), çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerini etkileyen değişkenleri incelediği araştırmasında, kardeş sayısına göre çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin anlamlı bir farklılık göstermediğini bulmuştur. Abanoz (2008), 6-12 yaş çocuklarıyla yaptığı çalışmada çocukların kardeş sayısı arttıkça ahlak gelişim puanlarında artış meydana geldiğini ancak kardeş sayısının ahlak gelişiminde anlamlı bir etkisi olmadığını saptamıştır. Bu araştırmaların yanı sıra Dunn, Brown ve Maguire (1995) çocukların ahlaki kuralları çiğneme konusundaki anlayış farklılıklarını inceledikleri çalışmada, kardeşleriyle arkadaşça bir ilişkiye sahip olan iki yaşındaki çocukların bu tür bir ilişkiye sahip olmayan akranlarına göre ahlaki bir kuralı çiğnemeyi içeren olayları suç olarak tanımladıklarını ve daha olgun bir ahlaki yönelim gösterdiklerini belirtmişlerdir. Bu araştırmalardan elde edilen bulguların araştırma bulgusunu destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Tablo 28. Çocukların Annelerinin Yaşlarına Göre Ahlakî Yargı Ölçeği'nin Alt Boyutlarından ve Toplamından Aldıkları Puanların Ortalama, Standart Sapma ve Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

	Anne Yaşı	N	$\bar{X}$	SS	Sıralar Ortalaması	SD	χ^2	p
Ahlakî yargı toplam	30 yaş ve altı	85	23,1647	3,15416	114,01	2	8,633	,013*
	31 - 35 yaş	105	24,2286	3,04535	146,11			
	36 yaş ve üstü	75	23,8267	3,25648	136,17			
İkilem	30 yaş ve altı	85	3,765	0,9958	122,82	2	4,567	,102
	31 - 35 yaş	105	4,057	0,8969	142,76			
	36 yaş ve üstü	75	3,787	0,9627	130,87			
Kültürel paylaşım	30 yaş ve altı	85	4,6588	1,33232	125,27	2	2,738	,254
	31 - 35 yaş	105	4,9143	1,33816	141,91			
	36 yaş ve üstü	75	4,6667	1,44571	129,28			
Kasti kaza	30 yaş ve altı	85	3,8471	0,94499	126,86	2	1,868	,393
	31 - 35 yaş	105	3,8952	1,07349	132,67			
	36 yaş ve üstü	75	4,0267	0,83784	140,41			
Sosyal yardımlaşma	30 yaş ve altı	85	5,0824	1,28371	114,78	2	10,446	,005*
	31 - 35 yaş	105	5,5048	1,01075	141,20			
	36 yaş ve üstü	75	5,5067	1,09512	142,17			
Aile kuralı	30 yaş ve altı	85	5,8118	0,56682	130,78	2	,758	,685
	31 - 35 yaş	105	5,8571	0,54470	132,66			
	36 yaş ve üstü	75	5,8400	0,69826	135,99			

*p<.05

Çocukların annelerin yaşlarına göre ahlak yargı toplam puanlarının ortalaması 30 yaş ve altı $\bar{X}$ =23,16, 31-35 yaş $\bar{X}$ =24,22, 36 ve üstü $\bar{X}$ = 23,82; ikilem puanlarının ortalaması 30 yaş ve altı $\bar{X}$ =3,76, 31-35 yaş $\bar{X}$ =4,05, 36 ve üstü $\bar{X}$ = 3,78; kültürel paylaşım puanlarının ortalaması 30 yaş ve altı $\bar{X}$ =4,65, 31-35 yaş $\bar{X}$ =4,91, 36 ve üstü $\bar{X}$ = 4,66; kasti kaza puanlarının ortalaması 30 yaş ve altı $\bar{X}$ =3,84, 31-35 yaş $\bar{X}$ =3,89, 36 ve üstü $\bar{X}$ = 4,02;

sosyal yardımlaşma puanlarının ortalaması 30 yaş ve altı $\bar{X}$ =5,08, 31-35 yaş $\bar{X}$ =5,50, 36 ve üstü $\bar{X}$ = 5,50 ve aile kuralı puanlarının ortalaması ise 30 yaş ve altı $\bar{X}$ =5,81, 31-35 yaş $\bar{X}$ =5,85, 36 ve üstü $\bar{X}$ = 5,84'tür.

Annelerin yaşlarına göre çocukların ahlaki yargı toplam puan ortalamaları ($\chi^2(2) = 8,633$, $p < .05$) ve sosyal yardımlaşma puan ortalamaları arasında ($\chi^2(2) = 10,446$, $p < .05$) anlamlı fark bulunmuştur. Ahlaki yargı toplam puanları arasındaki anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonucuna göre, annelerinin yaşları 31-35 olan çocukların ahlaki yargı toplam puan ortalamalarının ($\bar{X}$ =24,22) anneleri 30 yaşın altında olan çocukların puan ortalamalarından ($\bar{X}$ =23,16) anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır ($U=3400,500$, $p < .05$). Sosyal yardımlaşma puanları arasında anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonucuna göre ise annelerin yaşları 30 yaş ve altında olan çocukların sosyal yardımlaşma puan ortalamalarının ($\bar{X}$ =5,08) annelerin yaşları 31-35 yaş ($\bar{X}$ =5,85), 36 yaş ve üstünde olan çocukların puan ortalamalarından ($\bar{X}$ = 5,50) anlamlı derecede düşük olduğu bulunmuştur ($U=3576,500$, $U=2525,000$ $p < .05$). Çocukların annelerinin yaşlarına göre ikilem, kültürel paylaşım, kasti kaza ve aile kuralı puan ortalamaları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ($p > .05$).

Bu bulgu, annelerin yaşının artmasıyla birlikte çocuk yetiştirme konusunda kazandıkları bilgi ve deneyimlerinin artmasıyla açıklanabilir. Anneler böylelikle doğru ve etkili stratejileri daha etkili bir şekilde kullanabiliyor olabilirler. Konu ile ilgili olarak, Abanoz (2008) 6-12 yaş çocuklarının ahlak gelişiminde anne babanın rolünü incelemek amacıyla yaptığı çalışmada, annelerinin yaşı 25-40 arasında olan çocukların ahlaki gelişim puan ortalamalarının, yaşları 40 ve üstünde olan annelerin çocuklarının puan ortalamalarından yüksek olduğunu saptamıştır. Tezel Şahin ve Özyürek (2010)'ın yaptıkları çalışmada, annelerinin yaşı 31-35 arasında olan çocukların sosyal kuralları annelerinin yaşı daha küçük olan çocuklara göre daha fazla içselleştirdikleri görülmüştür. Bu bulgular araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Tablo 29. Çocukların Babalarının Yaşlarına Göre Ahlakî Yargı Ölçeği'nin Alt Boyutlarından ve Toplamından Aldıkları Puanların Ortalama, Standart Sapma ve Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

	Baba Yaşı	N	$\bar{X}$	SS	Sıralar Ortalaması	SD	χ^2	p
Ahlakî yargı toplam	30 yaş ve altı	32	23,2188	2,94831	112,70	3	2,988	,393
	31 - 35 yaş	104	23,8558	3,04790	134,73			
	36 - 40 yaş	72	23,9444	2,71090	133,21			
	41 yaş ve üstü	57	23,7193	3,95851	140,97			
İkilem	30 yaş ve altı	32	3,656	1,1531	113,81	3	4,901	,179
	31 - 35 yaş	104	3,990	0,8533	139,94			
	36 - 40 yaş	72	3,833	1,0070	127,42			
	41 yaş ve üstü	57	3,895	0,9389	138,17			
Kültürel paylaşım	30 yaş ve altı	32	4,6875	1,25563	124,19	3	,697	,874
	31 - 35 yaş	104	4,7981	1,38914	135,83			
	36 - 40 yaş	72	4,8056	1,31769	134,40			
	41 yaş ve üstü	57	4,6842	1,47791	131,02			
Kasti kaza	30 yaş ve altı	32	3,9375	0,91361	131,66	3	1,370	,713
	31 - 35 yaş	104	3,8365	0,93591	128,45			
	36 - 40 yaş	72	3,9583	1,09335	134,40			
	41 yaş ve üstü	57	4,0000	0,90633	140,29			
Sosyal yardımlaşma	30 yaş ve altı	32	5,0938	1,27910	117,97	3	2,714	,438
	31 - 35 yaş	104	5,3846	1,12610	133,29			
	36 - 40 yaş	72	5,4444	0,96252	133,00			
	41 yaş ve üstü	57	5,4035	1,29366	140,90			

Tablo 29'un devamı

	Baba Yaşı	N	$\bar{X}$	SS	Sıralar Ortalaması	SD	χ^2	p
Aile kuralı	30 yaş ve altı	32	5,8438	0,51490	132,52	3	,126	,989
	31 - 35 yaş	104	5,8462	0,51707	132,31			
	36 - 40 yaş	72	5,9028	0,34231	134,32			
	41 yaş ve üstü	57	5,7368	0,93592	132,86			

Çocukların babalarının yaşlarına göre ahlaki yargı toplam puanlarının ortalaması 30 yaş ve altı $\bar{X}$ =23,21, 31-35 yaş $\bar{X}$ =23,85, 36-40 yaş $\bar{X}$ = 23,94, 41 yaş ve üstü $\bar{X}$ = 23,71; ikilem puanlarının ortalaması 30 yaş ve altı $\bar{X}$ =3,65, 31-35 yaş $\bar{X}$ =3,99, 36-40 yaş $\bar{X}$ = 3,83, 41 yaş ve üstü $\bar{X}$ = 3,89; kültürel paylaşım puanlarının ortalaması 30 yaş ve altı $\bar{X}$ =4,68, 31-35 yaş $\bar{X}$ =4,79, 36-40 yaş $\bar{X}$ =4,80, 41 yaş ve üstü $\bar{X}$ = 4,68; kasti kaza puanlarının ortalaması 30 yaş ve altı $\bar{X}$ =3,93, 31-35 yaş $\bar{X}$ =3,83, 36-40 yaş $\bar{X}$ = 3,95, 41 yaş ve üstü $\bar{X}$ = 4,00; sosyal yardımlaşma puanlarının ortalaması 30 yaş ve altı $\bar{X}$ =5,09, 31-35 yaş $\bar{X}$ =5,38, 36-40 yaş $\bar{X}$ = 5,44, 41 yaş ve üstü $\bar{X}$ = 5,40 ve aile kuralı puanlarının ortalaması ise 30 yaş ve altı $\bar{X}$ =5,84, 31-35 yaş $\bar{X}$ =5,84, 36-40 yaş $\bar{X}$ = 5,90, 41 yaş ve üstü $\bar{X}$ = 5,73'tür.

Çocukların babalarının yaşlarına göre, ahlaki yargı ölçeği'nin alt boyutlarından ve toplamından aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p>.05$). Babaların yaşlarına göre, çocukların ahlaki yargı puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamasına rağmen ortalamalar incelendiğinde, ahlaki yargı toplam ($\bar{X}$ =23,94), kültürel paylaşım ($\bar{X}$ =4,80), sosyal yardımlaşma ($\bar{X}$ =5,44) ve aile kuralı ($\bar{X}$ =5,40) alt boyutlarından en yüksek ortalamayı 36-40 yaşlarında babaları olan çocukların aldığı; kasti kaza ($\bar{X}$ =4,00) alt boyutunda ise 41 yaş ve üstünde babaları olan çocukların aldığı görülmektedir. 36 yaş ve üstünde olan babaların çocuklarının puan ortalamalarının diğer yaş grubundaki babaların çocuklarından yüksek olması, babaların çocuk yetiştirme bilinç düzeylerinin zamanla artmış olmasıyla açıklanabilir. Abanoz (2008), 6-12 yaş çocuklarının ahlak gelişimi üzerinde anne babanın rolünü belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada, 40 yaş ve üstünde olan babaların çocuklarının ahlak gelişimi puan ortalamalarının daha fazla olmasına rağmen puan ortalamaları arasındaki farkın

anlamli olmadigini belirtmistir. Tezel Şahin ve Özyürek (2010) okul öncesi dönem çocuklarına sahip ailelerin çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgisi üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmada, babası 41 yaş ve üstünde olan çocukların ahlaki kural bilgisi puan ortalamalarının diğer yaş gruplarındaki babaların çocuklarına göre daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Bu bulgular araştırma bulgusuyla örtüşmektedir.

Tablo 30. Çocukların Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Ahlaki Yargı Ölçeği'nin Alt Boyutlarından ve Toplamından Aldıkları Puanların Ortalama, Standart Sapma ve Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	Sıralar Ortalaması	SD	χ^2	p
Ahlaki yargı toplam	İlköğretim mezunu	35	22,6286	3,85079	112,16	2	6,186	,045*
	Lise mezunu	122	23,5902	3,24675	127,86			
	Üniversite ve üstü mezun	108	24,3519	2,68716	145,56			
İkilem	İlköğretim mezunu	35	3,571	1,1450	111,63	2	5,170	,075
	Lise mezunu	122	3,869	0,9355	132,71			
	Üniversite ve üstü mezun	108	4,009	0,8912	140,25			
Kültürel paylaşım	İlköğretim mezunu	35	4,5714	1,52017	123,51	2	2,767	,251
	Lise mezunu	122	4,6639	1,41778	127,94			
	Üniversite ve üstü mezun	108	4,9352	1,24760	141,79			
Kasti kaza	İlköğretim mezunu	35	3,6857	0,86675	118,21	2	4,031	,133
	Lise mezunu	122	3,9016	1,03181	130,06			
	Üniversite ve üstü mezun	108	4,0093	0,92216	141,12			
Sosyal yardımlaşma	İlköğretim mezunu	35	5,1143	1,15737	111,81	2	4,950	,084
	Lise mezunu	122	5,3361	1,25052	133,74			
	Üniversite ve üstü mezun	108	5,4907	0,99057	139,03			

Tablo 30'un devamı

	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	Sıralar Ortalaması	SD	χ^2	p
Aile kuralı	İlköğretim mezunu	35	5,6857	,75815	122,04	2	3,876	,144
	Lise mezunu	122	5,8197	,65576	132,91			
	Üniversite ve üstü mezun	108	5,9074	,44379	136,65			

*p<.05

Çocukların annelerin eğitim durumuna göre ahlaki yargı toplam puanlarının ortalaması ilköğretim mezunu $\bar{X}$ =22,62, lise mezunu $\bar{X}$ =23,59, üniversite ve üstü mezunu $\bar{X}$ = 24,35; ikilem puanlarının ortalaması ilköğretim mezunu $\bar{X}$ =3,57, lise mezunu $\bar{X}$ =3,86, üniversite ve üstü mezun $\bar{X}$ = 4,00; kültürel paylaşım puanlarının ortalaması ilköğretim mezunu $\bar{X}$ =4,57, lise mezunu $\bar{X}$ =4,66, üniversite ve üstü mezun $\bar{X}$ = 4,93; kasti kaza puanlarının ortalaması ilköğretim mezunu $\bar{X}$ =3,68, lise mezunu $\bar{X}$ =3,90, üniversite ve üstü mezun $\bar{X}$ = 4,00; sosyal yardımlaşma puanlarının ortalaması ilköğretim mezunu $\bar{X}$ =5,11, lise mezunu $\bar{X}$ =5,33, üniversite ve üstü mezun $\bar{X}$ = 5,49 ve aile kuralı puanlarının ortalaması ise ilköğretim mezunu $\bar{X}$ =5,68, lise mezunu $\bar{X}$ =5,81, üniversite ve üstü mezun $\bar{X}$ = 5,90'dur.

Çocukların annelerinin eğitim durumuna göre ahlaki yargı toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanırken ($\chi^2(2) = 8,633$, $p < 0.05$) ikilem, kültürel paylaşım, kasti kaza, sosyal yardımlaşma ve aile kuralı alt boyutlarından alınan puan ortalamaları arasında ise anlamlı fark saptanmamıştır ($p > 0.05$). Ahlaki yargı toplam puan ortalamaları arasında anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonucuna göre, anneleri üniversite ve üstü düzeyde eğitim alan çocukların ahlaki yargı toplam puan ortalamalarının ($\bar{X} = 24,35$), anneleri ilköğretim mezunu olan çocukların puan ortalamalarından ($\bar{X} = 22,62$) anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür ($U = 1415,500$, $p < 0.05$).

Annelerin eğitim düzeyleri arttıkça sahip oldukları bilgi ve beceri düzeyleri artmaktadır. Eğitim düzeyi yüksek olan anneler bilgi ve becerileri sayesinde ahlaki olarak onaylanan ve uygun görülmeyen davranışların neler olduğuyla ilgili yeterli açıklamalar yapabilecekleri için, çocukların ahlaki yargı düzeylerinin daha yüksek olacağı düşünülmektedir. Nitekim

Hwang (1996) 5-6 yaş çocukların ahlak gelişimini etkileyen etmenleri incelediği araştırmada eğitim düzeyleri yüksek olan annelerin çocuklarının ahlak gelişimi puanlarının yüksek olduğunu bulmuştur. Dunn, Cutting ve Demetriou (2000) yaptıkları çalışmada üniversite ve daha üstü düzeyde eğitim alan annelerin 4 yaşındaki çocuklarının ahlaki bir kuralı çiğnemeyi, üniversite okumayan annelerin çocuklarına göre daha fazla kabul edilemez olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Hughes ve Dunn (2000) ise 4 yaşındaki çocukların empatiye dayalı olan ahlaki yargı puanlarının annelerin eğitim düzeyleriyle pozitif yönde ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Araştırmalardan elde edilen bulgulara göre annenin eğitim durumunun ahlak gelişimini etkileyen bir unsur olduğu söylenebilir.

Tablo 31. Çocukların Babalarının Eğitim Durumuna Göre Ahlaki Yargı Ölçeği'nin Alt Boyutlarından ve Toplamından Aldıkları Puanların Ortalama, Standart Sapma ve Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	Sıralar Ortalaması	SD	χ^2	p
Ahlaki yargı toplam	İlköğretim mezunu	24	21,9167	4,49073	100,92	2	6,732	,035*
	Lise mezunu	118	23,6864	3,12339	129,17			
	Üniversite ve üstü mezun	123	24,2195	2,75365	142,93			
İkilem	İlköğretim mezunu	24	3,167	1,2740	91,08	2	12,273	,002*
	Lise mezunu	118	3,898	0,9553	132,48			
	Üniversite ve üstü mezun	123	4,016	0,8197	141,68			
Kültürel paylaşım	İlköğretim mezunu	24	4,6250	1,20911	119,19	2	2,812	,245
	Lise mezunu	118	4,6356	1,48879	127,86			
	Üniversite ve üstü mezun	123	4,9106	1,26755	140,63			
Kasti kaza	İlköğretim mezunu	24	3,5833	1,21285	103,29	2	5,982	,050
	Lise mezunu	118	3,9153	0,97469	135,06			
	Üniversite ve üstü mezun	123	3,9837	0,90521	136,83			

Tablo 31'in devamı

	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	Sıralar Ortalaması	SD	χ^2	p
Sosyal yardımlaşma	İlköğretim mezunu	24	4,8333	1,37261	100,65	2	7,657	,022*
	Lise mezunu	118	5,3983	1,03890	132,71			
	Üniversite ve üstü mezun	123	5,4472	1,16790	139,59			
Aile kuralı	İlköğretim mezunu	24	5,7083	0,99909	133,17	2	,280	,869
	Lise mezunu	118	5,8390	0,55424	131,66			
	Üniversite ve üstü mezun	123	5,8618	0,53294	134,26			

*p<.05

Çocukların babalarının eğitim durumuna göre ahlaki yargı toplam puanlarının ortalaması ilköğretim mezunu $\bar{X}$ =21,91, lise mezunu $\bar{X}$ =23,68, üniversite ve üstü mezunu $\bar{X}$ = 24,21; ikilem puanlarının ortalaması ilköğretim mezunu $\bar{X}$ =3,16, lise mezunu $\bar{X}$ =3,89, üniversite ve üstü mezun $\bar{X}$ = 4,01; kültürel paylaşım puanlarının ortalaması ilköğretim mezunu $\bar{X}$ =4,62, lise mezunu $\bar{X}$ =4,63, üniversite ve üstü mezun $\bar{X}$ = 4,91; kasti kaza puanlarının ortalaması ilköğretim mezunu $\bar{X}$ =3,58, lise mezunu $\bar{X}$ =3,91, üniversite ve üstü mezun $\bar{X}$ = 3,98; sosyal yardımlaşma puanlarının ortalaması ilköğretim mezunu $\bar{X}$ =4,83, lise mezunu $\bar{X}$ =5,39, üniversite ve üstü mezun $\bar{X}$ = 5,44 ve aile kuralı puanlarının ortalaması ise ilköğretim mezunu $\bar{X}$ =5,70, lise mezunu $\bar{X}$ =5,83, üniversite ve üstü mezun $\bar{X}$ = 5,86'dır.

Çocukların babalarının eğitim durumlarına göre ahlaki yargı toplam (χ^2 (2) =6,732), ikilem (χ^2 (2) =12,273) ve sosyal yardımlaşma (χ^2 (2) =7,657) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur (p<.05). Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonucuna göre, babaları üniversite ve üstü düzeyde eğitim alan çocukların ahlaki yargı toplam ($\bar{X}$ =24,21), ikilem ($\bar{X}$ =4,01) ve sosyal yardımlaşma ($\bar{X}$ =5,44) puan ortalamalarının babaları ilköğretim mezunu olan çocukların ahlaki yargı toplam ($\bar{X}$ =21,91), ikilem ($\bar{X}$ =3,16) ve sosyal yardımlaşma ($\bar{X}$ =4,83) puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır (U=1024,500, U= 916,000, U=1046,500, p<.05). Bunun yanı sıra babaların

eğitim durumuna göre çocukların kültürel paylaşım, kasti kaza ve aile kuralı puan ortalamaları arasında ise anlamlı fark olmadığı görülmüştür ($p>.05$)

Bu durumun, annelerde olduğu gibi eğitim düzeyi yüksek olan babaların çocuklarının eğitimi ile ilgili sahip oldukları bilgi ve becerilerin fazla olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Nitekim Abanoz (2008), 6-12 yaş çocuklarının ahlak gelişimi üzerinde anne babanın rolünü belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada okuryazar olmayan babaların çocuklarının ahlaki gelişim puan ortalamalarının en düşük olduğunu saptamıştır.

Tablo 32. Çocukların Annelerinin Mesleklerine Göre Ahlaki Yargı Ölçeği'nin Alt Boyutlarından ve Toplamından Aldıkları Puanların Ortalama, Standart Sapma ve Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

	Anne Meslek	$\bar{X}$	SS	N	Sıralar Ortalaması	SD	χ^2	p
Ahlaki yargı toplam	Eğitim	24,2045	2,94586	44	143,20	4	12,768	,012*
	Sağlık	25,2917	2,03190	24	171,98			
	Mesleki bilimsel ve teknik	23,8444	3,11853	45	131,91			
	Diğer	24,1563	3,19384	32	146,61			
	Ev Hanımı	23,1833	3,32544	120	118,24			
İkilem	Eğitim	3,955	0,9138	44	135,92	4	6,511	,164
	Sağlık	4,083	0,8805	24	147,15			
	Mesleki bilimsel ve teknik	3,911	1,1042	45	133,72			
	Diğer	4,156	1,0506	32	152,17			
	Ev Hanımı	3,742	0,8840	120	123,72			
Kültürel paylaşım	Eğitim	4,8409	1,29297	44	136,59	4	7,659	,105
	Sağlık	5,2917	1,16018	24	163,15			
	Mesleki bilimsel ve teknik	4,7778	1,34653	45	133,98			
	Diğer	4,9375	1,43544	32	144,39			
	Ev Hanımı	4,5750	1,40624	120	122,25			
Kasti kaza	Eğitim	3,9318	0,92504	44	136,89	4	3,272	,513
	Sağlık	4,2083	0,72106	24	152,35			
	Mesleki bilimsel ve teknik	3,9333	0,88933	45	132,14			
	Diğer	3,8750	1,21150	32	133,55			
	Ev Hanımı	3,8583	0,98983	120	127,88			

Tablo 32'nin devamı

	Anne Meslek	$\bar{X}$	SS	N	Sıralar Ortalaması	SD	χ^2	p
Sosyal yardımlaşma	Eğitim	5,6136	,75378	44	143,72	4	7,995	,092
	Sağlık	5,7917	,65801	24	159,31			
	Mesleki bilimsel ve teknik	5,3556	1,17077	45	134,77			
	Diğer	5,2813	1,34966	32	129,69			
Aile kuralı	Ev Hanımı	5,2250	1,23983	120	124,03	4	2,007	,734
	Eğitim	5,8636	0,63212	44	136,00			
	Sağlık	5,9167	0,28233	24	134,46			
	Mesleki bilimsel ve teknik	5,8667	0,62523	45	136,20			
	Diğer	5,9063	0,39015	32	136,78			
	Ev Hanımı	5,7833	0,66337	120	129,40			

*p<.05

Çocukların annelerin mesleklerine göre ahlaki yargı toplam puanlarının ortalaması eğitim alanında çalışan $\bar{X}$ =24,20, sağlık alanında çalışan $\bar{X}$ =25,29, mesleki bilimsel ve teknik alanında çalışan $\bar{X}$ = 23,84, diğer alanlarda çalışan $\bar{X}$ =24,15, ev hanımı olan $\bar{X}$ =23,18; ikilem puanlarının ortalaması eğitim alanında çalışan $\bar{X}$ =3,95, sağlık alanında çalışan $\bar{X}$ =4,08, mesleki bilimsel ve teknik alanında çalışan $\bar{X}$ = 3,91, diğer alanlarda çalışan $\bar{X}$ =4,15, ev hanımı olan $\bar{X}$ =3,74; kültürel paylaşım puanlarının ortalaması eğitim alanında çalışan $\bar{X}$ =4,84, sağlık alanında çalışan $\bar{X}$ =5,29, mesleki bilimsel ve teknik alanında çalışan $\bar{X}$ = 4,77, diğer alanlarda çalışan $\bar{X}$ =4,93, ev hanımı olan $\bar{X}$ =4,57; kasti kaza puanlarının ortalaması eğitim alanında çalışan $\bar{X}$ =3,93, sağlık alanında çalışan $\bar{X}$ =4,20, mesleki bilimsel ve teknik alanında çalışan $\bar{X}$ = 3,93, diğer alanlarda çalışan $\bar{X}$ =4,87, ev hanımı olan $\bar{X}$ =3,85; sosyal yardımlaşma puanlarının ortalaması eğitim alanında çalışan $\bar{X}$ =5,61, sağlık alanında çalışan $\bar{X}$ =5,79, mesleki bilimsel ve teknik alanında çalışan $\bar{X}$ = 5,35, diğer alanlarda çalışan $\bar{X}$ =5,28, ev hanımı olan $\bar{X}$ =5,22 ve aile kuralı puanlarının ortalaması ise eğitim alanında çalışan $\bar{X}$ =5,86, sağlık alanında çalışan $\bar{X}$ =5,91, mesleki bilimsel ve teknik alanında çalışan $\bar{X}$ = 5,86, diğer alanlarda çalışan $\bar{X}$ =5,90, ev hanımı olan $\bar{X}$ =5,78'dir.

Çocukların annelerinin mesleğine göre ahlaki yargı toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunurken ($\chi^2(2) = 12,768$, $p < .05$) ikilem, kültürel

paylaşım, kasti kaza, sosyal yardımlaşma ve aile kuralı puan ortalamaları arasında ise anlamlı fark bulunmamıştır ($p>.05$). Ahlaki yargı toplam puan ortalamalarındaki anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonucuna göre, anneleri eğitim ve sağlık alanında çalışan çocukların ahlaki yargı toplam puan ortalamalarının ($\bar{X}=24,20$, $\bar{X}=25,29$) anneleri ev hanımı olan çocukların puan ortalamalarından ($\bar{X}=23,18$), anneleri sağlık alanında çalışan çocukların ahlaki yargı toplam puan ortalamalarının ($\bar{X}=25,29$) anneleri mesleki bilimsel ve teknik alanda çalışan çocukların puan ortalamalarından ($\bar{X}=23,84$) anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür ($p<.05$). Bu bulgunun annelerin eğitim seviyelerindeki farklılıklardan kaynaklandığı düşünülmektedir. Annelerin yaptıkları mesleklere göre eğitim düzeylerindeki farklılıkları belirlemek amacıyla yapılan ki-kare testi sonuçlarına göre eğitim alanında çalışan annelerin %100'ünün, sağlık alanında çalışan annelerin %75'inin, mesleki bilimsel ve teknik alanda çalışan annelerin %66,7'sinin ve ev hanımı olan annelerin %6,7'sinin üniversite ve daha üstü bir düzeyde eğitim aldıkları görülmüştür. Annelerin eğitim durumlarına bağlı olarak yaptıkları mesleklerinde gözlenen bu farkın ise anlamlı olduğu bulunmuştur ($\chi^2 (8) = 160,976$, $p<.05$).

Tablo 33. Çocukların Babalarının Mesleklerine Göre Ahlakî Yargı Ölçeği'nin Alt Boyutlarından ve Toplamından Aldıkları Puanların Ortalama, Standart Sapma ve Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

	Baba Meslek	$\bar{X}$	SS	N	Sıralar Ortalaması	SD	χ^2	P
Ahlakî yargı toplam	Eğitim	23,8182	2,48110	22	130,39	3	,605	,895
	Sağlık	24,5000	2,27303	10	145,00			
	Mesleki bilimsel ve teknik	23,8000	3,38459	120	135,48			
İkilem	Diğer	23,6726	3,12376	113	129,82		3	3,417
	Eğitim	3,727	,6311	22	123,32			
	Sağlık	3,800	,6325	10	123,10			
	Mesleki bilimsel ve teknik	4,008	,9303	120	140,97		3	1,296
	Diğer	3,796	1,0451	113	127,30			
	Eğitim	4,9545	1,25270	22	142,14			
Kültürel paylaşım	Sağlık	5,1000	1,28668	10	152,25		3	,730
	Mesleki bilimsel ve teknik	4,7417	1,40525	120	132,92			
	Diğer	4,7168	1,36584	113	129,61			
Kasti kaza	Eğitim	3,9091	,97145	22	131,09	3	,211	,976
	Sağlık	4,1000	1,19722	10	141,45			
	Mesleki bilimsel ve teknik	3,9000	,99071	120	132,50			
	Diğer	3,9204	,93676	113	133,15		3	,516
	Eğitim	5,4091	1,05375	22	133,30			
	Sağlık	5,5000	1,08012	10	145,05			
Sosyal yardımlaşma	Mesleki bilimsel ve teknik	5,3500	1,13500	120	130,99		3	3,436
	Diğer	5,3717	1,18167	113	134,01			
	Eğitim	5,8182	,50108	22	127,30			
Aile kuralı	Sağlık	6,0000	,00000	10	145,00		3	,329
	Mesleki bilimsel ve teknik	5,8000	,65594	120	129,63			
	Diğer	5,8673	,57484	113	136,62			

Çocukların babaların mesleklerine göre ahlakî yargı toplam puanlarının ortalaması eğitim alanında çalışan $\bar{X}$ =23,81, sağlık alanında çalışan $\bar{X}$ =24,50, mesleki bilimsel ve teknik alanında çalışan $\bar{X}$ = 23,80, diğer alanlarda çalışan $\bar{X}$ =23,67; ikilem puanlarının ortalaması eğitim alanında çalışan $\bar{X}$ =3,72, sağlık alanında çalışan $\bar{X}$ =3,80, mesleki bilimsel ve teknik

alanında çalışan $\bar{X} = 4,00$, diğer alanlarda çalışan $\bar{X} = 3,79$; kültürel paylaşım puanlarının ortalaması eğitim alanında çalışan $\bar{X} = 5,95$, sağlık alanında çalışan $\bar{X} = 5,10$, mesleki bilimsel ve teknik alanında çalışan $\bar{X} = 4,74$, diğer alanlarda çalışan $\bar{X} = 4,71$; kasti kaza puanlarının ortalaması eğitim alanında çalışan $\bar{X} = 3,90$, sağlık alanında çalışan $\bar{X} = 4,10$, mesleki bilimsel ve teknik alanında çalışan $\bar{X} = 3,90$, diğer alanlarda çalışan $\bar{X} = 3,92$; sosyal yardımlaşma puanlarının ortalaması eğitim alanında çalışan $\bar{X} = 5,40$, sağlık alanında çalışan $\bar{X} = 5,50$, mesleki bilimsel ve teknik alanında çalışan $\bar{X} = 5,35$, diğer alanlarda çalışan $\bar{X} = 5,37$, ve aile kuralı puanlarının ortalaması ise eğitim alanında çalışan $\bar{X} = 5,81$, sağlık alanında çalışan $\bar{X} = 6,00$, mesleki bilimsel ve teknik alanında çalışan $\bar{X} = 5,80$, diğer alanlarda çalışan $\bar{X} = 5,86$ 'dır.

Çocukların babalarının mesleklerine göre ahlaki yargı ölçeği'nin alt boyutlarından ve toplamından aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p > .05$). Bu noktada babanın mesleğinin çocukların ahlaki yargılarını etkileyen bir değişken olmadığı söylenebilir. Babanın yaptığı meslekten çok çocuğun yetiştirilmesinde sorumluluk alması ve model olmasının çocukların ahlaki yargı düzeylerini etkileyen faktörler olduğu düşünülebilir. Konu ile ilgili olarak Tezel Şahin ve Öztürk (2010) yaptıkları çalışmada baba mesleği ile çocukların ahlaki kural bilgisi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını belirtmişlerdir. Bu bulgu araştırma bulgusu ile örtüşür niteliktedir.

Tablo 34. Çocukların Evde Yaşayan Bir Büyüğün Var Olma Durumuna Göre Ahlaki Yargı Ölçeği'nin Alt Boyutlarından ve Toplamından Aldıkları Puan Ortalamaları, Standart Sapma ve Mann Whitney U- Testi Sonuçları

	Evde yaşayan büyük	N	$\bar{X}$	SS	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Ahlaki yargı	Var	26	23,5000	2,33666	116,54	3030,00	2679,000	,243
toplam	Yok	239	23,8033	3,24086	134,79	32215,00		
İkilem	Var	26	3,962	1,0763	137,56	3576,50	2988,500	,706
	Yok	239	3,879	0,9426	132,50	31668,50		
Kültürel	Var	26	4,2308	1,30561	100,56	2614,50	2263,500	,017*
paylaşım	Yok	239	4,8201	1,36472	136,53	32630,50		
Kasti kaza	Var	26	4,0000	0,84853	141,04	3667,00	2898,000	,491
	Yok	239	3,9079	0,98300	132,13	31578,00		
Sosyal	Var	26	5,3846	1,02282	130,10	3382,50	3031,500	,805
yardımlaşma	Yok	239	5,3682	1,15518	133,32	31862,50		
Aile kuralı	Var	26	5,9231	0,27175	135,27	3517,00	3048,000	,749
	Yok	239	5,8285	0,62162	132,75	31728,00		

*p<.05

Çocukların evde yaşayan bir büyüğün var olma durumuna göre ahlaki yargı toplam, ikilem, kasti kaza, sosyal yardımlaşma ve aile kuralı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken ($p>.05$) kültürel paylaşım puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($U=2263,500$, $p<.05$). Çocukların kültürel paylaşım alt boyutundaki puan ortalamaları dikkate alındığında, evde bir büyük olmayan çocukların ($\bar{X}=4,82$) evde bir büyük olan çocuklara ($\bar{X}=4,23$) göre kültürel paylaşım puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Evde beraber yaşayan bir büyük olan ailelerdeki çocukların kültürel paylaşım puan ortalamalarının düşük olması, büyüklerin çocukları mutlu etmek için anne babaların uygun görmediği davranışların yapılmasına izin verme ya da onların her isteklerini yerine getirme eğiliminde olmalarından dolayı, bu çocukların paylaşma davranışlarının farklı olmasından kaynaklanıyor olabilir. Konu ile ilgili olarak Abanoz (2008), 6-12 yaş çocuklarının ahlak gelişimi üzerinde anne babanın rolünü belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada evde bir yakınıyla beraber yaşayan çocukların ahlaki gelişim puan ortalamalarının evde bir yakını olmayan çocukların puan ortalamalarından fazla olmasına rağmen aradaki farkın anlamlı olmadığını belirtmiştir. Aynı şekilde Tezel Şahin ve Öztürk (2010) yaptıkları çalışmada, evde anne baba ve kardeşler dışında başka bireylerin olmasının çocukların ahlaki sosyal kural bilgisi puanları üzerinde etkili olmadığını saptamışlardır.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, okul öncesi çocukların ahlaki yargı düzeyleriyle kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmanın bulguları doğrultusunda sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Sonuç

Araştırmadan elde edilen sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

Araştırmaya katılan çocukların %51,3'ünü 4 yaş, %48,7'sini 5 yaş grubu çocuklar oluşturmaktadır. Bu çocukların, %50,2'si kız, %49,8'i erkektir. Çocukların %56,6'sı 1-2 yıl süreyle, %30,6'sı 6 ay-1 yıl süreyle ve %12,8'i 2 yıl ve daha uzun süreyle okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmişlerdir. Günlük televizyon izleme süresine bakıldığında çocukların %54,3'ü 1-2 saat, %27,9'u 3 saat ve daha fazla, %17,8'si ise 2-3 saat arasında televizyon izlemektedir. Çocukların %48,3'ünün 1 kardeşe, %13,2'sinin 2 kardeşe ve %1,5'inin 3 kardeşe sahip olduğu %37,0'sinin ise hiç kardeşi olmadığı bilinmektedir. Çocukların annelerinin yaşlarına bakıldığında, %39,6'sının 31-35 yaş, %32,1'inin 30 yaş ve altı ve %28,3'ünün 36 yaş ve üstünde anneler oldukları saptanmıştır. Babalarının yaşları incelendiğinde, %39,2'sinin 31-35 yaş, %27,2'sinin 36-40 yaş, %21,5'inin 41 yaş ve üstü ve %12,1'inin ise 30 yaş ve altındaki babalar oldukları görülmüştür. Annelerin %46,0'sının lise mezunu, %40,8'inin üniversite ve daha üstü eğitim programı mezunu, %13,2'sinin ise ilköğretim mezun olduğu belirlenmiştir. Babaların eğitim düzeyleri ise %46,4'ünün üniversite ve daha üstü eğitim programı mezunu, %44,5'inin lise mezunu, %9,1'inin ise ilköğretim mezun olduğu saptanmıştır. Annelerin %45,2'ünün ev hanımı, %17,0'sinin

mesleki, bilimsel ve teknik alanda, %16,6'sının eğitim alanında, %12,1'inin diğer sektörlerde, %9,1'inin ise sağlık alanındaki çalıştığı görülmüştür. Babaların %45,3'ünün mesleki, bilimsel ve teknik alanda, %42,6'sının diğer alanlarda, %8,3'ünün eğitim alanında ve %3,8'inin ise sağlık alanında çalıştıkları saptanmıştır. Çocukların % 90,2'sinin evlerinde yaşayan bir büyük olmadığı, %9,8'inin ise evlerinde yaşayan bir büyük olduğu görülmüştür (Tablo 5).

Tablo 10'da çocukların ahlaki yargı düzeyleri ile kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan Pearson korelasyonu sonuçları incelendiğinde, kişiler arası problem çözme toplam puanları ile ahlaki yargı toplam puan, ikilem, kültürel paylaşım, kasti kaza, sosyal yardımlaşma, aile kuralı puanları arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($p<.05$). Çocukların akran zorlayıcı olmayan çözüm puanları ile ahlaki yargı toplam puanı, kasti kaza, sosyal yardımlaşma, puanları arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki varken ($p<.05$) ikilem, kültürel paylaşım ve aile kuralı puanları arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($p>.05$). Çocukların akran zorlayıcı çözüm puanları ile sosyal yardımlaşma puanları arasında düşük düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülürken ($p<.05$) aile kuralı puanları arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($p<.05$). Ahlaki yargı toplam puanı, ikilem, kültürel paylaşım, kasti kaza puanları arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür ($p>.05$). Çocukların anne çözüm puanları ile ahlaki yargı toplam puanı, ikilem, kültürel paylaşım, kasti kaza, sosyal yardımlaşma, aile kuralı puanları arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($p<.05$).

Tablo 11'de çocukların yaşlarına göre kişilerarası problem çözme testi alt boyutlarından ve toplamından aldıkları puan ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları incelendiğinde, çocukların akran/anne problem durumlarında buldukları akran zorlayıcı olmayan çözüm, akran toplam çözüm, akran kategori, anne çözüm, anne kategori, toplam çözüm ve toplam kategori sayılarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunurken ($p<.05$) akran zorlayıcı çözüm sayılarının ortalamaları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür ($t_{(51)} = 1,384$, $p>.05$). 5 yaşındaki çocukların akran/anne problem durumlarında buldukları akran zorlayıcı olmayan çözüm ($\bar{X} = 4,34$), akran toplam çözüm ($\bar{X} = 4,48$), anne çözüm ($\bar{X} = 3,41$) anne kategori ($\bar{X} = 3,82$), toplam

çözüm ($\bar{X}=8,86$) ve toplam kategori ($\bar{X}=7,45$) sayılarının ortalaması; 4 yaşındaki çocukların akran/anne problem durumlarına buldukları akran zorlayıcı olmayan çözüm ($\bar{X}=3,75$), akran toplam çözüm ($\bar{X}=3,90$), akran kategori ($\bar{X}=3,25$), anne çözüm ($\bar{X}=3,80$) anne kategori ($\bar{X}=3,34$), toplam çözüm ($\bar{X}=7,69$) ve toplam kategori ($\bar{X}=6,58$) sayılarının ortalamasından yüksektir

Araştırmaya dahil edilen çocukların cinsiyetlerine göre kişilerarası problem çözme testi alt boyutlarından ve toplamından aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları incelendiğinde, çocukların akran/anne problem durumlarında buldukları akran zorlayıcı olmayan çözüm, akran toplam çözüm, akran kategori, anne çözüm, anne kategori, toplam çözüm ve toplam kategori sayılarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ($p<.05$). Çocukların cinsiyetlerine göre ürettikleri akran zorlayıcı çözüm sayılarının ortalamaları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($t_{(53)} = -2,080$, $p<.05$). Erkek çocukların akran problem durumlarına ürettikleri zorlayıcı olan çözüm sayılarının ortalaması ($\bar{X}=1,06$), kız çocukların akran problem durumlarına ürettikleri zorlayıcı olan çözüm sayılarının ortalamasından ($\bar{X}=0,40$) yüksektir. (Tablo 12).

Tablo 13’de çocukların okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre kişilerarası problem çözme testi alt boyutlarından ve toplamından aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek faktörlü Anava testi sonuçları incelendiğinde, çocukların akran/anne problem durumlarında buldukları akran zorlayıcı olmayan çözüm, akran toplam çözüm, akran kategori, toplam çözüm ve toplam kategori sayılarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p<.05$). Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu test etmek için Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testi sonucuna göre 2 yıl ve daha uzun süredir okul öncesi eğitime devam eden çocukların akran/anne problem durumlarında buldukları akran zorlayıcı olmayan çözüm ($\bar{X}=4,64$), akran toplam çözüm ($\bar{X}=4,97$), akran kategori ($\bar{X}=4,08$) toplam çözüm ($\bar{X}=9,35$) ve toplam kategori ($\bar{X}=8,05$) sayılarının ortalamaları 1 – 2 yıl eğitim kurumuna devam eden çocukların akran/anne problem durumlarında buldukları akran zorlayıcı olmayan çözüm ($\bar{X}=3,91$), akran toplam çözüm ($\bar{X}=4,03$), akran kategori ($\bar{X}=3,31$) toplam çözüm ($\bar{X}=8,07$) ve toplam kategori ($\bar{X}=6,86$) sayılarının ortalamasından daha yüksektir. 2 yıl ve daha uzun süre okul öncesi eğitime

devam eden çocukların akran/anne problem durumlarında buldukları akran toplam çözüm ($\bar{X}$ =4,97), akran kategori ($\bar{X}$ =4,08) ve toplam kategori ($\bar{X}$ =8,05) sayılarının ortalamaları ise 6 ay- 1 yıl eğitime devam eden çocukların akran/anne problem durumlarında buldukları akran toplam çözüm ($\bar{X}$ =4,14), akran kategori ($\bar{X}$ =3,34) ve toplam kategori ($\bar{X}$ =6,82) sayılarının ortalamalarından daha yüksektir. Ayrıca çocukların okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre akran/anne problem durumlarında buldukları akran zorlayıcı çözüm, anne kategori ve çözüm sayılarının ortalamaları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ($p>0.05$).

Araştırmaya dahil edilen çocukların günlük televizyon izleme sürelerine göre kişilerarası problem çözme testi alt boyutlarından ve toplamından aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek faktörlü Anavo sonuçları incelendiğinde, çocukların akran/anne problem durumlarında buldukları akran zorlayıcı olmayan çözüm, akran zorlayıcı çözüm, akran toplam çözüm, akran kategori, anne çözüm, anne kategori, toplam çözüm ve toplam kategori sayılarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür ($p>.05$). (Tablo 14).

Tablo 15’de çocukların kardeş sayılarına göre kişilerarası problem çözme testi alt boyutlarından ve toplamından aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek faktörlü Anavo testi sonuçları incelendiğinde, çocukların akran/anne problem durumlarında buldukları akran zorlayıcı olmayan çözüm, akran zorlayıcı çözüm, akran toplam çözüm, akran kategori, anne çözüm, anne kategori, toplam çözüm ve toplam kategori sayılarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür ($p>.05$).

Araştırmaya dahil edilen çocukların annelerinin yaşlarına göre kişilerarası problem çözme testi alt boyutlarından ve toplamından aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek faktörlü Anavo testi sonuçları incelendiğinde, çocukların akran/anne problem durumlarında buldukları anne çözüm ve toplam çözüm sayılarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür ($p<.05$). Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu test etmek için Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testi sonucuna göre 31- 35 yaşlarında anneleri olan çocukların akran/anne problem durumlarında buldukları anne çözüm ($\bar{X}$ =4,34) ve

toplam çözüm ($\bar{X}=8,64$) sayılarının ortalamaları 30 yaş ve altında anneleri olan çocukların akran/anne problem durumlarında buldukları anne çözüm ($\bar{X}=3,79$) ve toplam çözüm ($\bar{X}=7,72$) sayılarının ortalamalarından daha yüksektir. Çocukların annelerinin yaşlarına göre akran/anne problem durumlarında buldukları akran zorlayıcı olmayan çözüm, akran zorlayıcı çözüm, akran toplam çözüm, akran kategori, anne kategori ve toplam kategori sayılarının ortalamaları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ($p>.05$) (Tablo 16).

Tablo 17’de çocukların babaların yaşlarına göre kişilerarası problem çözme testi alt boyutlarından ve toplamından aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek faktörlü Anavo testi sonuçları incelendiğinde, çocukların akran/anne problem durumlarında buldukları anne çözüm ve toplam çözüm sayılarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür ($p<.05$). Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu test etmek için Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testi sonucuna göre 31- 35 yaşlarında, 41 yaş ve üstünde babaları olan çocukların anne problem durumlarında buldukları anne çözüm ($\bar{X}=4,20$, $\bar{X}=4,17$) sayılarının ortalamaları ve 30 yaş ve altında babaları olan anne problem durumlarında buldukları anne çözüm ($\bar{X}=3,45$) sayılarının ortalamalarından daha yüksektir. 31- 35 yaşlarında babaları olan çocukların akran/anne problem durumlarında buldukları toplam çözüm ($\bar{X}=8,41$) sayılarının ortalamaları 30 yaş ve altında babaları olan çocukların akran/anne problem durumlarında buldukları toplam çözüm ($\bar{X}=7,12$) sayılarının ortalamalarından daha yüksektir. Bunun yanı sıra çocukların babalarının yaşlarına göre akran/anne problem durumlarında buldukları akran zorlayıcı olmayan çözüm, akran zorlayıcı çözüm, akran toplam çözüm, akran kategori, anne kategori ve toplam kategori sayılarının ortalamaları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ($p>.05$).

Araştırmaya dahil edilen çocukların annelerinin eğitim durumlarına göre kişilerarası problem çözme testi alt boyutlarından ve toplamından aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek faktörlü Anavo testi sonuçları incelendiğinde, çocukların akran problem durumlarında buldukları akran zorlayıcı olmayan çözüm, akran zorlayıcı çözüm, akran toplam çözüm ve akran kategori sayılarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür ($p<.05$). Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu test etmek için Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testi sonucuna göre üniversite ve daha üstü düzeyde

eğitim almış anneleri olan çocukların akran problem durumlarında buldukları akran zorlayıcı olmayan çözüm ($\bar{X} = 4,39$), akran toplam çözüm ($\bar{X} = 4,52$) ve akran kategori ($\bar{X} = 3,68$) sayılarının ortalamaları lise mezunu anneleri olan çocukların akran problem durumlarında buldukları akran zorlayıcı olmayan çözüm ($\bar{X} = 3,82$), akran toplam çözüm ($\bar{X} = 3,97$) ve akran kategori ($\bar{X} = 3,24$) sayılarının ortalamalarından daha yüksektir. Akran zorlayıcı olmayan çözüm sayılarında, üniversite ve daha üstü düzeyde eğitim almış anneleri olan çocuklar ($\bar{X} = 4,39$) ilköğretim mezunu anneleri olan çocuklardan ($\bar{X} = 3,68$) daha fazla sayıda alternatif çözümler üretmişlerdir. Akran zorlayıcı çözüm sayılarında ise üniversite ve daha üstü düzeyde eğitim almış anneleri olan çocuklar ($\bar{X} = 0,46$) ilköğretim mezunu anneleri olan çocuklardan ($\bar{X} = 1,66$) daha az sayıda çözüm bulmuşlardır. Çocukların annelerinin eğitim durumlarına göre akran/anne problem durumlarında buldukları anne kategori, anne çözüm, toplam çözüm ve toplam kategori sayılarının ortalamaları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür ($p > .05$) (Tablo 18).

Tablo 19’da çocukların babaların eğitim durumlarına göre kişilerarası problem çözme testi alt boyutlarından ve toplamından aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek faktörlü Anava testi sonuçları incelendiğinde, çocukların akran problem durumlarında buldukları akran zorlayıcı olmayan çözüm ve akran toplam çözüm sayılarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür ($p < .05$). Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu test etmek için Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testi sonucuna göre üniversite ve daha üstü düzeyde eğitim almış babaları olan çocukların akran problem durumlarında buldukları akran zorlayıcı olmayan çözüm ($\bar{X} = 4,27$) ve akran toplam çözüm sayılarının ($\bar{X} = 4,43$) ortalamaları ilköğretim mezunu babaları olan çocukların akran problem durumlarında buldukları akran zorlayıcı olmayan çözüm ($\bar{X} = 3,45$) ve akran toplam çözüm sayılarının ($\bar{X} = 3,54$) ortalamaları daha yüksektir. Bunun yanı sıra çocukların babalarının eğitim seviyelerine göre akran/anne problem durumlarında buldukları akran zorlayıcı olmayan çözüm, akran kategori, anne kategori, anne çözüm, toplam çözüm ve toplam kategori sayılarının ortalamaları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ($p > .05$).

Araştırmaya dahil edilen çocukların annelerinin mesleklerine göre kişilerarası problem çözme testi alt boyutlarından ve toplamından aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek faktörlü Anava testi sonuçları incelendiğinde, çocukların akran/anne problem durumlarında buldukları akran zorlayıcı olmayan çözüm, akran zorlayıcı çözüm akran toplam çözüm, akran kategori, anne çözüm, anne kategori, toplam çözüm ve toplam kategori sayılarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür ($p>0.05$). (Tablo 20).

Tablo 21’de çocukların babaların mesleklerine göre kişilerarası problem çözme testi alt boyutlarından ve toplamından aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek faktörlü Anava testi sonuçları incelendiğinde, çocukların akran/anne problem durumlarında buldukları akran zorlayıcı olmayan çözüm sayılarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($F_{(4,264)}= 2,859$; $p<0.05$). Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu test etmek için Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testi sonucuna göre babaları eğitim alanında çalışan çocukların akran problem durumlarında buldukları akran zorlayıcı olmayan çözüm ($\bar{X}=4,68$) sayılarının ortalamaları babaları diğer alanlarda çalışan çocukların akran problem durumlarında buldukları akran zorlayıcı olmayan çözüm ($\bar{X}=3,58$) sayılarının ortalamalarından daha yüksektir. Bunun yanı sıra çocukların babalarının mesleklerine göre akran/anne problem durumlarında buldukları akran zorlayıcı çözüm, akran toplam çözüm, akran kategori, anne çözüm, anne kategori, toplam çözüm ve toplam kategori sayılarının ortalamaları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ($p>.05$).

Araştırmaya dahil edilen çocukların evde yaşayan bir büyüğün var olma durumuna göre kişilerarası problem çözme testi alt boyutlarından ve toplamından aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları incelendiğinde, çocukların akran/anne problem durumlarında buldukları akran zorlayıcı olmayan çözüm, akran zorlayıcı çözüm, akran toplam çözüm, akran kategori, anne çözüm, anne kategori, toplam çözüm ve toplam kategori sayılarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ($p>.05$). (Tablo 22).

Araştırmaya dahil edilen çocukların yaşlarına göre ahlaki yargı ölçeğinin alt boyutlarından ve toplamından aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık

olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları incelendiğinde, çocukların ahlaki yargı ölçeğinin alt boyutlarından ve toplamından aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($p < .05$) 5 yaşındaki çocukların ahlaki yargı toplam ($\bar{X} = 24,68$), ikilem ($\bar{X} = 4,05$), kültürel paylaşım ($\bar{X} = 5,01$), kasti kaza ($\bar{X} = 4,10$) sosyal yardımlaşma ($\bar{X} = 5,58$) ve aile kuralı ($\bar{X} = 5,93$) puan ortalamaları; 4 yaşındaki çocukların ahlaki yargı toplam ($\bar{X} = 22,90$), ikilem ($\bar{X} = 3,72$), kültürel paylaşım ($\bar{X} = 4,52$), kasti kaza ($\bar{X} = 3,74$) sosyal yardımlaşma ($\bar{X} = 5,516$) ve aile kuralı ($\bar{X} = 5,74$) puan ortalamalarından yüksektir (Tablo 23).

Tablo 24’de çocukların cinsiyetlerine göre ahlaki yargı ölçeğinin alt boyutlarından ve toplamından aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları incelendiğinde, çocukların ahlaki yargı ölçeği’nin alt boyutlarından ve toplamından aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p > .05$).

Araştırmaya katılan çocukların okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre ahlaki yargı ölçeğinin alt boyutlarından ve toplamından aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis - H testi sonuçları çocukların ahlaki yargı ölçeği’nin alt boyutlarından ve toplamından aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir ($p > .05$). Ahlaki yargı ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin ortalamalar incelendiğinde, ahlaki yargı toplam ($\bar{X} = 24,08$), ikilem ($\bar{X} = 4,05$), kültürel paylaşım ($\bar{X} = 4,88$) ve kasti kaza ($\bar{X} = 4,23$) alt boyutlarından en yüksek ortalamayı 2 yıl ve daha uzun süreyle okul öncesine devam eden çocuklar almıştır. Sosyal yardımlaşma ($\bar{X} = 5,42$) ve aile kuralı ($\bar{X} = 5,86$) alt boyutlarında ise 1-2 yıl süreyle okul öncesi eğitime devam eden çocukların aldığı bulunmuştur. (Tablo 25).

Tablo 26’da çocukların günlük televizyon izleme sürelerine göre ahlaki yargı ölçeğinin alt boyutlarından ve toplamından aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis - H testi sonuçları incelendiğinde, çocukların ahlaki yargı ölçeği’nin alt boyutlarından ve

toplamından aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p>.05$).

Araştırmada çocukların kardeş sayısına göre ahlaki yargı ölçeğinin alt boyutlarından ve toplamından aldıkları puanların Kruskal Wallis-H testi sonuçları incelendiğinde, çocukların ahlaki yargı toplam, ikilem, kültürel paylaşım, kasti kaza, sosyal yardımlaşma puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmamasına rağmen ($p>.05$), aile kuralı alt boyutundaki puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($\chi^2(3) = 11,511$, $p<.05$). Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonucuna göre, 1 kardeşe sahip olan çocukların aile kuralı puan ortalamalarının ($\bar{X}=5,89$), 2 kardeşi olan çocukların puan ortalamalarından ($\bar{X} = 5,24$) anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır ($U=1806,000$, $p<.05$). 3 kardeşi olan çocukların puan ortalamaları ile bir ve iki kardeşi olan çocukların puan ortalamaları arasında ise anlamlı bir fark yoktur (Tablo 27).

Tablo 28’de annelerin yaşlarına göre çocukların ahlaki yargı ölçeğinin alt ve toplam boyutlarından aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis - H testi sonuçları çocukların ahlaki yargı toplam puan ortalamaları ($\chi^2(2) = 8,633$, $p<.05$) ve sosyal yardımlaşma puan ortalamaları arasında ($\chi^2(2) = 10,446$, $p<.05$) anlamlı fark olduğunu göstermiştir. Ahlaki yargı toplam puanları arasındaki anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonucuna göre, annelerinin yaşları 31-35 olan çocukların ahlaki yargı toplam puan ortalamalarının ($\bar{X} = 24,22$) anneleri 30 yaşın altında olan çocukların puan ortalamalarından ($\bar{X} = 23,16$) anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır ($U=3400,500$, $p<.05$). Sosyal yardımlaşma puanları arasında anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonucuna göre ise annelerin yaşları 30 yaş ve altında olan çocukların sosyal yardımlaşma puan ortalamalarının ($\bar{X} = 5,08$) annelerin yaşları 31-35 yaş ($\bar{X} = 5,85$), 36 yaş ve üstünde olan çocukların puan ortalamalarından ($\bar{X} = 5,50$) anlamlı derecede düşük olduğu bulunmuştur ($U=3576,500$, $U=2525,000$ $p<.05$). Bunun yanı sıra çocukların annelerinin yaşlarına göre ikilem, kültürel paylaşım, kasti kaza ve aile kuralı puan ortalamaları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür ($p>.05$).

Araştırmada babaların yaşlarına göre ahlaki yargı ölçeğinin alt boyutlarından ve toplamından aldıkları puanların Kruskal Wallis-H testi sonuçları, çocukların ahlaki yargı ölçeği'nin alt boyutlarından ve toplamından aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir ($p>.05$). Babaların yaşlarına göre, çocukların ahlaki yargı puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamasına rağmen ortalamalar incelendiğinde, ahlaki yargı toplam ($\bar{X}=23,94$), kültürel paylaşım ($\bar{X}=4,80$), sosyal yardımlaşma ($\bar{X}=5,44$) ve aile kuralı ($\bar{X}=5,40$) alt boyutlarından en yüksek ortalamayı 36-40 yaşlarında babaları olan çocuklar; kasti kaza ($\bar{X}=4,00$) alt boyutunda ise 41 yaş ve üstünde babaları olan çocuklar almışlardır (Tablo 29).

Tablo 30'da çocukların annelerinin eğitim durumuna göre ahlaki yargı ölçeğinin alt ve toplam boyutlarından aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis - H testi sonuçları çocukların ahlaki yargı toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğunu gösterirken ($\chi^2(2)=8,633$, $p<.05$) ikilem, kültürel paylaşım, kasti kaza, sosyal yardımlaşma ve aile kuralı alt boyutlarından alınan puan ortalamaları arasında ise anlamlı fark olmadığını göstermiştir ($p>.05$). Ahlaki yargı toplam puan ortalamaları arasında anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonucuna göre, anneleri üniversite ve üstü düzeyde eğitim alan çocukların ahlaki yargı toplam puan ortalamalarının ($\bar{X}=24,35$), anneleri ilköğretim mezunu olan çocukların puan ortalamalarından ($\bar{X}=22,62$) anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır ($U=1415,500$, $p<.05$).

Araştırmada babaların eğitim durumuna göre çocukların ahlaki yargı ölçeğinin alt boyutlarından ve toplamından aldıkları puanlar incelendiğinde, ahlaki yargı toplam ($\chi^2(2)=6,732$), ikilem ($\chi^2(2)=12,273$) ve sosyal yardımlaşma ($\chi^2(2)=7,657$) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p<.05$). Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonucuna göre, babaları üniversite ve üstü düzeyde eğitim alan çocukların ahlaki yargı toplam ($\bar{X}=24,21$), ikilem ($\bar{X}=4,01$) ve sosyal yardımlaşma ($\bar{X}=5,44$) puan ortalamalarının babaları ilköğretim mezunu olan çocukların ahlaki yargı toplam ($\bar{X}=21,91$), ikilem ($\bar{X}=3,16$) ve sosyal yardımlaşma ($\bar{X}=4,83$) puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır ($U=1024,500$, $U=916,000$, $U=1046,500$, $p<.05$). Bunun yanı sıra babaların

eğitim durumuna göre çocukların kültürel paylaşım, kasti kaza ve aile kuralı puan ortalamaları arasında ise anlamlı fark olmadığı görülmüştür ($p>.05$) (Tablo 31).

Tablo 32’de annelerinin mesleklerine göre çocukların ahlaki yargı ölçeğinin alt ve toplam boyutlarından aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis - H testi sonuçları çocukların ahlaki yargı toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğunu gösterirken ($\chi^2 (2) =12,768$, $p<.05$) ikilem, kültürel paylaşım, kasti kaza, sosyal yardımlaşma ve aile kuralı alt boyutlarından alınan puan ortalamaları arasında ise anlamlı fark olmadığını göstermiştir ($p>.05$). Ahlaki yargı toplam puan ortalamalarındaki anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonucuna göre, anneleri eğitim ve sağlık alanında çalışan çocukların ahlaki yargı toplam puan ortalamalarının ($\bar{X}=24,20$, $\bar{X}=25,29$) anneleri ev hanımı olan çocukların puan ortalamalarından ($\bar{X}=23,18$), anneleri sağlık alanında çalışan çocukların ahlaki yargı toplam puan ortalamalarının ($\bar{X}=25,29$) anneleri mesleki bilimsel ve teknik alanda çalışan çocukların puan ortalamalarından ($\bar{X} =23,84$) anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür ($p<.05$).

Araştırmada çocukların babaların mesleklerine göre ahlaki yargı ölçeğinin alt boyutlarından ve toplamından aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis - H testi sonuçları incelendiğinde, çocukların ahlaki yargı ölçeği’nin alt boyutlarından ve toplamından aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p>.05$) (Tablo 33).

Tablo 34’de çocukların evde yaşayan bir büyüğün var olma durumuna göre ahlaki yargı ölçeğinin alt boyutlarından ve toplamından aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları, çocukların ahlaki yargı toplam, ikilem, kasti kaza, sosyal yardımlaşma ve aile kuralı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını gösterirken ($p>.05$) kültürel paylaşım puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir ($U=2263,500$, $p<.05$). Çocukların kültürel paylaşım alt boyutundaki puan ortalamaları dikkate alındığında, evde bir büyük olmayan çocukların ($\bar{X} =4,82$) evde bir büyük olan çocuklara ($\bar{X} =4,23$) göre puan ortalamaları daha yüksektir.

Sonuç olarak, çocukların kişilerarası problem çözme testi anne çözüm ve toplam çözüm puanları ile ahlaki yargı ölçeğinin alt boyutları ve toplamından aldıkları puanları arasında düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu görülürken, akran zorlayıcı çözüm puanları ile aile kuralı ve sosyal yardımlaşma puanları arasında negatif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Çocukların akran zorlayıcı olan çözüm puanları ile ahlaki yargı toplam, ikilem, kültürel paylaşım ve kasti kaza puanları arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur. Çocukların kişilerarası problem çözme becerileri ve ahlaki yargı düzeyleri bazı değişkenler açısından incelendiğinde, 5 yaşındaki çocukların 4 yaşındaki çocuklara göre ahlaki yargı düzeylerinin ve kişilerarası problem çözme becerilerinin daha iyi olduğu görülmüştür. Çocukların cinsiyetlerine göre ahlaki yargı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen, erkek çocukların akran zorlayıcı olan çözüm puan ortalamaları kız çocuklarına göre daha yüksektir. Bunun yanı sıra 2 yıl ve daha uzun süreyle okul öncesi eğitime devam eden çocukların 2 yıldan az okul öncesi eğitime devam edenlere göre akran problem durumlarından aldıkları puan ortalamaları daha yüksektir. Ahlaki yargı düzeylerinde ise okul öncesi eğitime devam süresi anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Çocukların günlük televizyon izleme sürelerine göre ise ahlaki yargı düzeyleri ve kişilerarası problem çözme testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı fark yoktur. 1 kardeşi olan çocukların 2 kardeşi olanlara göre ahlaki yargı düzeyleri ölçeği aile kuralı alt boyutundan daha yüksek puan ortalamaları aldıkları saptanmasına rağmen, kişilerarası problem çözme beceri testinden aldıkları puanları arasında anlamlı bir fark yoktur. Anneleri 31-35 yaşında olan çocukların ahlaki yargı düzeyleri ve kişilerarası problem çözme testinden aldıkları toplam çözüm puanları 30 yaşın altındaki annelere göre daha yüksektir. Babaların yaşlarına göre ise çocukların ahlaki yargı düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Çocukların kişilerarası problem çözme testinden aldıkları toplam çözüm puanları incelendiğinde 31-35 yaşındaki babaları olan çocukların 30 yaş altında babaları olanlara göre puan ortalamaları daha yüksektir. Anne ve babaları üniversite ve daha üstü mezunu olan çocukların ilköğretim ve lise mezunu olanlara göre ahlaki yargı düzeyleri ve akran problem durumlarına buldukları çözüm sayılarının ortalamasının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Anneleri eğitim ve sağlık alanında çalışan çocukların anneleri ev hanımı olanlara göre ahlaki yargı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmesine rağmen, annelerin eğitim durumlarına göre çocukların kişilerarası problem çözme testinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur. Aynı zamanda babaları eğitim alanında çalışan çocukların diğer alanlarda çalışan çocuklara göre akran

zorlayıcı olmayan çözüm puan ortalamalarının yüksek olduğu görülmüştür. Çocukların ahlaki yargı düzeylerinde ise babaların eğitim durumlarına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Evde bir büyük olmayan çocukların kültürel paylaşım puanlarının ortalaması evde büyük olmayanlara göre daha yüksek olmasına rağmen, evde yaşayan büyük çocukların kişilerarası problem çözme testi puanları arasında anlamlı bir fark oluşturmamıştır.

Öneriler

Araştırma bulgularına dayanarak eğitimcilere ve araştırmacılara yönelik sunulan öneriler aşağıda yer almaktadır.

Eğitimcilere Yönelik Öneriler

- ✓ Çocukların kişilerarası problem durumlarında kullandıkları çözüm stratejileri ile ilgili karşısındaki bireylerin hak ve duygularına yönelik açıklamalar yapılarak, başkalarının bakış açılarının farkına varmaları sağlanmalıdır.
- ✓ Çocukların kişilerarası ilişkilerde ahlak kurallarına uygun ve olumlu sosyal davranışlar sergilemesi için model olunmalıdır. Anne babaların da çocuklarına olumlu modeller oluşturmaları için önerilerde bulunulmalıdır.
- ✓ Çocukların yetiştirilmesinde ve eğitiminde birinci derecede önemli kişiler olan anne babalara aile katılımı çalışmaları yoluyla çocukların ahlak gelişimleri ve problem çözme becerileri hakkında bilgiler verilmelidir. Ayrıca çocukların bu konudaki gelişimlerini desteklemek için neler yapabilecekleri konusunda gereken yardımlar sağlanmalıdır.
- ✓ Çocukların arkadaşlarıyla ve yetişkinlerle yaşadıkları problemleri kendilerinin çözmesi için fırsatlar verilmelidir.
- ✓ Çocukların ahlak gelişimlerini kolaylaştırmak ve problem çözme becerilerini desteklemek için, gelişim dönemlerine göre kuklalar, resimli kartlar kullanılarak öyküler ve dramalar yoluyla ahlaki konularda tartışmalar yapılmalıdır.
- ✓ Kız ve erkek çocuklar arasında cinsiyet ayrımı gözetilmeksizin, çocuklardan yaşadıkları problemleri çözme konusunda aynı beklentiler oluşturulmalıdır.

- ✓ Anne babalardan çocuklarının günlük televizyon izleme sürelerini sınırlandırılması istenmeli, çocukların yaşına ve gelişim düzeyine uygun programları izletmeleri önerilmelidir. Bunun yanı sıra, anne babaların televizyon programlarının çocuklarla birlikte izlenmesi teşvik edilerek, bu şekilde çocukların programın içeriğinin anlaması ve eleştirel bir şekilde değerlendirilmesine yardımcı olunmalıdır.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- ✓ Çocukların akran ve öğretmenleriyle kişilerarası problem durumlarıyla nasıl başa çıktıklarını anlamak için sınıf içi gözlemlere dayalı çalışmalar yapılabilir. Bu sayede çocukların bu durumları çözmek için başvurdukları ahlaki kural bilgileri gözlenebilir.
- ✓ Çocukların anne baba ve kardeşlerinin yanı sıra öğretmenlerinin kişisel bilgileri alınarak, öğretmenlerin ahlak gelişimi ve problem çözme becerilerine etkisi incelenebilir.
- ✓ Okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmemiş çocuklar üzerinde okul dışındaki sosyal çevrenin etkisini görmek için araştırma tekrarlanabilir.
- ✓ Çocukların kardeş ve anne babalarıyla olan ilişkilerinin niteliğini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
- ✓ Annenin çalışması durumunda çocuğa bakan kişilerin eğitim düzeyleri, yaşları ve çocuğa yakınlık durumları ile ilgili kişisel bilgileri toplanabilir.
- ✓ Boşanmış, tek ebeveyn, evlenmemiş ebeveyn ve evlat edinmiş ebeveyn gibi farklı ailelerin çocuklarıyla araştırma tekrarlanabilir.
- ✓ Köy, kasaba ve merkez ilçeler gibi farklı yerleşim yerlerinde yaşayan çocuklar üzerinde araştırma yapılabilir.
- ✓ Çocukların günlük televizyon izleme sürelerinin yanında izledikleri program içeriklerinin neler olduğuyla ilgili veriler toplanabilir.
- ✓ Araştırmacılar tarafından Okul Öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi kullanılırken uygulama süresinin uzunluğu göz önünde bulundurularak çocukların sıkılmaması ve araştırmacının dikkatinin dağılmaması için kısa aralar verilmelidir. Ayrıca yapılacak çalışmada bu testle birlikte başka bir ölçek kullanılacaksa örnekleme dahil olacak çocuk sayısına dikkat edilerek planlama yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Abanoz, S. (2008). *6-12 yaş arası çocukların dini ve ahlaki gelişimlerinde anne ve babaların rolü (İzmir ve Sakarya örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Ahlak. (b. t.). *Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük online*. 1 Haziran 2015 tarihinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.55cf63c670a1b5.51089494 sayfasından erişilmiştir.
- Akbaba, S. (2008). Ahlak ve gelişimi. Yaşar Özbay ve Serdar Erkan (Ed.), *Eğitim Psikolojisi içinde* (s.166-203). Ankara: Pegem Akademi.
- Akbaş, S.C. (2005) *Okul öncesi eğitime devam eden altı yaş grubu çocukların sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akgün, S. (2009). Karl Popper'ın tarih, toplum ve siyaset felsefesi üzerine görüşleri. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 59-76.
- Akkök, F. (1999), *İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi Öğretmen El Kitabı*, Ankara: M.E.B.
- Aksoy, B. (2003). Problem Çözme Yönteminin Çevre Eğitiminde Uygulanması, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 83-98.
- Al's Pals: Kids Making Healthy Choices Overview. 31 Mayıs 2015 tarihinde <http://wingspanworks.com/healthy-al/> sayfasından erişilmiştir.
- Anlıak Ş., & Dinçer, Ç. (2005). Okul öncesi dönemde kişiler arası bilişsel problem çözme becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim Araştırmaları*, 20, 122-134.

- Anlıak, Ş. (2004). *Farklı eğitim yaklaşımları uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarında kişilerarası bilişsel problem çözme becerisi programının etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Arcaro-McPhee, R., Doppler, E. E., & Harkins, D. A. (2002). Conflict resolution in a preschool constructivist classroom: A case study in negotiation. *Journal of Research in Childhood Education*, 17(1), 19-25.
- Ardila-Rey, A., Killen, M., & Brenick, A. (2009). Moral reasoning in violent contexts: displaced and non-displaced colombian children's evaluations of moral transgressions, retaliation, and reconciliation. *Social Development*, 18(1), 181-209.
- Arı, R. ve Seçer, Z. (2003). Farklı ana baba tutumlarının çocukların psikososyal temelli problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 451-464.
- Atkinson, R. L. (2000) *Psikolojiye Giriş* (Y. Alogan Çev.).Ankara: Arkadaş .
- Austrian, S. G. (2008). Adolescence. Sonia G. Austrian (Ed.), *Developmental theories through the life cycle* içinde (s. 79-131). New York: Columbia University.
- Avcıoğlu, H. (2005) *Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Kök.
- Aydın, B. (2013). *Ahlak gelişimi*. Ankara: Nobel.
- Ayoub, C. C. & Fischer, W. K. (2006). Developmental pathways and intersections among domains of development. Kathleen McCartney, Deborah Phillips (Ed.) *Blackwell handbook of early childhood development* içinde (s. 62-81), UK: Blackwell.
- Aypay, A. (2010). Ahlak (törel) gelişimi. M. Engin Deniz (Ed.), *Eğitim psikolojisi* içinde (s.141-165). Ankara: Maya Akademi.
- Bacanlı, H. (1999). *Sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Nobel
- Bal, Ö., & Temel, Z. F. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-6 yaş çocuklarının kişiler arası problem çözme ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 156-169
- Bandura, A. (1988). Organisational applications of social cognitive theory, *Australian Journal Of Management*, 13(2), 275-302.

- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. *Handbook of moral behavior and development*, 1, 45-103.
- Bee, H. & Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*. (O. Gündüz Çev.). İstanbul: Kaknüs.
- Berges, S. (2012). Moral development. *Elsevier*, 145-151.
- Berk, E. L. (2013a). *Bebekler ve çocuklar doğum öncesinden orta çocukluğa* (N. Erdoğan Çev. Ed.) Ankara: Nobel.
- Berk, E. L. (2013b). *Çocuk gelişimi*. (Ali Dönmez Çev.). Ankara: İmge
- Bingham, A. (2004). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi*. (A. F. Oğuzkan, Çev.). İstanbul: Milli Eğitim.
- Brownell, C. A. & Kopp, C. B. (2007). Transitions in toddler socioemotional development: behavior, understanding, relationships. Celia A. Brownell, Claire B. Kopp (Ed.) *Socioemotional Development in the Toddler Years Transitions and Transformations* içinde (s. 1-42). New York: The Guilford.
- Bukowski, W. M. (1990). Age differences in children's memory of information about aggressive, socially withdrawn and prosociable boys and girls. *Child Development*, 61, 1326-1334.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Carlo, G. (2006). Care-Based and altruistically based morality. Melanie Killen, Judith G. Smetana (Ed.). *Handbook of moral development* içinde (s. 551-579). USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carpendale, J. I. (2000). Kohlberg and Piaget on stages and moral reasoning. *Developmental Review*, 20(2), 181-205.
- Chen, D. W. (2003). Preventing violence by promoting the development of competent conflict resolution skills: Exploring roles and responsibilities. *Early Childhood Education Journal*, 30(4), 203-208.

- Chen, D. W., Fein, G. G., Killen, M., & Tam, H. P. (2001). Peer conflicts of preschool children: Issues, resolution, incidence, and age-related patterns. *Early Education and Development*, 12(4), 523-544.
- Cillessen, A. H. K., & Bellmore, A. (2011). Social skills and social competence in interactions with peers. Peter K. Smith, Craig H. Hart (Ed.), *The Wiley-Blackwell handbook of childhood social development* içinde (s. 393-412). Malden, MA: Blackwell.
- Coates, B., Pusser, H. E., & Goodman, I. (1976). The influence of " Sesame Street" and " Mister Rogers' Neighborhood" on children's social behavior in the preschool. *Child Development*, 138-144.
- Cropley, A.J. (2001). *Creativity in education and learning: A guide for teachers and educators*, London: British Library Cataloguing in Publication Data.
- Cushman, F., Sheketoff, R., Wharton, S., & Carey, S. (2013). The development of intent-based moral judgment. *Cognition*, 127(1), 6-21.
- Çağdaş A. & Seçer, Z. (2002). *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlak gelişimi*. Ankara: Nobel.
- Çam, S. & Tümkeya, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde kişilerarası problem çözüme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2). 119-132.
- Çam, S. & Tümkeya, S. (2007). Kişilerarası problem çözme envanteri'nin (KPÇE) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 95-111.
- Çam, S., & Tümkeya, S. (2008). Kişilerarası problem çözme envanteri lise öğrencileri formu'nun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri*, 5(2). 1-17.
- Çam, Z., Çavdar, D., Seydooğulları, S., & Çok, F. (2012). Ahlak gelişimine klasik ve yeni kuramsal yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1211-1225.
- Çapan, A. (2005). *3-11 yaş çocuklarının ahlak gelişimlerinin Piaget'nin ahlaki gelişim kuramına göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Çıngı, H. (1990). *Örnekleme kuramı*, Ankara: H.Ü. Fen Fakültesi.
- Çiftçi, N. (2007). Ahlak gelişimi. Alim Kaya (Ed.), *Eğitim Psikolojisi içinde* (s.170-218). Ankara: PegemA.
- Dalkılıç, M. N. (2014). *Okul öncesi eğitime devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerileri ile sosyal duygusal uyumlarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Denham, S. A. (2005). *Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective for the National Children's Study*. Columbus, OH: Battelle Memorial Institute. 20 Mayıs 2015 tarihinde <http://www.psychresearchlibrary.com/download.php?id=183> sayfasından erişilmiştir.
- Dereli, E. (2009). Examining the permanence of the effect of a social skills training program for the acquisition of social problem-solving skills. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 37(10), 1419-1427.
- Dereli-İman, E. (2013). Çocuklar için Sosyal Problem Çözme Ölçeği'nin 6 yaş grubu için Türkiye uyarlaması ve okul öncesi davranış problemleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13, 491-498.
- Dewey, J. (1960). *Theory of Moral Life*. New York: Holt, Rinehart and Wimston.
- Dilber, M & Ersoy, A. Ö. (May, 2015). *Examining interpersonal problem solving of the children age 4-5 and preschool teachers' responsibilities*. Presented as oral presentation in The International Congress on Education for the Future: Issues and Challenges Ankara University, Ankara.
- Dinçer, Ç. & Güneysu, S. (2001). Examining the permanence of problem-solving training given for the acquisition of interpersonal problem solving skills. *International Journal of Early Years Education*, 9(3), 207-219.
- Dinçer, Ç. & Güneysu, S. (1997). Examining the effect of problem-solving training on the acquisition of interpersonal problem solving skills by 5- year- old children in Turkey. *International Journal of Early Years Education*, 5 (1) 37- 46.

- Dinçer, Ç. (1995). *Anaokuluna Devam Eden 5 Yaş Grubu Çocuklarına Kişiler Arası Problem Çözme Becerilerinin Kazandırılmasında Eğitim Etkisinin İncelenmesi*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dodge, K. A., & Price, J. M. (1994). On the relation between social information processing and socially competent behavior in early school-aged children. *Child development*, 65(5), 1385-1397.
- Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, 28(2), 67-91.
- Dow, G. T., & Mayer, R. E. (2004). Teaching students to solve insight problems: Evidence for domain specificity in creativity training. *Creativity Research Journal*, 16(4), 389-398.
- Drugli, M. B. (2006). *Young children treated because of ODD/ CD: Conduct problems and social competence in day-care and school settings*. Doctoral dissertation, Norwegian University of Science and Technology, Faculty of Medicine.
- Dunn, J. (2006). Moral development in early childhood and social interaction in the family. Melanie Killen, Judith G. Smetana (Ed.). *Handbook of moral development* içinde (s. 331-350). USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dunn, J. (2007). Siblings and socialization. Joan E. Grusec, Paul David Hastings (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* içinde (s. 309-327). New York: The Guilford.
- Dunn, J., Brown, J. R., & Maguire, M. (1995). The development of children's moral sensibility: Individual differences and emotion understanding. *Developmental Psychology*, 31, 649-659.
- Dunn, J., Cutting, A., & Demetriou, H. (2000). Moral sensibility, understanding other, and children's friendship interactions in the preschool period. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 159-178.
- D'Zurilla, T.J., Nezu, A. M. & Maydeu-Olivares, A. (2004). Social problem solving: Theory and assessment. Thomas J. D'Zurilla, Edward Chin-Ho Chang, Lawrence

- J. Sanna, (Ed.) *Social problem solving: Theory, research, and training* içinde (s. 11-27). Washington, DC: American Psychological Association.
- Eckerman, C. & Peterman, K. (2001). Peers and infant social/communicative development. J. Gavin Bremner, Alan Foge (Ed.), *Blackwell handbook of infant development* içinde (s. 326-350). Oxford: Blackwell.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665–697.
- Eisenberg, N., Fabes, R. & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. William Damon, Richard M. Lerner, Nancy Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology. Vol. 3. Social, emotional, and personality development* içinde (s. 646-718). New York: John Wiley.
- Elias, M. J. (2006). The connection between academic and social-emotional learning. In M. Maurice J. Elias, Harriett Arnold (Ed.), *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement social-emotional learning in the classroom* içinde (s. 4-14). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Erwin, P. G. (1994). Social problem solving, social behavior, and children's peer popularity. *The Journal of psychology*, 128(3), 299-306.
- Erwin, P. G., Firth, K., & Purves, D. G. (2004). Task characteristics and performance in interpersonal cognitive problem solving. *The Journal of Psychology*, 138(2), 185-192.
- Fagot, B. I. (1998). Social problem solving: Effect of context and parent sex. *International journal of behavioral development*, 22(2), 389-401.
- Friedrich, L. K., & Stein, A. H. (1973). Aggressive and prosocial television programs and the natural behavior of preschool children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 1-64.
- Gardner, M. J. & Gardenır, H. W. (2007). *Çocuk ve ergen gelişimi* (B. Onur Çev.). Ankara: İmge
- Garton, F. A. (2004). *Exploring cognitive development: the child as a problem solver*. UK: Blackwell

- Gasser, L., & Malti, T. (2012). Children's and their friends' moral reasoning: Relations with aggressive behavior. *International Journal of Behavioral Development*, 36(5), 358-366.
- Geçtan, E. (1998). Psikanaliz ve sonrası. İstanbul: Remzi.
- Gibbs, J. C., Basinger, K. S., Grime, R. L., & Snarey, J. R. (2007). Moral judgment development across cultures: Revisiting Kohlberg's universality claims. *Developmental Review*, 27(4), 443-500.
- Gilligan, C. (1977). In a different voice: Women's conceptions of self and of morality. *Harvard educational review*, 47(4), 481-517.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. USA: Harvard University.
- Gordon, T (1999) *Etkili Ana Baba Eğitimi*, İstanbul: Sistem
- Green, V. A., Cillessen, A. H., Rechis, R., Patterson, M. M., & Hughes, J. M. (2008). Social problem solving and strategy use in young children. *The Journal of genetic psychology*, 169(1), 92-112.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., Utne O'Brien, M., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H. & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.
- Gresham F.M & S.N Eliot (1993) Social skills intervention guide: Systematic approach to social skills training *Special Services in the School*. 8(1).331-344.
- Grusec, J. E. (2006). The Development of Moral Behavior and Conscience from a Socialization Perspective. Melanie Killen, Judith G. Smetana (Ed.). *Handbook of moral development* içinde (s. 243-265). USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gülay, H. (2012). Okul öncesi dönemde sosyal gelişim. Eda Kargı (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim* içinde (s.47-88). Ankara: PegemAkademi.
- Gülay, H. & Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: PegemAkademi.

- Güngör Aytar, A. (2011). Ahlak (törel) gelişim. Ayten Ulusoy (Ed.), *Eğitim psikolojisi* içinde (s.109-136). Ankara: Anı.
- Hamlin, J. K., Wynn, K., & Bloom, P. (2007). Social evaluation by preverbal infants. *Nature*, 450(7169), 557-559.
- Han, H.S., & K.M. Kemple. (2006). Components of social competence and strategies of support: Considering what to teach and how. *Early Childhood Education Journal*, 34(3), 241–246.
- Hatunoglu, A., Halmatov, M., & Hatunoglu, Y. (2012). Ailelerin sosyo ekonomik düzeylerine göre okul öncesi dönemdeki çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin incelenmesi. *Akademik bakış dergisi*, 32, 1-15.
- Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood.. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 84-108.
- Hayashi, H. (2010). Young children's moral judgments of commission and omission related to the understanding of Knowledge or Ignorance. *Infant and Child Development*, 19(2), 187-203.
- Helwig, C. & Turiel, E.(2004). Children's social and moral reasoning. In Smith, P. K., & Hart, C. (Eds.). *Blackwell handbook of childhood social development* (pp.475-490). Oxford: Blackwell
- Helwig, C. C. (2006). Rights, civil liberties, and democracy across cultures. Melanie Killen, Judith G. Smetana (Ed.). *Handbook of moral development* içinde (s. 185-210). USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Helwig, C. C., Arnold, M. L., Tan, D., & Boyd, D. (2003). Chinese adolescents' reasoning about democratic and authority-based decision making in peer, family, and school contexts. *Child Development*, 783-800.
- Helwig, C. C., Arnold, M. L., Tan, D., & Boyd, D. (2003). Chinese adolescents' reasoning about democratic and authority-based decision making in peer, family, and school contexts. *Child Development*, 74(3), 783-800.
- Helwig, C. C., Zeloza, D. P., & Wilson, M. (2001). Children's judgements psychological harm in normal and noncanonical situation. *Child development*, 72(1), 66-81.

- Heydenberk, W. R, Heydenberk, R A, & Bailey, S. P., (2003). Conflict resolution and moral reasoning. *Conflict Resolution Quarterly*, 21 (1) 27-45.
- Hortaçsu, N. (2003) Çocuklukta İlişkiler. Ankara: İmge.
- Howe, N. Poss, H. S. & Recchia, H. (2011). Sibling relations in early and middle childhood. Peter K. Smith, Craig H. Hart (Ed). *Blackwell handbook of childhood social development* içinde (s. 356-372). UK: Blackwell.
- Huerta, M.C, W. Adema, J. Baxter, M. Corak, M. Deding, M.C. Gray, W.J. Han & J. Waldfogel (2011), “Early Maternal Employment and Child Development in Five OECD Countries”, *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, (OECD Publication No. 118). 15 Temmuz 2015 tarihinde <http://www.oecd.org/els/family/48822253.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Hughes, C., & Dunn, J. (2000). Hedonism or empathy?: Hard-to-manage children’s moral awareness, and links with cognitive and maternal characteristics. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 227–245.
- Hwang, H. W. (1996). *Home environment and its influence on the moral development of 5 to 6 year old children in South Korea*. Master Thesis. Michigan State University Department of Family and Child Ecology, Michigan
- Isaksen, S. G., & Treffinger, D. J. (2004). Celebrating 50 years of reflective practice: Versions of creative problem solving. *The Journal of Creative Behavior*, 38(2), 75-101.
- İnanç, Y. B., Bilgin, M.,& Atıcı, M. K. (2012). *Gelişim psikolojisi: Çocuk ve ergen gelişimi*. Ankara: Nobel.
- Jones, D. C., Rickel, A. U., & Smith, R. L. (1980). Maternal child-rearing practices and social problem-solving strategies among preschoolers. *Developmental Psychology*, 16(3), 241.
- Joseph, G. E., & Strain, P. S. (2003). Comprehensive evidence-based social—emotional curricula for young children an analysis of efficacious adoption potential. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(2), 62-73.

- Kabaday, A., & Aladağ, S. K. (2010). Farklı ilköğretim kurumlarına devam eden öğrencilerin ahlaki gelişimlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 878-898.
- Kapıkıran, N. A., İvrendi, A. B., & Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19), 19-27.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kargı, E. (2011). Okul öncesi çocuk ve problem çözme. Mücella Ormanlıoğlu Uluğ & Gülçin Karadeniz (Ed.) *Okul öncesi çocuk ve...* içinde (s. 103-129). Ankara: Nobel
- Keller, M., Edelstein, W., Schmid, C., Fang, F. X., & Fang, G. (1998). Reasoning about responsibilities and obligations in close relationships: A comparison across two cultures. *Developmental Psychology*, 34(4), 731.
- Kelley, S. A., & Brownell, C. A. (2000). Mastery motivation and self-evaluative affect in toddlers: Longitudinal relations with maternal behavior. *Child Development*, 71, 1061–1072.
- Kendall, P.C. & Fischler, G.L. (1984). Behavioral and Adjustment Correlates of Problem Solving: Validation Analyses of Interpersonal Cognitive Problem Solving Measures. *Child Development*.55, 879- 892.
- Kennedy, M.G., Felner, R.D., Cauce, A. & Primavera J. (1988) Social problem solving and adjustment in adolescence: The influence of moral reasoning level, scoring alternatives, and family climate *Journal of Clinical Child Psychology*, 17 (1), 73–83.
- Kesicioğlu, O. (2015). Okul öncesi dönem çocukların kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 327-342.
- Kızılkaya G. & Aşkar, P. (2009). Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi, *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 82-92

- Killen, M. & Smetana, J. G. (2006). Structuralism and moral development stages. Melanie Killen, Judith G. Smetana (Ed.), *Handbook of moral development* içinde (s. 1-6). USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Killen, M., & De Waal, F. B. M. (2000). The evolution and development of morality. Filippo Aureli, Frans B. M. Waal (Ed.), *Natural conflict resolution* içinde (s. 352-372). Berkeley, CA: University of California.
- Killen, M., & Nucci, L. P. (1995). Morality, autonomy, and social conflict. Melanie Killen, Daniel Hart (Ed.), *Morality in everyday life: Developmental perspectives* içinde (s. 52-86). Cambridge, England: Cambridge University.
- Killen, M., & Turiel, E. (1991). Conflict resolution in preschool social interactions. *Early Education and Development*, 2, 240-255.
- Killen, M., Ardila-Rey, A., Barakkatz, M., & Wang, P. L. (2000). Preschool teachers' perceptions about conflict resolution, autonomy, and the group in four countries: United States, Colombia, El Salvador, and Taiwan. *Early Education and Development*, 11(1), 73-92.
- Killen, M., Margie, N. G. & Sinno, S. (2006). Morality in the Context of Intergroup Relationships Melanie Killen, Judith G. Smetana (Ed.), *Handbook of moral development* içinde (s. 155-183). USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kochanska, G., Coy, K. C., & Murray, K. T. (2001). The development of self-regulation in the first four years of life. *Child development*, 1091-1111.
- Kochanska, G., Forman, D. R., Aksan, N., & Dunbar, S. B. (2005). Pathways to conscience: Early mother-child mutually responsive orientation and children's moral emotion, conduct, and cognition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(1), 19-34.
- Kochanska, G., Gross, J. N., Lin, M. H., & Nichols, K. E. (2002). Guilt in young children: Development, determinants, and relations with a broader system of standards. *Child development*, 461-482.

- Kochanska, G., Tjebkes, J. L., & Fortnan, D. R. (1998). Children's emerging regulation of conduct: Restraint, compliance, and internalization from infancy to the second year. *Child development*, 69(5), 1378-1389.
- Kohlberg, L., & Hersh, R. H. (1977). Moral development: A review of the theory. *Theory into practice*, 16(2), 53-59.
- Korkut, F. (2004). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Anı.
- Kostelnik, M. J., Whiren, A. P., Soderman, A. K., & Gregory, K. (2006). *Guiding children's social development theory to practice*. Clifton Park, NY: Thomson Delmar Learning.
- Krasnor, L. R., & Rubin, K. H. (1983). Preschool social problem solving: Attempts and outcomes in naturalistic interaction. *Child Development*, 1545-1558.
- Krcmar, M., & Curtis, S. (2003). Mental models: Understanding the impact of fantasy violence on children's moral reasoning. *Journal of Communication*, 53(3), 460-478.
- Krcmar, M., & Vieira, E. T. (2005). Imitating Life, Imitating Television The Effects of Family and Television Models on Children's Moral Reasoning. *Communication Research*, 32(3), 267-294.
- Krebs, D. L., & Denton, K. (2005). Toward a more pragmatic approach to morality: a critical evaluation of Kohlberg's model. *Psychological review*, 112(3), 629.
- Laible, D. J., & Thompson, R. A. (2000). Mother-child discourse, attachment security, shared positive affect, and early conscience development. *Child Development*, 1424-1440.
- Lamb, S. (1993). First moral sense: An examination of the appearance of morally related behaviours in the second year of life. *Journal of Moral Education*, 22, 97-110.
- Lapsley, D. K. (2006). Moral stage theory. In M. Killen, J. G. Smetana (Eds.). *Handbook of moral development*. (pp. 37-66). USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Larkin, J. G. (1980). Models of competence in solving physics problems. *Cognitive Science*, 4: 317-345.

- Lavasani, M. G., Afzali, L. ve Afzali, F. (2011). Cooperative learning and social skills. *Cypriot Journal of Educational Science*, 4, 186 – 193.
- Leigh, A., & Gong, X. (2010). Does maternal age affect children's test scores?. *Australian Economic Review*, 43(1), 12-27.
- Lindsey, E. W. (2002). Preschool children's friendships and peer acceptance: Links to social competence. *Child Study Journal*, 32(3), 145-156.
- Lourenço, O. (2003). Making sense of Turiel's dispute with Kohlberg: the case of the child's moral competence. *New Ideas in Psychology*, 21, 43–68.
- Lumpkin, A. (2008). Teachers as role models teaching character and moral virtues. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 79(2), 45-50.
- Maccoby, E. E. (2007). Historical overview of socialization research and theory. Joan E. Grusec, Paul David Hastings (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* içinde (s. 13-41). London: The Guilford.
- Maddux, J. E. 2002. Self-efficacy: The power of believing you can. C. R. Snyder Erik Wright (Ed.), *Handbook of positive psychology* içinde (s.257-276). Oxford, UK: Oxford University.
- Malti, T., Eisenberg, N., Kim, H., & Buchmann, M. (2013). Developmental trajectories of sympathy, moral emotion attributions, and moral reasoning: the role of parental support. *Social Development*, 22(4), 773-793.
- Malti, T., Gasser, L., & Buchmann, M. (2009). Aggressive and prosocial children's emotion attributions and moral reasoning. *Aggressive Behavior*, 35(1), 90-102.
- Malti, T., Gasser, L., & Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2010). Children's interpretive understanding, moral judgments, and emotion attributions: Relations to social behavior. *British Journal of Developmental Psychology*, 28, 275–292.
- Marsh, D. T. (1982). The development of interperonal problem solving among elementary children, *The Jorunal of Genetic Psychology*, 140, 107-118.

- Mascolo, F. M. & Fischer K. W. (2007). The codevelopment of self and sociomoral emotions during the toddler years. Celia A. Brownell, Claire B. Kopp (Ed.), *Socioemotional Development in the Toddler Years Transitions and Transformations* içinde (s. 66-99). USA: Guilford.
- Mayer, R. E. (1992). *Thinking, problem solving, cognition*. America: Freeman.
- Mayeux, L. & Cillessen, A. H. N. (2003). Development of social problem solving in early childhood: stability, change and associations with social competence, *The Journal of Genetic Psychology*, 164(2), 153-173.
- McGuire, J. (2001). What is problem solving? A review of theory, research and applications. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 11(4), 210-235.
- Miettinen, R. (2000). The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 54-72.
- Miller, S. R., & Coll, E. (2007). From social withdrawal to social confidence: evidence for possible pathways. *Current psychology*, 26(2), 86-101.
- Mountrose, P. (2000). *6-18 yaş çocuklarıyla sorunları çözmede 5 aşama*, (S. Can, Çev.) İstanbul: Kariyer Developer.
- Musun-Miller, L. (1993). Social acceptance and social problem solving in preschool children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 14, 59-70.
- Neff, K. D., & Helwig, C. C. (2002). A constructivist approach to understanding the development of reasoning about rights and authority within cultural contexts. *Cognitive Development*, 17(3), 1429-1450.
- Nelson, S. A. (1980). Factors influencing young children's use of motives and outcomes as moral criteria. *Child Development*, 51, 823-829.
- Nobes, G., Panagiotaki, G., & Pawson, C. (2009). The influence of negligence, intention, and outcome on children's moral judgments. *Journal of Experimental Child Psychology*, 104(4), 382-397.

- Nucci, P. L., & Gingo, M. (2010). The development of moral reasoning. Usha Goswami (Ed.), *The wiley-blackwell handbook of childhood cognitive development* içinde (s. 420-445). UK :Wiley-Blackwell.
- Ocak Anlıak, Ş., & Dinçer, Ç. (2009). How children's interpersonal cognitive problem-solving skills change through the years. *Eğitim Araştırmaları- Eurasian Journal of Educational Research*, 37, 71–90.
- Ocak, Ş & Arda, T, B (2011). Promoting Alternative Thinking Strategies Program in Preventive Intervention Science, *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(2), 175-191.
- Oğuz, V., & Köksal Akyol, A. (2014). A study on problem solving skills of children attending pre-school school. *International J. Soc. Sci. & Education*, 4(2), 392-400.
- Onur, Bekir (1997) *Gelişim Psikolojisi, Yetişkinlik Yaşlılık Ölüm*. Ankara: İmge
- Öğülmüş, S. (2006). *Kişilerarası sorun çözme becerileri eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Özbey, S. (2014). A study on preschool children's perceptions of moral and social rules. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4(11), 149-159.
- Özcan C & Öğülmüş S (2010). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklara bilişsel yaklaşıma dayalı kişilerarası sorun çözme eğitiminin katkıları. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 9(4), 391-398.
- Özgüleç, F. (2001). *7-11 yaşlarındaki çocukların ahlaki yargılarının gelişimi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, A. & Akbaba, S. (2013). Ahlak gelişimi. İbrahim Yıldırım (Ed.), *Eğitim psikolojisi* içinde (s.122-142). Ankara: Anı
- Özyürek, A., & Tezel Şahin, F. (2015). Anne-çocuk ilişkisinin ve baba tutumlarının çocukların ahlâki ve sosyal kural anlayışları üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 161-174.
- Piaget, J. (1932). *The child of moral judgement*. (Marjory Gabain Çev.). USA: The Free Press Glencoe

- Powell, N. L., Derbyshire, S. W., & Guttentag, R. E. (2012). Biases in children's and adults' moral judgments. *Journal of experimental child psychology*, 113(1), 186-193.
- Ram, A., & Ross, H. S. (2001). Problem solving, contention, and struggle: How siblings resolve a conflict of interests. *Child Development*, 72(6), 1710-1722.
- Rest, J. (1979). *Development in judging moral issues*. Minneapolis: University of Minnesota .
- Rey, A. A. (2002). *Colombian children's ideas about peer-conflict resolution and peace making: the effects of war and violence on children's moral reasoning*. Doctoral Dissertation, University of Maryland Department of Human Development, Maryland.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg (Ed.). *Handbook of child psychology: Vol. 3 Social, emotional and personality development* (571-645). USA: Wiley.
- Ruffy, M. (1981). Influence of social factors in the development of the young child's moral judgment. *European Journal of Social Psychology*, 11(1), 61-75.
- Russell, A. (2011). Parent – child relationships and influences Peter K. Smith, Craig H. Hart (Ed). *Blackwell handbook of childhood social development* içinde (s. 337-355). Malden: Blackwell.
- Ruth, W. (2013). *Children's moral lives: An ethnographic and psychological approach*. USA: John Wiley & Sons.
- Sahin, N., Sahin, N. H. & Heppner, P. P. (1993) The psychometric properties of the Problem Solving Inventory. *Cognitive Therapy and Research*, 17, 379-396.
- Sanson , A. , Hemphill , S. A. , & Smart , D. (2004). Connections between temperament and social development: A review . *Social Development* , 13 , 142 – 170 .
- Santrock, J. W. (2014). *Yaşam boyu gelişim* (Galip Yüksel Çev. Ed.). Ankara: Nobel.

- Sarıçam, A. G. H., & Halmatov, M. (2012). Okul öncesi eğitime devam eden ve etmeyen 6 yaş çocukların ahlaki ve sosyal kural algılamalarının karşılaştırılması. *Akademik Bakış Dergisi*, 33, 1-14.
- Schaffer, H. R. (1997). *Social development*. Malden, MA: Blackwell.
- Seaman, J. M., & Sloane, H. N. (1984). Evaluation of a cognitive interpersonal problem solving program. *Education and Treatment of Children*, 7(1), 33-48.
- Seçer, Z. & Sarı, H. (2006). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ve etmeyen çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Milli Eğitim*, 172, 126-142.
- Seçer, Z., Çeliköz, N., & Yaşa, S. (2008). Okul öncesi Dönemdeki Çocukların Bilişsel Stillerine Göre Ahlaki ve Sosyal Kural Anlayışları, S.Ü. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 561-576.
- Seçer, Z., Sarı, H., & Olcay, O. (2006). Anne tutumlarına göre okul öncesi dönemdeki çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 539-557.
- Semrud-Clikeman, Margaret (2007). *Social competence in children*. USA: Springer.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gazi.
- Shaffer, D. R. & Kipp, K. (2007). *Developmental psychology: Childhood and adolescence*. China: Thomson Wadsworth.
- Shure, M. & Spivack, G. (1979). Interpersonal cognitive problem solving and primary prevention: Programming for preschool and kindergarden children, *Journal of Clinical Psychology*, 89-94.
- Shure, M. B. (1996). *Raising a thinking child: Help young child to resolve conflicts and get along with others*. USA: Henry Holt & Company.
- Shure, M. B. (2000). *I can problem solve (ICPS): An interpersonal cognitive problem solving program for children*. United States of America: Research.

- Shure, M. B. (2001). I can problem solve (ICPS): An interpersonal cognitive problem solving program for children. *Residential Treatment for Children & Youth*, 18(3), 3-14.
- Siegal, M., & Storey, R. M. (1985). Day care and children's conceptions of moral and social rules. *Child Development*, 1001-1008.
- Slavin, E. R. (2012). *Eğitim psikolojisi*. (Galip Yüksel Çev.). Ankara: Nobel.
- Smetana, J. G. (1981). Preschool children's conceptions of moral and social rules. *Child Development*, 52, 1333-1336.
- Smetana, J. G. (1999). The role of parents in moral development: A social domain analysis. *Journal of Moral Education*, 28(3), 311-321.
- Smetana, J. G. (2006). Social-Cognitive domain theory: Consistencies and variations in children's moral and social judgments. Melanie Killen, Judith G. Smetana (Ed.), *Handbook of moral development* içinde (s. 119-153). USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Smetana, J. G. (2011). *Adolescents, families and social development: How teens construct their worlds*. UK: Wiley-Blackwell.
- Smetana, J. G., Rote, W. M., Jambon, M., Tasopoulos-Chan, M., Villalobos, M., & Comer, J. (2012). Developmental changes and individual differences in young children's moral judgments. *Child development*, 83(2), 683-696.
- Smetana, J., Jambon, M., & Ball, C. (2014). The social domain approach to children's moral and social judgments. Melanie Killen, Judith G. Smetana (Ed.), *Handbook of moral development* içinde (s. 23-45). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Smith, P., Cowie, H. & Blades, M. (2003). *Understanding children's development*. UK: Blackwell.
- Sorun. (b. t.). *Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük online*. 30 Mayıs 2015 tarihinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.55cf649e351402.25174456 sayfasından erişilmiştir.

- Spence, S.H (2003). Social skills training with children and young people: theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health* 8(2), 84-96.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı düşünce*. İstanbul: Acar.
- Şengün, M. (2007). Ahlaki gelişimin psiko-sosyal dinamikleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 23(23), 201-221.
- Terzi, Ş. (2003). Altıncı sınıf öğrencilerinin kişiler arası problem çözme beceri algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2).
- Tezel Şahin, F. & Özyürek, A. (2010). Okul öncesi dönem çocuğa sahip ailelerin çocuklarının ahlaki ve sosyal kural anlayışları üzerine etkisi. *Türk Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1-21.
- The PATHS Curriculum. 29 Mayıs 2015 tarihinde <http://www.pathstraining.com/main/curriculum/> sayfasından erişilmiştir.
- Thompson, A. R. (2006). The development of the person: Social understanding, relationships, conscience, self. Nancy Eisenberg (Ed.). *Handbook of child psychology: vol 3 social, emotional, and personality development* içinde (s. 24-98). USA: Wiley.
- Tisak, M., Tisak, J. & Goldstein, S. E. (2006). Aggression, delinquency, and morality: A social cognitive perspective. Melanie Killen, Judith G. Smetana (Ed.), *Handbook of moral development* içinde (s. 611-629). USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Trawick-Smith, J. (2014). *Erken çocukluk döneminde gelişim: Çok kültürlü bir bakış açısı*. B. Akman (Ed.). Ankara: Nobel.
- Treffinger, D. J., & Isaksen, S. G. (2005). Creative problem solving: The history, development, and implications for gifted education and talent development. *Gifted Child Quarterly*, 49(4), 342-353.
- Truiel, E. (2004). *The Culture of Morality: social development, context, and conflict*. UK:Cambridge Univesity.
- Turiel, E. (2002). *The culture of morality: Social development, context, and conflict*. Cambridge, England: Cambridge University.

- Turiel, E. (2006a). Thought, emotions and social interactional processes in moral development. Melanie Killen, Judith G. Smetana (Ed.), *Handbook of Moral Development* içinde (s. 7-36). USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Turiel, E. (2006b). The development of morality. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology, Vol. 3, Social, emotional, and personality development* (pp. 789-857). New York: Wiley.
- Uslu, B. (2005). *Altsosyo kültürel özellikler, annenin eğitim durumu, kardeş sayısı ve cinsiyetin çocukların ahlak ve sosyal kural bilgilerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ülger, K. (2012). Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerileri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki, *E-İnternational Journal Of Educational Research*, 3(2), 50-62.
- Vaish, A., Missana, M., & Tomasello, M. (2011). Three-year-old children intervene in third-party moral transgressions. *British Journal of Developmental Psychology*, 29(1), 124-130.
- Vaughn, S. R., Ridley, C. A., & Bullock, D. D. (1984). Interpersonal problem-solving skills training with aggressive young children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 5(3), 213-223.
- Walker, L. J. (1984). Sex differences in the development of moral reasoning: A critical review. *Child development*, 677-691.
- Walker, L. J. (2006). Gender and Morality. Melanie Killen, Judith G. Smetana (Ed.), *Handbook of moral development* içinde (s. 93-115). USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Walker, O. L., & Henderson, H. A. (2012). Temperament and social problem solving competence in preschool: Influences on academic skills in early elementary school. *Social Development*, 21(4), 761-779.
- Walker, O. L., Degnan, K. A., Fox, N. A., & Henderson, H. A. (2013). Social problem solving in early childhood: Developmental change and the influence of shyness. *Journal of applied developmental psychology*, 34(4), 185-193.

- Walker, S., Irving, K., & Berthelsen, D. (2002). Gender influences on preschool children's social problem-solving strategies. *The Journal of Genetic Psychology*, 163(2), 197-209.
- Watson, M.(2008). Developmental discipline and moral education. Melanie Killen, Judith G. Smetana (Ed.), *Handbook of moral development* içinde (s. 175-203). New York: Psychology.
- Webster-Stratton, C. (2000) *The Incredible Years Training Series*. Washington, D.C.: Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
- Webster-Stratton, C. (2001). The incredible years: Parents, teachers, and children training series. *Residential treatment for children & youth*, 18(3), 31-45.
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2003). Treating Conduct Problems and Strengthening Social and Emotional Competence in Young Children The Dina Dinosaur Treatment Program. *Journal of emotional and behavioral disorders*,11(3), 130-143.
- Webster-Stratton, C., Reid, J., & Hammond, M. (2001). Social skills and problem-solving training for children with early-onset conduct problems: Who benefits?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(07), 943-952.
- Wheeler, E. J. (2004) *Conflict resolution in early childhood: helping children understand and resolve conflicts*. USA: Pearson Education.
- Wilson, B. J. (2008). Media and children's aggression, fear, and altruism. *The future of children*, 18(1), 87-118.
- Yaşar, M. (2014). Okul öncesi dönemde sosyal gelişim. Figen Turan, Arzu İpek Yükselen (Ed.), *Her yönüyle okul öncesi eğitim I* içinde (s.275-288). Ankara: Hedef CS
- Yau, J., & Smetana, J. G. (2003). Conceptions of moral, social-conventional, and personal events among Chinese preschoolers in Hong Kong. *Child Development*, 74(3), 647-658.
- Yıldız, A. S. (2014). Ahlak gelişimi. Hatice Ergin & Armağan Yıldız (Ed.), *Gelişim psikolojisi* içinde (209-230). Ankara: Nobel.

- Yılmaz, E. & Tepeli, K. (2013). 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin duyguları anlama becerileri açısından incelenmesi, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 172, 117-130.
- Youngstrom, E., Wolpaw, J. M., Kogos, J. L., Schoff, K., Ackerman, B., & Izard, C. (2000). Interpersonal problem solving in preschool and first grade: Developmental change and ecological validity. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(4), 589-602.
- Zelazo, P. D., Helwig, C. C., & Lau, A. (1996). Intention, act, and outcome in behavioral prediction and moral judgment. *Child Development*, 67(5), 2478-2492.

EKLER

EK 1. Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Uygulama Tarihi:

Çocuğun Adı-Soyadı:

Okulun Adı:

Sınıfı:

1. Çocuğun doğum tarihi:

2. Cinsiyeti: 1-K () 2-E ()

3. Çocuğun kardeşi 1-Yok () 2-Var ()

1. yaşı	cinsiyeti	1-K ()	2-E ()	Okulu/Sınıfı:
2. yaşı	cinsiyeti	1-K ()	2-E ()	Okulu/Sınıfı:
3. yaşı	cinsiyeti	1-K ()	2-E ()	Okulu/Sınıfı:
4. yaşı	cinsiyeti	1-K ()	2-E ()	Okulu/Sınıfı:
5. yaşı	cinsiyeti	1-K ()	2-E ()	Okulu/Sınıfı:

4. Çocuğun anaokuluna devam ettiği süre:

5. Annenin yaşı:

6. Babanın yaşı:

7. Öğrenim durumu:

Anne

Baba

1-Okur-yazar değil	()	1-Okur-yazar değil	()
2-Okur-yazar	()	2-Okur-yazar	()
3-İlkokul mezunu	()	3-İlkokul mezunu	()
4-Ortaokul mezunu	()	4-Ortaokul mezunu	()
5-Lise mezunu	()	5-Lise mezunu	()
6-YüksekOkul (2 yıllık) mezunu	()	6-YüksekOkul (2 yıllık) mezunu	()
7-Üniversite mezunu	()	7-Üniversite mezunu	()
8-Yükseklisans	()	8-Yükseklisans	()
9-Doktora	()	9-Doktora	()

8. Annenin mesleği:

9. Babanın mesleği:

10. Annenin çalışma durumu:

11. Babanın çalışma durumu:

12. Evde aileyle beraber yaşayan büyük 1-Yok () 2-Var ()

Varsa aile büyüğünün yakınlık derecesi

13. Günlük televizyon izleme süresi:

1- Bir-İki Saat	()
2- İki- Üç Saat	()
3- Üç-Dört Saat	()
4- Dört-Beş Saat	()
5- Beş ve daha fazla	()

EK 2. Ahlaki Yargı Ölçeği Kullanım İzin Belgesi

Ahlaki Yargı Ölçeği Kullanım İzin Belgesi

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalında yüksek lisans tezi kapsamında geliştirdiğimiz Ahlaki Yargı Ölçeği'ni, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalında yüksek lisans öğrencisi Mukadder Dilber'in tez çalışmasında kullanmasına izin veriyorum.

Yrd. Doç Dr. Aylin Sözer Çapan

İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Okul Öncesi Öğretmenliği Bölüm Başkanı

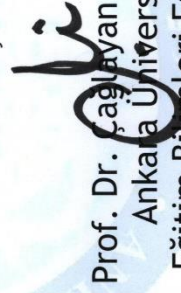


YETERLİLİK BELGESİ

Sayın **Mukadder DİLBER**

“Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme (OKPÇ) Testi”ni

okul öncesi dönem çocuklarına uygulama konusunda yeterliliğe sahip olup bu belgeyi almaya hak kazanmıştır.


Prof. Dr. Çağlayan DİNÇER
Ankara Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Fakültesi
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Başkanı

EK 4. Milli Eğitim Bakanlığı İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481/605.99/4826058
Konu: Araştırma izni

27/10/2014

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 21/10/2014 tarihli ve 5035 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Mukadder ÖZARSLAN' ın "Okul öncesi çocukların ahlaki yargılama düzeyleriyle kişiler arası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi" başlıklı tezi kapsamında çalışma yapma talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Anket formunun (8 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini arz ederim.

Ali GÜNGÖR
Müdür a.
Şube Müdürü

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı ile Aynıdır.

27.10.2014

Yaşar SUBAŞI
Şef

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Emine KONUK
Tel: (0 312) 221 02 17/135

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 9e31-ccaf-350e-b5dc-7d1f kodu ile teyit edilebilir.

EK 5. Etik Komisyon İzni



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Etik Komisyonu



Sayı : 77082166-604.01.02- /
Konu : Değerlendirme ve Onay

Sayın Yrd.Doç.Dr. Özlem ERSOY
Çocuk Gelişimi Eğitimi Bölümü - Öğretim Üyesi

Tez Danışmanı olduğunuz Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi Mukadder ÖZARSLAN'ın tez çalışması olan *"Okul Öncesi Çocukların Ahlaki Yargılama Düzeyleriyle Kişiler arası Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"* başlıklı araştırma öneriniz incelenmiş ve Üniversitemiz Etik Komisyon ilkelerine uygun olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Aysu DUYAN ÇAMURDAN
Komisyon Başkanı

EK :
1 Liste

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Soyadı, Adı	Dilber, Mukadder
Uyruğu	T.C
Doğum tarihi ve yeri	27.05.1991 – Konya
Medeni Hali	Evli
E-posta	mukadderozarslan@gazi.edu.tr

Eğitim Derecesi	Okul/Program	Mezuniyet Yılı
Lise	Zübeyde Hanım Anadolu Kız Meslek Lisesi/ Çocuk Gelişimi Bölümü	2009
Üniversite	Selçuk Üniversitesi/ Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği	2013
Yüksek Lisans	Gazi Üniversitesi/Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı	2015

İş Deneyimi, Yıl	Çalıştığı Yer	Görev
6 ay	Ahi Evran Üniversitesi/Sağlık Yüksekokulu /Çocuk Gelişimi Bölümü	Araştırma Görevlisi
1 yıl, 7 ay	Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı	Araştırma Görevlisi

Yabancı Dil	İngilizce
-------------	-----------

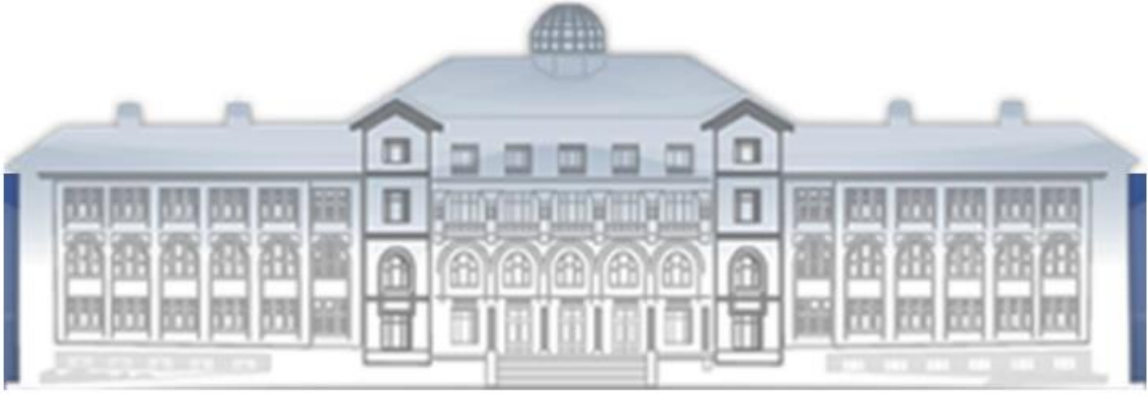
Yayınlar

Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında (*Proceedings*) basılan bildiriler

Dilber, M & Ersoy, A. Ö. (May, 2015). *Examining interpersonal problem solving of the children age 4-5 and preschool teachers' responsibilities*. Presented as oral presentation in The International Congress on Education for the Future: Issues and Challenges Ankara University, Ankara.

Kitaplar ve Kitapta Bölümler

Ersoy, Ö., Avcı, N., Somer, B., Kunt M. & Özarslan, M. (2014). Çocuklarla materyal yapımı. Neslihan Avcı (Ed.), *Her yönüyle okul öncesi eğitim 8* içinde (s.71-98). Ankara: Hedef CS.



GAZİ GELECEKTİR...