

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINA DEVAM EDEN 4- 6 YAŞ
ÇOCUKLARIN KİŞİLERARASI PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ VE
BAKIŞ AÇISI ALMA BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

Özlem BAL

Ankara

Ocak, 2013

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINA DEVAM EDEN 4- 6 YAŞ
ÇOCUKLARIN KİŞİLERARASI PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ VE
BAKIŞ AÇISI ALMA BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Özlem BAL

Danışman: Prof. Dr. Z. Fulya TEMEL

Ankara

Ocak, 2013

JÜRİ ONAY SAYFASI

Özlem BAL'ın “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 4- 6 Yaş Çocukların Kişilerarası Problem Çözme Becerileri ve Bakış Açısı Alma Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı tezi 04.01.2013 tarihinde, jürimiz tarafından İlköğretim Ana Bilim Dalı- Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalında **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Z. Fulya TEMEL

Üye: Prof. Dr. Çağlayan DİNÇER

Üye: Yard. Doç. Dr. H. Elif DAĞLIOĞLU

ÖNSÖZ

Araştırmanın her aşamasında, engin tecrübesiyle beni destekleyen, bilimsel yaklaşımlarıyla çalışmama yön veren, umutsuzluğa düştüğümde beni cesaretlendiren, değerli danışman hocam, bilim insanı Prof. Dr. Z. Fulya Temel'e sonsuz teşekkür ederim.

Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Ölçeğini (OKPÇ) kullanmama izin veren ve testin nasıl uygulanacağını bana öğreten Sayın Prof. Dr. Çağlayan Dinçer'e teşekkürü borç bilirim. Bakış Açısı Alma Ölçeğini kullanmama izin veren Yard. Doç. Dr. Tülin Şener'e, OKPÇ Testinde sorularımı cevaplayan Yard. Doç. Dr. Şakire Anlıak'a, teşekkür ederim.

Uygulama yaptığım okulların idarecilerine, öğretmenlerine ve çocuklarına sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca çalışmamı sürdürürken bana her ihtiyacım olduğumda yardımcı olan destek sağlayan arkadaşlarıma, OKPÇ uygulamasında bana yardımcı olan Esin İnce'ye, çalışmanın analizlerinde yardımlarını esirgemeyen Gülçin Çırak'a teşekkür ederim. Daha önce çalışmış olduğum ve şu an çalışmakta olduğum mesai arkadaşlarıma ve amirlerime teşekkürü borç bilirim.

Eğitim-öğretim hayatım boyunca, yaşamımın her döneminde, bana maddi ve manevi destek olan, anlayış gösteren her zaman yanımda olan çok kıymetli anneme, babama ve kardeşime teşekkürlerimi sunarım. Onlar olmasaydı yapamazdım.

Özlem BAL

ÖZET

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINA DEVAM EDEN 4- 6 YAŞ ÇOCUKLARIN KİŞİLERARASI PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ VE BAKIŞ AÇISI ALMA BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

BAL, Özlem

Yüksek Lisans, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Z. Fulya TEMEL

Ocak- 2013, sayfa 110

Bu araştırma, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4- 6 yaş grubu çocuklarının Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri (OKPÇ) ve Bakış Açısı Alma Becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2010- 2011 eğitim- öğretim yılı Ankara ili alt-orta- üst sosyo ekonomik düzeyde bulunan, 4, 5 ve 6 yaş grubundaki 180 çocuk oluşturmuştur. Her yaş grubundan 20 şer, her sosyo ekonomik düzeyden ise 60 ar çocuk ile çalışılmıştır.

Çalışmada, Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri (OKPÇ) (Dinçer, 1995) ve Bakış Açısı Alma Becerileri (Şener, 1996) ölçekleri kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde, çocukların OKPÇ Becerileri ve Bakış Açısı Alma Becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi için, Pearson Korelasyon kullanılmıştır. Çocukların yaş ve sosyoekonomik düzeylerinin, OKPÇ Becerileri ve Bakış Açısı Alma Becerileri ile ilişkisine, tek yönlü varyans analizi ile bakılmıştır. Çocukların cinsiyet ve kardeşi olma durumlarının, OKPÇ Becerileri ve Bakış Açısı Alma Becerileri ile ilişkisi ise T Testi ile analiz edilmiştir.

OKPÇ Testinde problem durumları için gelen çözüm önerileri sosyal olan ve sosyal olmayan çözümler şeklinde ayrılabilir. Araştırma esnasında çocuklardan

her kategoride cevap gelmiştir. Empati ve bakış açısı almanın prososyal beceriler olduğu düşünüldüğünde, çocuklardan gelen çözüm önerileri sosyal çözümler ve sosyal olmayan çözümler olarak bakış açısı alma değişkenleriyle pearson korelasyon kullanılarak tekrar analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda, çocukların Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme ile Bakış Açısı Alma (Algısal, Bilişsel, Duygusal) puanları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki görülmüştür ($p < .05$). OKPÇ sosyal çözümler ile bakış açısı alma becerileri arasında orta düzeyde, sosyal olmayan çözüm puan ortalamaları ile algısal ve bilişsel bakış açısı alma puanları arasında düşük ilişki görülmüştür. Sosyal olmayan çözüm puanları ile duygusal bakış açısı alma arasında ilişki görülmemiştir.

Çocukların, cinsiyetlerine ve kardeşi olma durumlarına göre Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri Testinde yapılan T Testi sonucunda, Kişilerarası Problem Çözüm Puanları (OKPÇ) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($p > .05$).

Çocukların, yaşlarına ve sosyo ekonomik düzeylerine göre Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme (OKPÇ) puanları arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla post- hoc çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. 4 yaşın, 5 ve 6 yaşa göre OKPÇ puanlarının daha düşük olduğu görülmüştür. Orta sosyo- ekonomik düzeydeki çocukların, OKPÇ puanlarının, alt sosyo- ekonomik ve üst- sosyo- ekonomik grupta yer alan çocukların puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Çocukların, cinsiyetlerine ve kardeşi olma durumlarına göre Bakış Açısı Alma (algısal, bilişsel, duygusal) puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($p > .05$).

Çocukların, yaşlarına ve sosyo ekonomik düzeylerine göre Bakış Açısı Alma (algısal, bilişsel, duygusal) puanları arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla post- hoc çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. 4 yaşın, 5 ve 6 yaşa göre bakış açısı alma puanlarının daha düşük olduğu görülmüştür. Orta sosyo ekonomik grupta yer alan çocukların, alt sosyo ekonomik ve üst sosyo- ekonomik grupta yer alan çocuklara göre, bakış açısı alma puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak duygusal bakış açısının SED'e göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür.

Sonuç olarak bakış açısı alabilen çocukların problem durumlarına çözümler bulabildikleri söylenebilir. Yaş ilerledikçe çocukların problem çözme becerilerinin ve bakış açısı alma becerilerinin arttığı söylenebilir. Çocukların cinsiyet ve kardeşi olma durumları ile bu becerilerin ilişkisi olmadığı, duygusal bakış açısı almanın sosyo ekonomik düzey ile ilişkisi olmadığı, algısal ve bilişsel bakış açısı alma becerilerin orta sosyo- ekonomik gruplarda yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırma sonrasında, eğitimcilere ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Problem Çözme, Kişiler Arası Problem Çözme, Çatışma Çözümü, Empati, Bakış Açısı Alma Becerisi

ABSTRACT

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN PRESCHOOL INTERPERSONAL PROBLEM SOLVING SKILLS AND PERSPECTIVE TAKING SKILLS OF CHILDREN ATTENDING PRESCHOOL EDUCATION PROGRAMS BETWEEN 4 TO 6 YEARS OF AGE

BAL, Özlem

Master's Thesis Department of Early Childhood Education

Supervisor: Prof. Dr. Z. Fulya TEMEL

January-2013, Pages 110

The aim of this study is to examine the relationship between Preschool Interpersonal Problem Solving (PIPS) Skills and Perspective Taking Skills of those children attending preschool education programs at the age of 4 to 6.

The sample of the research involved 180 children who were attending preschool education programs during 2010 Fall semester and 2011 Spring semester in Ankara. The children were between 4 to 6 years of age and belong to one of three socio-economic classes – namely lower, middle and upper socio-economic class. There were 20 students from each age group and 60 students from each socio-economic class.

The scales of the research were chosen as Preschool Interpersonal Problem Solving (PIPS) Skills (Dinçer, 1995) and Perspective Taking Skills (Şener, 1996).

In order to examine the relationship between PIPS Skills and Perspective Taking Skills, the data received from the research were analyzed by using Pearson Correlation. The age and socio-economic status effects over PIPS Skills and Perspective Taking Skills were addressed by using one-way analysis of variance. And the question how the sex and sibling factor (whether the child has any sibling(s) or not) affect PIPS Skills and Perspective Taking Skills was answered with the help of T Test.

The solution offers to the peer problems taking place in PIPS Test can be divided into two groups: social and nonsocial. During the research, answers belonging to each category were received from the children. Considering empathy and perspective taking as social skills, the PIPS solution analysis as social and nonsocial solutions were re-analyzed with the perspective taking variables by use of Pearson Correlation.

At the end of the research, a moderate positive correlation was found between the scores of Preschool Interpersonal Problem Solving Skills and Perspective Taking Skills (Perceptual, Cognitive, Emotional) ($p < .05$). A moderate positive correlation was found between the scores of PIPS social solutions and perspective taking skills. A low correlation was found between the scores of PIPS nonsocial solutions and perspective taking skills (Perceptual, Cognitive). No significant correlation was found between PIPS nonsocial solutions and emotional perspective taking skills.

As a result of the T Test, which was performed under the scope of Preschool Interpersonal Problem Solving Skills Test in relation with the sex and sibling factors, there was found no significant correlation between PIPS Scores ($p > .05$).

A significant correlation was seen in Preschool Interpersonal Problem Solving points Test Scores of children in regard age and socio-economic status factors. To determine between which groups correlation exists, a post hoc multiple comparisons test was performed. It was seen that at the age of 4, compared to 5 and 6, PIPS points were encountered to a lesser degree. The children belonging to middle social class were higher to exhibit PIPS points than the ones belonging to lower and upper social classes.

There was not seen any significant correlation between Perspective Taking (Perceptual, Cognitive, Emotional) Skill Scores of children on the basis of sex and sibling factors ($p > .05$).

Another significant correlation was found between Perspective Taking (Perceptual, Cognitive, Emotional) Skills Scores of children in regard to age and socio-economic status factors. In order to specify the groups between which correlation exists, a post hoc multiple comparisons test was realized. As the results suggested, 4-year-old children tended to have less perspective taking points compared to 5- and 6-year-old children. And the children belonging to middle social class were also higher to exhibit perspective taking points than the ones belonging to lower and upper social classes. But there was not seen any significant correlation between emotional perspective taking skill scores of children on the basis of socio-economic.

Consequently, it can be said that the children having perspective taking skills are able to find solutions to the social and nonsocial problems. Moreover, as the age increases, children's problem solving and perspective taking skills become better. Moreover, it can be concluded that the sex and sibling factors are unlikely to be related with these skills and in middle social economic classes there is much chance of observing such skills.

Following the research, suggestions were made to the educators and researchers.

Key Words: Problem Solving, International Problem Solving, Conflict Resolution, Empathy, Perspective Taking

KISALTMALAR LİSTESİ

OKPÇ: Okul Öncesi Problem Çözme

BSC: Ben Sorun Çözebilirim

ICPS: I Can Problem Solve

PIPS: Preschool Interpersonal Problem Solving

SED: Sosyo Ekonomik Düzey

İÇİNDEKİLER

| | |
|---|------|
| JÜRİ ONAY SAYFASI..... | i |
| ÖNSÖZ | ii |
| ÖZET | iii |
| ABSTRACT..... | vi |
| KISALTMALAR LİSTESİ | ix |
| İÇİNDEKİLER | x |
| ŞEKİLLER LİSTESİ | xiii |
| TABLolar LİSTESİ..... | xiv |
| I. GİRİŞ..... | 1 |
| 1.1 KURAMLAR..... | 3 |
| 1.1.2 Bilişsel Kuram | 3 |
| 1.1.2 Vygotsky'nin Sosyo- Kültürel Bilişsel Kuramı..... | 5 |
| 1.1.2 Ekolojik Kuram..... | 6 |
| 1.2 SOSYAL BECERİLER | 8 |
| 1.2.1 Okul Öncesi Dönemde Kişiler Arası İlişkiler..... | 10 |
| 1.2.2 Okul Öncesi Dönemde Çatışma Çözme | 12 |
| 1.2.3 Problem ve Problem Çözme | 15 |
| 1.2.3.1 Kişiler Arası Sorunların Çözümünde Kullanılan Sistemik Modeller | 15 |
| 1.2.3.1.1 Ginot ve Olumlu Çocuk Yetiştirme | 16 |
| 1.2.3.1.2 Gordon ve Etkili Ana Babalık Öğretmenlik Eğitimi | 16 |
| 1.2.3.1.3 Ben Sorun Çözebilirim (BSÇ) Modeli..... | 18 |
| 1.2.3.2 Bilimsel Problem Çözme Yönteminin Basamakları..... | 22 |
| 1.2.3.2.1 Problemi Hissetme ve Problemin Anlaşılması | 22 |
| 1.2.3.2.2 Problemin Tanımlanması ve Sınıflandırılması | 22 |
| 1.2.3.2.3 Alternatiflerin Üretilmesi..... | 23 |
| 1.2.3.2.4 Çözümlerin Seçilmesi | 23 |
| 1.2.3.2.5 En Uygun Hipotezin Uygulanması | 24 |
| 1.2.4 Empati..... | 26 |
| 1.2.4.1 Empatinin Tanımı | 26 |
| 1.2.4.2 Empatinin Gelişimi | 26 |
| 1.2.4.3. Empati ve Sempatı | 27 |
| 1.2.4.4. Empati – Özdeşleşme – Sezgisel Tanı ve İçtenlik..... | 29 |

| | |
|---|----|
| 1.2.4.5 Empatinin Gelişim Açısından Sıralanması | 29 |
| 1.2.4.5.1 Tepkisel yeni doğan ağlaması | 30 |
| 1.2.4.5.2 Koşullanma | 30 |
| 1.2.4.5.3 Ortaklık | 31 |
| 1.2.4.5.4 Taklit etme | 31 |
| 1.2.4.5.5 Sembolik Koşullanma | 31 |
| 1.2.4.5.6 Rol alma | 31 |
| 1.2.4.6 Empatinin Seviyeleri | 32 |
| 1.2.5 Bakış Açısı Alma | 34 |
| 1.2.5.1 Algısal Bakış Alma | 35 |
| 1.2.5.2 Bilişsel Bakış Alma | 36 |
| 1.2.5.3 Duygusal Bakış Alma | 37 |
| 1.3 ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ | 38 |
| 1.4 ARAŞTIRMANIN AMACI | 39 |
| 1.5 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ | 39 |
| 1.6 VARSAYIM | 41 |
| 1.7 ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI | 41 |
| 1.8 TANIMLAR | 42 |
| II. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR | 43 |
| 2.1 Kişiler Arası Problem Çözme İle İlgili Araştırmalar | 43 |
| 2.2 Empati İle İlgili Araştırmalar | 53 |
| 2.3 Bakış Açısı Alma İle İlgili Araştırmalar | 58 |
| III. YÖNTEM | 63 |
| 3.1 ARAŞTIRMA MODELİ | 63 |
| 3.2 ARAŞTIRMA GRUBU | 63 |
| 3.3 VERİ TOPLAMA İŞLEMİ | 64 |
| 3.4 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI | 64 |
| 3.4.1 OKUL ÖNCESİ KİŞİLER ARASI PROBLEM ÇÖZME TESTİ | 64 |
| 3.4.1.1 OKPÇ Testinin Geçerlilik Güvenirlilik Çalışması | 65 |
| 3.4.1.2 OKPÇ Testinin Uygulanışı | 65 |
| 3.4.1.3 OKPÇ Testin Puanlanması | 66 |
| 3.4.2 BAKIŞ AÇISI ALMA TESTİ | 67 |
| 3.4.2.1 Algısal Bakış Açısı Alma Testi | 67 |
| 3.4.2.2 Bilişsel Bakış Açısı Alma Testi | 68 |

| | |
|--|-----|
| 3.4.2.3 Duygusal Bakış Açısı Alma Testi..... | 68 |
| 3.4.2.4 Bakış Açısı Alma Testinin Puanlanması | 69 |
| 3.4.2.5 Bakış Açısı Alma Testinin Geçerlilik Güvenirlilik Çalışması..... | 69 |
| 3.5 VERİLERİN ANALİZİ | 70 |
| IV. BULGULAR VE TARTIŞMA..... | 72 |
| V. SONUÇ VE ÖNERİLER..... | 93 |
| 5.1 SONUÇLAR..... | 93 |
| 5.2 ÖNERİLER..... | 94 |
| KAYNAKÇA..... | 96 |
| EKLER | 107 |
| EK 1: ARAŞTIRMA İZİNİ | 107 |
| EK 2: OKPÇ PUAN KAĞIDI (AKRAN PROBLEM) | 108 |
| EK 3: OKPÇ PUAN KAĞIDI (ANNE PROBLEM)..... | 109 |
| EK 4: BAKIŞ AÇISI DEĞERLENDİRME TESTİ FORMU | 110 |

ŞEKİLLER LİSTESİ

SAYFA NO

- Şekil 1:** *Çocukların cinsiyetlere göre algısal, bilişsel, duygusal bakış açısı, sosyal çözüm, sosyal olmayan çözüm, toplam çözüm puan ortalamaları 77*
- Şekil 2:** *Çocukların kardeşi olma durumuna göre algısal, bilişsel, duygusal bakış açısı, sosyal çözüm, sosyal olmayan çözüm, toplam çözüm puan ortalamaları 80*
- Şekil 3:** *Çocukların yaşlarına göre algısal, bilişsel, duygusal bakış açısı, sosyal çözüm, sosyal olmayan çözüm, toplam çözüm puan ortalamaları..... 86*
- Şekil 4:** *Çocukların bulunduğu çevrenin sosyo- ekonomik düzeyine göre algısal, bilişsel, duygusal bakış açısı, sosyal çözüm, sosyal olmayan çözüm, toplam çözüm puan ortalamaları 92*

TABLolar LİSTESİ**Sayfa No**

| | |
|--|----|
| Tablo 1: Çocukların Demografik Özellikleri | 72 |
| Tablo 2: Çocukların Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri ile Bakış Açısı Alma Becerileri Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Sonuçları | 72 |
| Tablo 3: Çocukların Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişki İçin T Testi Sonuçları..... | 74 |
| Tablo 4: Çocukların Algısal Bakış Açısı Alma Becerileri ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişki İçin T Testi Sonuçları..... | 75 |
| Tablo 5: Çocukların Bilişsel Bakış Açısı Alma Becerileri ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişki İçin T Testi Sonuçları..... | 75 |
| Tablo 6: Çocukların Duygusal Bakış Açısı Alma Becerileri ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişki İçin T Testi Sonuçları..... | 76 |
| Tablo 7: Çocukların Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri ile Kardeşi Olma Durumları Arasındaki İlişki İçin T Testi Sonuçları | 78 |
| Tablo 8: Çocukların Algısal Bakış Açısı Alma Becerileri ile Kardeşi Olma Durumu Arasındaki İlişki İçin T Testi Sonuçları | 78 |
| Tablo 9: Çocukların Bilişsel Bakış Açısı Alma Becerileri ile Kardeşi Olma Durumu Arasındaki İlişki İçin T Testi Sonuçları | 79 |
| Tablo 10: Çocukların Duygusal Bakış Açısı Alma Becerileri ile Kardeşi Olma Durumu Arasındaki İlişki İçin T Testi Sonuçları | 79 |
| Tablo 11: Çocukların Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri ile Yaşları Arasındaki İlişki İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları | 81 |
| Tablo 12: Çocukların Algısal Bakış Açısı Alma Becerileri ile Yaşları Arasındaki İlişki İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları | 82 |
| Tablo 13: Çocukların Bilişsel Bakış Açısı Alma Becerileri ile Yaşları Arasındaki İlişki İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları | 83 |
| Tablo 14: Çocukların Duygusal Bakış Açısı Alma Becerileri ile Yaşları Arasındaki İlişki İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları | 84 |
| Tablo 15: Çocukların Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri ile Sosyo Ekonomik Düzeyleri Arasındaki İlişki İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları | 87 |
| Tablo 16: Çocukların Algısal Bakış Açısı Alma Becerileri ile Sosyo Ekonomik Düzeyleri Arasındaki İlişki İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları..... | 88 |

| | |
|---|----|
| Tablo 17: <i>Çocukların Bilişsel Bakış Açısı Alma Becerileri ile Sosyo Ekonomik Düzeyleri Arasındaki İlişki İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları</i> | 89 |
| Tablo 18: <i>Çocukların Duygusal Bakış Açısı Alma Becerileri ile Sosyo Ekonomik Düzeyleri Arasındaki İlişki İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları</i> | 90 |

I. GİRİŞ

Okul öncesi dönem, insan yaşamında, eğitim ve gelişim açısından en kritik dönem olarak bilinmektedir. Bu dönemde çocuğun alacağı eğitim, kazanacağı alışkanlıklar onun geleceğine yön vermekte, kişilik yapısını ve davranışlarını belirlemektedir.

Günümüzde, okul öncesi eğitimin önemini vurgulayan çalışmalar dikkat çekmektedir. Ünlü kişilerin reklamlarda okul öncesi eğitimin önemine vurgu yapması, toplumun farkındalık düzeyini artırmaktadır. Okul öncesi eğitime zorunluluk getirilmese de çağ nüfusunun bu eğitimden faydalanması amaçlanmaktadır. Ancak çocukların okula gelmesini sağlamak onların eğitsel ve kişisel gelişimi açısından tek başına yeterli olmamaktadır. Bunu tam anlamıyla sağlamak için, eğitim ortamları ve eğitimcinin niteliklerinde de yenilikler yapılması gerekmektedir.

Bu durumda eğitimcinin kişilik yapısı, becerileri ve eğitim ortamlarının uygunluğu da önemli olmaktadır. Eğitimcinin, kişiliğini sorgulaması, kendini yenilemesi, değişikliklere açık olması, yeni yöntemleri takip etmesi gerekmektedir. Eğitimci, problem çözme becerisi, empati kurabilme, olaylara karşısındaki bireyin bakış açısından bakma özelliklerine sahipse, bu özelliklerini eğitim ortamlarında da kullanmaktadır.

Ben merkezliliğin yoğun yaşandığı okul öncesi dönemde çocuklar arasında sıklıkla çatışma yaşandığı gözlemlenmektedir. Çocuklar, sorunlarını kendi kendilerine çözmek için desteklenmemektedir. Kişilerarası çatışmaları çözmeye etkili yöntemler vardır. Fakat bu yöntemler bilinmemekte; evde aile, okulda eğitimci tarafından sorunlara anlık çözümler getirilmektedir.

Toplumsal hayat bir arada yaşamayı gerektirir. Bir bireyin özgürlüğünün başladığı yerde diğerininki bitmektedir. Bu durumda sorunlar yaşanmaktadır. Basit bir şekilde çözülebilecek meseleler, ciddi kavgalarla hatta ölümlerle sonuçlanmaktadır. İnsanlarda empatinin azalması, çatışma çözümünde şiddete başvurmasına neden olmaktadır. Bu araştırma, bakış açısı alma, empati ve kişilerarası problem çözmenin,

bireyde aynı anda ve aynı önemde, gelişmesi gereken sosyal beceriler olduğu öngörülerek yapılmıştır.

Yapılan çalışma, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4- 6 yaş grubu çocukların okul öncesi kişiler arası problem çözme becerileri ve bakış açısı alma becerilerini saptayacak, bu iki ölçeğin bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkaracak ve birbirleriyle ilişkisini ortaya çıkaracaktır. Bu durumun ortaya çıkmasının, öğretmenlerin bu becerileri çocuklara kazandırarak sorunlarını çözebilen, üst düzey düşünebilen, çocuklar yetiştireceğine neden olacağı düşünülmektedir.

Sosyal beceriler, iletişim, kişiler arası problem çözme, karar verme kendini yönetme, iş birliği yapma, gruptaki çatışmaları çözümlenme, empati kurma ve akran ilişkileri gibi çevresindeki bireylerle olumlu sosyal ilişkileri başlatmaya ve sürdürmeye izin veren beceriler olarak ifade edilmiştir. Çocuklar gelişim sürecinde, aile, arkadaşlar, okul ve diğer toplumsallaşma kaynaklarından doğrudan ya da dolaylı etkilenecek bu becerileri kazanmaktadır (Şahin, 2012: 182, akt: Anlık, Dinçer, 2005: 123).

Bireylerin davranışları kuramlarla anlaşılmasına çalışılmıştır. Bu durumda konu başlıklarıyla ilgili kuramsal bilgilere geçilmeden önce bilişsel kuram, sosyal kültürel kuram ve ekolojik kuramdan söz edilecek, sonrasında sosyal beceriler olan kişiler arası ilişkiler, çatışma çözme, problem çözme, empati ve bakış açısı alma açıklanacaktır.

1.1 KURAMLAR

1.1.2 Bilişsel Kuram

Bireyin çevresindeki dünyayı anlama ve öğrenmesini sağlayan, aktif zihinsel faaliyetlerdeki gelişime bilişsel gelişim adı verilmektedir (Senemoğlu, 2000: 39).

Fogel ve Menson (1988)'e göre, bilişsel kuramlar sosyal gelişimde yeni bilişsel becerilerin kazanılması temeline dayandırılmaktadır. Karşıdaki kişinin bakış açısını anlama, bellek ve dikkatinin gelişimi, sorun çözme gibi bilişsel beceriler, çocukların akranlarıyla daha derin ve uzun süreli ilişkiler kurmalarına ve çevrelerine karşı daha duyarlı olmalarına yardımcı olduğu belirtilmiştir (Akt: Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2002: 18).

Hem Piaget hem de Vygotsky nesnelere ile etkileşimin bilişsel gelişimi yönlendirdiğini düşünmektedir. Ancak Vygotsky sosyal etkileşime daha fazla vurgu yapmıştır (Miller, 2008: 491).

Piaget bilişsel gelişim kuramında, çocukların bilgiyi edinmede aktif role sahip olduklarını farklı yaşlardaki çocukların dünyalarının birbirinden farklı olduğunu ve problem durumlarında farklı çözüm önerileri geliştirdiklerini vurgulamaktadır (Gürsoy, 2009: 20).

Piaget'in bilişsel kuramı gelişim evrelerine ayrılmaktadır. Bu evrelerden işlem öncesi dönem (2- 7 yaş) erken çocukluk dönemine denk gelmektedir. Bu dönemde, bireyler arası duygu gelişimi (sempati, antipati, saygı v.b) duyu- motor dönemine göre daha dengeli bir şekilde örgütlenmektedir (Piaget, 2004: 38). Bu dönemde, çocuklar bir problemi çözdükleri zaman Piaget onlara neden böyle yanıtladıklarını sormuştur. Piaget özellikle yanlış yanıtlarla ilgilenmiştir. Çünkü çocukların açıklamaları temelde yatan bilişsel yapılarını açığa çıkarmaktadır. Piaget bu yolla küçük çocukların problemler hakkında daha büyük çocuklardan belirgin olarak farklı biçimde düşünme eğiliminde olduklarını bulmuştur (Gander ve Gardiner, 2004: 257). Bu dönemde çocuk, kendini dünyanın merkezi olarak görmektedir. Kendisini başkasının yerine koyamadığı için, kendi bildiğini herkesin bildiği, gördüğünü herkesin gördüğünü düşünmektedir (Piaget,

2004: 38; Aral ve Baran, 2011: 143). Benmerkezcilik, bir şeyi başkasının bakış açısından görememe ya da başkasının duygularını ve gereksinimlerini fark etme konusundaki yetersizlik anlamına gelmektedir (Dökmen, 2009: 163; Gander ve Gardiner, 2004: 257).

Piaget, sosyal deneyimlerle kişiler arası davranışların bilişsel gelişiminin önemli bir parçası olduğunu kabul etmektedir. Çocuğun fiziksel çevreyle etkileşim halinde olması, zeka üzerinde temel sınırlamalar yarattığı gibi, katkı da sağlamaktadır. Zaman ve mekan içerisinde, nesnelere eylemde bulunma yoluyla çocuklar kendi bilgi dağarcıklarını oluşturmaktadır. Sosyal etkileşim, çocuğu yeniden düşünme ya da fikirlerini yeniden değerlendirmeye teşvik eden farklı bakış açılarıyla ve çelişen fikirlerle karşı karşıya bırakarak, bilişsel gelişimin seyrine bırakmaktadır. Ancak Piaget'ya göre gelişim üzerinde herhangi bir sosyal katkı ancak çocuğun doğayla olan ilişkisi temeline dayanan anlayış durumu değişmeye uygun olduğu zaman gerçekleşebilmektedir (Wood, 2003: 44).

Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramının temel kavramı, "çocuğun bağımsız problem çözme olarak belirlenen *gerçek* gelişim düzeyi" ile "yetişkin rehberliğinde ya da daha yetenekli akranlarla işbirliği yaparak problem çözme olarak belirlenen *gizil* gelişim düzeyi" arasındaki fark olarak tanımladığı "yakınsal gelişim alanı" (zone of proximal development) olarak ifade edilmiştir (Yazgan İnanç, Bilgin ve Atıcı 2005: 179; Nicolopoulou, 2004: 147,).

1.1.2 Vygotsky'nin Sosyo- Kültürel Bilişsel Kuramı

Piaget ve Vygotsky bilişsel gelişimde sosyal iletişimin önemini vurgulamaktadır. Vygotsky'ye göre, sosyal iletişim sadece bir etki değil, problem çözme gibi üst zihinsel işlemlerin kaynağını teşkil etmektedir. Piaget insanların birbirleriyle konuşup, karşılıklı etkileşime girdikleri zaman, değişimi körükleyen dengesizlik durumunun yaratıldığını iddia etmektedir. En iyi değişim akranlar arasında oluşmaktadır, çünkü aynı yaştaki çocuklar birbirlerini başkalarından daha fazla etki altında bırakabilmektedir (Aral ve Baran, 2011: 149; Senemoğlu, 2000: 63).

Vygotsky'ye (1962- 1978)'e göre yetişkinin, çocuğun bilgiyi içselleştirmesine bilgiyi kazanmasına yardım edebilmesi için iki noktayı belirlemesi gerekmektedir. Bunlardan birisi, çocuğun herhangi bir yetişkinin yardımı olmaksızın, bağımsız olarak kendi kendine sağlayabileceği gelişim düzeyini belirlemektir. İkincisi ise bir yetişkinin rehberliğinde çalıştığında gösterebileceği potansiyel gelişim düzeyini belirlemektir. Bu ikisi arasındaki fark çocuğun yakınsal gelişim alanıdır (Akt: Flem, Thygesen, Valas, ve Magnes, 1998: 210; Senemoğlu, 2000: 64). Ayrıca Vygotsky makine ve oyuncaklar gibi fiziksel nesnelerin kültürel kökenlerine de işaret etmiştir. Vygotsky için insan düşüncesi, yalnızca tarihi incelenerek anlaşılabilir. Çatışmaların çözümlenmesiyle gerçekleşen bilişsel gelişim Piaget'in dengelenim kavramına benzemekte olduğu belirtilmiştir (Miller, 2008: 491).

Piaget, çocuktan dünya anlayışını kendi kendine inşa eden küçük bir bilim insanı diye söz ederken, Vygotsky çocuğun bilişsel gelişiminin daha çok öğrendiği dile ve aldığı sosyal desteğe bağlı olduğunu ileri sürmektedir. Bu görüşe tutarlı olarak, Vygotsky, toplumsal etkileşimle gerçekleşen dili öğrenmenin, çocuğun bilişsel gelişiminde çok fazla etkisi olduğunu savunmuştur. Dilin sadece bir ifade aracı olmadığı ifade edilmiştir. Piaget'e göre dil, mantıklı düşünmeye hizmet eden bir araç, Vygotsky'e göre ise düşünmenin aracı olduğu belirtilmiştir (Aral ve Baran, 2011: 148; Senemoğlu, 2000: 63; Wood, 2003: 69).

Çocuk olgunlaştıkça ve akranlarıyla etkileşime girdikçe sosyal konuşma şeklini geliştirmekte, dinlemeyi öğrenmekte ve fikir alışverişinde bulunmaktadır. Vygotsky'e

göre, bu konuşma şekli çocukların bilişsel gelişimlerine yardımcı olmakta, onların davranışlarını ve düşüncelerini yönlendirmektedir. Yüksek sesle meydana gelen bu konuşma, zaman içerisinde çocuğun dikkatini yönlendirme, problem çözme, plan yapma, kavram oluşturma ve iç kontrol kurma gibi daha üst bilişsel etkinlikleri başarmasına yardımcı olmaktadır (Aral ve Baran, 2011: 149).

1.1.2 Ekolojik Kuram

Ekolojik sistemler kuramı Bronfenbrenner tarafından ortaya konulmuştur. Bronfenbrenner, çocuk ve çevre arasındaki etkileşimlerle sosyal çevrenin insan davranışlarını nasıl etkilediğini incelemiştir (Berk, 1991: 17).

Bronfenbrenner'ın önemli teorik katkılarından biri, çevrenin kapsamlı tasviridir. Çevreyi; farklı birbiriyle ilişkili birkaç seviyede var olan ekolojik güçler, sistemler ve bunların aralarında var olan iki yönlü ve karşılıklı ilişkiler olarak tanımlamıştır. Merkezde çocuğun çevreyle iletişime geçmesine ve çevresel etkilere tepki vermesini sağlayan bilişsel kapasiteleri, sosyal, duygusal ve güdüsel eğilimlerini (mizaç ve kişilik) içeren biyolojik ve psikolojik karakter (mizaç ve karakter) olduğu ifade edilmiştir (Erdiller, 2012: 83, Berk, 1991: 17).

Mikrosistem, kişisel yaşamı temsil etmektedir. Bireyin ailesini, akranlarını, okulunu, komşularını ve bu öğelerle yüz yüze etkileşimlerini içermektedir. Sistemdeki bireysellik, ortamı yapılandıran aktif bir roldedir. Bronfenbrenner, araştırmaların büyük bölümünde sosyo- kültürel etkilerin mikro sistemde odaklandığını belirtmiştir (Gülay ve Akman, 2009: 37; Berk, 1991: 17). Bireyin biyolojik ve psikolojik etkileri üzerinde direkt ve ani etkisi olduğu ifade edilmiştir (Erdiller, 2012: 83).

Mezosistem, ebeveynlerin içinde bulunduğu en az iki farklı mikrosistem arasındaki ilişkileri ifade etmektedir. Yani ebeveynlerin toplumsal rolleri ve bu roller içerisinde yaşadıkları duyguları aile bireyleri ile ilişkilerini olumlu veya olumsuz olarak etkilemektedir (Doğan, 2010: 156; Berk, 1991: 18). Bu ilişkiler, aile deneyimleri ile okul deneyimleri arasındaki, okul deneyimi ile iş deneyimi ve aile deneyimleri arasındaki ilişkiler olabilmektedir. Örneğin, ailesi tarafından reddedilmiş çocuk,

öğretmeni ile olumlu ilişkiler geliştirmekte zorlanabilmektedir. Birçok gelişimci de çocuğun (aile, arkadaş ve okul çevreleri gibi) farklı çevrelerde gözlenmesi sonucu ulaşabileceğini belirtmişlerdir (Gülay ve Akman, 2009: 38)

Ekzosistem, bireyselciliğin aktif rol oynamadığı sosyal ortamlardaki deneyimlerin bireyi nasıl etkilediğini açıklamaktadır. Örneğin iş yaşamındaki deneyimler ve/veya koşullar ailenin diğer üyelerini dolaylı olarak etkileyebilmektedir (Gülay ve Akman, 2009: 38). Ekzosistem, ergenin doğrudan içinde bulunmadığı fakat onun gelişimini dolaylı olarak etkileyen etkileşimler bütünüdür (Doğan, 2010: 156). Sosyal, ekonomik, politik, dini ortamların çocuğun bakımını ve eğitimini üstlenen bireyleri doğrudan ya da dolaylı olarak etkilediği ifade edilmiştir. Ebeveynlerin iş yeri, esnek çalışma saatleri, ücretli doğum izni, hastalık izni gibi koşulları, onların çocuk yetiştirmelerine katkıda bulunmakta, dolaylı yoldan da olsa gelişimlerine katkı sağlamaktadır (Erdiller, 2012: 83).

Makrosistem, tinsel ve dini değerleri, yasal politik uygulamaları ve bir kültürel grup tarafından şekillendirilmiş gelenek ve töreleri içermektedir. Bir toplumun çocuk yetiştirme hakkında kültürel inançları, eğitimde okulların ve ailenin rolü, aile ilişkileri sürdürmenin önemi, değişik yaşam biçimlerine karşı hoşgörü, etik ve ahlaki anlaşmalar, çocuğu hem doğrudan hem dolaylı etkilemektedir (Erdiller, 2012: 83; Berk, 1991: 19).

Krona Sistem, çevresel olayların ve sosyo-tarihsel koşulların yaşam boyunca geçirdiği dönüşümlerin örneklerini içermektedir. Örneğin boşanmanın çocuk üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalara göre, boşanmanın çocuk üzerindeki etkileri birinci yılın sonunda zirveye çıkmaktadır ve erkek çocuklar kızlara göre bu durumdan daha olumsuz biçimde etkilenmektedir. İkinci yılın sonunda ise aile etkileşimi daha az sorunlu ve dengeli olmaktadır (Berk, 1991; Gülay ve Akman, 2009: 38).

Goleman (1995), bireyin hayatta yalnızca akademik anlamda başarılı olmasının onun gerçek başarısını yansıtmadığını, hayattaki başarısının “bireyin kendisini tanımasını”, “empati kurarak, diğer insanları anlamasına” ve “insan ilişkilerinde etkili iletişim becerilerini kullanarak, çatışma çözme eğilimli” olması gibi bir dizi faktöre bağlı olduğunu ifade etmiştir (Akt: Baş, 2011:8).

Çalışmanın konusunu oluşturan, kişiler arası çatışma çözme, empati ve bakış açısı alma sosyal beceriler kapsamında ele alınmaktadır. Bu yüzden öncelikle, sosyal becerilere genel olarak değinilecektir.

1.2 SOSYAL BECERİLER

Yavuzer (1993), insanı biyo-kültürel ve sosyal bir varlık olarak ifade etmiştir. Ona göre, kültürel koşullar içinde sosyal ilişkiler, hem toplumun, hem kültürün hem de bireyin yapısını etkilemektedir. Bireyin tüm yaşamı çevresine uyum sağlama çabası içinde geçmektedir. Bu uyum çabası doğumdan başlayarak gelişim göstermektedir.

Bireysel farklılıklara sahip olsalar da bütün çocukların ihtiyaçlarının aynı olduğu ifade edilmektedir. Fakat kendi ihtiyaçlarını öğrenmeleri farklı sosyolojik durumlardan birinin içinde yaşayarak mümkün olmaktadır. Bu öğrenme ise doğumdan ölüme kadar devam etmektedir. Bu süre içinde bireyin çevredeki insanlarla ilişkileri ve diğer çevre faktörleri, sosyal gelişimde önemli rol oynamaktadır (Yavuzer, 1997: 43).

Çocuğun genişlemekte olan dünyası, gün geçtikçe daha çok sayıda insanı kapsamakta, içinde yaşadığı, yer aldığı kümelerin sayısı da gittikçe artmaktadır. Bakım gereksiniminden dolayı önce anneye bağlanan çocuğun yaşantısına, daha sonra öteki çocuklar, aile bireyleri, zamanla arkadaş, öğretmen ve örnek bir takım kişiler girmektedir (Elkin, 1995: 46).

Sosyalleşme birçok karmaşık faktörün etkilediği bir oluşum olarak ifade edilmiştir. Bireyin sosyalleşmesinden, bir anlamda yaşadığı kültürü ve dolaylı olarak bu kültürle bağlantılı diğer kültürleri öğrenmesi kastedilmektedir. Bireyin sosyalleşmesinde çevresel etkilerin yanı sıra, kişinin kalıtsal özelliklerinin de öneminin yok sayılmaması gerekmektedir (Yavuzer 1993: 50).

Sosyal etkileşim, insan yaşamının vazgeçilmez bir parçası olmaktadır. Yaşamını ilişkiler ağı içinde sürdüren insanın uyumunda ve mutlu olmasında sağlıklı sosyal etkileşimin büyük payı olduğu ifade edilmektedir. Çocuğun sosyal davranışı,

etkileşimde olduğu iki önemli grubun, ailenin ve akranların tepkileri bağlamında ele alınması gerekmektedir (Çetin ve diğ, 2002: 15).

Sosyal gelişme, toplumsal davranışların kalıplaşmış alışkanlıklar haline gelmesi değil, bireylere göre hareket etmeyi öğrenmektir. Bireyin tüm yaşamı, çevresine uyum sağlama çabası içinde geçmektedir. Bu uyumda bireyin içinde bulunduğu toplumun sosyo- ekonomik ve kültürel etkisinin büyük payı olduğu düşünülmektedir (Yavuzer 1993: 50).

McClelland ve Morison (2003)' e göre, sosyal becerilerin kazanılması ve kalıcılığı ailede, okulda ve diğer yaşam alanlarında bu becerilerin tekrarlanmasıyla gerçekleşebilmektedir. Aile, okul ve çevrenin yanında, sosyal becerilerin öğrenilmesi zaman içinde kalıcı olmaktadır (Akt: Kapıkıran, İvrendi ve Adak, 2006: 22). Araştırmalar, ailelerin çocukların bilişsel ve sosyal-duygusal gelişimlerinde birinci ve en önemli etkiye sahip olduklarını göstermiştir (Fox ve Boulton, 2003: 233; Thompson, 1971: 55).

Lerner, sosyal beceri eksikliğini, insanlara karşı duyarlılık eksikliği ve sosyal durumların zayıf bir şekilde algılanmasına sebep olduğundan bu eksikliğin çocuğun bütün gelişim alanlarını etkilediğini ifade etmektedir (Akt: Dicktein ve Warren,1980: 33).

Sosyal beceriler, çeşitli etkileşimlerde, bireyin hem kendisinin ve hem de diğer bireylerin duygu, düşünce ve davranışlarını anlama ve o anlayışa uygun davranışlar gösterebilme olarak tanımlanmaktadır (Çubukçu ve Gültekin, 2006:159). Sosyal beceriler; belli davranışları ifade ederken, sosyal beceri; süreci, ifade etmektedir (Bacanlı, 2005: 18).

Okul öncesi dönemde sosyal beceriler diğer kişileri taklit ve model alma yoluyla öğrenilmektedir. Sosyal ve bilişsel gelişimin sosyal becerilerin kazanılmasında önemli, olduğu bilinmektedir. İki- altı yaş arasında çocuklar, sosyal ilişkinin nasıl kurulduğunu, ev dışındaki insanlarla, özellikle kendi yaşlılarıyla nasıl zaman geçirileceğini öğrenmeye başlamaktadır. Bu dönemde uyum ve iş birliği gelişmektedir. İlk çocukluk döneminde çocuğun diğer insanlarla olan çok sayıda ve gittikçe karmaşıklaşan ilişkileri

sosyal gelişimi desteklemektedir. Sosyal olarak çocukların oyuncakları paylaşmanın yanında, yetişkinin ilgisini, yiyecekleri paylaşmayı ve karşılıklı konuşmayı öğrenmektedirler. Ayrıca sosyal beceriler, çocukların akranlarıyla olan ilişkilerinde ortaya çıkan çatışmaları çözümlemesini ve çocukların ileriki yaşamında ortaya çıkacak tüm sorunları çözmeye yardımcı olacak problem çözme becerisinin gelişmesini sağlamaktadır (Gülay ve Akman, 2009: 58).

Kişiler arası ilişkiler, çatışma çözme, empati kurabilme, bakış açısı alabilme, sosyal becerilere örnek olarak verilebilmektedir.

1.2.1 Okul Öncesi Dönemde Kişiler Arası İlişkiler

Sheldon (1990) ve Benenson (1997), çocukların bir arada olmak istemesini sosyal bir güdü olarak ifade etmiştir. Çocuklar 3 yaşına geldiklerinde aynı cinsiyetten oyun arkadaşı seçme ve cinsiyete özel etkinlikler yapma eğilimde olmakta, cinsiyete özel oyunlar oynayıp ve sosyal davranışlar içine girmektedirler. Yaş ile birlikte çocuklar daha çok aynı cinsiyetten çocuklarla oynayarak ve cinsiyete özel davranışlarla beraber, daha çok deneyim kazanmaktadırlar. Bu durum, onların ileride, cinsiyete dayalı ilişkilerinin güçlenmesine neden olmaktadır (Akt: Westlund, Horowitz, Jansson ve Ljungberg, 2008: 1529).

Çocuklar beş yaşında, etrafındaki kişilere karşı daha sakin, kibar, uyumlu bir davranış sergilerken altı yaşına doğru daha uyumsuz oldukları ifade edilmektedir (Ataman, 2004: 105). Çocukların okuldaki ilişkilerinde; aile içi ilişkiler, kardeş ilişkileri, öğretmen tutum ve davranışları, çocukların ilişkilerinde önemli olduğu belirtilmektedir (Kırkincioğlu, 2003: 62).

Ana- baba, arkadaş ve kardeş ilişkileri toplumsal ilişkiler ağının değişik bölümlerini oluşturmaktadır. Bu ilişkiler genelde insanlar için birçok açıdan benzer olmakla birlikte bazı açılardan farklılık gösterebilmektedir. Duygusal yakınlık, bağımlılık, karşılıklı bağımlılık, cinsellik, süreklilik, eşitlik/ eşitsizlik, kan bağımlılığı, ilişkinin kişinin özgür seçimine bağlı olup olmaması, ilişkinin çatışma veya

rekabet içerip içermemesi, yasalarla düzenlenip düzenlenmemesi, ilişkilerin bazılarını tanımlamaktadır (Hortaçsu, 2002: 51).

La Greca (1993)'e göre, akranlar arası kabul görmenin ve olumlu sosyal konumun, çocukların sosyal yeterlilikleri ve prososyal etkileşimleri ile bağlantılı olduğu bulunmuştur. Çocukların yaşlılar arası ilişkilerini iyileştirmek için, onlara uygun sosyal becerileri öğretmeyi amaçlayan müdahale programları geliştirilmiştir. Bazı araştırmacılar, sosyal yetenek eğitiminin okul müfredatının bir parçası olması gerektiğini ve çocuklara yaşlılar arasında kabul görmede ve sıkı kişisel arkadaşlıklar kurmada yardımcı olabilecek önemli yeteneklerin öğretilmesini ön görmektedir. La Greca, bu programların çocuğun içsel-bireysel davranışsal eksiklikleri yüzünden zayıf akran ilişkileri olduğunu gösterdiğini, bu yüzden çocuğun daha geniş çevresini dikkate almadığını öne sürmüştür. Ona göre, bu eğitim programlarının sadece çocuğa odaklanmaması gerekmektedir (Akt: Flem ve diğ. 1998: 209).

Ojeman (1967)'a göre, bir davranışın nedenini düşünen bir kişi, sadece davranışın açık doğasına dikkat eden kişiye göre çevresindeki güçlere daha duyarlı olmakta ve bu duyarlılık çevresi ile ilişkilerini kolaylaştırmaktadır. Spivack (1966)'a göre, diğer insanların duygularına alışabilen ve çevresi tarafından kendisinden talep edilenlerle başa çıkabilen bir birey gerçek hayat problemlerini çözme yollarıyla olan değişik çözümleri analiz etmekte ve birini seçmekte, bir öncekinde başarısız olmuş ise daha başka çözümler denemektedir. Bu bireyler, sadece amaca yönelmiş kişilere göre daha az hayal kırıklığı yaşamaktadır (Akt: Shure, Spivack ve Jeager, 1971: 1792) .

Kişiler arası çatışmaların her günkü yaşamın doğal bir parçası olarak kabul edildiği günümüzde, okul öncesi dönem çocuklarında iş birliği içinde dostluklar kurabildiği gibi çevresindeki bireyler ile tartışabildiği veya çeşitli problemler yaşadığı gözlenmektedir. Zaman içinde çocukların ilişkileri artarken aynı zamanda problemleri de çoğalmaktadır (Dinçer ve Güneysu, 1997: 38).

1.2.2 Okul Öncesi Dönemde Çatışma Çözme

Shantz ve Hartup (1992)' ye göre; çatışma, direnme durumu ve ya iki ya da daha fazla birey arasındaki karşıtlık olarak ifade edilmiştir (Akt: Thornberg, 2006: 109). Aynı zamanda çatışma, çocuklar arası karşılıklı zıtlıklar durumu olarak da tanımlanmaktadır. Örneğin, A çocuk B'ye bir şey yapmakta veya bir şey söylemekte, B çocuk bu duruma tepki vermekte ve daha sonra da A çocuk tekrar tepki vermektedir. Bir anlaşmazlığı kimin başlattığı sorulduğunda, çocuklar genellikle karşı tarafı suçlamaktadır (Akt: David, Murphy, Naylor ve Stonecipher, 2004: 508).

Aynı anda iki ya da daha fazla uyuşmayan istek, fırsat, gereksinim ya da amaçla karşılaşıldığında çatışma ortaya çıkmaktadır. Çatışma hiçbir zaman tamamen çözülememektedir. Amaçların bazılarında vazgeçmek, bazılarını değiştirmek, bazılarının peşinden gitmeyi ertelemek ya da tümüne ulaşma çabasına girişmemek zorunda kalınabilmektedir (Morris, 2002: 497).

Okul öncesi çocuklar arasında çatışmayı bitirmek için gösterilen uzlaşmacı davranışları ilk açıklayanlardan Sackin ve Thelen (1984) çatışma sonrası süreçte, oyun oynama davetleri, nesne teklifleri, fiziksel temaslar, uzlaşmalar, sembolik teklifler, sözlü özürler, arabuluculuk, gülümsemeler ve hediyelerin uzlaştırıcı rol oynamadığını ifade etmiştir (Akt: Westlund ve diğ., 2008: 1528).

İlk çocukluk zamanlarında birey daha çok bencil olmaktadır (Gövsa, 1998:124). Çocuk oyunları 2-4 yaşlarında bireysel iken, bu oyunların 4-6 yaşlar arasında, 2-3 kişilik küme oyunları olarak oynandığı görülmektedir (Binbaşıgölu, 1990:172). Çocuklar işbirliği gerektiren bir oyuna girdiklerinde pek çok çatışmayla karşılaşmakta ve yeni düşünme yolları geliştirmek zorunda kalmaktadır (Gander ve Gardiner, 2004:276).

Okul öncesi çocukların çatışma çözme becerileri hakkında araştırmalar çocukların bu stratejileri rastgele değil ve karşı tarafın stratejilerine göre kullandıklarını göstermiştir (Akt: Thornberg, 2006: 109). Perlman, Garfinkel ve Turrell (2007), araştırmalarında, çocukların çatışma çözme davranışlarının zamanla şekillenmesinde

ebeveynlerin ve kardeşlerin etkisi olduğunu bulmuştur. Örneğin, ebeveynlerin çocuklara karşı çıkmadaki gereksiz ısrarları ve büyük kardeşin fiziksel güç kullanması, küçük kardeşin kendisini tartışmalarda ifade etmesini azaltmaktadır. Küçük kardeşin karşı çıkmaları, büyük kardeşin daha az sözlü saldırıda bulunması ve kendi davranışlarını haklı çıkartan konuşmalar yapması gibi daha olgun çatışma stratejileri kullanmasıyla bağlantılı olmaktadır. Bir çatışmayı başarılı bir biçimde düzenleyebilmek, çocukların kavramları ve yetenekleri iyi bilmesini gerektirdiği ifade edilmiştir (Gander ve Gardiner, 2004:276).

Crockenberg ve Lourie (1996) ebeveyn – çocuk etkileşimleri, çocuk – arkadaş etkileşimleri arasındaki çatışma yöntemlerini kıyaslamıştır ve bunlar ile sosyal yeterlik ve davranış düzenleme arasında olan bağları incelemiştir. Buna göre, çocukların arkadaşlarıyla aralarındaki çatışma çözme metotları ebeveynlerinininkiyle bağdaştığını saptamıştır. Düşünme ve yol gösterme yoluyla karşılıklı alıp verme stratejisini benimseyen ebeveynlerin çocukları da arkadaşlarıyla aralarındaki çatışmaları çözmek için aynı yöntemi kullanma eğiliminde oldukları ifade edilmiştir. Crockenberg ve Louri'nın “çocukların iki yaşındayken ebeveynlerin sahip olduğu davranışlar, çocukların altı yaşındaki davranışlarıdır” ifadesi okul çevresinde meydana gelen zorbalık ve kurban davranışlarının temelinde ebeveyn tutumlarının yattığını ifade etmiştir (Akt: Wilson, Parry, Nettelbeck ve Bell, 2003).

Saldırganlığın, küçük çocuklarda normal bir tepki biçimi olduğu, çocuğun güvenlik, mutluluk ya da başka bir gereksiniminin şekil değiştirerek farklı bir biçimde ortaya çıktığı ifade edilmiştir (Karataş, 2009: 101). Çocuklar kendilerine gösterilen mantıksal bir ifadeyle anlamlandıracak zihinsel işlemleri yürütemezken, olayların nasıl işlediğini onlara gösterme yoluyla öğretme çabaları başarısızlıkla sonuçlanacağı ifade edilmektedir (Wood, 2003: 67). Çatışma çözümünün çabuk ya da kolay olması önerilmemektedir. Bu durumun öğrenme süreci olması gerekmektedir. Herkes barışçıl çatışma çözme donanımına sahiptir ancak çoğu çocuğun bu durumu kullanacak yeterli deneyimi olmamaktadır (Hollenbeck, 2001: 13).

Çocuk gelişimi uzmanları iyi idare edilen çatışmanın yeni bilgi öğrenmede önemli bir etken olduğunu düşünmektedirler (Sandy ve Boardman 2000: 338). Roseth, Pellegrini, Dupuis, Bohn, Hickey, Hilck ve Peshkam (2008), araştırmalarında, çocukların

çatışma çözme becerilerine öğretmen müdahalesinin etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda, öğretmen müdahalesinin çocukların çatışma çözme becerilerini engellediği ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin sorun çözme ve soyut akıl yürütme becerisi kazanabilmesi için okulların, çeşitli olanaklar yaratarak bireyin bu yöndeki çabalarını desteklemesi gerektiği ifade edilmiştir (Yazgan İnaç ve diğ. 2005: 174).

Çatışmanın olumlu ya da olumsuz olarak etiketlenmemesi gerekmektedir. Çatışmalar, her yaşta, her alanda, her yapıda, kültürde ve toplumda bireyleri etkilemektedir. Çatışmaya nasıl bakmayı, analiz etmeyi ve anlamayı öğrenme, daha etkili ve verimli cevaplar oluşturmada bireylere yardım etmektedir (Girard ve Koch, 1996: 2). Çatışma çözme sürecinde tarafların amacı, kendi tercihlerinin kabul edilmesini sağlamak veya bir kaynağın ya da gücün kullanımında öncelikli konuma geçmek gibi şiddet içermeyen bir nitelik de gösterebilmektedir. Şiddet çatışmanın en uç örneği olmaktadır (Karip, 2010: 2).

Sosyal öğrenme teorisine göre, çocuklar çatışma durumlarında nasıl hareket edeceklerine dair ipucu almak için öğretmenlerini model almaktadır. Çocuklar çatışmayı çözmek için bazı yöntemler kullanmaktadır. Bu yöntemler, öğretmene söyleme, geri çekilme, hayır deme, diğer katılanlarla muhakeme etme, kaçınma, tehdit savurma ve sıra sende gibi sosyal normları içermektedir. Öğretmenler ise kendi ve karşı tarafın çıkarlarının dengelenebileceği fikrini vurgulayan tutumlar sergileyebilmektedir. Sınıf içinde diğer yetişkinlerle iletişim halindeyken, öğretmenler sadece kendilerine veya sadece karşı tarafa fayda sağlayacak yaklaşımlar kullanabilmekte veya her iki tarafa yarayacak bir orta yol bulabilmektedir. Öğretmenler davranışçı uygulamalara çocuğa gelecekte çatışmaları çözme yeteneği kazandıracığından değil, o anlık çözüm bulduğu için başvurmaktadır (Jenkins, Ritblatt, Jeffrey ve McDonald, 2008: 433).

Çatışma çözümlene becerilerinin; sınıfa, eve ve toplumsal mekanlara genelleştirilmemesi, okul-bazlı çatışma çözümlene eğitim programlarının en önemli eleştirilerinden birisi olarak kabul edilmiştir (Akt: Sandy ve Boardman 2000: 340). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin veya çocukla bire bir ilgilenen kişinin uygun çatışma çözme tekniklerini kullanmayı öğrenmeleri, öğretmenin farklı ortamlara aktarılması için yeterli olmayacağı ifade edilmiştir (Sandy ve Boardman 2000: 340).

Çatışma çözümlemesi sistematik olarak bir süreç gerektirmektedir. Araştırmada, temel konulara inerek, bu süreçleri açıklayacak, problem ve problem çözme başlıklarına yer verilmesi gerekli görülmüştür.

1.2.3 Problem ve Problem Çözme

Problem, bir kimsenin, istenilen bir amaca varmak maksadıyla topladığı mevcut güçlerin karşısına dikilen engel olarak tanımlanmaktadır (Bingham, 1998: 18). Birey için yeni ve bilinmeyen yönleri olan bir güçlük durumu, aynı zamanda öğrenme süreci içerisinde yer alan bir olgu olarak ifade edilmektedir (Zembar ve Unutkan, 2003: 221).

Sorun çözme, mevcut durumla erişilmek istenen amaç arasındaki boşluğun (olanla olması gereken durum arasındaki farkın) algılandığı ve bunun yol açtığı gerginliği ortadan kaldırmaya yönelik çabaları içeren bilişsel ve davranışsal bir süreç olarak ifade edilmiştir (Öğülmüş, 2006: 10).

Burada kişiler arası sorun çözme yöntemlerinin bazılarından söz edilecektir.

1.2.3.1 Kişiler Arası Sorunların Çözümünde Kullanılan Sistematik Modeller

Anlaşmazlık “buz dağı” olarak kabul edilebilmektedir. Buz dağının su üstünde görünen kısmı kişilerin pozisyonlarını yani açıkça dile getirilen isteklerini, buz dağının su altında kalan kısmı ise ifade edilemeyen, isteklerin altında yatan çıkarları, hedefleri ve beklentileri olarak ifade edilmiştir. Bu nedenle sadece, buz dağının altına odaklanarak anlaşmazlıklar çözülememektedir. Anlaşmazlıkları, yapıcı ve barışçıl olarak kazan kazan yoluyla çözebilmek için her iki tarafa ait buz dağının suyun altındaki kısmına odaklanmak gerekmektedir. Yani hem bireyin kendisinin hem de karşı tarafın isteklerinin altında yatan çıkarları gereksinimleri, beklentileri, kaygıları ve korkuları doğru bir şekilde okuyabilmek gerekmektedir. Anlaşmazlıkların gerçek nedenleri buz dağının altında saklı olduğu, bu nedenle söylenenler ve istenenler değil,

gerçek çıkarlar, gereksinimler, kaygılar ve korkular anlaşmazlığın çözümünün anahtar öğeleri oldukları belirtilmiştir (Türnüklü, Kaçmaz, İkiz ve Balcı, 2009: 33).

1.2.3.1.1 Ginot ve Olumlu Çocuk Yetiştirme

Olumlu çocuk yetiştirmenin, 1965 yılında Haim Ginot tarafından yazılan “Ana Babalar ve Çocuk Arasında” adlı kitapta önerilen model olduğu belirtilmiştir (Akt: Kenç, 2004: 221). Ginot söz konusu kitapta, ana babaların çocuklarıyla nasıl daha yapıcı konuşabileceklerini ve onların özsaygılarını zedelemekten nasıl iletişim kurabileceklerini göstermiştir (Akt: Gordon, 1996: 6). Bu yaklaşım, çocuğa “neleri yapmaması” gerektiğini söyleyerek olumsuz ifadeleri vurgulamak yerine, ana babaların çocuğa neleri “yapması” gerektiğini söyleyerek olumlu ifadeleri vurgulamalarını önermektedir. Çocuğa koşmamasını söylemek yerine, yürümesini söylemek bunun bir örneği olarak ifade edilmiştir. Bu yaklaşım olumlu ana baba olma konusunda kamuoyunda geniş bir ilgiye yol açtığı belirtilmiştir (Öğülmüş, 2006: 55). Eğitim psikologları yıllardır öğretmenlere ve ana babalara, çocuğun yanlış davranışlarının değil, doğru davranışlarının vurgulanmasının daha olumlu bir yaklaşım olduğunu açıklamaya çalışmaktadır. Çocuğa yaptığı bir davranışın “yanlış” olduğunu söylemek tek başına fazla bir anlam ifade etmemektedir. Beraberinde doğru davranış da söylenmediği sürece, çocuk varsayımlarla ya da deneme yanılma yoluyla doğruyu bulmak zorunda kalmaktadır (Öğülmüş, 2006: 55).

1.2.3.1.2 Gordon ve Etkili Ana Babalık Öğretmenlik Eğitimi

Gordon tarafından geliştirilen ve 1970 yılında “Etkili Ana Baba Eğitimi” adıyla kitap haline getirilen bu modelde ana babaların yeni bir bakış açısı geliştirmelerine neden olduğu belirtilmiştir. Ancak “Etkili Ana Baba Eğitimi” kuramı, yalnızca bir ana baba-çocuk ilişkisinin kapsamlı bir planı değil, aynı zamanda tüm insan ilişkilerine (karı-koca, öğretmen-öğrenci, patron-işçi, danışman-danışan, arkadaş-arkadaş) uygulanabilecek genel bir kuram olduğu belirtilmiştir (Gordon, 1996: 23).

Ana babalar çoğu zaman gereksiz yere çocuğun sorununu üstlenmekte, başka bir deyişle çocuğun sorununu sahiplenmekte ve çocuğun yerine kendileri sorunu çözmektedirler. Bu da ana babaya bağımlılık yaratmakta ve çocuklar sorun çözme becerilerini geliştirememektedir. Bu durumda eğer sorun çocuğun sorunu ise, ana babaların yardım becerilerini kullanması, eğer sorun ana babanın sorunu ise, o zaman da ana babaların yüzleşme becerilerini kullanmaları gerekmektedir (Öğülmüş, 2006: 58).

Yardım becerileri, ana babaların dinleme becerilerini geliştirmelerini içermektedir. Bunun için ana babalar öncelikle çocuklarını konuşmaya teşvik etmesi (örneğin, bu konuyu konuşmak ister misin?) ve daha sonra susarak onu dikkatle dinlediğini göstermesi ve en önemlisi de çocuğun iletilerini ona yansıtmayı içeren etkin dinlemeye geçmesi gerekmektedir. Etkin dinleme, çocuğa kabul edildiği mesajını vererek, sorunlarını anlatıp bu sorunlara yine kendisinin çözüm bulması için onu cesaretlendirdiği ifade edilmektedir (Kenç, 2003: 223).

Çocuğun anne, babası konuşurken konuşması, gürültü yapması, anne babasının acelesi varken yavaş hareket etmesi gibi anne babayı rahatsız eden davranışlar anne babanın sorunudur. Çocuğun ihtiyacının karşılanmadığı onu mutsuz eden, sıkıntıya düşüren durumlar çocuğun sorunudur. Sorun çözmeye önerilen “Kaybeden Yok” yöntemidir. “Kazan – Kaybet” yöntemleri sorun çözememektedir (Gordon, 1996: 23).

Bütünleştirici müzakere anlaşmazlığın tarafları hem kendisinin hem de karşı tarafın kazançlarını en üst seviyeye çıkarmak için çabalamaktadır. Anlaşmazlığın tarafları her iki tarafın da istediğini sağlayacak, kazan kazan bir anlaşmaya varmak için yaratıcı problem çözme yollarını kullanmaktadırlar. Bugünü ve yarını olan sürekli ilişkilerde kazan kazan yapıcı ve barışçıl yol iken yıkıcı müzakerede ise, anlaşmazlığın tarafları karşı tarafın kaybı pahasına, sadece kendi kazancını en üst seviyeye çıkarmayı amaçlandığı ileri sürülmektedir. Anlaşmazlığın tarafları bir anlaşmaya varabilmek için kazan- kaybet birbirleriyle mücadele etmektedirler. Ancak geçmişi olmayan veya bir kerelik ilişkilerin görüldüğü, sınırlı sayıda anlaşmazlıkta kazan- kaybet anlaşmaları uygun olabilmektedir (Türnüklü ve diğ., 2009: 65).

Bu model Etkin Dinleme olarak da adlandırılmaktadır.

1. Basamak: Sorunu tanımlama
2. Basamak: Çözümler üretme
3. Basamak: Çözümleri değerlendirme
4. Basamak: En iyi çözüme karar verme
5. Basamak: Kararın nasıl uygulanacağını belirleme
6. Basamak: Değerlendirme için çözümün uygulanışı izleme (Gordon, 1996: 23).

1.2.3.1.3 Ben Sorun Çözebilirim (BSC) Modeli

1970'li yıllarda Shure ve Spivack tarafından geliştirilen bu model 1992 yılında el kitabı haline getirilmiştir (Öğülmüş, 2006: 60). Ciddi duygusal rahatsızlıkları olan çocukların bireysel olarak profesyonel yardıma ihtiyaç duymasına rağmen, BSC genel olarak bütün çocukların, sorunlarını değerlendirip, onlarla başa çıkabilmesini önermektedir. BSC, çocuklara ne düşüneceğini değil, nasıl düşüneceği konusunda yardım etmektedir. Burada çatışma ya da problem durumunda ne yapacakları söylenmemekte, onlara düşünmeleri için yollar gösterilmektedir. Bu eğitimi alan çocuklarda, asabiyet, duygusal sıkıntı azalmakta, bekleme, paylaşma, sıraya girme davranışlar, başlamaktadır (Shure, 2000: 1).

Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Becerileri Programı çocukların gelişim dönemleri göz önünde bulundurularak farklı yaş grupları için üç ayrı program şeklinde oluşturulmuştur.

1) Okul Öncesi Dönemde (4 yaş) Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri Programı (I Can Problem Solve for Preschool), yaklaşık olarak 4 ay sürmekte toplam 59 dersten oluşmaktadır. Dersler başlangıçta 5- 10 dakika arasında geçen bir süreyi kapsarken programın ilerleyen aşamalarında bu süreci 20 dakikaya kadar artırmanın mümkün olduğu belirtilmektedir (Anlıak ve Dinçer, 2005: 126).

Ders programı;

Sorun çözmeye yönelik ön beceriler

1- 10 ders: Çocuklara BSC Programında yer alan DIR, BAZI- BÜTÜN, DEĞİL, YA DA, VE, AYNI FARKLI sözcükleri öğretilmektedir.

11- 18 ders: Hem kendileri hem de başkaları MUTLULUK, ÜZÜNTÜ ve ÖFKE hissettiklerinde, bu duyguyu doğru teşhis etmeyi öğrenmeleri için çocuklara yardım etmek,

19- 22 ders: Çocukları dinleme ve dikkat etme becerilerini geliştirmeye teşvik etmek,

23- 28 ders: Çocuklara BSC Programında yer alan NEDEN, ÇÜNKÜ ve BELKİ, OLABİLİR kavramlarını tanıtmak,

29- 31 ders: Başkalarının tercihlerini öğrenebilmek için o kişilere nelerden hoşlandıklarını (sever misin?) sormayı öğretmek ve bireysel farklılıkları fark etmesi için çocukları teşvik etmek,

32- 33 ders: Çocuklara neyin ADİL olduğunu neyin ADİL OLMADIĞINI anlamalarına yardım etmek; bu arada adil olmanın bazen beklemek anlamına geldiğini göstermek, amaçlanmıştır.

Sorun çözme becerileri

34- 38 ders (Alternatif Çözümler): Çocukların sorunun ne olduğunu kavramalarına ve çok sayıda olası çözüm üretme yollarını öğrenmelerine yardım etmek,

39- 50 ders (Olası Sonuçlar): Çocukların neden sonuç ilişkilerini anlamaları için ön- gereklilik olarak, ardışık düşünmeyi öğrenmelerine ve gerçek yaşamda da ardışık düşünmelerine yardım etmek,

51- 59 ders (Olası çözümlerle olası sonuçları eşleştirme): Çocuklara, olası bir çözümle olası bir sonuç arasındaki bağlantıyı görmeleri için bire bir uygulama fırsatı vermek amaçlanmıştır (Shure, 2000: 4; Öğülmüş, 2006: 71).

2) Anasınıfı ve İlkokulda (5- 6yaş ve ilkokul birinci sınıf) Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri Programı (I Can Problem Solve for Kindergarten & Primary Grades), 3- 4 ay süren yaklaşık olarak 14 haftayı kapsayan 83 dersten oluşmaktadır. Derslerin süresi genel olarak 20 dakika 30 dakika arasında değişmektedir.

Problem Çözmeye Hazırlayıcı Beceriler

1- 14 ders: Çocuklara BSC Programında yer alan DIR- DEĞİLDİR, YA DA- VE- VEYA, BAZISI- HEPSİ, BAZI- BÜTÜN, EĞER- O ZAMAN, AYNI- FARKLI, ÖNCE- SONRA, ŞİMDİ- DAHA SONRA sözcükleri öğretilmektedir.

15- 19 ders: Hem kendileri hem de başkaları MUTLULUK, ÜZÜNTÜ ve ÖFKE hissettiklerinde, bu duyguyu doğru teşhis etmeyi öğrenmeleri için çocuklara yardım etmek, başkaları hakkında acele ve yanlış varsayımda bulunmaktan kaçınmalarına yardım etmek için, çocuklara EBİLİR, ABİLİR kavramlarını tanıtmak

20- 21 ders: Çocukları dinleme ve dikkat çekmeyle ilişkili becerilerini desteklemek

22- 26 ders: Çocukların başkalarının tercihleri hakkında bilgi edinme yollarını öğrenmelerine yardım etmek, -EBİLİR, -ABİLİR takılarını desteklemek, BELKİ- OLABİLİR kavramlarını pekiştirmek, NEDEN, (NİÇİN) – ÇÜNKÜ kavramlarını tanıtmak: Bu kavramlar davranışların ve duyguların nedenleri olduğunu çocukların fark etmeye başlamalarına yardımcı olmaktadır.

27- 39 ders: KORKU, GURUR DUYMAK VE HAYAL KIRIKLIĞINA UĞRAMAK duygularını tanıtmak ve ifade etmek, olayların sırasına dikkat etmeyi öğretmek, bir şey yapmak için zaman OLDUĞUNU ve ne zamanın iyi bir zaman OLMADIĞINI fark ettirmek.

40- 42 ders: Çocuklara DOĞRU ve DOĞRU OLMAYANIN ne olduğunu anlamalarına yardım etmek, DOĞRULUĞUN bazen beklemek zorunda olmak anlamına geldiğini açıklamak.

43- 45 ders: SABIRSIZLIK sözcüğünün anlamını öğretmek, sıra olmanın önemini fark ettirmek, bir şey için beklemek zorunda kaldıkları zaman çocukların hayal kırıklığı ile başa çıkmalarına yardım etmek

46- 47 ders: ENDİŞELENMEK- RAHATLAMAK kavramlarını çocukların ifade etmelerini sağlamak, kendilerinin ve diğerlerinin duygularına karşı hassaslık göstermek için çocukları desteklemek.

Sorun çözme becerileri

48- 60 ders (Alternatif Çözümler): Çocukların sorunun ne olduğunu kavramalarına ve çok sayıda olası çözüm üretme yollarını öğrenmelerine yardım etmek,

61- 74 ders (Sonuçlar): (61- 67 Dersler İçin) Sebep- Sonuç ilişkilerini anlamak için gerekli olan sıralı düşünmeyi öğrenmelerinde çocuklara yardım etmek ve (68- 74 Dersler için) sonuçsal düşünmeyi desteklemek.

75- 83 ders (Çözüm Sonuç Çiftleri): Çocuklara, olası bir çözümle olası bir sonuç arasındaki bağlantıyı görmeleri için bire bir uygulama fırsatı vermek amaçlanmıştır (Dinçer, 1995; Anliak, 2004; Anliak ve Dinçer, 2005 ve Öğülmüş, 2006).

3) İlköğretimin İleri Düzeyleri için Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri Programı (I Can Problem Solve for Intermediate Elementary Grades) ise yaklaşık olarak 4 ay süren toplam 77dersten oluşmaktadır (Anliak ve Dinçer, 2005; Öğülmüş, 2006).

1.2.3.2 Bilimsel Problem Çözme Yönteminin Basamakları

1.2.3.2.1 Problemi Hissetme ve Problemin Anlaşılması

Problemi çözenin ilk aşaması bir güçlüğün sezilmesi ya da bir şeylerin yolunda gitmediğinin fark edilmesi olarak ifade edilmiştir (Öğülmüş, 2006: 43). Çocuklar çok defa problemleri tanımak konusunda yardıma muhtaç olmaktadırlar. Çok çeşitli problem bulunduğunu bilmek ve karşılaşılan problemin çeşidini tanıyabilmek çocuklar için önemli olmaktadır. Bir probleme ilgi duymak çocukların deneyimlerini genişleterek ona o zamana kadar araştırılmış olan alanları tanıtmaya yaramaktadır. Çocuk problemlerle uğraşmanın doğal bir şey olduğunu ve mensubu bulunduğu gruptaki arkadaşlarının da öğrenme ve yaşama çabaları arasında problemlerle karşı karşıya geldiklerini bilmesi gerekmektedir (Bingham, 1998: 27).

1.2.3.2.2 Problemin Tanımlanması ve Sınıflandırılması

Tahmin edilmesi gereken isteğin ne olduğunun ne gibi zorluklarının bulunduğu veya bulunabileceğinin ve çözümünü neyin bulabileceğinin saptanmasıdır (Şahin, 2000: 58). Sorunun nedenleri fark edilip başkalarına sunulunca doğal olarak bazı adımların atılması gerekmektedir. Bunlardan ilki sorunun açıklığa kavuşturulması ve nelerle ve kimlerle ilişkili olduğunun anlaşılmasıdır. Bu noktada sorunun başkalarıyla ne ölçüde ortak bir sorun olduğunun ve aciliyet derecesinin saptanması gerekmektedir. Bu aşamada ikinci adım sorunun yapısıyla ilgili bilgi toplamaktır. Üçüncü adımda da elde edilen yeni bilgilerden yararlanarak sorunun yeniden ifade edilmesi gerekmektedir (Öğülmüş, 2006: 43). Bu basamak ileride harcanacak gereksiz çabayı da önleyecektir (Şahin, 2000: 58). Problemin, Ne kadar acil, Ne kadar önemli, Bunun kimin sorumluluğunda olduğu, sorularından önce belirlenmesi gerekmektedir (Kneeland, 2000: 10). Burada, amaç, gerçek bir problemin varlığını tespit etmektir. Durumla ilgili nitelik ve şartlar açıkça anlaşıldığı vakit görünürdeki problemin bir problem olmadığı ortaya çıkabilmektedir (Bingham, 1998: 28).

1.2.3.2.3 Alternatiflerin Üretilmesi

Probleme ilgili bilgi toplanırken problemin nasıl çözüleceğine ilişkin düşünce ve olasılıklar da ortaya çıkmaktadır. Tüm bunlar hipotezler halinde ifade edilebilmekte ve daha sonra bu hipotezlerden doğru bir çözüm ortaya çıkabilmektedir. Bu çözüm olasılıklarının değeri büyük ölçüde problemi çözecek kişinin özgünlüğüne ve yaratıcılığına bağlı olduğu ifade edilmektedir (Zembat ve Unutkan, 2003: 223). Burada herhangi bir karara varmadan önce, alternatiflerin tartışılması ve test edilmesi başlatılmaktadır. Eğer süre ve kaynaklar uygunsa bu noktada ulaşılan farklı çözümlerle ilgili daha fazla veri toplamak için bir çaba gösterilmesi gerekmektedir (Öğülmüş, 2006: 47). Problemin, çözüm yöntemleri, bilimsel ya da kişiler arası problemlerde o ana kadar kaydedilmiş olan gelişmelere dayanması gerekmektedir. Bu kültürel miras problem çözüme çabasının başlangıç noktasını belirlemektedir (Şahin, 2000: 58). Bir problemin çözümüne nasıl başlanacağına karar vermeden önce problemi oluşturan, problemi çözecek olan ya da problemin altında yatan ana gerçeklerin bulunması gerekmektedir (Kneeland 2000: 21).

Alternatiflerin üretilmesi için, uygun kaynaklar tespit edilmeli ve onlarda tamamiyle istifade edilmesi gerekmektedir. Bilgi toplamak için yapılan araştırma ilerledikçe, problemin çözümlenmesine yardım edecek ve bireyin problemlerle ilgili önemli sorunları daha iyi kavramasına yarayacak yeni görüşler ve anlayışlar meydana çıkmasına neden olacağı ifade edilmiştir (Bingham, 1998: 32).

1.2.3.2.4 Çözümlerin Seçilmesi

Olası çözümler öne sürülürken, bu çözümler aynı zamanda değerlendirmeye tabi tutulmaktadır. Bu bakımdan bu aşama bir yargılama ve tahmin evresi olmaktadır (Zembat ve Unutkan, 2003: 225).

Çözüm olasılıklarının değeri büyük ölçüde problemi çözecek kişinin orijinalliğine ve yaratıcılığına bağlı olmaktadır. Bu da kişinin henüz öğrenmiş olduğu olgularla çözülmesi gereken problemler arasındaki ilişkileri kurup kuramadığı ile ilgili olduğu belirtilmiştir. Bu aşama yaratıcı düşüncenin hakim iken, problemler daha

önceden sahip olunan düşünce ve ilkeler yeni ilişkiler içine koyabilmek ve bunları yeni şekillerde kullanmakla çözülebilmektedir (Şahin, 2000: 58).

Yeniden düzenleme, o zamana kadar ihmal edilmiş olan hususları, tartışma ve inceleme konusu olabilecek sonuçlara yönelmeyi sağlamaktadır (Bingham, 1998: 33). Uygulamaya konulacak çözüm kalitesi, bu aşamada ortaya konulacak çözüm önerilerinin kalitesi ile ilişkili olmaktadır (Kneeland, 2000: 21).

1.2.3.2.5 En Uygun Hipotezin Uygulanması

Bu aşamada, mantıklı hiçbir çözüm şeklinin gözden kaçırılmaması gerekmektedir. Bu durum bireye seçme imkanı vermektedir (Bingham, 1998: 33). Bu aşama bir yargılama ve tahmin evresi olmaktadır. Önerilen çözüm olasılıkları, uygulandığı taktirde ne gibi sonuçlar doğuracağı tahmin edilmeye çalışılmaktadır. Bu aşamada, resimler, planlar, modeller vb araçlar çözümün tasarlanmasına yardımcı olmak için kullanılmaktadır. Kullanılan bu aracın çözümü zihinde şekillendirmeye yardımcı olması çok önemli olduğu belirtilmiştir. Yine bu aşamada yapılan değerlendirmede çoğu kez tasarlanan çözümün isabetli olmadığına karar verilmekte ve tekrar ikinci aşamaya geri dönülerek daha fazla bilgi ve veri toplanmaktadır. Bilgi ve veri toplamak için ikinci basamağa geri dönüşler adeta bir deneme yanılma etkinliğine benzetilmektedir. Bu deneme yanılma süresi problemin zorluğuna, elde edilen bilgilerin miktarına ve problemi çözmeye çalışan kişinin zekasına bağlı olmaktadır. Bilimsel problem çözmeye bağımsız değişken araştırılır ve sonuçları da bağımlı değişken teşkil etmektedir. Bu aşamada yapılan işlemlerin tümünde (deney, gözlem, vb.) hem bağımlı hem de bağımsız değişken titiz bir şekilde tanımlanması ve ölçülmesi gerekmektedir (Şahin, 2000: 59).

1.2.3.2.6 Problemin Çözülmesi ve Sonuca Varılması

Burada, problem çözenin temel amacı, öğrencinin sürecin mantığını kazanması olarak ifade edilmiştir. Öğrencinin, problem çözme sisteminin işleyip işlemediğini, işlemiyorsa nerede hata olduğunu belirlemesi ve düzeltme yollarını araması gerekmektedir (Şahin, 2000: 60).

Kişiler arası çatışma çözme ve problem çözme gibi empati de sosyal beceridir. Sorun çözme ile empati ve bakış açısı almanın birbiriyle bağlantısı olduğu düşünülmektedir.

Kişilerin empati kurma becerilerinin artması onların sosyal ilişkiler sistemindeki yerinin güçlenmesine yol açabilmektedir (Dökmen, 1987:183).

1.2.4 Empati

1.2.4.1 Empatinin Tanımı

Empati, bir insanın kendisini karşısındakinin yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması şeklinde tanımlanmıştır (Dökmen, 2009: 157). Stain (1970), empatinin üst üste gelen 3 aşamada “olay sonrası farkına varma” özelliğine sahip olması nedeniyle eşsiz ve kişiler arası süreçlerden farklı olduğunu bildirmiştir (Akt: Davis, 2005: 79).

Empati tepkisel olarak bir başkasının hissettiği duygunun aynısını veya çok benzerini hissetmektir (Hinnant ve O’Brien, 2007: 301). Empati, günlük anlamda bireyler arasında uyumlu bir işleyişe sebep olan ve sıkıntı zamanlarında davranışlara destek olan ahlaki bir duygunun önemli bir parçası olduğu ifade edilmiştir (Morena ve diğ., 2008: 615). Rogers (1976), terapistin psikolojik danışma ve terapi ilişkisi içinde danışanın öznel dünyasına girerken, sözel ve sözel olmayan iletişimin elverdiği ölçüde onun bu deneyimine katılma kapasitesi olarak tanımlamaktadır (Akt: Akkoyun, 1982:64).

1.2.4.2 Empatinin Gelişimi

Empati (eşduyum), yunan dilindeki “empathia” (Arkanaç, 1999) den köken almaktadır. Burada” em” ya da “en” önekinin karşılığı, “de” ya da “in” içinde, içeride; “pathia”nın karşılığı ise “hissetme” anlamına gelmektedir. Sharma (1992), eş duyumun tarihte ilk olarak Rhetoric adlı eserinde yer aldığını bildirmiştir (Akt: Gülseren, 2001: 134). Empati terimi Almandaca “einfühlung”, Eski Yunancadaki “empathia” terimleridir. Mitgefühl “onunla hissetmek” anlamına gelmektedir (Eisenberg, Strayer, 1987: 225) ve kısmen onunla kendini özleştirme olarak anlaşılmaktadır (Trommsdorff, Friedlmeier, 1999: 414).

Empati, bazı çocuklarda doğuştan olabilmekte ya da model alınarak öğrenilebilmektedir (Wheeler, 2004: 130). Empati, biyolojik doğuştan gelen yetenek ürünü de olsa, sosyalleşme ve öğrenme aşamalarında ya da her ikisinin birleşmesinden

meydana da gelse, bireyler arasındaki problem değişken empatiye dayanmaktadır (Katz, 1963: 52).

Rogers ilk çalışmalarında empatinin öğretilebilir bir beceri olduğunu anlatmış, daha sonraki eserlerinde ise empatinin beceriden ziyade bir varoluş tarzı olduğu görüşünü benimsemiştir. Empati anlayışındaki bu değişimdeki güçlü etkiyi, Musevi din bilimci Martin Buber yapmıştır. Buber “Ben Sen” ilişkisinin insan sağlığındaki önemini anlatmış, bu ilişkide diyalog adını verdiği süreçten söz etmiştir. Diyalogda iki kişi sonucu bilinmeyen ayrıntılı bir konuşma yapmıştır. Köprü kurma süreci gerçekleşirse kişi anlamın paylaştığı bir anda kendisi ile karşısındaki kişi arasında yakın bir bağ olduğunu veya onun yanında olduğunu keşfetmiştir. Buber bu sürecin iyileştirici değerinden söz etmiş, Rogers ise diyalogun empati ile aynı olduğunu ileri sürmüştür (Akt: Davis, 2005:78)

Prososyal ve sosyal açıdan yeterli davranışlar ve gelişimle olan kavramsal ve deneysel ilişkileri nedeniyle gelişim psikolojisi içerisinde incelenmektedir (Hinnant ve O’Brien, 2007: 301). Moreno ve Robinson (2004), empati gelişiminin dışsal etkileri üzerine yapılan birçok araştırmanın, çocukların diğer çocukları ne kadar önemsedikleri üzerine odaklandığını ifade etmiştir (Akt: Morena ve diğ., 2008: 614).

1.2.4.3. Empati ve Sempati

“Sym” ya da “Syn” öneki “ile”, “ile birlikte” ya da “birlikte” anlamına gelmektedir (Gülseren, 2001: 134). Empatide bir diğer kimsenin duygusal yaşantısına katılmakla beraber o kişiyi anlamak ve onun bu yaşantısındaki çarpıcı bazı noktaları algılayabilmek yer almaktadır. Sempati ise yalnızca başkalarının duygularına katılma olduğundan, empatiye göre daha sınırlı bir yaşantı olduğu ifade edilmiştir (Akkoyun, 1982: 66).

Sempati ve empati insanların sosyal etkileşimlerinin büyük bir kısmını düzenlemektedir. Bu duyguların yardım etme gibi pro-sosyal davranışlara neden olduğu, saldırganlık gibi anti-sosyal davranışlardan bireyi uzaklaştırdığı düşünülmektedir (Akt: Vaish, Carpenter ve Tomasello, 2009: 534).

Hem sempatiye hem de empatiye başkalarının bireylerin duyguları üzerinde söz sahibi olmasına izin verme durumu olduğu belirtilmiştir. Empati, duygu ve diğer kişilerin durumu odaklı olmaktadır. Sempatik düşünüldüğünde ise kafa, bireyin duyguları ile başkalarının duyguları, arasındaki paralellik veya varsayılan ikilik ile ilgili olduğu belirtilmiştir (Eisenberg ve Strayer, 1987: 8).

Sempati ve empati üzerine olan hemen hemen bütün araştırmalar çocukların ağlama veya üzüntü durumlarına verdikleri tepkileri değerlendirmekte ve bu sebeple duygusal etkilenme veya duygusal sinyalleri teşhis etme aracılığıyla çocukların başkalarının duygularına katılma yeteneğine değinmektedir. Empati ve sempatiye giden bu yol her ne kadar kaçınılmaz olsa da ve sıklıkla kullanılsa da, bu yöntem sadece mağdurun açıkça ortada olan duygusal belirtilerini fark etmesi üstüne dayanmaktadır. Fakat, literatürde açık duygusal belirtileri olmadan başkalarının duygularına katılma ve empati kurmanın olabileceği hakkında birçok tartışmanın olduğu bu durumun duygusal bakış açısı alma olarak ifade edildiği belirtilmiştir (Vaish ve diğ., 2009: 534).

Sempati ve empati arasındaki fark önemlidir. Empati, sanatta ve bilimde mesleki araç şeklinde ifade edilmektedir. Eğer birey kendi duygularını kullanırsa, diğer bireylerin ne hissettiğini anlamayı amaçlamaktadır. Fakat birey kendi duygularını, ihtiyaçlarını karşılamak, kendisini tatmin etmek için kullanmamaktadır. Sempatik düşünüldüğünde, kendi düşünce durumunun farkında olmaktadır ve dikkatinin büyük bölümü hala kendi ihtiyaçlarına odaklanmış durumda olduğu ileri sürülmektedir. Birey başkalarıyla olan ilişkilerde empatik duygulara sahip ise, kendisinin farkında olduğu, sempatinin ise tepkili olduğu, bireyin dikkatini kendisine çevirmesi durumu olduğu ifade edilmiştir. Empatizan öz bilinçliliğini bırakmaya eğilimli olmaktadır. Empatik düşünüldüğünde, geçici olarak üstlenilen yeni kimlikte kendisini kaybetmekte, sempatik düşünüldüğünde ise ayrı kimlik konusunda bilincini korumaktadır (Eisenberg ve Strayer 1987: 9).

1.2.4.4. Empati – Özdeşleşme – Sezgisel Tanı ve İçtenlik

Özdeşim bir kişinin birçok yönleri ile bir başka kişiye benzemesi yoluyla gerçekleşen, otomatik bilinç dışı işleyen zihinsel süreç olarak tanımlanmıştır. Özdeşleşme o kişi gibi olma ve onun gibi davranma olarak ifade edilmiştir. Özdeşleşmede iki kişi aynı benliği paylaşırken, empatide iki ayrı benliğin birlikte var olduğu belirtilmiştir (Akkoyun, 1982: 67).

Sezgi temel olarak eş duyum ile ilişkili olmadığı ve daha çok zihinsel etkinliklerin hızlı biçimde kullanıldığı bir durum olduğu ifade edilmiştir. Eş duyum, duygu ve dürtüler açısından yakın bir bağlantı kurma yöntemidir, sezgi ise aynı şeyi düşünceler alanında yapmak şeklinde tanımlanmıştır (Gülseren, 2001: 139). Sezgisel tanının bir kimsenin ihtiyaç ve yönelimlerini ortaya çıkarma, çözümlene ve formüle etme yeteneği ile ilgili olduğu belirtilmiştir. Burada bir diğer kimsenin yaşantısına bilinçli olarak katılma yer almaktadır. Bir yaşantıyı gözleme ve gözlemi yorumlama söz konusu olmaktadır. Empatide her türlü değerlendirmeden kaçınılmaktadır. Tanımlamada ise doğrudan doğruya bir değerlendirme amaçlanmaktadır (Akkoyun, 1982: 68).

Geçtan (1981)'e göre, empatik anlayış, terapistin iç dünyasına girerek bunu kendi içinde yaşaması, içtenlik ise bunu yaparken aynı zamanda kendi yaşantısını algılamak için de çaba sarf etmesi olarak tanımlanmıştır (Akt: Akkoyun, 1982: 67).

1.2.4.5 Empatinin Gelişim Açısından Sıralanması

Empati, sırasını bekleme, sosyal gülümseme, diğer insanlara sesli ve davranışsal tepkiler vererek etkileşimi başlatma becerileri, yaşamın ilk yıllarında başlamaktadır (Gülay ve Akman, 2009: 59).

Çocuklarda empatik ilginin ilk olarak hangi yaş diliminde görüldüğü konusunda net bir bilgi bulunmamakla birlikte, araştırmalar bebeklerin farklı yüz ifadelerini ayırt

etme ve bunları duygusal ipuçları olarak yorumlama yeteneğine sahip olduklarını göstermekte olduğu ifade edilmiştir (Kahraman ve Akgün, 2008: 15).

Yaşları, 0-1 arasında olan bebekler diğer kişilerin üzüntülerine tepki vermekte ama o kişinin üzüldüğünün farkında olduklarını belli etmemektedir. Bir- iki yaş civarında, diğer bir kişinin üzüntülü olduğunu anlayabilmekte ancak diğer kişinin kendisinden farklı gereksinimlerinin olabileceğinin farkında olamamakta ve bu nedenle uygun olmayan tepkiler gösterebilmektedirler. İki- on yaş arasında ise çocuk diğer insanların duygularının, kendi duygularından farklı olduğunun farkına varmaya ve kendi gereksinimlerini belirleyerek olaylara kendi yorumlarını koymaya başlamaktadırlar (Köksal, 2005: 12). Dört- beş yaşlarındaki çocuklar, birbirlerini dinleme, empati kurma davranışları gösterebilmektedir. Kız çocuklarının arkadaşlık konusundaki seçimleri birebir ilişkiden yanayken, erkek çocuklarının ki kalabalık topluluktan yanadır. Bir anda saldırganlaşıp hemen sonra uyumlu davranışlar gösterebilen 4-5 yaş çocukları, aralarında sorun olduğunda çok hızlı bir şekilde çözmekte, uzun süre küs kalmamakta, yarışmacı özellikler göstermemektedirler (Yazgan İnanç ve diğ., 2005: 174). Altı yaşından itibaren çocuk kendisini karşısındaki kişinin yerine koyabilmektedir (Köksal, 2005: 12).

1.2.4.5.1 Tepkisel yeni doğan ağlaması: Bebeklerin başkalarının ağlama sesleriyle ağlamaya başladıkları bilinmektedir. Bu durumun yeni doğanlar için de geçerli olduğunu bulunmuştur (Hoffman, 1979: 2). Bu tepkiler empati veya duygusal etkilenme gibi empatinin bir ön aşaması gibi düşünülmektedir (Eisenberg ve Strayer 1987: 125). Yürümeye başlama yaşına kadar çocuklar başkasının sıkıntısını anlamak için bilişsel çabalarını, durum hakkındaki meraklarını, yüz ifadeleri, sesli ve sözlü ifadeleri vasıtasıyla karşısındaki bireye empatik tepkilerde bulunmaktadırlar (Akt: Morena ve diğ., 2008: 615). On dört- on sekiz ay civarındayken, diğerlerinin üzüntülerine daha çeşitli ve daha başkası-odaklı empatik ve duygudaşlı tepkiler göstermekte oldukları ifade edilmiştir (Vaish ve diğ., 2009: 535).

1.2.4.5.2 Koşullanma: Empatik duygu uyarılmasının ikinci biçimi bireyin başka bir bireyde üzüntü ipuçlarını gözlemlediği sırada kendisinin de doğrudan bir üzüntüyü yaşamasıyla ortaya çıkan empatinin doğrudan koşullanması olarak ifade edilmiştir. Eğer anne endişeli veya gergin hissediyorsa, vücudunun kaskatı kesileceği ve bunun

sonucunda çocuğun da aynı zamanda sıkıntı hissedeceği ileri sürülmüştür. Annenin üzüntü belirtileri yani yüz ve sözlü ifadeleri, çocuğuyla fiziksel bir teması olmasa da, koşullu bir uyarıcı olarak çocukta üzüntüyü çağrıştıracaktır. Hatta, uyarıcı genelleştirmesi düşünüldüğünde, anne dışında diğer bireylerin de yüz ve sözlü ifadeleri, çocukta üzüntüyü çağrıştırabilmektedir (Hoffman, 1979: 2).

1.2.4.5.3 Ortaklık: Humphrey (1922) tarafından tanımlanmıştır. Bir başkası gözlemlenirken, o bireyin yüz ifadesi, ses tonu, duruşu veya geçmişte yaşanan duyguları çağrıştırabilmektedir (Akt: Hoffman, 1979: 3).

1.2.4.5.4 Taklit etme: Lipps tarafından önerilmiştir. İki basamak olduğu, bunlardan ilkinin, gözlemcinin ilk olarak diğerini yüz ifadesinde ve duruşundaki yavaş hareketlerle kendiliğinden taklit etmesi olduğu ileri sürülmüştür. Bu durum daha sonra gözlemcide, gözlemcinin aynı duyguyu anlamasına ve hissetmesine katkıda bulunacak ipuçları yaratmaktadır (Akt: Hoffman, 1979: 3).

1.2.4.5.5 Sembolik Koşullanma: Gözlemlenen bireyin üzüntü ipuçları ile gözlemcinin geçmiş üzüntüsü arasındaki ortaklığa dayanmaktadır. Fakat bu durumda, mağdurun üzüntü ipuçları fiziksel veya ifadesel özelliklerinden değil, sembolik olarak gözlemlenen bireyin duygularını yansıttığından empatik üzüntüyü çağrıştıracağı ifade edilmiştir. Örneğin, bir birey başka bir kişiden gelen bir mektubu okuduğunda veya o kişiye ne olduğunu bir başkasından duyduğunda, ona karşı empatik bir yanıt sergileyebilmektedir. Dil gözlemlenen bireyin üzüntü ipuçlarıyla gözlemcinin empatik yanıtı arasında aracı görevi görmektedir (Hoffman, 1979: 4).

1.2.4.5.6 Rol alma: Bireyin kendisini başkasının yerinde kasıtlı, bilişsel olarak hayal etmesini içermektedir. Özellikle, araştırmalar empatik duygunun başka bir bireyi etkileyen uyarıcının başka bir bireyi etkilediğinde nasıl hissedileceğini hayal etmeye çalıştıklarında ortaya çıkacağını ileri sürmektedir (Hoffman, 2007: 52).

1.2.4.6 Empatinin Seviyeleri

Çocukların somut işlemler döneminde bakış açısı alıp, empati kurabildiklerini öne süren görüşler olsa da, Piaget bebeklerin ve işlem öncesi dönemdeki çocukların diğerlerinin duygularına tepki verdiklerini ve karşıdakini rahatlatmaya çalıştıklarını belirtmiştir (Kahraman ve Akgün, 2008: 16).

Seviye 1. Birinci yılında çocuk, “kişi sürekliliği” edinmeden önce kendisini diğerinden ayırt edemediğinden, üzüntüyü gerçekte kimin tecrübe ettiği hususunda çocuğun kafası çoğunlukla karışmakta ve zaman zaman diğerinin yaşadığı tecrübeyi kendisi yaşıyormuş gibi davranabilmektedir (Hoffman, 1979: 6).

Seviye 2. Empatik üzüntünün ikinci seviyesi çocuk kendisi ve diğeri arasındaki ayrımın tamamıyla farkına vardığında ortaya çıkmaktadır. Bundan sonra çocuk öncelikle empatik olarak uyarılacağı ve diğer bireyin mağdur olduğunun farkında olarak empatik üzüntü yaşayacağı öne sürülmektedir. On üç aylık bir çocuk, üzgün görünen bir yetişkine üzgün bir ifadeyle yanıt vermekte ve ona sevdiği oyuncak bir bebeği vermeyi teklif etmektedir. Başka bir çocuk arkadaşının da annesi bulunmasına rağmen, ağlayan arkadaşını rahatlatmak için koşmakta ve kendi annesini alıp gelmektedir (Hoffman, 1979: 7).

Seviye 3. Çocuk diğer bireylerin duygularının kendisinkinden bağımsız olduğunu düşündüğünde ve diğerlerinin duygularının farkına vardığında, kendini göstermektedir. Böylece çocuk diğerlerinin ne hissettiklerine dair olan ipuçlarına daha duyarlı olmaktadır. Araştırmalar üç yaş civarındaki çocukların basit durumlarda diğer çocukların mutluluklarını ve üzüntülerini tanımlayabildiklerini ve onlara empatik yanıtlar verebildiklerini göstermektedir. Dil gelişimiyle, birçok duyguyla bazen model olmadığında bile empati kurmaya başlayabilmektedirler (Hoffman, 1979: 8).

Seviye 4. Çocuk başkalarının da duyguları olduğunun farkına varmaktadır. Kişi başkasının o anlık üzüntüsüyle empatik olarak uyarılmaya devam etse de, bu empatik ilgi, diğerinin üzüntüsünün kalıcı olduğunu öğrenmesiyle yoğunlaşmaktadır (Hoffman, 1979: 8).

Empati, prososyal hedeflere sebep olmaktadır. Etkilenme süreci empati için önemli bir temel olsa da bilişsel bir yetenek olan bakış açısı alma, empati için gerekli bir koşul olarak kabul edilmemektedir (Trommsdorf ve Friedlmeier, 1999: 414). Empatik davranışın rol alma ya da bakış açısı alma becerisi olarak ele alındığı ifade edilmiştir (Dökmen, 1988:156).

Empati ve bakış açısı almanın bağlantılı olduğu ya da olmadığı yönünde farklı düşünceler vardır. Kişinin, bakış açısı almadan başka birisinin duygularını yaşayıp yaşayamayacağı tartışılmaktadır (Omdahl, 1995: 18).

1.2.5 Bakış Açısı Alma

Bakış açısı alma (perspective taking), bir başkasının bakış açısından bir durumu anlama, bir başkasının düşüncelerini, duygularını ve dünyaya ilişkin sözel ve görsel bakış açılarını eş zamanlı olarak kavrama yeteneği olarak tanımlanmıştır (Şener, 1996: 12).

Bakış açısı almanın diğer insanların düşüncelerini sezmeyi kolaylaştırması sebebiyle sosyal etkileşimlerde önemli olduğu ileri sürülmektedir. Diğerinin düşünceleri sezilebildiğinde, sosyal etkileşimler daha tahmin edilebilir olmakta ve taraflar karşısındakinden çıkarsama yaptığı bilgi ile hareketlerini planlayabilmektedir (Dixon, Moore, 1990: 1502). Ambron ve Irwin'in (1975) belirttiği üzere, çocukların bakış açısı alma yeteneklerini inceleyenlerin çoğu bu bilişsel becerinin çok boyutlu doğasını görmezden gelmektedir. Bu sebeple, bakış açısı alma çeşitlerinin gelişimine ve birbirleri arasındaki ilişkilere çok az önem verildiği ifade edilmiştir (Akt: Kurdek, 1975: 1).

Bazı araştırmalarda, bakış açısı almanın üç veya dört yaşlarında olduğu ifade edilirken bazılarında altı ve yedi yaşlarında gerçekleştiği belirtilmiştir (Dixon ve Moore, 1990: 1502). Normal çocuklardan elde edilen bulgular rol alma becerilerinin sosyal davranışla ilgili olduğunu net bir şekilde göstermektedir. Shantz (1975) çocuğun diğerlerini doğru bir şekilde kavramlaştırmasının önemini, uygun sosyal davranışın ortaya çıkması açısından tartışmaktadır. Rol almanın, dayanışmanın, cömertlik ve yardımseverliğin, paylaşmanın ve iletişim becerilerinin kapsamı içerisinde olduğu ileri sürülmüştür. DeVries (1970) zeki, normal ve özel gereksinim gösteren çocukların rol alma becerilerini bir sosyal tahmin oyununda karşılaştırmıştır. Zeki ve normal çocuklardaki rol almanın yaştan, özel gereksinim gösteren çocuklarda ise IQ'dan etkilendiğini saptamıştır. Bu sebeple normal bir zekaya sahip olan çocuklar belirli bir yaşta rol alma kapasitesine sahip olduklarını saptamıştır (Akt: Dicktein ve Warren, 1980: 379). Bakış alma becerileri 3'e ayrılmıştır.

1.2.5.1 Algısal Bakış Alma

Algısal bakış açısı alma, başka bir insanın dünyayı nasıl gördüğünü, ne gördüğünü anlaması olarak ifade edilmiştir (Şener, 1996: 13).

Bakış açısının algısal boyutunda çocuklar değerlendirildiğinde Perner'e (1991) göre, 3 yaşındaki çocuklar başkalarının bilgilerini anlamada, algılamada ve yargıya varmada birçok yanılgıya düşebilmektedir. Çünkü bu yaştaki çocuklara bilginin simgeleştirilerek anlatılmasını ve algının önemini kavratılarak, çocukların algısal gelişimini tamamlamamış oldukları ifade edilmiştir (Akt: Pillow ve Weed, 1997: 366).

Kişilerin algısal perspektif alma becerileri ölçülmek istendiğinde iki yaklaşıma başvurulmaktadır. Bunlardan birincisi deneklere perspektif problemleri sunmak, ikincisi de rotasyon problemi sunmaktır. Perspektif problemlerinde denekten, belli bir duruma farklı pozisyondan baktıklarında ne gördüklerini söylemesi istenmektedir. Rotasyon probleminde ise denekten belli bir nesnenin döndürülmesi halinde nasıl görüneceğini tahmin etmesi istenmektedir (Dökmen, 2009: 165).

Davis 1996, Piaget ve Inhelder, empatinin algısal boyutu üzerinde çalışmışlardır. "Üç Dağlar" problemi algısal bakış açısı almaya örnek olarak verilmiştir. Buna göre, çocuk dört sandalyeden birine oturmaktadır. Sandalyeler bir masa etrafına dizili ve masanın üzerinde dağ şeklinde nesnelere koyulmuştur. Araştırmacı çocuğa belirleyici sorular sormakta veya fotoğraflardan bir seçim yapmasını istemektedir. Bir başka sandalyede oturan kişinin gördüğü dağ manzarası sorulmakta ve seçim yapması istenmektedir. Böylece çocuktan bir başkasının görsel bakış açısını hayal etmesi istenmiş olmaktadır (Akt: Oğuz, 2006: 30). Bakış açısı almanın algısal boyutuna ait çalışmanın bir diğerinde çocuğun karşısına bir adam, dağ ve ağaçtan oluşan bir resim koyulmuş, çocuğa bu resimde neler gördüğü sorulmuştur. Çocuk "bir adam", bir dağ", "bir ağaç" gördüğünü söylemiştir. Çocuğa ikinci olarak adamın ne gördüğü sorulduğunda eğer çocuk "adam, ağacı ve dağı görüyor" derse, kişinin bakış açısını alamamıştır. Çocuğun benmerkezci davranıp resimdeki adamın rolüne girememiş, başkasının bakış açısı ile bakamamış olduğu ifade edilmiştir. Belli yaşlarda bu fiziksel gerçeği fark edemeyen çocuklar daha sonraki yaşlarda zihinsel gelişimlerinin bir sonucu

olarak adamın rolüne girmeyi başarabildikleri belirtilmiştir. Adamın rolüne girip olaya onun bakış açısından bakabildiklerinde “dağı görüyor, ağacı göremiyor” cevabını verdikleri belirtilmiştir. Onların bu davranışları, algısal açıdan benmerkezcilikten uzaklaşmaları, böylelikle de diğer insanlarla empati kurma şanslarının artması anlamına gelmektedir (Liben ve Belknap, 1981: 921; Cox, 1977: 1724; Dökmen, 2009: 166).

1.2.5.2 Bilişsel Bakış Alma

Bilişsel bakış açısı alma başkasının bakış açısından nesnelere nasıl tecrübe edildiğini hayal etme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Akt: Hinnant ve O’Brien, 2007: 305). Başka bir insanın ne düşündüğünü anlaması (Şener, 1996: 13), bilgisini değerlendirebilmesi olarak ifade edilmiştir (Kurdek, Rodgon, 1975: 645). Bu bakış açısı alma biçimi başka bir bireyin bir uyarıcıyı nasıl algıladığını ve bildiğini hesaba katmayı içermekte ve başkasının bakış açısını kendi tecrübesiyle birleştirmeyi kapsamaktadır (Hinnant, O’Brien, 2007: 305). Bilişsel bakış açısı alma ile empati arasında anlamlı ilişki saptayan ve saptamayan araştırmalar bulunmaktadır. Garvey ve Hogan (1973) ve Hoffman bilişsel bakış açısı almanın normal ölçümlerinin küçük çocukların yeteneğinin ötesinde bilişsel ve sözlü beceriler gerektirdiği gözlemiştir (Akt: Hinnant ve O’Brien, 2007: 305). Bebeklerin bilişsel yetileri olmadığı halde bakış açısı alma davranışı sergiledikleri düşünülmektedir (Akt: Trommsdorff ve Friedlmeier, 1999: 414). Empatinin bilişsel yönü yani karşısındakinin bakış rolünü almak empatinin ön şartı olarak kabul edilmekte fakat tek başına yeterli olmadığı düşünülmektedir. Bireyin rolüne girerek onun ne düşündüğünü anlamak, bilişsel nitelikli bir etkinlik, hissettiklerinin aynısını hissetmek ise duygusal nitelikli bir etkinlik olarak ifade edilmiştir. Bilişsel rol alma duygusal rol almanın ön şartı olarak kabul edilmiştir (Dökmen, 1988: 158; Dökmen, 2009: 59).

1.2.5.3 Duygusal Bakış Alma

Duygusal bakış açısı alma, başka bir insanın duygularını değerlendirme yeteneği olarak tanımlanmıştır (Kurdek ve Rodgon, 1975: 645). Kendini başkasının yerine koyma, diğer bireyin ne hissettiğini anlama, hayal etme anlamına gelmektedir (Akt:Vaish, ve diğ., 2009: 534; Hinnant ve O'Brien, 2007: 305). Başka bir insanın ne hissettiğini, ne gibi duygusal deneyimlere sahip olduğunu anlaması olarak ifade edilmiştir (Şener, 1996: 13). Bunun kavramsal tanımını bilişsel bakış açısı almaninkinden oldukça farklı olduğu belirtilmiştir. Duygusal bakış açısı alma diğerinin duygularını anlamayı içermekte, fakat bilişsel bakış açısı alma diğerinin algısal bakış açısını veya bilgisini anlamayı içermektedir. Duygusal bakış açısı almanın, diğer bireyin kendi arzularını paylaşmasını farz etmek yerine, diğerlerinin duygularını ve arzularını dikkate alan çocuklar tarafından daha doğru empatik yanıtlara müsaade edeceği umulmaktadır (Akt: Hinnant ve O'Brien, 2007: 304). Duygusal bakış açısı almanın, yaşlılarıyla oynuyormuş gibi davranmanın ve duygu anlamının okul öncesi çocukların ahlaki yargılarıyla empati becerileriyle ilişkili olduğu saptanmıştır (Akt: Moreno ve diğ., 2008: 618).

Araştırmanın kuramsal bilgilerinin anlatıldığı bu bölümden sonra, çalışmanın temel problemi, amacı, önemi, varsayım ve sınırlılıkları anlatılacaktır. Tanımlar ifade edilecektir.

1.3 ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Temel Problem

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 4- 6 Yaş Çocukların Kişilerarası Problem Çözme Becerileri ve Bakış Açısı Alma Becerileri Arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Alt Problemler

1) Araştırma grubuna dahil edilen çocukların problem çözme becerileri ile algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma becerileri onların cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?

2) Araştırma grubuna dahil edilen çocukların problem çözme becerileri ile algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma becerileri onların kardeşi olma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

3) Araştırma grubuna dahil edilen çocukların problem çözme becerileri ile algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma becerileri onların yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?

4) Araştırma grubuna dahil edilen çocukların problem çözme becerileri ile algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma becerileri onların yaşadığı çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

1.4 ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın temel amacı, Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 4-6 Yaş Çocuklarının Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri ile Bakış Açısı Alma Becerileri Arasındaki İlişkinin incelenmesidir.

Çocukların, cinsiyetlerinin, yaşlarının, kardeşi olma durumlarının ve sosyo ekonomik düzeylerinin onların kişilerarası problem çözme becerilerini etkileyip etkilemediğinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Çocukların, cinsiyetlerinin, yaşlarının, kardeşi olma durumlarının ve sosyo ekonomik düzeylerinin onların bakış açısı alma becerilerini etkileyip etkilemediğinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

1.5 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

İnsan yaşamında, sürekli bir takım sorunlar vardır ve bireyler bu sorunlarla baş etmek durumundadır. Eğitim, sağlık, trafik, ekonomi, çevre sorunları her an yaşanmaktadır. Bu sorunlar gündeme getirilmekte fakat sorunlara çözüm üretilememektedir.

Okul öncesi dönemde de çocuklar arasında sıklıkla çatışma yaşandığı gözlemlenmektedir. Çatışmalar, sınıf, yemekhane, öğretmen, müdür odası, koridor ve oyun alanlarında ortaya çıkmakta, lise, üniversite, tanışma toplantıları, seminer laboratuvar ve yatakhanelerde kendini göstermektedir. Çatışmalar, hayatın gerçeği ve daimi öğrenme fırsatıdır. Çatışmalardan öğrenme ürünü çıkarmak eğitimcinin görevi olmaktadır (Girard ve Koach 1996:2).

Çocuklar genelde bu çatışmaları kendi yöntemleriyle çözmeye çalışmaktadır. Otoriteye başvurma, bağırma, vurma, kimi zaman ikna çalışmaları vb. denedikleri görülmüştür. Kimi çocuk ise daima sesiz kalmayı tercih etmektedir. Eğitimciler ise olayı son gördükleri şekliyle değerlendirmekte, problemlere geçici ve etkisiz çözümler

bulmaktadır. Çocuklara, kendi kendilerine problem çözme, düşünme, empati kurma konusunda katkı sağlayamamaktadırlar.

Çocuklar genel olarak hayat konusunda deneyimsizdirler ve okulda karşılarına çıkan pek çok ödevi ve talebi ağır ve belirsiz bulmaktadırlar. Alışık olmadıkları durumlar karşısında harekete geçme ve belirli unsurları ezberleme konusunda yetişkinlere göre daha sınırlı davranmaktadırlar. Burada söz konusu farklılıklar, bu durumlarda çocukların mantıksal işlemleri gerçekleştirme yeteneğinden yoksun olmalarında değil, durumları, deneyimsiz oluşlarından kaynaklandığı ifade edilmektedir (Wood, 2003: 67). Empati, öfke ve saldırganlık arasındaki ilişkiyi anlamamanın çocuklarda saldırganlığı çözümede etkili olduğuna inanılmaktadır (Strayer ve Robert, 2004:1). Kurdek ve Rodgon, algısal, bilişsel ve duygusal açıdan karşılarındaki insanın bakış açısını anlamayanların, benmerkezci olup, dolayısıyla da onunla empati kuramayacaklarını ifade etmişlerdir (Akt: Dökmen, 2009: 164).

Empati ve öfkenin, çocukların prososyal davranış, saldırganlık ve sosyal ilişkilerinde önemli etkilere sahip olduğu düşünülmektedir. Empati ve öfke arasındaki ilişki çift yönlü olduğu, bir yandan öfke ve kişisel sıkıntı etkili olduğunda empatik yanıtların engellemekte olduğu ifade edilmiştir. Empatik çocuklar daha az sinirli olmaktadır. Bilişsel duygusal işleme modelinde, empatik çocukların daha az öfke yüklü yaşantıları olduğundan, kışkırtıldıklarında da daha az öfkeyle yanıt verdikleri ileri sürülmektedir (Strayer ve Roberts, 2004: 2).

Çatışma yaşanmasında, empati kurma, bakış açısı geliştirme becerileri önemli olmaktadır. Kişilerin karşısındaki bireylerin duygularını anlaması, kendisini onun yerine koyması, olayları onun bakış açısından görmesi, çatışma durumlarına yapıcı çözümler bulunmasına neden olacaktır.

Bu çalışma, çocukların kişiler arası problem çözme ve bakış açısı alma becerilerinin ne düzeyde olduğunu, birbirleriyle ve bazı değişkenlerle ilişkilerini ortaya çıkaracaktır. Çalışmanın sonunda, çocuklara, kişiler arası problem çözme ve bakış açısı alma becerisini kazandırma gereği ortaya çıkacağından, bu durumda da öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi becerilerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.6 VARSAYIM

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir.

Kullanılan OKPÇ Testi (Dinçer, 1995) çocukların kişiler arası problem çözme becerilerini, Bakış Açışı Alma Testi (şener, 1996) çocukların algısal, bilişsel, duygusal bakış açılarını ölçmektedir.

Araştırmada kullanılan ölçüm araçları geçerli ve güvenilirdir. Araştırmaya katılan çocukların tümü 4- 6 yaş aralığında normal gelişim göstermektedir.

Çalışmanın yapıldığı, Ankara ili, Çankaya İlçesi'nde bulunan, şen İkizler Anaokulu'nun üst sosyo ekonomik grubu, Etimesgut İlçesi'nde bulunan, Güvercinlik Gündüz Bakımevi'nin orta sosyo ekonomik grubu, Mamak İlçesi'nde bulunan, Manolya Anaokulu'nun alt sosyo ekonomik grubu temsil ettiği varsayılmaktadır.

1.7 ARAşTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu araştırma, Ankara ilinde, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden, normal gelişim gösteren, 4- 6 yaşlarında, 180 çocuk ile sınırlıdır.

1.8 TANIMLAR

Empati: Bir insanın kendisini karşısındakinin yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini anlaması olarak tanımlanmaktadır (Dökmen, 2009: 157).

Bakış Açısı Alma: Bir başkasının düşüncelerini, duygularını ve dünyaya ilişkin sözel ve görsel bakış açılarını eş zamanlı olarak kavrama yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Şener, 1996: 12).

Problem Çözme: Mevcut durumla erişilmek istenen amaç arasındaki boşluğun (olanla olması gereken durum arasındaki farkın) algılandığı ve bunun yol açtığı gerginliği ortadan kaldırmaya yönelik çabaları içeren bilişsel ve davranışsal bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Öğülmüş, 2006: 10).

Prososyal Davranış: Sosyosyal davranış paylaşma, yardım etme, destekleme, koruma ve ilgilenme gibi başkalarının yararını ya da yardımı amaçlayan gönüllü davranış olarak tanımlanmaktadır (Eisenberg, Strayer, 1987).

II. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Kişiler Arası Problem Çözme İle İlgili Araştırmalar

Shure (1984) araştırmasını kişiler arası problem çözme eğitiminin etkililiğini ölçmek amacıyla 4- 5 yaş çocukları üzerinde, sosyo ekonomik durumu düşük bölgelerde yapmıştır. Araştırmada, orijinal adı Preschool Interpersonal Problem Solving Test olan Okulöncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi kullanılmıştır. Çalışmada, 8 eğitmen, 88 erkek, 114 kız çocuğa I Can Problem Solve (ICPS) / Ben Sorun Çözebilirim Eğitimi (BSC) verilmiştir. Eğitim 15 hafta sürmüştür. Etkinliklerin sonunda aynı ölçme aracıyla son test yapmıştır. Sonuçta her iki cinsiyetin de çözüm üretmesinde eğitimin etkili olduğu saptanmıştır.

Pişkin (1989), araştırmasında, empati, kaygı, kişiler arası çatışma eğilimi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma örneklemini, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümü'nde okuyan 118 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada, Empatik Eğilim Ölçeği (Dökmen, 1998), Çatışma Eğilimi Ölçeği (Dökmen, 1986), Sürekli Kaygı Envanteri (Öner ve Le Comte, 1985) kullanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin sürekli kaygı puanları ile çatışma puanları arasında pozitif yönde bir ilişki, sürekli kaygı ve çatışma eğilimi puanları ile empatik eğilim puanları arasında ise negatif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Chalmers ve Townsend (1990), çalışmasında uyumsuz kız çocukları için rol alma ve sosyal bakış açısı alma becerisinin geliştirilmesine yönelik olarak uygulanan eğitim programının etkilerini incelemiştir. Çalışmanın örneklemini, ıslahevinde kalmakta olan 10- 16 yaş arasında 16 kız çocuğu oluşturmuştur. 15 oturumluk program 40 hafta sürmüştür. Araştırmada, Sosyal Bakış Açısı Alma (Chansler, 1971, 1972, 1973), Kişiler Arası Problem Çözme Ölçeği (Cohen ve Klein, 1968) kullanmıştır. Rol oynama eğitimine katılan kızların sosyal bakış açısı alma, problem çözme ve prososyal davranışlarda pozitif yönde artış olduğu saptanmıştır.

Dinçer (1995), çalışmasını anaokuluna devam eden 5 yaş grubu çocuklara kişilerarası problem çözme becerilerinin kazandırılmasında eğitimin etkisini incelemek amacıyla yapmıştır. Araştırmasını, 1994 yılı TC Ziraat Bankası Kreş ve Yuvası' na devam eden 5 yaş grubu çocuklarından 34 kız, 40 erkek olmak üzere 74 çocuk ile yürütmüştür. Bu çocukların 15'i kız, 23'ü erkek olmak üzere 38' i deney grubunu, 19'u kız, 17'si erkek olmak üzere 36'sı kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın ön test ve son testinde orijinal adı Preschool Interpersonal Problem Solving Test (PIPS) olan Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi, eğitim aşamasında ise orijinal adı An Interpersonal Cognitive Problem Solving Program- I Can Problem Solve (ICPS) olan Ben Sorun Çözebilirim (BSÇ) eğitimi kullanılmıştır. Çalışmaya katılan her bir çocuk için "Aile Bilgi Formu" doldurulmuştur. Araştırmanın sonunda deney grubunun akran-anne problem çözme ve kategori kullanma sayılarında artış olduğu saptanmıştır. Sonuçta problem çözmeye eğitimin etkililiği görülmüştür. Çocukların anne- baba öğrenim, kardeşi olma durumları ve anaokuluna devam etme süreleri ile problem çözme puanları arasında kuvvetli ilişkiye rastlanmamıştır. Araştırmaya alınan çocukların akran- anne problem durumuna verdikleri çözüm sayısı, kullandıkları kategori sayısı, deney ve kontrol gruplarının ön test- son test puanları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Yalnızca anne problem durumuna verilen çözüm sayısı deney grubu son teste kızların daha yüksek puan aldığı saptanmıştır.

Dinçer ve Güneysu (1997), kişilerarası problem çözme becerilerinde eğitimin etkisini incelemek amacıyla yaptıkları araştırmada, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5 yaş grubu toplam 74 çocuk ile çalışmışlardır. Bu çocukların 15'i kız, 23'ü erkek olmak üzere 38' i deney grubunu, 19'u kız, 17'si erkek olmak üzere 36'sı kontrol grubunu oluşturmuştur. 14 hafta süren problem çözme eğitiminin öncesi ve sonrasında Okulöncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi (Shure 1992) bireysel olarak uygulanmıştır. İki Ortalama Arasındaki Farkın Önemlilik Testi, İki Eş Arasındaki Farkın Önemlilik Testi, Pearson Korelasyon Testi Ki- Kare Önemlilik Testi kullanmıştır. Araştırma sonucunda eğitim alan deney grubunun hem çözüm sayısında, hem kategori kullanım sayısında artış saptanmıştır.

Dinçer, Güneysu ve Etikan (1997), çocukların kişiler arası problemlere getirdikleri çözümleri etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmayı 54-78 aylık okul öncesi eğitim alan 20 özel ve 10 resmi kuruma devam eden 206 kız, 242 erkek çocuk olmak üzere 448 çocuk ile yürütmüştür. Çalışmada, Okulöncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi (Shure 1992) kullanılmıştır. Sonuçta, çocukların kişiler arası problemlere getirdikleri çözüm ve kategori sayılarının devam ettikleri anaokullarının resmi ve özel olması açısından bir farklılık göstermediği, kardeşi olma durumu ve anne- baba öğrenim durumunun çocukların kişiler arası problemlere getirdikleri çözüm sayıları ve kullandıkları kategorileri etkilemediği bulunmuştur.

Youngstrom (2000) ve diğerleri, çalışmasını kişiler arası problem çözmede eğitimin etkisini incelemek amacıyla yapmıştır. Çalışmayı, 108'i kız, 16'sı erkek olan 214 çocuk, öğretmen ve bakıcılarla yürütmüştür. Çocukların ilk değerlendirmede 5, ikinci değerlendirmede 7 yaşında oldukları belirtilmiştir. Çalışmada, Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi (Shure, 1992) kullanılmıştır. Bakıcılar Çocuk Davranışı Kontrol Listesi, öğretmenler de Öğretmen Bildirim Formu, Head Start öğretmenleri Okulöncesi Öğretmen Bildirim Formunu doldurmuştur. Araştırma sonunda, eğitim alan çocukların daha çok çözüm ürettiği, prososyal yanıtlarda artış olduğu saptanmıştır.

Terzi (2000), çalışmasında öğrencilerinin, kişiler arası problem çözme algılarını sed, cinsiyet, kardeş sayısı ve ana- baba tutumuna göre incelemiştir. Örneklemini altıncı sınıf öğrencilerinden 101 kız, 93 erkek olmak üzere 194 öğrenci oluşturmuştur. Kişiler Arası Problem Çözme Ölçeği, Ana- baba Tutum Ölçeği, Sosyo- ekonomik Düzey Ölçeği kullanılmıştır. Sonuçta öğrencilerin problem çözme algılarının cinsiyet ve kardeşi olma durumuna göre değişmediği, ana- baba tutumları ve sosyo ekonomik düzeye göre farklılaştığı belirlenmiştir.

Dinçer ve Güneysu (2001), eğitimin kalıcı etkisini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada, çocukların bir yıl önceki çalışmada, son testten aldıkları puanları ile bir yıl sonra ön testten aldıkları puanları karşılaştırmışlardır. Yapılan çalışmada eğitim alan grubun bir yıl önceki çözüm puanlarının, bir yıl sonraki puanlarından yüksek olduğu görülmüştür. Yapılan bu çalışmanın sonunda eğitimin etkisinin azaldığı

gözlemlenmiştir. Ancak bu durum eğitimin gereksiz olduğu anlamına gelmediği ifade edilmiştir.

Türnüklü, Şahin ve Öztürk (2002), araştırmasını; okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin, okullarda öğrenciler arasında yaşanan çatışmaları nasıl çözdüklerini, öğretmenlerin bakış açısından incelemek amacıyla yapmıştır. Araştırmada yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. 29 öğretmenle görüşmeler yapılarak gerçekleştirmişlerdir. Analiz sonuçlarında; öğrenci, öğretmen, yönetici ve velilerin kullandıkları çatışma çözüm stratejilerine ilişkin öğretmenlerin belirttikleri görüşlerin en önemli benzerliklerinin okul üyelerinin kullandıkları stratejilerin genelde yetkeci ve dış kontrol odaklı olup psikolojik şiddet (azarlama, kızma, küfür, korkutma, tehdit etme vb.) ve fiziksel şiddet (vurma, dövme, kavga etme vb.) öğelerini içerdiği tespit edilmiştir. Çatışmaların çözüm stratejileri olarak, öğrencilere kendi problemlerini çözdürme, ortak problemi birlikte çözmeye, uzlaşma ve arabuluculuk gibi yapıcı ve barışçıl çatışma çözüm stratejilerine ya hiç yer verilmediği ya da çok az yer verildiği araştırma sonucunda belirlenmiştir.

Anlıak (2004), araştırmasını özel ve kurum anaokullarında farklı eğitim yaklaşımları ile eğitim almakta olan 5-6 yaş grubu çocukların kişiler arası problem çözme beceri düzeylerini değerlendirmek ve bu becerilerin kazandırılmasında kişiler arası problem çözme programının etkisini incelemek amacıyla yapmıştır. Çalışma örneğini, 2003 yılında özel ve resmi iki farklı kurumda eğitim alan 5 yaştan 56 çocuk, 6 yaş grubundan 66 çocuk oluşturmuştur. Çalışmada, Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Ölçeği, 4- 18 Yaş Çocuk ve Gençlerde Davranış Değerlendirme Ölçeği (Achenbach, 1983) ve Aile Bilgi Formu kullanılmıştır. Eğitim programı, 83 haftadan oluşmuş, 14 hafta boyunca, haftanın 4 günü 20 dk. ile 45 dk. arasında değişen sürelerde uygulanmıştır. Deneysel yöntem kullanılan araştırmada ön test son test yapılmıştır. Çalışmanın bulguları değerlendirildiğinde özel anaokulunda uygulanan farklı eğitim programının, kurum anaokuluna göre çocukların alternatif düşünme becerilerini daha iyi düzeyde geliştirdiğini saptamıştır. Ayrıca Kişiler Arası Problem Çözme Programı ile zenginleştirilen okul öncesi eğitim programının çocukların problem çözme becerilerini geliştirmelerinde daha etkili olduğu saptanmıştır.

Anliak ve Dinçer (2005), çalışmalarını, farklı eğitim yaklaşımları uygulayan okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerilerinin değerlendirilmek amacıyla yapmıştır. 2003- 2004 öğretim yılında İzmir'deki okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim gören 5 ve 6 yaş grubu olan 122 çocuk ile yürütmüştür. Çocuklara bireysel olarak Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi (OKPÇ) uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde, “İki Eş Arasındaki Farkın Önemlilik Testi” kullanmıştır. Bu çalışmada, farklı eğitim yaklaşımlarıyla eğitim programlarını zenginleştiren özel okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmakta olan okul öncesi eğitim programının çocukların problem çözme ve alternatif çözüm düşünme becerileri üzerinde daha etkili olduğu saptanmıştır.

Çam ve Tümkaya (2006), araştırmasını, üniversite öğrencilerinin cinsiyet, yaş ve öğrenim görülen alan değişkenlerine göre kişilerarası problem çözme yönelim ve becerilerini incelemek amacıyla yapmıştır. Örneklemi, Çukurova Üniversitesi'nde farklı 15 programda öğrenim gören öğrencilerden 308'i kız, 315'i erkek olmak üzere 623 lisans ve yüksek lisans öğrencisinden oluşmuştur. Veriler Çam ve Tümkaya (2006) tarafından geliştirilen Kişilerarası Problem Çözme Envanteri ile toplanmışlardır. Yapılan analizler sonucunda, kız öğrencilerin Probleme Olumsuz Yaklaşma ve Isırcı-Sebatkar Yaklaşım puan ortalamalarının erkeklerinkinden; Kendine Güvensizlik puanlarında ise erkeklerin ortalama değerinin kızlarınkinden yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yapıcı Problem Çözme ve Sorumluluk Almama puanlarında ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Yaş değişkenine göre bakıldığında, Yapıcı Problem Çözme puanları açısından 23-30 yaş grubundaki öğrencilerin puan ortalamasının, 18-20 yaş grubunun ortalamasından yüksek olduğu saptanmıştır. Sorumluluk Almama puanlarında ise tersi bir bulgu elde edilmiştir. Öğrencilerin fen-teknik ve sosyal alanlarda öğrenim görmelerine göre puan ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda tüm alt ölçek puanları açısından anlamlı farkın olmadığı tespit edilmiştir.

Tangül Özcan (2007), çalışmasını Ben Sorun Çözebilirim (BSC) Eğitiminin dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklardaki karşı gelme belirtileri üzerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Örneklemi, Ankara'da iki ilköğretim okuluna giden 6-11 yaş arası 33 çocuk oluşturmuştur. Veri toplamak için Yıkıcı Davranış Değerlendirme Ölçeği, Çocuk ve Gençler için Davranış Değerlendirme Ölçeği kullanmıştır. Ben Sorun

Çözebilirim Eğitimini 14 hafta boyunca uygulamıştır. Sonuçta, BSC eğitiminin kurallara karşı gelme, dikkatsizlik, hiperaktivite, anksiyete, sosyal içe dönüklük, saldırgan davranışlar, sosyal ve düşünce sorunlarını azalttığı tespit edilmiştir. Sıkı çalışma, uyum, öğrenme ve mutlu olma alt testlerinden oluşan toplam yeterlilik testinde BSC eğitimi sonrasında, öncesine göre istatistiksel fark oluşturacak şekilde puanların yükseldiği saptanmıştır.

Bedir (2007), araştırmasında çatışma çözme becerileri hakkında öğretmenlerin görüşlerini belirlemek ve görüşlere dayalı olarak Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği geliştirmeyi amaçlamıştır. 2007- 2008 eğitim öğretim yılı İstanbul ve Çanakkale MEB okullarındaki random örnekleme yoluyla seçilen 729 öğretmen, Çanakkale Zübeyde Hanım Anaokuluna giden 162 çocuk ile çalışmıştır. Veri toplama aracı olarak Öğretmen Anket Formu, Çatışma Becerileri Ölçeği kullanmıştır. Geçerlilik Güvenirlilik yapılmıştır. Sonuçta araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu Çatışma Çözme Becerileri ile ilgili eğitim almak istediklerini ve bu aldıkları eğitimi kendi programlarında kullanmayı düşündükleri sonucu ortaya çıkmıştır. Erken çocukluk dönemindeki çocukların çatışma çözme becerilerinin geliştiğini, çatışma durumunda ve sonrasında çatışma çözme yöntemlerini uyguladıkları saptanmıştır.

Yıldırım (2007), araştırmasını Türkçe etkinliğinde kullanılan öykü tamamlama tekniğinin çocukların problem çözme davranışlarına etkisini incelemek amacıyla yapmıştır. Çalışmasını, 2006- 2007 eğitim öğretim döneminde 4 anaokulu, 9 ilköğretim anasınıfında görev yapan 30 öğretmen ile yürütmüştür. Veri toplama aracı olarak, Yarı Yapılandırılmış Görüşme, Yapılandırılmış Gözlem kullanmıştır. Çözümlemede, betimsel analiz tekniği kullanmış, Frekans Hesaplama yapmıştır. Sonuçta Öykü Tamamlama Çalışmalarının problem çözmeyi geliştirdiği, problem çözmenin de, kendini ifade etme, yaratıcılık, hayal gücünü geliştirdiği saptanmıştır.

Türköz (2007) çalışmasında, sağ beyinde ve örtük bellekte depolanmış olan bebeklik bağlanma örüntülerinin sağ beyin gelişimi ile ilişkili olduğu kanıtlanmış olan stresle başa çıkma yollarını etkileyip etkilemediğini araştırmayı, bağlanma örüntülerinin, açık bellek süreçlerinin gelişimine ve buna paralel olarak, çeşitli bellek görevlerindeki hatırlama performansını etkileyip etkilemediğini araştırmayı amaçlamıştır. Beş- altı yaş grubunda 77 çocuk ile çalışmıştır. Veri toplamak için,

Bağlanma Öykü Tamamlama Testi, Aile Bilgi Formu, Ankara Gelişim Envanteri, Problem Çözme Öykü Tamamlama Ölçümü, İlişkisel Problem Çözme Öğretmen Gözlem Formu, Çocuklar için Bellek Ölçeği, Okul Soru Formu kullanmıştır. Geçerlilik güvenilirlik yapmıştır. Sonuçta, stresle baş etme ve bellek performansı yönünde güvenli bağlananlar ve güvensiz bağlananlar arasında anlamlı farklar ortaya çıkmıştır. Kişiler arası stres içeren problem durumunda güvenli bağlananlar, girişken pozitif baş etme yollarını seçerken, güvensiz bağlananlar çekingen ya da saldırgan baş etme yollarına başvurduğu saptanmıştır.

Akgün, Araz ve Karadağ (2007), araştırmalarını “Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz Eğitim Programı”nı kullanarak ilköğretim öğrencilerine çatışmalarını yapıcı yollarla çözmeyi öğretmek ve bu eğitimin öğrencilerin çatışma çözme becerileri, saldırganlık eğilimleri, davranış sorunları ve akran istismarı üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla yapmıştır. Araştırmasını, 166 ilköğretim öğrencisi ile gerçekleştirmiştir. Araştırmada ön-test son-test kontrol gruplu araştırma deseni kullanmıştır. Uygulama grubundaki öğrencilere öfke kontrolü, empati ve yapıcı çatışma çözümü eğitimi verilmiştir. Bu eğitim kapsamında öyküler, fotoğraflar, karikatürler, posterler, çizgi filmler kullanılmış, ayrıca, kalem kağıt aktiviteleri, sınıf tartışmaları, oyun, rol oynama, drama gibi farklı tekniklerden de yararlanılmıştır. Kontrol grubuna ise eğitim verilmemiştir. Eğitimin öncesinde ve sonrasında hem uygulama hem de kontrol grubundaki öğrencilerin çatışma çözme becerileri, saldırganlık eğilimleri, davranış sorunları ve akran istismarına maruz kalma düzeylerini ölçmüştür. Araştırma sonuçlarına göre çatışma çözümü eğitiminin, öğrencilerin yapıcı çatışma çözme becerilerini arttırdığı saptanmıştır. Ancak bazı sınıflardaki öğrencilerin saldırganlık eğilimleri ve davranış sorunları eğitim sonrasında azalırken, bazı sınıflarda değişim gözlemlenmediği sonucuna varılmıştır.

Atıcı (2007), araştırmasını, ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin arkadaşlarıyla yaşadıkları çatışmaları çözmede arkadaşlarından yardım isteyip istemedikleri, hangi çatışmalar için yardım istedikleri, arkadaşlarının çözüm yolları, yararlı olup olmadıkları ve yardım istememe nedenlerini incelemek amacıyla yapmıştır. Araştırmaya 2004-2005 eğitim-öğretim yılında Adana'nın Seyhan ve Yüreğir merkez ilçelerinde bulunan iki alt, iki orta ve bir üst sosyo-ekonomik düzey olmak üzere beş farklı okulun 6, 7 ve 8. sınıfına devam eden 236'sı kız, 215'i erkek toplam 451 öğrenci

katılmıştır. Altıncı sınıftan 141, 7.sınıftan 159 ve 8.sınıftan 151 öğrenci anketi gönüllülük esasına dayalı olarak doldurmuşlardır. Araştırmadaki okulların belirlenmesinde farklı sosyo-ekonomik düzeyden (alt, orta ve üst) olmalarına dikkat etmiştir. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen ve 20 sorudan oluşan bir anket ile toplanmıştır. Soruların 17'si açık, 3'ü ise kapalı uçlu olduğu ifade edilmiştir. Sonuçta öğrencilerin yarıya yakınının arkadaşlarından yardım istedikleri, kız öğrencilerin daha çok yardım isteme eğiliminde olduğu, fiziksel ve sözel saldırganlık, fikir uyuşmazlığı, kıskançlık, sıra sorunu, oyun sırasındaki anlaşmazlıklar gibi yardım istenen çatışmalara arkadaşlarının öneri verme, konuşma, arabulucu olma, barıştırma, dinleme, teselli etme, çözüm bulma gibi daha çok yapıcı yöntemleri kullanarak yardımcı oldukları ve öğrencilerin büyük çoğunluğunun bu yardımları yararlı bulduğu saptanmıştır. Öğrencilerin arkadaşlarından yardım istememe nedenlerini daha çok kendilerine (kendilerinin çözmesi) arkasından da arkadaşına (yardım etmeme, ilgisiz olma) ve soruna bağlı (sorunun küçük olması) nedenlere yükleme eğiliminde oldukları sonucuna varılmıştır.

Özdil (2008) çalışmasını, çocukların kişiler arası problem çözme becerilerinde eğitimin etkisini incelemek amacıyla yapmıştır. Çalışmasını, 2007- 2008 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Aydın ili Cumhuriyet İlköğretim Okulu anasınıfında 10 hafta süreyle Kişilerarası Problem Çözme Eğitim Programı uygulayarak yürütmüştür. Kişiler Arası Problem Çözme Ölçeği (Shure, 1974) ve araştırmacının geliştirdiği Kişiler Arası Problem Çözme Ölçeği kullanılmıştır. Sonuçta; kişilerarası problem çözme eğitimine katılan çocukların problem çözme puanlarının, eğitim almayan çocukların puanlarından daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Şevkin (2008), çalışmasını, müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının ilköğretim 4 ve 5.sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm stilleri ve saldırganlık eğilimleri üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla yapmıştır. 2006- 2007 İzmir, 4.ve 5.sınıf 675 öğrenci örneklemini oluşturmuştur. Öğrencilere, Müzakere ve Arabuluculuk Eğitimi verilmiştir. Müzakere ve Arabuluculuk Eğitim Programı, “kişilerarası çatışmaların doğasının anlaşılması”, “iletişim becerileri”, “öfke yönetim becerileri” ve “kişilerarası çatışma çözüm becerileri” başlıklı 4 temel beceri kapsamında oluşturulan 21 etkinlikten oluşmuştur, 32 ders saatini kapsayan eğitim programı 21 etkinlikten oluşmuştur. Eğitimler haftada ikişer saat olmak üzere 16 hafta boyunca deney grubunda yer alan

öğrencilere uygulanmıştır. Saldırganlık Ölçeği (Şahin, 2004), Çatışma Çözüm Becerileri Ölçeği (Sarı 2005) kullanılmıştır. Eğitim alan 4.sınıf öğrencilerin saldırganlık puanları düşmüş, 5.sınıf öğrencilerin puanlarında değişme olmadığı, kızların saldırganlık eğilimlerinde fark görülmediği, erkeklerin saldırganlık eğilimlerinde azalma görüldüğü saptanmıştır.

Türk (2008), çalışmasını, müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının ilköğretim 4 ve 5.sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm becerilerine ve empati becerisine etkisini incelemek amacıyla yapmıştır. Araştırma örneklemini, 3 ilköğretim okulunda öğrenim gören, 4 ve 5.sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Öğrencilere, Müzakere ve Arabuluculuk Eğitimi verilmiştir. Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği (Sarı, 2005) ve Çocuklar ve Ergenler için Empati Ölçeği kullanılmıştır. Ön Test ve Son Test yapılmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubunda yer alan öğrencilere oranla çatışma çözümünde daha yapıcı oldukları ve daha az hükmetme ve kaçınma stratejilerini kullandıkları saptanmıştır. Eğitim alan öğrencilerin empati becerilerinde anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Anlıak ve Dinçer (2009), yaşamın ve eğitimin gerektirdiği hızlı değişim ve gelişmelerin, okul öncesi dönem çocukların yaşamlarında karşılaştıkları kişilerarası problemlere yönelik ürettikleri çözüm sayılarında ve kullandıkları kategorilerde farklılaşmaya yol açıp açmadığını değerlendirmek amacıyla yaptığı çalışmayı 5 yaşında iki farklı gruba yürütmüştür. Birinci örneklem grubunu oluşturan, resmi kurumda eğitim gören 34 kız, 40 erkek 74 çocuk ile 1994 yılında çalışılmıştır. İkinci örneklem grubunu oluşturan özel kurumda eğitim gören 26 kız, 30 erkek 56 çocuk ile 2004 yılında çalışılmıştır. Birinci örneklem OKPÇ eğitimi almış, ikinci grup eğitim almamıştır. Çocuklara, Okulöncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi (Shure, 1992) bireysel olarak uygulanmıştır. Aradan geçen 10 yıllık sürenin sonunda çocukların kişiler arası ilişkilerde ortaya çıkan problemler için ürettikleri çözüm sayılarında artış olduğu saptanmıştır. Ayrıca çocukların 10 yıl öncesine nazaran sosyal olmayan çözüm önerilerini daha çok kullandıkları saptanmıştır.

Kargı (2009), araştırmasını kişiler arası problem çözmede eğitimin etkisini incelemek amacıyla yapmıştır. Örneklem, Ankara’da özel bir anaokulunda bulunan 4 yaşında 34 çocuktan oluşmuştur. Deneysel yöntemin kullanıldığı bu çalışmada, deney grubuna Ben Sorun Çözebilirim (BSC) programının okul öncesi çocuklar için geliştirilen formunun Türkçesi (Öğülmüş, 2001) uygulanmıştır. Deney grubunda yer alan çocuklara araştırmacı tarafından 4 ay süreyle 59 dersten oluşan Kişiler Arası Sorun Çözme Becerileri Eğitimi Programı uygulanmıştır. Araştırmada, Okul Öncesi Kişiler Arası Sorun Çözme Ölçeği (Shure, 1992) ön test ve son test olarak uygulanmıştır aynı zamanda “Çocukların Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kişiler arası sorun çözme becerileri eğitimi alan çocukların sorun çözme beceri puanlarının kontrol grubuna oranla anlamlı bir şekilde yüksek olduğu, deney grubunda yer alan çocukların sorun davranışlarının da anlamlı bir şekilde azaldığı saptanmıştır.

Anlıak ve Şahin (2009), çalışmalarını Ben Sorun Çözebilirim Programının saldırgan davranışları azaltacağı, prososyal davranışları arttıracaklarını varsayarak yapmıştır. Random yoluyla belirlenen örneklemi, normal gelişim gösteren 18’i 5 yaş, 64’ü 6 yaş olan 83 çocuk oluşturmuştur. Deney grubunda yer alan, 40 öğrenci, 9 öğretmen eğitilmiştir. Kontrol grubunda, 11 öğretmen, 43 öğrenci yer almıştır. Erken Çocukluk Davranış Değerlendirme Ölçeği (Shure 2001) kullanılmıştır. Haftada 20- 30 dakika süren, 83 dersten oluşan Ben Sorun Çözebilirim eğitimini 4 ay süre ile vermişlerdir. Yapılan son test sonucunda, eğitim alan çocukların prososyal davranışlarında artış olduğu saptanmıştır.

Ergin (2009), çalışmasında; yetişkinlerdeki bağlanma biçimleri, kişilerarası problem çözme davranışı ve psikolojik rahatsızlık belirtileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Hacettepe Üniversitesi’nde lisans düzeyinde okumakta olan 458 kişiye “Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri”, “Kişiler Arası Problem Çözme Envanteri” ve Semptom Envanteri” uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda, güvensiz bağlanmaya işaret eden kaçınmacı ve kaygılı bağlanma örüntülerinin, etkili olmayan kişilerarası problem çözme davranışlarıyla ilişkili olduğu saptanmıştır. Cinsiyet ile kişilerarası problem çözme davranışı arasında ilişkiye bakıldığında ise kadınların etkili problem çözmeye işaret eden Yapıcı Problem Çözme ve Israrcı Sebatar Yaklaşım alt ölçeklerinde erkeklere oranla daha yüksek puan aldıkları saptanmıştır.

2.2 Empati İle İlgili Araştırmalar

Koçer Çiftçiabaşı (1997), araştırmasını ıslah evinde kalmakta olan ergenlerin empati düzeyleri ile ıslah evinde kalmayan yaşıtlarının empati düzeylerini karşılaştırmak amacı ile yapmıştır. Araştırmaya 13- 18 yaşları arasında 197 ergen katılmıştır. Araştırmada, Empati Beceri Ölçeği- A Formu (E.B.Ö- A) (Dökmen, 1988) ve araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Sonuçlarda, ıslah evinde kalmayanların empati ölçeğinden aldıkları puan, ıslah evinde kalanların aldığı puandan anlamlı bir şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Islah evinde bulunan ergenlerin hüküm giydikleri suç türü ve kurumda bulunma sürelerinin empati puanları üzerinde istatiksel olarak anlamlı etkisi olmadığı saptanmıştır.

Köksal Akyol (1997), araştırmasını, müzik eğitimi alan ve almayan ergenlerin empatik becerileri ve uyum düzeyleri arasındaki ilişkinin saptanması ve cinsiyet, sınıf düzeyi, kardeşe sahip olup olmama, doğum sırası, anne öğrenim düzeyi ve baba öğrenim düzeyi gibi değişkenlerin ergenlerin empatik becerileri ile uyum düzeyleri üzerinde etkilerini incelemek amacıyla yapmıştır. Araştırma örneklemi, Hacettepe üniversitesi Ankara devlet konservatuarı ve dokuz eylül üniversitesi İzmir devlet konservatuvarına devam eden 103 ergen ile özel arı koleji lise düzeyine devam eden 103 ergen olmak üzere toplam 206 ergen oluşturmuştur. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Empatik Beceri Ölçeği B Formu (E.B.Ö- B) (Dökmen, 1988), Hacettepe Kişilik Envanteri (HKE) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, müzik eğitimi alıp almamanın cinsiyetin, sınıf düzeyinin, kardeşe sahip olup olmamanın, doğum sırasının, anne baba öğrenim düzeyinin önemli bir farklılığa neden olmadığı saptanmıştır. Ergenlerin empatik becerileri ile kişisel, sosyal ve genel uyumları arasında ilişkinin istatiksel açıdan önemli olmadığı sonucuna varılmıştır.

Ünal (2003), araştırmasını okul öncesi çocuğu olan annelere verilen “Empatik İletişim Eğitiminin”, annelerin empatik beceri düzeylerine etkisini incelemek amacı ile yapmıştır. Araştırma grubunu Ankara’da ilköğretim okulu anasınıfı öğrencilerinin tesadüfi yolla seçilen 34 anne oluşturmuştur. Araştırmada Empatik Beceri Ölçeği B Formu (E.B.Ö- B) (Dökmen, 1988) kullanılmıştır. Empatik İletişim Eğitim Programı hazırlanıp uygulanmıştır. Deney grubunda empatik beceri düzeylerinde anlamlı gelişmeler olmuştur. Yaş ve eğitim düzeyinin empatik beceri ile istatiksel açıdan önemli

olmadığı saptanmıştır. Deney ve kontrol grubunda bulunan annelerin yaş ve eğitim düzeyleri ile empati beceri puanları arasındaki ilişkinin istatistiksel açıdan önemli olmadığı saptanmıştır.

Kahraman (2007), araştırmasını, empatik beceri eğitiminin okul öncesi dönemdeki çocukların empatik becerilerini artırıp artırmadığı ve sorun davranışlarını azaltıp azaltmadığı incelemek amacıyla yapmıştır. Araştırmaya Mersin’de bulunan 4 özel kreşe devam etmekte olan 5-6 yaşlarında toplam 51 çocuk katılmıştır. Araştırmada ön-test son-test kontrol gruplu araştırma deseni kullanmıştır. Eğitim programına başlamadan önce bütün çocukların empatik beceri düzeyleri ölçülmüştür. Eş zamanlı olarak sorun davranışları belirlemek üzere anne babalardan ve öğretmenlerden Connors Anababa ve Öğretmen derecelendirme ölçümleri alınmıştır. Uygulama grubunun Connors Anababa ve Öğretmen Derecelendirme Ölçeği ön ve son-test sonuçları t testi ile karşılaştırılmış, Connors Öğretmen Derecelendirme ölçeği “davranım sorunları” ve “hiperaktivite” alt ölçeklerinden alınan puanların ön-testten son-teste anlamlı şekilde düştüğü saptanmıştır. Connors Anababa Derecelendirme Ölçeği sonuçlarında ise sadece “kaygı düzeyi” alt ölçeğinde ön-testten son-teste anlamlı bir düşüş olduğu tespit edilmiştir.

Çetin (2007), araştırmasını öğrencilerin, empatik beceri düzeylerinin ana baba tutumları ve özsaygı ile ilişkisini incelemek amacıyla yapmıştır. Çalışma örneklemini, Ankara’da ilköğretim 4 sınıfa devam eden 417 öğrenci oluşturmuştur. Empati Ölçeği, Ana Baba Tutum Ölçeği, Coopersmith Özsaygı Ölçeği kullanılmıştır. Sonuçta kız öğrencilerin empatik beceri düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Doğuş sırası ile empatik beceri arasında ilişki saptanmamıştır.

Yavaş (2007), çalışmasında 5.sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına öğretmenlerinin empatik beceri düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ve öğretmenlerin empatik becerileri ve öğrencilerin akademik başarıları ile ilişkili olabileceği düşünülen bazı değişkenleri incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modeli kullanıp rastlantısal örneklem yoluyla 72 devlet okulunda görev yapan 212 ilköğretim 5.sınıf öğretmeni ve onların 9242 öğrencisi yer almıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen Demografik Veri Formu, Empati Beceri Ölçeği B Formu ve öğrencilerin Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler notlarını gösteren karne

kullanmıştır. Sonuçta öğrencilerin akademik başarılarının öğretmenlerin empatik becerilerine göre değişmediği saptanmıştır. Öğretmenlerin yaşı arttıkça, evli olduğu durumlarda, öğretmenlik okulundan mezun iseler ve çocuğu varsa, öğrencilerin SED durumları yüksek ise öğrencilerin akademik olarak daha başarılı oldukları, öğretmenin yaşı azaldıkça empati becerisinin arttığı tespit edilmiştir.

Şahin (2007), çalışmasını empati eğitim programının ilköğretim 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinde zorbacı davranışlar üzerinde etkisini incelemek amacıyla yapmıştır. Eğitim haftada 1, 1 saat 10 oturum olarak uygulanmıştır. Bilgi Toplama Formu, Zorba ve Kurban Belirleme Ölçeği Çocuk Formu, Çocuklar için Empati Ölçeği ve Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri kullanmıştır. Sonuçta, zorbacı davranışların azalmasında, empati eğitiminin olumlu etkisi olduğu saptanmıştır.

Çelik (2008), çalışmasında okul öncesi öğretmenlerin, empatik eğilimlerinde mesleki kıdem, cinsiyet, yaş, mezun oldukları eğitim düzeyi, öğrenci sayıları, medeni halleri, çalıştıkları kurum, sahip oldukları çocuk sayısı, mesleği isteyerek seçip seçmedikleri, mesleği sevip sevmedikleri, tam- yarım gün çalışma biçimi değişkenleri yönünden farklılaşma olup olmama durumunu incelemeyi amaçlamıştır. 2006- 2007 eğitim öğretim yılı Konya'da bulunan MEB'e bağlı 175 okul öncesi eğitim kurumu ve SHÇEK'e bağlı 34 kreş gündüz bakımevindeki toplam 371 öğretmenle yürütmüştür. İlişkisel tarama modeli kullanmıştır. Kişisel Bilgi Formu, Empatik Eğilim Ölçeği, T Testi, F sınaması ile analiz etmiştir. Sonuçta, öğretmenlerin empatik düzeyleri, mesleki kıdem, yaş, eğitim düzeyi, öğrenci sayıları, çalıştıkları kurum, medeni halleri, sahip oldukları çocuk sayısı, çalışma biçimlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, mesleği sevenlerin sevmeyenlere göre empatik puan ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Günindi (2008), araştırmasını 6 yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne babaların empati becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapmıştır. 2006-2007 eğitim öğretim yılında Ankara Yenimahalle'de ki ilköğretim okullarına devam eden 180 çocuk ile çalışmıştır. Araştırmada çocuğa yönelik bilgi almak amacıyla, Genel Bilgi Formu, Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği, Empati Beceri Ölçeği kullanılmıştır. Sonuçta, anne babaların empatik becerileri yükseldikçe, çocukların uyum beceri puanlarının da yükseldiği tespit edilmiştir. Anne babaların öğrenim durumlarının

yüksek olması, çocukların okula devam etme sürelerinin sosyal uyum becerilerini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır.

Vaish, Carpenter ve Tomasello (2009), araştırmasını olumsuz bir durumla karşılaşan fakat hiçbir duygu göstermeyen bireye karşı küçük çocukların duygu paylaşımı sergileyip sergilemediklerini araştırmak amacıyla yapmışlardır. 18 ve 25 aylık çocuklar, sahip olduğu bir şeye zarar vererek veya onu alarak başkasını inciten bir yetişkini (incitme durumu) veya başkasını incitmeden benzer bir şey yapan bir yetişkini (nötr durum) izlemişlerdir. “Mağdur” her iki durumda da hiçbir duygu ifadesi göstermediği, nötr duruma kıyasla incitme durumunda çocuklar daha fazla kaygı sergileyip, mağdura daha yoğun pro-sosyal davranış yaklaşımında bulunduğu saptanmıştır. Ayrıca, incitme durumu süresince çocukların kaygılı bakışları, devamında gelen pro-sosyal davranışlarıyla pozitif ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Kurbet (2010), çalışmasını, anaokuluna devam eden, 5- 6 yaş çocuklarının duygusal düzenleme becerileri ile annelerinin empatik eğilim ve tutumlarını incelemek amacıyla yapmıştır. Yansız Random yöntemiyle Ankara Çankaya ilçesi okullarında öğrenim gören 277 çocuk ve anneleriyle çalışılmıştır. Çocukların Duygularını Değerlendirme Ölçeği, Aile Tutum ve Davranış Ölçeği, Aile Bilgi Formu kullanmıştır. Sonuçta kızların duygusal düzenleme puanlarının erkeklerin puanlarından daha yüksek olduğu, kızların duygusal düzenleme puanları ile annelerin yaşı ve eğitim düzeyleri arasında ilişkili olmadığı saptanmıştır. Annelerin tutum ve empatik eğilimleri ile çocukların duygusal düzenleme puanları arasında pozitif yönde ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Taner Derman (2011), çalışmasını farklı sosyo ekonomik düzeydeki 10-11 yaşlarındaki çocuklara uygulanan empati eğitiminin, onların saldırganlık düzeylerine etkisini incelemek amacıyla yapmıştır. Bursa ili okullarındaki 4. ve 5. sınıfa devam eden 28 kız, 62 erkek olmak üzere 90 çocuk ile çalışılmıştır. Saldırganlık ölçeği (Şahin, 2004) uygulanmıştır. Sonuçta, uygulanan empati eğitiminin saldırganlık davranışlarını azalttığı saptanmıştır. Sosyoekonomik düzey ile saldırganlık arasında ilişki saptanmamıştır. Kız çocukların erkeklere göre empati eğitiminden daha çok etkilendikleri tespit edilmiştir.

Sağkal (2011), çalışmasında, Barış Eğitim Programının İlköğretim 6.sınıf öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri, empati düzeyleri ve barışa ilişkin görüşleri üzerindeki etkisini incelemiştir. İzmir Menemen’de yaptığı çalışmada, 158 deney grubunda, 123 kontrol grubunda yer alan öğrenci örneklemini oluşturmuştur. 24 oturumdan oluşan barış eğitimi haftada 2 ders saati olmak üzere 12 haftalık sürede uygulanmıştır. Gültekin (2008) tarafından geliştirilen ve Yüksel (2003) tarafından Türkçe’ye uyarlaması yapılan Çocuklar İçin Empati Ölçeği uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak elde edilen verilerin analizinde ise içerik analizi kullanmıştır. Sonuçta barış eğitimi saldırganlığı azalttığı, empatik davranışların artmasında etkili bir program olduğu tespit edilmiştir.

2.3 Bakış Açısı Alma İle İlgili Araştırmalar

Kurdek (1975), çalışmasını, çocukların, algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma ve empati becerilerini incelemiştir. Çalışma örneklemini, yaşları 5.31 ve 8.43 arasında değişen 96 tane anaokulundan üçüncü sınıf seviyesine kadar olan çocuklar oluşturmuştur. Bakış Açısı Alma Ölçeği (Kurdek, Rodgon 1975) kullanılmıştır. Sonuçta, bilişsel bakış açısı almanın ikinci ve üçüncü sınıf arasında arttığı saptanmıştır. Duygusal bakış açısı almanın sınıf düzeyi arttıkça azaldığı tespit edilmiştir. Algısal bakış açısı alma sınıflara göre bir değişiklik sergilemediği ve empatinin de sınıf düzeyi ile ters oranlı bir ilişkide bulunduğu saptanmıştır. Erkeklerin kızlara göre daha iyi algısal ve duygusal bakış açısı aldıkları saptanmıştır.

Kurdek ve Rodgon (1975), çalışmasını, çocukların, algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma becerilerini incelemiştir. Çalışma örneklemini, yaşları 5.5 ve 11.68 arasında değişen anaokulundan üçüncü sınıf seviyesine kadar olan 167 çocuk oluşturmuştur. Bakış Açısı Alma Ölçeği (Kurdek, Rodgon 1975) kullanılmıştır. Sonuçta, bilişsel bakış açısı almanın ikinci ve üçüncü sınıf arasında arttığı saptanmıştır. Duygusal bakış açısı almanın sınıf düzeyi arttıkça azaldığı tespit edilmiştir. Algısal bakış açısı alma sınıflara göre bir değişiklik sergilemediği ve erkeklerin kızlara göre daha iyi algısal ve duygusal bakış açısı aldıkları saptanmıştır.

Flavel (1976) çalışmasını mekansal bakış açısı almada, iki gözlemci aynı görme pozisyonunda ise objelerin dizilişine dair aynı görüşe ve farklı görme pozisyonlarında iseler farklı görüşlere sahip olma durumlarını kuralla dayandırma ve diğer gözlemcinin pozisyonundan dizilişin nasıl görüldüğünü hesaplamak amacıyla nesne dizilişinin hangi özelliklerinin diğer gözlemciye en yakın olduğunu hesaplama gibi bilişsel bir işlemi incelemek amacıyla yapmıştır. Bir, üç ve beşinci sınıftaki çocuklara olabildiğince çabuk bir şekilde çözmeleri amacıyla üç tip problem vermiştir: (1) C problemleri, sadece hesaplama ile çözülebilen; (2) R problemleri, sadece yukarıda araştırma sonucunda bahsedilen kuralla çözülebilen; (3) RC problemleri, hesaplama veya kuralla çözülebilen, şeklinde ayrılmıştır. Yaşça büyük olan çocukların daha küçük yaşta olanlara kıyasla R problemlerini doğru çözmeye daha başarılı oldukları saptanmıştır; gecikme olmadan soruda kullandıkları kuralı sözle ifade edebildikleri belirlenmiştir. Sonuç olarak, kuralla

hakim olan kişiler somut bakış açısı alma problemlerini çözmek için bu kuralı bilinçli ve maksatlı bir şekilde kullanabildikleri ve onun doğruluğuna ona güvenebilecek kadar inandıkları saptanmıştır.

Dicktein ve Warren (1980), çalışmasını öğrenme güçlüğü olan ve normal zekalı çocukların bakış açısı alma becerilerini karşılaştırmak, çocukların kendi grupları içerisinde yaş ilerledikçe değişim olup olmadığını incelemek amacı ile yapmıştır. Araştırmanın, örneklemini 5- 11 yaşlarında 58 öğrenme güçlüğü olan çocuk, 5-9 yaşlarında kontrol grubu olan 39 çocuk toplam 97 çocuk oluşturmuştur. Bilişsel, Algısal, Duygusal Rol Alma Becerileri ölçülmüştür. Öğrenme güçlüğü olan çocuklar daha düşük puan aldıkları tespit edilmiştir. Normal zeka düzeyindeki çocuklar 8 yaşına geldiklerinde daha yüksek puan aldıkları saptanmıştır. 10 yaşındaki öğrenme güçlüğü olan çocuklar 8 yaşındaki zamanlarına göre daha yüksek puan aldıkları saptanmıştır.

Yılmaz (1994), okul öncesi dönemdeki çocukların mekansal bakış açısını alma yeteneğini ele aldığı araştırmasında çocuklara sözel tepki, resim seçme ve gerçek nesnelere seçme görevleri vermiştir ve bu görevler arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını incelemiştir. Örneklemini, anaokuluna devam eden, 3 ve 4 yaşlarında yarısı kız yarısı erkek olmak üzere her gruptan 3 denek oluşturmuştur. Araştırmada bir dürbün, oyuncak bir ev, 4 tane birbirinin aynısı olan oyuncak araba ve 4 tane birbirinin aynısı olan oyuncak bebek kullanmıştır. Ev ve oyuncaklara dürbünle bakması sağlanmış, “dürbünle hangi tarafını görüyorsun” sorusuna ön, arka, yan cevabı almaya çalışmıştır. Araştırma sonucunda bakış açısını dikkate alma yeteneğinin yaşla birlikte ilerlediğini saptamıştır.

Şener (1996), 4-5 yaş anaokulu çocuklarında dramatik oyunun ve inşa oyununun bakış açısı alma becerisine etkisini incelemek amacıyla yaptığı araştırmayı Ankara Türk Telekom Anaokulu’ndaki 4-5 yaş çocukları ile yürütmüştür. Araştırma kapsamına 10’u dramatik oyun grubuna, 10’u inşa oyunu grubuna, 10’u da kontrol grubuna olmak üzere toplam 30 çocuk alınmıştır. Araştırmasında ön test ve son test kontrol gruplu bir model kullanılmıştır. Bakış Açısı Alma Testi (Şener, 1996) kullanmıştır. Araştırma sonucunda, dramatik oyun oynayan çocukların ve inşa oyunu oynayan çocukların bakış açısı alma becerilerinde ilerlemeler saptanmıştır. Serbest boyama yapan kontrol grubundaki çocukların bakış açısı alma becerilerinde ilerleme olmadığı sonucuna varılmıştır.

Pillow ve Weed (1997), araştırmalarını okul öncesi çocukların başkalarının bilgilerini ve onların algısal bakış açılarını yaşları ile ilişkilendirip ilişkilendiremediklerini anlamak amacıyla yapmışlardır. Örnekleme, 4 grup oluşturmuştur. Çalışmada, 1. Grup 3 yaş 3 ay (5 kız, 9 erkek), 2. Grup 3 yaş, 9 aylık (8 erkek, 8 kız) 3.grup 4 yaş 3 ay (9 erkek, 7 kız), 4. Grup 4 yaş, 9 ay (7 erkek, 9 kız) yer almıştır. Birinci deneyde başka bir çocuğun paketlenmiş oyuncuğa dokunarak paketin içindekinin ne olduğunu bilip bilemeyeceği sorgulanmıştır. İkinci deneyde, birinci deneyde ki paket içinde ne olduğunu çocuk mu bilir, yetişkin mi bilir sorusu yöneltmiştir. Birinci deneyin sonucunda, çocuklar yaşları ilerledikçe, “çocuk paketin içinde ne olduğunu bilebilir” cevabını vermişlerdir. Deneyin sonunda, çocuklardan yaşları ilerledikçe “Bay Smith’in daha çok bileceği” cevabı gelmiştir. Sonuçta denekler, bilgiyi algısal deneyimden çok yaşla ilişkilendirdikleri sonucuna varılmıştır.

Akın (2002), araştırmasını ilköğretim okullarının anasınıfına devam eden altı yaş grubu çocukların bakış açısı alma yeteneğinin eğitici drama ile kazanılıp kazanılamayacağını ve bu yeteneğin kazanılması üzerinde aile tutumlarının etkili olup olmadığını ve ailenin çocuk yetiştirme tutumlarına göre değişip değişmediğini incelemek amacı ile yapmıştır. Araştırma örnekleme 90 çocuk ile anne ve babalarından oluşmuştur. Bakış Açısı Alma Testi (Şener 1996) ve Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği kullanmıştır. Araştırmanın sonucunda, eğitici drama etkinliklerinin çocukların bakış açısı alma becerisini olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Arı ve Seçer (2004), araştırmasını, anasınıfına devam eden çocukların duygusal yüz ifadelerini tanıma becerilerini etkileyen bazı değişkenler incelemek amacıyla yapmıştır. Araştırma evreni Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı farklı alt sosyo-kültürel grupları temsil eden İlköğretim Okuluna devam eden anasınıfı öğrencilerden oluşmuştur. Örnekleme bu okulların anasınıfına devam eden çocuklardan seçkisiz olarak saptanan toplam 100 çocuk oluşturmuştur. Çocukların duygusal yüz ifadelerini tanıma becerileri, mutlu, üzgün, öfkeli, şaşkın yüz ifadelerini gösteren 2 boyutlu standart çizimlerle ölçmüştür. Elde edilen veriler ki-kare istatistiksel analizine göre değerlendirmiştir. Sonuçta, alt sosyo-kültürel grupta yer alan çocuklarda öfkeli, üzgün ve mutlu yüz ifadelerini tanıma becerisinin düşük olduğu, şaşkın ifadesini tanıma

becerisinin sosyo- kültürel gruba göre değişmediği, duygusal yüz ifadelerini tanımada cinsiyetin ve kardeş sayısının etkili olmadığı saptanmıştır.

Oğuz (2006), araştırmasını, altı yaş grubundaki çocukların bakış açısı alma becerileri ile anne babaların empatik becerilerinin incelenmek amacıyla yapmıştır. Ankara il merkezinde MEB' na bağlı bağımsız anaokullarına devam eden 100 çocuk ve anne baba olmak üzere 300 kişi ile yürütmüştür. Araştırmada “kişisel bilgi formu, Bakış Açısı Alma Testi (Şener 1996), Empatik Beceri Ölçeği B Formu (Dökmen 1988) kullanmıştır. Araştırma sonucunda; çocuğun cinsiyetinin, kardeş sayısının, doğum sırasının, anaokuluna devam süresinin, anne-baba yaşının, öğrenim düzeyinin çocuğun bakış açısı alma becerisi üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa neden olmadığı saptanmıştır. Baba kardeş sayısının baba empatik beceri düzeyi üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olduğu saptanmıştır. Anne öğrenim düzeyi annelerin ve babaların empatik beceri puanları üzerinde. 01 ve. 05 düzeylerinde anlamlı farklılık yarattığı saptanmıştır. Korelasyon katsayısı önemlilik testi sonucunda çocukların bakış açısı alma becerileri ile annelerin ve babaların empatik beceri düzeyleri arasında ilişkinin önemli olmadığı tespit edilmiştir ($P>.05$). Ayrıca annelerin empatik beceri düzeyleri ile babaların empatik beceri düzeyleri arasındaki önemli bir ilişkinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

Gültekin (2006), anaokuluna devam eden altı yaşındaki çocukların başkalarının bakış açısını alma becerisi ile özsaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelenmek amacıyla yapmıştır. Manisa'da M.E.B'na bağlı ilkokulların anasınıflarına devam eden altı yaşındaki, her sosyo ekonomik düzeydeki bölgeden 35'i kız 35'i erkek, yetmişer olmak üzere toplam 210 çocuk ile yürütmüştür. Çocukların bakış açısı alma becerilerini ölçmek için “Bakış Açısı Alma Testi” (Şener 1996) ile özsaygı düzeylerini belirlemek amacıyla “Cassidy Kukla Görüşme Formu” (Dikici 1998) kullanılmıştır. Araştırmada ki-kare testi kullanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, algısal bakış alma becerisi ile özsaygı düzeyinin olumluluğu arasında anlamlı bir ilişki görülmezken ($p=.09$), benliğin açıklığı arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($p<.05$). Bilişsel bakış alma becerisi ile özsaygı düzeyinin olumluluğu ($p=.54$) ve açıklığı arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır ($p=.21$). Duygusal Bakış Alma Becerisi ile özsaygı düzeyinin olumluluğu ($p<.05$) ve açıklığı ($p<.05$) arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Ünüvar (2006), araştırmasında, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4- 5 yaş çocuklarında, zenginleştirilmiş Türkçe Dil etkinliklerinin bakış açısı alma becerisine ve ifade edici dil düzeylerine etkisi incelemiştir. Araştırmada; Limbosh ve Wolf'un Lügatce ve Dil Testi ile Bakış Açısı Alma Becerisi Testi (Şener, 1996) uygulamıştır. Sonuçta, deney grubunun son testleri anlamlı düzeyde yüksek çıkarken, kontrol grubunun ön test ve son testleri arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

Erdoğan (2009), araştırmasını 6 yaş grubu çocuklarının bakış açısı alma becerileri ile matematik becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapmıştır. Ankara İl Genel Meclisi İlköğretim Okulu'nda 6 yaş grubunda tesadüfi örneklem yoluyla seçtiği 70 çocuk ile çalışmıştır. Veri toplamak için Ginsburg, Bradooy (2003) Erken Matematik Yeteneği Testi- 3 (TEMA 3), Bakış Açısı Alma Testini (Şener, 1996) kullanmıştır. Sonuçta matematik becerileri ile duygusal bakış açısı almada anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

İlgili araştırmaların anlatıldığı bu bölümden sonra, Araştırmanın Yöntemi anlatılacaktır.

III. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, verilerin elde edildiği araştırma grubu, verilerin toplaması, veri toplamada kullanılan araçlar, uygulama ve verilerin çözümlenmesinde uygulanan istatistiksel tekniklere ilişkin açıklamalar yapılmıştır.

3.1 ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı olarak ifade edilmiştir. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışmıştır (Karasar, 2009: 77).

İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modeli olduğu belirtilmiştir (Karasar, 2009: 81).

3.2 ARAŞTIRMA GRUBU

Çalışma grubu için, Ankara ilinde, sosyo ekonomik düzeyi yüksek bölge olan Çankaya ilçesinde yer alan, Şen İkizler Anaokulu'nda bulunan 4 yaştan 20 çocuk, 5 yaştan 20 çocuk ve 6 yaştan 20 çocuk seçilmiştir. Sosyo ekonomik düzeyi orta bölge olan Etimesgut ilçesinde yer alan Güvercinlik Gündüz Bakım Evi'nde bulunan 4 yaştan 20 çocuk, 5 yaştan 20 çocuk ve 6 yaştan 20 çocuk seçilmiştir. Sosyoekonomik düzeyi alt bölge olan Mamak ilçesinde yer alan Manolya Anaokulu'na devam eden 4 yaştan 20 çocuk, 5 yaştan 20 çocuk ve 6 yaştan 20 çocuk tesadüfi örneklem yoluyla seçilmiştir. Okulların hangi sosyo ekonomik düzeyde bulunduğu verileri, Türkiye İstatistik Kurumundan elde edilmiştir. Örnekleme oluşturan 180 çocuk, normal gelişim göstermektedir.

3.3 VERİ TOPLAMA İŞLEMİ

Çalışmalar, Ekim 2010'da başlanmıştır. Okul öncesi kişiler arası problem çözme testi için Dinçer ile görüşülmüş, testin uygulanışı ile ilgili eğitim alınmıştır. Bakış Açısı Alma için Şener ile görüşülmüş, testler için materyaller temin edilmiştir. Örneklem grubu ile çalışmaya başlanmadan önce, farklı 4, 5 ve 6 yaş grubuyla deneme çalışmaları yapılmıştır. Tüm yasal izin işlemleri tamamlandıktan sonra, okullarda idareci ve öğretmenlere ölçekler hakkında bilgiler verilerek çalışmalara başlanmıştır. Uygulayıcı, çocuklara kendini tanıttikten sonra, OKPÇ ve Bakış Açısı Alma Testlerinin uygulanması için, onları tek tek sessiz, ilgilerinin dağılmayacağı bir odaya almış, çalışma sonrasında sınıfa tekrar bırakmıştır. Okul öncesi kişiler arası problem çözme testi bir uygulayıcı tarafından yardım alınarak tamamlanmıştır. Çalışmalar, Nisan 2011'de tamamlanmıştır. OKPÇ testi her bir çocukla 20- 30 dakika sürerken, Bakış Açısı Alma testi, 15 dakika sürmüştür.

3.4 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmada çocukların kişiler arası problem çözme becerilerini ölçmek için Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi (OKPÇ) kullanılmıştır (Dinçer, 1995). Çocukların bakış açısı alma becerilerini ölçmek için ise Bakış Açısı Alma Testi uygulanmıştır (Şener, 1996).

3.4.1 OKUL ÖNCESİ KİŞİLER ARASI PROBLEM ÇÖZME TESTİ

Çocukların kişiler arası problem çözme becerilerini ölçmek amacıyla (Dinçer, 1995) tarafından uyarlanan OKPÇ (Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi) kullanılmıştır.

OKPÇ Testi, okul öncesi çocukların gerçek yaşamdaki kişiler arası problemlerini çözümedeki, bilişsel yeteneklerini ölçmek ve alternatif çözüm düşünmeyi geliştirmek için Shure (1974) tarafından geliştirilmiştir. Test iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm akranlar arasındaki problemleri tarif eden bir dizi hikayeyi sunmaktadır. Her hikaye bir çocuğun diğer çocuğun sahip olduğu oyuncakla oynamak

istediğini ve o oyuncakla oynamak için yollar düşünmesi gerektiğini belirtmektedir. İkinci bölümdeki her hikayede ise, çocuğun annesine ait olan eşyaya bazı zararlar verdiği anlatılmakta ve çocuktan annesinin kızmasını engelleyecek yollar düşünmesi istenmektedir (Dinçer, 1995: 59).

3.4.1.1 OKPÇ Testinin Geçerlilik Güvenirlilik Çalışması

OKPÇ'nin geçerlik ve güvenirlilik çalışması Anlıak (2004) tarafından yapılmıştır. Shure tarafından OKPÇ'nin orijinal güvenirlilik çalışmasında test-tekrar test tekniği kullanılmış ve test 4 yaş grubunda 57 çocuğa, bir hafta aralıkla iki defa uygulanmıştır. Testin güvenirlilik katsayısı $r=0.72$ olduğu belirtilmiştir. Ayrıca testin orijinal kodlayıcılar arası güvenirlilik çalışmasında kodlayıcılar arası uyum % 97 bulunduğu belirtilmiştir. Ülkemizde, OKPÇ Test'inin güvenirlilik çalışması, Anlıak (2004) tarafından, OKPÇ Testinin orijinal el kitapçığında belirtildiği gibi test-tekrar test tekniği kullanılarak test, bir hafta ara ile iki defa uygulanmıştır. Bir kurum anaokuluna devam etmekte olan 5-6 yaş grubundan 30 çocuk bu çalışmada yer aldığı, test-tekrar test güvenirlilik katsayısı 0.85 olarak bulunduğu ifade edilmiştir. Ayrıca yapılan kodlayıcılar güvenirlilik çalışmasında kodlayıcılar arasında güvenirlilik değerleri oldukça yüksek bulunduğu, testin orijinal güvenirlilik çalışmasında anlaşma yüzdesi akran ve anne bölümleri içerisinde %91 ile %99 arasında değiştiği ifade edilmiştir. Bu çalışmanın kodlayıcılar arası güvenirlilik bulgularının anlaşma yüzdesi akran ve anne bölümleri içerisinde % 82 ile % 99 arasında değiştiği belirtilmiştir (Anlıak, 2004; Anlıak, Dinçer, 2005).

3.4.1.2 OKPÇ Testinin Uygulanışı

Teste başlamadan önce, resimler testin uygulanacağı odada masa üzerine ters çevrili olarak ve çocuğun doğrudan görüş alanından uzak olarak yerleştirilmiştir. Test edilecek çocuk erkek ise erkek karakterler, oyuncakları (kamyon) ve anne resimleri gösterilmiş, kız ise düzenleme ona göre yapılmıştır (Dinçer, 1995: 62). Araştırmada, 13 oyuncak resmi, 19 kız çocuk resmi, 19 erkek çocuk resmi, 9 anne resmi kullanılmıştır. Karakter resimleri 5×8 boyutunda, oyuncak resimleri 3×5 boyutunda, 1/8 kalınlığında sunulmuştur.

Test sessiz bir odada gerçekleştirilmiştir. Çocuklarla ve onların öğretmeniyle tanışılmış, nasıl bir çalışma yapılacağı konusunda çocuklara genel bir açıklama yapılmıştır. Çocuklar sınıftan alınıp uygulama odasına götürülerek, uygulama sonunda tekrar sınıfa bırakılmıştır. Teste başlamadan önce, *“Ben çocukların nasıl düşündüklerini bilmek istiyorum. Bazı resimlerim var ve sana çocuklar hakkında hikayeler anlatacağım. Hikayenin ilk kısmını sana ben söyleyeceğim ve geri kalanını senden tamamlamanı isteyeceğim. Hikayedeki çocuğun ne yapabileceğini düşündüğünü bana söylemeni istiyorum. Resimde gördüğün tüm çocuklar seninle aynı yaşta unutma.”* Anne ile ilgili problemlere geçmeden önce *“şimdi hikayeyi değiştireceğiz. Çocuklar ve onların anneleri hakkında bazı hikayeler oluşturacağız”* şeklinde sözel yönergeler verilmiştir (Dinçer, 1995: 62).

Testin tüm yönergelerini içeren form, her çocuk için ayrı kullanılmıştır. Çocuktan alınan cevaplar bu form üzerine yazılmıştır. Puanlama işlemleri bu form üzerinden yapılmıştır.

Çalışma öncesinde, testi uyarlayan araştırmacı Dinçer ile görüşülmüş, testin uygulanışı ile ilgili kendisinden eğitim alınmış ve kendisinden materyaller temin edilmiştir. Örnekleme ulaşmadan önce teste alışabilmek amacıyla farklı çocuklarla deneme çalışmaları yapılmıştır. Çalışmaya uygulamacı ile başlanmış, öncesinde uygulayıcı gözlemlenmiş sonrasında onun gözetiminde 2 çalışma yapıldıktan sonra bağımsız çalışmaya geçilmiştir.

3.4.1.3 OKPÇ Testin Puanlanması

OKPÇ Testinde puanlama yapılırken, çözümler kategorilere ayrılarak sınıflandırılmıştır. Çocukların verdiği çözümler kategorilere ayrılabilirdiği gibi kategoriler de gruplara ayrılmıştır. Her grup içindeki çözümlere sadece 1 kere puan verilirken, kategoriler içindeki farklı gruplar, düşünce bakımından farklı oldukları için puanlanmıştır. Böylece kategoriler içinde, bir puandan daha fazla puan almak, çocuk için mümkün olmuştur (Dinçer, 1995: 66).

3.4.2 BAKIŞ AÇISI ALMA TESTİ

Araştırmanın konusuna uygun olarak bakış açısı alma yeteneğinin üç farklı boyutunu ölçmek amacıyla Bakış Açısı Alma Testi (algısal bakış açısı alma testi, bilişsel bakış açısı alma testi, duygusal bakış açısı alma testi) (Şener, 1996) kullanılmıştır.

Araştırma öncesinde bu çalışmayla ilgili yapılan araştırmalar incelenmiş, ölçeği uyarlayan araştırmacı Şener ile görüşülmüştür.

3.4.2.1 Algısal Bakış Açısı Alma Testi

Kurdek ve Rodgon'dan (1975) uyarlanan bu teste üzerinde Miki Fare'nin yüzünün yapıştırıldığı iki yuvarlak sünger minder kullanılmıştır. Çocuğun boyuna uygun bir masada araştırmacı ile karşılıklı oturması sağlanmış ve çocuğa minderlerin döndüğünü deneyerek görme olanağı verilmiştir. Böylece minder döndürüldüğü zaman Miki Fare'nin farklı yönlere bakıyor olduğunu ve aynı zamanda araştırmacı ile çocuğun bakış açılarını anlaması sağlanmaya çalışılmıştır (Şener, 1996: 36, Kurdek ve Rodgon 643).

İlk olarak araştırmacının minderindeki Miki Fare çocuğun minderindekinden ters yönde masaya yerleştirilmiştir. Daha sonra "*minderini öyle bir çevir ki ben senin minderindeki Miki Fare'yi benimki gibi göreyim*" yönergesi verilmiştir. Her iki Miki Fare'nin araştırmacıya dönük olması sağlanmıştır. Daha sonra "*bu iki minderini öyle bir çevir ki benim gördüğüm gibi gör*" yönergesi verilmiştir. Çocuk minderleri döndürdükten sonra araştırmacı masanın her iki yanına da geçerek ilk durumdaki yönergeyi tekrarlamıştır. Böylece de çocuğun masanın tüm yönlerine minderini çevirmesi istenmiş, masanın farklı kenarlarında oturan kişilerin bakış açılarından Miki Fare'yi algılayıp algılamadığına bakılmıştır (Şener, 1996: 36).

3.4.2.2 Bilişsel Bakış Açısı Alma Testi

Bu teste Kurdek ve Rodgon'un (1975) kullandığına benzer bir yöntem izlenmiştir. Köpek kovalayan bir çocuğu anlatan 7 adet resim kartının bulunduğu araç Şener (1996) tarafından yeniden oluşturulmuştur. Önce 7 resim kartı uygun sırada masanın üzerine dizilmiş ve çocuktan bu resimlerdeki öyküyü anlatması istenmiştir. İlk turda çocuk öyküyü anlatması için güdülenmiş, gerekli olduğunda müdahale edilerek birlikte anlatılmış ve özellikle çocuğun kaçma, kovlama, yakalama gibi durumlara dikkat etmesi sağlanmıştır. Daha sonra 4. , 5. , ve 6. kartlar alınarak, çocuktan bir arkadaşının geriye kalan dört resim hakkında ne anlatacağı sorulmuştur. Çocuğa “*şimdi beni iyi dinle. Buraya bir arkadaşının geldiğini düşün. Biz ona bu resimleri gösteriyoruz ve bize buradaki öyküyü anlatmasını istiyoruz. Sen şimdi o arkadaşın ol (o arkadaşınmış gibi yap) ve bize öyküyü anlat*” şeklinde sözel uyarı verilmiştir (Şener, 1996: 37, Kurdek ve Rodgon 644).

3.4.2.3 Duygusal Bakış Açısı Alma Testi

Bu test duygusal bakış açısı alma testlerinde ve yüz ifadelerini tanımlamaya yönelik testlerde kullanılan bir yöntem izlenerek, Şener (1996) tarafından oluşturulmuş ve Akın (2002) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Bu teste çocuğa evrensel olarak düşünülen mutlu, üzgün, korkmuş ya da sinirli yüz ifadelerini betimleyen dört resim kartı gösterilmiştir. Resimler karışık sırada masanın üstüne dizilmiş ve çocuktan her bir duygusal durumu tanımlaması istenmiştir. Daha sonra yüz ifadesine uygun kısa hikayeler anlatılmış ve çocuktan her bir hikayedeki karakterin duygularını betimleyen yüz ifadesini göstermesi istenmiştir (Şener, 1996: 38, Kurdek ve Rodgon 645).

3.4.2.4 Bakış Açısı Alma Testinin Puanlanması

Algısal Bakış Açısı Alma Testinde, her başarılı durum için 1, toplam olarak 4 puan verilmiştir (Şener, 1996: 36; Kurdek ve Rodgon 643).

Bilişsel Bakış Açısı Alma Testinde, çocuk öyküyü hiç değiştirmeden ilk haliyle aynı şekilde anlattığında 0 puan, biraz değiştirerek anlattığında 1 puan, tamamiyle yeni bir durumu anlattığında ise 2 puan almıştır. Burada çıkarılan resim kartlarında yer alan kaçma, kovalama, yaklaşma, yakalama sözcüklerinden en az ikisini kullanması durumunda 0 puan, ikiden daha az kullanması durumunda 1 puan verilmesine dikkat edilmiştir. Hiç birini kullanmadığı durumda çocuk 2 puan alacaktır. Daha sonra çocuğa son kartta yer alan resimde ne olduğuna ilişkin soru sorulmuştur. “Çocuk neden ağacın tepesinde” sorusuna, yukarıda verilen sözcükle ilgili yanıtlar verildiğinde (örneğin, köpektan kaçmak için, vb.) 0 puan, tamamiyle yeni bir yanıt üretildiğinde ise (örneğin, elma yemek için, vb.) 2 puan verilmiştir. Böylece bu teste her başarılı durum için toplam olarak 4 puan verilmiştir. Puan ranjı 0-4 arasındadır (Şener, 1996: 37). Duygusal Bakış Açısı Alma Testinde, her başarılı durum için 1, toplam olarak 4 puan verilmiştir (Şener, 1996: 38; Kurdek ve Rodgon 645).

3.4.2.5 Bakış Açısı Alma Testinin Geçerlilik Güvenirlilik Çalışması

Algısal bakış açısı alma görevlerinde bulunan araçlar ve çocuğa verilen yönergelerin geçerliliği için Şener (1996) tarafından hakem görüşüne başvurulmuş ve sekiz ayrı uzman tarafından değerlendirilen bu test, algısal bakış açısı alma becerisini ölçmede uygun bulunduğu ifade edilmiştir (Şener, 1996: 36). Bu araştırmanın ilk aşamasında, bu alt ölçeğin iç tutarlılığı (güvenirliliği) Akın (2002) tarafından hesaplanmış ve cronbach alfa katsayısı $r=.7749$ olarak bulunmuştur. Test tekrar test tutarlılığı ise $r=.60$ olarak bulunduğu, görünüş geçerliliği ise üç uzman tarafından onaylandığı belirtilmiştir (Akın, 2002: 78).

Bilişsel bakış açısı alma testinin geçerliği için Şener (1996: 38) tarafından yeniden geliştirilen bu araç ve aracın puanlaması sekiz uzman tarafından değerlendirilmiş ve 4-5 yaş çocukların bilişsel bakış açılarını ölçmede uygun

bulunmuştur. Bu araştırmanın ilk aşamasında, bu alt ölçeğin iç tutarlılığı (güvenirliliği) Akın (2002) tarafından hesaplanmış ve cronbach alfa katsayısı $r=.8457$ olarak bulunmuştur. Görünüş geçerliliği ise üç uzman tarafından onaylandığı belirtilmiştir (Akın, 2002: 79).

Duygusal bakış açısı alma testi geliştirilirken evrensel olarak kullanılan yüz ifadelerinin saptanması konusunda Şener (1996) tarafından uzman kişilere ve kaynaklara başvurulmuştur. Şener (1996) tarafından geliştirilen bu araçtaki resimlemenin ve puanlamanın geçerliği için hakem görüşüne başvurulmuş, sekiz uzman tarafından değerlendirilen araç 4- 5 yaş çocuklarının duygusal bakış açılarını ölçmede uygun bulunduğu belirtilmiştir (Şener, 1996: 38). Bu araştırmanın ilk aşamasında, bu alt ölçeğin iç tutarlılığı (güvenirliliği) hesaplanmış ve cronbach alfa katsayısı $r=.7673$ olarak bulunduğu, test tekrar test tutarlılığı ise $r=.60$ olarak bulunduğu belirtilmiştir. Görünüş geçerliliği ise üç uzman tarafından onaylandığı (Akın, 2002: 79), alt ölçeklerin zamana göre tutarlılık ile ilgili bilgilerine bakıldığında; algısal bakış açısı alma ön test ve son testi arasında .0001 düzeyinde anlamlı korelasyon bulunduğu ($r= .45, p< .01$). duygusal bakış açısı alma ön test ve son test arasında .0001 düzeyinde anlamlı korelasyon bulunduğu belirtilmiştir ($r=.60, p<.0001$) (Akın, 2002:92).

Çalışmanın orijinali, 5.5 yaş ve 11.6 yaş ortalaması arasında bulunan çocuklara uygulanmıştır (Kurdek, Rodgon, 1975).

3.5 VERİLERİN ANALİZİ

Araştırma sonuçları, S.P.S.S paket programında değerlendirilmiştir. Çalışma grubunun normal dağılım gösterdiği saptanmıştır. Verilerin analizinde, iki farklı değişken olan OKPÇ ve Bakış Açısı Alma arasındaki ilişkiye, Pearson Korelasyon ile bakılmıştır. Pearson Korelasyon katsayısı iki değişkenin de sürekli olmasını ve değişkenlerin normal dağılım göstermesini gerektirmektedir (Büyüköztürk, 2009: 31). Değişkenlerin sürekli olması üzerlerinde iki ayrı ölçüm arasını kuramsal olarak sonsuz sayıda daha küçük parçalara bölünebilmesini sağlamaktadır (Arıcı, 2001: 12).

Çocukların cinsiyet ve kardeş olma durumlarına göre OKPÇ ve Bakış Açısı Alma puanlarına t Testi ile bakılmıştır. T Testi tek örneklemin belirli bir değişkene ilişkin öngörülen ya da önce hesaplanan bilinen bir ortalama arasında belirli bir güven düzeyinde (%95, %99 gibi) anlamlı (önemli) bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla kullanılmaktadır (Ural, Kılıç, 2006: 197). İlişkisiz örneklem için t testi, iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2009: 39).

Çocukların yaş ve sosyo ekonomik düzeylerine göre OKPÇ ve Bakış Açısı Alma puanlarına Tek Faktörlü Varyans Analizi (One Way Anova) ile bakılmıştır. İlişkisiz 3 ya da daha fazla örneklem ortalaması arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan Anova'da grupların ait oldukları evren ortalamaları arasında fark olmadığına ilişkin null hipotezi reddedilmişse, yani grupların evren ortalamaları için en az iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmuşsa, bu farkın hangi gruplar arasında olduğunun bulunması için çoklu karşılaştırma testi (Post- hoc test) kullanılması gerekmektedir. Grup varyanslarının eşit olduğu durumlarda, ortalama puanların çoklu karşılaştırılmasında, hipotezi test etmede tutucu davranmak istiyorsa Scheffe testi kullanabilmektedir (Büyüköztürk, 2009: 49).

Bağımsız örneklem için tek faktörlü (yönlü) varyans analizi tek bir bağımsız değişkene ilişkin iki ve daha fazla grubun bağımlı bir değişkene göre ortalamalarının karşılaştırılarak ortalamalar arasındaki farkın belirli bir güven düzeyinde (%95, %99 gibi) anlamlı (önemli) bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla kullanılmaktadır (Ural ve Kılıç, 2006: 213).

IV. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu araştırma, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4- 6 yaş çocukların kişiler arası problem çözme becerileri ile bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır.

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

Tablo 1: *Çocukların Demografik Özellikleri*

| Cinsiyet | | Kardeşi Olma Durumu | | Yaş | | | SED | | |
|----------|-------|---------------------|------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Kız | Erkek | Kardeş Yok | Kardeş Var | 4 Yaş | 5 Yaş | 6 Yaş | Alt | Orta | Üst |
| 88 | 92 | 64 | 116 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| %48,9 | %51,1 | %35,6 | %64,4 | %33,3 | %33,3 | %33,4 | %33,3 | %33,3 | %33,4 |

Araştırma grubunun, %48,9'u kız, %51,1'i erkektir. Çocukların % 35,6'sının kardeşi yoktur, % 64,4'ünün kardeşi vardır. Çalışma grubunda yer alan çocukların, yaşları ve buldukları çevrenin sosyo- ekonomik düzeyine göre sayıları eşit alınmıştır.

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4- 6 yaş çocuklarının kişiler arası problem çözme testinden aldıkları toplam puan ve sosyal olan- sosyal olmayan çözüm puanları ile bakış açısı alma puanları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

Tablo 2: *Çocukların Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri ile Bakış Açısı Alma Becerileri Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Sonuçları*

| OKPÇ | | Algısal Puan | Bilişsel Puan | Duygusal Puan |
|-------------------------------|---|--------------|---------------|---------------|
| Toplam Çözüm Puanları | r | ,528(**) | ,434(**) | ,356(**) |
| | p | ,000 | ,000 | ,000 |
| Sosyal Çözüm Puanları | r | 504(**) | 415(**) | 396(**) |
| | p | ,000 | ,000 | ,000 |
| Sosyal Olmayan Çözüm Puanları | r | 270(**) | 172(**) | 074 |
| | p | ,000 | ,021 | ,321 |

Tablo 2’de, çocukların kişiler arası problem çözme toplam puanları ile algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma puanları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($p<.05$). Çocukların OKPÇ sosyal çözüm puanları ile algısal, bilişsel, duygusal bakış alma puanları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($p<.05$). Çocukların OKPÇ sosyal olmayan çözüm puanları ile algısal ve bilişsel bakış açısı alma puanları arasında düşük ilişki saptanmıştır. Ancak duygusal bakış açısı alma puanları ile anlamlı ilişki saptanmamıştır.

Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk (2010: 52) korelasyon yorumlarında 0- 0,30 arası için düşük, 0,30- 0,70 arası için orta, 0,70- 0,100 arası için yüksek ilişkiyi ifade ettiği şeklinde yorum yapıldığını belirtmektedir.

Fitzgerald ve White (2003), araştırmasında bakış açısı kazanma ile saldırgan davranışlar arasında negatif yönde ilişki, bakış açısı kazanma ile olumlu davranışlar arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu saptamıştır. Irwin ve Ambron (1973) çocukların, algısal, bilişsel, duygusal rol alma becerileri ve ahlaki değerleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmanın sonucunda; algısal, duygusal özellikle bilişsel rol alma ile ahlaki değerler arasında anlamlı ilişki saptandığını belirtmiştir. Chlopan ve diğ., (1985) ve Brems (1988) empatinin kendini açma, toplumsallaşma, sosyal duyarlılık ve topluma uyum ile pozitif ilişkisi olduğunu; kaygı, depresyon, çocukları ihmal ve istismar etme, saldırganlık ile negatif ilişkisi olduğunu ifade etmiştir (Akt: Dökmen, 2009: 171). Yapılan çalışmalar, empati kuran, bakış açısı alma becerisi olan çocukların, problem çözme becerilerinin de olması yönüyle araştırma bulgularını desteklemektedir.

Karşısındaki bireyin bakış açısını alabilenler problem durumlarına da çözümler getirebilmektedir. Bakış açısı alma ve problem çözme sosyal beceriler kapsamında yer almakta ve bireyde aynı önemde gelişmesi gerektiği belirtilmektedir. Okul öncesi eğitim kurumları çocuklara sosyal becerileri kazandırmada önemli bir rol üstlenmektedir (Gülay ve Akman, 2009: 81). Bir başkasının duygularını ve bakış açısını daha iyi anlayan empatik çocuklar, sosyal problem çözmede, çatışma ve öfke olaylarını azaltmada daha iyi olmaktadır (Strayer ve Robert, 2004: 2). Eisenberg ve Garvey (1981) çatışma çözme yeterliliğinin, bakış açısı alma yeterliliğine bağlı olduğunu ifade etmiştir (Akt: Westlund, 2008: 1528). Günlük yaşamdaki kişilerarası iletişimlerde, algısal, bilişsel ya da duygusal açıdan benmerkezci davranıldığında, çevredeki diğer insanlarla

sıcak ilişkiler kuramamanın yanı sıra bir takım iletişim çatışmaları da ortaya çıkabildiği ifade edilmiştir (Dökmen, 2009: 167). Bu bakımdan algısal, bilişsel, duygusal bakış açısı yüksek olan çocukların problem çözme becerilerinin de iyi olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4- 6 yaş çocuklarının kişiler arası problem çözme testinden aldıkları toplam puan ve bakış açısı alma puanları ile onların cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Tablo 3: *Çocukların Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişki İçin T Testi Sonuçları*

| Cinsiyet | n | \bar{X} | s | sd | t | p |
|----------|----|-----------|------|-----|--------|------|
| Kız | 88 | 7,50 | 2,49 | 178 | -0,293 | 0,77 |
| Erkek | 92 | 7,63 | 3,39 | | | |

Tablo 3’de okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-6 yaş çocuklarının kişiler arası problem çözme testinden aldıkları toplam puan ortalamaları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir $t_{(178)} = -0,293$, ($p > .05$).

Anliak (2004)’ün çalışmasında, hem eğitim alan hem de eğitim almayan gruptaki kız ve erkek çocukların toplam çözüm puanlarına bakıldığında, cinsiyetler arası farklılık görülmemiştir. Dinçer, Güneysu ve Etikan (1997) yaptıkları çalışmada kız ve erkek çocukların toplam çözüm sayısı için cinsiyetler arası farklılık saptamamıştır. Bu sonuçlar araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Ancak, Gold ve Crombie (1989) 4- 5 yaş kız ve erkek çocuklarda problem çözme yetenekleri ile uyumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptıkları araştırma sonucunda, kız çocukların erkek çocuklardan daha yüksek puan aldıklarını bulmuştur. Anthony (1991) 4- 5 yaş çocuklarıyla yaptığı çalışmada erkeklerin daha yüksek puan aldığını bulmuştur (Akt: Dinçer, 1995). Kargı (2009)’un çalışmasında, deney grubundaki kız ve erkek çocukların ön testten aldıkları toplam çözüm puanlarına bakıldığında kızların erkeklerden daha yüksek aldığı saptanmıştır. Bu çalışmalarda farklı sonuçlar elde edilmesinin nedeni, farklı örneklem grubunda çalışılması olabilir. Zira Huston (1983) problem çözme becerileri kültür ve SED den etkilendiğini belirtmiştir (Akt: Şahin, 2000: 452). Bu çalışmada, tablo 15’te problem çözme becerilerinin SED den etkilendiği saptanmıştır.

Tablo 4: *Çocukların Algısal Bakış Açısı Alma Becerileri ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişki İçin T Testi Sonuçları*

| Cinsiyet | n | \bar{X} | s | sd | t | p |
|-----------------|----------|-----------------------------|----------|-----------|----------|----------|
| Kız | 88 | 3,52 | 0,73 | 178 | 0,961 | 0,34 |
| Erkek | 92 | 3,41 | 0,80 | | | |

Tablo 4’de; okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4- 6 yaş çocuklarının algısal bakış açısı alma testinden aldıkları puan ortalamaları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir $t_{(178)}=0,961$ ($p>.05$).

Oğuz (2006), Gültekin (2006) ve Akın (2002)’nin yaptıkları çalışmalarda, cinsiyete göre algısal bakış açısı alma puanlarında farklılaşma saptanmamıştır. Bu sonuçlar, araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Ancak Ünüvar (2006), 4 ve 5 yaş çocuklarıyla yaptığı çalışmada, kızların algısal bakış açısı almada daha yüksek puan aldıklarını ifade etmiştir.

Tablo 5: *Çocukların Bilişsel Bakış Açısı Alma Becerileri ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişki İçin T Testi Sonuçları*

| Cinsiyet | n | \bar{X} | s | sd | t | p |
|-----------------|----------|-----------------------------|----------|-----------|----------|----------|
| Kız | 88 | 0,93 | 1,15 | 178 | 0,116 | 0,90 |
| Erkek | 92 | 0,91 | 1,01 | | | |

Tablo 5’de; okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4- 6 yaş çocuklarının bilişsel bakış açısı alma testinden aldıkları puan ortalamaları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir $t_{(178)}=0,116$, ($p>.05$).

Akın (2002), Oğuz (2006) çalışmalarında bilişsel bakış açısı alma ile cinsiyetler arasında anlamlı ilişki bulunmadığını ifade etmiştir. Bu çalışmalar, araştırma bulgusunu desteklemektedir. Ancak, Ünüvar (2006) 4 ve 5 yaş çocuklarıyla yaptığı çalışmada, bilişsel bakış açısı almada erkeklerin daha yüksek puan aldığını belirtmiştir.

Tablo 6: *Çocukların Duygusal Bakış Açısı Alma Becerileri ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişki İçin T Testi Sonuçları*

| Cinsiyet | n | \bar{X} | s | sd | t | p |
|----------|----|-----------|------|-----|-------|------|
| Kız | 88 | 3,19 | 0,56 | 178 | 1,251 | 0,21 |
| Erkek | 92 | 3,08 | 0,68 | | | |

Tablo 6’da; okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4- 6 yaş çocuklarının duygusal bakış açısı alma testinden aldıkları puan ortalamaları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir $t_{(178)}= 1,251$, ($p>.05$).

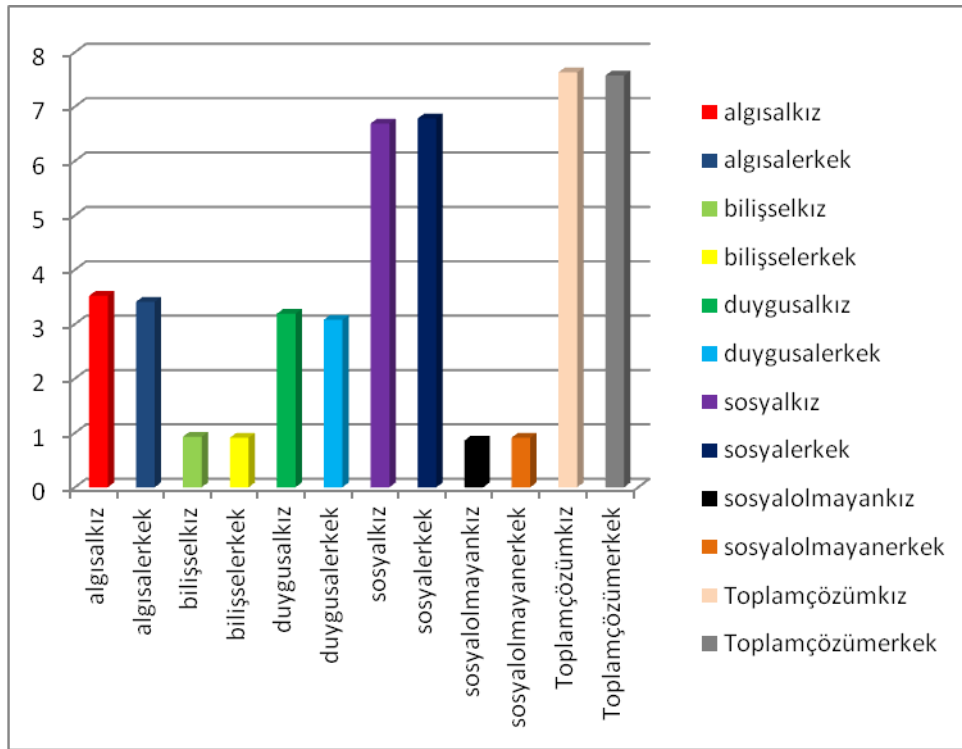
Akın (2002), Oğuz (2006) çalışmasında duygusal bakış açısı alma becerisi için cinsiyetler arası farkın önemsiz olduğunu saptamıştır. Arı ve Seçer (2004) çalışmalarında duygusal yüz ifadelerini tanımanın cinsiyete göre farklılaşmadığı belirtmiştir. Bu çalışmalar araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Ancak, Kurdek (1975), erkeklerin algısal ve duygusal bakış açısı alma puanlarının kızlara göre daha yüksek olduğunu ifade etmiştir.

Çocukların OKPÇ ve Bakış Açısı Alma Puanlarına bakıldığında, cinsiyetler arasında farklılıklar görülmemiştir. Bu durumun, okul öncesi dönemde kız- erkek çocukların oyun materyalleri ve oyun ortamlarının hemen hemen aynı olması, aynı çizgi filmleri izlemelerinden, eğitim ortamlarında eşit koşullarda olmalarından ve birbirlerini gözlemlenmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bazı çalışmalarda cinsiyetler arası farklılık görülmesinin nedeni, çalışmaların önceki yıllarda yapılmış olması olabilir. Çalışmanın yapıldığı kesimin etken olabileceği söylenebilir. Geçmiş zamanlarda çocukların, kendi cinsiyetine özgü özellikleri göstermesi doğrultusunda yönlendirilmesi olabilir. Kırsal kesimlerde de bu yönlendirmenin daha yoğun olabileceği söylenebilir. Ancak günümüzde, bu durum değişmiştir. Erkeklerin evcilik, kızların tamir oyuncakları ve arabalarla oynadığı gözlemlenmektedir.

Pellegrini, Perlmutter, (1988); Caplan, (1991); Maccoby, (1996); Ljungberg, (2005); Tulviste, Koor, (2005)’e göre, çatışmanın içeriğini cinsiyete özel oyun yolları ve oyuncak seçimleri belirlemekte ve bunlar çatışmanın ilerleyişini etkilemektedir (Akt: Westlund, 2008: 1529). Okul öncesi dönemde, çocuklar her iki cinsiyetteki yaşlarıyla

oyun oynamaktadırlar (Aral, Baran, 2011: 205). Okul öncesi çocukları sosyal ilişkilerinde daha esnek olduğu, erkek ve kızlar arasında arkadaşlıklar gelişebildiği ifade edilmiştir (Bacanlı, 2011: 104). Okul ortamında her çocuğun davranışı eşit şartlarda desteklenmektedir (Gülay ve Akman, 2009: 81). Bu durum kız ve erkek çocukların problem çözme ve bakış açısı alma puanlarının birbirine yakın olmasına neden olabilir. Şekil 1 de, çocukların problem çözme puanları, algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma puanlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Şekil 1: Çocukların cinsiyetlere göre algısal, bilişsel, duygusal bakış açısı, sosyal çözüm, sosyal olmayan çözüm, toplam çözüm puan ortalamaları



Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4- 6 yaş çocuklarının kişiler arası problem çözme testinden aldıkları toplam puan ve bakış açısı alma puanları ile onların kardeşi olma durumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Tablo 7: *Çocukların Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri ile Kardeşi Olma Durumları Arasındaki İlişki İçin T Testi Sonuçları*

| Kardeş Durumu | n | \bar{X} | s | sd | t | p |
|----------------------|----------|-----------------------------|----------|-----------|----------|----------|
| Kardeş yok | 64 | 7,59 | 2,74 | 178 | 0,090 | 0,93 |
| Kardeş Var | 116 | 7,55 | 3,11 | | | |

Tablo 7’de; okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4- 6 yaş çocuklarının kişiler arası problem çözme testinden aldıkları toplam çözüm puan ortalamaları kardeşi olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir $t_{(178)}= 0,090$, ($p>.05$).

Dinçer (1995) kişiler arası problem çözmeye, eğitimin etkisini incelediği deneysel çalışmada, hem deney hem de kontrol grubu çocuklarının akran ve anne problemleri için ön test çözüm puanlarının onların kardeşi olma durumu ile ilişkili olmadığı sonucuna varmıştır. Dinçer, Güneysu ve Etikan (1997) yaptıkları çalışmada, çocukların problem durumuna getirdikleri toplam çözüm sayısının kardeşi olma durumuna göre değişmediğini saptamıştır. Bu sonuçlar araştırma bulgularını desteklemektedir.

Tablo 8: *Çocukların Algısal Bakış Açısı Alma Becerileri ile Kardeşi Olma Durumu Arasındaki İlişki İçin T Testi Sonuçları*

| Kardeş Durumu | n | \bar{X} | s | sd | t | p |
|----------------------|----------|-----------------------------|----------|-----------|----------|----------|
| Kardeş Yok | 64 | 3,42 | 0,71 | 178 | -0,582 | 0,56 |
| Kardeş Var | 116 | 3,49 | 0,80 | | | |

Tablo 8’de; okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4- 6 yaş çocuklarının algısal bakış açısı alma testinden aldıkları puan ortalamaları, kardeşi olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir $t_{(178)}= -0,582$, ($p>.05$).

Tablo 9: *Çocukların Bilişsel Bakış Açısı Alma Becerileri ile Kardeşi Olma Durumu Arasındaki İlişki İçin T Testi Sonuçları*

| Kardeş Durumu | n | \bar{X} | s | sd | t | p |
|----------------------|----------|-----------------------------|----------|-----------|----------|----------|
| Kardeş Yok | 64 | 0,81 | 0,97 | 178 | -1,012 | 0,31 |
| Kardeş Var | 116 | 0,98 | 1,13 | | | |

Tablo 9’da; okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4- 6 yaş çocuklarının bilişsel bakış açısı alma testinden aldıkları puan ortalamaları, kardeşi olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir $t_{(178)} = -1,012$, ($p > .05$).

Tablo 10: *Çocukların Duygusal Bakış Açısı Alma Becerileri ile Kardeşi Olma Durumu Arasındaki İlişki İçin T Testi Sonuçları*

| Kardeş Durumu | n | \bar{X} | s | sd | t | p |
|----------------------|----------|-----------------------------|----------|-----------|----------|----------|
| Kardeş Yok | 64 | 3,20 | 0,54 | 178 | 1,107 | 0,27 |
| Kardeş Var | 116 | 3,09 | 0,67 | | | |

Tablo 10’da; okul Öncesi Eğitim Kurumlarına devam eden 4- 6 yaş çocuklarının duygusal bakış açısı alma testinden aldıkları puan ortalamaları, kardeşi olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir $t_{(178)} = 1,107$, ($p > .05$).

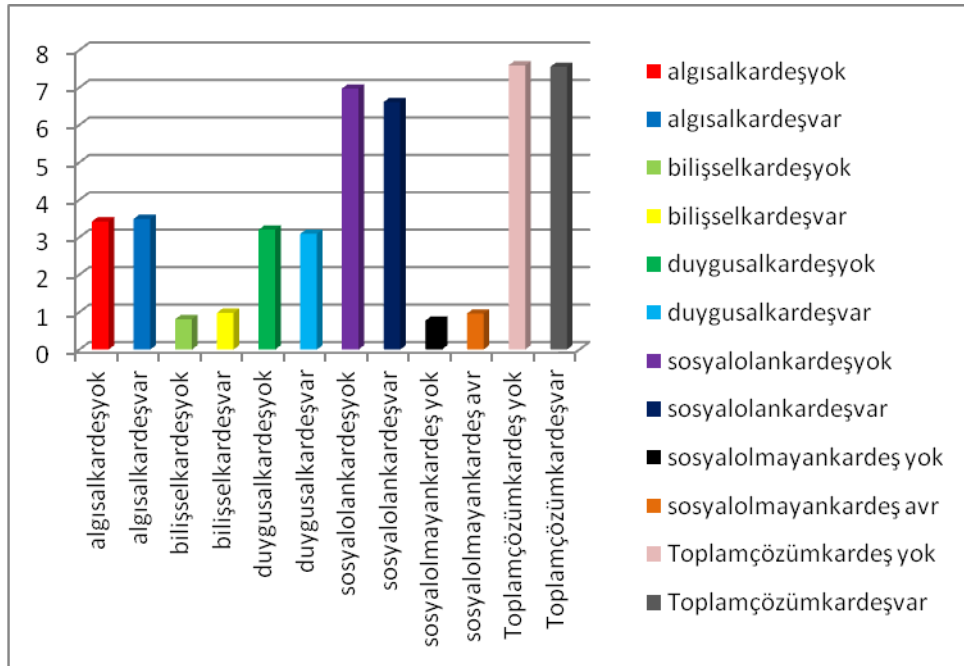
Oğuz (2006), çalışmasında kardeşi olma durumuna göre algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma puanlarında farklılaşma saptanmadığını belirtmiştir. Erdoğan (2009), altı yaş çocuklarının bakış açısı alma becerileri ile matematik becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, kardeş sayısının, duygusal yüz ifadelerini tanıma becerileri üzerinde etkili olmadığını saptamıştır. Arı ve Seçer (2004) çalışmalarında duygusal yüz ifadelerini tanımanın kardeşi olma durumuna göre farklılaşmadığı belirtmiştir. Bu çalışmalar araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Çocukların kardeşi olma durumu göre, OKPÇ ve bakış açısı alma becerilerinde farklılaşma görülmemiştir. Çocukların okul öncesi dönemde benmerkezci olduğu literatürde belirtilmiştir (Piaget, 2004: 32). Kardeşi olmayan çocukların, kendi akranlarıyla zaman geçirme fırsatı az olabilir. Ancak çalışma grubundaki çocukların

okul öncesi eğitim kurumlarında bulunmaları nedeniyle akranlarıyla paylaşım fırsatını elde ettikleri söylenebilir.

Okul öncesi dönemde sosyal becerilerin kazanılmasında, aile- çocuk, çocuk- çocuk ilişkileri, oyun becerileri ve okul öncesi eğitim kurumları özel bir öneme sahip olmaktadır. Sosyal yeterliliğin kazanılmasında akranlarla sağlanan etkili iletişimin önemli payı olduğu ifade edilmiştir (Gülay ve Akman, 2009: 75). Bu durum, kardeşi olan ve olmayan çocukların problem çözme ve bakış açısı alma puanlarının birbirine yakın olmasına neden olabilir. Şekil 2 de, çocukların problem çözme puanları, algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma puanlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Şekil 2: Çocukların kardeşi olma durumuna göre algısal, bilişsel, duygusal bakış açısı, sosyal çözüm, sosyal olmayan çözüm, toplam çözüm puan ortalamaları



Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4- 6 yaş çocuklarının kişiler arası problem çözme testinden aldıkları toplam puan ve bakış açısı alma puanları ile onların yaşları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Tablo 11: *Çocukların Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri ile Yaşları Arasındaki İlişki İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları*

11a) Kişiler Arası Problem Çözme Puanlarının Betimsel İstatistikleri

| Yaş | n | \bar{X} | s |
|-----|----|-----------|------|
| 4 | 60 | 6,05 | 1,83 |
| 5 | 60 | 7,62 | 2,70 |
| 6 | 60 | 9,03 | 3,42 |

11b) Kişiler Arası Problem Çözme Yaşa Göre Anova Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark |
|-------------------|-----------------|------------|--------------------|--------|-------|--------------|
| Gruplararası | 267,233 | 2 | 133,617 | 17,931 | ,000* | 4-5, 4-6 |
| Gruplar içi | 1318,967 | 177 | 7,452 | | | |
| Toplam | 1586,200 | 179 | | | | |

Tablo 11’de; analiz sonuçları, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4- 6 yaş çocuklarının kişiler arası problem çözme testinde aldıkları toplam puan yaşa göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir $F_{(2, 177)} = 17,931$, ($p < .05$). Farklılığın, hangi gruptan kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre 4 yaşın puanlarının ($\bar{X}=6,05$), 5 yaşta ($\bar{X}=7,62$) ve 6 yaşta ($\bar{X}=9,03$) yer alan çocukların puanlarına göre daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Dinçer, Güneysu ve Etikan (1997) yaptıkları çalışmada 66- 78 aylık çocukların problem çözme puanlarının 54- 65 ay grubunda yer alan çocukların puanlarından daha yüksek olduğunu saptamıştır. Bu çalışma, araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Tablo 12: *Çocukların Algısal Bakış Açısı Alma Becerileri ile Yaşları Arasındaki İlişki İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları*

12a) Algısal Bakış Açısı Alma puanlarının betimsel istatistikleri

| Yaş | n | \bar{X} | s |
|-------|----|-----------|------|
| 4 yaş | 60 | 2,87 | 0,85 |
| 5 yaş | 60 | 3,63 | 0,61 |
| 6 yaş | 60 | 3,90 | 0,30 |

12b) Algısal Bakış Açısı Alma Puanlarının Yaşa göre ANOVA Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark |
|-------------------|-----------------|------------|--------------------|--------|-------|--------------|
| Gruplararası | 34,533 | 2 | 17,267 | 43,494 | ,000* | 4-5, 4-6 |
| Gruplar içi | 70,267 | 177 | 0,397 | | | |
| Toplam | 104,800 | 179 | | | | |

Tablo 12’de; analiz sonuçları, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4- 6 yaş çocuklarının algısal bakış açısı alma testinde aldıkları puan yaşa göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir $F_{(2, 177)} = 43,494$, ($p < .05$). Farklılığın, hangi gruptan kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre 4 yaşın puanlarının ($\bar{X}=2,87$), 5 yaşta ($\bar{X}=3,63$) ve 6 yaşta ($\bar{X}=3,90$) yer alan çocukların puanlarına göre daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Flavel (1976), 3 yaş yaşındaki çocukların objeleri başkalarının gördüğü gibi göremediklerini saptamıştır. Pillow (1989) ile Pratt ve Bryant (1990) basit durumlarda 3 yaşındaki çocukların başkalarının görmediği gizli bir obje hakkındaki bilgilerin başkaları ile paylaşmadıklarını ifade etmiştir (Akt: Pillow, Weed, 1997: 366). Justice ve Beard (1982) normal çocuklar ile özel gereksinimli çocukların algısal, duygusal, bilişsel bakış açısı alma becerilerini ölçtüğü çalışmada, Kurdek ve Rodgon (1975) yaptıkları çalışmada yaş arttıkça bakış açısı alma puanlarında da artış olduğunu saptamıştır. Yapılan çalışmalar araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Tablo 13: *Çocukların Bilişsel Bakış Açısı Alma Becerileri ile Yaşları Arasındaki İlişki İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları*

| 13a) Bilişsel Bakış Açısı Alma puanlarının betimsel istatistikleri | | | |
|---|----------|-----------------------------|----------|
| Yaş | n | \bar{X} | s |
| 4 yaş | 60 | 0,30 | 0,53 |
| 5 yaş | 60 | 1,17 | 1,08 |
| 6 yaş | 60 | 1,30 | 1,22 |

13b) Bilişsel Bakış Açısı Yaşa göre ANOVA Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark |
|--------------------------|------------------------|-----------|---------------------------|----------|----------|---------------------|
| Gruplararası | 35,378 | 2 | 17,689 | 18,042 | ,000* | 4-5, 4-6 |
| Gruplar içi | 173,533 | 177 | 0,980 | | | |
| Toplam | 208,911 | 179 | | | | |

Tablo 13’de; analiz sonuçları, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4- 6 yaş çocuklarının bilişsel bakış açısı alma testinde aldıkları puan yaşa göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir $F_{(2, 177)} = 18,042$, ($p < .05$). Farklılığın, hangi gruptan kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre 4 yaşın puanlarının ($\bar{X} = 0,30$), 5 yaşta ($\bar{X} = 1,17$) ve 6 yaşta ($\bar{X} = 1,30$) yer alan çocukların puanlarına göre daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Irwin ve Ambron (1973) çalışmalarında, çocukların, algısal, bilişsel, duygusal rol alma becerileri ve ahlaki değerleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Anaokulundan 34 çocuk ve 2.sınıftan 38 çocuk ile çalışmıştır. Sonuçta, çocuklardan 7 yaşında olanlar, 5 yaşında olanlara göre daha yüksek puan almıştır. Bu çalışma, araştırma bulgularını desteklemektedir.

Tablo 14: *Çocukların Duygusal Bakış Açısı Alma Becerileri ile Yaşları Arasındaki İlişki İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları*

14a) Duygusal Bakış Açısı Alma puanlarının betimsel istatistikleri

| Yaş | n | \bar{X} | s |
|-------|----|-----------|------|
| 4 yaş | 60 | 3,05 | 0,47 |
| 5 yaş | 60 | 3,05 | 0,70 |
| 6 yaş | 60 | 3,30 | 0,67 |

14b) Duygusal Bakış Açısı Yaşa göre ANOVA Sonuçları

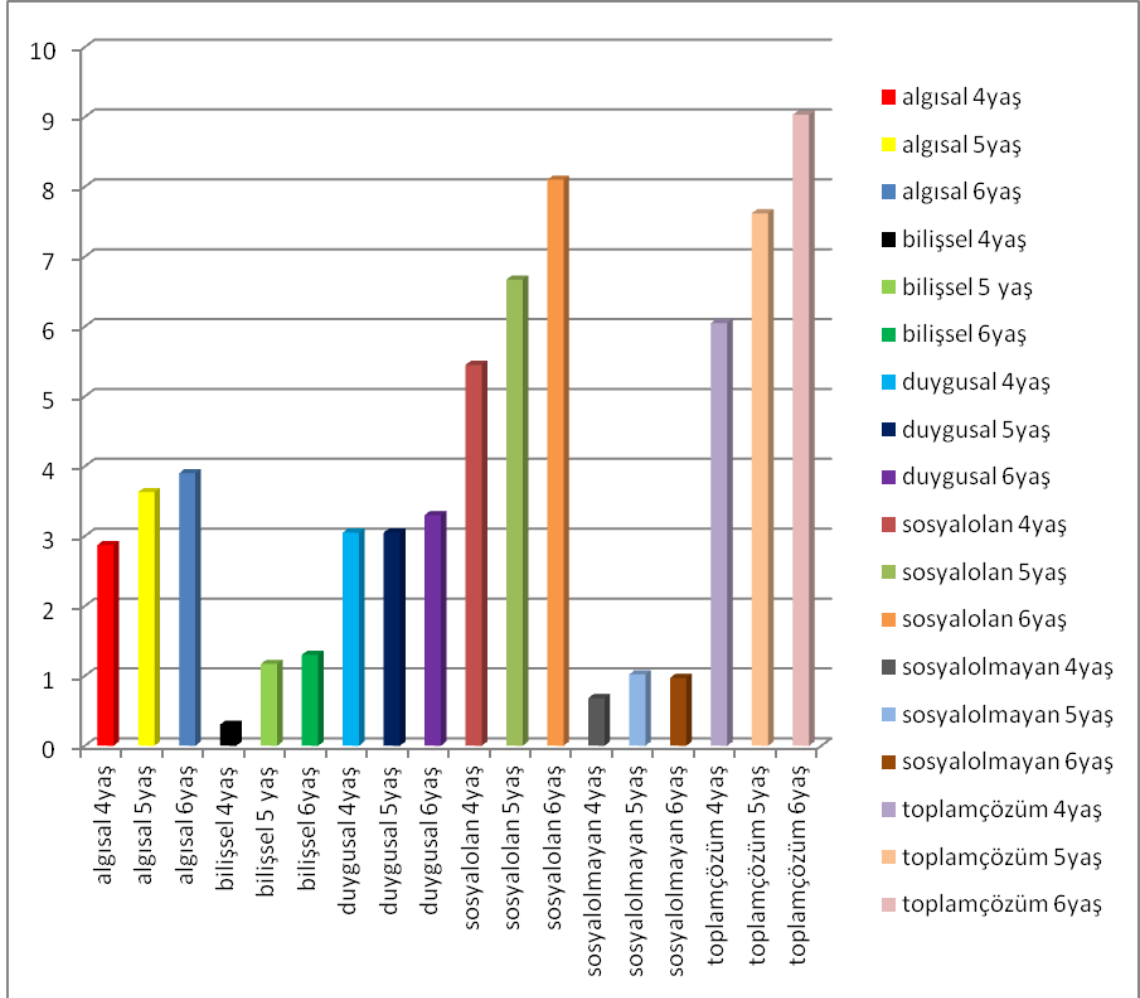
| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark |
|-------------------|-----------------|------------|--------------------|-------|-------|--------------|
| Gruplararası | 2,500 | 2 | 1,250 | 3,239 | ,042* | 6-4, 6-5 |
| Gruplar içi | 68,300 | 177 | 0,386 | | | |
| Toplam | 70,800 | 179 | | | | |

Tablo 14’de; analiz sonuçları, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4- 6 yaş çocuklarının duygusal bakış açısı alma testinde aldıkları puan yaşa göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir $F(2, 177)= 3,239$, ($p<.05$). Farklılığın, hangi gruptan kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan LSD testi sonucuna göre, 6 yaş çocuklarının puanlarının ($\bar{X}= 3,30$), 4 yaş ($\bar{X}= 3,05$) ve 5 yaşta ($\bar{X}= 3,05$) yer alan çocuklara göre istatistiksel açıdan anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Çocukların yaşları arttıkça problem çözme ve bakış açısı alma becerilerinin de geliştiği görülmüştür. Bu durum yaş arttıkça çocukların çevrelerinin genişlemesi, deneyimlerin artması ve düşünme becerilerinin gelişmesi ile ilişkilendirilebilir. Çocukların ben merkezlikten uzaklaşıp karşısındakinin bakış açısını alıp daha empatik olduğu söylenebilir. Çalışmalar sırasında küçük çocukların daha çabuk ve birbirini tekrarlayan çözümler getirdikleri saptanmıştır. Bu durumun, daha küçük çocuklarda dikkat sürelerinin kısa olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Çocukların yaşları arttıkça bilişsel, ahlaki ve dil gelişimlerinde ilerleme görülürken bir yandan da sosyal davranışları gelişmektedir. Çocuklar yaşları büyüdükçe diğer insanlarla karşılaşmakta ve onlarla etkileşim kurmaktadır. Çocukların yaşla birlikte çevreleri genişlemekte ve bunun sonucunda etkileşimleri, deneyimleri, bilgileri artmaktadır. Ayrıca yaş arttıkça çocukların sosyal çevreyi, toplumu daha çok tanıma fırsatına sahip oldukları için diğer insanları daha iyi tanıyacakları, onların duygularına, düşüncelerine daha duyarlı olacakları ve toplumsal kurallarla ilgili bilgileri ve farkındalıklarının da artacağı ifade edilmiştir (Gülay ve Akman, 2009: 80). Ayrıca Dinçer (1995) çocukların problem çözme becerilerinde eğitimin etkisini incelediği araştırmasında, kontrol grubunun da son testlerinde ön teste nazaran bir artış olduğunu saptamıştır. Bu ilerlemenin, olgunlaşma ve okul öncesi eğitim ortamında bulunmaları ile ilgisi olabileceğini belirtmiştir. Şekil 3'te, çocukların yaşı arttıkça, problem çözme ile algısal, bilişsel, duygusal bakış açısı alma puanlarında dikkate değer bir artış olduğu görülmektedir.

Şekil 3: Çocukların yaşlarına göre algısal, bilişsel, duygusal bakış açısı, sosyal çözüm, sosyal olmayan çözüm, toplam çözüm puan ortalamaları



Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4- 6 yaş çocuklarının kişiler arası problem çözme testinden aldıkları toplam puan ve bakış açısı alma puanları ile onların yaşadıkları çevrenin sosyo ekonomik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Tablo 15: *Çocukların Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri ile Sosyo Ekonomik Düzeyleri Arasındaki İlişki İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları*

15a) Kişiler Arası Problem Çözme Puanlarının Betimsel İstatistikleri

| SED | n | \bar{X} | s |
|------|----|-----------|------|
| Alt | 60 | 6,25 | 2,14 |
| Orta | 60 | 8,87 | 3,08 |
| Üst | 60 | 7,58 | 3,05 |

15b) Kişiler Arası Problem Çözme SED'e Göre Anova Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark |
|-------------------|-----------------|-----|--------------------|--------|-------|-------------------------|
| Gruplararası | 205,433 | 2 | 102,717 | 13,167 | ,000* | Orta- alt, Orta- üst |
| Gruplar içi | 1380,767 | 177 | 7,801 | | | |
| Toplam | 1586,200 | 179 | | | | |

Tablo 15'de; analiz sonuçları, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4- 6 yaş çocuklarının kişiler arası problem çözme testinde aldıkları toplam çözüm puanı sosyo ekonomik düzeyine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir $F_{(2, 177)}=13,167$, ($p<.05$). Farklılığın, hangi gruptan kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre orta sosyo ekonomik düzeyde yer alan çocukların puanlarının ($\bar{X}=8,87$), alt ($\bar{X}=6,25$) ve üst ($\bar{X}=7,58$) grupta yer alan çocukların puanlarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 16: *Çocukların Algısal Bakış Açısı Alma Becerileri ile Sosyo Ekonomik Düzeyleri Arasındaki İlişki İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları*

16a) Algısal Bakış Açısı Alma puanlarının betimsel istatistikleri

| SED | n | \bar{X} | s |
|------|----|-----------|------|
| Alt | 60 | 3,38 | 0,78 |
| Orta | 60 | 3,67 | 0,70 |
| Üst | 60 | 3,35 | 0,78 |

16b) Algısal Bakış Açısı SED göre ANOVA Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark |
|-------------------|-----------------|------------|--------------------|-------|--------|-------------------------|
| Gruplararası | 3,633 | 2 | 1,817 | 3,178 | 0,044* | Orta- alt, Orta- üst |
| Gruplar içi | 101,167 | 177 | 0,572 | | | |
| Toplam | 104,800 | 179 | | | | |

Tablo 16’da; analiz sonuçları, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4- 6 yaş çocuklarının algısal bakış açısı alma testinde aldıkları puan SED göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir $F(2, 177)= 3,178$ ($p<.05$). Farklılığın, hangi gruptan kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan LSD testine göre orta sosyo ekonomik düzeyde yer alan çocukların puanlarının ($\bar{X}= 3,67$), alt ($\bar{X}= 3,38$) ve üst ($\bar{X}= 3,35$) grupta yer alan çocukların puanlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Gültekin (2006) çalışmasında orta SED grubunda yer alan çocukların algısal bakış alma puanlarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu çalışma araştırma bulgusunu desteklemektedir.

Tablo 17: *Çocukların Bilişsel Bakış Açısı Alma Becerileri ile Sosyo Ekonomik Düzeyleri Arasındaki İlişki İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları*

17a) Bilişsel Bakış Açısı Alma puanlarının betimsel istatistikleri

| SED | n | \bar{X} | s |
|------|----|-----------|------|
| Alt | 60 | 0,52 | 0,62 |
| Orta | 60 | 1,52 | 1,30 |
| Üst | 60 | 0,73 | 0,95 |

17b) Bilişsel Bakış Açısı SED göre ANOVA Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark |
|-------------------|-----------------|------------|--------------------|--------|-------|------------------------|
| Gruplar arası | 33,211 | 2 | 16,606 | 16,728 | ,000* | Orta- alt Orta -üst |
| Gruplar içi | 175,700 | 177 | 0,993 | | | |
| Toplam | 208,911 | 179 | | | | |

Tablo 17’de; analiz sonuçları, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4- 6 yaş çocuklarının bilişsel bakış açısı alma testinde aldıkları puan SED göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir $F_{(2, 177)} = 16,728$, ($p < .05$). Farklılığın, hangi gruptan kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre orta sosyo ekonomik düzeyde yer alan çocukların puanlarının ($\bar{X}=1,51$), alt ($\bar{X}= 0,52$) ve üst ($\bar{X}= 0,73$) grupta yer alan çocukların puanlarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Akın (2002) çalışmasında üst SED grubunda yer alan çocukların, bilişsel bakış açısı alma puanlarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Gültekin (2006) ise orta SED grubunda yer alan çocukların bilişsel bakış açısı alma testinden daha yüksek puan aldığını saptamıştır. Bu çalışmalar, araştırma bulgusunu desteklemektedir.

Çocukların sosyo ekonomik düzeylerine bakıldığında orta sosyo ekonomik çevreden gelen çocukların, OKPÇ ve algısal ve bilişsel bakış açısı alma puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Sosyo- ekonomik düzeyi orta grup olan çocuklar, daha dengeli imkanlara ve aile yaklaşımlarına sahip olabilirler. Bu durumda problem çözmede ve algısal-bilişsel bakış açısı almada orta grubun daha avantajlı olduğu söylenebilir.

Bireyin içinde bulunduğu sosyal ve ekonomik durumun kişinin gelişimini ve davranışlarını etkilediği bilinmektedir. Alt- sosyo ekonomik düzey çocuklarının daha az imkana sahip olduğu, üst düzey çocukların ise daha çok imkana sahip olduğu ifade edilmiştir. Alt SED çocukları, kalıtımla getirdikleri bir takım üstünlükleri imkansızlık nedeniyle ortaya koyamayabilmektedirler (Bacanlı, 2011: 118). SED yönünden üst grupta yer alan çocukların imkanlarının çok fazla olduğu ve çoğunlukla tüm istekleri karşılandığı söylenebilir. Bu durumda da herhangi bir şeyi elde etmek için çok çaba harcamayacakları ve deneyimleri olmadığı için problem durumlarına da çözüm üretmede, seçenek bulmada zorlanabilecekleri söylenebilir. Şekil 4’te duygusal bakış açısı alma hariç diğer tüm boyutların orta sosyo- ekonomik düzeyden gelen çocukların puanlarının yüksek olması bu görüşü destekler niteliktedir.

Tablo 18: *Çocukların Duygusal Bakış Açısı Alma Becerileri ile Sosyo Ekonomik Düzeyleri Arasındaki İlişki İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları*

18a) Duygusal Bakış Açısı Alma puanlarının betimsel istatistikleri

| SED | n | \bar{X} | s |
|------|----|-----------|------|
| Alt | 60 | 3,10 | 0,66 |
| Orta | 60 | 3,22 | 0,55 |
| Üst | 60 | 3,08 | 0,67 |

18b) Duygusal Bakış Açısı SED göre ANOVA Sonuçları

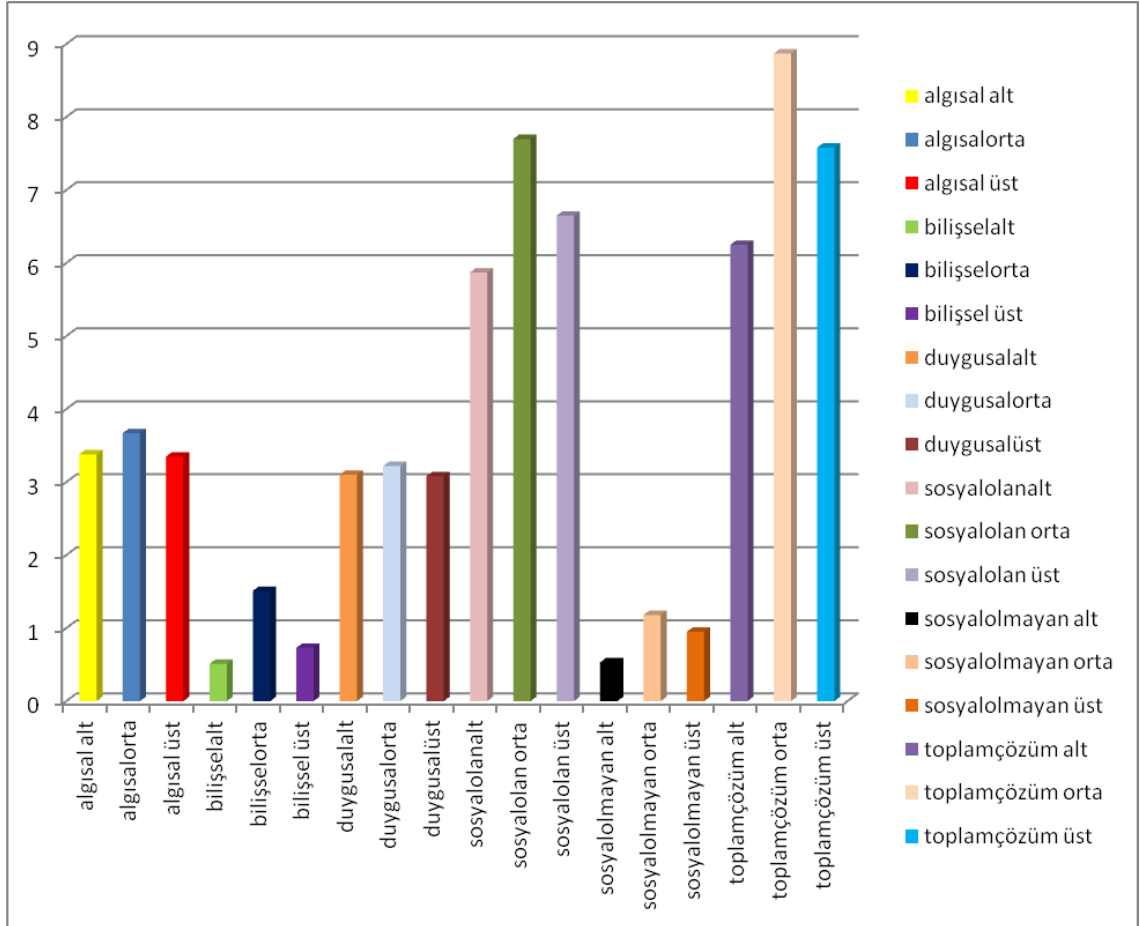
| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p |
|-------------------|-----------------|------------|--------------------|-------|-------|
| Gruplararası | 0,633 | 2 | 0,317 | 0,799 | 0,451 |
| Gruplarıçi | 70,167 | 177 | 0,396 | | |
| Toplam | 70,800 | 179 | | | |

Tablo 18’de; analiz sonuçları, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4- 6 yaş çocuklarının duygusal bakış açısı alma testinde aldıkları puan SED göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir $F_{(2, 177)}=0,799$, ($p>.05$).

Akın (2002), çocukların duygusal bakış açısı alma becerileri ile SED arasında anlamlı ilişki olmadığı sonucuna varmıştır. Bu sonuç, araştırma bulgusunu desteklemektedir.

Çocukların duygusal bakış açısı alma becerilerinin sosyo ekonomik düzeye göre farklılaşmamasının nedeni, duyguların her kesim için olması ve çocukların her an duygularla iç içe olması olabilir. Çocuklar duygularla çok küçük yaşta karşılaşır. Bu nedenle çocukların hepsi kendisini ifade edemese de duyguları tanıyabileceği ve tanımlayabileceği söylenebilir. Pollak, Cicchetti, Hornung ve Reed (2000), çocukların, okul öncesi dönemde temel duygusal yüz ifadelerini tanımlamayı kazandıklarını belirtmiştir (Akt: Arı, Seçer, 2011). Poole ve diğ. (2005) bebeklerin dünyaya gelmesiyle birlikte diğerlerinin yüz ifadelerine tepki verdiklerini ifade etmiştir. Araştırmalar bebeklerin farklı yüz ifadelerini ayırt etme ve bunları duygusal ipuçları olarak yorumlama yeteneğine sahip olduklarını göstermekte olduğu belirtilmiştir (Akt: Kahraman ve Akgün, 2008: 15). Örneğin, annenin üzüntü belirtileri yani yüz ve sözlü ifadeleri, çocuğuyla fiziksel bir teması olmasa da, koşullu bir uyarıcı olarak çocukta üzüntüyü çağrıştırabilmektedir (Hoffman, 1979: 2).

Şekil 4: Çocukların bulunduğu çevrenin sosyo- ekonomik düzeyine göre algısal, bilişsel, duygusal bakış açısı, sosyal çözüm, sosyal olmayan çözüm, toplam çözüm puan ortalamaları



V. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 SONUÇLAR

Bu çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarına devam 4- 6 yaş arasındaki çocukların kişilerarası problem çözme becerileri ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırmanın sonucunda, çocukların kişilerarası problem çözme becerileri ile algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkiye pearson korelasyon ile bakılmış, orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kişiler arası problem çözme sosyal çözümler ve sosyal olmayan çözümler olarak ayrılıp, bakış açısı alma ile tekrar ilişkilendirildiğinde sosyal çözümler ile algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma becerileri arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. Sosyal olmayan çözümler ve algısal, bilişsel bakış açısı alma arasında düşük derecede ilişki saptanmış, duygusal bakış açısı alma ile ilişki saptanmamıştır.

Bu araştırmanın sonunda, çocukların kişiler arası problem çözme becerileri ve algısal, bilişsel, duygusal bakış açısı alma becerileri ile cinsiyetleri ve kardeşi olma durumları arasında anlamlı ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır. Yapılan çalışmanın sonucunda çocukların kişiler arası problem çözme becerileri ve algısal, bilişsel, duygusal bakış açısı alma becerileri ile yaşları ve sosyo- ekonomik düzeyleri arasında anlamlı ilişki saptanmıştır. Çocukların yaşı arttıkça OKPÇ ve Bakış Açısı Alma becerilerinin de arttığı görülmüştür. Orta sosyo- ekonomik düzeyden gelen çocuklarda OKPÇ ve Bakış Açısı Alma becerilerinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak duygusal bakış açısı alma becerileri ile SED arasında anlamlı ilişki saptanmamıştır.

5.2 ÖNERİLER

Bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, eğitimcilere ve araştırmacılara önerilerde bulunmuştur.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırmada, cinsiyet, kardeşi olma durumu, yaş ve SED değişken olarak alınmıştır. Bundan sonraki yapılacak çalışmalarda anne- baba öğrenim durumu değişkeni ile çalışılması önerilmektedir.

Araştırma Ankara İli merkez ilçelerinde yapılmıştır. Araştırmacılara merkeze uzak ilçeler ve kırsal kesimde de benzer çalışmayı yapmaları önerilmektedir.

Araştırmada, okul öncesi kişiler arası problem çözme ve bakış açısı alma becerileri ilişkilendirilmiştir. Araştırmacılara, ölçekleri ayrı ayrı gelişim alanları ile ilişkilendiren çalışmalar yapmaları önerilmektedir.

Araştırmada yetişkinlere yönelik kriter yer almamıştır. Araştırmacılara, annelerin, babaların ya da öğretmenlerin empatik becerilerinin, çocukların empatik becerileri ile ilişkisine yönelik çalışmalar yapmaları önerilmektedir.

Araştırma örnekleminde yer alan çocuklar okullarda tam gün eğitim almaktadır. Araştırmacılara, okul öncesi eğitimi almayan çocuklarla, okul öncesi eğitimi alan aynı zamanda OKPÇ Eğitimine katılan çocuklarla çalışma yapması önerilmektedir.

Eğitimcilere Yönelik Öneriler

Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Eğitimi, lisans programlarında ders olarak verilmeli, öğretmenlerin bu eğitimi alarak göreve başlamaları sağlanmalıdır. Hizmet içi eğitim programlarında, OKPÇ Eğitim yaygınlaştırılmalı, öğretmenlerin bu tekniği sınıfta kullanması sağlanmalıdır. Çizgi Film, dizi, film gibi televizyon

programlarında problem çözüme yol gösterecek diyaloglara yer verilmedi. Eğitimci ve idareciler, kendi ilişkilerinde, iletişimlerinde, bu teknikleri kullanarak onlara model olmalıdırlar.

Okul öncesi kişilerarası problem çözüme eğitiminin, çocuklarda empati ve bakış açısının kazanılmasını sağlayacağı düşünülmektedir. Eğitimciler sınıflarda OKPÇ Eğitimine mümkün olduğunca erken başlamalı, çocukların empati kurabilme, bakış açısı alabilme ve problem çözebilmesini sağlayacak hikaye oluşturma, drama, vb. etkinliklere yer vermelidir. Günlük yaşamlarında çocuklarına, problem durumları yaratmalı ve onlara sadece çözüm sürecinde yalnızca yol göstermelidirler. Eğitimciler çocuk adına düşünmemeli onun adına karar vermemelidirler. Onların sorduğu sorulara direkt cevap vermek yerine, onun düşünmesini sağlamalıdırlar.

KAYNAKÇA

- Akgün, S., Araz, A., Karadağ, S. (2007). Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz: İlköğretim öğrencilerine yönelik bir çatışma çözümü eğitimi ve psiko- sosyal etkileri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 22 (59), 43- 62.
- Akkoyun, F. (1982). Empatik anlayış üzerine. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(2), 63- 69.
- Akın, Y.(2002). *Altı yaş grubu çocuklarında başkasının bakış açısını alma yetisi üzerinde eğitici drama programının ve aile tutumlarının etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Anlıak, Ş. (2004). *Farklı eğitim yaklaşımları uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Anlıak, Ş. ve Dinçer, Ç (2005). Farklı eğitim yaklaşımları uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38 (1), 149- 166.
- Anlıak, Ş. ve Dinçer, Ç (2005). *Okul öncesi dönemde kişiler arası bilişsel problem çözme becerilerinin geliştirilmesi*. Eğitim Araştırmaları (20) 122- 134.
- Anlıak, Ş.ve Dinçer, Ç (2009). Çocukların kişiler arası bilişsel problem çözme becerileri zaman içerisinde nasıl bir değişim gösteriyor. *Eğitim Araştırmaları*, 37, 71- 90.
- Anlıak, Ş. ve Şahin, D. (2009). An observational study for evaluating the effects of interpersonal problem solving skills training on behavioural dimensions. *Early Child Development and Care*, 1-9.
- Aral, N.ve Baran, G. (2011). *Çocuk gelişimi*. İstanbul, Ya-Pa Yayınları.
- Arı, R. ve Seçer, Z. (2004). Okul öncesi dönemdeki çocukların duygusal yüz ifadelerini tanıma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 67- 85.
- Arıcı, H. (2001). *İstatistik. Yöntemler ve uygulamalar*. (13. Baskı). Ankara
- Ataman, A. (2004). *Gelişim ve öğrenme*. (2. Baskı). Ankara: Gündüz Yayıncılık.
- Atıcı, M. (2007). Altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinin çatışmalarını çözmeye arkadaşlarının yardımına ilişkin görüşleri. *Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 16 (2), 29- 42.
- Bacanlı, H. (2005). *Sosyal beceri eğitimi*. (2. Baskı). Ankara, Nobel.

- Bacanlı, H. (2011). *Eğitim psikolojisi*. Asal Yayınları
- Baş, G. (2011). Çoklu zeka kuramında bir adım daha: Ekolojik zeka. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 134, 7- 10
- Bedir, D. (2007). *Erken çocukluk döneminde çatışma çözme becerileri hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi ve çatışma çözme becerileri ölçeğinin geçerlilik güvenirlik çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, 18 Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği, Çanakkale
- Berk, L. E (1991). *Child development*. Illinois State University, America
- Binbaşıoğlu, C. (1990). *Gelişim psikolojisi. Gelişim süreçleri ve eğitim ilkeleri*. (5 basım). Ankara.
- Bingham, A. (1998). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi*. (çev: F. Oğuzkan) İstanbul: MEB Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (10 Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Chalmers, J.B and Townsend M. A.R (1990). The effect of training in social perspective takin on socially maladjusted girls. *Child Development*, (61). 178- 190.
- Cox, M. V (1977). Perspective ability in the conditions of change. *Child Development*, 48, 1724- 1727.
- Çam, S. ve Tümkaya, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde kişilerarası problem çözme. *Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (2), 119- 132.
- Çelik, E. (2008). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empatik eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Ev yönetimi Ana Bilim Dalı, Konya.
- Çetin, C.N. (2007). *İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik beceri düzeylerinin ana baba tutumları ve özsaygı ile ilişkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetin, F., Bilbay, A. ve Kaymak, D. (2002). *Çocuklarda sosyal beceriler*. (2. Baskı) . İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu G.ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lirsal uygulamaları*. (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademileri.
- Çubukçu, Z. ve Gültekin, M. (2006). *İlköğretimde kazandırılması gereken sosyal beceriler*. *Bilig*, 37, 155- 174.

- David, M. K., Murphy, C. B., Naylor, M.J. and Stonecipher M. K., (2004). The effect of conflict role and intensity on preschoolers' expectations about peer conflict. *International journal of Behavior Development*, 28 (6), 508- 517.
- Davis, M. C. (2005). Empati nedir, empati öğretilbilir mi? (çev: Ö.Sezer, S. Damar). *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 6 (9) 77- 78 (orijinal makalenin yayım tarihi 2001).
- Dickstein, B. E. and R. Warren, D., (1980). Role taking deficits in learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 13 (7), 378- 382.
- Dinçer, Ç. (1995). *Anaokuluna devam eden 5 yaş grubu çocuklarına kişilerarası problem çözme becerilerinin kazandırılmasında eğitimin etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dinçer, Ç ve Güneysu, S. (1997). Examining the effects of problem- solving training on the acquisition of interpersonal problem solving skills by 5- year- old children in Turkey. *International Journal of Early Years Education*, 5 (1) 37- 46.
- Dinçer, Ç., Güneysu, S.ve Etikan, İ. (28- 29- 30 Mayıs 1997). *54- 78 aylık çocukları kişilerarası problemlere getirdikleri çözümleri etkileyen faktörler*. 1. Ulusal Çocuk Gelişimi Kongresi.
- Dinçer, Ç ve Güneysu, S. (2001). Examining the permanence of problem- solving training given fort he acquisition of interpersonal problem- solving skills. *International Journal of Early Years Education*, 9 (3) 207- 219.
- Dixon, A. J and F. Moore, C. (1990). The development of perspective taking: understanding differences in information and weighting. *Child Development*, 61, 1502-1513.
- Doğan, A. (2010). Ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde akran zorbalığının incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17 (3) 150- 162.
- Dökmen, Ü. (1987). Empati kurma becerisi ile sosyometrik statü arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20 (1-2) 183- 200.
- Dökmen, Ü. (1988). Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20 (1-2) (155- 190).
- Dökmen, Ü. (2009). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*. (41. Basım). İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Eisenberg, N and Strayer J (1987). *Empathy and its development*, Cambridge Universty Press.

- Elkin, F. (1995). *Çocuk ve toplum. Çocuğun toplumsallaşması* (Çev: N. Güngör). Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Erdiller, Z. B. (2012). Erken çocukluk eğitiminde temel kuram ve yaklaşımlar. İ. H. Diken (Editör). *Erken çocukluk eğitimi*. (2. basım). Ankara: Pegem Akademi, 55-92.
- Erdoğan, S. (2009, 1-3 Ekim). *6 yaş grubu çocukların bakış açısı alma becerileri ile matematik becerileri arasındaki ilişki*. 18. Eğitim bilimleri kurultayında sunuldu.
- Ergin, B.E. (2009). *Kişilerarası problem çözme davranışı yetişkinlerde bağlanma biçimleri ve psikolojik rahatsızlık belirtileri arasındaki ilişkiler*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, Klinik Psikoloji Bilim Dalı, Ankara.
- Fitzgerald, D.P and Koren, J.W (2003). Linking children's social worlds: perspective-taking in parent- child and peer contexts. *Social Behavior and Personality* (31) 5, 509- 522.
- Flavel, H. J., Omanson, C.R and Latham, C. (1976). Solving apatial perspective-taking problems by rule vs. computation: A Developmental study. *U S Department Health, Education Welfare National Institute Of Education*.
- Flem, A., Thygesen, R., Valas, H., and Magnes, E. (1998). Short report. A social skills intervetion programme for kindergarten children at risk of developing behavioural problems. *European Journal of Special Needs Education*. 13 (2) 208- 215.
- Fox, L. C and Boulton, J. M., (2003), Evaluating the effectiveness of a social skills training (SST) programme for victims of bullying. *Educational Research* 45 (3), 231- 247.
- Gander, J.M., and Gardiner, W.H. (2004). *Çocuk ve ergen gelişimi*. (Çev. Ali Dönmez, Nermin Çelen, Bekir Onur). (5.basım). Ankara: İmge dağıtım.
- Girard, K. and Koch, S.j., (1996). *Conflict resolution in the schools*. Jossey- Bass Publishers. San Francisco.
- Gordon, T. (1996) *Etkili ana baba eğitimi: Aile iletişim dili*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Gövsa, İ.A (1998). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Gülay, H ve Akman, B (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Gültekin, A.(2006). *Anaokuluna devam eden 6 yaşındaki çocukların başkalarının bakış açısını alma becerisi ile özsaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gülseren, Ş. (2001). Eşduyum (Empati): Tanımı ve kullanımı üzerine bir gözden geçirme. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 12 (1), 133-145.
- Günindi, N. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne babalarının empatik becerileri arasındaki ilişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürsoy, F. (2009). Bilişsel gelişim, Fazlıoğlu, Y. (Editör), *Erken çocukluk gelişimi ve eğitimi*, İstanbul: Kriter Yayınlar, 19- 38.
- Hinnant, J. B and O'Brien, M. (2007). Cognitive and emotional control and perspective taking and their relations to empathy in 5- year- old children, *The Journal of Genetic Psychology*, 2007, 168 (3), 301- 322.
- Hoffman, M. L (1979). Development of empathy and altruism, *Presented at American Psychological Association, New York*, September 1.
- Hoffman, M. L (2007). Empathy and moral development. Cambridge University Press, New York, USA.
- Hollenbeck, K. M. (2001). *Conflict resolution activities that work*. USA.
- Hortaçsu, N. (2003). *Çocuklukta ilişkiler. Ana baba kardeş ve arkadaşlar*. (1. Basım). Ankara: İmge Kitapevi.
- Irwin, M.and Ambron, S. R. (1973). Moral Judgment role taking in children ages three to seven. Teachers College, Columbia University, Philadelphia, Pennsylvania.
- Jenkins S. , Ritblatt S., Jeffrey S and McDonald (2008). Conflict resolution among early childhood educators. *Conflict Resolution Quarterly* 25 (4), 429- 449.
- Justice, E. M and Beard, R. I (1982). *The development of perspective- taking skills in normal and learning disabled children: do you see what I see*. Psychological Association, New Orleans, March.
- Liben, S.L and Belknap B. (1981). Intellectual realism: implications for investigations of perceptual perspective taking in young children. *Child Development*, 52, 921- 924.
- Kahraman, H. (2007). *Empatik beceri eğitimin okul öncesi dönemdeki çocukların empatik becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

- Kahraman, H. ve Akgün, S. (2008). Empati becerileri eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının empati becerilerine ve sorun davranışlarına etkisi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi* 15 (1), 15- 23.
- Kapıkıran, N., İvrendi, A. ve Adak, A. (2006). Okulöncesi çocuklarında sosyal beceri durum saptanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 20-28.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (19. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karataş, N. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*. İstanbul: Mozaik.
- Kargı, E. (2009). *Bilişsel yaklaşıma dayalı kişiler arası sorun çözme becerileri kazandırma (BSÇ) programının etkililiği: Okul öncesi dönem çocukları üzerinde bir araştırma*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı. Ankara
- Karip, E. (2010). *Çatışma yönetimi* (4. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Katz, R.L (1963). *Empathy its nature and uses*. The Free Press of Glencoe Collier-Macmillan Limited, London.
- Kenç, M. (2004) Kişiler arası sorunların çözümünde kullanılan sistematik modeller. *Milli Eğitim Dergisi* 161, 219- 237.
- Kırkıncioğlu, M. (2003). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Ya- Pa.
- Kneeland, S. (2001). *Problem çözme*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Koçer Çiftçi, H., (1997). *İslah evinde kalmakta olan ergenlerin empatik beceri düzeylerinin islahevinde kalmayan yaşlıları ile karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Köksal Akyol A.(1997). *Müzik eğitimi alan ve almayan ergenlerin empatik becerilerinin ve uyum düzeylerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ev Ekonomisi (Çocuk Gelişimi), Ankara.
- Köksal Akyol A.(2005). Erken çocukluk döneminde empati gelişimi. *Çocuk Çocuk Dergisi*, 51, 12- 13.
- Kurbet, H. (2010). *Anaokuluna devam eden çocukların duygusal düzenleme becerileri ile annelerinin empatik eğilim ve tutumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurdek, L. A.(1975). Perceptual, cognitive, and affective perspective taking and empathy in kindergarten through third-grade children. Chicago.

- Kurdek, L. A and Rodgon, M. M (1975). Perceptual, cognitive and affective perspective taking in kindergarten through sixth- grade children. *Development Psychology*, 11 (5), 643- 650.
- Miller, H.P. (2008). *Gelişim psikoloji kuramları*. (Yayına Haz: Onur, B., çev: Gültekin, Z.) Ankara: İmge Yayınları.
- Moreno A. J., Klute, M. M. and Robinson, J. L.(2008) Relational and individual resources as predictors of empathy in early childhood. *Social Development*, 17(3), 613- 637.
- Morris, C.G (2002). *Psikolojiyi anlamak*. (çev: Ayvaşık, H. B ve Sayıl, M.). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları no: 23 (orijinal makalenin yayım tarihi:1996).
- Nicolopoulou, A. (2004). Oyun bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: piaget, vygotsky ve sonrası. (Çev: Bağlı, M. T). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37-(2), 137-169.
- Oğuz, V. (2006). *Altı yaş grubundaki çocukların bakış açısı alma becerileri ile anne babaların empatik becerilerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Omdahl B. L. (1995). *Cognitive appraisal emotion and empathy*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah, New Jersey.
- Öğülmüş, S. (2006). *Kişiler arası sorun çözme becerileri ve eğitimi* (3. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özdil, G. (2008). *Kişiler arası problem çözme eğitimi programının okul öncesi kurumlarına devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi,Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Perlman, M., Garfinkel, D. A., and Turell, S. L. (2007). Parent and sibling influences on the quality of children's conflict behaviours across the preschool period. *Social Development*, 16, (4), 619- 642.
- Piaget, J. (2004). *Çocukta zihinsel gelişim* (Çev: H. Portakal). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Pişkin, M. (1989). *Empati kaygı ve çatışma eğilimi arasındaki ilişki*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 12 (2). 775- 784.
- Pillow H. P and Weed, S. (1997). Preschool children's use of information about age and perceptual to infer another person's knowledge. *Journal of Geenetic Psychology*, 158 (3) 365- 376.

- Roset, C. J, Pellegrini A. D, Dupuis D. N. Bohn C. M., Hickey M. C., Hilk C. L and Peshkam A. (2008). Teacher intervention and U.S. preschoolers' natural conflict resolution after aggressive competition. *Behaviour 145*, 1601- 1626.
- Sağkal, A.S. (2011). *Barış eğitim programının ilköğretim 6 sınıf öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri empati düzeyleri ve barışa ilişkin görüşleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı, İzmir.
- Sandy, S. V. and Boardman, S. K. (2000). The peaceful kids conflict resolution program. *The International Journal of Conflict Management*, 11(4), 337- 357.
- Senemoğlu, N (2000). *Gelişim öğrenme öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Şahin, F.(2000). *Okul öncesinde fen bilgisi öğretimi ve aktivite örnekleri*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Şahin, Z. (2000). Çocukların psiko- sosyal temelli problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (6)*, 451- 470.
- Şahin, M. (2007). *İlköğretim okullarında zorbacı davranışların azaltılmasına yönelik empati eğitim programının etkisinin araştırılması*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.
- Şahin, S. (2012). 0- 6 yaş çocukların temel gelişimsel özellikleri: Fiziksel ve sosyal gelişim., Diken, İ.H (Editör). *Erken çocukluk eğitimi*. (İkinci Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık, 55- 92.
- Şener, T. (1996). *4-5 yaş anaokulu çocuklarında dramatik oyunun ve inşa oyununun bakış açısı alma becerisine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şevkin, B. (2008). *Müzakere (Problem Çözme) ve arabuluculuk eğitim programının ilköğretim 4. 5.sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm stilleri ve saldırganlık eğilimleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı. Sınıf Öğretmenliği Programı, İzmir.
- Shure, M., Spivack, G. and Jaeger, M. (1971). Problem solving thinking and adjustment among disadvantaged preschool children. *Child Development*, 1971, (42), 1791- 1803.
- Shure, M (1984). *Social competence through problem solving in inner city fifth-graders: Is it too late?* U.S. Department of Education National Institute of Education.

- Shure, B. M (2000). I can problem solve. An interpersonal cognitive problem solving program (preschool). Printed United States in America (Second Edition).
- Strayer, J. and Roberts, W. (2004). Empathy and observed anger and aggression in five year olds. *Social Development* 13 (1) 1- 13.
- Taner Derman, M. (2011). *Farklı sosyoekonomik düzeylerdeki 10- 11 yaş çocuklarına uygulanan empati eğitim programının saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı. Bursa.
- Tangül Özcan, C. (2007). *Kişiler arası sorun çözme eğitiminin dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklardaki karşı gelme belirtileri üzerine etkileri*. Doktora Tezi, Gülhane Askeri Tıp Akademisi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Terzi, Ş. (2000). *İlköğretim okulu altıncı sınıf öğrencilerinin kişilerarası problem çözme beceri algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Thompson, G. G. (1971). *Social development and personality*. New York: Wiley.
- Thornberg R., (2006). University of linköping, sweden the situated nature of preschool children's conflict strategies. *Educational Psychology* 26(1) 109-126.
- Trommsdorff, G. and Friedlmeier, W. (1999). Motivational conflict and prosocial behaviour of kindergarten children. *Journal of Behavioral Development*, 23 (2), 413- 429.
- Türk, F. (2008). *Müzakere (Problem Çözme) ve arabuluculuk eğitim programının ilköğretim 4. 5.sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı, İzmir.
- Türköz, Y (2007). *Okulöncesi çocuklarda bağlanma örüntüsünün kişilerarası problem çözme ve açık bellek süreçlerine etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Türnüklü, A., Şahin, İ., Öztürk N. (2002). İlköğretim okullarında, öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi ve velilerin çatışma çözüm stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 32, 574- 597.
- Türnüklü, A., Kaçmaz, T., İkiz, E., ve Balcı, F. (2009). *Liselerde öğrenci şiddetinin önlenmesi. Anlaşmazlık çözümü, müzakere ve akran-buluculuk eğitim programı. Öğrenci etkinlik kitabı*. (1. Baskı). Ankara: Maya Akademi.
- Ural, A ve Kılıç, İ. (2006). *Bilimsel araştırma süreci ve spss ile veri analizi*. (2. Baskı). Detay Yayıncılık,

- Ünal, F. (2003). *Empatik iletişim eğitiminin okulöncesi çocuğu olan annelerin empatik beceri düzeylerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünüvar, G. (2006). *Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 4- 5 yaş çocuklarında, zenginleştirilmiş Türkçe dil etkinliklerinin bakış açısı alma becerisine ve ifade edici dil düzeylerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Anabilim Dalı. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı, Konya.
- Vaish, A., Carpenter, M. and Tomasello, M. (2009). Sympathy through affective perspective taking and its relation to prosocial behavior in toddlers. *Development Psychology* 45 (2), 534- 543.
- Westlund, K., Horowitz L. , Jansson, L., Ljungberg, T. (2008). Age effects and gender differences on post-conflict reconciliation in preschool children. *Behaviour* 145, 1525- 1556 (www.brill.n/beh).
- Wilson C., Parr L., Nettelbeck, T. and Bell, J., (2003). Conflict resolution tactics and bullying, the Influence of social learning. *An Interdisciplinary Journal*, 1(1), 64- 78.
- Wheeler, E, J., (2004). *Conflict resolution in early childhood. Helping children understand and resolve conflicts*. Towson University.
- Wood, D. (2003). *Çocuklarda düşünme ve öğrenme. Bilişsel gelişimin sosyal bağlamları*. (çev: Mine Özünlü), İstanbul: Doruk Yayıncılık.
- Yavaş, B. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğretmenlerinin empati becerileri ile ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Yavuzer, H. (1993). *Çocuk psikolojisi*. (4.basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yavuzer, H.(1997). *Çocuk eğitimi el kitabı*. (5.basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yazgan İnanç, B., Bilgin, M. Kılıç ve Atıcı, M. (2005). *Gelişim psikolojisi. Çocuk ve ergen gelişimi*. (2. Basım). Adana: Nobel.

- Yıldırım, A.(2007). *Okul öncesi eğitimde türkçe etkinliklerinde uygulanan öykü tamamlama tekniğinin çocukların problem çözme becerisinin etkisi konusunda öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yılmaz, A. (1994). *Okulöncesi çocukların mekansal bakış açısını dikkate alma yeteneği*. (ed: Y. Topsever, M. Görenli), VIII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları, 21-23 Eylül, Türk Psikologlar Derneği Yayınları, İzmir.
- Youngstrom, E., Meltzer Wolpaw, J., L. Kogos, J., Schoff, K., Ackerman, B.and Izard, C. (2000). Interpersonal problem solving in preschool and first grade: developmental change and ecological validity, *The Journal Of Clinical Child Psychology* 29 (4) 589- 602.
- Zembat, R.ve Polat Unutkan, Ö. (2003). *Problem çözme becerilerinin gelişimi*. Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. İstanbul Morpa Kültür Yayınları, 221- 229.

EKLER**EK 1: ARAŞTIRMA İZİNİ**

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM : İstatistik Bölümü

SAYI : B.08.4.MEM.0.06.22.00-60599/25142

25/03/2011


KONU : Araştırma İzni
Özlem BAL

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

- İlgi : a) MEB Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine
Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü 08/03/2011 tarih ve 2228 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Okulöncesi Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Özlem BAL'ın "**Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 4-6 Yaş Grubu Çocukların Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri İle Bakış Açısı Alma Becerilerinin İncelenmesi**" konulu tezi ile ilgili çalışma yapma isteği Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Mühürlü anketler (10 sayfadan oluşan) ekte gönderilmiş olup, uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (CD/disket) Müdürlüğümüz İstatistik Bölümüne gönderilmesini rica ederim.


Gülçin UYSAL
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER :
Anket (10 sayfa)

EK 4: BAKIŞ AÇISI DEĞERLENDİRME TESTİ FORMU**BAKIŞ AÇISI ALMA BECERİSİ TESTİ DEĞERLENDİRME FORMU**

Adı Soyadı:

Yaşı:

ALGISAL BAKIŞ AÇISI ALMA TESTİ

| | DOĞRU (1 Puan) | YANLIŞ (0 Puan) |
|----|----------------|-----------------|
| 1) | () | () |
| 2) | () | () |
| 3) | () | () |
| 4) | () | () |

 TOPLAM PUAN ()
BİLİŞSEL BAKIŞ AÇISI ALMA TESTİ

Anahtar Sözcükler: Kaçma-Kovalama-Yaklaşma-Yakalama

a) Anahtar sözcüklerden;

| | | |
|---|----------------------------|------------|
| ✓ | En az ikisi kullanıldı. | 0 puan () |
| ✓ | İkiden daha az kullanıldı. | 1 puan () |
| ✓ | Hiçbiri kullanılmadı. | 2 puan () |

b) “Çocuk neden ağacın tepesinde?” sorusuna;

| | | |
|---|---|------------|
| ✓ | Anahtar sözcükler kullanılarak yanıt verildi. | 0 puan () |
| ✓ | Tamamıyla yeni bir yanıt üretildi. | 1 puan () |

 TOPLAM PUAN ()
DUYGUSAL BAKIŞ AÇISI ALMA TESTİ

| | DOĞRU (1 Puan) | YANLIŞ (0 Puan) |
|----|----------------|-----------------|
| 1) | () | () |
| 2) | () | () |
| 3) | () | () |
| 4) | () | () |

 TOPLAM PUAN ()