



T.C.
E G E Ü N İ V E R S İ T E S İ
Sosyal Bilimler Enstitüsü

**OKULÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ TOPLUMSAL
CİNSİYET KALIP YARGILARININ SOSYAL PROBLEM
ÇÖZME BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNİN
İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Yağmur BAYINDIR

İlköğretim Anabilim Dalı

İZMİR

2019

T.C.
E G E Ü N İ V E R S İ T E S İ
Sosyal Bilimler Enstitüsü

**OKULÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ TOPLUMSAL
CİNSİYET KALIP YARGILARININ SOSYAL PROBLEM
ÇÖZME BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNİN
İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Yağmur BAYINDIR

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Şakire OCAK KARABAY

İlköğretim Anabilim Dalı

Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans Programı

ETİK KURALLARA UYGUNLUK BEYANI

Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne sunduğum Okulöncesi Dönem Çocuklarının Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargılarının Sosyal Problem Çözme Becerileri Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi adlı y ü k s e k lisans tezinin tarafımdan bilimsel, ahlak ve normlara uygun bir şekilde hazırlandığını, tezimde yararlandığım kaynakları bibliyografyada ve dipnotlarda gösterdiğimi onurumla doğrularım.

Yağmur Bayındır



T.C.EGE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



YÜKSEK LİSANS

TEZ SAVUNMA TUTANAĞI

ÖĞRENCİNİN

Adı Soyadı : Yağmur BAYINDIR

Numarası : 92160000090

Anabilim Dalı : İlköğretim Anabilim Dalı

Tez Başlığı (Türkçe) : Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Sorunlar Çözme Yetenekleri Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi.

Tez Başlığı (İngilizce) : An Examination of The Effects of Gender Stereotypes of preschool children on social problem solving skills.

Tez Savunma Tarihi : 13.06.2019

Tez Başlığı Değişikliği Varsa Yeni Başlık:

JÜRİ ÜYELERİ

Jüri Başkanı

Unvan, Adı, Soyadı

Doc. Dr. Sakine Kocabay

Karar

: ☒ Başarılı ☐ Başarısız ☐ Düzeltme

İmza

Jüri Üyesi

Unvan, Adı, Soyadı

Doc. Dr. Derya Açı

Karar

: ☒ Başarılı ☐ Başarısız ☐ Düzeltme

İmza

Jüri Üyesi

Unvan, Adı, Soyadı

Dr. Öğr. Üyesi D. Esra ANGIN

Karar

: ☒ Başarılı ☐ Başarısız ☐ Düzeltme

İmza

TEZ HAKKINDA JÜRİNİN GENEL GÖRÜŞÜ

(Jüri Başkanı Tarafından Doldurulacaktır)

Tez savunması sonucunda öğrenci tarafından hazırlanan çalışma;

Oybirliğiyle

☒

Oy çokluğuyla

☐

Başarılıdır

Düzeltilmelidir

Başarısızdır

☒

☐

☐

- Bu tutanak üç (3) işgünü içerisinde jüri üyelerinin raporlarıyla beraber Anabilim Dalı Başkanlığı üst yazısıyla Enstitü Müdürlüğüne gönderilmelidir.
- Tezli yüksek lisans programlarında düzeltme alan öğrencinin 3 (üç) ay içerisinde yeniden savunmaya girmesi zorunludur.

ÖNSÖZ

Öğrenmenin sonunun olmadığını, araştırmanın ve üretmenin ne kadar güzel bir süreç olduğunu öğrendiğim, kimi zaman zorlandığım, kimi zaman çok eğlenerek her şeyin üstesinden gelmeye çalıştığım yüksek lisans eğitimim boyunca her zaman yanımda olup beni destekleyen hocalarıma, aileme ve arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunmaktan onur ve mutluluk duyarım.

Araştırmanın her aşamasında anlayışı ve engin tecrübesi ile beni destekleyen, yapıcı eleştirileri ve bilimsel yaklaşımlarıyla çalışmama yön veren, umutsuzluğa düştüğüm zamanlarda yanımda olup sabırla beni dinleyip, cesaretlendiren, deneyimlerini paylaşan ve özverisini her daim örnek aldığım, öğrencisi olduğum için kendimi çok şanslı ve gururlu hissettiğim değerli danışman hocam Doç. Dr. Şakire OCAK KARABAY' a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın her aşamasında akademik ve manevi desteği ile her daim yanımda olan değerli hocam ve jüri üyem Doç. Dr. Derya ASI'ya ve tez ile ilgili geribildirim, öneri ve katkılarını için değerli jüri üyem Yrd. Doç. Dr. Duriye Esra ANGIN'a çok teşekkür ederim.

Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme (OKPÇ) testini araştırmamda kullanmam için izin veren ve nasıl uygulayacağımı bana öğreten değerli danışman hocam Doç. Dr. Şakire OCAK KARABAY' a teşekkür ederim. Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargılarını Ölçme Aracını kullanmama izin veren ve benimle materyallerini paylaşan, sorularıma cevap veren Sayın Nihal ŞIVGIN'a teşekkür ederim.

Araştırmanın analizinde bilgisini ve desteğini esirgemeyen istatistik alanında uzman Dr. Bahar YALÇIN'a çok teşekkür ederim.

Uygulama yaptığım okulların idarecilerine, öğretmenlerine, araştırmama katılarak çalışmamın minik kahramanları olan sevgili çocuklara ve ailelerine teşekkür ederim.

Eğitim-öğretim hayatımın ve yaşamımın her anında bana maddi ve manevi destek olan, çocukları olduğum için kendimi her zaman çok şanslı hissettiğim, sevgilerini, ilgilerini, inançlarını benden esirgemeyen, üzüntülerimi, kaygılarımı,

umutsuzluklarımı, sevinçlerimi, heyecanlarımı benimle birlikte yaşayan, benimle gülüp, benimle ağlayan ve her daim yanımda olan çok kıymetli annem Yeşim BAYINDIR’a, sevgili babam Yavuz BAYINDIR’a ve canım kardeşim Yağız BAYINDIR’a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Onlar olmasaydı bugünlere gelemez ve başaramazdım. İyi ki varsınız.

Araştırmam boyunca yanımda olan, beni destekleyen ve başarmamı sağlayan bütün arkadaşlarıma, dostlarıma ve yanımda olan herkese çok teşekkür ederim.

İzmir, 2019

Yağmur BAYINDIR

ÖZET

Bu çalışmada, okulöncesi dönem çocuklarının toplumsal cinsiyet kalıp yargıları ile kişiler arası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. 5-6 yaş grubundan 120 okulöncesi dönem çocuğu örnekleme oluşturmaktadır. Araştırma İzmir il merkezinde yer alan MEB’e bağı anaokulu ve anasınıflarında, gerekli izinler alınarak uygulanmıştır. Çocukların toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını ölçmek için “Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargılarını Ölçme Aracı” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Çocukların Çeşitli Becerilere Yönelik Görüşlerini Değerlendirme Aracı” kullanılmış, çocukların kişiler arası problem çözme becerilerini ölçmek için ise “Okulöncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi (OKPÇ)” kullanılmıştır. Elde edilen bulgular ise, okulöncesi dönem çocuklarında toplumsal cinsiyet kalıp yargısı olmayan çocukların puanları ile kişiler arası problem çözme beceri düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Diğer bir ifade ile toplumsal cinsiyet kalıp yargısına sahip olmama durumu arttıkça kişiler arası problem çözme beceri düzeyi de artmaktadır. Bir diğer bulgu ise; çalışmaya dahil olan çocukların, genel olarak toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına sahip oldukları da saptanmıştır. Çocukların sahip oldukları bu kalıp yargılar, kadın ve erkeğin becerileri, görevleri, meslekleri ve oyuncakları boyutunda yoğun iken, oyunlar boyutunda daha az olduğu görülmüştür. Özetle bulgular bize, çocukların toplumsal cinsiyete yönelik kalıp yargılarının oluşmaması durumunda daha esnek düşünebildiklerini ve problemler karşısında daha fazla çözümler üretebildiklerini göstermektedir.

ABSTRACT

The aim of this study was to investigate the relationship between gender stereotypes and interpersonal problem solving skills of preschool children. 120 preschool children from 5-6 years age group constitute the sample. The study was conducted in kindergartens and kindergartens located in İzmir city center and connected to National Education with the necessary permissions. To measure gender stereotypes of children “Social Gender Stereotypes Assessment Instrument” and developed by the researcher “Social Gender Stereotypes Evaluation Instrument” used, to measure children's interpersonal problem-solving skills “Preschool Interpersonal Problem Solving Skills (PIPS)” used. The findings showed a positive correlation between the scores of preschool children without gender stereotypes and their interpersonal problem solving skills. In other expression, as the lack of gender stereotypes increases, the level of interpersonal problem solving skills increases. Another finding; The children included in the study were found to have gender stereotypes in general. While these stereotypes of children are intense in terms of skills, duties, professions and toys of women and men, it is seen that they are less in games. In summary, the findings show that children can think more flexibly and produce more solutions to problems in the absence of gender stereotypes.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
TABLolar LİSTESİ	ix
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Problem Cümlesi	6
1.4. Alt Problemler	6
1.5. Araştırmanın Önemi	6
1.6 Sayıtlılar	8
1.7. Sınırlılıklar.....	8
1.8. Tanımlar	8
BÖLÜM II.....	10
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	10
2.1. Cinsiyet ve Toplumsal Cinsiyet Kavramları	10
2.2. Toplumsal Cinsiyet Roller ve Gelişimi	11
2.2.1. Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Kazanımını Etkileyen Etmenler	13
2.2.1.1.Biyolojik Etmenler	13
2.2.1.2.Çevresel Etmenler	14
2.2.1.2.1.Aile	14
2.2.1.2.2.Eğitim Sistemi	16

2.2.1.2.3.Kitle İletişim Araçları.....	16
2.3.Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları	17
2.4. Sosyal Beceriler.....	22
2.4.1.Problem ve Problem Çözme	24
2.4.2.Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Becerisi.....	26
2.4.3.Okulöncesi Dönemde Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri	28
2.4.4.Kişiler Arası Problem Çözmede Öğretmenin Rolü	29
2.5. Kuramlar.....	30
2.5.1. Toplumsal Cinsiyet Kavramı ve Kuramsal Görüşler.....	30
2.5.1.1. Psikanalitik Kuram.....	30
2.5.1.2. Bilişsel Gelişimsel Kuram	33
2.5.1.3.Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı	35
2.5.1.4.Toplumsal Cinsiyet Şema Kuramı	36
2.5.1.5.Biyolojik Kuram	37
2.5.2.Sosyal Becerilerin Gelişimine İlişkin Kuramsal Görüşler.....	39
2.5.2.1.Bilişsel Gelişim Kuramı.....	39
2.5.2.2.Vygotsky'nin Sosyo- Kültürel Bilişsel Kuramı	43
2.5.2.3.Ekolojik Kuram.....	44
BÖLÜM III	51
YÖNTEM	51
3.1. Araştırmanın Modeli	51
3.2. Evren	51
3.3. Örneklem	51
3.4. Veri Toplama Araçları.....	52
3.4.1. Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargılarını Ölçme Aracı	52

3.4.2. Çocukların Çeşitli Becerilere Yönelik Görüşlerini Değerlendirme Aracı.....	54
3.4.3. Okulöncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi (OKPÇ)	56
3.4.3.1. OKPÇ Testinin Materyalleri	57
3.4.3.2. OKPÇ Testi'nin Uygulanışı	57
3.4.3.3. OKPÇ Testinin Puanlaması	59
3.4.4. Çocuk Bilgi Formu	59
3.5. İşlem	60
3.6. Verilerin Analizi.....	61
BÖLÜM IV.....	62
BULGULAR	62
4.1. Demografik Özellikler.....	62
4.2. OKPÇ Toplam Çözüm Puanı ile Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargısı Toplam Puanı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	65
4.3. Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargısına Sahip Olan Çocukların, OKPÇ Testinde Yer Alan Sosyal ve Saldırgan Çözümleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	66
4.4. Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargısına Sahip Olmayan Çocukların, OKPÇ Testinde Yer Alan Sosyal ve Saldırgan Çözümleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	67
4.5. Çocukların Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargılarına İlişkin Cinsiyet Rolü Algıları ve Yüzdeleri	68
4.6. Çocukların Cinsiyeti İle Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	73
4.7. Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargılarını Ölçme Aracı ile Çocukların Çeşitli Becerilere Yönelik Görüşlerini Değerlendirme Aracı Arasındaki İlişki	74
BÖLÜM V	76
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	76
5.1 Tartışma.....	76

5.2 Sonuç ve Öneriler	83
KAYNAKÇA.....	86
EKLER	105
Ek 1: Çocuk Bilgi Formu	105
Ek 2: Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargılarını Ölçme Aracı	107
Ek 3: Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargılarını Ölçme Aracında Kullanılacak Resimler	110
Ek 4: Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargılarını Ölçme Aracı'nın İzin Dilekçesi	112
Ek 5: Çocukların Çeşitli Becerilere Yönelik Görüşlerini Değerlendirme Aracı.....	114
Ek 6: Çocukların Çeşitli Becerilere Yönelik Görüşlerini Değerlendirme Aracı Cevap Formu	121
Ek 7: Okulöncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi (OKPÇ)	122
Ek 8: OKPÇ Testinde Kullanılacak Resimler	126
Ek 9: OKPÇ Başlangıç Puan Kağıdı (Akran İle İlgili Problem).....	131
Ek 10: OKPÇ Başlangıç Puan Kağıdı (Anne İle İlgili Problem)	132
Ek 11: OKPÇ Özet Puan Kağıdı	133
Ek 12: Okulöncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testinin (OKPÇ) İzin Dilekçesi .	134

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Ailelerine Ait Demografik Bilgileri.....	63
Tablo 2. OKPÇ Çözüm Puanları Toplamı ile Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	65
Tablo 3. Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargısına Sahip Olan Çocukların Sosyal Ve Saldırgan Çözüm Puan Ortalamaları ve Standart Sapmalarının İncelenmesi	66
Tablo 4. Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargısına Sahip Olan Çocukların Sosyal ve Saldırgan Çözüm Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	67
Tablo 5. Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargısına Sahip Olmayan Çocukların Sosyal ve Saldırgan Çözüm Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	68
Tablo 6. Çocukların Çocukların Çeşitli Becerilere Yönelik Görüşlerini Değerlendirme Aracında Yer Alan Becerilere İlişkin Cinsiyet Rolü Algılarının İncelenmesi.....	69
Tablo 7. Çocukların Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargılarını Ölçme Aracında Kadın ve Erkeğin Görevlerine Yönelik Cinsiyet Rolü Algılarına İlişkin Sıklık ve Yüzdelik Bulguları.....	70
Tablo 8. Çocukların Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargılarını Ölçme Aracında Yer Alan Kadın ve Erkeğin Mesleklere İlişkin Cinsiyet Rolü Algılarının İncelenmesi.....	71
Tablo 9. Çocukların Toplumsal Cinsiyet Kalıp yargılarını Ölçme Aracında Yer Alan Kadın ve Erkeğin Oyuncaklara Yönelik Cinsiyet Rolü Algılarına İlişkin Sıklık ve Yüzdelik Bulguları.....	72
Tablo 10. Çocukların Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargılarını Ölçme Aracında Yer Alan Kadın ve Erkeğin Oyunlara Yönelik Cinsiyet Rolü Algılarına İlişkin Sıklık ve Yüzdelik Bulguları.....	73
Tablo 11. Çocukların Cinsiyeti İle Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları Arasındaki İlişkileri Gösteren χ^2 Bulguları.....	74
Tablo 12. Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargılarını Ölçme Aracı ile Çocukların Çeşitli Becerilere Yönelik Görüşlerini Değerlendirme Aracı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	75

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problem durumu, problem cümlesi ve alt problemleri, araştırmanın amacı, önemi, araştırmanın sınırlılıkları ile sayıtları ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Cinsiyet (sex) kişinin kadın veya erkek olarak gösterdiği biyolojik özellikler olarak nitelendirilirken (Ersoy, 2014; Giddens, 2008 s.478) toplumsal cinsiyet (gender) ise biyolojik cinsiyetten farklı olarak kültürel tabanlı toplumsal bir yapılandırmanın sonucunda oluşmuş toplumun ve kültürün yüklediği anlam ve beklentileri içeren bir kavram olarak açıklanmaktadır (Ersoy, 2014; Dökmen, 2017 s.20). Diğer bir deyişle bireyin erkek ve kadın olarak sosyal ve kültürel kimliği olarak tanımlanmaktadır (Shaffer ve Kipp, 2010).

Cinsiyet ve toplumsal cinsiyet arasındaki fark; cinsiyetin biyolojik bir yapı olması, evrensel ve değişmez olması toplumsal cinsiyetin ise sosyal bir yapı olması ve kültürden kültüre, toplumdan topluma farklılıklar gösterebilmesidir (Gözütok, Toroman ve Erdol, 2017). Bireyin toplumun belleğinde yer edinen bilgiler doğrultusunda kendisinden beklenen toplumsal cinsiyet rollerine uygun özelliklere sahip olup olmadığı değerlendirilmeden, birey “o kadın” veya “o erkek” olarak iki kategoriden birine yerleştirilmektedir. Bireylerden bu kategorilere göre doğru davranışları yapmaları ve toplumsal cinsiyet rollerine uygun davranışlara, sorumluluklara, hak, tutum ve yükümlülüklerle göre davranmaları beklenmektedir (Bee ve Boyd, 2009 s.568; Dökmen, 2010 s.17). Birey toplum tarafından kabul edilmiş olan doğru davranışı sergilemediğinde, toplum tarafından neden doğru davranışı yapmadığı sorgulanmakta ve bireye karşı öfkeli, olumsuz bir tutum sergilenebilmektedir. Bireyin doğru davranışları sergilemesi için bazı durumlarda toplum tarafından baskı kurulduğu da açıklanmaktadır. Bu yaşanan durum, cinsiyet kalıp yargı, önyargı veya ayrımcılık olarak nitelendirilmektedir (Dökmen, 2010 s.17).

Toplumsal cinsiyet bebeğin doğumuyla oluşmaya başlamaktadır. Bebeğin kendi cinsiyetini öğrenme süreci tamamen bilinçsiz bir şekilde ilerlemektedir (Giddens, 2008 s.478). Bu süreçte çocuklar cinsiyetleri ile ilgili ipuçlarını birer dedektif gibi araştırırlar. Bu araştırmaları ve keşfetmeleri sırasında çocuklar kendi cinsiyetlerini kız veya erkek olarak adlandırabilmek için dışarıdan birçok uyarandan yararlanarak cinsiyetlerini belirlemeye çalışmaktadır (Ruble ve Martin, 2004, Giddens, 2008 s.478). Çocuklar olgunlaştıkça bu işaretleri kendi biyolojik cinsiyetlerine uygun toplumun norm ve beklentilerine göre içselleştirirler ve bu içselleştirmeler doğrultusunda toplumsal cinsiyete yönelik bilişleri hızla şekillenir. Toplumsal cinsiyetin gelişmesine yönelik, bu bilişsel gelişim, toplumsal cinsiyet şemalarının oluşturulduğu bu süreçte çocuk içinde bulunduğu sosyal dünyayı anlamlandırmaya çalışır ve böylelikle toplumsal cinsiyet kimliğini oluşturmaya başlar. Çocuk ait olduğu cinsiyet kategorisini belirledikten sonra hemcinslerine yönelik olan seçiciliği artar, kendi cinsiyetleriyle ilgili faaliyetlere daha fazla ilgi duyar ve tercihini kendi cinsiyetinden olan bireylere yöneltir (Ruble ve Martin, 2004).

Toplumsal cinsiyete yönelik bu sürecin oluşumunda aile önemli bir işleve sahiptir (Giddens, 2008 s.484). Çocuğun cinsiyetine uygun rolleri kazanmasında ilk rol modellerin anne ve babalar olduğu sıklıkla dile getirilmektedir (Zeyneloğlu, 2008). Çoğunlukla çocuklar ilk kadın örneği olarak annelerini, ilk erkek örneği olarak da babalarını görürler ve onları taklit etmeye başlarlar (Ersoy, 2014). Çocuklar anne-babalarının tutumlarını ve davranışlarını gözlemlerken onların istek ve seçimlerini öğrenirler. Anne ve babaların beklentileri doğrultusunda onlar gibi olmaları gerektiği duygusuna kapılarak ebeveynleri gibi davranmaya güdülenebilirler (Çiftçi, 2011). Nitekim Cunningham (2001)'ın yaptığı çalışmada annelerin toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının, çocuklarının toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını etkilediği sonucunu ortaya koymuştur. Bunun yanında Carlson ve Knoster (2011)'in araştırmasında erkek çocuk ile anne arasında toplumsal cinsiyet ile ilgili tutumları kapsamında benzerlik saptarken, baba ve kız çocuğunun toplumsal cinsiyet tutumlarının farklı olduğunu ortaya koymuştur. Ancak yapılan birçok çalışmada da ebeveynlerin toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının çocuğun cinsiyet kalıp yargılarını etkilediğine yönelik sonuçlar saptanmıştır (Epstein ve Ward, 2011; Endendijk, Groeneveld, Van Berkel, Hallers-Haalboom,

Mesman ve Bakermans-Kranenburg, 2013).

Toplumsal cinsiyetin oluşmasında ailenin yanı sıra okulun, akran gruplarının ve kitle iletişim araçlarının da içinde bulunduğu geniş bir sosyal ağın etkili olduğu görülmektedir (Bussey ve Bandura, 1999; Connell, 1998; Giddens, 2008 s.478; Kail, 2004 s.400). Sosyal ağın önemli bir parçası olan okulların eğitim süreci içinde çocukların toplumsal cinsiyet kalıplarını ve kadın ile erkeğe yüklenen toplumsal rolleri öğrenmekte ve pekiştirmekte kritik bir rolü vardır (Giddens, 2008 s.478). Eğitim ortamlarında bu toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına yönelik tutum, davranışlar ve roller öğretmen-çocuk etkileşiminde, çocuk- çocuk etkileşiminde çeşitli şekillerde sergilenir. Bu yapılar aynı zamanda kitle iletişim araçları ile (gazete, televizyon, dergi vb.) eğitici materyaller, oyun, oyuncaklar ve etkinlik kitapları, çeşitli görseller vb. malzemeler kullanılarak çocuklara aktarılır (SEÇBİR, 2012; Todor, 2010).

İnsan hayatının eğitim ve gelişim açısından en kritik dönemi olan erken çocukluk dönemi, toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının ve ilgili kavramların, kuralların oluşturulduğu ve şekillendirildiği yıllar olarak belirtilmektedir (Freeman, 2007). Çocukların bu yıllarda oluşturdukları kalıp yargılarının ileriki yaşamlarını etkileyici nitelikte olduğu vurgulanmaktadır (Shaffer ve Kipp, 2010). Kız ve erkek çocuklar toplum tarafından belirlenen ve uyulması beklenen davranışları etkinliklerinde, oynadıkları oyunlarında, gelecekte sahip olacakları mesleklerinde ve hatta kişilik özelliklerinde kendi cinsiyetlerine “uyan” ya da “uymayan” olarak ayırt etmeyi öğrenmektedir (Gander ve Gandiner, 2010 s. 409). Çocukların toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını hızlı bir şekilde yapılandığı bu dönemde, kalıp yargılara dayalı inançlarını güçlendirmeleri ve bu inançlara sıkı sıkıya bağlanma eğilimi içinde davranmaları onların cinsel gelişim süreçlerinin doğal bir parçasıdır (Berk, 2013 s.571; Banse, Gawronski, Rebetez, Gutt ve Morton, 2010). Çocukların özellikle bu dönemde aynı cinsiyetten arkadaşlarla oynamayı tercih etmeleri ve onları model olarak almaları cinsiyetlerine uygun davranışları öğrenmelerine ve pekiştirmelerine de katkı sağlamaktadır (aktaran Bee ve Boyd, 2009, s. 578; Martin ve Ruble, 2004). Sosyalleşme sürecinde kazanılan ve sonradan öğrenilen cinsiyet farklılıkları düşünüldüğünde, biyolojik ve toplumsal cinsiyet ile ilgili söz konusu önemli kavramları, kalıp yargılarını ve cinsiyet rollerini çocukların nasıl

içselleştirdikleri önem kazanmaktadır (Dökmen 2009, s. 25; Çelik, 2008; Giddens 2008, s. 204; Lorber, 1993). Bu noktada ebeveynlerin ve eğitimcilerin geleneksel ön yargıları destekleyen tutum ve davranışlarının küçük yaştan itibaren çocuklar tarafından benimsenmesi, cinsiyet eşitsizliğine yönelik kalıpları edinmelerine ve bunları tüm yaşamı boyunca kuracağı sosyal ilişkilerine yansımalarına neden olabilmektedir (Blakemore ve ark; 2009; Bem, 1981). Ayrıca ailesel özelliklerin ve ailenin içinde bulunduğu kültürel niteliklerin çocukların sınıf içinde sosyal ve duygusal uyumlarında etkili olduğu açıklanmaktadır (Pianta ve ark., 2002). Araştırmacılar bireyler aracılığıyla sınıf ortamına taşınan kültürel değerlerin eğitim sistemini ve okul ortamındaki ilişkileri de şekillendirdiğini vurgulamaktadır (Schlechty ve Atwood, 2001). Nitekim yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin sınıf içerisinde bilinçli ya da bilinçsiz olarak toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını sürdürdüğünü göstermiştir. Öğretmenlerin toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına yönelik inançları, beklentileri; çocukların davranışlarına yansiyarak okul ortamında kendini göstermektedir (Harris ve Rosenthal, 1985; Harris, 1995). Diğer taraftan bu kalıp yargıların çocuklar açısından etkilerini araştıran çalışmalarda karşılıklı etkileşimlerin ne kadar güçlü olduğunu ortaya koymuştur (Bem, 1981). Nitekim Türkiye’de gerçekleştirilen araştırma bulguları çocukların gerek mesleklerde, gerekse rollerde, hobilerde, duygularda, öz niteliklerde, renklerde, oyun ve oyuncaklarda cinsiyete yönelik olarak yoğun kalıp yargısal algılar içinde olduklarını ortaya koymuştur (Çiftçi, 2011; Şirvanlı,1992; Güder, 2014). Toplumsal cinsiyete yönelik kalıp yargılarının çocuklar üzerindeki etkileri çeşitli boyutlarda (yetenek, benlik algısı, oyun ve oyuncak tercihleri aktiviteler, arkadaşlık ilişkileri, problem çözme becerileri, hatta kişilik özellikleri) karşımıza çıkmaktadır (Eccles, Jacobs ve Horal, 1990). Çocukların farklı cinsiyetlere, kimliklere, görüşlere ve özelliklere sahip insanlarla, önyargılardan arınmış esnek bir düşünme yapısı içinde ilişki kurabilmelerinde, empatik bakışın, alternatif problem çözme becerilerinin ve prososyal becerilerin önemi yadsınamaz (Divrenge ve Aktan, 2010). Çocukların hem içinde yaşadığı toplumsal ve kültürel değerleri hem de evrensel değerleri öğrenerek geleneksel ön yargılardan arınmış toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik tutumları ve davranışları içselleştirmeleri, üst düzey sosyal becerilerinin gelişimi için önem kazanmaktadır. Nitekim bireylere özgü tüm yüksek zihinsel işlemlerin, bireyin içinde bulunduğu sosyal ve kültürel yaşantı

doğrultusunda şekillendiği açıklanmaktadır (Oktay, 2000). Günümüzde çocukların bazı incelik isteyen davranışlara ve problem çözme becerilerine sahip olmaları, olayları farklı bir bakış açısı ile değerlendirebilmeleri, empatik bir anlayış içinde davranabilmeleri ve problemlere değişik açılardan bakarak uygun çözümler üretebilmeleri sosyal becerilerin gelişiminde önemli unsurlardır.

Özellikle erken çocukluk döneminde çocuklar çok boyutlu bir gelişim sergilemektedirler. Bu dönemde çocuklar cinsiyet rollerine yönelik pratikler yapmakta, toplumsal cinsiyetlerini yapılandırarak, kalıp yargılarını geliştirmekte akranlarla ilişkilerine bunları yansıtmaktadır. Bu süreçte akranlarıyla ve yetişkinlerle çok çeşitli sorunlar yaşamaktadır. Örneğin 3 yaşında bir kız çocuğu cinsiyete dayalı kalıp yargıları nedeniyle erkek çocuğunun elektrik süpürgesi ile oynamasına izin vermeyerek arkadaşı ile bir sorun yaşamış olur (aktaran Divrenge ve Aktan, 2010). Bu noktada çocuğun sahip olduğu alternatif problem çözme ve düşünme becerilerinin gelişmişlik düzeyi çok kritik bir öneme sahiptir. Şure, 3 yaş kadar erken bir dönemde çocukların problem çözme ve düşünme becerilerinin uygun yaklaşımlar ile geliştirilebileceğini vurgulamaktadır. Çocukların bu dönemde kendisini başkasının yerine koyabilme, başkalarının amaç, düşünce ve duygularını anlayabilme, amaca ulaşmak için davranış seçeneklerini değerlendirebilme gibi bilişsel becerilerde gelişmeler içinde oldukları ve yetişkinlerden destek bekledikleri açıklanmaktadır (Shure, 2001). Çocuklar sadece kendi cinsiyetinden olan çocuklarla oynayarak ve cinsiyetine özgü rollere sadık kalarak toplumsal cinsiyet normlarına katı bir bağlılığı sürdüren ortamları yaratabilecekleri gibi hem kendi cinsinden hem de karşı cinsten akranlarıyla daha eşitlikçi işbirliği yapabilecek etkinlikler ve ortamlar yaratabileceklerini cinsiyet normlarına esnek bir bağlılık içinde davranabileceklerini açıklanmaktadır (Martin, Ruble ve Szkrybalo, 2002).

Cinsiyet eşitliğini erken çocukluk döneminden itibaren içselleştirebilmiş bireylerin kişiler arası problemlerini daha barışçıl ve uyumlu yollar ile çözmeye eğilimli olacakları düşünülmektedir. Bu nedenle çocukların toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının, sosyal problem çözme becerisi üzerinde etkili olup olmadığı bu çalışmanın odak noktasını oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, okulöncesi dönem çocuklarının toplumsal cinsiyet kalıp yargıları ile kişiler arası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu bağlamda, çocukların toplumsal cinsiyet kalıp yargıları belirlenerek; kişiler arası problem çözme becerisine olan etkisi araştırılacaktır.

1.3. Problem Cümlesi

Araştırmanın amacı kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

“Çocukların toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının, sosyal problem çözme becerisi üzerinde etkili midir?”

1.4. Alt Problemler

Araştırma kapsamında cevap aranan alt problemler şu şekildedir;

1. Çocukların toplumsal cinsiyet kalıp yargısına sahip olması sosyal problem çözme becerisini ne düzeyde etkilemektedir?
2. Toplumsal cinsiyet kalıp yargısına sahip olan çocukların çözüm içerikleri (sosyal ve saldırgan) değişmekte midir?
3. Toplumsal cinsiyet kalıp yargısına sahip olan kız ve erkek çocuklarının problemlere yönelik çözümleri (sosyal ve saldırgan) farklılaşmakta mıdır?
4. Toplumsal cinsiyet kalıp yargısına sahip olmayan çocukların çözüm içerikleri (sosyal ve saldırgan) değişmekte midir?

1.5. Araştırmanın Önemi

Toplumun mutlu ve huzurlu insanlardan oluşması için çocukların erken çocukluk dönemindeki temel ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılanmalı ve çatışmalarını çözümlemelerine yardımcı olmak için çaba harcanmalıdır (Senemoğlu, 2013 s.2).

Kişinin ister çocukluk döneminde ister tüm hayatı süresince karşılaştığı çatışmaları ve karmaşık ilişkiler ağındaki güçlüklerin üstesinden gelebilmesi ve olumlu sosyal etkileşimler kurabilmesi için özellikle erken çocukluk döneminde sosyal problem çözme becerilerinin gelişiminin desteklenmesi gerekmektedir (Anlıak, 2004). Nitekim okulöncesi eğitimi öncelikle güçlü ve destekleyici ilişkilerin temel oluşturduğu bağlamlar üzerine inşa edilebildiği takdirde öğretmenler ile çocuklar arasında sağlıklı ilişkilerin kurulmasına ve bu ilişkilerin yol açtığı zenginleştirici öğrenme deneyimlerine olanak sağlanmaktadır (Pianta, Hamre ve Allen, 2012). Çocukların sahip olduğu toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının bu ilişkiler ve çatışmalar üzerinde etkili olduğu düşünüldüğünde cinsiyete yönelik eşitlikçi bakış açısıyla kişiler arası problem çözme becerilerindeki yeterlilik düzeyinin uyumlu ilişkilerin gelişiminde ne kadar kritik bir işleve sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Çocukların ilgilerini, motivasyonlarını etkileyen toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının ilişkileri destekleyen eşitlikçi bir bakış açısıyla geliştirilmesi çocukların akranları ile arasındaki duygusal bağları güçlendirebilir. Birbirlerine karşı olumlu davranışlar sergileyerek belli bir uyum ve ahenk içinde davranabilmelerini destekleyebilir. Cinsiyetçi önyargıların ilişki içine yoğun bir şekilde yansıtılması sınıf ortamında kızgınlık, düşmanlık ve saldırganlık gibi olumsuz duygu durumların artmasına neden olabilir. Bu olumsuz duygu durumlarının davranışlara aktarılması ise öğrenme motivasyonu olumsuz yönde etkilenmesine neden olacaktır (Pianta, La Paro ve Hamre, 2008). Söz konusu toplumsal cinsiyet alanındaki yargıların hangilerinin çocukların cinsel gelişim süreçlerinde olumlu tutumlar ve bakış açıları geliştirmelerine katkıda bulunabileceğine yönelik görüşlerin alanda tartışılması hem eğitimcilere hem de ebeveynlere rehberlik etmede düşünsel bir katkı sağlayacaktır. Ayrıca çocukların toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının kişiler arası problem çözme becerisi ile olan ilişkisini inceleyen çalışmaların son derece sınırlı olduğu görülmüştür. Çalışmanın bu yönüyle alandaki eksikliğin giderilmesinde katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

1.6 Sayılılar

1. Araştırmacının, ölçekleri uygularken ortamı ve şartları uygun hale getirdiği varsayılmıştır.
2. Kullanılan ölçme araçlarının elde edilmesi amaçlanan sonucu ortaya koyabilecek yeterlilikte olduğu varsayılmıştır.
3. Örneklemin yeterli olduğu varsayılmıştır.

1.7. Sınırlılıklar

Araştırma;

1. 2018-2019 öğretim yılı ile,
 2. İzmir ili içerisinde okulöncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocuklardan toplanan veriler ile,
 3. Araştırmada kullanılan ölçeklerin nitelikler ile,
- sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

- **Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargısı:** Toplumun erkekler ve kadınlar için uygun olarak gördüğü ve yapmalarını beklediği özelliklerdir (Berk, 2003). Bu çalışmada da çocukların toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına sahip olup olmadıklarının belirlenmesi ve bu yargıların onların davranışlarını ve yaşamlarını nasıl etkilediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.
- **Problem Çözme:** Mevcut olan durum ile ulaşılmak istenen amaç arasında bulunan boşluğun algılanması ve bu boşluğun neden olduğu gerginliği ortadan kaldırmaya yönelik yapılan bilişsel ve davranışsal bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Öğülmüş, 2001). Bu çalışmada da çocukların problem çözme

becerilerini kazanmış olmaları gelecek yaşamlarında karşılaşılabilecekleri problemlerin oluşmasını engelleyebileceği, mutlu, kendisi ve çevresi ile barışık, iyi ilişkiler kurabilen, kariyerinde başarılı ve iş arkadaşları ile yakın etkileşimlerde bulunabilen kişiler olması beklenmektedir.

- **Kişiler arası problem çözme:** Bir çatışma ya da anlaşmazlık üzerine bir çözüm belirlemeyi amaçlayan ve buna dâhil tüm kişiler için uygun olan bilişsel ve kişiler arası süreçtir (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares; 2004). Bu çalışmada da çocukların toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına sahip olmamaları durumunda kişiler arası problemlerini daha esnek düşünerek, empati kurarak, eşitlikçi ve işbirliği içinde çözebilmeleri beklenmektedir.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Cinsiyet ve Toplumsal Cinsiyet Kavramları

Cinsiyet kelimesinin İngilizce karşılığı olarak ‘sex’ ve toplumsal cinsiyet kelimesinin karşılığı olarak ‘gender’ terimleri kullanılmaktadır. Cinsiyet (sex), bireyin biyolojik cinsiyetine dayanarak belirlenen demografik bir kategoridir. İnsanların nüfus cüzdanlarında yazan cinsiyet bu terimin anlamıyla uygundur. Toplumsal cinsiyet (gender) ise toplumun ve kültürün kadın ya da erkek olmaya yüklediği anlam ve beklentilerdir. Toplumsal cinsiyet kültürel yapıyla birlikte bireyin biyolojik yapısıyla ilişkili psikolojik özelliklerini de kapsamaktadır (Dökmen, 2009, s. 20).

Cinsiyet, kişinin dişi ya da erkek olduğunun belirlenmesini sağlayan fizyolojik açıdan cinsel organlarının türü, vücuttaki baskın hormonlarının türü (östrojen, testosteron), sperm ya da ovum (yumurta) üretebilme, doğum yapma ve bunun gibi biyolojik farklılıkları kapsar. Başka bir ifade ile “cinsiyet” kişinin kadın ya da erkek olarak sergilediği genetik, fizyolojik ve biyolojik özellikleridir. Toplumsal cinsiyet ise, kadınlar ve erkekler için eril düşünce tarafından meydana getirilerek toplum tarafından kabul edilen “tipik” olarak dişi (feminen), erkek (maskülen) özellikleri, beklentileri ve algıları ifade etmektedir (Santrock, 2012 s.249, Çiçekçioğlu, 2012 sf: 9).

Cinsiyet kavramı Bireyin kadın mı erkek mi olduğunu gösteren genetik, fizyolojik ya da biyolojik özellikler bütünü olarak tanımlanmaktadır. Toplumsal cinsiyetin ise, toplum tarafından belirlenen kadın ve erkek rollerini, sorumluluklarını ifade ettiği vurgulanmıştır. Biyolojik açıdan bulunan bu farklılıklarımız nedeniyle kadın-erkek olarak nasıl algılandığımız, nasıl düşüneceğimiz ve nasıl davrandığımızla ilgilidir (WHO, 1998).

Shaffer ve Kipp’de cinsiyeti insanın biyolojik kimliği olarak adlandırmış, bireyin kadın veya erkek kromozomlarının, fiziksel görünüşlerini ve hormonlarını etkilediğini açıklamıştır. Toplumsal cinsiyet terimini ise bireyin sosyal ve kültürel kimliğini erkek ya da kadın olarak ifade ettiğini vurgulamıştır (Shaffer ve Kipp, 2010).

Sosyologlar, cinsiyet terimini genel olarak bedenin erkek ya da kadın olarak tanımlanmasında etkili olan anatomik ve fizyolojik farklılıkları dile getirmek için kullanmayı tercih etmektedirler. Toplumsal cinsiyet terimini ise, tersine, erkekler veya kadınlar arasındaki toplumsal ve kültürel farklılıkları anlatmak amacıyla kullanmaktadırlar. Bunun yanında toplumsal cinsiyet, toplumlar tarafından oluşturulan erillik ve dişilik kavramlarıyla bağlantılıdır ve bireyin biyolojik cinsiyetinin doğrudan bir sonucu olmak zorunda değildir (Giddens, 2008 s. 506).

2.2. Toplumsal Cinsiyet Roller ve Gelişimi

Rol terimi tiyatro alanından ödünç alınmış sosyolojik bir terimdir. Rol, örgütlü sosyal bir yapı içinde bireyin bulunduğu pozisyonu, bu pozisyon ile ilgili sorumlulukları, ayrıcalıkları ve diğer pozisyonadaki insanlarla etkileşimi yönlendiren kuralları göstermektedir (Spence, 1985; aktaran Dökmen, 2009 s.28). Toplumsal yaşamda annelik, babalık, öğretmenlik, askerlik ve bunun gibi daha birçok farklı rolden söz edilebilir. Kadınlara ve erkeklere verilen farklı roller ise toplumsal cinsiyet rolleri olarak adlandırılmaktadır. Başka bir ifade ile toplumsal cinsiyet rolü, toplum tarafından belirlenen ve bireylerin yerine getirmeleri beklenen cinsiyet ile ilişkili beklentilerdir (Dökmen, 2009 s.28).

Berk (2013)'e göre; toplumsal cinsiyet rolleri erkek ve kadınlara yönelik kalıp yargıların günlük yaşamdaki davranışlardaki yansımasıdır (Berk, 2013).

Cinsiyetin toplumsallaşması doğum ile başlayan bir süreç olup bebeklerin cinsiyetlerinin öğrenmesi ile farkında olmadan gerçekleşmekte ve bebekler cinsiyet organları dikkate alınarak belli bir sınıfa konulmaktadır. Bu durum da onların gelecek yaşantısını etkilemektedir. Çocuklar kendi cinsiyetlerin fark etmeden önce sosyal çevrelerinden sözel olmayan çeşitli ipuçları /işaretler almaktadırlar. Örneğin; yetişkinler daha bebeklikten başlayarak kız çocuklarını daha nazik, zayıf olarak nitelendirirken, erkekleri de daha atılgan, güçlü olarak nitelendirir ve davranışlarını bu yönde şekillendirir. Hatta bu durum çocuğu tutuş şekillerinde bile farklılıklar görülmesine neden olur. Bunun yanında kadın ve erkek yetişkinlerin kullandıkları kozmetiklerin birbirinden farklı olması, kadın ve erkeğin sistematik giyinişlerinin, saç biçimi ve bunun

gibi farklılıklar bebeklerin algılarının şekillenmesinde etkilidir. Benzer şekilde kitaplar, oyuncaklar ve televizyon programlarının da çocuğun cinsiyet rollerine yönelik algıları üzerindeki etkisi büyüktür. Bu nedenle çocuklar, biyolojik cinsiyetlerine uygun olan davranışları zaman içerisinde öğrenip içselleştirirler ve bunun bir sonucu olarak da bu kural ve kalıplara uygun olan cinsiyet rollerini benimserler (Giddens, 2008 s.505; Dökmen, 2009 s.31).

Toplum tarafından oluşturulan bu cinsiyet kalıp yargılarını benimseyerek bu doğrultuda bir kimlik oluşumu çok erken dönemlerde başlamaktadır. Çocuklar iki yaşına geldiklerinde toplumsal cinsiyetin ne olduğuna ilişkin tam olmasa bile bir anlayışlarının var olduğu görülmektedir. Kendilerinin kız mı, erkek mi olduklarını bilmekte ve başkalarının da cinsiyetini genellikle doğru bir biçimde sınıflandırabilmektedirler (Giddens,2000 s.100; Dökmen, 2006, s.15). Çocuk üç yaşa geldiğinde artık cinsiyetin kalıcılığını öğrenmekte, cinsiyete uygun davranış ve beklentileri içselleştirerek kendi cinsel kimliğini oluşturmaktadır. Üç buçuk yaşında toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını, oyunlarına, oyuncaklarına, kıyafetlerine ve kullandığı eşya tercihlerine yansıtmaya başlamaktadırlar. Çocuklar, dört- beş yaşlarında ise kendi cinsiyet kalıp yargıları doğrultusunda hedefler oluşturmaktadırlar (Dökmen, 2006 s.15).

Çocuklar, toplum tarafından kız ya da erkek olarak etiketlenmelerinin ardından cinsiyetin kültürel anlamlarını öğrenmeye ve kazanmaya başlarlar. Kız ve erkek çocuklar sosyalleşme süreciyle, çeşitli nesneleri, etkinlikleri, oyunları, meslekleri ve hatta kişilik özelliklerini onlar için uygun ya da uygun değil olarak ayırt etmeyi öğrenirler (Dökmen, 2009 s.32).

Johnson (2005), kadın ya da erkek olarak tanımlanmanın duygular ve beklentiler açısından da güçlü bir etkisi olduğunu vurgulamış, cinsiyete göre insanlara farklı sosyal statüler yüklendiğini savunmuştur. Örneğin; bilim, siyaset, üst düzey yönetici gibi alanlar da kadınların az olduğu, ilkökul öğretmenliği, hemşirelik, sekreterlik gibi alanlarda ise erkeklerin az olduğu açıklanmaktadır. Bu durum cinsiyetin iş tercihinde, işe alımlarda ya da işten kovulmada ne kadar önemli olduğunu göstermektedir (Johnson, 2005: aktaran Şıvgın, 2015).

Kadınların, erkeklere oranla daha çok ev işi yaptığı, çalışma saatlerinin daha az olduğu, daha az ücretler aldıkları, toplum içinde daha az güç ve statülü rollere uyumlu oldukları için erkeklere göre daha işbirlikçi ve daha az dominant görünüş sergiledikleri açıklanmaktadır (Santrock, 2012 s.250). Nitekim yapılan araştırmalara göre de dünyanın dört bir yanındaki birçok ülkede kadınların erkeklerden daha az güce ve statüye sahip oldukları, daha az kaynağı kontrol ettikleri açıklanmaktadır (Unicef, 2010 aktaran Santrock, 2012 s.250).

Bu yaklaşımların ve yaşantıların çocukların bakış açılarını da etkilediği görülmektedir. Zammuner'in (1987) yaptığı kültürler arası bir çalışmada bu etki ortaya konmuştur. Araştırmada, okulöncesi dönem çocuklarının kadınlar ve erkekler için kullandığı sıfatlar ve eylemler araştırılmış ve çocukların kadınlara yönelik olarak sabırlı, hassas, çekingen, geveze, dedikoducu, teselli etmek, hizmet etmek, ağlamak, iyileştirmek, harcamak, meraklı olmak ve boyun eğmek eylemlerini kullandıkları bunun yanında erkeklere ise tembel, zeki, dalgın, sakar, gürültücü, saldırgan ve güçlü sıfatlarını ve bağırarak, şaka yapmak, yapılandırmak, onarmak, kırmak ve cezalandırmak eylemlerini tercih ettikleri bulunmuştur. Bu sonuçlar çocukların kadın ve erkek arasındaki ayrımlaşmış yargılara çok erken yaşlardan başlayarak sahip olduklarını göstermektedir (aktaran Demirtas, 1999).

2.2.1. Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Kazanımını Etkileyen Etmenler

2.2.1.1. Biyolojik Etmenler

Biyologlar cinsiyet farklılıklarının nasıl geliştiğine dair çok fazla çalışma yapmış ve birçok şey öğrenmişlerdir. İnsanlar çiftler halinde bulunan 23 X ve 23 Y kromozomunun bir kombinasyonu halinde düzenlenmiş 46 kromozomdan oluşur. Ancak hamileliğin ilk haftalarında erkek ve dişi embriyoları birbirine benzer görünmektedir. Erkek embriyosundaki Y kromozomunda yer alan genler testislerin gelişimini tetikler ve erkekler fizyolojik olarak dişilerden farklılaşmaya başlarlar. Testisler, androjeni olarak bilinen hormon sınıfından bol miktarda salgılar, dişi embriyodaki düşük androjeni seviyeleri, dişi cinsel organının normal gelişmesine olanak

sağlar. Bu nedenle, hormonlar cinsiyet farklılıklarının gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır (Santrock, 2012 s.249).

İnsanlarda cinsiyet hormonları oyun şekillerini etkileyerek erkekleri sert ve gürültülü, kızları ise sakin ve nazik eylemlere yöneltmektedir. Çocuklar akranlarıyla etkileşim içinde oldukça ilgileri ve davranışları hemcinslerine yönelir ve özellikle okulöncesi dönemde kızlar, işbirliğine dayalı roller içeren sakin oyunları çiftler halinde diğer kız arkadaşları ile oynamayı tercih ederler. Erkekler ise, koşarak, tırmanarak, yarışarak, inşa ederek, yıkarak oynarlar ve onlarda ortak ilgileri olan diğer erkekler ile oynamaya yönelirler (Fabes, Martin ve Hanish, 2003).

2.2.1.2.Çevresel Etmenler

Çocuklardan büyürken içinde bulundukları toplum tarafından kendi cinsiyetlerine uygun kurallar, şablonlar ya da davranış modelleri dizisi önlerine konulmaktadır. Bu söz konusu davranışları, beklentileri ve modelleri somutlaştırarak çocuğun benimsemesini destekleyecek olan yapıların en başta gelenleri; aile, medya, akran grupları ve okul olarak belirtilmektedir (Connell, 1998).

2.2.1.2.1.Aile

Bireylerin toplumsal cinsiyet ile ilgili, rol kazanımlarının ve düzenlemelerinin, cinsiyete göre iş bölümlerinin ayrıldığı ilk yer ailedir. Aile içindeki üyeler arasında oluşan etkileşim cinsiyet hiyerarşisi yaratır, yürütülecek olan işlerin ilerletilmesini ve sürdürülmesini sağlar (Glenn, 1987 aktaran Şıvgın, 2015).

Yaşadığımız çağda bebek daha anne karnındayken cinsiyeti belirlenebilmektedir. Bebeğin cinsiyetinin öğrenildiği andan itibaren ailenin cinsiyete yönelik hazırlıkları başlamaktadır. Ayrıca beklentilerinin bebeğin cinsiyetine yönelik olarak şekillendiği de görülmektedir. Örneğin; aileler, bebekleri dünyaya geldiği andan itibaren, bebeğin cinsiyetine uygun giyinmesine, saçlarını şekillendirmesine uygun oyuncaklar tercih etmesine ve farklı roller üstlenmesine yönelik beklentilerini ifade etmeye başlarlar (Akalin, 2002).

Ailelerin ve çevrenin, bazen bilinçli bir şekilde bazen de farkında olmadan çocuklarını cinsiyet rollerine uygun özellikler kazanmaları için yönlendirdikleri

görülmektedir. Anne-baba ve çevrenin etkisiyle bu yönlendirmeler ve beklentiler doğrultusunda çocuklarda çok erken yaşlardan itibaren cinsiyete yönelik kalıp yargılar oluşmaya başlamaktadır. Nitekim çocuklar kız ve erkek tanımlarını ilk olarak ailelerinden öğrenmekte, bu tanımlamalar ise çocuklarda cinsiyet kalıp yargısının oluşmasına zemin hazırlamaktadır. (Fagot, 1978; Rubin, Provenzo ve Luria, 1974; Smith ve Daglish, 1977; aktaran Şirvanlı Özen, 1992; Yörükoğlu, 2010).

Çocuklar çok erken yaşlardan başlayarak aile içinde iş bölümü, iletişim ve rollerin paylaşımı gibi konularda cinsiyet deneyimleri yaşamaktadır. Ev içinde çocuklara verilen görev ve sorumlulukların cinsiyet kalıp yargıları doğrultusunda olması çocukların zihninde kadın ve erkeklere yönelik olarak meslek ve görevleri şekillendirmektedir. Örneğin birçok toplumda en belirgin toplumsal cinsiyet kalıp yargıları arasında “erkeğin en önemli görevi ailenin geçimini sağlamak, kadının en önemli görevi ise çocukları büyütmek ve aile hayatının devamını sağlamak” olduğu görülmektedir. (Moya, Expósito ve Ruiz; 2000; Yörükoğlu, 2010). Çocukların toplumsal cinsiyet rollerini kazanırken etkili olan diğer yapılar ise yetişkinlerin kullandıkları sözel ifadeler ve tanımlamalardır. Örneğin erkek çocuklara genellikle ‘erkekler ağlamaz, ne kadar güçlüsün’, kız çocuklarına ise ‘ne kadar güzel görünüyorsun, ne kadar duygusalsın’ gibi ifadeler kullanarak beklentilerini aktarmaktadırlar. Yapılan araştırmalarda bu tür ifadelerin bireylerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algılarını şekillendirdiği vurgulanmaktadır. Etkinlikler sırasında kız ve erkek çocukları, cinsiyetlerine göre belirli eylemleri yapmaları için teşvik edilirler. Örneğin kız çocuklarından evde annelerine yardım etmeleri, erkek çocuklardan ise babalarına yardımcı olmaları beklenmektedir (Bhasin, 2003, s. 10-12; aktaran Akgül Gök, 2013)

Bunların yanı sıra toplumsal cinsiyet rollerinin kazanılmasında kardeşe/kardeşlere sahip olup olmama ve sahip olunan kardeşin/kardeşlerin cinsiyeti de söz konusu kalıp yargılarda etkili faktörler arasında yer almaktadır. Nitekim Rust ve arkadaşlarının araştırma sonuçları oldukça dikkat çekici bulgular ortaya koymuştur (2000). Araştırmacılar çalışmalarında kardeşi olmayan çocukların aynı cinsiyetten kardeşi olanlara göre daha az kalıp yargısal görüşler içinde olduklarını saptamıştır. Ancak kardeşi olmayan çocukların farklı cinsiyetten kardeşe sahip olanlara göre daha

kalıp yargısal düşündüklerini belirlemişlerdir. Büyük kardeşlerin, küçük kardeşleri için model oldukları ve kardeşlerin cinsiyeti aynı ise küçük kardeşin büyük kardeşten etkilenecek kalıp yargılar oluşturabilecekleri açıklanmıştır. Kardeşlerin cinsiyetinin birbirinden farklı olma durumunda ise daha az kalıp yargısal olabilecekleri vurgulanmıştır (Rust ve ark., 2000).

2.2.1.2.2.Eğitim Sistemi

Çocuğun sosyalleşmesinde aileden sonra en önemli etkenlerden olan okul, akran ve öğretmenler, ailede temelleri atılan toplumsal cinsiyet rollerinin ve cinselliğin geniş bir sosyal bağlam içinde geliştirilmesi ve bu bağlamda yeni bilgiler edinmelerin de etkili unsurlar olarak belirtilmektedir (Vasta, Haith ve Miller, 1992, s. 520).

Eğitim kurumlarında, toplumsal cinsiyet kalıp yargıları öğretmen-öğrenci etkileşiminde, öğretim materyalleri karşımıza çıkmaktadır. Çalışmalar öğretmenlerin cinsiyete yönelik kalıp yargılarını sınıf içinde bilinçli ya da bilinçsiz olarak sürdürdüklerini ve bu kalıp yargılara ilişkin inanışlarını ve beklentilerini çocuklara aktararak onların davranışlarını etkilemekte olduğu belirtilmektedir (Todor, 2010).

Bu bağlamda öğretmenlerinde bazı konularda kalıp yargılara dayalı inançlara sahip oldukları vurgulanmaktadır. Bu nedenle kız çocukları erkek çocuklarına özgü etkinliklerde bulundukları zaman öğretmenlerinden çok daha az onay almaktadırlar (Shaffer ve Kipp, 2010, s. 534, Vasta, Haith ve Miller, 1992, s. 510-511).

2.2.1.2.3.Kitle İletişim Araçları

Bireyin özellikle çocukların davranış dağarcıkları gelişirken çeşitli modellerden etkilenebilir. En başta anne-babalar, öğretmenler ve arkadaşlar model olmaktadır. Bu modellerin yanı sıra da çok maruz kalınan ve çarpıcı sunuşları nedeniyle çok etkili olan medya kahramanları da büyük bir öneme sahiptir (Dökmen, 2009 s.134).

Hayatımız da vazgeçilmez bir yeri olan kitle iletişim araçları; dünya, insan, doğa hakkındaki bilgileri ve bunun yanı sıra ülkelerde yaşanan olaylar hakkındaki algı, inanç ve tutumları şekillendirme de etkilidir. Yetişkin bireyler ve hatta en çok da çocuklar kitle iletişim araçlarının etkilerinden kaçamamaktadır. Çocukların medya aracılığı ile tanıştıkları bu modeller gibi davranma, düşünme ve tepkide bulunma ihtimali üzerinde

durulmalıdır. Bu şekilde insanları etkileyebilen kitle iletişim araçlarının cinsiyet kalıp yargılarını, önyargılarını sürdürmede ve insanları bu yönde etkilemede önemli bir role sahip olduğuna dikkat edilmelidir. Kitle iletişim araçlarının kadına ve erkeğe yönelik sergilediği yayınlar aracılığı ile toplumsal olarak kabul gören ve görmeyen yapıları ya da yargıları bireylere aktarması; kişilerin kendi deneyimlerinden edindikleri yargılarından çok daha fazla tutumlarını ve davranışlarını etkileyebilir (Dökmen, 2009 s.134). Çiftçi (2008) tarafından, çocukların kadınlık ve erkeklik rollerini algılayış biçimlerini belirlemek ve var olan durumu ortaya koymak amacıyla yapılan araştırma bulgularına göre, çocukların ailede kendilerine en yakın gördükleri ve cinsel konuları en rahat konuşabildikleri kişinin anneleri olduğunu saptamıştır. Ayrıca çocukların medya ve masallardaki kahramanlardan etkilendiklerini, kendi cinsiyetlerine uygun olarak bu kahramanlar arasında bir tercihte bulunduklarını ve popüler kültürden de etkilendiklerini ortaya çıkarmıştır (Çiftçi, 2008).

2.3. Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları

Toplumsal cinsiyet kalıp yargısı kavramı erkeklere ve kadınlara uygun görülen özellikler hakkında yaygın olarak sahip olunan inançlar şeklinde açıklanmaktadır (Berk, 2013). Cinsiyet tiplemesi (gender typing) ise içinde yaşanılan kültürde bebeğin/çocuğun cinsiyetine uygun olduğu düşünülen cinsiyet kimliğini, güdüleri, değerleri ve davranışları kazanma işlemi olarak ifade edilmektedir. Cinsiyet tiplemesinin sosyalizasyon ile yakından ilgili olduğu, cinsiyet kalıp yargılarının oluşumunun da cinsiyet tiplemesinin bir parçası olduğu açıklanmaktadır. Cinsiyet tipine uygun davranışlar ise (gender-typed behaviour), içinde yaşanılan kültürde çocuğun cinsiyetine uygun olduğu düşünülen davranışlar çerçevesinde ele alınmaktadır (Shaffer, 2009).

Çelik (2008)'e göre toplumsal cinsiyet kavramı, edinilen kalıp yargılar ile yerleşmektedir ve bu yargıların genellikle kişinin davranış ve düşüncelerini önemli ölçüde etkilediğini ifade etmiştir. Kalıp yargıların ise bir grupla ilgili olarak bireylerin sahip olduğu bilgiler duygular ve düşüncelerden oluşan yapılar olduğunu açıklamaktadır. Bireyler, çoğu zaman fazla düşünmeden ya da herhangi bir araştırma

yapmadan söz konusu kalıp yargılara göre hareket etmektedirler. Kalıp yargılar bireyleri belli şekilde davranmaya iten bilişsel yapılardır. Öğrenilmiş olan bu kalıp yargılar bireyler tarafından kolayca kabul edilir ve uygulanırlar, özellikle de bireyler hoşnut olmadıkları kişi, durum ve olaylar karşısında çok daha çabuk kalıp yargılarını devreye sokmaktadırlar. Kalıp yargıların sürdürülmesi ve geliştirilmesinde en etkin yapının aile olduğu da araştırmacılar tarafından sıklıkla dile getirilmektedir. Aile faktöründen sonra diğer sosyal ortamlar, çevre, kitle iletişim araçlarının geldiği belirtilmektedir (Çelik, 2008).

Toplumsallaşma sürecinde çocukların yaşadıkları deneyimlerine ilişkin yönlendirmelerin, toplumsal cinsiyet rollerine yönelik algılarını şekillendirmektedir. Özellikle çocukların oynadıkları oyuncakların, resimli kitapların ve televizyon programlarının erkekler ve kadınlar arasındaki farklılıkları anlatma eğiliminde olduğu gözlenmektedir. Bazı oyuncaklar toplumsal cinsiyet açısından çocukta bir algı oluşturabilecek özelliklere sahip değilmiş gibi görünse de günlük yaşantıda subliminal bir mesajı beraberinde iletebilmektedir. Örneğin, oyuncak yavru bir kediye veya tavşanı kız çocuklarına önerilmesi; aslan, kaplan gibi hayvanların erkek çocuklar için daha ideal olduğunun düşünülmesi bu mesajları iletebilmektedir (Giddens, 2000 s. 100). Nitekim toplum tarafından bütün ayrıntılar dikkate alınarak bebeklikten başlanarak toplumsal cinsiyet kalıp yargıları yerleştirilmeye başlanmaktadır. Söz konusu kalıp yargıların belirgin olarak oyuncak seçiminde kendini gösterdiği erkek çocuklara araba ve silah gibi oyuncaklar alındığı, atılganlık, kuvvet, atak, güçlülük, önderlik içeren oyunlar oynaması için teşvik edildiği görülmektedir. Kız çocuklarına ise bebek, mutfak eşyası, ütü, makyaj malzemeleri gibi oyuncaklar alınması yemek yapması ve evcilik gibi oyunlar oynaması için teşvik edilmesi bu kalıp yargılara yönelik tutumların oluşması için örnek olarak verilebilir. Bunlara ek olarak toplumsal yaşam, bireylere toplumsal cinsiyet ile ilgili kalıp yargıları oyun ve oyuncaklar yoluyla aktarırken aynı zamanda kadınların ve erkeklerin meslek seçiminden ev içi rollere kadar birçok alanda ayrımsallaşmalarına neden olan mesajları da iletmektedir (Bhasin, 2003, s. 10-12 aktaran Akgül Gök, 2013; Çelik, 2008)

Çocukken oluşan kalıp yargılar ise çok güçlü bir şekilde yapılanmaktadır ve bunları yaşam boyu değiştirmek zordur. Bu nedenle kadın erkek ayrımcılığı yaşamın her

alanında karşımıza çıkmaktadır. Özellikle eğitimde, meslek seçiminde ve çalışma hayatında eşitsizlik yaygın olarak karşımıza çıkmaktadır. En düşündürücü bulgulardan birisi de kız çocuklarının okula gitme oranlarının ve eğitim sürelerinin daha kısa olmasıdır. Bu bulguda cinsiyet ayrımcılığının etkisi olduğu vurgulanmaktadır (Çelik, 2008).

Araştırmalar kalıp yargıların özellikle eğitim sürecinde ilkökul yıllarını da etkileyecek şekilde ilerlediğini ortaya koymuştur. Örneğin; kız çocuklarının ilkökuldan itibaren matematik alanından hoşlanmadıkları ve bu nedenle de matematik ve fen bilimleri alanlarında kariyer yapmaktan kaçındıkları görülmektedir. Yapılan diğer araştırmalar da, erkeklerin matematik ve fen bilimlerinde kızlara göre daha yüksek performanslar sergilediklerini göstermektedir (Bleeker ve Jacobs, 2004; Zemore, Fiske ve Kim, 2000; Correll, 2001; Forgasz, Leder ve Kloosterman, 2004; Adler, 1999; Kaluger ve Kaluger, 1984, s. 331). Bunun yanı sıra kızların da sözel ve yazma becerilerinde daha iyi performans gösterdiği ifade edilmektedir (Adler, 1999; Kaluger ve Kaluger, 1984, s. 331). Yapılan çalışmalarda, kız çocuklarının uzun kompozisyonlar yazdıkları uzun cümleler kurdukları ve dil sanatı alanlarında yüksek puanlar aldıkları görülmektedir. Hem kız hem de erkek çocuklarının yaşam öyküleri, bilim, doğa ve bunun gibi konuları içeren kitapları okumayı sevdikleri ve bu konuda okuma yeteneklerinin de oldukça fazla şekilde gelişmeler gösterdiği açıklanmaktadır. Ancak alan yazını tarandığında cinsiyete ilişkin farklılıkların sözel, sayısal ve konumsal yeteneklerde de karşımıza çıktığına ilişkin açıklamaların yer aldığı görülmektedir. Psikologlara göre, kızların sözel becerilerindeki üstünlüğün nedeni olarak biyolojik yapının etkili bir faktör olduğu belirtilmektedir (Vasta, Haith ve Miller, 1992, s.522). Dökmen de bu görüşleri destekleyen açıklamalara yer vermektedir (2006); kadınların erkeklere oranla sözel yeteneklerinin fazla olduğunu, dil, sanat gibi kadınsı olarak nitelendirilen alanlarda başarılı olmaları beklenerek bu alanlarda güdülendirildiklerini ifade etmektedir. Erkeklerin ise sayısal alanlarda, matematik, fen, spor, mekanik ve uzaysal yetenekler gibi erkeksi olarak nitelendirilen alanlarda daha başarılı olduğunun gözlemlendiğini ancak aradaki farkın büyük olmadığını vurgulamıştır. İlerleyen süreçlerde ise erkeklerin ortaokul ve sonrasında daha çok sayısal alanlara yönlendirildikleri ve bu konularda güdülendirildikleri belirtilmektedir (Dökmen, 2006 s.165-166).

Nitekim Çelik (2008)'de, cinsiyet ayrımcılığı birçok meslek dalının kadınların çalıştığı sektörler ve erkeklerin çalıştığı sektörler olarak ayrılmakta olduğunu, mesleklerin bazılarında kadın mesleği bazılarında erkek mesleği olarak bakılmasına sebep olmuştur. Örneğin; erkekler sayıca mühendislik, inşaat, elektronik ve bunun gibi alanlarda fazlayken, kadınlar ise sekreterlik, danışmanlık ve bankalarda daha fazla yer almaktadır. Bunun yanı sıra sekreterlik, hemşirelik kadın mesleği iken inşaat mühendisliği, şoförlük erkek mesleği olarak adlandırılmıştır (Çelik, 2008). Birçok ülkede yapılan araştırmalar matematik, fizik ve mühendislik alanlarında daha çok erkeklerin ön planda olduğunu ortaya koymaktadır. Nitekim akademik kariyer seçimi açısından cinsiyet dağılımı incelendiğinde akademisyen kadın profesörlerinin oranının matematik, fizik ve mühendislik alanlarında %50'den daha az olduğu görülmüştür (Kılınç, 2011). Ancak bu önyargılar günümüzde yavaş yavaş aşılmalıdır (Çelik, 2008). Özellikle kadınların gelişimsel durumlarının ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde kadınların belirli alanlarda yeterli olmadıklarına yönelik kalıp yargının gerçekçi olmadığı düşünülmektedir. Nitekim kadınların, edebiyat, teknoloji, tıp gibi birçok alanda erkeklerle başa baş bir mücadele içinde olduğu ve başarılı olduklarını kanıtladıkları da görülmektedir (Adler, 1999).

Toplumda kadınların ikincilleştirilmesinin nedeni genel olarak bedeninin zayıflığı ve duygusal anlamda daha hassas olması olarak gösterilmektedir. Erkeklerin ise hem fiziksel hem de duygusal olarak kadınlardan daha güçlü olduğu kabul edilmektedir. Yapılan bazı çalışmalarda kadın ve erkek arasındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya konularak benzerlikler ve farklılıklar olmak üzere iki tür yaklaşımın var olduğu kabul edilmiştir. Benzerlikler yaklaşımında, kadının ve erkeğin hem zihinsel hem de sosyal beceriler açısından genellikle benzer oldukları kabul edilmektedir ancak kadın ile erkeğin birbirine benziyor olmasına rağmen sosyal güçler tarafından kadın ve erkek arasında geçici farklılıkların ortaya çıkartıldığı savunulmuştur. Farklılıklar yaklaşımına göre ise kadınların ve erkeklerin, zihinsel ve sosyal beceriler yönünden birbirinden farklı olduğu kabul edilmektedir. Örnek olarak kişiler arası ilişkiler açısından kadınların doğası gereği erkeklerden farklı oldukları savunulmaktadır. Bunun nedeni ise kadınların kişiler arasındaki ilişkileri daha çok önemsemesi ya da erkeklere göre daha çok bakım verme eğiliminde olma gibi özelliklerinin olduğu söylenebilir.

Kadın ve erkek arasında söz konusu farklılıkları inceleyen araştırma sonuçları ele alındığında her ne kadar cinsiyetler arası farklılıklar saptanmış olsa da oransal olarak çok büyük farklılıkların elde edilmediği gözlenmiştir. Bu farklılıklar çeşitli kategorilere ayrılarak incelenmiştir örneğin çocukluk döneminde; erkek çocukların kız çocuklarından daha saldırgan olduğu, kızların ise daha çok ilgi gösterme ve bakım konusunda destekleyici davranışlar içinde oldukları görülmüştür. Olumlu sosyal davranışlar açısından yardım severlik gibi her iki cinsin birbirine yakın değerler aldıkları gözlenmiştir (Çelik, 2008).

Dökmen (2006)'de, kadın ve erkek arasındaki farklardan bahsetmiş ve erkeklerin kadınlara oranla daha baskın ve daha saldırgan davranışlar sergilediğini vurgulamıştır. Kadınların ise erkeklere göre daha uyumlu, daha duyarlı olduklarını ve iletişim becerileri (sözsüz iletişim, yüz ifadelerini anlama, vücut dilini anlayıp ipuçlarını çözme, ses tonunu yorumlama vb.) yönünden daha başarılı olduğunu belirtmektedir. Bunun yanı sıra yardım etme konusunda; kadınlar daha çok yardım edilen, erkekler ise yardım eden konumunda olduğunu açıklamıştır (Dökmen, 2006 s.203).

Vasta, Haith ve Miller (1992) ise, sosyal etkiler karşısında erkek çocuklarının sıklıkla tehdit ve fiziksel güç kullanmayı kızların ise ikna etme ve mantıksal düşünmeyi daha sık tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Kızlar ve erkekler bellek, akıl yürütme, problem çözme gibi zihinsel özellikler açısından büyük farklılıklara sahip değildir (Vasta, Haith ve Miller, 1992, s.524-525).

Yukarıda da görüldüğü gibi sosyal bağlamlar, cinsiyete bağlı olarak çocukların tutum ve davranışlarını şekillendirmekte toplum içinde erkek veya kadın olarak bir yer edinmelerine katkıda bulunmaktadır. Bebeklikten yetişkinliğe giden cinsel kimliklerini yapılandırdıkları bu süreçte çocukların en çok ihtiyaç duydukları beceriler arasında kişiler arası problem çözme becerileri, sosyal duygusal ve öz düzenleme becerileri yer almaktadır. Çünkü çocuklar hem toplumun beklentilerine yanıt vermek hem de kendi potansiyellerine uygun bir biçimde karşılaştıkları problemleri aşmak, kendi benlikleri ve sosyal bağlamla uyum içinde yaşamak konumunda kalmaktadırlar. Toplumsal cinsiyete yönelik kalıp yargılardan uzak, eşitlikçi bir bakışa sahip bireyler yetiştirebilmek için sosyal ve kişiler arası problem çözme becerilerinin önemli bir işlevi olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda başkalarının duygularını anlayabilen, kendi duygularını

kontrol edebilen, empati becerisi gelişmiş, alternatif çözümler üretebilen ve prososyal becerilerle donatılmış çocukların gelişebilmesi için sosyal becerilere her zamankinden çok daha fazla gereksinim duyulmaktadır.

2.4. Sosyal Beceriler

Yaşamını çevre ve insanlar ile olan etkileşimleri doğrultusunda devam ettiren insan, yaşamı boyunca etrafında bulunan insanlardan ve durumlardan etkilenerek kendi kişiliğini, benliğini bulması ve yaşamını sağlıklı sosyal ilişkiler-etkileşimler içerisinde sürdürebilmesi çok önemlidir. Çünkü insan doğası gereği sosyal bir etkileşim içinde olmaya ihtiyaç duyan sosyal bir varlıktır (Dinçer ve Güneysu, 1997; Korkut, 2004).

Sosyal etkileşimin gelişmesi ve sosyalleşmenin biçimlenmesinde en hassas dönem bebeklik ve çocukluk dönemleridir. Çocuk doğumdan itibaren içine girdiği sosyal, kültürel ortama ve çevresine uyum sağlamaya çalışır. Çocuğun içinde yaşadığı topluma uyum sağlayabilmesi ve toplumla bütünleşebilmesi, toplum tarafından onaylanmış sosyal davranışları kazanmasıyla gerçekleşir. Çocukların sosyal yoldan etkileşimlerini geliştirmeleri ve bu sosyal davranışları edinmeleri, yetişkinlerle etkileşim ve akranlarıyla etkileşim olmak üzere iki şekilde gerçekleşmektedir. Bebeklik dönemini ve yaşamın ilk yıllarını aile içinde geçiren çocuğun, kişilerarası ilişkileri, toplumun değer yargıları, kendine güveni ve yaşamla ilgili deneyimleri aile içindeki bireylerle kurduğu etkileşimler yoluyla kazandığı belirtilmektedir. Bu dönemde çocuk çevresini tanımaya çalışır ve çocuğun ailesi ile kurduğu ilk etkileşimler sonraki yaşantılarında diğer bireyler ile kuracağı iletişimlerde belirleyici rol oynamaktadır (Grusec ve Lytton, 1988; Çetin ve diğ., 2002: 15; Dinçer ve Güneysu, 1997; Korkut, 2004; Gander ve Gardiner, 2001). Çocuklar sosyal beceriler sayesinde toplum içinde bağımsız olabilmeyi, toplum ile uyumlu bir yaşam sürdürebilmeyi ve toplumun beklentilerini karşılayabilmeyi başarırken aynı zamanda yaşam kalitelerini de artırabilmektedir (Çiftçi ve Sucuoğlu, 2012). La Greca (1993) sosyal becerileri, olumlu sosyal etkileşimlerin başlatılması ve devam ettirilmesi için kişiler arası ilişkilerde, kişinin kendisinin ve başkalarının duygu, düşünce ve davranışlarını anlaması ve bu anlayışa uygun olarak davranması olarak tanımlamıştır (La Grace, 1993). Carroll (2002) ise sosyal becerileri; işbirliği içinde olma, kararlı olma ve öz kontrolünü sağlayabilme olarak belirtmiştir. Blocker (2000)'a

göre ise sosyal becerileri; kişiler arası iletişimi güçlü olma, etkili davranabilme, çatışma çözmede uzman olma, pazarlık edebilme yeteneğine sahip olma şeklinde nitelendirmiştir. Trapani ve Gettiner (1997) de sosyal becerileri; sosyal etkinliklere katılma, iletişimi başlatma ve sürdürme, uygun konuları algılayabilme, durumla ilgili konuşmaların zamanını, uzunluğunu ayarlayabilme ve empati kurma olarak tanımlamıştır.

Sosyal beceriler çok geniş içeriğe sahip bir kavram olarak ele alınmaktadır. Bireyin, etkin iletişim kurabilen, toplum ile bütünleşmiş ve uyumlu bir kişi olabilmesi için pek çok sosyal beceriye sahip olması gerekmektedir. Bu beceriler; iletişimi başlatma ve sürdürme, bilgi isteme, teşekkür etme, özür dileme, sorulan sorulara yanıt verme, hoşlandıklarını ya da hoşlanmadıklarını ifade etme, kurallara uyma, sırasını bekleme, işbirliği yapma, eleştirileri kabul etme ve geri bildirim alma, olumsuz durumlarla başa çıkma, karar verebilme ve toplumsal kaynakları kullanma şeklinde sıralanabilir. Calderalla ve Merrell (1997) de çocuk ve ergenler için sosyal becerilerinin beş kategoride toplanabileceğini vurgulamıştır. Bu sosyal beceriler; akranlar ile ilişkili beceriler, akademik beceriler, kendini kontrol etme, kendi kendini yönetme, uyum becerileri ve atılganlık becerileri olarak sıralanmaktadır (aktaran Çiftçi ve Sucuoğlu, 2012).

Sosyal becerileri yeterli olan bireylerin, akademik ve meslek hayatlarında, daha uyumlu oldukları, iş ortamında verimli oldukları ve iş arkadaşları ile daha sağlıklı etkileşimler kurabildikleri belirtilmektedir (Çiftçi ve Sucuoğlu, 2012; La grace, 1993).

Sosyal becerilerin genellikle diğer bireylerin gözlenmesi, gözlenen davranışların model alınması ve taklit edilmesiyle kazanılmakta olduğu çevreden alınan geribildirimler ile de kalıcı hale geldiği açıklanmaktadır (Çiftçi ve Sucuoğlu, 2012). McClelland ve Morison (2003) sosyal becerilerin kazanılması ve kalıcı bir hale gelerek sürdürülmesinde ailede, okulda ve diğer yaşam alanlarında bu becerilerin tekrarlanmasının önemli olduğunu açıklamaktadır. Bu bağlamda Vicki (1997) sosyal beceriler eğitiminde iletişim becerilerinin, çalışma ve örgütlenme becerilerinin ve etkili davranma becerilerinin ele alınması gerektiğini düşünmektedir.

Yukarıda da görüldüğü gibi sosyal beceriler kapsamında kişiler arası problem çözme becerileri sıklıkla ele alınan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu

becerinin de yaşamın ilk yıllarından itibaren desteklenmesi gereken ve tüm yaşam boyu gereksinim duyduğumuz bir beceri olduğu bilinmektedir. Bu becerinin gelişiminde okulöncesi eğitim kurumları kritik bir işleve sahiptir. Çünkü bu kurumlar çocukları kendi yaşlıları ile bir araya getirerek, arkadaşlarıyla etkileşim ve iletişim içinde etkinliklerde bulunmalarını sağlayarak sosyal bir ortam yaratmaktadır. Dolayısıyla çocuklara, doğal yaşamın bir parçası olan kişiler arası problemlerinin çözümü için gerekli olan becerileri geliştirmelerini sağlayacak çeşitli fırsatlar da sunmaktadır. Çocuklar içinde bulundukları sosyal bağlamlarda gün içinde pek çok güçlük ve çatışma ile karşı karşıya kalmaktadır. Dolayısıyla sosyal ve kişiler arası problem çözme becerilerindeki kapasiteleri onların problemleri aşmalarında kilit bir rol oynamaktadır. Nitekim çocukların sosyal yapılarda olumlu sınıf ortamını destekleyen uyumlu etkileşimler kurabilmeleri için bazı incelik içeren düşünce ve davranış yapılarına sahip olmaları gerekliliğinin altı çizilmektedir (Spence, 2003). Kişiler arası ilişkilerde problemler karşısında çözüm üretmede yetersizlikler yaşayan bir çocuğun öncelikle sosyal ortamdaki güçlüğü varlığını belirlemesi bu problemin tanımlaması gerekmektedir. Problem tanımlandıktan sonra çözümü için olası alternatif yolları düşünebilmesi, bu alternatiflerin olası sonuçlarını değerlendirebilmesi gerekmektedir. Bu basamakları işlevsel bir şekilde gerçekleştiremeyen çocuğun sosyal ortama uygun yanıt verme olasılığının da düşük olacağı öngörülmektedir (Dinçer ve Güneysu, 1997, Spence, 2003).

2.4.1.Problem ve Problem Çözme

Dewey'e göre problem; insan zihnini karıştıran ona meydan okuyan ve inancı belirsizleştiren her şey olarak tanımlanmaktadır. Bireylerin içinde bulundukları karışık durumlar olarak da ifade edebileceğimiz bu tanıma göre, günlük yaşantımızda karşılaştığımız pek çok şeyi problem olarak görebiliriz (aktaran Gelbal, 1991: 167). Bingham (1998) ise, problem, bir kimsenin, istenilen amaca ulaşmak için topladığı mevcut güçlerin karşısına çıkan engel olarak tanımlanmaktadır. Agran ve Wehmeyer (1999)'a göre problem; bilinmeyen ya da elde edilemeyen bir iş, etkinlik ya da durumdur. Problemin çözümü ise, karşılaşılan güçlüğü çözümünde izlenen süreçlerdir.

Genelde problem kavramının olumsuz bir anlam ifade ettiği düşünölmekle birlikte, problem çözme bireyin bir amaca ulaşmasını sağlamaktadır. Problem çözme, var olan durumdan, istenilen sonuçların çıkacağı duruma doğru bir köprü oluşturmaktadır.

Bireyler günlük yaşantılarında değişik tip ve ölçüde sayısız problem ile karşılaşırılar. Ortaya çıkan bu problemlere çözüm bulabilme becerisi ise bütün yaşam boyunca ihtiyaç duyulan bir yetenek olarak açıklanmaktadır (Bingham, 1998: 18).

Bransford ve Stein, bireyin başlangıçtaki durumuyla hedeflediği durum arasında bir farklılık olduğu zaman bir problemin oluştuğunu belirtmiştir. Problem durumuyla karşılaşan bir kişi, başlangıçta bir çözüm yoluna henüz sahip değildir. Başlangıç durumunda bireyin yapmak istediği şeyin karşısında bir engel vardır. Hedef ise bireyin problem çözdüğu zaman ne yapacağıdır. Problem çözme süreci bireyin başlangıç durumuyla, hedeflediği durum arasındaki farkı ortadan kaldırma sürecidir. Problem çözme sürecinde, karşılaşılan problemin çeşitli çözüm yollarının belirlemek, sonra alternatif çözüm yollarından hedefe en uygun bir şekilde ulaşmayı sağlayan çözüm yolunu seçmek ve uygulamak yer almaktadır. Problem çözme süreci, var olan çözüm yollarından birini seçip, çözüm yolunu uygulayana kadar devam etmek olarak açıklanmaktadır (aktaran Çiftçi ve Sucuoğlu, 2012).

Problem çözme becerisi bireyin ve grubun, içinde yaşadığı çevreye etkin uyum sağlamasına yardım eder. Tüm nesiller, yaşadıkları çevreye etkin bir şekilde uyum sağlayabilmek için problem çözmeyi öğrenmek durumundadır (Senemoğlu, 2005: 536). Problem çözme sadece yetişkinlerde değil her yaşta görölen bir durumdur. İçinde yaşadığımız dünyanın getirdiği zorluklar çocukları, üzerinde çalışılması ve çözümlenmesi gereken problemlerle sık sık karşı karşıya getirmektedir. Bu nedenle problem çözmeyi öğrenmek, bilişsel alternatif çözüm yolları düşünmek, sonuçsal düşünme becerisini geliştirmek erken çocukluk eğitiminin en önemli odak noktasını oluşturmaktadır (Shure, 2001; Aydoğan ve Ömeroğlu, 2003: 458).

Alan yazınında araştırmacıların problem çözme sürecini basamaklara ayırarak açıkladığı görölmektedir. Örneğin birçok çalışmada kullanılan problem çözme modeli, D’Zurilla ve Goldfriend’in (1971) hazırladığı beş basamaktan esinlenerek oluşturulurken;

1. Probleme uyum sağlama,

2. Problemi tanımlama ve açıklayabilme,
3. Alternatif çözüm yolları üretebilme,
4. Karar verebilme,
5. Verdiği kararlara alternatif çözüm yollarını uygulayabilme (aktaran Çiftçi ve Sucuoğlu, 2012).

Bingham bu süreci 8 basamağı içerecek şekilde yapılandırmıştır;

- 1) Problemin farkında olma ve onunla uğraşma isteği,
- 2) Problemi açıklamaya, ilişkili olduğu alanı tanımaya ve problemler grubunu kavramaya çalışmak,
- 3) Problemler ile ilgili bilgileri ve verileri toplamak,
- 4) Problemin çözümünü içeren bilgiler arasından en uygun olan seçeneği seçerek düzenlemek,
- 5) Toplanan bütün bilgileri düzenli bir şekle dönüştürmek,
- 6) Toplanan bütün bilgiler ışığında çözüm yollarını belirlemek,
- 7) Belirlenen çözüm yollarını değerlendirip en uygun olan çözüm yolunu seçmek,
- 8) Seçilen bu çözüm yolunu uygulamak,
- 9) Uygulanan çözüm yolunu değerlendirmek (Bingham, 1998).

Ancak yukarıda da görüldüğü gibi aslında problem çözme sürecinde izlenen basamakların içeriği oldukça örtüşmektedir.

Bireylerin kişiler arası problemlerini uyumlu bir şekilde çözümlemelerinde söz konusu basamakları izlemeleri, sürecin oldukça işlevsel bir şekilde aşılmasında destekleyici olacağı düşünülmektedir. Ancak ilişkilere dayalı problemlerin çözümünde bu basamakların işlevsel bir şekilde aşılmasında çocuklara rehberlik etmek oldukça kritik bir öneme sahiptir. Bu nedenle çocuklara akademik becerileri kazandırmaya çalışırken kişiler arası sosyal problem çözme becerilerini de kazandırmak eğitimcilerin/ yetişkinlerin temel hedeflerinin arasında yer almalıdır. Aşağıda kişiler arası bilişsel problem çözme becerisinin gelişimsel sürecine ayrıntılı yer verilmektedir.

2.4.2. Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Becerisi

Sosyal beceriler içerisinde yer alan kişiler arası problem çözme becerisi ya da literatürdeki diğer adıyla sosyal problem çözme; D’Zurilla, Chang ve Sanna ‘ya (2003)

göre, bireyin günlük yaşamda karşılaştığı problem durumu ile başa çıkmak için kullanacağı uyumlu ve etkin yolları keşfetme ve tanıma girişiminde bulunarak geliştirdiği bilişsel-davranışsal bir süreçtir. Shure ve Spivack (1982)'e göre, sosyal problem çözme çocuğun günlük yaşamdaki problemlerini çözmek amacıyla geliştirdiği ve kullandığı sistematik düşünce becerileri olarak tanımlanmaktadır. Öğülmüş'e göre (2001), kişilerarası problem, etkileşimde bulunulan taraflardan en az birinin, mevcut etkileşim biçimi ile ideal etkileşim biçimindeki farkı algılaması ve bu fark yüzünden gerginlik hissetmeye başlamasıyla tetiklenmektedir. Birey söz konusu gerginliği ortadan kaldırmak için girişimler de bulursa da girişimlerinin engellendiği bir durum ortaya çıkmaktadır (Öğülmüş, 2001 s.9). Bireyler söz konusu gerginliği ortadan kaldırmak için bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak bir takım çabalar içine girmektedirler. Bu noktada yukarıda sözü edilen problem çözme basamaklarının devreye girdiği bir süreç başlamaktadır. Birey problemi tanımlama ile başlayarak çözüm yollarının denemeye ve çözüm bulmaya kadar olan bir süreci harekete geçirmektedir (Öğülmüş, 2001; aktaran, Korkut, 2004). Bu sürecin arzu edilen bir şekilde çözümlenmesinde çocukların sahip oldukları bilişsel problem çözme becerilerindeki yeterlilik oldukça önemli bir rol üstlenmektedir. Pellegrini ve Urbain (1986), kişilerarası problem çözme becerisini, insanların sahip oldukları düşünceleri, inançları, değerleri ya da gereksinimleri arasındaki farklılıklardan doğan problemlerini çözümleyerek sosyal ve duygusal uyum sağlamaları olarak açıklamaktadır.

Erken yaşlarda kazanılması beklenen bu beceriler bireyin sosyal yaşantısını etkileyerek yaşam boyu gelişmeye devam etmektedir. Çocuklar 4 yaşından itibaren gelişimsel olarak özerklik everesinde bulunduklarından dolayı, kişilerarası problem çözme becerileri konusunda eğitim alabilecek olgunluğa erişmektedirler (Düz, 2016).

Araştırmalar göstermiştir ki; çocuklarda problem çözme yetisi, büyük ölçüde, aldıkları eğitim ile ilişkili bir şekilde gelişmektedir (Anlhak, 2004; Dinçer, 1995; Ocak ve Arda, 2014; Bilir Seyhan, Ocak Karabay, Arda Tunçdemir, Greenberg ve Domitrovich, 2017)

Problem çözme sürecinin iyi bilinmesi ve uygun yöntemlerin kullanılması ile sağlanacak çözüm, sadece o problemin çözümünde değil, daha sonra karşılaşılabilecek aynı yapıdaki problemlerin çözümünde de işlevsellik kazandıracaktır (Mayer, 1992:

361). Nitekim Bingham'a göre çocuklarda problem çözme becerilerinin erken yaşta kazandırılması oldukça önemsenmektedir. Böylelikle bu beceride yetkinliğini geliştirmiş bir çocuğun daha sonraki ilişkilerinde olumlu kazanımlarını arttıracığı ve bütün yaşamı süresince kullanabileceği beceriler olarak gelişmeyi sürdüreceği belirtilmektedir (Bingham, 1998).

2.4.3.Okulöncesi Dönemde Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri

Okulöncesi dönemi, çocukların temel sosyal gelişimlerinin yapılandığı en önemli dönem olarak kabul edilmektedir. Çocuk, ailesi dışındaki toplum ile ilk olarak okulöncesi eğitim kurumlarında karşılaşır. Okulöncesi eğitim kurumları çocukların, kendi yaşitlarıyla bir arada olmalarını, öğretmenleri ile etkileşim ve iletişim içinde bulunmalarını sağlayacak sosyal bir ortam yaratmaktadır. Bu sosyal bağlamın çocukların evde ihtiyaç duymadığı hatta belki de öğrenmediği birçok yeni sosyal beceriyi kazanma fırsatı sunduğu bilinmektedir. Dolayısıyla çocuklara, doğal yaşamın bir parçası olan kişilerarası problemlerin çözümü için kullanacakları sosyal becerileri, alternatif düşünme becerilerini ve sonuçsal düşünme becerilerini geliştirmeleri için çeşitli fırsatlar yaratmaktadır (Anlıak ve Dinçer, 2005a; Cüceloğlu, 2003).

Günümüzde kişiler arası problemler ve çatışmalar yaşamın doğal bir parçası olarak kabul edilmektedir. Çocukların sıklıkla karşılaştığı çatışma durumlarında hem kendi istekleri hem de çevrenin beklentileri ile uyumlu çözümler üretebilmesi, iş birliği yaparak iyi arkadaşlıklar kurabilmesi problemlerin işlevsel yollar ile çözebilmesi onların hem sosyal duygusal gelişimlerine hem de akademik becerilerine olumlu katkılar sağlayacaktır (Anlıak, Dinçer, 2005). Genç ve Senemoğlu (1999)'da, çocukların, akranları ile iyi arkadaşlık ilişkileri kurarak, işbirliği içinde, saldırgan davranışlarda bulunmadan karşısında bulunan kişiyi ikna edebilen, çatışma anında çözüm yolları bulabilen ve empati kurabilen bireyler olabilmeleri için kişiler arası problem çözme becerilerini kazanmaları gerektiğini savunmaktadır (Genç ve Senemoğlu, 1999).

Göz önünde bulundurulması gereken diğer kritik bir nokta da bu çocukların zaman içinde ilişkileri artmakta ve buna bağlı olarak kişiler arası ilişkilere dayalı problemleri de çoğalabilmektedir (Dinçer ve Güneysu, 1997: 38). Dolayısıyla

çocukların hem gelecekteki ilişkilerinin daha yapıcı yollar ile çözümlemesi hem de içinde bulunduğu ortamdaki ilişkilerini güçlendirmesi için söz konusu becerileri benimsemeleri ve bu konuda uzmanlaşmaları için desteklenmeleri önerilmektedir (Dinçer, 1995: 24, Deutsch, 1994). Çocukların kişiler arası problem çözme konusunda uzman birer birey olabilmeleri için okulöncesi eğitimde, bilişsel becerilerin gelişmesini sağlayıcı eğitim programları ve müdahale programları uygulanmalıdır. Çocukların, bu destekleyici eğitimler sayesinde saldırgan davranışlarda bulunmadan, karşısındaki kişiyi kırmadan kızgınlıklarını ifade edebilen, yaşadığı tartışmalar sonucunda oluşan hayal kırıklıklarının ve anlaşmazlıkların üstesinden gelebilen, işbirliği yapabilen ve olumlu davranışlarda bulunabilen bireyler olmaları sağlanabilir (Anlıak ve Dinçer, 2005). Bunun yanında, çocuklara kazandırılan sosyal beceriler ve kişiler arası problem çözme becerileri, onların yaşama uyum sağlayabilmesini, karşılaştıkları problemler yoluyla kendilerini keşfederek yeni davranışlar ile eski deneyimlerinin arasında bağlantılar kurabilmesini sağlayabilir (Zembat ve Unutkan, 2005: 225).

Çocukların kişiler arası problemlere çözümler üretebilir olmaları, onların ruhsal anlamda sağlıklı gelişmelerini sağlayarak, üzüntü, öfke, kızgınlık ve güvensizlik gibi davranış bozukluklarına sebep olacak olan duygular ile baş etmelerine katkıda bulunacaktır. Bu durum onların ileriki yaşamlarında karşılaşılabilecekleri problemlerin oluşmasını engelleyebilen, mutlu, kendisi ve çevresi ile barışık, iyi ilişkiler kurabilen, kariyerinde başarılı ve iş arkadaşları ile yakın etkileşimlerde bulunabilen bireyler olmalarını sağlayacaktır (Anlıak, Dinçer, 2005: 124; Shure, 1992; Shure, 2001a, Shure 2001b; Spence, 2003).

2.4.4. Kişiler Arası Problem Çözmede Öğretmenin Rolü

Çocukların okul yaşantılarında problemler ile karşılaşılabilecekleri belirtilmektedir. Çocukların yaşadıkları problemleri çözmek için kullandıkları becerilerini geliştirirken öğretmenlerinin fikirlerinden, kişiliklerinden, duygularından ve inançlarından etkilendikleri vurgulanmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin çocukların okul içinde yaşayacakları problemleri, onların gelişiminin doğal bir süreci olarak görmeleri ve problemleri çözme konusunda gerçek bir istek duymaları gerekmektedir.

Ayrıca öğretmenlerin çocuklara problemlerini nasıl çözeceklerini öğrenmeleri için uygun ortamlar hazırlamaları gerektiği belirtilmiştir (Bingham, 1983).

Problemin çözülebilmesinde öncelikli olarak problem ile ilgili ön bilgilere ihtiyaç duyulmakta ve bu ön bilgiler doğrultusunda bilgilerin örgütlenmesine gereksinim duyulmaktadır. Çocuğun problemi çözebilmesi için öncelikle problem hakkında kafasında doğru örgütlenmiş şemaları oluşturmasını sağlamak amacıyla öğretmen rehber olmalıdır. Öğretmenin rehber olması ile oluşturulan şemalar çocukların günlük yaşamlarında karşı karşıya kaldıkları problemler ile ilgili kendi çözüm modellerini oluşturmaları sağlanmalıdır. Bu bağlamda, okul yılları içerisinde karşılaştıkları farklı problemler değerlendirilerek, farklı çözüm yolları önerilerinin denenmesi ve örnek olması için çözülmesi gerektiği belirtilmektedir (Erdem ve Akman, 2002, aktaran Anlıak, 2004)

Orlich (1985)'de çocukların, problem çözme yöntemlerini öğrenmeleri için öğretmen ve okul yöneticileri tarafından desteklenmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Ancak çocukları desteklemek ve onlara rehber olmak için öncelikle, problem çözme kavramının ne olduğunu, neleri içerdiğini, öğretmek için nasıl yöntemler kullanacaklarını ve bu konudaki rollerinin nasıl olacağını ilk olarak kendilerinin öğrenmeleri gerektiğini belirtmiştir (aktaran Özdi, 2008).

2.5. Kuramlar

2.5.1. Toplumsal Cinsiyet Kavramı ve Kuramsal Görüşler

Aşağıda çeşitli kuramcılarının cinsel gelişim süreci ve toplumsal cinsiyet kavramına yönelik görüşlerine yer verilmektedir.

2.5.1.1. Psikanalitik Kuram

Çocuklar biyolojik dürtüleri ile sosyal yaşamda onlardan beklenen toplumsal talepler arasında çatışmalar yaşar. Bu yaşanan çatışmalara çözüm yolu ararken de bir dizi evreden geçerler. Bu yaşanan çelişkili durumun sonucunda ortaya çıktığı varsayılan gelişim kuramları psikanaliz kuramları olarak adlandırılır (Bee ve Boyd, 2009 s. 516;

Berk, 2013s. 48).

Psikanaliz kuramın öncüsü olarak kabul edilen Sigmund Freud da ilk çocukluk yıllarının kişilik gelişimi açısından önemine dikkat çekmiştir (Bee ve boyd, 2009 s. 517; Berk, 2013 s.49; Senemoğlu, 2013 s. 78).

Freud'un görüşlerine dayanan psikoanalitik kuram, toplumsal cinsiyetin gelişimine ilişkin olarak geliştirilen ilk kuramdır. Psikanaliz kuramcıları gelişim temelinde evrelerin olduğunu, her evrede bir gerilim biçimi ve görev biçimi olduğunu ve çocuğun bu görevi en iyi şekilde tamamlayarak ya da gerilimi düşürerek bir evreden diğerine geçtiğini savunurlar. Özellikle ailede edinilen deneyimler olmak üzere çocuğun ilk deneyimlerinin biçimlendirici bir role sahip olması psikanaliz kuramlarının ayırt edici özelliğidir. Bu nedenle yaşamın ilk 5 ya da 6 yılı, kişiliğin oluşmasında önemli bir dönemdir (Bee ve boyd, 2009 s.516).

Freud'a göre kişilik psikoseksüel evreler olarak adlandırdığı beş farklı dönemden geçerek oluşmaktadır. Her evre bedendeki dürtülerin merkezleri ile tanımlanmaktadır. Bu dönemler, oral dönem, anal dönem, fallik dönem daha sonra çocukluğun ortalarında ki gizil (latent) dönem ve ardından genital dönem şeklinde bir sıra izlemektedir (Miller, 2008, s.170-186; Kaluger ve Kaluger,1986 s.27; Senemoğlu, 2013 s.79).

Yaşamın ilk yıllarında başlayan oral dönemde (0-18 ay) bebeğin ilgisi ağız bölgesindedir. Bu dönemde cisimleri ağıza alma, emme gibi ağız ile ilgili etkinlikler haz almasını sağlar. Bebeğin (1-3 yaş arası) kendi cinsiyetinin erkek veya kız oluşunun farkına vardığı anal dönemde ilgisi anüste ve anüs ile ilgili organlarda toplanmaktadır ve bu dönemde hem dışkıyı tutmak hem de dışkılamak ve ilgili süreçlerden haz almaktadır. Fallik dönemde (3-6 yaş arası) ise çocuğun ilgisi cinsel organa yönelmektedir. Bu dönemin cinsiyet gelişimi açısından önemli bir dönem olduğu görülmektedir. Çocuklar bu dönemde kadınların ve erkeklerin farklı fiziksel yapıda olduklarını öğrenmektedirler. Kızların erkeklerden farklı bir cinsel yapıya sahip olduklarını gördükleri zaman ise kaygı duydukları belirtilmektedir. Freud bu kaygı durumunu "kastasyon korkusu" olarak tanımlamıştır. Kızların bir penise sahip olmadığını öğrenen erkek çocukların kendilerinin cinsel organını da kaybedeceklerini düşünerek endişe duyabileceklerini açıklamıştır (Ceyhan, 2000 s.191). Bu durumda

erkek çocukların bilinçaltılarında hadım edilme korkusu/anksiyetesi yaşamaya başladıklarını belirtmektedir. Bu evrede çocukların karşı cinsten olan ebeveynlerine cinsel arzu hissettikleri, aynı cinsten olan ebeveynleriyle ise rekabet içinde tutumlar sergiledikleri açıklanmaktadır. Örneğin erkek çocukların bir yandan babanın gücünden dolayı korku ve kaygı hissettiği diğer yandan da bir yarışın içinde olduğu belirtilmektedir. Çünkü çocuk, babasının çocuğun annesine olan arzusunu fark etmesi durumunda onu da hadım etmesinden korkabilmektedir. Erkekler anneye cinsel arzu hissederken babayı bir rakip olarak değerlendirebilmektedir kızlardaysa bu durumun tersi bir sürecin yaşandığı belirtilmektedir (Blakemore ve ark., 2009; Miller, 2008 s. 170-186; Shaffer, 2009). Fallik dönemin sonunda ise hem anne hem de babayla özdeşleşme gerçekleşmektedir (Freud, 1927; Miller, 2008 s.170-186). Anne ya da baba karşı cinsel duygular beslemenin imkansızlığı karşısında çocuklar cinsiyet tiplerini kazanarak başka kadın ve erkeklerle ilişkiye hazır hale gelebilmektedir (Shaffer, 2009). Bu dönemde çocukların yaşadıkları bu ödipal çatışmanın çözülmesi sağlıklı bir cinsel gelişim için gerekli olduğu savunulmaktadır. Sağlıklı bir cinsel gelişim için kız veya erkek çocuğun yaşadığı anksiyeteyi kendiliğinden azaltarak aynı cinsten olan ebeveyni ile özdeşim kurması, onun tutum ve değerlerini içselleştirmesi beklenmektedir. Yani kız çocuk anne ile erkek çocuk ise baba ile özdeşim kurabilmelidir (Atkinson vd., 2002, s. 462; Bee ve Boyd, 2009, s.519). Freud'a göre Fallik dönemde cinsiyet rolü gelişimi, aynı cinsiyette olan ebeveynini belirlemesi ve onu taklit etmesiyle başlamaktadır. Bu nedenle çocuğun uygun bir özdeşim kurması oldukça büyük bir öneme sahiptir (aktaran Shaffer ve Kipp, 2010, s. 548; Bee ve Boyd, 2003, s. 203).

Bu dönemin ardından gizil (latent) dönem (6-12 yaş arası) çocukların cinsel ilgi ve güdülerinin bastırıldığı yeni bedensel heyecan bölgelerinin ortaya çıkmadığı, sakinleşme sürecini içeren bir dönemin başladığı belirtilmektedir (Miller, 2008, s.170-186; Kaluger ve Kaluger,1986 s. 27; Senemoğlu, 2013 s.79). Freud çocukların bu dönemde cinsel dürtülerini bastırdıklarını ve dikkatlerini aynı cinsiyetten olan çocuklar ile arkadaşlık kurmaya, sosyal ilişkilere ve akademik becerilerini geliştirmeye doğru yönelttiklerini ifade etmektedir (aktaran Bee ve Boyd, 2003, s. 248).

En son dönem olarak da belirtilen genital dönemde (12-18 yaş ve sonrası) çocukların cinsel dürtülerini yeniden cinsel organa odakladıkları görülmektedir. Bu

dönemde, gizil dönem süresince bastırılmış olan cinsel dürtülerin erişkin cinselliği şeklinde ortaya çıktığı açıklanmaktadır (Miller, 2008, s.170-186; Kaluger ve Kaluger,1986 s. 27; Senemoğlu, 2013 s.79). Freud bu cinsel dürtülerin ergenliğin etkisi ile harekete geçtiğini ve bu cinsel dürtülerin etkisinin sağlıklı cinsel ilişkilere dönüşebilmesinde genital dönemin yönlendirici olduğunu belirtmektedir (Bee ve Boyd, 2003, s. 311).

Freud, çocukların cinsel duygularını yalnızca üreme organları ile hissetmediklerini onların cinsel yaşamının kendilerine özgü bir şekli olduğunu belirtmiş ve doyuma ulaşmak için birçok değişik kaynaklara sahip olduklarını açıklamıştır. Örneğin, çocukların çok sevdikleri bir şeyleri yemek onlara cinsel açıdan bir doyum yaşatabilmektedir. Bu durum bize çocukların cinsel içgüdülerinin bütün vücutlarına yayıldığını ve gerçek anlamda cinsel bir içeriği taşımadığını göstermektedir. Freud doğumdan başlayarak altı yedi yaşlarına kadar olan süreçte cinselliğin temellerinin atıldığını vurgulamış bu evreyi de çocuksu cinsellik çağı şeklinde tanımlamıştır. İkinci çocukluk evresinde ise çocuğun hayatında cinsellik açısından bir durgunluk döneminin yaşandığı belirtilmektedir. Bu sürecin ergenlik dönemine kadar devam ettiği ve ergenlik döneminde tekrar harekete geçerek cinsel olgunlaşmanın tamamlanması ile son bulduğu belirtilmiştir (Cansever, 1985, s. 256-258).

2.5.1.2. Bilişsel Gelişimsel Kuram

Toplumsal cinsiyet gelişimine ilişkin bilişsel gelişim kuramları (örneğin; bilişsel gelişimsel kuram ve cinsiyet şema kuramı), çocukların aktif bir şekilde kendilerini çevreleyen sosyal dünyayı anlayanın yollarını aradığını ve bu arayış içinde toplumun oluşturduğu cinsiyete ilişkin yargıları gördüğünü ya da duyduğunu belirtmektedir. Cinsiyete yönelik yargıları kendi içlerinde yorumlayan çocukların kendi kalıcı kimliklerini oluşturdukları açıklanmaktadır. Kalıcı kimliklerini oluşturduktan sonra ise cinsiyetlerine uygun olarak davranış modellerini araştırarak bunları öğrenmeye başladıkları belirtilmektedir (Martin ve Ruble, 2004).

Toplumsal cinsiyetin gelişimini açıklarken psikanalitik ve sosyal öğrenme kuramlarından farklı olarak bilişsel bir yaklaşım sunan Lawrence Kohlberg, kuramının

büyük oranda Piaget'in kuramına dayandırmaktadır. Piaget, çocukların düşünce biçimlerinin daha büyük çocuklarındakinden nitelik açısından farklı olduğunu ve fiziksel görünümün çocukların yargılarını etkilediğini savunmuştur. Kohlberg, çocukların niceliksel ve ahlaki yargılarının gelişiminde cinsiyete uygun davranmayı öğrendiklerini ileri sürmüştür (Bussey ve Bandura, 1999; Dökmen, 2009 s.64)

Kohlberg, cinsiyet gelişiminin aşamalı bir süreç olduğunu, çocukların kadın veya erkek olmak ile ilgili bir yargı oluşturabilmeleri için üç temel aşamanın deneyimlenmesi gerektiğini savunmuştur. Bu basamaklardan ilki temel cinsiyet kimliği/cinsel kimliğin oluşumu (Basic Gender Identity), 2 yaş dolaylarında gerçekleşmeye başlamaktadır. Bu süreçte çocuklar kendi cinsiyetlerinin ne olduğunu anlayabilmektedir. Çocuklar üç yaşına geldiklerinde ise kendilerini kız ve da erkek şeklinde etiketleyebilmektedirler. İkinci basamak cinsiyet Kalıcılığı/Cinsiyet Değişmezliği (Gender Stability) olarak belirtilmektedir, bu basamakta çocuklar artık cinsiyetlerinin zamanla değişmeyeceğini, kalıcı olduğunu öğrenmektedir. En son basamak ise Cinsiyet Sürekliliği/Tutarlılığı (Gender Consistency) olarak adlandırılmaktadır, çocukların cinsiyetin değişmeyeceğini dış görünüşten bağımsız olarak sürekli bir durum olacağını kavramaktadırlar (Shaffer ve Kipp, 2010, s. 552; Bee ve Boyd, 2003, s. 204).

Kohlberg'e göre, çocuklar bilişsel olarak olgunlaştıklarında kendilerini kadın ya da erkek olarak sınıflandırabilmektedirler ve bu sınıflandırmaya uygun olduğunu düşündükleri şekilde davranmaya çalışmaktadırlar (Bussey ve bandura, 1999; Dökmen, 2009 s.64). Örneğin, oyuncak seçiminde kamyonlar yerine bebekler ile oynamayı tercih eden bir kız çocuğunun oyuncak bebeği tercih etmesindeki nedenin, kendisini kız olarak görmesi ve ona uygun olarak hareket etmek istemesi olduğu açıklanmaktadır. Çocuğun, cinsiyet sınıflandırmasının hiçbir zaman değişmeyecek olmasını kabullenmesinin ise kendi cinsiyet rolünü benimsemesine neden olduğu belirtilmektedir. Ayrıca çocuğun, cinsiyetinin kalıcılığını kabullenmesi, cinsiyetine uygun olan davranışları benimsemesine de yardımcı olmaktadır (Papalia, Olds ve Feldman, 2004, s. 278 aktaran Karabay, 2018 s. 350-383).

2.5.1.3.Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı

Sosyal öğrenme kuramcıları, çocukların gelişim evrelerinden geçerken yaşadıkları yapısal değişimlerle ilgilenen Piaget'in ve Freud'un aksine değişim süreçlerine odaklanmıştır (Miller, 2008 s. 271).

Bandura'ya göre çocuklar kendi cinsiyetlerine uygun davranış biçimlerini diğer bireylerle kurdukları sosyal etkileşimler aracılığıyla kazanmaktadırlar. Dolayısıyla cinsiyet kimliği sosyal ve kişisel etkileşimler sonucu kazanılmakta ve bu bağlamda çocuğun ailesi, akranları ve öğretmeni ile kurduğu ilişkiler ve yaşadığı deneyimler etkili yapılar olarak ele alınmaktadır. Bu bağlamda çocuklar çevrelerindeki modelleri gözlemler, taklit eder ve bu yolla cinsiyet rollerini öğrenirler (Vasta, Haith ve Miller, 1992, s. 512 aktaran Karabay, 2018 s.350-383). Çocukların cinsiyet rollerini öğrenmeleri ve cinsiyet kimliklerini kazanmalarında ödül-ceza ve gözlemin etkin olduğu açıklanmaktadır. Çocukların cinsiyete uygun davranışlar sergilediklerinde ödüllendirildiği ve desteklendiği, uygun olmayan davranışlar ortaya koyduklarında ise cezalandırıldıkları ifade edilmektedir. Böylece cinsel rollerinin kazanımında olağan yaşantılar yoluyla bir öğrenme süreci gerçekleştirildiği belirtilmektedir (Ceyhan, 2000 aktaran Karabay, 2018 s.350-383).

Çocukluktaki yaşantıların çok sayıda toplumsal cinsiyete bağlı davranışları gözlemlene fırsatı sunduğu açıklanmaktadır. Ancak bu süreçte çocukların her ne kadar farklı cinsiyetten çocuklara ulaşabilmeleri söz konusu olsa da aynı cinsiyetten oyun arkadaşı arama eğilimi içinde oldukları görülmektedir. Çocuklar toplumsal cinsiyete yüklenen sosyal önemin farkına vardıkça, çocukların özellikle kız erkek ayrımı olmayan grup bulundukları ve giderek toplumsal cinsiyet ile ilgili davranışlara daha fazla dikkat ettikleri görülmektedir. Ayrıca kendi davranışlarını da bunlara göre ayarladıkları gözlenmiştir (Miller, 2008 s. 270).

Çocukların cinsiyet rolü davranışlarının şekillenmesinde doğrudan pekiştirme ve model almanın yanı sıra çocukların takip ettiği çeşitli iletişim araçlarında sergilenen stereotipik cinsiyet rolü modellerinin de önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bu kuramın savunucuları anne babaların henüz 18 aylık küçük çocuklarda bile cinsiyet temelli etkinlikleri pekiştirdiklerine dikkat çekmektedirler. Bunu yalnızca erkek ve kız

çocuklara farklı oyuncaklar alarak yapmazlar, aynı zamanda oğulları küplerle ya da oyuncak arabalarla ve kızları oyuncak bebeklerle oynarken de daha fazla olumlu tepki sergileyerek yaparlar (Bee ve Boyd, 2009 s.67).

2.5.1.4.Toplumsal Cinsiyet Şema Kuramı

Toplumsal cinsiyet şema kuramı, sosyal öğrenme teorisi ve bilişsel gelişim kuramının temel görüşlerinin birleştirilmesi ile oluşturulmuştur (Martin, Ruble ve Szkrybalo, 2002; Berk, 2013 s. 629; Bem,1983; Dökmen, 2009s.68). Bu kuram çocuğun, toplumsal cinsiyet kavramı ve cinsiyet rollerinin gelişimi ile ilgili olarak yaklaşık 18 aylıktan başlayarak, 2 ila 3 yaşları arasında insanları, nesneleri, etkinlikleri ve özellikleri toplumsal cinsiyete göre kategorize etmek için temel bir şema yaratıldığını öne süren kuramdır (Bee ve Boyd, 2009 s.581).

Şema, bilişsel bir yapı olup, bireyin algılarını düzenleyen ve yönlendiren bir çağrışımlar ağıdır. Bir şema, alınan bilgiyi şema ile bağlantılı terimleri araştırmaya ve özümsemeye hazır hale gelmesini sağlar. Şemalar yoluyla bilgiyi işlemeye hazır bireyler, şemaya uygun olan bilgileri hemen kodlayabilir, şema ile ilişkilendirebilir, kategoriler içinde örgütleyebilir ve şema ile ilgili farklı yargılarda bulunabilirler. Şematik bilgi işleme, seçicidir ve bireyin gelen birçok uyarıcıyı şemaya uygun anlamlar yüklemesini sağlar. Toplumsal cinsiyet şemasına göre bilgiyi işlerken ise, özelliklere ve davranışlara göre “kadınsı” ve “erkeksi” kategorilerine ayırım yapılır. Toplumsal cinsiyet şeması da kadın ve erkek özelliklerinin algılanmasında ve bu bilgilerin işlenmesinde bir çerçevedir (Bem,1981; Dökmen, 2009 s.68).

Oldukça erken bir dönemde çocukların kız ve erkek olarak kendilerini cinsiyet şema modelinin içine yerleştirdikleri belirtilmektedir. Bu yaklaşımda çocuklar çevreden gelen bilgileri organize ederek sınıflandırarak kendilerini kız ve erkek kategorilerinin içine yerleştirme eğilimi içindedirler. Ayrıca çocuklar kültürün cinsiyet ayrımını içeren ipuçlarını (örneğin kız erkek kıyafetleri, meslekleri, isimleri) da kolayca kavrayarak kendisini bunlara adapte etmeye başlayabilmektedir (Vasta, Haith, & Miller, 1992, s. 507; Berk 2013). Nitekim bu kuram çocukların cinsiyet tiplemesini, yavaş yavaş kendi kültürlerinde neyin cinsiyetleri açısından uygun ve neyin uygunsuz olduğuna dair

cinsiyet şemalarını oluştururken ortaya çıktığını açıklamaktadır (Blakemore, Berenbaum ve Liben, 2009; Lurye, Zosuls ve Ruble, 2008). Dolayısıyla çocuklar bebeklik döneminden itibaren çevrelerindeki olayları ve insanları cinsiyetlerine yönelik olarak ayırtlaştırarak sınıflandırmaktadırlar. Nitekim kendi cinsiyetlerini fark edip isimlendirebildikleri andan itibaren de bununla tutarlı cinsiyet şemaları seçerler ve bu kategorileri kendilerine de uygularlar (Berk, 2013). Örneğin kadınların ve erkeklerin farklı kıyafetler giydiklerini, farklı oyun materyalleriyle oynadıklarını ve farklı tuvaletleri kullandıklarını gözleyerek cinsiyetlerine uygun tutum ve davranışlar sergiledikleri görülmektedir. Bu gözlem sürecinde her çocuk kendi kültüründe kadın ve erkek olmanın ne anlama geldiğini kavramaya başlamaktadır (Papalia, Olds ve Feldman, 2004, s. 278; Vasta, Haith ve Miller, 1992, s. 506; Blakemore, Berenbaum ve Liben, 2009). Dolayısıyla çocuklar, erken yaştan itibaren başkalarının cinsiyet tiplerine dayalı tercihlerini ve davranışlarını örnek almaktadırlar (Berk, 2013).

Blakemore, Berebaum ve Liben de çocukların kendi kültürlerinde cinsiyete yönelik uygun olan ve olmayan davranışları yavaş yavaş kazandıkları ve cinsiyet şeması geliştirdikleri yönünde araştırmacılarla hem fikir olmuşlardır. Onlara göre cinsiyet şeması, dünyayı dişi ve erkek açısından organize etmektedir. Çocuklar, dünyayı algılama ve kendi gelişmekte olan şemalarına uygun davranma yönünde içsel olarak motive olmaktadır. Bu nedenle, cinsiyet şemalarının cinsiyet tiplerini ateşlediklerini düşünmektedirler (Santrock, 2012, s. 252).

Şemalar erken dönemlerde objeler, davranışlar, aktiviteler gibi çeşitli alanlarda gelişim gösterirken daha sonra bunlara roller, yetenekler, psikolojik özellikler gibi soyut kavramlar eklenir. Bu süreçte şemaların zenginleşmesi bilişsel gelişiminde paralel bir şekilde gelişmesi anlamına gelmektedir (Carter ve Levy, 1988; Levy ve ark., 1998).

2.5.1.5.Biyolojik Kuram

Biyolojik yaklaşıma göre kadın ve erkeğin cinsiyetleri arasındaki farklar, genetik yapının, anatomik yapının ve hormonal yapının bir sonucu olarak ele alınmaktadır. Cinsiyeti belirlemede genetik yapıya göre, cinsiyet kromozomları, anatomik yapıya göre iç üreme organları, dış cinsel organları ve eşey organlarının dokusu, hormonal yapıya

göre ise hormon dengesinin etkili olduğu vurgulanmaktadır. Sözü edilen bu genetik, anatomik ve hormonal yapılarıdaki farklılıkların, doğumla ve doğumdan hemen sonra cinsiyete uygun davranış özelliklerinin belirlenmesinde etkili bir rol oynadığı açıklanmaktadır (Shaffer, 1988). Bu bağlamda Martin ve Fabes (2009)'de, cinsiyet gelişimini açıklamaya çalışırken özellikle fizyolojik ve biyokimyasal faktörlerin etkisine odaklanıldığını belirtmektedir. Biyolojik faktörlerin etkilerinden bahsederken genellikle erkeklik hormonlarının etkisi göz önünde bulundurulmaktadır. Hatta özellikle testosteron hormonlarının etkileri üzerine çalışıldığı vurgulanmaktadır. Örneğin doğum öncesi dönemde maruz kalınan hormon seviyesinin çocukların yeteneklerini, davranışlarını ve kişiliklerini etkilediği açıklanmaktadır. Ancak diğer taraftan birçok araştırmacı çocuğun cinsiyet gelişimi üzerinde biyolojik faktörlerin etkisi olsa bile sosyalizasyon ve çevresel destek faktörlerinin de etkin olduğu görüşünü savunmaktadırlar (aktaran Güder, 2014).

Kadın ve erkek arasındaki farklılıkların tarih boyunca bilim insanları tarafından sürekli tartışıldığı ve farklı açıklamalarda bulundukları görülmektedir. Örneğin Aristoteles, kadını, erkekten daha sevecen, kıskanç, sinirli, utangaç ve kendine saygısı olmayan şeklinde özellikler ile tanımlamış, bunun sebebini de safra, kan ve sevdalı salgısı gibi salgılara bağlamıştır. Bunların yanı sıra yüksek zihinsel işlemlerin merkezi olarak kabul edilen ön beyin loblarının kadınlarda daha küçük ve daha az kıvrıma sahip olduğunu belirtirken algılama gibi basit zihinsel işlemlerin merkezi olarak kabul edilen yan lobların da kadınlarda daha büyük olduğunu açıklamıştır (aktaran Dökmen, 2009 s.48). Platon ise biyolojik temellere dayanarak eşitsizlikleri ortaya çıkarmaya yönelik yaklaşımların geçerliliğini yok etmek için birçok fikir üretmek için çalışmıştır. Platon'a göre kadın ve erkek aynı rolleri üstlenebilmekte olduğu savunmuş ve doğadan örnekler vererek bunu açıklamıştır. Örneğin, dişi çoban köpekleri sürüdeki hayvanları erkek köpekler gibi koruyabilecek mi, avlanma işini başarabilecek mi, işleri ortak bir şekilde mi yapacak yoksa sadece ev ile ilgili işleri mi yapacak? Bu sorular ile ilgili Platon erkek ve dişi çoban köpeklerini aynı güce sahip olduklarını ve aynı görevleri yerine getirebilecek özelliklere sahip olduklarını belirtmiştir. Platon'a göre, kadınlar çocuk bakmaktan ve ev içindeki görevlerinden kurtuldukları zaman bir erkek ile eşit olabileceklerini savunmuştur (Arıttürk, 2017).

Suğur (2012), toplumdaki cinsel rol ayrışmasının biyolojik farklar nedeni ile olduğunu açıklarken bunun evrensel bir yargı olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle geleneksel ve modern toplumlarda yürütülmüş olan çalışmalar da, yemek pişirme, dikiş dikme, çocuk bakma gibi ev içindeki görevlerin kadınlara atfedildiği maden, inşaat ve fiziksel güce dayalı görevlerin ise erkeklere atfedildiği açıklanmaktadır. Ancak tarihsel süreçler incelendiğinde kadın ve erkeğin cinsiyet rollerinin günümüzdeki ile kıyaslandığında bazı farklılık göstermesi cinsiyetin biyolojik temele dayandığı görüşünü zayıflatmaktadır. Örneğin, avcı toplumlarda kadınların avlanmaya gittikleri, erkeklerin ise evde kalarak ev içi görevleri yaptıkları ifade edilmektedir. Bu değişimler günümüzdeki cinsiyet rollerinin evrensel bir geçerliliğinin olmadığını ve biyolojik temellere dayandırılmayacağını göstermektedir (aktaran Güder, 2014).

Cinsiyet farklılıklarının biyolojik faktörlere bağlanması ise çoğu zaman erkek üstünlüğünün kabulü olarak belirtilmiştir. Freud'un "anatomi kaderdir" ilkesinin bu yaklaşım ile "biyoloji kaderdir" ilkesine dönüştürüldüğü de belirtilmektedir. Ancak bu görüş, kadınların haklarının ve etkinliklerinin kısıtlanmasına yol açabilir. Dolayısı ile biyolojik zorunluluklar iki cinsiyet arasında sosyal eşitliğin oluşmasını engellemektedir (Dökmen, 2009, s.52).

2.5.2.Sosyal Becerilerin Gelişimine İlişkin Kuramsal Görüşler

Bu bölümde sosyal ve kişiler arası problem çözme becerilerine ilişkin kuramcıların görüşlerine yer verilecektir.

2.5.2.1.Bilişsel Gelişim Kuramı

Dünyaya yeni gözlerini açmış bir bebeğin, çözümlemesi gereken en önemli sorunu içine doğduğu ve yaşamını sürdüreceği bu dünyayı öğrenmesi ve anlamasıdır. Bebeklikten başlayarak yetişkinliğe kadar olan bu süreçte bireyin içinde yaşadığı dünyayı anlaması ve öğrenmesini sağlayan, zihinsel faaliyetlerin gelişmesi bilişsel gelişim olarak adlandırılmaktadır. Çocuğun değişik yaşlarında dünyayı nasıl ve niçin bu şekilde gördüklerini ve algıladıklarını belirlemek amacıyla bilişsel gelişim alanında

kuramcılarının farklı görüşler kapsamında çeşitli çalışmalar yaptıkları görülmektedir. Örneğin; Piaget'e, çocukların bir bilim adamı gibi kendi başlarına yaşamlarını anlamlandırabilmek için fiziksel, matematiksel, mantıksal alanlarda çalıştıklarını vurgularken, bilişsel gelişim ile ilgili önemli bir diğer isim olan Vygotsky ise çocuğun gelişiminde çevresindeki yetişkinlerin ve ondan daha donanımlı akranlarının işbirliğinin önemli olduğunu vurgulamıştır (Tudge ve Winterhoff,1993; Senemoğlu, 2013 s.37).

Bilişsel gelişim kuramcılarının başında gelen Piaget'e göre, çocuklar ilk olarak dünyayı anlamak ve keşfetmek amacıyla çevresinden veriler toplar ve sonra mantıklı çözümler üretirler ya da eski bilgilerini yeni verilere göre düzenlemektedirler (Morion, 2010, aktaran Elibol, 2014). Piaget, çocuğun oluşturduğu bu yeni verileri şema adını verdiği çerçeveye yerleştirdiklerini belirtmektedir. Şema; kişinin dış dünyadan aldığı uyarıcıları, zihninde nasıl düzenleyebileceğini gösteren bilgi yapısıdır. Bir başka ifadeyle, şemanın bireyin çevresi aracılığıyla edindiği yeni bilgileri anlamlandırma, dönüştürme ve yerleştirmesini sağlayan bir kılavuz olduğu açıklanmaktadır. Birey bu şemaları ya da bilişsel yapıları kullanarak çevresini düzenlemekte ve uyum sağlamaktadır (Küçükkaragöz, 2008; Senemoğlu, 2013 s:37).

Bütün canlılar içinde önemli olan, organizmanın çevreye uyum sağlayabilme yeteneğini, Piaget de bilişsel gelişimi açıklarken temel bir kavram olarak ele almaktadır. Ayrıca uyumun iki yönü olduğu belirtilmektedir. Bunlar; özümleme ve düzenlemedir. Piaget özümlemeyi, çocuğun yeni bir bilgi veya nesne ile karşılaştığında önceki şemalarının içine alma süreci olarak tanımlamaktadır. Örneğin; çocuğun koyunları gördüğü zaman köpek şeması içine yerleştirmesi gibi. Ancak çocuğun sürekli olarak öğrendiği yeni olayları eski şemalarının içine koyması ve onlara göre tepki vermesi durumunda bırakılması gelişimini sınırlandırabilmektedir. Bu nedenle eski şemalarını yeni olayı anlamlandırabilmek amacıyla tekrar yapılandırması ve biçimlendirmesi önemlidir bu sürece düzenleme adı verilmektedir. Örneğin, koyunları köpek şeması içinde özümseyen çocuk düzenleme sürecinden sonra koyunların köpeklerden farklı olduğuna ilişkin şemasını tekrar düzenlemektedir (Senemoğlu, 2013 s.37). Çocuklar edindiği yeni bilgiler, deneyimler, gözlemler ve düzenlemeler ile çevresel koşullara uyum sağlamaktadır (Santrock, 2012 s.148). Özümlemenin ve uymanın çocuğun her zaman bir üst zihinsel düzeye taşınmasını sağlayan süreçler olduğu belirtilmektedir.

Çocuğun dünyayı anlamlandırmaya çalıştığı bu süreçte sürekli var olan şemalarına uymayan örnekler veya tutarsızlıkla ile karşılaşması onda kaçınılmaz olarak bir çatışma ya da dengesizlik durumu yaşatacaktır. Oysaki bireylerin bir denge içinde yaşamını sürdürme isteği içinde oldukları bilinmektedir. Bu nokta da çocuk, bir yandan doğuştan gelen ve içsel bir eğilim olan kendisi ve çevresi ise uyumlu ilişkiler kurma isteği ile hareket ederken diğer yandan da dengeleme olarak bilinen bir sürecin içinde kalmaya çalışmaktadır (Berk, 2013 s: 274; Senemoğlu, 2013 s:39; Santrock, 2012 s: 148; Küçükkaragöz, 2008).

Bunun yanında Piaget dünyayı anlamlandırırken dört ayrı dönemden geçtiğimizi savunmuştur. Bu dönemlerin yaşa bağlı olduğunu vurgulamış ve dönemleri şu şekilde sıralamıştır; duyuusal- motor(0-2 yaş), işlem öncesi dönem (2-7 yaş), somut işlemler dönemi (7-11 yaş), soyut işlemler dönemi (11 yaş ve sonrası) (Bee ve Boyd, 2009; Santrock, 2012; Senemoğlu, 2013 s.43).

Duyu-motor dönemde bebeklerin dünyayı tanımak ve anlamlandırmak için duyularını ve motor becerilerini kullandıkları belirtilmektedir. Bu dönemde bebeklerin ilk biliş şemalarını reflekslerin oluşturacağı vurgulanmaktadır. Bebeğin, ilk başta kendini etrafındaki cisimlerden ayıramazken ilk şemaları ile (emme, yakalama vb.) kendi vücudunu keşfetmeye başlamakta olduğu ifade edilmektedir. Daha sonra bebek çevresiyle etkileşimleri arttıkça, yaşantılar ile oluşturduğu yeni bilişsel yapıları sayesinde refleksif hareketlerin yerini amaçlı davranışların aldığı açıklanmaktadır. Bebeğin ilgisini çeken bazı davranışları sadece tekrar etmediği artık basit problemleri de çözmeye çalışmakta olduğu belirtilmektedir. Çocukların duyu-motor döneminin sonunu yaklaştıklarında deneme yanılma yoluyla problem çözmeye çalışmak yerine daha planlı bir şekilde zihinsel olarak problem çözmeye eğilimli oldukları görülmektedir (Senemoğlu, 2013 s.43).

Duyu-motor döneminden sonra gelen işlem öncesi dönemin (2- 7 yaş) erken çocukluk çağına denk geldiği belirtilmektedir. Bu dönemde, bilişsel gelişimde olduğu kadar kişiler arası duygu gelişiminin (sempati, saygı v.b) duyu- motor dönemine kıyasla daha dengeli bir şekilde örgütlendiği görülmektedir (Piaget, 2004: 38; aktaran Bal, 2013). Bu dönemde çocukların ilkel deneme-yanılma yolu ile problem çözme tarzının ortadan kalktığı belirtilmekte ve artık sezgileri ile problem çözme yolunu kullandıkları

vurgulanmaktadır (Trawick-Smith, 2013 s.48; Senemoğlu, 2013 s:44). Alan yazınında çocukların gerek akademik gerekse sosyal ilişkilerde problem çözme becerilerinin gelişiminde sosyal duygusal ve bilişsel yapıların gelişimsel yeterlilikleri birbirleriyle oldukça etkili bir gelişimsel süreç ile ilerlemektedir. Dolayısıyla çocukların bilişsel düzeyde gelişimleri duygusal, davranışsal ve dinamik işlevlerle etkileşim içinde gerçekleşmektedir. Alan yazını incelendiğinde ise sosyal ilişkilerin etkin ve uyumlu bir şekilde yapılandırılması, kurulması ve gelişmesinde belirleyici bir işleve sahip olan sosyal yeterliliğin ve problem çözme becerilerinin desteklenmesi durumunda daha iyi bir seviyeye gelebileceği çeşitli araştırmalar ile ortaya konmuştur (Domitrovich ve Greenberg, 2000; Greenberg ve ark. 1995; Greenberg ve Kusché, 1998; Shure ve Spivack, 1979; Webster-Stratton, Reid ve Hammond, 2004; Webster-Stratton ve Reid, 2003). Çocukların risk yaratan durumlara ve problemlere karşı dirençli olmaları ve kişiler arası problemlerini olumlu ilişkiler ve uygun yollarla aşabilmeleri için hem bilişsel hem de sosyal duygusal açıdan yeterli bir donanıma sahip olmaları desteklenmelidir. Bu bağlamda alan yazınında özellikle sosyal ve duygusal ve bilişsel beceri gelişimini destekleyen öğrenme ortamlarının, çocuklara sunulması gerekliliğine sıklıkla değinilmektedir (Feiner ve ark; 1994; Greenberg ve ark, 2003; Elias, 2006).

Piaget, bilişsel gelişim sürecinde sosyal deneyimlerin ve kişiler arası etkileşimlerin çok önemli olduğunu vurgulamıştır. Çocuğun çevresiyle olan sosyal etkileşimi çocuğun düşünmesini veya fikirlerini yeniden sorgulamasına neden olmaktadır. Bu durum çocuğun değişik bakış açılarıyla ve çatışan fikirleriyle karşı karşıya kalmasını sağlayarak, bilişsel gelişimin olağan sürecinin seyrine bırakıldığı açıklanmaktadır (Wood, 2003: 44 aktaran Bal, 2013).

Somut işlemler döneminin (7-11 yaş arası) ilkokul yıllarını kapsadığı belirtilmektedir. Bu dönemde çocukların bilişsel gelişmeleri açısından oldukça hızlı bir değişim gösterdikleri açıklanmaktadır. Çocukların bu dönemde somut problemleri çözebilecekleri ifade edilmektedir. Somut işlemler sürecinin tamamlanmasının hemen ardından soyut işlemler dönemine geçiş yapıldığı vurgulanmaktadır. Soyut işlemler dönemi 11 yaş ve sonrasını kapsayan bu dönem de çocukların artık sadece somut problemleri çözümlemekle kalmadıkları, soyut problemleri de çözebildikleri görülmektedir (Senemoğlu, 2013 s.52).

Günümüzde, bireylerin birbirleri ile olan çatışmaları yaşamın olağan bir parçası olarak görülmektedir. Özellikle çocuklar okulöncesi dönemde çevresinde bulunan kişiler ile işbirliğine dayalı ilişkiler kurabileceği gibi tam tersine çatışmalar, tartışmalar veya problemler yaşayabileceği de belirtilmekte hatta çocukların yaşları ilerledikçe ilişkilerindeki problemlerinde çoğalabileceği görülmektedir (Dinçer ve Güneysu, 1997). Crawford ve Bodin (1996), çocukların özellikle okulöncesi dönemden ergenliğe kadar olan süreçte yaşadığı problemlerini uyumlu bir şekilde çözmeleri için kazanmaları gereken becerileri 6 kategoride sınıflamışlardır. Bu kategorileri kısaca özetleyecek olursak;

1. İşbirliği içinde herkese uygun olabilecek çözüm bulmak için istekli olmaları,
2. Problemlerin birden çok çözümü olabileceğini düşünmeleri,
3. Problem yaşayan her iki tarafında kazanabileceği çözümler üretebileceğinin farkında olabilmeleri,
4. Problemlere farklı bakış açılarıyla bakıp inceleyebilmek ve başka kişilerin fikirlerini öğrenebilmek amacıyla iyi bir dinleyici olabilmeleri,
5. Problemlerin çözümünde fiziksel güç kullanmadan ve kişinin bulunduğu pozisyonları düşünmeden sadece problemler üzerinde düşünmeleri,
6. Problem yaşayan bireylerin hem kendi hem de karşısında bulunan kişinin duygularına önem vermesi ve bu duygulara göre hareket etmesi gerekmektedir (aktaran Öğülmüş, 2001).

2.5.2.2.Vygotsky'nin Sosyo- Kültürel Bilişsel Kuramı

Lev Vygotsky, Piaget'e oranla bilişsel gelişim sürecinde sosyal etkileşimlerin ve kültürün daha fazla önemli bir rolü olduğunu savunmaktadır (Santrock, 2012 s. 26). Vygotsky'e göre çocuğun bütün bilişsel gelişim süreçlerinde dilin etkili olduğunu belirtmektedir. Dilin yalnızca bir ifade aracı olmadığını planlama, problem çözme, akıl yürütme, kümeleme ve anımsama gibi bilişsel gelişim süreçleri için temel olduğu vurgulanmaktadır (Berk, 2013 s.320).

Vygotsky yetişkin bireylerin, çocuğun bilgi edinmesini ve bilgiyi içselleştirebilmesini sağlamak amacıyla iki faktörü belirlemesi gerektiğini

vurgulamıştır. Bunlardan ilkinin, çocuğun bir yetişkinden yardım almaksızın, bağımsız bir şekilde kendi başına sağlayabileceğı gelişim düzeyini belirlemek ve ikincisinin ise, yetişkinin yol göstericiliğı ile sağlayabileceğı gelişim düzeyinin belirlenmesi olduğı ifade edilmektedir. Belirtilen bu iki faktörün arasındaki fark çocuğun yakınsak gelişim alanı olarak ifade edilmektedir (Senemoğlu, 2013 s.60).

Vygotsky'nin teorisinde açıkladığı en önemli kavram “Yakınsak Gelişim Alanı” (Zone of Proximal Development) olarak ifade edilmektedir. Vygotsky'e göre, yakınsak gelişim alanı (zone of proximal development)"çocuğun kendi başına problem çözmesini sağlayan gerçek gelişim düzeyi" ile “yetişkin bireylerin rehberliğinde ya da daha yetenekli akranları ile işbirliği yaparak problem çözmesini sağlayan gizil gelişim düzeyi” arasındaki fark olarak tanımlanmıştır " (1978, s.86, aktaran Nicolopoulou, 2004).

Bu bağlamda Vygotsky, gelişim ve öğrenme bir eğitici bir topluluğun içinde yaşanmaktadır. Kişi tek başına olduğı zaman öğrenme potansiyelinin sınırlı kalacağı belirtilmektedir. Kişinin ancak çevresel etkileşimler içinde gerçek potansiyeline ulaşabileceğı vurgulanmaktadır. Bu durum çocuğun bilişsel gelişim sürecinin temelini Piaget'in dediğı gibi doğuştan var olan potansiyeli oluşturmamakta, çevresinde bulunan öğretmen, anne-baba, akran ve diğeri yetişkinleri ile etkileşimi doğrultusunda oluşturduğı savunulmaktadır. Kişi doğduğı andan itibaren bir çevrenin içinde bulunursa o çevrenin etkisiyle biçimlendirileceğı ve çevrenin ortak biliş düzeyi ile düşünme biçiminin o kişiye aktarılacağı belirtilmektedir. Bu noktada çocuk içinde yaşadığı toplumun kültür birikimini çevresinde bulunan akranlar ve yetişkinler aracılığıyla gelişim ve öğrenme sürecine aktarırlar. Vygotsky'nin sosyo- kültürel bilişsel kuramının temelinde çevrenin etkisi yakınsak gelişim kavramının içinde oldukça belirgin bir şekilde yer aldığı görülmektedir (Yıldırım, 2016).

2.5.2.3.Ekolojik Kuram

Çevresel faktörlerin önemini vurgulayan ve bütün yaşam boyunca olan gelişimi anlamada önemli doğurguları olan ekolojik kuram Uri Bronfenbrenner tarafından geliştirmiştir. Bu kuram, çocuğun gelişiminde etkili olan çok katmanlı bir çevre

tarafından etkilenen karmaşık bir ilişkiler sistemi içinde olduğunu kabul etmektedir. Bronfenbrenner çevreyi çocuğun günlük yaşantısını çevreleyen ev, okul ve mahalleyi içine alacak hatta bunları da aşacak şekilde birbirlerinin içine yerleştirmiş bir dizi yapı olarak tasarlamıştır. Bu kuram, çocuğun gelişim sürecini etkileyen (mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistem) beş çevresel sistem olduğunu vurgulamıştır (Bronfenbrenner, 2005 aktaran Berk, 2013 s.58; Santrock, 2012s. 28).

Mikrosistem, çemberin en iç halkasını oluşturan düzeyidir ve bireyin içinde yaşadığı ortamı olduğu belirtilmektedir. Bireyin ailesi, akranları, mahallesi ve okulu gibi ögeleri ve bu ögeler ile etkileşimi içeren sistemdir. Bireyin bu ortamda pasif alıcı olmadığı, ortamın yapılandırılmasını sağlayan aktif bir role sahip olduğu açıklanmaktadır. İkinci sistem ise mezosistem olarak ifade edilmektedir. Mezosistem, mikrosistemler arasındaki ilişkileri ve bağlantıları çevreleyen sistemdir (Santrock, 2012 s. 28). Ebeveynlerin benimsedikleri roller içerisinde hissettikleri duyguları aile içinde bulunan bireyler ile ilişkilerini olumlu ya da olumsuz olarak etkilediği vurgulanmaktadır (Doğan, 2010: 156; Berk, 1991: 18 aktaran Bal, 2013). Bu ilişkilere, ailede yaşadığı deneyimleri ile okulda deneyimleri arasındaki ilişkiler örnek olarak verilebilmektedir. Örneğin, ailesinin reddetmiş olduğu bir çocuk, öğretmenini ile arasında olumlu ilişkiler kurmakta zorlanabileceği belirtilmektedir (Santrock, 2012 s. 28). Üçüncü sistem ise ekzosistem olarak ifade edilmektedir. Bu sistem çocuğu içermeyen ancak çocuğun içinde bulunduğu çevreyi etkileyen sosyal ortam olarak belirtilmektedir. Örneğin; ebeveynlerin işyerleri çocuk yetiştirmeyi önemseyebilir ve çocuk ile ilgili konuları (hastalık, doğum izni vb.) önemseyerek çocuğun gelişimine dolaylı yoldan bile olsa katkıda bulunabilir (Berk, 2013 s.60). Dördüncü sistem olan makrosistemin, bireylerin içinde bulundukları kültürel değerleri ve gelenekleri içerdiği belirtilmektedir (Berk, 2013 s. 60; Santrock, 2012 s.29). Toplumun çocuk yetiştirme ile ilgili kültürel inanışları, eğitim süreçlerinde okulun ve ailenin rolü, aile ilişkilerinin önemi, farklı yaşam stillerine karşı hoşgörü, etik ve ahlaki açıdan yapılan anlaşmalar, çocuğun doğrudan veya dolaylı şekillerde etkilemekte olduğu vurgulanmaktadır (Erdiller, 2012: 83; Berk, 1991, aktaran Bal, 2013). Son sistem olarak ise kronosistem açıklanmaktadır. Kronosisteme göre, sosyotarihsel koşulların, yaşam süresince geçirdiği dönüşümlerin ve çevresel olayların nasıl bir örüntü içinde gerçekleştiğini içeren sistem olarak ifade

edilmektedir (Santrock, 2012 s. 28). Örneğin, boşanma olayını ele alırsak çocuğa etkilerini araştıran çalışmalar, boşanmanın çocuğa etkilerini ilk yılın sonunda zirve yaptığı, iki yıl sonra ise daha durağan ve dengeli bir hal aldığı bulunmuştur (Hetherington,1993, 2006, aktaran Santrock, 2012 s. 28).

Birey, yaşamını sürdürebilmek ve gelişebilmek için çevre ile etkileşim halinde olmak zorundadır. Bu nedenle bireyin yaşadığı tüm problemler çevre bağlamında değerlendirilmelidir. Bu kuram bireyin davranışlarını, sosyal, kültürel ve fiziksel çevresi ile olan etkileşiminin bir ürünü olarak açıklamaktadır. Bireyin yaşadığı problemler ile başa çıkabilme kapasitesinin ve çözüm bulabilme becerisinin geliştirilmesi için bireyin çevresi ile etkileşim halinde olması ve gerekirse etkileşimde olduğu bu sistemlerde değişiklikler yapması gerektiği belirtilmektedir (Zastrow, Kirst-Ashman ve Hessenauer 1990, s. 14).

Çocukların içinde yaşayacakları hızla gelişen ve değişen dünya da mutlu ve çevresiyle uyumlu birer birey olabilmeleri için prososyal becerilerin, iyi ilişkiler kurabilme becerilerinin, problem çözebilme, karşısındaki kişinin duygularını anlayabilme, öfkesini kontrol edebilme, kişiler arası problemleri çözebilme, esnek düşünebilme ve empatik düşünebilme becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir. Toplumsal cinsiyete yönelik geleneksel kalıp yargılardan kendini soyutlayabilen eşitlikçi bir bakışa sahip olan bireylerin kurduğu ilişkilerde saldırganlık içeren çözümlerden ziyade sosyal ve işbirliği içeren çözümleri daha çok tercih edeceği öngörülmektedir. Aynı şekilde sosyal problem çözme becerisi gelişmiş olan bireylerinde kişiler arası ilişkilerde kadın ve erkek ayrımı yapmadan problemler karşısında uygun çözümler üretebilecekleri düşünülmektedir. Diğer bir deyişle sosyal problem çözme becerisi ile toplumsal cinsiyet kalıp yargısına sahip olmayan düşünce biçiminde karşılıklı bir etkileşim olacağı öngörülmektedir.

Bu etkileşimin güçlü bir şekilde yapılabilmesi içinde olabildiğince erken bir dönemde eşitlikçi bir bakışa sahip olumlu çözüm yollarını önemseyen çocukların yetişmesi için yetişkinlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Nitekim çocuklar toplumun onlardan beklentilerini karşılarken eşitlikçi bakış açısına sahip olmaları nedeniyle daha sevgi dolu, adil, esnek çözüm odaklı yaklaşımlar içinde davranmayı da öğrenebilmektedirler. Bu bağlamda ihtiyaç duydukları en kritik becerilerin başında

sosyal beceriler ve alternatif problem çözme becerileri gelmektedir. Söz konusu becerilerin oldukça erken yaşlarda kazanabilen ve geliştirilebilen beceriler olduğu alan yazınında sıklıkla tartışılmaktadır (Shure, 2001, Greenberg ve Kusche, 1993; Domitrovich ve Greenberg, 2004). Çocuklara uygulanan çeşitli önleyici müdahale programları ile bu becerilerini geliştirerek alternatif çözüm yolları üreterek, karşısındakinin duygularını önemseyerek, işbirliği ve yardımlaşma içinde karşısındaki bireyler ile eşit bir platformda ilişkilerini yürütebilirler. Bunun yanında sosyal beceriler açısından gelişmiş olan bireyler, çözümleri genelleyebilme, sosyal hedefe yönelik en uygun çözümü seçebilme, belirlediği çözümleri uygulayabilme ve ortaya çıkan sonuçları değerlendirebilme yetilerini de kazanmaktadır.

Problemlerini eşitlikçi bir bakış açısıyla çözebilen bireyler toplumsal konulardaki problemlerini çözmek konusunda da adil bir yaklaşım içinde davranabilecektir. Toplumun dayattığı cinsiyete yönelik kalıp yargıları ve kendi cinsiyetinden olmayan bireyi ötekileştirme gibi konuları çözme konusunda hassasiyeti artacaktır. Toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının oluşmasındaki en önemli etken ailedir. Örneğin, modern ailelerin yetiştirdiği kız çocuklarında cinsiyetlerine yönelik olarak toplumun beklentilerinden uzaklaştıkları ifade edilmiştir. Geleneksel ailelerin yetiştirdiği aileler gözlemlendiğinde ise erkek çocukların en saldırgan davranışları gösterdiği ve kız çocuklarının en bağımlı çocuklar olduğu açıklanmaktadır (aktaran Kaluger ve Kaluger, 1984, s. 305). Çocuklar içinde büyüdükleri ailelerdeki bakış açısını içselleştirir ve ilerde cinsiyetçi bir düşünce ile davranışlarını şekillendirirler.

Birey toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına sahip ise arkadaş seçmede sorun yaşamaktadır. Kendi cinsiyetinden olmayan hiç kimse ile arkadaş olmaz ve hayatı boyunca ilişkilerinde problemler yaşar. Ancak sosyal beceri edinmiş birey esnek, eşitlikçi düşünebilir ve karşısındaki kişiye daha az cinsiyete özgü kalıp yargılarla yaklaşır. Özellikle arkadaş seçiminde, arkadaş edinmede ve karşı cins ile iletişim ve etkileşim kurmada problemler yaşamazlar. Bu kişilerin ilişkilerinin daha derin, güçlü ve doyum verici olacağı öngörülmektedir. Problemlerini uyumlu, empatik, duyarlı ve adil yollar kullanarak çözebilen çocukların da akranları tarafından daha çok sevilen tercih edilen çocuklar olacağı düşünülmektedir. Gülay (2010)' da çocuklarda olumlu sosyal ilişkilerin geliştirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Çocuklarda geliştirilen bu olumlu

sosyal ilişkiler çocukların akranları tarafından sevilmesini, kabul edilmesini ve onlar ile olumlu etkileşimlerde bulunmasını da destekleyeceğini savunmaktadır. Ancak çocukların ilişkilerinde olumlu olmayan davranışlarda bulunması doğrultusunda çocukların arkadaşları tarafından seilmeyebileceği, dışlanabileceği ve reddilebileceği vurgulamaktadır.

Problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik yapılan önleyici müdahale yaklaşımlarının etkili olup olmadığına ilişkin alanda çeşitli çalışmalar yürütülmüştür (Bierman ve Torres, 2016; Bierman ve Motamedi, 2015; Brock ve Kochanska, 2016; Wenz-Gross, Yoo, Upshur ve Gambino, 2018; Fynlon, Izard, Seidenfeld, Johnson, Cavadel, Krauthamer Ewing ve Morg, 2015; Inam, Tariq ve Zaman, 2015). Örneğin çocukların kişiler arası problem çözme beceri düzeylerini değerlendirmek ve bu becerilerin kazandırılmasında kişiler arası problem çözme programının etkisini incelemek amacıyla Anliak (2004), Dinçer ve Güneysu (1997) ve Shure (1984) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda söz konusu programın çocukların alternatif düşünme becerilerini daha iyi düzeyde geliştirdiğini saptamıştır. Okulöncesi eğitim programının farklı eğitim yaklaşımlarıyla zenginleştirilmesi çocukların problem çözme ve alternatif çözüm düşünme becerileri üzerinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bal (2013) tarafından gerçekleştirilmiş bir diğer çalışmada da okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-6 yaş grubu çocukların kişilerarası problem çözme becerileri ile bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişki incelenmiş ve araların pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu açıklanmıştır.

Ayrıca alan yazın da toplumsal cinsiyet kalıp yargısına yönelik çocuklarla gerçekleştirilen araştırmalar değerlendirildiğinde de bu cinsiyete yönelik yargısal yapının çocukların arkadaş seçimlerine, oyuncaklarına, oyunlarına, ev içi rollere ya da sorumluluklara kadar yansıdığına yönelik çalışmaların azımsanmayacak kadar çok olduğu görülmektedir (Martin, Kornienko, Schaefer, Hanish, Fabes ve Goble, 2013; Miller, Lurye, Zosuls ve Ruble, 2009; Goble, Martin, Hanish ve Fabes, 2012; Kollmayer, Schultes, Schober, Hodosi ve Spiel, 2018; Boekee ve Brown, 2015; Dinella, Weisgram ve Fulcher, 2017). Nitekim, çocukların arkadaş seçimlerini toplumsal cinsiyet kalıp yargısının nasıl etkilediğini araştıran bir çalışma Şıvgın (2015) tarafından yapılmış ve cinsiyet rolleri eğitim etkinliklerinin, anasınıfına devam eden 60-72 aylık

çocukların toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda ise çocukların, eğitim öncesinde toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına sahip olduklarının tespit edildiği ifade edilmiştir. Çocukların sahip oldukları kalıp yargılar genel olarak kadın ve erkeğin görevleri, meslekler ve oyuncaklar boyutunda daha yoğun olduğu bulunmuştur. Ayrıca benzer bulgular Aydılek Çiftçi (2011)'nin yaptığı anne-babaların ve öğretmenlerin cinsiyet rolleri algısı ile 60-72 aylık okulöncesi çocuklarının akranları ile olan etkileşimleri ve oyuncak tercihleri arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik çalışmada kız ve erkek çocuklarının farklı etkinlikleri tercih ettikleri bulunmuştur. Ayrıca bu yaş grubundaki çocuklar genellikle kendi hemcinsleri ile oynamayı tercih etmekte, karşı cinsten arkadaşları ile sınırlı düzeyde etkileşime geçmekte oldukları görülmüştür. Bunun yanında çocukların ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin cinsiyet rol algısı ile çocukların tercih ettikleri bazı etkinlikler arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Martin ve Fabes (2001)' da araştırmalarında çocukların oyunlarında arkadaş tercihlerini incelendiğinde, çocukların yapılandırılmamış oyun etkinlikleri sırasında zamanlarının çoğunu kendi cinsiyetinden akranlarıyla geçirmeye başladıklarını ve davranışlarının daha çok cinsiyet yörüngeli olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca Freeman'ın 2007 yılında yaptığı çalışmada okulöncesi çocuklarının cinsiyete uygun oyuncak algıları ve ebeveynlerinin cinsiyet davranışlarına ilişkin inançlarını incelemiş ve çocukların seçtikleri oyuncaklara ilişkin ebeveynlerinin vereceği tepkiler sorulmuştur. Araştırmanın sonucunda ise çocukların ebeveynlerinin onaylayacağını düşündüğü cinsiyet özellikli oyuncaklar ve davranışları tercih ettikleri ifade edilmektedir. Benzer bulgulara rastlanan diğer bir çalışma ise, Güder (2012) 'in okulöncesi dönemdeki çocukların toplumsal cinsiyet algılarının incelenmesine yönelik araştırmasıdır. Araştırmanın bulguları incelendiği zaman çocukların toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının özellikle oyun, oyuncak, kıyafet ve renk tercihlerini etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Çocukların toplumsal cinsiyetlerine uygun tercihlerde bulunmaların da özellikle oyun ve oyuncak seçimlerinde ebeveynlerinin etkili olduğunu, oyuncağın rengi ile ilgili görüşlerinde karşı cinsiyetten bir kardeşi olma durumu ve akranlarının bakış açısının etkili olduğu bulunmuştur. Örneğin; çocukların oyuncak tercihi yaparken cinsiyetine uygun olmayan bir oyuncak seçtiğini düşünen akranlarının alay etmesi gibi. Araştırmalarda incelendiğinde toplumsal cinsiyet kalıp

yargısına sahip olan çocukların arkadaşlık ilişkilerinden etkilendiği görülmektedir. Çocukların birbirleri ile alay etmesi, birbirlerini dışlaması gibi davranış biçimlerini ve bakış açılarını değiştirmelerinde problem çözme becerilerinin potansiyeli kritik bir rol oynamaktadır Söz konusu kalıp yargıların ortadan kaldırılmasında ya da eşitlikçi bir bakış açısını kapsayan tutumlar ve davranışlar sergilenmesinde önleyici müdahale programlarının destekleyici olduğu görülmektedir.

Alan yazınında hem kişiler arası problem çözme becerilerine hem de toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına ilişkin araştırmalar yürütülmektedir. Her iki yapının da birbirini tetiklediği ve birbirini etkilediği öngörülmektedir. Kişiler arası problem çözme becerileri ve toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının etkileşimlerinin incelendiği araştırmalar değerlendirildiğinde bu etkileşime yönelik çalışmalara rastlanamamıştır. Çocukların yaşamında problem çözmenin ve eşitlikçi bakış açısının yaygınlaşması karşılıklı sosyal ilişkileri besleyeceği ve doyurucu ilişkilerin artmasına katkı sağlayacağı düşüncesiyle bu çalışma gerçekleştirilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren, örneklem, veri toplama araçları, işlem ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada değişkenlerin birbirleriyle olan ilişkisi araştırmak istenildiği için ilişkisel (korelasyonel) tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel (korelasyonel) tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi hiçbir müdahalede bulunulmadan belirleyen ve değişkenlerin birbiri ile birlikte değişiminin olup olmadığını gösteren tarama modelleridir (Fraenkel vd., 1932). Araştırmada okulöncesi dönem çocuklarının toplumsal cinsiyet kalıp yargıları ve kişiler arası problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelendiğinden bu çalışma korelasyon araştırması olarak tanımlanabilir.

3.2. Evren

İzmir ilinde resmi kurum statüsünde faaliyet göstermekte olan anaokulları ve anasınıflarına devam eden tüm okulöncesi dönem çocuklarını kapsamaktadır.

3.3. Örneklem

Araştırmanın örneklem grubu evrenin içinden Maksimum Çeşitlilik Örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Bu örnekleme de amaç, görel olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve araştırılan probleme taraf olabilecek kişilerin çeşitliliğini maksimum düzeyde yansıtmaktır. Böyle bir örneklem ile yaptığımız çalışma sonucunda ortaya çıkan bulgular ve sonuçlar başka bir yöntemle ulaştığımız sonuçlara oranla daha zengin olabilir. Başka bir ifadeyle maksimum çeşitliliğe dayalı bir örneklem oluşturmada amaç, genelleme yaparak çeşitliliği sağlamak değil, çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak ve ya paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre de

problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bağlamda araştırmanın uygulamasının yapılacağı okullar farklı sosyo-ekonomik bölgelerden seçilmiştir. İzmir ilçelerinden Karşıyaka, Narlıdere, Bornova ve Konak bölgelerinde bulunan; Karşıyaka Anaokulu, Narlıdere Merkez Anaokulu, Polat Çelikdemir Anaokulu, Altındağ Anaokulu, Sezai Gönül Akdağ Anaokulu, Konak-Zübeyde Hanım Anaokulunda çalışmalar yürütülmüştür. Çalışılan tüm okullar yarım gün eğitim vermektedir.

Araştırma İzmir il merkezinde yer alan ve yukarıda adları belirtilen anaokulu ve anasınıflarında gerekli izinler alınarak uygulanmıştır. Belirtilen anaokulu ve anasınıflarında yer alan 5-6 yaş grubundan 59 kız ve 61 erkek çocuk olmak üzere toplam 120 çocuk ile çalışma yürütülmüştür. Çalışmaya katılan bu 120 çocuğun seçiminde, ailelerin izin verme durumuna ve çocukların normal gelişim göstermesine dikkat edilmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırma da veri toplama aracı olarak Araştırma verilerinin toplanmasında, “Toplumsal Cinsiyet Kalıp yargılarını Ölçme Aracı”, araştırmacı tarafından geliştirilen “Çocukların Çeşitli Becerilere Yönelik Görüşlerini Değerlendirme Aracı”, “Okulöncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi (OKPÇ)” ve “Çocuk Bilgi Formu” kullanılmıştır.

3.4.1. Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargılarını Ölçme Aracı

Şıvgın (2015), tarafından geliştirilen “Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargılarını Ölçme Aracı” çocukların toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını belirleyebilecek sorulardan oluşmaktadır. Bu bağlamda literatürden yararlanarak oluşturulmuş toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına yönelik görevler/işler meslekler, oyuncaklar ve oyunlar alt boyutu yer almaktadır.

Toplumsal cinsiyet kalıp yargıları ölçme aracında görevler/işler boyutunda; 9 madde, meslekler boyutunda;17 madde, oyuncaklar boyutunda;10 madde ve oyunlar boyutunda; 7 madde olmak üzere toplamda 43 madde olmuştur. Bu boyutlardan

görevler/işler boyutunda bulunan 9 maddenin 6 tanesi kadınsı rolleri, 3 tanesi erkeksi rolleri kapsamaktadır. Meslekler boyutundaki toplam 17 maddenin 7'si kadınsı, 10'u erkeksi rolleri içermektedir. Oyuncaklar boyutunun 10 maddesinden, 4 tanesi kız ve 6 tanesi erkek çocuğunun toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına yöneliktir. Son olarak oyunlar boyutunda bulunan 7 maddeden 3'ü kız çocuğa, 4' ü erkek çocuğa yönelik maddelerdir.

Ölçme aracında, her madde için üç farklı sınıflamayı içeren cevaplar yer almaktadır. Cevaplar boyutlara göre farklılık göstermektedir. Örneğin; “Görevler/İşler ve Meslekler” boyutları için; ‘Kadın’, ‘Erkek’ ve ‘Kadın ve Erkek’; “Oyuncaklar ve Oyunlar” boyutunda ise ‘Kız’, ‘Erkek’ ve ‘Kız ve Erkek’ şeklindedir. Çocuklardan bu cevaplardan birini seçmeleri istenmektedir. Çocukların ölçme aracında “Kadın ve Erkek” ya da oyuncaklar ve oyunlar alt boyutu için “Kız ve Erkek” cevabını vermeleri toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının olmadığını ve belirtilen yargının her iki cinsiyet tarafından da yapılabileceğini ifade etmektedir. Ancak çocukların yalnızca “Kadın” veya yalnızca “Erkek” cevabını vermeleri ya da oyuncaklar ve oyunlar alt boyutu için yalnızca “Kız” ve ya yalnızca “Erkek” cevaplarını vermeleri toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına sahip olduklarını ifade etmektedir.

Bu ölçme aracı çocuğa Görevler/İşler, Meslekler, Oyunlar ve Oyuncaklar hakkında sorular sorularak uygulanmaktadır. Örneğin; Sizce toplumumuzda aşağıda sıralanmış görevler/işleri daha çok kim ya da kimler yapmalıdır? vb. Sorulan sorulara çocuğun önünde bulunan “Kadın”, “Erkek” ya da “Kadın-Erkek” resimlerinin bulunduğu kartlardan birini seçerek cevap vermesi istenir. Ölçme aracını uygulayan kişi çocukların verdiği cevabı ‘Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargılarını Ölçme Aracının Cevap Formuna’ “X” işareti ile işaretleyerek kaydeder ve puanlama bu form üzerinden gerçekleştirilir.

Toplumsal cinsiyet kalıp yargıları ölçme aracının her maddesi ayrı ayrı değerlendirilmektedir. Maddelerden “Kadın ve Erkek” cevabına “1”; “Kadın” ya da “Erkek” cevaplarından birine “0” puan verilmektedir. Daha sonra bütün puanlar toplanır ve toplam bir puan elde edilir. Ölçme aracı puanlaması sonucunda alınan yüksek puan, toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının olmadığını gösterirken; düşük puan ise çocuğun toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına sahip olduğunu göstermektedir.

Ölçme aracının kapsam geçerliliği Şıvgın tarafından literatür ve uzman görüşleri alınarak sağlanmıştır. Güvenilirliği için ise test tekrar tekniğiyle birlikte KR-20 güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Ön test puanlarının KR-20 güvenilirlik katsayısı, .73, son-test puanlarının ise. 98 olarak hesaplanmıştır. Test- tekrar testinde bütün maddeler için güvenilirlik. 82 olarak hesaplanmıştır.

3.4.2. Çocukların Çeşitli Becerilere Yönelik Görüşlerini Değerlendirme Aracı

“Çocukların Çeşitli Becerilere Yönelik Görüşlerini Değerlendirme Aracı” okulöncesi dönem çocuklarında sözel, sayısal, sanatsal ve devinimsel becerilerin değerlendirilmesi amacıyla araştırmacı tarafından animasyon tekniği ile oluşturulmuş ve çeşitli hikayeler aracılığıyla çocukların görüşleri incelenmiştir.

Bu kapsamda araştırmacı tarafından “Çocukların Çeşitli Becerilere Yönelik Görüşlerini Değerlendirme Aracı” literatür ışığında hazırlanmış ve sözel, sayısal, sanatsal, devinimsel becerilere yönelik kalıp yargıları değerlendiren hikayeler oluşturularak bir animasyon hazırlanmıştır. Alan yazınında geliştirilen ölçeklerin içeriğine bakıldığında ağırlıklı olarak meslekler, oyun ve oyuncaklar, kıyafetler, hobiler ve ev içi görevlere yönelik kalıp yargıların ele alındığı görülmektedir. Ancak alanda çocukların sözel, sayısal, sanatsal ve devinimsel becerilerine yönelik toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına sahip olup olmadıklarını değerlendiren araçların sınırlı olduğu görülmüştür. Alandaki bu eksikliğin giderilmesi açısından araştırmacı tarafından oluşturulan bu değerlendirme aracı ile çocukların sözel, sayısal, sanatsal ve devinimsel becerilerine yönelik toplumsal cinsiyet kalıp yargıları ölçülerek farklı boyutlarda da araştırmaların yapılmasına olanak sağlanacaktır.

Animasyonda 5 adet kızlara atfedilen ve 5 adet erkeklere atfedilen toplam 10 adet sözel, sayısal, sanatsal ve devinimsel becerilere yönelik toplumsal cinsiyet kalıp yargı sorulmuştur. Bu kalıp yargılar; Sözel Beceriler: ikna, uzun ve güzel cümleler kurma; Sayısal Beceriler: matematik, fen-bilim, mekanik; Sanatsal Beceriler: resim yapmak (sanat), şarkı söylemek (müzik), rol canlandırma; Devinimsel Beceriler: ince motor beceriler (düğme ilikleme, yazı yazma, boncuk dizme), sert-hareketli oyun (tırmanma, atlama, zıplama vb) ve spor olarak belirlenmiştir.

Kız ya da erkek tarafından gerçekleştirildiği belirtilmeyen her beceri bir öykü içinde çocuklara aktarılırken, öykünün içinde bir kız, bir erkek ve her ikisinin de resminin olduğu kutucuklardan birini göstermesi için çocuğa (Örneğin; Acaba bu malzemeleri kullanarak kim ya da kimler deney ve gözlemleri yapıyor olabilir? (kız/erkek/ her ikisi de) bir soru yöneltilmektedir. Çocuk sorulan sorunun cevabını bilgisayar ekranında bulunan üç kutucuktan birini seçerek verir. Bu değerlendirme aracına yönelik çocukların verdiği cevabı kaydetmek amacıyla her bir soru için “Kız”, “Erkek” ve “Kız-Erkek” cevaplarının ‘X’ ile işaretlenebileceği bir form hazırlanmıştır. Çocukların verdiği cevaplara göre bu form doldurulmuştur.

Çocukların Çeşitli Becerilere Yönelik Görüşlerini Değerlendirme Aracında bulunan soruların her bir maddesi ayrı ayrı değerlendirilmektedir. Puanlamada maddelere “Kadın ve Erkek” cevapları için “1” puan verilirken; “Kadın”, “Erkek” cevaplarına “0” puanı verilmektedir. Toplamda yüksek puan, çocukların sözel, sayısal, sanatsal ve devinimsel becerilere yönelik toplumsal cinsiyet kalıp yargısının olmadığını, düşük puan ise çocukların sözel, sayısal, sanatsal ve devinimsel becerilere yönelik toplumsal cinsiyet kalıp yargısının var olduğunu göstermektedir.

Araştırmacı tarafından geliştirilen bu değerlendirme aracının geçerliliğini sağlamak amacıyla uzman görüşüne sunulmuştur. Görüşü alınan uzmanlar klinik ve gelişim psikolojisi alanında uzman, aynı zamanda okulöncesi eğitimi alanında uzun yıllar görev yapmışlardır. Ayrıca görüşü alınan kişiler arasında, okulöncesi eğitimi alanında yüksek lisans bitirmiş bir okulöncesi eğitim uzmanı da yer almaktadır. İlk hali toplam 20 adet sorudan oluşan ve zaman olarak çocukların dikkat sürelerine uygun olmadığı için yeniden düzenlenmiştir. Uzman görüşü doğrultusunda düzenlenen animasyonun işlevliliğini kontrol etmek amacıyla okulöncesi eğitim kurumuna devam eden 10 çocuk ile pilot çalışma yapılmıştır. Çalışma sürecinde çocuklara verilecek olan zaman ve uygulama aşamaları bu pilot çalışmaya göre şekillendirilmiştir. Görüşme formunun uzunluğu çocukların dikkat süreleri göz önüne alınarak planlanmıştır. Çocukların soruları rahat cevaplayabilmesi için her soru da yaklaşık 2 dakika animasyon durdurulmuştur. Çocuklar soruları cevapladıktan sonra animasyon tekrar başlatılmıştır. Çocukların verdiği cevaplar araştırmacı tarafından hazırlanan “Çocukların Çeşitli Becerilere Yönelik Görüşlerini Değerlendirme Aracı Cevap Formuna”

işaretlenerek daha sonra puanlanmak üzere kaydedilmiştir.

3.4.3. Okulöncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi (OKPÇ)

Araştırmada Spivack ve Shure tarafından 1974 yılında oluşturulan orijinal adı Preschool Interpersonal Problem Solving Test-PIPS olan Okulöncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi (OKPÇ) kullanılmıştır. Testin okulöncesi çocuklarının kişiler arası problemlerde geliştirdikleri alternatif çözümleri düşünme kabiliyetlerini ölçmek üzere oluşturulduğu belirtilmektedir (aktaran Anlıak ve Dinçer, 2005).

Kişiler arası problem çözme testi iki bölümden oluşmaktadır. Testin birinci bölümde iki akran arasındaki problemleri tarif eden kısa hikayeler yer almaktadır. Hikayelerde bir çocuğun, diğer çocuğun sahip olduğu oyuncakla oynamak istediğini ve o oyuncakla oynamak için ne tür yollar bulabileceğini düşünmesi istenmektedir. İkinci bölümde hikâyede adı geçen çocuğun annesine ait bir eşyaya zarar verdiğini anlatan hikâyeler sunulmakta ve çocuktan annesinin kızmasını engelleyecek yollar düşünmesi istenmektedir (Shure, 1974)

Shure (1974) tarafından okulöncesi kişiler arası problem çözme testinin orijinal güvenlik çalışmasını test-tekrar tekniği kullanmış ve test dört yaş grubundaki 57 çocuğa bir hafta ara verecek şekilde iki defa uygulanmıştır. Testin güvenirlik katsayısı $r=0.72$ olarak belirlenmiştir (Aktaran Anlıak, 2004). Ülkemizde Dinçer (1995) tarafından uyarlanmış ve Anlıak (2004) tarafından da geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır (Bal ve Temel, 2014). Anlıak (2004) tarafından OKPÇ testinin güvenirlik çalışması testin orijinal el kitapçığında belirtildiği gibi test-tekrar test tekniği kullanılarak, bir hafta ara ile iki defa yapılmıştır. Yapılan çalışmada anaokuluna devam eden 5-6 yaş grubundan 30 çocuk ile yapılmış ve test-tekrar test güvenirlik katsayısı 0.85 olarak bulunduğu ifade edilmiştir. Ayrıca kodlayıcılar arasındaki güvenirlik değerlerinin yüksek bulunmuş, testin orijinal güvenirlik çalışmasında anlaşma yüzdesinin akran ve anne bölümleri içerisinde %91 ile %99 arasında değişirken, Anlıak (2004)'ün anlaşma yüzdesi %82 ile %99 arasında değiştiği vurgulanmıştır (Anlıak, 2004).

3.4.3.1. OKPÇ Testinin Materyalleri

Test Okulöncesi çocuklarına uygun olarak ve ilgilerini çekecek şekilde 13 oyuncak resminden oluşmaktadır;

- İlk yedi hikaye için kullanılmış olan oyuncak resimleri sırasıyla kamyon, bebek, kürek, uçurtma, salıncak, davul, kayık ve topaç.
- Testin devam etmesi durumunda sunulmuş olan diğer resimler ise; ayı, piyano, telefon, gitar ve hacı yatmaz.
- Test süresi boyunca toplam 19 erkek çocuk resmi (erkek çocuklar için kullanılmıştır), 19 kız resmi (kız çocuklar için kullanılmıştır) ve 9 anne resmi kullanılmıştır. OKPÇ testinin orijinal kitapçığında test boyunca kullanılan resimlerin konulabileceği bir tablo kullanılması önerilmektedir.

Çocuğa tüm resimler gösterildikten sonra hala yanıt üretebiliyor ise testin yeniden başına dönülerek ilk resimler sunulabileceği belirtilmektedir.

Testin orijinal kitapçığında çocuk, anne ve oyuncak resimleri bulunmaktadır. Bu resimlerden çocuk-anne resimlerinin boyutu 12.70x20.32 cm (5" x 8"), oyuncak resimlerinin boyutu ise 7. 62x12.70 cm (3"x5") olarak hazırlanan kartonların üzerine el kitapçığından fotokopi çekilerek hazırlanabileceği belirtilmektedir. Resimlerin çocukların ilgisini çekmesi amacıyla renkli bir şekilde boyanması ve yırtılmalara veya yıpranmalara karşı saydam ama parlak olmayan asetatlar ile kaplanması gerektiği belirtilmektedir. Her bir resmin sağ tarafına çocuk karakterin ismi yazılmalıdır. Eğer test edilen çocuğun ismi, resimlerdeki çocuğa verilen isim ile aynı olursa yeni bir isim kullanılması önerilir (Shure, 1992).

3.4.3.2. OKPÇ Testi'nin Uygulanışı

Testin uygulanması için önce çocuklar ve öğretmenler ile görüşülerek test hakkında açıklamalar yapılmıştır. Daha sonra testin uygulanacağı yer hazırlanmıştır.

Öncelikle testin uygulanacağı yerin olabildiğince sessiz ve uyarıcıdan uzak olmasına dikkat edilmiştir. Bu amaçla uygulamalar süresince genellikle çocukların dinlenme odaları, boş sınıflar ya da uyaranlardan uzak bir mekan oluşturulmaya çalışılmıştır.

Test başlamadan önce, orijinal test kitapçığında belirtildiği gibi 13 oyuncak resmi, 19 kız çocuğu resmi, 19 erkek çocuğu resmi ve 9 anne resmi testin uygulanacağı masa üzerine ters çevrili olacak şekilde yerleştirilmiştir. Oyuncak resimleri orijinal test kitapçığında belirtildiği sıraya göre dizilmiştir. Çocuk ve anne resimleri için bir sıralı yerleşim önerilmediği için herhangi bir düzenleme yapılmamıştır.

Uygulama öncesinde çocuklara testin yapılacağı yer tanıtılmış ve nasıl bir çalışma yapacakları hakkında kısa bir bilgi verilmiştir. Uygulamaların bireysel bir şekilde gerçekleştirilmesi gerektiğinden dolayı çocuklar teker teker alınmış ve uygulama bittikten sonra tekrar sınıflarına götürülmüştür.

Uygulama sırasında resimler sırayla çocukların rahatça görebileceği bir mesafede tabloya yerleştirilerek uygulanmıştır. İlgili hikaye ve resimler sunulduktan sonra çocuklardan cevaplar alınmıştır. Cevaplar alındıktan sonra resimler çocukların görüş alanı dışına ters çevrilerek uygun bir yere kaldırılmıştır.

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

Testin orijinal el kitapçığında belirtildiği gibi çocuğun ilk verdiği cevap, daha önce verilen cevapların tekrarıysa ya da o hikaye için uygun bir cevap değilse, en fazla üç inceleme yapılmıştır. Üç incelemeden sonra hala uygun bir cevap alınamadıysa ya da yeni bir çözüm üretilemediyse, diğer hikayeye geçilmiştir. Testin uygulama süresi, yaklaşık 30-45 dakika arasında değişmiştir. Çocukların verdiği cevaplar testin tüm

yönergelerini ve sorularını içeren forma kaydedilmiştir. Her çocuk için ayrı form kullanılmıştır ve testin puanlaması bu formlar üzerinden yapılmıştır.

3.4.3.3. OKPÇ Testinin Puanlaması

OKPÇ testinin orijinal el kitapçığında, testi uygulayan kişinin puanlamayı yaparken, çocuğun verdiği cevapların farklı çözümler olmasına, daha önce verilen cevapların ard arda sıralanmasına, benzer veya tam tekrarı ve sorulan probleme uymayan cevaplar olmamasına dikkat etmesi gerektiği belirtilmektedir. Testin puanlanması aşamasında orijinal kitapçıktaki yönergeler ve öneriler dikkatlice okunmalı ve uygularken dikkat edilmelidir.

OKPÇ testinde akran ile ilgili problem hikayeleri ve anne ile ilgili problem hikayeleri olmak üzere iki bölümden oluşmuştur. Akran ile ilgili problemlere getirilen çözümler kendi içinde kategorilere (istemek, lütfen demek, ödünç vermek, adalet, paylaşma, sıra bekleme, pazarlık-rüşvet gibi) ayrılarak sınıflandırılır. Anne ile ilgili problemlere getirilen çözümler kendi içinde kategorilere (yerine koyma, tamir etme, otorite yardımı, özür-gerçek gibi) ayrılır. Puanlama yapılırken her iki bölüm içinde farklı kategoriler göz önünde bulundurulması gerektiği belirtilir. Çözümler kategorilere ayrıldığı gibi kategoriler de kendi içinde gruplara ayrılmaktadır. Örneğin, pazarlık rüşvet kategorisi; doğrudan rüşvet, davet içeren rüşvet, oyuncak içeren rüşvet, yardım içeren rüşvet olarak dört gruba ayrılır. Kategoriler içindeki gruplar, düşünce bakımından farklı olduğu içinde çocuklara birer puan verilir (Shure,1992).

Çocuğun akran problemlerine ve anne problemlerine verdiği cevapların toplam puanı onun OKPÇ puanını oluşturur ve değerlendirmeler bu toplam puan üzerinden yapılır.

3.4.4. Çocuk Bilgi Formu

Çalışma kapsamında araştırmaya alınan çocukların doğum tarihleri, cinsiyetleri, kardeş sayıları, annelerinin yaşı, babalarının yaşı, anne ve babalarının öz veya üvey olma durumları, anne ve babalarının hayatta olup olmama durumları, annelerinin eğitim düzeyi, annelerinin mesleği, babalarının eğitim düzeyi, babalarının mesleği ve aylık

gelirleri gibi özelliklerine yönelik bilgileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından uzman görüşleri alınarak geliştirilen “Çocuk Bilgi Formu” kullanılmıştır. Bu formda yer alan bilgiler araştırmada birer değişken olarak kullanılmıştır.

3.5. İşlem

Araştırma, 2018-2019 eğitim öğretim yılının güz döneminde İzmir il merkezi ve ilçelerinde bulunan anaokulu ve anasınıflarında yer alan çocuklar ile yürütülmüştür. Araştırmanın yürütülebilmesi için alınan etik kurul onayının ve yasal izinlerin ardından okul yöneticileri ve öğretmenler ile görüşülerek araştırma hakkında kısaca bilgi verilmiştir. Ölçeklerin hepsinin çocuklara uygulanacağı söylenmiş ancak uygulamalar uzun süreceği için farklı iki günde çocuklarla uygulama yapılacağı açıklanmıştır. Uygulama yapılacak günler için önceden randevular belirlenmiştir. Ayrıca ölçeklerin uygulanacağı çocuklar belirlenmiş ve bu çocukların ailelerine araştırmacı tarafından hazırlanmış olan çocuk bilgi formu gönderilmiştir. Bu form aileleri bilgilendirici ve çocuklarının araştırmaya katılmasına izin verdiklerine yönelik bir onam formudur.

Araştırmacı uygulamaların ne kadar süreceğini okullar ile yapılan görüşmeler ışığında planlamış ve bu doğrultuda sürecin nasıl işleyeceğine yönelik bir takvim oluşturmuştur. Daha sonra kararlaştırılan günde gidilerek ailelerinden izin alınmış çocuklara öncelikle toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını ölçmek amacıyla kullanılacak olan “Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargılarını Ölçme Aracı” ile “Çocukların Çeşitli Becerilere Yönelik Görüşlerini Değerlendirme Aracı” testleri uygulanmıştır. Bu testler uygulanırken çocuklar bireysel olarak sessiz bir ortama alınmış ve yaklaşık 30 dakika süren uygulama gerçekleştirilmiştir. “Toplumsal Cinsiyet Kalıp yargılarını Ölçme Aracı” araştırmacı tarafından uygulanırken yalnızca not tutulmuş ve herhangi bir yönlendirme ya da yorumlamada bulunulmamıştır. Animasyon biçiminde sunulan “Çocukların Çeşitli Becerilere Yönelik Görüşlerini Değerlendirme Aracı” uygulanırken de yalnızca cevaplar kaydedilmiş ve herhangi yönlendirmede bulunulmamış ya da yorum yapılmamıştır.

İkinci aşamada ise çocukların kişiler arası problem çözme yeteneğini ölçmek için “Okulöncesi Kişiler Arası Problem Çözme (OKPÇ)” testi uygulanmıştır. Bu testin uygulaması yaklaşık 40 dakika ile 45 dakika arası sürmüştür. Uygulamalar, çocuklar ile

bireysel olarak görüşülerek, sessiz bir ortamda yapılmıştır. Uygulama sırasında araştırmacı tarafından çocukların söyledikleri cevaplar yazılı olarak not tutularak kaydedilmiştir.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırmanın sonuçları, SPSS 23 paket programında değerlendirilmiştir. $N > 30$ olduğundan dolayı verilerin normal dağılıma uyduğu varsayılmıştır. Verilerin analizinde; iki farklı değişken olan OKPÇ ve toplumsal cinsiyet kalıp yargısı arasındaki ilişki, Pearson Korelasyon ile değerlendirilmiştir. Pearson Korelasyon katsayısının hesaplanabilmesi için iki değişkenin de sürekli olması ve değişkenlerin normal dağılım göstermesi gerekmektedir (Büyüköztürk, 2012: 91). Çocukların cinsiyet, kardeş olma durumları ve ailelerine ilişkin demografik veriler frekans tablosu ile özetlenmiştir.

“Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargılarını Ölçme Aracı” (Şıvgın, 2015) ile araştırmacı tarafından geliştirilen “Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargılarını Değerlendirme Aracı” arasındaki ilişki pearson korelasyon ile incelenmiştir. Korelasyon katsayısı incelendiğinde, iki ölçme aracı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgu, ölçülmek istenen her iki yapının birbiriyle anlamlı bir ilişki içinde olduğunu göstermektedir. O nedenle, analizlerde bu iki ölçme aracının puanları bir araya getirilmiş ve toplam bir puan elde edilmiş ‘toplumsal cinsiyet kalıp yargıları toplam puanı’ olarak adlandırılarak işleme alınmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu araştırma okulöncesi dönem çocuklarının toplumsal cinsiyet kalıp yargıları ile kişiler arası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Bu bölümde, nicel veri setinden istatistiksel analizler doğrultusunda elde edilen bulgular, çalışmanın temel amacı çerçevesinde sorulan soruları cevaplayacak nitelikte ve uygun bir sıra ile sunulmaktadır. Bu bağlamda çocuklarda toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını ölçmek üzere kullanılan “Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargılarını Ölçme Aracı” (Şıvgın, 2015) ile araştırmacı tarafından geliştirilen “Çocukların Çeşitli Becerilere Yönelik Görüşlerini Değerlendirme Aracı” puanları bir araya getirilmiş ve toplam bir puan elde edilmiş ‘Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları Toplam Puanı’ olarak adlandırılarak işleme alınmıştır. Elde edilen bulgular araştırmada test edilen denencelerin kabul ya da reddedilmesi durumuna göre de yorumlanmıştır.

4.1. Demografik Özellikler

Araştırmaya alınan 59 kız, 61 erkek toplam 120 çocuk ve ailelerine ait demografik özellikler (anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne çalışma durumu, baba çalışma durumu, kardeş sayısı ve ailenin gelir düzeyi) Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Ailelerine Ait Demografik Bilgileri

Ailelerin Demografik Özellikleri	N	%
Anne Eğitim Durumu		
Okur Yazar değil	2	1,7
İlkokul	10	8,3
Ortaokul	14	11,7
Lise	44	36,7
Üniversite	45	37,5
Yüksek Lisans ve üzeri	5	4,2
Anne Çalışma Durumu		
Çalışıyor	42	35,0
Çalışmıyor	78	65,0
Baba Eğitim Durumu		
İlkokul	11	9,2
Ortaokul	11	9,2
Lise	47	39,2
Üniversite	46	38,3
Yüksek Lisans ve üzeri	5	4,2
Baba Çalışma Durumu		
Çalışıyor	119	99,2
Çalışmıyor	1	0,8
Kardeş Sayısı		
Kardeş yok	39	32,5
Kardeş var	81	67,5
Toplam Gelir Miktarı		
999 ve altı	3	2,5
1000-1999	20	16,7
2000-3999	47	39,2
4000-5999	27	22,5
6000 ve üstü	23	19,2

Araştırmaya dâhil edilen çocukların anne eğitim durumu değerlendirildiğinde, 120 anneden 2 (%1,7) tanesinin okuryazar olmadığı, 10 (%8,3) tanesinin ilkokul mezunu, 14 (%11,7) tanesinin ortaokul mezunu, 44 (%36,7) tanesinin lise mezunu, 45 (%37,5)'nin üniversite mezunu, 5 (%4,2)'nin de yüksek lisans ve üzeri eğitim düzeyinde olduğu görülmektedir. Bunun yanında 42 (%35) annenin çalışmadığı, 78 (%65) annenin ise çalıştığı tespit edilmiştir.

Çocukların baba öğrenim durumunu dağılımına baktığımızda ise; tüm babaların okuryazar oldukları görülmüştür. İlkokul mezunu baba sayısı 11 (%9,2), ortaokul mezunu 11 (%9,2), lise mezunu 47 (%39,2), üniversite mezunu 46 (%38,3), yüksek lisans ve üzeri mezun sayısı ise 5 (%4,2) kişi olarak tespit edilmiştir. Bununla birlikte 119 (%99,2) babanın çalıştığı ve 1 (%0,8) babanın ise çalışmadığı görülmüştür.

Çalışmaya katılan 120 çocuktan 39 (%32,5) tanesinin kardeşinin olmadığı, 81 (%67,5) tanesinin de kardeşinin olduğu tespit edilmiştir.

Çocukların ailelerinin gelir düzeyleri şu şekildedir; 120 çocuktan 3 (%2,5) çocuğun ailesinin geliri 999 TL ve altı, 20 (16,7) çocuğun 1000-1999 TL arası olduğu, 47(39,2) çocuğun 2000-3999 TL arası olduğu, 27 (%22,5) çocuğun 4000 ile 5999 TL arasında değiştiği ve ailesinin 6000TL üstü geliri bulunan 23 (%19,2) çocuğun olduğu saptanmıştır.

4.2. OKPÇ Toplam Çözüm Puanı ile Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargısı Toplam Puanı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Araştırmaya katılan çocukların OKPÇ testinden aldıkları toplam puan ile toplumsal cinsiyet kalıp yargısı testinden aldığı toplam puanlarının arasındaki ilişki incelenmiş ve Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. OKPÇ Çözüm Puanları Toplamı ile Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

		OKPÇ Toplam Çözüm	Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları Toplam Puan
OKPÇ Toplam Çözüm	r	1	.564
	p		,000
	N	120	120
Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları Toplam Puan	r	,564	1
	p	,000	
	N	120	120

Okulöncesi çocukların kişiler arası problem çözme becerileri ile toplumsal cinsiyet kalıp yargıları arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak amacıyla pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Yapılan analizler Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde ise, okulöncesi dönem çocuklarının kişilerarası problem çözme becerileri ile toplumsal cinsiyet kalıp yargıları arasında, pozitif yönlü ve orta şiddette anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.564$, $p<0.05$). Diğer bir ifadeyle çocukların toplumsal cinsiyet kalıp yargısı testinden yüksek puanlar almaları cinsiyete yönelik kalıp yargılarının olmadığı anlamına gelmektedir. Bu bağlamda Tablo 2’e baktığımızda OKPÇ çözüm puanları arttıkça toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına yönelik puanlarında arttığı görülmektedir. Bu durum bize toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına sahip olmayan çocukların kişiler arası problem çözme becerisinin de gelişmiş olduğunu göstermektedir.

4.3. Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargısına Sahip Olan Çocukların, OKPÇ Testinde Yer Alan Sosyal ve Saldırgan Çözümleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Toplumsal cinsiyet kalıp yargısına sahip olan çocukların OKPÇ testinde yer alan sosyal ve saldırgan çözümlerden aldığı puanlar arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu bağlamda araştırmaya katılan 120 çocuktan toplumsal cinsiyet kalıp yargısına sahip olan 57 çocuk işleme alınmıştır. Toplumsal cinsiyet kalıp yargısına sahip olan çocukların sosyal ve saldırgan çözüm içerikleri puanları ortalamaları karşılaştırılmış ve Tablo 3’de gösterilmiştir. Daha sonra arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson Korelasyonu katsayısı hesaplanmış ve Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 3. Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargısına Sahip Olan Çocukların Sosyal Ve Saldırgan Çözüm Puan Ortalamaları ve Standart Sapmalarının İncelenmesi

	Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları Toplam Puan	N	$\bar{x}$	SS
OKPÇ Sosyal Çözüm	Kalıp Yargı Var	57	4,84	1,014
	Kalıp Yargı Yok	63	5,76	1,364
OKPÇ Saldırgan Çözüm	Kalıp Yargı Var	57	,37	,645
	Kalıp Yargı Yok	63	,48	,840

Tablo 3 incelendiğinde toplumsal cinsiyet kalıp yargısına sahip olan çocukların OKPÇ testi ortalamaları karşılaştırıldığında toplumsal cinsiyet kalıp yargısına sahip olmayan çocukların sosyal çözüm puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 4. Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargısına Sahip Olan Çocukların Sosyal ve Saldırgan Çözüm Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

		OKPÇ Sosyal Çözüm	OKPÇ Saldırgan Çözüm
Sosyal Çözümler	r	1	-,319
	p		,015
	N	57	57
Saldırgan Çözümler	r	-,319	1
	p	,015	
	N	57	57

Tablo 4 incelendiğinde ise toplumsal cinsiyet kalıp yargısına sahip olan çocukların sosyal ve saldırgan çözümleri arasında negatif yönlü ve orta şiddette anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ($r = -0,319$). Yani diğer bir ifadeyle, saldırgan çözümler arttıkça sosyal çözümler azalmaktadır.

4.4. Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargısına Sahip Olmayan Çocukların, OKPÇ Testinde Yer Alan Sosyal ve Saldırgan Çözümleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Toplumsal cinsiyet kalıp yargısına sahip olmayan çocukların OKPÇ testinde yer alan sosyal ve saldırgan çözümlerden aldığı puanlar arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu bağlamda araştırmaya katılan 120 çocuktan toplumsal cinsiyet kalıp yargısına sahip olmayan 63 çocuk işleme alınmıştır. Toplumsal cinsiyet kalıp yargısına sahip olmayan çocukların sosyal ve saldırgan çözüm içerikleri arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson Korelasyonu katsayısı hesaplanmış ve Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargısına Sahip Olmayan Çocukların Sosyal ve Saldırgan Çözüm Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

		Sosyal çözüm	Saldırgan çözüm
Sosyal çözüm	r	1	-,308
	p		,014
	N	63	63
Saldırgan çözüm	r	-,308	1
	p	,014	
	N	63	63

Tablo 5 incelendiğinde toplumsal cinsiyet kalıp yargısına sahip olmayan çocukların sosyal ve saldırgan çözümleri arasında negatif yönlü ve orta şiddette anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ($r = -0,308$).

4.5. Çocukların Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargılarına İlişkin Cinsiyet Rolü Algıları ve Yüzdeleri

Çocukların toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına ilişkin olarak cinsiyet rolü algılarının yüzdelik olarak ifade edildiği tablolar aşağıda sunulmuştur;

Tablo 6’da çocukların kadın ve erkek için literatür ışığında belirlenmiş olan sayısal beceriler (matematik, fen-bilim, mekanik), sözel beceriler (uzun ve güzel cümleler kurma, ikna), sanatsal beceriler (sanat (resim yapmak), müzik (şarkı söylemek), rol canlandırma) ve devinimsel beceriler (ince motor beceriler (düğme ilikleme, boncuk dizme), spor, sert-hareketli oyun (tırmanma, atlama, zıplama vb.)) becerilerine yönelik algıları görülmektedir.

Tablo 6. Çocukların Çocukların Çeşitli Becerilere Yönelik Görüşlerini Değerlendirme Aracında Yer Alan Becerilere İlişkin Cinsiyet Rolü Algılarının İncelenmesi

	K		E		K/E	
	N	%	N	%	N	%
1. Fen	11	%9	37	%31	72	%60
2. Müzik	35	%30	22	%18	62	%52
3. Spor	15	%13	59	%49	46	%38
4. Mekanik	8	%6	93	%78	19	%16
5. Sanat	49	%41	22	%18	49	%41
6. İnce Motor	73	%61	11	%9	36	%30
7. Rol Canlandırma	25	%21	22	%18	73	%61
8. Sert Oyun	10	%8	40	%34	70	%58
9. Matematik	26	%22	27	%23	67	%55
10. İkna Gücü	44	%37	19	%15	57	%48

K: Kadın **E:** Erkek **K/E:** Kadın ve Erkek

Tablo 6’da çocukların kadın ve erkeğe attettikleri sözel, sayısal, sanatsal ve devinimsel becerilere yönelik toplumsal cinsiyet kalıp yargıları görülmektedir. Çocukların %59’u spor maddesini, %93’ü mekanik maddesini ve %40’ı hareketli oyun maddesini erkeklerin yapabileceğini belirtmişlerdir.

Bunun yanında çocukların %49’u sanat becerilerinin, %73’ü ince motor becerilerinin ve %44’ü ikna gücü ve güzel konuşmanın kadınların yapabileceği beceriler olacağı yönünde görüşlerini bildirmişlerdir.

Tablo 7. Çocukların Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargılarını Ölçme Aracında Kadın ve Erkeğin Görevlerine Yönelik Cinsiyet Rolü Algılarına İlişkin Sıklık ve Yüzdelik Bulguları

Görevler	K		E		K/E	
	N	%	N	%	N	%
1. Çocuk Bakmak	56	%47	2	%2	62	%51
2. Yemek Yapmak	103	%86	2	%2	15	%12
3. Fatura Ödemek	10	%8	92	%77	18	%15
4. Bulaşık Yıkamak	112	%93	1	%1	7	%6
5. Araba Kullanmak	1	%1	93	%78	26	%21
6. Temizlik Yapmak	107	%89	2	%2	11	%9
7. Ütü Yapmak	105	%87	3	%3	12	%10
8. Tamir- tadilat yapma	3	%3	115	%95	2	%2
9. Misafirlerle İlgilenme	80	%67	4	%3	36	%30

K: Kadın **E:** Erkek **K/E:** Kadın ve Erkek

Tablo 7’de çocukların kadın ve erkeğin görevlerine ve işlerine yönelik algıları görülmektedir. Çocukların bulaşıkları yıkama (% 93), temizlik yapma (% 89), yemek yapma (% 86), ütü yapma (% 87) ve misafirler ile ilgilenme (% 67) görevlerini kadınların yapabileceğini ifade ettikleri görülmektedir. Çocuklar tamir-tadilat yapma (% 93), araba kullanma (% 78) ve fatura ödeme (% 77) görevlerini ise erkeğin yapabileceğini belirtmişlerdir. Bunun yanında çocuklar, sadece çocuk bakma görevini (% 51) hem kadın hem de erkeğin yapabileceğine yönelik görüş bildirmişlerdir.

Tablo 8. Çocukların Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargılarını Ölçme Aracında Yer Alan Kadın ve Erkeğin Mesleklere İlişkin Cinsiyet Rolü Algılarının İncelenmesi

Meslekler	K		E		K/E	
	N	%	N	%	N	%
10. Anasınıfı Öğretmeni	36	%30	1	%1	83	%69
11. Polis	0	-	78	%65	42	%35
12. Hemşire	80	%67	6	%5	34	%28
13. Asker	2	%2	105	%88	13	%10
14. Aşçı	43	%36	30	%25	47	%39
15. Şoför	0	-	101	%84	19	%16
16. Sekreter	26	%22	49	%41	45	%37
17. Pilot	4	%3	101	%84	15	%13
18. Marangoz	22	%18	78	%65	20	%17
19. Hostes	38	%32	48	%40	34	%28
20. Mühendis	24	%20	65	%54	31	%26
21. Dansçı	72	%60	14	%12	34	%28
22. İtfaiyeci	1	%1	94	%78	25	%21
23. Temizlik Görevlisi	81	%68	14	%11	25	%21
24. Satıcı	15	%13	56	%47	49	%40
25. Öğretmen	52	%43	1	%1	67	%56
26. Garson	14	%12	66	%55	40	%33

K: Kadın **E:** Erkek **K/E:** Kadın ve Erkek

Tablo 8'deki verilere göre araştırmaya katılan çocukların tercihleri incelendiğinde % 67'si hemşirelik mesleğini, % 60'ı dansçı mesleğini ve % 68'i temizlik görevlisi mesleğini kadınların yapabileceğini belirtmişlerdir. Çocukların % 84'ü şoför ve pilot mesleğini, % 65'i polis mesleğini, % 88'i askerlik mesleğini, % 65'i marangozluk mesleğini, % 78'i itfaiyecilik mesleğini, % 55'i ise garsonluk mesleğini erkeklerin yapabileceği meslekler olarak ifade etmişlerdir. Çocukların % 69'u anasınıfı öğretmenliğini ve % 56'sı da öğretmenliği hem kadın hem de erkeğin yapabileceği meslekler olarak belirtmişlerdir.

Tablo 9. Çocukların Toplumsal Cinsiyet Kalıp yargılarını Ölçme Aracında Yer Alan Kadın ve Erkeğin Oyuncaklara Yönelik Cinsiyet Rolü Algılarına İlişkin Sıklık ve Yüzdelik Bulguları

Oyuncaklar	K		E		K/E	
	N	%	N	%	N	%
1. Pelüş Oyuncaklar	32	%26	7	%6	81	%68
2. Araba	2	%2	108	%90	10	%8
3. Kamyon	7	%6	100	%83	13	%11
4. İp	54	%45	12	%10	54	%45
5. Bisiklet	10	%8	27	%23	83	%69
6. Evcilik Oyuncakları	75	%63	4	%3	41	%34
7. Tamir Aletleri	1	%1	102	%85	17	%14
8. Robot	6	%5	92	%77	22	%18
9. Bebek	112	%93	1	%1	7	%6
10. Oyuncak Askerler	1	%1	107	%89	12	%10

K: Kadın **E:** Erkek **K/E:** Kadın ve Erkek

Tablo 9’da çocukların toplumsal cinsiyet kalıp yargıları bağlamında oyuncaklar ile ilgili görüşleri sunulmaktadır. Çocukların % 90’ı arabaları, %89’u oyuncak askerleri, % 85’i tamir aletlerini, %83’ü kamyonları ve %77’si robotları erkeklerin oynayabileceği oyuncaklar olarak ifade etmişlerdir. Çocuklar % 63 oranında evcilik oyuncakları ve % 93 oranında bebek oyuncakları ile kızların oynayabileceklerine yönelik görüşlerini bildirmişlerdir. Bunun yanında çocukların hem kadın hem de erkeklerin oynayabileceğini düşündükleri oyuncaklar ise; % 69 oranında bisiklet ve % 68 oranında pelüş oyuncaklar olarak ifade edilmiştir.

Tablo 10. Çocukların Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargılarını Ölçme Aracında Yer Alan Kadın ve Erkeğin Oyunlara Yönelik Cinsiyet Rolü Algılarına İlişkin Sıklık ve Yüzdelik Bulguları

Oyunlar	K		E		K/E	
	N	%	N	%	N	%
11. Sek-sek	19	%16	8	%7	93	%77
12. İp atlamak	46	%38	9	%8	65	%54
13. Salıncakta Sallanmak	18	%15	15	%13	87	%72
14. Misket	11	%9	28	%23	81	%68
15. Boks	4	%3	96	%80	20	%17
16. Basketbol	3	%3	95	%79	22	%18
17. Satranç	17	%14	32	%27	71	%59

K: Kadın **E:** Erkek **K/E:** Kadın ve Erkek

Tablo 10’da hem kızların hem de erkeklerin oynayabileceği oyunlar; sek-sek (% 77), salıncakta sallanmak (% 72), misket (% 68) ve satranç (% 59) olarak belirtilmiştir. Çocuklar boks (% 80) ve basketbolun (% 79) erkekler tarafından oynanabileceğini ifade etmişlerdir. Kızların oynayabileceğini düşündükleri ve tercih ettikleri oyun tespit edilememiştir.

4.6. Çocukların Cinsiyeti İle Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargısı Arasındaki İlişkisinin İncelenmesi

Araştırmaya katılan çocukların cinsiyetleri ile toplumsal cinsiyet kalıp yargıları ile arasındaki ilişkisi pearson ki-kare testi ile incelenmiş ve bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 11. Çocukların Cinsiyeti İle Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları Arasındaki İlişkileri Gösteren χ^2 Bulguları

		Toplumsal cinsiyet Kalıp Yargısı		χ^2	p
		Kalıp yargı var	Kalıp yargı yok	,548	,459
Cinsiyet	Kız	26	33		
	Erkek	31	30		
Toplam		57	63		

Tablo 11 incelendiğinde toplam 120 çocuktan 57 tanesinin toplumsal cinsiyet kalıp yargısına sahip olduğu, 63 tane çocuğun ise toplumsal cinsiyet kalıp yargısına sahip olmadıkları görülmektedir. Toplumsal cinsiyet kalıp yargısına sahip 57 çocuktan, 26 tanesinin kız ve 31 tanesinin erkek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çocukların cinsiyetleri ile cinsiyet kalıp yargıları arasında ilişki olup olmadığına Pearson Ki-kare testi ile bakıldığında araştırmaya katılan çocukların cinsiyetleri ile toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının arasında bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p = 0,459 > 0,05$).

4.7. Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargılarını Ölçme Aracı ile Çocukların Çeşitli Becerilere Yönelik Görüşlerini Değerlendirme Aracı Arasındaki İlişki

Araştırmada kullanılan “Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargılarını Ölçme Aracı” (Şıvgın, 2015) ile araştırmacı tarafından geliştirilen “Çocukların Çeşitli Becerilere Yönelik Görüşlerini Değerlendirme Aracı” arasındaki ilişkiye pearson korelasyon ile bakılmış ve Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargılarını Ölçme Aracı ile Çocukların Çeşitli Becerilere Yönelik Görüşlerini Değerlendirme Aracı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

		Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargılarını Ölçme Aracı (Şıvgın, 2015)	Çocukların Çeşitli Becerilere Yönelik Görüşlerini Değerlendirme Aracı
Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargılarını Ölçme Aracı (Şıvgın, 2015)	r	1	,528
	p		,000
	N	120	120
Çocukların Çeşitli Becerilere Yönelik Görüşlerini Değerlendirme Aracı	r	,528	1
	p	,000	
	N	120	120

Tablo 12’de Şıvgın (2015) tarafından hazırlanan “Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargılarını Ölçme Aracı” ile araştırmacı tarafından hazırlanan “Çocukların Çeşitli Becerilere Yönelik Görüşlerini Değerlendirme Aracı” arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda ise bu iki ölçme aracının arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = 0,528$, $p < 0,05$). Diğer bir ifadeyle “Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargılarını Ölçme Aracı’ndan” (Şıvgın, 2015) yüksek puan alan bir çocuğun, araştırmacı tarafından geliştirilen “Çocukların Çeşitli Becerilere Yönelik Görüşlerini Değerlendirme Aracı’ndan” da yüksek puan aldığı, “Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargılarını Ölçme Aracı’ndan” düşük puan alan bir çocuğun “Çocukların Çeşitli Becerilere Yönelik Görüşlerini Değerlendirme Aracı’ndan” da düşük puan aldığı görülmüştür.

Bu bulgular ölçülmek istenen her iki yapının birbiriyle anlamlı bir ilişki içinde olduğunu göstermiştir. Bunun yanında araştırmacı tarafından geliştirilen “Çocukların Çeşitli Becerilere Yönelik Görüşlerini Değerlendirme Aracının” da işler bir ölçme aracı olduğunu kanıtlamakta ve çıkan sonuçların güvenilirliğini göstermektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 Tartışma

Bu çalışmada okulöncesi dönem çocuklarının toplumsal cinsiyet kalıp yargıları ile kişiler arası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen “Çocukların Çeşitli Becerilere Yönelik Görüşlerini Değerlendirme Aracı” ,“Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargılarını Ölçme Aracı” ve “Okulöncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi (OKPÇ)” kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular ve analizler sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmada okulöncesi dönem çocuklarının toplumsal cinsiyet kalıp yargısı olmayan çocukların puanları ile kişiler arası problem çözme beceri düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yani toplumsal cinsiyet kalıp yargısına sahip olmama durumu arttıkça kişiler arası problem çözme beceri düzeyi de artmaktadır. Araştırmanın bu bulgusu çocukların toplumsal cinsiyete yönelik kalıp yargılarının oluşmaması durumunda daha esnek düşünebildikleri ve problemler karşısında daha fazla çözümler üretebildiklerini düşündürmektedir. Aslında bu iki unsurun karşılıklı bir şekilde birbiri ile etkileşim içinde olduğu söylenebilir. Problem çözme becerisi yüksek, sosyal becerileri gelişmiş olan çocukların ilişkilerinde daha pozitif, diğerlerinin duygularını anlayan ve önemseyen kişiler olmaları ve ayrıca karşılıklı ilişkilerde eşitlikçi bir bakışa sahip olmaları beklenen bir durumdur. Nitekim günlük yaşantıda duygular ile bilişsel süreçler arasında sıkı bir etkileşim yaşanmaktadır. Çocuklar da duygularını kendi sosyal, duygusal ve problem çözme becerilerindeki yeterlilikleri doğrultusunda etkileşimlerine yansıtmaktadır. Problemlerini çözebilen çocukların sıcaklık ve yakınlık içeren bir ilişki içinde de olabilecekleri düşünülmektedir. Bu nedenle kız ve erkek ayrımı yapılmaksızın bir tutum ve davranış içinde olacakları öngörülmektedir. Problem çözme becerisi geliştikçe bireylere karşı olan duyarlılığında artacağı düşünülmektedir. Nitekim sosyal yeterliliğe sahip olan çocukların sosyal

bağlamlarda günlük deneyimleri sırasında diğerleri ile rahat ve olumlu ilişkilerde bulunmak için gereken stratejileri kolayca öğrendikleri belirtilmektedir (Joseph ve Strain, 2003).

Çok yönlü bir beceri olan problem çözme; yaratıcı düşünce, zeka, duygu, irade ve eylem ile yakın bir ilişki içinde olup bunların etkileşimi ile gerçekleşir (Bingham, 1983). Bu bağlamda düşünsel anlamda kalıp yargılarında bu etkileşimlere göre bir değişim içinde olmasının son derece olağan olduğu düşünülmektedir. Ancak daha öncede ifade edildiği gibi sosyal problem çözme becerileri ile toplumsal kalıp yargısal düşünce arasındaki ilişkilerin çeşitli çalışmalarla yürütülmesi bir ihtiyaçtır. Bu durum özellikle kız çocuklarıyla ilgili toplumsal yargılara dayalı eşitsizliğin ortadan kalkmasına yönelik duyulan ihtiyaca karşı farkındalığın da artmasına katkıda bulunacaktır. Bu bulguyu destekleyen araştırmadaki bir diğer sonuç ise toplumsal cinsiyet kalıp yargısı olmayan çocukların daha sosyal içerikli çözümler üretebildiklerinin saptanmasıdır. Araştırmada toplumsal cinsiyet kalıp yargısı olmayan çocukların OKPÇ (Kişiler arası problem çözme) testi sonuçları sosyal içerikli çözümler ve saldırgan içerikli çözümler olarak değerlendirildiğinde bu yargıya sahip olmayan çocukların sosyal çözümlere yönelik ortalama puanlarının saldırgan çözümlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Eğer çocuk karşı cinse kalıp yargısal bir bakışa sahip değilse daha fazla sosyal içerikli çözümler üretebilmektedir. Nitekim uygun problem çözme stratejilerine sahip olan çocukların, sosyal bağlamlarda (evde ve okulda) daha işbirlikçi oldukları, arkadaşları tarafından daha çok sevildikleri ve daha yapıcı oyunlar oynadıkları da açıklanmaktadır (Shure, 1999).

Araştırma da “Çocukların Çeşitli Becerilere Yönelik Görüşlerini Değerlendirme Aracında” yer alan sözel, sayısal, sanatsal ve devinimsel beceriler açısından toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına yönelik alt boyutlar incelendiğinde çocuklar; fen, spor, mekanik ve sert oyun oynama alanlarını erkek çocuklarının yapabileceği eylemler olarak ifade ederken, sanat, ince motor ve ikna etme becerilerini ise kız çocuklarının yapabileceğini belirtmişlerdir. Alan yazınında bu konuda yapılmış olan araştırmalar incelendiğinde benzer sonuçların bulunduğu görülmektedir. Türkiye’de çocukların toplumsal cinsiyet kalıp yargısına sahip olduklarına yönelik araştırmalar bulunmaktadır (Şıvgın, 2015; Karabay, Güzeldere Aydın, Tunç ve Kanbur, 2018). Bu bağlamda

literatür incelendiğinde ebeveynlerin ya da eğitimcilerin yetenekler ile ilişkili cinsiyete bağlı farklılıkların olduğuna yönelik bir inanç taşımaları, çocukların da bu düşünceler doğrultusunda tercihler yapmalarında etkili olabileceği düşünülmektedir (Eccles vd., 1990). Diğer bir deyişle çocukların ebeveynleri gibi spor yeteneğinin cinsiyet farklılıkları ile bağlantılı olduğuna inandıklarında, spor dallarına yönelik tercihlerinin bu yönde şekillendiği belirtilmektedir (Bee ve Boyd, 2009; s.580). Bunun yanı sıra öğretmenlerinde geleneksel bakış açılarının, davranışlarının ve tutumlarının da çocuğu etkilediği açıklanmaktadır. Örneğin; erkeklerin matematik ve bilimde, kızların ise dil ve edebiyatta daha iyi oldukları gibi. Öğretmenler bu bakış açıları doğrultusunda da matematiği öğretirken erkek çocuklarına kızlardan daha fazla ilgi göstermesi cinsiyete yönelik ayrımcılığın başka bir boyutu olarak ifade edilmektedir (Craig ve Baucum, 2002, s. 341). Bunun yanı sıra alan yazınında, bireylerin hayatlarında cinsiyet rollerini kazanmasında toplumun gelenek ve göreneklerinin, değer yargılarının, sosyal deneyimlerinin, bilişsel yapının ve toplumun norm ve beklentilerinin etkisi sık sık belirtilmesine rağmen biyolojik yapının da bir diğer etki faktörü olduğunu savunana bir çok araştırmacıya da rastlanmaktadır (Ceyhan, vd., 2000, s. 188; Santrock, 2016, s. 249; Vasta, Haith ve Miller, 1992, s. 515). Bu biyolojik etkinin kızlar ve erkekleri farklı etkinliklere, ilgilere yönlendirdiği ve bu bağlamda sosyal etiketlemenin de etkili olduğunun, göz ardı edilmemesi gerektiği belirtilmektedir. Araştırmacılar genetik unsurların sosyal davranışlarda, bilişsel becerilerde ve kişilik üzerinde bazı cinsiyet farklılıklarına etkiye bulunabileceği öngörülmektedir. Ancak bu konuda gerçekleştirilen araştırma sonuçlarında farklı bulgulara rastlanmaktadır. Okulöncesi dönemde kızların daha çok kendisi ile aynı cinsiyetten akranlarını tercih ettiği ve onlarla işbirliğine dayalı rolleri içeren daha sakin oyunlar oynadıkları bulunmuştur. Bunun yanında erkek çocukların ise daha çok koşmak, tırmanmak, yarış ve inşa etmek veya yıkmak gibi daha sert ve hareketli oyunları, kendi cinsiyetinden olan büyük gruplar ile oynamayı tercih ettikleri saptanmıştır (Fabes, Martin ve Hanish, 2003). Nitekim Çiftçi (2011) tarafından yapılan çalışmada da benzer bulgulara rastlanmaktadır. Kız çocuklarının daha çok resim yapma, evcilik oynama, bebek ile oynama, sohbet etme, oyuncak makyaj malzemelerini kullanma, kulaktan kulağa fısıldama, masa başında kız arkadaşları ile vakit geçirme gibi etkinliklerini tercih ettikleri görülmüştür. Erkek çocuklarının ise boğuşma, hırsız polis,

yap-boz, blok, tamir aletleri ve trafik işaretleri ile oynama ve direksiyon kullanma gibi etkinlikleri daha çok tercih ettikleri saptanmıştır. Bu davranış biçiminin biyolojik donanımdan mı kaynaklandığı yoksa toplumsal beklentilerden dolayı mı ortaya çıktığı konusunda alan yazınında daha fazla araştırma yapmaya gereksinim duyulmaktadır. Nitekim Hyde ve Linn (1988)'in yaptıkları çalışmada sözel yetenekler açısından kadınlar lehine bir fark olduğu belirlenmiştir. Kadınların erkeklere göre sözel yeteneklerde daha başarılı olduğu ve yaşla ilişkili olarak paralel bir artış gösterdiği görülmektedir. 5 yaşından küçük çocuklarda sözel yetenekler açısından fark daha düşükken, 26 yaş ve üstünde bu farkın da arttığı saptanmıştır. Bu bağlamda kültürel yapının etkili olduğu düşünülebilir. Bunun yanı sıra Vasta ve arkadaşları kızların ve erkeklerin bellek, akıl yürütme, problem çözme gibi zihinsel özellikler açısından büyük farklılıklara sahip olmadığını savunmaktadır. Sosyal etkiler karşısında erkek çocuklarının sıklıkla tehdit ve fiziksel güç kullanmayı, kızların ise ikna etme ve mantıksal düşünmeyi tercih ettiklerini açıklamaktadır (Vasta vd., 1992). Ayrıca Çiftçi ve Özgün (2011) çalışmalarında babaların eril cinsiyet rol algısı arttıkça kız çocuklarında spor ile ilgili etkinliklere daha çok yöneldikleri ve tercih ettikleri bunun yanında arkadaşları ile sohbet etme, müzik aletleri ile oynama, rol yapma gibi etkinlikleri daha az tercih ettikleri saptanmıştır.

Benzer çalışmalarda olduğu gibi bu çalışmada da Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargılarını Ölçme Aracı ile çocukların görevler/işler, meslekler oyun ve oyuncaklara yönelik toplumsal cinsiyete yönelik kalıp yargısal düşünce biçimine sahip olup olmadıkları sorusuna da yanıt aranmıştır. Araştırmada bu alt boyutlara ilişkin bulgular sıra ile değerlendirildiğinde çocukların kadın ve erkeğin görevlerine ilişkin cinsiyet rolü algılarında; çocuk bakmak, yemek yapmak, bulaşık yıkamak, temizlik yapmak, ütü yapmak, misafirler ile ilgilenmek gibi ev içi işlerinin büyük oranda kadınlara, fatura ödemek, araba kullanmak, tamir- tadilat yapmak gibi görevleri ise erkeklere atfettikleri ortaya konmuştur. Güder 2012 yılında yürüttüğü çalışmada çocukların ev içi görev ve sorumluluklara yönelik görüşlerini de incelemiştir. Çocuklar temizlik, bulaşık, çamaşır, yemek gibi evde yapılan işleri kadınlara atfederken; televizyon izlemek, bilgisayarda vakit geçirmek gibi işleri ise erkeklerin yaptığını ifade etmişlerdir. Nitekim Şıvgın (2015)'da çalışmasında, çocukların ev içi görev ve sorumluklar yönünden cinsiyete

yönelik tercihleri ön-test sonuçları benzerlik göstermektedir. Bu sonuçlara göre, ön-testte deney ve kontrol grubundaki çocuklar çocuk bakmak, yemek yapmak, bulaşık yıkamak, temizlik yapmak, ütü yapmak, misafirler ile ilgilenmek maddelerini kadın görevi olarak ifade etmişleridir. Fatura ödemek, araba kullanmak ve tamir tadilat işleri maddeleri erkeklerin görevi olduğu şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir (Şıvgın, 2015). Çocuklar söz konusu yargıları edimsel koşullanma, gözlem, model alma ve taklit yolu ile çevresindeki bireylerden ve özellikle ailesinden öğrenirler (Mischell, 1966, s. 57 aktaran Akgül Gök, 2013). Bunun yanı sıra, Akgül Gök (2013) yaptığı çalışmada evli çiftlerin hem kendi ev içindeki rollerini hem de kök ailelerinde olan ev içi rolleri araştırmış ve her ikisinde de, çocuklara yemek yedirme, çamaşır/bulaşık yıkama, ütü yapma, evin temizlenmesi, yemek yapma ve kahvaltı hazırlama gibi ev içi işlerin ve çocuk bakımıyla ilgili rollerin büyük oranda kadın tarafından yapıldığına ilişkin veriler görülmektedir. Bunun yanında tamirat işleri ve fatura ödemeleri gibi rollerin de daha çok erkekler tarafından yapıldığı görülmektedir. Evli kadın ve erkeklerin kök ailelerinde var olan durum ile kendi ailelerinde var olan durum karşılaştırıldığında, ev işleri ve çocuk bakımı gibi rollerin aradan uzun zaman geçmesine rağmen hala direnç gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmada çocukların mesleklere ilişkin cinsiyet rolü algılarına bakıldığı zaman ise polis, asker, şoför, pilot, marangoz, mühendis, itfaiyeci, satıcı ve garson mesleklerini erkek meslekleri olduğu yargısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında çocukların anaokulu öğretmeni, hemşire, aşçı, dansçı, temizlik görevlisi ve öğretmenlik mesleklerini ise kadın mesleği olarak düşündükleri ve ifade ettikleri görülmektedir. Nitekim Güder (2012) yaptığı çalışmada çocukların mesleklere ilişkin görüşlerini incelendiğinde, erkeklerin yapabileceğini düşündükleri mesleklerin sayısı daha fazla olduğu saptanmıştır. Mesleklere yönelik sonuçlara bakıldığında, genel olarak itfaiyecilik erkeklerin yapabileceği meslek olarak ifade edilirken, aşçılık da kadınların yapabileceği meslek olarak bulunmuştur.

Çocukların oyuncaklar ile ilişkili olarak cinsiyet rolü algılarına bakıldığı zaman araba, kamyon, tamir aletleri, robot ve oyuncak askerler ile erkeklerin oynayabileceğine yönelik yargılarının olduğu sonucu elde edilmiştir. Çocukların, ip atlama, pelüş oyuncaklar, evcilik oyuncakları ve bebekler ile kız çocuklarının oynayabileceği

yönünde bir yargıya sahip oldukları görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde benzer sonuçların olduğu çalışmalara rastlanmaktadır (Şıvgın, 2015; Ocak Karabay, Güzeldere Aydın, Tunç ve Kanbur, 2018).

Başal ve Kahraman (2011) araştırmalarında kız çocuklarının oyun tercihlerinde ilk sırada evcilik oyununun, erkek çocuklarının ise ilk tercihinin arabalar ve top oyunları olduğu belirtilmektedir. Nitekim Güder (2012)'de araştırmasında çocukların oynadıkları oyuncakları incelediğinde, kız çocuklarının genellikle mutfak seti ve bebekler ile oynadıklarını erkeklerin ise arabalar ve bloklarla oynadıklarını ifade etmiştir. Bunun yanında çocukların oyuncak tercihlerinde ailesinin veya toplumun etkisinde kaldıkları ve oynamak istedikleri oyuncakları seçemedikleri yönünde bulgular elde edilmiştir. Örneğin, bir erkek çocuğu mutfak eşyaları ile oynamak istediği halde erkeklerin bu oyuncaklarla oynayamayacağını ifade etmişlerdir. Bu durum çocukların istekleri ile anne, babanın veya toplumun istek ve beklentileri arasındaki farklardan kaynaklandığı belirtilmektedir. Ayrıca Jadva, Hines ve Golombok (2010)'da araştırmalarında, kız ve erkek çocukların oyuncak tercihinde, bebek ya da kamyon gibi, değişiklikler olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanında çocukların yaşları ilerledikçe oyuncak tercihlerinde de değişim olduğu gözlenmektedir. Erkek bebeklerin, arabalar yerine bebekler ile oynarken, yaşları büyük olan çocukların bebeği tercih etmeyişi öğrenilmiş bir yargı olabileceğini de göstermektedir.

Çocukların oynadıkları oyunlara yönelik cinsiyet rolü algılarına bakıldığında zaman boks ve basketbolu büyük oranda erkeklerin oynayabileceği oyunlar olarak atfettikleri görülmektedir. Ayrıca çocukların ip atlama oyununu da daha çok kızlara atfettiklerine yönelik sonuçlar elde edilmiştir. Nitekim Şıvgın (2015)'da yaptığı çalışmada benzer sonuçlara ulaşmıştır. Çalışmaya katılan çocukların büyük çoğunluğu boks, misket, basketbol ve satranç oyununu erkek oyunu olarak gördükleri belirlenmiş, sek-sek, ip atlama ve salıncakta sallanmayı da kız oyunu olarak gördüğü tespit edilmiştir. Ayrıca Baran (1995) tarafından yapılan çalışmada, korunmaya muhtaç kız çocuklarının en çok evcilik oynamayı ve bunun yanı sıra yakalamaca, saklambaç ve ip oyunlarını tercih ettikleri ifade edilmektedir. Erkek çocukların ise polislik ve kovboyluk gibi oyunları tercih ettikleri belirtilmiştir. Bunun yanı sıra alan yazın incelendiğinde çocukların oyun tercihlerinde ailenin istek ve beklentilerinin de önemli bir rolü olduğu görülmektedir.

Nitekim Freeman'ın (2007) yaptığı çalışmada çocuklar ebeveynlerinin onaylayacağını düşündüğü kendi cinsiyet özelliklerine uygun oyuncaklar ve davranışları tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Çocuklar ebeveynleri ve toplum tarafından kabul görme ve onaylanma isteği içerisinde olması nedeniyle toplumsal beklentiler yönünde yanıtlar vermiş oldukları belirtilmektedir.



5.2 Sonuç ve Öneriler

Araştırmada elde edilen verilerin sonucunda çocukların kişiler arası problem çözme becerisi ile toplumsal cinsiyet kalıp yargıları arasında bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bunun yanında çalışmaya dahil olan çocukların, genel olarak toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına sahip oldukları da saptanmıştır. Çocukların sahip oldukları bu kalıp yargılar, kadın ve erkeğin becerileri, görevleri, meslekleri ve oyuncakları boyutunda yoğun iken, oyunlar boyutunda daha az olduğu görülmüştür.

Okulöncesi dönemde kişiler arası problem çözme eğitiminin, çocuklarda empati kurma, eşitlikçi bakış açısı geliştirme ve adalet gibi duygularını geliştireceği düşünülmektedir. Bu becerileri kazanan çocukların toplumsal cinsiyete yönelik kalıp yargılarının oluşmasını da engelleyeceği ve daha esnek düşünebilen, eşitlikçi bir bakış açısına sahip, adil olabilen, karşısındakinin duygularını anlayabilen ve önemseyen bireyler haline gelecekleri öngörülmektedir. Bu nedenle;

Ailelere Yönelik Öneriler;

- Toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının temelleri ailede atılmaktadır. Çocukların sahip oldukları kalıp yargıların oluşmasında model aldıkları anne-babalarının ve çevresindeki yetişkinlerin etkili olduğu görülmektedir. Bu nedenle anne-babaların ve diğer yetişkinlerin hem ev içindeki hem de ev dışındaki görev/sorumlulukları paylaşabileceklerini günlük yaşam içindeki davranışları ile göstermeleri gerekmektedir.
- Anne-babalar çocuklara görev ve sorumluluk verirken cinsiyete göre ayrımcılık yapmaktan kaçınmalıdırlar.
- Ebeveynler çocuklarını oyuncak seçimi yaparken özgür bırakmalı ve onların bütün oyuncaklar ile oynamalarına olanak sağlamalıdır.
- Ebeveynler çocuklarına cinsiyetçi ifadeler kullanmaktan kaçınmalıdırlar. Örneğin; “Kızlar hanım hanımcık olurlar, erkek adam ağlamaz!” vb.
- Çocukların oynadıkları oyunlarda da, kız-erkek oyunu gibi cinsiyetçi tanımlamalardan kaçınılmalı ve çocuklar her oyunu oynamaları doğrultusunda desteklenmelidir.

- Çocuklarda mesleklere yönelik toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının oluşmaması için meslekler tanıtılırken her iki cinsiyetten kişilerin o mesleği yapabileceği anlatılmalı ve bunun yanında meslekler ile ilgili her iki cinsiyeti de içeren resimler gösterilmelidir.
- Ailenin çocuklarına aldıkları kitaplara, izlettikleri çizgi filmlere dikkat etmesi gerekmektedir. Cinsiyet farklılıklarının oluşmasını sağlayabilecek yayınlardan uzak durulmalıdır.

Öğretmenlere Yönelik Öneriler;

- Çocuklarda toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının oluşmasında aileden sonra en etkili model öğretmenleridir. Bu nedenle öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı bir yaklaşım sergilemesi gerekmektedir.
- Öğretmenler sınıf içerisinde kız ve erkek çocuklarını cinsiyetlere göre ayırmamalıdır. Okulda öğretmenlerin cinsiyetçi ayrımlardan kaçınması ve bu doğrultuda etkinlikler, oyunlar, eğitimler düzenlemesi gerekmektedir. Ayrıca çocuklar oyuncak ile oynarken de kız veya erkek bütün çocukların sınıfta bulunan oyuncakların hepsi ile oynayabilecekleri anlatılmalı ve ayrımcılık yapılması engellenmelidir. Çocukların tüm oyun ve oyuncaklar ile oynamaları sağlanmalıdır.
- Cinsiyet eşitliği sağlamak ve cinsiyet ayrımcılığına sebep olan kalıp yargılardan uzak bir algı geliştirebilmek için okulöncesi eğitiminden başlayarak toplumsal cinsiyete yönelik eğitimlerin müfredat programlarına alınması gerekmektedir.
- Meslekler tanıtılırken veya meslekler ile ilgili oyunları oynarken cinsiyetçi ifadelerden, davranışlardan kaçınılmalıdır. Mesleklere yönelik resimler, videolar, kitaplar gösterilirken, her iki cinsiyetinde her mesleği yapabileceğini anlatan örnekler verilmesine dikkat edilmelidir.
- Çocukları toplumsal cinsiyete yönelik kalıp yargılardan uzak, eşitlikçi bir bakışa sahip bireyler olarak yetiştirebilmek için sosyal ve kişiler arası problem çözme becerilerinin önemli bir işlevi olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin bu kapsamda çocukları desteklemeleri gerekmektedir.

- Öğretmenler sınıflarında çocukların empati kurabilme, başkalarının duygularını anlayabilme ve problem çözebilmesini sağlayacak etkinliklere yer vermelidir.
- Okulöncesi eğitim programına önleyici müdahale programları eklenmeli ve öğretmenler de bu konuda bilgilendirilmelidir.
- Öğretmenlerin sınıf içinde önleyici müdahale programlarını kullanabilmeleri için hizmet içi eğitimler verilmeli ve bu programları uygulamaları sağlanmalıdır.
- Öğretmenler çocukların yerine düşünmemeli onların düşünmesini ve karar vermesini sağlamalıdır.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler;

- Bu araştırmada ve benzer araştırmalarda ulaşılan sonuçlar doğrultusunda, gelecekte yapılacak olan araştırmaların daha büyük evren ve örneklemle yapılması önerilmektedir.
- Bu çalışma sadece İzmir İli ile sınırlı kalmaktadır bu nedenle farklı bölgelerde de benzer ya da farklı teknikler kullanılarak yeni çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adler, A. (1990). Cinsiyetler arası işbirliği (S. Selvi, Çev.). İstanbul: Payel Yayıncılık.
- Agran, M., & Wehmeyer, M. L. (1999). *Teaching problem solving to students with mental retardation* (Vol. 15). Amer Assn on Intellectual & Devel.
- Akalın, S. (2002). “*Ev işlerinde Sorumluluk Paylaşımı (Eğitim ve Çalışma Durumuna Bağlı Olarak Ev İşlerinde Sorumluluk Paylaşımına Yönelik Alan Araştırması)*”. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Anlıak, Ş. (2004). *Farklı Eğitim Yaklaşımları Uygulayan Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Becerisi Programının Etkisinin İncelenmesi*. Doktora tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Anlıak, Ş., & Dinçer, Ç. (2005). Farklı Eğitim Yaklaşımları Uygulayan Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Kişiler Arası Problem Çözme Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), s. 149-166.
- ARITÜRK, M. H. (2017). Platon’un Toplum İdeali İçerisinde Kadının Yeri. *Düşünme Dergisi/Journal of Thinking*.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R.C., Smith, E., Bem, D. J., & Hoeksama S. N. (2002). *Psikolojiye Giriş* (2.). (Y. Alogen, Çev.). Ankara: Arkadaş Yayınevi. (Orijinal çalışma basım tarihi 1996).
- Aydilek Çiftçi, M. (2011). *Öğretmenlerin ve Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeye Sahip Anne-Babaların Cinsiyet Rollerini Algısının 60-72 Ay Arası Çocukların Oyuncak Tercihleri ve Akran Etkileşimleri İle İlişkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Aydilek Çiftçi, M., Özgün, Ö. (2001). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Oyuncak Tercihlerinin ve Akran Etkileşimlerinin Ebeveyn Cinsiyet Rollerini Algısı Bağlamında İncelenmesi. *Education Sciences*, 6 (3), 2246-2261.
- Aydoğan, Y., & Ömeroğlu, E. (2003). Erken çocukluk döneminde genel problem çözme becerilerinin kazandırılması. *OMEP 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı*, 451-454.
- Bal, Ö. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 4-6 Yaş Çocukların Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ve Bakış Açısı Alma Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bal, Ö., & Temel, Z. (2014). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 4-6 Yaş Çocuklarının Kişiler Arası Problem Çözme ve Bakış Açısı Alma Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Trakya üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), s. 156-169.
- Banase, R., Gawronski, B., Rebetez, C., Gutt, H., & Morton, J. (2010). The Development of Spontaneous Gender Stereotyping in Childhood: Relations to Stereotype Knowledge and Stereotype Flexibility. *Developmental Science*, 13(2), 298-306.
- Baran, G. (1995). *Ankara'da Bulunan Çocuk Yuvalarında Kalan 7-11 Yaş Grubu Çocuklarda Cinsiyet Rollerini Ve Cinsiyet Özellikleri Kalıpyargılarının Gelişimi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Blakemore, J., Berenbaum, S., & Liben, L. (2009). *Gender Development*. New York: Taylor & Francis Group.

- Bee H., & Boyd, D. (2003). *Life Span Development*. (3th ed.). Boston, Ally and Bacon.
- Bee, H., & Boyd, D. (2009). *Çocuk Gelişimi Psikolojisi*. (o. Gündüz, Dü.) İstanbul: Kaktüs Yayınları.
- Bem, S. (1981). Gender Schema Theory: A Cognitive Account of Sex Typing. *Psychological Review*, 88(4), 354-364.
- Bem, S. L. (1983). Gender Schema Theory And Its Implications For Child Development: Raising Gender-Aschematic Children In A Gender-Schematic Society. *Signs: Journal of women in culture and society*, 8(4), 598-616.
- Berk, L. (2013). *Çocuk Gelişimi*. (a. Dönmez, Dü.) Ankara: İmge Yayınları.
- Bierman, K. L., & Motamedi, M. (2015). *Social-emotional learning programs for preschool children*. In J. Durlak, T. Gullotta, C. Domitrovich, P. Goren, & R. Weissberg (Eds.), *The handbook of social and emotional learning* (pp. 135–150). New York, NY: The Guildford Press.
- Bierman, K. L., & Torres, M. (2016). Promoting the development of executive functions through early education and prevention programs. Executive function in preschool age children: Integrating measurement, neurodevelopment and translational research. *Washington, DC: American Psychological Association*, 10, 14797-014.
- Bingham, A. (1983). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi*. (Çev. F. A. Oğuzkan) . 4. basım., İstanbul: MEB Basımevi.
- Bingham, A. (1998). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi*. Oğuzkan, F. A. (Çev.). 4. basım. 1983, İstanbul: MEB Basımevi.

- Bleeker, M.M. ve Jacobs, J.E. (2004). Achievement in Math and Science: Do Mothers' beliefs matter Twelve Years Later. *Journal Of Educational Psychology*, 96-109.
- Boeke, K., & Brown, T. (2015). Gender Stereotypes of Children's Toys: Investigating the Perspectives of Adults Who Have and Do Not Have Children. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 8(1), 97-107.
- Brock, R. L., & Kochanska, G. (2016). Toward a developmentally informed approach to parenting interventions: Seeking hidden effects. *Development and psychopathology*, 28(2), 583-593.
- Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social Cognitive Theory of Gender Development and Differentiation. *Psychological Review*, 106(4), s. 676-713.
- Cansever, G. (1985). İçimdeki Ben Freud Görüşünün Açıklanması. Beta Basım Yayın Dağıtım A. Ş. İstanbul.
- Carlson, D., & Knoster, C. (2011). Family Structure and the Intergenerational Transmission of Gender Ideology. *Journal of Family Issues*, 32(6), s. 709-734.
- Carter, D. B., & Levy, G. D. (1988). Cognitive aspects of early sex-role development: The influence of gender schemas on preschoolers' memories and preferences for sex-typed toys and activities. *Child development*, 782-792.
- Chadsey-Rusch, J. (1992). Toward defining and measuring social skills in employment settings. *American journal on mental retardation*.
- Ceyhan, E. (Ed.) (2000). *Çocuk Gelişimi ve Psikolojisi*, TC. Anadolu Üniversitesi Yayını, Eskişehir.

Connell, R. W. (1998). *Toplumsal Cinsiyet ve İktidar: Toplum, Kişi ve Cinsel Politika*. (C. Soydemir, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Correll, S. J. (2001). *Gender And The Career Choice Process: The Role Of Biased Self-Assessments*. *American journal of Sociology*, 106(6), 1691-1730.

Craig G. J., & Baucum D. (2002). *Human Development*. (9th ed.). Upper Saddle River, New Jersey, Pearson Education Ltd.

Cunningham, M. (2001). The influence of parental attitudes and behaviors on children's attitudes towards gender and household labor in early adulthood. *Journal of Marriage and Family*(63), ss. 111-122.

Cüceloğlu D. (2003). *İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları*, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Çelik, Ö. (2008). *Ataerkil Sistem Bağlamında Toplumsal Cinsiyet ve Cinsiyet Rollerinin Benimsenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çetin, F., Bilbay, A. ve Kaymak D. (2002). *Araştırmadan Uygulamaya Çocuklarda Sosyal Beceriler*. 2. baskı. İstanbul: Epsilon Yayıncılık Hizmetleri Tic. San. Ltd. Şti.

Çiçekçioğlu, M. (2011). *Geniş Ufuklar: Toplumsal Cinsiyet Eşitliği*. Ege Üniversitesi Kadın Sorunları Araştırma ve Uygulama Merkezi. İzmir: İzmir Basım Yayın Medya Yapım Dağ. Paz. San. Tic. Ltd.Şti.

Çiftçi, A. (2008). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin kadınlık ve erkeklik rollerini algılayış biçimleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

- Çiftçi, İ. ve Sucuoğlu, B. (2012). *Bilişsel Süreç Yaklaşımlarıyla Sosyal Beceri Öğretimi*. Kök Yayıncılık. Ankara.
- Demirtaş, A. H. (1999). *Anne Baba Adaylarının Doğacak Çocuklarına Yönelik Beklentileri: Çocuğun Cinsiyetinin ve Ana Babanın Cinsiyet Rolü Yöneliminin Etkileri*. Bilim Uzmanlığı Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Deutsch, M. (1994). Constructive conflict resolution: Principles, training, and research. *Journal of social issues*, 50(1), 13-32.
- Dinçer, Ç. (1995). *Anaokuluna Devam Eden 5 Yaş Grubu Çocuklarına Kişiler Arası Problem Çözme Becerilerinin Kazandırılmasında Eğitimin Etkisinin İncelenmesi*. Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Programı Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara: Türkiye.
- Dinçer, Ç. ve Güneysu. S. (1997). Examining the effects of problem solving training on the acquisition of interpersonal problem solving skills by 5 years old children in Turkey, *International Journal of Early Years Education*., 5(1), 37-46.
- Dinella, L. M., Weisgram, E. S., & Fulcher, M. (2017). Children's gender-typed toy interests: Does propulsion matter?. *Archives of sexual behavior*, 46(5), 1295-1305.
- Divrenç, M., & Aktan, E. (2010). *Erken Çocukluk Döneminde Farklılık Kavramı ve Etkinlik Örnekleri: Farkındayım Farklılıklara Saygılıyım*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Domitrovich, C. E. ve Greenberg, M.T. (2000) The Study Of Implementation: Current Findings From Effective Programs That Prevent Mental Disorders İn School-Aged Children, *Journal Of Educational And Psychological Consultation*, 11(2), s. 193–221.
- Dökmen, Z. Y. (2006). *Toplumsal Cinsiyet*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Dökmen, Z. Y. (2009). *Toplumsal Cinsiyet Sosyal Psikolojik Açıklamalar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Dökmen, Z. Y. (2010). *Toplumsal cinsiyet: sosyal psikolojik açıklamalar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Düz, H. (2016). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarda Kişilerarası Sorun Çözme Becerilerinin İncelenmesi: Kuzey Kıbrıs Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Doğu Akdeniz Üniversitesi (DAÜ).
- D' Zurilla, T.J., Chang, E.C., Sanna, L. J. (2003). "Self-Esteem And Social Problem Solving As Predictors Of Aggression İn College Students", *Journal of Social and Clinical Psychology*, 22, 424-440.
- D' Zurilla, T.J., Nezu, M. and Maydeu-Olivares, A. (2004). Development and preliminary evaluation of the social problem-solving inventory: Psychological assessment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 2 (2), 156-163
- Eccles, J., Jacobs, J., & Harold, R. (1990). Gender Role Streotypes Expectancy Effects and Parents' Socialization of Gender Differences. *Journal of Social Issues*, 46(2), s. 183-201.
- Elias, M. J. (2006) *The Connection Between Academic and Social- Emotional Learning*. In Elias, M. J. and Harriett, A. (Eds), *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement: social-emotional learning in the classroom* (pp.4-14) Virginia: Corwin Press.
- Elibol, G. C., Kılıç, Y. & Burdurlu, E. (2006). Okul öncesi çocuk oyuncaklarında malzeme kullanımı ve 4-6 yaş çocuklarının renk tercihleri. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 9(9).

- Endendijk, J., Groeneveld, M., van Berkel, S., Hallers-Halboom, E., Mesman, J., & Bakermans-Kranenburg, M. (2013). Gender Streotypes in the Family Context: Mothers, Fathers, and Siblings. *Springer Science&Business Media*, 68, s. 577-590.
- Epstein, M., & Ward, L. (2011). Exploring Parent-Adolescent Communication About Gender: Results From Adolescent and Emerging Adult Samples. *Sex Roles*, 65(1-2), s. 108-118.
- Erdener, E. (2009). Vygotsky'nin Düşünce Ve Dil Gelişimi Üzerine Görüşleri: Piaget'e Eleştirel Bir Bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 85-103.
- Ersoy, Ö. (2014). *Cinsel Gelişimle İlgili Temel Kavramlar ve Okul Öncesi Dönemde Cinsel Eğitim*. (İ. Artan, Dü.) Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Fabes, R. A., Martin, C. L., & Hanish, L. D. (2003). Young children's play qualities in same-, other-, and mixed-sex peer groups. *Child development*, 74(3), 921-932.
- Feldman R. S (2003). *Development Across the Life Span*. (3th ed.). Newjersey, Prentice Hall.
- Feiner, R. D., Brand, S., Adan, A. M., Mulhall, P. F., Sartain, B., Dubois, D. L. (1994). Restructuring The Ecology Of The School As An Approach To Prevention During School Transitions. *Prevention Human Services*, 10 (2), 103-136.
- Finlon, K. J., Izard, C. E., Seidenfeld, A., Johnson, S. R., Cavadel, E. W., Ewing, E. S. K., & Morgan, J. K. (2015). Emotion-Based Preventive İntervention: Effectively Promoting Emotion Knowledge And Adaptive Behavior Among At-Risk Preschoolers. *Development and psychopathology*, 27(4pt1), 1353-1365.

- Forgasz, H. J., Leder, G. C., & Kloosterman, P. (2004). New Perspectives On The Gender Stereotyping Of Mathematics. *Mathematical Thinking and Learning*, 6(4), 389-420.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyunn, H. (1932). *How to Design and Evaluate Research In Education* (Cilt 8.Baskı). New York: MCGrawhill Companies.
- Freeman, N. (2007). Preschoolers' Perceptions of Gender Appropriate Toys and Their Parents' Beliefs About Genderized Behaviors: Miscommunication, Mixed Messages, or Hidden Truths? *Early Childhood Education Journal*, 34(5), s. 357-366.
- Gander, M. J., & Gardiner, H. W. (2001). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. Child and adolescent development.
- Gelbal, S. (1991). Problem çözme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(6).
- Genç, Ş. ve Senemoğlu, N. (1999) *Okul öncesi eğitim. İlk Öğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme El Kitabı* (Modül 12)., İstanbul: MEB Basımevi.
- Giddens, A. (2000), *Sosyoloji*. Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Giddens, A. (2008). *Sosyoloji C. Güzel*, (Yay. Haz.). İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Goble, P., Martin, C. L., Hanish, L. D., & Fabes, R. A. (2012). Children's gender-typed activity choices across preschool social contexts. *Sex Roles*, 67(7-8), 435-451.
- Gök Akgül, F. (2013). *Evli kadın ve erkeklerin toplumsal cinsiyet rolleriyle ilgili algılarının aile işlevlerine yansımaları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Gözütok, F., Toraman, Ç., & Acar-Erdol, T. (2017). Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Ölçeği'nin (TCEÖ) geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 1036-1048.
- Greenberg, M. T. ve Kusché, C. A. (1998) Preventive Intervention For School Age Deaf Children: The PATHS Curriculum. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3 (1) s. 49–63.
- Greenberg, M. T., Kusche, C. A., Cook, E. T. ve Quamma J.P. (1995) Promoting Emotional Competence İn School-Aged Children: The effects of the PATHS curriculum. *Development & Psychopathology*. 7(1), s. 117–136
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing School-Based Prevention And Youth Development Through Coordinated Social, Emotional, And Academic Learning. *American Psychologist*, 58, 466–474.
- Grusec, J. E., & Lytton, H. (1988). Socialization And The Family. In *Social Development*, 161-212. Springer, New York, NY.
- Güder, S. Y. (2014). *Okul öncesi dönemdeki çocukların toplumsal cinsiyet algılarının incelenmesi*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güder, S. Y., & Yıldız, T. G. (2016). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Toplumsal Cinsiyet Algılarında Ailenin Rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2) , 424-446.
- Gülay, H. (2010). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gündüz, H., Kılıç, Z. & Tarhan, S. (2017). İlkokul Öğrencilerinin Meslek Seçimlerine Yönelik Tutumlarında Toplumsal Cinsiyetin Etkisi. *İlköğretim Online*, 16(3), s. 1287-1300.

- Jadva, V., Hines, M., & Golombok S. (2010). Infants' Preferences For Toys, Colors, And Shapes: Sex Differences And Similarities, *Archives of Sex Behaviors*, Vol. 39, Issue 6, pp:1261-1273.
- Joseph, G. E., & Strain, P. S. (2003). Comprehensive evidence-based social—emotional curricula for young children: An analysis of efficacious adoption potential. *Topics in early childhood special education*, 23(2), 62-73.
- Harris, J. (1995). Where Is the Childs' Environment? A Group Socialization Theory Of Development. *Psychological Review*, 102(3), s. 458-489.
- Harris, M., & Rosenthal, R. (1985). Mediation of Interpersonal Expectancy Effects: 31 Meta- Analyses. *Psychological Buletion*, 97(3), s. 363-386.
- Hyde, J. S., & Linn, M. C. (1988). Gender differences in verbal ability: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 104(1), 53.
- Inam, A., Tariq, P. N., & Zaman, S. (2015). Cultural Adaptation Of Preschool PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies) Curriculum For Pakistani Children. *International Journal of Psychology*, 50(3), 232-239.
- La Greca, A. M. (1993). Social skills training with children: Where do we go from here?. *Journal of clinical child Psychology*, 22(2), 288-298.
- Levy, G. D., Barth, J. M., & Zimmerman, B. J. (1998). Associations among cognitive and behavioral aspects of preschoolers' gender role development. *The Journal of Genetic Psychology*, 159(1), 121-126.
- Lorber, J. (1993). Believing Is Seeing: Biology as Ideology. *Gender & Society*, 7(4), 568-581.

- Lurye, L. E., Zosuls, K. M., & Ruble, D. N. (2008). Gender identity and adjustment: Understanding the impact of individual and normative differences in sex typing. *New directions for child and adolescent development*, 2008(120), 31-46.
- Kahraman, P.B. & Başal, H.A. (2011). Anne eğitim düzeyine göre çocukların cinsiyet kalıpyargıları ile oyun ve oyuncak tercihleri. *E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*. 6(1),1344-1366
- Kaluger, G.,& Kaluger, M. F. (1984). *Human Development*. (3th ed.). United States of America, Times Mirror /Mosby College Publishing
- Kail, R. V. (2004). *Children and their development* (3. Edition b.). Pearson Education.
- Kılınç, B. (2011). Aklın cinsiyeti var mı?. Zeynep Direk (Ed.), Cinsiyetli olmak-sosyal bilimlere feminist bakışlar içinde (s.25-51). Üçüncü Baskı. İstanbul: Yapı Kredi.
- Kollmayer, M., Schultes, M. T., Schober, B., Hodosi, T., & Spiel, C. (2018). Parents' Judgments About The Desirability Of Toys For Their Children: Associations With Gender Role Attitudes, Gender-Typing Of Toys, And Demographics. *Sex roles*, 79(5-6), 329-341.
- Korkut, F. (2004). Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma., Ankara: Anı Yayıncılık.
- Küçükkaragöz, H. (2008). Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. Binnur Yeşilyaprak (Ed.). Eğitim Psikolojisi, Gelişim-Öğrenme-Öğretim s.80-115. Ankara: Pegem Yayınları.
- Martin, C. L., & Fabes, R. A. (2001). The stability and consequences of young children's same-sex peer interactions. *Developmental psychology*, 37(3), 431.

- Martin, C. L., Ruble, D. N., & Szkrybalo, J. (2002). Cognitive Theories of Early Gender Development. *Psychological Bulletin*, Vol. 128, No. 6, pp. 903-933. DOI: 10.1037//0033-2909.128.6.903.
- Martin, C., & Ruble, D. (2004). Children's Search for Gender Cues: Cognitive Perspectives on Gender Development. *American Psychological Society*, 13(2), s. 67-70.
- Martin, C. L., Kornienko, O., Schaefer, D. R., Hanish, L. D., Fabes, R. A., & Goble, P. (2013). The role of sex of peers and gender-typed activities in young children's peer affiliative networks: A longitudinal analysis of selection and influence. *Child development*, 84(3), 921-937.
- Mayer, R. E. (1992). *Thinking, problem solving, cognition*. WH Freeman/Times Books/Henry Holt & Co.
- McClelland, M. M., & Morrison, F. J. (2003). The emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 206-224.
- Miller, P. H. (2008). Gelişim psikolojisi kuramları. Onur, B. ve Gültekin, Z. (Ed.). İmge Yayınları.
- Miller, C. F., Lurye, L. E., Zosuls, K. M., & Ruble, D. N. (2009). Accessibility of gender stereotype domains: Developmental and gender differences in children. *Sex roles*, 60(11-12), 870-881.
- Moya, M., Expósito, F. ve Ruiz, J. (2000). Close Relationships, Gender And Career Salience. *Sex Roles*, 42, 825-846.

- Nicolopoulou, A. (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 137-169.
- Ocak Karabay, Ş. (2018). "Cinsel Gelişim", Çocuk Gelişimi. Aral, N. ve Temel, F. (Ed.). s. 350-383. Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Ocak, Ş., & Arda, T. B. (2014). Okul Öncesi Dönemde Önleyici Müdahale Edici Programların Karşılaştırılması. *Hacettepe University Journal of Education*, 29(4), 171-188.
- Ocak Karabay, Ş., Güzeldere Aydın, D., Nur Kanbur, B., & Tunç, M. (2018). Evaluation Of Awareness Levels Of Five Year Old Children On Social Gender Equality. *Journal of International Social Research*, 11(61).
- Okday, A. (2000). *Yaşamın Sihirli Yılları (2. baskı)*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık Hizmetleri Tic. San.Ltd. Şti.
- Öğülmüş, S. (2001). *Kişiler arası sorun çözme becerileri ve eğitimi*. (3.basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özdil, G. (2008). *Kişilerarası problem çözme becerileri eğitimi programının okulöncesi kurumlara devam eden çocukların kişilerarası problem çözme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisan Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Papalia, D.E., Olds. S.W., & Feldman R. D. (2004). *Human Development*. United States. The McGraw-Hill Companies. Inc.

- Pellegrini, D.S.; Urbain, E.S. (1986). An Evaluation Of Interpersonal Cognitive Problem Solving Training With Children. *Child Psychology and Psychiatry*. Vol: 26, N: 1, 17-41.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. J., & Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *The elementary school journal*, 102(3), 225-238.
- Pianta, R., LaParo, K., & Hamre, B. (2008). *Classroom Assessment scoring System Manual: Pre-K*. Baltimore: Brookes.
- Pianta, R., Hamre, B., & Allen, J. (2012). *Teacher-Student Relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring and Improving the Capacity of Classroom Interaction*. New York, NY: Guilford: in S.L. Christenson (Ed.), *Handbook of Student Engagement*.
- Rust, J.; Golombok, S; Hines, M.; Johnson, K.; Golding, J. & ALSPAC Study Team. (2000). The role of brothers and sisters in the gender development of preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology* 77, 292–303.
- Santrock, J. W. (2012). *Yaşam boyu gelişim*. (13. Baskı). Nobel Yayıncılık.
- SEÇBİR, (2012). Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet: İyileşmeler, Problemler, Öneriler. İstanbul Bilgi Üniversitesi. <http://secbir.org/images/haber/2012/03/dekig-toplumsal-cinsiyet-raporu.pdf>
- Seyhan, G. B., Karabay, S. O., Tuncdemir, T. B. A., Greenberg, M. T., & Domitrovich, C. (2017). The effects of Promoting Alternative Thinking Strategies Preschool Program on teacher-children relationships and children's social competence in Turkey. *International Journal of Psychology*.

Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Ve Öğrenme*. Ankara: Gazi Kitapevi.

Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, Öğrenme Ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*(23. Baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.

Schlechty, P.C. and Atwood, H.E., (2001). The student–teacher relationship. *Theory into Practice*, 16 (4), 285–288.

Shaffer, D. R. (2009). Sex differences, gender-role development and sexuality. *Social and personality development*. (6th ed.), (239-283). US: Wadsworth Cengage Learning.

Shaffer, D., & Kipp, K. (2010). *Developmental Psychology: Childhood and Adolescence*. (8th ed.). Wadsworth Publishing.

Shure, M. B. (1992). *I Can Problem Solve: An Interpersonal Cognitive Problem Solving Program. Kindergarten and Primary Grades*. Research Press, 2612 N. Mattis Avenue, Champaign, IL 61821.

Shure, M. B. (1999). Preventing Violence the Problem-Solving Way. *Juvenile Justice Bulletin*.

Shure, M. (2001a). *I Can Problem Solve (An Interpersonal Cognitive Problem-Solving Program) (ICPS)*. Illinois: Research Press.

Shure, M. (2001b). What's right with prevention? Commentary on "prevention of mental disorders in school-aged children:current state of the field". *Prevention and Treatment*, 4(7), 1-8.

- Shure, M.B. ve Spivack, G. (1979). Interpersonal cognitive problem-solving and primary prevention: Programming for preschool and kindergarten children. *Journal of Clinical Child Psychology*. 89-94.
- Shure, M. B., & Spivack, G. (1982). Interpersonal problem-solving in young children: A cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology*, 10(3), 341-356.
- Spence, S.H (2003). Social Skills Training With Children And Young People: Theory, Evidence And Practice. *Child and Adolescent Mental Health* 8(2), 84-96.
- Şıvgın, N. (2015). *cinsiyet rolleri eğitim etkinliklerinin anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların toplumsal cinsiyet kalıpyargılarına etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şıvgın, N., & Deniz, Ü. (2017). Cinsiyet Rollerini Eğitim Etkinliklerinin Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Toplumsal Cinsiyet Kalıpyargılarına Etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 50, 589-600.
- Şirvanlı Özen, D. (1992). *Annenin Çalışma Durumu ve Ebeveynin Benimsediği Cinsiyet Rolü Değişkenlerinin Çocuğun Cinsiyet Özelliklerine İlişkin Kalıpyargılarının Gelişimi Üzerindeki Rollerini*. Yüksek lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Suğur, N. (2012). Türkiye’de Çalışma Yaşamı ve Sorunları. Sungur, Z.(Der.) *Türkiye’nin Toplumsal Yapısı, Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir*, 208-226.
- Todor, I. (2010). Gender in education: teacher’s perspective. *The international journal of interdisciplinary social sciences*, 4(12), ss.45-52.
- Trawick-Swith, J. (2013). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*(5). (B. Akman, Çev.).Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık (Orijinal çalışma basım tarihi 2010).

- Tudge, J. R., & Winterhoff, P. A. (1993). Vygotsky, Piaget, and Bandura: Perspectives on the relations between the social world and cognitive development. *Human Development*, 36(2), 61-81.
- Vasta, R., Haith, M. M., & Miller, S.A. (1992). *Child Psychology The Modern Science*. Canada, John Wiley & Sons. Inc.
- Webster-Stratton, C. ve Reid, M. J. (2003) Treating Conduct Problems and Strengthening Social Emotional Competence in Young Children (Ages 4–8 Years): The Dina Dinosaur Treatment Program. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. 11(3), s. 130–143.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., and Hammond, M. (2004). Treating Children with Early-Onset Conduct Problems: Intervention Outcomes for Parent, Child, and Teacher Training. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, Vol. 33, No. 1, pp. 105–124.
- Wenz-Gross, M., Yoo, Y., Upshur, C. C., & Gambino, A. J. (2018). Pathways to Kindergarten Readiness: The Roles of Second Step Early Learning Curriculum and Social Emotional, Executive Functioning, Preschool Academic and Task Behavior Skills. *Frontiers in psychology*, 9, 1886.
- Yıldırım, Y. (2016). Eğitim Sosyolojisi Perspektifi ile Piaget ve Vygotsky'nin Bilişsel Gelişim Kuramları Üzerine Sosyolojik Bir Analiz Denemesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 617-628.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin
- Yörükoğlu A. (2010). Çocuk Ruh Sağlığı-Çocuğun Kişilik Gelişimi Ve Ruhsal Sorunları. Otuzuncu Basım. İstanbul: Özgür.

Zastrow, C., Kirst-Ashman, K. K., & Hessenauer, S. L. (1990). Psychological development in infancy and childhood. *Understanding human behavior and the social environment*, 313-328.

Zembat, R. ve Unutkan, P. Ö. (2005). Problem Çözme Becerilerinin Gelişimi. Gelişim Ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. Morpa Yayınları, İstanbul

Zemore, S. E., Fiske, S. T., & Kim, H. J. (2000). Gender Stereotypes And The Dynamics Of Social Interaction. *The developmental social psychology of gender*, 207-241.

Zeyneloğlu, S. (2008). *Ankara'da Hemşirelik Öğrenimi Gören Üniversite Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Tutumları*. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EKLER

Ek 1: Çocuk Bilgi Formu

Sizi Yağmur Bayındır tarafından yürütölen "Okulöncesi Dönem Çocuklarının Toplumsal Cinsiyet Kalıp yargılarının Sosyal Problem Çözme Becerileri Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi" başlıklı **araştırmaya** davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz.

Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllölük** esasına dayanmaktadır. Çalışmaya **katılmama** veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan **çıkma** hakkında sahipsiz. **Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen **formlardaki** soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacak ve yalnızca araştırma amacı ile kullanılacaktır.

Sayın Veli,

Aşağıda, araştırmada kullanılmak amacıyla çocukların kişisel bilgilerini almaya yönelik sorular yer almaktadır. Araştırmada hiçbir şekilde çocuğun ismi kullanılmayacaktır. Aşağıdaki formu size en uygun gelen maddeleri işaretleyerek ve bütün sorulara cevap vererek tamamlayınız. Araştırmaya sağlayacağınız katkı için teşekkür ederim.

Yağmur BAYINDIR.

1. Çocuğun Doğum Tarihi:

2. Çocuğun Cinsiyeti: Kız () Erkek ()

3. Çocuğun Kardeş Sayısı:

4. Annenin Yaşı: Babanın Yaşı:

5. Anne Baba

Sağ () Ölü ()

Sağ () Ölü ()

Öz () Üvey ()

Öz () Üvey ()

6. Annenin Eğitim Durumu: Okur- Yazar Değil ()
- İlkokul Mezunu ()
- Ortaokul Mezunu ()
- Lise Mezunu ()
- Yüksekokul/ Üniversite Mezunu ()
- Yüksek lisans ve üzeri Mezunu ()

7. Babanın Eğitim Durumu: Okur- Yazar Değil ()
- İlkokul Mezunu ()
- Ortaokul Mezunu ()
- Lise Mezunu ()
- Yüksekokul/ Üniversite Mezunu ()
- Yüksek lisans ve üzeri Mezunu ()

8. Annenin Mesleği:

9. Babanın Mesleği:

10. Evde Anne, Baba Ve Çocuk Dışında Başka Kimse Yaşıyor Mu? Yaşıyorsa Belirtiniz

11. Ailenizin Yaklaşık Olarak Aylık Toplam Geliri: 1000 TL ve altı ()
- 1000 - 2000 TL ()
- 2000 - 4000 TL ()
- 4000 - 6000 TL ()
- 6000 TL ve üstü ()

Ek 2: Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargılarını Ölçme Aracı

Sizi Yağmur Bayındır tarafından yürütölen "Okulöncesi Döner Çocuklarının Toplumsal Cinsiyet Kalıp yargılarının Sosyal Problem Çözme Becerileri Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi" başlıklı **araştırmaya** davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz.

Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllölük** esasına dayanmaktadır. Çalışmaya **katılmama** veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan **çıkma** hakkında sahipsiniz. **Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen **formlardaki** soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacak ve yalnızca araştırma amacı ile kullanılacaktır.

TOPLUMSAL CİNSİYET KALIP YARGILARINI ÖLÇME ARACI

1. Sizce, <u>toplumumuzda</u>, aşağıda sıralanmış görevler/işleri daha çok kim ya da kimler yapmalıdır? Cevabınızı çarpı (X) işareti ile işaretleyiniz.			
	Kadın	Erkek	Kadın ve Erkek
1. Çocuk bakmak			
2. Yemek Yapmak			
3. Fatura Ödemek			
4. Bulaşık Yıkamak			
5. Araba Kullanmak/sürmek			
6. Temizlik Yapmak			
7. Ütü Yapmak			
8. Tamir-tadilat yapmak			
9. Misafirlerle İlgilenmek			
2. Sizce, <u>toplumumuzda</u>, aşağıda sıralanmış mesleklerde daha çok kim ya da kimler çalışmalıdır? Yukarıda olduğu gibi işaretleyiniz.			
	Kadın	Erkek	Kadın ve Erkek
10. Anasınıfı Öğretmeni			
11. Polis			
12. Hemşire			

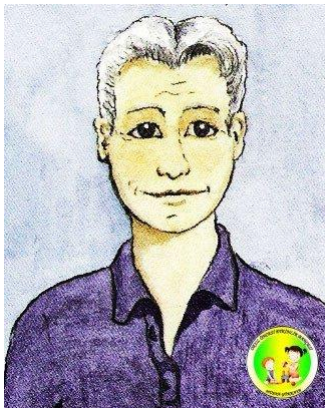
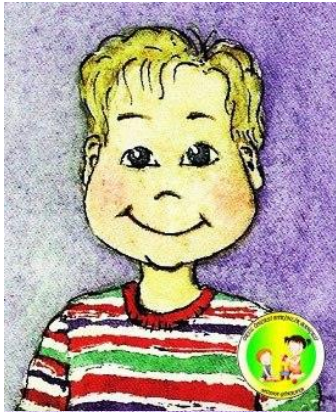
13. Asker			
14. Aşçı			
15. Şoför			
16. Sekreter			
17. Pilot			
18. Marangoz			
19. Hostes			
20. Mühendis			
21. Dansçı			
22. İtfaiyeci			
23. Temizlik Görevlisi			
24. Satıcı			
25. Öğretmen			
26. Garson			
3. Sizce, <u>toplumumuzda</u>, aşağıda sıralanmış oyunları daha çok kim ya da kimler oynamalıdır? Yukarıda olduğu gibi işaretleyiniz.			
	Kadın	Erkek	Kadın ve Erkek
27. Pelüş Oyuncaklar			
28. Araba			
29. Kamyon			
30. İp			
31. Bisiklet			
32. Evcilik Oyuncakları			
33. Tamir Aletleri			
34. Robot			
35. Bebek			
36. Oyuncak Askerler			

4. Sizce, toplumumuzda, aşağıda sıralanmış oyuncaklarla daha çok kim ya da kimler oynamalıdır? Yukarıda olduğu gibi işaretleyiniz.

	Kadın	Erkek	Kadın ve Erkek
37. Sek-sek			
38. İp atlamak			
39. Salıncakta sallanmak			
40. Misket			
41. Boks			
42. Basketbol			
43. Satranç			

Ek 3: Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargılarını Ölçme Aracında Kullanılacak Resimler





Ek 4: Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargılarını Ölçme Aracı'nın İzin Dilekçesi



ben

alıcı: Nihal

[Ayrıntıları gizle](#)

Kimden Yağmur Bayındır yagmurbayindir93@gmail.com

Alıcı Nihal Şıvgın nsivgin41@gmail.com

Tarih 15 Ağu 2018 15:41

Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitim Programı yüksek lisans öğrencisiyim. Doç. Dr. Şakire Karabay danışmanlığında yürüttüğüm yüksek lisans tez konum Okul öncesi çocuklarında toplumsal cinsiyet kalıp yargıları ile ilgili olduğu için sizin geliştirdiğiniz "Toplumsal Cinsiyet kalıp yargıları ölçeğini" kullanmak istiyorum. Bu nedenle sizden ölçeği kullanmak için izin istiyorum.

Teşekkür ederim.

Saygılar, İyi çalışmalar.

Yağmur BAYINDIR

Nihal hanım aslında sizden Ocak ayında ölçek iznini istemişti. Fakat üzerinden uzun bir süre geçti ve bu arada mailimden izin verdiğinizize yönelik olan mail silinmiş. Ben tez önerimi göndermek için hazırlanıyorum. Bu nedenle mümkün olan en kısa zaman da mailime geri bildirimde bulunursanız çok sevinirim. Şimdiden teşekkürler. İyi çalışmalar.

Toplumsal Cinsiyet kalıp yargıları ölçek izni

Gelen kutusu



ben

Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitim Programı yüks...



Nihal Şıvgın

alıcı: ben

01:53 [Ayrıntıları göster](#)

Merhaba Yağmur Hanım,
Tabi kullanabilirsiniz daha önce de belirttiğim gibi. Mailiniz silindi ise ölçekle ilgili resim, ölçeğin değerlendirilmesi vb. hepsini tekrardan göndereyim size. Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.
Sevgiler...
Dr. Nihal ŞIVGIN

15 Ağustos 2018 15:41 tarihinde Yağmur Bayındır
<yagmurbayindir93@gmail.com> yazdı:



DEMOGRAFİK BİLGİ
TOPLAMA FORMU.docx

Doküman

Ölçeğin
Değerlendirilmesi.doc

Doküman

Yanıtla

Yönlendir

Ek 5: Çocukların Çeşitli Becerilere Yönelik Görüşlerini Değerlendirme Aracı

Sizi Yağmur Bayındır tarafından yürütülen "Okulöncesi Dönem Çocuklarının Toplumsal Cinsiyet Kalıp yargılarının Sosyal Problem Çözme Becerileri Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi" başlıklı **araştırmaya** davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz.

Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmaya **katılmama** veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan **çıkma** hakkında sahipsiniz. **Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen **formlardaki** soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacak ve yalnızca araştırma amacı ile kullanılacaktır.

Çocukların Çeşitli Becerilere Yönelik Görüşlerini Değerlendirme Aracı

1. Minik kuş Neo yuvasında annesini beklerken çok sıkılır. Oyun oynamak için arkadaşlarının yanına gider ve saklambaç oynamaya başlarlar.
2. Saklambaç oynarken Neo sarmaşıkların arkasına saklanmaya karar verir.
3. Neo Sarmaşıkların arkasına girdiği anda bambaşka bir dünyaya geçer.
4. Camdan bir odaya giren Neo içeride bir penguen karşılar.
5. Penguen "merhaba minik kuş benim adım Tırtık. Bilim dünyasına hoş geldin."
6. Neo odada bulunan büyüteci, mikroskobu, deney kaplarını inceledi. Burada yaşayanlar bilimi gerçekten seviyor gökyüzünü, yıldızları, ayı, güneşi ve gezegenleri merak ediyor ayrıca bu malzemeleri kullanarak deneyler yapıyor olmalılar.
7. Acaba burada bu deneyleri, gözlemleri kim ya da kimler yapıyor olabilir?



8. Neo Bilim dünyasında her şeyi keşfettikten sonra tam Tırtık'la vedalaşacaktı ki birden içinden müzik sesi gelen bir tünel gözüne çarptı.
9. Neo: "Bu seste nereden geliyor Tırtık?"
10. Tırtık: "Bence gezip görmen gereken başka dünyalara açılan bir kapı olabilir."
11. Neo tünelin içinden geçti ve her yerde müzik aletlerinin olduğunu yeni bir dünyaya geldi.
12. Hemen müzik aletlerini incelemeye başladı. Burada keman, piyano, davul, gitar vb. enstrüman vardı. Birde mikrofon var.
13. Bu mikronu kullanarak çok güzel şarkılar söyleniyor olmalı. Acaba bu müzik dünyasında kim ya da kimler müzik aletlerini çalıp şarkılar söylüyor olabilir?"



14. Güzel bir müzik sesi duyan Neo dans etmeye başladı. (Neo dans eder)
15. Robot: "Merhaba minik kuş sen ne güzel dans ediyorsun."
16. Robottan korkan Neo penceren kaçmaya çalışırken birden bire suya düştü.
17. Ona yetişmeye çalışan robotta geçitten geçip Neo gibi suya düştü (orada köpeği gördü)
18. Neo: "Maya sende mi buradasın? Robotu kullanmama yardım edebilir misin?"
19. Hemen havuza atladı. Robota doğru yüzdü. Robotu tuttu ve hemen havuzdan çıkardı.
20. Köpek: "Aman tanrım bu robot suya düşünce bozulmuş. Bunu tamir edip tekrar çalışmasını sağlamak için onu mekanik dünyasına götürmeliyim" dedi.
21. Neo "Maya neredeyiz?" diye sordu.

- 22.Maya "şuan spor dünyasındayız. Burada yaşayanlar her gün buraya geliyorlar, yüzüyorlar, halter kaldırıyorlar, boks yapıyorlar, basketbol oynuyorlar, koşuyorlar, golf oynuyorlar, buz pateninde kayıyorlar. Şimdide sorumu yanıtlaman gerekiyor Neo. Çünkü mekanik dünyaya giden hızlı trene ancak sorumu cevaplarsan binebilirsin" dedi.
23. Maya soruyu sordu: "Acaba burada kim ya da kimler bu malzemelerini kullanarak spor yapıyor olabilir?"



- 24.Neo soruyu yanıtlar yanıtlamaz trenin düdüğü "cuff cuff" diye ötmeye başladı.
- 25.Neo, maya ile beraber hızlı trene bindi.
- 26.Mekanik dünyasına gelince biranda durdular. Maya ve Neo mekanik dünyasında gelince trenden indi.
- 27.Her tarafta tornavidalar, vidalar, çekişler, birçok makineler olduğunu gördüler verobotların burada yapıldığını hemen anladılar.
- 28.Bu robotu burada yapan ve şimdi tamir edebilecek olan acaba kim ya da kimler olabilirdi?



- 29.Mekanik dünyasını keşfederken diğerlerinden farklı renkli bir robot ile karşılaşır.
- 30.Neo: "Merhaba renkli robot. Sen buradaki bütün robotlardan farklısın rengârenksin acaba seni kim boyadı?"
- 31.Renkli Robot:" Rengarenk bir robot olmak istediğim için sanat dünyasına gittim ve beni boyamalarını istedim. Sizce güzel olmuş muyum?" diye sordu.
- 32.Neo "Çok güzel olmuşsun. Peki biz sanat dünyasına nasıl gidebiliriz?" diye sordu.
- 33.İşte bu kapıdan geçeceksiniz. Orası çok eğlenceli ve rengarenk bir dünya. Kendinize iyi bakın " dedi
- 34.Neo ve maya sanat dünyasına geçtiler.
- 35.Çevrelerinde renk renk boyalar, kâğıtlar, tuvaler, fırçalar ve çok güzel resimler vardı.
- 36.Neo resimlere bakarak düşündü: "acaba bu güzel boyaları kullanarak böyle güzel resimler yapabilen ve sanatta bu kadar yetenekli olan kim ya da kimler olabilir?"



- 37.Biraz ileride değişik eşyalar dikkatlerini çekti.
- 38.İpleri, yumakları, boncukları ve düğmeleri fark etti. Neo rengarenk çizilmiş. Şekilleri, düzgün ve gerçekten çok güzel yazılmış olan yazıları gördü. İplere dizilmiş boncuklar her yerde asılıydı.
- 39.Neo düşündü: Acaba kim ya da kimler bu kadar güzel yazı yazıp, örgü örüp, boncukları ipe dizecek kadar yetenekli olabilirdi?



40. Bu dünyada parlak bir resim dikkatlerini çekti ve bir anda kendilerini resmin içinde buldular.
41. Resmin içinden geçen Maya ve Neo kendilerini bir mağaranın içinde buldular.
42. Mağaranın içlerine doğru ilerlerken bir kaydırak olduğu gördüler ve kayarak oyun dünyasına geçtiler.
43. Hemen gezmeye başladılar. İlerde bir sahne olduğunu gördüler
44. Sahnenin yanın da çeşit çeşit elbiselerin, perukların, şalların, ayakkabıların, maskelerin olduğu bir dolap gördüler.
45. Neo düşündü; acaba sahnenin üstünde bu malzemeleri kullanarak kim ya da kimler farklı rolleri canlandırıyor olabilirdi?



46. Sahnenin olduğu alanı arkalarında bırakarak oyun alanına geldiler.
47. Burası koşarak, atlayıp zıplayarak hareketli oyunlar oynamayı seven, ağaçlara tırmanmalı parkurlarda daha sert oyunları oynamayı seven kişiler içindi.
48. Acaba bu oyun alanında kim ya da kimler oynuyor olabilirdi?



49. Tam başka bir oyun oynamak için gidiyorlardı ki birden üstlerinden bir gölge geçti. Merakla yukarıya baktılar.
50. Oda ne bu kocaman bir balonu ve balon hemen önlerinde bulunan büyük boş alana indi.
51. Neo ve Maya hemen balona bindiler ve balon uçmaya başladı.
52. Neo ve Maya balonla uçarken yol boyu etrafı seyrettiler.
53. Geldikleri yenedünya matematik dünyasıydı. Gördüklerini hayranlıkla inceleyen Neo ve maya burada şekillerin dışında birçok sayı ve işaretin olduğunu da gördüler. Burada yaşayanların matematiği çok sevdiğini ve bu cetvelleri, üçgenleri, daireleri kullanarak matematik problemlerini çözdüklerini anladılar.
54. Acaba Burada bu şekilleri ve sembolleri kullanarak kim ya da kimler matematik problemlerini çözmek için uğraşıyor olabilirdi?



55. Matematik dünyasını gezip bitiren Maya ve Neo son kalan dünyaya doğru uçtular.
56. Tavşan "Bu son dünya da çok güzel konuşan, uzun uzun cümleler kurup insanı etkileyen bir kişi var. Bu yüzden herkes çok dikkatli ve hayranlıkla bu kişiyi dinliyor. Hazır olun sizi içeride herşeye ikna edebilir." dedi.

57.Maya ve Neo düşündü: "Acaba bu kadar güzel konuşan ve ikna gücü kuvvetli olan kim ya da kimler olabilir?"



58.Neo yenedünyaları keşfetmenin mutluluğu ile yuvasına dönmek üzere hızla uzaklaştı...

**Ek 6: Çocukların Çeşitli Becerilere Yönelik Görüşlerini Değerlendirme Aracı
Cevap Formu**

	Kadın	Erkek	Kadın ve Erkek
1) Fen-Bilim			
2) Müzik			
3) Spor			
4) Mekanik			
5) Sanat			
6) İnce Motor Beceriler			
7) Rol Canlandırma			
8) Sert-Hareketli Oyun			
9) Matematik			
10) İkna Gücü Kuvvetli			

Ek 7: Okulöncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi (OKPÇ)

Sizi Yağmur Bayındır tarafından yürütülen "Okulöncesi Dönem Çocuklarının Toplumsal Cinsiyet Kalıp yargılarının Sosyal Problem Çözme Becerileri Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi" başlıklı **araştırmaya** davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz.

Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmaya **katılmama** veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan **çıkma** hakkında sahipsiniz. **Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen **formlardaki** soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacak ve yalnızca araştırma amacı ile kullanılacaktır.

OKULÖNCESİ KİŞİLER ARASI PROBLEM ÇÖZME TESTİ

(Basitleştirilmiş Formu)

Çocuğun cinsiyeti:.....

Kız:..... Erkek:.....

Okulu:.....

Öğretmeni:.....

Grubu:.....

Tarih:.....

Uygulayan:.....

AKRAN İLE İLGİLİ PROBLEM HİKAYELERİ

En az 7 hikaye

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

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

Kim onunla oynamak istiyor? Doğru B.

B kamyonla (bebekle) oynamak için ne yapabilir?

2. Şimdi tüm sabah C'nin kürekle oynadığını farz edelim. D onunla oynamak istiyor. C onunla oynamaya devam ediyor.

Kim tüm sabah kürekle oynadı? Doğru C.

Kim onunla oynamak istiyor? Doğru D.

D kürekle oynayabilmek için ne yapabilir?

3. Şimdi şöyle olduğunu farz edelim. E tüm oyun saatinde dışarıdadır, uçurtma ile oynar. F uçurtma ile oynamak ister.

Kim oyun saatinde uçurtma ile oynadı? Doğru E.

Şimdi kim uçurtma ile oynamak ister? Doğru F.

F uçurtmayla oynamak için ne yapabilir?

4. Bütün gün G, bu salıncakta sallanmaktadır ve H salıncağa binmek ister.

Kim hala salıncaktadır? Doğru G.

Kim salıncakta sallanmak ister? Doğru H.

H salıncakta sallanabilmek için ne yapabilir?

5. Bir gün I, davulla oynuyordu ve uzun zamandır onunla oynamaktaydı, J onunla oynamak ister.

Kim davulla oynamaktadır? Doğru I.

Kim onunla oynamak ister? Doğru J.

J davulla oynayabilmek için ne yapabilir?

6. Kim uzun zamandır bu kayıkla oynamaktadır ve şimdi L onunla oynamak ister.

Kim uzun zamandır kayıkla oynamaktadır?

Kim onunla oynamak ister?

L, kayıkla oynamak için ne yapabilir?

7. M tüm sabah topaçla oynadı ve N onunla oynamak istedi.

Kim tüm sabah topaçla oynuyordu?

Kim onunla oynamak istedi?

N topaçla oynama şansını elde etmek için ne yapabilir?

İLAVE HİKAYELER

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

8. Ayı

9. Piyano

10. Telefon

11. Gitar

12. Hacı yatmaz gerekirse yeni oyuncaklar ilave edin ya da başa dönün.

ANNE İLE İLGİLİ PROBLEM HİKAYELERİ

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

İLAVE HİKAYELER

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

4. Kırılan tabak
5. Kırılan bardak
6. Kırılan kül tablası
7. Kırılan araba penceresi

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

AKRAN İLE İLGİLİ PROBLEM HİKAYELERİ

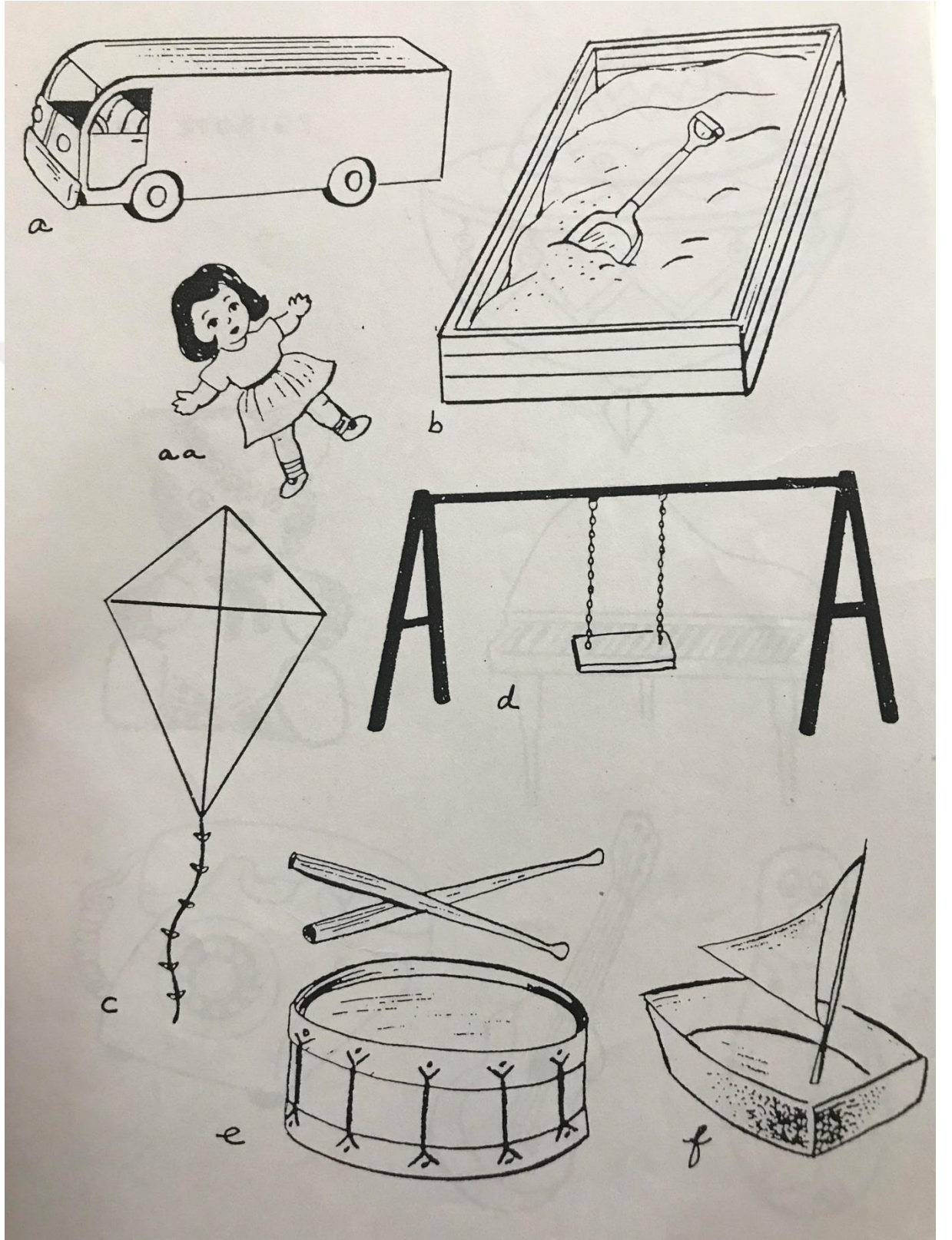
1. Kamyon (bebek)
2. Kürek
3. Uçurtma
4. Salıncak
5. Davul
6. Kayık
7. Topaç

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

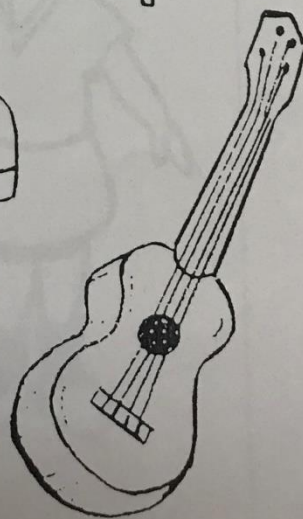
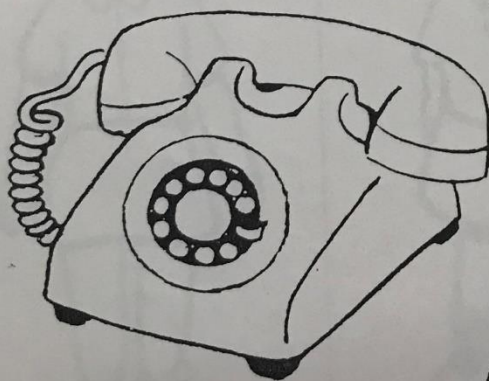
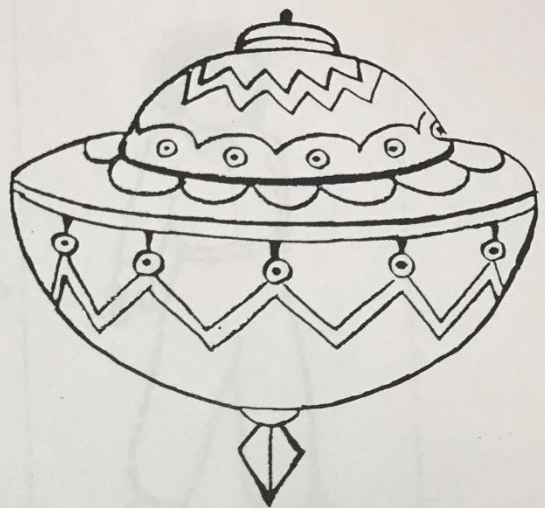
ANNE İLE İLGİLİ PROBLEM HİKAYELERİ

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

Ek 8: OKPÇ Testinde Kullanılacak Resimler

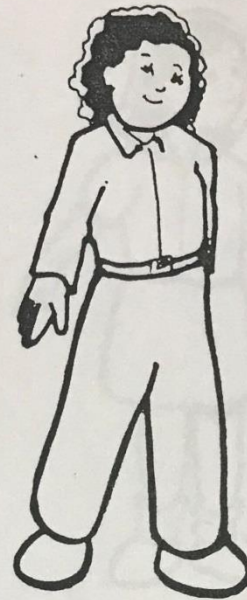


EXTRA STORIES





BRIDGETTE



APRIL



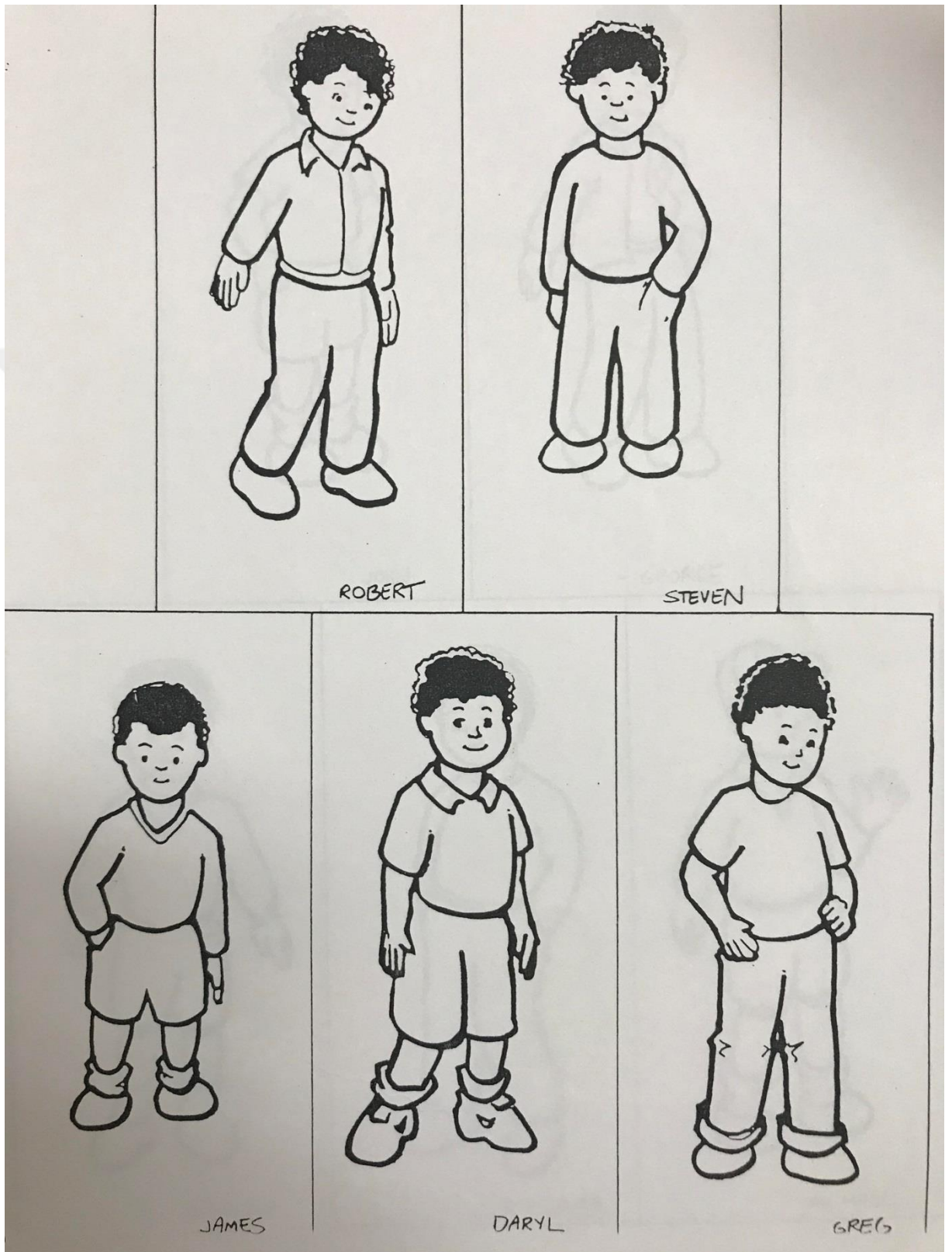
DEBORAH

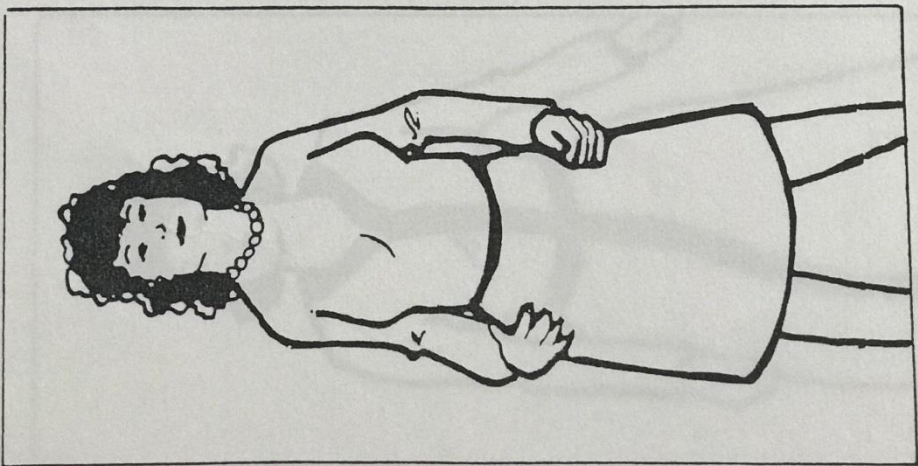
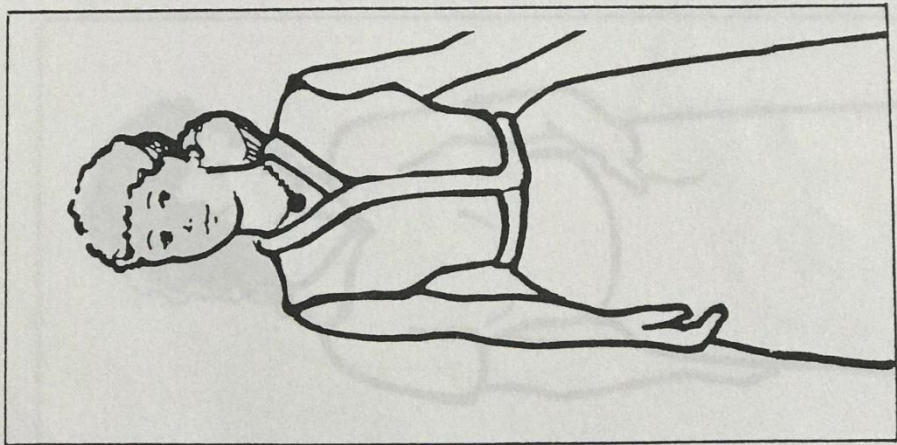
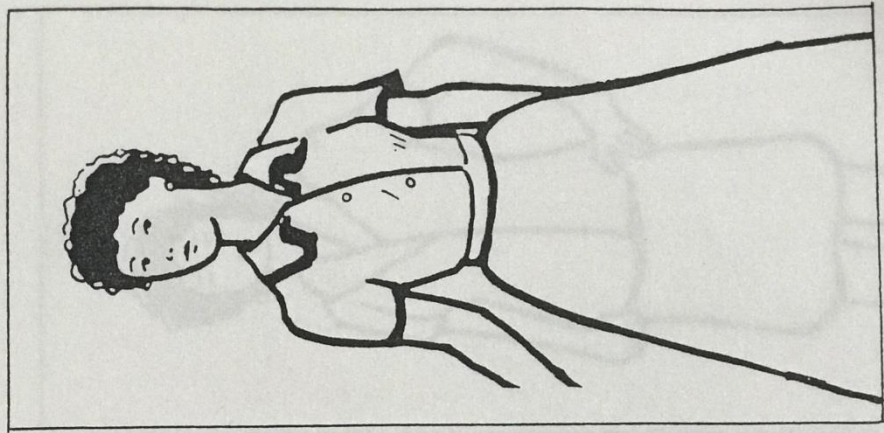


TRACY



MELISSA





Ek 9: OKPÇ Başlangıç Puan Kağıdı (Akran İle İlgili Problem)

[illegible]

Ek 11: OKPÇ Özet Puan Kağıdı

İsim	Akran İle İlgili Problem				Anne İle İlgili Problem				
	Cözümler	Kategoriler	Cözüm Olmayan Cevaplar	Tüm Tekrarlar C	Cözümler	Kategoriler	Cözüm Olmayan Cevaplar	Tüm tekrarlar C	
D									Çözüm olan Cevaplar Dışındaki Toplam Konuşma (OKP Konuşma Puanı)

Ek 12: Okulöncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testinin (OKPÇ) İzin Dilekçesi

17.08.2018

İlgili Makama,

Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitim Programında kayıtlı yüksek lisans öğrencim Yağmur Bayındır'ın "OKULÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ TOPLUMSAL CİNSİYET KALIPYARGILARININ SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNİN İNCELENMESİ" başlıklı çalışmasında Türk örnekleminde geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmış olduğum "Okulöncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi (OKPÇ)"ni kullanmasına izin veriyorum.

Doç. Dr. Şakire Ocak Karabay



ÖZGEÇMİŞ

Ad Soyad

Yağmur BAYINDIR

Doğum Tarihi

08.05.1993

İletişim Bilgileri

E-Posta

yagmurbayindir93@gmail.com

Eğitim Bilgileri

2016 – 2019

Ege Üniversitesi (Yükseklisans)
Okulöncesi Eğitimi

2014-2016

Ege Üniversitesi (Lisans)
Okulöncesi Öğretmenliği

2011-2013

Ege Üniversitesi (Önlisans)
Çocuk Gelişimi

2007-2011

Anadolu Meslek Ve Meslek Lisesi
Çocuk Gelişimi Bölümü

İş Deneyimi

Eylül 2017 – Ocak 2018

Kestelli Şerife Eczacıbaşı İlkokulu
Okulöncesi Öğretmeni (5 Ay)

Stajlar

2015-2016

Belkıs Hitay Anaokulu, İzmir- İki Dönem

2012- 2013

Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi Fizik Tedavi ve
Rehabilitasyon Merkezi, İzmir- İki Dönem

2012- 2012

Ege Artı Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon
Merkezi, İzmir- Yaz stajı

2011 – 2012

Parlak Ufuklar Anaokulu, İzmir-İki Dönem