

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM PSİKOLOJİSİ PROGRAMI**

**BİLİŞSEL YAKLAŞIMA DAYALI KİŞİLER ARASI SORUN ÇÖZME  
BECERİLERİ KAZANDIRMA (BSÇ) PROGRAMININ ETKİLİLİĞİ:  
OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARI ÜZERİNDE BİR ARAŞTIRMA**

**DOKTORA TEZİ**

**Eda KARGI**

**Ankara**  
**Ocak 2009**

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM PSİKOLOJİSİ PROGRAMI**

**BİLİŞSEL YAKLAŞIMA DAYALI KİŞİLER ARASI SORUN ÇÖZME  
BECERİLERİ KAZANDIRMA (BSÇ) PROGRAMININ ETKİLİLİĞİ:  
OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARI ÜZERİNDE BİR ARAŞTIRMA**

**DOKTORA TEZİ**

**Eda KARGI**

**DANIŞMAN**

**Prof. Dr. Selahiddin Öğülmüş**

**Ankara**

**Ocak 2009**

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

Bu alışma j¼rimiz tarafından Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalında  
DOKTORA TEZİ ALIşMASI RAPORU olarak kabul edilmiştir.

Başkan Prof.Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜş.....

Üye Prof.Dr. Berrin AKMAN.....

Üye Prof.Dr. Figen ÇOK.....

Üye Prof.Dr. ağlayan DİNÇER.....

Üye Prof.Dr. Geleng¼l HAKTANIR.....

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

.../.../2009

Enstit¼ M¼d¼r¼

## TEŞEKKÜR

Çocuklarda kişiler arası sorun çözme becerilerinin geliştirilmesi, çok zevkle çalıştığım, çalışırken çok şey öğrendiğim, değerli deneyimler kazandığım ve peşini bırakmak istemediğim bir konu oldu. Bu konuya yönelik ilgimi, eğitimim boyunca kendisinden çok sayıda ders aldığım ve öğrencisi olmaktan gurur duyduğum Prof. Dr. Selahiddin Öğülmüş'e borçluyum. Araştırmacı, paylaşımcı ve sabırlı kişiliğiyle benim için güçlü bir model oldu. Daima açık olan kapısından her seferinde sorularıma ve sorunlarıma aydınlatıcı cevaplar bularak çıkmanın verdiği güven duygusu, bu araştırma boyunca benim için en önemli güdüleyici oldu.

Birlikte çalışmaktan onur duyduğum ve dilerim daha nice yıllar birlikte çalışacağım sevgili hocam Prof. Dr. Berrin Akman, zaman yönetimimi titizlikle denetledi. Yazdıklarımı okumak için her zaman fırsat yarattı ve geliştirici dönütler sağladı. Çalışmamın sorunsuz bir şekilde yürümesi için hep destek ve güç verdi.

Yüksek lisans ve doktora eğitimim süresince kendisinden dersler aldığım sevgili hocam Prof. Dr. Figen Çok, akademik gelişimime önemli katkı sağladı. Dostluğu, yakınlığı ve yol göstericiliğini hep hissettim.

Bu konu ile ilgili öncü çalışmalar yapan değerli hocam Prof. Dr. Çağlayan Dinçer, bilgilerini ve deneyimlerini paylaştı. İşbirlikçi çalışmalar için fırsatlar sunan hocamın desteğini hep yanımda hissettim.

Sevgili arkadaşım Dr. Tülin Güler, en yorgun, telaşlı, kaygılı anlarımda, beni yüreklendirdi ve destekledi.

Sevgili arkadaşlarım Arş.Gör.Uzm. Zeynep Sonay Polat istatistiksel analizlerin ilk aşamasında, Dr. Deniz Gülleroğlu ise son aşamasında bana destek oldular. Ne zaman danışmak istesem zaman yarattılar.

Sn. Oya Güven, araştırmamın uygulama sürecinde çok değerli destek ve donanım sağladı, bana okulunun kapılarını açtı. Değerli meslektaşlarım Nur, Alev ve Suna öğretmenler, uygulamalar sırasında hep yanımda oldular,

beni dikkatle izlediler ve eğitimin başarısını yükseltmek için yoğun çaba gösterdiler.

Sevgili çocuklar, bu çalışmanın gerçek anlamı onlar. Birlikte çok eğlendik, anaokuluna her gidişimde beni gülen gözleriyle karşıladılar ve hep bir ağızdan BŞÇ Eda'sı diye sevinçlerini ifade ettiler.

Annem ve babam... Onlar benim kahramanlarım...

Ve bu çalışma üç güzel yüreğin eseri.

Diğer ikisi Ali ve Sarp...

Sonsuz teşekkürler.

Eda KARGI

## ÖZET

Çocukların gündelik yaşamlarında kişiler arası ilişkilerinde ortaya çıkan sorunlar için etkili çözümler üretebilmeleri ve bu becerilerinin gelişmesi, onların toplumsal uyum düzeyleriyle, duygusal doyumlarıyla, mutluluklarıyla ve öznel iyi oluş halleriyle yakından ilişkilidir.

Okul öncesi eğitim ortamlarında davranım sorunları gösteren çocukların, örneğin; huzursuz ve aşırı hareketli, beklemeye tahammül edemeyen, eşyalara zarar veren, kavga eden, başkalarına vuran, çok çabuk öfkelenen ya da çok çekingen, ürkek, sıkılğan ve utangaç davranan çocukların çoğunlukla kişiler arası sorun çözme becerilerinden yoksun oldukları gözlenmektedir. Bu becerilerin yokluğu aynı zamanda arkadaş ilişkilerinin ve erişkinlerle olumlu ilişkilerin gelişmesini de engellemektedir. Kişiler arası sorun çözme becerilerinin uygun yapılandırılmış beceri eğitimi programlarıyla öğrenilebilir ve öğretilir olduğu ilgili literatürde araştırma bulgularıyla desteklenmektedir.

Bu araştırmada, Shure (1992) tarafından geliştirilen “Bilişsel Yaklaşım Dayalı Kişiler arası Sorun Çözme” (Interpersonal Cognitive Problem Solving / **ICPS**) ya da diğer adıyla Ben Sorun Çözebilirim (**I Can Problem Solve / ICPS**) Programının 4 yaşındaki çocuklar üzerindeki etkililiği sınanmıştır. Deneysel yöntemin kullanıldığı bu araştırmada, deney grubuna Ben Sorun Çözebilirim (BSÇ) programının okul öncesi çocuklar için geliştirilen formunun Türkçesi (Öğülmüş, 2001) uygulanmıştır. Bu programın, okul öncesi eğitim alan 4 yaş çocuklarının sorun çözme becerilerinin gelişimi ve sorun davranışların azaltılması üzerindeki etkililiği sınanmıştır.

Araştırma modeli, ön test - son test deney kontrol gruplu desene dayalı bir araştırmadır. Deney ve kontrol grubu, Ankara’da özel bir anaokuluna devam eden 38 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmada deney ve kontrol grupları deneysel koşula yansız atama yoluyla belirlenmiştir. Deney grubunda yer alan

çocuklara araştırmacı tarafından 4 ay süreyle 59 dersten oluşan Kişiler Arası Sorun Çözme Becerileri Eğitimi Programı uygulanmıştır.

Bu araştırmada iki ölçme aracı kullanılmıştır. Bunlardan biri, Spivack ve Shure (1990) tarafından geliştirilmiş olan ve dilimize uyarlaması Dinçer (1995) tarafından yapılmış olan “Okul Öncesi Çocuklar İçin Kişiler Arası Sorun Çözme Testi”dir. Testin araştırma grubu için uygunluğunu belirlemek amacıyla geçerlik ve güvenirlik çalışması araştırmacı tarafından uygulama öncesinde yeniden yapılmıştır. Araştırmada kullanılan diğer bir veri toplama aracı da Achenbach ve Rescorla (2000) tarafından geliştirilen, Türkçe’ye uyarlaması Erol ve Acı (2002) tarafından yapılan Çocukların Davranışlarını Değerlendirme Ölçeğidir. Araştırmada elde edilen veriler SPSS 11.5 programıyla analiz edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların sorun çözme puanlarının karşılaştırılması için bir faktörde tekrarlı iki faktörlü ANOVA (Split plot ANOVA) ve sorun davranış puanlarının karşılaştırılması için ilişkisiz örneklemler için t-testi, grupların tekrarlı ölçümlerinin karşılaştırılması için ise ilişkili örneklemler için t-testi ve sorun davranışların sorun çözme becerilerine göre yordanmasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi teknikleri uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda kişiler arası sorun çözme becerileri eğitimi alan çocukların sorun çözme beceri puanlarının kontrol grubuna oranla anlamlı bir şekilde yüksek olduğu, deney grubunda yer alan çocukların sorun davranışlarının da anlamlı bir şekilde azaldığı saptanmıştır. Araştırma bulgularına dayalı olarak çocuklara verilen kişiler arası sorun çözme becerileri eğitiminin çocukların sorun çözme becerilerini geliştirme ve davranış sorunlarını azaltmada etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sorun çözme ve sorun davranış değişkenlerinin doğrusal bir ilişkiye sahip olduğu ancak sorun çözme becerisinin yani çocukların anne-çocuk sorunlarına ve akran sorunlarına ilişkin olarak önerdikleri kategori ve çözüm sayılarının sorun davranışların anlamlı bir yordayıcısı olmadığı saptanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Sorun çözme, kişiler arası ilişkiler, okul öncesi eğitim, davranış sorunları.

## SUMMARY

Children's ability to produce effective solutions to the problems related with their interpersonal relationships in their daily lives and to develop these problem-solving skills is closely associated with their level of social adaptation, emotional satisfaction, happiness and subjective well-being.

It is observed that children who display behavior problems in preschool education settings usually lack interpersonal problem-solving skills. Lack of these skills hinders the development of healthy peer relationships and positive interaction with adults. The research findings in the literature demonstrate that interpersonal problem-solving skills are teachable and learnable through properly structured education programmes.

This study attempts to test the effectiveness of the Interpersonal Cognitive Problem-Solving Program, also known as I Can Problem Solve (ICPS), developed by Shure (1990) and adapted into our language by Öğülmüş (2001), in developing problem-solving skills and reducing problem behaviors of four-year-old children who attend preschool.

The study resorts to real experiment models, pretest and posttest experiment and control groups as a research method. The sample group consists of 38 children at a private nursery school in Ankara. The children in the sample were chosen for the experimental groups randomly. The researcher administered 59 sessions Interpersonal Problem-Solving Skills Education Programme, to the children in the experiment group for four months. One of the data collection instruments used in the study was Preschool Interpersonal Problem-Solving Test developed by Spivack and Shure (1990) and adapted to Turkish by Dinçer (1995). The validity and reliability tests were done by the researcher before the test was administered to the children in order to see whether the test was suitable for the research group. Another data collection tool used for this study was Child Behavior Checklist developed by Achenbach and Rescorla (2000) and adapted by Erol



and Acı (2002). SPSS 11.5 was used to analyze the data collected in the study. Split plot ANOVA was used to compare problem-solving and independent samples t-test was used to compare problem behavior scores of the children in experiment and control groups; paired samples t-test was used to compare the repeated measures of the groups; and simple linear regression analysis was used to predict problem behaviors with regard to problem-solving skills. The study results show that the problem-solving skills scores of the children who received interpersonal problem-solving skills education were significantly higher than those of the children in the control group and that the problem behaviors of the children in the experiment group reduced significantly. The findings demonstrate that interpersonal problem-solving skills education given to children was effective in developing their problem-solving skills and reducing their problem behaviors. Further, it is found out that there is a linear relationship between problem solving and problem behavior variables; however, problem-solving competence, i.e. the number of categories and solutions that children proposed for mother-child problems or peer problems, is not a significant predictor of problem behaviors.

**Keywords:** problem solving, interpersonal relationships, preschool education, behavior problems.

## İÇİNDEKİLER

	<b>Sayfa</b>
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	i
TEŞEKKÜR	ii
ÖZET	iv
SUMMARY	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER VE ÇİZELGELER LİSTESİ	x
<b>BÖLÜM I: GİRİŞ</b>	<b>1</b>
Toplumsal Gelişim ve Kişiler Arası İlişkilerle İlgili Kuramsal Açıklamalar	7
Bilişsel Yaklaşım Dayalı Sorun Çözme İle İlgili Kavramlar ve Modeller	21
İlgili Araştırmalar	40
PROBLEM	53
AMAÇ	55
ÖNEM	57
SINIRLILIKLAR	59
TANIMLAR	59
<b>BÖLÜM II: YÖNTEM</b>	<b>61</b>
Araştırma Modeli	61
Araştırma Grubu	61
Veri Toplama Araçları	62
Okul Öncesi Kişiler Arası Sorun Çözme Testi	67
Sorun Davranışları Değerlendirme Ölçeği	71
Deneysel İşlem	72
Verilerin Analizi	73
<b>BÖLÜM III: BULGULAR ve YORUM</b>	<b>74</b>
<b>BÖLÜM IV: SONUÇ ve ÖNERİLER</b>	<b>92</b>
KAYNAKÇA	98
EKLER	112

## TABLOLAR LİSTESİ

		<b>Sayfa</b>
<b>Tablo 1.1.</b>	BSÇ Programında Yer Alan Dersler ve İçerikleri	64
<b>Tablo 1.2.</b>	Uzmanların, Akran Sorunları ve Anne-Çocuk Sorunları İçeren Öykülerin Uygunluğuna İlişkin Değerlendirmeleri	70
<b>Tablo 2.1.</b>	Araştırma Grubundaki Çocukların Anne ve Babalarının Öğrenim Durumu	74
<b>Tablo 2.2.</b>	Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Sorunlu Durumlar Karşısında Ürettikleri Çözüm Önerilerinin ve Toplam Kategorilerin Sayısal Dağılımı	75
<b>Tablo 2.3.</b>	Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Sorun Çözme Ön Test - Son-Test Kategori Puanlarının ANOVA Sonuçları	77
<b>Tablo 2.4.</b>	Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Sorunlu Durumlar Karşısında Ürettikleri Toplam Çözüm Önerilerinin Sayısal Dağılımı	78
<b>Tablo 2.5.</b>	Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Sorun Çözme Ön Test-Son Test Çözüm Puanlarının ANOVA Sonuçları	79
<b>Tablo.3.1</b>	Deney Grubundaki Çocukların Sorun Davranışlar Ön Test-Son Test Ortalamalarına İlişkin Analiz Sonuçları	80
<b>Tablo 3.2.</b>	Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Sorun Davranış Ön Test–Son Test Karşılaştırmaları	81
<b>Tablo.3.3.</b>	Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Sorun Davranışları Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Ön Test Karşılaştırmaları	84
<b>Tablo.3.4</b>	Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Sorun Davranışları Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutları Son Test Karşılaştırmaları	85
<b>Tablo.4.1</b>	Deney Grubundaki Kız ve Erkek-Çocukların Kategori Çözüm Puanlarının Ön Test Son Test Karşılaştırmaları	87
<b>Tablo 4.2.</b>	Deney Grubundaki Kız ve Erkek Çocukların Sorun Davranış Puanlarının Ön Test Son Test Karşılaştırmaları	88
<b>Tablo 5.1</b>	Sorun Davranışların Sorun Çözme Becerilerine Göre Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	90

## ÇİZELGELER LİSTESİ

		<b>Sayfa</b>
<b>Çizelge.1.</b>	Okul öncesi dönemde karşılıklı güvene ve saygıya dayalı kişiler arası ilişkiler kurma	10
<b>Çizelge.2.</b>	Kişiler arası çatışmalara yaklaşım evreleri	23
<b>Çizelge.3.</b>	Sorun çözme becerilerini kullanma	25
<b>Çizelge.4.</b>	İnisiyatif alma-girişimcilik	26

## ŞEKİLLER LİSTESİ

		<b>Sayfa</b>
<b>Şekil.1.</b>	Toplumsal yeterlilik davranışlarıyla ilgili kavramsal çerçeve	27
<b>Şekil.2.</b>	Littlefield sorun çözme modeli	28
<b>Şekil.3.</b>	Sorun çözme (kategori-çözüm) ve sorun davranış değişkenleri için regresyon doğrusu	90

## EKLER

<b>Ek.1.</b>	Okul öncesi kişiler arası sorun çözme becerileri testi	112
<b>Ek.2.</b>	Okul öncesi kişiler arası sorun çözme becerileri testinde kullanılan resimlerden örnekler	115
<b>Ek.3.</b>	İzin belgeleri	117
<b>Ek.4.</b>	İzin belgeleri	118

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Çocuğun doğumundan ilköğretime başlayıncaya kadar geçen ve yaşamın ilk altı yılını içeren okul öncesi dönem, yaşam boyu gelişim açısından çok kritik bir önem taşımaktadır. Özellikle 3-5 yaşlarını kapsayan ve okul öncesi dönem olarak adlandırılan dönemde erişilen kazanımlar, çocuğun yaşamı boyunca etkisini sürdürmektedir.

Günümüzde gelişimsel açıdan önemi daha iyi anlaşılan okul öncesi dönemde çocuğa sağlanan olanaklar ve ortam, onun yaşamı boyunca etkili olmaktadır. Bu dönemde gelişim çok hızlıdır. Bu nedenle de erken dönemdeki yoksunluğun zararlarının sonradan telafi edilmesi çok zordur.

Okul öncesi eğitim, çocuğun fiziksel, bilişsel, duygusal ve toplumsal gelişimine katkıda bulunmayı hedefler. Bu amaçla sadece çocuğu değil, başta anne-baba olmak üzere tüm çevresini de eğitmeyi amaçlar; böylece her yönden sağlıklı ve potansiyelini iyi kullanabilen çocuklar yetiştirmeye yöneliktir.

Gelişimin tüm alanları birbirleriyle yakın ilişki içindedir. Çocuğun yaşamı boyunca toplumsal ve duygusal yönden uyumlu bir birey olması, bilişsel işlevlerini ve akademik başarısını da etkilemektedir. Gelişimin bu yönde ilerlemesi, çocukların okul öncesi dönemde yaşantılarıyla ve yetişkinlerle bir arada olmaları, ortak yaşantıları paylaşmak yoluyla deneyim elde etmeleri, sosyal becerilerini güçlendirmeleri ile yakından ilişkili olmaktadır (Fan ve Chen, 2001).

Kağıtçıbaşı ve arkadaşları (2005), kurumsal okul öncesi eğitimi modeliyle okul öncesi eğitim alan çocukların, zeka gelişimi ve okul başarılarının herhangi bir eğitim almayan çocuklara oranla çok ileri olduğunu 22 yıllık bir süreyi kapsayan, "Erken Destek Projesi" adlı üç aşamalı bilimsel bir araştırmayla kanıtlamıştır. Araştırmacılar, 3-5 yaşlar arasında okul öncesi

eğitim alan çocukları, ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde izleyerek eğitimin olumlu etkilerinin sürdüğünü saptamışlardır. Okul öncesi eğitimin böylesi uzun süreli etkisini saptayan bu araştırma, dünyadaki iki çalışmadan biri olmuştur. (Diğeri A.B.D de yapılan Perry Preschool Projesi'dir). İnsan yaşamına olan katkısının çok yüksek olması nedeniyle, okul öncesi eğitime yapılan yatırımın önemi bilimsel araştırma bulgularıyla giderek artan bir hızda ortaya konmaktadır.

İnsan hakları sözleşmesi gereğince, herkes için eğitim bir insan hakkıdır. Küreselleşme, birbiri ile yakın ilişki içinde olan dünya toplulukları arasında rahatlıkla dolaşabilecek, çalışabilecek, hatta farklı ortamlarda yaşayabilecek insanı yetiştirmeyi gerektirmektedir. Bu çerçevede eğitimin görevi de yalnızca ulusal sınırlar içerisinde değil, farklı kültür ve coğrafyalarda uyum sağlayabilecek ve başarılı olabilecek insanların yetiştirilmesidir. (Oktay, 2003). Küreselleşme nedeniyle, yeryüzünün herhangi bir noktasında yaşayan bir bireyin yetişmesi neredeyse dünyada yaşayan herkesi ilgilendirir duruma gelecektir. Yani okul, öğrenme ortamı olarak tüm çevresini kullanan, öğrencilerin ilgi ve gereksinimi doğrultusunda bireyselleştirilmiş eğitimden yararlanabilecekleri bir ortam olacaktır. Böylece eğitim, zaman, mekân ve programlar yönünden sınırsız denilebilecek bir düzeye ulaşacaktır.

Gelişimin çok hızlı olduğu bu dönemde çocuğun öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşluk düzeyi yüksektir. Yani bu dönemde çocuk öğrenme için hazırdır. Dolayısıyla da bütün gelişmiş ülkelerde bu dönemde yüzde yüzlere varan okullaşma oranlarıyla çocuklar okul öncesi eğitimden yararlanmaktadır (Kağıtçıbaşı ve ark.2005). Ancak Türkiye'de okul öncesi eğitim hizmetleri henüz yeterli düzeyde değildir. 4-6 yaş arasındaki çocukların sadece % 28.5' i herhangi bir eğitim hizmetinden faydalanabilmektedir (Aydağül ve ark.2007).

Türkiye'de okul öncesi eğitimde okullaşma oranının yükseltilmesi için bir yandan Milli Eğitim Bakanlığı ve Sivil Toplum Kuruluşlarının (STK) anlamlı çabaları ve çalışmaları sürmekte bir yandan da okul öncesi eğitim programları güncellenmekte ve geliştirilmektedir. Okul öncesi eğitimin çok yönlü etkileri nedeniyle, eğitim programları kapsamında çocukların gelişimlerinin desteklenmesine yönelik amaç ve kazanımların gerçekleştirilebilmesi için

program içeriğinin farklı modüllerden oluşması gerekir. Örneğin, okul öncesi eğitim programlarında yer alan sosyal beceri eğitimi ile hem özerk hem de bağlanabilen bir kişiliğin oluşumunu sağlayabilecek bir toplumsallaşma amaçlanmalıdır. Diğer yandan, çocukların öğrenmelerini etkileyen pek çok etken vardır. Bu önemli etkenlerin başında, çocukların bilişsel ve duygusal ilişkilerinin niteliği gelmektedir. Okul öncesi eğitim çocukların ilişkilerinin niteliğini etkileyerek çocuklara gelişme fırsatı sunmaktadır. Çocuklar okul öncesi dönemde gerek akranlarıyla gerekse yetişkinlerle olumlu ilişkiler kurabildiklerinde ileriki yaşamlarında da toplumsal uyum açısından daha becerikli olmaktadır (Turaşlı, 2007).

Bireylerin toplum içinde bağımsız olarak yaşayabilmeleri, yaşam kalitelerini arttırabilmeleri, çoğunlukla kurdukları kişiler arası ilişkilere bağlıdır. Bireylerin toplumda uyum içinde yaşayabilmeleri, sahip oldukları sosyal becerilerle yakından ilişkilidir. Sosyal beceriler, bireyin, topluma uyumunu, toplumla bütünleşmesini, yaşlılarıyla ve diğer bireylerle iletişimini sağlar. Aynı zamanda akademik becerileri destekler ve bu becerilerdeki başarının artmasını kolaylaştırır.

Mc Fall'a (1982) göre sosyal beceriler, bireyin toplumsal sorumluluklarını yerine getirmek amacıyla sergilediği davranışlardan oluşmaktadır. Bireyin yakın çevresinde yer alan, anne-baba, yaşlılar ve öğretmenleri tarafından, bu davranışlarının bir norm grubu ya da önceden belirlenen bir ölçüte göre karşılaştırılması sonucu elde edilen yargılar ise toplumsal yeterliliği oluşturmaktadır (Akt.Çıfci ve Sucuoğlu, 2004). Bireyin toplumsal kabul gören düşünceleri ve eylemleri kişiler arası düzeyde bireye yarar sağlar. Toplumsal davranışlarda becerikli olan kişilerin (başarılı, kabul gören) zaman içinde, verimli, saygın ve yaşam başarısı yüksek kişiler oldukları konusunda görüş birliği vardır.

Yazarların çoğu toplumsal yeterliliği "etkililiğe" atıfta bulunarak tanımlamaktadır (Akt. Rubin ve Krasnar, 1992). Örneğin toplumsal yeterlilik, White'a göre, bir organizmanın çevresi ile etkili iletişim kurabilme kapasitesi, Goldfred ve D'Zurilla'ya (1969) göre de bireyin karşı karşıya kaldığı çeşitli sorun içeren durumlara bireysel yanıt verebilme kapasitesinin etkililiği ya da

yeterliliğidir. Zigler'e (1972) göre ise toplumsal yeterlilik, bireyin gündelik yaşamda çevresi ile baş edebilme konusundaki etkililiğidir. Waters ve Sroufe'e (1983) göre de, çevresel ve kişisel kaynakları olumlu gelişimsel sonuçlara ulaşmak için kullanabilme becerisi ve karmaşık kişiler arası ilişkilere etkili bir şekilde dahil olma becerisi ve bu beceriyi insanları etkili bir şekilde anlamada kullanmadır.

Çifci ve Sucuoğlu'na (2004) göre, toplumsal beceriler, toplumsal yeterlilik kavramının gözlenebilir, ölçülebilir bir boyutunu oluşturmaktadır. Toplumsal beceriler öğrenilmiş davranışlardır ve geniş bir yapı olan toplumsal yeterliliğin bir parçasıdır. Bireyin kişiler arası ilişkilerinde başarılı olması, etkin sorun çözücü sosyal ve bilişsel stratejiler geliştirebilmesi de toplumsal yeterliliğin olumlu çıktıları arasında yer almaktadır.

### **Bir Toplumsal Beceri Olarak Sorun Çözme**

İnsan, birbirine benzeyen ve farklılaşan hatta çatışan gereksinimleri olan insanların oluşturduğu karmaşık bir toplumda yaşamayı öğrenmeye ve diğer bireylerle karşılıklı etkileşim halinde olmaya, yaşam boyu derin bir gereksinim duyar. Bu etkileşim tarafların duygu, düşünce ve davranışlarını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilen karşılıklılık içeren bir süreçtir (Öğülmüş, 2001).

Kişiler arası ilişkiler söz konusu olduğunda bu sürecin yönü her zaman olumlu olmayabilir. Diğer bir deyişle, etkileşime giren taraflar, her zaman etkileşimin niteliğinden hoşnut olmayabilirler. Bu durumda etkileşimi yaşayan taraflar arasında çeşitli nedenlere bağlı olarak sorunlar yaşanabilir.

Kişiler arası ilişkilerde yaşanan sorunlar, etkileşimde bulunan taraflardan en az birinin, var olan etkileşimin niteliğinden hoşnut olmamasıyla ortaya çıkmaktadır (Öğülmüş, 2001). Bu tür durumlarda kişiler arası ilişkilerde sorun çözme becerilerine gereksinim duyulur. Kişiler arası ilişkilerde sorun çözme alanındaki başarı ise, bireylerin çevrelerinde meydana gelen değişimlere daha çabuk ve başarılı bir şekilde uyum sağlamalarına yardımcı olmaktadır.



Sorun, genel anlamıyla karşımıza çıkan engelleyici özelliği olan bir durumdur. Kişiler arası ilişkiler bağlamında giderilmek istenen her güçlüğün sorun olduğu belirtilmektedir. Güçlüğün giderilebilmesi için de insanın fiziksel ve düşünsel olarak, bu güçlükten rahatsız olması gerekmektedir. Bu durumda insanı rahatsız eden her durum sorun olarak tanımlanmaktadır. Dewey, düşündüğümüz yegane zamanın, bir sorunla yüz yüze kaldığımız zaman olduğunu ve iyi ortaya konmuş bir sorunun yarı yarıya çözülmüş olduğunu belirtmektedir. Sorunu, insanın zihnini karıştıran, ona meydan okuyan ve inancı belirsizleştiren her şey olarak tanımlamaktadır (Akt. Bender,2005).

Morgan (1999) sorunu, bireylerin hedefe ulaşmada engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumu olarak tanımlamıştır. De Bono'ya (1997) göre ise sorun genellikle kurtulmak istediğimiz ya da üstesinden gelmeye çalıştığımız zorluktur. Bransford ve Stein'e (1993) göre ise sorun, var olan durum ile amaçlanan durum arasındaki farktır.

Sorun çözme ise, sorunu çözmeye gereksinim duyma, sorunu tüm yönleriyle tanıma, çözüm için seçenekler arama, çözüm için gerekli eyleme karar verme, kararı uygulama ve ulaşılan çözümü değerlendirme evrelerinden oluşan süreç olarak tanımlanmaktadır. Eryüksel'e (1996) göre, sorun çözme, herhangi bir sorunu çözüme ulaştırmak için belli mantıksal ardıllığı olan adımların izlendiği bilişsel-davranışsal bir süreçtir.

Öğülmüş (2001) sorun çözmeyi, var olan durumla, erişilmek istenen amaç arasındaki farkın algılandığı ve bu durumun neden olduğu gerginliği ortadan kaldırmaya yönelik çabaları içeren bilişsel ve davranışsal bir süreç olarak tanımlamaktadır.

Anderson'a göre (1980) sorun çözme, bilişsel işlemlerin sıra ile bir hedefe yöneltilmesidir. Sorun kavramı, çözümlenmesi, öğrenilmesi, bir sonuca varılması anlamlarına gelen engelleyici bir durumu ifade eder.

Heppner ise, (1987) sorun çözmeyi, sorunlarla baş etmeyle eş anlamlı olarak kullanmaktadır. Heppner'in yaklaşımı, bazı yönleriyle diğer tanımlardan farklılık göstermektedir. Heppner (1987) kişiler arası ilişkilerde sorun çözmeyi içsel ya da dışsal isteklere uyum sağlamak için, bilişsel ve duyuşsal işlemleri

sırayla hedefe yöneltmek olarak tanımlamaktadır. Diğer yandan sorunların çözümü için planlama yapma ve bu planları uygulamaya koyabilmek için bireylerin sosyal becerilere sahip olmaları gerektiğini de savunmaktadır.

Gündelik yaşamda bir sorunla karşılaşan ve yeteneklerinden emin olmayan bireylerin genellikle, daha az çaba gösterdiği, sorunlarla baş etme yerine kaçınma davranışları gösterdikleri belirtilmektedir. Bu nedenle, kendi işlevselliğini algılamamanın sorun çözmede önemli bir belirleyici olduğu belirtilmektedir (Heppner, 1987).

Bilme sürecinde, bir konu hakkında bilgiye sahip olmanın yanısıra, bilgiyi önceden kestirilemeyen durumlarda kullanabilmek de gerekmektedir. Bu durumda karar verme süreci devreye girmektedir. Karar verme ve sorun çözme süreçleri birçok açıdan birbirleriyle ilişkilidirler. Beynin en temel işlevi olan düşünmeyi etkinleştirmek için, zihnin analiz, sentez ve değerlendirme olmak üzere her üç işlevi de çalışmaktadır. Düşüncelerimizin niteliğini belirleyen, bu işlevlerin dengeli ve etkileşimli bir şekilde kullanılabilmesidir.

Sorun çözme öğrenilebilen bir beceridir. Kişiler arası sorun çözme becerilerinin öğretiminde, sürece ya da performansa odaklı olmak üzere iki farklı yönelimin söz konusu olduğu belirtilmektedir. Süreç yönelimli modellerin en bilinen örneği, D'Zurilla Goldfried tarafından geliştirilen 4 aşamalı sorun çözme modelidir. Bu model, sorunu tanımlama, alternatif çözümler üretme, en uygun yolu seçme, planlama, planı uygulama ve sonucu değerlendirme aşamalarını içermektedir (Akt. , Öğülmüş, 2001).

Benson (1995), sorun çözme becerileri eğitimlerinin önemli olgularından birinin de sorun çözmeye yönelim ve sorunu çözmeye ilişkin güdülenme olduğunu belirtmektedir. Benson öfke yönetimi programında, katılımcılara, sorunların yaşamın doğal bir parçası olduğuna ve öfkenin de orada çözülmesi gereken bir sorun olduğuna işaret ettiğini belirtmektedir.

İnsan beyni toplumsaldır. Yani birey olarak, bir grup içinde yer alma, ait olma ve diğerleriyle bağlantı halinde olma konusunda beyin temelli bir dürtümüz vardır. Bu nedenle eğitimcilerin toplumsal ilişkileri ve topluluk duygusunu desteklemeye ve güçlendirmeye gereksinimleri vardır.

Kişiler arası (toplumsal) ilişkilerde ortaya çıkan sorunları çözme becerisinin bir toplumsal beceri olarak ele alınması, bireyin toplumsal gelişimini ve kişiler arası ilişkilerin gelişimini ele alan kuramsal açıklamaları gözden geçirmeyi gerektirmektedir. Bu nedenle aşağıda bu konuyla ilgili kuramsal açıklamalara yer verilmiştir.

## **TOPLUMSAL GELİŞİM VE KİŞİLER ARASI İLİŞKİLERLE İLGİLİ KURAMSAL AÇIKLAMALAR**

### **Çocuğun Toplumsal Gelişimi**

En genel anlamıyla toplumsallaşma, biyolojik bir varlık olarak doğan bir insanın toplumsal bir bireye dönüştüğü bir süreci ifade etmektedir. Bu süreçte birey, aile, akraba ve komşularının, köyünün, kentinin, nihayet ulusunun bir parçası olduğunu öğrenir (Kağıtçıbaşı, 1988).

Toplumsallaşma karmaşık bir süreçtir. İnsan, çevresindeki kişilerden, gündelik yaşamda karşılaştığı sayısız olaydan, içinde bulunduğu toplumsal ve kültürel koşullardan, geleneklerden, törelerden, fiziksel çevreden ve daha pek çok etkenden etkilenir. Bu etkenlerin birbiriyle etkileşiminin oluşturduğu karmaşık yapı, kalıtımla birlikte insan kişiliğini şekillendirir.

Toplumsallaşma sürecini ele alan araştırmacılar, sürecin farklı boyutlarına odaklanmışlardır. Bunlar kişilik ya da benlik gelişimi ve bilişsel gelişim olmak üzere iki genel grupta sınıflandırılabilir: Birinci grupta cinsiyet rollerinin öğrenilmesi, bağımlılık, bağımsızlık, saldırganlık, başarı güdüsü gibi alanlarda toplumsallaşma süreci yer alır. İkinci grupta ise öğrenme, zeka gelişimi, algılama ve düşünme gelişimi gibi konular yer alır (Kağıtçıbaşı, 1988).

Craig'a göre (1999), toplumsallaşma, bireylerin toplumun normları doğrultusunda kendi davranış tarzlarını oluşturma ve başkalarıyla iyi ilişkiler geliştirerek toplumda onaylanan ve kabul gören bir birey olma sürecidir. Bu süreç, çok küçük yaşlardan itibaren başlar ve yaşam boyu devam eder. Bu

süreçte yetişkinlerle olduğu kadar çocuğun kendi akranlarıyla olan ilişkileri ve oynadıkları oyunların çok önemli bir yeri vardır. Zira çocuklar davranışlarının ve duygularının başkalarını nasıl etkilediğini ve onlarla nasıl ilişki kuracaklarını arkadaşlarından öğrenirler.

Gelişimsel bakış açısına göre çocuğun toplumsallaşma sürecinde oyun, olumlu toplumsal davranışları destekleyici bir rol oynamaktadır. Çocuklar oyun oynarken birbirlerinin duygularının farkına varırlar; yardımlaşmayı, paylaşmayı ve işbirliğini öğrenirler (Ryder, 1995). Örneğin dramatik oyunda çocuklar farklı toplumsal rolleri üstlenerek bu role uygun davranış kalıplarını öğrenirler ve çok sayıda toplumsal etkileşim yaşarlar. Böylece oyunda toplumsal yaşamın ön denemelerini gerçekleştirir, toplumsal kuralları ve bu kuralların gerekliliğini yaşayarak öğrenirler.

Toplumsal gelişim, yaşamın ilk yıllarında bebeğin kendi bedeninin farkına varmasıyla başlar ve daha sonra da çevresindeki insanların farkına varmasıyla genişleyerek devam eder. Bebek, tekrarlanan deneyimler ve fiziksel olgunlaşmanın sonucunda, bedeninin nerede sonlandığını ve dış dünyanın nerede başladığını kavrar. Böylece de bireyselliğini fark eder ve bu farkındalığı ilişkilerine yansıtır. İnsanlarla yaşadığı etkileşimler onun toplumsal dünyaya katılımını sağlar. Bu etkileşimler yardımıyla önce ebeveynlerini tanır, ardından da toplumsal gruplar ve kurallarla tanışır. Çocuk, kuralların diğer insanlarla olan ilişkilerini düzenlediğini bu kurallara uyduğu takdirde kazanımlarının olacağını, uymadığında ise olumsuz sonuçlarla karşılaşacağını öğrenir.

Toplumsal davranışların gelişiminde 3 evre ayırt edilmektedir:

**1. Evre: Kendi sınırlarının belirlenmesi ve bu sınırların sürekliliğinin sağlanması.** Çocuğun kendi sınırlarını belirlemesi ve bu sınırları koruyabilmesi, etkinliklerini, amaçlarını ve ilgilerini savunması anlamına gelir. Sınırlar belirlenirken de öncelikle fiziksel sınırlar daha sonra da psikolojik sınırlar çizilir.

**2. Evre: Diğer insanları gözlemleyerek davranışların düzenlenmesi ve çevreyi değiştirmeye yönelik etkinliklerde bulunma:** Kendi sınırlarını

belirlemiş ve koruyabilen çocuk, dikkatini diğerlerinin davranışlarına, ilgilerine ve ihtiyaçlarına yöneltir. Bunun sonucunda da diğer insanların davranışlarını etkilemek ve onlar tarafından etkilenmek suretiyle toplumsal etkileşim yeni bir boyut kazanır.

**3. Evre: Bireysel yararlar ve grup amaçları arasındaki dengeyi kurarak işbirlikçi davranma:** Bu evrenin gelişimi, etkinliklere katılımında grupla birey arasında yaşanacak karşılıklı memnuniyeti, desteği, bireyin gruba psikolojik bağlılığını içerir (Hess ve Craft, 1975, akt. Gülay, 2004).

Yaklaşık 4-5 yaşlarını kapsayan okul öncesi dönemde çocukların akranlarına karşı ilgisi artmaya başlar. Çocuklar, yetişkinlerle ilişkilerinde olduğu gibi, kimi işbirliğinde olduğu kimi çatıştığı başka çocukların arkadaşlığına gereksinim duyarlar. Bu dönemde çocuğun kişisel eşyalarını ve oyuncaklarını paylaştığı özel bir arkadaşı olabilir. Çocuk, duygusal dalgalanmalar nedeniyle arkadaşlarıyla tartışabilir, kavga edebilir, sık sık arkadaş değiştirebilir. Yeni tanıştığı arkadaşını kıskanıp oyuna katılmasına engel olmaya çalışabilir. Dramatik oyunlarla duygularını ve düşüncelerini hayata geçirmeye devam eder. Grup içinde alınan kararlara, yapılan planlara katılmaktan hoşlanır. Rol oynama, sıra bekleme, paylaşma, kurallara uyma becerileri gelişmeye başlayan dört yaş çocuğu, akranlarıyla sözel iletişimin arttığı işbirlikçi oyunlar oynamayı sever. Oyunlarda kaybetmeyi sevmediği için bazen sert ve oyunbozan bir kişi olabilir. Çocuklarda benmerkezci olma özelliğinin yanı sıra empati becerileri de bu yaşlarda gelişmeye başlar. Arkadaşlarının duygularını anlamaya, paylaşmaya çabalar. Beş yaşındaki çocuklar genellikle uzlaşmacı, işbirlikçi, uyumlu, sabırlı, cömert, çalışkandır. Bu yaşta gerçeği değerlendirme yetisi gelişmeye başlar. Karar almaktan ve yeni şeyleri denemekten hoşlanır. Kas koordinasyonu gelişmiştir. Mizah duygusu artar, başladığı işi bitirmeyi sever. Önceki gelişim evrelerine oranla kendisiyle ve çevresiyle daha barışıktır. Toplumsal uyum becerileri gelişmiştir. Okul öncesi dönemde çocukların toplumsal gelişimi ile ilgili normlar ve örnek davranışlar Çizelge 1’de gösterilmiştir.

**Çizelge 1. Okul Öncesi Dönemde Karşılıklı Güvene ve Saygıya Dayalı Kişiler arası İlişkiler Kurma**

Gelişimsel göstergeler	Örnekler
1- Başkalarının haklarına saygı duyma	Başkaları konuşurken dinler, sırasını bekler, kurallara uyar, onların bireysel alanlarına saygı gösterir.
2-Yetişkinin liderliğine saygı duyma	Yetişkini kaynak kişi olarak kullanır, evde ya da okulda kendi güvenliğini sağlamak için yetişkinin liderliğini izler, farklı çevrelerde uygun davranışlar için yetişkinin kurallarına uyar, toplumda itfaiyeci, polis, diş hekimi, doktor gibi meslek mensuplarının yaptıkları işlere ilgi gösterir ve onların toplum içindeki rollerini anlamaya çalışır.
3-Kendisi için önemli olan yetişkinlerde güven arama	Bağlanma davranışı gösterir, bir sorunu olduğunda yetişkine başvurur, kendisi için önemli olan kişilerle (yetişkinlerle) birlikteken kendini güvende hisseder.
4-Arkadaşlık kurma	Başkalarına yardım eder, 1 ya da 2 arkadaşıyla özel bir arkadaşlık kurar, diğerleri tarafından arkadaş ya da oyun arkadaşı olarak adlandırılır.
5-Nazik ve saygılı sözcükler kullanma ve davranma	“Lütfen”, “teşekkür ederim”, “merhaba” ve “hoşça kal” gibi ifadeleri uygun zamanlarda kullanır, oyuncaklarını paylaşır, yemek masasında arkadaşlarıyla yemek servisi için gerekli olan materyalleri paylaşır, diyaloglarda konuşma sırasının kendisine gelmesini bekler.
6-İnsanlar arasındaki benzerlik ve farklılıklara saygı duyma	İnsanlar arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları fark eder, oyunda, cinsiyet, ırk, özel gereksinim, kültür ve dil farklılığı olan çocukları dışlamaz, -miş gibi (sembolik) oyunda gerçek yaşam olaylarını ya da durumlarını deneyimler, farklı bireylerin farklı türde yetenekleri ya da bilgi ve becerileri olduğunun farkına varır.

Missouri Okul Öncesi Sosyal Duygusal Gelişim Normları.

<http://dese.mo.gov/divimprove/fedprog/earlychild/pre-K20standards/socteachguide.pdf> 18.11.2005

Toplumsal gelişimi ele almanın bir yolu da bu gelişimi, gittikçe karmaşıklaşan çevrelerin kazanılması olarak görmektir. Goffman (1974, akt. Elkind, 1999) çerçeveleri, yineleyen toplumsal durumlardaki davranışlarımızı yönlendiren kurallar, anlayışlar ve beklentiler olarak tanımlamıştır. Küçük yaşlardan itibaren çocuklar gündelik rutinlerini yöneten kuralları öğrenirler. Bu kurallar başlangıçta örtüktür ve süreç içerisinde çocuk tarafından içselleştirilerek çocuğun davranışını düzenlerler. Çocuklar 3–4 yaşlarına geldikleri zaman zengin bir çerçeve repertuarına sahip olurlar. Çerçevelerin

yinelenen toplumsal durumlardaki davranışlara rehberlik etmelerinin yanı sıra duygusal ritimleri de vardır. Bunlar sergilenmediği zaman çocuk kaygı duyar. Çerçeveselerde gelişimin bilişsel boyutu ile toplumsal ve duygusal yönleri arasındaki yakın ilişkiyi görürüz. Çocukların kendi evlerinde öğrendikleri çerçevelerin çoğu, diğer çocukların evlerinde öğrendiklerinden ya da anaokulunda belirlenen çerçevelerden farklıdır. Örneğin, çocuk düşüncesini belirtmeden ya da soru sormadan önce parmağını kaldırmalıdır. Bu sınıf içi çerçevesi, çocukların istedikleri zaman düşüncelerini belirtip soru sorabildikleri aile çerçevesi ile çelişmektedir. Çocuklar sınıf içindeki kuralları ilk kez öğrenirken, sınıf içindeki davranışı belirleyen çerçeveye uyumsuzluk içinde olan bir çerçeve içinde davranmaları nedeniyle kuralları çiğneyebilirler. Çocuklar mekanla ilişkili çerçeveleri öğrenebilirler, ama bu çerçeveler evde kazandıkları çerçevelerle uyumsuzluk içinde olduğunda daha fazla zamana gereksinim duyarlar.

Toplumsal gelişimi açıklayan kuramlara baktığımızda, özellikle Vygotsky'nin kuramında, gelişimin kaynağı olarak toplumsal etkileşimlere vurgu yapıldığı görülmekte ve bu etkileşimler gelişimin toplumsal durumu olarak açıklanmaktadır (Karpov, 2003). Aşağıda çocuğun toplumsal gelişimini niteliksel olarak açıklayabilmek için Vygotsk'nin kuramına daha ayrıntılı olarak yer verilmektedir.

### **Lev S.Vygotsky ve Toplumsal Gelişim**

İnsanların toplumsal bir bağlamda yer aldığı ve davranışların bu bağlamdan bağımsız olarak anlaşılamayacağı Vygotsky'nin gelişimsel bakış açısının temelini oluşturmaktadır. Vygotsky'nin yaklaşımı zihnin toplumsal olarak biçimlenmesini aydınlatmaya yöneliktir. Vygotsky'nin sosyokültürel gelişim kuramınının temel kavramı "çocuğun bağımsız sorun çözme olarak belirlenen gerçek gelişim düzeyi" ile "yetişkin rehberliğinde ya da daha yetenekli akranlarla işbirliği yaparak sorun çözme" olarak belirlenen gizil gelişim düzeyi" arasındaki fark olarak tanımladığı yakınsak gelişim alanı (zone of proximal development) dir. Vygotsky kuramında çocuğun oyunun toplumsal özelliğine vurgu yapmaktadır Kurama göre oyun daima toplumsal bir sembolik etkinliktir. Gerçek oyun 3 yaş dolaylarında sosyodramatik oyun ile

başlar. Oyun tek bir çocuktan fazlasını kapsamaktadır. Oyun parçalarındaki konular, öyküler ya da roller çocukların kendi toplumlarının sosyokültürel malzemelerini kavrayışlarını ve oyun amacıyla kullanımlarını ortaya koymaktadır. Vygotsky'e göre çocuk tek başına bile oynasa bu oyun sosyokültürel öğeleri ifade ettiği için önemli bir biçimde toplumsal olduğunu düşünmektedir. Vygotsky'nin bakış açısına göre psikolojik gelişim, toplumsal, yani bireylerarası (interpsychological) düzlemden, bireysel (intrapsychological) düzleme doğru ilerliyor görünmektedir. Toplumsal dünya çocuğun gelişimine rehberlik eder, toplum anababalara ve öğretmene özel bir rol yüklemektedir (Miller, 1993).

Vygotsky ve meslektaşları (bağlamcılar), kültürel-tarihsel bir gelişim psikolojisi bakışını yapılandırmışlardır. Bağlamcıların görüşlerine göre çocukların toplumsal alanlarda çevrelerindeki diğer bireylerle olan etkileşimleri ve bu etkileşimler sırasında "dil" gibi psikolojik araçları kullanmaları düşünceyi biçimlendirmektedir. Yani kurama göre, çocuğun deneyimlerini tanımlayan ve biçimlendiren "bağlamdır". Vygotsky'e göre aynı zamanda çocuklar da bağlamı etkilerler. Vygotsky evre kuramcısı değildir; ancak Vygotsky ve bağlamcılar, gelişimin sadece değişim sürecinde anlaşılabilirliğine odaklanmışlardır. Kuramcılar sürecin önemine, ürüne oranla daha fazla yer verirler. Vygotsky özellikle, yakınsak gelişim alanlarının, öğrenme ortamlarındaki işlevi ile ilgilenir. Bilgi, toplumsal etkileşimdeki değişimle, çocuğun bireysel işlevlerini değiştirebileceği varsayımı üzerinde temellenir. Vygotsky'e göre, düşünme her zaman toplumsaldır ve kişiler arası bir süreçtir. Vygotsky çocuk ve çevre arasındaki etkileşimi vurgular ve daha çok toplumsal etkileşim üzerinde durur. Vygotsky çocukların potansiyel gelişim düzeylerini daha çok vurgulamıştır. Çocukların yapabildiklerinden çok yapabileceklerinin, onların zihinsel düzeylerini daha iyi yansıtabileceğini düşünmüştür. Sıklıkla, çocukların performanslarını açığa çıkartabilecek dinamik değerlendirme yöntemlerini kullanmıştır. Çalışmalarında "mikrogenetik" yöntemi kullanmıştır. Bu yöntemde araştırmacı, çocuğun bir gelişim anını belirlemeye çalışır. Deneylerinde, çocukların sorun çözme sürecinde, karşılaştıkları engellerle başetme stillerini belirlemeye çalışmıştır. Sorun çözme süreci üzerinde



odaklanma, davranışları gözleme, davranış türlerinin niteliksel olarak tanımlanması yönteminin temellerini oluşturmuştur. Vygotsky'e göre dil, en önemli psikolojik araçtır ve düşünce ile dil dinamik bir ilişki içindedir.

Vygotsky'e göre çocuk, gelişimin ilk aşamalarında toplumsal etkileşime dönüktür. Çocuk sorunlarla karşılaştığı zaman, bu sorunu sahip olduğu dışsal araçlarla (dil) çözemediğinde psikolojik bir araç olan benmerkezci konuşmaya başvurur. Benmerkezci konuşma, tekrarlanan deneyimler ve etkileşimler sonucunda gelişim süreci içerisinde içsel konuşmanın gelişmesini sağlamaktadır. Çocuk benmerkezci konuşmayı kişiler arası iletişim amaçlı kullanmaz ancak benmerkezci konuşma çocuğun kendi düşüncelerini ve eylemlerini düzenlemesine yardım eder (Wood, 1998).

Vygotsky ve bağlamcılar, gelişimde sonuç ya da performanstan çok değişim ve mekanizma üzerinde durmaktadırlar. Gelişimin diyalektik bir süreç izlediğini vurgulamaktadırlar. İçsel-biyolojik, bireysel-psikolojik, kültürel-toplumsal ve dışsal-fiziksel olmak üzere dört gelişim kaynağı tanımlamışlardır. Bununla birlikte her bir boyut arasında çatışma olabileceği gibi bu dört kaynak da birbirlerini etkilemektedirler. Bu görüş, Piaget'nin dengelenme görüşü ile benzerlik göstermektedir. Bu süreçte, Piaget organizmanın aktif oluşuna dikkat çekmektedir. Vygotsky ise, toplumsal etkilerin rolüne daha çok önem vermektedir.

Vygotsky'nin insanın doğasına bakışı bağlamsaldır. İnsanın doğasının ancak bağlam içinde anlaşılabilirliğini ileri sürmektedir. Çocukların etkin bir şekilde toplumsal ve psikolojik bağlamlar arayışında olduğunu iddia etmektedir. Bu etkinliklerin onların bilişlerini geliştirdiğini belirtmektedir. Vygotsky'ye göre de gelişim hem niceliksel hem de nitelikseldir. Vygotsky'ye göre gelişen kültür, türler ve bilişsel becerilerdir. Her iki kuramda da üst düzey bilişsel işlevler ve özellikle bilimsel kavramlar vurgulanmaktadır. Vygotsky de doğa-kazanım konusunda etkileşimcidir. Ancak çevresel etkiler konusunda daha güçlü vurguları vardır. Bireyin çevreyi, çevrenin de bireyi değiştirebildiğini ifade eder.

Vygotsky kuramında kültürel yapı içinde bireylerin etkileşime dayalı deneyimleri üzerinde durmuştur. Vygotsky'e göre gelişim, toplumsal kültürel

bağlamdan ayrılamaz. Çocuğun gelişimini anlamak için çocuğun içinde büyüdüğü toplumda nasıl yetiştirildiğinin anlaşılması gerekir. Vygotsky'e göre düşünce sistemi yalnızca içsel faktörlerin değil, kültürel kurumların ve toplumsal etkileşimlerin de bir ürünüdür. Çocuklar kültürel öğeleri toplumsal etkinlikler aracılığıyla öğrenirler. Kurama göre çocuğun bilişsel gelişimini anlamak için kültürel tarihini ve geçmiş deneyimlerini bilmeye ihtiyaç vardır. Bu bağlamda, bilişsel gelişim toplumsal etkileşimlere ihtiyaç duyar. Vygotsky'e göre bireyin üst düzey bilişsel işlevleri çevresi ile etkileşimleri aracılığıyla oluşur.

Vygotsky'nin kuramında yer alan diğer bir önemli kavram da yakınsak gelişim alanı kavramıdır. Yakınsak gelişim alanı, bireyin bağımsız olarak sorun çözerken harcayacağı potansiyel ile bir yetişkinin rehberliğinde ya da akranlarıyla işbirliği içerisinde sorun çözerken harcayacağı potansiyel arasındaki farktır. Yani çocuk, akranlarıyla işbirliği yaparken ya da yetişkinin rehberliğindeyken, yalnızken gösterdiği performanstan daha fazlasını gösterir. Yakınsak gelişim alanı çocuğun bildikleri ve bilebilecekleri arasındaki köprüdür ve Vygotsky gelişimin bu alan içinde yer aldığını belirtir. Yakınsak gelişim alanı kendi içinde 4 evreyi içermektedir. Birinci evrede işbirliği yapılan kişinin rehberliği, ikinci evrede bireyin kendi kendine rehberlik etmesi, üçüncü evrede içselleştirme, dördüncü evrede ise içselleştirmenin tekrarlanması yer almaktadır. Yakınsak gelişim alanı ile ilişkili bir diğer kavram da iskele kurma (scaffolding) dır. İskele kurma çocuğa azami rehberlikle yapabileceklerinden, bağımsız perfonsa geçişte yardımcı olur Çocuğun öğrenmesi için dışsal bir aracı işlevi görür. Örneğin bir sorunu çözmede başlangıçta yüksek düzeyde bir yardımla gösterebildiği performansı, iskele kurma sürecinde, giderek daha fazla sorumluluk alarak, daha az yardım alarak performans göstermeye dönüştürmektedir. Burada karşılıklı toplumsal etkileşimler yaşanmaktadır. Bu toplumsal etkileşim denemeleri çocuğun potansiyel gelişim düzeyine ulaşabilmesini sağlamaktadır (Bodrova ve Leong, 1996). Kurama göre bilişsel gelişim, toplumsal etkileşimler doğrultusunda gelişir. Birey bilişsel işlemlerini etkileşime dayalı olarak ilk önce toplumsal düzeyde daha sonra da içselleştirerek bireysel düzeyde kazanır. Toplumsal-kültürel bağlama dikkati

çekmesi Vygotsky'nin kuramının en temel gücünü oluşturmaktadır. Kuram birçok disiplini gelişim psikolojisine katmıştır. Çocuğun gelişim düzeyinin öğrenme ile ilerlediğini vurgular. Gelişim düzeyinin de yeni öğrenme yaşantıları için hazırbulunuşluklar yaratacağını ileri sürer. Ancak, kuram, yakınsak gelişim alanlarının bilinmesinin tek başına, çocukların öğrenme stillerini, gelişim düzeylerini, güdülenme düzeylerini bilmek gibi konularda yeterli bilgi vermemesi konusunda eleştirilmiştir. Vygotsky ayrıca, fiziksel olgunlaşma konusuna çok az ilgi göstermiştir (Miller, 1993).

### **Jean Piaget ve Toplumsal Gelişim ile Kişiler Arası İlişkileri Açıklayan Diğer Kuramlar**

Piaget de bilişsel gelişim kuramında gelişimsel sürecin önemine vurgu yapmaktadır. Piaget okul öncesi dönemde görülen benmerkezli konuşmayı, çocuğun başkalarının bakış açısını anlamadaki başarısızlığı olarak görmektedir ve zaman içinde kaybolduğunu ileri sürmektedir.

Piaget, zihnin bir olgu yığını olmadığını, bilişsel etkinlikler arasında bir koordinasyon ve uyum olduğunu belirtmektedir. Piaget, bilginin karşılıklı etkileşimlerde başladığını belirtmektedir. Organizma ile çevre arasındaki etkileşimi özümleme ve uyma kavramları ile açıklar. Dünya bilgisi çevre ve organizma arasındaki bir dizi dengelenme evresi boyunca gelişir. Bu genetik epistemolojinin temelidir. Bilişsel yapılar bu etkileşimle kazanılır.

Piaget'nin gelişim konuları üzerindeki görüşü organizmiktir. Bu görüşe göre, organizma doğuştan aktiftir, güdülenme dışsal değil, içseldir. Davranış parça-bütün yapısı içinde ele alınır. Piaget doğal merakın insan gelişimindeki en önemli nokta olduğunu belirtmektedir ve sorunların çözülmesinin ardından yeni sorunların ortaya çıkmasını da merak için yeni yollar olarak tanımlamakta, sorunların gelişimini de çocuğun gelişimine koşul olarak incelenmesi gerektiğini ileri sürmektedir.

Piaget'nin nicelik karşısında nitelik gelişimine bakışı, aslında vurgusu niteliksel gelişime olmasına karşın, her ikisini de kabul etmektedir.

Piaget doğa kazanım konusunda, etkileşimcidir ancak deneyimin etkisine vurgu yapar. Gelişimi, fiziksel olgunlaşma, bireyin kendisiyle ve çevresiyle olan deneyimleri ve dengelenmenin bütünü olarak görmektedir. Bilişsel gelişimin temelini yapılarıdaki değişime bağlar. Yani gelişen yapılarıdır.

Piaget'nin bilişsel gelişim kuramında evrelerin evrensel olduğunu kanıtlamak adına yeterli çalışma yoktur. Kuramda, mantıksal matematiksel ve dengelenme olmak üzere iki temel model vardır. Kuram davranışların altında yatan düşünce stillerinin araştırılması, bilişin gelişimdeki temel rolünün tanımlanması, olguları anlamlandırma bakımından bütünleştirici olması, yeni araştırma ve kuramlara kaynaklık etmesi, gündelik yaşama odaklanması (ekolojik değeri) gibi özellikleri kuramı güçlü kılan yanlarıdır. Bunun yanı sıra, evre düşüncesini destekleyen çalışmaların yetersizliği, yönteminin alışılmamış olması, biyoloji ve felsefeyle bağlarının olması zayıf yanları olarak görülmektedir. Piaget, sosyo-kültürel, tarihsel etkiler ile duyguların bilişsel gelişimi nasıl etkilediği, bilişsel gelişim ile toplumsal olaylar arasındaki ilişkinin niteliği gibi konulara daha az ilgi göstermiştir.

Toplumsal öğrenme kuramına baktığımızda, Bandura (1997), öz-yeterlilik algısının bireyin sorun çözme becerileri üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Bireylerin kişisel yeterliliklerine ilişkin algılarının, aynı zamanda davranışsal seçimlerini de etkilediğini ve güçlü öz-yeterlilik algısının sorunların çözümüne ilişkin çabaları daha etkin hale getirdiğini belirtmektedir. Bandura'ya göre, bireysel etkenler, bireyin davranışı ve çevre, karşılıklı olarak birbirini etkilemekte ve bu etkileşimler bireyin sonraki davranışını belirlemektedir. Kuramın temel ilkelerinden biri, insanların kendi davranışlarını kontrol edebilme yeteneğine sahip olmalarıdır. İnsanlar toplumsal davranışlarını da düzenleyebilirler. Bandura'ya göre, insanların gösterdikleri davranışlar, genellikle kendi içsel standartlarına ve kendi güdülenmelerine dayalıdır. İnsanların davranışları, başkalarının gösterdikleri tepkilerden etkilenmekle birlikte, yine de insanlar kendi davranışlarından kendileri sorumlu olmaktadır (Akt.Senemoğlu,2007).

Popper (1972)' a göre, bilim gözlemlerle değil sorunlarla başlar. Bir sorunu anlamaya çalışmak, sorunun bir parçasını sezinlemek, alt birimleri ile

tanıymış olmak ve bunlar arasındaki mantıksal örüntüyü anlamak demektir. Guilford (1966) kuramını zihnin işlevlerini, yaratıcılıkla ilişkilendirerek geliştirmiştir. Yakınsak ve ıraksak düşünme biçimlerinin yaratıcı sorun çözmede önemli olduğunu belirtmiştir

Çoklu zeka kuramına göre, toplumsal zekanın özünde, diğer insanlarla gerçekleşen etkileşimler, iletişimler vardır. Kişiler arası zeka, diğer insanların niyetlerini, motivasyonlarını ve arzularını anlama kapasitesi ile ilgilidir. Bu yetenek, kişinin diğerleri ile etkin ilişkiler kurabilmesine izin verir. Gardner (2007), kişiler arası zekanın oluşumuyla ilgili insan doğasının bazı yönlerini vurgular. Bunlardan ilki, kişinin kendisine ait içsel özelliklerinin gelişimidir. Bu özellikler, kendi duygularını kabul etme, duygular arasındaki farklılıkları kabullenme, onları adlandırma, onlara birtakım sembolik kodlar yükleme ve başkalarının davranışlarını anlamak adına onları kullanmaktır. Diğer özellikler ise insanın bireyselliğinin diğer yönleri örneğin, davranışları, amaçları, zevkleri, onu motive eden güçler arasındaki farklılıkların farkına varıp, bunları kabul etmektir Gardner toplumsal zekanın temellerinin çocuklukta deneyimlerle atıldığını belirtir. Kişiler arası zeka Gardner'ın önerdiği 5 farklı zihin türünden saygılı zihinle ilişkilendirilir. Gardner, günümüzde hiç kimsenin kendi kabuğuna ya da yaşadığı bölgeye kapanık bir hayat süremeyeceği için, saygılı zihnin (respectful mind) bireylerarası ve gruplar arası farklılıkları gördüğünü ve bunları hoşgörüle karşıladığını belirtmektedir. Saygılı zihin "ötekileri" anlamaya çalışır ve onlarla işbirliği kurmanın yollarını arar. Gelişimsel olarak incelendiğinde, Gardner başkalarına saygı gibi tepkilerin, yaşamın en erken dönemlerinde ortaya çıktığını belirtmektedir. Çocuk yuvasındaki bebeklerin diğer bebeklerin sıkıntısını hissettiğini, gördüğünü ve duyduğunu bunu ağlayıp sızlayarak belli ettiklerini ve bu tepkilerin de uzmanlar tarafından kendilik farkındalığı ve ilk empatik tepkilerin ortaya çıkması olarak değerlendirildiğini belirtmektedir.

Bireyin toplumsallaşma sürecini açıklayan kuramlar, gelişimin toplumsal olarak biçimlenmesini aydınlatmaya yönelik bilgiler sunmaktadır. Toplumsal gelişim kuramları, gelişim kişiler arası düzlemden, kişisel düzleme doğru ilerlerken çocuğa rehberlik eden etmenlerin rollerini de açıklamaktadır. Bunun

yanı sıra gelişimin çok boyutlu olduğu ve tüm boyutların birbirini pekiştirdiği bilgisinden hareketle aşağıda toplumsal gelişimi doğrudan etkileyen duygusal davranışsal sorunlara ilişkin açıklamalara yer verilmektedir.

### **Çocuklarda Davranışsal Sorunlar**

Toplum temelli epidemiyolojik çalışmalar bireylerin sorunlarının doğal ortamlarında geniş bir yelpaze içinde ele alınmasını ve dağılımının belirlenmesini sağlamaktadır (Erol,1998). Çocuk psikopatolojisinde genel olarak iki özellik üzerinde durulmaktadır. Bunlar çocuğun davranışı ile çocuğun içinde yaşadığı toplumdaki yetişkinlerin (anne, baba, öğretmen, klinisyen vb.) o davranışı algılayışı ve değerlendirmesidir. Toplumdaki kişilerin tutum ve inançları çocuğun davranışının sağlıklı ya da sağlıklı olmadığını belirleyen önemli etkenlerdendir. Bir toplumda çocuk ve gencin bazı davranışları onaylanarak ve ödüllendirilerek o davranışın görülme sıklığı artırılabilir ya da davranış onaylanmayarak ortadan kaldırılabilir. Yetişkinler de çocuğun davranışını şekillendirmeye çalışırken bir yandan içinde yaşadıkları toplumun kültürel değerlerinden, örf ve adetlerinden, çocuk yetiştirme konusundaki beklentilerinden etkilenirler. Diğer yandan doğal olarak kendi beklentileri, umutları, korku ve kaygılarını çocuk yetiştirme tutumlarına yansıtırlar. Bununla birlikte çocuğun biyolojik yapısı, bilişsel işlevleri ve mizacı ile yetişkinin beklentileri ve iki taraf arasındaki etkileşim de davranış üzerinde etkili olmaktadır.

Davranış ve duygusal sorunları belirleyen etmenler karmaşık olduğu için, çocuk psikopatolojisi ile ilgili değerlendirme yapılırken çocuğun davranışı ve yetişkinin bakış açısının birlikte ele alınması önem kazanmaktadır. Bu gibi amaçlara yönelik olarak çocuk ve gençlerdeki davranışsal / duygusal sorunların çoklu bilgi kaynaklarından elde edilmesini sağlayacak standart, güvenilirliği ve geçerliği olan değerlendirme araçları geliştirilmiştir.

Çocuk psikopatolojisi araştırmalarında genellikle iki farklı yaklaşım kullanılmaktadır (Erol, 1998). Bunlardan birisi kategorik yaklaşımdır. Bu yaklaşım hastalık modeli ya da psikolojik bir bozuklukla ilgilidir. Bozuklukların

DSM ve ICD gibi tanı sistemi içinde tanınması ya da belirlenmesine odaklanır. Diğeri ise “boyutsal yaklaşım”dır ve değerlendirme ampirik olarak yapılır. Bu yaklaşımda özgül sorunlara, toplam sorun davranış puanlarına ve içe yönelim-dışa yönelim sorunları gibi sendrom puanlarına odaklanılır.

Boyutsal yaklaşımı seçen araştırmacılar sorun davranışları belirlemede tarama ölçeklerini kullanırlar. Bu ölçekler tanıya çeşitli açılardan katkıda bulunmaktadır. Normal, sınır ve klinik düzeyde elde edilen puanlar çocuğun sorunlu olup olmadığını belirlediği gibi, sorunun hangi alanda olduğuna ilişkin de bilgi sağlar.

Türkiye’de, 2–18 yaş grubu çocuk ve gençlerin davranış ve duygusal sorunları ile yeterlik alanlarının dağılımı ve bu dağılım içinden sorunların görülme sıklığı, genel popülasyonu temsil eden bir örneklem içinde çoklu bilgi kaynaklarından elde edilen bilgiler doğrultusunda belirlenmiş ve topluma özgü veri tabanı oluşturulmuştur (Erol ve ark. 1998). Bu çalışmanın sonuçları incelendiğinde, en fazla sorun davranış 2–3 yaş grubu çocuğu olan anneler tarafından bildirilmiştir. Elde edilen bu bulgu, anne-baba ve bebek etkileşimine yönelik olarak yapılacak erken müdahalelerin kritik bir dönem olan bebeklik döneminden başlamasının yararını ortaya koymuştur. Daha ileri yaşlarda anneler çocuklarında daha az sorun davranış bildirmişlerdir. Öğretmenler annelerden daha fazla sorun davranış ortaya koyarken, gençler hem anne hem de öğretmenlerinin bildirdiklerinden daha fazla sorun belirtmişlerdir. Sorunların türüne bakıldığında, 2–3 yaş grubu çocuğu olan anneler, çocuklarında Dışa yönelim sorunları ile İçe yönelim sorunları arasında fark olmadığını belirtmişlerdir. Daha sonraki yıllarda ise anne-baba, öğretmen ve gençler gibi her üç kaynaktan elde edilen bilgiler doğrultusunda içe yönelim sorunlarının, dışa yönelim sorunlarından daha fazla olduğu vurgulanmıştır. Bu nedenle anne-baba, öğretmen, ruh sağlığı çalışanları ve çocukla ilgilenen diğer kişilerin süreklilik göstermesi nedeniyle İçe yönelim sorunlarına özenle eğilmeleri, sorunu gözardı etmemeleri ve koruyucu ruh sağlığı programlarında bu konulara ağırlık vermeleri sağlanmalıdır.

İl merkezlerinde yaşayan çocuk ve gençlerimizde sorunlar daha fazla görülmüştür. Bölgelere göre dağılımda ise genel olarak Batı, Güney ve Orta

Anadolu da sorunların daha fazla olduğu bildirilmiştir. Toplumumuza özgü ruh sağlığı politikalarının geliştirilmesine yönelik olarak yapılacak çalışmalarda bu bulgular yol gösterici niteliktedir.

### **Duygusal Davranışsal Sorunlar**

Küçük çocukların duygusal ve davranışsal sorunlarıyla ilgilenirken çocukların sorunları kendi başlarına yaratmadıklarını göz önünde bulundurmamız gerekir. Çocukların sorunları, aslında her zaman ya evdeki ya da sınıftaki sorunları yansıtır. 3-4 yaşındaki çocuklar benzersizdir. Bu yaştaki çocuklar hızlı bir bilişsel gelişim evresindedir. Bu nedenle eğitim programlarını başlatırken ve eğitimsel ilerlemeyi değerlendirirken gelişimin bu dinamiğinin göz önüne alınması gerekmektedir. Küçük çocuklarla ilgilenirken, onların dünyayı somut yollarla kavrama eğilimleri olduğu unutulmamalıdır. Küçük çocukların toplumsallaşması, yinelenen toplumsal durumlarda çocukların davranışlarını yöneten çerçeveler aracılığıyla ve yetişkinler çocukların bu çerçeveler bozulduğu, değiştirildiği veya birbiriyle çeliştiği zaman üzüldükleri anlaşılmalıdır. Küçük çocukların duyguları yalındır ve çocukların sözcükleriyle ve davranışlarıyla açıkça ifade edilirler. Çocuklar, duyguları açısından ne kadar yetişkinlere benzeseler de düşünceleri açısından hiç de onlara benzemezler. Küçük çocukların kavramları yetişkinler gibi anlamadıklarının da hatırlanması gerekmektedir.

Küçük çocuklar korku, kızgınlık, sevgi ve mutluluk gibi temel duyguların etkisi altındadır. Aynı zamanda çocuklar duygularını anlatacak sözcüklere sahip değildirler ve duygularını doğrudan hareketle anlatırlar. Kızgın çocuklar diğer çocuklara ya da yetişkinlere saldırırlar. Korkmuş çocuklar ana babalarına sokulurlar. Mutlu çocuklar, mutluluklarını tüm davranışlarıyla, gülmeleriyle ve hareketlerindeki neşeyle sergilerler. Çocuklar sevgi ve sevecenliklerini de aynı şekilde açıkça kucaklama, okşama ve öpücüklerle fiziksel olarak gösterirler.

Çocukların duygularını ifade ettikleri yol önceden evde öğrenmiş oldukları çerçevelerle şekillenmiştir. Bazı aileler duygularını açıkça ifade ederken, diğerleri gösteremezler. Çocuklar duygularını ifade etmeyi aile



çerçevelerine uygun olarak hızlı bir biçimde öğrenirler. Çocuğun belli bir duruma nasıl tepki vereceği çocuğun içinde yetişmiş olduğu aileye bağlıdır. Küçük çocuklarla ilgilenirken onların özel duygusal çerçevelerine dikkat etmek önemlidir. Duygusal etkileşimlerimizde ipuçlarını çocuktan almamız gerekir. (Elkind, 1999).

### **Bilişsel Yaklaşım Dayalı Sorun Çözme ile İlgili Kavramlar ve Modeller**

Bu bölümde kişiler arası ilişkilerde bilişsel yaklaşıma dayalı sorun çözmeye ilişkin farklı modeller, kişiler arası ilişkilere yaklaşım evreleri, sorun çözme becerilerini kullanma, toplumsal hedeflere ulaşma, toplumsal yeterlilik ve gelişimsel normlar bağlamında açıklanmaktadır.

Kişiler arası ilişkilerde yaşanan sorunlarda, yaşla birlikte benmerkezci yaklaşımlardan her iki tarafın bakış açısını da göze alan yaklaşımlara geçildiğini savunan Adalbjarnardottir ve Selman (1989), bu konuda da anne-baba ve arkadaş ilişkilerinin kavramlaştırılmasına benzer aşamalar önermektedirler. Her aşamada sorunu tanımlama, davranış seçimi, davranış gerekçeleri, duyguları değerlendirme konularını ele alan yazarlar kişinin kendisini veya karşısındaki kişiyi değiştiren çözümleri de vermektedirler. Sorun çözmeye yaklaşımlar sözel olmayan tek yönlü yaklaşımlardan, tek kişiyi odaklayan, karşılıklılığı önemseyen ve iki kişiyi bir bütün olarak ele alan yaklaşımlara doğru gelişmektedir.

Çatışmaya yaklaşımın ilk aşamasında sorun, çözümden ayrıştırılmamıştır. Çatışma genelde saldırgan davranışlarla ve sözel olmayan yöntemlerle giderilmeye çalışılır. İkinci aşamada, odak kişinin kendisi olmakla birlikte, diğer kişinin duyguları göz önüne alınır. Ancak aynı anda iki kişinin duygu, düşünce ve niyetleri göz önüne alınamaz. Çatışma iki taraftan birinin ödün vermesiyle çözülür. Üçüncü aşamada durumu ele alırken iki kişinin de bakış açısı göz önünde tutulabilir, iki tarafı da mutlu edebilecek iki yönlü çözümler bulunabilir; ancak hala iki kişiden birinin amaç ve gereksinimlerine ağırlık verilmektedir. En son aşamada çatışmadaki kişiler bir bütünün parçaları olarak düşünülürken, sorun ilişkinin bütünü ve geleceği açısından ele

alınmaktadır. Bu aşamada sorun çözümünde her iki tarafı da mutlu edecek yaratıcı ve işbirlikçi çözümler bulunabilmektedir.

Adalbjarnardottir ve Selman (1989, akt. Hortaçsu, 2002), bu kuramsal çerçeveden yola çıkarak 7–12 yaş çocuklarına bir yıl arayla öğretmen ve yaşlılarının yaptıkları çalışmayı eleştirmesi durumunda tepkilerini sormuşlar, yaş ve zamanla kişiler arası yaklaşımda tek yönlü yaklaşımdan karşılıklı çözümlere geçiş olduğunu göstermişlerdir. Ayrıca çocukların öğretmenlerle olan çatışmalara kıyasla arkadaşlarla olan çatışmalarda karşılıklılığa daha çok önem verdiklerini ve arkadaşlara karşı daha sıklıkla haklarını koruyup, öğretmenlere daha sık boyun eğeceklerini söyledikleri de görülmüştür.

Adalbjarnardottir 'in 1995 yılında yaptığı çalışmasında ise çatışmalara yaklaşım yöntemi, olumsuz değerlendirilme korkusu ve çekingenlik arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Sonuçlar, insan canlısı, çekingen olmayan ve değerlendirilme korkusu düşük olan çocukların çatışmalara yaklaşımlarının diğer çocuklara kıyasla daha gelişmiş olduğunu göstermiştir.

Çocukların yetişkin ve yaşlılarının isteklerini yerine getirmeleri konusunu işleyen çalışmalar genelde çocukların yetişkinlerin isteklerine daha sıklıkla uyduklarını, ancak yaşlılarının isteklerine daha çok başkalarını mutlu etmek için, yetişkinlerin isteklerine ise korktukları için veya yetişkinin konumu nedeniyle uyduklarını göstermiştir (Eisenberg ve arkadaşları, 1985).

Çocukluktan ergenliğe geçildiğinde anne baba ve öğretmenlerin kişisel ve değerlendirilmesi kişiden kişiye değişebilen konulardaki yetkisi daha az kabul edilmektedir (Smetana, 1988; Smetana ve Bitz, 1996).

Kuczynski (1983) ise çocukların kendilerine yönelik zararı önlemektense başkalarına yardım amacıyla yerine getirdikleri istekleri daha çok içselleştirdikleri ve bu türden davranışları daha çok benimsediklerini göstermiştir.

Hortaçsu'ya (2002) göre çocukların kişiler arası ilişkilere yaklaşımları gelişimin doğasına paralel olarak evreler halinde gelişmektedir. Aşağıdaki çizelgede de çocukların evrelere göre sorunu nasıl tanımladığı, duygusal-

davranışsal tepkiler ve değerlendirmeler ve davranışların sonuçları ayrıntılı olarak belirtilmektedir.

**Çizelge.2. Kişiler Arası Çatışmalara Yaklaşım Evreleri**

İŞLEVSEL BASAMAKLAR			KİŞİLERARASI YAKLAŞIM			
Evre	Sorun tanımı	Davranış seçimi	Davranış gerekçesi	Duygu değerlendirme	Diğerini değiştirme	Kendini değiştirme
4	Ortak soruna her iki kişinin uzun vadeli gereksinimleri açısından yaklaşım	Ortak ilgileri tartışmak için diğer kişiyle işbirliği	Davranışın her iki kişi için olumlu sonuçları	Ortak veya durumdan kaynaklanan duyguları önemseme	Ortak gereksinim ve ilişkiyi yansıtan işbirliği	
3	Bir kişinin Gereksinimleri öne çıkararak karşılıklı gereksinimleri ele alma	Karşılıklı çatışma çözümü; ikna edici veya hak verici	Ortak sorunlar ama bir kişinin sorunlarına öncelik verme	Diğer kişinin duygularına karşılıklı önem verme. Karşılıklı beklentiler	Neden ve ikna et, ilk harekete geçen ol	Neden sor, değiş tokuş et, ikinci olarak harekete geç
2	Soruna tek kişinin istek - gereksinimleri açısından yaklaşmak	Tek yönlü çatışma çözümü: boyun eğici veya hak arayıcı	Davranışın niyet ve sonuçlarının tek kişi açısından gerekçesi	Diğer kişinin duygularına ilgi ama iki kişinin duyguları bir arada düşünülüyor	Söyle, emret	Özür dile
1	Sorun çözümden ayrılmamıştır	Çatışmanın konuşmada n çözümü: saldırgan veya çekinik	Gerekçe yok, yapılması istenen davranışın yinelenmesi	Duygulara ilgi ve önem verilmiyor	Sözel olmayan saldırgan davranış	Sözel olmayan kaçış

Hortaçsu, (2002). den alınmıştır.

Toplumsallaşma sürecinde, kişiler arası sorun çözme becerilerinin gelişimi gelişimsel hedeflerden biridir. Çocukların toplumsal hedeflerine en iyi şekilde nasıl ulaşabildiklerinin belirlenmesi çocuğu tanıma ve değerlendirme açısından önemlidir. Bu hedefler dikkat çekme, ya da bilgi edinme, yardım etme ya da yardım isteme, savunma, sosyal oyuna katılım, öfkeden kaçınma gibi durumları içerebilir. Hedefler alt hedeflere indirgenebilir ya da sorun çözme süreci sırasında hedef değişebilir, bununla birlikte hedef yönetimi sonuç geribildirimleri için bir temel oluşturur. Çocuklar toplumsal amaçlarına ulaşmak için ya da hedeflerini belirlemek için (ya da seçim yapacakları zaman) çoğunlukla bağlamsal faktörlerle ilgilidirler. Örneğin çok iyi bilinir ki çocuklukta oldukça erken dönemde farklı toplumsal bağlamlarda verilen hedeflere çocuklar farklı stratejileri kullanarak yanıt verirler. Erkekler ve kızlar farklı stratejik tepkiler verirler. Hem cinsleriyle olma durumunda ya da karşı cinsle olma durumunda sosyal statü, benzerlik, aşinalık, ilişkinin türü, ve coaktörün yaşı çocuğun kişiler arası sorunları ile başetmek için strateji seçiminde etkili olmaktadır. Bu etkenler aynı zamanda çocuğun toplumsal hedeflerinin seçimini de etkiler. Sorun çözme sürecinde çevre mutlaka hesaba katılmalıdır. (Rubin ve Krasnor, 1992).

Rubin ve Krasnor (1992) toplumsal hedeflere ulaşmak için seçilen stratejiler konusunda çeşitli yollar tanımlamışlardır. Bu tanıma göre, öncelikle çocuk uzun süreli hafızasında bir dizi strateji depolamış olabilir. Çocuk bu stratejilerden bir ya da birkaçını uygulamaya koymak için çalışan belleğe getirir. Stratejilerin bulunup getirilmesi otomatik ya da bilinçli olabilir. Önemli olan bu stratejinin bireyin bilişsel repertuarında varolmasıdır. Bazı bilişsel dönüştürmeler ile yeni stratejiler kullanılabilir. Toplumsal ilişkilerde yaşanan başarısızlığı takiben bu etkenler; çocukların öz yeterlik algıları, nedensel yüklemeler, toplumsal hedefle ilgili veya başarısızlıkla ilgili olan duygulanımlarına etki eder ve bazı çocuklar güçlü bir şekilde sosyal becerilerden yoksun olduklarını düşünürler.

Çocukların sorun çözme becerilerini nasıl kullandıklarına ilişkin bir model, gelişimsel göstergeler ve davranış örnekleriyle aşağıda çizelge 3 de, inisiyatif alma/ girişimciliğe ilişkin gelişimsel göstergeler çizelge 4 de,

toplumsal yeterliliğin duygu-davranış kontrolü ,arkadaşlık ilişkilerini yönetme ve öğrenme yönelimi boyutlarında kavramsallaştırılması şekil 1 de ve şekil 2 de de Littlefield'in (Davidson ve Wood, 2004) sorun çözme modeli açıklanmaktadır. Model, beklentilerin çözüm üretmeye yönelik olarak geliştirilmesinden, sorunun tanımlanmasına, düşünce ve davranış boyutunda seçenek oluşturma, müzakere gibi araçlarla çözümler üretilmesine, anlaşma ve anlaşmazlık durumlarında nelerin dikkate alınacağına ilişkin dinamik, döngüsel bir yapı içermektedir.

### Çizelge. 3. Sorun Çözme Becerilerini Kullanma

Gelişimsel göstergeler	Örnek Davranış
1-Sorunların farkına varma	Kişisel sorunlarını dile getirebilir / belirleyebilir
2-Sorunları çözmek için çaba gösterme	Eylemlerini yeni bir bilgi ya da yeni bir duruma göre uyarlayabilir (Örneğin: yapı-inşa oyununda blokların yıkılma ya da sallanma tehlikesine karşın, kurduğu yapıyı değiştirebilir, hava soğduğunda ceketini giyebilir, hikâye saatinde kitap bakar). Davranışlarını diğer çocukların ya da yetişkinlerin tepkilerine göre değiştirebilir (Örneğin: ağlayan bir çocuğu teselli eder, başka bir çocuktan ya da yetişkinden yardım isteyebilir).
3-Sorunları çözmek için başkalarıyla birlikte çalışma	Karar vermek konusunda diğerleriyle işbirliği yapar (Örneğin: arkadaşlarıyla hangi oyunu oynayacaklarına karar verebilir, boya kalemlerini nasıl paylaşacaklarına karar verebilir). Diğer çocuklarla yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri getirir, sıranın kimden başlayacağına ve nasıl ilerleyeceğine karar verir.

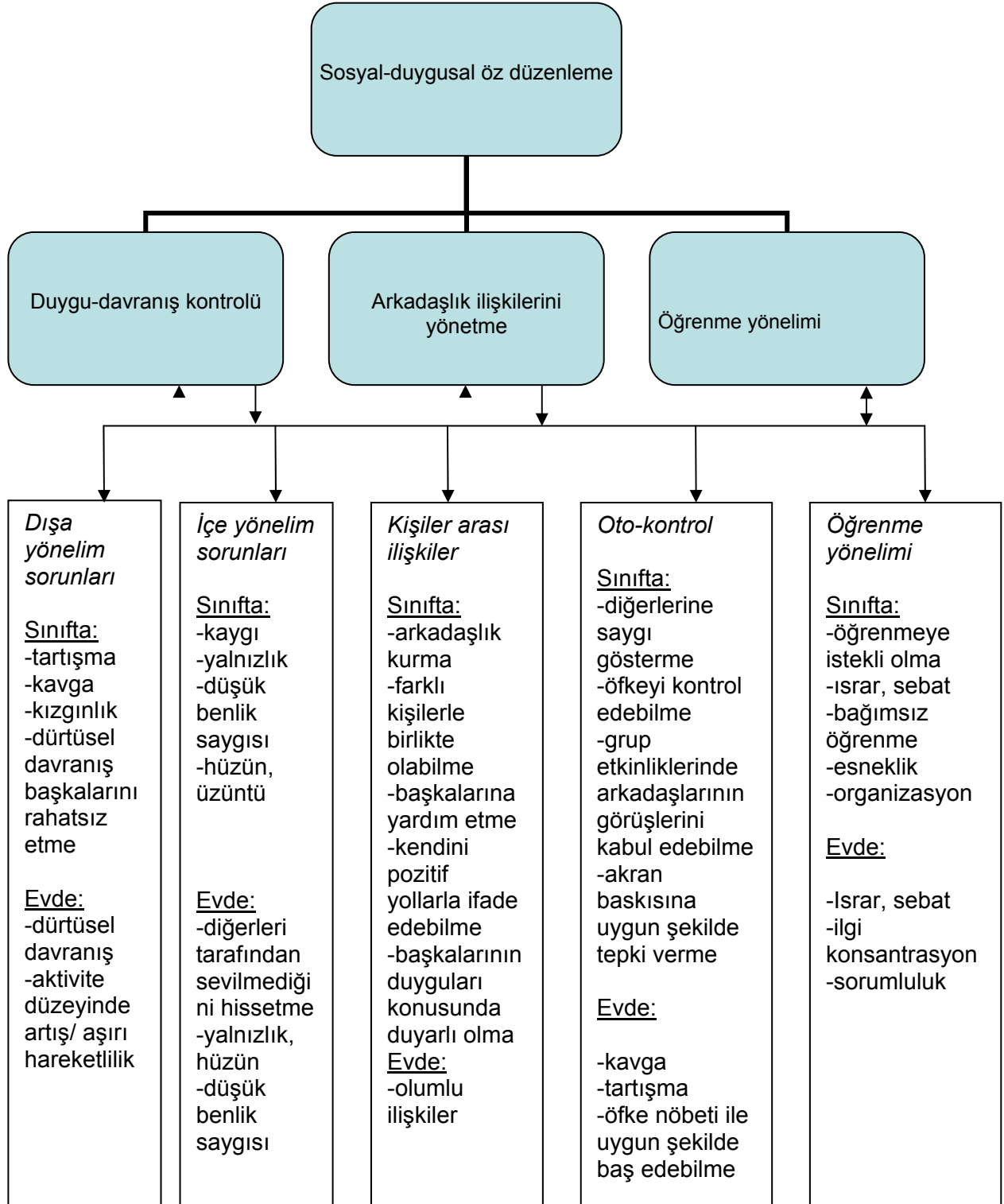
Aşağıdaki çizelgede de okul öncesi dönemde kişiler arası ilişkiler, karar verme, özerklik davranışlarına ilişkin gelişimsel göstergeler ve davranış örnekleri yer almaktadır.

**Çizelge 4. İnisiyatif Alma /Girişimcilik**

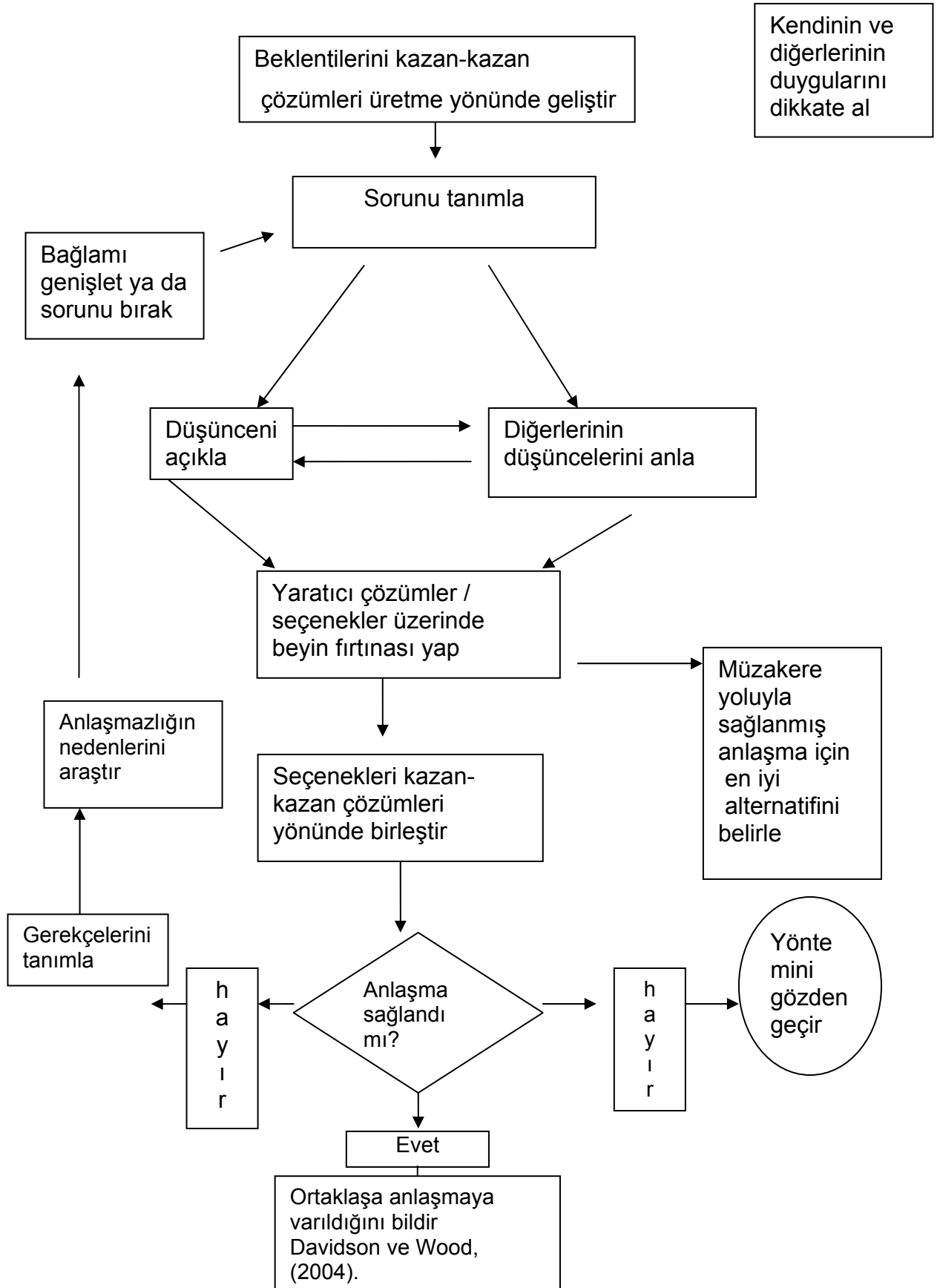
<b>Gelişimsel göstergeler</b>	<b>Örnekler</b>
1-Başkaları ile kişiler arası ilişkileri başlatma	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arkadaşlarını oyuna davet eder.</li> <li>• Arkadaşları oyun oynarken onların oyununa katılır.</li> <li>• Grup etkinliklerine katılır</li> <li>• Yeni oyun etkinlikleri önerir.</li> </ul>
2-Bağımsızca karar alabilme	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proje için materyalleri seçebilir</li> <li>• Başkalarına yardım eder.</li> <li>• Diğerleri yanlış yaptığında onları uyarır, yanlışlarını düzeltir.</li> </ul>
3-Etkinliklerde, eğitim rutinlerinde ve oyunda özerk davranışlar sergiler.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Okula geldiğinde ceketini / montunu askıya kendi asar.</li> <li>• Zaman zaman tek başına oynamaktan hoşlanır.</li> <li>• Verilen görevi tamamlar / başladığı işi bitirir.</li> </ul>

Missouri Okul Öncesi Sosyal Duygusal Gelişim Normları  
<http://dese.mo.gov/divimprove/fedprog/earlychild/pre-K20standards/socteachguide.pdf>  
 18.11.2005 tarihinde erişilmiştir.

## Şekil.1 Toplumsal Yeterlilikle İlgili Kavramsal Çerçeve



Şekil 2 Littlefield Sorun Çözme Modeli





## **Bilişsel Yaklaşımaya Dayalı Kişiler Arası Sorun Çözme Programı**

### **(Ben Sorun Çözerim)**

Bilişsel yaklaşıma dayanan ve bireylere kişiler arası sorun çözme becerileri kazandırmayı amaçlayan “BEN SORUN ÇÖZEBİLİRİM” (I CAN PROBLEM SOLVE) programı Shure (1992) tarafından geliştirilmiştir.

Bu eğitim yaklaşımı özellikle küçük çocuklara uygulanmıştır. Yaklaşım temel olarak çocuklarda toplumsal katılımın ve uyumun araçları olarak farklı düşünme becerilerine odaklanmıştır. Yaklaşımın en önemli özelliği, çocuklara sorun çözmeye ilişkin karar verme sürecinde ne yapacaklarını ya da düşüneceklerini değil nasıl düşüneceklerini öğretmesidir.

Spivack, Platt ve Shure (1976) yaptıkları ilk çalışmalarda, çocukların sorun çözme becerilerini geliştirmeye ve bunların psikopatolojiyle ilişkisini tanımlamaya odaklanmışlardır. Araştırmalarının sonucunda patolojik ve normal davranışları olan çocukları birbirinden tutarlı olarak ayırabilen bazı beceriler olduğu ortaya çıkmıştır. Kişiler arası sorunları çözmeye kullanılan bu becerilerden biri, alternatif çözüm düşünmedir. Bu beceri araştırmacılar tarafından çocuğun belli bir sorunu çözmek üzere geliştirdiği farklı çözümler olarak tanımlanır. Diğer beceri ise sonucu dikkate alarak düşünme becerisidir. Bu beceri çocuğun kendi davranışının yol açacağı toplumsal sonuçları yordayabilme becerisi olarak tanımlanır. Çocuk alternatif çözümler oluşturup sonuçlarını yordayabildiğinde sorunları önceden tahmin edebilir ve çözümü uygulayabilir. Araştırmacılar bu beceriyi, sonuca götüren alternatif yolları düşünme olarak adlandırmışlardır.

Çocuğun ruh sağlığının gelişimi, gündelik yaşamda karşılaştığı kişiler arası sorunları çözme yoluyla yakından ilişkilidir Urbain ve Kendall, (1980), psikolojik sağlığın, sorunu tanıma, kabul etme, olası çözümleri düşünme, karar verme ve harekete geçme gibi sorun çözme aşamalarıyla ilişkisini vurgulamaktadır. Branswell ve Kendall (1988) özellikle dikkat ve dürtü kontrolü eksikliği, hiperaktivite ve antisosyal davranışlar gibi dışayönelim sorunlarında, sorun çözme beceri eğitimi kullanımının uygunluğunu savunmaktadırlar.

Bireylerin yaşadığı toplumsal uyum güçlüğü genellikle isteklerini gerçekleştirebilmek konusundaki bilgi eksikliğiyle nasıl baş edeceklerini bilmemeleri konusundaki kaygılarından kaynaklanmaktadır. Bazı bireyler için toplumsal etkileşim ve kişiler arası ilişkilerin düzenlenmesi açıkça kaygı verici, yıldırıcı, göz korkutucu bir görev olmaktadır. Bunun tersine bu durumun analiz edilmesi ve olumlu bir müdahale ile içe-kapanık izole olmuş çocuklarda sosyal ilişkilerin gelişmesine yardımcı olunabileceği belirtilmektedir. Bu müdahale aynı zamanda toplumsal çatışmaların çözümlenmesi için alternatif toplumsal stratejilerin yapılandırılmasına da olanak tanımaktadır. BSÇ (Ben Sorun Çözerim ) yaklaşımı okullardan, hastanelere çocuklarla ve yetişkinlerle oldukça yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Sorunlar çocuklarda ve ergenlerde dürtüsellik, hiperaktivite, toplumsal dışlanmadan (toplumsal yalıtım) yetişkinliğe doğru toplumsal etkileşim ve kişiler arası ilişkilerde sorunların artması şeklinde çeşitlilik göstermektedir. Geniş bir uygulama alanına sahip olmasına rağmen, BSÇ araştırmalarının çoğu dikkatlerini çocuklara özellikle de küçük çocuklara yöneltilmektedirler. Bu yöntemin avantajlarından biri okul öncesi ya da ilköğretim okullarının programlarında yer alması açısından kolaylık içermesidir. Küçük sorunların büyümeden önlenmesine hizmet etmektedir. BSÇ programları çeşitli sosyal-bilişsel becerileri içermektedirler. BSÇ araştırmacıları genellikle iki temel düşünme becerisine odaklanmaktadır. Bunlar; alternatif çözüm bulma ve sonucu dikkate alarak düşünmedir. Bu iki düşünme becerisi küçük çocukların uyumuyla açıkça ilişkili görünmektedir. Alternatif çözüm üretme konusunda zayıf olan dürtüsel ve saldırgan davranımlar gösteren çocuklar, isteklerini elde etmek ve karşılaştıkları sorunları çözümlmek için yalnızca bir tek strateji uygulamakta ve bu da başarısız olduğunda güç kullanma eğilimi göstermektedirler (Erwin ve ark., 2005).

Çocukların gündelik toplumsal çatışmalarında etkili çözümler geliştirebilme becerilerinin desteklenmesinin, onların toplumsal uyum düzeyi, bireysel doyum ve mutluluklarıyla yakından ilişkili olduğu belirtilmektedir. Ayrıca çocukların grup etkileşimini kullanarak birlikte sorun çözmeye koyuldukları durumlarda öğrenmenin arttığı, öğretmenin doğrudan müdahale

ettiği durumlarda ise öğrenmenin azaldığı belirlenmiştir. Araştırmalar çocukların kişiler arası sorun çözme becerilerinin geliştirilmesinin aynı zamanda onların rol alma becerileri, olumlu sosyal davranışa yönelim, sınıf içinde işlevselliğin artması, denetim odağı ve sosyal uyum becerileri gibi yetilerinin de yaşlıları gibi gelişeceğini göstermektedirler (Erwin, 1993).

Çocuklardaki davranış sorunlarının çözümlenmesine yönelik yeni yaklaşımlar, özellikle kişiler arası sorunların azaltılmasında sosyal beceri eğitimini bir müdahale aracı olarak kullanmaktadırlar.

Okul öncesi dönemde çocukların pro-sosyal sorun çözme stratejileri ile anaokulunda ve hatta ilkokulun 1.ve 2.sınıflarındaki toplumsal kabulleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte toplumsal biliş ve toplumsal davranış arasında da ilişki olduğu bu yüzden akran kabulünün çocukların doğasındaki bu ilişkileri anlamak açısından önemli bir değişken olduğu kabul edilmektedir. (Miller-Musun, 1993).

BSCÇ araştırmaları genellikle çocuklara özellikle de küçük çocuklara odaklanmaktadırlar. Bunun en önemli avantajlarından biri, bu yöntemin okul öncesi ve ilköğretim programlarına rahatlıkla uyarlanabilmesi ve bu yolla sorunlar henüz büyümemişken tıpkı bir tampon işlevi görerek önlenmesine olanak tanınmasıdır. Farklı sorun çözme programlarında yer almakta olan sosyal bilişsel beceriler değişkenlik göstermektedir. Ancak sorun çözme araştırmaları özellikle iki temel beceriye odaklanmaktadırlar. Bunlardan biri, alternatif çözümler düşünme; sosyal çatışmaların çözümü için alternatif çözümler geliştirebilme becerisi, diğeri ise sonucu dikkate alarak düşünme; farklı çözüm stratejilerinin olası sonuçlarını canlandırabilme-kestirebilme yetisidir.

Bu iki düşünme becerisi birbiriyle oldukça ilişkilidir. Ve açıkça küçük çocukların uyumu için özellikle önemlidir. Alternatif çözümler düşünme becerisi zayıf olan pek çok saldırgan ve dürtüsel çocuk amacına ulaşmak için yalnızca tek bir çözüm stratejisi düşünmekte ve bunun sonucunda başarısızlıkla karşılaşınca büyük bir olasılıkla güç kullanmayı denemektedirler. Sonucu dikkate alarak düşünme, ise çocuklara, sosyal çatışmaların çözümleri

için, eylemlerinin olası sonuçlarını kestirebilme ve bunlardan en başarılı olanını seçerek uygulamaya koyma olanağı vermektedir.

Bir üçüncü önemli beceri de sonuca götüren yolları düşünme (means-end thinking) dir. Ancak bu beceri orta çocukluğa doğru belirmektedir. Bu düşünme biçimi, çeşitli çözüm yolları ile olası sonuçlar arasında ardışık bağlantılar sağlama olarak görülmektedir (Shure, 1996).

Çocukların gündelik yaşamda karşılaştıkları kişiler arası sorunlar ( sıra bekleme, oyuncak paylaşımı, bir eşyaya ya da kişiye zarar verme vb.) ile karşılaştıklarında sorunun çözümünden önce nasıl hissettikleri önemlidir. Sorun çözümlenmeden önce, sıkıntılı, endişeli, kızgın ya da düş kırıklığına uğramış hissedebilirler. Ayrıca sorun çözüldükten sonra nasıl hissettikleri de önemlidir. Çocukların nasıl hissettiği ne yapabileceklerini yani davranışlarını, bireysel kapasitelerini zaman içinde etkilemeye başlamaktadır. Çocuklar kendilerini yetersiz ve çaresiz hissettiklerinde toplumsal olarak kabul edilemeyen yönde davranmaya başlayabilirler. Bu aynı zamanda çocukların kişiler arası ilişkilerinde ortaya çıkan sorunları başarıyla çözemediklerinde hissettikleridir.

Çocuklar sorunlarını toplumsal olarak kabul edilen etkili yollardan çözemediklerinde, kabul edilemeyen yollara başvurma eğilimi göstermektedirler. Elbette, her yaştaki insan tipik, günlük çeşitli çatışmalar, doyurulmamış gereksinimler ve/veya istekler etrafında dönen sorunlara sahiptir. Bu doğaldır. Tüm bu istekler arasındaki belirleyici fark, her bireyin bunları elde etmek için ne kadar çabaladığıdır. Sorun çözme yolu üstüne düşünen insanların bu yolu düşünemeyen ya da henüz öğrenmemiş olanlara göre büyük olasılıkla daha başarılı olacakları ve daha iyi sosyal uyum gösterecekleri araştırmalarla saptanmıştır (Shure, 1996).

Shure ve Spivack (1996), otuz yılı aşkın süredir devam ettirmekte oldukları araştırmalarda, davranışın nedenleri ve sonuçları olduğunun, insanların duyguları olduğunun, kişiler arası ilişkilerde ortaya çıkan günlük sorunları çözmede, birden fazla yol olduğunun farkına varan çocukların, soruna tek yönlü bakış açısıyla tepki gösterenlere göre daha az davranış sorunları olduğunu belirlemişlerdir. Araştırmacılar, binlerce çocuğun

değerlendirilmesi yoluyla, BSÇ-becerili çocukların (etkili sorun çözücüler) daha az düş kırıklığına uğrayan, işleri yolunda gitmediğinde görece daha az kaygılı, daha az saldırgan ve ayrıca diğerlerini daha çok umursayan, olasılıkla daha çok paylaşan ve daha iyi arkadaşlık kurabilen çocuklar olduklarını saptamışlardır.

Shure ve Spivack (1996), çalışmalarında sorun çözme düşüncesi ve davranış arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu belirlemişlerdir. Bu çeşit düşünme becerilerinin çocukları okulda toplumsal olarak yeterli davranışları gösteren ve göstermeyen diye ayırabileceği düşünülecek olursa, düşük yetenekli sorun çözücülerin desteklenmesini ve bu yolla çocukların gelişimsel olarak daha yeterli yaşitlarına yaklaşımlarının sağlanacağını savunmaktadırlar. Araştırmacılara göre eğer çocuklar sorun çözme düşünme becerilerinde gerçekten öncü nitelikli davranışları kazanırlarsa daha sonra sorun davranışlar kontrolden çıkmadan onları azaltan ve olanaklar ölçüsünde davranım sorunlarının önüne geçen bir yaklaşım önermektedirler.

Shure ve Spivack (1996), araştırmalarında sorunların çözümüne ilişkin olarak önceleri bazı çocukların yalnızca bir ya da iki yol düşünebildiğini ve farklı kelimesinin anlamını bilmediklerini fark etmişlerdir. Böylece çocuklara sorun çözme odaklı düşünebilmeleri için gerekli sözcük dağarcığının kazandırılmasının hazırlık niteliğinde temel bir beceri olacağını düşünmüşler ve okul öncesinde BSÇ eğitimi alan çocukların eğitim almamış bir gruba göre sorun çözme becerilerinin anlamlı bir şekilde geliştiğini, BSÇ becerileri gelişen çocukların dürtüsel ve çekingen davranışlarında azalma görüldüğünü ve iki yıl sonra yapılan değerlendirmelerde de bu kazanımların sürdüğünü belirlemişlerdir.

Spivack ve Shure'un "Kişiler Arası Problem-Çözme ve Klinik Teori" olarak adlandırdıkları modelde gösterilmiştir ki eğer çocuklar tipik günlük sorunları çözmeyi öğrenebilirlerse daha az olasılıkla dürtüsel (impulsif), içe kapanık, saldırgan veya antisosyal olurlar. Bu davranışların erken dönemde önlenmesi çok önemlidir çünkü, Parker ve Asher'a (1987) göre ileriki yıllarda sorunlu akran ilişkileri ve bireysel uyum sorunları konusunda bu öncü davranışların ciddi sorunlara zemin hazırladığı bilinmektedir.

Eğitimciler ve klinisyenler duygusal gerilimin hafiflemesinin bireyin doğru düşünmesine yardım edebileceğini iddia etseler de BSÇ aksini yani, doğru düşünme yeteneğinin duygusal gerilimi hafiflettiğini desteklemektedir.

### **Shure'a göre (1996) BSÇ çocuklara;**

- Başka bir kişiyle sorun yaşadıklarında ne yapacakları hakkında düşünmede,
- Aynı sorunu çözmek için farklı çözümler hakkında düşünmede,
- Yaptıklarının sonuçları hakkında düşünmede,
- Bir fikrin iyi bir fikir olup olmadığına karar vermede,
- Diğer insanların duyguları olduğunu ve onların duyguları hakkında düşünmeyi anlamada yardım edecektir.

Bu programa göre, düşünen bir çocuğa insanların nasıl hissettiği veya ne yaptığı anlatılmaz, düşünen çocuk insanların nasıl hissettiğini değerlendirebilir, ne yaptığına karar verebilir ve bir fikrin iyi bir fikir olup olmadığını tartabilir. BSÇ çocuğun becerilerini merkeze alan bir yaklaşımdır.

Çocuklar yetişkinler, özellikle de akranları tarafından reddedildiklerinde, kabul ve onay görmediklerinde, başka bir çözüm yolu düşünemedikleri için stres ve öfke yaşarlar. Daha çok o anda işe yarayacak formülü ani bir şekilde düşünmeye çalışırlar, ancak daha sonra ne olacağı konusunda akıl yürütmeye güdülenmemişlerdir. Sorun çözme eğitiminde BSÇ sözcüklerine olan aşinalık çocuklara akıllarına ilk gelen fikri uygulamak yerine birçok olası çözüm yolunu düşünmeleri konusunda yardımcı olmaktadır. Örneğin, *önce* ve *sonra* sözcükleri ardışık düşünme için önemli kavramlardır. *Şimdi* ve *daha sonra* kavramları çocukların, istedikleri bir şeye sahip olmadıklarında yaşadıkları engellenmişlik hissiyle baş etmelerine yardımcı olan sözcüklerdir.

Sorun çözme ön becerilerinden aynı ve farklı kelimeleri, çocuklara "FARKLI insanlar AYNI şey hakkında FARKLI şekillerde hissedebilirler" şeklinde düşünmede yardım edecek olan sorun çözme sözcükleridir. Ayrıca çocuklar, *aynı* sorunu çözmek için *farklı* yollar olduğunu da öğrenirler.

Spivack ve Shure tarafından 1974 yılından itibaren geliştirilen bilişsel yaklaşıma dayalı bir kişiler arası sorun çözme eğitimi olan BSC programının en temel amacı, çocuklara nasıl düşüneceklerini öğretme yoluyla “insanlardan kaynaklanan” sorunları önlemek ve ortaya çıkan sorunları da çözebilmelerine yardım edecek düşünme becerilerini kazandırmaktır. Bu yöntem, çocuklara kendi başlarına düşünmeleri için yol göstermekte ve düşüncelerini nasıl değerlendireceklerini öğretmektedir. Program çocukları, sorunları ele alırken olabildiğince çok sayıda çözüm yolu düşünmeye özendirilmektedir (Öğülmüş, 2001).

Genel olarak sorun çözme becerileri ve sorun çözmeyi kolaylaştıran olumlu düşünceler şunlardır (Öğülmüş, 2001)

Sorunların birden fazla çözümleri olduğuna inanma : “Bu sorunu çözenin tek bir yolu var” düşüncesi kişilerin sorun çözme yöntemi olarak şiddete başvurma eğilimlerini artırır.

Bir tarafın kazanması diğer tarafın kaybetmesini gerektirmez. Herkesin kazanabileceği yollar bulunabilir; sorunlara farklı bakış açısı ile yaklaşma, başkalarının bakış açılarını öğrenmek için etkin dinleyici olma: kişiler arası sorunlara herkesin kazanabileceği çözümler bulabilmek için sorunların olabildiğince farklı yönlerden incelenmesi gerekir. Aynı durumu başkalarının nasıl algıladığını, gördüğünü ve yorumladığını öğrenmek de önemlidir.

Güç kullanmaktan kaçınma; sorunlar üzerinde odaklaşma: Güç kullanılarak çözülen sorunlar, onaylanmadan kabul edilmek zorunda kalınan geçici çözümlerdir. Güç kullanılarak dayatılan çözümü kabul etmek zorunda kalan taraf, güçsüzlük, çaresizlik, aşağılanmışlık, gururu incinmişlik, kırgınlık ve öfke gibi olumsuz duygular hisseder.

Duyguları dikkate alma: Sorun çözme süreci, taraflar kendini rahatlamış hissettiğinde tamamlanır. Kişiler kendi davranışlarıyla başkalarının duygularını etkileme potansiyeline sahiptir. Sorun çözme becerilerine sahip kişiler kendi duygularını daha oluşurken yakalayabilir, başarıyla yönetebilir ve bu güçleri bilinçli olarak sorun çözme sürecinde de kullanabilirler.

Kişiler arası bir sorunu çözmek için önerilen yöntemde ilk olarak kişilerin sorunları duruma özgü ve somut bir biçimde tanımlamaları beklenir. Sorun, etkileşimde bulunulan kişilerin hepsinin bakış açısından tanımlanır. Amacın ve kabul edilebilir sonuçların neler olduğu saptanır. Beyin fırtınası yöntemi ile kişilerden alternatif çözümler üretmeleri istenir. Bu aşamada, önerilen bütün çözümler dikkate alınır. Sonraki aşamada olası her bir çözümün kazandırdıkları ve kaybettirdikleri değerlendirilir. Kazanma-kaybetme oranı en iyi olan çözüm seçilir ve uygulamak üzere plan yapılır. Bu plan uygulanır ve sonuçları değerlendirilir. Hedeflenen amaca ulaşılamamışsa yeni bilgiler ışığında diğer alternatif denenerek süreç devam eder.

BSÇ eğitiminde temel odak çocuğun becerileridir. Sorun çözme sürecinde duygulara önem veren BSÇ modeli, etkili anababalık modelinden farklı olarak “ben dili” kullanma yerine çocuğu yaptığı davranıştan dolayı karşısındaki kişinin “ne hissediyor” olabileceğini düşünmeye özendirir. Yani BSÇ, etkili ana-babalık modelinden daha üst sorun çözme modelidir (Shure, 1996., Öğülmüş, 2001). Bu beceriyi kazanan çocuk hem kendinin hem de başkalarının duygularını değerlendirebilir, öz düzenleme yetisi gelişir ve ne yapacağına karar verebilir.

BSÇ, çocukların bir sorunu çözenin birden fazla yolu olduğunu öğrenmelerini desteklemektedir. Özellikle de çocukları günlük yaşamda karşılaşılan kişiler arası sorunlara olabildiğince çok sayıda ve farklı çözüm yolları düşünmeye yönlendirmekte; “birden fazla çözüm yolu vardır”, “hemen vazgeçmemeliyim”, şeklinde bir düşünme sistemi geliştirmelerine ve şiddet dışında da birçok çözüm bulmaya teşvik etmektedir.

BSÇ, çocukların olayların sonuçlarını anlamalarına, öğrenmelerine ve belli bir sorun karşısında başvurdukları çözümün olası sonuçlarını değerlendirmelerine yardım eder. Sonucu dikkate alarak düşünme yolu, çocukların, belli bir çözümü uygulamaya koyduklarında bunun olası sonuçlarını düşünmelerine yardım etmektedir. Çözümlerle sonuçların eşleştirilmesi ise çocukların çözüm-sonuç ikililerini nasıl üreteceklerini öğrenmelerine yardım etmektedir. Bu sayede çocuklar, bir dizi çözüm



arasından en çok istedikleri sonuca göre seçim yapabileceklerini ya da istemeyeceği sonuca göre de bazı seçimlerden uzak duracaklarını bilebilirler.

BSÇ ile yapılan çalışmalarda amaç okul başarısını artırmak olmasa da, çocukların duygusal yükten kurtulunca akademik alanlara odaklanmalarının kolaylaştığı bunun da akademik başarıyı arttırdığı bildirilmektedir. Eğer çocuklar yaşamın erken dönemlerinde sorunları hakkında düşünmeyi öğrenebilirse; ileriki yaşamlarında da karşılaşılabilecekleri sorunlar ile baş edebilecek beceriye ve alışkanlığa sahip olacakları bildirilmektedir. BSÇ becerisinin ergenlik ve yetişkinlik döneminde de pek çok sorunu çözmede ve doğru karar verebilen birey olarak yetişmesinde çok yardımcı olabileceği ifade edilmektedir.

Kişiler arası sorunların birden fazla çözümü olduğundan BSÇ eğitiminde de çok sayıda çözüm üretmek önemlidir. Belirli bir soruna belli bir düzen içinde sıra takip ederek birçok farklı çözüm üretebilme ve sonuçlarını düşünebilme alışkanlığının kazandırılması önemlidir. Sonuçları düşünme; olayların ve şartların farklı yönlerini düşünebilme kabiliyetidir. 1985 yılında Shure'un, ulusal ruh sağlığı enstitüsüne yazdığı raporda yüksek BSÇ becerilerinin, alternatif üretebilmenin özellikle yardımseverlik ve paylaşma gibi toplumsallaşmaya yol açan davranışlara yönlendirirken; düşük BSÇ becerisinin, dürtüsel ve kontrolsüz davranışlara yol açtığı belirtilmektedir (Shure, 1999).

Birtakım olumsuz, toplum tarafından onaylanmayan sorunlu davranışların (dürtüsel kontrol eksikliği, hazzı erteleyememe, başarısızlıkla baş etmede yetersizlik, bozuk arkadaş ilişkileri, düşük empati becerisi vb), okul öncesi dönemlerde başladığı ve devam ettiği; bu nedenle de çocuk eğitiminde küçük yaşlarda toplumsal davranım sorunlarını önleme konusu üzerinde durulmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Aberson da (1996), dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu sorunu yaşayan üç çocuğun annesine BSÇ yöntemini öğrettiği çalışmasında çocukların sorun çözme becerilerinin ve davranışlarının geliştiğini belirtmektedir. (Akt.Shure,1999). Aynı çalışmada daha ileri araştırmaya gereksinim duyulduğu belirtilmekle birlikte bu çocuklarda eğitimle,

davranışlarının sonuçlarını öngörebilme, riskli davranışların (okulda başarısızlığa ve daha sonra ciddi sonuçları olan suç işlemeye neden olabilen sağlıksız, kontrolsüz davranışlar) sonuçlarını bilme, ona göre davranış değişikliği geliştirebilme, öfkesini tanıma, öfkesini ifade etmenin farklı yollarını bulma, öfke ile nasıl baş edebileceği, kontrollü ve toplumsal kabul gören davranımlarda bulunma boyutlarında gelişmeler kaydedildiği belirtilmektedir (Shure, 1999).

Bu nedenle, erken yaşta sosyal beceri ve sorun çözme yetisinin kazandırılması, çocuğun akademik başarısının artmasında, arkadaş ve yetişkinlerle olumlu kişiler arası ilişkiler kurmasında, sağlıklı gelişimsel işlevler geliştirmesinde ve daha ciddi sorunların oluşmasını önlemede önemlidir (Reid, 2003).

Çocuğun gelişiminin toplumsal yanı göz ardı edilemez. Çocuğun gelişimi ilişkileri çerçevesinde ele alınmalıdır. Bu durumda okul öncesi dönemde, anaokuluna devam eden çocuklar söz konusu olduğunda, çocuğun gelişimi gerek okuldaki ilişkileri, gerekse ebeveynleri ile olan ilişkilerinden bağımsız düşünülmemelidir. Bu kapsamda literatürde olguyu destekler nitelikte çalışmalar olduğu görülmektedir. Örneğin, Webster-Stratton, Reid ve Hammond (2001) yaşları 4-8 arasında değişen ve davranım bozukluğu sorunu yaşayan 99 çocukla çalışmışlardır. Deney ve kontrol gruplarına yansız olarak atanan çocuklardan deney grubunda olanlara sosyal beceri eğitimi ve sorun çözme eğitimi verilmiştir. Eğitim sonrasında deney grubundaki çocukların ev ortamında dışa yönelim sorunlarında anlamlı bir şekilde azalma meydana gelmiştir. Okulda daha az saldırgan davranışlar göstermişler ve daha olumlu sorun çözme stratejileri geliştirmişlerdir. Çocukların farklılaşan tepkileri dikkat eksikliği hiperaktivite ile birlikte görülme, ailenin disiplin yöntemleri ve aileye ilişkin risk faktörleri açısından değerlendirilmiştir. Yalnızca olumsuz aile tutumları eğitimden sonra çocukların davranım sorunlarında iyileşme kaydetmeleri konusunda başarısızlık açısından risk etkeni olarak ilişkili bulunmuştur. 1 yıl sonra yapılan izleme çalışmasında, eğitim sonrası anlamlı değişimlerin büyük bir çoğunlukla sürdüğü belirlenmiştir.

Bir başka örnek de Vermont Üniversitesi anaokulunun uygulamalarıdır. “Bakın geldiğimizden ne kadar farklıyız” isimli çalışmalarında, okul yılının sonunda çoğu okul öncesi sınıfında çocukların akademik erişileri, projeleri, yazılı işleri ve sanat çalışmalarının sergilendiğine fakat öğretmenlerin bunlara ek olarak yoğun bir şekilde öğrencilerinin toplumsal ve duygusal olarak nasıl olgunlaştığı üzerinde de çalışmaları gereğine vurgu yapmaktadırlar. Eğitimciler, çocukların toplumsal ve duygusal gelişiminin ne denli önemli olduğunu elbette bilmektedir. Ancak bu süreç, yalnızca empatinin, sevecenliğin, arkadaşlığın, güvenin ve buna benzer özelliklerin gelişmesi açısından değil, aynı zamanda bilişsel gelişimin bir bileşeni olması açısından da önemsenmelidir.

Çocuklar sosyal-duygusal becerileri kazandıklarında, dili yapılandırır, sorun çözme becerilerinin geliştiği kadar, yaratıcı düşünme, bellek ve soyut düşünme becerileri de gelişir. Bu beceriler, okuma yazma ve matematik alanında bilişsel gelişimin öğeleridir. Fakat bu alandaki gelişimi görmek, ailelerle tartışabilmek, nasıl ilerleme kaydedildiğini somutlaştırabilmek, gerek aileler, gerek eğitimciler ve gerekse de çocukların kendi kendileri açısından bunu gözle görülebilir hale getirmek daha zordur. Okul yılları boyunca bu pro-sosyal davranışları gözle görülür kılmamanın pek çok yolu vardır. Empatinin, arkadaşlığın, toplumsal kuralların, bilginin, güvenin, sevecenliğin (compassion) ve öğrenmeye ilişkin yeterlik algısının gelişimini gözle görülür bir hale nasıl getirilebileceği üzerinde durulmalıdır.

Anaokulunda ileriye yönelik olarak bir sonraki yılın programı hazırlanmaya başlandığında planlamak zorunda olunan pek çok strateji vardır. Örneğin, çocukların sosyal duygusal alanda kaydettiği ilerlemelerin değerlendirilmesi ve bunun ailelerle nasıl paylaşılacağına planlanması gibi. Uzmanlar, Vermont Üniversitesi, anaokulunda yılın başlangıcında çocukların evlerine ziyaretler yaptıklarını belirtmişlerdir. Böylelikle çocuğun öğretmeniyle kendisine tanıdık olan bir ortamda tanışma fırsatı bulunduğu belirtilmektedir. Kuşkusuz bu uygulama ailelere de aynı güvenli bağlamda eğitimci ile paylaşımında bulunma olanağı tanır. Eğitimcilere de ailenin çocuklarına

yönelimleri, çocuklarından okulda ne bekledikleri konusunda sınırlı da olsa gözlem yapma olanağı tanır.

Eğitimciler bu süreçte ailelerle resmi olmayan (informal) görüşmeler yapabilir ve ailelerin çocuklarına yönelik tutumları konusunda bilgi edinebilirler. Ailelerle doğrudan iletişime geçmek, çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimleri hakkında konuşmak için zaman yaratmak gereklidir. Bu değerlendirmelerin yazılı hale getirilmesi de önemlidir.

Anaokuluna başlama çocuk açısından çeşitli gelişimsel zorlukları içerir. Çocuklar okula başladıklarında aileler ve çocuklar kaygı içindedirler. Çocuk için beslenme çantasının nereye konduğunu bilmek ya da evden okula sevdiği bir oyuncak getirebilmek güçlü bir güven duygusu verir. Tanışıklık hissi çocuklara ait olma duygusunu geliştirmelerine yardım ettiği kadar, öznel iyilik hali oluşturması bakımından da oldukça önemli bir duygudur. Bu ilk yarı formal girişimler eğitimcilerle oldukça önemli bilgiler verir. Bu bilgiler her bir çocuk hakkında nasıl bir eğitim hizmeti verilebileceği konusunda onların büyüme ve değişimlerini gözlemleyebilmek için başlangıç noktası teşkil etmesi bakımından önemlidir. Bu başlangıç noktası aynı zamanda çocuğun topluma karışması olarak da değerlendirilebilir.

Gelişimin dıştan içe yönelimli bir süreç olduğu düşünüldüğünde, aslında gelişimin bir anlamda toplumsallaşma olduğunu söyleyebiliriz.

## **İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

Kişiler arası sorun çözme becerileri ve özellikle de bu becerilerin çocuklara öğretilmesi konusunda gittikçe artan bir ivmeyle çeşitli araştırmalar yapılmaktadır. Bu nedenle aşağıda, çocuklarda kişiler arası sorun çözme becerileri ile ilgili yurtiçinde ve yurt dışında yapılmış olan araştırmalara yer verilmiştir.

Okul öncesi çocuklarda saldırgan davranışları azaltmayı amaçlayan bir araştırmada, öğretmenlere, saldırgan davranışlar gösteren çocuklara müdahale ederken kullanabilecekleri rasyonel yöntemler öğretilmiştir. Bu eğitimden sonra öğretmenler çocuklara saldırgan davranışlar gösterdiklerinde

10 dakika süre ile başkalarına vurmanın yaralanmaya yol açabileceğini, diğer çocukların kendilerine vuran çocukları sevmeyeceklerini, vurmak yerine alternatifleri düşünmenin iyi olacağını açıkladıkları yönergeler vermişlerdir. Daha sonra yapılan gözlemler, bu çocuklardaki saldırganlığın yukarıda bildirilen yönergeleri almamış çocuklara göre azaldığını ve yaşlıları arasında işbirliğinin arttığını göstermiştir (Zahavi ve Asher, 1974'den akt., Urbain ve Kendall, 1980).

Oden ve Asher (1977), 3. ve 4.sınıftaki sosyal açıdan yalnız çocukları üç aşamalı bir sosyal beceri eğitimi programı ile yönlendirmişlerdir. Çalışma sonunda eğitim verdikleri çocukların, eğitim sonrasında arkadaşları arasında sosyometrik ölçümlerde daha fazla kabul gördükleri bulunmuştur. Ayrıca aileler, çocuklarının oyun ortamlarına katılımlarında artış bildirmişlerdir. Bir yıl sonra yapılan izleme çalışmasında eğitimi verilen becerilerin kullanıldığı ve gelişmelerin devam ettiği bulunmuştur.

Dodge ve Frame (1982), saldırgan davranışlar gösteren erkek çocukların, saldırgan olmayanlara göre sosyal-bilişsel yanlılıklar ve beceri eksiklikleri gösterdiklerini belirtirken, Hains ve Ryan (1983), suç işlemiş ergenlerin kişiler arası sorun çözmenin farklı yönlerini dikkate alırken ayrıntıya daha az odaklandıklarını ve kısa sürede yetersiz verilere temellenen yargılara vardıklarını bulmuştur. Bu ve benzeri bulgular sonucunda, araştırmacılar çocukların uyumsuz davranışlarının altında sosyal durumlara ilişkin eksik veya çarpıtılmış çıkarımların yattığını savunmuşlardır. Daha fazla araştırmanın gerekliliği vurgulanmakla birlikte, ilgili literatürde çocuklarda görülen çeşitli sorunların giderilmesinde sorun çözme beceri eğitimi önerilmektedir.

Heppner ve arkadaşları (1983), çocukların sorun çözme konusunda kendilerine ilişkin algılarını değerlendirdikleri çalışmalarında, çocukların değerlendirmelerindeki bilişsel farklılıkları incelemişlerdir. Kendilerini etkin sorun çözümler olarak gören çocukların, diğerlerine oranla daha olumlu benlik kavramına sahip oldukları, kendilerini daha iyi tanıdıkları ve daha az eleştirdikleri saptanmıştır. Ayrıca çocukların değerlendirmelerinde, ne düşündükleri değil, nasıl düşündükleri konusunda da farklılaştıkları saptanmıştır.

7–13 yaşlarında antisosyal davranışları olan ve hastanede yatan 56 çocuk ve ergen, problem çözme beceri eğitimi ve yönlendirmesiz ilişki tedavisi olmak üzere iki farklı koşula atandığı bir araştırmada yapılmıştır (Kazdin, Esveldt-Dawson, French ve Unis, 1987). Bu araştırmada ilişki tedavisi ve kontrol grubundaki çocuklara oranla beceri eğitimi koşulundaki çocukların, saldırgan davranışlarında anlamlı düzeyde bir azalma olduğu, bu etkinin ev ve okul değerlendirmelerinde de sürdüğü bildirilmiştir. Sorun çözme eğitiminin, sağlıklı ruhsal gelişim ve yaşam boyunca karşılaşılabilecek güçlüklerle baş etme açısından önleyici bir rolü olabileceği düşünülmektedir.

Miller-Musun (1993) tarafından yapılan bir araştırma, ortalama 61 aylık olan 4–5 yaşlarındaki 95 anaokulu öğrencisi ile yürütülmüştür. Aşağıda ayrıntılı bir biçimde tanıtılan bu araştırmada, anaokuluna devam eden çocukların kişiler arası sorun çözme becerileri ile akranları tarafından kabul edilme düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çocukların akranları tarafından toplumsal kabul düzeyleri sosyometrik yöntemler kullanılarak belirlenmiştir. Kişiler arası sorun çözme becerileri de hipotetik sorun durumları karşısında önerilen çözüm türleri, partnerin niyetine yapılan yüklemeler ve daha sonra ne olacağına ilişkin yorumları içeren ölçümlerle belirlenmiştir.

Çocukların hipotetik sorun durumlarının çözümüne ilişkin verdikleri yanıtlar 3 farklı aşamada kategorileştirilmiştir. Birinci aşamada, hipotetik sorun durumlarını gösteren resimlerdeki aktörün (sorunu yaşayan çocuğun) ne yapması gerektiği, ikinci aşamada, soruna neden olan çocuğun niyeti ve üçüncü aşamada da daha sonra ne olacağına ilişkin yorumları içeren yanıtlar kategorileştirilmiştir. Birinci aşama için verilen yanıtlar, olumlu, pasif ya da nötr, negatif/saldırgan, otoritenin yardımı, karışık/kendine özgü ve yanıt yok/bilmiyorum kategorilerine atanmıştır. İkinci aşamada yanıtlar, “niyetin ne olduğu belli değil”, “niyet olumlu” (onunla oynamak istiyordu ya da ona yardım etmek istiyordu), “niyet olumsuz” (kazara, eylemin sonucunu tahmin edememe), “diğer yanıtlar ve yanıt yok/bilmiyorum” kategorilerine atanmıştır. Son aşama olan daha sonra ne olacağına ilişkin yorumları içeren yanıtlar ise, “olumlu sonuçlar”, “olumsuz sonuçlar”, “nötr sonuçlar”, “otoritenin müdahalesi”, “çocuklardan birinin davranışını değiştirmesi”, “diğer yanıtlar ve

bilmiyorum/yanıt yok” kategorilerine atanmıştır. Çocukların akranları tarafından kabul edilme düzeyleri de “sıklıkla tercih edilen oyun arkadaşı olma”, “oyun arkadaşı olarak tercih edilmeme” ve “en iyi arkadaş olma” düzeylerini belirleyen sosyometrik ölçümlerle saptanmıştır. Elde edilen bulgularda çocukların kişiler arası sorun çözme becerilerinde yaşa göre fark bulunmamış, cinsiyete göre ise fark bulunmuştur. Diğer yandan, “akranları tarafından daha fazla tercih edilen” popüler çocuklar, sorunların çözümüne ilişkin diğerlerine oranla daha nötr yanıtlar vermişlerdir. Popüler olmayan, yani akranları tarafından sıklıkla tercih edilmeyen ve kabul görmeyen kız çocuklar, hipotetik sorun durumlarını gösteren öykülerde soruna neden olan çocuğun niyetinin olumsuz olduğuna ve kazara olduğuna ilişkin görüş bildirmişlerdir. Araştırmacılar, elde ettikleri bulgulara dayalı olarak, 4-5 yaş gurubundaki kız ve erkek çocukların kişiler arası sorun durumlarına ilişkin yorumlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığını belirtmektedirler. Kızların hipotetik sorun durumlarını gösteren öykülerde, daha sonra ne olacağına ilişkin olarak ve soruna neden olan çocuğun niyetine ilişkin olarak özgül hipotezler üretebildikleri ancak erkek çocukların ise, genellikle bilmiyorum şeklinde yanıt verdiklerini belirtmektedirler. Araştırmacılar cinsiyete özgü bu farkı, bu yaşlarda, kızların sosyal becerilerinin ve sözel ifade becerilerinin erkek çocuklara oranla daha fazla gelişmiş olması ile açıklamaktadırlar. Araştırmacılar erkek çocukların verdikleri “bilmiyorum” yanıtının da çocuğun sorunun çözümüyle ilgilenmemesi şeklinde yorumlamışlardır. Erkek çocuklar bu yaşlarda kızlara oranla daha hareketli, düşme, yuvarlanma, gibi fiziksel aktivite gerektiren oyunları tercih etmektedirler ve bu araştırmada kullanılan türden kişiler arası ilişkilerde yaşanan sorunlar erkek çocuklara kızlara oranla daha önemsiz görünmektedir. Araştırmacılara göre bu bulgular da erkek ve kız çocukların bu yaşlarda sorun çözmeye ilişkin düşüncelerinin farklı olduğunun bir göstergesi sayılabilir.

Kişiler arası sorun çözme modelleri, bazı çocukların sorun çözmede başarılı olacak yollar geliştirirken, bazılarının neden başarısız olduğunu açıklamaya çalışmaktadır. Bazı sosyal beceri müdahale programları da, çocukların sorun durumlarda geliştirecekleri stratejilerini arttırmayı amaçlamaktadır. Yukarıda değinilen araştırmanın bulgularına dayalı olarak

araştırmacılar, sorunlara çözümler stratejisi geliştirme becerisine odaklanmaktan ziyade, çocukların ortaya çıkan sorunlar hakkında neler düşündükleri ya da sorun durumlarının sonuçlarına ilişkin neler düşündükleri, sorunu çatışma olarak algılayıp algılamadıkları, niyeti nasıl yorumladıkları (olumlu mu olumsuz mu, kaza mı?), sonuca ilişkin beklentilerinin olumlu mu yoksa olumsuz mu olduğu gibi ayrıntılara odaklanması gerektiğini önermektedirler. Ayrıca, müdahale programları geliştirirken erkek ve kız çocuklar arasındaki farklılığın gözönünde bulundurulması gerektiği de önerilmektedir. Erkek ve kız çocuklar kişiler arası ilişkilerde yaşanan sorun durumları hakkında farklı düşünmektedirler; bu da toplumsal kabul açısından bir grup için kolaylaştırıcı işlevi olan fikirlerin diğer grup için kolaylaştırıcı olmayabileceği ya da ketleyici olabileceği anlamına gelmektedir.

Alanyazındaki bazı araştırmalar, çocuklarda davranış sorunlarının önlenmesi için sosyal yeterliliğin artırılması üzerinde, bazı araştırmalar da özdüzenleme ve kişiler arası sorun çözme becerilerinin geliştirilmesi üzerinde odaklanmaktadır (Bandura, 1997; Horowitz ve Boardman, 1995; Odom ve ark., 1999). Davranış sorunları 3 yaşlarında ve hatta daha da erken yaşlarda ortaya çıkmaya başlamakta; erken dönemdeki sosyal beceri yoksunluğunun daha sonraki yıllarda okul başarısı, kişiler arası etkileşimin niteliği ve yetişkinlik dönemindeki bazı sorunlarla ilişkisi vurgulanmaktadır (Parker ve Asher, 1987).

Çocuklarda sıklıkla karşılaşılan sorunlardan biri, arkadaşlık ilişkilerinde yaşanan sorunlardır. Arkadaşlık kuramama gibi sorunlarda sosyal beceri eğitimi programlarının, sorun çözme eğitimi programlarının bir bileşeni olarak kullanılması önerilmektedir. Sosyal beceri eğitim programları, popüler olmayan çocukların kişiler arası uygun ilişkileri kurmak ve sürdürmek için gerekli olan bilgi ve becerilerden yoksun oldukları sayılımasına dayanmaktadır. Dolayısıyla da verilecek eğitimlerle bu becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır.

Sosyal beceri eğitiminin etkililiğine ilişkin çok sayıda araştırma vardır. Örneğin Lochman, Coie, Underwood ve Terry (1993) tarafından yapılan bir araştırmada, sosyal beceri eğitimi programının, arkadaşları tarafından reddedilen saldırgan ve saldırgan olmayan 2 grup çocuk üzerindeki etkileri



incelenmiştir. Söz konusu sosyal beceri programının dört temel bileşeni bulunmaktadır: (1) kişiler arası sorun çözme, (2) oyun eğitimi, (3) gruba katılma becerisi eğitimi ve (4) güçlü olumsuz duygularla baş etme. Bu araştırmada, etkisi incelenen sosyal beceri eğitimi programının saldırgan davranan ve reddedilen çocuklar üzerinde etkili olduğu, bu çocuklarda saldırgan davranışların azaldığı ve daha az reddedildikleri, arkadaşlık ilişkilerinin arttığı bulunmuştur. Ancak reddedilen ve saldırgan olmayan diğer grupta aynı etki gözlenmemiştir. Bu bulgu, sosyal beceri eğitiminin özellikle belirli tipte sosyal-bilişsel çarpıtma yapan ve eksiklikleri olan çocuklarda yararlı olabileceği şeklinde yorumlanmıştır.

Öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkilerin, bireye özgü özellikler (kişilik özellikleri, öfke, düşünce sistemi, inançlar), kişiler arası ilişkiler ve bağlamsal özellikler (sınıf ve okulun özellikleri) olmak üzere 3 farklı düzlemde incelenmesi gerektiği belirtilmektedir (Pianta, 1999). Bu model esas alınarak gerçekleştirilen araştırmalara göre, öğretmenlerin sınıfta gözlemlenen bazı davranışsal özellikleri (örneğin öğretmenlerin duygusal, destekleyici veya olumlu davranışları, depresyon düzeyi, özyeterlik algısı, vb.), çocuklardaki sorun davranışların ve çatışmaların yordayıcısı olabilmektedir.

Kişiler arası ilişkilerde sorun çözme becerisi okul öncesi dönemde desteklenmesi gereken ve etkileri tüm yaşam boyu süren bir beceridir. Alanyazında incelenen araştırmalarda çocukların bu beceriyi 4 yaşından itibaren kazanabileceğine ilişkin bilimsel kanıtlar ortaya konmuştur (Shure, 2001)

Stuhlman ve Pianta (2002), öğretmenlerin mesleki deneyimi arttıkça daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını ve çocuklara karşı daha az olumlu bir bakış açısı geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Okul öncesi dönemde toplumsal ve davranışsal sorunlar göstermenin çocukların ilköğretim 1. Sınıftaki akademik ve sosyal gelişimlerinin önemli bir yordayıcısı olduğu ve bu çocukların 1. Sınıfta duygusal desteğe gereksinim duyduklarını gösterilmiştir. Toplumsal gelişim sürecinde, olumlu sosyal etkileşim, sınıfta çocukların olumlu sosyal duygusal davranışlar göstermesi açısından çok önemlidir.

Sınıf içi etkileşimlerin niteliği, çocuklarda sosyal-duygusal ve davranışsal sorunların ortaya çıkmasında önemli bir rol oynamaktadır. Hamre (2005) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerle yaşadıkları sorun davranışlar açısından kızlarla erkekler arasında bir fark bulunmamıştır. Ancak, öğretmenler cinsiyetle ilgili fark bildirmezken daha büyük yaştaki çocuklarla daha fazla sorun yaşadıklarını bildirmişlerdir. Bu bulgu, öğretmenlerin küçük çocuklara karşı daha hoşgörülü olduklarını göstermektedir.

Öğretmen – öğrenci ilişkilerinin gelişimini inceleyen Pianta'nın (1993) modeline göre, çocuktan kaynaklanan faktörler öğretmen-çocuk çatışmalarının temel bir yordayıcısı değildir. Öğretmene ilişkin değişkenler (örneğin ruh sağlığı, inançlar, vb.), ilişkilerin gelişiminde demografik etkenlere oranla daha etkili olmaktadır. Bu çalışmada, öğretmenlerin çocuklar hakkındaki düşüncelerinin ve bildirimlerinin yalnızca çocuğa ilişkin yüklemelerine değil, aynı zamanda kendisine ve sınıfa ilişkin yüklemelere bağlı olduğuna vurgu yapılmaktadır. Bu sonuçlar, okulda öğretmen-öğrenci ilişkilerinde yaşanan çatışmaların doğasına ilişkin daha hassas değerlendirmelere ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Yukarıda değinilen araştırmada (Pianta, 1993), depresif belirtiler gösteren, çocuklar üzerinde düşük düzeyde etkisi olduğunu bildiren, çocuklara düşük düzeyde duygusal destek sağladığı gözlenen öğretmenlerin çocuklarla daha fazla çatışma yaşadıklarını beyan ettikleri saptanmıştır. Pianta'nın da önerdiği gibi, bu çocukların öğretmenleri ile olan ilişkilerinin güçlenmesine daha fazla yer veren müdahale programlarının geliştirilmesi gerekmektedir. Çocuk ve sınıfla ilişkili bağlamsal faktörlere önem verilmesi ve müdahale edilmesi, zayıf ya da yetersiz öğretmen-öğrenci ilişkilerinin gelişiminin desteklenmesi önemlidir. Çalışmada, öğretmenlerin çocuklarla yaşadıkları çatışmalara ilişkin bildirimlerindeki varyansın yaklaşık %50'sinin, çocukların sorun davranışlarıyla açıklandığı bulunmuştur.

Hune ve Nelson (2002), öğretmenlerin gözlemlerine dayalı olarak, antisosyal davranış sorunları geliştirme konusunda riskli davranışlar gösteren 4-5 yaşlarındaki çocuklarla bir araştırmada yapmışlardır. Araştırmacılar bu davranışları itme, vurma gibi yıkıcı davranışlar olarak tanımlamışlardır.

Araştırma sonucunda eğitim verdikleri grubun, eğitim almayan gruba oranla, daha fazla olumlu sosyal davranışlar içeren çözümler ürettiğini ve bu çocukların saldırgan davranışlarında azalma olduğunu saptamışlardır.

Öğretmenlerin yüksek düzeyde depresif belirtiler göstermeleri durumunda çocuklara karşı daha duyarsız oldukları ve çocuklarla olumsuz etkileşimlere girdikleri, düşük duyarlılığın da otoriter ve olumsuz tutumlarla birlikte, sınıfta çatışmaların ortaya çıkmasına neden olduğu belirtilmektedir. Yüksek öz-yeterlik algısının ise öğretmenlerde koruyucu bir etken olabileceği, ruh sağlığının ilişkisel deneyimlerde çok önemli bir rol oynadığı öne sürülmektedir (Hamre ve Pianta, 2004).

Sınıfın özelliklerinin kişiler arası ilişkilerin doğasını etkilediği öne sürülmektedir. Örneğin sınıfta öğretmen-çocuk oranı düştükçe öğrencilerin öğretmenle birebir ilişki kurma ve daha olumlu duygusal etkileşimlerde bulunma oranları artmaktadır. Kısaca, sınıf ve öğretmen faktörlerinin, sorun davranış ve öğretmenle yaşanan kişiler arası sorunlar ile yüksek düzeyde ilişkili olduğu saptanmıştır (Silver, 2005).

Erwin ve arkadaşları (2005), 7-8 yaş grubu 31 ilköğretim öğrencisi çocukla çalışmışlardır. Katılımcıların 16'sı deney grubuna, 15'i de kontrol grubuna atanmışlardır. Deney grubuna 3 hafta boyunca 6 ders BSÇ eğitimi verilmiştir. Eğitimler süresince deney grubundaki çocuklar kendi aralarında seçkisiz olarak 4 ya da 5 kişilik küçük alt gruplara ayrılmışlardır. Çocuklar üç sosyal çatışma durumunda alternatif çözüm üretme ve sonucu dikkate alarak düşünme boyutlarında değerlendirilmişlerdir. Araştırma sonucunda deney ve kontrol gruplarının son testleri arasında deney grubundaki çocuklar lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Ayrıca alternatif çözüm üretme ve sonucu dikkate alarak düşünme puanları arasında da anlamlı ilişki olduğunu saptamışlardır. Sonuç olarak, tahmin edildiği gibi, BSÇ eğitiminin alternatif çözümler üretme ve sonucu dikkate alarak düşünme becerileri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada eğitim grubunda olan çocuklar eğitim almayan kontrol grubundaki çocuklara oranla anlamlı bir şekilde ilerleme göstermişlerdir. Bu sonuçlar grup ikliminin olumlu yönde geliştirilmesi açısından da BSÇ eğitiminin önemine dikkat çekmektedir. Araştırmacılar,

genellikle müdahale temelli yaklaşımların sosyal davranışsal sorunların önlenmesinde etkili olduğu ve bu müdahalelerin erken yıllarda yapılması gerektiği konusunda görüş birliği içindedirler (Loeber, 1990; Walker, Colvin ve Ramsey, 1995; Walker ve Sylwester, 1991).

Gross (2005), anaokulundaki sınıf ortamında çocukların akranlarıyla ve öğretmenleriyle gündelik yaşamdaki ilişkilerinde ne tür sorunlar ortaya çıktığını, öğretmen soruna müdahale etmeden önce çocukların buldukları çözüm yollarının neler olduğunu, öğretmenlerin sorun durumlarında çocuklara yardımcı olmak için ne tür stratejileri kullandıklarını, çocukların bu stratejilere nasıl yanıt verdiklerini, çocukların başkalarının sorun çözmesine yardımcı olmak için hangi stratejileri kullandıklarını, bu sürecin sınıf ortamını ve sınıf yönetimini nasıl etkilediğini araştırmıştır. Araştırma sonucunda çocukların 8 temel türde sorun yaşadıkları, çocukların kendi sorunlarını çözmek için 12 strateji kullandıkları, öğretmenlerin çocukları desteklemek adına 21 tür strateji kullandıkları belirlenmiştir. Anaokulunda bir yıl boyunca haftanın iki gününde gerçekleştirilen gözlem sonuçlarına dayalı olarak, bazı sorunların yıl içinde azaldığı, bazılarının ise arttığı, ancak toplam sorun sayısında yılın sonlarına doğru azalma olduğu kaydedilmiştir. Özellikle mülkiyetçilikten kaynaklanan tartışmaların ve şiddet içeren davranışlardan kaynaklanan sorunların azaldığı belirlenmiştir. Oyun etkinlikleri içerisinde, oyunda yer alma isteğine dayalı çatışmalar azalmış, oyuna katılım, oyunlarda rol alma gibi etkinliklerde artış gözlenmiştir. Araştırmacı, çocukların müzakere yöntemini öğrendiklerini ve bu beceriyi daha fazla kullandıklarını, dramatik oyunun süresinin uzadığını, oyundaki rollerde daha fazla müzakereci davranışlar sergilediklerini, sorunların çözümüne ilişkin olarak daha fazla tartıştıklarını belirtmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin kullandıkları stratejilerin ise yıl boyunca değişikliğe uğramadığını belirtmektedir. Araştırmada, öğretmenlerin sorunlara müdahale etmede kullandıkları stratejileri özelleştirmedikleri, her durum için aynı stratejileri kullandıkları belirlenmiştir.

Hamre ve arkadaşları (2007), çocukların sorun davranışları ile öğretmenlerin çatışma bildirimleri arasında yüksek düzeyde ilişki olduğunu saptamışlardır. Öğretmenlerin özyeterlik algısının düşük olması ve yüksek

düzeyde depresif belirtiler göstermeleri ile öğretmenle çocuklar arasında sınıf içinde yaşanan çatışmalar arasında yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. Öğretmenler çocukların sorun davranışlarında yaşla birlikte artış olduğunu bildirmişlerdir. Başka bir deyişle, çocuğun yaşının, tekrarlayıcı çatışmaların yaşanmasında anlamlı bir yordayıcı olduğu saptanmıştır.

Bridget ve arkadaşları (2007), 2282 okul öncesi çocuğuyla ve 597 okul öncesi öğretmeni ile yaptıkları çalışmada, öğretmenler, sınıflarında davranış sorunları gösteren çocuklar ile daha fazla çatışma yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu araştırmada kişiler arası ilişkilerde yaşanan çatışmaların, çocukların akademik ve toplumsal uyumlarının en temel yordayıcıları olduğu da belirlenmiştir.

Türkiye’de de uyum sorunları olan bazı çocukların, kişiler arası sorun çözme süreçleri açısından uyum becerileri gelişmiş olan çocuklardan farklı olduklarını gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin Savaşır, Sezgin ve Erol (1994), 0-6 yaşındaki 860 çocuğun gelişim düzeylerini değerlendirdikleri bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırmada çoklu regresyon analizi kullanılarak, demografik değişkenlerin yanısıra çocuk-çevre anketinden geliştirilen 6 indeksin çocuğun gelişim düzeyi ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda 0-2 yaş örnekleminde yaş, çevresel uyaranlar indeksi, annenin sözel ifade gücü ve annenin sağlığı değişkenlerinin, varyansın %92’sini açıkladığı bulunmuştur. 2-6 yaş grubunda ise önemli bulunan değişkenler yaş, çevresel uyaranlar indeksi, annenin sözel ifade gücü ve annenin çocuktan hoşnutluğudur. Yaşı büyük olan çocuklarda yaş, annenin sözel ifade gücü, aylık gelir, çevresel uyaranlar indeksi ve riskli hamilelik süreci, çocuğun gelişim düzeyini yordayıcı değişkenler olarak bulunmuştur.

Okul öncesi eğitimin hedefi, çocukların tüm gelişimsel alanlarının desteklenmesidir. Yaşamın erken dönemindeki bilişsel ve toplumsal gelişimin önemli bir modülü olan düşünme becerilerinin ve kişiler arası sorun çözme becerilerinin desteklenmesi açısından, okul öncesi eğitim programlarının kapsamı ve niteliği büyük önem kazanmaktadır.

Dinçer (1995), kişiler arası bilişsel problem çözme eğitimi alan 5 yaş çocuklarının, anne-çocuk problemleri ve akran problemleri boyutlarında kişiler

arası problemler karşısında geliştirdikleri alternatif çözüm önerilerinin, eğitim almayanlara oranla anlamlı bir şekilde yüksek olduğunu belirlemiştir. Bu araştırmanın bulguları, farklı eğitim programları uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarında kişiler arası problem çözme becerileri eğitim programının etkisinin sınındığı başka bir araştırmada elde edilen bulgularla da tutarlılık göstermektedir (Anlıak ve Dinçer, 2005).

Kargı ve Erkan (2004), okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 3-5 yaş gurubundaki 162 erkek ve 176 kız olmak üzere toplam 338 çocuk ile yürüttükleri çalışmalarında, çocukların sorun davranışlarını ve bu sorun davranışların yaşa, cinsiyete, anne ve öğretmen görüşlerine göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda, anne ve öğretmen görüşlerine göre yapılan karşılaştırmalarda, çocukların annelerinin öğretmenlere oranla hem toplam sorun davranışlarda hem de dışa yönelim sorunlarında daha fazla sorun bildirdikleri bulunmuştur. Cinsiyete göre yapılan karşılaştırmalarda ise, erkek çocukların somatik yakınmalarının kızlara oranla daha fazla olduğu, dikkat sorunları ile saldırgan davranışlar ve dışa yönelim sorunlarının ise kızlarda erkeklere oranla daha fazla olduğu bulunmuştur. Çocukların sorun davranışlarının yaşa göre karşılaştırılmasından elde edilen sonuçlara göre, 4 ve 5 yaşlarındaki çocukların sorun davranışlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirtilmektedir. Sorun davranışların alt boyutlarına göre yapılan karşılaştırmalarda, somatik yakınmanın ve içe kapanıklığın 4 yaşta, dikkat sorunları ve saldırgan davranışların 5 yaşta, genel olarak içe yönelim sorunlarının 4 yaşta, dışa yönelim sorunlarının 5 yaşta, toplam sorun davranışların ise 5 yaş gurubundaki çocuklarda yüksek olduğu belirtilmektedir.

Anlıak ve Dinçer (2005), farklı eğitim yaklaşımları uygulayan özel ve resmi okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim almakta olan 5 ve 6 yaş grubu çocukların kişiler arası problem çözme becerileri düzeylerini ve bu kurumlarda uygulanmakta olan farklı eğitim programlarının etkililiğini değerlendirdikleri bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırmada, özel ve resmi okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların anne-çocuk ve akran sorun durumlarına ilişkin önerdikleri toplam çözüm sayısının ve kullandıkları toplam kategori sayısının puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark

saptanmıştır. Araştırmada, özel okul öncesi eğitim kurumunda eğitim almakta olan çocukların sorun durumlarına verdikleri toplam çözüm sayısı ve toplam kategori sayısı puan ortalamalarının, kamuya ait okulöncesi eğitim kurumunda eğitim almakta olan çocuklara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmacılar elde edilen bulgulara dayalı olarak çocukların fazla sayıda çözüm üretmenin yansıra üretilen çözümlerin içeriğinin de özel okulöncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklar lehine farklılaştığını belirtmektedirler. Anlıak ve Dinçer (2005), yaptıkları çalışmalardan elde ettikleri bulgular sonucunda Türkiye’de okul öncesi dönem çocuklarının kişiler arası sorun çözme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen çok yönlü eğitim programlarının geliştirilmesi ve bunların etkililiğinin değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Kanlıkılıçer (2005), okul öncesi davranış sorunları ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması ile okul öncesi çocuklarda davranış sorunlarını belirlemeye yönelik araştırmasında, kız ve erkek öğrencilerin davranışsal sorunlarının farklılaştığını, erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha kavgacı - saldırgan ve aşırı hareketli - dikkatsiz olduğunu belirtmektedir. Davranış sorunları ölçeğinin alt boyutu olan endişeli – ağlamaklı olmak boyutunda kız ve erkek çocuklar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Çocukların yaşları ile davranış problemleri arasındaki ilişki incelendiğinde, 6 yaş grubunun diğer yaş gruplarına (3,4 ve 5) oranla daha fazla kavgacı - saldırgan ve aşırı hareketli - dikkatsiz oldukları belirlenmiştir. Çocukların davranış sorunları annenin yaşına göre incelendiğinde, 3–6 yaş arası çocukları olan 46 yaş ve üstündeki annelerin çocuklarının, endişeli – ağlamaklı olma boyutunda daha yüksek puanlar aldıkları belirlenmiştir. Araştırmada, annenin yaşı ile ölçeğin diğer alt boyutları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Anne ve baba mesleğine göre yapılan analizlerde, memur olan babaların çocuklarında endişeli ve ağlamaklı olma problemine diğer davranış problemlerine oranla daha fazla rastlandığı belirtilmiştir. Araştırmada, annenin mesleğinin çocuğun davranış problemleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. Ailenin gelir düzeyi, kardeş sayısı ve anne babanın boşanmış olup olmaması ile de çocuğun davranış problemleri arasında

anlamli bir ilişki bulunmamıştır. Araştırmanın ğretmen değerlendirmelerine yönelik bulgularında ise, öğretmenlerin sosyal, uyumsal, fiziksel ve bilişsel olarak “ok yeterli değil” ya da “yetersiz” olarak değerlendirdiği çocukların davranış sorunları leğinden yüksek puanlar aldıkları belirlenmiştir. Aşırı hareketli / dikkatsizlik problemi olan çocukların diğerlerine oranla daha fazla psikolojik yardım aldıkları bulunmuştur. Öğretmen zellikleri açısından yapılan değerlendirmelerde, öğrencilerin davranış sorunlarının, öğretmenlerin cinsiyetleri, medeni durumları, gelir düzeyleri, mezun oldukları yüksek okul, kıdem ve okuldaki hizmet sürelerine göre farklılaşmadığı, buna karşın 30–39 yaş grubundaki öğretmenlerin çocuklarının daha fazla davranış sorunları gösterdikleri belirlenmiştir. Araştırmacı, davranış sorunları olan çocukların okullardaki rehberlik servislerinden faydalandığını belirtmektedir.

Türkiye’de yapılan bazı çalışmalarda okul öncesi dönem çocuklarında kişiler arası ilişkiler ve sorun çözme becerileri, sosyal beceri eğitimi programlarının bir modülü olarak ele alınmış ve değerlendirme yöntemi olarak da sosyal becerileri tarama leklerinin alt boyutları kullanılmıştır. Örneğin Vural-Ekinci (2006), aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programı ile ailelerden destek alan bir yaklaşımla okul öncesi eğitim almakta olan 6 yaş grubu çocukların temel sosyal becerilerinin desteklenmesini ve geliştirilmesini amaçladığı çalışmasını, anaokuluna devam eden 6 yas grubu 40 ocuk ve ailelerinin katılımı ile gerçekleştirmiştir. Araştırmacı, deney grubundaki çocuklara sekiz hafta süresince toplam 43 etkinlikten oluşan “Aile Katılımlı Sosyal Beceri Eğitimi” uygulamıştır. Araştırma sonucunda aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programı uygulanan grupta yer alan ailelerin, Aile Katılım leğinden aldıkları son-test puanlarının kontrol grubunda yer alan ailelerin aynı ölçekten aldıkları son-test puanlarına göre anlamlı derecede artış gösterdiği bulunmuştur. Ayrıca Aile Katılımlı Sosyal Beceri Eğitimi Programı uygulanan grupta yer alan çocukların da Sosyal Becerileri Değerlendirme leği’nin Kişiler arası ilişkiler, Sözel Açıklama Becerileri, Dinleme Becerileri ve Kendini Kontrol Etme Becerileri alt ölçeklerinden aldıkları son-test puanlarının, kontrol grubunda yer alan çocukların aynı ölçeklerden aldıkları son-test puanlarına göre anlamlı derecede artış gösterdiği bulunmuştur.



Deney grubunda yer alan çocukların ön test-son test puanlarının karşılaştırılması sonucunda ölçeğin her boyutu için anlamlı fark elde edilmiştir. Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu da Aile Katımlı Sosyal Beceri Eğitimi Programı uygulanan grupta yer alan çocukların Psikolojik Gözlem Formunun, Psikososyal Gelişim alt boyutundan aldıkları son-test puanlarının kontrol grubunda yer alan çocukların aynı ölçekten aldıkları son-test puanlarına göre anlamlı derecede artış göstermesi olmuştur.

Özcan (2007), dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB) tanısı konulan çocuklara verilen kişiler arası sorun çözme eğitiminin çocuklarda karşı gelme belirtileri üzerindeki etkilerini araştırmıştır. DEHB tanısı alan 6–11 yaş arası 33 çocuk ile yürütülen bu araştırmada, çocuklara 14 hafta boyunca araştırmacı tarafından kişiler arası sorun çözme becerileri eğitimi verilmiştir. Araştırma sonucunda DEHB olan çocukların, kurallara karşı gelme, dikkatsizlik, hiperaktivite / dürtüsellik, kaygı-depresyon, sosyal içedönüklük, suça yönelik davranışlar, saldırgan davranışlar, somatik sorunlar, sosyal sorunlar ve düşünce sorunlarının eğitim sonrasında azaldığı saptanmıştır. Ayrıca öğretmen görüşlerine göre, öğretmen değerlendirme formunun alt boyutları olan, sıkı çalışma, uyum, öğrenme ve mutlu olma alt testlerinde de çocukların puanlarının anlamlı bir şekilde yükseldiği saptanmıştır. Araştırma bulgularından hareketle, kişiler arası sorun çözme eğitiminin dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu gösteren çocukların sorun davranışlarını azaltmada yararlı olacağı önerilmektedir.

## **PROBLEM**

Çocuğun gelişimi ve eğitimi, içinde bulunduğu, kendisini etkileyen ve kendisinin de etkilediği toplumsal yapıdan bağımsız olarak ele alınamaz. Vygotsky'nin sosyokültürel gelişim kuramının da hareket noktası, küçük çocukların, belirgin bir biçimde insan işlevlerine dayanak oluşturmaya hizmet eden birçok fizyolojik ve psikolojik eğilimlerle donanmış bir biçimde doğmalarına karşın, yeteneklerini büyük ölçüde kültürel deneyimler ve kendilerini içinde buldukları topluluğun düşünce sistemleri tarafından

biçimlendirilmekte olduğudur. Vygotsky, "yüksek psikolojik işlevler" in gelişimini açıklarken, kültüre ve kültürün toplumsal etkileşim ve iletişim aracılığıyla aktarımına merkezi bir rol vermektedir. Vygotsky, çocukların yalıtılmışlık içinde gelişmediklerini, daha çok bir *toplumsal çerçeve* içinde geliştiklerini vurgulamaktadır. Vygotsky'nin gelişim kuramının temel kavramı, çocuğun bağımsız problem çözme olarak belirlenen "gerçek gelişim düzeyi" ile yetişkin rehberliğinde ya da daha yetenekli akranlarla işbirliği yaparak problem çözme olarak belirlenen "gizil gelişim düzeyi" arasındaki fark olarak tanımladığı 'yakınsak gelişim alanı"dır (zone of proximal development).

Vygotsky, toplumsal dünyanın çocuğun gelişimine rehberlik etme ve bu gelişimi uyarma sürecini ifade etmek amacıyla kullandığı yakınsak gelişim alanı kavramı ile, toplumun anababalara ve öğretmenlere yüklediği özel rolü vurgulamaktadır. Bu kaynaklar, çocukların dünyayı yorumlamalarına yol göstermekte ve onların karşılaştıkları çeşitli fiziksel ve sosyal görüngüleri sistematize etmelerine yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla, "yakınsak gelişim alanı"nın gerçekleştirilmesi, ortak bir kültürel çerçeve içindeki toplumsal etkileşimlere bağlıdır. Kuşkusuz bu etkileşimler zaman zaman sorunları da içermektedir (Nicolopoulou, 2004).

Çocukların gündelik toplumsal sorunlara etkili çözümler üretebilme becerilerinin geliştirilmesinin, sosyal uyum düzeyi, duygusal doyum ve mutluluk ile yakından ilişkili olduğu saptanmıştır. Araştırmalar, kişilerarası sorun çözme becerilerinin gelişmesi sonucunda çocukların rol alma becerisi, olumlu sosyal davranışa yönelim, sınıfta grup içinde işlevselliğin artması, denetim odağı, genel sosyal uyum ve akran kabulü gibi ayırt edici (karakteristik) bazı özelliklerinde de gelişme olduğunu göstermiştir (Erwin, 1993). Spivack ve Shure'un geleneksel yönteminin yanı sıra, pek çok kısa süreli müdahale yönteminin de çocukların bilişsel becerilerinde etkili değişimlere neden olduğu görülmüştür. Bu bilişsel gelişmelerin aynı zamanda bazı sosyal davranış örüntülerinde ve çocukların sosyometrik durumlarında da etkisi olduğunu belirtilmektedir.

Okul öncesi eğitim ortamlarında davranış sorunları gösteren çocukların çoğunlukla sosyal becerilerden ve kişiler arası sorun çözme becerilerinden

yoksun oldukları gözlenmektedir. Bu becerilerin yokluğu aynı zamanda arkadaş ilişkilerinin ve erişkinlerle olumlu ilişkilerin gelişmesini de engellemektedir. Erken dönemdeki sosyal beceri yoksunluğu, daha sonraki yıllarda okul başarısı, kişiler arası ilişkiler ve erişkin işlevselliği sorunları ile de yakından ilişkilidir (Parker ve Asher, 1987). Sosyal becerilerin uygun şekilde kullanımı ise sosyal yeterliliğin gelişimini kolaylaştırmaktadır. Sosyal çevrenin taleplerine cevap vermek çoğu zaman sorun çözmeyi gerektirir (Durlak, 1983). Bu becerileri geliştiremeyen çocuklar, akranları tarafından reddedilmekte ve yetişkinlerle de olumsuz etkileşimler yaşamaktadırlar (Wittmer ve ark. 1996). Bu olumsuz yaşantılar çocukların hem olumlu sosyal davranışlar geliştirmelerini hem de sorun çözme becerileri geliştirmelerini ve akademik başarılarını olumsuz yönde etkilemektedir.

Gündelik yaşamda toplumsal ilişkilerde ortaya çıkan sorun ya da çatışmaları, başarılı ve uygun şekilde çözebilme becerisi olarak çeşitli boyutlarıyla ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışan kişiler arası sorun çözme becerilerinin, uygun yapılandırılmış beceri eğitimi programlarıyla geliştirilebildiği, ilgili literatürde araştırma bulguları ile kanıtlanmıştır. Bu bağlamda, Türkiye’de de kişiler arası sorun çözme becerileri eğitiminin, okul öncesi dönem çocuklarında sorun davranışları ve sorun çözme becerilerini nasıl etkilediğinin incelenmesi gerekmektedir. Başka bir deyişle, “kişiler arası sorun çözme” eğitiminin sorun çözme becerilerini geliştirici ve sorun davranışları azaltıcı bir etkisinin olup olmadığı, bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

## **AMAÇ**

Bu araştırmanın temel amacı, bilişsel yaklaşıma dayanılarak geliştirilen ve bireylere kişiler arası sorun çözme becerileri kazandırmayı hedefleyen Ben Sorun Çözebilirim (BSÇ) Programının, okul öncesi dönemdeki çocukların sorun çözme becerileri ile sorun davranışları üzerindeki etkisini saptamaktır. Bu amaçla, araştırmada aşağıdaki denenceler (hipotezler) sınanacaktır.

1. Kişiler arası Sorun Çözme Becerisi Eğitimi alan deney grubundaki çocukların sorun çözme becerisi puanı –toplam kategori puanı- ile bu

eğitimi almayan kontrol grubundaki çocukların sorun çözme becerisi puanı –toplam kategori puanı- arasında deney grubu lehine fark vardır.

2. Kişiler arası Sorun Çözme Becerisi Eğitimi alan deney grubundaki çocukların sorun çözme becerisinin alt boyutlarından biri olan önerilen toplam çözüm puanı ile bu programın uygulanmadığı kontrol grubundaki çocukların önerilen toplam çözüm puanı arasında deney grubu lehine fark vardır.
3. Kişiler arası sorun çözme becerisi eğitimi alan deney grubundaki çocukların, program uygulanmadan önce (ön-test) ve program uygulandıktan sonra (son-test) ölçülen toplam sorun davranış puan ortalamaları arasında fark vardır.
4. Kişiler arası sorun çözme becerisi eğitimi alan deney grubundaki çocukların toplam sorun davranış puanları ile bu eğitimi almayan kontrol grubundaki çocukların toplam sorun davranış puanları arasında fark vardır.
5. Kişiler arası sorun çözme becerisi eğitimi alan deney grubundaki çocukların sorun davranışları ile bu eğitimi almayan kontrol grubundaki çocukların sorun davranışları arasında, sorun davranış ölçeğinin alt boyutları açısından fark vardır.
6. Kişiler arası sorun çözme becerisi eğitimi alan deney grubundaki kız ve erkek çocukların sorun çözme becerisi toplam kategori puanları arasında cinsiyete göre fark vardır.
7. Kişiler arası sorun çözme becerisi eğitimi alan deney grubundaki kız ve erkek çocukların sorun çözme becerisi önerilen toplam çözüm puanları arasında cinsiyete göre fark vardır.
8. Kişiler arası sorun çözme becerisi eğitimi alan deney grubundaki kız ve erkek çocukların toplam sorun davranış puanları arasında cinsiyete göre fark vardır.
9. Sorun çözme becerisi sorun davranışların yordayıcısıdır.

## ÖNEM

Çocuklara kişiler arası sorun çözme becerileri kazandırmayı amaçlayan **Ben Sorun Çözebilirim (BSÇ)** programı, sorunlar üzerinde düşünmeleri için çocuklara yardım ve destek sağlamaktadır. Bu program çerçevesinde yürütülen eğitimler sırasında çocuklara ne yapmaları ve nasıl davranmaları gerektiği anlatılmaz. Aksine, çocuklar düşünmeleri için cesaretlendirilirler ve böylece sosyal uyumları desteklenmeye çalışılır (Shure, 1996).

Shure (1996), sorun çözme yöntemleri üzerinde düşünen insanların başkalarına göre büyük bir olasılıkla daha başarılı olduklarını ve daha iyi sosyal uyum gösterdiklerini belirtmektedir. Ayrıca her davranışın belli nedenleri olduğunu ve belli bazı sonuçlara yol açacağını düşünen, insanların duyguları olduğunu bilen, başkalarıyla ilişkilerde ortaya çıkan günlük sorunların çözülmesinde birden fazla yol olduğunu fark eden çocukların, sorunlara tek tip tepki gösterenlere göre daha az davranış sorunları olduğunu da belirtmektedir.

Kişiler arası sorun çözme becerilerine sahip olan çocukların daha az düş kırıklığına uğradıkları, işleri yolunda gitmediğinde daha az kızgınlık gösterdikleri, saldırgan olmadıkları, diğer insanları daha çok dikkate aldıkları, daha paylaşımcı ve daha iyi arkadaşlık kurabilen çocuklar oldukları öne sürülmektedir (Shure, 1996).

Günlük yaşamlarında karşılaşacakları kişiler arası sorunları nasıl çözebileceklerini öğrenemeyen çocukların dürtüsel (impulsif), içe kapanık, saldırgan veya antisosyal davranma olasılıkları yüksek olacaktır. Oysa bu tür davranışların okulöncesi dönemde önlenmesi çok önemlidir, çünkü akran ilişkileri ve daha sonraki kişisel uyum becerilerinin gelişiminde bu öncü davranışların daha ciddi sorunlara zemin hazırladığı bilinmektedir.

BSÇ programı çocukların sorun çözme becerilerine odaklanmaktadır. Düşünen çocuklar yetiştirmeyi amaçlayan bu yaklaşımda, çocuğa insanların kendilerini nasıl hissettikleri veya ne yaptıkları öğretilmez. Düşünen bir çocuk, insanların nasıl hissettiğini kendisi değerlendirebilir; ne yapacağına kendisi karar verebilir; bir fikrin iyi bir fikir olup olmadığını kendisi değerlendirebilir.

Eğer çocuklar başkalarının duygularını önemsemeyi öğrenmezlerse, sorun çözmelerini engelleyen bu engeli hayatlarının ileriki yıllarına da taşırlar.

Son yıllarda davranım sorunlarının tedavisi konusundaki gelişmeler, kişiler arası sorunların azaltılması için sosyal beceri yaklaşımlarına odaklanmaktadır. Örneğin Walker ve arkadaşları (1995), davranışsal ve duygusal sorunların önlenmesinde olumlu sosyal davranışların geliştirilmesine ve olumlu kişiler arası ilişkilerin desteklenmesine dayalı müdahale programlarının kolaylaştırıcı işlevi olduğunu belirtmektedirler.

Toplumsal uyum güçlüklerinin çoğu, bireylerin gerçekleşmeyen hedefleri ya da bunlarla nasıl baş edecekleri bilgisinden yoksun olmaları nedeniyle ortaya çıkmaktadır. Toplumsal etkileşim ve diğerleriyle ilişkilerin yapılandırılması, bazı bireylerin gözünü korkutan ve kaygı yaratan yaşantılar haline gelmektedir. Oysa bu içe kapanık ve yalıtılmış çocuklara, sosyal ilişkileri geliştirmek ve çatışmaları çözebilmek için alternatif sosyal stratejiler geliştirmeleri sağlanarak yardımcı olunabilir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında davranış sorunları gösteren çocukların çoğunlukla sosyal becerilerden ve kişiler arası sorun çözme becerilerinden yoksun oldukları saptanmıştır. Bu temel sosyal becerilerin yokluğu, arkadaşlık ilişkilerinin gelişimini ve yetişkinlerle etkileşimi engellemektedir. Erken dönemdeki sosyal beceri eksikliği, yaşamın daha sonraki dönemlerindeki okul başarısı, kişiler arası ilişkiler ve yetişkinlikteki işlevsellik sorunları gibi sorunlarla ilişkilendirilmektedir (Parker ve Asher, 1987). Uygun sosyal becerilerin kullanılması sosyal yeterliliğin gelişimini de kolaylaştırmaktadır. Çoğu zaman toplumsal çevrenin taleplerine yanıt verebilmek çocukların sorun çözmelerini gerektirmektedir. Sosyal problem çözme gerçek yaşamda kişiler arası sorun ya da çatışma gibi durumları başarılı ve uygun bir şekilde çözümlenebilir becerisi olarak tanımlanmaktadır (Durlak, 1983). Bu beceriyi geliştiremeyen çocuklar akranları tarafından reddedilmekte ve akranları ve yetişkinler ile olumsuz etkileşim deneyimleri yaşamaktadırlar (Wittmer ve ark.1996). Bu olumsuz yaşantılar da çocukların olumlu sosyal etkileşim becerilerinin gelişimini, sorun çözme becerilerini ve akademik başarılarını engellemektedir. Bunlara ek olarak olumsuz etkileşimler toplumsal öğrenme

durumu oluşturması bakımından sorun davranışları arttırmaktadır (Bandura, 1997). Özetle belirtmek gerekirse, yaşam boyu gelişim sürecinde çocukların uzun vadede diğer insanlarla ilişkilerinde karşılaşacakları sorunları çözebilmek için nasıl bir düşünme biçimine başvuracaklarını öğrenmeleri gerekmektedir.

## **SAYILTILAR**

Bu araştırmada özel bir anaokulunun iki sınıfından biri deney grubu, diğeri kontrol grubu olarak rastgele atanmıştır. Anaokuluna kayıtlar sırasında çocukların bu iki sınıfa rastgele yerleştirildikleri sayıtlısından hareket edilmiş, dolayısıyla da bu iki sınıftaki öğrenciler arasında araştırmanın sonucuna etki edebilecek herhangi bir sistematik farklılık olmadığı varsayılmıştır.

## **SINIRLILIKLAR**

Araştırma Ankara ilinde özel bir anaokulunda yürütölmüştür. Sadece özel bir anaokulunda yürütölmüş olması, devlet okulunda uygulama yapılmamış olması bu araştırmanın en temel sınırlılığıdır. Ayrıca araştırmada 5 yaşındaki çocuklarla çalışılmış olduğundan değerlendirmenin herbir çocukla bireysel uygulamalar yapılarak gerçekleşmesi ve dolayısıyla çok uzun zaman alması nedeniyle araştırma sona erdikten sonra son test ölçümlerinin ardından izleme çalışması yapılmamıştır.

## **TANIMLAR**

**Kişiler arası sorun çöme:** Gündelik yaşamda kişiler arası ilişkilerde ortaya çıkan, var olan durumla erişilmek istenen amaç arasındaki farkın algılandığı ve bu durumun neden olduğu gerginliği ortadan kaldırmaya yönelik çabaları içeren bilişsel ve davranışsal bir süreç.

**Ben Sorun Çözebilirim (BSÇ) yaklaşımı:** Shure (1992) tarafından geliştirilen, temel olarak çocuklarda toplumsal katılımın ve uyumun araçları

olarak farklı düşünme becerilerine odaklanan kişiler arası sorun çözme becerileri eğitimi programında benimsenen yaklaşım.

**Sorun davranışlar:** Çocuklarda, duygusal yönelim, kaygı, öfke, saldırganlık, içe kapanıklılık, dikkat sorunları gibi içe-yönelim ve dışa-yönelimde uyum bozucu nitelikli davranışlar.



## BÖLÜM II

### YÖNTEM

#### Araştırma Modeli

Bu araştırma deneysel yöntemlerden gerçek deneme modelleri, ön test-son test deney kontrol gruplu desene dayalı bir araştırmadır. Araştırma deseni aşağıda gösterilmiştir:

Öntest - Sontest Kontrol Gruplu Model (Büyüköztürk, 2001).

G1	R	O1.1	X	O1.2
.....				
G2	R	O2.1		O2.2

Modelde ön testlerin bulunması, grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine ve son test sonuçlarının buna göre çözümlenmesine yardım etmektedir.

Bu araştırmada bağımsız değişken (deneysel işlem), deney grubuna 4 ay süreyle uygulanan ve 59 dersten oluşan BŞÇ Kişiler Arası Sorun Çözme Becerileri Eğitimi Programıdır. Araştırmada, bu programın çocuklarda sorun çözme becerileri ve sorun davranışların azalması (bağımlı değişkenler) üzerindeki etkisi sınanmıştır.

#### Araştırma Grubu

Araştırmanın grubu, Ankara'daki özel bir anaokuluna devam eden 38 çocuktan oluşmaktadır. Araştırma grubundaki çocuklar, deney grubu (n=19) ve kontrol grubu (n=19) olmak üzere, buldukları sınıfa göre iki gruptan birinde yer almışlardır. Deney grubunda 12 kız, 7 erkek, kontrol grubunda ise

11 kız, 8 erkek çocuk bulunmaktadır. Deney grubundaki çocukların yaş ortalaması 4.4 (53 ay), kontrol gurubundaki çocukların yaş ortalaması ise 4.3 (52 ay) dır.

### **Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada iki farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Ölçme araçlarından biri, Shure (1992) tarafından geliştirilen Okul Öncesi Kişiler Arası Sorun Çözme Testidir (Preschool Interpersonal Problem Solving Test). Diğer ölçme aracı ise, Achenbach ve Rescorla (2000) tarafından geliştirilen, Türkçe çeviri ve uyarlaması Erol ve Acı (2002) tarafından yapılan Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeğidir (The Child Behavior Checklist for Ages 1<sup>1/2</sup> – 5 ).

Bu iki ölçme aracı deney ve kontrol gruplarına ön-test olarak uygulanmış, daha sonra deney grubuna 4 ay süren 59 derslik Ben Sorun Çözebilirim (BSÇ) programı (Shure, 1992) uygulanmıştır. Deneysel işleme eş zamanlı olarak, kontrol grubuna da bu süre içerisinde BSÇ programı ile ilgisi olmayan farklı etkinlikler uygulanmıştır.

Aşağıda, öncelikle bu araştırmada etkisi incelenen değişken olduğu için daha önce kuramsal temeli açıklanan Ben Sorun Çözebilirim yaklaşımı ve Ben Sorun Çözebilirim (BSÇ) programı hakkında daha ayrıntılı açıklamalara yer verilmiş, daha sonra da bu araştırmada kullanılan ölçme araçları ve puanlama biçimi ayrıntılı bir biçimde tanıtılmıştır.

### **Ben Sorun Çözebilirim (BSÇ) Programı**

Ben Sorun Çözebilirim Programının (BSÇ) (Shure, 1992), temel amacı, çocuklara, “insanlardan kaynaklanan” sorunları önleyecek ve ortaya çıkan sorunları çözebilmelerine yardım edecek düşünme becerilerini öğretmektir. Program çocukların kendi başlarına düşünceleri için yol gösterir, kendi düşüncelerini nasıl değerlendireceklerini öğretir. Programın vurgu yaptığı bir diğer nokta ise, çocukları, sorunlara olabildiğince çok sayıda çözüm yolu düşünmeye özendirilmesidir.

Program çocuklara, kişiler arası ilişkilerinde bir çatışma ya da sorun durumu ortaya çıktığında ne yapacaklarını söylemez; çocuklara sorunlar üzerinde düşünmeyi ve sorunlarla ilgili kendi düşüncelerini dile getirmeyi öğretir.

BSÇ programı sorun çözme becerilerinin öğretimi üzerine en geniş çapta araştırılmış programlardan biridir. BSÇ programının okul öncesi, ilköğretim birinci kademe ve ilköğretim ikinci kademe öğrencilerine yönelik olmak üzere üç farklı versiyonu vardır. Bu çalışmada 59 dersten oluşan okul öncesi çocuklara yönelik versiyonu kullanılmıştır.

BSÇ programı iki temel bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde çocuklara sorun çözmek için gereken ön becerilerin öğretildiği dersler, ikinci bölümde ise sorun çözme becerilerinin öğretildiği dersler yer almaktadır.

Programın ilk bölümünü oluşturan Sorun Çözmek İçin Gerekli Ön Beceriler: Sorun çözmek için gereken sözcük dağarcığını öğrenme, kendisinin ve başkalarının duygularını tanıma ve başkalarının bakış açısını dikkate almaktır. Programın ilk aşamasında öğretilen sözcükler, ileride sorun çözücü düşünme biçiminin gelişmesi için önemli ve hazırlayıcı niteliktedir. Diğer dersler, çocukların hem kendilerinin hem başkalarının duygularını tanımaya, birisinin ne hissettiğini öğrenmenin birden fazla yolu olduğunu anlamaya ve aynı şey hakkında farklı kişilerin farklı şeyler hissedebileceklerini kavramalarına yardım etmektedir.

BSÇ kavramları ve dersleri, çocuklara yalnızca başkalarının duygularını öğrenmeyi ve tanımayı değil, aynı zamanda bu duyguları etkileme yollarını da öğretmektedir.

Programın ikinci kısmını oluşturan sorun çözme becerileri ise:

Birden fazla çözüm yolu düşünme, her çözüm yolunun olası sonuçlarını dikkate alma ve hangi çözüm yolunun seçileceğine karar vermedir (Tablo 1.1).

Program çocuklara, oyunlar, öyküler, resimler, kuklalar ve rol oynama yöntemleri kullanılarak oyun temelli bir yaklaşımla uygulanmaktadır. Ayrıca, öğrenilen becerilerin gerçek yaşam durumlarında nasıl kullanılabileceğine ilişkin olarak da çocuklara yol gösterilmektedir.

Programın uygulanmasında en temel yöntem olarak oyun kullanıldığından, çocuklar bu dersleri oyun olarak değerlendirirler.

Bu program çocuklarda özgüven duygusu oluşturur, çocukları alternatif çözümler üretmeye özendirir, yeni sorunlarla uğraşma becerileri sağlar, akranlarıyla toplumsal etkileşimlerini artırır ve kolaylaştırır, çocukların başkalarına ilişkin farkındalıklarını ve duyarlılıklarını geliştirir ve çocukların bağımsızlığını artırır.

BSÇ Programının öğretmenler açısından yararları ise okul programındaki diğer amaçları pekiştirmesi, daha olumlu bir sınıf atmosferi yaratması, çatışmalarla uğraşmak için ayrılan süreyi azaltması, birbiri üzerine inşa edilen derslerle piramit şeklinde bir öğrenme fırsatı vermesi, gerçek yaşam durumlarına da uygulanabilecek nitelikte becerileri kazandırması, öğretmenlerin de sorun çözme becerilerini artırması olarak sıralanabilir.

BSÇ programında her bir derste hangi becerilerin öğretileceği açıkça tanımlanmıştır. Aşağıdaki tabloda BSÇ programının içerik ve amaçları ana hatları ile sunulmaktadır.

**Tablo 1.1. BSÇ Programında Yer Alan Dersler ve İçerikleri**

<b>Dersler</b>	<b>Sorun Çözme Ön Becerileri</b>
1-10	Programın sözcük dağarcığını öğretmek (-DIR, DEĞİL, BAZI-BÜTÜN, AYNI-FARKLI)
11-18	Çocukların hem kendilerinin hem de başkalarının duygularını tanımlarına yardım etmek (MUTLU, ÜZGÜN, ÖFKELİ)
19-22	Çocukların dinleme ve dikkat etme ile ilgili beceriler geliştirmelerini özendirmek
23-28	Çocuklara NEDEN-ÇÜNKÜ, BELKİ-OLABİLİR kavramlarını tanıtmak.
29-31	Bireysel farklılıkları tanımak, başkalarının tercihlerini öğrenmeyi öğretmek.
32-33	Çocukların neyin DÜRÜST ya da ADİL olduğunu ya da olmadığını anlamalarına yardım etmek.

Dersler	Sorun Çözme Becerileri
34-38	Alternatif çözümler: Çocukların sorunun ne olduğunu anlamalarına ve çok sayıda olası çözüm üretme yollarını öğrenmelerine yardım etmek.
39-50	Olası sonuçlar: Çocukların neden-sonuç ilişkilerini anlamak için bir ön gereklilik olarak ardışık düşünmeyi öğrenmelerine yardım etmek.
51-59	Olası çözümlerle olası sonuçları eşleştirme: Çocuklara olası bir çözümle olası bir sonuç arasındaki bağlantıyı görmeleri için uygulama yapma fırsatı vermek.

Shure ,(1992); akt.Öğülmüş, (2001).

### **BSC Programında Yer Alan Derslerden Bir Örnek:**

#### **Ders 5 : VE**

**Amaç:** Herhangi bir sorunun birden fazla çözüm yolu olduğunu görmelerine yardım etmek. Çocukların birden fazla çözüm yolu olduğunu anlamaları, çocuklarda “ben bunu VE şunu yapabilirim” gibi sorun –çözücü düşüncelerin gelmesine yol açar.

#### **Materyal: Resim 1 (Palyaço ve iki çocuk)**



KIZILCIK - KIZILCIK

**Dersin İşlenişi:**

Bugün yeni bir BSÇ sözcüğümüz var. Bu sözcük, VE sözcüğü. (Sınıftaki çocukların adları söylenir).

Efe

Arda

Ben sadece iki çocuğun adını söyledim. Efe **VE** Arda.

Lider ya da ebe olması için üçüncü bir çocuk çağırılır. Bu çocuk da iki arkadaşını çağırır.

Seçkin, sadece Can **VE** Ekin'i çağırdı.

Can hadi bize kitaplığı göster.

Güzel. Şimdi de sandalyeyi göster.

Güzel. Can bize kitaplığı **VE** .....(sandalyeyi) gösterdi.

(Çocukların söylemesi için beklenir. Çocuklar hep bir ağızdan söyler)

Şimdi de Ekin in giysilerine bakalım.

Ekin, .....(örneğin, mavi kazak) giymiş.

Ekin başka ne giymiş?

Ekin, (örneğin, sarı etek) giymiş.

Güzel. Bu durumda Ekin mavi bir kazak **VE** .....(sarı etek) giymiş.

Çocuklara resim 1 gösterilir. Bu resim ders öncesinde çoğaltılarak her bir çocuğa dağıtılır. Çocuklar resmi dikkatle incelerler. Bu bir palyaço. Palyaço bir şapka takmış. Çocuklara bu palyaço hakkında daha başka ne söyleyebilirsiniz? Diye sorulur. Çocukların söyledikleri ve o ana kadar verilen bütün cevaplar sürekli olarak tekrarlanır. Çocukların resmin bütün özelliklerini fark etmeleri ve ifade etmeleri sağlanır. Çocukların güdülenmelerini sağlamak amacıyla, bir orkestra şefi gibi eller havaya kaldırılır; VE sözcüğünü her söylediğimizde eller indirilir. Çocuklar da kısa süre içinde bu ritme katılırlar ve oyun daha da eğlence hale gelir. Bu aşamada önceki derslerde ele alınan BSÇ sözcükleri de tekrarlanır. Bu palyaço **yürümüyor**, (burada çocuklar kitap okumuyor, uyumuyor, saklambaç oynamıyor gibi örnekler vermişlerdir), bu bir palyaço mu **yoksa** bir polis memuru mu? Bu palyaço çocuklarla mı konuşuyor **yoksa** bir köpekle mi konuşuyor? gibi örneklerle önceki sözcükler de pekiştirilmiş olur.

## **Okul Öncesi Kişiler Arası Sorun Çözme Becerileri Testi**

PIPS ( Preschool Interpersonal Problem Solving Test) Okul Öncesi Kişiler Arası Sorun Çözme Becerileri Testi, okul öncesi çocukların gündelik yaşamdaki kişiler arası sorunları çözmedeki bilişsel becerilerini ölçmektedir. Test Shure ve Spivack (1963) tarafından Philadelphia Hahnemann Üniversitesinde geliştirilmiştir. Testin önceki geçerlik çalışmaları Platt ve Spivack (1970) tarafından yapılmıştır. Spivack ve Shure (1992) tarafından geliştirilmiş olan ve Rubin, Daniels ve Bream (1994) tarafından yeniden düzenlenen Kişiler Arası Sorun Çözme Becerileri Testi, iki çocuk arasında veya annesinin ile çocuk arasında ortaya çıkabilecek sorunları içeren öykülerden oluşmaktadır. Başka bir deyişle, bu test, akran (çocuk-çocuk) sorunlarını içeren 7 öykü ile anne-çocuk sorunlarını içeren 5 öykünün yer aldığı iki bölümden oluşmaktadır.

Okul öncesi kişiler arası sorun çözme testinin uygulanması sırasında her bir çocuğa 2 çocuk ve 1 oyuncakın olduğu resimler gösterilmekte ve bir öykü anlatılmaktadır. Her bir öyküde çocuklardan biri oyuncak ile uzun süredir oynamaktadır ve diğeri de aynı oyuncakı istemektedir. Sorunu çözmek amacıyla, diğeri çocuğun oyuncakla oynayabilme şansını elde edebilmek için ne yapabileceği sorulur. Çocuk yanıt verdikten sonra farklı çocuk resimleri ve yeni bir oyuncak gösterilir ve süreç tekrarlanır. Burada çocukların sorun durumuna yönelik farklı ve uygun çözüm yolları geliştirebilme becerilerinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Testin bu bölümünde, çocuklara akran sorunlarını içeren toplam yedi adet öykü verilmektedir.

Testin ikinci bölümü, anne-çocuk sorunlarını içeren öykülerden oluşmaktadır. Bu öykülerde, annesinin bir eşyasına yanlışlıkla zarar veren (örneğin annesinin kitabının sayfalarını yırtan) bir çocuk yer almaktadır. Test uygulaması sırasında çocuklardan, öyküdeki çocuğun annesinin kendisine kızmaması için neler yapabileceği konusunda çözüm üretmesi istenmektedir.

Testin uygulanması için gerekli olan materyaller, 13 adet oyuncak resmi ile (kamyon, bebek, uçurtma, kürek, salıncak, kayık, topaç, davul, ayıcık, piyano, gitar, telefon, hacı yatmaz), anne, kız ve erkek çocuk resimleridir.

Okul Öncesi Kişiler Arası Sorun Çözme Becerileri Testinden alınan puanlar, akran sorunlarına ve anne-çocuk sorunlarına ilişkin önerilen farklı çözümlerin toplam sayısını yansıtmaktadır. Testin puanlaması için çocukların verdikleri yanıtların kodlama ölçütlerine göre aktarılacağı puanlama kağıtları (EK 1) bulunmaktadır. Puanlama yapılırken, çocukların önerdikleri farklı çözümler genel olarak üç kategori şeklinde sınıflandırılmaktadır:

1. Şiddet içermeyen çözüm kategorileri
2. Şiddet içeren çözüm kategorileri
3. Çözüm olmayan yanıtlar

Çocukların tekrar içeren yanıtları ise;

1. Ard arda sıralama
2. Çözüm olan cevapların tekrarı
3. Çözüm olmayan cevapların tekrarı

olmak üzere 3 farklı kategoride sınıflandırılmaktadır.

Örneğin akran öykülerinde, “A, uzun süredir kamyonla oynuyor; B de kamyonla oynamak istiyor. B, kamyonla oynayabilmek için ne yapabilir?” sorusuna yanıtı olarak; “ödünç alabilir miyim? der, “Onunla oynayabilir miyim? diye sorar” şeklindeki yanıtlar geçerli çözüm kategorilerinden “istemek” kategorisi içinde kodlanan yanıtlardan bazılarıdır. Diğer kategorilere örnek olarak ise, rica etmek (lütfen demek), ödünç almak, paylaşmak (“paylaşabilirler, birlikte oynayabilirler”), otorite müdahalesi (“annesine söyler”, “ablasına söyler”, pazarlık rüşvet (“O’na şeker versin”, “para versin” gibi yanıtlar), fiziksel şiddet (“O’na vursun, “O’nu itsin” gibi yanıtlar) gibi kategoriler verilebilir. Anne-çocuk sorunlarının çözümüne ilişkin kategorilere ise; A annesinin çok sevdiği vazoyu kırmış, annesinin ona kızmaması için ne yapabilir? Sorusunun yanıtı olarak (“hemen gider yeni bir vazo alır”) şeklindeki yanıtlar, yerine koyma, (“tutkalla yapıştırırsın”) şeklindeki yanıtlar, tamir etme/onarma, (“tamirci çağırır”, “babasından yardım ister”) şeklindeki yanıtlar da otorite yardımı kategorilerine örnek olarak verilebilir. Her bir çocuğun elde



edeceği akran sorunları ve anne-çocuk sorunlarına ilişkin hesaplanan kategori ve çözüm sayıları ayrı ayrı sonuç kağıdına işlenir.

Okul Öncesi Kişiler Arası Sorun Çözme Testi Mart 2006 tarihinde Drexel Üniversitesi Gelişim Psikolojisi Bölümü öğretim üyesi ve aynı zamanda bu programı geliştiren Prof. Dr. Myrna Shure'dan temin edilmiş ve bu araştırmada kullanmak için izin alınmıştır (EK 2).

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan Okul Öncesi Kişiler Arası Sorun Çözme Becerileri Testinin araştırma grubu için geçerli ve güvenilir olduğunun belirlenmesi için öncelikle test İngilizce'den Türkçe'ye çevrilerek, alan uzmanı 5 hakem tarafından çeviri uygunluğu açısından incelenmiş, hakemlerin önerdiği düzeltmeler yapıldıktan sonra farklı hakemler tarafından tekrar İngilizce'ye çevrilmiştir. Ölçeğin kapsam geçerliğini test etmek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur (Büyüköztürk ,2006). 7 si akran sorunları ve 5'i de anne-çocuk sorunları olmak üzere 12 öyküden oluşan test, uygulama yönergeleriyle birlikte okul öncesi eğitim alan uzmanı 4 hakemin görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlar her bir öyküyü "Uygun değil" (0), "Düzeltilerek kullanılabilir" (1), "Uygun" (2) olmak üzere değerlendirmişlerdir. Bu değerlendirmenin sonuçları Tablo 1.2'de verilmiştir.

Tablo 1.2'de görüldüğü gibi, uzmanlar toplam 12 öyküden 4'ü ünün "Uygun" olduğu konusunda görüş birliğindedirler. Tablo 1.2'de toplam 8 puan ile ayırt edilebilen bu öyküler / sorunlar şunlardır:

- Akran sorunları 4. Öykü,
- Anne-çocuk sorunları 3. Öykü,
- Anne-çocuk sorunları 4. Öykü ve
- Anne-çocuk sorunları 5. Öyküdür.

Toplam 12 sorundan 5'i için uzmanlardan sadece biri "Düzeltilerek kullanılabilir" derken diğer 3 uzman bunlar için "Uygun" yargısı belirtmiştir. 12 sorundan geriye kalan 3'ü için ise uzmanlardan ikisi "Düzeltilerek kullanılabilir" derken diğer 2 uzman "Uygun" yargısı belirtmiştir.

Uzmanlardan hiçbirinin herhangi bir öykü için "Uygun değil" dememiş olması önemlidir.

Sonuç olarak uzmanların görüşleri ve eleştirileri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak test kullanıma hazır hale getirilmiştir. Uzmanların görüşlerinin uyuşma oranlarının yüksekliği, ölçme aracının geçerliği için yeterli bir kanıt olarak değerlendirilmiştir.

Ölçme aracının güvenilirliğini belirlemek için, araştırmacı ve araştırmacı tarafından verilen uygulama eğitimini alan, araştırmacının yürütüldüğü anaokulunun psikologu eş zamanlı uygulama yapmış, her iki uzmanın puanlamalarının birbirleriyle tutarlı olduğu saptanmıştır. Puanlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı .92 olarak hesaplanmıştır.

Okul öncesi kişiler arası sorun çözme becerileri testi deney ve kontrol gruplarına atanan çocuklara araştırmacı tarafından bireysel olarak uygulanmıştır.

**Tablo 1.2. Uzmanların, Akran Sorunları ve Anne-Çocuk Sorunları İçeren Öykülerin Uygunluğuna İlişkin Değerlendirmeleri**

		UZMANLAR				TOPLAM	%
		A	B	C	D		
<b>Akran Sorunları Öyküleri</b>	1. Öykü Puanı	1	1	2	2	6	75
	2. Öykü Puanı	1	2	2	1	6	75
	3. Öykü Puanı	2	1	2	2	7	87.5
	4. Öykü Puanı	2	2	2	2	8	100
	5. Öykü Puanı	2	1	2	2	7	87.5
	6. Öykü Puanı	2	1	2	2	7	87.5
	7. Öykü Puanı	2	1	2	2	7	87.5
<b>Anne-Çocuk Sorunları Öyküleri</b>	1. Öykü Puanı	1	2	1	2	6	75
	2. Öykü Puanı	2	2	2	1	7	87.5
	3. Öykü Puanı	2	2	2	2	8	100
	4. Öykü Puanı	2	2	2	2	8	100
	5. Öykü Puanı	2	2	2	2	8	100
<b>TOPLAM</b>	12	21	19	23	22	85	88.6

## **Çocuklar İçin Davranış Değerlendirme Ölçeği**

Araştırmada kullanılan bir diğer veri toplama aracı, farklı yaş grubundaki çocuk ve gençler için A.B.D.'de Thomas Achenbach tarafından geliştirilen ve 50 ülkede standardizasyonu ve uyarlama çalışması yapılmış olan Çocuklar İçin Davranış Değerlendirme Ölçeğidir. Çocuklar için Davranış Değerlendirme Ölçeği çocukların sorun davranışlarını anne babalardan ya da çocukla günlük ilişki içinde olan öğretmen gibi diğer kişilerden elde edilen bilgiler doğrultusunda değerlendirmek amacıyla Achenbach ve Rescorla (2000) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek okul öncesi dönemde görülen davranış ve duygusal sorunları tanımlayan 100 maddeden oluşmaktadır. Ölçek ayrıca çocuk ve ölçeği cevaplayanlar hakkında onların adları ve çocukla olan yakınlıklarını ve ailenin sosyo ekonomik durumunu belirlemek için demografik bilgileri de içermektedir.

Ölçek maddeleri çeşitli alt ölçekler içinde gruplandırılır. Ölçekten "İçe Yönelim" ve "Dışa Yönelim" sorunları gibi iki ayrı davranış belirti puanı elde edilmektedir. İçe Yönelim sorunlarını "Duygusal Yönelim, Kaygı / Depresyon, Somatik yakınma ve İçe kapanıklık", Dışa Yönelim sorunlarını ise; "Dikkat Sorunları" ve "Saldırgan Davranışlar" gibi alt testler oluşturmaktadır. Ayrıca her iki gruba da girmeyen "Uyku Sorunları" ve "Diğer Sorunlar" da ölçekte yer almaktadır. Tüm alt testlerin toplamından "Toplam Sorun davranış Puanı" elde edilmektedir. Her bir alt testten elde edilen puanlar kız ve erkekler için ayrı olarak hazırlanmış profil kâğıtlarına işaretlenerek o çocuğa özgü bir profil oluşturulmaktadır (Achenbach ve Rescorla, 2000). Ölçeğin Türkçe'ye çeviri ve uyarlaması Erol ve Acı (2002) tarafından yapılmıştır ve ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .94 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ölçek, nasıl uygulanacağına ilişkin açıklamalar yapıldıktan sonra, öntest uygulamaları için deney ve kontrol gruplarına atanan 5 yaş grubu çocukların öğretmenlerine verilmiştir.

## DeneySEL İŞLEM

Deney ve kontrol grubundaki çocuklara ön testler Aralık 2006-Ocak 2007 tarihlerinde verilmiştir. Ön testlerden önce, Kasım 2006 da, çocukların ailelerine yönelik gerek araştırmanın gerekse BSÇ programının amaç, yöntem ve içeriğini özetleyen bir bilgilendirme toplantısı yapılmış ve çocukları ile bu uygulamaların yapılabilmesi için izinleri alınmıştır. Öntestlerin tamamlanmasının ardından Ocak 2007-Mayıs 2007 tarihleri arasında 4 ay süreyle deney grubundaki çocuklara 59 dersten oluşan Ben Sorun Çözebilirim programı uygulanmıştır. Deney grubuna haftada iki gün BSÇ programı uygulanırken, aynı süre ile kontrol grubuyla da oyun, sohbet, gibi etkinlikleri içeren uygulamalar gerçekleştirilmiştir ,ayrıca sınıf içinde gözlem yapılmıştır.

Ben Sorun Çözebilirim Programı, deney grubunda yer alan çocuklara haftada iki gün araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Programda her bir ders için 15-20 dakika önerilmekle birlikte bu araştırmanın yürütüldüğü okulda dersler; hazırlık, ısınma, uygulama ve değerlendirme bölümlerini kapsayan dersler çocukların yoğun ilgi ve konsantrasyonu aynı zamanda derslerin içeriğinin tümüyle oyuna dayalı bir yöntemle yürütülmesi nedeniyle ortalama 40-50 dakika sürmüştür.

Uygulamalara başlanmadan önce deney grubunda yer alan çocukların öğretmenleriyle programı ve uygulama sürecini tanıtmayı amaçlayan bilgilendirme toplantısı yapılmıştır. BSÇ Programının öğretimi için derslere başlanmadan önce sınıf öğretmenlerinin de yardımıyla uygulamaların yapılacağı sınıfın bir duvarında BSÇ panosu oluşturulmuştur. Bu panoda dersler ilerledikçe, derslerde kullanılan resimlerin dersin sonunda çoğaltılıp çocuklara dağıtılması, çocukların bu resimleri boyamak ve panoya asmak istemeleri, çocukların ürettikleri alternatif düşüncelerin, çözüm yollarının, neden-sonuç ilişkilerinin büyük ambalaj kağıtlarına yazılıp asılması ve BSÇ dersleri sırasında sınıfta çekilen fotoğrafların panoya asılması ile oldukça zengin bir içerik oluşmuş ve panonun görsel hatırlatıcı ve pekiştirici olması, bu yolla da çocukların bilgiyi inşa edebilmelerine katkı sağlaması hedeflenmiştir.

## **Verilerin Analizi**

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön test ve son testlerden elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak SPSS 11.5 veri analizi programı ile analiz edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ön-test son-test fark puanlarına bir faktörde tekrarlı iki faktörlü ANOVA (split plot ANOVA), deney ve kontrol gruplarının kendi içinde ön-test ve son-test puanlarına ilişkili gruplar için t-testi uygulanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarındaki öntest ve sontest ölçümleri arasındaki farkın anlamlılığı için ilişkili örneklem için t-testi uygulanmıştır. Sorun davranışların değerlendirilmesinde alt boyutlar arasındaki farklar tek yönlü varyans analizi ile çözümlenmiştir. Sorun çözme becerilerinin çocuklarda gözlenen sorun davranışları ne ölçüde yordadığını belirleyebilmek için de basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

## BÖLÜM III

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde öncelikle araştırma grubunda yer alan çocukların ailelerinin demografik özelliklerine ilişkin bilgilere, daha sonra da deneysel işleme ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

#### I. Araştırma Grubundaki Çocukların Ailelerinin Demografik Özellikleri

Araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların (N=38) annelerinin ve babalarının öğrenim durumları Tablo 2.1’de verilmiştir.

**Tablo 2.1. Araştırma Grubundaki Çocukların Anne ve Babalarının Öğrenim Durumu**

	Annelerin öğrenim durumu		Babaların öğrenim durumu	
	f	%	f	%
Ortaokul	1	2.6	-	-
Lise	5	13.2	7	18.4
Üniversite	30	78.9	30	78.9
Lisans üstü	2	5.3	1	2.7
Toplam	38	100	38	100

Tablo 2.1’de görüldüğü gibi, çocukların %78.9’unun annesi ve babası üniversite mezunudur. Türkiye’de yüksek öğretimde okullaşma oranının %30’dan bile az olduğu ve özellikle de kadınlar arasında bu oranın çok daha düşük olduğu düşünüldüğünde, araştırma grubundaki çocukların anne ve babalarının öğrenim durumlarının toplumun geneline görece çok daha yüksek olduğu söylenebilir.

## II. Sorun Çözme Becerisi Eğitiminin Etkililiğine İlişkin Bulgular ve Yorum

### II.A. Birinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu araştırmada doğruluğu sınanan denencelerden biri, “Kişiler Arası Sorun Çözme Becerileri Eğitimi alan deney grubundaki çocukların sorun çözme becerisi puanı –toplam kategori puanı- ile bu eğitimi almayan kontrol grubundaki çocukların sorun çözme becerisi puanı –toplam kategori puanı- arasında fark vardır” denencesidir. Bu denenceyi sınamak için, deney ve kontrol gruplarında yer alan her bir çocuğun sorunlu durumlar (anne-çocuk ve akran sorunları öyküleri) için önerdiği çözümle ilgili toplam kategori sayıları ön-test olarak ölçülmüştür. Aynı ölçümler, sorun çözme becerisi eğitim programı tamamlandıktan sonra son-test olarak tekrarlanmıştır. Bu yöntemle elde edilen deney ve kontrol gruplarındaki deneklerin toplam kategori puanları Tablo 2.2’de verilmiştir.

**Tablo 2.2. Deney Ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Sorunlu Durumlar Karşısında Ürettikleri Çözüm Önerilerine İlişkin Toplam Kategorilerin Sayısal Dağılımı**

Denek No	DENEY GRUBU		KONTROL GRUBU	
	Ön-test	Son-test	Ön-test	Son-test
1	1	9	3	5
2	4	13	3	4
3	4	6	2	3
4	3	11	3	1
5	3	7	6	3
6	5	9	3	6
7	5	10	3	4
8	2	8	1	3
9	4	11	1	4

10	3	7	8	6
11	2	7	8	3
12	2	5	3	2
13	1	6	2	2
14	5	8	4	5
15	2	5	3	5
16	5	13	2	5
17	3	8	4	6
18	1	7	4	5
19	4	7	2	2
<b>Toplam</b>	<b>59</b>	<b>157</b>	<b>65</b>	<b>74</b>
<b>X</b>	<b>3.10</b>	<b>8.26</b>	<b>3.42</b>	<b>3.89</b>
<b>S</b>	<b>1,41</b>	<b>2,40</b>	<b>1,98</b>	<b>1,52</b>

Deney ve kontrol guruplarının sorunlu durumlara ilişkin önerdikleri kategori sayılarının ortalamaları (öntest puanları) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu, eğitim öncesinde deney ve kontrol guruplarının sorun çözme becerileri açısından benzer özelliklere sahip olduklarını göstermektedir.

Sontest puanları incelendiğinde ise, Tablo 2.2'de görüldüğü gibi, toplam kategori sayısı deney grubunda 59'dan 157'ye, kontrol grubunda ise 65'ten 74'e çıkmıştır. Buna paralel olarak, aritmetik ortalamalar da deney grubunda 3.10'dan 8.26'ya, kontrol grubunda 3.42'den 3.89'a çıkmıştır. Bu artışlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını, bir diğer deyişle deneysel işlemin anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığını görebilmek için, yukarıda sunulan verilere split plot ANOVA analizi uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 2.3'de sunulmuştur.



**Tablo 2.3. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Sorun Çözme Ön-Test ve Son-Test Kategori Puanlarının ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler		Kareler		F	p
	Toplamı	sd	Ortalaması			
Gruplararası	173.526	1	108.961			
Ölçüm	108.961	1	74.013	48.744	.000	
Hata	80.474	36				
Toplam	362.961	38				

P < .05

Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest toplam kategori puan ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı ( $P < .05$ ) bulunmuştur. Başka bir deyişle, sorun çözme becerisinin alt boyutlarından biri olan kategori sayıları açısından, deney grubunun öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki fark ( $8.26 - 3.10 = 5.16$ ), kontrol grubunun öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki farktan ( $3.89 - 3.42 = 0.47$ ) daha büyüktür. Deney grubunda yer alan çocuklar kişiler arası sorun çözme eğitimi almadan önce, anne ve akran sorunları boyutunda ortalama 3.10 kategori önerebilirken, kişiler arası sorun çözme becerileri eğitimi sonrasında, ortalama 8.26 kategori önerebilmişlerdir. Bu bulgu, bu araştırmada deney grubundaki çocuklara uygulanan sorun çözme becerisi eğitiminin toplam kategori boyutunda etkili olduğunu, sorun çözme becerileri eğitiminin çocuklarda sorun durumlara ilişkin önerilen çözüm kategorilerini artırdığını göstermektedir. Bu durumda, araştırmada öne sürülen birinci denence doğrulanmıştır.

## **II.B. İkinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum**

Bu araştırmada doğruluğu sınanan ikinci denence, "Kişiler Arası Sorun Çözme Becerileri Eğitimi alan deney grubundaki çocukların sorun çözme becerisinin alt boyutlarından biri olan önerilen toplam çözüm puanı ile bu eğitimi almayan kontrol grubundaki çocukların önerilen toplam çözüm puanı arasında fark vardır" denencesidir. Bu denenceyi sınamak için, deney ve kontrol gruplarında

yer alan her bir çocuğun sorunlu durumlar için önerdiği çözümlerin sayısı ön-test olarak ölçülmüştür. Aynı ölçümler, sorun çözme becerisi eğitim programı tamamlandıktan sonra son-test olarak tekrarlanmıştır. Bu yöntemle elde edilen deney ve kontrol gruplarındaki deneklerin önerdikleri toplam çözüm puanları Tablo 2.4'de verilmiştir.

**Tablo 2.4. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Sorunlu Durumlar Karşısında Ürettikleri Toplam Çözüm Önerilerinin Sayısal Dağılımı**

Denek No	DENEY GRUBU		KONTROL GRUBU	
	Ön-test	Son-test	Ön-test	Son-test
1	1	14	4	7
2	4	16	4	4
3	4	8	2	3
4	5	16	3	4
5	3	7	6	3
6	5	10	4	6
7	7	13	4	5
8	2	11	1	5
9	4	12	1	4
10	3	7	8	6
11	2	7	8	3
12	2	9	3	2
13	3	6	2	2
14	5	14	6	8
15	2	6	3	5
16	5	15	2	5
17	3	14	5	6
18	1	8	4	6
19	4	7	2	2
<b>Toplam</b>	<b>65</b>	<b>200</b>	<b>75</b>	<b>86</b>
<b>X</b>	<b>3.42</b>	<b>10.52</b>	<b>3.79</b>	<b>4.52</b>
<b>S</b>	<b>1.57</b>	<b>3.58</b>	<b>2.07</b>	<b>1.74</b>

Tablo 2.4'de görüldüğü gibi, toplam çözüm sayısı deney grubunda 65'den 200'e, kontrol grubunda ise 75'ten 86'ya çıkmıştır. Aritmetik ortalamalar da buna paralel olarak deney grubunda 3.42'den 10.52'ye, kontrol grubunda 3.79'dan 4.52'ye çıkmıştır. Bu artışlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını, bir diğer deyişle deneysel işlemin anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığını görebilmek için, yukarıda sunulan verilere split plot ANOVA analizi uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 2.5'de sunulmuştur.

**Tablo 2.5. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Sorun Çözme Ön Test-Son Test Çözüm Puanlarının ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler		Kareler		
	Toplamı	sd	Ortalaması	F	p
Gruplararası	173.526	1	145.066		
Ölçüm	145.066	1	108.961	64.895	.000
Hata	80.474	36	2.235		
Toplam	399.066	38			

P < .05

Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest toplam kategori puanları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı ( $P < .05$ ) bulunmuştur. Deney grubunun toplam çözüm öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki fark ( $10.52 - 3.42 = 7.10$ ), kontrol grubunun toplam çözüm öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki farktan ( $4.52 - 3.79 = 0.73$ ) daha büyüktür. Bu bulgu, bu araştırmada deney grubundaki çocuklara uygulanan kişiler arası sorun çözme becerisi eğitiminin toplam çözüm boyutunda etkili olduğunu, kişiler arası sorun çözme becerileri eğitiminin çocuklarda sorun durumlara ilişkin önerilen çözümlerin sayısını artırdığını göstermektedir. Bu durumda, araştırmada öne sürülen ikinci denence doğrulanmıştır.

### III. Sorun Davranışlara İlişkin Bulgular ve Yorum

#### III.A. Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular Ve Yorum

Bu araştırmada doğruluğu sınanan üçüncü denence, “Kişiler Arası Sorun Çözme Becerisi Eğitimi alan deney grubundaki çocukların, program uygulanmadan önce (ön-test) ve program uygulandıktan sonra (son-test) ölçülen toplam sorun davranış puan ortalamaları arasında fark vardır” denencesidir. Bu denenceyi sınamak için, deney grubuna Kişiler Arası Sorun Çözme Eğitimi Programı uygulanmadan önce ve sonra (öntest ve son-test olarak) Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği uygulanmıştır. Ölçekten elde edilen puanların ortalamaları arasında fark olup olmadığını belirleyebilmek için ilişkili gruplar için t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3.1’de gösterilmiştir.

**Tablo.3.1 Deney Grubundaki Çocukların Sorun Davranışlar Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Analiz Sonuçları**

	N	X	S	Sd	t	p
Öntest	19	28	13.53			
Sontest	19	22	11.50	18	1.966	.065

$t_{(18)} = 1.966, p > .05$

Deney grubunun sorun davranış puanlarına ilişkin ön test ortalama puanı ( $X = 28$ ) ve son test ortalama puanı ( $X = 22$ ) arasında 6 puan fark vardır. Her ne kadar kişiler arası sorun çözme becerisi eğitimi programı uygulandıktan sonra gerçekleştirilen son testlerde çocukların sorun davranışlar ortalama puanlarında 6 puanlık bir azalma görülmüş ise de, gözlemlenen bu 6 puanlık fark, istatistiksel açıdan .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu bulguya göre, deney grubuna uygulanan kişiler arası sorun çözme becerisi eğitimi programı çocukların sorun davranışlarında anlamlı bir azalmaya yol açmamış, dolayısıyla da bu yöndeki denence doğrulanmamıştır. Araştırmada elde edilen bu bulgu, örneklem büyüklüğü ile ilgili olabilir. Benzer bir araştırmanın daha büyük gruplarda yapılması halinde sonuçların farklılaşması beklenebilir. Öte yandan, bu yaşlardaki çocukların duygu

durumlarının çok çabuk değiştiği, buna bağlı olarak da sorun davranışların görünme sıklığının farklılaştığı bilinmektedir. Duygu durumundaki değişkenlikler de, sorun davranışlarda anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamasına neden olmuş olabilir. Son olarak, sorun davranışların ortaya çıkmasına yol açan çok sayıda etmenin olduğu, örneğin öğretmenlerin mesleki deneyimleri ile birlikte tükenmişlik duygularının arttığı ve bunun da çocuklara karşı toleransı azalttığı öne sürülmektedir (Stuhlman ve Pianta, 2002). Bu durum nedeniyle de kişiler arası sorun çözme becerisi eğitimi, çocukların sorun davranışlarında bir farklılığa yol açmamış olabilir.

Sorun davranışların hemen ve sürekli bir biçimde ortadan kalkması beklenmemeli, gözlenen sorun davranışlar dikkatli bir biçimde izlenmelidir. Sorun davranışları etkileyebilecek pek çok etken vardır. Çocuğun sosyokültürel bağlamda ilişki halinde olduğu akranları, öğretmenleri, anne-babası ile kurduğu ilişkilerin niteliği sorun davranışlar üzerinde etkili olmaktadır.

### III. B. Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu araştırmada doğruluğu sınıanan dördüncü denence, “Kişiler Arası sorun çözme becerisi eğitimi alan deney grubundaki çocukların toplam sorun davranış puanları ile bu eğitimi almayan kontrol grubundaki çocukların toplam sorun davranış puanları arasında fark vardır” denencesidir. Deney ve kontrol gruplarının sorun davranış öntest ve sontest ölçümleri arasındaki farkın anlamlılığı için ilişkili örneklem için t-testi analizi sonuçları ise Tablo 3.2’de gösterilmiştir.

**Tablo 3.2. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Sorun Davranış Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırmaları**

Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney ön-son test	19	5.947	13.18	18	1.966	.065
Kontrol ön-son test	19	4.157	13.65	18	1.327	.201

Deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların sorun davranışlar açısından ön test ve son test ölçümleri arasındaki farkların ilişkili gruplar için t testi analizi sonuçlarına baktığımızda, deney grubunda yer alan çocukların sorun davranış ön test puan ortalamalarının  $X=28$  den, son test puan ortalamalarında  $X=22$  ye gerilediği (ortalama fark 5.947), kontrol gurubunda da  $X=15$  den,  $X=11$  e gerilediği (ortalama fark 4.157), ancak bu farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Deney ve kontrol guruplarındaki çocukların son test ölçümlerinde de ön testlerde olduğu gibi sorun davranış puanları arasında anlamlı fark devam etmiştir. Ancak deney grubunun kendi içinde son test sorun davranış puanlarında azalma olduğu göz önünde bulundurulmakla birlikte, kontrol gurubundaki çocukların da süreç içerisinde sorun çözme becerileri eğitimi almamalarına rağmen, davranış sorunlarında azalma olduğu görülmektedir. 5 aylık uygulama süreci içinde kontrol grubunda yer alan çocuklar araştırmacı ile sadece oyun etkinliklerinde buluşmuşlardır. Araştırmacının gözlemlerine göre kontrol grubunda yer alan çocukların öğretmenlerinin çocuklar ile ilişkilerinde sakin ve olumlu tutumlar sergilemesinin, çocukların sorun davranışlarındaki azalmayı etkilemiş olabileceği düşünülebilir.

Alanyazında yapılan çalışmalarda BŞÇ eğitimi alan çocukların, sorun çözücü düşünme biçimini kazandıkları için toplumsal uyumlarının arttığı ve duygusal huzursuzlukları, içe kapanıklıkları, fevri, duyarsız, saldırgan davranışlarının önemli derecede azaldığı belirtilmektedir. Bu çocukların engellenme duygusu ile daha iyi baş edebildikleri, haklarını daha uygun şekilde koruyabildikleri, istediklerini daha kolay ve uygun tarzda elde edebildikleri ve güçlüklerle karşılaştıklarında daha uygun şekilde baş edebildikleri belirtilmektedir (Shure,1999).

Shure ve Spivack (1982) yaptıkları pek çok çalışmadan elde ettikleri kanıtlara dayalı olarak çocukların gündelik yaşamlarında kişiler arası ilişkilerinde karşılaştıkları sorunları çözmeyi öğrenmeleri ile dürtüsel, saldırgan ve yıkıcı davranımlarında anlamlı bir ölçüde azalma olacağını belirtmektedirler.

Barkley ve ark.(2000) da, yıkıcı davranım bozukluğu gösteren okul öncesi çocuklar için psikoeğitimsel müdahale programlarının etkililiğini test ettikleri çalışmalarında, anaokuluna devam eden yıkıcı davranım sorunu gösteren çocuklara farklı durumlarda destek vermişlerdir. Bu durumlar, hiçbir müdahalenin olmadığı, aile eğitimi ve sınıf ortamında tam gün iyileştirici müdahale durumlarıdır. Farklı grumlarda yer alan çocuklar 9 aylık süreç boyunca izlenmişler ve müdahale öncesinde ve sonrasında, CBCL(Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği), TRF (Öğretmen Bilgi Formu) ve doğrudan gözlem formu ile değerlendirilmişlerdir. Araştırma bulguları, sınıf ortamında tam gün iyileştirici yaklaşım durumunda yer alan çocuklarda dikkat ve saldırganlık sorunlarında anlamlı bir şekilde azalma olduğunu göstermiştir. Bu bulgular, anaokulu ortamında gerçekleştirilen psikoeğitimsel müdahale programının, yıkıcı davranışları önemli ölçüde azaltabildiğini ortaya koymaktadır.

### **III.C. Beşinci Denenceye İlişkin Bulgular**

Bu araştırmada doğruluğu sınanan beşinci denence, “Kişiler arası sorun çözme becerisi eğitimi alan deney grubundaki çocukların sorun davranışları ile bu eğitimi almayan kontrol grubundaki çocukların sorun davranışları arasında, sorun davranışları değerlendirme ölçeğinin alt boyutları açısından fark vardır” denencesidir. Deney ve kontrol gruplarının sorun davranış ölçeğinin alt boyutlarında ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farkı test etmek için yapılan t testi analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3.3’de ve 3.4’de gösterilmiştir.

**Tablo.3.3. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Sorun Davranışları Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Öntest Karşılaştırmaları**

Sorun davranış ölçeği alt boyutları	Grup	N	X	S	sd	t	p
Duygusal yönelim	deney	19	2.84	2.00	36	5.38	.000*
	kontrol	19	.71	.71			
Kaygı depresyon	deney	19	3.10	1.91	36	3.17	.003
	kontrol	19	1.26	1.66			
İçe kapanıklık	deney	19	2.15	2.06	36	3.19	.003
	kontrol	19	.47	1.02			
Somatik yakınma	deney	19	2.21	1.75	36	.24	.811
	kontrol	19	2.36	2.26			
Uyku sorunları	deney	19	.94	1.17	36	.46	.649
	kontrol	19	1.21	2.20			
Saldırgan davranış	deney	19	5.78	5.21	36	.64	.525
	kontrol	19	4.57	6.34			
Dikkat sorunları	deney	19	2.15	2.43	36	1.45	.154
	kontrol	19	1.10	1.99			
Diğer sorunlar	deney	19	8.78	4.35	36	3.25	.002
	kontrol	19	4.10	4.52			
İçe yönelim	deney	19	10.31	6.02	36	3.47	.001
	kontrol	19	4.31	4.52			
Dışa yönelim	deney	19	7.94	7.00	35	.91	.364
	kontrol	19	5.68	5.68			
Toplam sorun davranış puanı	deney	19	28.00	13.53	33	2.50	.017
	kontrol	19	15.31	17.40			

P< .05

Deney ve kontrol gruplarının sorun davranışları değerlendirme ölçeğinin alt boyutlarında ön test karşılaştırmalarına baktığımızda, duygusal yönelim,



kaygı-depresyon, içe kapanıklık, diğer sorunlar alt boyutlarında ve genel olarak içe yönelim ve toplam sorun davranış puanları boyutlarında deney ve kontrol grubu arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Deney grubundaki çocukların, duygusal yönelim, kaygı depresyon, içe kapanıklık, diğer sorunlar, içe yönelim ve toplam sorun davranış ön test puan ortalamalarının, kontrol grubundaki çocuklara göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Sorun davranışları değerlendirme ölçeğinin somatik yakınma ve uyku alt boyutlarında kontrol grubundaki çocukların puan ortalamaları deney grubunda yer alan çocukların puan ortalamalarına oranla yüksek olmakla birlikte bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

**Tablo.3.4 Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Sorun Davranışları Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Sontest Karşılaştırmaları**

Sorun davranışları değerlendirme ölçeği alt boyutları	Grup	N	X	S	sd	t	p																																																																				
Duygusal yönelim	deney	19	2.52	1.86	36	4.92	.000																																																																				
	kontrol	19	.31	.58				Kaygı depresyon	deney	19	3.10	1.88	36	4.43	.000	kontrol	19	.73	1.36	İçe kapanıklık	deney	19	1.31	1.85	36	2.53	.016	kontrol	19	.21	.41	Somatik yakınma	deney	19	2.10	1.91	36	2.53	.016	kontrol	19	1.42	2.00	Uyku sorunları	deney	19	.63	.68	36	.129	.898	kontrol	19	.68	1.63	Saldırgan davranış	deney	19	3.89	4.92	36	.315	.755	kontrol	19	3.42	4.33	Dikkat sorunları	deney	19	2.00	2.28	36	1.98	.055
Kaygı depresyon	deney	19	3.10	1.88	36	4.43	.000																																																																				
	kontrol	19	.73	1.36				İçe kapanıklık	deney	19	1.31	1.85	36	2.53	.016	kontrol	19	.21	.41	Somatik yakınma	deney	19	2.10	1.91	36	2.53	.016	kontrol	19	1.42	2.00	Uyku sorunları	deney	19	.63	.68	36	.129	.898	kontrol	19	.68	1.63	Saldırgan davranış	deney	19	3.89	4.92	36	.315	.755	kontrol	19	3.42	4.33	Dikkat sorunları	deney	19	2.00	2.28	36	1.98	.055	kontrol	19	.78	1.35								
İçe kapanıklık	deney	19	1.31	1.85	36	2.53	.016																																																																				
	kontrol	19	.21	.41				Somatik yakınma	deney	19	2.10	1.91	36	2.53	.016	kontrol	19	1.42	2.00	Uyku sorunları	deney	19	.63	.68	36	.129	.898	kontrol	19	.68	1.63	Saldırgan davranış	deney	19	3.89	4.92	36	.315	.755	kontrol	19	3.42	4.33	Dikkat sorunları	deney	19	2.00	2.28	36	1.98	.055	kontrol	19	.78	1.35																				
Somatik yakınma	deney	19	2.10	1.91	36	2.53	.016																																																																				
	kontrol	19	1.42	2.00				Uyku sorunları	deney	19	.63	.68	36	.129	.898	kontrol	19	.68	1.63	Saldırgan davranış	deney	19	3.89	4.92	36	.315	.755	kontrol	19	3.42	4.33	Dikkat sorunları	deney	19	2.00	2.28	36	1.98	.055	kontrol	19	.78	1.35																																
Uyku sorunları	deney	19	.63	.68	36	.129	.898																																																																				
	kontrol	19	.68	1.63				Saldırgan davranış	deney	19	3.89	4.92	36	.315	.755	kontrol	19	3.42	4.33	Dikkat sorunları	deney	19	2.00	2.28	36	1.98	.055	kontrol	19	.78	1.35																																												
Saldırgan davranış	deney	19	3.89	4.92	36	.315	.755																																																																				
	kontrol	19	3.42	4.33				Dikkat sorunları	deney	19	2.00	2.28	36	1.98	.055	kontrol	19	.78	1.35																																																								
Dikkat sorunları	deney	19	2.00	2.28	36	1.98	.055																																																																				
	kontrol	19	.78	1.35																																																																							

Diğer sorunlar	deney	19	6.47	3.32	36	2.22	.032
	kontrol	19	3.57	4.58			
İçe yönelim	deney	19	7.73	4.65	36	3.99	.000
	kontrol	19	2.47	3.37			
Dışa yönelim	deney	19	5.89	6.03	35	.91	.366
	kontrol	19	4.21	5.28			
Toplam sorun davranış puanı	deney	19	22.05	11.50	33	2.65	.012
	kontrol	19	11.15	13.65			

P < .05

Deney ve kontrol gruplarının sorun davranışları değerlendirme ölçeğinin alt boyutlarında son test karşılaştırmalarına baktığımızda, duygusal yönelim, kaygı depresyon, içe kapanıklık, somatik yakınma ve diğer sorunlar alt boyutlarında deney kontrol grubu arasında kontrol grubu lehine anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Deney grubunda yer alan çocukların içe yönelim sorunu puanları da kontrol grubunda yer alan çocuklara göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Alanyazında sorun çözme beceri eğitimi programlarının küçük çocuklarda çoğunlukla dışayönelim sorunlarının azaltılmasında etkili olduğu saptanmıştır (Mc Mahon, 2000). Bu eğitimsel müdahale programları, saldırganlık, şiddet gibi davranışlardan ziyade genel davranışsal uyum üzerinde odaklanılmışlardır. Bir başka çalışmada, okul öncesi çocukların yılmazlığını desteklemeyi ve geliştirmeyi hedefleyen bir proje kapsamında, öğretmenlere eğitim verilmiş ve program temelli bir müdahale uygulanmıştır. Bu müdahale programında çocuklarla duygularını ifade edebilmeleri, başkalarının duygularını anlayabilmeleri, iletişim becerileri, kişiler arası ilişkilerde yaşanan sorunlara şiddet içermeyen çözümler üretebilmeleri, karar verme ve başatme becerileri konusunda eğitim verilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların dışayönelim sorunlarında anlamlı bir azalma olduğu belirlenmiştir (Dubas ve ark.1998, akt.Mc Mahon, 2000).

#### IV. Kişiler Arası Sorun Çözme Becerileri ve Sorun Davranışların Cinsiyete Göre Karşılaştırmasını İçeren Bulgular ve Yorum

##### IV.A. Altıncı ve Yedinci Denencelere İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu araştırmada doğruluğu sınanan 6.denence, “Kişiler arası sorun çözme becerisi eğitimi alan deney grubundaki kız ve erkek çocukların sorun çözme becerisi toplam kategori ve yedinci denence önerilen toplam çözüm puanları arasında cinsiyete göre fark vardır” denenceleridir. .

Çocukların cinsiyetinin bu değişimde etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla deney grubunda yer alan kız ve erkek çocukların sorun çözme becerileri puan ortalamaları ilişkili gruplar için t testi analizi ile karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.1. ve Tablo 4.2. de gösterilmektedir.

**Tablo.4.1 Deney Grubundaki Kız ve Erkek-Çocukların Öntest-Sontest Kategori ve Çözüm Puanlarının Karşılaştırmaları**

Grup	Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
Öntest-top. Kategori	Kız	12	3.5	1.31	17	1.67	.112
	erkek	7	2.4	1.39			
Öntest-top. çözüm	Kız	12	4.0	1.41	17	2.34	.031
	erkek	7	2.4	1.39			
Sontest-top. Kategori	Kız	12	8.75	2.76	17	1.16	.258
	erkek	7	7.42	1.39			
Sontest-top. çözüm	Kız	12	11.41	3.77	17	1.46	.162
	erkek	7	9.00	2.82			

Tablo 4.1 incelendiğinde deney grubunda yer alan çocukların ön test puanlarında kızlarla erkekler arasında toplam çözüm sayıları açısından farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu, ancak son testlerde gerek kategori gerekse toplam çözüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir. Bu durumda deney grubunda yer alan çocukların sorun çözme beceri puanlarının ön test ve son test puanları arasındaki farkın çocukların cinsiyetine bağlı olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu araştırmada

cinsiyet değişkeninin farkın kaynağı olmadığı görölmektedir. Ancak literatürde bazı çalışmalarda kızlar ve erkekler arasında beceri puanları açısından anlamlı farklılıkların bulunduğunu açıklayan çalışmalara rastlanmaktadır (Miller-Musun, 1993). Araştırmacılara göre, erkek çocuklar 3-5 yaşlar arasında kız çocuklara oranla daha hareketli, düşme, yuvarlanma, gibi yüksek fiziksel etkinlikler gerektiren oyunları tercih etmektedirler ve bu araştırmada kullanılan türden kişiler arası ilişkilerde yaşanan sorunlar erkek çocuklara kızlara oranla daha önemsiz görünmektedir. Araştırmacılara göre bu bulgular da erkek ve kız çocukların bu yaşlarda sorun çözmeye ilişkin düşüncelerinin farklı olduğunun bir göstergesi sayılabilir.

#### IV.B. Sekizinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu araştırmada sınıanan sekizinci denence “Kişiler arası sorun çözme becerisi eğitimi alan deney grubundaki kız ve erkek çocukların toplam sorun davranış puanları arasında cinsiyete göre fark vardır” denencesidir. Çocukların cinsiyetinin bu değişimde etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla deney grubunda yer alan kız ve erkek çocukların toplam sorun davranış puan ortalamaları ilişkili guruplar için t testi analizi ile karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.2’de gösterilmektedir.

**Tablo 4.2. Deney Grubundaki Kız ve Erkek ocukların Sorun Davranış Puanlarının Ön Test Son Test Karşılaştırmaları**

Grup	Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
Öntest-sorun davranış	kız	12	27.41	12.83	17	.23	.814
	erkek	7	29.00	15.66			
Sontest-sorun davranış	kız	12	21.66	11.84	17	.18	.854
	erkek	7	22.71	11.79			

Deney grubunda yer alan kız ve erkek çocukların sorun davranış puanlarına bakıldığında ön testlerde de son testlerde de kızlar ile erkekler

arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ön testlerde erkeklerin sorun davranış toplam puan ortalamaları kızlara oranla daha yüksek olmakla birlikte son testlerde kızlarla erkeklerin puanlarının birbirine yaklaştığı görülmektedir. Bu sonuç, kız ve erkek çocukların verilen kişiler arası sorun çözme becerileri eğitiminden eşit oranda yararlandığı şeklinde yorumlanabilir.

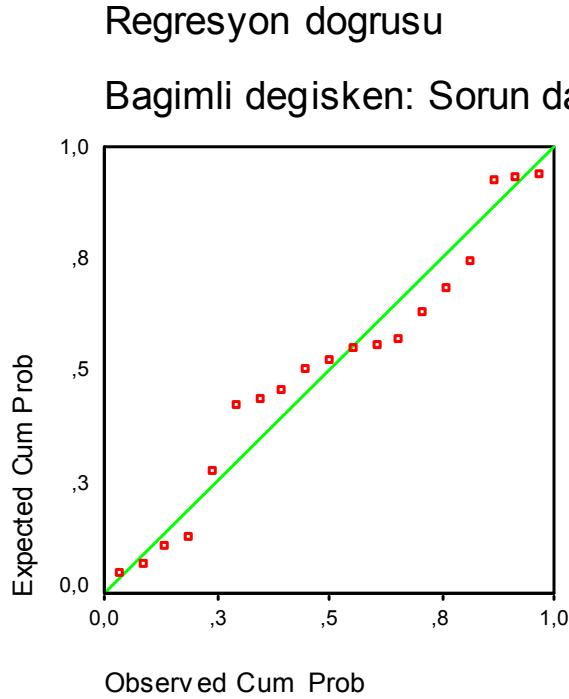
Alanyazında cinsiyetler arası farkın karşılaştırıldığı çalışmalarda farklı sonuçların elde edildiği görülmektedir. Türkiye’de okul öncesi dönemdeki çocukları değerlendirmeye yönelik yapılan bazı çalışmalarda (Epir, 1982; Savaşır, Sezgin ve Erol, 1994 ve Sonuvar ve Yalın, 1973) kız ve erkek çocuklar arasında sorun davranışlar arasında fark bulunmamıştır. Ancak, yine Türkiye’de yapılan bazı çalışmalarda annelerin görüşlerine göre toplam sorun davranışlarda erkek çocuklarda kızlara oranla daha fazla sorun davranış bildirildiği tespit edilmiştir (Erol ve ark., 1998). Diğer ülkelerde bu konuda yapılan çalışmalarda da farklı sonuçlar elde edilmiştir. Bazı çalışmalarda (Bird ve ark., 1989; Offord ve ark., 1987; Rutter ve ark., 1970; akt. Erol ve ark., 1998) erkek çocuklarda kızlara göre daha fazla sorun davranış bildirilirken, bazı çalışmalarda da (Lonigan ve ark., 1991; Scott ve ark., 2003) kızlarda erkeklere göre daha fazla sorun davranış bildirilmiştir.

Öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında ise, dışa yönelim genel sendrom grubunda kızlar erkeklere göre daha sorunlu olarak değerlendirilmişlerdir. Erol ve ark., (1998) çalışmalarında, 5-18 yaş grubu çocuk ve gençlerin öğretmenlerinden elde edilen değerlendirmede kızların İçe Yönelim’de, erkeklerin ise Dışa Yönelimde daha yüksek puan aldıklarını bulmuştur. Çalışmamızın bulgusu bu çalışma bulgusu ile paralellik göstermemektedir. Bu bulgu araştırma grubunu oluşturan çocukların bireysel özelliklerinden kaynaklanabileceği şeklinde yorumlanabilir.

## **V.Dokuzuncu Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum**

Bu araştırmada doğruluğu sınanan dokuzuncu denence “Sorun çözme becerisi sorun davranışların yordayıcısıdır” denencesidir. Sorun davranışların sorun çözme becerilerine göre yordanmasına ilişkin yapılan basit doğrusal regresyon analiz sonuçları Şekil. 4 ve Tablo.5.1’de sunulmuştur.

**Şekil.3. Sorun Çözme (Kategori-Çözüm) Ve Sorun Davranış Değişkenleri İçin Regresyon Doğrusu**



Şekil 3 de görüldüğü gibi, sorun çözme ve sorun davranış değişkenlerinin doğrusal bir ilişkiye sahip olduğu söylenebilir. Deneklerin iki değişkene ilişkin değerlerini gösteren noktalar, bir doğru etrafında toplanmaktadır.

**Tablo 5.1 Sorun Davranışların Sorun Çözme Becerilerine Göre Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları**

Model	R	R <sup>2</sup>	Düzeltilmiş R <sup>2</sup>	Std. hata
1	,318(a)	,101	-,011	11,570

a Yordayıcılar: (Sabit), SONNTCOZ, SONTKAT

**ANOVA(b)**

Model		Kareler toplamı	df	Ortalama kare	F	Sig.
1	Regresyon	241,219	2	120,610	,901	,426(a)
	Artan	2141,728	16	133,858		
	Toplam	2382,947	18			

a Yordayıcılar: (Sabit), SONNTCOZ, SONTKAT

b Bağımlı değişken: SONTTOP

Tablo 5.1 de verilen analiz sonuçlarından “model özet” tablosu, sorun çözme değişkeniyle sorun davranış değişkeni yani yordayıcı değişkenle yordanan değişken arasındaki ilişkinin miktarını, açıklanan varyansı; ANOVA tablosu, bulunan ilişkinin ya da açıklanan varyansın ya da söz konusu ilişkiye ait regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin test sonucunu; göstermektedir. Analiz sonuçları incelendiğinde sorun çözme becerisinin yani çocukların anne-çocuk sorunlarına ve akran sorunlarına ilişkin olarak önerdikleri kategori ve çözüm sayılarının sorun davranışların anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir. ( $R=0.318$ ,  $R^2=0.10$ ,  $F=0.901$ ,  $p>.01$ ). Çocukların sorun davranışlarına ilişkin toplam varyansın % 10 unun sorun çözme becerileri ile açıklandığı ifade edilebilir.

## BÖLÜM IV

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada özel bir anaokulunda eğitim almakta olan 4 yaş grubu çocuklarına verilen bilişsel yaklaşıma dayalı kişiler arası sorun çözme eğitiminin etkililiği incelenmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, kişilerarası sorun çözme becerileri eğitimi programının, alanyazındaki araştırma bulguları ile tutarlı bir şekilde çocukların sorun çözme becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Kişiler arası sorun çözme becerilerinin yanı sıra çocuklarda gözlenen sorun davranışlar da değişken olarak ele alınmıştır. Bu araştırmada kişiler arası sorun çözme eğitimi ile çocukların sorun çözme becerilerinin geliştirilmesinin yanı sıra sorun davranışlarının da azaltılması hedeflenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, verilen eğitimin sorun çözme becerilerinin anlamlı bir şekilde artmasını sağladığını göstermektedir. Sorun davranışlarda eğitim sonrasında öncesine oranla azalma olmasına karşın farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Çocukluk çağı ruhsal sorunlarının ele alınmasında genel olarak iki özellik üzerinde durulmaktadır. Bunlar, çocuğun davranışı ile çocuğun içinde yaşadığı toplumdaki yetişkinlerin (anne-baba, öğretmen, klinisyen gibi) o davranışı algılayışı ve değerlendirmesidir. Toplumdaki kişilerin tutum ve inançları çocuğun davranışının sağlıklı ya da sağlıklı olmadığını belirleyen önemli etkenlerdir. Bununla birlikte çocuğun biyolojik yapısı, bilişsel işlevleri ve mizacı ile yetişkinin beklentileri ve iki taraf arasındaki etkileşim de davranış üzerinde etkili olmaktadır (Weisz ve Eastman, 1995; akt. Erol ve ark. 1998). Bu bulgular, çocuğun gelişimini etkileyen değişkenlerin çok boyutluluğuna ve çocuğun içinde yetiştiği bağlamın çok çeşitli özellikleri birlikte ele alınması gerektiğine vurgu yapmamızı sağlamaktadır.



Son yıllarda çocuk, aile ve okullara yönelik önleme çalışmalarına ilişkin yapılan araştırmalarda önemli bir ilerleme kaydedilmiş ve psikolojik belirtilerin (semptomatolojinin) azaltılmasında etkililiği kanıtlanmış programların sayısı artmıştır. Duygusal ve davranışsal sorunları olan çocuk ve ailelerin yaşadıkları bireysel zorlukların yanı sıra, ruh sağlığı sorunlarının toplum için de bedeli ağırdır. Çocukluk dönemi ruhsal sorunlarının azaltılması için, müdahalenin erken dönemlerde, belirtiler ortaya çıkmadan önce başlatılması gerekmektedir. Ayrıca psikolojik hizmetlerden yararlanamayan çocuklara ulaşabilmek için önleyici programların kullanılması önem taşımaktadır. Ruh sağlığı hizmetlerinin çocuklara ulaştırılması ile ilgili bir başka sorun ise, pek çok çocuğun ancak özel eğitim kurumları ya da çocuk mahkemeleri gibi başka sistemlere girdikten sonra yani genellikle sorunları şiddetlenmeye başladıktan sonra, psikolojik hizmet alabiliyor olmasıdır.

Çocuklarda psikopatoloji riskini arttıran bazı risk etmenleri saptanmıştır. Bu risk etmenleri; doğum öncesi (pre-natal) komplikasyonlar, nörokimyasal dengesizlik, organik bozukluklar, düşük zeka düzeyi, sosyal yetersizlik, dikkat sorunları, okuma güçlüğü, apati, duygusal olgunlaşma düzeyinde gecikme, özgüven eksikliği, düşük sosyo-ekonomik koşullar, aile bireylerinde psikolojik bozukluk, çocuk istismarı, stresli yaşam olayları, düzensiz (kaotik) aile yapısı, aile içi çatışmalar ve iletişim sorunları, ebeveynlerle zayıf bağlar, akran grubunda dışlanma, yabancılaşma, izolasyon ve okul başarısızlığı olarak sıralanabilir. Gelişim karmaşıktır ve bir bozukluğa yol açan tek bir nedenden ya da risk faktöründen söz etmek çoğunlukla olası değildir ( Greenberg ve ark.,2001., Akt.Gökler, 2003). Bu durumda çocukların gelişimsel olarak çoklu bilgi kaynaklarından elde edilecek verilerle değerlendirilmeleri, hatta çocukların ilgili değerlendirilmesinde salt yetişkinlerin değerlendirmesi ile yetinilmeyip, doğal gözleme dayalı boylamsal çalışmalarla desteklenmesi gerekmektedir.

Çocukların psikolojik değerlendirilmelerinde incelenen alanlar; fiziksel görünüm, anne-baba çocuk iletişimi, zaman, mekan ve kişiye yönelim, konuşma biçimi, duygu durumu, sosyal iletişim, düşünce süreci ve içeriği, motor davranışlar, bilişsel düzey ve gelişim düzeyidir. Genellikle ihmale

uğramış görünüm, ilgisizlik, aşırı kaygı, mutsuz görünüm, öfke, duygulanımda dalgalanma, hiperaktivite, huzursuzluk, motor yavaşlık, sorun çözme ve kavramada gecikme gibi belirtiler de, sorun belirtileri olarak sıralanabilir (Baykara ve Miral, 1998).

Bir psikolojik soruna giden pek çok yol vardır. Aynı zamanda farklı risk etmenleri bir araya gelerek aynı soruna yol açabileceği gibi, aynı koşullarda yaşayan her çocuk da aynı sorunu göstermeyebilir. Risk etmenleri duygusal-davranışsal boyutta pek çok sorunun nedeni olabileceği gibi, risk etmenlerini azaltmaya yönelik önleme çalışmaları da önemli etkiler yaratabilmektedir (Greenberg, 2001).

Fox ve ark.(2002)., aile merkezli erken müdahale programlarının, çocukların sorun davranışlarını azaltmak, ayrıca ailelerin gelecekteki sorunları çözme beceri ve yeterliliklerini geliştirmek konusunda önemli bir potansiyele sahip olduğunu belirtmektedirler. Olumlu davranış desteğine yönelik erken müdahale programlarının, okulöncesi yıllar ve ilkokula geçiş sürecinde en uygun düzeyde yararlı olduğu ve çocukların sonraki olumlu okul deneyimleri için ve olumlu davranış değişimine yönelik katkılarının göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmektedir.

Gelişimde okul öncesi yıllar, iletişimin, sosyal etkileşimin, dil becerilerinin, kendilik değerinin gelişimi açısından kritik yıllardır. Okul öncesi dönemde, eğitim ortamları, çocuğa davranış örüntülerinin değişimi ve gelişimi için, sosyal etkileşim, taklit, oyun arkadaşlığı gibi olanaklar ve uyumsal davranış geliştirme için yeterli modeller sunmaktadır (Odom,2000).

Gelişimsel açıdan kritik yıllar olması nedeniyle, okul öncesi dönemde çocukların davranışlarının, gözlenmesi ve değerlendirilmesi gelişimin desteklenmesi ve olabilecek sorunların önlenmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Davranış ve duygusal sorunları belirleyen etmenler karmaşık olduğu için, çocuk psikopatolojisi ile ilgili değerlendirme yapılırken çocuğun davranışı ve yetişkinin bakış açısının birlikte ele alınması önem kazanmaktadır (Weisz ve Eastman, 1995; akt. Erol ve ark. 1998).

Alanyazında yaş değişkenine ilişkin olarak yapılan değerlendirmeleri kapsayan bazı çalışmalarda öğretmenlerin, 5 yaş grubundaki çocukları 4 yaşa göre daha sorunlu değerlendirdikleri görülmüştür (Erol ve ark., 1998). Bu sonucun, öğretmenlerin büyük çocuklara ilişkin olarak daha az sorun davranış beklentisinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin bildirdikleri sorunların türüne bakıldığında, içe yönelim’de 5 yaş grubunda 3 yaş grubundan daha fazla sorun bildirildiği saptanmıştır. Erol ve arkadaşları (1998) çalışmalarında, yaş ilerledikçe içe yönelim sorunlarında artış olduğunu gözlemişlerdir. Merrell (1994) ise yapmış olduğu çalışmada çocukların yaşları büyüdükçe sosyal etkileşimlerinin, sosyal bağımsızlıklarının ve sosyal işbirliklerinin arttığını belirlerken, sorun davranışlarının da azaldığını gözlemlemiştir.

Bu araştırmada araştırmancının deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların tamamı 4 yaşında olduğundan yaş değişkenine bağlı karşılaştırmalar yapılmamıştır. Ancak gelecekte konuyla ilgili yapılacak olan çalışmalarda, örneğin karma yaşlar ile eğitim uygulamaları yapılan anaokullarında 3-6 yaşlar arasındaki çocukların sorun çözme becerilerinin ve sorun davranışlarının değişim gösterip göstermediği karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

Sosyal beceriler, bireyin içinde yaşadığı toplumun normlarına ve kurallarına bağlı olan, bireylerin sosyal ortamlarda olumlu ya da nötr tepkiler vermelerini, olumsuz tepkilerden kaçınmalarını sağlayan becerilerdir. Sosyal beceriler aynı zamanda sosyal yeterliliğin bir parçasıdır. Sosyal beceriler amaca yönelik öğrenilmiş davranışlardır, duruma özgü olma ve sosyal ortamlara göre farklılaşma özelliğine sahiptirler. Sosyal beceriler gözlenebilen becerilerin yanı sıra gözlenemeyen bilişsel ve duygusal öğelerden oluşmaktadır. Sosyal beceriler bireyin çevresi ile etkileşimini kolaylaştırır, sosyal kabulü artırır. Mc. Fall’a (1982) göre, sosyal beceriler, bireylerin toplum tarafından verilen görevleri-rolleri tamamladığını göstermesi için sergilemesi gereken belirli davranışlardır. Sosyal beceriler 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; kişiler arası davranışlar, kendi ile ilişkili ve görevleriyle ilişkili davranışlardır. Kişiler arası davranışlar, otoriteyi kabul etme, iletişim becerileri,

işbirliği ve oyun davranışlarını; kendi ile ilişkili davranışlar, duygularını ifade etme, ahlaki davranış, kendine karşı olumlu tutum geliştirme gibi davranışları, görevle ilişkili davranışlar ise uyarılara dikkat etme, sorumluluklarını yerine getirme, yönergeyi takip etme, bağımsız çalışma gibi davranışlarını içermektedir (akt. Gresham, 1988).

Çocuk ilk toplumsal ilişkileri ailede öğrenir. Bu ilişki daha sonra oyun çevresi ve okul çevresi ile gelişip biçimlenir. Cohn, Patterson & Christopoulous, (1991); Pettit ve Mize, (1993); Putallaz'ın (1987) yapmış oldukları araştırma sonuçları aile sevgisinin, desteğinin ve duyarlı aile tutumlarının çocuklarda yaşama daha olumlu bakma ve başkalarıyla olan ilişkilerinde olumlu beklentilerin olması gibi etkileri olduğunu göstermektedir. Bu tür aile ortamında yetişen çocuklar yüksek sosyal yeterlilik düzeyine sahip olmakta, yaşlılarıyla ilişkilerinde olumlu ve kabul edici etkileşimlerde bulunmaktadır. Bu araştırmada, bilişsel yaklaşıma dayalı kişiler arası sorun çözme becerileri eğitimi, araştırmacı tarafından doğrudan çocuklara anaokulu ortamında verilmiştir. Araştırma grubunda yer alan çocukların aileleri, uygulama öncesinde araştırmacı tarafından bilgilendirilmiş ve çocuklarının katılımına ilişkin izinleri alınmıştır. Uygulama sonunda ailelerden bir mektup aracılığıyla sürece ilişkin değerlendirmeleri istenmiştir. Çocukların yaşamında, ileriki yaşlarda ortaya çıkabilecek davranışsal sorunların, erken dönemde proaktif müdahale yöntemleri ile önlenebileceğine ilişkin güçlü kanıtlar sunan araştırma bulguları mevcuttur. Bu araştırmada kullanılan kişiler arası sorun çözme becerileri eğitimi programının da etkili bir önleyici müdahale aracı olduğu gerek önceki araştırma bulgularına dayalı kanıtlar eşliğinde gerekse bu araştırmanın sonuçları ile ilişkili olarak görülmektedir. Ancak, bu araştırmada, eğitim programının uygulanmasının uzun zaman alması, araştırmacının çalışmayı bireysel olarak gerçekleştirmesi, kaynakların kısıtlı olması gibi sınırlılıklardan ötürü, ailelere eğitim verilememiştir. Gelecekte planlanacak olan bilimsel çalışmalar için, mutlaka kişiler arası sorun çözme becerilerinin çocuklara nasıl öğretileneğinin aile eğitimleri aracılığıyla anne-babalarla, hizmet içi eğitimlerle de öğretmenlerle mutlaka paylaşılması önerilmektedir. Eğitimin çocuğun yaşamında etkin rolü olan yetişkinlerle paylaşılmasının,

etkililiğini anlamlı bir şekilde arttıracığı yadsınamaz. Alanyazında yapılan çalışmalarda eğitimin kalıcılığını test edebilmek için yapılan izleme çalışmalarında, eğitimin süreklilik içermemesi durumunda kalıcı etkisini yitirdiği bildirilmektedir. Özellikle eğitimin sürekli ve yaşa uygun olarak planlanmış programlarla sürdürülmesi, okul öncesi eğitim programının bir parçası olarak uygulanması önerilmektedir (Dinçer ve Güneysu, 2001).

Çocuklukta etkili ilişkiler yaratma yeteneği yetişkinlikte kurulacak toplumsal etkileşimlerin güçlü bir belirleyicisidir. Erken yaşlarda görülen davranış sorunlarının geçici olmadığı ve yetişkin psikopatolojisinin çocuklukta yerleştiği vurgulanmaktadır. Bu nedenle sorunları erken yaşta saptamak ve gidermek için gerekli olan müdahale yöntemlerini uygulamak gerekmektedir.

Gündelik yaşamda kişiler arası ilişkilerde ortaya çıkabilecek sorunları her iki tarafın da kazanabileceği şekilde çözümlene becerileri, öz düzenleme, toplumsal yeterlilik, uyumsal davranış, karar verme, yılmazlık, gibi önemli baş etme becerilerinin destekleneceği programların, bireysel gelişimi ve toplumsal kabulü geliştirmek için okul öncesi dönemde erken eğitim programları ile başlatmak gereklidir. Bu hedefe ulaşabilmek için, çağdaş bilimsel yazından yararlanılarak, kültürümüze, değerlerimize özgü, yaratıcı, etkili, ekonomik, çocuğun tüm gelişim alanlarını destekleyici nitelikli, çok modüllü programların geliştirilmesi gereklidir. Türkiye’de okul öncesi dönemdeki çocuklar için okullaşma oranının gelişmiş ülkelerle kıyaslandığında son derece düşük olduğu bilinmektedir. Mevcut okul öncesi eğitim uygulamalarının da geliştirilmesi gereken önemli eksiklerin olduğu bilinmektedir. Sonuç olarak önerilen programların geliştirilmesi, yaygınlaştırılması, güncellenmesi ve değerlendirilmesi için disiplinler arası çalışmalar ile güçlü eğitim politikalarının oluşturulması gereklidir.

## KAYNAKÇA

Achenbach, T.M., and Edelbrock, C.S. (1983). **Manual for Child Behavior Checklist and Revised Child Behavior Profile**. Department of Child Psychiatry, Burlington, VT: University of Vermont. 10:341-356.

Achenbach, T.M., ve Rescorla, L.A. (2000). **Manuel for the ASEBA preschool form and profiles**. Burlington, V.T: University of Vermont.

Akman, B., Üstün, E., ve Kargı, E. (2003). Özel gereksinimli çocuklarda sosyal beceri eğitiminin önemi. **OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Kültürlerin Buluşması: Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitime Yansımaları Bildiri Kitabı 3**, 166-174.

Anlıak, Ş., ve Dinçer, Ç. (2005). Okul öncesi dönemde kişiler arası bilişsel problem çözme becerilerinin geliştirilmesi. **Eğitim Araştırmaları**, 20, 122-134.

Anlıak, Ş. ve Dinçer, Ç. (2006). 5 yaş grubu çocukları kişiler arası problemlerini nasıl çözüyorlar? **1.Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı Cilt 2**, 153–162, İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.

Astington, W.J. (2004). Bridging the gap between theory of mind and moral reasoning. **New Directions for Child and Adolescent Development**, 13, 1-10.

Aydağül, B., Gökçen, S. ve Gönül, E. (2007). **Ekonomik ve toplumsal kalkınma için erken çocukluk eğitimi: Önemi, yararları ve yaygınlaştırma önerileri.** 5.10.2008 tarihinde [www.acev.org/arastirmalarimiz.php](http://www.acev.org/arastirmalarimiz.php) adresinden erişildi.

Bandura, A. (1997). **Self-efficacy: The exercise of control.** New York: Freeman.

Barkley, R. A., Shelton, T.L., Crosswait, C., Moorehouse, M., Fletcher, K., Baret, S., Jenkins, L., ve Metevia, L.(2000). Multi-method psycho-educational intervention for preschool children with disruptive behavior: Preliminary results at post-treatment. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 41, 319-332.

Baykara, A., ve Miral, S. (1998). Çocuğun ve ergenin ruhsal incelenmesi. **Psikiyatri El Kitabı** (içinde). Editörler: Cengiz Güleç, Ertuğrul Köroğlu, Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

Bender, M.T. (2005). John Dewey'in eğitime bakışı üzerine yeni bir yorum. **Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, 6 (1), 13-19.

Benson, A.B. (1995). Psychosocial Interventions Update: Problem Solving Skills Training. **The Habilitative Mental Healthcare Newsletter**, 14, (1).

Bodrova, E., Leong, D.J. (1996). **Tools of the Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education**, New Jersey: Prentice-Hall.

Bransford, J.D. ve Stein, B.S (1993). **The Ideal Problem Solver** (2nd ed.), New York: Freeman.

Braswell, L., ve Kendall, P.C. (1988). Cognitive-behavioral methods with children. **Handbook of Cognitive Behavioral Therapies**, New York: Guilford Press.

Burrington, B., Terreri, A., ve Sliwowski, J. ( 2006). Assessing children's social and emotional development throughout the school years. **Early Childhood Today**, 20 (7), 26–32.

Büyüköztürk, Ş. (2006). **Sosybilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Craig, W. (1999). **Childhood Social Development**. London: Blackwell Publisher.

Crick, M.R., ve Dodge, K.A. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanism in children's social adjustment. **Psychological Bulletin**, 115 (1), 74–101.



Crijnen, A.A.M., Achenbach, T.M., ve Verhulst, F.C. (1997). Comparison of problems reported by parents of children in 12 cultures: Total problem, externalizing and internalizing. **Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry**, 36, 1269-1277.

Çifci, İ. ve Sucuoğlu, B. (2004). **Bilişsel Süreç Yaklaşımıyla Sosyal Beceri Öğretimi**, Ankara: Kök Yayıncılık.

Davidson, J., and Wood, C. (2004). The conflict resolution model. **Theory Into Practice**, 43 (1).

Denham, S.A., ve Almeida, M.C. (1987). Children's social problem solving skills, behavioral adjustment, and interventions: A meta-analysis evaluating theory and practice. **Journal of Applied Developmental Psychology** 8:391-409.

Dinçer, Ç. (1995). Anaokuluna devam eden 5 yaş grubu çocuklarına kişiler arası problem çözme becerilerinin kazandırılmasında eğitimin etkisinin incelenmesi. **Yayımlanmamış Doktora Tezi**, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Programı, Ankara.

Dinçer, Ç., ve Güneysu ,S. (2001). Examining the permanence of problem solving training given for the acquisition of interpersonal problem solving skills. **International Journal of Early Years Education**, 19 (3), 207-219

Dodge, K., ve Frame, C. (1982). Social cognitive biases and deficits in aggressive boys. **Child Development**, 53, 620-635.

Durlak, J.A. (1983). **Social Problem Solving as a Primary Prevention Strategy. Theory, Research and Practice**, New York: Pergamon.

Elias, J.Maurice., and Tobias, E.S. (1996). **Social Problem Solving. Interventions in the Schools**, New York and London: The Guilford Pres.

Elkind, D. (1999). Toplumsal gelişim (Çev. Demet Öngen), **Çocuk ve Toplum**, Yayına Hazırlayan: Bekir Onur, Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları No:3

Epir, S. (1982). Denver Gelişimsel Tarama Testi'nde cinsiyet ve sosyal düzey farklılıkları. **Psikoloji Dergisi**, 4,14-15, 51-53.

Erol, N., Kılıç, C., Ulusoy, M., Keçeci, M., ve Şimşek, Z. (1998). **Türkiye ruh sağlığı profili raporu**, Ankara: T.C. Sağlık Bakanlığı Sağlık Projesi Genel Koordinatörlüğü.

Erol, N., ve Acı, S., (2002). 1<sup>1/2</sup>-5 yaş öğretmen bilgi formu Türkçe Çeviri ve uyarlaması. **Yayınlanmamış Çalışma**. Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi, Ankara.

Erwin, G.P.(1993). **Friendship and Peer Relations in Children**. Chichester. Wiley.

Erwin, G.P., Purves, G.D., Johannes, C.K. (2005). Involvement and outcomes in short-term interpersonal cognitive problem solving groups. **Counselling Psychology Quarterly**, 18 (1), 41–46

Eryüksel, G. (1996). Anne Baba ve Ergen İlişkilerinin Problem Çözme, İletişim Becerileri, Bilişsel Çarpıtmalar ve Aile Yapısı Açısından İncelenmesi. **Yayımlanmamış Doktora Tezi**, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Fan, X. and Chen, M. (2001). Parental Involvement and Students Academic Achievement. **Educational Psychology Review**, 13 (1), 20–21.

Fox, L., Dunlop, G., and Cushing, L. (2002). Early intervention positive behavior support and transition to school. **Journal of Emotional and Behavioral Disorders**, (10), 3, p: 149-157.

Gardner, H. (2007). **Geleceği İnşa Edecek 5 Zihin**. (Çev: Filiz Şar ve Asiye Hekimoğlu Gül)., İstanbul: Optimist Yayınları.

Greenberg, M.T., Domitrovich, C. and Bumberger, B. (2001). The prevention of mental disorders in school-aged children: Current issues state of the field. *Prevention and Treatment* (4), p: 27-47. (Çev.Gökler, I. (2003). **Türk Psikoloji Bülteni**, (9), 30-31, p: 114-119.

Gross, C.M. (2005). Promoting problem solving with young children: An approach to community building and classroom management in one classroom. **Unpublished Doctoral Dissertation**, Teachers College, Columbia University.

Gülay, H. (2004). Korunmaya muhtaç çocuklarla ailesi ile yaşayan 6 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin karşılaştırılması. **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Güler, T. (2007). Erken çocukluk döneminde oyun planlama modeli. **Eğitim ve Bilim**, 32 (143), 117-128.

Hains, A. A., Ryan, E.B. (1983). The development of social cognitive processes among juvenile delinquents and nondelinquent peers. **Child Development**, 54, 1536-1544.

Hamre, K., Pianta, R. C. (2004). Self-reported depression in nonfamilial caregivers: Prevalence and associations with caregiver behavior in child-care settings. **Early Childhood Research Quarterly**, 19 (2), 297-318.

Heppner, P.P. (1987). An information processing approach to personal problem solving. **Counselling Psychologist**, 15, 371-447.

Hortaçsu, N. (2002). **Çocuklukta İlişkiler**. Ankara: İmge Kitabevi.

Horowitz, S. V., ve Boardman, S. K. (1995). The role of mediation and conflict resolution in creating safe learning environments. **Thresholds in Education**, 21, 43-50.

Hune, B.J., Nelson, M. C. (2002). Effects of teaching a problem-solving strategy on preschool children with problem behavior. **Behavioral Disorders**, 27 (3), 185–207.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). **İnsan ve İnsanlar**. İstanbul: Evrim Basım Yayım Dağıtım.

Kağıtçıbaşı, Ç., Sunar, D., Bekman, S., ve Cemalcılar, Z. (2005). Erken müdahalenin erişkinlikte süren etkileri. Erken destek projesinin ikinci takip araştırmasının ön bulguları. 1.3.2008 tarihinde [www.acev.org/arastirmalarimiz.php](http://www.acev.org/arastirmalarimiz.php) adresinden erişildi.

Kanlıkılıçer, P.(2005). Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği Geçerlik Güvenirlik Çalışması. **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Karpov, Y.V. (2003). **Development through the lifespan: A Neo-Vygotskian Approach**. Vygotsky's educational theory in cultural context. In A.Kozulin, B.Gindis, V.S.Ageyev, S.M.Miller Eds. New York: Cambridge Press.

Kargı, E., Erkan, S. (2004). Okul öncesi dönem çocuklarının sorun davranışlarının incelenmesi (Ankara ili örneği). **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi** 27, 135-144.

Kazdin, A. E., Esveld-Dawson, K., French, N. H., ve Unis, A. S. (1987). Problem-solving skills training and relationship therapy in the treatment of antisocial child behavior. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, 55, 76-85.

Kurbanoglu, S. (2004). **Kaynak gösterme el kitabı**. Ankara: Üniversite ve Araştırma Kütüphanecileri Derneği Yayınları: 4.

Lochman ,J. E., Coie, J. D., Underwood, M. K., and Terry, R. (1993). Effectiveness of a social relations intervention program for aggressive and nonaggressive, rejected children. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, 61, 1053-1058.

McGuire, J. (2001). What is problem solving? A review of theory research and applications. **Criminal behaviour and mental health**. 11, 210–235.

Mc Mahon, S.D., Washburn, J., Felix, E.D., Yakın, J., and Childrey, G. (2000). Violence prevention: Program effects on urban preschool and kindergarten children. **Applied and Preventive Psychology**, 9, 271–281.

Miller, P.H. (1993). **Theories of Developmental Psychology**. New York: W.H. Freeman Company.

Miller-Musun, L. (1993). Social acceptance and social problem solving in preschool children. **Journal of Applied Developmental Psychology**, 14, 59–70.

Nicolopoulou, A. (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası. Çev: Dr.Melike Türkan Bağlı, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. 37 (2), 137–169.

Oden, S., ve Asher, S. R. (1977). Coaching children in social skills for friendship making. **Child Development**, 48, 495-506.

Odom, S.L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. **Topics in Early Childhood Special Education**, 20, 20-27.

Oktay, A. (2003). 21.Yüzyıla girerken dünyada yaşanan değişimler ve erken çocukluk eğitimi. **Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar**. Müzeyyen Sevinç (Yay.Haz). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Özcan, T. C. (2007). Kişiler Arası Sorun Çözme Eğitiminin Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklardaki Karşı Gelme Belirtileri Üzerine Etkileri. **Yaymlanmamış Doktora Tezi**. Gülhane Askeri Tıp Akademisi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Öğülmüş, S. (1995). Okullarda şiddet ve saldırganlık. **Yayınlanmamış Araştırma Raporu** , Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.

Öğülmüş, S. (2001). **Kişiler arası sorun çözme becerileri ve eğitimi**. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Öztop, D.B., Özel Özcan, Ö., Uslu, R., ve Erol, N. (2007). Bebeklik ve erken çocukluk döneminin ruhsal-gelişimsel değerlendirilmesi: Bebek ruh sağlığı ünitesi işleyişi. **Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi** 14 (3), 167–176.

Özusta, Ş. (1998). Çocuklarda problem çözme becerileri eğitimi. **Türk Psikoloji Yazıları**, 1, (1). Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara.

Parker, J.G., and Asher, S.R. (1987). Peer relations and later personal adjustment. **Psychological Bulletin**, 102, 357–389.

Perry, B.D. (1996). **Maltreated Children: Experience Brain Development and the Next Generation**. New York: Norton

Piaget, J. (1965). **The Moral Judgement of the Child**. London: Routledge and Kegan Paul.

Popper, K.R (1972). **Objective Knowledge**. Oxford: Clarendon Press.



Rubin, K., and Krasnar, R.L. (1992). Interpersonal problem solving and social competence in children. In. V.B.von Hasselt and M.Hersen Eds. **Handbook of Social Development: A Life Span Perspective**. New York: Plenum.

Savaşır, I., Sezgin, N., ve Erol, N. (1994). Çocuk gelişimi ve sosyal değişkenler arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi. **Türk Psikiyatri Dergisi**, 5 (1), 11–18.

Senemoğlu, N. (2007). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim. Kuramdan Uygulamaya**. Ankara: Gönül Yayıncılık.

Shure, M. (1992).**The PIPS Test Manual**, Philadelphia: Department of Psychology, Drexel University.

Shure, M.(1992). I Can Problem Solve: An Interpersonal Cognitive Problem Solving Program (ICPS) Preschool. Illinois, Champaign: Research Press.

Shure, M. (1996). **Raising a Thinking Child**. New York: Henry Holt and Company, Inc.

Shure M.; (1999). Preventing Violence the Problem-Solving Way, OJJDP **Juvenile Justice Bulletin**, Washington, DC, USA, 1-11.

Shure, M.B., ve Spivack, G. (1982). Interpersonal problem solving in young children. A cognitive approach to prevention. **American Journal of Community Psychology** 10:341-356.

Spivack, G. Platt, J.J. ve Shure, M.B. (1976). **The problem-solving approach to adjustment**. San Francisco, CA: Jossey Bass.

Turaşlı Kuru, N. (2007). Okul öncesi eğitimin tanımı kapsamı ve önemi. **Okul Öncesi Eğitime Giriş**. Gelengül Haktanır (Yay.Haz.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Urbain, E.S., ve Kendall, P.C. (1980). Review of social cognitive problem-solving interventions with children. **Psychological Bulletin**, 88, 109–143.

Vural-Ekinci, D. (2006). Okul Öncesi Eğitim Programındaki Duyuşsal Ve Sosyal Becerilere Yönelik Hedeflere Uygun Olarak Hazırlanan Aile Katılımlı Sosyal Beceri Eğitim Programının Çocuklarda Sosyal Becerilerin Gelişimine Etkisi. **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Walker, H.M. Colvin, G. ve Ramsey, E. (1995). **Antisocial behavior in school**. California: Pacific Grove.

Waters, E., Sroufe ,L.A. (1983). Social competence as a developmental construct. **Developmental Review**, 3 (1) 79–97.

Webster-Stratton, Reid. H. (2001). Social skills and problem solving training for children with early onset conduct problems: Who benefits? **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 42 (7) 943–952.

Weisz, J. R., Suwanlert, S., Chaiyasit, W., Weiss, B., Achenbach, T. M., ve Trevathan, D. (1989). Epidemiology of behavioral and emotional problems among Thai and American Children: Teacher reports for ages 6-11. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 30, 471-484.

Wittmer, D., Doll, B. ve Strain, P. (1996). Social and emotional development in early childhood: The identification of competence and disabilities. **Journal of Early Interventions**, 20 (4), 299–317.

Zigler, E., Bella ,D., Watson, N. (1972). Developmental and experiential determinations of self-image disparity institutionalized and noninstitutionalized retarded and normal children. *Journal of Personality and social psychology*, 23 (1), 81-87.

**Ek-1****Okul Öncesi Kişiler Arası Sorun Çözme Becerileri Testi****Akran Sorunları İle İlgili Öyküler**

1. Bu A (resim üzerindeki yazılı olan isim okunur) ve bu da B. A bu kamyonla (bebekle) uzun süredir oynuyor. B de bu kamyonla (bebekle) oynamak için bir şans istiyor. Fakat A onunla oynamayı sürdürüyor.

Uzun süredir kamyonla (bebekle) oynayan kimdi? (Çocuktan göstermesine izin verilir) Doğru A. (A gösterilir)

Kim kamyonla (bebekle) oynamak istiyor? Doğru B.

B kamyonla (bebekle) oynayabilmek için bir şans elde etmek konusunda ne yapabilir?

2. C bütün sabah kürekle oynamış, D kürekle oynamak konusunda bir şans istiyor. C onunla oynamaya devam ediyor.

Bütün sabah kürekle oynayan kim? Doğru C.

Kürekle oynamak isteyen kim? Evet D.

D kürekle oynayabilmek için ne yapabilir?

3. Bu öyküde E uzun zamandır uçurtma ile oynamış, F de uçurtma ile oynamak istiyor.

Uzun süredir uçurtma ile oynayan kim? Evet E.

Uçurtma ile kim oynamak istiyor. Evet F.

F uçurtma ile oynayabilmek için ne yapabilir?

4. Bütün gün G bu salıncakta sallanıyor. H de salıncağa binmek istiyor. G salıncağa binmeyi sürdürüyor.

Hala salıncakta sallanan kim. Evet G.

Salıncağa binmek isteyen kim? Doğru H.

H salıncakta sallanabilmek için ne yapabilir?

5. İ davulla uzun zamandır oynuyordu. J de onunla oynamak istiyor. İ davulla oynamayı sürdürüyor.

Davulla oynayan kim? Doğru İ.

Davulla oynamak isteyen kim? Doğru J.

J davulla oynayabilmek için ne yapabilir?

6. K uzun zamandır bu kayıkla oynuyor. K kayıkla oynamayı sürdürüyor ve L kayıkla oynamak için bir şans istiyor.

Uzun zamandır kayıkla oynayan kim?

Onunla oynamak isteyen kim?

L, kayıkla oynayabilmek için ne yapabilir?

7. M topaçla oynuyor. N topaçla oynayabilmek için bir şans istiyor fakat M topaçla oynamayı sürdürüyor.

Topaçla oynayan kim?

Onunla oynamak isteyen kim?

N topaçla oynama şansını elde edebilmek için ne yapabilir?

### **Anne-Çocuk Sorunları İle İlgili Öyküler**

1. Ö annesinin en sevdiği vazoyu kırmış ve annesinin ona kızacağından korkuyor. Ö annesinin ona kızmaması için ne yapabilir veya ne söyleyebilir?

2. P annesinin tahta masasının üzerini kazıyarak büyük bir çizik oluşturmuş ve muhtemelen annesi buna kızacak. P annesinin masayı çizdiği için kendisine kızmaması konusunda ne yapabilir veya ne söyleyebilir?

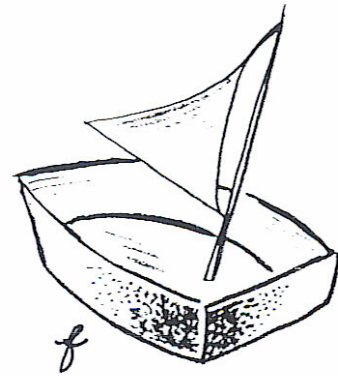
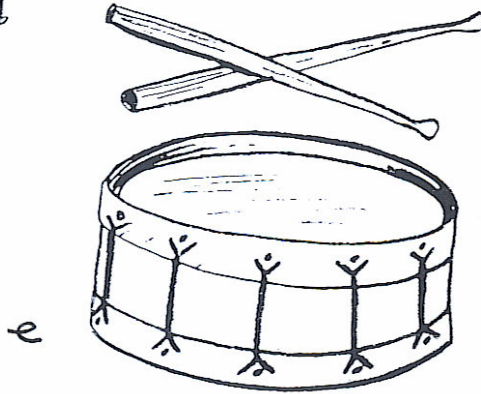
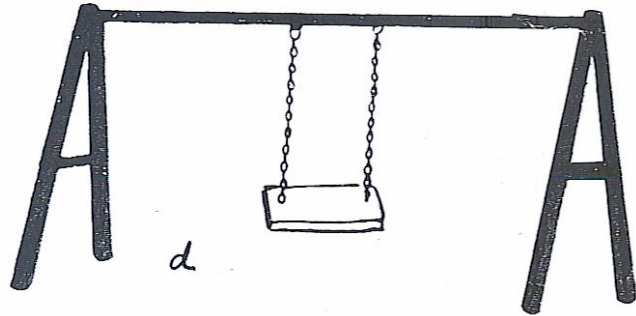
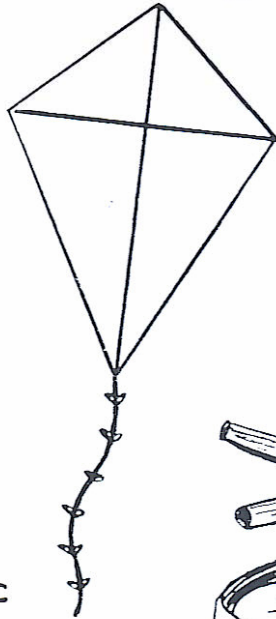
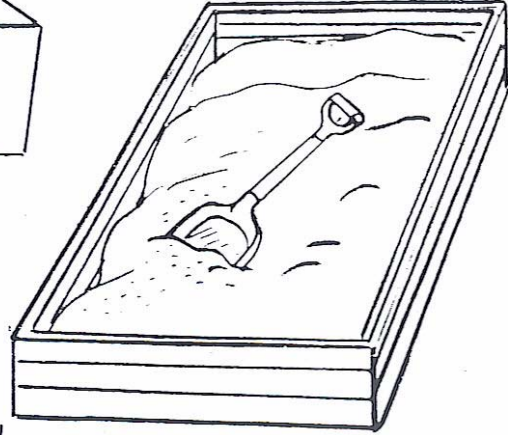
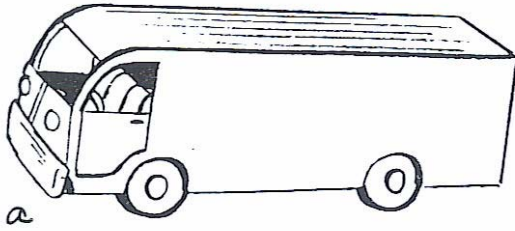
3. R annesinin en sevdiği elbisesinde yakarak bir delik açtı ve annesinin ona kızmasından korkuyor. R annesi ona kızmasın diye ne yapabilir veya ne söyleyebilir?

**4.** S annesinin en sevdiği kitabın sayfalarını yırttı ve annesinin ona kızmasından korkuyor. S annesi ona kızmasın diye ne yapabilir veya ne söyleyebilir?

**5.** T topla oynuyordu ve top pencereye çarptı, cam kırıldı. T annesinin ona kızmasından endişe ediyor. T annesi ona kızmasın diye ne yapabilir veya ne söyleyebilir?

## Ek.2

## Okul Öncesi Kişiler Arası Sorun Çözme Testinde Kullanılan Resimlerden Örnekler









Department of Psychology  
Myrna B. Shure, Ph.D.  
Professor

February 7, 2006

Eda Kargi  
Ed. Psy. Res. Assistant  
Hacettepe University  
Education Faculty  
Preschool Education Department  
Beytepe/Ankara  
TURKEY

Dear Ms. Kargi:

Enclosed is the test for alternative solutions in preschoolers. Please read the directions very carefully before administering the test. Pictures to be mounted are in the back, or you can use your own pictures.

I will be very interested in learning your research results. I wish you the very best in your work.

Sincerely,

Myrna B. Shure, Ph.D.  
Professor

*please accept this free of charge.*



DİSNEY  
ÇOCUK EVİ VE KULÜBÜ

Meneviş Sokak no:64/2 A.Ayrancı-ANKARA  
4687606-4688425



27.10.2006

Sayın Eda Kargı,

“Bilişsel Yaklaşım Dayalı Kişiler Arası Sorun Çözme Becerileri Kazandırma (BSC) Programının Etkililiği: Okul Öncesi Dönem Çocukları Üzerinde Bir Araştırma” konulu doktora tezinize ilişkin olarak, anaokulumuzda eğitim görmekte olan 2002 doğumlu öğrencilerimizin anne babalarına yönelik bilgilendirme ve açıklama içerikli toplantınız sonrasında, anne babaların izinleri alınmıştır. Öğrencilerimiz ile Bilişsel Yaklaşım Dayalı Kişiler Arası Sorun Çözme Becerileri Kazandırma (BSC) Programını, Okul Öncesi Kişiler Arası Sorun Çözme Becerileri Testi ve Sorun Davranış Değerlendirme Ölçeği’ni uygulamak ve okulumuzda araştırmanız kapsamında yapmak istediğiniz eğitsel etkinliklere ilişkin izin isteğiniz, okul yönetimlerimiz tarafından da uygun görülmüş, araştırmanızı yürütmenize izin verilmiştir.

Çalışmalarınızda kolaylıklar dileriz.

Oya GÜVEN  
Disney Çocuk Evi Kurucusu