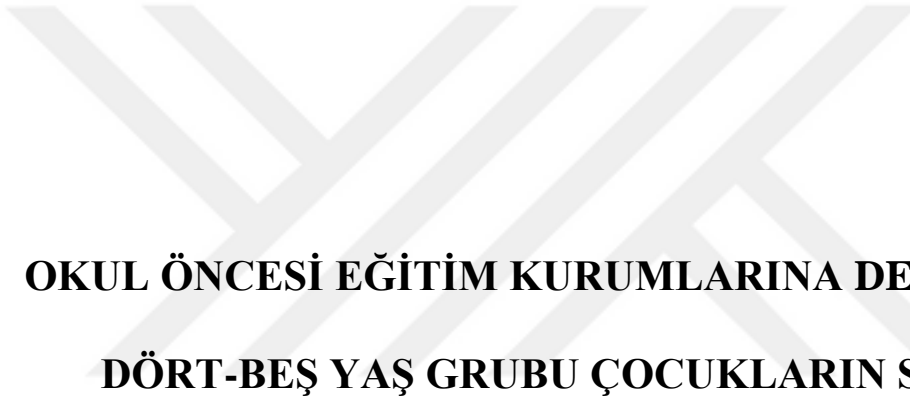




T.C

**PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**



**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINA DEVAM EDEN
DÖRT-BEŞ YAŞ GRUBU ÇOCUKLARIN SOSYAL
PROBLEM ÇÖZME VE BAKIŞ AÇISI ALMA BECERİLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Esra COŞKUN

DENİZLİ – 2019

T.C
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINA DEVAM EDEN DÖRT-
BEŞ YAŞ GRUBU ÇOCUKLARIN SOSYAL PROBLEM ÇÖZME VE
BAKIŞ AÇISI ALMA BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

Esra COŞKUN

Danışman

Doç. Dr. Özlem KÖRÜKÇÜ

Bu çalışma Pamukkale Üniversitesi Bilimsel Araştırma Koordinasyon Birimi tarafından
2018EĞBE004 nolu Yüksek Lisans tez projesi olarak desteklenmiştir.

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

Bu çalışma, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalında jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Dr.Öğr.Üyesi Emel TOK

Üye : Prof.Dr.Neriman ARAL

Üye : Doç.Dr.Özlem KÖRÜKÇÜ

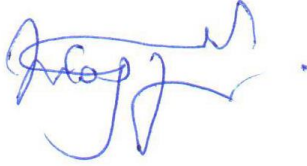
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun
30./07./2019 tarih ve 32./8... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Prof.Dr.Mustafa BULUŞ
Enstitü Müdürü

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.



Esra COŞKUN

ÖZET

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Dört-Beş Yaş Grubu Çocukların Sosyal Problem Çözme ve Bakış Açısı Alma Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

COŞKUN, Esra

Yüksek Lisans Tezi, Temel Eğitim ABD,

Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Özlem KÖRÜKÇÜ

Haziran 2019, 72 sayfa

Bu araştırma, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden dört-beş yaş grubundaki çocukların sosyal problem çözme ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Genel tarama modellerinden ilişkisel tarama türünde gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılı güz ve bahar dönemlerinde Denizli il merkezinde bulunan MEB'e bağlı bağımsız anaokulları ve ilkokulların anasınıflarına devam eden dört-beş yaş 153 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Spivack & Shure tarafından geliştirilen (1985) ve Kayılı tarafından Türkçe uyarlaması yapılan (2015) Wally Sosyal Problem Çözme Testi ile Aslan ve Köksal Akyol'un geliştirdiği (2016) Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT); ayrıca demografik bilgileri almaya yönelik Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma ile elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediklerini değerlendirmek için verilerin "çarpıklık ve basıklık" katsayıları incelenerek parametrik ve non-parametrik testler uygulanmıştır. Çocukların cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, annenin-babanın yaş, çalışma ve eğitim değişkenlerine göre sosyal problem çözme ve bakış açısı alma becerilerinin alt ölçeklerinde farklılık oluşup oluşmadığını belirlemek için, t, Kruskal Wallis, Mann Whitney U testleri ve Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda; çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nden aldıkları toplam puan ile Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi'nin içerdiği Duygusal Bakış Açısı Alma Testi'nden alınan toplam puan arasında orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Algısal ve bilişsel bakış açısı alma puanlarının ise sosyal problem çözme beceri puanları ile herhangi bir ilişkisinin bulunmadığı belirlenmiştir.

Sosyal problem çözme becerilerinde cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, doğum sırası, anne-baba yaşı-eğitim durumu-çalışma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Duygusal Bakış Açısı Alma puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, kız çocukların duygusal bakış açısı alma puanlarının erkek çocuklara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yine duygusal bakış açısı alma test puanlarının anne yaşına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği; 31-40 yaş arası annelerin çocuklarının 20-30 yaş aralığındaki annelerin çocuklarına göre duygusal bakış açısı alma puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Okul öncesi, sosyal problem çözme, bakış açısı alma, dört-beş yaş.



ABSTRACT

A Study of the Relationship Between Social Problem Solving and Perspective-Taking Skills of Four-Five Years Age Group Children Attending to Preschool Education Institutions

COSKUN, Esra

Master Thesis, Basic Education Department

Department of Preschool Education

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Ozlem KORUKCU

June 2019, 72 pages

The present study was conducted to investigate the relationship between social problem solving and perspective-taking skills of children aging four-five years, attending to preschool education institutions. The research was designed in accordance with the relational survey method, a general survey model, and that the study group was comprised of 153 children attending the independent kindergartens and nursery classes of primary schools reporting to MoNE in Denizli city center during the fall and spring semesters of 2017-2018 academic year. The data collection tools employed in the research included Wally Social Problem Solving Test as developed by Spivack & Shure (1985) and adapted by Kayili in Turkish (2015) and Perspective-Taking Test for Children (ÇBT) as developed by Aslan and Koksal Akyol (2016) in addition to a Personal Information Form used for collecting demographic information. The “skewness and kurtosis” coefficients of the data were analyzed to determine whether the data obtained by the study demonstrated normal distribution and further, parametric and non-parametric tests were applied. t, Anova, Kruskal Wallis, and Mann Whitney U tests were used to determine whether there were differences in the subscales of social problem solving and perspective-taking skills by gender, number of siblings, birth order, parent's age, employment, and education variables.

As a result of the analysis; it was found that there was a moderate positive correlation between the total score obtained by the Wally Social Problem Solving Test and the total score obtained from the Emotional Perspective Taking Test included in the Children's Perspective Taking Test. Perceptual and cognitive perspectives were not associated with social problem-solving skills scores.

There was no significant difference in social problem solving skills by gender, age, number of siblings, birth order, parental age-educational status-employment status variables. Emotional Perspective-Taking scores showed a significant difference by gender and it was found that the girls' scores on emotional perspective-taking were higher than that of the boys. Again, emotional perspective-taking test scores showed a significant difference by mothers' age; that the children of mothers aging 31-40 had higher emotional perspective-taking scores than the children of mothers aging 20-30.

Key words: Preschool, social problem solving, perspective-taking, four-five years.

İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU	iii
ETİK BEYANNAMESİ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
BİRİNCİ BÖLÜM	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Problem Cümlesi	4
1.1.2. Alt Problemler	4
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
İKİNCİ BÖLÜM:	6
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
2.1. Kuramsal Çerçeve	6
2.1.1. Okul Öncesi Dönemde Sosyal ve Duygusal Gelişim	6
2.1.2. Okul Öncesi Dönemde Akranlarla Yaşanan Sorunlar	10
2.1.3. Sosyal Problem Çözme Becerisi	13
2.1.4. Bakış Açısı Alma Becerisi	14
2.1.5. Empati ile Bakış Açısı Alma Becerisi Arasındaki İlişki	16
2.1.6. Bakış Açısı Alma Becerisi ile Sosyal Problem Çözme Becerisi Arasındaki İlişki	17
2.2. İlgili Araştırmalar	19
2.2.1. Sosyal Problem Çözme ve Bakış Açısı Alma Becerilerinin Gelişimi ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	19
2.2.2. Sosyal Problem Çözme ve Bakış Açısı Alma Becerilerinin Gelişimi ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	27
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM:	32
3. YÖNTEM	32
3.1. Araştırma Deseni	32
3.2. Çalışma Grubu	32
3.3. Veri Toplama Araçları	34
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	34

3.3.2. Wally Sosyal Problem Çözme Testi.....	35
3.3.3. Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT).....	36
3.4. Veri Toplama Süreci	37
3.5. Verilerin Analizi.....	37
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM:	40
4. BULGULAR VE YORUM	40
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	40
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	43
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	55
BEŞİNCİ BÖLÜM:	56
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	56
5.1. Tartışma.....	56
5.2. Sonuç ve Öneriler.....	61
5.2.1. Sonuç	61
5.2.2. Öneriler.....	61
KAYNAKÇA.....	63
EKLER.....	70
Ek A: Meb İzin Yazısı.....	70
Ek B: Kişisel Bilgi Formu.....	71
ÖZGEÇMİŞ	72

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmaya konu olan problem durumu, bu yönde belirlenen alt problemler, araştırmanın amacı, önemi ve çalışmanın içerdiği sınırlılıklar hakkında bilgi verilmektedir.

1.1. Problem Durumu

Çocuklar dünyaya geldikleri andan itibaren öğrenmek ve keşfetmek için büyük bir heves duyar, etkin biçimde keşifte bulunur, iletişim kurmayı öğrenir ve çevrelerinde gördükleri şeylere dair fikirler oluşturmaya başlarlar. İnsanın yaşadığı çevreye uyumu ise beynin tüm öğelerinin, işlevlerinin ve çalışmalarının ürünü olan bilişsel süreçler sayesinde mümkün olur. Okul öncesi dönem beyin gelişimi ve sinaptik bağlantıların kurulması açısından en yoğun ilerleme kaydedilen dönemdir. Beyin gelişimi çocuğun bilişsel, dil, motor, sosyal ve duygusal gelişimi açısından güçlü bir zemin oluşturur. Çocukların yetişkinler gibi düşünmeleri mümkün değildir. Kendilerine özgü bir dünya görüşleri vardır. Bu yönde okul öncesi dönemdeki çocukların başarabildikleri davranışları geliştirmek için desteklenmeye ve çevrelerine zarar vermemek koşulu ile özgür olmaya ihtiyaçları vardır. Yetişkinler, çocuğa insanlarla ve nesnelere olan ilişkileri üzerinden kendi tecrübelerini edinme fırsatı sunduklarında ve bunu desteklediklerinde, çocuğun her yönüyle sağlıklı gelişmesi mümkün olabilir (Aral, 2011; MEB 2013; Oktay, 2007).

“Biyo-kültürel ve sosyal” bir varlık olan insanın tüm yaşam süresince yanıtlanması gereken en temel soru “Nasıl yaşamalıyım?” sorusudur. Bireyin yaşamı boyunca karşılaşacağı soruların tamamı, bu soru çerçevesinde çözümlenmektedir. Örneğin; “Kendime nasıl davranmalıyım; vücuduma nasıl davranmalıyım, beynimi nasıl kullanmalıyım? Duygularımı nasıl yönetmeliyim? Nasıl bir aile kurmalıyım? Nasıl bir meslek seçip çalışmalıyım? Nasıl bir vatandaş olmalıyım? Başkalarının ve kendimin mutluluğu yönünde doğal kaynaklardan nasıl yararlanmalıyım? Başkalarının ve kendimin yararına, yeteneklerimi nasıl kullanmalıyım?” vb, yaşamımız boyunca yanıtlamamız gereken alt sorulardır (Senemoğlu, 2013). İnsanlar, ancak problem çözme becerisi geliştikçe; yaşam boyunca karşısına çıkan bu soruların çözümünde yaşanabilecek problemlere daha sağlıklı çözümler bulacak ve yaşamdan zevk almayı başarabileceklerdir.

Problem çözme becerisinin gelişimi büyümenin ayrılmaz bir parçasıdır. Çocuklar yaşamın ilk birkaç ayı içinde problem çözer hale gelmektedir. Çocuğun zihinsel ve duygusal gelişimi problem çözme süreci ile yönlendirilir. Ancak çocuğun problem çözme becerisi de yaşa

göre değişim göstermektedir. Çünkü küçük çocuklar, problem çözmeyi deneyim yoluyla öğrenirler. Ebeveynler problemi sahiplenip çözmek yerine, çözmeleri için çocukları teşvik etmelidir. Çok küçük çocukların bile, bir sorunu çözmeye yönünde birden fazla potansiyel stratejisi vardır (Shapiro, 2013). Shantz'e (1987) göre çözüm odaklı stratejiler; amaçlarındaki çeşitliliğe göre değişim göstermektedir. Bu stratejiler amaçlarıyla birlikte ele alındıklarında çatışmanın sonucunu tahmin etmek daha mümkün olacaktır. Amaca ulaşma yönünde en çok başarı sağlayan stratejiler ise, diğer bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre uyum sağlamayı ön plana alan stratejilerdir (akt. Divrenge ve Aktan-Acar, 2012). Diğer bireylerin ihtiyaçlarına uygun stratejiler geliştirebilen çocukların ise çevresi ile sosyal iletişimlerinde başarılı olma olasılıkları artacaktır.

Sosyal iletişime girme ve bu iletişimi olumlu şekilde devam ettirebilmede prososyal davranışların önemi büyüktür. Yardımlaşma, paylaşma, iş birliği yapma ve teselli etme gibi olumlu davranışlar diğer bireylerin ihtiyaçlarını, isteklerini, inançlarını anlayarak hareket etmeyi gerektirir (Gözün Kahraman, 2012). Çocukların duyguları algılama ve yansıtma becerilerinin, ebeveyn-çocuk ilişkisi ile ilgili olduğu kadar okul öncesi dönemde sergilenen prososyal davranışlar arasındaki ilişki ile de bağlantılı olduğu belirlenmiştir. Erken dönemdeki yakın ilişkiler, çocukları prososyal sonuçlara odaklanarak duygu anlama yönünde motive ederek gelecekte sergilenecek prososyal davranışları tetikleyebilir (Ensor, Spencer & Hughes, 2011). Çocuklar farklılıkları çok küçük yaşlarda fark etmeye ve bu farklılıklara dönük olumlu ve olumsuz tutumlar geliştirmeye başlar. Sürekli gelişen ve değişen dünyamızda barış içinde yaşayabilen, hoşgörülü, farklılıklara saygılı, empati becerisi yüksek nesiller yetiştirme yönünde atılacak adımların önemi büyüktür (Divrenge ve Aktan-Acar, 2012).

Günümüzde insanların karşılaştığı problemlerin temel nedenlerden birinin de empati becerisini kullanma konusunda yetersizlik olduğu söylenebilir. Empati insanların birbirini anlaması yönünde önem taşıyan bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. "Bir kişinin kendisini karşıdaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısı ile bakması, o kişinin duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi süreci" empati olarak tanımlanmaktadır. Zeka bilişsel gelişim için ne kadar gerekli bir faktörse, empati de kişilerarası iletişim açısından o derece önem taşımaktadır. Sosyal beceri ve olumlu sosyal davranışların da çocuklar için hayati önemi bulunmaktadır (Ersoy ve Köşger, 2016).

Feshbach & Roe (1968) ile Stotland'ın (1969) ifade ettiğine göre bazı araştırmacılar empatiyi; duygusal yanıtların açık bir şekilde yansıtılması olarak tanımlamaktadır (akt. Eisenberg & Lennon, 1983). Buradan bakıldığında empati kurma, bir başka kişi ile aynı

duyguyu hissetmek olarak anlaşılmaktadır. Buna karşın Coke, Batson & McDavis (1978) gibi diğer araştırmacılar empatiyi bir başkasının pozisyonuna karşı hissedilen sempati ve şefkat olarak ya da Hoffman (1982) ile Mehrabian & Epstein'in (1972) belirttiği üzere "duygusal eşleştirme ve sempatik tepkilerin bir kombinasyonu" şeklinde tanımlamaktadırlar. Araştırmacılar genel olarak empatiyi, bir başkasının duygusal durumuna tamamen davranışsal bir tepkiden ziyade, duygusal olarak işlevsel bir tepki olarak incelemişlerdir (Eisenberg & Lennon, 1983).

Empatik tepkilerin gelişimi sosyal becerilerin büyük bir parçası olarak kabul edilmekte, empatik çocukların daha az saldırgan, daha çok yardımsever ve daha gelişmiş ahlaki yargılara sahip oldukları belirtilmektedir. Küçük çocuklarda sosyal yeterliliği geliştirmeyi amaçlayan eğitimciler çalışmalarında çok yönlü bir yaklaşım kullanmalıdır. Böylece empatik davranışların ve tepkilerin doğrudan teşviki ve potansiyel olarak toplumsal açıdan sorunlu davranışlarda (örn. saldırganlık ve sosyal çekilme) gidilen değişikliklerle birlikte, çocukların akranlarının sosyal, sosyal olmayan ve anti sosyal davranışlarını tanımları ve anlamaları sağlanmalıdır (Ersoy ve Köşger, 2016; Findlay, Girardi & Coplan, 2006).

Empatinin saldırgan davranışlarla arasında negatif bir ilişki olduğu; prososyal davranışlar arasından ise yüksek düzeyli problem odaklı baş etme veya düşük düzeyli duygusal odaklı baş etme düzeyleri ile pozitif yönde ilişkili olduğu belirtilebilir (Carlo, Mestre, McGinley, Samper, Tur & Sandman, 2012).

Davis'in (1980) tanımına göre bakış açısı alma; bir bireyin başka bir kişinin psikolojik bakış açısını değerlendirme eğilimi; yani bir kişinin kendi bakış açısını geçici olarak bir kenara koyma ve başka birisini benimseme girişimini ifade eder (akt. Franzoi & Davis, 1985). Bakış açısı almanın tutum ve davranış arasında ilginç bir ayrışmaya yol açması muhtemeldir. Bir uyarıcı ile deneyimlenen farklı algısal ve davranışsal yaşantıların yanı sıra, bireyin sahip olduğu strateji ve hedefler de (örneğin bakış açısı alma) yargı ve davranış arasında sistematik bir ayrışmaya yol açan etkenler arasındadır (Galinsky, Ku & Wang, 2005). Benliği bir nesne gibi algılamak; dışarıda bulunan bir diğerinin bakış açısını almak ve böylece benliği diğerlerinden farklı bir birim olarak görmek anlamına gelir. Bu yönde kendine odaklanmış dikkat; bakış açısı alma yönünü geliştirmelidir; çünkü başkalarının bakış açılarının dikkate alınması sosyal etkileşim için bir gerekliliktir (Gendolla & Wicklund, 2009).

Sağlıklı toplumsal ilişkiler kurulması yönünde küçük yaşlardan başlayarak çocukların bakış açılarını alma becerilerinin desteklenmesi gerekmektedir. Bakış açısı

alabilen bireylerden oluşan toplumlarda çatışmalar daha sağlıklı bir şekilde çözümlenebilmekte ve empatik bir toplum olma yolunda ilerleme söz konusu olabilmektedir. Bu bağlamlar açısından kişinin karşısındakinin duygu ve düşüncelerini anlamasına yardımcı olan bakış açısı alma becerisi önem taşımaktadır. Sağlıklı toplumsal ilişkiler kurulması yönünde küçük yaşlardan başlayarak çocukların bakış açılarını alma becerilerinin desteklenmesi gerekmektedir. Bakış açısı alabilen bireylerden oluşan toplumlarda çatışmalar daha sağlıklı bir şekilde çözümlenebilmekte ve empatik bir toplum olma yolunda ilerleme söz konusu olabilmektedir (Aslan ve Köksal Akyol, 2016).

1.1.1. Problem Cümlesi

Problem durumu yönünde bu araştırmanın problem cümlesi şu şekilde belirtilebilir: “Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden dört-beş yaş grubu çocukların sosyal problem çözme ve bakış açısı alma becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?”.

1.1.2. Alt Problemler

Bu doğrultuda araştırmanın alt problemleri şu şekilde belirlenmiştir:

- Çalışma grubundaki çocukların sosyal problem çözme becerileri çocuğun cinsiyeti, yaşı, doğum sırası ve kardeş sayısı ile ailenin gelir düzeyi, anne-babanın yaşı, anne-babanın eğitim seviyesi değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Katılımcı çocukların bakış açısı alma becerileri çocuğun cinsiyeti, yaşı, doğum sırası ve kardeş sayısı ile ailenin gelir düzeyi, anne-babanın yaşı, anne-babanın eğitim seviyesi değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Katılımcı çocukların sosyal problem çözme becerileri ile bakış açısı alma becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal problem çözme ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek; ayrıca her iki becerinin de demografik değişkenler açısından istatistiksel anlamlılık bağlamında herhangi bir değişiklik gösterip göstermediğini belirlemektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmada okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal problem çözme ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Yurt içi alan yazın incelendiğinde söz konusu iki beceri arasındaki ilişkiyi ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Okul öncesi dönemin bireyler ve dolayısıyla toplumun sağlıklı gelişiminde sahip olduğu rol ele alındığında, bu süreçte gelişen sosyal becerilerin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırma örneklemini, Denizli il merkezinde bulunan ve 2017-2018 güz dönemi içinde okul öncesi eğitime devam etmekte olan dört-beş yaş çocuklar ile sınırlıdır.
- Araştırmada incelenen değişkenler örneklemini oluşturan çocukların sosyal problem çözme ve bakış açısı alma beceri düzeyleri ile sınırlıdır.
- Araştırma, ilgili değişkenleri incelemek üzere farklı araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan Wally Sosyal Problem Çözme Testi ve Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi ile sınırlıdır.
- Ölçme araçları doğrultusunda elde edilen veriler, araştırmacının incelemeleri ve örneklemini oluşturan çocukların verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.
- Araştırma, ulaşılan kaynaklar ile sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM:

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde ilk olarak, ilgili alanyazın çerçevesinde araştırma konusu üzerine kuramsal bilgiler sunulmaktadır. Devamında ise araştırma konusu ile ilgili yurtiçi ve yurtdışında yapılmış farklı çalışmaların içeriği ve sonuçlarına dair özet bilgiler görülmektedir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Okul Öncesi Dönemde Sosyal ve Duygusal Gelişim

Gelişim anne karnında başlayan, hem genetik hem çevresel faktörlerden etkilenen ve yaşam boyunca geçirilen düzenli, uyumlu, sürekli ilerlemeyi ve değişmeyi ifade eden bir kavramdır (Elibol, 2018; Kandır ve Alpan, 2008). Bireyler görel olarak farklı özellikler taşımakla birlikte, her bireyin yaş değişkenine göre belli bir gelişim evresine ulaştığı kabul edilmektedir. Gelişimde kritik dönem olarak kabul edilen okul öncesi yıllarda başta aileler olmak üzere birçok faktör elverişli ve elverişsiz durumlar yaratarak, sürekli ve kalıcı sonuçlara neden olabilmektedir. Sosyal ve duygusal gelişimin niteliği anne baba ve çocuk etkileşimi ile yakından ilişki içindedir. Ebeveynlerin çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimini desteklemeye yönelik davranışları; onların kendilerine güvenen, yaratıcı, bağımsız ve kendi haklarını korumasını bilen, başkalarıyla iş birliği ve dayanışma içine girebilen, kendisiyle ve çevresiyle barışık, dengeli ve uyumlu bir kişilik yapısı geliştirmelerinde etkili olabilmektedir (Kandır ve Alpan, 2008). Sosyal beceriler bakımından donanımlı olan çocuklar rahatça arkadaş edinebilir, kendi haklarını koruyabilir, başkalarının haklarını gözetmeyi ve paylaşmayı öğrenebilir, özgür davranmayı başarabilir ve kolayca oyun arkadaşı bulabilirler (Durualp ve Aral, 2010). Sosyal beceriler çocuğun gelişiminde kritik bir öneme sahiptir (Warnes, Sheridan, Geske & Warnes, 2005).

Doğumdan altı yaşa kadar olan süreçte gelişim ve değişim hızı yaşamın başka hiçbir döneminde olmayacağı kadar hızlıdır. Erken çocukluk döneminde yaşanan bir gelişme veya gelişimsel bir gecikme hayatın tamamını etkileyecek sonuçlar doğurabilir (Elibol, 2018). Yapılan araştırmalar, erken yıllarda kazanılan davranışların önemli bir kısmının, yetişkinlikteki kişilik yapısını, tavır, alışkanlık, inanç ve değer yargılarını biçimlendirdiğini göstermektedir. Okul öncesi dönemdeki eğitim, çocuğun duygularının gelişimini, algılama gücünü artırmakta, sosyal uyumunu ve becerilerini geliştirmede destek sağlamaktadır. Bu dönemde şekillenen çocuğun sosyal ve duygusal gelişimi üzerinde, anne baba ve çocuk etkileşiminin niteliği büyük önem taşımaktadır. Anne ve babalar çocuklarına dengeli, kararlı

ve tutarlı davranmalı; çocuklarının sosyal ve duygusal gelişiminde uygun ve sağlıklı birer özdeşim modeli olacak şekilde hareket etmeli, çocuklarının yaş ve gelişim özelliklerine uygun beklentiler taşımalıdır. Anne baba ve çocuk etkileşiminde; çocuğun görüş ve düşüncelerine değer vermek, karşılıklı iletişimde emir verme, uyarma, tehdit etme, yargılama, suçlama gibi iletişimi engelleyen davranışlara başvurmamak büyük önem taşımaktadır. Çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimini destekleyen ebeveynler çocuklarıyla nitelikli ve yeterli zaman geçiren, onları ilgiyle dinleyen, sorularına cevap veren, çocuklarının gelişimleri için gerekli uyarıcıları sağlayan, demokratik bir tutum içinde sorunlara çocuklarla birlikte çözüm arayan, güven verici ve hoşgörülü bir tutum içinde gerekli durumlarda sınırlamalar getiren anne babalardır (Kandır ve Alpan, 2008).

Ebeveynler sadece çocuklarına karşı tutumlarıyla veya kurdukları güvenli bağlanma ilişkisi ile değil çocuklarına sağladıkları sosyal etkileşim ortamlarıyla da onların sosyal gelişimlerine etki edebilmektedirler. Ebeveynin çocuğunu sosyal etkileşimler konusundaki yönlendirmesi ve tavsiyeleri de çocuğun sosyal gelişimini olumlu veya olumsuz etkileyebilmektedir (Sertelin Mercan, 2007). Çocukların sosyal çevrede sergileyeceği davranış türleri, büyük ölçüde çocuğun çevresinde yer alan kişiler tarafından belirlenir (Warnes, Sheridan, Geske & Warnes, 2005).

Çocuğun kendisi için önemli saydığı yetişkinlerin beğeni ve eleştirileriyle biçimlenen benlik kavramı, model alınan bireylerin tutum ve davranışlarının bir yansımasıdır ve bu yönde gelişim göstermektedir. Yetersiz ve uygunsuz rol modellerle özdeşim kurulması, ilgi ve şefkat azlığına maruz kalma ve sosyal-duygusal açıdan ihtiyaçların yeterince karşılanmaması benlik gelişimini olumsuz etkilemektedir (Üstün ve Akman, 2002).

Bu dönemde yaşananların yetişkinlikte bireyin birçok gelişim alanını etkilediği ortaya konmuştur. Erken dönemde anne baba ya da çocuğa bakmakla yükümlü kişilerin tutum ve çocuğa yönelik davranışları onun yetişkinliğinin belirleyicisi olmaktadır. Çocuk ilk eğitimini en yakın çevresi olan ailesinden almaktadır (Deniz, 2017). Çocukların sağlıklı büyümesi ve uygun gelişimsel uyarılar alması erken çocukluk dönemi olarak adlandırılan sıfır-altı yaş döneminin ileriki yaşamın temeli niteliğinde olması anlamına gelmektedir (Diken, 2018).

Sosyal duygusal gelişim; çocuğun kendini ifade edebilmesi, duygularını kontrol edebilmesi, kendisiyle ve çevresiyle barışık ve uyum içinde olabilmesi gibi becerilerle ilgilenmektedir. Aileden sonra uygun toplumsal davranış biçimlerinin kazandırılacağı en uygun ortam olan okullarda da akademik, sosyal ve duygusal ihtiyaçların doyumsuz bir

biçimde karşılanmaya çalışılması ağırlık kazanmaktadır. Bu yönde sosyal duygusal becerilerin geliştirilmesi, çocukların güçlü ve olumlu akran ilişkileri kurmalarında, okul başarılarının artmasında, aile ilişkilerinin güçlenmesinde önemlidir. Çocukların sosyal duygusal becerilerindeki ilerlemeler, sosyal-bilişsel becerilerinin gelişmesine paralel olarak saldırgan davranışlarını azaltırken, iş birliği, uzlaşma ve paylaşma gibi olumlu tutumlarını arttıracaktır (Durualp, 2014).

Okul öncesi yıllar, çocukların temel sosyal gelişimlerinin yapılandığı önemli bir evre olarak kabul edilmektedir (Anlıak ve Dinçer, 2005). Çocuk çevresindeki bireylerden aldığı tepkiler doğrultusunda kendisini değerlendirmektedir. Özellikle çocukla yakın ilişkide olan yetişkinlerin sergileyeceği doğru tepki ve tutumlar çocuğun kendini olumlu değerlendirmesine katkı sağlamaktadır. Çocukluk yıllarında gerekli temel becerilerin gelişimi ve kullanılabilmesinin temel koşullarından biri, çocuğun kendisine güven duymasını sağlamaktır. Bu alanda gelişme bir-bir buçuk yaş civarında başlamaktadır (Arslan, 2014). Bebeklik döneminden başlayarak çocuğun sağlıklı bakım, beslenme, uyku, temizlik ve korunma gibi fizyolojik gereksinimleri ile ilgi, sevgi, güven, özgür olma, oyun oynama ve yaşlılarıyla bir arada olma gibi psikososyal ihtiyaçlarının karşılanması ve olumlu disiplin yöntemlerinin kullanılması gerekmektedir (Orçan, 2014).

Sosyal beceriler, bireyin sosyal ortamlarda olumlu sonuçlar almasını sağlayan öğrenilmiş davranışlardır. Sosyal beceri geliştirme ve sosyal kurallara uyum gibi becerilerin kazanılması, erken yaşlarda edinilen eğitim yaşantıları ile mümkün olmaktadır. Etkin ve üretici davranış kontrolü ve sosyal kazanımlar, bireyin kendine ve çevresine sağlıklı ve dengeli uyumunu kolaylaştırmaktadır (Durualp, 2009). Çocuk sosyal, duygusal, bilişsel, motor, dil ve öz bakım becerilerini yetişkinler ve yaşlılarıyla etkileşim yaşayarak kazanır. Çocuğun öğrenmesinde büyük ölçüde çevredekileri model almanın etkin olması yönüyle bu süreçte çocuğa sağlanacak yetişkin desteği çok önemlidir. Duygusal ve davranışsal yönden güçlü bireyler başkalarıyla sorunlarını tartışabilir, başkalarının gösterdiği içtenliği ve yakınlığı kabul eder, kendi duygularını doğru tanımlar, güçlü yönlerini tanır, başkalarıyla ilgili duygularını açıkça ifade eder, sıklıkla gülümser, yaşama sevinci yüksektir ve başkalarına karşı iyi kalplidir (Arslan, 2014).

Çocukların, topluma uyum sağlayabilme yönünde olumlu sosyal-duygusal becerilere sahip olması gereklidir. Bu beceriler çocukların sorumlu, ilgili ve üretken bireyler olma yönünde yetişmelerini sağlayan temel taşlardır. Özellikle çocukluk ve ergenlik yıllarında sosyal-duygusal davranışların desteklenmesi, başkalarıyla sağlıklı ilişkiler kurmayı, iş birliği içerisinde çalışabilmeyi, başkalarının haklarına ve duygularına saygı

duymayı, kendisi için uygun olmayan istekleri geri çevirebilmeyi ve gerektiğinde başkalarından yardım isteyebilmeyi, empati kurabilmeyi, arkadaşları tarafından kabul edilmeyi sağlayacaktır (Shapiro, 2013; Durualp, 2014).

Yaşla beraber hızlanan sosyal gelişim sürecinde çocuğun yaşadığı deneyim sayısı artmakta, bu sayede çocuk kabul edilme-reddedilme tecrübeleri edinmekte, böylelikle ilişkilerin başlatılabilmesi ve devam ettirilebilmesi yönünde gerekli becerilerin kazanılması mümkün olmaktadır (Arslan, 2014). Bir bebek, parmağını ağzına sokmak için saatlerce uğraşır, sık sık yanılıp burnuna ya da alnına isabet ettirir, en sonunda da kendinden hoşnut bir şekilde başarıya ulaşır. Bir yaşındaki bir çocuk, üç küple kule yapıp onu dengede tutmak için var gücüyle uğraşır, ilkin bocalar, ardından boşalmaya hazır gözyaşlarıyla engellenmişlik duygusuna kapılır. Üç yaşındaki bir çocuk, bir marketin tam ortasında durup geçmek isteyen telaşlı müşterilerin el arabalarıyla etrafında sıkışmalarına aldırış etmeksizin ayakkabısının iplerini bağlamakta ısrar eder. Bunu başarana değin kafasını işinden ayırmayı reddeder ve kendine güvendiği için araya giren anne babasına bile yardım etmeleri noktasında itiraz eder (Shapiro, 2013). Üç altı yaş arası dönemde çocuklarda girişkenlik duygusu baskındır ve yeni beceriler edinmeye daha isteklidirler. Erken dönemde bağ kurulan kişilerin ötesinde çocuğun sosyal çevresinde hızlı bir genişleme olur. Bu yaş aralığında çocuk planlama yapmaktan, insanlarla iş birliği yapmaktan ve etkinliklere katılmaktan hoşlanır (Orçan, 2014).

Üç yaş civarında başlayan arkadaşlık ilişkileri dört yaş döneminde zenginleşmektedir. Üç yaş döneminde “Şu anda seninle oynuyorum” anlamıyla sınırlı olan “arkadaş” olgusu, dört yaş civarında belli bir süre boyunca ortak deneyimlerin paylaşımıyla ulaşılan daha durağan bir ilişki haline bürünmektedir. (Arslan, 2014).

Toplumsal gelişim yönünden büyük aşama kaydetmiş olan dört yaş çocuğu diğer çocuklarla vakit geçirmekten daha fazla zevk almaya başlar. Yetişkinlerle olumlu ilişkiler içinde olan çocuğun akranlarıyla da olumlu ilişkiler kurması beklenen bir durumdur. Dört yaş dönemindeki grup oyunları üç yaşta oynananlara kıyasla daha uzun sürelidir; ancak oyun sırasında her çocuğun kendi isteklerinin yerine getirilmesi yönlü talepleri dikkat çeker. Bu da zaman zaman çatışmalara yol açmaktadır. Fakat öğretici olma yönüyle bu çatışmalar çocuk için büyük önem taşıyan toplumsal deneyimlerdir. Bu deneyimler çocuğun toplumsallaşma sürecine büyük katkı sağlar. Beş yaş dönemi ise çocuğun çevresine ilişkin yeni keşifler yaptığı, çevresini gittikçe genişlettiği, yetişkin desteğine daha az ihtiyaç duymaya başlayarak belli sorumluluklar almaya hazırlandığı bir zaman dilimidir (Oktay, 2007).

Bunların yanında, gelişimde bireysel farklılıklar bulunmaktadır. Her bireyin biyolojik kalıtsal mirası ve etkileşimde bulunduğu çevrenin farklı olması sebebiyle, gelişiminin de farklı olması doğaldır. Esas olan, çocuğu tanımak, ona kendi gelişim hızına ve modeline uygun yönde gelişim fırsatı sunabilecek fiziksel, sosyal ve duygusal ortamı sağlayabilmektir (Senemoğlu, 2013; Oktay, 2007).

Bazı çocuklar için arkadaşlarının dikkatini çekme, bir konuda sohbet başlatmak gibi sosyal amaçları gerçekleştirmek daha kolayken diğerleri için aynı durum söz konusu olmayabilir, diğer çocuğun bunlara ulaşması çok zor olabilir (Divrenge ve Aktan-Acar, 2012).

Toplumların ihtiyaç duyduğu insan modeli içinde bulunan çağa göre değişiklik gösterebilmektedir. Bilgi çağının getirisi olarak dünyada bilgiye ulaşmayı bilen, eleştirel bir bakış açısına sahip, kendini yenilemeye açık ve çevresiyle sağlıklı iletişim kurabilen bireylere duyulan ihtiyaç artmış, birlikte çalışabilmek ve yaşayabilmek konusundaki beceriler ise her geçen yıl önem kazanmaya devam etmiştir. İnsanların bir arada yaşarken birbirleriyle anlaşmazlık ve çatışmalar yaşaması kaçınılmaz olmakla birlikte, bu aşamada yaşanan sorunlarından uygun yollarla üstesinden gelebilmek de önem kazanmaktadır (Uzunkol ve Yılmaz, 2018).

2.1.2. Okul Öncesi Dönemde Akranlarla Yaşanan Sorunlar

Akranlarla yaşanan sorunlar ve bu sorunları çözüme yolları çocukların yetişkin hayatındaki ilişkiler ve kişiler arası problemleri çözebilmeye yönünde bir alt yapı oluşturmaktadır. Gelişimin en hızlı olduğu ve kritik yıllar olarak adlandırılan okul öncesi dönem yaşamda önemli yere sahip olan becerilerin temelini atıldığı yıllardır. Kişiler arası problem çözüme becerileri ise hem okul öncesi yıllarda çocukların becerilerini geliştirmeleri hem de yetişkinlik yaşamlarını sağlıklı sürdürebilmeleri için erken yıllarda kazanılması gereken özelliكتedir (Metin, 2018).

İnsan hayata geldiği andan itibaren çeşitli problemlerle karşılaşmakta ve bu problemleri çeşitli şekillerde aşmak zorunda kalmaktadır. Problem çözüme becerileri, tüm bireylerin günlük yaşamında gerek duyacağı önemli becerilerdendir. Öğrenmenin en hızlı olduğu okul öncesi yıllar ise, bu becerilerin edinilmesinde önemli yıllardır (Özyürek, Çetin, Şahin, Yıldırım ve Evirgen, 2018). Çocuğun günlük yaşamda karşılaştığı problemlerle başa çıkması onun büyümesine, kendisine güven duymasına ve gelişiminde karşılaştığı diğer güçlükleri yenmesine yardım ederek onu sosyal bir varlık olarak yaşama hazırlar (Oktay, 2007).

Çatışmanın başlangıcı çoğunlukla bir çocuğun amacının bir diğeri tarafından engellenmesiyle gerçekleşir. Okul öncesi dönemde yaşanan çatışmaların en baştaki nedeni, nesnelere sahiplenme ve kullanma isteğidir. Ancak çocuğun yaşı ilerledikçe çatışma nedenlerinde sosyal ortamı kontrol etme çabası ön plana çıkar. Çatışma oluşumunda farklı bir etken ise çocuğun sergilediği veya sergilemediği eylemler olabilir. Bir grupta çocuğun, oyuna dahil olmayı reddetmesi halinde diğeri çocuğun onu korkutması bu duruma örnek verilebilir (Divrenge ve Aktan-Acar, 2012). Ancak ihtiyaçlarımızı fark etmenin yanı sıra, bu ihtiyaçları diğeri insanlara uygun bir dille ifade etmemiz de önem taşımaktadır (Dökmen, 2010).

Çatışmayı başlatan etkeni tahmin etmek bazen de zor olabilir. Kimi zaman gülümseme, kucaklama, kendince yardımda bulunma gibi pozitif sosyal yaklaşımlar dahi karşı tarafın bu yaklaşımları talep etmemesi halinde çatışmaya yol açabilir (Divrenge ve Aktan-Acar, 2012). Dünyanın hiçbir yerinde iki birey tam olarak aynı şeyleri düşünemez, yapamaz, hissedemez; herkesin kişiliğinin farklı olması sebebiyle herhangi bir anlaşmazlık yaşanma ihtimali asla tamamen ortadan kaldırılamaz. Çatışma; insan zihnini asıl sorundan uzaklaştırdığında, bireylerin veya toplulukların iş birliği yapmama durumuna sebep olduğunda anlaşmazlık olumsuz hale gelmiş demektir. İdeal olan, olumsuz anlaşmazlıklardan kaçınılmasıdır; ancak bunun mümkün olmadığı durumlarda en olumlu çözüme ulaşmak için çaba harcamak gerekir (Markham, 2018).

Probleme olumlu yönelim, sıralanan eğilimleri içeren yapıcı bir bilişsel çözüm kümesidir:

- a) Bir problemi “insanı kamçılayan bir durum” olarak değerlendirmek (yani fayda ya da kazanç için fırsat),
- b) Problemlerin çözülebilir olduğuna inanmak (iyimserlik),
- c) Kişinin problem çözme kabiliyetine olan inancı (problem çözme öz yeterliği)
- d) Problemi başarılı bir şekilde çözmenin zaman ve çaba gerektirdiğine inanmak ve
- e) Kendini problemlerden kaçınmak yerine onları hızlı ve verimli yolla çözmeye adanmak.

Buna karşın, olumsuz problem yönelimi aşağıda belirtilen genel eğilimleri içeren işlevsiz veya engelleyici bir bilişsel duygusal kümeden oluşmaktadır:

- a) Bir problemi kişinin iyilik hali açısından önemli bir tehdit (psikolojik, sosyal, ekonomik) olarak görmek.
- b) Bireyin problem çözmeye yönelik kişisel becerisinden şüphe duyması (öz yeterliği düşük olma)

c) Problemlerle yüzleştğinde kolayca sinirlenme ve üzülmeye durumu (düşük sinirlilik toleransı) (D'Zurilla, Nezu & Maydeu-Olivares, 2004).

Çatışmalar sıklıkla problemi çözmede kullanılan stratejilerin yetersiz kalması halinde ortaya çıkar ve sonradan denenilen stratejilerin de sonuç vermemesi halinde devam eder (Divrenge ve Aktan-Acar, 2012).

Anlaşmazlık, tam manasıyla kötü bir durum değildir. Olumsuz yanları kadar olumlu tarafları da bulunmaktadır. Anlaşmazlık sonucu varılabilecek olumlu sonuçlara şu örnekler verilebilir:

- Mevcut bir soruna yeni bir bakış açısı getirilebilir.
- İlgili bireyler arasında uzun vadeli iletişimi geliştirebilir.
- İlgili kişileri potansiyellerini geliştirmeye ve becerilerini sergilemeye teşvik edebilir.
- Bir sorunun çözümü sağlanabilir (Markham, 2018).

Başarılı bir problem çözme sürecinde şu aşamaları izlenmelidir: problemi tanımlamak, problemin özelliklerini ve önemli yönlerini tanımlamak, problem için olası çözümler ve alternatifler üretmek, uygulanabilir bir çözüm seçmek ve uygulamak, ardından çözümün ilerleyişini izlemek ve değerlendirmek gerekir (Elliott & Hurst, 2008).

Problem veya problem durumu; uyumlu işleyişin devamı için çaba gerektiren herhangi bir yaşam durumu veya görevi (şimdiki veya öngörülen) olarak tanımlanır. Problem çözme ise bireyin, bir çiftin veya bir grubun günlük yaşamda karşılaştıkları bir problem için etkili çözümler bulmaya veya keşfetmeye çalıştığı, kendine yönelik bilişsel-davranışçı bir süreçtir (D'Zurilla, Nezu & Maydeu-Olivares, 2004).

Problem çözme kavramı; problemin tanımlanması, etkili çözüm yollarının ortaya konması, uygun olabilecek çözüm yolunu seçme ve karar verme gibi süreçleri; aynı zamanda bir duruma tek bir açıdan bakmama, boşluğu kapatma, ihtiyacı karşılama, güçlüklerin üstesinden gelme, çözümün önündeki engelleri kaldırmaya yönelik gayretleri içeren bilişsel ve davranışsal süreçleri içermektedir (Şahin, 2015). Ancak bir veya daha fazla engelin varlığı nedeniyle, durumla karşı karşıya kalan kişi ya da kişilerin etkili bir sonuca ulaşması çarçabuk mümkün olmaz (D'Zurilla, Nezu & Maydeu-Olivares, 2004). Bu bağlamda problem durumu, başa çıkmayı, engellerle uğraşmayı, çaba sarf etmeyi ve özellikle de bulunulan durumdan olması istenilene ulaşma yönünde harekete geçmeyi, değişimi gerektirir. Değişmek ise zorlu ve rahatsızlık verici bir süreç olarak algılanabilmektedir. Tam bu noktada insanların sorun çözme tarzları etkili ya da etkisiz yöntemler olmak üzere farklılaşabilmektedir (Çekici ve Güçray, 2012).

İnsan ancak diğer bireyler ve onlarla kuracağı iletişim sayesinde sosyal-kültürel varlığını sürdürebilir. Bir sosyal ağ içinde yaşamının ve bu ağ içinde diğer insanlarla ilişki kurmanın temel aracı iletişimdir (Kaya, 2017). Kişi erken yaşlarda başlayarak sağlıklı iletişim kurma becerisini geliştirdiğinde kişilerarası ilişkilerde yaşanan birçok sorunu daha kolay çözebilir hale gelecektir (Ergin, 2003).

Her türden iletişim, tepki ve karşı tepkiden oluşur (Markham, 2018). Kişiler arasındaki iletişimin sağlıklı olabilmesi, her bireyin duygu, düşünce ve isteklerini, doğrudan ve içtenlikle iletebilmesi temeline dayanır (Yüksel-Şahin, 2017). Yaşamın ilk yıllarındaki öğrenme deneyimleri çocuğun sosyal hayattaki tavrını, başkalarıyla ilişkilerini nasıl sürdüreceğini belirlemektedir. Çocuk için gerekli bilişsel ve duygusal kaynakların temelini oluşturan, çocuğun becerilerinin gelişmesi yönünde gerekli imkanları sunan, onun sosyal dünyayı keşfetmesini sağlayan ailenin, sosyal problemleri çözme becerilerinin gelişiminde taşıdığı rolün önemi açıktır. Özellikle erken dönemdeki aile çocuk ilişkisi yaşamın sonraki aşamalarında kurulacak ilişkilerin temelini oluşturmaktadır (Yaban ve Yükselen, 2007).

2.1.3. Sosyal Problem Çözme Becerisi

Sosyal problem çözme bilinçli, rasyonel, çaba gerektiren ve amaçlı bir eylem olma özelliklerini taşımaktadır. Problem çözme hedeflerine bağlı olarak, bu süreçte problemler durumun daha iyi hale getirilmesi, problemin ortaya çıkardığı duygusal yükün azaltılması veya her ikisinin de gerçekleştirilmesi amaçlanabilir. Sosyal problem çözme kavramında bulunan “sosyal” kelimesi, kavramı problemin herhangi bir türüyle sınırlandırma anlamında kullanılmamaktadır. Bu bağlamda, bir kişinin gerçek yaşamdaki sosyal çevreye uyumunu sağlayan işlevlerini etkileyen problem çözme ile ilgilenildiğini vurgulama yönünde kullanılır (D’Zurilla, Nezu & Maydeu-Olivares, 2004).

Sosyal problem çözme, sosyal çevrede karşılaşılan problemleri çözme girişiminde bulunma anlamını taşımaktadır (Yaban ve Yükselen, 2007). Sosyal problem çözme kavramı bir kişinin işlevlerini yerine getirmesini etkileyen her türlü problemi ele almaktadır. Bunun içinde kişisel olmayan problemler (örneğin para yetersizliği, malının çalınması), kişisel veya içsel problemler (duygusal, davranışsal, bilişsel veya sağlıkla ilişkili problemler), kişiler arası problemler (evlilik problemleri, aile içi tartışmalar) ve çok daha genel mahalli ve toplumsal problemler (örneğin suç, ırkçı ayrımcılık vb) dahil edilebilir (D’Zurilla, Nezu & Maydeu-Olivares, 2004).

Sosyal problem çözümede kullanılan olumsuz ya da etkisiz sosyal cevaplar çocuğun akranları tarafından reddedilmesiyle, akranlarla etkileşim deneyiminden yoksun kalma hali

de sosyal problem çözüme becerilerinin gelişimine katkı sağlayacak süreçlerden mahrum kalması ile sonuçlanacaktır. Çocuğun kişiler arası problemleri başarılı ve etkili bir şekilde çözmesi, sosyal hayatının sağlıklı şekillenmesini ve problemleri çözmek için etkin olan stratejileri pekiştirmesini beraberinde getirir (Yaban ve Yükselen, 2007).

2.1.4. Bakış Açısı Alma Becerisi

Bakış açısı alma; başka bir kişinin belli bir durumda ne algıladığını, ne düşündüğünü veya ne hissettiğini doğru şekilde tahmin edebilme ve anlayabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Aslan, 2017). İnsanlar göz, kulak ve hemen hemen aynı şekilde çalışan başka duyu organlarına sahip olmaları yönüyle, başkalarının dünyayı benzer şekilde “göreceğini” veya deneyimleyeceğini varsaymaktadırlar (Epley, Keysar, Van Boven & Gilovich, 2004). Karşıdaki kişinin içinde bulunduğu koşulları ve bakış açısını görüp duyabilmesi hali; insana farklı bir dünya görüşü sunabilir (Friedman, 2010).

Bakış açısı alma; “ben ve diğeri” ayrımının yapılabilmesi gerektirir. Bakış açısı alma becerisi çocukta iki yaş dolaylarında gelişmeye başlar; ancak “ben ve diğeri” ayrımını yapabilme yetisinin kazanımı sekiz yaşta bulmaktadır (Acun-Kapıkıran, 2017). Çocuk paylaşma kavramını, “ben ve diğerleri”nin aynı tür istek ve arzularını kabullenmeye başladığında algılayacaktır. Bunun için benmerkezcilik özelliğinden çıkması gerekir (Arslan, 2014).

Algısal ve bilişsel yetenekleri olgunlaştıkça, çocuklar gitgide başkalarının duygusal sıkıntılarının farklı işaretlerini anlamayı öğrenirler ve ilgilerini uygun davranışlarla yansıtmaya başlayabilirler (Shapiro, 2013).

Bilişsel-dil ve sosyal gelişimindeki ilerlemelere paralel yönde çocuk kendini başkalarının yerine koymayı, dünyaya onların bakış açıları ile bakabilmeyi öğrenir (Yaban ve Yükselen, 2007). Piaget ve Inhelder bakış açısı alma becerisinin gelişimini inceledikleri Üç Dağ Deneyi'nde, çocuklara üç dağ içeren bir masaüstü model sunmuştur. Deneyde çocuklardan, bir gözlemcinin modeldeki düzeni başka bir konumdan (örneğin, tablonun diğer tarafından) nasıl göreceğini belirtmeleri istenmiştir. Küçük çocuklar bu aşamada birçok hata yapmış ve çoğu zaman farklı pozisyonlardaki gözlemcilerin kendileriyle aynı görüntüyü göreceğini iddia etmiştir. Bu yönde Piaget ve Inhelder, hazır bulunuşluk evresinden önce çocukların çoklu bakış açılarını koordine edemediklerini ve bu durumun; mekansal özellikleri anlama yetisinin gelişmeye başladığı yedi-sekiz yaşına kadar mümkün olmadığını ileri sürmüşlerdir (Frick & Baumeler, 2016). Ek olarak Piaget, küçük çocukların benmerkezcilikten kaynaklı olarak bakış açısı almada zorluk yaşayacaklarını, bu yönde

farklı konumlardaki gözlemcilerin farklı görüş alanlarına sahip olduğunu düşünemeyeceklerini belirtmektedir (Newcombe & Huttenlocher, 1992). Bakış açısı alma; dünyayı başkalarının bakış açıları veya odak noktalarından görebilme yönünde kişinin benmerkezcilik ve bencilliğin dışına çıkmasını gerektirir (Friedman, 2010).

Bu yönde uzun yıllar boyunca, çocukların benmerkezci düşünme özelliklerinden kaynaklı olarak başkasının bakış açısını alamayacağı kabul edilmiştir. Başka bir yandan, Piaget'nin okul öncesi çocuklarının benmerkezci oldukları ve bu nedenle de başkasının bakış açısını almada başarısız oldukları yönündeki bu iddiası pek çok araştırmacıyı, Piaget ve Inhelder'in kullandığı yöntemi daha basit bir hale getirerek, bakış açısı alma becerilerinin ne zaman ortaya çıktığını araştırmaya sevk etmiştir. Yapılan çok sayıda çalışma sonunda araştırmacılar benmerkezcilik özelliğinin Piaget'nin düşündüğü kadar baskın özellik taşımadığı ve çocukların iki-üç yaşından itibaren başkasının bakış açısını anlayabildikleri sonucuna ulaşmışlardır (Aslan, 2017).

“Empatik bir kapasite” olarak ifade edilebilecek bakış açısı alma becerisinin üç boyutu bulunmaktadır: başka birinin ne algıladığı, başka birinin ne düşündüğü ve başka birinin ne hissettiği. Bakış açısı alma ile, olası veya ortaya çıkmış eylemler algısal, bilişsel ve duygusal açıdan mana kazanarak anlaşılır hale gelebilir (Friedman, 2010).

Algısal bakış açısı alma bir kişinin başkasının görsel, işitsel ya da diğer algısal deneyimlerine ilişkin gerçekleştirdiği çıkarımı ifade etmektedir (Marvin vd. 1976 & Gutzwiller-Helfenfinger 2003, akt. Aslan, 2017). Algı, duyu organlarından beynimize ulaşan verilerin örgütlenmesi, yorumlanması ve anlamlandırılması süreci olarak tanımlanmaktadır. İnsanlar karşıdaki kişiden kendisine yönelen yüz ve beden hareketleri, ses tonu gibi uyarıcıları anlamlandırarak, yorumlayarak sosyal çevreye uyum sağlamaya çalışır. Aynı duygusal uyarıcının farklı kişilerce farklı biçimlerde algılanması, kişilerarası iletişimde çeşitli sorunlara yol açabilir. Örnek olarak, belli bir söz bir kişi tarafından “şaka” kabul edilirken bir başkası tarafından “hakaret” sayılabilir (Dökmen, 2010).

Çocuklar dünyaya ilişkin algılarını, gerçek özelliklerin doğru yansımaları olarak görürler ve sadece deneyimle öğrenirler dayandırır. İnsanların dünyaya ilişkin algıları, doğrulayıcı yansımalar yerine kişisel yapılarıdır ve bu sebeple sadece zaman zaman doğru anlamı yakalayabilir. Aynı zamanda bu algılar başkalarının algısından da farklı olabilir (Epley, Keysar, Van Boven & Gilovich, 2004).

Bilişsel bakış açısı alma en genel tanımla, bir başkasının bilişini anlama becerisini ifade etmektedir (Eisenberg & Fabes 1998, akt. Aslan, 2017). Duygusal bakış açısı alma ise,

başka insanların duygusal durumlarını özellikle bu durumlar kişinin kendi durumundan farklı olduğu zamanlarda, anlama becerisidir (Mori & Cigala 2015, akt. Aslan, 2017).

2.1.5. Empati ile Bakış Açısı Alma Becerisi Arasındaki İlişki

Empati kurma kapasitesi insanda doğuştan itibaren bir öncül olarak bulunmaktadır. Beynin çeşitli kapasitelerinin gelişimi ve sosyal yaşamdaki türlü etkilerin sonucunda empati, kullanılabilir bir yetki haline gelmektedir. Annenin bebeğe karşı anlayışlı davranmaması ve duygusal bir yaklaşıma ihtiyaç duyduğunda bunu göstermemesi halinde bebekteki empati yeteneği pekiştiriciden yoksun kalacaktır. Duygusal ihtiyaçlarını ifade ettiğinde karşılık alamayan bir bebek ilerleyen yıllarda benzer durumlarda çekingenlik gösterecek, empati yeteneğine uygun besini alamadığı için ileri dönemdeki ilişkilerinde karşıdakinin duygularını anlayamayan, duyguların yoğun olduğu durumlara mesafeli olan bir tutum tercih edecektir (Yazgan, 2016).

Empati; çoğu iletişim probleminin doğmasına engel olmakla birlikte yaşanan çatışmaların da en az zarar veren biçimde çözümlenmesine imkân sağlamaktadır. Yapılan çalışmalar empati kurma becerisinin iletişim çatışmalarını engelleyerek daha olumlu ilişkilerin kurulmasını sağladığını, empatinin kendini açma, sosyal duyarlılık, topluma uyum, yardımlaşma ve prososyal yönlü davranışları arttırdığını, saldırganlığı ve anti sosyal davranışları ise azaltıcı bir rol oynadığını göstermektedir (Ersoy ve Köşger, 2016).

Empati, bireylerin bakış açılarının fark edildiğini ve anlaşıldığını göstermeye fırsat sunan önemli bir sosyal beceridir. Empati kurabilmesi için bireyin, karşısındaki kişinin de tıpkı kendisi gibi bir varlığa, farklı değer yargılarına, farklı inançlara sahip olduğunu bilmesi ve bunu kabul etmesi gereklidir. Birbirini anlayabilme ve birbiriyle sağlıklı iletişim kurabilme yönünde temel bir etken olması yönüyle, diğer kişinin içinde bulunduğu duygusal durum ya da yaşantıyı algılayabilme, hissedebilme ve diğer kişiyi rahatlatmaya yönelik destek verme; üzerinde durulması gereken bir iletişim becerisidir. Başka bir kişinin içinde bulunduğu ya da yaşadığı duygusal durumu hissedebilmek, diğer kişinin duygularını doğru biçimde tahmin edebilmekle ilişkilidir (Dökmen, 2010; Önder, 2015; Yüksel, 2015). “Bakış açısı alma becerisi” ise empatiyle ilişkili kavramlar arasında olup her iki beceri de diğer insanları anlamamız ve sağlıklı iletişim kurabilmemizde önemli rol taşımaktadır. Bakış açısı alma, empatinin oluşum sürecindeki etkisiyle önde gelen bir beceri özelliğindedir (Aslan, 2017; akt. Yüksel, 2015).

Empati kurma becerisinin ilk basamağı, bir başkasının bakış açısını alma becerisi olarak ifade edilebilir. Empati kurma sürecinde bakış açısı almada başarılı olunmıyorsa,

karşıdaki kişiyi doğru şekilde anlamak mümkün olmaz. Doğru anlaşılma gerçekleşmediğinde iletilen tepki yanlış olacağı için, karşıdaki kişi de anlaşılmadığını hissedecektir. Empati kurma yönünde karşıdaki kişi doğru anlaşılınca kadar bakış açısı alma çalışması tekrarlanmalıdır (Acun-Kapıkıran, 2017).

Dökmen (2010) de konu ile ilgili şu ifadeleri belirtmiştir: “Empati kuracak kişi, kendisini karşısındakinin yerine koymalı, olaylara onun bakış açısıyla bakmalıdır. Çünkü bir insanı anlamak için, dünyaya onun bakış tarzıyla bakılmalı ve olayları onun gibi algılamaya çalışılmalıdır.

2.1.6. Bakış Açısı Alma Becerisi ile Sosyal Problem Çözme Becerisi Arasındaki İlişki

Her insan kendi deneyimlerinin merkezinde yer alır. Duygularının, acı ve keyiflerinin, istediği ve korktuğu şeylerin, hayatını ve tutumlarını şekillendiren deneyimlerin tam ortasında yaşam sürer. Deneyimler düşünce biçiminden, düşünce biçimleri de edinilen deneyimlerden yoğun olarak etkilenir (Nosich, 2015). Çevremizdeki insanlarla sağlıklı iletişim kurabilmek ve bunu sürdürebilmek için güçlü ve zengin bir bilişsel yaşantıya ihtiyacımız vardır. Gördüklerimiz, işittiklerimiz, zihnimizde bunlara yüklediğimiz anlamlar, unuttuklarımız, hatırladıklarımız, kendimize ve çevremize ilişkin geliştirdiğimiz kalıp düşünce ve şemalar; kuracağımız iletişimleri büyük ölçüde etkiler (Dökmen, 2010). Bakış açısı alma, sosyal etkileşimin merkezinde yer alan bir faktördür. Öğretmenler, eşler, ebeveynler ve sosyal ilişkilerde yer alan hemen hemen herkes eylemlerini, en azından kısmen, başkalarının bakış açısını aldıklarında yaptıkları çıkarımlara dayandırır (Epley, Keysar, Van Boven & Gilovich, 2004).

İnsan genellikle ya kendi için savaşır ya da karşıdakinin düşüncesini kabul eder. Fakat bu iki seçenek dışında alternatifler vardır. Konuyu tartışıp karşı tarafın bakış açısındaki iyi yönleri alıp değişimler yaparak, bir ara yol bulunabilir, çözüme gidilebilir. Çoğu insan için alternatifleri görmek -daha önceden hiç yokmuş gibi görünmesine rağmen- onlara yeni yollar, kapalı kutulardan çıkan yeni kapılar açar (Nosich, 2015).

Bakış açısı alma becerileri, başkalarını daha iyi anlama yetisiyle ilgilidir. Ek olarak bu beceriler, problemlere çözüm üretmede hangi bilgilerin en iyi şekilde harmanlanacağını ayırt edecek yetiyi edinmede insanları daha ileri taşıyabilir (Friedman, 2010).

Anlaşmazlığın varlığını fark etmekle birlikte nedenini anlayabilen kişi, çatışmayı önleme veya çözme ihtimali en yüksek olandır. Çatışma sürecini kolaylaştırmanın bazı yolları şu şekilde sıralanabilir:

- Bireyler arası farkları -umutlarını, gereksinimlerini, kişiliklerini ve geçmişlerini anlayıp kabullenmeyi öğrenmek.
- Acele yargılara varmak yerine başkalarının söylediklerini dikkatle dinlemek.
- Her zaman haklı olduğunu, karşıdaki kişinin de haksız olduğunu varsaymak yerine olaylara başkalarının açısından bakmak.
- Herkesin her zaman aynı görüşte olmasının imkansız oluşunu kabul etmek.
- Önce kendini anlamaya çalıştıktan sonra karşıdakinin neden mevcut davranışı sergilediğini anlamaya gayret etmek.
- Anlaşmazlık çözüldüğü zaman, edinilen deneyimleri değerlendirmek (Markham, 2018).

Başarılı sosyal etkileşimler kurabilme, diğer bireylerin dünyayı nasıl yorumladığını anlamayı gerektirmektedir (Aslan, 2017). İletişim sırasında çok karmaşık algısal yaşantılar süregelir. Algı, iletişimin ayrılmaz bir parçasıdır. Kendi davranışlarımızı algılarız, karşımızdaki kişinin davranışlarını algılarız; karşımızdakinin bizi nasıl algıladığını anlamaya çalışırız ve aynı durumlar karşıdaki kişi için de geçerlidir. Bu şekilde bir algı trafiğinin söz konusu olduğu durumda birtakım yanlış algılamaların ortaya çıkması ve bunların da çatışmalara yol açması doğaldır (Dökmen, 2010).

Akranlarla kurulan destekleyici ilişkilerin bir parçası olma hali, sosyalleşme ve sağlıklı gelişim için bir gerekliliktir. Çocukların sosyal becerilerini artırabilmesi ve buna bağlı olarak gelecekteki sosyal izolasyonlarını azaltılması yapıcı akran etkileşimi ile mümkün hale gelir. Akran kabulü, sosyal etkileşime girme isteğiyle ilgili olduğundan, çocuklar arasında destekleyici ve kabul edici etkileşimi yapılandırmak hem akranlarla etkileşim düzeyini hem de sosyal becerilerin gelişimini etkilemektedir. Akran ilişkileri, bakış açısı alma yeteneklerinin ortaya çıkmasına katkıda bulunur. Çocuklar kendi durumları dışındaki durumları ve problemleri kendi perspektiflerinden görme yeteneğini akranlar ile etkileşim kurdukça geliştirirler (Salıktutluk ve Aslan, 2018).

Diğer insanların ne düşündüğünü ve -benmerkezci olmayan bir şekilde- ne hissettiklerini ayırt etme; bakış açısı alma becerisinin temelinde yer almaktadır. Bu becerileri gösterebilmek ise, çoğu zaman başkalarının mevcut durumu nasıl algıladığını anlamayı gerektirir. Alan yazında, zaman zaman diğer bireylerin deneyimlerini anlamaya çalışmakla ilgili olan bakış açısı alma becerisi “empati” kavramı ile ifade edilse de söz konusu iki beceri farklı özelliklere sahiptir. Empati, bakış açısı alma becerisi kadar bilişsel bileşen içermemektedir ve karşıdaki kişiye yönelik uygun duygusal tepki gösterme anlamını taşımaktadır (Hoffman, 2001; akt. Salıktutluk ve Aslan, 2018).

Bakış açısı alma becerisi bir çocuğun mutsuz bir arkadaşına ne zaman yaklaşacağı ve onu ne zaman tek başına bırakacağı noktasında doğru bir seçim yapmasını sağlar (Shapiro, 2013). Küçük yaşlardan itibaren sosyal çevrelerde yaşayan bireyler, giderek duyularını organize etmeye ve anlamlandırmaya yarayacak zengin bir birikim edinirler (Dökmen, 2010).

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. Sosyal Problem Çözme ve Bakış Açısı Alma Becerilerinin Gelişimi ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Şener (1996) okul öncesi eğitime devam eden çocuklarda dramatik oyun ve inşa oyununa katılma durumunun bakış açısı alma becerisi üzerindeki etkisini incelemiştir. Deneysel yöntemle yapılan çalışmaya dört-beş yaş grubundan 15'i kız, 15'i erkek olmak üzere toplam 30 çocuk dahil edilmiştir. Deney gruplarından birindeki çocuklara (n=10) dramatik oyun eğitimi verilirken, ikinci deney grubuna (n=10) inşa oyunu eğitimi verilmiş, kontrol grubundaki çocuklarsa (n=10) serbest boyama yapmışlardır. Deneysel uygulamaların günde bir oturum olmak üzere art arda gelen on günde tamamlandığı araştırmada veri toplama aracı olarak Kurdek ve Rodgon (1975) tarafından geliştirilerek araştırmacı tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Bakış Açısı Alma Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda her iki deney grubundaki çocukların da bakış açısı alma becerilerinde ilerlemeler olduğu görülmüş; hem dramatik oyun hem de inşa oyunu deneyimlerinin bakış açısı alma becerisinin gelişmesine katkıda bulunduğu belirlenmiştir. Ek olarak, dramatik oyunun inşa oyununa kıyasla bakış açısı alma becerisinin gelişimi üzerinde daha büyük etki yarattığı ifade edilmiştir.

Gültekin (2006) okul öncesi eğitime devam eden altı yaşındaki çocukların bakış açısı alma becerisi ile özsaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 105 kız, 105 erkek olmak üzere toplam 210 çocuğun dâhil edildiği araştırmada Kurdek ve Rodgon (1975) tarafından geliştirilerek Şener (1996) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Bakış Açısı Alma Testi ile Cassidy (1988) tarafından geliştirilen ve Dikici'nin (1998) Türkçe'ye uyarlamış olduğu Cassidy Kukla Görüşme Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda algısal bakış alma becerisi ile özsaygı düzeyinin olumluluğu arasında anlamlı bir ilişki görülmezken, benliğin açıklığı arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bilişsel bakış alma becerisi ile özsaygı düzeyinin olumluluğu ve açıklığı arasında anlamlı bir ilişki saptanmamış; duygusal bakış alma becerisi ile özsaygı düzeyinin olumluluğu ve açıklığı arasında ise anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Oğuz (2006) çalışmasında, okul öncesi eğitime devam eden çocukların bakış açısı alma becerileri ve anne-babaların empatik becerilerini farklı değişkenler açısından incelemiştir; ayrıca çocukların bakış açısı alma beceri düzeyleri ile anne-babaların empatik beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin anlamlılık durumunu test etmiştir. Araştırmaya altı yaş grubundan 49'u kız 51'i erkek olmak üzere toplam 100 çocuk ve her birinin anne-babası dâhil olmak üzere 300 kişi katılmıştır. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Dökmen'in (1988) geliştirdiği Empatik Beceri Ölçeği-B Formu (EBÖ-B Formu) ve Şener (1996) tarafından geliştirilerek Akın (2002) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan Bakış Açısı Alma Testi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda; çocuğun cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası, anaokuluna devam süresi, anne-baba yaş ve öğrenim düzeyinin çocuğun bakış açısı alma becerisi üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı saptanmıştır. Anne öğrenim düzeyinin anne ve babaların empatik beceri puanları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirlenirken çocukların bakış açısı alma becerileri ile anne ve babaların empatik beceri düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur. Benzer şekilde anne ve babaların empatik beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin de anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Dege (2008) bakış açısı kazanımına yönelik resimli hikâye kitaplarıyla verilen dramatik etkinliklerin altı yaş çocuklarının bakış açısı kazanımlarına etkisini incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, deney grubunda 40 kişi, kontrol grubunda 30 kişi olmak üzere toplam 70 çocuk oluşturmuştur. Çalışmada, deney grubuna, günlük eğitim programlarının bir parçası olarak 12 hafta boyunca, haftada üç gün olacak şekilde dramatik etkinlik eğitim programı uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise günlük rutin eğitim programları uygulamasına devam edilmiştir. Araştırmada veriler Genel Bilgi Formu ile Şener (1996) tarafından geliştirilen ve Akın (2002) tarafından geçerlik-güvenirlik çalışması yapılan Bakış Açısı Alma Testi aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, dramatik etkinlik eğitim programlarının uygulandığı deney grubundaki çocukların bakış açısı kazanımlarında, Bakış Açısı Alma Testi ile tüm alt faktörlerinde anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Çalışma başlangıcında uygulanan bakış açısı alma testi ön test puanları grupların aynı düzeyde olduklarını gösterirken uygulama sonrasında deney ve kontrol grubunun puanlarının farklılaştığı görülmüştür. Araştırma sonucunda; resimli hikâye kitaplarıyla verilen dramatik etkinlik eğitim programlarının çocukların bakış açısı alma becerisi kazanımlarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Bal (2013) okul öncesi eğitime devam eden çocukların kişiler arası problem çözme ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu dört, beş ve altı yaş gruplarının her birinden 60 kişi olmak

üzere 88'i kız ve 92'si erkek toplam 180 çocuk oluşturmuştur. Çalışmada Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri (OKPÇ) ve Kurdek ve Rodgon (1975) tarafından geliştirilerek Şener (1996) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Bakış Açısı Alma Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların kişiler arası problem çözme ile bakış açısı alma (algısal, bilişsel, duygusal) puanları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki görülmüştür. OKPÇ sosyal çözümler ile bakış açısı alma becerileri arasında orta düzeyde pozitif, sosyal olmayan çözüm puan ortalamaları ile algısal ve bilişsel bakış açısı alma puanları arasında ise düşük düzeyde anlamlı bir ilişki görülmüştür. Sosyal olmayan çözüm puanları ile duygusal bakış açısı alma arasında ise ilişki saptanmamıştır. Çocukların cinsiyetlerine ve kardeş sahibi olma durumlarına göre ne kişiler arası problem çözme puanları (OKPÇ) arasında ne de bakış açısı alma (algısal, bilişsel, duygusal) puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Yaşlara göre kişiler arası problem çözme (OKPÇ) puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmüş; dört yaşın, beş ve altı yaşa göre OKPÇ puanlarının daha düşük olduğu saptanmıştır.

Giren (2013) “Çocuklar İçin Sosyal Beceri ve Sosyal Problem Çözme Becerisi Eğitimi (ÇİSBEP)”nin altı yaş grubu çocukların “Erken Matematik Yeteneği” puanlarına etkisini incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışma grupları sosyal problem çözme becerisi puanları düşük çocuklar belirlenerek yanlı eleman örnekleme yöntemi ile oluşturulan araştırmaya deney-1 grubunda 20, deney-2 grubunda 22, deney-3 grubunda 17, kontrol grubunda 27 çocuk olmak üzere toplam 86 çocuk dâhil edilmiştir. Çalışmada deneme modellerinden ön test-son test kontrol gruplu model uygulanmıştır. Çocukların sosyal problem çözme beceri düzeylerini belirlemek için Spivak ve Shure’un geliştirdiği (1985) “Okulöncesi Problem Çözme Testi” ile Rubin ve Krasnor’a ait (1986) “Çocuklar için Sosyal Problem Çözme Testi”nin birleşiminden oluşan “Wally Sosyal Problem Çözme ve Dedektiflik Oyunu Testi” kullanılmıştır. Matematik yeteneği puanlarının belirlenmesi yönünde Ginsburg ve Baroody tarafından 1983 yılında geliştirilen ve 2003 yılında tekrar düzenlenen “Erken Matematik Yeteneği Testi-3 B Formu” (TEMA-3 B Formu) kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma gruplarından deney-1 grubuna “Sosyal Beceri ve Sosyal Problem Çözme Becerisi Eğitimi Programı (ÇİSBEP)” haftada üç gün ve 24 oturum olarak uygulanmış ve devamında “Küçük Çocuklar İçin Büyük Matematik Eğitimi Programı (KÜÇİBÜM)”nin uygulaması haftada üç gün sürdürülerek 18 oturumda tamamlanmıştır. Deney-2 grubuna yalnız “Sosyal Beceri ve Sosyal Problem Çözme Becerisi Eğitimi Programı (ÇİSBEP)” haftada üç gün ve 24 oturum dahilinde uygulanırken deney-3 grubunda “Küçük Çocuklar İçin Büyük Matematik Eğitimi Programı (KÜÇİBÜM)” haftada üç gün

sürdürülen 18 oturum ile tamamlanmıştır. Kontrol grubuna ise deneysel herhangi bir işlem uygulanmamış, MEB okul öncesi eğitimi müfredatı yönünde uygulamalar devam ettirilmiştir. Program uygulamalarının tamamlanması sonrasında ön testte uygulanan ölçekler çocuklara tekrar uygulanmış; ayrıca uygulamalar bittikten dört hafta sonra deney gruplarında izleme testleri tamamlanmıştır. Araştırma sonucunda, Sosyal Beceri ve Sosyal Problem Çözme Becerisi Eğitimi Programı eğitimi ile KÜÇİBÜM eğitimine katılan deney-1 grubu çocuklarının “Erken Matematik Yeteneği Testi-3” ön test – son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu, son test puanları ile izleme testi puanları arasında ise bir farklılığın bulunmadığı belirlenmiştir. Ayrıca Sosyal Beceri ve Sosyal Problem Çözme Becerisi Eğitimi Programı programına katılan deney-2 grubu çocuklarının “Erken Matematik Yeteneği Testi-3” ön test – son test puan ortalamaları arasında ise anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür.

Değirmenci (2014) okul öncesi eğitime devam eden 48-60 aylık çocukların görsel algı becerileri ile bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın çalışma grubuna 62’si kız, 64’ü erkek toplam 126 çocuk dâhil edilmiştir. Ölçme aracı olarak Frostig (1961) tarafından geliştirilen ve Türkçe formunun güvenilirlik çalışması beş yaş çocukları ile Sökmen (1995) tarafından yapılan Frostig Görsel Algı Testi, Kurdek ve Rodgon (1975) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Şener (1996) tarafından yapılan Bakış Açısı Alma Testi ile Aile Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Frostig Görsel Algılama Testi ile Bakış Açısı Alma Testi’nden alınan toplam puanlar arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki saptanmış; görsel algı düzeyi yükseldikçe bakış açısı alma beceri düzeyinde de yükselme olduğu görülmüştür. Ayrıca Frostig Görsel Algılama Testi ile Algısal Bakış Açısı Alma Testi’nden alınan puanlar arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuş; görsel algılama becerileri geliştikçe algısal bakış açısı alma becerilerinin de geliştiği belirlenmiştir.

Ölçer (2015) Fen Eğitim Programı’nın beş yaş çocukların fen öğrenimi ve bakış açısı alma becerileri üzerine etkisini incelediği çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 30 deney, 30 kontrol grubu olmak üzere toplam 60 çocuk ile çalışmıştır. Cinsiyet dağılımının her iki grupta dengeli olarak ayarlandığı çalışmada deney grubuna on hafta boyunca, haftada iki gün olacak şekilde, araştırmacı tarafından geliştirilen Fen Eğitim Programı uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Samarapungavan, Mantzicopoulos, Patrick ve French (2009) tarafından geliştirilmiş olan ve araştırmacının Türkçe’ye uyarladığı Fen Öğreniminin Değerlendirilmesi Testi ile Şener (1996)’in, Kurdek ve Rodgon (1975)’dan uyarladığı Bakış Açısı Alma Testi kullanılmıştır. Araştırma

sonucunda ön test-son test puanları karşılaştırıldığında, Bakış Açısı Alma Testi alt boyutlar ve toplam ön test-son test puanlarında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

Kayılı'nın (2015), Sosyal Beceri Eğitimi Programı ile desteklenmiş Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının duyguları anlama ve sosyal problem çözme becerilerine etkisini incelediği araştırmada deney grubunda 10'u kız sekizi erkek, kontrol-1 grubunda altısı kız 13'ü erkek ve kontrol- 2 grubunda 11 kız beş erkek olmak üzere toplam 53 çocuk yer almıştır. Veri toplama aracı olarak, üç-beş yaş grubu için Türkçe uyarlamaları araştırmacı tarafından gerçekleştirilen iki ölçek kullanılmıştır: Carolyn Webster-Stratton tarafından geliştirilen Wally Duygular Testi ile Spivak ve Shure'un (1985) Okul Öncesi Problem Çözme Testi ve Rubin ve Krasnor'ın (1986) Çocuk Sosyal Problem Çözme Testi'nin birleşiminden türetilen Wally Sosyal Problem Çözme Testi. Ön test ve son test uygulamaları sonrasında deney grubuna eğitim programı bitiminden altı hafta sonra izleme testleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, deney, kontrol-1 ve kontrol-2 grubu çocuklarının Wally Duygular Testi ve Wally Sosyal Problem Çözme Testi son test puan ortalamalarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılaşma bulunmuş; deney grubu çocuklarının son test ve izleme testi puan ortalamaları karşılaştırıldığında ise anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür. Ulaşılan bulgular yönünde; Sosyal Beceri Eğitimi Programı ile desteklenen Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının duyguları anlama ve sosyal problem çözme becerilerini olumlu yönde etkilediği; ayrıca katkısız olarak uygulanan Montessori yöntemine ve MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'na göre duyguları anlama ve sosyal problem çözme becerilerini geliştirme açısından daha etkili olduğu belirtilmiştir.

Yıldız (2016) okul öncesi eğitime devam eden çocukların bakış açısı alma ve yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmayı 60-66 aylık yaş grubuyla gerçekleştirmiştir. 45'i kız, 45'i erkek toplam 90 çocuğun dahil edildiği çalışmada veri toplama aracı olarak Torrance (1966) tarafından geliştirilerek Yontar Aksu (1985) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekil Testi A Formu" ve Şener (1996) tarafından geliştirilen "Bakış Açısı Alma Testi" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yaratıcı düşünme becerisinin akıcılık boyutu ile bakış açısı alma becerisinin algısal bakış açısı alma; yaratıcı düşünme becerisinin detaylandırma boyutu ile bakış açısı alma becerisinin duygusal bakış açısı alma; yaratıcı düşünme becerisinin başlıkların soyutluğu alt boyutu ile bakış açısı alma becerisinin bilişsel bakış açısı alma; yaratıcı

düşünme becerisinin direnç boyutu ile bakış açısı alma becerisinin algısal bakış açısı alma ve duygusal bakış açısı alma boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmıştır.

Yılmaz (2016) 48-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerini belirleme yönünde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmeye yönelik olarak yaptığı araştırma iki farklı çalışma grubu ile tamamlanmıştır. Nitel verilerin elde edildiği ilk grup, 168 çocuğun anne-babasından oluşmaktayken nicel verilerin elde edildiği ikinci çalışma grubuna toplam 257 çocuk dahil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”, “Sosyal Problem Çözme Becerileri Aile Görüşme Formu” ve 48-72 aylık çocuklara yönelik “Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği” ile ölçeğin kriter geçerliğini test etmek amacıyla “Wally Sosyal Problem Çözme Testi” ve “Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda yapılan incelemeler sonucunda çocukların okulda, evde ve ev dışında yaşadıkları 546 sosyal problem durumu saptanmış ve bu problem durumları on kategori altında toplanmıştır. Anne-babalar, çocuklarının en çok “ısrar etmek”, en az ise “sorumluluk almamak” sosyal problem durumları ile karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Çocukların yaşadığı sosyal problem durumlarına yönelik anne-babalar 157 adet çözüm yolu üretmiş, bu çözümler on üç tema altında toplanmış ve anne-babaların en çok “konuşarak ikna etmek” temasını tercih ettikleri görülmüştür. Anne-babaların sosyal problem durumlarında ürettikleri çözüm yollarına, çocukların gösterdiği 124 tepki davranışı yedi tema altında toplanmış, çocukların en çok tercih ettiği tepkinin “Uyum göstermek” olduğu belirlenirken en az oranda sergiledikleri tepkinin “Bir başkasına şikâyet etmek” olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği’nin Kapsam Geçerlik İndeksi .809, toplam güvenirlik katsayısı için KR20 değeri .680 olarak bulunmuş, ölçeğin tüm maddeleri için alt ve üst gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu ve madde ayırt ediciliğini sağladığı belirlenmiştir. Ölçüt geçerliğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda ölçeğin kriter geçerliğini sağladığı tespit edilmiş, Hotelling's T-Squared Test sonuçlarına göre Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği’nin uygun yapıda tasarlandığı saptanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test sonuçları Pearson Korelasyon katsayısı için .532 olduğu belirlenmiş, bulgular yönünde Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği’nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ortaya konmuştur.

Aslan (2017) okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerilerine Empati Eğitim Programı’nın etkisini incelediği çalışmada deney ve kontrol gruplarında 17’şer çocuk olmak üzere 19’u kız, 15’i erkek toplam 34 çocukla çalışmıştır. Araştırmacı tarafından MEB Okul Öncesi Eğitimi Programı’nda (2013) belirtilen 48-60 aylık çocukların gelişim

özellikleri dikkate alınarak hazırlanan Empati Eğitim Programı'nda okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerilerini desteklemek ve geliştirmeye yönelik olarak düzenlenen 30 etkinlik yer almaktadır. Araştırma sürecinde deney grubuna haftada üç gün olmak üzere 10 haftalık bir süreyle Empati Eğitim Programı uygulanmış, kontrol grubunda yer alan çocuklar ise öğretmenlerinin MEB Okul Öncesi Eğitimi Programı (2013) doğrultusunda hazırladığı eğitim sürecine devam etmişlerdir. Veri toplama aracı olarak Genel Bilgi Formu ve Köksal Akyol ve Aslan (2016) tarafından geliştirilen Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi'nin (ÇBT) kullanıldığı çalışmada uygulanan ön test ve son testler sonucunda, Empati Eğitim Programı'nın çocukların bakış açısı alma becerisi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Ayrıca, deney grubundaki çocukların bakış açısı alma ön test ve kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmüştür.

Bozkurt Yükçü (2017) yaptığı çalışmada okul öncesi eğitime devam eden dört-altı yaş grubundaki çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerileri ile ebeveynlerinin duygusal okuryazarlıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma grubuna 111'i kız, 129'u erkek olmak üzere toplam 240 çocuk ile ebeveynlerinin dahil edildiği çalışmada veri toplama aracı olarak Genel Bilgi Formu, Shields ve Cicchetti (1997) tarafından geliştirilen ve Altan (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Duygu Düzenleme Ölçeği, Webster-Stratton (1990) tarafından geliştirilerek farklı yaş grupları için Türkçe uyarlamaları Dereli (2013), Yılmaz (2012), Kayılı (2015) tarafından yapılmış olan Wally Sosyal Problem Çözme ve Dedektiflik Oyun Testi ile Palancı, Kandemir, Dündar ve Özpolat'ın (2014) geliştirdiği Duygusal Okuryazarlık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların sosyal problem çözme düzeyleri arttıkça duygu düzenleme alt ölçek puanlarında da yükselme olduğu saptanmış; çocuğun sosyal problem çözme becerisi ile ebeveynin duygusal okuryazarlık düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Karakuş (2017) yılında yaptığı çalışmada okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal problem çözme becerilerini farklı anne tutumları açısından incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubu, 60-72 aylık yaş grubundan 249'u kız, 251'i erkek toplam 500 çocuk ve ebeveynlerinden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Aile Bilgi Formu, Karabulut (2008) tarafından geliştirilen "Ebeveyn Tutum Ölçeği" ve Spivak ve Shure'un (1985) Okul Öncesi Problem Çözme Testi ile Rubin ve Krasnor'ın (1986) Çocuk Sosyal Problem Çözme Testi'nin birleşiminden oluşturularak Dereli (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Wally Sosyal Problem Çözme Testi" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların sosyal problem çözme becerilerinin anne tutumlarına göre

farklılaşmadığı belirlenmiş; ayrıca okul öncesi eğitime devam sürelerinin sosyal problem çözme becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu saptanmıştır. Okul öncesi eğitime devam süresi iki ve üç yıl olan çocukların sosyal problem çözme becerilerinin, devam süresi bir yıl olan çocuklara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülürken; okul öncesi eğitime devam süresi iki ile üç yıl olan çocukların sosyal problem çözme beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Şen, yaptığı araştırmada (2018) okul öncesi eğitime devam etmenin çocukların bakış açısı alma becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu okul öncesi eğitime devam eden 54'ü kız, 46'sı erkek 100 çocuk ve okul öncesi eğitim almayan 51'i kız, 49'u erkek 100 çocuk olmak üzere toplam 200 kişi oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Aslan ve Köksal Akyol (2016) tarafından geliştirilen "Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)" ve araştırmacı tarafından hazırlanan Görüşme Kayıt Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitime devam etme durumuna göre üç yaş grubundaki çocukların ÇBT puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmezken dört, beş ve altı yaş grubundaki çocukların ÇBT puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiş; okul öncesi eğitime devam eden dört, beş ve altı yaş çocuklarının bakış açısı alma puanlarının okul öncesi eğitime devam etmeyen çocukların bakış açısı alma puanlarına göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Çalışma grubunda yer alan çocukların tamamının puanları ele alındığında ise ÇBT puanlarının okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüş, okul öncesi eğitime devam eden çocukların bakış açısı alma puanlarının okul öncesi eğitime devam etmeyen çocuklarınkine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çocuğun cinsiyeti ile anne-baba eğitim durum ve mesleklerinin çocukların bakış açısı alma becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı saptanmıştır.

Aras (2018) araştırmasında okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerileri üzerinde "Ben Sorun Çözebilirim Programı"nın etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma, deney grubunda 11 kız, sekiz erkek; Kontrol-1 grubunda yedi kız, dokuz erkek ve Kontrol-2 grubunda dokuz kız, yedi erkek olmak üzere MEB'e bağlı iki anaokulunda eğitime devam eden beş yaş grubunda toplam 51 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Genel Bilgi Formu ile Aslan ve Köksal Akyol (2016) tarafından geliştirilen "Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)" kullanılmıştır. Uygulama sürecinin ilk aşamasında deney ve kontrol gruplarında yer alan çocuklara ÇBT ön test olarak uygulanmış, ardından deney grubundaki çocuklara Shure (1992) tarafından geliştirilerek Öğülmüş (2001) tarafından Türkçe uyarlaması çalışması yapılan "Ben Sorun Çözebilirim Programı" (BSC) uygulanmıştır. Kontrol-1 ve kontrol-2 gruplarındaki çocuklar ise normal

eğitim programlarına devam etmişlerdir. Program uygulaması tamamlandıktan sonra deney ve kontrol gruplarına ÇBT son test olarak uygulanmış ve araştırmanın son aşamasında, uygulama bitiminden dört hafta sonra deney grubuna ÇBT kalıcılık testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, Ben Sorun Çözebilirim Programı'nın, okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerileri üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğu belirlenmiştir. Deney, kontrol-1 ve kontrol-2 gruplarında yer alan çocukların ön test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken; BSC Programının uygulanmasının ardından deney grubundaki çocukların son test puanlarının, kontrol-1 ve kontrol-2 gruplarındaki çocukların son test puanlarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca deney grubunda yer alan çocukların ÇBT son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir.

2.2.2. Sosyal Problem Çözme ve Bakış Açısı Alma Becerilerinin Gelişimi ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Selman (1971), erken çocuklukta rol alma becerisinin gelişimini tasvir etmek, bilişsel ve algısal bakış açısı alma arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Çalışma grubunu dört, beş ve altı yaşların her birinden 10 erkek ve 10 kız olmak üzere toplam 60 çocuk oluşturmuştur. Her çocuğa RTT1 (Rol alma görevi 1, Flavell-1968) ve RTT2 (Rol alma görevi 2, DeVries-1970) isimli iki rol alma testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler, kavramsal rol alma olarak tanımlanan bilişsel bakış açısı alma becerisinin yaşla ilişkili olarak gelişen bir sosyal-bilişsel beceri olduğunu göstermiştir. Yaş ile kavramsal rol alma seviyesi arasında görülen yüksek ilişkiye benzer şekilde, DeVries davranışsal rol alma görevi ve kavramsal rol alma arasında da yüksek korelasyon olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar yönünde dört-altı yaş arasında rol alma becerisinin gelişiminde dört ayrı seviyenin tanımlanabileceği ifade edilmiştir: A seviyesi: Çocuk, başkası algısına sahip olabilir; ancak kendisi ve başkasının algı ve düşünceleri arasındaki farkı ayırt edemeyebilir. B seviyesi: Çocuğun benlik algısı başkası algısından ayırt edilmiştir; ancak başkası ve kendisi arasındaki düşünce benzerliklerini görmeyi başaramaz. C seviyesi: Çocuk kendi düşüncelerini başkalarına yükler; çünkü varsayımsal olarak kendisini başkasının yerine koymuştur; ancak başkasını, kendisiyle aynı ilgilere sahipmiş gibi görür. D seviyesi: Çocuk, başkasının kendi muhakemesi üzerine temellenmiş bakış açıları olduğunun ve bu muhakeme sisteminin kendisinininkine benzer ya da ondan farklı olabileceğinin farkındadır.

Petit, Dodge ve Brown (1988) yaptıkları araştırmada erken çocuklukta sosyal yaşam ve aile içi sosyal deneyimler, sosyal problem çözme becerisi ve sınıf içi genel

başarı/yeterlik düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Dört-beş yaş grubundan 46 çocuğun dahil edildiği araştırmada çocukların erken aile yaşantı deneyimleri her bir çocuğun annesiyle yapılan bireysel ev ziyareti görüşmeleri aracılığıyla incelenmiştir. Görüşmeler aracılığı ile çocukların sınıf içi başarı/yeterlik düzeyleri sosyometrik metotlar, öğretmenden alınan agresiflik ve sosyal beceri puanlamaları üzerinden incelenmiştir. Çocuğun sosyal problem çözme kalıplarını tespit etme yönünde varsayımsal sosyal sorunlara verilen yanıtlar kullanılmıştır. Araştırma sonucunda aile içi yaşantı deneyimlerinin çeşitli boyutlarının hem sınıf içi sosyal yetkinlik hem de sosyal problem çözme becerisi üzerinde yordayıcı olduğu belirlenmiştir.

Howe ve Ross (1990), kardeşler arası ilişkinin niteliği (a), annenin, çocuğun duygu ve becerileri bağlamında ilişki kurma teknikleri (b), ilk doğan çocuğun bakış açısı alma becerileri (c) ve ilk doğan çocuğun küçük kardeşlerinin ihtiyaç ve duygularına yönelik bakım verme yönelimi arasındaki ilişkileri incelemek için bir araştırma yapmışlardır. Çalışmaya 32 kardeş grubu ve anneleri katılmıştır. İlk doğan çocuk grubu 36-58 aylık yaş aralığında iken, ikinci çocukların 14 aylık olduğu çalışma grubunda cinsiyet dağılımı dengede tutulmuştur. Çalışmada; kardeşler arası ilişkinin niteliğini ve bebeklerin duygu ve becerilerine ilişkin olarak anne-çocuk ilişkisinin doğasını değerlendirmek için iki defa olmak üzere 40'ar dakikalık ev gözlemleri yerine getirilmiştir. Ek olarak okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerilerinin ve bakım davranışlarının ölçülmesi için aileler üniversite laboratuvarına gelmişlerdir. Anneler için bir sandalye ve dergilerin, çocuklar içinse oyuncakların olduğu, ayrıca mikrofonlar ve iki adet kamera ile donatılmış geniş bir oyun odası, "caretaking" seansları için kullanılmıştır. Bakış açısı alma görevleri ise ayrı bir odada gerçekleştirilmiştir. Üç etap, iki haftalık bir süreçte tamamlanmıştır. Bakış açısı alma ölçeği olarak; Gizli Görev (Marvin, Greenberg ve Mossler - 1976), Uslamlamalar (Kıyaslamalar)(Greenberg, Marvin ve Mossler - 1977), Dayanma Oyunu (Abraham - 1979) testleri uygulanmıştır. Bakım davranışını ölçmek için ise Stewart ve Marvin (1984) ölçeği kullanılmıştır. İlk doğan çocukların ikinci doğanların duygu ve becerilerine ilişkin yaklaşımlarının, bakış açısı alma ile pozitif ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Arkadaşça kardeş ilişkilerinin ise evde anne ile birlikte veya laboratuvarında yalnız bir halde olma koşulları ile tutarlı bir etkileşim gösterdiği görülmüştür. Annenin, ilk çocuğa ikinci çocuk hakkında gösterdiği yaklaşımın -bebeğin ihtiyaç ve duyguları hakkında konuşmak, çocuğu bebeğe bakma konusunda cesaretlendirmek gibi- arkadaşça kardeş ilişkileri ile pozitif ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Annenin her iki çocuk ile de etkileşim içine girmesi ise arkadaşça kardeş ilişkileri bakımından negatif ilişkili olarak belirlenmiştir. Bebeklerin duygu ve

düşünceleri üzerinde anne etkisinin, arkadaşça bir kardeş ilişkisi ile pozitif bir ilişkide olduğu ortaya kinsa da annenin iki çocuğuyla da etkileşime girmesi halinin kardeşler arasındaki ilişkide negatif etki yarattığı belirlenmiştir.

Mayeux ve Cillessen (2003) çocukların hangi sosyal problem çözme stratejilerini kullandıklarını tanımlayarak erken ilkököl yıllarında kullanılan sosyal problem çözme stratejilerinin analizini gerçekleştirmek ve akran statüsü üzerinden ölçülen sosyal beceri ile kullanılan strateji arasındaki ilişkiyi analiz etmek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Çalışmaya yaş ortalaması 5.2 olan 114 okul öncesi dönemde, yaş ortalamaları 6.9 olan 117 ilkököl döneminden olmak üzere 231 erkek çocuk katılmıştır. Çocuklar art arda gelen iki ilkbahar döneminde çalışmaya katılmışlardır. Her yıl sosyometrik veriler çocukların sınıfında elde edilmiştir. Ek olarak çocuklarla bire bir sosyal-bilişsel görüşme de yapılmıştır. Bireysel görüşmeler sırasında veri elde edilirken Asher, Singleton, Tinsley ve Hymel (1979) tarafından geliştirilen Sosyometri Ölçeği'nden yararlanılmıştır. Ayrıca Terry'nin geliştirdiği (2000) sınırlandırılmamış isimlendirme prosedüründen, Newcomb ve Bukowski'nin geliştirdiği (1983) sınıflandırma metodundan ve Hays'in (1988) geliştirdiği genelleştirilmiş iki terimli dağılım yönteminden yararlanılmıştır. Çocuklar dört tip varsayımsal sosyal probleme cevap vermişlerdir. Tamamlanan test sonuçları yönünde akranları tarafından kabul gören çocukların düşük düzeyde kabul görenlere kıyasla daha prososyal ve etkili çözümler ürettikleri görülürken, alınan antisosyal cevaplar üzerinde sosyometrik statüye göre değişen bir farklılık saptanmamıştır.

Hinnant ve O'Brien (2007) yapmış oldukları çalışmada empati becerisinin hem duygusal hem bilişsel bileşenleri olduğunu ortaya koymuşlardır. Araştırmada bilişsel ve duygusal kontrol ile bilişsel ve duygusal perspektif alma becerileri çocukların empatik yanıtlamaları üzerinde önemli etkenler olarak incelenmiştir. Çalışmaya beş yaş grubundan toplam 57 çocuk ve anneleri dahil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Bilişsel Kontrol Ölçeği (Gerstadt, Hong, & Diamond, 1994); annelere uygulanan Duygu Düzenleme Ölçeği (Shields & Cicchetti, 1997), Taylor tarafından geliştirilen (1988) Bilişsel Perspektif Alma Ölçeği, Denham'ın (1986) çalışmasından uyarlanmış Duygusal Perspektif Alma Ölçeği ve Strayer (1993) tarafından geliştirilmiş Empati Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda görülmüştür ki bilişsel perspektif alma duygusal perspektif alma ile empati arasındaki ilişkide aracı rol oynamaktadır. Ayrıca bilişsel durdurucu kontrol ve empati arasındaki ilişkide cinsiyetin ara rol oynadığı saptanmış; erkeklerin kontrolünün empatiyle pozitif ilişkide olduğu görülürken, kızların kontrolünün empati ile sınırlı bir negatif ilişki gösterdiği belirlenmiştir. Bilişsel kontrolün duygusal perspektif alma ile pozitif ilişkide

olduğu görülürken duygu düzenleme becerisi ve bilişsel perspektif alma becerisi ile anlamlı oranda ilişkisinin olmadığı saptanmıştır. Duygusal kontrol becerisinin duygusal veya bilişsel perspektif alma becerisi ile anlamlı ilişkide olmadığı bulunmuştur. Hem duygusal hem de bilişsel kontrol durumunun empati düzeyi ile anlamlı bir ilişkisinin olmadığı ortaya konmuştur. Empati düzeyinin duygusal perspektif alma ile pozitif ilişkisinin olduğu gözlenirken bilişsel perspektif alma ile sınır düzeyde pozitif ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca duygusal perspektif alma ve bilişsel perspektif alma arasındaki etkileşim anlamlı bulunmuştur. Bu sonuç, duygusal perspektif alma ve empati arasındaki ilişkinin çocukların bilişsel perspektif almasına bağlı olarak anlamlı bir değişim gösterdiği yönünde yorumlanmıştır.

Coté (2012), beş-altı yaştaki çocuklarla tamamladığı çalışmada, çocukların kendini pozitif şekilde ifade etme kapasitelerini iyileştirerek akran zorbalığı riskinin önüne geçmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, deney grubunda altısı kız sekizi erkek 14; kontrol grubunda yedisi kız sekizi erkek 15 olmak üzere 29 çocuk oluşturmuştur. Çalışmada deney grubundaki çocuklara her biri yaklaşık 50 dakika ve haftada bir kez gerçekleştirilmek üzere 10 seanslık bir müdahale programı uygulanmıştır. Bu program "Pasifik'e Doğru"- (Enstitü Pasifik tarafından), "Benimle İlgili Öyküler-(Montreal kamu sağlığı yöneticiliği tarafından), "Alteratif Düşünce Stratejilerini Teşvik-(Greenberg ve Kushe 1981)" ve "Farfelu Sirki-(Levesque)" programlarından esinlenilerek hazırlanmıştır. Veri toplama aracı olarak "Okul Öncesi Dönemde Akran Zorbalığı Ölçeği'nin (Crick, Ku ve Casas, 1999) kullanıldığı araştırmanın etkileri öğretmenler ve çocuklar olmak üzere iki kaynak üzerinden değerlendirilmiştir. Öğretmenlere uygulanan ölçekle ulaşılan sonuçlara göre, deney grubundaki çocuklarda, programın tüm amaçları bakımından anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Deney grubundaki çocuklar; kendini tanıma, duygularını yönetme ve ilişkilerindeki problemleri çözme bakımlarından kontrol grubundakilere nazaran daha ileri düzeyde bir sonuç ortaya koymuşlardır.

Bensalah, Caillies ve Anduze (2016) okul öncesi çocuklarda empatinin duygusal, bilişsel ve davranışsal bileşenlerinin gelişiminin incelenmesi; özellikle bilişsel empatinin akıl teorisi ve duygusal perspektif alma ile ilişkisinin araştırılması yönünde bir çalışma yapmışlardır. Araştırmaya dört-altı yaş arasında 58'i kız 59'u erkek olmak üzere toplam 117 çocuk dahil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak Duygusal Yüz Tanıma Testi (Nader-Grosbois, 2011), Empati Testi (Feshbach,1968; Howe et al., 2008), Zihin Kuramı Testi (Caillies & Le Sourn-Bissaoui, 2008), Duygusal Perspektif Alma Testi (Harwood & Farrar, 2006), ve 3 WPPSI'dan alınmış alt test (WPPSI-III; Wechsler, 2004) kullanılmıştır. Empati

Testi Feshbach'in (1968) çalışmasından uyarlanmış; 10 duygusal hikaye içeren bir testtir. Çalışmada çocuklar hikayeleri dinledikten sonra ana kahramanla ilgili sorulara cevap vermişlerdir. Duygusal bölümde "Hikayedeki kız veya erkek çocuğu bu şekilde görünce ne hissettin?" şeklinde sorular, bilişsel empati bölümünde "Neden bu duyguyu (karakterle paylaştığı duygu) hissettin?" şeklinde sorular ve davranışsal bölümde ise "Eğer o kız veya erkek çocuğun yanında olsan ne yapardın?" (duygusal bir senaryoyu deneyimlemek) şeklinde sorular yöneltilmiştir. Araştırma sonucunda bilişsel empati puanlarında artış görülmüş; ayrıca çocukların karşıdakine odaklı bilişsel empatiyi dört yaş sürecini de kapsayan erken dönemde dahi kullandıkları tespit edilmiştir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM:

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, çalışma grubunun özellikleri, veri toplama aşamasında kullanılan ölçme araçları, veri toplama süreci ile verilerin analizinde uygulanan istatistiksel test ve yöntemler hakkında bilgi verilmektedir.

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma genel tarama modellerinden ilişkisel tarama deseninde bir araştırmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Bu modelde önemli olan, var olan durumu değiştirmeye yönelmeksizin konu ile ilgili gözlem yapabilmektir. İlişkisel tarama modelleri iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim durumunun varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma türleridir (Karasar, 2013).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu seçkisiz olmayan örnekleme tekniklerinden “amaçlı örnekleme” yöntemi ile seçilen ve 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Denizli ili Pamukkale ve Merkezefendi İlçeleri’nde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı bir adet ilköğretim okulunda anasınıfı ve beş adet bağımsız anaokuluna devam eden çocuklar oluşturmaktadır. Araştırma söz konusu okullarda öğrenim gören dört-beş yaş grubundan 153 çocuk ve anneleriyle tamamlanmıştır. Çalışmaya katılan çocuklar ile okul yönetiminin uygun gördüğü mekanda ve saatte, birebir görüşmeler halinde uygulama yapılmıştır.

Amaçlı (purposive) ya da yargısal (judgemental) örnekleme, olasılığa dayalı olmayan örnekleme tekniklerindedir. Araştırmacının kişisel gözlemlerinden hareket ederek araştırma sorusuna uygun geldiğini düşündüğü belirli özellikleri taşıyan deneklerin seçildiği örnekleme, amaçlı örneklemedir. Bu teknikte, araştırmacının amacına en uygun olan birimler örnekleme alınmaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2015).

Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 3.1’de ayrıntılı olarak yer almaktadır.

Tablo 3.1. Çalışma Grubunu Oluşturan Çocukların Demografik Özelliklerinin Dağılımı

Demografik özellik		Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	73	47,7
	Kız	80	52,3
	Toplam	153	100
Yaş	4 yaş	61	39,9
	5 yaş	92	60,1
	Toplam	153	100
Kardeş sayısı	Kardeşi olmayanlar ve 1 kardeşe sahip olanlar	53	34,6
	2 ve daha çok sayıda kardeşe sahip olanlar	100	65,4
	Toplam	153	100
Doğum sırası	İlk çocuk	68	44,4
	Ortanca veya ortancalardan biri	16	10,5
	Son çocuk	69	45,1
Devam edilen kurslar	Toplam	153	100
	Kursa devam etmiyor	123	80,4
	Güzel sanatlar kurslarından bir veya birkaçı	11	7,2
Okula başlamadan önceki dönemde bakım veren kişi	Spor kurslarından bir veya birkaçı	19	12,4
	Toplam	153	100
	Anne	94	61,4
Anne öğrenim durumu	Anneanne/Babaanne	37	24,2
	Çocuk bakıcısı	13	8,5
	Kreş	9	5,9
Baba öğrenim durumu	Toplam	153	100
	İlköğretim/Ortaöğretim	59	38,6
	Lise	41	26,8
Anne yaşı	Üniversite	53	34,6
	Toplam	153	100
	İlköğretim/Ortaöğretim	58	37,9
Baba yaşı	Lise	44	28,8
	Üniversite	51	33,3
	Toplam	153	100
Anne mesleği	20-30 yaş arası	30	19,6
	31-40 yaş arası	123	80,4
	Toplam	153	100
Baba mesleği	31-40 yaş arası	101	66
	41 yaş ve üstü	52	34
	Toplam	153	100
Anne mesleği	Çalışıyor	64	41,8
	Çalışmıyor	89	58,2
	Toplam	153	100
Baba mesleği	Memur	43	28,1
	İşçi	46	30,1
	Serbest meslek	64	41,8
	Toplam	153	100

Tablo 3.1 incelendiğinde, çalışma grubunu oluşturan çocukların %52,3'ünün kız, %47,7'sinin erkek olduğu; yaş gruplarına bakıldığında ise %39,9'unun dört yaş, %60,1'inin ise beş yaş grubunda olduğu görülmektedir. Katılımcı çocukların %34,6'sının kardeşi olmadığı veya bir kardeşinin bulunduğu, %65,4'ünün ise iki veya daha fazla sayıda kardeşe sahip olduğu belirtilmiştir. Ailenin ilk çocuğu olan katılımcıların yüzdesi 44,4 iken ortanca çocuklar %10,5, son çocuk grubunda yer alanlar ise %45,1'lik bir dilimi oluşturmaktadır. Çocukların okul dışında herhangi bir sanat veya spor kursuna devam etme durumu incelendiğinde, %80,4'ünün böyle bir aktivitede bulunmadığı; %7,2'sinin güzel sanatlarla ilgili kurslara, %12,4'ünün ise sporla ilgili kurslara katılmakta olduğu görülmektedir. Okula başlamadan önceki dönemde çocuğa bakım veren kişi ile ilgili istatistikler içerisinde, katılımcı çocukların %61,4'ünün anneden, %24,2'sinin anneanne yahut babaanneden, %8,5'inin çocuk bakıcısından, %5,9'unun ise devam ettiği kreşte bakım aldığı belirlenmiştir. Ebeveynlerin eğitim düzeyleri incelendiğinde ilköğretim veya ortaöğretim mezunu olan annelerin %38,6, babaların ise %37,9'luk dilimde yer aldığı; lise mezunu annelerin %26,8, babaların %28,8; üniversite mezunu annelerin %34,6, babaların ise 33,3'lük bir dilimi oluşturduğu görülmektedir. Ebeveynlerin yaş gruplarında 20-30 yaş arasındaki annelerin %19,6, 31-40 yaş arası anne sayısının %80,4 oranında olduğu; 31-40 yaş arası babaların %66, 41 yaş ve daha üst yaşta olan baba sayısının ise %34'lük dilimi meydana getirdiği belirlenmiştir. Ebeveynlerin çalışma durumu ve meslek gruplarına bakıldığında annelerin %41,8'inin çalıştığı, %58,2'sinin çalışmadığı; babaların %28,1'inin memur, %30,1'inin işçi, %41,8'inin ise serbest meslek kategorilerinde görev yaptığı görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri Kişisel Bilgi Formu, Wally Sosyal Problem Çözme Testi ve Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi aracılığı ile toplanmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Form, çocuk ve ailesi ile ilgili demografik bilgiler almaya yönelik olarak sunulmaktadır. Araştırmacı tarafından hazırlanan formda çocuğun cinsiyeti, yaşı, kardeş sayısı, doğum sırası, güzel sanatlar veya spor dalları ile ilgili herhangi bir kursa devam edip etmeme durumu ve okula başlamadan önceki süreçte çocuğa bakım veren kişi; ayrıca her iki ebeveynin yaş grubu, eğitim durumu ve meslekleri hakkında bilgi almaya yönelik sorular yer almaktadır.

3.3.2. Wally Sosyal Problem Çözme Testi

Wally Sosyal Problem Çözme Testi, Spivak & Shure'un (1985) Okul Öncesi Problem Çözme Testi ile Rubin & Krasnor'ın (1986) Çocuk Sosyal Problem Çözme Testi'nin birleşimi ile ortaya konmuştur. Test, Washington Üniversitesi, Çocuk Yetiştirme Kliniği'nde, Carolyn Webster-Stratton tarafından sürdürülen "Incredible Years" projesi kapsamında düzenlenmiştir (Webster-Stratton, 1990; Webster-Stratton, Reid & Beauchaine, 2013; akt. Kayılı, 2015). Testte, çocuklara varsayımsal problem durumları anlatan 15 renklendirilmiş resim gösterilir ve böyle bir problemle karşılaştıklarında ne yaptıkları sorulur. Çocuklara resimlerle sunulan 15 varsayımsal problem durumu aşağıda sıralanmaktadır:

Tema İçeriği	Ana Tema
1.Arkadaşıyla oynamak istediğinde reddedilme	Reddedilme
2.Annesinin değer verdiği bir eşyaya zarar verme	Hata yapma
3.Kardeşinin kendisiyle alay etmesinden sonra, karşılık olarak kardeşiyle alay etmesi sonucu çocuğun ebeveyn tarafından cezalandırılması	Adil olmayan muamele
4.Sınıf arkadaşı tarafından alay edilme	Mağduriyet
5.Çocuğun çok istediği bir oyuncak ebeveynin almaması	Yasaklama
6.Ebeveynin yeni aldığı kıyafete zarar verme	Hata yapma
7.Bebeklerle oynadığı için alay edilme	Mağduriyet
8.Yalnızlık ve oyun grubuna katılabilmeme	Yalnızlık
9.Daha sonra yemek için sakladığı yiyeceğin arkadaşı tarafından izinsiz Yenmesi	Aldatılma
10.Uzun zamandır yapmaya çalıştığı maket oyuncak arkadaşının Kırması	Hayal kırıklığı
11.Sadece bir dilim pizza kaldığında hem kardeşi hem de kendisinin yemek istemesi	İkilemde kalma
12.Oyun alanından sınıfa geç kaldığında öğretmenin kızması	Yetişkin tarafından onaylanmama
13.Kendisinden küçük bir çocuğun saldırısına uğrama	Saldırıya uğrama
14.Arkadaşının bisikletine binmek istediğinde, bisikleti isteme	Mağduriyet
15.Yeni bir arkadaşla tanışma	Yalnızlık

Çocuğun verdiği her bir cevap Wally Sosyal Problem Çözme Testi Prososyal ve Agonistik Kategorilerindeki çözüm stratejileri ile karşılaştırılarak kodlanır ve cevaplar kaydedilir. Kaydedilen cevaplar testin puanlama tablosunda bulunan pozitif (P), negatif (N) ve puanlanmaz (boş) sonucuna göre puanlanır. Çocuğun vermiş olduğu her prososyal cevap pozitif, her antisosyal cevap negatif ve çocuğun cevap vermediği durumlar puanlanmaz olarak değerlendirilir. Çocuğun aldığı her pozitif sonuca bir (1) puan, negatif ve puanlanmaz kategorilerindeki sonuçlara ise sıfır (0) puan verilir. Bu testten alınabilecek en düşük puan

sıfır (0), en yüksek puan ise on beştir (15). Ölçeğin üç-altı yaş çocukları için geçerlik güvenirlik çalışması Kayılı tarafından (2015) yapılmış, testin güvenirlik çalışması için, başlıca güvenirlik türlerinden iç tutarlılık güvenirliği, iki yarı test güvenirliği ve test-tekrar test güvenirliği teknikleri kullanılmıştır. Çalışma sonucunda testin KR-20 değeri üç yaş çocukları için .72, dört yaş çocukları için .79, beş yaş çocukları için .81 olarak; test tekrar test toplam tutarlık oranı ortalaması ise .77 olarak hesaplanmıştır (Kayılı, 2015).

Yapılan bu çalışma kapsamında ölçek güvenirliğine bakılmıştır. Wally Sosyal Problem Çözme Testi ölçeğine ait iç tutarlılık güvenirlik katsayısı Kuder-Richardson-20 (KR-20) 0,595 ve Cronbach's Alfa (α) 0,610 olarak saptanmıştır.

3.3.3. Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)

Ölçme aracı, “Algısal Bakış Açısı Alma”, “Bilişsel Bakış Açısı Alma” ve “Duygusal Bakış Açısı Alma” olmak üzere üç boyuttan ve toplamda 24 maddeden meydana gelmektedir. Algısal Bakış Açısı Alma ve Bilişsel Bakış Açısı Alma boyutları dörder maddeden oluşmakta; Duygusal Bakış Açısı Alma boyutu ise her bir duygu ile ilgili (mutlu olma, üzülme, kızma, korkma) dörder madde olmak üzere toplam on altı maddeden meydana gelmektedir. Testin söz konusu üç boyutundan her biri çocukların günlük hayatta karşılaştıkları durumları içeren resimlerden oluşmaktadır. Algısal Bakış Açısı Alma bölümünde çocuktan resimdeki karakterin bakış açısından görebildiği somut varlıklarla ilgili tahminde bulunması istenmektedir. Bilişsel Bakış Açısı Alma boyutunda çocuğa çeşitli olayları anlatan ve en fazla beş-altı karttan oluşan hikâye kartları gösterilerek kartlarda geçen olaylar anlatılmaktadır. Sonrasında kartlardan bir tanesi (can alıcı noktayı, olayın nedenini ya da sonucunu içeren kart) çıkarılarak çocuğa, “Şimdi sınıfından bir arkadaşımı buraya çağırırsak, resimlere bakarak burada ne olduğunu (neden böyle olduğu ya da olayların sonunda ne olduğunu) sorsak, ne der?” şeklinde sorulmakta, cevabı kaydedilmektedir. Testin Duygusal Bakış Açısı Alma boyutunda çocuğun gün içerisinde karşı karşıya kalabileceği mutlu olma, üzülme, kızma ve korkma duygu durumlarını betimleyen resimlerden meydana gelmektedir (örneğin, dondurmasını yere düşüren bir çocuk, çizdiği resim arkadaşı tarafından bilerek yırtılan bir çocuk, annesinin oyuncak aldığı bir çocuk vb). Bu bölümü oluşturan her bir resimdeki ana karakterin yüzü boş bırakılmış; böylece çocuğun, ana karakterin yüz ifadesine bakarak duygusunu tahmin etmesinin engellenmesi amaçlanmıştır. Uygulamanın son bölümü olan bu kısımda çocuğa her bir resim gösterilerek söz konusu ana karakterin duygusu ile ilgili tahminini belirtmesi istenmektedir (Aslan ve Köksal Akyol, 2016).

Ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışması Aslan ve Köksal-Akyol (2016) tarafından, üç, dört ve beş yaş gruplarından toplam 236 çocukla tamamlanmıştır. Ölçek geliştirme çalışmalarında öncelikle araştırmacılar tarafından ÇBT’de yer alabilecek aday maddeler ve bunların çizimleri hazırlanmıştır. Tamamlanan çizimler ve yönergelerinin uygunluğu okul öncesi eğitimi ve çocuk gelişimi uzmanları tarafından değerlendirilmiştir. Ölçüt dayanaklı geçerlik için, Çocuklar için Empati Ölçeği (ÇEMÖ) ve Bakış Açısı Alma Testi (BAT) kullanılmış, ÇBT ile ÇEMÖ arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=.80$, $p=.001$) saptanmıştır. ÇBT ile BAT arasında da pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=.73$, $p=.001$) görülmüştür. İç tutarlık güvenilirliği için KR-20 katsayısı $.71$ olarak hesaplanmış, test-tekrar test güvenilirliği ise $.91$ olarak bulunmuştur. Sonuç olarak, ÇBT’nin üç-beş yaş çocuklarının bakış açısı alma becerilerini ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir (Aslan, 2017).

Tamamlanan çalışma kapsamında ölçek güvenilirliğine bakılmıştır. Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi ölçeğine ait iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı Kuder-Richardson-20 (KR-20) $0,638$ ve Cronbach’s Alfa (α) $0,636$ olarak belirlenmiştir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmada kullanılacak veri toplama araçları belirlendikten sonra yasal izinlerin alınması yönünde Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne başvuruda bulunulmuştur. İzin alındıktan sonra araştırmaya dâhil edilecek okullarda görevli yönetici ve öğretmenlerle görüşülerek çalışma süreci ile ilgili bilgi verilmiştir. Uygulama sürecinde, çocuk ve ailesi ile ilgili demografik bilgilerin alınmasına yönelik hazırlanan Genel Bilgi Formu, çocukların her birinin okul idaresinde bulunan kişisel dosyaları ve gerektiğinde öğretmenden alınan bilgilerden yararlanılarak doldurulmuştur. Sonraki aşamada ise, sosyal problem çözme becerilerini ölçmeye yönelik olarak kullanılan Wally Sosyal Problem Çözme Testi ve bakış açısı alma beceri düzeyini belirlemede kullanılan Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi; her çocukla uygun bir ortamda yapılan birebir görüşmelerle tamamlanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Veri analizinde öncelikle çocuklarla ilgili demografik bilgilerin betimsel istatistikleri yapılarak ilgili frekans ve yüzdeler belirlenmiştir. Nicel verilerin çözümlenmesinde SPSS Paket Program kullanılmıştır.

Verilerin analizinde parametrik testler kullanılabilmesi için öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip

göstermediğinin incelenmesinde basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerleri incelenmesi önemlidir. Bu değerlerinin -1 ila +1 olması durumunda verilerin normal dağılım gösterdiğini belirtmektedir. Bunun yanı sıra, verilerin normal dağılım gösterip göstermediği grafiksel yöntemlerle (Histogram, kutu diyagramı, Q-Q grafiği ve P-P grafiği vb.) ve istatistiksel testlerle (Kolmogorov-Smirrov ve Shapiro-Wilk testleri gibi uygunluk testleri) incelenebilmektedir. (Mertler & Vannatta, 2005' den akt. Büyüköztürk, Çokluk ve Şekercioğlu, 2012).

Araştırma ile elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediklerini değerlendirmek için verilerin “çarpıklık ve basıklık” katsayılarına bakılarak parametrik ve non-parametrik testler uygulanmıştır. Cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, anne-baba yaşı, anne çalışma durumlarının çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nden aldıkları puanları üzerinde farklılığa neden olup olmadığını belirlemek için t testi uygulanmıştır. Anne-baba öğrenim durumu, anne-baba yaş, baba çalışma durumlarının çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nden aldıkları puanları üzerinde farklılığa neden olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, anne-baba yaşı, anne çalışma durumlarının çocukların Algısal ve Bilişsel Bakış Açısı Alma alt boyutlarından aldıkları puanlar üzerinde etkini belirlemeye yönelik t testi, bu değişkenlerin Duygusal Bakış Açısı Alma alt boyutundan alınan puanlar üzerindeki etkini belirlemek için ise Mann Whitney U testi yapılmıştır. Doğum sırası, anne-baba öğrenim durumu, baba çalışma durumunun Algısal ve Bilişsel Bakış Açısı Alma alt boyutlarından aldıkları puanlar üzerinde etkini belirlemeye yönelik tek yönlü varyans analizi, Duygusal Bakış Açısı Alma alt boyutundan alınan puanlarda farklılığa yol açıp açmadığını saptamak için ise Kruskal Wallis uygulanmıştır. Baba öğrenim durumu için farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Wally Sosyal Problem Çözme ile Bakış Alma Ölçeği arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik korelasyon katsayısı önemlilik testi yapılmıştır.

Tablo 3.2. *Değişkenlerin Wally Sosyal Problem Çözme Testi ile Bakış Alma Ölçeği'nden Alınan Puanlarda Farklılığa Neden Olup Olmadığını Belirlemek İçin Yapılan Analizlere İlişkin Dağılım*

	Wally Sosyal Problem Çözme Testi	Algısal Bakış Açısı Alma Testi	Bilişsel Bakış Açısı Alma Testi	Duygusal Bakış Açısı Alma Testi
Cinsiyet	t testi	t testi	t testi	Mann Whitney U
Yaş	t testi	t testi	t testi	Mann Whitney U Testi
Kardeş Sayısı	t testi	t testi	t testi	Mann Whitney U Testi
Doğum sırası	Kruskal Wallis Testi	Tek Yönlü Varyans Analizi	Tek Yönlü Varyans Analizi	Kruskal Wallis Testi
Anne Öğrenim Durumu	Tek Yönlü Varyans Analizi	Tek Yönlü Varyans Analizi	Tek Yönlü Varyans Analizi	Kruskal Wallis Testi
Baba Öğrenim Durumu	Tek Yönlü Varyans Analizi	Tek Yönlü Varyans Analizi	Tek Yönlü Varyans Analizi	Kruskal Wallis Testi
Anne Yaşı	t testi	t testi	t testi	Mann Whitney U Testi
Baba Yaşı	t testi	t testi	t testi	Mann Whitney U Testi
Anne Çalışma Durumu	t testi	t testi	t testi	Mann Whitney U Testi
Baba Çalışma Durumu	Tek Yönlü Varyans Analizi	Tek Yönlü Varyans Analizi	Tek Yönlü Varyans Analizi	Kruskal Wallis Testi

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM:

4. BULGULAR VE YORUM

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, “Çalışma grubundaki çocukların sosyal problem çözme becerileri çocuğun cinsiyeti, yaşı, doğum sırası ve kardeş sayısı ile ailenin gelir düzeyi, anne-babanın yaşı, anne-babanın eğitim seviyesi değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklindeki alt problemin cevabını belirten sonuçlar sıralanmaktadır. Aşağıda, çalışma grubunu oluşturan çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi’nden almış oldukları puanların ilgili demografik değişkenler üzerinden incelendiği tablolar görülmektedir.

Tablo 4.1. *Wally Sosyal Problem Çözme Testi Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları*

Cinsiyet	n	\bar{x}	S	sd	t	p
Erkek	73	10,73	2,704	151	1.773	0.78
Kız	80	11,44	2,255			

Çalışma grubundaki çocukların cinsiyetlerine göre Sosyal Problem Çözme Testi puanları tablo 4.1’de sunulmuştur. Tablo incelendiğinde, yapılan t testi sonucunda çalışma grubunun sosyal problem çözme puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık saptanmadığı görülmektedir [$t_{(151)}=1.773, p>0.05$].

Tablo 4.2. *Wally Sosyal Problem Çözme Testi Puanlarının Yaşa Göre t Testi Sonuçları*

Yaş	n	\bar{x}	S	sd	t	p
4 Yaş	61	10,87	2,617	151	0.924	0.357
5 Yaş	92	11,25	2,416			

Tablo 4.2 incelendiğinde Sosyal Problem Çözme Testi puanlarında yaşa göre anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir [$t_{(151)}=0.924, p>0.05$].

Tablo 4.3. *Wally Sosyal Problem Çözme Testi Puanlarının Kardeş Sayısına Göre t Testi Sonuçları*

Kardeş Sayısı	n	\bar{x}	S	sd	t	p
Tek çocuk/kardeş	53	10,68	2,368	151	1.517	0.131
2 ve üstü kardeş	100	11,32	2,546			

Gerçekleştirilen t testi sonucunda çalışma grubunu oluşturan çocukların sosyal problem çözme puanlarında kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir [$t_{(151)}=1.517, p>0.05$].

Tablo 4.4. *Wally Sosyal Problem Çözme Testi Puanlarının Doğum Sırasına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

Doğum Sırası	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
İlk çocuk	68	74,13	2	1,461	0,482
Ortanca / ortancalardan biri	16	69,72			
Son çocuk	69	81,52			

Gerçekleştirilen Kruskal Wallis Testi sonucunda çalışma grubunun Sosyal Problem Çözme Testi puanlarının doğum sırasına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir [$X^2_{(2)}=1,461, p>0,05$].

Tablo 4.5. *Wally Sosyal Problem Çözme Testi Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

	Anne Öğrenim Durumu	n	\bar{x}	Std.Sapma	Std.Hata
Sosyal Problem Çözme Testi	İlköğretim / Ortaöğretim	59	11,36	2,728	,355
	Lise	41	10,95	2,312	,361
	Üniversite	53	10,92	2,385	,328
	Toplam	153	11,10	2,497	,202

Tablo 4.5'te çalışma grubunun Sosyal Problem Çözme Testi puanlarının anne öğrenim durumuna göre betimsel istatistikleri sergilenmektedir.

Tablo 4.6. *Wally Sosyal Problem Çözme Testi Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	6,403	2	3,202	,510	0,601
Gruplar içi	941,126	150	6,274		
Toplam	947,529	152			

Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi ile çalışma grubunun Sosyal Problem Çözme Testi puanlarında anne öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılığın oluşmadığı belirlenmiştir [$F_{(2-150)}=0,510, p>0,05$].

Tablo 4.7. Wally Sosyal Problem Çözme Testi Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Baba Öğrenim Durumu	n	\bar{x}	Std.Sapma	Std.Hata
Sosyal Problem Çözme Testi	İlköğretim / Ortaöğretim	58	11,17	2,986	,392
	Lise	44	11,07	1,934	,292
	Üniversite	51	11,04	2,358	,330
	Toplam	153	11,10	2,497	,202

Tablo 4.7’de çalışma grubunun Sosyal Problem Çözme test puanlarının baba öğrenim durumuna göre betimsel istatistik dağılımı görülmektedir.

Tablo 4.8. Wally Sosyal Problem Çözme Testi Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	,537	2	,268	,042	0,958
Gruplar içi	946,993	150	6,313		
Toplam	947,529	152			

Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda Wally Sosyal Problem Çözme Testi puanlarının baba öğrenim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır [$F_{(2-150)}=0,042, p>0,05$].

Tablo 4.9. Wally Sosyal Problem Çözme Testi Puanlarının Anne Yaşına Göre t Testi Sonuçları

Anne yaşı	n	\bar{x}	S	sd	t	p
20-30 yaş	30	10,77	2,582	151	0.810	0.419
31-40 yaş	123	11,18	2,480			

Uygulanan t testi ile sosyal problem çözme puanlarının anne yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir [$t_{(151)}=0.810, p>0.05$].

Tablo 4.10. Wally Sosyal Problem Çözme Testi Puanlarının Baba Yaşına Göre t Testi Sonuçları

Baba yaşı	n	\bar{x}	S	sd	t	p
31-40 yaş	101	10,96	2,514	151	0.950	0.344
41 yaş ve üstü	52	11,37	2,466			

Tablo 4.10’da görülmektedir ki sosyal problem çözme puanlarında baba yaşına göre anlamlı bir farklılık oluşmamaktadır [$t_{(151)}=0.950, p>0.05$].

Tablo 4.11. *Wally Sosyal Problem Çözme Testi Puanlarının Anne Çalışma Durumuna Göre t Testi Sonuçları*

Anne Çalışma Durumu	n	\bar{x}	S	sd	t	p
Çalışmıyor	89	11,19	2,628	151	0.542	0.589
Çalışıyor	64	10,97	2,316			

Gerçekleştirilen t testi ile, sosyal problem çözme ölçek puanlarında anne çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılığın oluşmadığı saptanmıştır [$t_{(151)}=0.542, p>0.05$].

Tablo 4.12. *Wally Sosyal Problem Çözme Testi Puanlarının Baba Çalışma Durumuna Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

	Baba Çalışma Durumu	n	\bar{x}	Std.Sapma	Std.Hata
Sosyal Problem Çözme Testi	Memur	43	11,44	2,239	,341
	İşçi	46	11,15	2,867	,423
	Serbest meslek	64	10,83	2,381	,298
	Total	153	11,10	2,497	,202

Tablo 4.12’de çalışma grubunun Sosyal Problem Çözme test puanlarının baba çalışma durumuna göre betimsel istatistikleri görülmektedir.

Tablo 4.13. *Wally Sosyal Problem Çözme Testi Puanlarının Baba Çalışma Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	9,881	2	4,940	,790	0,456
Gruplar içi	937,649	150	6,251		
Toplam	947,529	152			

Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda sosyal problem çözme puanlarının baba çalışma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür [$F_{(2-150)}=0,790, p>0,05$].

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın ikinci alt problemi olan, “Katılımcı çocukların bakış açısı alma becerileri çocuğun cinsiyeti, yaşı, doğum sırası ve kardeş sayısı ile ailenin gelir düzeyi, anne-babanın yaşı, anne-babanın eğitim seviyesi değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusunu cevaplamaya yönelik olarak tamamlanan istatistiksel testlerin sonuçları sunulmuştur. Çalışma grubundaki çocukların Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi’nden

aldıkları puanların ilgili demografik değişkenler üzerinden incelendiği tablolar sıralanmıştır. Tablolar ÇBT'nin alt testleri olan Algısal Bakış Açısı Alma Testi, Bilişsel Bakış Açısı Alma Testi ve Duygusal Bakış Açısı Alma Testi sonuçlarının her biri için ayrı başlıklar halinde görülmektedir.

Tablo 4.14. *Algısal Bakış Açısı Alma Testi Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları*

Cinsiyet	n	\bar{x}	S	sd	t	p
Erkek	73	2,26	,943	151	0.373	0.71
Kız	80	2,20	1,048			

Yapılan t testi ile, çalışma grubunda algısal bakış açısı alma puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir [$t_{(151)}=0.373, p>0.05$].

Tablo 4.15. *Bilişsel Bakış Açısı Alma Testi Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları*

Cinsiyet	n	\bar{x}	S	sd	t	p
Erkek	73	2,26	,943	151	0.187	0.85
Kız	80	2,20	1,048			

Yapılan t testi sonucunda, çalışma grubunda Bilişsel Bakış Açısı Alma Testi puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya konmuştur [$t_{(151)}=0.187, p>0.05$].

Tablo 4.16. *Duygusal Bakış Açısı Alma Testi Puanlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Erkek	73	67,82	4951,00	2250,00	0.011
Kız	80	85,38	6830,00		

Yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda Duygusal Bakış Açısı Alma Testi puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir (U=2250,00, $p<0,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kız çocukların duygusal bakış açısı puanlarının erkek çocuklarinkine kıyasen daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.17. *Algısal Bakış Açısı Alma Testi Puanlarının Yaşa Göre t Testi Sonuçları*

Yaş	n	\bar{x}	S	sd	t	p
4 Yaş	61	2,10	1,076	151	1.321	0.189
5 Yaş	92	2,32	,937			

Yapılan t testi ile, algısal bakış açısı alma puanlarının yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir [$t_{(151)}=1.321, p>0.05$].

Tablo 4.18. *Bilişsel Bakış Açısı Alma Testi Puanlarının Yaşa Göre t Testi Sonuçları*

Yaş	n	\bar{x}	S	sd	t	p
4 Yaş	61	1,43	1,310	151	1.240	0.217
5 Yaş	92	1,68	1,231			

Uygulanan t testi sonucunda çalışma grubunu oluşturan çocukların bilişsel bakış açısı alma puanlarında yaşa göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır [$t_{(151)}=1.240, p>0.05$].

Tablo 4.19. *Duygusal Bakış Açısı Alma Testi Puanlarının Yaşa Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Yaş	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
4 Yaş	61	83,43	5089,50	2413,500	0.130
5 Yaş	92	72,73	6691,50		

Tablo 4.19'a bakıldığında çalışma grubundaki çocukların yaşa göre duygusal bakış açısı alma puanları üzerinde yapılan Mann Whitney U testi sonuçları sunulmuştur. Tablo incelendiğinde çocukların duygusal bakış açısı alma puanlarında yaşa göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($U=2413,500, p>0,05$).

Tablo 4.20. *Algısal Bakış Açısı Alma Testi Puanlarının Kardeş Sayısına Göre t Testi Sonuçları*

Kardeş Sayısı	n	\bar{x}	S	sd	t	p
Tek çocuk/kardeş	53	2,06	1,064	151	1.563	0.120
2 ve üstü kardeş	100	2,32	,952			

Tablo 4.20'de çalışma grubunu oluşturan çocukların algısal bakış açısı alma puan ortalamalarının kardeş sayısına göre dağılımı görülmektedir. Tablo incelendiğinde çocukların algısal bakış açısı alma test puanlarında kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir [$t_{(151)}=1.563, p>0.05$].

Tablo 4.21. *Bilişsel Bakış Açısı Alma Testi Puanlarının Kardeş Sayısına Göre t Testi Sonuçları*

Kardeş Sayısı	n	\bar{x}	S	sd	t	P
Tek çocuk/kardeş	53	1,70	1,324	151	0.828	0.409
2 ve üstü kardeş	100	1,52	1,235			

Uygulanan t testi sonucunda çalışma grubunun Bilişsel Bakış Açısı Alma Testi puanlarında kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılığın bulunmadığı belirlenmiştir [$t_{(151)}=0.828, p>0.05$].

Tablo 4.22. *Duygusal Bakış Açısı Alma Testi Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Kardeş Sayısı	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Tek çocuk/kardeş	53	68,83	3648,00	2217,00	0.086
2 ve üstü kardeş	100	81,33	8133,00		

Tabloda çalışma grubunun Duygusal Bakış Açısı Alma Testi puanları üzerinde yapılan Mann Whitney U testi sonuçları görülmektedir. Tablo incelendiğinde katılımcıların duygusal bakış açısı alma puanlarında kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir ($U=2217,00, p>0.05$).

Tablo 4.23. *Algısal Bakış Açısı Alma Testi Puanlarının Doğum Sırasına Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

	Doğum Sırası	n	\bar{x}	Std.Sapma	Std.Hata
	İlk çocuk	68	2,15	1,026	,124
Algısal Bakış	Ortanca ya da ortancalardan biri	16	2,13	1,025	,256
Açısı Alma Testi	Son çocuk	69	2,33	,965	,116
	Toplam	153	2,23	,997	,081

Tablo 4.23'te çalışma grubunun Algısal Bakış Açısı Alma Testi puanlarının doğum sırasına göre betimsel istatistikleri görülmektedir.

Tablo 4.24. *Algısal Bakış Açısı Alma Testi Puanlarının Doğum Sırasına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1,381	2	,690	,692	0,502
Gruplar içi	149,613	150	,997		
Toplam	150,993	152			

Tablo 4.24 incelendiğinde çalışma grubunun Algısal Bakış Açısı Alma Testi puanlarında çocuğun doğum sırasına göre anlamlı bir farklılaşmanın oluşmadığı görülmektedir [$F_{(2-150)}=0,692, p>0,05$].

Tablo 4.25. *Bilişsel Bakış Açısı Alma Testi Puanlarının Doğum Sırasına Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

	Doğum Sırası	n	\bar{x}	Std.Sapma	Std.Hata
Bilişsel Bakış Açısı Alma Testi	İlk çocuk	68	1,54	1,343	,163
	Ortanca ya da ortancalardan biri	16	1,38	1,310	,328
	Son çocuk	69	1,67	1,184	,143
	Toplam	153	1,58	1,265	,102

Tablo 4.25'te çalışma grubunun Bilişsel Bakış Açısı Alma Testi puanlarının doğum sırasına göre betimsel istatistikleri sunulmaktadır.

Tablo 4.26. *Bilişsel Bakış Açısı Alma Testi Puanlarının Doğum Sırasına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1,278	2	,639	,396	0,674
Gruplar içi	241,951	150	1,613		
Toplam	243,229	152			

Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda çalışma grubunun Bilişsel Bakış Açısı Alma Testi puanlarında çocuğun doğum sırasına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmanın oluşmadığı saptanmıştır [$F_{(2-150)}=0,396, p>0,05$].

Tablo 4.27. *Duygusal Bakış Açısı Alma Testi Puanlarının Doğum Sırasına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

Doğum Sırası	n	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p
İlk çocuk	68	70,21	2	5,701	0,058
Ortanca / ortancalardan	16	98,06			
Son çocuk	69	78,80			

Yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları, çalışma grubunun Duygusal Bakış Açısı Alma Testi puanlarının çocuğun doğum sırasına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir [$X^2_{(2)}= 5,701, p>0,05$].

Tablo 4.28. *Algısal Bakış Açısı Alma Testi Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

	Anne Öğrenim Durumu	n	\bar{x}	Std.Sapma	Std.Hata
Algısal Bakış Açısı Alma Testi	İlköğretim / Ortaöğretim	59	2,19	1,058	,138
	Lise	41	2,10	1,091	,170
	Üniversite	53	2,38	,837	,115
	Toplam	153	2,23	,997	,081

Tablo 4.28’de çalışma grubunun Algısal Bakış Açısı Alma test puanlarının anne öğrenim durumuna göre betimsel istatistik dağılımı sunulmuştur.

Tablo 4.29. *Algısal Bakış Açısı Alma Testi Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1,987	2	0,991	,997	0,371
Gruplar içi	149,012	150	0,993		
Toplam	150,993	152			

Algısal Bakış Açısı Alma Testi puanları üzerinde yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda, puanlarda anne öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılaşmanın oluşmadığı saptanmıştır [$F_{(2-150)}=0,997, p>0,05$].

Tablo 4.30. *Bilişsel Bakış Açısı Alma Testi Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

	Anne Öğrenim Durumu	n	\bar{x}	Std.Sapma	Std.Hata
Bilişsel Bakış Açısı Alma Testi	İlköğretim / Ortaöğretim	59	1,47	1,194	,155
	Lise	41	1,71	1,365	,213
	Üniversite	53	1,60	1,276	,175
	Toplam	153	1,58	1,265	,102

Tablo 4.30’a bakıldığında çalışma grubunun Bilişsel Bakış Açısı Alma Testi puanlarının anne öğrenim durumuna göre betimsel istatistik dağılımı görülmektedir.

Tablo 4.31. *Bilişsel Bakış Açısı Alma Testi Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1,350	2	0,675	,419	0,659
Gruplar içi	241,879	150	1,613		
Toplam	243,229	152			

Puanlar üzerinde gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi ile çalışma grubunun bilişsel bakış açısı alma test puanlarında anne öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılaşmanın yaşanmadığı belirlenmiştir [$F_{(2-150)}=0,419, p>0,05$].

Tablo 4.32. *Duygusal Bakış Açısı Alma Testi Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

Anne Öğrenim Durumu	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
İlköğretim / Ortaöğretim	59	79,25	2	0,435	0,805
Lise	41	77,65			
Üniversite	53	73,99			

Yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda Duygusal Bakış Açısı Alma Testi puanlarında anne öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılaşmanın oluşmadığı belirlenmiştir [$X^2_{(2)}=0,435, p>0,05$].

Tablo 4.33. *Algısal Bakış Açısı Alma Testi Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

	Baba Öğrenim Durumu	n	\bar{x}	Std.Sapma	Std.Hata
Algısal Bakış Açısı Alma Testi	İlköğretim / Ortaöğretim	58	2,22	1,027	,135
	Lise	44	2,02	1,110	,167
	Üniversite	51	2,41	,829	,116
	Toplam	153	2,23	,997	,081

Tablo 4.33'te çalışma grubunun Algısal Bakış Açısı Alma Testi puanlarının baba öğrenim durumuna göre betimsel istatistik dağılımı sunulmuştur.

Tablo 4.34. *Algısal Bakış Açısı Alma Testi Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler	sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Toplamı				
Gruplar arası	3,577	2	1,789	1,820	0,166
Gruplar içi	147,416	150	,983		
Toplam	150,993	152			

Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda algısal bakış açısı alma test puanlarında baba öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı belirlenmiştir

$[F_{(2-150)}=1,820, p>0,05]$.

Tablo 4.35. *Bilişsel Bakış Açısı Alma Testi Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

	Baba Öğrenim Durumu	n	\bar{X}	Std.Sapma	Std.Hata
Bilişsel Bakış Açısı Alma Testi	İlköğretim / Ortaöğretim	58	1,66	1,193	,157
	Lise	44	1,52	1,303	,196
	Üniversite	51	1,55	1,331	,186
	Toplam	153	1,58	1,265	,102

Tablo 4.35'te çalışma grubunun Bilişsel Bakış Açısı Alma Testi puanlarının baba öğrenim durumuna göre betimsel istatistik dağılımı görülmektedir.

Tablo 4.36. *Bilişsel Bakış Açısı Alma Testi Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler	sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Toplamı				
Gruplar arası	,521	2	,260	,161	0,882
Gruplar içi	242,708	150	1,618		
Toplam	243,229	152			

Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda bilişsel bakış açısı alma test puanlarında baba öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılaşmanın oluşmadığı saptanmıştır

$[F_{(2-150)}=0,161, p>0,05]$.

Tablo 4.37. *Duygusal Bakış Açısı Alma Testi Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

Baba Öğrenim Durumu	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	P	Anlamlı Fark
İlköğretim / Ortaöğretim ^A	58	85,28	2	6,077	0,048	A-C
Lise ^B	44	79,56				
Üniversite ^C	51	65,38				

Yapılan Kruskal Wallis testi ile, Duygusal Bakış Açısı Alma Testi puanlarında baba öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılaşmanın ortaya çıktığı belirlenmiştir [$X^2 (2)=6,077$, $p<0,05$]. Bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla öğrenim gruplarının ikili kombinasyonlarını incelemek için Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Testin sonuçları Tablo 4.38’de görülmektedir.

Tablo 4.38. *Duygusal Bakış Açısı Alma Testi Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Baba Öğrenim Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İlköğretim / Ortaöğretim ^A	58	61,63	3574,50	1094,500	0,016
Üniversite ^C	51	47,46	2420,50		

Duygusal Bakış Açısı Alma Testi puanlarında baba öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılaşmanın olduğu belirlenmiştir (U=1094,500, $p<0,05$). Yapılan Mann Whitney U testinin sonuçları göstermektedir ki, baba öğrenim durumu ilköğretim/ortaokul olan çocukların duygusal bakış açısı alma ölçek puanları, babası üniversite mezunu olanlarınkine kıyasla daha yüksektir.

Tablo 4.39. *Algısal Bakış Açısı Alma Testi Puanlarının Anne Yaşına Göre t Testi Sonuçları*

Anne yaşı	n	\bar{x}	S	sd	t	p
20-30 yaş	30	2,20	1,157	151	0.176	0.861
31-40 yaş	123	2,24	,959			

Algısal bakış açısı alma puanları üzerinde yapılan t testi sonucunda, anne yaşına göre anlamlı bir farklılığın oluşmadığı belirlenmiştir [$t_{(151)}=0.176$, $p>0.05$].

Tablo 4.40. *Bilişsel Bakış Açısı Alma Testi Puanlarının Anne Yaşına Göre t Testi Sonuçları*

Anne yaşı	n	\bar{x}	S	sd	t	p
20-30 yaş	30	1,50	1,253	151	0.393	0.695
31-40 yaş	123	1,60	1,272			

Tablo 4.40'ta görülen şekilde, uygulanan t testi ile ortaya konmuştur ki bilişsel bakış açısı alma puanları arasında anne yaşına göre anlamlı bir farklılık oluşmamaktadır [$t_{(151)}=0.393$, $p>0.05$].

Tablo 4.41. *Duygusal Bakış Açısı Alma Testi Puanlarının Anne Yaşına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Anne yaşı	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
20-30 yaş	30	56,75	1702,50	1237,500	0.004
31-40 yaş	123	81,94	10078,50		

Uygulanan Mann Whitney U testi sonucunda, duygusal bakış açısı alma test puanlarının anne yaşına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($U=1237,500$, $p<0,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında 31-40 yaş arası annelerin çocuklarının 20-30 yaş aralığındaki annelerin çocuklarına göre duygusal bakış açısı alma puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.42. *Algısal Bakış Açısı Alma Testi Puanlarının Baba Yaşına Göre t Testi Sonuçları*

Baba yaşı	n	\bar{x}	S	sd	t	p
31-40 yaş	101	2,29	,983	151	1.010	0.314
41 yaş ve üstü	52	2,12	1,022			

Uygulanan t testi ile ortaya konmuştur ki Algısal Bakış Açısı Alma Testi puanları baba yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(151)}=1.010$, $p>0.05$].

Tablo 4.43. *Bilişsel Bakış Açısı Alma Testi Puanlarının Baba Yaşına Göre t Testi Sonuçları*

Baba yaşı	n	\bar{x}	S	sd	t	p
31-40 yaş	101	1,57	1,299	151	0.101	0.920
41 yaş ve üstü	52	1,60	1,209			

Bilişsel Bakış Açısı Alma test puanlarında baba yaşına göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı belirlenmiştir [$t_{(151)}=0.101$, $p>0.05$].

Tablo 4.44. *Duygusal Bakış Açısı Alma Testi Puanlarının Baba Yaşına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Baba yaşı	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
31-40 yaş	101	75,27	7602,50	2451,500	0.487
41 yaş ve üstü	52	80,36	4178,50		

Yapılan Mann Whitney U testi ile görülmüştür ki Duygusal Bakış Açısı Alma Testi puanlarında baba yaşına göre anlamlı bir farklılık oluşmamaktadır ($U=2451,500, p>0,05$).

Tablo 4.45. Algısal Bakış Açısı Alma Testi Puanlarının Anne Çalışma Durumuna Göre t Testi Sonuçları

Anne Çalışma Durumu	n	\bar{x}	S	sd	t	p
Çalışmıyor	89	2,28	1,076	151	0.762	0.447
Çalışıyor	64	2,16	,877			

Algısal Bakış Açısı Alma test puanlarının anne çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir [$t_{(151)}=0.762, p>0.05$].

Tablo 4.46. Bilişsel Bakış Açısı Alma Testi Puanlarının Anne Çalışma Durumuna Göre t Testi Sonuçları

Anne Çalışma Durumu	n	\bar{x}	S	sd	t	p
Çalışmıyor	89	1,49	1,280	151	1.007	0.3016
Çalışıyor	64	1,70	1,243			

Tablo 4.46 incelendiğinde görülmektedir ki, Bilişsel Bakış Açısı Alma Testi puanları anne çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(151)}=1.007, p>0.05$].

Tablo 4.47. Duygusal Bakış Açısı Alma Testi Puanlarının Anne Çalışma Durumuna Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Anne Çalışma Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Çalışmıyor	89	76,17	6779,50	2774,500	0.778
Çalışıyor	64	78,15	5001,50		

Çocukların Duygusal Bakış Açısı Alma Testi puanlarında anne çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($U=2774,500, p>0,05$)

Tablo 4.48. Algısal Bakış Açısı Alma Testi Puanlarının Baba Çalışma Durumuna Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Baba Çalışma Durumu	n	\bar{x}	Std.Sapma	Std.Hata
Algısal Bakış Açısı Alma Testi	Memur ^A	43	2,58	,663	,101
	İşçi ^B	46	2,13	1,067	,157
	Serbest meslek ^C	64	2,06	1,082	,135
	Total	153	2,23	,997	,081

Tablo 4.48’de çalışma grubunun Algısal Bakış Açısı Alma Testi puanlarının baba çalışma durumuna göre betimsel istatistik dağılımı görülmektedir.

Tablo 4.49. *Algısal Bakış Açısı Alma Testi Puanlarının Baba Çalışma Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar arası	7,561	2	3,780	3,950	0,021	A-C
Gruplar içi	143,433	150	,956			
Toplam	150,993	152				

Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi ile saptanmıştır ki algısal bakış açısı alma puanları baba çalışma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır [$F_{(2-150)}=3,950, p<0,05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile yapılan Post Hoc / Shaffe testi sonucunda Memur grubundaki babaların çocuklarının Algısal Bakış Açısı Alma Testi puan ortalamalarının ($X=2,58$) Serbest Meslek grubundaki babaların çocuklarının puan ortalamalarından daha yüksek ($X=2,06$) olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.50. *Bilişsel Bakış Açısı Alma Testi Puanlarının Baba Çalışma Durumuna Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

	Baba Çalışma Durumu	n	Ortalama	Std.Sapma	Std.Hata
Bilişsel Bakış Açısı Alma Testi	Memur	43	1,63	1,291	,197
	İşçi	46	1,41	1,185	,175
	Serbest meslek	64	1,67	1,310	,164
	Total	153	1,58	1,265	,102

Tablo 4.50’de çalışma grubunun Bilişsel Bakış Açısı Alma Testi puanlarının baba çalışma durumuna göre betimsel istatistik dağılımı sunulmuştur.

Tablo 4.51. *Bilişsel Bakış Açısı Alma Testi Puanlarının Baba Çalışma Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1,921	2	,960	0,597	0,552
Gruplar içi	241,308	150	1,609		
Toplam	243,229	152			

Bilişsel Bakış Açısı Alma Testi puanlarında baba çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılaşmanın oluşmadığı saptanmıştır [$F_{(2-150)}=0,597, p>0,05$].

Tablo 4.52. *Duygusal Bakış Açısı Alma Testi Puanlarının Baba Çalışma Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

Baba Çalışma Durumu	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Memur	43	71,34	2	1,888	0,389
İşçi	46	74,79			
Serbest meslek	64	82,39			

Uygulanan Kruskal Wallis testiyle görülmüştür ki, Duygusal Bakış Açısı Alma test puanları baba çalışma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır

[$X^2_{(2)}=1,888, p>0,05$].

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın son alt problemi olan “Katılımcı çocukların sosyal problem çözme becerileri ile bakış açısı alma becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusu ile ulaşılan sonuçlar görülmekte, ilgili korelasyon değerleri sunulmaktadır (Bkz: Tablo 4.53).

Tablo 4.53. *Wally Sosyal Problem Çözme Testi ile Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi Arasındaki Korelasyon Değerleri*

		S. Problem Çözme	Algısal Bakış Açısı Alma	Bilişsel Bakış Açısı Alma	Duygusal Bakış Açısı Alma
Sosyal Problem Çözme	Korelasyon	1	,094	-,064	,359**
	p		,248	,432	,000
	n	153	153	153	153

Korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak, 0.70- 1.00 arasında olması, yüksek; 0.70-0.30 arasında olması, orta; 0.30-0.00 arasında olması ise, düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2002). Gerçekleştirilen korelasyon testi sonucunda çalışma grubunun sosyal problem çözme puanları ile duygusal bakış açısı alma puanları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=0,359, p<0,01$). Algısal ve bilişsel bakış açısı alma puanlarının ise sosyal problem çözme beceri puanları ile herhangi bir ilişkisinin bulunmadığı belirlenmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM:

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmayla elde edilen bulguların benzer araştırmalardan elde edilen sonuçlarla birlikte tartışılması, sonrasında ise araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda sunulan öneriler yer almaktadır.

5.1. Tartışma

Bu başlığın altında, araştırma sonucunda elde edilen bulguların literatürdeki yurtiçi ve yurtdışı ilgili araştırma sonuçları doğrultusunda tartışması gerçekleştirilmiştir. İncelemeler, araştırmada yer alan temel iki kavram olan sosyal problem çözme ve bakış açısı alma becerileri için düzenlenen ayrı başlıklar halinde görülmektedir.

Bu araştırmanın sonucunda çalışma grubunun sosyal problem çözme puanlarında cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, doğum sırası ve anne-baba eğitim durumu, anne-baba yaşı ve anne-baba çalışma durumu değişkenlerinin hiçbiri açısından anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Çocukların sosyal problem çözme becerileri ile ilgili yapılan araştırmalarda cinsiyet değişkenine göre sonuçlar incelendiğinde; araştırma sonucunu destekleyen ve desteklemeyen çalışmaların olduğu gözlenmiştir. Akduman Günindi ve Türkoğlu, (2015) çalışmasında çocukların cinsiyetlerinin hem problem davranış puanlarına ilişkin ortalamalarda hem de sosyal beceri puanlarına ilişkin ortalamalarda anlamlı bir farklılık yarattığı görülmüş; kız çocuklarının sosyal beceri puan ortalamaları daha yüksek çıkarken; erkeklerin problem davranış puanları daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak Uzunkol ve Yılmaz (2018) ise yaptıkları araştırma sonucunda ilkökul üç ve dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal problem çözme becerilerinin cinsiyete göre bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Şahin (2009) da benzer yönde, cinsiyetin sosyal problem çözme becerisi üzerinde anlamlı bir etki yaratmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Yapılan çalışmada da sosyal problem çözme becerisinde cinsiyet bazında bir değişikliğin saptanmayışı, çalışma grubundaki çocukların aldığı eğitim, içinde buldukları sosyal koşullarla bağlantılı gelişim düzeylerinden kaynaklı olabileceği gibi, çocukların uygulama esnasındaki dikkat düzeyleri ve duygu durumlarındaki değişimler (gösterilen resimlerin dikkatini çekmemesi, uygulama sırasında sıkılma vb sebeplerle hızlıca cevap verme eğilimi) vb etkenlerden kaynaklı olabileceği de düşünülmektedir.

Bozkurt Yükçü'nün (2017) dört-beş yaş grubundaki çocuklarla tamamladığı çalışmada ise sosyal problem çözme becerilerinde yaşa göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiş, yaş arttıkça sosyal problem çözme beceri düzeyinin de yükseldiği belirlenmiştir. Ancak cinsiyet, kardeş sayısı, anne ve babanın yaşı, eğitim durumu ve çalışma durumuna göre farklılık göstermediği saptanmıştır.

Akduman, Günindi ve Türkoğlu (2015) da benzer yönde, çocukların yaşlarının problem davranış puanlarına ilişkin ortalamalarda anlamlı bir farklılık oluşturduğunu tespit etmiş, 48-60 aylık çocukların problem davranış düzeylerinin 61 ay ve üzeri çocukların problem davranış düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Ancak sosyal beceri puanlarına ilişkin ortalamalarda yaşa bağlı olarak oluşan anlamlı bir farklılık bulmamışlardır. Şahin (2009) ise sosyal problem çözme becerileri üzerinde beş yaşa kıyasla altı yaş lehine anlamlı derecede bir farklılık olduğunu saptamıştır.

Karakuş'un (2017) çalışmasında ise 60-72 aylık çocukların cinsiyetleri, kardeş sayıları, aile tipleri, anne eğitim durumları ile sosyal problem çözme becerileri arasında istatistiksel olarak bir anlamlılık olmadığı görülmüştür.

Araştırma sonucuna benzer yönde Akduman, Günindi ve Türkoğlu'nun (2015) çalışmasında kardeş sayısının ne problem davranış puanlarına ilişkin ortalamalarda ne de sosyal beceri puanlarına ilişkin ortalamalarda anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür.

Yılmaz (2016) 48-72 aylık çocuklarla gerçekleştirdiği araştırma sonucunda çocukların sosyal problem çözme becerilerinin yaş ve anne-baba öğrenim durumu değişkenlerine göre farklılık gösterdiğini saptamıştır. Çocukların yaşı arttıkça sosyal problem çözme becerileri düzeylerinin de yükseldiği görülmüştür. Çocukların cinsiyet, kardeş sayısı ve okul öncesi eğitime devam süresi değişkenlerinin ise sosyal problem çözme becerileri üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir.

Okul öncesi yıllar, psikososyal gelişim ve sosyal problem çözme becerilerinin kazanılmasında oldukça önemli bir dönemdir (Dereli, 2017). Yapılan araştırmalar, sosyal problem çözümede etkin olmanın çocuğun içinde bulunduğu sosyal grup veya gruplar tarafından kabulünü olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Yaban ve Yükselen, 2007).

Araştırma sonucunda Duygusal Bakış Açısı Alma Testi puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiş, kız çocukların erkek çocuklara göre duygusal bakış açısı puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Hinnant ve O'Brien'in (2007) beş yaş grubundan toplam 57 çocuk ve anneleri ile gerçekleştirdiği çalışmada çocuklarda empati becerisinin gelişimi ile ilişkili olan duygusal ve bilişsel bileşenler incelenmiştir. Bu araştırmanın sonucunda; çalışmanın sonucunu destekler nitelikte, cinsiyetin duygusal

kontrol ve duygusal bakış açısı alma becerisi ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca kız çocukların erkeklere kıyasla daha yüksek duygusal düzenleme ve duygusal bakış açısı alma puanları aldığı görülmüştür. Değirmenci'nin (2014) 48-60 aylık çocuklarla yaptığı araştırma sonucunda Bakış Açısı Alma Testi'nden alınan puanlar ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki saptanmış; kız çocukların aldıkları puanların, erkek çocukların aldıkları puanlardan anlamlı oranda yüksek olduğu belirlenmiştir. Alt testlere bakıldığında çocukların en başarılı olduğu bölüm her iki cinsiyet için de duygusal bakış açısı alma; en az başarılı oldukları alt test ise bilişsel bakış açısı alma alt testi olarak saptanmıştır. Ancak; Akaydın ve Akduman (2016), altı yaş grubundaki çocuklarla yaptığı araştırmada, çocukların cinsiyetleri, yaşları, doğum sıralarının empatik becerilerine ilişkin ortalamalarda anlamlı bir farklılık yaratmadığı saptanmıştır. Gültekin'in (2006) yaptığı araştırmada altı yaş grubundaki çocukların cinsiyetleri ile bakış açısı almanın üç boyutunun hiçbirisiyle anlamlı bir ilişki içinde olmadığı ortaya çıkmıştır.

Yaş, bakış açısı alma becerisinin gelişiminde rol oynayan bir faktör olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur. Bu araştırmada bakış açısı alma puanlarının yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir; ancak Bal (2013)'in araştırmasında bakış açısı almanın her üç boyutunda da (algısal, bilişsel, duygusal) yaşa göre anlamlı bir fark saptanmış; kullanılan bakış açısı alma ölçeğinde dört yaşın, beş ve altı yaşa göre daha düşük puanlar aldığı görülmüştür.

Smith, Glass ve Fireman'in (2015) üç-beş yaş arası çocuklarda karmaşık duyguları anlama ve tecrübe edebilme becerilerinin gelişimini inceledikleri araştırmada duyguları anlama becerisinin yaşla birlikte gelişim gösterdiği görülmüş, cinsiyetin ise bu süreçte belirgin bir etki göstermediği belirlenmiştir. Bensalah, Caillies ve Anduze (2016) okul öncesi dönem çocuklarında empatinin duygusal, bilişsel ve davranışsal bileşenlerinin gelişiminin inceleme ve bilişsel empatinin duygusal perspektif alma ile ilişkisini inceledikleri çalışma, davranışsal empatinin yaşla beraber gelişim gösterdiğini ortaya koymuş, dört-altı yaş arası dönemde davranışsal empati becerisinin gelişiminde doğrusal bir yükselme görülmüştür. Önceki çalışmaları destekler şekilde (Feshbach & Roe, 1968; Ford et al., 2011; Howe et al., 2008) duygusal empatinin ise sabit kaldığı belirlenerek, okul öncesi çocuklar karakterin duygularını halihazırda paylaşabildiği belirlenmiştir. Ayrıca bilişsel empatinin duygusal perspektif almayla ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Özetle, çalışma sonuçları empatik davranışların yaş ile artmakta olduğunu göstermiştir. (Bu sonuç önceki çalışmaları da desteklemektedir: (Catherine & Schonert-Reichl, 2010; Peterson, 1983; Zahn-Waxler et al., 1983). Bilişsel empatinin duygusal perspektif alma ile ilişkisi ise kısmi olarak

gözlenmiştir, bu ilişkinin rol alma özelliğinin tipine bağlı olduğu görülmüştür. Beklenen yönde karşıdaki odaklı olma hali duygusal perspektif alma puanı ile ilişkili çıkarken beklentinin aksine, kendi-odaklılık özelliği ile duygusal perspektif arasında bir ilişki bulunmamıştır. Ayrıca empatik davranış sergileme durumunun duygusal perspektif alma puanı ile anlamlı birer ilişki içinde olduğu saptanmıştır (Bensalah, Caillies & Anduze, 2016).

Bilişsel bakış açısı alma puanlarında yaşa göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır; çocukların duygusal bakış açısı alma puanlarında yaşa göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür.

Yıldız'ın (2016) yaptığı araştırmada 60-66 aylık çocukların bakış açısı alma becerilerinde; ebeveynin eğitim durumu değişkeni boyutunda üniversite mezunu anne ve babalar lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu bulguya paralel yönde araştırmada, çocukların duygusal bakış açısı alma puanlarında baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılaşmanın ortaya çıktığı belirlenmiştir. Baba eğitim durumu ilköğretim/ortaokul olan çocukların duygusal bakış açısı alma ölçek puanlarının babası üniversite mezunu olanlarına kıyasla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırmada bakış açısı alma becerilerinde ayrıca anne yaşına göre anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiş; 31-40 yaş arası annelerin çocuklarının 20-30 yaş aralığındaki annelerin çocuklarına göre, duygusal bakış açısı alma puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Algısal bakış açısı alma puanlarının ise baba çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiş, memur grubundaki babaların çocuklarının Algısal Bakış Açısı Alma Testi puan ortalamalarının serbest meslek grubundaki babaların çocuklarının puan ortalamalarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çocukların bakış açısı alma puanları ile yaşları, kardeş sayıları, doğum sıraları ile anne eğitim ve anne çalışma durumları arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Kişilerin empati kurma becerileri, sosyal ilişkilerini güçlendirir. Bir problemi çözme ile empati ve bakış açısı almanın birbiriyle bağlantılı olduğu düşünülmektedir (Dökmen, 2010).

Aslan ve Köksal Akyol'un (2016) belirttiği bakış açısı alma becerisi gelişmiş bireylerden oluşan toplumlarda çatışmaların daha sağlıklı yönde çözümlenebileceği vurgusunu destekler yönde; yapılan korelasyon testi sonucunda çalışma grubunun sosyal problem çözme puanları ile duygusal bakış açısı alma puanları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bakış açısı alma becerisinin testteki diğer iki bileşeni olan algısal ve bilişsel bakış açısı alma puanlarının ise sosyal problem çözme beceri puanları ile herhangi anlamlı bir ilişki içinde olmadığı görülmüştür.

Farklı araştırmalara bakıldığında da ortaya çıkan bulguyu destekleyen sonuçlarla karşılaşılmaktadır. Akduman, Günindi ve Türkoğlu (2015) yaptıkları araştırmada problem davranışlar ile sosyal beceriler arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu, çocukların sosyal beceri düzeyleri arttıa problem davranışlarının azaldığını ortaya koymuşlardır. Bal (2013) da gerçekleştirdiği araştırmada benzer Şekilde; ocukların Okul ncesi Kişiler Arası Problem özme Becerileri ile Bakış Açısı Alma Becerileri (Algısal, Bilişsel, Duygusal) puanları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır.

Sosyal yeterlilik, bir durumla ilgili başka birinin bakış açısını alma, geçmiş yaşantılardan deneyimler edinme ve sürekli değişen sosyal yaşamda bu deneyimlerden yararlanabilme becerisidir ve sosyal etkileşimin doğru algılanmasını gerektirmektedir. Bu algı, becerilerin nasıl geliştirileceğine dair motivasyon ve bilgiyi de kapsar. Uygun algı olmadan beceriyi sergileme motivasyonu ve yeteneği, uygun davranışları ortaya koyamayacaktır (Semrud-Clikeman, 2007). Araştırma sonuçları gz önünde bulundurulduğunda, çatışma çözümü eğitiminin mümkün olduğunca erken yıllarda verilmeye başlanmasının, ileri yıllarda yaşanabilecek Őiddeti azaltacağı öngörülmektedir. Çocuklara, bir saldırı anında karşı tarafa boyun eğmek yerine yapıcı çözüm yollarının öğretilmesi, saldırganlık eğilimi olan çocukların akranları tarafından pekiştirilmesini engellemesi açısından da önemlidir (Akgün ve Araz, 2010). Bu araştırmada sosyal problem çözme becerilerini inceleme amacıyla kullanılan Wally Sosyal Problem özme Testi; başka bir ocuk tarafından saldırıya maruz kalma, dıştaki bireylerden bağımsız olarak gelişen i istekleri karşı tarafa uygun Şekilde ifade etme, ortak bir hedefe doğru ilerlerken birlikte bir çözüm ortaya koyma gibi durumları içeren bir ölçek olması açısından çocuğun sosyal problemleri çözme becerisini etraflıca incelediği ifade edilebilir. Beklenenin aksine bakış açısı alma becerisinin toplam puanları ile sosyal problem çözme beceri puanları arasında anlamlı bir ilişkinin saptanmamış olması ise, çalışma grubunun sahip olduğu farklı demografik özellikler ve araştırmanın tamamlandığı süreç içinde çocukların sergilediği performans dolayısıyla elde edilen verilerle ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Bu yönde kullanılan ölçeğin geçerlik güvenirlik düzeyinin yanında, uygulama esnasında çocukta gelişebilecek odaklanma güçlüğü, sıklılma vb etkenlerin de elde edilecek sonuçların geçerliği açısından büyük önem taşımaktadır. Bu faktörleri en aza indirgeyebilme yönünde uygulama ortamının gürültü vb dikkat dağıtıcı etkenlerden uzak ve çocuğun kendini rahat bir Şekilde ifade edeceği bir biçimde ayarlanması gerektiği ifade edilebilir.

5.2. Sonuç ve Öneriler

5.2.1. Sonuç

Dört-beş yaş çocukların sosyal problem çözme ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırma sonucunda;

- Çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nden aldıkları toplam puan ile Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi'nin içerdiği Duygusal Bakış Açısı Alma Testi'nden alınan toplam puan arasında orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($p < .05$). Algısal ve bilişsel bakış açısı alma puanlarının ise sosyal problem çözme beceri puanları ile herhangi bir ilişkisinin bulunmadığı belirlenmiştir.
- Sosyal problem çözme puanlarında cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, doğum sırası, anne-baba yaşı-egitim durumu-çalışma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > .05$).
- Duygusal Bakış Açısı Alma puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ($p < .05$), kız çocukların erkek çocuklara göre duygusal bakış açısı puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.
- Duygusal Bakış Açısı Alma Testi puanlarında baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılaşmanın olduğu, babası ilköğretim/ortaokul mezunu olan çocukların duygusal bakış açısı alma ölçek puanlarının, babası üniversite mezunu olanlarından daha yüksek olduğu gözlenmiştir ($p < .05$).
- Yine duygusal bakış açısı alma test puanlarının anne yaşına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği; 31-40 yaş arası annelerin çocuklarının 20-30 yaş aralığındaki annelerin çocuklarına göre duygusal bakış açısı alma puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır ($p < .05$).
- Ayrıca algısal bakış açısı alma puanlarının baba çalışma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı, Memur grubundaki babaların çocuklarının Algısal Bakış Açısı Alma Testi puan ortalamalarının Serbest Meslek grubundaki babaların çocuklarının puan ortalamalarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p < .05$).

5.2.2. Öneriler

Bu araştırma ile elde edilen sonuçlar yönünde şu öneriler sunulabilir:

- Yapılan çalışmada sosyal problem çözme ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi dört-beş yaş grubu ile tamamlanmıştır. Gelecekteki çalışmalarda bu inceleme farklı yaş gruplarıyla tamamlanabilir ve ulaşılan bulgular arasında karşılaştırmalar yapılarak becerilerin gelişim süreci hakkında yeni yorumlar sunulabilir.

- Araştırmada incelenen iki temel becerinin farklı becerilerle ilişkisini inceleyen çalışmalar yapılarak farklı sosyal-duygusal beceriler arasındaki etkileşim ortaya konulabilir, alan yazına yeni bilgiler eklenebilir.
- Bu araştırmanın sınırlılıkları göz önüne alındığında, aynı araştırmanın farklı bölge ve okullar içinde gerçekleştirilmesi sonucu elde edilecek bulgular da bilim dünyasına yeni ufuklar açabilir.
- Bu araştırmada duygusal bakış açısı alma puanlarının anne yaşına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği; 31-40 yaş arası annelerin çocuklarının 20-30 yaş aralığındaki annelerin çocuklarına göre duygusal bakış açısı alma puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Anne adayları ve toplum için önem taşıyan bu bulguyu inceleme yönünde farklı yaşta anne gruplarının çocuklarıyla ilişkilerini inceleyen çalışmalar yapılabilir, sonuçlar karşılaştırılabilir.
- Sosyal ve duygusal gelişimde temelin atıldığı okul öncesi dönemin taşıdığı önem göz önüne alındığında, okul öncesi öğretmenleri başta olmak üzere eğitimcilerin de büyük rol taşıdığı görülmektedir. Bu yönde okul öncesi öğretmenlerinin ilgili hizmet içi eğitim, kongre, konferans vb. etkinliklere katılmaları önerilebilir.
- Çocukların sosyal ve duygusal becerilerinin küçük yaşlardan başlayarak dengeli bir şekilde gelişmesi yönünde, aile ve öğretmenleri içine alan eş zamanlı eğitimler düzenlenebilir. Yine okul öncesi öğretmenlerinin velilere yönelik hazırlayacağı “aile katılım programları” ve ailelerle birlikte düzenleyeceği, çocukların da dahil olacağı sosyal etkinlikler (piknik, sinema, tiyatro vb.) de süreci olumlu yönde destekleyecektir.

KAYNAKÇA

- Acun-Kapıkıran, N. (2017). Kişilerarası ilişkiler ve iletişimde empati. A. Kaya (Ed.), *Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim içinde* (10. baskı, s. 109-117). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akaydın, D. ve Akduman, G. G. (2016). 6 yaş grubu çocukların duygusal zeka düzeyleri ile empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal Of International Social Research*, 9(43), 1353-1360.
- Akgün, S. ve Araz, A. (2010). Anlaşmazlıklarımızı çözebiliriz: bir çatışma çözümü eğitim programı tanıtımı. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 11(1), 1-17.
- Anlıak, Ş. ve Dinçer, Ç. (2005). Okul öncesi dönemde kişiler arası bilişsel problem çözme becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim Araştırmaları*, 20, 122-134.
- Aral, N. (2011). Bilişsel gelişim. N. Aral, G. Baran (Ed), *Çocuk gelişimi içinde*. (1. baskı, s. 99-162). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Aras, C. Y. (2018). *Okul öncesi çocukların bakış açısı alma becerilerine "ben sorun çözebilirim programı"nın etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Arslan, Ü. (2014). Okul öncesi eğitimde temel becerilerin ve sosyal davranışların kazandırılması. G. Haktanır. (Ed), *Okul öncesi eğitime giriş içinde*. (8. baskı, s. 201-226.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aslan, D. ve Akyol, A. K. (2016). Çocuklar için bakış açısı alma testi (çbt)'nin geliştirilmesi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 17(3), 207-221.
- Aslan, D. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerilerine empati eğitim programının etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bal, Ö. (2013). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4- 6 yaş çocukların kişilerarası problem çözme becerileri ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bensalah, L., Caillies, S. & Anduze, M. (2016). Links among cognitive empathy, theory of mind, and affective perspective taking by young children. *The Journal Of Genetic Psychology*, 177(1), 17-31.
- Bozkurt Yükçü, Ş. (2017). *Bağımsız anaokullarına devam eden çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerileri ile ebeveynlerinin duygusal okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Carlo, G., Mestre, M. V., McGinley, M. M., Samper, P., Tur, A. & Sandman, D. (2012). The interplay of emotional instability, empathy, and coping on prosocial and aggressive behaviors. *Personality and Individual Differences*, 53(5), 675-680.
- Côté, M.C. (2012). *M'affirmer, ce n'est pas sorcier: Programme visant à prévenir le risque de victimisation chez les enfants de maternelle en améliorant leur capacité à s'affirmer positivement*. Thèse de maîtrise non publiée. Université De Montréal École De Psychoéducation, Montréal.
- Çekici, F. ve Güçray, S. S. (2012). Problem çözme terapisine dayalı beceri geliştirme grubunun üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme becerileri, öfkeyle ilişkili davranış ve düşünceler ile sürekli kaygı düzeylerine etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 103-128.
- Çokluk, Ö. S., Şekercioglu, G. ve Büyüköztürk, S. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: spss ve lisrel uygulamaları*. (2. baskı) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dege, Ö. (2008). *Resimli hikaye kitaplarıyla verilen dramatik etkinlik uygulamalarının altı yaş çocuklarının bakış açısı kazanımlarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Değirmenci, G. (2014). *Ankara il merkezinde bağımsız anaokullarına devam eden 48-60 aylık çocukların görsel algı becerileri ile bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Deniz, M. E. (Ed). (2017). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. <https://docplayer.biz.tr/58888467-Erken-cocukluk-doneminde-gelisim.html> sayfasından erişilmiştir.
- Dereli, E. (2017). Montessori eğitim programının çocukların psikososyal gelişimlerine ve sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*. 18(2), 135-153.
- Diken, İ. H. (Ed.) (2018). *Erken çocukluk eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. [https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/2342018161019BASKI%20erken%20C3%A7ocukluk%20\(2\).pdf](https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/2342018161019BASKI%20erken%20C3%A7ocukluk%20(2).pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Divrenge, M. ve Aktan-Acar, E. (2012). *Farkındayım farklılıklara saygılıyım*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Dökmen, Ü. (2010). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*. (41. baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Durualp, E. (2009). *Anaokuluna devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi: çankırı örneği*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

- Durualp, E. ve Aral, N. (2010). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 39, 160-172.
- Durualp, E. (2014). Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyet ve sınıfa göre incelenmesi. *International Journal Of Social Science*. 26, 13-25. doi:/10.9761/Jasss2326.
- D'Zurilla TJ, Nezu A.M. & Maydeu-Olivares, A. (2004). *A social problem solving: theory and assessment*. Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Eisenberg, N. & Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin*, 94(1), 100-131.
- Elibol, F. (2018). Erken çocukluk döneminde çocuğun gelişimi ve ihtiyaçları. S. Seven. (Ed), *Erken çocukluk eğitimine giriş* içinde. (4. baskı, s. 60-82.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Elliott, T. & Hurst, M. (2008). Social problem solving and health. In W. B. Walsh (Ed.) *Biennial review of counseling psychology*. (1st ed., pp. 295-314). New York: Lawrence Erlbaum Press.
- Ensor, R., Spencer, D. & Hughes, C. (2011). 'You feel sad?' Emotion understanding mediates effects of verbal ability and mother-child mutuality on prosocial behaviors: findings from 2 years to 4 years. *Social Development*, 20(1), 93-110.
- Epley, N., Keysar, B., Van Boven, L. & Gilovich, T. (2004). Perspective taking as egocentric anchoring and adjustment. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 87(3), 327-339.
- Ergin, H. (2003). *İletişim becerileri eğitim programı'nın okul öncesi dönem çocuklarının iletişim beceri düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ersoy, E.G. ve Köşger, F. (2016). Empati: Tanımı ve önemi. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38, 1-9.
- Findlay, L. C., Girardi, A. & Coplan, R. J. (2006). Links between empathy, social behavior, and social understanding in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 347-359.
- Franzoi, S. L. & Davis, M. H. (1985). Adolescent self-disclosure and loneliness: private self-consciousness and parental influences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(3), 768-780.
- Frick, A., & Baumeler, D. (2017). The relation between spatial perspective taking and inhibitory control in 6-year-old children. *Psychological Research*, 81(4), 730-739.

- Friedman, W. J. (2010). Compassion Is Healing -- Empathy Is "Perspective Taking". Retrieved from <https://www.mentalhelp.net/articles/compassion-is-healing-empathy-is-quot-perspective-taking-quot/>
- Galinsky, A. D., Ku, G. & Wang, C. S. (2005). Perspective-taking and self-other overlap: fostering social bonds and facilitating social coordination. *Group Processes & Intergroup Relations*, 8(2), 109-124.
- Gendolla, G. H. & Wicklund, R. A. (2009). Self-focused attention, perspective-taking, and false consensus. *Social Psychology*, 40(2), 66-72.
- Giren, S. (2013). *Sosyal problem çözme eğitiminin altı yaş çocuklarının matematik becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Gözün-Kahraman, Ö.G. (2012). *Zihin kuramına dayalı eğitim programının 48-60 aylık çocukların bilişsel bakış açısı becerileri ve prososyal davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gültekin, A. (2006). *Anaokuluna devam eden 6 yaşındaki çocukların başkalarının bakış açısını alma becerisi ile özsayı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hinnant, J. B. & O'Brien, M. (2007). Cognitive and emotional control and perspective taking and their relations to empathy in 5-year-old children. *The Journal of Genetic Psychology*, 168(3), 301-322.
- Howe, N. & Ross, H. S. (1990). Socialization, perspective-taking, and the sibling relationship. *Developmental Psychology*, 26(1), 160-165.
- Kandır, A. ve Alpan, Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Aile ve Toplum Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi*, 10(4), 33-38.
- Karakuş, N. (2017). *60-72 ay çocukların sosyal problem çözme becerilerinin anne tutumları açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (25. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, A. (2017). İletişime giriş: Temel kavramlar ve süreçler. A. Kaya (Ed.), *Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim* içinde (10. baskı, s. 2-29). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kayılı, G. (2015). *Sosyal beceri eğitimi programı ile desteklenmiş montessori yönteminin anaokulu çocuklarının duyguları anlama ve sosyal problem çözme becerilerine*

etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Markham, U. (2018). *Zor insanlarla başa çıkma yolları*. (çev. A. Başçı). İstanbul: Remzi Kitabevi. (Orijinal çalışmanın basım tarihi 1993).
- Mayeux, L. & Cillessen, A. H. (2003). Development of social problem solving in early childhood: Stability, change, and associations with social competence. *The Journal of Genetic Psychology*, 164(2), 153-173.
- Metin, Ş. (2018). Okul öncesi çocukların oyun davranışları ile kişilerarası problem çözme davranışları arasındaki ilişki. *Sosyal Bilimler Dergisi / The Journal Of Social Science*, 30, 153-169.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB.
- Newcombe, N. & Huttenlocher, J. (1992). Children's early ability to solve perspective taking problems. *Developmental Psychology*, 28(4), 635-643.
- Nosich, G. M. (2015). *Eleştirel düşünme rehberi*. (çev. B. Aybek). Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal çalışmanın basım tarihi 2001).
- Oğuz, V. (2006). *Altı yaş grubundaki çocukların bakış açısı alma becerileri ile anne babalarının empatik becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Oktay, A. (2007). *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem*. (6. baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Orçan, M. (2014). Okul öncesi dönem çocuklarının temel özellikleri ve gereksinimleri. G. Haktanır. (Ed), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde. (8. baskı, s. 79-109). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ölçer, S. (2015). *Fen eğitim programının beş yaş çocuklarının fen öğrenimi ve bakış açısı alma becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Önder, A. (2015). Çocukta empatinin gelişimi. Y. Kabapınar (Ed.), *Empatiyle Gelişmek Empatiyi Geliştirmek: Çocuk ve empati* içinde (1. baskı, s. 44-57). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özyürek, A., Çetin, A., Şahin, D., Yıldırım, R. ve Evirgen, N. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarda problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 32-41.
- Pettit, G. S., Dodge, K. A. & Brown, M. M. (1988). Early family experience, social problem solving patterns, and children's social competence. *Child Development*, 59(1), 107-120.

- Salıktutluk, Y. Z. ve Aslan, D. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarında akran kabul düzeyi ile bakış açısı alma becerisi arasındaki ilişki. *II. Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Kongresi Eğitim Bilimleri Bildiri Tam Metin Kitabı*, 269-287.
- Selman, R. L. (1971). Taking another's perspective: Role-taking development in early childhood. *Child Development*, 42(6), 1721-1734. doi:10.2307/1127580
- Semrud-Clikeman, M. (2007). Social competence in children. In *social competence in children* (pp. 1-9). New York: Springer Science Business Media.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. (23. baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Sertelin Mercan, Ç. (2007). *Bilişsel davranışçı yaklaşımla bütünleştirilmiş sosyal beceri eğitiminin ergenlerin sosyal kaygı düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Shapiro, L. E. (2013). *Yüksek eq'lu bir çocuk yetiştirmek*. (çev: Ü. Kartal). İstanbul: Varlık Yayınları. (Orijinal çalışmanın basım tarihi 1998).
- Smith, J. P., Glass, D. J. & Fireman, G. (2015). The understanding and experience of mixed emotions in 3-5-year-old children. *The Journal Of Genetic Psychology*, 176(2), 65-81.
- Şahin, G. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının özerklik ve atılganlık düzeyleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Şahin, H. (2015). *Psikososyal gelişim temelli eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların duygusal zekalarına ve problem çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şener, T. (1996). *4-5 yaş anaokulu çocuklarında dramatik oyunun ve inşa oyununun bakış açısı alma becerisine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uzunkol, E. ve Yılmaz, E. Ö. (2018). İlkokul öğrencilerinin sosyal problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal Of Education*, 8(4), 351-363.
- Üstün, E. ve Akman, B. (2002). Korunmaya muhtaç çocukların benlik algısının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 229-233.
- Yaban, E. H. ve Yükselen, A. (2007). Korunmaya muhtaç yedi-on bir yaş grubundaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Journal of Society & Social Work*, 18(1), 49-67.
- Yazgan, Y. (2016). *Yaşantıların psikolojisi ve biyolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi. (2. baskı).

- Yıldız, C. (2016). *60-66 aylık çocukların bakış açısı alma ve yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, E. (2016). *48-72 aylık çocuklara yönelik sosyal problem çözme becerileri ölçeği'nin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yüksel, A. (2015). Kavram, kapsam ve tarihsel gelişim bağlamında empati. Y. Kabapınar (Ed.), *Empatiyle gelişmek empatiyi geliştirmek: çocuk ve empati içinde* (1. baskı, s. 1-20). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yüksel-Şahin, F. (2017). İletişim becerilerine genel bir bakış. A. Kaya (Ed.), *Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim içinde* (10. baskı, s. 32-60). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Warnes, E.D., Sheridan, S.M., Geske, J. & Warnes, W.A., (2005). A contextual approach to the assessment of social skills: identifying meaningful behaviors for social competence. *Psychology in the Schools*, 42(2), 173–187.

EKLER

Ek A: Meb İzin Yazısı



T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 16605029/44-E.19486396
Konu :Anket Uygulama İzni

17/11/2017

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğü'nün 06/11/2017 tarih ve 23692 sayılı yazıları.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Esra COŞKUN "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 4-5 Yaş Yaş Grubu Çocukların Sosyal Problem Çözme ve Bakış Açısı Alma Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında hazırlanmış olduğu anket/ölçek formlarını İlgi yazı gereği Müdürlüğümüze bağlı Pamukkale ve Merkezefendi İlçelerindeki anasınıfları ve bağımsız anaokullarına devam eden 4-5 yaş çocuklara anket uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müracaatlar ile ilgili (Lisans/Lisansüstü/Doktora) öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin İlgi yazıları ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (Ortaöğretim/İlköğretim/Okulöncesi) konular ile ilgili anket çalışmalarının "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatılmayacak şekilde 2017/2018 eğitim-öğretim yılı içerisinde uygulamaları Müdürlüğümüze uygun görülmüştür.

Olurlarınıza arz ederim.

Mahmut OĞUZ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
17/11/2017
Hakkı ÜNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Gövenli Elektronik İmza
17-11-2017
Ash ile Ayandır

Mahmut OĞUZ
Millî Eğitim Müdürü

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Kurumunuzca Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüze Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Hakkı ÜNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Anket Formları

Sırakaplar Mah. Sultuk Cad. No:76 20100/DENİZLİ Ayrıntılı Bilgi İçin :Fatma Nur Saluk-tekniyyen/Sefa GELMEŞ- Şef
Elektronik Ağ : <http://denizli.meb.gov.tr> Telefon :0 258) 265 55 54 dahili 106-109
e-posta: yuksekgogretim@denizli2001@meb.gov.tr Belgegeçer :0 258) 265 01 69
Bu e-iletim güvenli elektronik imza ile gerçekleştirilmiştir. <http://www.saglik.gov.tr> sbrsinden 0478-6d81-329f-9c3b-42f7 kodu ile teyit edilebilir.

Ek B: Kişisel Bilgi Formu

Okul Adı: Şube- Sınıf: Formun Doldurulduğu Tarih: Çocuğun Adı- Soyadı: Çocuğun Yaşı (Gün/ Ay/ Yıl): Çocuğunuzun anaokuluna başladığı tarih nedir?(Ay/Yıl) Cinsiyeti : 1) Erkek 2) Kız Kardeş Sayısı: 1) Tek çocuk 2) 2-3 Kardeş 3) 4 ve üstü Doğum Sırası: 1) İlk çocuk 2) Ortanca ya da ortancalardan biri 3) Son çocuk	
Anne Öğrenim Durumu: 1) İlkokul Mezunu..... 2) İlköğretim/Ortaokul Mezunu..... 3) Lise Mezunu..... 4) Üniversite ve üstü	Baba Öğrenim Durumu: 1) İlkokul Mezunu..... 2) İlköğretim/ Ortaokul Mezunu..... 3) Lise Mezunu..... 4) Üniversite ve üstü.....
Annenin Yaşı: 1) 20-30..... 2) 31-40..... 3) 41 ve üstü.....	Babanın Yaşı: 1) 20-30..... 2) 31-40..... 3) 41 ve üstü.....
Annenin Mesleği 1) Çalışmıyor..... 2) Memur..... 3) İşçi..... 4) Serbest Meslek.... 5) Emekli.....	Babanın Mesleği 1) Çalışmıyor..... 2) Memur..... 3) İşçi..... 4) Serbest Meslek.... 5) Emekli.....

Çocuğunuza anaokuluna başlamadan önce kim bakıyordu? (babaanne / anneanne / bakıcı vb)

Çocuğunuzun düzenli olarak devam ettiği (yüzme, satranç, enstrüman çalma vb.) bir kurs var mı? Varsa kurs içeriğini belirtiniz :

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı	Esra
Soyadı	COŞKUN
Doğum Yeri ve Tarihi	SEYHAN, 1989.
Uyruğu	T.C.
İletişim Adresi ve E-Mail Adresi	coskunesra89@gmail.com
Eğitim	
İlköğretim	Cebesoy İlköğretim Okulu
Ortaöğretim	Adana İMKB Anadolu Öğretmen Lisesi
Yükseköğretim (Lisans)	Çukurova Üniversitesi
Yükseköğretim (Yüksek Lisans)	Pamukkale Üniversitesi
Yabancı Dil	
Yabancı Dil Adı	İngilizce
Sınav Adı	YDS Sosyal Bilimler
Sınavın Yapıldığı Ay ve Yıl	Eylül 2016
Alınan Puan	53.75