



**FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI**

**ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE ÇOCUKLARIN
SOSYAL BECERİ DÜZEYLERİNE GÖRE GRUPLA
PROBLEM ÇÖZME BECERİSİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GÜLFİDAN ŞAHİN

İSTANBUL, 2020



**FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI**

**ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE ÇOCUKLARIN
SOSYAL BECERİ DÜZEYLERİNE GÖRE GRUPLA
PROBLEM ÇÖZME BECERİSİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**GÜLFİDAN ŞAHİN
(180501004)**

**Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Belgin Parlakyıldız**

İSTANBUL, 2020

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı'nda **180501004** numaralı **GÜLFİDAN ŞAHİN**'in hazırladığı “**Erken Çocukluk Döneminde Çocukların Sosyal Beceri Düzeylerine Göre Birlikte Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi**” konulu **Yüksek Lisans Tezi** ile ilgili **TEZ SAVUNMA SINAVI**, **30/06/2020** Perşembe günü saat 13:00'da Çevrimiçi Video Görüşmesi ile yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin **KABULÜNE*** **OYBİRLİĞİ** ile karar verilmiştir.

Düzeltilmesi halinde:

Adı geçen öğrencinin Tez Savunma Sınavı **./././20././** tarihinde, saat da yapılacaktır.

Tez adı değişikliği yapılması halinde:

Tez adının **Erken Çocukluk Döneminde Çocukların Sosyal Beceri Düzeylerine Göre Grupla Problem Çözme Becerisinin İncelenmesi** şeklinde değiştirilmesi uygundur.

JÜRİ ÜYESİ	KANAATI (*)	İMZA
Dr. Öğr. Üyesi Belgin PARLAKYILDIZ (Danışman)	KABULUNE	
Doç. Dr. Mustafa DAMAR	KABULUNE	
Dr. Öğr. Üyesi İsa KAYA	KABULUNE	

BEYAN/ ETİK BİLDİRİM

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bağlı olduğum üniversite veya bir başka üniversitedeki başka bir çalışma olarak sunulmadığını beyan ederim.



Gülfidan ŞAHİN

İmza

TEŞEKKÜR

Tez çalışmamın planlanmasında, araştırılmasında, yürütülmesinde ve oluşumunda ilgi ve desteğini esirgemeyen, her konuda yanımda olan, yönlendirme ve bilgilendirmeleriyle çalışmamı bilimsel temeller ışığında şekillendiren değerli hocam Dr. Öğretim Üyesi Belgin PARLAKYILDIZ'a sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım. Araştırmamın her aşamada bana destek olan, tez çalışma süresinde sorduğum her soruyu cevaplayan sayın hocam Prof. Dr. Serdal SEVEN'e ve Dr. Ziya TOPRAK'a çok teşekkür ederim. Araştırmanın uygulama aşamasında yardımlarını esirgemeyen biricik öğrencilerime, öğretmen ve idareci arkadaşlarıma, araştırmanın her aşamasında zorlukları birlikte aştığım ve her zaman yanımda olan hayat arkadaşım, sevgili eşim Mehmet ŞAHİN'e ve bu süreçte benden desteğini esirgemeyen kayınvalidem Sebiha ŞAHİN ve kayınpederim İsmail ŞAHİN'e, beni sabırla bekleyen ve araştırmamla birlikte büyüyen dünyadaki en değerli varlığım olan biricik oğlum İsmail Ege ŞAHİN'e, beni bugünlere getiren her zaman varlığına şükrettiğim var olma sebeplerim sevgili annem Emine DEMİR ve kıymetli babam Şaban DEMİR'e, can parçalarım, kardeşlerim Dilek ARSLAN, Derya DEMİR ARACI, Yasemin KARGA ve Ahmet Zeki DEMİR'e teşekkür ederim.

Sevgi ve saygılarımla



Gülfidan ŞAHİN

İmza

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİ DÜZEYLERİNE GÖRE GRUPLA PROBLEM ÇÖZME BECERİSİNİN İNCELENMESİ

ÖZET

Çocuklar; yaşantılarında devamlı üstünde durulması gereken, kıymetli ve çözülmeyi bekleyen problemlerle karşı karşıya kalır. Bu yüzden erken dönemde verilen eğitimlerinin en temelinde hem sosyal becerilerin hem de problem çözme becerisinin kazandırılmasının yer almasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada, çocukların birlikte bir probleme nasıl çözüm buldukları, sosyal beceri düzeylerinin bu süreci nasıl etkilediği ve süreç içerisinde izledikleri stratejiler incelenmiştir. Araştırmanın ana amacı, erken çocukluk döneminde çocukların sosyal beceri düzeylerine göre grupla problem çözme becerisinin incelenmesidir. Açıklayıcı karma desenin kullanıldığı bu araştırma, İstanbul ilinin Bahçelievler ilçesindeki Siyavuşpaşa ilkokulunda, okulöncesi eğitime devam eden rastgele seçilmiş yaşları 5-6 olan 15 çocukla gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında Sosyal Beceri Ölçeği uygulanarak çocuklar, orta-düşük-yüksek seviye olarak gruplara ayrılmıştır. Bu gruplara araştırmacı tarafından düzenlenmiş ortamda, renkli ve geometrik şekillerden oluşan 1 kutu (100 adet) ahşap blok verilerek, gruplardan “birlikte tek bir köprü yapalım” yönergesi doğrultusunda, problem durumu çözmeleri istenmiştir ve bu süreç kayda alınmıştır. Ayrıca çocuklardan problemi çözmeye başlamadan yarım saat önce ve problem çözüldükten yarım saat sonra köprü resmi çizimleri de istenmiştir. Araştırma sonucunda, sosyal beceri düzeyi arttıkça çocuklar arasındaki etkileşim ve iletişimin, grupla problem çözme becerisinin de arttığı görülmüştür. Ayrıca problem çözme sırasında çocukların farklı stratejileri kullandıkları, grupla problem çözme sırasında öğrenmelerin gerçekleştiği ve sosyalleşmenin arttığı gözlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda erken çocukluk döneminde, çocukların grupla problem

özme becerisinin kuvvetlendirilmesi için sosyal beceri düzeyini arttıran etkinliklere yer verilmesi önerilmektedir.

Anahtar kelimeler; Erken çocukluk, Sosyal beceri, Problem özme, Grupla problem çözme becerisi

ANALYSIS OF CHILDREN'S PROBLEM-SOLVING SKILLS IN A GROUP IN EARLY CHILDHOOD BASED ON SOCIAL SKILL LEVELS

ABSTRACT

Children encounter important problems that need to be solved and should be continuously taken care of. Therefore, it is believed that providing both social skills and problem-solving skills has a major role for early childhood education. In this study, how children solve a problem with their peers, in what way their social skills affect this process and the strategies that they pursue were analyzed. The main purpose of the study was to analyze children's problem-solving skills in a group in early childhood based on their social skill levels. The present study, which was carried out with explanatory mixed methods design, was completed with 15 randomly-chosen children at ages 5-6 who were attending preschool of Siyavuşpaşa Elementary School in Bahçelievler district in the city of Istanbul. Within the scope of the study, Social Skill Scale was used, and the children were divided into three groups; low, medium, and high levels. These groups were given a box of (100 pieces) colorful geometric wooden blocks in a setting selected by the researcher, then they were asked to solve the relevant problem with the instruction "Let's build a bridge together!", and the process was recorded. Also, the children were asked to draw a bridge half an hour before starting to solve the problem and another one half an hour after solving the problem. The results showed that the level of interaction and communication among children and problem-solving skill in a group increase as social skill level increases. Besides, it was noticed that children use various strategies for solving a problem, that learning takes place during problem-solving and socialization increases in a group. In accordance with these findings, it is suggested that activities which increase social skill level should be preferred in order to develop children's problem-solving skills in a group.

Keywords; Early childhood, Social skill, Problem-solving, Problem-solving skill in a group.

ÖNSÖZ

Bu araştırmanın amacı erken çocukluk döneminde çocukların sosyal beceri düzeylerine göre grupla problem çözme becerisinin incelenmesidir. Yapılan araştırmalar sonucunda, erken çocukluk döneminde sosyal becerilerin ve birlikte problem çözme becerisinin bir arada incelendiği çalışmaların yeteri kadar mevcut olmadığı gözlenmiştir. Bu bakımdan araştırmanın, öğretmenlere, bu alanda çalışan araştırmacılara, öğretmen yetiştiren kurumlara ışık tutacağı düşünüldüğü için araştırma konusu özgün ve önemlidir. Nitel ve nicel veriler kullanılarak kurgulanan bu araştırmada açıklayıcı karma desen kullanılmıştır, rastgele seçilmiş yaşları 5-6 olan 15 çocukla gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonuçları, sosyal beceri düzeyi arttıkça çocuklar arasındaki etkileşim ve iletişim ile birlikte grupla problem çözme becerisinin de arttığını, problem çözme sürecinde çocukların farklı stratejiler kullandıklarını, grupla problem çözme esnasında öğrenmelerin gerçekleştiğini ve sosyalleşmenin arttığını da göstermiştir. Bu bulgular doğrultusunda erken çocukluk döneminde, çocukların grupla problem çözme becerisinin kuvvetlendirilmesi için sosyal beceri düzeyini arttıran etkinliklere yer verilmesi önerilmektedir.

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	V
ABSTRACT	vii
ÖNSÖZ.....	ix
İÇİNDEKİLER	x
ŞEKİL LİSTESİ.....	xiii
TABLO LİSTESİ	xiv
KISALTMALAR	xv
GİRİŞ	1
1. PROBLEM.....	1
2. AMAÇ.....	4
3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	4
4. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI	5
5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	5
6. TANIMLAR.....	6
BİRİNCİ BÖLÜM.....	7
1. LİTERATÜR TARAMASI.....	7
1.1. ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ	7
1.2. OKUL ÖNCESİ EĞİTİM	8
1.3. SOSYAL BECERİ İLE İLGİLİ KAVRAMLAR	8
1.3.1. Sosyal Duygusal Gelişim	8
1.3.2. Sosyal İlişkiler	9
1.3.3. Sosyalleşme	12
1.3.4. Sosyal Yeterlik	13
1.3.5. Sosyal Uyum	14
1.3.6. Duygu Düzenleme	15
1.4. SOSYAL BECERİNİN TANIMI.....	15
1.5. SOSYAL BECERİNİN SINIFLANDIRILMASI	16

1.6. SOSYAL BECERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ.....	17
1.7. SOSYAL BECERİ EKSİKLİĞİ	18
1.8. SOSYAL BECERİNİN BİLİŞSEL GELİŞİM AÇISINDAN ÖNEMİ.....	19
1.9. SOSYAL BECERİ VE PROBLEM ÇÖZME	20
1.10. PROBLEM ÇÖZME KURALLARI	21
1.11. PROBLEM NEDİR?	21
1.12. PROBLEM ÇÖZMENİN TANIMI.....	22
1.12.1. Problem Çözmenin Faydaları.....	23
1.12.2. Problem Çözme Modelleri	24
1.12.2.1. John Dewey'e Göre Problem Çözme Modeli	24
1.12.2.2. Hermann'a Göre Yaratıcı Problem Çözme	25
1.12.2.3. Karl Popper'in Problem Çözme Kuramı	26
1.12.2.4. Alex Osbor'un Yaratıcı Problem Çözme Kuramı	26
1.12.2.5. Bandura'nın Problem Çözme ve Kendine Yeterlik Modeli.....	27
1.12.2.6. Thorndike'nin Deneme-Yanılma Yoluyla Problem Çözme Modeli	27
1.12.3. Problem Çözme Basamakları	28
1.13. ÇOCUKLARDA PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ.....	30
1.14. GRUPLA PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ	31
1.15. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	32
1.15.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	32
1.15.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	37
İKİNCİ BÖLÜM	39
2. YÖNTEM	39
2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	39
2.2. ÇALIŞMA GRUBU	40
2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	40
2.4. VERİLERİN TOPLANMASI	41
2.5. VERİLERİN ANALİZİ.....	41
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	43
3. BULGULAR VE TARTIŞMA.....	43

3.1. ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİ GRUPLARINA GÖRE ETKİLEŞİMLERİ VE İLETİŞİMLERİ.....	43
3.2. BİRLİKTE PROBLEM ÇÖZME ESNASINDA ORTAYA ÇIKAN ÜRÜNLER VE KATILIMCILARIN ÜRÜNLERE KATKILARI.....	47
3.3. ÇOCUKLARIN GRUPLA PROBLEM ÇÖZME ANINDA İZLEDİKLERİ STRATEJİLER	50
3.4. UYGULAMA ÖNCESİ VE UYGULAMA SONRASI KÖPRÜ ÇİZİMLERİNDEKİ DEĞİŞİM.....	53
SONUÇ.....	63
ÖNERİLER	65
KAYNAKÇA	66
EKLER.....	79
ÖZGEÇMİŞ.....	101

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 3.1: Sosyal Beceri Düzeyi Düşük Grup Etkileşim ve İletişim Haritası	44
Şekil 3.2: Sosyal Beceri Düzeyi Orta Grup Etkileşim ve İletişim Haritası.....	45
Şekil 3.3: Sosyal Beceri Düzeyi Yüksek Grup Etkileşim ve İletişim Haritası	46
Şekil 3.4: Sosyal Beceri Düzeyi Düşük Grup Ürüne Katkı Haritası	48
Şekil 3.5: Sosyal Beceri Düzeyi Orta Grup Ürüne Katkı Haritası	48
Şekil 3.6: Sosyal Beceri Düzeyi Yüksek Grup Ürüne Katkı Haritası	49
Şekil 3.7: Ç1 Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Çizimi	53
Şekil 3.8: Ç2 Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Çizimi	54
Şekil 3.9: Ç3 Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Çizimi	54
Şekil 3.10: Ç4 Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Çizimi	55
Şekil 3.11: Ç5 Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Çizimi	55
Şekil 3.12: Ç6 Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Çizimi	56
Şekil 3.13: Ç7 Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Çizimi	56
Şekil 3.14: Ç8 Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Çizimi	57
Şekil 3.15: Ç9 Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Çizimi	57
Şekil 3.16: Ç10 Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Çizimi	58
Şekil 3.17: Ç11 Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Çizimi	59
Şekil 3.18: Ç12 Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Çizimi.....	59
Şekil 3.19: Ç13 Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Çizimi	60
Şekil 3.20: Ç14 Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Çizimi	60
Şekil 3.21: Ç15 Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Çizimi	61

TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 2.1: Çalışma Grubu	40
Tablo 3.1: Sosyal Beceri Düzeyi Düşük Grup Etkileşim ve İletişim Tablosu.....	44
Tablo 3.2: Sosyal Beceri Düzeyi Orta Grup Etkileşim ve İletişim Tablosu.....	45
Tablo 3.3: Sosyal Beceri Düzeyi Yüksek Grup Etkileşim ve İletişim Tablosu ...	46
Tablo 3.4: Sosyal Beceri Düzeyi Düşük Grup Strateji Tablosu.....	51
Tablo 3.5: Sosyal Beceri Düzeyi Orta Grup Strateji Tablosu.....	51
Tablo 3.6: Sosyal Beceri Düzeyi Yüksek Grup Strateji Tablosu	52

KISALTMALAR

Ç1	Çocuk 1
Ç2	Çocuk 2
Ç3	Çocuk 3
Ç4	Çocuk 4
Ç5	Çocuk 5
Ç6	Çocuk 6
Ç7	Çocuk 7
Ç8	Çocuk 8
Ç9	Çocuk 9
Ç10	Çocuk 10
Ç11	Çocuk 11
Ç12	Çocuk 12
Ç13	Çocuk 13
Ç14	Çocuk 14
Ç15	Çocuk 15
S.B.D.S.	Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi Temel Eğitim Öğretmen Formu (SBDS) (Social Skills Rating System Elementary Teacher Form)

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı ve önemi, araştırmaya yönelik sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmektedir.

1. PROBLEM

Eğitimde hedefler, bireyi geliştirmeyi amaçlayan, toplumun ilerlemesine katkı sağlayan ve çağdaş bilimsel bilgi birikimini içeren bir bütündür. Bu hedefler belirlenirken bilgiyi doğrudan alan bireyler değil, bilgiye ulaşacağı yolları bilen bireyler yetiştirmek asıl amaçtır. Bu yüzden bilgilere ulaşabilmek için bireylerin var olan becerilerini kullanmaları, mevcut becerilerini geliştirmeleri ve yeni beceriler edinmeleri önemlidir. Dolayısıyla bu becerilerin kazanılması ve geliştirilmesi bireyin yaşamının ilk dönemlerinde yani erken çocukluk döneminde başlamadığı düşünülmektedir.

Erken çocukluk döneminin, çocuğun eğitimi ve gelişimi açısından en önemli dönem olmakla birlikte çocuğun, fiziksel, bilişsel, sosyal duygusal ve dil gelişimi açısından da önemli bir yere sahip olduğu ve bu dönemde kişi tecrübelerinin temellerinin atıldığı düşünülmektedir. “Erken çocukluk döneminin ilk yılları çocuğun öğrenmesi gereken ve yaşam boyu onu etkisi altında bırakacak davranış ve alışkanlıkların büyük bir kısmının temellenin atıldığı çok etkili ve verimli bir dönemdir” (Parlak yıldız, 2018b, s. 97). Kendini özgürce ifade edebilen, sorgulayan, eleştiren, araştıran ve problem çözen bireyler yetiştirmenin eğitimle mümkün olduğu ve bu doğrultuda, okul öncesi dönemden itibaren bu becerilerin geliştirilmesine yönelik çalışmalara daha fazla yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Çocuklar, genellikle yaşlarına uygun duygu düşünce ve davranış şekilleri ile betimlenirler. Onların yaşamın, ilk dönemlerinde edindikleri öğrenme alışkanlıkları, bilgi ve becerilerinin ilerleyen dönemlerine devredildiği bilimsel bir gerçektir (Parlak yıldız, 2018b). Çocuğun, diğer insanlar ile doğru ilişkiler kurabilmesi ve

işbirliği yapabilmesi için sosyal becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir ve sosyal beceriler, erken çocukluk döneminden başlayarak bireye, yaşamı boyunca gerekli olan ve kazandırılması gereken becerilerdir (İnci ve Deniz, 2015).

Çocuklar, sosyal ilişkiler kurmaya, 2-6 yaş arasında diğer insanları model alarak, diğer kişilerle uyumlu olmaya alışarak ve ailesinin dışındaki insanlarla, özellikle akranlarıyla nasıl vakit geçirileceğini öğrenerek başlamaktadır (Kanık, 1993).

Erken çocukluk döneminde çocuğun diğer kişilerle gittikçe karmaşıklaşan ve çoğalan ilişkileri sosyal gelişimi kuvvetlendirmektedir. Bu ilişkiler çocuğa; yetişkinin ona gösterdiği ilgiyi, oyuncaklarını, yiyeceklerini diğer kişilerle paylaşmayı öğretmesinin yanı sıra sosyal olarak karşılıklı iletişim kurmayı da öğretmektedir. Sosyal beceriler, çocukların, akranlarıyla olan ilişkilerinde ortaya çıkan iletişim sorunlarının çözülmesini sağlamakta ve çocuğun yaşamının ilerleyen zamanlarında karşılaşılabileceği tüm sorunları çözmesine destek olacak problem çözme becerilerini geliştirmektedir (Gülay ve Akman, 2009).

Problem, kişiye göre bilinmeyen yönleri olan ve yeni karşılaştığı güçlük durumudur. Aynı zamanda, öğrenmenin içinde yer almaktadır. Öğrenme, davranışlarda kalıcı farklılıklar olarak tanımlanırsa, problem çözmenin de bir öğrenme şekli olduğu ve bireyin davranışlarında kalıcı farklılıklara neden olacağı varsayılabilir. Problem çözme; kavram bilme, ilkeleri bilme, ilişkiler kurma ile beraber meydana gelen bir süreçtir (Zembat ve Unutkan, 2005).

Birey bir problemle karşı karşıya geldiği andan itibaren problemin çözümüne yönelik bir neticeye varmaya başlar ve bu netice bireyin harekete geçmesini sağlar. Başka bir ifade ile kişi, neticeyi ortaya koydukça problemin çözümüne yönelik girişimlerde bulunmaya çalışır fakat kişi problemin çözümüne yönelik bir bilgiye sahip değilse ya da böyle bir problemle yaşamının geçmiş dönemlerinde hiç karşılaşmamışsa, yüksek ihtimalle problem çözümünde başarılı olamayacaktır (Robertson, 2001). Bu bağlamda, çocuğun yaşamındaki ön öğrenmelerin, benzer yaşantıların, problem çözme sürecini olumlu ve önemli bir şekilde etkilediği söylenebilir ve problem çözme sürecinin karmaşık ve zor bir bilişsel beceri olmakla

birlikte deneme-yanılmadan, içgörü edinmeye ve neden-sonuç ilişkileri kurmaya kadar uzanan işlemleri de içine aldığı (Açıkgöz, 2006) ifade edilmektedir. Problem çözen kişinin, sadece önceki bilgilerini kullanmanın yanı sıra, yeni öğrenmeler edindiği söylenebilir.

Problem çözme becerilerinin kazanılmaya başlandığı ilk yerin aile olduğu söylenebilir. Bu beceriler yaşamın diğer dönemlerinde de gelişmeye devam ederek kişinin yaşamında, her an karşı karşıya kalabileceği ve farklı sorunlarla mücadele edebileceği durumlarda önemli bir rol oynamaktadır (Matemba vd., 2014). Bu yönü ile bakıldığında, aile ve okul ile kurulacak etkili iletişim çocuğun gelişim sürecinde belirleyici bir etkiye sahip olacaktır (Parlakıyıldız, 2020).

Problem çözme becerisi iyi olan çocukların; karşısına çıkan engelleri rahatlıkla aşabileceği, diğer kişilerle olumlu ilişkiler kurabileceği, sorumluluklarını yerine getirecek şekilde hareket edebileceği, olaylara farklı bir pencereden bakabileceği ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebileceği söylenebilir. Bu durumdan yola çıkarak problem çözme becerisinin, çocuğun çok yönlü gelişiminde önemli derecede rol oynadığı görülmektedir (Oğuz ve Köksal Akyol, 2015). Çocukların yaşlıları ile birlikte yaptığı etkinlikler, bilişsel ilerlemelerinde önemli görülmektedir ve yaşlıları ile etkileşimleri esnasında yeni beceriler edinmelerine, kolay olmayan olaylarda birbirlerine moral vermelerine ve kendilerinde olan yeteneklerini göstermelerinde onlara kolaylık sağlarlar (Rogoff, 1998; Rubin vd., 2006; Akt., Ramani, 2014).

Grup çalışmaları, çocukları bilişsel açıdan ilerletmekte ve onların daha yaratıcı olmalarını sağlamaktadır (Fawcett ve Garton, 2005). Ayrıca problemlerini beraber çözen çocuklar, tek başına problem çözen çocuklar ile kıyaslandığında, okuldaki akranları ile hem görevin tadını çıkartmaktadırlar, hem de görevi daha verimli tamamlamaktadırlar (Azmitia, 1996; Gouvain, 2001; Rogoff, 1998; Tudge ve Rogoff, 1989; Akt., Ramani, 2014).

Özetle çocuklara, akranları ile sosyal ilişkiler kurabilecekleri ve birlikte problem çözme becerilerini geliştirebilecekleri gerçek ortamlar yaratarak onların gelişimlerini desteklemenin önemli bir ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu bilgiler

doğrultusunda erken çocukluk döneminde çocukların sosyal beceri düzeylerine göre grupla problem çözme becerisinin nasıl bir süreçte gerçekleştiği araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

2. AMAÇ

Araştırmanın ana amacı erken çocukluk döneminde çocukların sosyal beceri düzeylerine göre grupla problem çözme becerisinin incelenmesidir. Araştırmada çocukların, karşılaştıkları bir problemi grup halinde çözerken, ne kadar işbirliği yapabildiklerinin, nasıl bir yol izlediklerinin ve kullandıkları yöntemlerin sosyal beceri düzeylerine göre incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu temel amacın yanı sıra incelenen alt amaçlar aşağıda sıralanmıştır:

Alt amaçlar:

1. Çocukların sosyal beceri gruplarına göre problem çözme sürecinde etkileşim ve iletişimlerinin incelenmesi
2. Grupla problem çözme sırasında ortaya çıkan ürünlerin incelenmesi.
3. Çocukların grupla problem çözme anında izledikleri stratejilerin incelenmesi
4. Çocukların uygulama öncesi ve uygulama sonrasında problemle ilgili çizimlerdeki değişimlerin incelenmesi

3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Çocuğun ileride nasıl bir karaktere sahip olacağını çevresiyle ilişkileri, yaşantıları ve hayatı boyunca karşılaştığı durumlara gösterdiği tepkiler belirler (Akpınar, 2014). Yaşamın her döneminde bireyin günlük yaşantısı, sosyal ilişkilerin yanı sıra problem çözme becerilerini de gerekli kılar (Diamond, 2012). Çünkü yaşamın, çocukları devamlı üstünde durulması gereken, kıymetli ve çözümlenmeyi bekleyen problemlerle yüz yüze getirdiği ve bu yüzden erken dönemde verilen eğitimlerinin en temelinde hem sosyal becerilerin hem de problem çözme becerisinin kazandırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Grupla çalışan çocukların bireysel çalışan çocuklara göre daha yaratıcı ve zihinsel açıdan daha başarılı olduğunu (Fawcett ve Garton, 2005) ifade etmiştir. Çocukların birlikte yaptığı etkinlikler bilişsel gelişime katkı sağlamaktadır. (Rogoff, 1998; Rubin vd., 2006; Akt: Ramani, 2014). Grupla problem çözme çocukların, sonuca ulaşmak için tartışarak, birlikte çaba harcayarak bir probleme esnek bir şekilde çözüm bulmalarını ve birbirlerini gözlemleyerek öğrenmelerini sağlar (Ramani, 2014).

Alan yazın incelendiğinde erken çocuklukta problem çözme, sosyal beceri, birlikte problem çözme konuları ile ilgili birçok kez ayrı ayrı ve bir arada çalışılmıştır. Fakat bu alandaki çalışmalarda veriler, ölçekler üzerinden ya da bir takım formlar kullanılarak toplanmıştır. Oysa erken çocukluk döneminde çocukların davranışları ve becerileri gözlemler sonucunda daha derinlemesine bilgiler verir. Bu araştırmada, çocukların birlikte bir probleme nasıl çözüm buldukları, sosyal beceri düzeylerinin bu süreci nasıl etkilediği, süreç içerisinde izledikleri stratejiler ve çocukların verdiği her türlü detay incelenmiştir. Bu çalışmanın sonucunda elde edilen veriler incelendiğinde sosyal beceri ve birlikte problem çözme becerisi arasındaki ilişki ile ilgili daha net bilgiler elde etmenin mümkün olacağı, sınıf içinde birlikte hareket etme konusunda öğretmenlere stratejiler geliştirmelerinde yardımcı olabileceği ve ileride yapılacak çalışmalarda araştırmacılara da ışık tutacağı düşünülmektedir.

4. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI

Problem çözme uygulamasında çocukların probleme odaklandıkları ,

Sosyal beceri ölçeğini öğretmenlerin dikkatli ve objektif bir şekilde doldurduğu varsayılmaktadır.

5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

1. Araştırma verileri “birlikte tek bir köprü yapalım” problemi ile
2. Araştırmanın uygulama öncesi ve sonrasında çizilen resimler “köprü” kavramı ile
3. Okulöncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocukları ile

4. Problem çözme uygulama sürecinde çocuklarının gösterdikleri davranışlar ile sınırlıdır.

6. TANIMLAR

Eğitim; “Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yolu ile ve kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirme sürecidir” (Ertürk, 1994, s. 12).

Erken çocukluk; Doğumdan sekiz yaşa kadar olan dönemdir (Katrancı, 2018).

Sosyalleşme: “Bireylerin özellikle çocukların belirli bir grubun işlevsel üyeleri haline geldikleri ve grubun diğer üyelerinin değerlerini, davranışlarını ve inançlarını kazandıkları bir süreçtir” (Gander ve Gardiner, 1993, s. 274).

Problem: “Cevabı mevcut bilgi birikimi ile bulunamayan ancak araştırma ve incelemelerle cevaplanabilecek bir sorudur” (Bilen, 1990, s. 81).

Problem çözme: “Kişinin engellerin üstesinden gelme ve istediği yeni duruma kavuşma sürecidir” (Kalaycı, 2000, s. 21).

Etkileşim Kavramları:

1.Eş zamanlılık ; “Eşzamanlılık, sosyal ilişkilerin temelidir. Etkileşimin ritmini ve zamanlamasını ifade eder. Aynı amaç için iki kişinin göz kontağı kurması bunun en iyi örneğidir” (Seven, 2019, s. 6).

2.Duygusal Erişilebilirlik; “Diğerlerinin varlığını, duygusal sinyallerini ve farkındalıklarını hissetmedir” (Bringen, vd. 2014, s. 118).

3.Sözlü iletişim; “Kişinin kendini ifade etmesi ve karşısındaki kişiye anladığını göstermesi için kullandığı konuşma dilidir” (İsen ve Batmaz, 2002, s. 173).

4.Sözsüz iletişim; “Bilgilerin, duyguların veya düşüncelerin konuşulan kelimelere ihtiyaç duyulmadan değiş tokuş edilmesidir” (Jane ve Betsy-Ann, 2000, s. 380).

BİRİNCİ BÖLÜM

1. LİTERATÜR TARAMASI

Bu bölümünde, araştırmanın temelini oluşturan ve araştırma için önemli olan kavramsal ve kuramsal bilgiler ele alınmıştır.

1.1. ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ

Erken çocukluk ile ilgili yapılan çalışmalar araştırıldığında genel olarak erken çocukluğun, 0-8 yaş kapsayan ve gelişimin hızlı olduğu bir dönem şeklinde ifade edildiği görülmektedir. Erken çocukluk döneminde çocuklar, ilk olarak ebeveynlerinden, okul öncesi eğitim kurumlarından, arkadaşlarından ve çevrelerinden çoğu beceriyi öğrenerek eğitim sürecinin ilerleyen basamakları için ihtiyaç duyacakları altyapıyı tamamlamaktadırlar (Kanık, 1993). Dolayısıyla yaşamın ilerleyen yıllardaki sosyal davranışların kökenini, erken çocukluk döneminde edinilen sosyal gelişim oluşturmaktadır (Dodson, 1997). Yaşamın ilk altı yılında sosyal duygusal, bilişsel, dilsel, psiko-motor ve kavramsal olarak çok fazla uyarıcıya gereksinimleri vardır (Acun ve Ertan, 1996). Bu uyarılar eğer erken çocukluk döneminde çocuğa ihtiyacı olduğu kadar verilmez ise, işte o zaman çocuğun yaşamının ilerleyen döneminde bu eksiklikler görülecektir (Aksoy, 1994).

Başka bir ifade ile, erken çocukluk döneminde sağlık, beslenme ve psiko-sosyal ihtiyaçları karşılanan çocuklar bu ihtiyaçları karşılanmayan diğer çocuklara karşın daha iyi gelişecek ve başarılı olacaklardır. Ayrıca fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal olarak iyi gelişen çocuklar, fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal olarak daha zayıf gelişenlere karşın toplumda daha üretken ve faydalı bireyler olacaklardır. Üç ana noktadan bakıldığında; a) erken çocukluk dönemi zekâ, kişilik ve davranış gelişimi için anahtar bir dönemdir, b) gelişim ve öğrenme erken çocuklukta daha verimli hale getirilebilir, c) yapılan iyileştirmelerle birlikte kültür, toplum ve sosyo-

ekonomik açıdan farklılıklar daha hassas dengeler üzerine kurulabilir şekilde (Warner ve Myers, 2004) ifade etmektedirler.

1.2. OKUL ÖNCESİ EĞİTİM

Okul öncesi eğitimini “çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli rol oynayan; bilişsel, sosyal-duygusal, dil ve motor gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, kişiliğin şekillendiği, ailelerde ve kurumlarda verilen eğitim süreci” (Aral vd., 2002, s. 14) olarak ifade etmektedirler. Aynı zamanda okul öncesi eğitim, “her çocuğun hakkı olan ve her alanda gelişimini sağlayan, bir kurumda veya kurum dışında yerine getirilen bakım ve eğitim faaliyetleri” (Ural ve Ramazan, 2007, s.26) olarak tanımlamaktadırlar. Bir başka ifade ile, okul öncesi eğitim, 0-6 çocukların; bütüncül gelişimini, o toplumun kültürel değerlerine uygunluğunu, algılama gücünü ve duygularının gelişimini yükselterek yaratıcılığını arttıran, kendini kontrol etmeyi ve kendini ifade etmesine olanak veren sistemli bir eğitim sürecidir (Sevinç, 2005).

Genellikle "okul öncesi dönem" den söz edildiğinde çocuğun ilkökula başlamadan önceki iki yılı anlaşılmaktadır. "Okul öncesi eğitimi" ise, düzenli bir programla 3–6 yaş arası çocukların kurumlarda aldıkları eğitimler için kullanılmaktadır. Daha geniş bir ifade ile, okul öncesi dönem, çocuğun doğduğu andan temel eğitime adım atacağı zamana kadar olan süreci ifade etmektedir (Başal, 2005).

1.3. SOSYAL BECERİ İLE İLGİLİ KAVRAMLAR

Sosyal duygusal gelişim, sosyal ilişkiler, sosyalleşme, sosyal yeterlilik, sosyal uyum ve duygu düzenleme gibi sosyal beceri ile ilgili temel kavramlar açıklamaya çalışılmıştır.

1.3.1. Sosyal Duygusal Gelişim

Sosyal gelişim doğumdan itibaren ömür boyu süren bir süreç olmakla birlikte kişinin grup yaşamının baskı ve sıkıntılarına karşı duyarlı olması, çevresindeki diğer kişilerle etkileşimde olması, onlarla uyumlu davranabilmesi (Yavuzer, 2010) olarak ifade edilmektedir. Sosyal gelişimin içinde yer alan davranışların temeli sosyal

becerileri içermekte ve kişinin yakın çevresi ile sosyal bağlar kurması sonucu toplumun ve evrensel kültürün inanç ve değerlerine uyum sağlayarak kazanma süreci olduğu (Ersanlı, 2012) vurgulanmaktadır. Başka bir ifade ile, sosyal gelişim çevresine uyum sağlamak, doğru ilişkiler kurmak ve yaşama tutunabilmek için bir çocuğun, toplumun değerlerini, ilkelerini, rollerini öğrenme sürecidir. Bu durumda çocuk bir yandan topluma uyum sağlarken bir yandan da bireyselliğini oluşturmaktadır (Gülay ve Akman, 2009).

Sosyal gelişim bebeğin dünyaya ilk geldiği günlerde başlamaktadır. Zira anneye bağımlı olma durumu bebeğin sosyal ilişkilerinin başlama noktasıdır. Anne çocuğu ile etkileşim sağlayarak olumlu bir şekilde sosyal gelişimi başlatmaktadır. Bu noktada bebeğin, ihtiyaçları karşılandığı ölçüde bağımlı olma durumu, bağılı olma durumuna dönüşmektedir. Süreç ilerledikçe sosyal çevresi artan çocuk özellikle oyun yolu ile yakın çevresindeki çocuklar ve yetişkinler ile sık etkileşime girmektedir. Çocuk olumlu-olumsuz birçok davranış çeşidi ile bu etkileşimler sırasında karşılaşmaktadır. Çocuğun bu davranışlardan hangisini içselleştireceği büyük oranda içinde yaşadığı toplumdaki rol-modellere bağlıdır (Selçuk, 2000).

Erikson'a göre çocukların girişimcilik, bağımsızlık gibi niteliklerini, bu dönemde sağlanan uygun olanaklar olumlu yönde etkilemektedir (Akt., Deniz, 2010). Sosyal gelişim için yaşamın ilk yılları önemli bir dönem olarak görülmektedir. Bireysellikten sosyalliğe adım atma sürecinde çocuktan yeni davranış ve beceriler edinmesi beklenmektedir. Çocuğun sosyal beceri edinmek ile hem doğru ilişkiler kuracağı hem de sosyal açıdan doyum ile duygusal yönden de gelişim sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3.2. Sosyal İlişkiler

Bilindiği üzere, bebeğin anneye bağımlı olma durumu sosyal ilişkilerinin başlama noktasıdır. Bir yaşında tek başına çevresindekileri keşfedebildiği halde, çocuk “güven temeline” dayalı olarak annesinin yardımına gerek duymaktadır (Selçuk, 2000).

Bebeğin en önemli sosyal duygusal davranışı, gereksinimlerini karşılayan bireye bağımlı olma durumudur. Altı ve yedinci aylarda bebeğin anneden ayrı bir

yere gittiğinde endişe yaşaması, tanımadığı kişilerden korkması anneye bağıının geliştiğinin bir belirtisidir. Onuncu ay bittikten sonra ben, sen kavramı daha iyi gelişerek diğer bireylerden kendini daha kolay ayırt edebilir. Bebeklerin temel sosyal problemleri bağılı olma durumu ve kopma arasındaki ikilemi çözmektedir. On birinci aylardan sonra çocuk ailede anne dışındaki kişilerle sosyal ilişkiler kurmakla birlikte anneye bağılı olma durumunun azaldığını (Cirhinlioğlu, 2015) ifade etmektedir.

İki yaşında çocuk, topluma karışmanın daha ilk başlarında olup, çevresindeki diğer çocuklarla ilgilenir ama onları oyununa almak istemez, onlarla oynamaktansa anne babası ile oyun kurarak vakit geçirmeyi ve oynamayı ister (Oktay, 1999). Her ne kadar evde anne baba ile oyun kursa da bu yaşta çocuk birlikte oynayacağı oyun arkadaşına gereksinim duyar. Dolayısıyla bu yaşta çocukların oyun oynarken birbirlerine olumsuz ve benmerkezci davrandıkları gözlenmektedir (İnanç, vd., 2004).

Üç yaş çocuğu, yürümeyi başarmakla beraber, kendini ifade etmeyi de doğru bir şekilde başararak çevresindekiler ile sözlü iletişime geçer ve akranlarıyla ilişkisi onlarla kısa vadeli oyunlar oynayabilecek duruma gelir. (Oktay, 1999). Bu yaşta çocuklarda “ben” kavramının gelişmesi ile birlikte, akranlar yan yana geldiklerinde her bir çocuğun kendi benliğini ortaya koyduğunu ve arkadaşlık ilişkilerinde daha çok almak istediklerini ve paylaşmak istemediklerini, arkadaşlık kurmakta zorlandıklarını ve arkadaşlıklarını sürdürmekte sıkıntı yaşadıklarını (Kandır, 2004) ifade etmektedir.

Dört yaş çocuğu, üç yaşındaki bir çocuğa göre oldukça anlayışlı ve hareketlerini kontrol etmekte başarılıdır. Bu yaş çocuğunun, gözlem ve taklit yeteneği geliştiği için, yetişkinlerin sosyal davranışlarını, dikkatli bir şekilde izleyerek taklit eder, yetişkinlerle ve akranları ile ilişkilerini uzun vadede sürdürebilir (Oktay, 1999). Kendi dışındaki insanların duygularına da yeterince duyarlıdır ve onları mutlu etmek ister (Cirhinlioğlu, 2015). Bu dönemde çok arkadaşları ile ilgilenmeyi ve onlarla farklı oyunları paylaşmayı istemektedirler. Aynı zamanda kuralları kavramaya ve benimsemeye başlarlar. Arkadaşlıklarında sorunlar yaşayabilirler. Bu durumda gösterdiği tepkinin takdir edilip edilmemesi sosyalleşmesine katkı sağlayarak bu yaşlarda diğerlerinin kendisi için olumlu veya

olumsuz fikirlerini önemserler (Kandır, 2004). İşte bu yaşlarda çocukta var olması beklenen davranışlar iş birliği, paylaşım, dayanışma, rekabettir

Beş yaş çocuğu, oyunlarında kendi isteklerinin yerine getirilmesini isterken diğer çocukların oyununda olmasının da eğlenceli bir durum olduğunu fark ederek, birlikte paylaşım için çaba sarf ederler (Oktay, 1999). Dolayısıyla beş yaş çocuğunun duyguları daha dengelidir ve duygular kontrol altında tutulabilir. Arkadaşlarının sorunlarını paylaşarak onlara zorluklarla mücadele konusunda yardım ederek sosyal kuralların neden var olduğu kavramaya başlarlar. Başkalarına yardımcı olmaktan mutlu olurlar (Cırhinlioğlu, 2015). Bu yüzden beş-altı yaş çocukların ortak özellikleri; kurallı olan ve birlikte oynayabilecekleri grup oyunlarını tercih etmeleri, kendilerine özgün oyunlar oluşturup, kurallar koyabilmeleri, arkadaşlarını anlayıp onların yerine kendilerini koyabilmeleri ve grup liderliği üstlenebilmeleridir (Kandır, 2004). Bu yaş çocukları, birbirlerinin fikirlerini dinleme, kendilerini birbirinin yerine koyarak empati kurma davranışları gösterirken birden saldırgan tutum, hemen ardından uyumlu ve sakin göstererek, aralarındaki problemleri çabucak çözebilirler (İnanç, vd., 2004). Ayrıca bu dönemde çocuklar oyunlarında ve ilgi alanlarında kız erkek olma durumuna göre farklılaşmalarını, yaşına göre sorumluluklar almayı, bir olaya dikkatlerini uzun süre verebilmeyi, kendini doğru cümlelerle ifade edebilmeyi ve akademik uygulamalara yer alarak bu uygulamaları yapmayı bilirler (Zembat ve Unutkan, 2001).

Altı yaş çocuğu ise, sosyal açıdan ailesine bağlı olmakla birlikte bunun yanı sıra arkadaşları ve öğretmenini de önemser ve arkadaş çevresi genişleterek, oyunda daha fazla arkadaşına yer verir ve cinsiyet uygun davranışlar gösterir (Oktay, 1999). Duygularını ifade etme, grup oyunlarına katılma, oyunda konulan kurallara uyum gösterme, özgün ve yeni kurallar koyma, diğer arkadaşlarını taklit etme, cinsiyetine göre uyumlu davranışlar sergileme, kendi gelişimi ile paralel sorumluluklar alma, kendi özelliklerinin ve diğer arkadaşlarının özelliklerinin farkına varma, grup içinde liderlik görevini üstlenme, kendi haklarını koruma, arkadaşlarının haklarına saygı duyma ve toplumsal kuralları benimseme bu yaş çocuğunun ortak sosyal-duygusal gelişim özellikleridir (Kandır, 2004).

Farklı açıdan bakıldığında yetişkinlerde olması gereken sosyal beceriler ise; dinleme, konuşmayı başlatma, soru sorma gibi başlangıç sosyal becerileri, yardım isteme, açıklama yapma, diğer bireyleri ikna edebilme gibi ileri sosyal beceriler ile duyguların farkında olma, düşünce ve duygularını sözel ya da davranışsal olarak ifade etme, karşı tarafın duygularını anlama gibi duygularla başedebilme becerisi, anlaşma sağlayabilme, otokontrol gösterme, haklarını koruma gibi saldırganlığa yakın beceriler, şikâyetini söyleme ve durum ile ilgili karşı açıklama yapma, tek kalma duygusu ile başa çıkma, stresle mücadele becerileri, bir şeyi yapma kararı alma, soruna yol açan bir durumu bulma, hedef oluşturma gibi planlama becerisi olarak gruplanabilir. Yaşamı daha kolay hale getirecek bu becerilerden yoksun olmak kişisel problemlere sebep olabilir. Bu becerileri edinmenin ise, kız erkek ilişkileri, aile içi ilişkiler, öz güven, değer yargıları, korku, stres vb. gibi daha başka pek çok durumla başa çıkma becerileri olarak sağlanabileceğini (Şahin, 2004) ifade etmektedir.

Walker vd. (1988)'nin sosyal ilişkiler kurulabilmesi için çocukta üç genel davranışın dikkate değer olduğu konusunda görüş bildirmişlerdir (Akt; Önder, 2009). Buna göre:

1) Toplumun değerlerine ve kurallarına uymayı kolaylaştıran davranışlar; sorumluluk sahibi olarak, yönergeleri hemen yerine getirebilme davranışları vb.

2) Çocuklar ve öğretmenler ile olumlu sosyal etkileşimi kolaylaştıran davranışlar; kendini tanıtmaya, karşılıklı ilişkilerde kibar olma ve sosyal ilişkilerin devamını sağlayabilme vb.

3) Sosyal problemleri çözümlenme davranışları; karşısındaki kişinin tavırlarını algılayabilme, bu tavırlara uygun davranabilme, olaylara kendi açısından bakabilme vb.

1.3.3. Sosyalleşme

Sosyalleşme kavramını ilk olarak Emile Durkheim ortaya atmıştır. Durkheim sosyalleşme kavramını yetişkin kuşakların yeni nesli sosyalleştirmesi; toplumsal yaşantıya alışmalarına yardımcı olması, ruhsal, bilişsel ve ahlaki yönden yetiştirmesi şeklinde ifade etmektedir (Akt., Ramazan ve Dönmez, 2018).

Sosyalleşme, insan yavrusunun toplumun bir bireyi durumuna gelmesi, ailesi, akrabaları ve yakın çevresindekiler ile etkileşim sağlayarak topluma ait olduğunu öğrenmesidir (Kağıtçıbaşı, 1988). Sosyalleşme aynı zamanda bireyin içinde yer aldığı toplumun ölçütlerini, değerlerini, kendisinden beklenen davranışları, davranış yapılarını ve toplumsal etkileşim için ihtiyaç olan becerileri öğrenmesi, benlik duygusunu edinmesi, içinde bulunduğu kültürü içselleştirme süreci (Budak, 2003) olarak da ifade edilmektedir.

Psiko-sosyal gelişim sürecinde, kişi kendi kültüründekiler ile uyumlu bir şekilde yaşamaya çabalar ve bunun için bulunduğu toplumsal çevre, grubunun kurallarına ve gereklerine karşı duyarlılığını arttırarak topluma uyum sağlamasına yarayan değerleri, davranışları ve inançları yaşam boyu öğrenir (Gander ve Gardiner, 1993). Değerlere ilişkin bilgiler yaşam boyu öğrenmekle birlikte temel bilgiler erken çocukluk döneminde edinilmektedir (Uyanık Balat ve Balaban Dağal, 2009). Ebeveynler ve öğretmenin rehberlik etmesi çocuğun bu davranışları kazanmasında önemlidir. Tüm bunlar, çocuğun sosyalleşmesinin en önemli parçası olan diğer örnekleri de anlamasına ve gruba uyumlu olmasına etki etmektedir (Yavuzer, 2010).

Kişinin yaşam boyu devam eden sosyalleşme süreci dünyaya geldiği andan itibaren insanlarla etkileşime geçmeye çalışması, gözleri ile takip etmesi, insanlara tebessüm etmesi ile başlayan yemek yeme düzeni, doğru oturup kalkma, karşı tarafa kullandığı ifade dilinde nelerin önemli olduğuna kadar en kolaydan en karmaşığa birçok bilginin edinilmesini de içine almaktadır. Özetle; sosyalleşme, birincil ve ikincil sosyalleşme olarak ikiye ayrıldığında; birincil sosyalleşmeyi bireyin aile ortamı veya çocuğun bakımını üstlenenler oluştururken, ikincil sosyalleşmeyi okul ortamı, kitle iletişim araçları vb. diğer sosyalleşme araçları oluşturmaktadır (Budak, 2003).

1.3.4. Sosyal Yeterlik

Yeterlik, “belli bir görevde bir kişinin genel performansının niteliği veya uygunluğuna işaret eden genel bir değerlendirme biçimidir” (McFall, 1982, s. 12). Bu tanımdan yola çıkarak, sosyal yeterlik de, kişinin sosyal alanda göstereceği

çabanın uyumlu olup olmadığının belli bir ölçüte veya ölçüt grubuna göre değerlendirmesinin sonucu olarak ifade edilmektedir (McFall, 1982).

Uyumsal davranış ve sosyal beceriler sosyal yeterliliğin farklı iki boyutudur. Kişinin özgür işlev becerileri, fiziksel, akademik ve dil becerilerinden uyumsal davranışın oluşmasını sağlamaktadır. Sosyal beceriler ise, üç ayrı grupta incelenmektedir. Bunlar bireyler arası davranışlar, kişinin kendisi ile ilişkili ve yapılması gereken görevleri ile ilişkili davranışlar olarak gruplanabilir. Kişiler arası davranışlar, otoriteye itaat, konuşma becerileri, işbirliği içinde olma; kendisiyle ilgili davranışlar, duygularını ifade etme, kendine karşı olumlu tutum geliştirme gibi davranışları; görevle ilgili davranışlar ise, uyarıları dikkate alma, sorumluluk bilinci edinme, yönlendirmelere uyumlu davranma, bağımlı olmadan çalışabilme gibi davranışları içine almaktadır (Reschly ve Gresham, 1981; Akt., Dervişoğlu, 2007).

1.3.5. Sosyal Uyum

Sosyal uyum çok çeşitli çevresel ve toplumsal koşullarla kuvvetli biçimde başa çıkma ve kişiler arası ilişkilerde başarılı olma (Budak, 2000) şeklinde ifade edilmektedir. Bu açıdan incelendiğinde sosyal uyum ile ilgili kriterler şöyle sıralanabilir (Yavuzer, 1998);

- Farklı gruplara uyum gösterme; farklı gruplara uyum sağlayan, bu gruplarla ilişki kuran, arkadaşlarına uyum gösterdiği kadar, yetişkinlere de uyum sağlayan kişi, sosyal açıdan uyumlu bir kişi olarak tanımlanabilir.
- Sosyal tutumlar; toplum tarafından belirlenen ve yapılması istenen davranış ve durumları sürdüren, sosyal yaşama uyum gösteren, kişiler sosyal açıdan uyumlu olarak tanımlanırlar.
- Kişisel doyum; sosyal ortamda aldığı görevlerden, bu ortamda kurduğu ilişkiden yeterince hoşnut olan kişi, sosyal açıdan uyumlu olarak tanımlanmaktadırlar

1.3.6. Duygu Düzenleme

Duygu düzenleme, sosyal becerilerin alt becerilerinden biri olarak kabul edilen bu kavram Gross (2000)'a göre duygularımızı ne şekilde yaşadığımızı, bu duyguları nasıl ifade ettiğimizi ve duygularımızı ne şekilde etkilemeye çalıştığımızı açıklığa kavuşturmaktadır (Akt., Ilgar ve Akbaba, 2017). İnsanın kendi duyguları ile toplumun duyguları arasında köprü görevi üstlenen beceri duygu düzenlemedir (Jin, vd. 2017) şeklinde ifade edilmektedir.

Görüldüğü üzere, duyguların farkına varılarak bu duyguları kabullenme, yaşanılan olaya duygusal açıdan uygun bir şekilde davranabilme ve duygusal tepkileri kontrol edebilme gibi becerilere sahip olma başka bir ifade ile duyguları fark etme ve kabul etme, duygusal açıdan yaşanılan duruma uygun bir şekilde davranabilme ve duygusal tepkileri ayarlayabilme gibi becerilere sahip olma “duygu düzenleme becerisi” olarak ifade edilmektedir (Gratz ve Roemer, 2004). Duygu düzenleme becerisi, duyguların varlığını kabul ederek olumlu-olumsuz tüm duyguların farkına vararak olumsuz duygusal davranışları seyreltmek ve olumlu duygusal davranışları sıklılaştırmak gibi becerileri içine almaktadır (Greenberg, 2004).

1.4. SOSYAL BECERİNİN TANIMI

Sosyal beceriler kavramına ilişkin ortak bir tanım olmamakla birlikte son zamanlarda sosyal beceri ile ilgili birçok tanım ifade edilmektedir. Buna göre;

Sosyal beceri, “yaşanan etkileşimlerde bireyin diğerklerinin ve kendisinin duygu, düşünce ve davranışlarını anlamlandırması ve onlara karşılık uygun davranmasıdır” (ubuku ve Gültekin, 2006, s. 155) şeklinde ifade ederken sosyal becerilerin, kişinin diğerkleri ile karşılıklı bir şekilde doğru etkileşimlere geçmesine olanak sunan becerilerdir (Bacanlı, 2014) şeklinde tanımlanmaktadır. Sosyal becerileri sıradan insanların sosyal etkileşimde yer verdikleri ve kurallar çerçevesinde belirlenen gerçek normatif unsur davranışlar veya eylemler, tekil hareketler veya yaşam öykülerinin belirlenebilir sırasındır (Trower, 1982) şeklinde ifade ederken, Kelly (1982, s.3) ise, “evreden olumlu pekiştireç sağlayarak devam ettiren kişilerarası ilişki durumlarında kullanılan öğrenilmiş davranışlar olarak görmektedir” şeklinde ifade eder. Bates ve Harvey da sosyal becerileri, kişinin

olumlu ve olumsuz duygularını diğerleri ile ilişkilerinde, kaybetme kaygısı olmaksızın anlatabilme becerisidir (Akt., Avcıoğlu, 2007) şeklinde ifade etmektedirler.

Tüm bu tanımlara bakıldığında sosyal becerilerin, insanın çevresindeki toplumun kurallarını algılayarak bunları benimsemesi ve çevresi ile ilişkilerinde duygularını rahatlıkla ifade edebilmesi ve tüm bunları yaparken gösterdiği becerileri ifade ettiği söylenebilir.

Yapılan tanımlar aynı zamanda, insanların tümünün farklı sosyal ve bedensel gereksinimlere sahip olduğunu vurgulamaktadır. Bu gereksinimlerde çevreyle kurulan iletişim ve etkileşim olmadan giderilemez. Bundan dolayı etkileşim yaşam boyu ihtiyaçtır. Sosyal beceriler bu etkileşimler olduğunda devreye girmekte ve başarılı bir etkileşim olmasında önemli bir faktör olarak görülmektedir (Yüksel, 1999).

1.5. SOSYAL BECERİNİN SINIFLANDIRILMASI

Yapılan çalışmalar incelendiğinde sosyal beceriler değişik yönleri dikkate alınarak farklı şekillerde gruplandırılmıştır. Aşağıda bunların bazıları açıklanmıştır:

Riggio (1986, s. 649) sosyal becerileri altı konstrüktif grup ayırarak, sosyal beceri ve sosyal becerileri meydana getiren yolları şu şekilde sıralamaktadır;

Duyuşsal anlatımcılık (emotional expressivity), bireylerin sözel olmayan iletişim becerilerini, özellikle duyuşsal mesajları gönderme becerilerini ifade etmektedir.

Duyuşsal duyarlık (emotional sensitivity), başkalarının sözel olmayan iletişimlerini alma, anlama ve yorumlama becerilerini ifade etmektedir.

Duyuşsal kontrol (emotional control), bireylerin duyuşsal ve sözel olmayan tepkilerini düzenleme ve kontrol becerilerini içermektedir.

Sosyal anlatımcılık (social expressivity), sözel anlatımcılığı ve bireylerin birbirleriyle sosyal iletişim kurma ve iletişime katılma becerilerini ifade etmektedir.

Sosyal duyarlık (social sensitivity), başkalarının sözel iletişimlerini alma, anlama ve yorumlama becerilerini içermektedir.

Sosyal kontrol (social control), sosyal rol oynama ve bireyin sosyal olarak kendini ortaya koyma becerilerini ifade etmektedir.

Young ve West ise, sosyal beceriler görevlerine göre beşe ayırmaktadırlar (Akt., Bacanlı, 2012, s. 56-57). Bunlar;

- Sosyal beceri etkileşimi arttırabilir.
- Sosyal beceri hoş olmayan durumlarda başa çıkmamıza yardım edebilir.
- Bazı sosyal beceriler atışmayı ele almayı veya çözmeyi amaçlar
- Diğer sosyal beceriler hali hazırda başlamış bulunan sosyal etkileşimleri sürdürmeye yardımcı olur.
- Atılğan davranışlar sık sık sosyal beceri olarak sınıflanır.

Sosyal beceriler ile ilgili bir diğer sınıflamada da şu şekildedir; bireyler arası davranışlar (kendisini anlatabilme becerileri, işbirliği yapma, oyun oynama gibi), kendisiyle ilgili davranışlar (kendisine karşı olumlu tutumda bulunma, duygularını açığa vurma, ahlaki davranış gibi) ve görevle alakalı davranışları (sorumluluklarını yerine getirebilme, yönergelere uyma, işe gitme, başladığı görevi bitirme, yalnız çalışma gibi) içermektedir (Merrel ve Gimpel, 1998). Ayrıca sosyal becerilerin işbirliği, sorumluluk, kendini kontrol ve atılğanlık (Gresham ve Elliott, 1990) şeklinde sınıflandırıldığını ifade etmiştir.

1.6. SOSYAL BECERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Sosyal beceriler açısından kişisel farklılıkların ölçme girişiminin temeli Thorndike ve arkadaşlarının sosyal zekâ ile ilgili çalışmalarına kadar varmaktadır (Riggio, 1986). Bu güne kadar farklı farklı etmenler nedeniyle sosyal becerilerin değerlendirilmesine, ölçülmesine ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Bu becerilerin değerlendirilmesi için faydalanılabilecek kaynaklar; aile-akran raporları, gözlemler vb. şeklinde sıralanabilir ve bu kaynaklardan elde edilen bilgilerde kaynaklar gibi farklılaşabilir (Gresham ve Elliott, 1988).

Sosyal becerilerin değerlendirilmek istenmesinin hedefi hem tanımlama/sınıflandırma hem de müdahale/program planlama ile ilgilidir.

Davranışsal bakış açısı ile değerlendirme yöntemlerini ayırıştırarak özellik, davranışın işlevinin çözümlenmeye ne kadar izin verdiğidir. Sosyal becerileri değerlendirmek için sadece tek bir test yöntemi mevcut değildir. Özellikle sorular değerlendirme boyutu ile ilgili olup, ona göre cevaplandıktan sonra daha farklı yöntem kullanılmalıdır. Değerlendirme için bütünden yola çıkılarak özele doğru gidilmelidir (Elliott ve Busse, 1991).

Bacanlı (1999), sosyal becerilerin değerlendirilmesinde kullanılan teknikleri dört kategoride sınıflandırmaktadır. Bunlar:

Davranışsal görüşme: Bireyin davranışları incelenerek derinlemesine bilgi toplanır.

Kendi kendini rapor ölçümleri: Kişinin kendine ait bilgileri yine kişinin kendisinin rapor etmesidir.

Davranışsal gözlem: Kişinin çevresindekiler tarafından gözlemlenerek rapor edilmesidir.

Diğer teknikler: içerisinde sosyometrinin de yer aldığı yapılandırılmayan tekniklerdir.

Sosyal beceri değerlendirme yöntemleri sosyal becerileri kazandırma, davranış sorunlarına kalıcı çözümler bulmada önemlidir ve bu konuda planlama, tasarlama ve değerlendirme yapabilmek için elverişlidir (Forman, 1987).

1.7. SOSYAL BECERİ EKSİKLİĞİ

İnsanlar doğduğu andan itibaren çevreleri ile iyi ilişkiler kurmak için sosyal becerilere gereksinin duymaktadırlar. Bundan dolayı bu beceriler önemli olup kişilerin, kendini karşısındaki kişinin yerine koyma, grup etkinliklerinde yer alma, cömertlik, yardımlaşmayı sevme, iletişim, problemlerle başa çıkabilme gibi becerileri kazanmasını ve bu kişilerin çevreleriyle doğru ilişkiler kurmasını zorlaştırmaktadır. Küçük yaşta bu becerileri kazanan kişiler yaşamları boyunca başarılı sosyal etkileşimler yaşayacaklardır. Sosyal ilişkilerin en başında bu beceriler gelir (Lynch ve Simpson, 2010).

Sosyal becerileri oldukça başarılı olan çocuklar çevreye kendini daha rahat benimsetir. Bu becerileri edinmemiş çocuklar çevresindeki insanlar tarafından hor görülür ve ötelenirler (Spivey, 2007).

Sosyal beceri eksilikleri dört gruba ayrılır. İlk tip, kazanım bozukluklarıdır. Davranışın beceriye dönüşmesini engelleyen kusurların neden olduğu öğrencilerin sosyal beceriyi sergileme performansı gösterememeleri durumudur. İkinci tip, problemlili davranışların ön plana çıktığı kazanım bozukluklarıdır. Çocuk, sosyal becerileri öğrenme konusunda kendini duygusal olarak engellenmiş hissettiğinde ortaya çıkar. Hiperaktif çocuklar, kaygılı çocuklar sosyal becerileri kazanmaya konsantre olamazlar. Üçüncü tip, performans bozukluklarıdır. Çocukların uygun beceriyi öğrendikleri fakat davranışa dökmeyi seçmedikleri durumlarda ortaya çıkar. Dördüncü tip, davranışların engellediği performans bozukluklarıdır. Çocukların beceriyi öğrendikleri fakat problem davranışlarının o beceriyi uygulamayı engellediği durumlarda ortaya çıkar. Bu problemlili davranışın sosyal beceriye baskın çıktığı durumlarda olur (Gresham ve Elliott, 1984, s. 292).

Erken yaşlarda sosyal beceri eksikliği için tedbir alınmazsa, ilerleyen yaşlarda bilhassa ergenlik ve yetişkinlikte de sosyal becerilerde ve etkileşimde yetersizlik sürebilir. Yapılan araştırmalarda akranlarına nazaran eksik sosyal beceriye sahip olan çocukların kendilerini tek başına hissettiklerini ve daha depresif davranışlar gösterdiklerini işaret etmektedir (Şahin ve Karaaslan, 2006).

1.8. SOSYAL BECERİNİN BİLİŞSEL GELİŞİM AÇISINDAN ÖNEMİ

Sosyal yaşantıların bilişsel gelişim açısından ne kadar önemli olduğunu işaret eder ve diğer bireylerle etkileşimi bilişsel gelişimin temeli olarak kabul eder. Çocukların öğrenmeleri diğer kişilerden ve onların sosyal yaşantılarından başlamaktadır. Çocukların edindiği tutum ve davranışların, fikirlerin ve kavramların temelini sosyal çevresi oluşturur. Çocuğun aldığı uyarıcılar yaşadığı çevrenin kültürü ve değerleri ile doğru orantılıdır. Bu durumda kişiler arasındaki etkileşim ve ilişkiler bilişsel gelişimin temelidir (Senemoğlu, 2018) şeklinde ifade etmektedir.

Sosyal beceri açısından iyi seviyede olan çocukların; zihinsel becerilerini kullanarak sosyal çevreye uyumlu olan ve olmayan hareketleri akla uygun şekilde

düşünüp değerlendirebileceği ve davranışı gösterip göstermeyeceğine karar vereceği söylenebilir. Problem çözmeye de daha başarılıdır; neleri yapabileceğine karar verme, problemin sebeplerini bulmaya çalışma, hedef oluşturma, bilgi toplama gibi becerileri ilerletmiştir. Sosyal becerileri yetersiz çocukların problem çözme becerisinin de yetersiz olduğu (Ramazan ve Dönmez, 2018) ifade edilmektedir.

Çocukların sosyal becerileri ile akademik alanda başarılı olmaları arasında anlamlı bir ilişki vardır ve sosyal becerileri eksik çocukların akademik başarıları da buna paralel olarak düşmektedir (Tunçeli, 2012). Yapılan bir araştırmada beş-altı yaş çocukların sosyal uyum puanları yükseldikçe düşünme, sayı becerileri ve erken öğrenme becerileri puanlarının da anlamlı düzeyde yükseldiği tespit edilmiştir (Kandır ve Orçan, 2009). Bu bilgiler doğrultusunda sosyal becerileri gelişmiş, yaşlıları ile uyum içinde beraber olabilen, birlikte iş yapabilen çocukların bu vesileyle arkadaşlarından öğrenecekleri, zihinsel gelişimlerine fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

1.9. SOSYAL BECERİ VE PROBLEM ÇÖZME

Sosyal becerileri yeterince gelişmemiş çocukların yaşamının ilerleyen dönemlerinde problem yaşayacaklardır (Parker ve Asher, 1987). Ayrıca sosyal beceriler öğrenme yoksunluğunun nedenlerinden ve sosyal becerinin gelişmemesi durumunda, başka insanlara karşı umursamaz olma ve sosyal ötelenmişlik durumunun görüldüğünü (Bryan, vd., 2004) ifade etmektedir.

Okul öncesi çağında sosyal beceriler, diğer kişileri taklit ve model alma durumunda kazanılmaktadır. Sosyal ve zihinsel gelişimin sosyal becerilerin edinilmesinde değerli olduğu görülmektedir. Çocuklar, 2- 6 yaş arasında sosyal ilişkinin nasıl sağlandığını, evdeki insanlardan farklı insanlarla, özellikle akranları ile ne şekilde vakit geçirileceğini öğrenmeye başlamaktadır. Bu süreçte işbirliği yapma ve uyumlu olma becerileri gelişmektedir. İlk çocukluk döneminde çocuğun diğer kişilerle olan birden fazla ve giderek karmaşıklaşan ilişkileri sosyal gelişimi ilerletmektedir. Sosyal açıdan çocukların oyuncakları paylaşmanın yanı sıra, yetişkinin dikkatini, yiyecekleri paylaşmasının yanı sıra yetişkinle ikili konuşmayı öğrenmektedirler. Bunu yanı sıra sosyal beceriler, çocukların yaşlıları ile mevcut

ilişkilerinde meydana gelen sorunları çözümlemesini ve çocukların ilerleyen yıllarında meydana gelecek tüm sorunları çözmeye faydası olacak problem çözme becerisinin ilerlemesini katkı sağlamaktadır (Gülay ve Akman, 2009).

1.10. PROBLEM ÇÖZME KURALLARI

Bilgisayar teorileri her zaman bir takım teoriyi içine aldığı için, bilgi-işleme uzmanlarının, çocukların problem çözerken hangi metotları kullandıklarını araştırmaları doğaldır. Planlama, neden-sonuç, benzetişim, alet kullanma becerisi, bilişsel fikir yürütme ve mantıksal tümden gelim gibi alanlarda örneklerinin var olduğu bilinmektedir (Miller, 2017). Klahr (1985)'ın yaptığı bir çalışmada okul öncesi dönemdeki çocuklara verilen bir fare-köpek-kedi- probleminde her hayvanın sevdiği yiyeceği ulaşılarak alması gerekmektedir fakat belli ölçütteki hamlelere yer verilmektedir ve çocuğun, fareyi peynirin, köpeği kemiğin, ve kediyi balığın, yakınına konumlandırmak için yaptığı bir takım hamlelere göre problem çözme yaklaşımlarını anlamaya çalışmaktadır (Akt., Miller, 2017, s.334-335).

Problem çözme kuralları yaklaşımlarından bir tanesi de, çocukların Piaget tarafından değerlendirilmiş çok fazla fiziksel olaya ilişkin problemi çözmeye yer verdikleri kuralları araştırır kurallar belirleme yaklaşımıdır. Bu yaklaşımdaki görevlerde yer verilen problemlerden biri, terazidir (tahterevalli). Tartının iki kolunda da üzerine ağırlıkların yerleştirilebileceği eşit mesafelerle konulmuş dörder tahta çivi yer almaktadır. Çocuk hangi kolun üstündekilerin daha ağır olduğunu ve eğer ağırsa hangisinin aşağı ineceğini tahmin eder ve bu çalışmada çocukların kurallardan hangisini kullandığı incelenmiştir (Siegler, 1978).

Bilgiyi işleme psikologlarının terazi problemini çalışma tarzları Piaget'in aynı probleme bakış açısına zıt düşmektedir. Her iki tarafta çocukların sonuca nasıl ulaştıkları ile ilgileniyorlarsa da Piaget'in rolü çocukların bilişsel işlemlere sahip olup olmadıklarını tespit etmek için kullanmıştır (Miller, 2017).

1.11. PROBLEM NEDİR?

Problem, “cevabı mevcut bilgi birikimi ile bulunamayan ancak araştırma ve incelemelerle cevaplanabilecek bir sorudur” (Bilen, 1990, s. 81) şeklinde ifade etmektedir. Problemi, ortadan kaldırılmak istenen her sıkıntı, kendi başına bir

problemdir ve sıkıntının ortadan kaldırılmasının istenmesi için bireyi fiziksel ya da düşünsel bakımdan rahatsız etmesi gerekir yani bireyin hedeflerini elde etmesine engel olan durumdur (Karasar, 2015) olarak tanımlamaktadır.

Ayrıca problemle ilgili diğ r tanımlarda Şu Şekildedir; “bir hedefe ulaŐmaya çalıŐtığınız ve bu uğurda araçları bulmanız gereken bir durumdur” (Chi ve Glaser, 1985, s. 229). Kişinin bir hedefe ulaŐırken karşısına çıkan zorluklardır (Aksoy, 2003). Kişinin önüne atılmıŐ kişiyi engelleyen bir durumdur (Adair, 2000). Herhangi bir ortam veya durumdan daha çok istenen bir başka ortam veya duruma geçiŐ anında karŐınıza çıkan zorluklardır (Stevens, 1998). Bir Őeyin olması gerektiği durumu ile, o anki durumu arasındaki farktır (Kneeland, 2000). Bir Őeylerin aksaması ve rahatsızlık yaratmasıdır (Yıldırım, 1999).

Bakıldığında karŐılaŐılan bütün problemlerde var olan üç temel özellik vardır (Bingham, 1998, s. 1823). Bunlar;

- Bireyin belirlediği bir amacı vardır.
- Bireyin amaca ulaşma yolunda karşısına bir engel çıkmaktadır.
- Birey kendisine amaca ulaŐmaya teşvik eden içsel bir gerginlik duymaktadır.

“Bir problem nasıl ortaya çıkar?” sorusu hakkında düŐündüğümüzde kişisel anlayıŐ etmenlerinin önemli olduğunu görebiliriz. Problemin mevcut olması sürekli onun problem olarak görüleceği anlamına gelmez. Çoğu zaman problemden önce bir Őeylerin yanlıŐ gittiği duygusu ya da bir Őeyin yanlıŐ olmasından duyulan rahatsızlık ortaya çıkar (Weiss, 1993).

1.12. PROBLEM  ZMENİN TANIMI

Problem  zme,” kişinin engellerin üstesinden gelme ve istediği yeni duruma kavuşma sürecidir” (Kalaycı, 2000, s. 21) Şeklinde tanımlanmaktadır.

Romiszowski (1986) ise problem  zmeyi, “bireyi  z me götürecek kuralların edinilip, kullanıma hazır olabilecek biçimde birleŐtirilerek bir problemin üzümünde kullanılabilme düzeyidir ve bu noktaya, birey, önce kavramları, sonra kavramların zincirleme bir bileŐkesi gibi anlaŐılan kuralları, daha sonra da bu

kuralların sentezini oluşturarak ulaşabilir” (Akt., Bilen, 2002, s. 168) şeklinde tanımlanırken. Problem çözme ile ilgili bir diğer tanımda “bireyler, gelişim sürecinde, diğerleriyle ilişkilerinde belli amaçlar doğrultusunda ileriye yol alarak hayatlarına devam ederken, aralıksız problemlerle karşılaşır. Hayatları boyunca elde ettikleri veriler sayesinde problemlerini çözerken, problem çözme becerisinin gelişmesinin yanı sıra yeni bilgilerde elde ederler problem çözme öğrenmeyi öğrenmedir” (Ülgen, 2001, s. 66). Ayrıca bir sorunun yanıtını planlama, zor bir görevi yerine getirmeyi sağlayacak durum sunma, bir öneride bulunma veya alaka gösterme (Aslan, 2002), tam anlamı ile tasarlanan fakat çabucak ulaşılamayan bir amaca ulaşmak için kontrollü aktivitelerle araştırma yapma (Altun, 2000) şeklinde de ifade edilmektedir.

1.12.1. Problem Çözmenin Faydaları

Problem çözme becerisini geliştirmek eğitimin en önemli hedeflerinden biridir ve problem çözme yönteminin temel amacı ise, öğrencilerin okul yaşamı dışında başka problemlerle yüz yüze geldiklerinde bunlarla baş edebilme becerisi kazandırmaktır (Kalaycı, 2001). Birçok araştırmacı problem çözmenin faydaları farklı şekillerde sıralamışlardır bunları birleştirecek olursak problem çözmenin faydalarını şu şekilde sıralayabiliriz (Kalaycı, 2001; Özden, 1999, s. 158–159; Çakmak ve Tertemiz, 2000, s. 17);

- Bilimsel düşünme becerisi kazanma
- Yaratıcı düşünme becerisi kazanma
- Problem çözme sürecinin alışkanlık haline getirmeyi sağlama
- İşbirliğine dayalı öğrenmeyi sağlama
- Kalıcı öğrenmeyi sağlama
- Dikkati geliştirme
- Sorumluluk duygusu kazanma
- Öğrenme isteğini ve ilgisini arttırma
- Güven duygusunu ve motivasyonu artırma

- Karar verme yeteneğini geliştirme
- Eleştirel düşünme becerisini geliştirme
- Demokratik tutum ve tavırları geliştirme
- Gerçek dünya ile okul yaşantılarını karşılaştırma yapabilme becerisini geliştirme
- İletişim becerisi kazanma
- Zamanı yönetme becerisi kazanma
- Değerlendirme yapabilme becerisi kazanma
- Bilgileri görselleştirebilme
- Rapor hazırlama becerisi kazanma

Problem çözme kişinin kendine ait yeteneklerini kullanarak ilerlemesini ve kendi gereksinimlerini karşılamasını daha kolay hale getirir. Kişi karşı karşıya kaldığı zorluklarda başkalarının karar vermesinden ziyade, bu zorluklarla kendi başa çıkmaya çalışır. Bu esnada bilgi ve birikimlerini kullanma imkanı elde eder ve öz güveni artar. Bu nedenle problem çözme becerisi kazanmak bireye birçok fayda sağlamaktadır (Erden ve Akman, 2003).

1.12.2. Problem Çözme Modelleri

Tüm problemleri kuvvetli bir şekilde çözmeyi sağlayacak ve bu bakımdan önerilecek tek bir yöntemin olmadığı ve problem çözme davranışının olaya ve zamana göre farklılaştığı söylenebilir. Ayrıca, bir kimsenin yaklaşımının ve kullandığı basamakların da problemine göre değişebileceği ifade edilebilir. Bu başlık altında problem çözmeye farklı araştırmacılar tarafından geliştirilmiş kuramlar anlatılmaktadır.

1.12.2.1. John Dewey'e Göre Problem Çözme Modeli

J. Dewey'in sisteminde, tüm olaylar okul ortamında, çocuğun kendine ait davranış ve faaliyetlerine konu odak olarak koyduğu tüm problemlerin karakterleri temel alınarak açıklanmalıdır. Bu yaklaşıma göre hayatta en önemli nokta, bilgi

değil, rastgele bir görevi yerine getirme alışkanlığı edinmiş olmak ve bu görev için ihtiyaç duyulan malzemeyi elde edebilecek güçte olmaktır. Dewey şu anki okulların öğrencilere bir tek bilgi yüklememesini, bir problem durumu ile başa çıkma kuvvetini ve alışkanlığını da edindirmesini savunmuştur. Problem çözme düzenini, farklı ifade edecek olursak iş ilkesini okulun baş ilkesi durumuna getirmiştir (Hesapçıoğlu, 1997).

Problem çözme aşamalarını beş basamakta sıralamıştır. İlk aşamada, problemin çıkış noktasının bulması için uğraşılır. Bireyler problemin kendisiyle ilgilenmektense sınıf içindeki öğrencilerin problemin ne kadarı ilgilendiriyor ve bunlar neler onun farkına varılır. İkinci aşamada, problem tüm kişiler tarafından anlaşılabilir şekilde ifade edilir ve kavratılır. Problemin asıl odak noktaları açıkça ifade edilir. Öğrencinin kişisel problemi engellenmişse de, kendine göre problemi tanır ve diğer bütün öğrenciler problemi objektif ve çok yönlü bir bakış açısı ile tanımlarlar. Üçüncü aşamada, problemin çözümü için çıkarımlar ifade edilir. Dördüncü aşamada, en uyumlu çıkarım seçilerek denenir ve beşinci aşama ise bu varsayımı uygulama aşamasıdır (Varis, 1994).

1.12.2.2. Hermann'a Göre Yaratıcı Problem Çözme

Yaratıcılık, yeni olanı fark etme ve bunu dile getirme yeteneğidir. Bir problemi çözerken de bu yetenekten faydalanmak olasıdır. Bu yaklaşıma göre beyin fonksiyonları bakımından dört bölüme ayrılır. Bu bölümlerin birbirinden farklı ve özel alanlar olduğu ve her birinin kendine has özel bir dil, algı, değer ve yetilerinin var olduğunu vurgulanır. Beynin sol bölümünde zihinsel düşünme çeşitleri olan mantık, çözümlenme yapma, sayısal verilerden oluşan işlemler yapma, planlama, örgütlenme ve ayrıntılı, ardışık düşünme gerçekleşirken sağ bölümünde ilişkisel, duygusal, devinimsel ve duygusal, sezgisel, birleştirici ve bütünleştirici düşünme şekilleri var olmaktadır. Beyin şemasına göre yaratıcılığın basamakları şunlardır: Hazırlık, Kuluçka, Aydınlanma, Gerçekleme-doğrulama (Hermann, 1988).

Bu yaklaşımda altı farklı yetenekten söz edilmiştir ve bunların her birini bir meslekle adlandırmıştır. Bunlar: *Dedektif*; bilgileri elde etme. *Kaşif*; sorunu çok yönlü ele alma. *Sanatçı*; özgün ve alternatif yöntemler ortaya koyar. *Mühendis*;

topladığı verileri ilerleterek uygulama yapılabilir duruma getirir. *Yargıç*; düşünceleri sorgular ve en doğrusunu içinden seçer. *Prodüktör*; çözüm yollarını geliştirir ve bu yolları deneme yanılma yolu ile uygular (Hermann, 1988).

1.12.2.3. Karl Popper'in Problem Çözme Kuramı

Popper (1972), problem çözmeye problemin ta kendisiyle ve problemin sebepleri ile başlamanın faydalı olduğunu ifade eder. Popper'e göre bir problemi anlamak için çaba harcamak, problemin parçalarını hissetmek, onların alt basamakları ile karşılaşmış ve onlar arasındaki mantık çerçevesini anlamaktır. Bu kurama göre, bilimsel bir problemi anlamayı onu yaşayarak, çözmeye uğraşarak ya da onu çözmeyerek anlayabilir ve öğrenebiliriz. Problemi anlamak için yapılacaklardan ilki zorluğun nerede olduğunu anlamak için uğraşmaktır. Popper, problem çözümü için deneme çözümlerinin yüreklilikle ortaya konulması, sonra da bunların eleştiriye ve hata eleme işlemine dahil edilmesi gerektiği için zıt görüşleri engellenmeden ortaya atılmasına, bunların eleştirilmesine sonra da eleştiriler doğrultusunda bunlarda hakiki değişikliklerin yapılmasına müsaade edilmesini ifade etmektedir (Akt., Saygılı, 2000).

1.12.2.4. Alex Osbor'un Yaratıcı Problem Çözme Kuramı

Alex'in yaratıcı problem çözme teorisine göre problem çözme süreci 3 basamaktan oluşmaktadır (Akt., Sungur, 1997). Bunlar:

1. *Sorun Bulma*: Sorunun tespit edilmesi, betimlenmesi ve ihtiyaç olan bililerin toplanması ile çözümlenmeye yönelik hazırlığıdır. Bu basamakta geniş odaklı düşünme ve alt problemlerin teker teker bulunmasının gerektiği basamaktır.

2. *Düşün Bulma*: Düşünce ortaya koymayı düşün üretme şeklinde tanımlar. Osborn bu aşamanın düşün üretme ve geliştirmeyi içine aldığı söylemektedir. Düşünce geliştirme ortaya konan fikirleri birbiriyle kaynaşmasını sağlayarak doğru bir neticeye karar vermek olarak ifade eder.

3. *Çözüm Bulma*: Çözüm bulma süreci iki evrede meydana gelir. Değerlendirmede çözüm yolları denenir ve başka yollara göz atılır. Çözümü

kabullenme evresi bir fikri diğerleri ile karşılaştırmayı ve onu çözümlmeyi içine almaktadır.

1.12.2.5. Bandura'nın Problem Çözme ve Kendine Yeterlik Modeli

Bandura (1977), “Sosyal-Öğrenme” kuramında bireylerin problem çözmeyi çevrelerindeki bireylerin hal ve hareketlerini model alarak ve taklit ederek öğrendiklerini ifade etmektedir. Bandura'nın kendine-yeterlik modelinde bireylerin yeteneklerine ve baş edebilme becerilerine olan inançlarını, problem çözme becerilerini anlama şekillerinin, bu konuda sergileyecekleri çabanın boyutuna etki edeceği kabul edilmektedir. Bandura'ya göre bilişsel süreçler yeni davranışlar kazanmada ve bu davranışları öğrenmede önemli rol almaktadır. Birey bir tepki ortaya koyduğunda bunun neticesinde diğer bireylerin verdiği karşı tepkiye göre bu davranışa ya devam eder ya da bu davranıştan vazgeçer. Doğru davranış diğerler bireyler verdiği tepkilerin yanı sıra bireyin hareketlerinin önemli olma durumunun gözlememesi ile adım adım gerçekleşmektedir. Kendine yeterlik beklentileri davranışın ortaya çıkması ve bu davranışa karşı koymaya tesir eder. Kişilerin kendi yeterliliklerine olan güvenlerinin gücü yüksek ihtimalle belirli problemlerle başa çıkmaya çalışıp çalışmayacaklarını ortaya koyar. Kişisel yeterliliklerini anlamaları, davranışsal tercihlerini etkilemektedir. Bandura, kişilerin, problemlerin şeffaf bir şekilde görüldüğü durumlarda çözüm için ne yapacakları ile ilgili bilgiye sahip oldukları, oysa belirsiz problem anlarında bu durumdan daha çok etkilenip, genelleme yaptıklarını (Akt., Taylan, 1990) ifade etmektedir.

1.12.2.6. Thorndike'nin Deneme-Yanıma Yoluyla Problem Çözme Modeli

Bu yaklaşıma göre, problem çözme anında kişinin yaptığı davranışlardan kişiyi tatmin edenlerin daha kalıcı olduğu ve tatmin edici davranışlarında deneme-yanılma yolu ile bulunduğu savunulmaktadır. Deneme-yanılma metodu ile problem çözme, genelde anlamlı ilişki bağlantıları olmayan problemlerin çözümünde ya da problemle ilgili ön bilgilerin tam olmadığı durumlarda kullanılabilir bir metottur (Erden ve Akman, 1996).

1.12.3. Problem Çözme Basamakları

Problem çözme süreci karışık ve zor bir süreç olduğu için, bu alanda araştırma yapan uzmanlar bu süreci farklı basamaklara bölmeyi tavsiye etmektedir. Problem çözme sürecinin basamaklara ayrılması, öğrenmeyi de öğretmeyi de daha kolay hale getirecektir (Senemoğlu, 2018).

Problem çözme başmaklarından genel olarak kabul gören dört basamak vardır (Polya, 1945; Akt., Parlakyıldız, 2018a, s. 100-101). Bunlar;

- Problemi anlama
- Problemi çözmek için strateji seçme
- Seçilen stratejiyi uygulama
- Uygulamayı değerlendirme.

Problem çözenin birinci aşaması problemi akılda canlandırmaktır. Yukarıda belirtilen maddelerin ilk adımı gibi (problemi anlamak) akılda hayal etme elde ettiğimiz bilgileri bellekte bir şekle sokmayı gerekli kılar. Hayal etme, işleyen bellekteki görselleri ve tavsiyeleri içerir. Hayal etme bir yandan da zihin dışında da meydana gelebilir. İşleyen bellekteki bilgiler uzun süreli hafızadaki bilgileri devreye geçirirler ve birey kendine bir problem çözme yöntemi seçer. Kişiler problem çözdükçe bir önceki hayallerini geliştirir, değiştirirler ve yeni bilgiler eklerler (Schunk, 2014).

Bu basamakların yanı sıra problem çözme sürecini birçok kuramcı farklı aşamalarda ve problem çözenin basamaklarını farklı sayıda ifade etmektedir. Dewey'e göre bir problemin çözmek için 6 aşama kullanılır (Akt., Tavlı, 2007, s. 18-19). Bu aşamaları şöyle sıralayabiliriz;

- Problemin farkına varma.
- Problemi tanımlama ve sınırlama.
- Problemin çözümünü sağlayacak bilgi ve bulguları toplama.
- Problemin çözümünü sağlayacak hipotezlerin belirlenmesi.
- Problemin çözümünü sağlayacak en uygun hipotezin seçilmesi.

- Problemin çözülmesi ve sonuca ulaşılması.

Dewey'in problem çözme aşamalarını Clark ve Starr (1968, s. 224) analiz görüşünü dikkate alarak altı madde de sıralamıştır. Bunlar;

- Problemin farkına varma
- Problemi tanımlama ve sıralama
- Problemin çözümüne yarayacak bilgi toplama
- Denenceler kurma
- Denenceleri sınama
- Çözüme ulaşma.

Dewey'e göre, düşünmenin başında şüphe ve karmaşıklık mevcuttur. Bu durum kuvvetli kişinin dengesini bozar ve onu akıl yürütmeye sevk eder. Bir sonraki adımda kişi geçmişindeki bilgilerden faydalanarak problemin çözümünde ona yardımcı olabilecek stratejiler geliştirir; mevcut durumunda tavsiyelere paralel kanıtlar bulur, tavsiyeleri tartışır ve en güvenilir olanı belirler (Akt., Clark ve Starr, 1968).

Bingham (1983) ise, Dewey'in aşamalarını geliştirerek, problem çözme sürecini 8 basamağa ayırmıştır. Bu basamaklar aşağıda verilmektedir;

- Problemi fark etme ve onunla ilgilenme arzusu,
- Problemi açıklamaya ve ilgili olduğu kısmı betimlemeye ve problemler grubunu öğrenmeye çabalamak,
- Problemlerle alakalı verileri elde etmeye çalışmak,
- Problemin çözümü için en doğru olan bilgileri ayıklamak ve bu bilgileri düzgün duruma getirmek,
- Toplanan bilgiler doğrultusunda mümkün olan çözüm yöntemlerini tanımlamak,
- Çözüm yöntemlerini gözden geçirerek en doğru olanı belirlemek,

- Seçilen yöntemi uygulamak,
- Kullanılan yöntemi gözden geçirmek ve değerlendirmek.

Birçok kaynakta belirtilen problem çözme basamakları Dewey'in önerdiği basamaklara anımsatmaktadır. Fakat problemin çeşidine göre bazı araştırmacılar farklı basamaklar eklemiş ve eksiltmiştir (Gözütok, 2006). Farklı kaynaklara dayanarak verilen bu basamakların ortak yönlerinin farklı yönlerinden daha fazla olduğu, problem çözme sürecinde kişinin yukarıda sıralanan basamakların hepsini kullanmasının mümkün olmayabileceği ve bu basamakları kullanmış olsa bile aynı sıralamayı uygulamaya bileceği, problemin konusuna ve problemle ilgili konuyu iyi bilip bilmemesine göre kendisine uygun basamakları ekleyerek çıkararak ya da atlayarak uygulayabileceği, varmak istediği çözüme ulaşmanın da kişiden kişiye değişebileceği ifade edilebilir.

1.13. ÇOCUKLARDA PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Yaşamda var olması gerekenlerden biri de problemlerdir. Bu düzende problemler her zaman vardır ve çıkmaya da devam etmektedir. Dolayısı ile yarının bugünden daha karmaşık olacağı düşünülmektedir. Bu durumda yapılması gereken problemlerle nasıl başa çıkılacağını öğrenmektir. Başka bir ifade ile, problem çözme becerilerini edinmek ve bu problemlerin çözüm yollarını tespit etmektir. Problem çözme, bir konu etrafında düşünebilme, bu durumda neyin nasıl yapılacağına karar verebilme, elindeki koşullar doğrultusunda hareket edebilme ve bu yolla çözüme gitmektir (Polya, 1997).

Bu yüzden kişisel, sosyal ve mesleki alanlarda karşılarına çıkan sorunların çözümünü için kişide bazı becerilerin var olması gerekmektedir. Bu aşamada çok sayıda beceriden bahsedilebilir. Bu becerilerden üçü; eleştirel düşünme, planlama-organize etme ve gözlem yaparak değerlendirmedir. Bireyler arası problem çözme becerisi yaşamın ilk yıllarından bu yana destek verilmesi gereken, yaşam boyu devam eden becerilerden biridir. Problem çözme ile ilgili ortaya atılan araştırmalarda dört yaşına kadar çocukların doğru bir program ve eğitimle problem çözücü düşünme biçimini kazanabileceği ifade edilmektedir (Ülküer, 1988).

1.14. GRUPLA PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ

Bilişsel gelişim sürecinin bir diğer isimlendirmesi, problem çözümedir. Bu yaklaşım çocuğu bu konuda düşünmeye sevk eden bir teori olarak durumları çözümlenme ve olayları sıralama ile ayırma yeteneğinin gelişmesine olanak verir. Ayrıca, etkinlikler sırasında çocuğa tek bir sosyal beceri sunmak yerine değişik sosyal durumlar ile çocuğu karşı karşıya getirip bu durumun üstesinden gelebilmesi için gerekli becerileri edinmesini sağlamaktır (Avcıoğlu, 2005; Akt., Parlakyıldız, 2018a).

Çocukların okul yıllarının ilk döneminden itibaren problem çözüme becerilerinin kazandırılması, çevresindeki yaşama uyum sağlayabilmeleri açısından oldukça değerli yıllardır. İlk defa karşılaştıkları ve bildikleri problemler arasında bir denge sorunu meydana gelebileceği için, çocuklar oyun arkadaşları ile uygulama ile analitik düşünme ve problemlere çözüm üretmeyi öğrenebilirler. Yaşamın erken dönemlerinde problem çözümenin öğrenilmesi hem çocuğun kendine hem de yetişkinlere birçok yönden yarar sağlayacaktır (Zembat ve Unutkan, 2005).

Ayrıca çocuğa kazandırılması gereken bir diğer nokta da problem çözüme becerilerini oyunla daha da arttırarak ve farklı etkinliklerle destekleyerek, oluşabilecek problemleri araç olarak çözüm odaklı tekrar kullanabilmelerini sağlamaktır (Parlakyıldız, 2018b) şeklinde ifade etmektedir. Problem çözüme bilişsel bir durum olmanın yanı sıra sosyal açıdan da önemli bir beceri olarak görülebilir. Sosyal becerilerin, kişilerin çevresi ile etkili ve doğru ilişki kurulması için önemli olduğu ve kişiler arasında doğru ilişkiler kurulduca, sosyal çevrenin genişlediği, bireyin yaşamının her anında problemlerin var olduğu ve bireyin, bu problemlerin bir kısmını kendi başına çözebilirken, bir kısmını da çözerken yardım almak durumunda kaldığı düşünülmektedir. Sosyal becerisi gelişmiş çocukların problemlerini kendi başına çözemediği durumlarda çevresinden daha kolay yardım isteyebileceği, grup içinde etkili bir iletişim kurabileceği ve bir sistem oluşturarak bir problemi birden fazla kişi ile beraber çözebileceği söylenebilir. Bu durumda problemi hem daha kısa sürede hem de etkili bir şekilde çözmek mümkün olabilir. Sosyal beceri ve birlikte problem çözüme arasında kuvvetli bir bağ olduğu düşünülmektedir. Sosyal beceri kazanmış birey birlikte hareket etmekte ve problemleri birlikte çözmekte başarılı

olabilir. Problemler bireysel çözüm üretmenin yanı sıra birden fazla kişinin fikirleri ve çabası ile çözülmeye çalışıldığında bu sürecin daha da kolaylaştığı düşünülmektedir.

1.15. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde sosyal beceri ve problem çözme ile ilgili yapılmış araştırmalara ve yer verilmiştir. Araştırmada ele alınan konular ile ilgili araştırmalar seçilmiş ve araştıranın yapılış tarihlerine göre sıralanarak araştırmalar özetlenmeye çalışılmıştır.

1.15.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Alnıak ve Dinçer (2005), farklı eğitim yaklaşımları uygulayan iki okul öncesi eğitim kurumunda (özel ve resmi) çocuklara verilen eğitim neticesinde kişiler arası problem çözme beceri düzeylerinde bir farklılık olup olmadığını incelemiştir. Araştırmada nicel yöntem kullanılmıştır. Araştırmaya 5 ve 6 yaşlarında 122 çocuk katılmıştır. Araştırma sonucunda, eğitimlerinde farklı eğitim programları uygulanan özel okul öncesi eğitim kurumunda, uygulanmakta olan okul öncesi eğitim programının problem çözme ve alternatif çözüm düşünme becerileri konusunda çocukların üzerinde başarılı olduğu kanısına varılmıştır.

Durualp ve Aral (2010), anasınıfına devam eden altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi Programının etkisinin incelenmeyi amaçlanmıştır. Araştırmada Çankırı'daki anasınıflarına devam eden gelişimleri normal olan 6 yaşındaki (60-72 ay) 96 çocukla (deney: 48, kontrol: 48) çalışılmıştır. Araştırmada öntest-sontest-kalıcılık testi kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Sekiz hafta boyunca haftada üç defa Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi Programı deney grubundaki çocuklara verilmiştir. Sonuç olarak program uygulanan çocukların uyumsuz davranışları daha seyrek sergiledikleri ve program uygulanmayan çocukların ise, söylenenleri anlamak için güç sarf edemediği, kendini ortaya koyamadığı, yönergeleri takip etmekte güçlük çektiği, grup çalışmalarına isteksiz katıldığı, duygularını ifade etmekte güçlük çektiği, problemler için çözüm üretmediği, kolayca arkadaş bulamadığı ve uygulanan etkinliklere yeterince katılmadıkları ifade edilmiştir.

Tutkun (2012), 60- 72 aylık çocukların sosyal becerilerinin anne ve öğretmen değerlendirmelerine göre incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modelinde betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilindeki devlet anasınıfları ve bağımsız anaokullarına devam eden 60-72 aylık 782 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre, kızların sosyal becerileri erkek çocuklara göre yüksek bulunurken, problem davranışlarının düşük olduğu saptanmıştır. 24 aydan fazla okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların, 6-12 aydır devam çocuklara göre sosyal beceri puanlarının yüksek; içselleştirilmiş problem davranışlar açısından da düşük olduğu saptanmıştır. Ayrıca annelerin öğrenim seviyeleri arttıkça çocukların sosyal beceri puanlarının da yükseldiği; problem davranış puanlarının azaldığı; sosyo-ekonomik seviyesi yüksek olan annelerin çocuklarının sosyal beceri puanlarının yükseldiği; problem davranış puanlarının ise düştüğü ifade edilmiştir.

Bal (2013), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-6 yaş grubu çocuklarının Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri (OKPÇ) ve Bakış Açısı Alma Becerileri arasındaki ilişkinin incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, Ankara ilinde 2010- 2011 eğitim- öğretim yılı arasında eğitim gören alt- orta- üst sosyo-ekonomik düzeyde olan, 4, 5 ve 6 yaştaki 180 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, bakış açısı alabilen çocukların problemlere çözümler bulabildiklerini ifade etmiştir. Yaş ilerledikçe buna paralel olarak çocukların problem çözme becerilerinin ve bakış açısı alma becerilerinin yükseldiğini ifade etmiştir.

Dalkılınç (2014), okul öncesi eğitime devam çocukların kişiler arası problem çözme becerileri ile sosyal duygusal uyumlarının karşılaştırılmasını incelemiştir. Araştırmada nicel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında 12 okulda öğrenim gören Erzurum ilindeki 60-72 aylık 147 çocuktan oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, çocukların, ana-baba ve öğretmenlerinin birkaç demografik özelliklerinin, çocukların kişiler arası problem durumlarına çözümler üretmede tesirli oldukları ve çocukların kişiler arası problem çözme becerileri ile sosyal duygusal uyumları arasında bir farkın olmadığı ifade edilebilir.

Kesicioğlu (2015) araştırmasında, okul öncesi çocuklarının kişilerarası problem çözme becerilerini ve bu becerileri etkileyen faktörleri incelemiştir. Araştırmanın çalışma gurubunu, Giresun ilinde bulunan 10 devlet anaokulundan seçilen 152 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada, karma metot kullanılarak, araştırmanın modeli "tarama modeli" olarak planlanmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların davranış sorunları ile kişilerarası problem çözme becerileri arasında ilişki saptanmıştır. İletişim yollarını kullanarak kendinde başka bireylerle bir problemi çözemeyen çocuğun, saldırganlık, sözlü tehditler veya problemi çevresindeki insanlardan yardım talep ederek çözmeye çalıştığı ifade edilmiştir.

Kurtulan (2015), erken çocukluk döneminde (48-95 ay) çocukların bilişsel beceri düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu genel amaç doğrultusunda çalışmada ayrıca çocukların sosyal ve bilişsel beceri seviyelerinin demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediğini de araştırmıştır. Araştırmada tarama modeli ile gerçekteşirilmiş betimsel metod kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı, İstanbul Kadıköy ilçesinde yer alan, özel ve resmi bağımsız anaokulları, ilkokullardaki anasınıfları ve ilkokul birinci sınıfa devam eden çocuklar (48-95 ay) oluşturmaktadır. Örneklemi ise özel ve resmi okullarda eğitim almakta olan, tesadüfi yöntemle seçilen, İstanbul Kadıköy İlçesinde bulunan toplam 420 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, bilişsel beceri düzeyi arttıka sosyal becerilerin de arttığı ifade edilmiştir.

Dülgen (2016), okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal beceri düzeylerinin değişkenlerle incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmada nicel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi, 2015-2016 öğretim yılında Tekirdağ Merkez yaşayan 210 çocuk, bu çocukların öğretmenleri ve annelerinden oluşmaktadır. Araştırma sonucuna göre, kız çocuklarının uyum becerilerinin erkek çocuklarının uyum becerilerinden daha düşük olduğu saptanmıştır ve öğrencinin okul öncesi eğitim alma süresine, günlük tablet kullanma saatine göre çocukların sosyal beceri seviyelerinin farklılaştığı test edilmiştir. Ayrıca, babanın yaşı, anne ve babanın öğrenim seviyesi, ailenin maddi geliri, anne tutumuna göre de çocukların sosyal beceri düzeylerinin farklılaştığı saptanmıştır. Annenin otoriter tutuma sergilemesi

çocuğun iletişim becerilerini ve sosyal becerilerini olumsuz etkilemekteyken; annenin demokratik tutum sergilemesi çocuğun atılganlık becerilerini ve sosyal becerilerini olumlu yönde de etkilemektedir. Bunun dışında araştırmada belirlenen diğer değişkenlerinin çocuğun sosyal beceri düzeyine etki etmediği görülmüştür.

Kaçar (2016), okul öncesi normal gelişim gösteren 5–6 yaş grubu çocukların tercih ettikleri oyun türlerinin dil gelişimi ve problem çözme becerisi üzerine etkisini incelemiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul/Pendik İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 2015-2016 eğitim-öğretim yılında faaliyet gösteren, dört farklı ilkokulun anasınıfında eğitim alan 5-6 yaş grubu 80 çocuk ve bu çocukların öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, çocukların tercih ettikleri oyun çeşitlerine bağlı olarak problem çözme davranışı ile dil kullanım düzeyleri ve alıcı dil gelişim düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülürken; çocukların dil kullanım düzeyleri, alıcı dil gelişim seviyeleri ve problem çözme becerisinin seçtikleri öğrenme merkezlerine göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Serbest oyun vaktinde dramatik oyunu seçen çocukların genel dil kullanım seviyeleri, fiziksel ve yapı-inşa oyunlarını seçen çocuklardan daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca dramatik oyunu seçen çocukların alıcı dil beceri seviyeleri diğer oyun çeşidini seçen çocuklardan daha yüksek bulunmuştur. Fiziksel oyunları seçen çocukların ise problem çözme beceri düzeylerinin diğerlerinden daha düşük olduğu ifade edilmiştir.

Kiper (2016) araştırmasında, anaokuluna devam eden 48-71 ay aralığı çocukların, yaratıcılık düzeyleri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada “Tarama Modeli” kullanılarak “Anket Yöntemi” uygulanmıştır. Araştırmanın evrenini, Adana Yüreğir ve Çukurova ilçelerindeki 2015-2016 eğitim öğretim yılında eğitim veren iki adet bağımsız anaokulunda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma örneklemi 121 kız ve 125 erkek olmak üzere 246 çocuktan oluşmaktadır. Çalışmanın sonuçlarına göre, çocukların görev tamamlama becerileri, sözel açıklama becerileri ve akran baskısı ile başa çıkabilme becerilerindeki artışların çocukların şekilsel yaratıcılıkları üzerinde yükseltici seviyede tesirli olduğu görülmektedir. Görev tamamlama becerileri, sözel açıklama

becerileri ve akran baskısı ile başa çıkabilme becerileri yüksek olan çocukların yaratıcılıklarının da kuvvetli oldu ifade edilmiştir.

Mertkil (2018), küçük çocukların ortaklaşa problem çözme sürecinde öz düzenleme, eşli düzenleme ve sosyal paylaşımlı düzenleme davranışlarını farklı güçlük düzeylerinde görevler yardımı ile keşfetmeyi ve düzenleme davranışlarının performansla ilişkisini incelemiştir. Çalışmaya, İstanbul'un Beşiktaş ilçesinde anaokulunda eğitim gören 60-71 aylık cinsiyet bakımından karışık üçer kişiden oluşan toplam 16 grup katılmıştır. Düzenleme davranışlarını ortaya çıkarmak için, ortaklaşa problem çözme görevi olarak, gerçek 7 parçalı tangram oyunundan uyarlanan Şekil Oluşturma Görevi (ŞOG) uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda, ortaklaşa problem çözme esnasında yaşça küçük çocukların özdüzenleme uygunlukları, eşli düzenleme uygunlukları, sosyal paylaşımlı düzenleme oranları ve bu düzenleme davranışlarının hepsine ilişkin oranlar ile zor olmayan görev performansında da zor görev performansında da istatistiki açıdan anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilmiştir.

Atabey (2018), okul öncesi dönem çocuklarının etkili iletişim becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın evrenini, Çorum merkezde bulunan anasınıflarına, devam eden çocuklar oluşturmuştur. Her sınıftan tesadüfî seçilen 10 çocuk, toplam 160 çocuk ise araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Çalışmada ilişkisel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; çocukların etkili iletişim beceri seviyesi arttıkça sosyal işbirliği, sosyal bağımsızlık- sosyal kabul ve sosyal etkileşim düzeylerinin de arttığı ifade edilmiştir.

Bilici (2019), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal duygusal uyumları, sosyal problem çözme becerileri ve rekabet stilleri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinin Üsküdar ilçesinde 2018-2019 eğitim-öğretim yılında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 110 çocuk ve öğretmenlerin (12) oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre, sosyal uyum becerisi arttıkça çocukların prososyal ve çözüme yönelik davranışları seçme durumları da yükselmektedir.

1.15.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Merrell (1995), erken çocukluk döneminde sosyal beceri yapıları ile içselleştirici bozukluklar arasındaki olası bağlantılarını incelemiştir. Araştırmada nicel yöntem kullanılmıştır. Sosyal beceri/ içselleştirme problemleri ilişkisini araştırmak ve içselleştirmeyi geliştirme, riski yüksek olan küçük çocukların bazı önemli davranışsal özelliklerini tespit etmek için yeni bir çocuk davranışsal derecelendirme aracı olan Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeklerinden (PKBS) gelişimsel araştırma verileri kullanılmıştır. Sonuç olarak, PKBS'deki sosyal beceri puanlarının, üç farklı ölçütte problem puanlarının içselleştirilmesi ile anlamlı ilişkisi olmadığını bulunmuştur. Sosyal becerileri içselleştiren grubunun, aynı normal gruptaki sosyal beceriyi içselleştirmeyen çocuklardan önemli ölçüde daha zayıf sosyal becerilere sahip olduğu ifade edilmiştir.

McClelland ve Ark. (2000), erken akademik sorunlar için risk altında olan çocukların öğrenme ile ilgili olan sosyal becerilerinin rolünü incelemiştir. Araştırmada nicel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, öğretmenler tarafından puanlanan Cooper-Farran Davranış Derecelendirme Ölçeği'nde işle ilgili düşük beceri puanlarına sahip olan 540 çocuktan seçilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrenme ile ilgili sosyal becerilerin, anaokulu akademik puanı ve önemli arka plan değişkenleri kontrol edildikten sonra, okula girişte ve ikinci sınıfın sonunda akademik sonuçlarda benzersiz bir farklılık öngördüğünü göstermiştir. Bu sonuçların yanı sıra öğrenme ile ilgili sosyal becerileri zayıf olan çocukların, aile ve sosyokültürel değişken üzerindeki genel örneklemden farklı olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğrenme ile ilgili sosyal becerileri düşük olan çocuklar anaokulunun başlangıcında ve ikinci sınıfın sonunda akademik sonuçlarda daha düşük puan almıştır. Bulgular, başarılı okul geçişini ve erken akademik başarıyı anlamada erken öğrenmeyle ilgili sosyal becerilerin önemini vurgulamaktadır.

McClelland ve Morrison (2003), okul öncesi çocuklarında erken öğrenme ile ilgili sosyal becerilerin öğretmen puanlarına etkisini incelenmiştir. Araştırmadan yapısal eşitlik modellemesi (SEM) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, “öğrenme ile ilgili sosyal becerilerin” okul öncesi çocukların puanlarında ortaya çıktığını ve orta derecede değişkenlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Ayrıca, çocukların erken öğrenme ile ilgili sosyal beceri puanlarının 1 yıl boyunca nispeten sabit kaldığını ve okul öncesi dönemde öğrenme ile ilgili sosyal becerilerin olduğu ifade edilmiştir.

Ramani (2005), okul öncesi çocuklarda ortamın işbirlikli oyun ve problem çözme üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çalışma aynı zamanda okul öncesi dönemde işbirlikçi problem çözme becerilerinin gelişimini incelemiştir. Araştırmada açıklayıcı karma desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu rastgele seçilmiş 4-5 yaşlarında aynı yaşta, aynı cinsiyette çocuklar oluşturmaktadır. Çocukların problem çözme becerilerini incelemek için yapılandırılmış, çocuk odaklı ve esnek bir oyunun yer aldığı ortamda ve birde ayrıca yetişkin odaklı olarak aynı ortam hazırlanarak uygulamalar yapılmıştır. Araştırma sonuçları, okul öncesi yıllarda problem çözme becerilerinin geliştiğini ve yaşa uygun oyun benzeri ortamlarda işbirliğine dayalı problem çözmenin, küçük çocuklarda hem işbirlikçi davranışı hem de işbirlikli öğrenmeyi teşvik etmenin ve araştırmanın etkili bir yolu olduğunu göstermiştir.

Fawcett ve Garton (2005), işbirlikli öğrenmenin çocuklar üzerindeki etkisini incelemiştir. Bunun yanı sıra problem çözme yeteneği ve bilgi durumundaki farklılıkların veya akıcı dili de incelenmiştir. Araştırmanın örneklemi, 6-7 yaşlarında 100 ilkokulu öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada deneysel desen kullanılmıştır. Çocukların sıralama bir kart oyununu tamamlarken, gözlemler sonucunda veriler toplanmıştır. Çocuklara ön test-son test olarak oyun ilk olarak tek başına, ikincide ise grup halinde oynatılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, tek başına çalışan çocuklara oranla birlikte grupla çalışan çocukların daha fazla ürün ortaya koyduğu ve bilişsel açıdan daha başarılı olduğu belirtilmiştir. Aynı zamanda tek çalışan çocuklarda ikinci kez grupla çalıştığında bilişsel açıdan ilerlemede görülmüştür.

İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM

2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu çalışmada hem nitel hem de nice araştırma yaklaşımlarından yararlanılmıştır. Karma bir araştırma desenine sahip bu çalışmada, katılımcılar öncelikle sosyal beceri düzeylerine göre gruplandırılmıştır. Gruplandırılan katılımcılardan nitel özelliklere sahip veriler toplanmıştır.

Creswell ve Clark (2007) dört farklı karma araştırma deseninden söz ederler. Buna göre bu desenler nirengi deseni, açıklayıcı desen, keşfedici desen ve gömülü desendir. Nirengi deseninde nitel ve nicel veriler aynı anda toplanır ve yorumlanır. Açıklayıcı desende nicel veriler toplanır, bu verilerin analizinden yararlanılarak nitel yöntemler kullanılarak nitel veriler toplanır. Keşfedici desende öncelikle nitel veriler toplanır ve bu verilerden yararlanarak ölçek ya da benzer bir niteliğe sahip veri araçları geliştirilerek nicel veriler toplanır. Gömülü tasarımda nitel ve nicel veriler birbirlerine destek olması amacı ile toplanır ve kullanılır. Bu çalışmada açıklayıcı karma desen kullanılmıştır.

Buna göre bu çalışmada öncelikle katılımcıların sosyal beceri düzeylerini ölçmek için Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi Temel Eğitim Öğretmen Formu (SBDS) (Social Skills Rating System Elementary Teacher Form) kullanılmıştır. Bu veriler analiz edilerek katılımcılar gruplara ayrılmıştır. Bu gruplara resimler çizdirilmiş ve katılımcıların bu süreçleri kayda alınıp araştırmacı tarafından yazıya dökülerek ve belli temalar altında toplanarak çözümlenmiştir.

2.2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmada, İstanbul Bahçelievler Siyavuşpaşa ilkokulunda okulöncesi eğitime devam eden rastgele seçilmiş 5-6 yaşındaki 15 çocukla çalışma gerçekleştirilmiştir.

Tablo 2.1: Çalışma Grubu

	Kız	Erkek	Toplam	Ölçek Puan Aralıkları
Sosyal beceri düzeyi düşük	2	3	5	17-26
Sosyal beceri düzeyi orta	1	4	5	36-44
Sosyal beceri düzeyi yüksek	3	2	5	53-58
			15	

Tablo 2.1’de katılımcıların cinsiyetlerine ve sosyal beceri düzeylerine göre dağılımı izlenmektedir. Buna göre çalışmaya, sosyal beceri düzeyi düşük gruptan puan aralıkları 17-26 olan; 2 kız, 3 erkek toplam 5, sosyal beceri düzeyi orta seviyedeki gruptan puan aralıkları 36-44 olan; 1 kız, 4 erkek toplam 5, sosyal beceri düzeyi yüksek gruptan puan aralıkları 53-58 olan; 3 kız, 2 erkek toplam 5 olmak üzere 15 çocuk katılmıştır.

2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmada verilerin toplanmasında üç veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlardan;

Birincisi, çocukların sosyal beceri düzeylerini ölçmek için Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi Temel Eğitim Öğretmen Formu (SBDS) (Social Skills Rating System Elementary Teacher Form). Bu veri toplama aracı Gresham ve Elliott (1990) tarafından geliştirilmiş Seven (2006) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 48 maddeden oluşan üçlü likert tipi bir ölçektir. Ölçek maddeleri 0, 1, 2 olarak puanlanmaktadır. Ölçek maddelerinin toplam puanına göre uygulanan tüm ölçeklerin puanlarının standart sapmaları hesaplanarak bu sonuca göre puan aralıkları belirlenip katılımcılar sosyal beceri düzeyi, düşük-orta-yüksek olarak sınıflandırılmaktadır.

İkincisi, çocuklara uygulama öncesi ve uygulama sonrası çizdirilmiş resimler. Çocuklara uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında çizdirilmiş “köprü” resimleridir.

Üçüncüsü, çocukların uygulama esnasında alınacak görüntü kayıtları. Gruplara problem durumu olarak “birlikte tek bir köprü yapalım” yönergesi verilerek, bu yönerge doğrultusunda çocukların problemi çözümü süreçlerinin yer aldığı video kayıtlardır.

2.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Çocukların ailelerinden ve kurumdan gerekli izinler alınarak gönüllü çocuklara Sosyal Beceri Ölçeği uygulanmıştır. Ölçek sonucunda çıkan puanlara (0-30 puan arası; sosyal beceri düzeyi düşük, 31-50 arası; sosyal beceri düzeyi orta, 51-60 puan arası; sosyal beceri düzeyi yüksek) göre çocuklar düşük, orta ve yüksek olmak üzere sosyal beceri seviyelerine göre 3 gruba ayrılmıştır. Çocuklara, “birlikte tek bir köprü yapalım” problem durumu verilmeden yarım saat önce “köprü” resmi çizdirilmiştir. Önceden hazırlanmış uygun boş bir odaya küme şeklinde çocukların oturabileceği masa ve sandalyeler yerleştirilmiştir. Masaya renkli ve geometrik şekillerden oluşan 1 kutu (100 adet) ahşap blok yerleştirilmiştir. Daha sonra çocuklara araştırmacı tarafından sadece “birlikte tek bir köprü yapalım” problemi verilerek çocukların masalarına konulmuş ahşap bloklarla bu köprüyü yapmaları istenmiştir. Çocuklarla köprü figürünün yanı sıra ev ve kale figürleriyle de pilot uygulamalar yapılmış fakat köprü figüründe daha net sonuçlar alındığı için “birlikte tek bir köprü yapalım” problemi ana uygulama olarak belirlenmiştir. Çocukların problemi çözümü süreçlerinde çocuklar odada yalnız bırakılarak, bu süreç baştan sona kadar video kaydına alınmıştır. Problem çözüldükten yarım saat sonra çocuklardan tekrar köprü resmi çizmeleri istenmiştir.

2.5. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada kullanılan Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi Temel Eğitim Öğretmen Formu (SBDS) sonucunda çıkan puanlara (0-30 puan aralığı; sosyal beceri düzeyi düşük, 31-50 puan aralığı; sosyal beceri düzeyi orta, 51-60 puan aralığı; sosyal beceri düzeyi yüksek) göre çocuklar sosyal beceri düzeyi düşük, sosyal beceri

düzeyi orta, sosyal beceri düzeyi yüksek olarak gruplandırılarak, çocuklar Ç1, Ç2, Ç3 şeklinde Ç15'e kadar kodlanmıştır. Katılımcılara uygulanan ölçek puanlarının standart sapmaları SPSS programı ile hesaplanarak puan aralıkları buna göre belirlenmiştir. Gruplara ayrılan çocuklara “birlikte tek bir köprü yapalım” problemi verilerek çocukların problemi çözerken çekilen görüntü kayıtları tablolar oluşturularak her çocuk için ayrı ayrı saniye bazlı araştırmacı tarafından yazılmıştır. Çocukların, kritik davranışları, sözlü-sözsüz etkileşimleri, hamleleri, eşzamanlı hareketleri, duygusal erişilebilirliklerinden oluşan Ek2’de bir örneği bulunan gözlem çizelgesi oluşturulmuştur. Sonuçlardan yola çıkarak grafik, tablo ve haritalar ile videodaki davranışlar somutlaştırılmıştır. Çocuklara uygulama öncesinde ve sonrasında çizdirilen “köprü” resimleri, her çocuk için ayrı ayrı karşılaştırılarak grupla problem çözme öncesinde ve sonrasındaki köprü çizimlerindeki iki resim arasındaki farklar ve benzerlikler incelenerek notlar alınmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

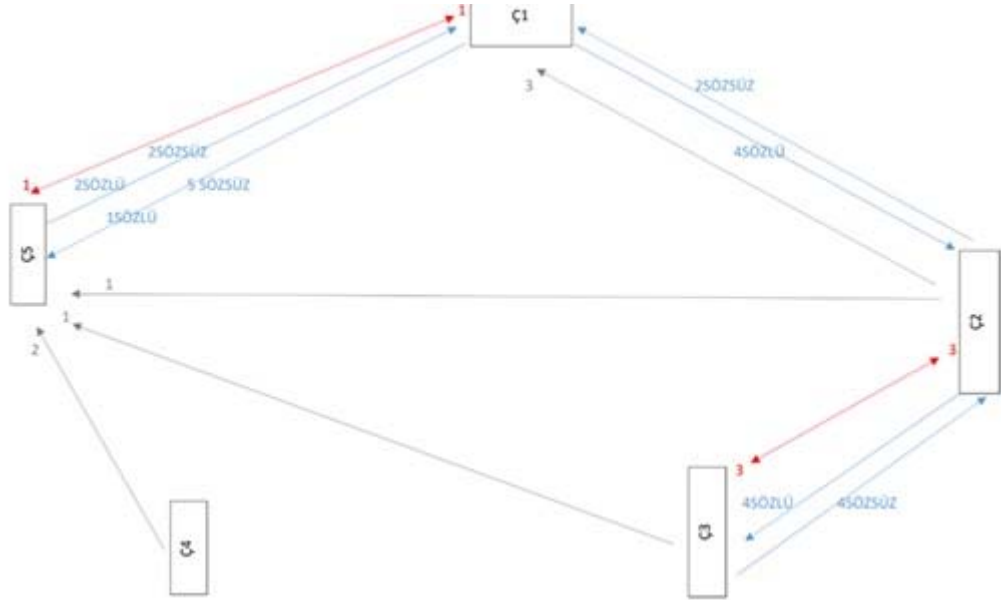
3. BULGULAR VE TARTIŞMA

3.1. ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİ GRUPLARINA GÖRE ETKİLEŞİMLERİ VE İLETİŞİMLERİ

Katılımcıların etkileşimleri-iletişimleri; duygusal erişilebilirlik, eş zamanlılık, sözlü-sözsüz iletişim kapsamında değerlendirilmiştir. Buna göre duygusal erişilebilirlikte; çocukların diğer katılımcıların, varlığını hissetmesi ve duygusal sinyallerini almaları, eşzamanlılıkta (senkronizasyon); grup üyelerinin bir biri ile aynı anda aynı amaçla hareketleri, sözlü iletişimde; diğer katılımcılar ile problem hakkındaki ve süreç içindeki konuşmaları ve sözsüz iletişimde; diğer katılımcılar ile konuşma diline ihtiyaç duymadan duygularını ne kadar ifade ettikleri incelenmiştir.

Çocukların etkili iletişim becerileri ile sosyal becerileri arasında anlamlı bir ilişki vardır ve çocukların aktif iletişimde bulunma, iletişimde diğer kişileri dikkate alma, iletişimde kurallara uygun davranma ve karşısındaki kişiye pozitif tepki verme seviyeleri arttıkça sosyal işbirliği, sosyal bağımsızlık - sosyal kabul ve sosyal etkileşim seviyelerinin de arttığını (Atabey, 2018) ifade etmiştir. Sosyal beceri düzeyi yüksek olan çocuklar, başkaları ile arkadaşça konuşma, kendisinin ve başkasının duygu durumunu fark etme, üzgün, mutlu veya kızgın olduğunu ifade edebilme, diğer çocukları oyuna davet etme, yardım isteme ve yardım teklif etme, farklı arkadaşları ile oynama, grup etkinliklerine katılma, etkileşimde göz kontağı kurma, jest ve mimiklerini kullanma ve akranları ile etkileşimde bulunma gibi davranışlar yönünden daha başarılıdır (Durualp ve Aral, 2010). Sözlü stratejinin fazla kullanılması, sözel girişimlerin, sosyal oyun ve yetkin akran etkileşimlerinin temeli olarak varsayıldığından yetkinliği arttığını göstermektedir (Eisenberg vd., 1994; Akt., Walker, vd., 2013).

Etkileşim ile ilgili iki kavram; duygusal erişilebilirlik, eşzamanlılık, iletişim ile ilgili iki kavram; sözlü iletişim ve sözsüz iletişim araştırmacı tarafında yukarıdaki bilgilere de dayanarak önem sırasına göre puanlanmış, grupların etkileşim ve iletişim sayıları bu puanlarla çarpılarak tablolar oluşturulmuştur. Eşzamanlılığa; 4 puan, duygusal erişilebilirliğe; 3 puan, sözlü iletişime; 2 puan, sözsüz iletişime; 1 puan olarak değer biçilmiş ve araştırmacı tarafından böyle olduğu varsayılmıştır. Ayrıca katılımcılar arasındaki etkileşim ve iletişimin kimler arasında ve ne sıklıkla olduğunu gösteren haritalar oluşturulmuştur.



Şekil 3.1: Sosyal Beceri Düzeyi Düşük Grup Etkileşim ve İletişim Haritası

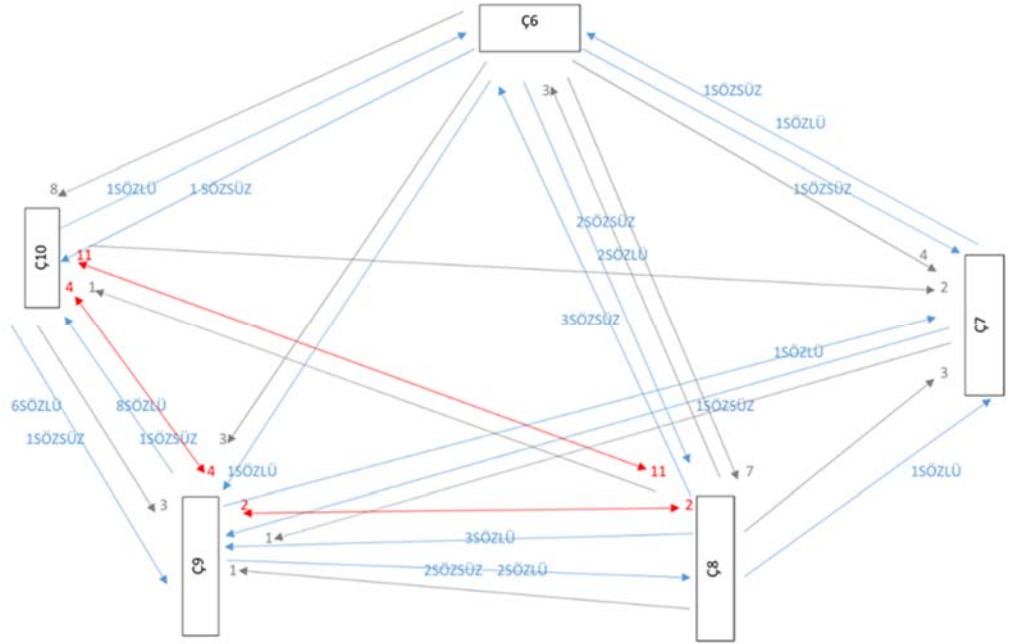
Eşzamanlılık → / Duygusal erişilebilirlik → / Sözlü- sözsüz iletişim →

Şekil 3.1’de görüldüğü gibi sosyal beceri düzeyi düşük grup içinde katılımcılar arasında hangi etkileşim ve iletişimlerin kimlerle olduğu okların yönü ile bu etkileşim ve iletişimlerin kaçar kez gerçekleştiği ise okların yanındaki sayılarla belirtilmiştir.

Tablo 3.1: Sosyal Beceri Düzeyi Düşük Grup Etkileşim ve İletişim Tablosu

	ETKİLEŞİM	VE	İLETİŞİM	TÜRLERİ	
	Eşzamanlılık	Duygusal erişilebilirlik	Sözlü İletişim	Sözsüz iletişim	TOPLAM PUAN
DÜŞÜK GRUP	4x4	7x3	11x2	13x1	72

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi sosyal beceri düzeyi düşük grup içinde katılımcılar arasında 4 kez eşzamanlı hareket, 7 kez duygusal erişilebilirlik, 11 kez sözlü iletişim ve 13 kez sözsüz iletişim gerçekleşmiştir. Toplam etkileşim ve iletişim puanları 72’dir.



Şekil 3.2: Sosyal Beceri Düzeyi Orta Grup Etkileşim ve İletişim Haritası

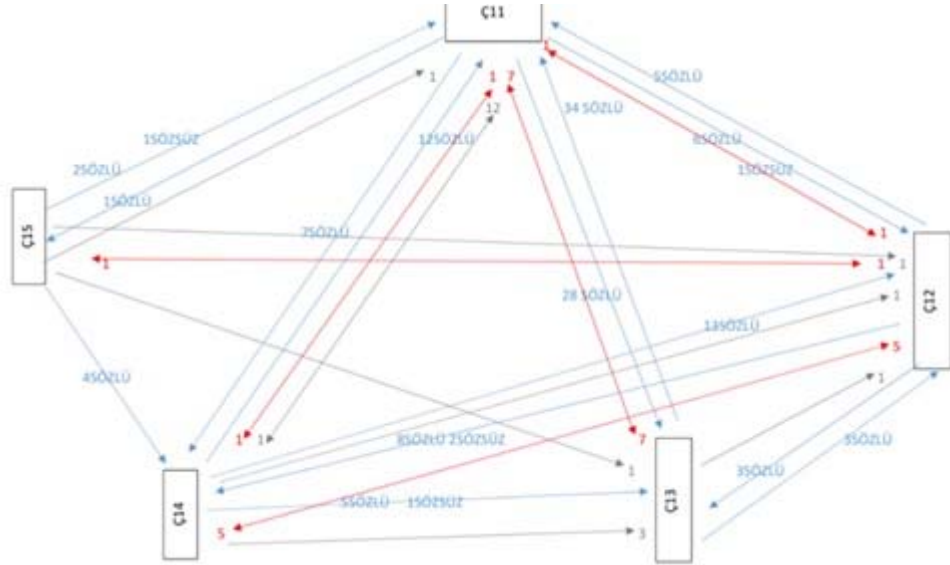
Eşzamanlılık \rightarrow / Duygusal erişilebilirlik \rightarrow / Sözlü- sözsüz iletişim \rightarrow

Şekil 3.2’de görüldüğü gibi sosyal beceri düzeyi orta grup içinde katılımcılar arasında hangi etkileşim ve iletişimlerin kimlerle olduğu okların yönü ile bu etkileşim ve iletişimlerin kaç kez gerçekleştiği ise okların yanındaki sayılarla belirtilmiştir.

Tablo 3.2: Sosyal Beceri Düzeyi Orta Grup Etkileşim ve İletişim Tablosu

	ETKİLEŞİM	VE	İLETİŞİM	TÜRLERİ	
	Eşzamanlılık	Duygusal erişilebilirlik	Sözlü iletişim	Sözsüz iletişim	TOPLAM PUAN
ORTA GRUP	17x4	26x3	26x2	22x1	220

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi sosyal beceri düzeyi orta grup içinde katılımcılar arasında 17 kez eşzamanlı hareket, 26 kez duygusal erişilebilirlik, 26 kez sözlü iletişim ve 22 kez sözsüz iletişim gerçekleşmiştir. Toplam etkileşim ve iletişim puanları 220’dir.



Şekil 3.3: Sosyal Beceri Düzeyi Yüksek Grup Etkileşim ve İletişim Haritası

Eşzamanlılık → / Duygusal erişilebilirlik → / Sözlü- sözsüz iletişim →

Şekil 3.3’de görüldüğü gibi sosyal beceri düzeyi yüksek grup içinde katılımcılar arasında hangi etkileşim ve iletişimlerin kimlerle olduğu okların yönü ile bu etkileşim ve iletişimlerin kaç kez gerçekleştiği ise okların yanındaki sayılarla belirtilmiştir.

Tablo 3.3: Sosyal Beceri Düzeyi Yüksek Grup Etkileşim ve İletişim Tablosu

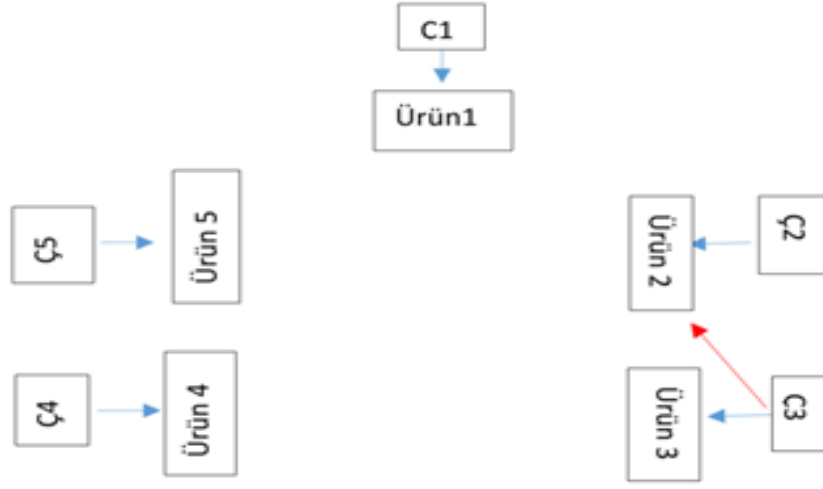
	ETKİLEŞİM	VE	İLETİŞİM	TÜRLERİ	
	Eşzamanlılık	Duygusal erişilebilirlik	Sözlü İletişim	Sözsüz iletişim	TOPLAM PUAN
YÜKSEK GRUP	15x4	21x3	128x2	5x1	384

Tablo 3.3'de görüldüğü gibi sosyal beceri düzeyi yüksek grup içinde katılımcılar arasında 15 kez eşzamanlı hareket, 21 kez duygusal erişilebilirlik, 128 kez sözlü iletişim ve 5 kez sözsüz iletişim gerçekleşmiştir. Toplam etkileşim ve iletişim puanları 384' dür.

Sosyal beceri düzeyi düşük grubun toplam etkileşim ve iletişim puanı; 75, sosyal beceri düzeyi orta grubun toplam etkileşim ve iletişim puanı; 229, sosyal beceri düzeyi yüksek grubun toplam etkileşim ve iletişim puanı; 390'dır. Katılımcıların sosyal beceri düzeyleri arttıkça eşzamanlılık, duygusal erişilebilirlik, sözlü iletişim ve sözsüz iletişim puanlarının da arttığı görülmektedir. Çocukların sosyal beceri düzeyi arttıkça etkileşim ve iletişiminin, sosyal işbirliğinin, sosyal bağımsızlık- sosyal kabul ve sosyal etkileşim düzeyleri de artmaktadır (Atabey, 2018). Bunla birlikte Durualp ve Aral (2010), sosyal beceri düzeyi yüksek çocukların başkaları ile arkadaşça konuşma, kendisinin ve başkasının duygu durumunu fark etme, üzgün, mutlu veya kızgın olduğunu ifade edebilme, diğer çocukları oyuna davet etme, yardım isteme ve yardım teklif etme, farklı arkadaşları ile oynama, grup etkinliklerine katılma, etkileşimde göz kontağı kurma, jest ve mimiklerini kullanma ve akranları ile etkileşimde bulunma gibi davranışlar yönünden daha başarılı olduklarını tespit etmişlerdir. Araştırmanın bulguları Durualp ve Aral (2010), tarafından bulunan bulguları desteklemektedir.

3.2. BİRLİKTE PROBLEM ÇÖZME ESNASINDA ORTAYA ÇIKAN ÜRÜNLER VE KATILIMCILARIN ÜRÜNLERE KATKILARI

Çocukların ortaya çıkardıkları ürünlerde, grup içinde kaç adet ortak ürün çıktığı, çıkan ürünlerde ortak ürün yapanların yanı sıra gruptaki diğer çocukların ürünlere katkılarının olup olmadığı (malzeme temin etme, ürün hakkında fikir verme vb.), hangi çocukların birlikte hareket ederek problemi çözmeye çalıştığı, hangi çocukların bireysel hareket ederek problemi çözmeye çalıştığı incelenmiştir.

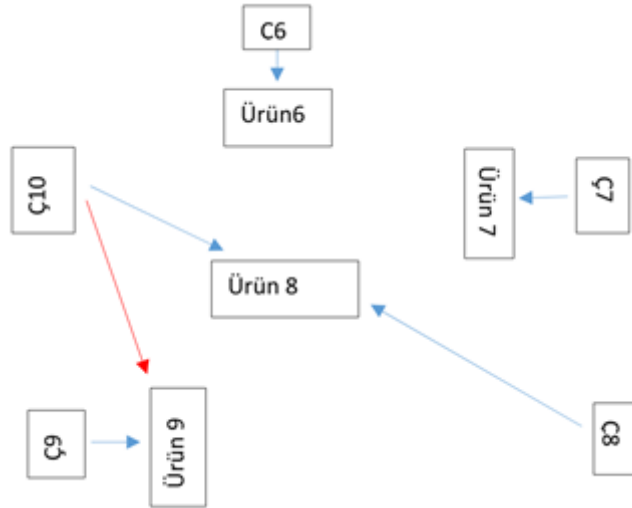


Şekil 3.4: Sosyal Beceri Düzeyi Düşük Grup Ürüne Katkı Haritası

Şekil 3.4'de görüldüğü gibi sosyal beceri düzeyi düşük grupta bulunan çocuklardan; Ç1, bir ürün (ürün1); Ç2, bir ürün (ürün2); Ç3, bir ürün (ürün3); Ç4, bir ürün (ürün4); Ç5, bir ürün (ürün5) olmak üzere beş ayrı ürün çıkarmıştır. Hiç bir çocuk Ç1,Ç3,Ç4 ve Ç5'in ürününe katkı sağlamamıştır. Ç1,Ç2,Ç4 ve Ç5 de hiç bir çocuğun ürününe katkı sağlamamıştır. Ç3, Ç2'nin ürününe katkı sağlamıştır. Ortak bir ürün çıkmadı. Grupla problem çözme gözlenmemiştir.

Direkt yaptığı ürün; →

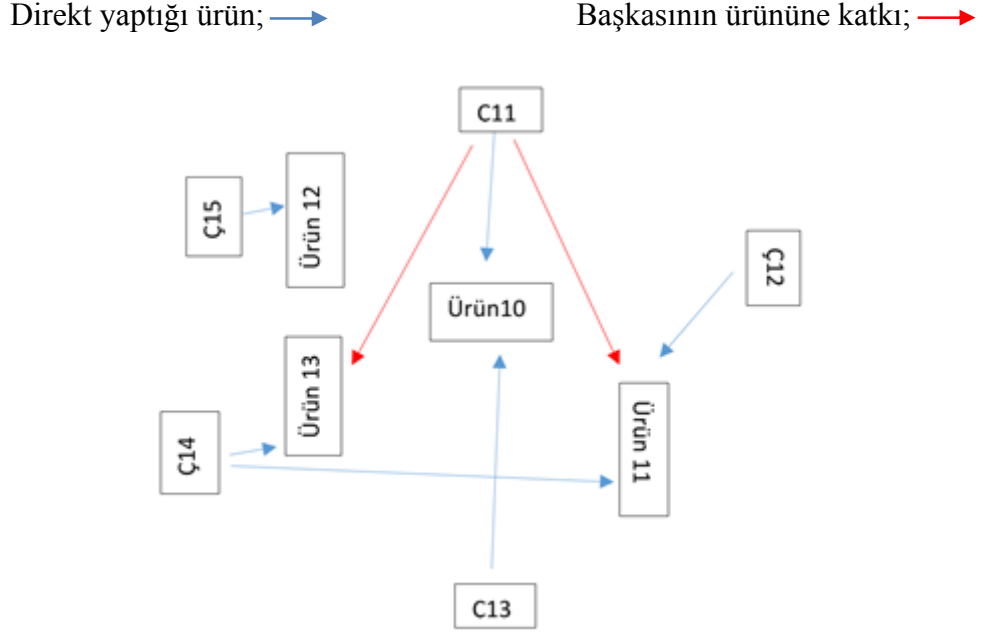
Başkasının ürününe katkı; →



Şekil 3.5: Sosyal Beceri Düzeyi Orta Grup Ürüne Katkı Haritası

Şekil 3.5'de görüldüğü gibi sosyal beceri düzeyi orta grupta bulunan çocuklardan; Ç6, bir ürün (ürün6); Ç7, bir ürün (ürün7); Ç9, bir ürün (ürün9); Ç8 ve

Ç10'da ortak bir ürün (ürün8) olmak üzere 4 ayrı ürün çıkmıştır. Hiç bir çocuk Ç6 ve Ç7'nin ürününe katkı sağlamamıştır. Ç6 ve Ç7'de hiç bir çocuğun ürününe katkı sağlamamıştır. Ç10, Ç9'un ürününe katkı sağlamıştır. Bir adet ortak ürün çıkmıştır. Üç çocuk arasında ürünlere katkı görülmüştür. Grupla problem çözme 2 çocuk arasında gözlemlenmiştir.



Şekil 3.6: Sosyal Beceri Düzeyi Yüksek Grup Ürüne Katkı Haritası

Şekil 3.6'da görüldüğü gibi sosyal beceri düzeyi yüksek olan grupta bulunan çocuklardan; Ç11 ve Ç13 ortak 1 ürün (ürün10), Ç12 ve Ç14 ortak bir ürün (ürün11), Ç14, Ç12 ile ortak yaptığı ürünün yanı sıra ikinci bir ürün (ürün13), Ç15 tek başına bir ürün (ürün12) olmak üzere toplam 4 ayrı ürün yapılmıştır. Hiç bir çocuk Ç15'in ürününe katkı sağlamamıştır. Ç15 de hiçbir çocuğun ürününe katkı sağlamamıştır. Ç11; ürün11'e, ürün10'a ve ürün13'e, Ç12; ürün11'e, Ç13; ürün10'a, Ç14 ürün13'e ve ürün11'e katkı sağlamamıştır. İki adet ortak ürün çıkmıştır. Dört çocuk arasında grupla problem çözme gözlenmiştir.

Direkt yaptığı ürün; → Başkasının ürününe katkı; →

Katılımcıların sosyal beceri düzeyi arttıkça, ortak ürün sayısının ve katılımcıların birbirlerinin ürünlerine katkıda bulunma durumlarının arttığı görülmektedir. Bu durumda katılımcıların sosyal beceri düzeyi arttıkça buna paralel

olarak gurupla problem çözüme de daha ileri düzeyde görülmektedir. Fakat üç grupta da, 5 katılımcının birlikte yaptığı tek bir ürün ortaya çıkmamıştır. Bu durumda problem çözüme becerisinin, grubun tamamının birlikte değil de grup içinde 2 kişilik ve 3 kişilik grup öbeği halinde çözüldüğü saptanmıştır. Çocuklar bir ürünü yaparken ürüne değil sürece odaklanmaktadırlar (Seven vd., 2020) . Frey, Hirschstein ve Guzzo (2000) yaşlıları ile ilişkilerinde problem çözüme becerisi gösteremeyen çocukların ise sosyal olarak yetersiz kaldığını (Akt., Kesicioğlu, 2015) ifade etmişlerdir. Bunla birlikte Durualp ve Aral (2010), sosyal beceri düzeyi düşük çocukların söylenenleri anlamak için çabalamadığı, kendini ortaya koyamadığı, yönergeleri takip etmekte zorluk çektiği, grup çalışmalarına katılmak istemediklerini ve ya zorlanarak katıldıkları, duygularını yeteri kadar ifade edemedikleri, problemler için çözüm üretmedikleri, kolay arkadaşlık kuramadıkları ve yapılan etkinliklere istenilen düzeyde katılmadığını tespit etmişlerdir. Araştırmanın bulguları Durualp ve Aral (2010), tarafından bulunan bulguları desteklemektedir.

3.3. ÇOCUKLARIN GRUPLA PROBLEM ÇÖZME ANINDA İZLEDİKLERİ STRATEJİLER

Aşağıdaki stratejiler çocukların grupla problem çözerken grup içindeki davranışlarına, ürüne başlamadan önce düşünmek için ayırdıkları zamana, malzeme seçimine, grup içinde çocukların bir birini gözlemlene durumlarına ve bu gözlemleri sonucunda ortaya çıkan ürünlerin benzerliğine, ürünü ortaya koyarken grup içindeki aktiflik pasiflik ilişkisine bakılarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Planla-yap Stratejisi; çocuğun, ürünü yapmadan önce malzeme seçerken düşünüp, planladığı ve sonra istenen ürünü ortaya koyduğu stratejidir.

Yap-planla; çocuğun, malzemeleri planlamadan seçip, malzemeleri bir araya getirerek bir ürün yaptığı, sonra yaptığı ürünü inceleyip, düşünerek değişiklikler yapıp istenen ürünü ortaya koyduğu stratejidir.

Taklit et; çocuğun, gruptaki diğer arkadaşlarının yaptığı ürünü kopya ederek arkadaşının ürününün aynısını yaptığı stratejidir.

Dahil ol; çocuğun, arkadaşlarının ürünlerine katkıda bulunarak onların planları doğrultusunda ürünün yapımına katılma stratejisidir.

Çocukların grupta problem çözerken nasıl bir strateji izlediği ve hangi stratejilere hangi gruplarda daha çok yer verildiği incelenmiştir.

Tablo 3.4: Sosyal Beceri Düzeyi Düşük Grup Strateji Tablosu

	Ç1	Ç2	Ç3	Ç4	Ç5
PLANLA-YAP	*				
YAP-PLANLA			*		
TALİT ET		*		*	*
DAHİL OL					

Tablo 3.4’de görüldüğü gibi sosyal beceri düzeyi düşük grupta 1 çocuğun planla-yap stratejisini kullandığı, 1 çocuğun yap-planla stratejisi kullandığı, 3 çocuğun ise taklit et stratejisinin kullandığı saptanmıştır.

Tablo 3.5: Sosyal Beceri Düzeyi Orta Grup Strateji Tablosu

	Ç6	Ç7	Ç8	Ç9	Ç10
PLANLA-YAP			*	*	
YAP-PLANLA	*				
TAKLT ET		*			
DAHİL OL					*

Tablo 3.5’de görüldüğü gibi sosyal beceri düzeyi orta grupta 2 çocuğun planla-yap stratejisini kullandığı, 1 çocuğun yap-planla stratejisi kullandığı, 1 çocuğun taklit et stratejisi kullandığı, 1 çocuğun ise dahil ol stratejisini kullandığı saptanmıştır.

Tablo 3.6: Sosyal Beceri Düzeyi Yüksek Grup Strateji Tablosu

	Ç11	Ç12	Ç13	Ç14	Ç15
PLANLA-YAP	*			*	
YAP-PLANLA					
TAKLİT ET					*
DAHİL OL		*	*		

Tablo 3.6’da görüldüğü gibi sosyal beceri düzeyi yüksek grupta 2 çocuğun planla-yap stratejisini kullandığı, 1 çocuğun taklit et stratejisini kullandığı, 2 çocuğun dahil ol stratejisini kullandığı saptanmıştır.

Katılımcıların sosyal beceri düzeylerine göre kullandıkları stratejilerin, bireysel olarak bakıldığında farklılaştığı görülmektedir. Fakat grup içinde en fazla kullanılan stratejilere bakıldığında, sosyal beceri düzeyi düşük grupta taklit et, sosyal beceri düzeyi orta grupta planla-yap, sosyal beceri düzeyi yüksek grupta ise planla-yap ve dahil ol stratejilerinin kullanıldığı gözlemlenmiştir. Çocuklar okulöncesi dönemde basit stratejiler üretmeye başlarlar (Miller, 2017). Bu durumda okul öncesi etkinlik uygulama yaşantısının problem çözme becerileri ve çocuğun sosyal gelişimi başta olmak üzere bütünsel gelişim alanları üzerinde etkilerinin olduğu söylenebilir. Bununla birlikte Kaya ve Kablan (2018), rutin olmayan problem çözme düzeyini etkileyen değişken olarak en fazla çalışılan bağımsız değişkenlerden birinin “problem çözme stratejisi” olduğu ve sözü edilen değişkenle ilgili olarak öğrencilerin öğrenme stratejisi kullanma seviyelerinin yükseltilmesinin problem çözme düzeyine olumlu yönde katkı sağlayacağını tespit etmişlerdir. Araştırmanın bulguları Kaya ve Kablan (2018), tarafından bulunan bulguları desteklemektedir. Bu bilgilere dayanarak problem çözme sürecinde doğru strateji kullanımının kişiyi çözüme götürdüğünü ve strateji kullanımının önemli olduğunu söyleyebiliriz. Nitekim araştırma sonucunda belirlenen bu stratejiler katılımcıların gözlemlenmesi sonucunda ortaya çıkan onlara özgü stratejilerdir.

3.4. UYGULAMA ÖNCESİ VE UYGULAMA SONRASI KÖPRÜ ÇİZİMLERİNDEKİ DEĞİŞİM

Sosyal beceri gruplarına göre katılımcıların grupla problem çözüme süresindeki etkileşim ve iletişimlerinin, ortak ürün çıkarmalarının, uygulama öncesindeki ve uygulama sonrasındaki çizimlerine nasıl yansıdığı incelenmiştir. Çizimler birinci çizim ve ikinci çizim olarak sıra bir şekilde yerleştirilmiştir.

Sosyal Beceri Düzeyi Düşük Grubun Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Çizdiği Resimler

Sosyal beceri düzeyi düşük grubun ilk resimlerindeki çizimlerinin köprü figürünü tam yansıtmadığı, ikinci resimdeki çizimlerin ise köprü figürünü kısmen daha çok yansıttığı görülmektedir. Bu durum grupla problem çözmede kısmen öğrenmenin gerçekleştiğini göstermektedir. Sosyal beceri düzeyi düşük grubun etkileşim ve iletişim puanının, diğer iki grubun etkileşim ve iletişim puanlarından daha düşük olmasına paralel olarak, ilk çizimlerde 2 katılımcının resminde insan figürüne rastlanırken ikinci resimlerde hiç insan figürüne rastlanmamıştır. Bu durum grup içinde etkileşim ve iletişimin az olmasını ve grupla problem çözmenin de gerçekleşmediğini göstermektedir.



Şekil 3.7: Ç1 Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Çizimi

Şekil 3.7’de görüldüğü gibi Ç1’in ilk resminde su ve suyun üzerine dikey bir şekilde çizilmiş uzun bir köprü ve köprünün üzerinde bir insan yer almaktadır. İkinci resminde ise yatay bir şekilde çizilmiş, bölmelere ayrılmış, büyük bir dikdörtgen ve etrafında suyu temsil eden mavi karalamalar yer almaktadır.



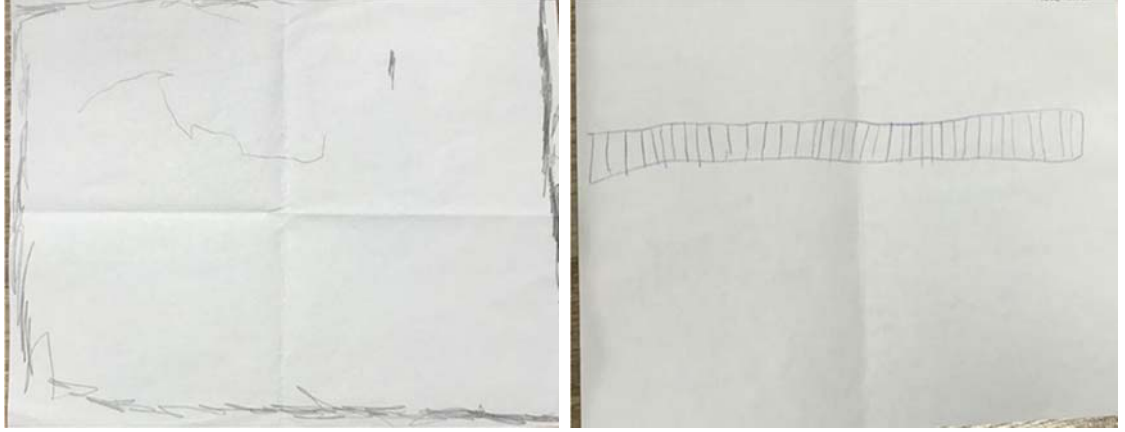
Şekil 3.8: Ç2 Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Çizimi

Şekil 3.8’de görüldüğü gibi Ç2’nin ilk resminde kağıdın ortasına çizilmiş tek renkten uzun bir dikdörtgen ve üzerine dikey şekilde çizilmiş bir den çok çizgi yer almaktadır. İkinci resminde ise uzun geniş ve birden çok renk kullanılarak çizilmiş bir körü yer almaktadır.



Şekil 3.9: Ç3 Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Çizimi

Şekil 3.9’da görüldüğü gibi Ç3’ün ilk resminde kağıdın üst kısmına çizilmiş uzun açık yeşil dalgalı bir çizgi ve bu çizginin üzerine çizilmiş dört insan figürü yer almaktadır. İkinci resminde ise daha kalın ve dalgalı sarı çizgi üzerinde bir insan figürü ve resmin etrafına sarı renk ile çerçeve çizildiği görülmektedir.



Şekil 3.10: Ç4 Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Çizimi

Şekil 3.10'da görüldüğü gibi Ç4'ün ilk resminde uzun tek renk kurşun kalemle çizdiği bir köprü yer aldığı ve resimde başka bir figürün bulunmadığı görülmektedir. İkinci resminde ise uzun dikdörtgen bölmelerden oluşan bir köprü çizdiği görülmektedir.



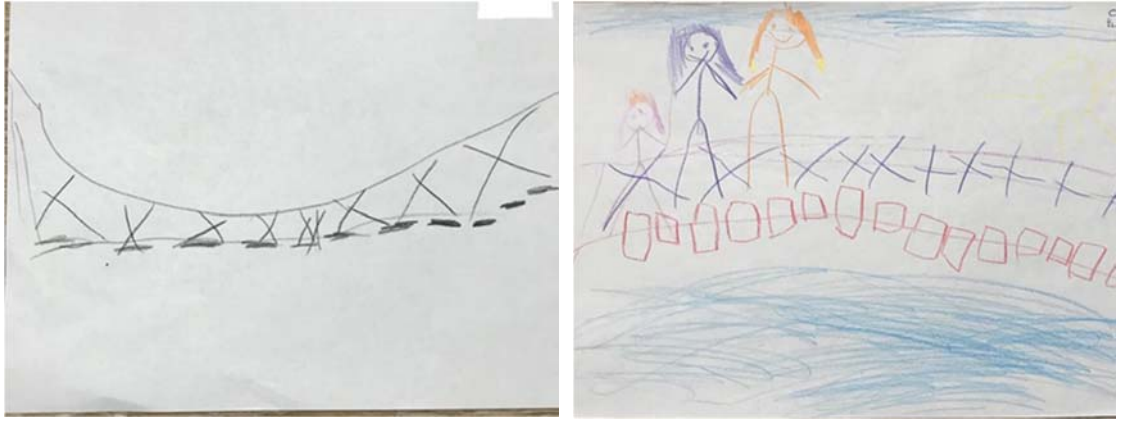
Şekil 3.11: Ç5 Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Çizimi

Şekil 3.11'de görüldüğü gibi Ç5'in ilk resminde kağıdın ortasına çizilmiş renkli bir kalp yer almaktadır. İkinci resminde ise kağıdın bir çok yerine çizilmiş çizgilerin kesişmesiyle oluşmuş küçük kareler yer almaktadır.

Sosyal Beceri Düzeyi Orta Grubun Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Çizdiği Resimler

Sosyal beceri düzeyi orta grubun ilk resimlerindeki çizimlerinin köprü figürünü yansıttığı fakat ikinci resimdeki çizimlerdeki köprülerin konumları (köprü ayaklarının yere basması ve daha paralel olması gibi) ve detaylarının daha doğru

olduğu görülmektedir. Bu durum grupla problem çözmede öğrenmenin gerçekleştiğini göstermektedir. Sosyal beceri düzeyi orta grubun etkileşim ve iletişim puanının, düşük gruptan fazla, yüksek gruptan az olmasına paralel olarak, ilk çizimlerde 1 katılımcının resminde insan figürüne rastlanırken ikinci resimlerde 3 katılımcının çizimlerinde birden fazla insan figürüne rastlanmamıştır. Bu durum grup içinde etkileşim ve iletişimin olduğunu ve grupla problem çözmenin de kısmen gerçekleştiğini göstermektedir.



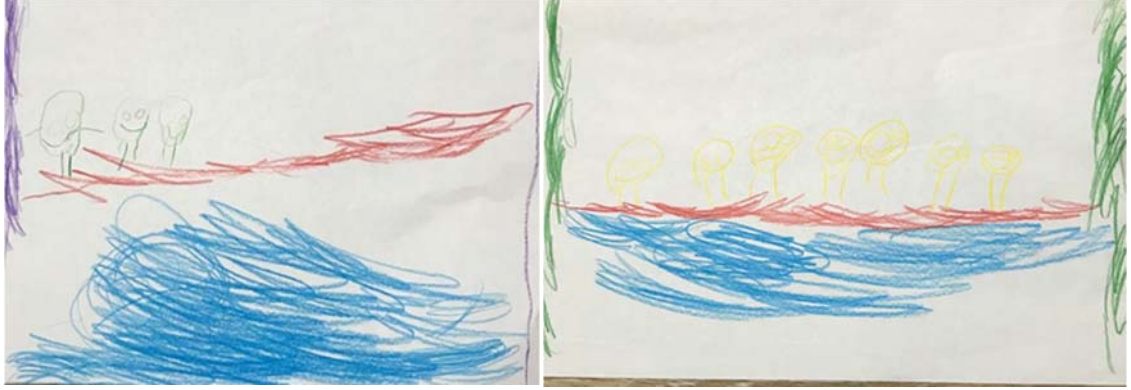
Şekil 3.12: Ç6 Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Çizimi

Şekil 3.12’de görüldüğü gibi Ç6’nın ilk resminde tek renkte çizilmiş uzun bir köprü ve köprünün üzerine çizilmiş çarpı işaretleri yer almaktadır. İkinci resminde ise ilk resmine benzeyen daha renkli, altında suyu, üstünde ise gökyüzünü temsil eden mavi çizimlerin yer aldığı, üzerinde farklı boylarda ve farklı renklerde çizilmiş üç insan figürünün bulunduğu bir köprü yer almaktadır.



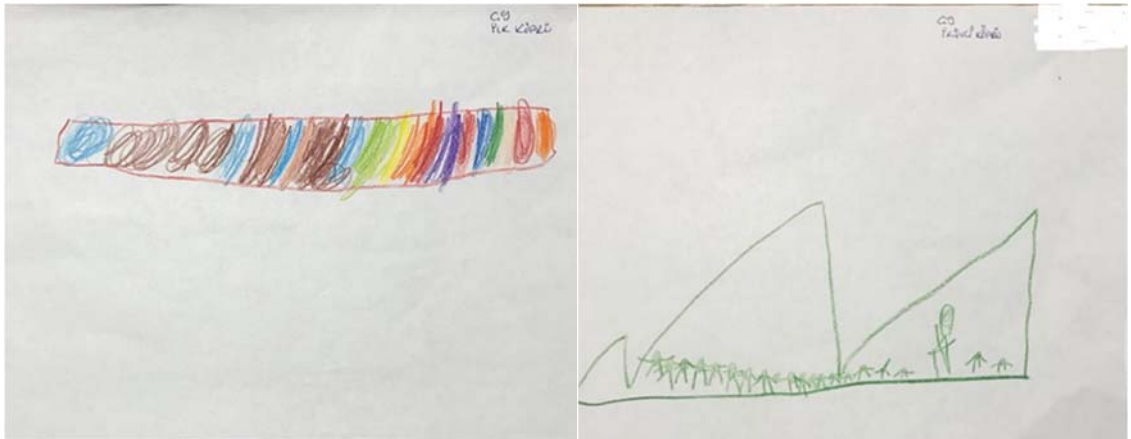
Şekil 3.13: Ç7 Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Çizimi

Şekil 3.13'de Ç7'nin ilk resimde mavi ayakları havada bir köprü ve mavi çerçeveli sarı bir güneş yer almaktadır. İkinci resminde ise yeşil renk kullanarak çizilmiş iki ayağı da yere basan bir köprü ve köprü'nün üzerinde sayfanın tamamını kaplayan noktalar yer almaktadır.



Şekil 3.14: Ç8 Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Çizimi

Şekil 3.14'de Ç8'in ilk resminde dalgalı kırmızı bir çizgi şeklinde köprü, köprü'nün üzerinde üç insan figürü ve köprü'nün altında suyu temsil eden mavi karalamalar yer almaktadır. İkinci resminde ise kağıdın iki yanına çizilmiş mor çerçeve, kırmızı dalgalı bir köprü, köprü üzerinde yedi insan figürü ve köprü'nün altında suyu temsil eden mavi renkte karalamalar yer almaktadır.



Şekil 3.15: Ç9 Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Çizimi

Şekil 3.15'de görüldüğü gibi Ç9'un ilk resminde uzun, girdap şeklinde boyayarak oluşturulmuş renkli bir köprü yer almaktadır. İkinci resminde ise sadece

yeşil renk kullanılarak çizilmiş, üç üçgenin birleşmesi ile oluşmuş bir köprü ve köprünün üstüne çizilmiş yirmi insan figürü yer almaktadır.



Şekil 3.16: Ç10 Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Çizimi

Şekil 3.16’da görüldüğü gibi Ç10’nun ilk resminde mavi suyun üzerine çizilmiş birçok çizgi ve girinti çıkıntılardan oluşan tek ayaklı bir köprü yer almaktadır. İkinci resminde ise iki ayağı olan ve ayakları yere basan, iki kalın dikdörtgen ayağın üzerine çizilmiş, yatay, üzerinde çizgileri olan bir köprü yer almaktadır.

Sosyal Beceri Düzeyi Yüksek Grubun Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Çizdiği Resimler

Sosyal beceri düzeyi yüksek grubun ilk resimlerdeki çizimlerinin köprü figürünü yansıttığı fakat ikinci resimdeki çizimlerdeki köprülerin daha detaylı (köprünün altından geçen kayık içinde insan, köprünün üzerinden geçen insanlar ve araçlar, köprünün eğimli ve düz olması gibi) olduğu görülmektedir. Bu durum grupla problem çözmede öğrenmenin gerçekleştiğini göstermektedir. Sosyal beceri düzeyi yüksek grubun etkileşim ve iletişim puanının, diğer iki gruptan yüksek olmasına paralel olarak, ilk çizimlerde 1 katılımcının resminde insan figürüne rastlanırken ikinci resimlerde 4 katılımcının çizimlerinde birden fazla insan figürüne rastlanmamıştır. Bu durum grup içinde etkileşim ve iletişimin fazla olduğunu ve aynı zamanda grupla problem çözmenin de gerçekleştiğini göstermektedir.



Şekil 3.17: Ç11 Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Çizimi

Şekil 3.17’de görüldüğü gibi Ç11’in ilk resminde kat kat çizilmiş, girintileri çıkıntılı olan, her katı farklı renkte etrafında kalpler olan bir köprü yer almaktadır. İkinci resminde ise altında suyu temsil eden mavi karalamanın olduğu, tepesinde üçgenler yer alan iki ayanın üzerine çizilmiş, üzerinde çizgiler olan bir köprü ve köprüünün üzerinde duran bir güneş yer almaktadır.



Şekil 3.18. Ç12 Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Çizimi

Şekil 3.18’de görüldüğü gibi Ç12’nin ilk resminde uzun dikdörtgenin üzerine çizilmiş renkli çizgilerden oluşan bir köprü yer almaktadır. İkinci resminde ise uzun renkli bölmelerden oluşan üzerinde el ele tutuşmuş iki insan figürünün olduğu bir köprü yer almaktadır.



Şekil 3.19: Ç13 Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Çizimi

Şekil 3.19’da görüldüğü gibi Ç13’ün ilk resminde bir kulenin kenarına çizilmiş deniz üstünde bir köprü, köprüünün üzerinde kuleye yakın tarafta duran kırmızı, siyah kıyafetleri olan dört insan, köprüünün sonuna çizilmiş kuleye daha uzak duran siyah renkte beş insan ve köprüünün altına çizilmiş siyah renkte bir insan figürü yer almaktadır. Aynı zamanda ilk resimde gökyüzü ve güneş yer almaktadır. İkinci resimde ise, sadece siyah renk kullanılarak çizilmiş yüksek bir köprü, köprüünün üzerinde bulunan 14 insan ve altında bulunan 4 insan yer almaktadır.



Şekil 3.20: Ç14 Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Çizimi

Şekil 3.20’de görüldüğü gibi Ç14’ün birinci resminde denizin üstünde kahverengi sıralı dikdörtgenlerden oluşan bir köprü ve köprüünün yanında bir kız kulesi yer almaktadır. İkinci resminde ise denizin üzerinde köprü, köprüünün üzerinden geçen arabalar ve köprüünün altındaki suyun üzerinde bir tekne ve teknenin içinde bir insan yer almaktadır.



Şekil 3.21: Ç15 Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Çizimi

Şekil 3.21’de görüldüğü gibi Ç15’in birinci resminde kağıdın neredeyse tamamını kaplayan renkli birleşik uzun dikdörtgenlerden oluşan bir köprü yer almaktadır. İkinci resminde ise suyun üzerine çizilmiş, üzerinde çizgileri ve bir insan figürünün olduğu ayaklı uzun bir köprü yer almaktadır.

Uygulama öncesi ve uygulama sonrası köprü çizimlerindeki değişim ile ilgili bulgular neticesinde, uygulama öncesi ve uygulama sonrası çizimlerde köprü çizimlerinin değiştiği, uygulama öncesindeki köprü çizimleri ile karşılaştırıldığında uygulama sonrasındaki köprü çizimlerinin daha düzgün ve gerçeğe uygun bir şekilde çizildiği ve köprünün yanı sıra farklı figürlere de yer verildiği saptanmıştır. Bu durum grupta çalışma sırasında çocuklarda köprü kavramı ile ilgili öğrenmenin gerçekleştiğini göstermektedir.

Vygotsky (1962, 1978) çocukların daha yetenekli yaşlıları ile veya kendinden büyüklerle daha gelişmiş ortaklarla etkileşime bulunarak zihinsel beceriler geliştirdiğini savunmuştur (Akt; Ramani, 2014). Bunun gibi etkileşimlerde çocuklar kendi yeteneklerinden ayrı olarak daha gelişmiş problem çözme becerilerini de ilerletebilirler ve çocuklar yaşantılarının ilerleyen dönemlerindeki problem çözme durumlarında kullanmak için bu becerileri benimserler. Bunun yanı sıra kabul edilebilir çözümler üretmede daha fazla esneklik sosyal oyunu karakterize eden, çocukların problemleri çözenin çok sayıda alternatif yolunu keşfetmelerini sağlar ve birbirlerini gözlem yolu ile öğrenmeye teşvik eder (Ramani, 2014). Aynı zamanda çocukların akranları ile paylaştığı etkinlikler, bilişsel büyümelerinde merkezi bir rol oynamaktadır (Rogoff, 1998; Rubin vd., 2006; Akt., Ramani, 2014).

Fawcett ve Garton (2005), tek çalışan çocukların ikinci kez grupta çalıştığında bilişsel açıdan ilerlediğini tespit etmişlerdir. Bu ifade sonuçları desteklemektedir. Araştırmanın bulguları Fawcett ve Garton (2005) tarafından bulunan bulguları desteklemektedir.

Uygulama öncesindeki çizimlerde insan figürüne az rastlanırken uygulama sonrasındaki çizimlerde grupta çalışma esnasında aralarında etkileşim ve iletişim fazla olan gruplarda insan figürüne daha fazla rastlanmıştır. Bu durum uygulama esnasındaki etkileşim ve iletişimin resimlere yansıdığını göstermektedir. Aynı zamanda etkileşim ve iletişim fazla olan gruplarda problem çözerek öğrenmenin etkili olduğu söylenilebilir. Çocuklarda oyunun ruhsal yönden gelişmeyi sağlamanın yanı sıra, çocuğun oyun aracılığı ile rahat ilişki kurabilmesi ve kendini çekinmeden ifade edebilmesi, sosyal ilişkinin kazanılmasında önemlidir (Pehlivan, 2005). Licciardello vd. (2008), akran etkileşiminin ve etkileşime cevap verme eğitiminin çocukların özgüvenlerini ve sosyal becerilerini arttırdığı (akt; Durualp ve Aral, 2010) tespit etmişlerdir. Araştırmanın bulguları Licciardello ve diğerleri (2008), tarafından bulunan bulguları desteklemektedir.

SONUÇ

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda ortaya çıkan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

Çocukların Sosyal Beceri Gruplarına Göre Etkileşimleri ve İletişimleri İle İlgili Sonuçlar;

Katılımcıların etkileşimleri-iletişimleri; duygusal erişilebilirlik, eş zamanlılık, sözlü-sözsüz iletişim kapsamında değerlendirilmiştir. Sosyal beceri düzeyi düşük grubun toplam etkileşim ve iletişim puanı; 75, sosyal beceri düzeyi orta grubun toplam etkileşim ve iletişim puanı; 229, sosyal beceri düzeyi yüksek grubun toplam etkileşim ve iletişim puanı; 390'dır. Katılımcıların sosyal beceri düzeyleri arttıkça eşzamanlılık, duygusal erişilebilirlik, sözlü-sözsüz iletişim puanlarının da arttığı görülmektedir. Sonuç olarak sosyal beceri düzeyi arttıkça etkileşim ve iletişimde buna paralel olarak arttığı görülmektedir.

Grupla Problem Çözme Esnasında Ortaya Çıkan Ürünler ve Katılımcıların Ürünlere Katkıları İle İlgili Sonuçlar;

Katılımcıların ortaya çıkardıkları ürünlerde, grup içinde kaç adet ortak ürün çıktığı, çıkan ürünlerde ortak ürün yapanların yanı sıra gruptaki diğer çocukların ürünlere katkılarının olup olmadığı (malzeme temin etme, ürün hakkında fikir verme vb.), hangi çocukların grupla hareket ederek problemi çözmeye odaklaşarak çalıştığı, hangi çocukların bireysel hareket ederek problemi çözmeye çalıştığı incelenmiştir. Sonuç olarak, katılımcıların sosyal beceri düzeyi arttıkça, ortak ürün sayısının ve katılımcıların birbirlerinin ürünlerine katkıda bulunma durumlarının arttığı görülmektedir. Bu durumda katılımcıların sosyal beceri düzeyi arttıkça buna paralel olarak grupla problem çözme de daha ileri düzeyde görülmektedir. Fakat üç grupta da, 5 katılımcının birlikte yaptığı tek bir ürün ortaya çıkmamıştır. Bu durumda

problem çözüme becerisinin, grubun tamamının birlikte değil de grup içinde 2 kişilik ve 3 kişilik grup öbeği halinde çözüldüğü saptanmıştır.

Çocukların Grupla Problem Çözme Anında İzledikleri Stratejiler İle İlgili Sonuçlar;

Katılımcıların grupla problem çözerken nasıl bir strateji izlediği ve hangi stratejilere hangi gruplarda daha çok yer verildiği incelenmiştir. Sonuç olarak, katılımcıların sosyal beceri düzeylerine göre kullandıkları stratejilerin, bireysel olarak bakıldığında farklılaştığı görülmektedir. Fakat grup içinde en fazla kullanılan stratejilere bakıldığında, sosyal beceri düzeyi düşük grupta taklit et, sosyal beceri düzeyi orta grupta planla-yap, sosyal beceri düzeyi yüksek grupta ise planla-yap ve dahil ol stratejilerinin kullanıldığı gözlemlenmiştir.

Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Köprü Çizimlerindeki Değişim İle İlgili Sonuçlar;

Sosyal beceri gruplarına göre katılımcıların grupla problem çözüme süresindeki etkileşim ve iletişimlerinin, ortak ürün çıkarmalarının, uygulama öncesindeki ve uygulama sonrasındaki çizimlerine nasıl yansıdığı incelenmiştir. Sonuç olarak, uygulama öncesi ve uygulama sonrası çizimlerde köprü çizimlerinin değiştiği, uygulama öncesindeki köprü çizimleri ile karşılaştırıldığında uygulama sonrasındaki köprü çizimlerinin daha düzgün ve gerçeğe uygun bir şekilde çizildiği ve köprünün yanı sıra farklı figürlere de yer verildiği saptanmıştır. Bu durum grupla çalışma sırasında çocuklarda köprü kavramı ile ilgili öğrenmenin gerçekleştiğini göstermektedir.

Uygulama öncesi ve uygulama sonrası köprü çizimlerindeki değişim ile ilgili bir diğer sonuç ise; uygulama öncesindeki çizimlerde insan figürüne az rastlanırken uygulama sonrasındaki çizimlerde birlikte çalışma sırasında aralarında etkileşim ve iletişim fazla olan gruplarda insan figürüne daha fazla rastlanmıştır. Bu durum uygulama sonrasındaki etkileşim ve iletişimin resimlere yansıdığını göstermektedir. Aynı zamanda etkileşim ve iletişim fazla olan guruplarda problem çözümlerle öğrenmenin etkili olduğu söylenilebilir.

ÖNERİLER

Araştırmacılara Öneriler;

Katılımcılara birden fazla problem verilerek araştırma yapılabilir.

Araştırma esnasında katılımcıları, sosyal beceri düzeylerine göre gruplanmanın yanı sıra sosyal beceri düzeyi farklı olarak da gruplanıp problem çözme süreçleri incelenebilir.

Araştırma beş kişilik gruptan az veya çok kişiyle yapılabilir.

Araştırmada blokların dışında birbirine takılabilen-eklenen eğitici kavram araçları, Legolar, daha başka farklı birden çok materyal kullanılabilir.

Araştırma erken çocukluk döneminde olan farklı yaş grupları ile yapılarak karşılaştırılabilir.

Araştırmada problem çözme uygulama öncesi ve sonrasında resim çizdirmek yerine çocuklarla röportaj yapılabilir.

Öğretmenlere Öneriler;

Sınıf içinde yapılan etkinliklerde sosyal beceri düzeyleri yüksek çocukların ile sosyal beceri düzeyi düşük çocuklara rehberlik etmeleri önerilmektedir.

Sınıf içinde çocukların, sosyal beceri düzeyini arttıracak ve problem çözme becerilerini geliştirecek etkinliklere yer verilmesi önerilmektedir.

Sınıftaki problem durumların zaman zaman, gruplara ayrılmış çocuklara verilerek öğretmen olmadan çözmeleri istenmesi önerilmektedir.

Sınıf içinde problem çözme etkinliklerini, çocuk tarafından başlatılan etkinlikler ve öğretmen tarafından başlatılan etkinlikler olarak öğrenmenin bütüncül alana etkisi karşılaştırılabilir.

Öğretmen fizik ortam ve farklı büyüklükte ve türde materyallerle öğrenme deneyimlerini düzenleyerek, çocukların sosyal beceri düzeylerine göre problem çözme becerisini ortaya çıkarabilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Acun, S. & Ertan, G. B.** (1996). *Okul öncesi eğitimi*. İstanbul: Esin Yayınevi.
- Açıkgöz, K. Ü.** (2006). *Aktif öğrenme*. (8. bs). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Adar, J.** (2000). *Karar Verme ve Problem Çözme* (N. Kalaycı, Çev.). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Akpınar, Ş.** (2014). *Öğretmen Adaylarının Problem Çözme ve Sosyal Becerilerinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Aksoy, A.** (1994). *Okulöncesi eğitim kurumlarında yönetim*. Ankara: Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Aksoy, B.** (2003). Problem Çözme Yönteminin Çevre Eğitiminde Uygulanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (14), 83–98.
- Aral, N., Kandır, A. & Can Y. M.** (2002). *Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programı*. İstanbul: Yapa Yayın Pazarlama.
- Atabey, D.** (2018). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Etkili İletişim ve Sosyal Becerileri Üzerine Bir Çalışma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(19), 185-199.
- Alniak, Ş. & Dinçer, Ç.** (2005). Farklı Eğitim Yaklaşımları Uygulayan Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Kişiler Arası Problem Çözme Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(38), 149-166.
- Altun, M.** (2000). İlköğretimde Problem Çözme Öğretimi, *Milli Eğitim Kültür Sanat Dergisi*, 1(28), 382-392.

- Aslan, A. E.** (2002). Yaratıcı Problem Çözme. İçinde A. E. Aslan (Ed.), *Örgütte Kişisel Gelişim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Avcıoğlu, H.** (2007). Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması (4-6 Yaş). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 93-103.
- Bacanlı, H.** (1999). *Sosyal Beceri Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Bacanlı, H.** (2012). *Sosyal Beceri Eğitimi* (4. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Bacanlı, H.** (2014). *Sosyal Beceri Eğitimi* (5. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Bal, Ö.** (2013). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 4- 6 Yaş Çocukların Kişilerarası Problem Çözme Becerileri ve Bakış Açısı Alma Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Başal, H. A.** (2005). *Okul Öncesi Eğitim*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Bilen, M.** (1990). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. (2. bs.). Ankara: Gelecek Yayıncılık.
- Bilen, M.** (1999). *Plandan Uygulamaya Öğretim* (5. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bilen, M.** (2002). *Plandan uygulamaya öğretim* (6. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bilici, S. H.** (2019). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Duygusal Uyumları, Sosyal Problem Çözme Becerileri ve Rekabet Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bingham, A.** (1983). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi* (F.A. Oğuzkan Çev.) İstanbul: Meb Basımevi.
- Bingham, A.** (1998). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi*. M.E.B Yayınları: İstanbul.
- Bringen, Z., Derscheid, D., Vliegen, N., Closson, L., & Easterbrooks, M. A.** (2014). Emotional availability (EA): Theoretical background,

empirical research using th EA Scales, and clinical applications.
Developmental Review, 34(2), 114-167.

Bryan, T., Burstein, K. & Ergul, C. (2004). The social-Emotional Side Of Learning disabilities: A Science-Based Presentation of The state Of The Art. *Learning Disability quarterly*, 27, 45-51.

Budak, S. (2000). *Psikoloji Sözlüğü* (1. bs.). Ankara: Bilim Sanat Yayınları.

Budak, S. (2003). *Psikoloji Sözlüğü*. (2. bs.). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Chi, M. T. H. & Glaser, R. (1985). *Problem –Solving Ability*. In R. J. Sternberg (Ed.), *Human Abilities: An İnformation- Pocessing Approach* (pp. 227-250). New York: Freeman.

Cirhinlioğlu, F. G. (2015). *Çocuk Gelişimi ve Ruh Sağlığı*. Ankara: Nobel Yayınları.

Clark, L. H. & Starr, I. (1968). *Secondary School Teaching Method* (2. Ed.). New York: Macmillan.

Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research..* Thousand Oaks, CA: Sage.

Çakmak, M. & Tertemiz, N. (2000). *Problem Çözme*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Çubukçu, Z. & Gültekin, M. (2006). İlköğretimde Öğrencilere Kazandırılması Gereken Sosyal Beceriler. *Bilgi*, 37, 155-174.

Dalkılıç, M. (2014). *Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri İle Sosyal Duygusal Uyumlarının Karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Deniz, M. E. (2010). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*. Ankara: Maya Akademi Yayınları.

Dervişoğlu, M. C. (2007). *Okul Öncesi Kurumlarına Devam Eden 6 Yaş Çocuklarının, Sosyal Becerilerini ve Problem Davranışlarını*

Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Diamond, L. A. (2012). *Problem Solving Interventions: Impact on Young Children With Developmental Disabilities* (Doctoral Dissertation). University of Nevada, Las Vegas.

Dodson, F. (1997). *Çocuk yaşken eğilir* (5. Bs.) (S. Selvi Çev.). İstanbul: Özgür Yayınları.

Durualp, E. & Aral, N. (2010) Altı Yaşındaki Çocukların Sosyal Becerilerine Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 160-172

Dülgen, E. (2016). *Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Beceri Düzeylerinin Değişkenlere Göre İncelenmesi. (Tekirdağ İli Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Elliott, S. N. & Buse, R. T. (1991). Social Skills Assessment And Intervation With Childiren And Adolescents. *School Psychology International*, 12, 63-83.

Erden, M. & Akman, Y. (1996). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Erden, M. & Akman, Y. (2003). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Ersanlı, K. (2012). *Davranışlarımız*. Ankara: Birleşik Dağıtım Kitabevi.

Ertürk, S. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.

Fawcett, M. L. & Garton, A. F. (2005). The effect of peer collaboration on children's problem-solving ability Edith Cowan University, Australia. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 157–169.

Forman, S. G. (1987). *School Based Affective And Social Interventions*. New York: The Haworth Press.

Gander, M. J. & Gardiner, H. W. (1993). *Çocuk ve Ergen Gelişimi* (Dönmez, A., Çelen, N., Onur, B. Çev.) (3. Bs.). Ankara: İmge Kitabevi.

- Gözütok, D. F.** (2006). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Gratz, K. L. & Roemer, L.** (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure and validation of the difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41-54.
- Greenberg, L.** (2004). Emotion-focused therapy. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, (11), 3-16.
- Gresham, F. M. & Elliott, S. N.** (1984). Assessment And Classification Of Children's Social Skills: A Review Of Methods And Issues. *School Psychology Review*, 13(3), 292-301.
- Gresham, F. M. İ. & Elliott, S. N.** (1988). Teachers' Social Validity Ratings Of Social Skills: Comparisons Between Mildly Handicapped And Nonhandicapped Children. *Journal Of Psychoeducational Assessment* 6, 255-234.
- Gresham, F. M. İ. & Elliott, S. N.** (1990). *Social Skills Rating System*. Mn: Circle Pines.
- Gülay, H. & Akman, B.** (2009). *Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceriler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Hermann, N.** (1988). *The Creative Brain*. New York: Lake Lure.
- Hesapçıoğlu, M.** (1997). *Öğretim İlke ve Yöntemleri: Eğitim Programları ve Ekonomisi* (4. bs.). İstanbul: Beta Yayınları.
- İnanç, B. Y., Bilgin, M. & Kılıç, M. A.** (2004). *Gelişim Psikolojisi*. Adana: Nobel Kitapevi.
- İnci, M. A. & Deniz, Ü.** (2015). Anasınıfı ve ilkokul birinci sınıfa deva eden çocukların sosyal becer gelişimlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 10(3), 545-52.
- İsen, G. & Batmaz, V.** (2002). *Ben ve Toplum*, İstanbul: OM Yayınevi.

- Ilgar, L. & Akbaba, G.** (2017). Beş ve altı yaş çocuklarının duygu düzenlemelerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 491-520.
- Jane, I. & Betsy-Ann, T.** (2000). *Dictionary of Marketing Terms*. (3. Ed.). New York: Barron's Educational Series.
- Jin, Z., Zhang, X. & Han, Z.** (2017). Parental emotion socialization and child psychologic adjustment among Chinese urban families: Mediation through child emotion regulation through dyadic collaboration. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-11.
- Kaçar, S.** (2016). *Okul Öncesi Normal Gelişim Gösteren 5-6 Yaş Grubu Çocukların Tercih Ettikleri Oyun Türlerinin Dil Gelişimi ve Problem Çözme Becerisi Üzerine Etkisinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kağıtçıbaşı, Ç.** (1988). *İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim Basım Yayım Dağıtım.
- Kalaycı, N.** (2000). *Karar Verme ve Problem Çözme*. Ankara: Gazi Yayınları.
- Kalaycı, N.** (2001). *Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamalar*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Kandır, A.** (2004). *Çocuğum Büyüyor*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Kandır, A. & Orçan, M.** (2009). Alt ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Ailelerin Beş-Altı Yaş Çocuklarının Erken Öğrenme Becerilerinin Bazı Değişkenler Yönünden İncelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 2(1), 1-13.
- Kanık, N.** (1993). Özürlü Bebeklerin Eğitimi ve Ailenin Katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1(03), 14-17.
- Karasar, N.** (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Katrançı, M.** (2018). Erken Çocukluk Eğitimi ve Önemi.İçinde S. Seven (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kaya, S. & Kablan, Z.** (2018). Rutin Olmayan Problemlerle İlgili Yapılan Araştırmaların Analizi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi* 1(12), 25-44.
- Kelly, J.A.** (1982). *Social Skills Training: A Practical Guide for Intervention*. NY: Springer Publishing Company.
- Kescioğlu, S. O.** (2015). Investigation Of Preschool Children's Interpersonal Problem Solving Skills. *Education and Science*, 40(177), 327-342.
- Kiper, S.** (2016). *Anaokuluna Devam Eden 48-71 Ay Aralığındaki Çocukların Yaratıcılık Düzeyleri İle Sosyal Becerileri Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi). Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Kneeland, S.** (2001). *Problem Çözme* (N. Kalaycı. Çev.). Ankara. Gazi Kitabevi.
- Kurtulan, B.** (2015). *Erken çocukluk döneminde (4-7 yaş) bilişsel beceriler ile sosyal beceriler arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Lynch, S. A. & Simpson, C. G.** (2010). Social Skills: Laying The Foundation For Success. *Dimensions Of Early Childhood*, 38(2), 3-12.
- Matemba, C. K., Awinja, J. & Otieno, K. O.** (2014). Relationship between problem solving approaches and academic performance: A case of kakamega municipality, Kenya. *International Journal of Human Resource Studies*, 4(4), 10-20.
- McFall, R. M.** (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4(1), 1-33.
- Mertkil, Y.** (2018). *60-71 Aylık Çocukların Ortaklaşa Problem Çözme Sürecinde Düzenleme Davranışlarının İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Merrell, K. W.** (1995). An investigation of the relationship between social skills and internalizing problems in early childhood: Construct validity of the Preschool and Kindergarten Behavior Scales. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 13(3), 230-240.
- Merrell, K. W. & Gimpel, G. A.** (1998). *Social Skills Of Children And Adolescents. Conceptualization, Assessment, Treatment.* London: Lawrenceerlbaum Associates Publishes.
- McClelland, M. M., Mrrison, F. J. & Holmes, D. L.** (2000). Children at risk for early academic problems: the role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly* 15(3), 307-329.
- McClelland, M. M. & Mrrison, F. J.** (2003). The emergence of social skills related to learning in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 2(18), 206-224.
- Miller, P. H.** (2017). *Gelişim Psikolojisi Kuramları.* (Z. Gültekin, Çev.). Ankara: Imge Yayınevi.
- Oğuz, V. & Köksal Akyol, A.** (2015). Problem çözme becerisi ölçeği (PÇBÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(1), 105-122.
- Oktay, A.** (1999). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem* (1. bs.). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Önder, A.** (2009). *Okul öncesi çocukları için eğitici drama uygulamaları.* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Özden, Y.** (1999). *Eğitimde Yeni Değerler* (2. bs.) Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Parker, J. G. & Asher, S. R.** (1987). Peer Relations And Later Personal Adjustment: Are Low-Accepted Children At Risk? *Psychokwicsl Bulletin*, 3, 357-389.

- Parlakyıldız, B.** (1998). *Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Anasınıfı Programını Uygulamadaki Yeterlik Dereceleri* (Yüksek lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Parlakyıldız, B.** (2008). *Portfolyoya Dayalı Değerlendirmenin Üniversite Öğrencilerinin Akademik ve Bilişsel Yaşam Becerilerine Etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Parlakyıldız, B.** (2018a). Erken Çocukluk Döneminde Problem Çözme ve Beyin Fırtınası. İçinde A. Gürol (Ed.), *Erken Çocuklukta Öğrenme Yaklaşımları* (s.97-125). İstanbul: Efeakademi Yayınları.
- Parlakyıldız, B.** (2018b). Erken Çocukluk Eğitiminde Çocuğu Tanıma Anlama ve değerlendirme yöntemi: Performans ölçümü Portfolyo Değerlendirmesi. İçinde S. Seven (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitimine Giriş* (s 225-244). Ankara: Pegem Akademi.
- Parlakyıldız, B.** (2019). *Öğretmen Eğitiminde Portfolyo Kuramdan Uygulamaya Süreç Değerlendirme I*. İstanbul: Efeakademi Yayınları.
- Parlakyıldız, I.** (2020). *5-6 Yaş Çocuklarının İzlediği Çizgi Filmlerin Gerçeklik Durumlarının İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Pehlivan, H.** (2005). *Oyun ve öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Polya, G.** (1997). *Nasıl Çözmeli?* (F. Halatçı Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ramani, G. B.** (2005). *Cooperative Play and Problem Solving In Preschool Children* (Thesis of Doctorate). University Of Pittsburgh, Developmental Psychology, Pensilvanya.
- Ramani, G. B.** (2014). Preschoolers' cooperative problem solving: Integrating play and problem Solving. *Journal of Early Childhood Research*, 12(1), 92–108.
- Ramazan, O. & Dönmez, Ö.** (2018). Sosyal Becerilerin Tanımı, Kapsamı ve Önemi. İçinde H. G. Ogelman (Ed.), *Yaşamın İlk Yıllarında Sosyal Beceriler*. Ankara: Eğiten Kitap.

- Riggio, R. E.** (1986). Assessment Of Basic Social Skills. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 51(3), 649-660.
- Robertson, S. I.** (2001). *Problem solving*. Sussex: Psychology Press.
- Saygılı, H.** (2000). *Problem Çözme Becerisi İle Sosyal ve Kişisel Uyum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Selçuk, Z.** (2000). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Senemoğlu, N.** (2018). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim (Kuramdan Uygulamaya* (25. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seven, S.** (2006). *6 Yaş Çocuklarının Sosyal Beceri Düzeyleri İle Bağlanma Durumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Seven, S.** (2019). 21. Yüzyıl Becerisi Olarak İletişim. İçinde E. Ömeroğlu, H. Şahin (Eds.), *21. Yüzyıl Çocuklarının Eğitimi: 6C Modeli* (s.2-11). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Seven, S., Yeşilyurt, F. & Seven, Z. D.** (2020). 6 Yaştan 19 Yaşa Utangaç Çocukların Problem Davranış ve Bağlanma Durumlarının Boylamsal Olarak İncelenmesi (13 Yıllık Boylamsal Çalışma). *Munzur Kongresi*, Tunceli
- Sevinç, M.** (2005). *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar 1*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Schunk, H. D.** (2014). *Eğitimsel Bir Bakışla Öğrenme Teorileri* (Ş. Muzaffer, Çev.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Siegler, R. S.** (1978). The origins of scientific reasoning. In R. S. Siegler (Ed.), *Children's thinking: What develops?* Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Spivey, B. L.** (2007). Why Is It Hard For Some Children To Learn Social Skills? *Super Duper Publications*, 144, 1-10.
- Stevens, M.** (1998). *Sorun Çözümleme* (A. Çimen Çev.). İstanbul: Timaş Yayınları.

- Sungur, N.** (1997). *Yaratıcı Düşünce*, İstanbul: Evrim Yayınları.
- Şahin, H.** (2004). *Kişisel Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık. Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, S. & Karaaslan, B. T.** (2006). Üç-Altı Yaş Grubu Çocukların Sosyal Beceri Düzeylerinin İncelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(2), 74-80.
- Tavlı, B. S.** (2007). *6 Yaş Grubu Anasınıfı Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Taylan, S.** (1990). *Heppner''In Problem Çözme Envanterinin Uyarlama, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Trower, P.** (1982). Toward a genetative model of social skills: A critique and synthesis, In J.P. Curran, P.M. Monti (Eds.), *Social skills training: A practical handbook for assessment and treatment*. N.Y.: The Guilford Press.
- Tunçeli, H. İ.** (2012). *Anaokullarına Devam Eden 6 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin Okul Olgunluklarına Etkilerinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tutkun, C.** (2012). *60- 72 Aylık Çocukların Sosyal Becerilerinin Anne ve Öğretmen Değerlendirmelerine Göre İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ural, O. & Ramazan, M. O.** (2007). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Dünü ve Bugünü, Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri (S. Özdemir, H. Bacanlı & M. Sözer Eds). Ankara: Türk Eğitim Derneği yayınları.

- Uyanık B. G. & Balaban D. A.** (2009). *Okul öncesi dönemde değerler eğitimi etkinlikleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Ülgen, G.** (2001). *Kavram Geliştirme - Kuramlar ve Uygulamalar* (3. bs.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ülküer, N. S.** (1988). Çocuklara Problem Çözme Becerisi Nasıl Kazandırılır? *Yaşadıkça Eğitim*, 5, 28-31.
- Varis, F.** (1994). *Eğitim Bilimleri Giriş*. Konya: Atlas Kitabevi.
- Walker, L. O., Degnan, K. A., Fox, A. N. & Henderson, H. A.** (2013). Social problem solving in early childhood: Developmental change and the influence of shyness. *Journal of applied developmental psychology*, 34(4), 185-193.
- Warner, S. A. & Myers K. L.** (2010). The creative classroom: The role of space and place toward facilitating creativity. *Technology and Engineering Teacher*, 69(4), 28.
- Weiss, D. H.** (1993). *Problem Çözümünde Yaratıcılık* (S. Doğan Çev.). İstanbul: Rota Yayıncılık.
- Yavuzer, H.** (1998). *Ana Baba Okulu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H.** (2010). *Ana-Baba ve Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A. & Şimşek H.** (2000). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, R.** (1999) *Öğrenmeyi Öğrenmek*. İstanbul: Sistem Yayınları.
- Yüksel, G.** (1999). Sosyal Beceri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerine Etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(11), 37-47.
- Zembat, R. & Unutkan, Ö.** (2001). *Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Sosyalleşmesinde Ailenin Yeri*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Zembat, R. & Unutkan, Ö. P. (2005). Problem çözme becerilerinin gelişimi. İçinde M. Sevinç (Ed.), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* (1. bs.). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

EKLER

Ek A. Transkript Çizelgesi

Tablo A.1: Ç11 Örnek Video transkript Çizelgesi

SÜRE	SÖZLÜ ETKİLEŞİM	SÖZSÜZ ETKİLEŞİM	HAMLE	SÜREÇ
5.saniye				Yönergeyi aldı.
7.saniye			“Bana şunlar lazım” diyerek blokları seçmeye başladı.	
13.saniye	Ç13’e döndü ve “ama birlikte birleştireceğiz köprümüzü” dedi. Ç13’ “ama ben bunu yapıyordum” dedi. Ç11 tekrar “ama birlikte birleştireceğiz” dedi. Ç13’de “tamam” diye cevap verdi.			

36.saniye	Ç13, Ç11'e "şöyle olsun mu sence?" Diyerek yaptığı ürünü gösterdi. Ç11 "hı" dedi ve bir süre kendi köprüsünü yapmaya devam etti ve sonra Ç13'ün yaptığı ürüne bakarak "hayır birleştir" dedi.			
50.saniye			Yassı dikdörtgen blokları yan yana koyarak kare bir zemin oluşturdu. Yine aynı tip blokları da zeminin kenarlarına üst üste dik bir şekilde dizmeye başladı.	
1.dakika 5.saniye	"fa fa" diye bir melodi mırıldanırken üst üste koyduğu dikdörtgenlere 3.sünü eklerken bloklar yıkıldı ve başını iki elinin arasına alarak "ayyy hareket ettirmeyin" diye çığlık attı ve gülümsedi. Ç13'de "ay" dedi Ç11'e bakıp masanın üzerine			

	kafasını koyup gülmeye başladı.			
1.dakika 13.saniye	Yaptığı zemini Ç13'e itti ve "gel hadi birleştirelim" dedi. Ç13'de "tamam sonrada diğer yanını yaparız" dedi. Ç11 "birleştirelim bak" dedi ve köprülerini birleştirdiler.			
1.dakika 23.saniye	Köprülerinin bir kısmı birleştirirken bozuldu Ç13 "eyvah bozulacak" diye gülerek bağırmaya başladı. Köprüyü birleştirdiler Ç11 "bak uzun bir köprü oldu" dedi. Ve köprüye kenar yapmaya başladılar. Ç13 "evet şu kenarları yapalım" dedi.			

1.dakika 38.saniye	Köprü kenarlarından bir tanesi düştü Ç13 “eee” diye bağırdı. Ç11’de arkadaşlarına “durun masayı sakın hareket ettirmeyin” dedi. Ç13’de “masayı sakın hareket ettirmeyin” diye tekrar etti.			
1.dakika 46.saniye	Ç13, köprünün yanına blokları dizdi ve Ç11’e “oldu mu?” diye sordu. Ç11’de “oldu” dedi.			
1.dakika 55.saniye	Köprünün yanlarına dizdikleri bloklara ikinci katı koymaya çalıştı ve “bide şunu şöyle biran üstüne koysam” dedi ve blok düştü. Ç13 blok düşünde “Allah” diye bağırdı.			

2.dakika	Ç13 arkadaşlarına “sakın sallamayın masayı yoksa köprü yıkılacak” dedi. Ç11’de “yapmayın yapmayın sallamayın masayı” dedi. Ç11 köprüünün kenarına ikinci katı koymaya çalışırken Ç13 “ya kenarlara gitme zaten durmuyorlar. Çek biraz çek çek azcık” dedi.			
2.dakika 19.saniye	Ç13 önündeki iki bloğu eline aldı ve Ç11’e dönerek “iki parçamız kaldı” dedi. Ç11 bir süre masadaki bloklara göz gezdirdi ve düşündü. Ayağa kalktı “ama bize bir tane iki tane yetecek” dedi.			
2.dakika 55.saniye	Ç11, Ç12’e doğru iki elini uzattı ve			

	<p>“verebilir misiniz bize?” dedi. Ç14 “hayır beraber yapmazsak” dedi. Ç12’de önce birinci bloğu sonrada ikinci bloğu bir şey söylemeden Ç11’e verdi. Ç13, Ç11’e “birleştirecektik biz” dedi. Ç11’de “birleştirdik ya” diye cevap verdi ve köprünün kenarlarını yapmaya devam etti.</p>			
3.dakika 19.saniye	<p>Ç13, eline iki kırmızı dikdörtgen olarak Ç11’e blokları gösterip “bunlara ne dersin” dedi. Ç11’de “bilmem” dedi.</p>			
3.dakika 25.saniye	<p>Ç13 ortadan aldığı kırmızı dikdörtgenleri köprüye eklemeye çalıştı ve “şurada da kenarlar olsun mu?” dedi. Ç11 köprünün kenarlarını</p>			

	yapmaya devam ederken “dur bi” dedi.			
3.dakika 45.saniye	Masa sallandı, köprü yıkılmaya başladı Ç13 “masayı salladılar yıkılıyorlar” dedi. Ç11’de üzgün bir yüz ifadesi ile “hadi yeniden yapalım” dedi ve köprüyü yapmaya devam ettiler.			
3.dakika 57.saniye	Ç11 köprünün kenarlarının üstüne çatı gibi blokları dizmeye başladı ve “insanlar bunların altından geçsin” dedi. Ç13’de “evet” diye cevap verdi.			
4.dakika 14.saniye	Ç13’ün köprüye koyduğu bir bloğu alıp “bak öyle yapmayalım” dedi ve bloğu masanın yanına koydu ve köprünün üs kısmını bozarak			

	<p>“dur yeniden yapalım” dedi. Ç14 “şuraya kocaman bir kız kulesi yapalım” dedi. Ç11 “erkek kulesi yapın” diye Ç14’e seslendi. Ç14’de “iyi fikir biz ne istersek yaparız” diye cevap verdi.</p>			
4.dakika 32.saniye	<p>Ç11 blokları üst üste koyarken bloklar düştü Ç13 “eee” diye bağırdı. Blokları üst üste çarpı şeklinde köprünün en üst kısmına dizdi ve Ç13’e “herkes buradan zıplayacak” dedi iki defa bu kelimeyi tekrar etti.</p>			
4.dakika 50.saniye	<p>Ortadan bloklar alıp “şu tahtalar bizim işimize yarar” dedi. Ç12 “onlar benimdi” dedi. Elindeki blokların bir kısmını Ç12’ye uzattı ve önünde kalan blokları gösterip “bunları alabilirmiyim peki çok lazım” dedi.</p>			

	<p>Ç12 “ııgıg” dedi. Ç11’ “ama çokk” dedi. Ç14, Ç11’e dönerek “siz bu bloklarla yapın” dedi. Ç11’de “aa ama bizi inşaatımıza çok lazım Ç14” diye cevap verdi. Bu süreçte Ç12’den aldığı blokları köprüsüne ekledi.</p>			
5.dakika 26.saniye	<p>“Bizimki bitti” diye bağırdı ve eli ile köprüsünü araştırmacıya gösterdi. Tekrar “bizimki bitti” dedi. Araştırmacı, “herkes bitirdi mi çocuklar?” dedi. Ç11 tekrar “bizim bitti” dedi. Bu sırada masada duran renkli blokları seçmeye başladı.</p>			
5.dakika 43.saniye	<p>Elinde tuttuğu mavi bloğu sallayarak “şundan iki tane bulmalıyız ” dedi.</p>			

6.dakika 22.saniye	<p>Ayağa kalk bir parmağını yanağına koyup “acaba iki tane aynı şeyi nasıl bulabiliriz” dedi. Bir anda eline kırmızı bir küp alıp Ç14’e uzattı ve “şunu al Ç14, bak Ç14 senin yanında da var hemen bak bak bak Ç14 al” diyerek küpleri Ç14’e vermeye başladı ve Ç14 bloğu alana kadar “al al al” diye tekrar etti. Ç14’ de gülümsedi ve aldığı küpler üst üste dizdiği küplere ekledi ve “uf ya ne kadar çok ne kadar teslim edilecek paket var baksana” diyerek Ç11’e gülümsedi. Ç11’de “gördüm Ç14” dedi.</p> <p>Ç14’ün önünden silindir blokları aldı. Köprüsüne eklemeye başladı. Ç13 eline bir blok aldı ve Ç11’e göstererek “bende koyuyum mu bir</p>			
-----------------------	---	--	--	--

	<p>tane?” dedi. Ç11 cevap vermeden Ç13’ün elindeki bloğu aldı ve köprüde kendine göre bir yere koydu ve sonra bir iki blok daha ekleyip “hıh öğretmenim bizimkisi bitti” dedi.</p>			
7.dakika 12.saniye	<p>Ortada duran pembe huni bloğu aldı ve “aa şunu da koyalım şu da eksikti” dedi ve köprüsünün en üstüne koydu onu koyarken başka bir blok düştü “aa” dedi. Ç13’de iki elini sallayarak “aa eksik kalmış mı bak bak” dedi. Ç11 köprüyü yapmaya devam etti.</p>			
7.dakika 32.saniye	<p>Ç12,Ç11 ve Ç13’e “bana bir tane verir misiniz</p>			

<p>7.dakika 41.saniye</p>	<p>oradan” dedi. Ç11’de bir blok alıp “neyi bunu mu?” başka bir blok alıp “bunu mu? “ dedi Ç12 “hayır” dedi başka bir bloğu gösterdi ve Ç12’nin gösterdiği bloğu ona verdi.</p> <p>Ç13 köprüye bir blok ekledi ve arkasına yaslanıp “heh tamam oldu işte” dedi. Ç11’de “dur şunu da şuraya koyayım” dedi ve köprüyü yapmaya devam etti köprünün bir kısmı yıkıldı Ç13 çığlık attı. Ç11’ elini başın koyup “eeee” diye ağlıyor gibi sesler çıkardı ve Ç13’e “yeniden yapalım hadi ama sürekli bizimki de yıkılıyor demi? Ay şimdi kızacağım ya” dedi ve bir bloğu eline alıp bloğa bakarak “rahat durun bakalım” dedi.</p>			
-------------------------------	---	--	--	--

8.dakika 10.saniye	Araştırmacı, “bitti mi çocuklar?” dedi. Ç11 elini başına koyarak “ay bizimkisi daha bitemedi” dedi ve köprüsünü yapmaya devam etti. Köprüyü yaparken bir kısmı yıkıldı Ç13 “hep bizimki yıkılıyor ya” dedi.			
9.dakika 1.saniye	Köprünün sonuna Ç11 bir blok koydu Ç13 “vayy” dedi tam bu sırada blok düştü. Ç13 bloğu tekrar yerine koydu. Ç11 iki elini sallayarak “öğretmenim bizimki bitti bu sefer gerçekten bitti bizimkisi” dedi.			
9.dakika 9.saniye	Ç13 köprüye bakarak “sakın düşmesin sakın” dedi. Ç11’de			

<p>9.dakika 20.saniye</p>	<p>yüzünü iki elinin ortasına alıp “hayır bunu çok özel yaptık öğretmenim” dedi.</p> <p>Ortadan bir kırmızı blok aldı ve Ç13’e “şuraya da salıncak yapalım mı?” dedi ve köprünün yanını gösterdi. Ç14’de “öyle salıncak mı olur? Dedi. Biraz blokla oynadı sonra bloğu suratına koyarak “lalala” dedi ve Ç13’e baktı. Ortadan sarı bir üçgen alıp köprünü üstünde duran mavi üçgenin tam karşısına koydu ve kendi kendine “aa üçgen ama hangi renk” dedi. Bir sarı üçgeni bir mavi üçgeni göstererek “sarı mavi” diye iki defa tekrar etti. Ç13’de iki üçgenin ortasını göstererek “burasına da bir tane koyalım” dedi Ç11 cevap</p>			
-------------------------------	--	--	--	--

9.dakika 59.saniye	vermedi ve araştırmacıya dönüp “öğretmenim bizimki hazır” diye iki elini açıp köprüyü gösterdi. Ç13’ü göstererek “ikimiz bunları yaptık” dedi Ç13’de “evet” dedi. Ç15’i göstererek “onun arkadaşı yok olduğu için oda işte kendi bir şeyleri yaptı” dedi.			
10.dakika 21.saniye	Köprüye blok ekemeye başladı ve bloklara bakarak “yıkılma yıkılma kaç kere söyleyeceğim” dedi. Ç13’de kafasını iki elini arasına alarak “sakın düşmesin sakın sakın” dedi. Ç11 “öğretmenim diye seslendi” ve sonra ortada ki bloğu göstererek “aa şunu da alacağı bir tane daha bulacağım ben” dedi ve			

10.dakika 51.saniye	bloğu aldı. Elinde tutup bloğa bakarak 13'e "bundan ne yapıyımdersin?" diye sordu.13'de masanın ortasında bir mavi üçgen alıp "a bak şu da var bak" diye bloğu 11'e gösterdi. 11 bloğu alıp köprünün en üstünde duran iki bloğun arasına koymaya çalıştı blok düştü bloğu eline alıp masadaki diğer bloklara bakarak düşünme hareketi yaptı ve "matematik" dedi ve bloğu masanın bir kenarına bıraktı.			
11.dakika 15.saniye	Köprüye blok eklemeye çalışırken köprünün bir kısmı yıkıldı. 13 "ee" diye bağıdı. 11 ellerini			

11.dakika 22.saniye	başına koydu birkaç kez kafasına vurdu ve Ç13'e bakıp "ben artık kafama vuracağım" dedi. Ç13'de "bende vuracağım" diye cevap verdi.			
11.dakika 41.saniye	Ç12 "masayı sallamayın" diye bağırıldı. Ç11 "biz masayı sallamıyoruz ki" dedi. Köprüyü yavaş yavaş bozmaya başladı ve "öğretmenim bizimkini gördünüz biz yıktık kendimiz. Öğretmenim bizimkini zaten gördünüz" dedi. Ç13 "hep yıkılıyor bizimki" dedi. Ç12 "bizimki bitti" diye bağırıldı Ç11'de "bizimkisini zaten gördünüz öğretmenim bizimki yok artık" dedi. Araştırmacı			

	"bitti mi?" diye sordu ve Ç1 "bitti" dedi.			
--	--	--	--	--

Ek B. Veli izin formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “**Erken Çocukluk Döneminde Çocukların Sosyal Beceri Düzeylerine Göre Grupla Problem Çözme Becerisinin İncelenmesi**” adı ile, 10.02.2020/20.05.2020 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: *Bu araştırmada çocukların, karşılaştıkları bir problemi grup halinde çözerken ne kadar işbirliği yapabildiklerinin, nasıl bir yol izlediklerinin ve kullandıkları yöntemlerin sosyal beceri düzeylerine göre incelenmesi amaçlanmaktadır.*

Araştırma Uygulaması: Anket / Görüşme / Gözlem şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Gülfidan ŞAHİN (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi)

İletişim bilgileri : Mail; tel;

Velisi bulunduğum Siyavuşpaşa İlkokulu anasınıtı B şubesinin numaralı öğrencisi'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

...../...../.....

İsim-Soyisim İmza:

Ek C. Etik Kurul onayı



FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ ETİK KURULU PROJE ONAY FORMU

Toplantı Tarihi : 09/12/2019

Toplantı Yeri : Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Rektörlüğü

ETİK KURUL ÜYELERİ

Prof. Dr. M. Fatih ANDI	Rektör – Başkan
Prof. Dr. Fevzi YILMAZ	Mühendislik Fakültesi Dekanı – Üye
Prof. Dr. Fahameddin BAŞAR	Edebiyat Fakültesi Dekanı v. – Üye
Prof. Dr. M. Hüsrev SUBAŞI	Güzel Sanatlar Fakültesi Dekanı – Üye
Prof. Dr. Ahmet Turan ARSLAN	İslami İlimler Fakültesi Dekanı – Üye
Prof. Dr. İbrahim NUMAN	Mimarlık ve Tasarım Fakültesi Dekanı – Üye
Prof. Dr. Hasan BACANLI	Eğitim Fakültesi Dekanı – Üye
Prof. Dr. Naim DEMİREL	Hukuk Fakültesi Dekanı V. – Üye

Bu form ile Erken Çocukluk Döneminde Çocukların Sosyal Beceri Düzeylerine Göre Birlikte Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi isimli araştırmanın/projenin öneri metni, kurulumuza sunulmuştur.

Araştırmanın Başlığı	Erken Çocukluk Döneminde Çocukların Sosyal Beceri Düzeylerine Göre Birlikte Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi.
Araştırmacının Adı-Soyadı	Gülfidan ŞAHİN
Öğrenci No	180501004
Fakülte/Enstitü	Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Program/ABD	Okulöncesi Öğretmenliği
Araştırmanın Süresi (Ay)	12 ay Bu araştırmada çocukların karşılaştıkları bir problemi grup halinde çözerken ne kadar işbirliği yapabildiklerinin, nasıl bir yol izlediklerinin ve kullandıkları yöntemlerin sosyal beceri düzeylerine göre incelenmesi amaçlanmaktadır.
Araştırmanın Amacı	
Araştırmada Kullanılacak Ölçme Araçları (Adları)	*Çocukların çizdikleri resimler. *Çocukların problemi çözümlerken çekilmiş videoları. *Sosyal Beceri Ölçeği
Araştırmaya Katılacak Denek Sayısı ve Nereden Seçilecekleri	İstanbul ilinin, Bahçelievler ilçesinde Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Siyavuşpaşa İlkokulunda (devlet okulu) eğitim gören 34 anasınıfı öğrencisi

Doküman No: A0.FR-004. İlk Yayın Tarihi: 19.03.2019. Revizyon Tarihi: 19.03.2019. Revizyon No: 00. Sayfa: 1 / 2

Ek C (devamı). Etik Kurul onayı



FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ
ETİK KURULU PROJE ONAY FORMU

**Araştırmada Deneklerin Nasıl
Seçileceği**

Denekler Siyavuşpaşa ilkokulunda bulunan, 4 anasınıfında öğrenim gören gönüllü öğrencilerden velilerin onayı ile seçilecektir.

KARAR:

2 (iki) sayfadan oluşan bu form ile bildirilen araştırmanın üniversitemiz etik duruşuna aykırı olmadığına, toplantıya katılan Etik Kurul Üyelerinin oybirliğiyle karar verilmiştir.

Prof. Dr. M. Fatih ANĐI
Başkan

Prof. Dr. Fahameddin BAŞAR
Üye

Prof. Dr. Fevzi YILMAZ
Üye

Prof. Dr. Ahmet Turan ARSLAN
Üye

Prof. Dr. M. Hüsrev SUBAŞI
Üye

Prof. Dr. İbrahim NUMAN
Üye

Prof. Dr. Hasan BACANLI
Üye

Prof. Dr. Naim DEMİREL
Üye

Ek D. İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü araştırma izni



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.3820593
Konu : Anket Araştırma İzni

21.02.2020

FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

- İlgi: a) 12.02.2020 tarihli ve 672 sayılı yazımız.
b) Valilik Makamının 20.02.2020 tarihli ve 3720819 sayılı oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Gülfidan ŞAHİN'in "Erken Çocukluk Döneminde Çocukların Sosyal Beceri Düzeylerine Göre Birlikte Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi" konulu araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazımız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen müberrü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 30 gün içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Levent ÖZİL
İl Millî Eğitim Müdürü a.
Müdür Yardımcısı

- EK:
1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İnan Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

Bilgi İçin Aydın. BALTA VHK1
Tel: (0212) 384 34 00-3628

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksogru.meb.gov.tr> adresinden a53d-2510-328f-a536-1b9f kodu ile teyit edilebilir.