

Okul öncesi dönem çocuklarının zihin kuramı ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi

Investigation of the relationship between theory of mind and social problem solving skills of preschool children

Yıldız Güven¹, Ebru Ayvaz², İlkay Göktaş³

Makale Geçmişi

Geliş : 28 Ocak 2019
Düzeltilme : 01 Mart 2019
Kabul : 13 Mart 2019
Çevrimiçi : 16 Mart 2019

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Article History

Received : 28 January 2019
Revised : 01 March 2019
Accepted : 13 March 2019
Online : 16 March 2019

Article Type

Research Article

Öz: Bu araştırmanın amacı okul öncesi dönem çocuklarının zihin kuramı becerileri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Okul öncesi eğitime devam etmekte olan 60-68 ay grubundan 43'ü kız, 39'u erkek olmak üzere toplam 82 çocuk çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırmada, belirlenen iki değişkenin ölçülmesine ve aralarındaki ilişkinin derecesinin saptanmasına dayanan ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. Çocukların sosyal problem çözme becerilerini ölçmek amacıyla 48-72 Aylık Çocuklara Yönelik Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği ve zihin kuramı becerilerini ölçmek amacıyla Zihin Kuramı Testleri kullanılmıştır. Yapılan t-testi sonuçlarına göre çocukların sosyal problem çözme becerileri ve zihin kuramı becerilerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre çocukların zihin kuramı ve sosyal problem çözme becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca çocukların zihin kuramı becerilerinin sosyal problem çözme becerilerine ilişkin toplam varyansın %68'ini açıkladığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Zihin kuramı, sosyal problem çözme, okul öncesi

Abstract: The aim of this study is to examine the relationship between theory of mind and social problem solving skills of preschool children. From 60-68 months group, 82 children - with 43 girls and 39 boys were included in the study. To determine the relationship between theory of mind and social problem solving skills, relational screening model was used. In order to measure theory of mind and social problem solving skills of children, Social Problem Solving Skills Scale for 48-72 Month Children and Theory of Mind Tests were used. According to the results of the t-test, it was observed that children's theory of mind and social problem solving skills did not make a significant difference according to gender. The Pearson correlation coefficient results showed a significant positive relationship between children's theory of mind and social problem solving skills. In addition, it was found that theory of mind skills of children explain 68% of the total variance related to social problem solving skills.

Keywords: Theory of mind, social problem solving, preschool

DOI: [10.24130/eccd-jecs.1967201931130](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201931130)

¹ Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, yguven@marmara.edu.tr, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5120-7381>

² Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Bölümü, Doktora Öğrencisi, e.aydin.ayvaz@gmail.com, ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6982-5957>

³ Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Vezirköprü Meslek Yüksekokulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, ilkay.goktas@omu.edu.tr, ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4701-455X>

Atf için/To cite this article:

Güven, Y., Ayvaz, E., & Göktaş, İ. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının zihin kuramı ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 3(1), 76-97. doi:[http://dx.doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201931130](https://dx.doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201931130)

SUMMARY

Introduction

During early childhood, when exploring the world through games, children acquire various motor skills, develop their academic knowledge, gain the use of language, and understand that different people have different characteristics. In this intensive development process, children realize that there are various problem situations or conflicts in both games and social processes and develops various strategies for solving them. While developing these strategies, children benefit from their cognitive capacities effectively, and try to understand the cognitive processes of others. This understanding and awareness point to a frequently mentioned skill in cognitive processes: theory of mind.

The ability of the individual to explain and interpret the behavior of himself and others in terms of mental states such as belief, desire, thought and prediction constitutes the basic structure of mind theory (Premack and Woodruff, 1978). Theory of mind is one's ability to attribute different mental states to different individuals and to create mental representations from these (Carlson, Moses and Claxton, 2004; Yıldırım et al., 2011). It is thought that theory of mind starts to develop at the age of three or four, and it is completed at the age of 9-11 years (Özen, 2011). Since the theory of mind is directly concerned with the origin of mental states, studies in this area have been carried out mainly with young children (Lock and Schiender, 2006).

In addition to these, it is known that these skills, which are expected to have children, are highly effective in their social development, and even used to describe one of the most important social cognitive abilities that play a role in human social interaction (Bora, 2009). In this context, it is thought that theory of mind has an important role on the development of interpersonal problem solving skills. Nevertheless, in Turkey, there is a lack of studies that investigate the relationship between children's theory of mind and social problem solving skills. Based on this limitation, the aim of this study is to investigate the relationship between theory of mind and social problem solving skills of preschool children. For the general purpose, sub-objectives are determined as follows;

1. Do the scores of children taken from Social Problem Solving Skills Scale vary according to gender?
2. Do the scores of children taken from Theory of Mind Tests vary according to gender?
3. Is there a significant relationship between theory of mind and social problem solving skills of children?
4. Do the Theory of Mind skills of children predict social problem solving skills?

Method

In this study, relational screening model (Christensen, Johnson and Turner, 2014) was used to determine the relationship between theory of mind and social problem solving skills of preschool children. Appropriate sampling method was used in the study. In such a sample, the researchers obtain data from a sample that they can easily reach (Büyüköztürk et al., 2016). A total of 82 children, 43 girls and 39 boys, were included

in the study. All of the participating children were in the 60-68 months group. In order to measure theory of mind and social problem solving skills of children, Social Problem Solving Skills Scale for 48-72 Month Children and Theory of Mind Tests were used.

Results

As a result of the research, it was found that theory of mind and social problem solving skills of participating children did not make a significant difference according to gender. It was also found that there is a positive significant relationship between children's mind theory skills and social problem solving skills. From this point of view, it can be said that as children's theory of mind increases, social problem solving skills also increase. In addition, it was found that theory of mind skills of children explain 68% of the total variance related to social problem solving skills.

Conclusion and Discussion

Theory of mind skills are very important for children to develop positive social relations and to overcome social problem situations. The first result of the study shows that children's theory of mind and social problem solving skills did not make a significant difference according to gender. In the study conducted by Anlık and Dinçer (2005), it was found that there was no significant difference in interpersonal cognitive problem-solving skills between the ages of five and six years. Similarly, Dereli (2008) examined the effect of Social Skills Training Program for Children and showed that gender variable does not have a significant difference on social problem solving skills of six-year-old children. In the studies that examined the theory of mind abilities, it is seen that gender differences appear to be mostly in favor of girls. In a study by Calero, Salles, Semelman and Sigman (2013), theory of mind skills of children aged between six and eight years were examined in terms of age and gender variables. As a result of the research, it was found that the mean score of girls' theory of mind was significantly higher than that of boys.

The second finding obtained in the study is that there is a positive significant relationship between children's theory of mind and social problem solving skills. In a study by Capage and Watson (2001), it was aimed to investigate individual differences in mind theory skills, aggressive behavior and social skills between 42-83 months. As a result of the research, it was found that there was a significant positive correlation between social problem solving skills and theory of mind. Smogorzewska and Szumski (2017) examined the effect of two different early intervention programs based on interpersonal cognitive problem solving on children's theory of mind and social skills. At the end of the study, it was seen that both early intervention programs based on interpersonal problem solving skills positively differentiated children's mind theory skills positively. It is known that daily life experiences, play environments and social interactions contribute to the mental processes of children. By providing rich social environments, children can develop higher level of communication and social problem solving skills as well as an intended awareness about theory of mind.

In this study, social problem solving skills were examined, and other social skills dimensions were excluded from the study. In later studies, the relationship between theory of mind skills and general social skills can

be examined. Also, there were 82 children in the 60-68 months group. The impact of children's theory of mind on social problem-solving skills can be compare with smaller age groups or larger samples.

GİRİŞ

Tarih boyunca psikologlar ve felsefeciler problem çözme kapasitesinin insan üzerindeki etkisinin ne olduğu konusunu tartışmışlardır (Chinaveh, 2010). Bu konuya açıklık getiren teorisyenlere göre problem; hâlihazırda veya gelecekte beklenen bir yaşam durumu karşısında kişinin uyum sağlayacak tepkiyi vermesini talep eden fakat etkili tepkinin var olmadığı bir veya daha fazla engel durumudur (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares,2004). Problem çözme ise bireyin kendisi tarafından yönetilen bilişsel-davranışsal bir süreç olup, günlük hayat içerisinde karşımıza çıkan özel bir problem durumunu bir bireyin, iki kişinin veya grubun tanımlama ve etkili çözümler bulma girişimidir. Bugünün anlayışına göre problem çözme becerisi sadece bilişsel boyutta bir beceri olmayıp, davranışsal ve tutumları da içeren karmaşık bir yapıya işaret eder (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares,2004; Kirkley, 2003). Problem çözümü için bilişsel bileşenler yanı sıra tutumlara ilişkin bileşenler de önemlidir. Belki de bilinmesi gereken en önemli konu, günlük hayat problemlerini çözmede ve onlarla baş etmede, problem çözenin bireyin sosyal yeterlilik ve psikolojik olarak sağlıklı olma konusuna ne derece önemli katkısının olduğudur (D’Zurilla ve Nezu, 2001).

Sosyal problem çözme ise günlük hayatta karşımıza çıkan sorunlarda etkili çözüm yollarının keşfedildiği bilişsel ve davranışsal süreç olarak tanımlanabilir (Cam ve Tumkaya, 2006). Başka bir tanıma göre sosyal problem çözme; sosyal ortamlarda kişiye özel hedefleri gerçekleştirmek için (örneğin yaşıtın kendisine uymasını istediğinde) strateji kullanma becerisidir (Rubin ve Krasnor, 1983). Nezu, D’Zurilla ve Nezu’u (2012) göre ise sosyal problem çözme, sosyal gelişim için gerekli olan; bilişsel, davranışsal ve duygusal süreçleri kullanarak günlük yaşamda karşılaştığı zorlukları etkili şekilde değerlendirme ve seçme sürecidir. Çocukların uyumlarını etkileyen sosyal yeterliliklerinin bir göstergesi de onları zorlayan sosyal ilişki durumlarında problemleri çözebilme becerileridir (Walker, Henderson, Degnan, Penela ve Fox, 2014). Çocukların sosyal anlamda problem çözme ve uygun davranış sergileme becerilerinin; onların sosyal ve akademik anlamda uyumları (Ladd, 2005; Rubin, Bukowski ve Laursen, 2009; Walker ve Henderson, 2012), kendilik algıları (Özkan ve Aksoy, 2017) ve duyguları anlama becerileri (Yılmaz ve Tepeli, 2013) için önemli olduğunu gösteren çalışmalar vardır.

Erken çocukluk yılları gelişim süreci içerisinde çocuklar hem oyunlarında hem de sosyal süreçlerde çeşitli problem durumları ya da çatışmalar olduğunu fark etmekte ve bunların çözümüne yönelik çeşitli stratejiler geliştirmektedir. Baurain ve Nader-Grosbois’e (2013) göre sosyal ilişkiler sürecinde çocuklar; hedefe, konuya veya iletişimde olduğu kişiye göre duygularını ve/veya sosyal davranışlarını ifade edebilmekte ve davranışlarını düzenleyebilmektedirler. Çocuklar bu stratejileri

geliştirirken etkin bir biçimde bilişsel kapasitelerinden faydalanmakta, bununla birlikte karşılardaki bireylerin de bilişsel süreçlerini anlamaya çalışmaktadırlar. Bu anlayış ve farkındalık ise alanyazında özellikle sosyal bilişsel süreçler içerisinde sıklıkla söz edilen zihin kuramı becerilerini işaret etmektedir (Carpendale ve Chander, 1996; Doğangün, 2008; Nader-Grossbois, Houssa ve Mazzone, 2013; Sharp ve Vanwoerden, 2014). Bireyin kendisinin ve diğerlerinin davranışlarını inanç, istek, düşünce ve öngörü gibi zihinsel durumlar açısından açıklama ve yorumlama yeteneği zihin kuramının temel yapısını oluşturmaktadır (Gallagher ve Frith, 2003; Premack ve Woodruff, 1978). Zihin kuramı; her bireyin farklı zihinsel durumlara sahip olduğunun birey tarafından anlaşılması, farklı zihinsel durumların farklı bireylere atfedilebilmesi ve bunlardan yola çıkarak zihinsel temsiller oluşturabilme kapasitesi olup (Carlson, Moses ve Claxton, 2004; Yıldırım ve diğerleri, 2011) otomatik olarak gerçekleşen, insana ait, üst düzeyde zihinsel bir işlev (Gallagher ve Frith, 2003) olarak görülebilir. Zihin kuramı becerisinin gelişmeye başladığı yaşlar konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Kimi araştırmacılar zihin kuramı becerilerinin orta çocuklukta başlayıp ergenliğin sonuna kadar gelişimini sürdürdüğünü ifade ederken (Devine ve Hughes, 2013; Vetter, Weighth, Smolka, ve Kliegel, 2013), beyin üzerinde çalışan araştırmacılar, zihin kuramı becerilerinin ilk belirtilerinin ortaya çıkmasını göz önünde bulundurarak- bebeklikten itibaren gelişmeye başladığı görüşündedirler (Gallagher, Frith, 2003). Bununla birlikte alanyazında yer alan araştırmalardaki genel kanı zihin kuramı becerilerinin 3-4 yaşlarında gelişmeye başladığı yönündedir (Hofmann ve diğ., 2016; Özen, 2011). Zihin kuramı doğrudan zihinsel durumların kökeni ile ilgilendiği için bu alanda yapılan çalışmalar ağırlıklı olarak küçük yaştaki çocuklar ile gerçekleştirilmiştir (Cohen, 2017; Jenkins ve Astington, 1996; Lockl ve Schneider, 2006; Wellman, 1992).

Zihin kuramı becerilerinin, çocukların sosyal gelişiminde oldukça etkili olduğu, hatta insanın sosyal etkileşiminde rol oynayan sosyal bilişsel yetilerin en önemlilerinden birisini anlatmak için kullanıldığı bilinmektedir (Bora, 2009; Nader-Grossbois, Houssa ve Mazzone, 2013). Zihin Kuramı becerileri gelişen bir çocuk diğer insanların kendisinden farklı inanç, niyet, duygu ve davranışları olduğunu anlayabilmekte ve kendi davranışlarını bu bilgilere göre düzenleyebilmektedir. Buna ek olarak içselleştirilmiş bir niyet ya da inancın, kişinin başarılı ya da başarısız duygusal davranışlar göstermesinde etkili olduğu bilinmektedir (Wellman, Cross ve Watson, 2001). Bu bağlamda zihin kuramı insan ilişkilerini etkileyen olumlu ve olumsuz birçok özelliği kapsamaktadır (Drubach 2008; Flavell, 2004; Nader-Grossbois, Houssa ve Mazzone, 2013).

Zihin Kuramı becerilerinde çocuğun bilişsel gelişimi, duygusal gelişimi, dil gelişimi, yaşı, kardeş sayısı, akran ilişkileri gibi birçok değişken etkili olmaktadır. Okul öncesi dönem zihin kuramı becerilerinin oluşmasında etkili olan tüm bu beceriler için kritik bir dönemdir (Biçer ve Sarı, 2017;

Wellman, Cross ve Watson, 2001). Bununla birlikte, zihin kuramı becerilerinin gelişimi her çocukta farklı ilerleyebilmektedir. Bu becerilerde yaşanan yetersizlikler çocukların başkalarının davranışları altındaki niyeti anlamalarında, sosyal ipuçlarını kullanma becerilerinde, çevresiyle sağlıklı ilişkiler kurma ve bağımsız yaşama becerilerini kazanmalarında sorunlar yaşamalarına neden olabilmektedir (Cassidy, Werner, Rourke ve Zubemish, 2003; Gülay, 2008; Özen, 2011). Başara Baydilek (2015), 4-5 yaş çocukların akıl yürütme becerilerini yapılandırılmamış örtük program bağlamında incelediği nitel çalışmada, çocukların sosyal iletişim içerisinde birbirlerine müdahalede bulduklarını ve bu müdahalelerin sonucunda birlikte hareket edebildiklerini görmüştür. Bu durumun çocukların birbirleri üzerinde etkilerinin olduğunu gösterdiğini ve başka insanların görüşlerini, düşüncelerini, bakış açılarını ve farklılıklarını görmek açısından da olumlu olduğunu ifade etmiştir.

Çocukluk dönemi bilişsel ve sosyal gelişimin hızlı olduğu yıllardır. Sosyal açıdan yeterli olma hem bilişsel hem de sosyal-duygusal gelişimi gerektirir (Rantanen, Eriksson ve Nieminen, 2012). Araştırmacılar normal gelişim gösteren çocuklarda sosyal yeterliliklere bütünsel olarak baktıklarında, zihin kuramı ve sosyal problem çözmenin sosyal bilginin işleme süreci içerisinde yer aldığını ifade etmişlerdir (Grossbois, Houssa, ve Mazzone, 2013; Yeates ve diğ., 2007). Kişiler arası problem çözme, diğer bir adıyla sosyal problem çözme, belli bir durum çerçevesinde düşünebilme, ne yapılacağına ve nasıl yapılacağına karar verebilme, eldeki imkânları kullanabilme ve bu yolla çözüme ulaşmayı içeren (Shure ve Spivack, 1982) ve yaşamın ilk yıllarından itibaren desteklenmesi gereken (Anlıak ve Dinçer, 2005) bir beceridir. Nezu, Nezu ve D'Zurilla (2013) ise gerçek hayat problemleri çözmenin (alanyazında karşılığının diğer problem çözmelerden ayırmak amacıyla daha çok sosyal problem çözme olarak ifade edildiğini belirterek) kişinin günlük hayatta karşılaştığı problemler karşısında; problemi tanıma, çözüme yönelik uyum yolları keşfetme ve geliştirme çabası gösterdiği kendi kendini yönetme süreci olarak tanımlamışlardır.

Sosyal problem çözme, sosyal hedeflerin gerçekleştirilmesi için davranışsal, duygusal ve bilişsel kaynakları esnek bir şekilde kullanırken diğerlerinin hedef ve isteklerini de göz önünde bulundurabilmeyi içermektedir (Bost, Vaughn, Washington, Cielinskive Bradbard, 1998). Belli bir problem durumunda uygun davranışı göstermek sadece bir beceri meselesi değil, aynı zamanda bir etkileşim sırasında neler olup bittiğini ve diğer kişinin ne düşündüğünü veya hissettiğini anlama isteğidir (Argyle, 1994; Semrud-Clikeman, 2007). Bu bağlamda ele alındığında zihin kuramının, bilişsel bir süreç olarak kişiler arası problem çözme becerilerinin gelişiminde önemli bir yer tuttuğu düşünülmektedir.

Alanyazında zihin kuramı becerilerinin bilişsel işlevlerin yanı sıra birçok farklı alanlarla ilişkilendirilerek incelendiği görülmektedir. Özellikle okul öncesi dönemde gerçekleştirilen çalışmaların özel eğitim (Baron-Cohen, 1989; Bowler, 1992; Taymaz Sarı, 2011), dil gelişimi (Farrar ve ark., 2009; Milligan, Astington ve Dack, 2007) ya da ebeveyn-çocuk ilişkisi bağlamında (Pears ve Moses, 2003; Ruffman, Slade ve Crowe, 2002; Symons ve Clark, 2002) ele alındığı görülmektedir. Bunlarla birlikte sosyal beceriler ve zihin kuramı arasındaki ilişkinin incelendiği birçok çalışmaya da rastlanmaktadır (Capage ve Watson, 2010; Peterson ve Henry, 2015; Slaughter, Dennis ve Pritchard, 2010; Slaughter, Imuta, Smogorzewska ve Szumski, 2017; Yağmurlu, Sanson ve Köymen, 2005). Çocukların zihin kuramı ve sosyal becerilerinin araştırıldığı çalışmaların bir çoğunda zihin kuramının olumlu sosyal ilişkilerin bir yordayıcısı olduğu, zihin kuramı becerileri ile empati becerisi arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu ve sosyal beceri programlarının çocukların zihin kuramı becerileri üzerinde önemli etkilerinin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bunlarla birlikte, Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde, çocukların zihin kuramı becerileri ile sosyal becerilerini temel alan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Alanyazında yer alan bu sınırlılıktan yola çıkarak bu araştırmada, okul öncesi dönemde gelişmesi beklenen zihin kuramı becerileri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin, 60-68 ay aralığındaki çocuklar açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeğinden aldıkları puanlar cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
2. Çocukların Zihin Kuramı Testlerinden aldıkları puanlar cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
3. Çocukların zihin kuramı becerileri ile sosyal problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Çocukların zihin kuramı becerileri sosyal problem çözme becerilerini yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırmada, belirlenen iki değişkenin ölçülmesine ve aralarındaki ilişkinin derecesinin saptanmasına dayanan ilişkiyel taramadan yararlanılmıştır (Christensen, Johnson ve Turner, 2014). İlişkiyel araştırmalar bir durum ya da olayı betimlemenin ötesinde bu durumlar ya da olaylar arasındaki ilişkilerin ve bağlantıların incelenmesini içermektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak,

Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Bu bağlamda araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının zihin kuramı becerileri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin saptanması amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada uygun örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Bu tip bir örneklemede araştırmacılar kolay ulaşılabilecekleri bir örneklemeden veri elde etmektedir (Büyüköztürk ve diğ., 2016). Bu doğrultuda ilk olarak araştırmacıların benzer sosyo-ekonomik düzeylerdeki ulaşılabilir oldukları birer okul öncesi eğitim kurumları belirlenmiş ve bu okullardan araştırmaya katılım konusunda isteklilik gösteren öğretmenlerin sınıflarında bulunan çocuklar araştırmaya dahil edilmiştir. Çalışma grubunu, İstanbul ilinin Küçükçekmece ilçesinde bulunan MEB'e bağlı bağımsız bir anaokuluna devam etmekte olan 42 çocuk ve Samsun ilinin Vezirköprü ilçesinde bulunan MEB'e bağlı bağımsız bir anaokuluna devam etmekte olan 40 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmaya 43 kız, 39 erkek olmak üzere toplam 82 çocuk dahil edilmiştir. Katılımcı çocukların tamamı 60-68 ay grubunda yer almaktadır. Çocuklara ait cinsiyet dağılımı Tablo 1. de sunulmuştur.

Tablo.1 Araştırmaya katılan çocukların yaş ve cinsiyet dağılımları

	Kız	%	Erkek	%	Toplam	%
İstanbul	23	54.8	19	45.2	42	51.2
Samsun	20	50	20	50	40	48.78
Toplam	43	52.4	39	51.4	82	100

Veri Toplama Araçları

48-72 Aylık Çocuklara Yönelik Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği

'48-72 Aylık Çocuklara Yönelik Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği' çocukların sosyal problem çözme becerilerini test etmek amacıyla Yılmaz, Ural ve Güven (2018) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte çocukların günlük yaşantılarında karşılaştıkları problem durumları ile ilgili anlatılan hikayelerle, canlandırdığı karakterin açığa çıkardığı davranışı belirlemeleri ve hikayelerdeki ilişkilerle ilgili sorulara yanıt vermeleri beklenmektedir. Ölçek; alay etme, kurallara uyma, şiddet, ısrar, paylaşma, iletişim kurma ve dışlanma temalarını içeren biri örnek hikâye olmak üzere toplam yedi hikâyeden meydana gelmektedir. Örnek hikâye puanlamaya dahil edilmemektedir.

Hikâyelerin ana karakteri katılımcı çocuğun cinsiyetine uygun olarak belirlenen (Ela/Alı) bir bebektir. Yaşanan sosyal problem durumlarında katılımcı çocuğun bu bebeği kullanarak açığa çıkardığı davranış görüntü ya da ses olarak kayıt altına alınmaktadır. Katılımcı çocuğun sosyal

problem durumuyla karşı karşıya kaldığında yaşadığı olumlu ve olumsuz davranış ikilemi sonucunda tercih ettiği davranış gruplandırılmakta ve kodlanmaktadır. Olumlu davranışlar için 1 puan, olumsuz davranışlar için ise 0 puan verilmektedir. Hikâyeler sonunda katılımcı çocuğun tercih ettiği davranış puanları toplanarak çocuğun sosyal problem çözme beceri puanı elde edilmektedir. Ölçeğin toplamından alınan puan 0-2 arasında ise alt, 3-4 ise orta ve 5-6 ise üst sosyal problem çözme beceri düzeyini ifade etmektedir.

Ölçeğin geçerlik çalışmaları incelendiğinde ilk olarak kapsam geçerlik indeksinin .670'den büyük olduğu (KGI:0.809) ve testin kapsam geçerliğinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği ile Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği-30 (LaFreniere ve Dumas, 1996) ve Wally Sosyal Problem Çözme Testi (Rubin ve Krasnor, 1986; Spivak ve Shure, 1985) arasındaki ilişki incelenmiştir. Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği ile Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği-30 Ölçeğinin “Sosyal Yetkinlik” alt boyutu arasında pozitif yönlü ($r=.504$; $p<.05$), “Kızgınlık-Saldırganlık” alt boyutu arasında negatif yönlü yüksek düzeyde ($r=-.473$; $p<.05$) anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği ile Wally Sosyal Problem Çözme Testi arasında da orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır ($r=.324$; $p<.05$). Ölçeğin güvenirlik çalışmalarında ise test-tekrar test güvenirliği kapsamında Pearson korelasyon katsayısının 0,532 olduğu belirlenmiştir. Yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeğinin 48-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerini ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

Zihin Kuramı Testleri

Sosyal bilişsel zihin kuramına göre başkalarının davranışlarına bakarak altta yatan zihinsel durumunu çıkarsama yetisini ölçmeyi amaçlayan birçok testten söz edildiği görülmektedir. Bunlardan en yaygın olarak kullanılanları Wimmer ve Perner (1983) tarafından geliştirilen ve çocukların yanlış inanç anlayışlarıyla ilgili yeteneklerini tespit etmek için kullanılan “beklenmedik yer değiştirme (unexpected transfer)” adlı testtir. Bu test daha sonra farklı araştırmacılar tarafından da geliştirilmiş ve farklı testler eklenmiştir. Bu araştırmada Sally-Ann Testi, Bonibon Testi (Smarties Testi – Beklenmedik İçerik Testi), Çikolata Testi ve Dondurma Kamyonu Testi kullanılmıştır. Testlerin Türkçe’ye uyarlaması Girdi ve Tekin (2010) tarafından yapılmıştır.

Sally - Ann Testi (Baron-Cohen, Leslie ve Frith, 1985): Yanlış kanı testi olarak okul öncesi ve okul çağı çocuklarına uygulanmak üzere geliştirilmiştir. Testteki temel amaç katılımcı çocuğun bir nesnenin durumundaki bir değişikliği, hikayedeki bir karakterin bildiğini, ama diğer kişinin bunu bilmediğini anlaması ve diğer kişinin eylemini bu ayrıma dayanarak öngörebilme becerisi

değerlendirilmektedir (Bora, 2009). Bu testte çocuklara bir hikâye okunmakta ve hikâye resimler sunulmaktadır. Hikâyede toplam beş resim bulunmaktadır. Anlatıcı çocuğa hikâyeyi okurken ilgili bölüme geldiğinde sırayla resimleri göstermektedir. Hikâye sonucunda çocuklara üç soru sorulmakta; doğru cevaplar için 1, yanlış cevap için ise 0 puan verilmektedir. Bu testin KR-21 değeri için güvenilirlik sonuçları .78 olarak bulunmuştur (Girdi ve Tekin, 2010).

Bonibon Testi (Smarties Testi – Hogrefe, Wimmer ve Perner; 1986): Bu testte katılımcı çocuğa bir bonibon kutusu gösterilmekte ve bunun ne olduğu sorulmaktadır. Çocuğun bonibon kutusu demesinin ardından çocuğa kutunun içinde ne olduğu sorulmaktadır. Katılımcı çocuğun yanıtlamasının ardından kutu açılmakta ve içindeki kalem gösterilerek “Aaa, kalem çıktı. Sen ne çıkacağını düşünmüştün? Peki aslında içinde ne varmış?” diye sorulmaktadır. Ardından kalem tekrar kutunun içine konulmakta ve çocuğa o anda odada olmayan birinin ismi söylenerek “Sence bu kutuyu ona göstersek ve içinde ne var desek o ilk olarak ne der?” diye sorulmaktadır. Çocuk bu testten doğru cevap için 1, yanlış cevap için ise 0 puan almaktadır. Bu testin KR-21 değeri için güvenilirlik sonuçları .82 olarak bulunmuştur (Girdi ve Tekin, 2010).

Çikolata Testi (Flobbe, Verbrugge, Hendriks ve Kramer, 2008): Sally-Ann testine benzer şekilde beş adet resimden ve bir hikâyeden oluşmaktadır. Anlatıcı çocuğa hikâyeyi okurken ilgili bölüme geldiğinde sırayla resimleri göstermektedir. Hikâye sonunda katılımcı çocuğa iki adet soru sorulmakta; doğru cevaplar için 1, yanlış cevaplar için ise 0 puan verilmektedir. Bu testin KR-21 değeri için güvenilirlik sonuçları .84 olarak bulunmuştur (Girdi ve Tekin, 2010).

Dondurma Kamyonu Testi (Perner ve Wimmer 1985): Sally-Ann ve Çikolata testinde olduğu gibi anlatıcının bir hikâye okuması ve ilgili resimleri göstermesiyle gerçekleştirilmektedir. Testte dört adet resim bulunmaktadır. Anlatıcı çocuğa hikâyeyi okurken ilgili bölüme geldiğinde sırayla resimleri göstermektedir. Hikâye sonunda katılımcı çocuğa iki adet soru sorulmakta; doğru cevaplar için 1, yanlış cevaplar için ise 0 puan verilmektedir. Bu testin KR-21 değeri için güvenilirlik sonuçları .84 olarak bulunmuştur. Tüm testler için K21 değeri .83 olarak bulunmuştur (Girdi ve Tekin, 2010).

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde kasım ayı içerisinde toplanmıştır. Araştırma verilerinin toplanması amacıyla ilk olarak araştırmacıların belirlediği anaokullarının müdürleri ile görüşülmüş, araştırmanın amacından bahsedilerek araştırmaya katılım konusundaki görüşleri alınmıştır. Araştırmanın kabul edilmesinin ardından çalışma grubuna dahil edilen sınıfların öğretmenleri ile görüşülmüş, sonrasında ise araştırmacılar katılımcı çocuklar ile tanışmışlardır. Çocuklara, birlikte bazı hikayeler okunacağı ve bu hikayelerle ilgili onlara bazı sorular sorulacağı

belirtilmiştir. Çocukların tamamı araştırmaya katılım konusunda isteklilik göstermiştir. Araştırmacılar testlerin uygulamasını gerçekleştirmek için okul içerisinde sessiz ve aydınlık bir ortam belirlemişlerdir. Sınıfta normal eğitim süreci devam ederken araştırmacılar çocukları sırayla odaya çağırarak uygulamaları yapmışlardır. Araştırmacılar ilk olarak katılımcı çocuğa sıcak ve güvenli bir ortam oluşturabilmek amacıyla onunla kısa bir sohbet etmiş, daha sonra ilk olarak Zihin Kuramı Testlerini uygulamıştır. Testin uygulanması esnasında kullanılan resimler çocukların dikkatinin dağılmaması için ters çevrilmiş bir şekilde masanın üzerine yerleştirilmiştir. Hikâyelerdeki resimler, testin orijinal çalışmasında belirtildiği sırada sunularak ilerlenmiştir. Zihin Kuramı Testlerinin uygulanması her iki okul için de birer gün sürmüştür. Ertesi gün, aynı işlemler Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği için gerçekleştirilmiştir. Hem Zihin Kuramı Testlerinin hem de Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeğinin uygulanması her çocuk için ortalama 10-15 dakika sürmüştür. Verilerin toplanması iki eğitim öğretim günü içerisinde tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde SPSS 21 paket programı kullanılmıştır. Betimsel analizler sonucunda verilerin normallik koşulunu sağladığı görülmüş analizler parametrik testler ile yapılmıştır. Normallik testi verileri Tablo2. de verilmiştir (Shapiro-Wilk, $p > .05$).

Tablo2. Normallik Testi

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	df	p	İstatistik	df	p
Sosyal Problem Çözme Becerileri	,158	82	,087	,901	82	,075
Zihin Kuramı Becerileri	,108	82	,124	,950	82	,108

Verilerin analizinde ilk olarak ilgili değişkenlerin cinsiyete bağlı değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t-Testi kullanılmıştır. Ardından, katılımcı çocukların zihin kuramı becerileri ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Kolerasyon Analizi yapılmıştır. Son olarak zihin kuramı becerilerinin sosyal problem çözme becerilerini yordama gücünü belirlemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

BULGULAR

Çocukların zihin kuramı ve sosyal problem çözme becerilerinin cinsiyete göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla t-Testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına Tablo 3' te yer verilmiştir.

Tablo 3. Katılımcı çocukların cinsiyete göre t-Testi sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	S. Sapma	T	p
Zihin Kuramı	Kız	43	3.207	.958	.300	.647
	Erkek	39	3.891	1.103	.302	.682
Sosyal Beceriler	Kız	43	4.894	1.487	-.548	.721
	Erkek	39	4.656	1.245	-.552	.738

p>0.05

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcı çocukların zihin kuramı becerileri ve sosyal problem çözme becerilerinde cinsiyete göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Çocukların zihin kuramı ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek üzere Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Çocukların Zihin Kuramı Testleri Puanları ile Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		Zihin Kuramı	Sosyal Beceriler
Zihin Kuramı	Pearson Correlation	1	.728*
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	82	82
Sosyal Beceriler	Pearson Correlation	.728*	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	82	82

Tablo 4 incelendiğinde çocukların zihin kuramı becerileri ile sosyal problem çözme becerileri arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.728$, $p<.01$). Dolayısıyla çocukların zihin kuramı becerilerinde meydana gelen bir artışın sosyal problem çözme becerilerini arttıracacağı söylenebilmektedir.

Çocukların zihin kuramı becerilerinin sosyal problem çözme becerilerini yordama gücünü belirlemek için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Zihin kuramı basit doğrusal regresyon analizi

	R	R ²	Df	F
Sosyal Problem Çözme	.821	.685	1	53.091

Tablo 5 incelendiğinde, zihin kuramı becerilerinin sosyal problem çözme becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($F=53.091$, $p=.00$). Zihin kuramı becerilerinin sosyal problem çözme becerilerine ilişkin toplam varyansın %68'ini açıkladığı ortaya çıkmıştır ($R=.821$, $R^2=.685$).

SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırma sonucunda ilk olarak katılımcı çocukların zihin kuramı becerilerinin ve sosyal problem çözüme becerilerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ortaya çıkmıştır. Bu bulgudan yola çıkarak cinsiyetin zihin kuramı becerileri ve sosyal problem çözüme becerileri puan ortalamaları üzerinde etki sahibi olmadığı söylenebilmektedir. Alanyazında, Anlık ve Dinçer (2005) tarafından gerçekleştirilen çalışmada farklı eğitim yaklaşımları uygulanan iki okulda eğitim görmekte olan beş ve altı yaş grubundaki çocukların kişilerarası bilişsel problem çözüme becerilerinde cinsiyete bağlı anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Akbaş (2005) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada ise okul öncesi eğitim almakta olan altı yaş grubundaki çocukların sosyal problem çözüme becerileri cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, anne öğrenim durumu değişkenleri açısından incelenmiş ve çocukların sosyal problem çözüme becerilerinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Dereli (2008) ise Çocuklar İçin Sosyal Beceri Eğitim Programının altı yaş çocuklarının sosyal problem çözüme becerilerine etkisini incelediği çalışmasında cinsiyet değişkeninin çocukların sosyal problem çözüme becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını ortaya koymuştur.

Bunlarla birlikte, alanyazında sosyal problem çözüme becerilerinin cinsiyete göre farklılaştığını gösteren çalışmalar da bulunmaktadır. Walker, Irving ve Berthelsen (2002) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada çocukların sosyal problem çözüme stratejileri cinsiyet değişkeni açısından incelenmiş ve çocukların etkileşimde buldukları akranın cinsiyetine, problem durumunun içeriğine, tahrik durumuna ya da problem durumuna aşına olma gibi değişkenlere göre çocukların sosyal problem çözüme stratejileri arasında cinsiyete göre farklılaşmalar olduğu bulunmuştur. Literatürde yer alan farklılaşmanın araştırmalarda kullanılan farklı ölçme araçlarının içeriklerinden ve kapsamlarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Zihin kuramı becerilerinin incelendiği araştırmalarda cinsiyet farklılıklarının büyük ölçüde kız çocukları lehine ortaya çıktığı görülmektedir. Calero, Salles, Semelman ve Sigman (2013) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada altı ve sekiz yaş aralığındaki çocukların zihin kuramı becerileri yaş ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda kız çocukların zihin kuramı puan ortalamalarının erkek çocuklara göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Walker (2005) ise üç ve beş yaş aralığındaki çocukların akran ilişkisi temelli sosyal becerilerini ve zihin kuramı becerilerini cinsiyet değişkeni açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda, erkek çocuklarının içe kapanık davranış alt boyutundaki ortalama puanlarının zihin kuramı becerileri ile anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu ve kız çocuklarının bu alt boyutlarda anlamlı olarak yüksek puanlara sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Bu araştırma, benzer özellikler gösteren iki ayrı anaokulundan seçilen 82 katılımcı çocuk ile yürütülmüştür. Zihin kuramı becerilerinin cinsiyete göre farklılık göstermiyor olmasının, katılımcı sayısındaki kısıtlılıktan veya katılımcıların kendi özelliklerinden kaynaklanabileceği düşünülmüştür.

Araştırmada elde edilen ikinci bulgu ise çocukların zihin kuramı becerileri ile sosyal problem çözme becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki çıkmış olmasıdır. Buradan yola çıkarak çocukların zihin kuramı becerileri arttıkça sosyal problem çözme becerilerinin de arttığı söylenebilmektedir. Alanyazın incelendiğinde bu bulguyu destekleyen araştırmalar olduğu görülmektedir. Capage ve Watson (2001) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada 42- 83 ay arasındaki çocukların zihin kuramı becerileri, saldırgan davranışları ve sosyal becerilerindeki bireysel farklılıkların incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların sosyal problem çözme becerileri ile zihin kuramı becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Stewart ve arkadaşları (2018) da genetik geçişli epilepsi hastası olan çocuklarla yaptıkları araştırmaları sonucunda; düşük düzeyde zihin kuramı becerisi gösteren çocukların sosyal yeterliliklerinin de düşük olduğunu görmüşlerdir. Smogorzewska ve Szumski (2017) ise kişilerarası bilişsel problem çözme becerilerini temel alan iki farklı erken müdahale programının çocukların zihin kuramı ve sosyal becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda kişiler arası problem çözme becerilerini temel alan her iki erken müdahale programının da çocukların zihin kuramı becerilerinde pozitif yönlü anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür.

Araştırmada, zihin kuramı becerilerinin sosyal problem çözme becerilerine ilişkin toplam varyansın %68'ini açıkladığı ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, çocukların başkalarının duygu, düşünce ve inançlarına yönelik fikir sahibi olmalarının sosyal problem durumlarına olumlu çözüm önerilerinde bulunmaları üzerinde önemli etkisi olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, çocuklar diğerlerinin düşüncelerini anlayabildiklerinde ve onların davranışları hakkında daha az yanlış kaniya sahip olduklarında, kişilerarası problemlere daha olumlu çözüm önerilerinde bulunabilmektedirler. Nitekim, zihin kuramı becerilerinin gelişmesiyle çocuklar tek bir gerçeğin farklı insanların zihninde farklı şekillerde temsil edilebileceğini kavramaktadırlar (Moore ve Frye, 1991). Bu kavrayış ise çocukların diğerlerinin bilişsel süreçleri ve duygu durumları hakkında daha doğru bir kaniya sahip olmalarını sağlamakta ve böylece sosyal problem durumlarında diğerlerinin duygu ve düşüncelerini gözeterek olumlu bir çözümde bulunmalarını desteklemektedir. Bu açıardan bakıldığında çocukların olumlu sosyal ilişkiler geliştirebilmesi ve sosyal problem durumlarının üstesinden gelebilmesi için zihin kuramı becerilerinin oldukça önemli olduğu söylenebilir. Çocuklarda bu çeşit bir farkındalığı yaratmak için zihinsel durumları içeren kavramların (inanç, istek, niyet, vb.) daha sık kullanılması (Dunn, Brown ve Beardsall, 1991), çocukların akıl yürütmesini ve empati yapmasını sağlayacak eğitim yaklaşımlarının benimsenmesi (Janssens ve Gerris, 1992) ve neden-sonuç ilişkisi

kurmalarını sağlamak (Meins ve diğ., 2002) gerekmektedir. Günlük hayat deneyimlerinin, oyun ortamlarının ve sosyal etkileşimlerinin çocukların zihinsel süreçlerine katkı sağladığı bilinmektedir. Çocuklara zengin sosyal ortamlar sağlanarak, hem iletişim ve sosyal problem çözme becerilerinin; hem de zihin kuramı becerilerinin gelişimi desteklenmelidir. Diğer taraftan Başara Baydilek (2015) çalışmasında öğretmenlerin çocukların kendi aralarındaki sorunları çözmeleri sürecine bazı müdahalelerde bulunduğu ve bunun olumsuz etkilerinden bahsetmiştir. Bu açıdan bakıldığında sınıf ortamında çocukların zihin kuramı ve sosyal problem çözme becerilerinin gelişmesinde öğretmen davranışlarının yeri ve önemi üzerine araştırmalar yapılabilir.

Bu araştırmada kullanılan 48-72 Aylık Çocuklara Yönelik Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği, çocukların sosyal problem durumuna verdikleri olumlu çözüm önerileri için 1, olumsuz çözüm önerileri için 0 puan olacak şekilde kodlanmaktadır. Ölçek kullanım amacı göz önünde bulundurulduğunda, çocukların problem durumuna karşılık verdikleri çözümlerin niceliksel olarak bir anlam ifade etmediği görülmektedir. İleriki çalışmalarda çocukların zihin kuramı becerilerinin sosyal problem durumlarına ürettikleri farklı çözüm önerileri sayısı üzerinde herhangi bir etkisi olup olmadığı incelenebilir. Buna ek olarak, bu çalışmada zihin kuramı becerilerinin yalnızca sosyal problem çözme becerileri ile ilişkisine bakılmış, diğer sosyal beceri boyutları araştırma dışında tutulmuştur. Daha sonraki çalışmalarda zihin kuramı becerilerinin genel sosyal beceriler ile ilişkisi incelenebilir.

Diğer taraftan alanyazında okul öncesi dönemde olan ve farklı sorunlar yaşayan, örneğin; zihinsel yetersizlikler ve davranış sorunları gösteren (Fiasse ve Nader-Grosbois, 2012; Gouze, 1987; Grossbois, Houssa ve Mazzone, 2013; Osa, Granero, Domenech, Shamay-Tsoory ve Ezpeleta, 2016) ve beyin hasarı olan (Lunn, Lewis ve Sherlock, 2015; Robinson ve diğ., 2014) çocukların da zihin kuramı ve sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen ve normal gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırmalar yapan araştırmalar bulunmaktadır. Bu açıdan bakıldığında ülkemizde de bu tür çalışmalar yapılması önerilebilir.

Farklı programların çocukların sosyal problem çözme becerilerini geliştirebildiği göz önünde bulundurulduğunda (Gur ve Koçak, 2018), okul öncesi eğitim kurumlarında bu tarz programların geliştirilmesi ve uygulanması önerilebilir.

Ayrıca öğretmenlerin çocukların zihin kuramı ve sosyal problem çözme becerilerini olumlu veya olumsuz etkileyebilecekleri göz önünde bulundurulduğunda, bu konuda öğretmenlerin dahil edildiği araştırmalara yer verilmesi gerektiği söylenebilir.

Son olarak bu araştırmada 60-68 ay grubunda bulunan 82 çocuğa yer verilmiştir. Çocukların zihin kuramı becerilerinin sosyal problem çözme becerileri ile ilişkisi daha küçük yaş gruplarıyla ya da daha büyük örneklerle karşılaştırmalı olarak incelenebilir. Anne-baba öğrenim durumu, okul öncesi eğitim süresi gibi değişkenler çerçevesinde de çocukların zihin kuramı becerilerinin sosyal problem çözme becerileri ile ilişkisine bakılması önerilebilir. Bu çalışmaya katılan çocuklar iki araştırmacının yaşamış oldukları şehirlerden seçilmiş olup, örneklemin küçük olması nedeniyle şehirlerarası bir karşılaştırma yapılamamıştır. İleride daha büyük örneklerle şehirlerarası karşılaştırmalar yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, S.C. (2005). *Okulöncesi eğitime devam eden altı yaş grubu çocukların sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Anlıak, 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*, 38(1), 149-166.
- Argly, M. (1994). *The psychology of interpersonal behaviour*. (5.Baskı). London: Penguin.
- Baron-Cohen, S. (1989). The autistic child's theory of mind: a case of specific developmental delay. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30(2), 285-297.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind?". *Cognition*, 21, 27-43.
- Başara Baydilek, N. (2015). *Okul öncesi eğitim programında akıl yürütme becerilerinin yeri ve okul öncesi eğitim sınıflarında akıl yürütme becerilerinin desteklenmesinde örtük programın işlevi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Baurain, C., & Nader-Grosbois, N. (2013). Theory of Mind, socio-emotional problem-solving, socio-emotional regulation in children with intellectual disability and in typically developing children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 1080-1097.
- Biçer, E., & Sarı, O. T. (2017). Normal gelişim gösteren ve hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin zihin kuramı ve yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(2), 261-276.
- Bora, E. (2009). Şizofreni spektrum bozukluklarında zihin kuramı. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 20(3).
- Bost, K.K., Vaughn B.E., Washington, W.N., Cielinski, K.L., & Bradbard, M.R. (1998). Social competence, social support, and attachment: Demarcation of construct domains, measurement, and paths of influence for preschool children attending Head Start. *Child Development*, 69 (1), 192-208.
- Bowler, D.M. (1992). "Theory of mind" in Asperger's Syndrome. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33(5), 877-893.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri (21. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Calero, C., Salles, A., Semelman, M., & Sigman, M. (2013). Age and gender dependent development of theory of mind in 6- to 8-years old children. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7, 1-7.
- Cam, S. & Tunkaya, S. (2006). Interpersonal problem solving in College students. *Çukurova University Journal of Social Sciences Institute*, 15 (2),119-132.
- Capage, L., & Watson, A.C. (2001) Individual differences in theory of mind, aggressive behavior, and social skills in young children, *Early Education and Development*, 12(4), 613-628.
- Carlson, S. M., Moses, L. J., & Claxton, L. J. (2004). Individual differences in executive functioning and theory of mind: An investigation of inhibitory control and planning ability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 87, 299–319.
- Carpendale, J. I., & Chandler, M. J. (1996). On the distinction between false belief understanding and subscribing to an interpretive theory of mind. *Child Development*, 67, 1686 – 1706.
- Cassidy, K. W., Werner, R. S., Rourke, M., & Zubernish, S. B. (2003). The relationship between psychological understanding and positive social behavior. *Social Development*, 12(2), 198- 221.
- Chinaveh, M. (2010). Training problem-solving to enhance quality of life: Implication towards diverse learners. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 7(C), 302–310.
- Christensen, L. B., Johnson, B., & Turner, L. A. (2011). Research methods, design, and analysis. Pearson: New York.
- Cohen, D. (2017). How the child's mind develops (3. Baskı). Hove, UK: Routledge.
- Dereli, E. (2008). *Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Devine, R. T., & Hughes, C. (2013). Silent films and strange stories: Theory of mind, gender, and social experiences in middle childhood. *Child Development*, 84, 989–1003.
- Doğangün, B. (2008). Özel eğitim gerektiren psikiyatrik durumlar. *Türkiye'de Sık Karşılaşılan Psikiyatrik Hastalıklar Sempozyum Dizisi*, 62, 157-174.
- Drubach, D.A. (2008). The purpose and neurobiology of theory of mind functions. *Journal of Religion and Health*, 47, 354-365.
- Dunn, J., Brown, J., & Beardsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of others' emotions. *Developmental Psychology*, 27(3), 448-455.
- D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, (2004). Social Problem Solving: Theory And Assessment Social Problem Solving: Theory, Research, and Training. E.C.Chang, T.J. D'Zurilla ve L.J. Sanna (Eds.).Washington,DC: American Psychological Association. https://www.researchgate.net/publication/232525074_Social_Problem_Solving_Theory_and_Assessment (3.3.2019 tarihinde edinilmiştir).

- Farrar, M. J., Johnson, B., Tompkins, V., Easters, M., Zilisi-Medus, A., & Benigno, J. P. (2009). Language and theory of mind in preschool children with specific language impairment. *Journal of Communication Disorders*, 42, 428–441.
- Fiasse, C., & Nader-Grosbois, N. (2012). Perceived social acceptance, theory of mind and social adjustment in children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 33, 1871-1880.
- Flavell, J. H. (2004). Theory-of-mind development: Retrospect and prospect. *Merrill Palmer Quarterly*, 50 (3), 274-290.
- Flobbe, L., Verbrugge, R., Hendriks, P., & Kramer, I. (2008). Children's application of theory of mind in reasoning and language. *Journal of Logic, Language and Information*. DOI:10.1007/s10849-008-9064-7.
- Gallagher, H.L., & Frith, C. D. (2003). Functional imaging of 'theory of mind'. *Trends in Cognitive Sciences*, 7 (2), 77-83.
- Girli, A., & Tekin, D. (2010). Investigating false belief levels of typically developed children and children with autism. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2 (2), 1951-1954.
- Gouze, K. A. (1987). Attention and social problem solving as correlates of aggression in preschool males. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 15, 181-197.
- Gülay, H. (2008). *5-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Akran İlişkileri Ölçeklerinin Geçerlik Güvenirlik Çalışmaları ve Akran İlişkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Gur, C., & Kocak, N. (2018). The effect of TMPT program on pre-school children's social problem solving skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 73, 77-94.
- Hofmann, S. G., Doan, S. N., Sprung, M., Wilson, A., Ebesutani, C., Andrews, L. A., Curtiss, J., & Harris, P. L. (2016). Training children's theory of mind: A meta-analysis of controlled studies. *Cognition*, 150, 200-212.
- Hogrefe, G. J., Wimmer, H., & Perner, J. (1986). Ignorance versus false belief: a developmental lag in attribution of epistemic states. *Child Development*, 57, 567-582.
- Janssens, J. M. A. M., & Gerris, J. R. M. (1992). Child rearing, empathy and prosocial development. (J. M. A. M. Janssens ve J. R. M. Gerris Edt. içinde), Child rearing. Influence on prosocial and moral development (s. 57-75). Amsterdam: Swets ve Zeitlinger.
- Jenkins, J. M., & Astington, J. W. (1996). Cognitive factors and family structure associated with theory of mind development in young children. *Developmental Psychology*, 32(1), 70-78.
- Kırkley, J. (2003). Principles for teaching problem solving. Plato Learning Inc. <http://www.cimm.ucr.ac.cr/ojs/index.php/eudoxus/article/viewFile/277/250> (3.3.2019 tarihinde edinilmiştir)
- LaFreniere, P. J., & Dumas, J. E. (1996). Social competence and behavior evaluation in children ages 3 to 6 years: The short form (SCBE-30). *Psychological Assessment*, 8(4), 369-377.

- Lockl, K., & Schneider, W. (2006). Precursors of metamemory in young children: The role of theory of mind and metacognitive vocabulary. *Metacognition and Learning*, 1(1), 15-31.
- Lunn, J., Lewis, C., & Sherlock, C. (2015). Impaired performance on advanced Theory of Mind tasks in children with epilepsy is related to poor communication and increased attention problems. *Epilepsy and Behavior*, 43, 109-116.
- Meins, E., Fernyhough, C., Wainwright, R., Das Gupta, M., Fradley, E., & Tuckey, M. (2002). Maternal mind-mindedness and attachment security as predictors of theory of mind understanding. *Child Development*, 73(6), 1715-1726.
- Milligan, K., Astington, J.W., & Dack, L.A. (2007). Language and theory of mind: meta-analysis of the relation between language ability and false-belief understanding. *Child Development*, 78(2), 622-46.
- Moore, C., & Frye, D. (1991). The acquisition and utility of theories of mind. (D. Frye ve C. Moore Edt. İçinde), *Children's theories of mind: Mental states and social understanding* (s. 1-15). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Nader-Grossbois, N., Houssa, M., & Mazzone, S. (2013). How could Theory of Mind contribute to the differentiation of social adjustment profiles of children with externalizing behavior disorders and children with intellectual disabilities?. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 2642-2660.
- Nezu, A. M., Nezu, C. M., & D'Zurilla, T. J. (2013). *Problem-solving therapy: A treatment manual*. New York: Springer Publishing Company.
- Osa, N., Granero, R., Domenech, J.M., Shamy-Tsoory, S., & Ezpeleta, L. (2016). Cognitive and affective components of Theory of Mind in preschoolers with oppositional defiance disorder: Clinical evidence. *Psychiatry Research*, 241, 128-134.
- Özen, K. (2011). Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış 7-9 yaş çocukların geliştirdikleri zihin kuramı yeteneklerinin sağlıklı gelişim gösteren grup ile karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(2), 558-576.
- Özkan, H. K. & Aksoy, B.A. (2017). An investigation of maternal emotion socialization behaviors, children's self-perceptions, and social problem-solving skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 67, 125-139.
- Pears, K. C., & Moses, L. J. (2003). Demographics, parenting, and theory of mind in preschool children. *Social Development*, 12(1), 1-19.
- Perner, J., & Wimmer, H. (1985). 'John thinks that Mary thinks that..,' Attribution of second-order beliefs by 5-10 years old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39, 437-471.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 4, 515-526.
- Rantanen, K., Eriksson, K., & Nieminen, P. (2012). Social competence in children with epilepsy-A review. *Epilepsy and Behavior*, 24, 295-303.

- Robinson, K.E., Fountain-Zaragoza, S., Dennis, M., Taylor, H.G., Bigler, E.D., Rubin, K., Vannatta, K., Gerhardt, C.A., Stancin, T., & Yeates, K. O. (2014). Executive functions and theory of mind as predictors of social adjustment in childhood traumatic brain injury. *Journal of Neurotrauma*, 31 (22), 1835-1842.
- Rubin K. H., & Krasnor L.R. (1983). Age and gender differences in solutions to hypothetical social problems. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 4, 263–275.
- Rubin, K. H., & Krasnor, L. R. (1986). Social-cognitive and social behavioral perspectives on problem solving. (M. Perlmutter Edt. İçinde), Cognitive perspectives on children's social and behavioral development (s. 1-68). The Minnesota Symposia on Child Psychology. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ruffman, T., Slade, L., & Crowe, E. (2002). The relation between children's and mothers' mental state language and theory-of-mind understanding. *Child Development*, 73(3), 734-751.
- Semrud-Clikeman, M. (2007). *Social competence in children*. New York: Springer.
- Sharp, C., & Vanwoerden, S. (2014). Social cognition: Empirical contribution: The developmental building blocks of psychopathic traits: Revisiting the role of theory of mind. *Journal of Personality Disorders*, 28 (1), 78-95.
- Shure, M.B. & Spivack, G. (1982). Interpersonal problem-solving in young children: a cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology*, 10, 341-356.
- Slaughter, V., Dennis, M.J., & Pritchard, M. (2002). Theory of mind and peer acceptance in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 545-564.
- Smogorzewska, J., & Szumski, G. (2017). Developing preschoolers' social skills: The effectiveness of two educational methods. *International Journal of Disability*, doi: 10.1080/1034912X.2017.1368461
- Spivack, G., & Shure, M. B. (1985). ICPS and beyond: Centripetal and centrifugal forces. *American Journal of Community Psychology*, 13(3), 226-243.
- Symons, D. K., & Clark, S. E. (2000). A longitudinal study of mother–child relationships and theory of mind in the preschool period. *Social Development*, 9(1), 3–23.
- Stewart, E., Catroppa, C., Gill, D., Webster, R., Lawson, J., Mandalis, A., Sabaz, M., Barton, B., & Lah, S. (2018). Theory of mind and social competence in children and adolescents with genetic generalized epilepsy (GGE): Relationships to epilepsy severity and anti-epileptic drugs. *Seizure: European Journal of Epilepsy*, 60, 96-104.
- Szumski, G., Smogorzewska, J., Grygiel, P., & Orlando A.M. (2017). Examining the effectiveness of naturalistic social skills training in developing social skills and theory of mind in preschoolers with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20, 1-16.
- Taymaz Sarı, O. (2011). *Zihin kuramı hikayeleri testinin Türk çocuklarına uyarlanması ve okul öncesi dönemdeki normal gelişim gösteren, zihin engelli ve otizmli çocukları zihin kuramı gelişimlerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Vetter, N.C., Weigelt, S., Döhnell, K., Smolka, M. N., & Kliegel, M. (2014). Ongoing neural development of affective theory of mind in adolescence. *Social Cognitive and Affective Neuroscience, 9*, 1022-29.
- Walker, S. (2005). Gender differences in the relationship between young children's peer-related social competence and individual differences in theory of mind. *The Journal of Genetic Psychology, 166* (3), 297-312.
- Walker, O.L., & Henderson, H.A. (2012). Temperament and social problem solving competence in preschool: Influences on academic skills in early elementary school. *Social Development, 21*(4), 761-779.
- Walker, O., L., Henderson, H.A., Degnan, K.A., Penela, E.C., & Fox, N.A. (2014). Associations between behavioral inhibition and children's social problem solving behavior during social exclusion. *Social Development, 23*(3), 487-501. doi: 10.1111/sode.12053.
- Walker, S., Irving, K., & Berthelsen, D. (2002). Gender influences on preschool children's social problem-solving strategies. *The Journal of Genetic Psychology, 163* (2), 197-209.
- Wellman, H. M. (1992). The child's theory of mind. Cambridge, The MIT Press.
- Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-Analysis of theory of mind development: The truth about false belief. *Child Development, 72*, 655-684.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about Beliefs: Representation and Constraining Function of Wrong Beliefs in Young Children's Understanding of Deception. *Cognition, 13*, 103-128.
- Yağmurlu, B., Sanson, A., & Köymen, S. B. (2005). Ebeveynlerin ve çocuk mizacının olumlu sosyal davranış gelişimine etkileri: Zihin kuramının belirleyici rolü. *Türk Psikoloji Dergisi, 20*(55), 1.
- Yeates, K. O., Dennis, M., Rubin, K. H., Taylor, H. G., Bigler, E. D., Gerhardt, C. A., Stancin, T., & Vannatta, K. (2007). Social outcomes in childhood brain disorder: A heuristic integration of social neuroscience and developmental psychology. *Psychological Bulletin, 133*(3), 535-556.
- Yıldırım, E. A., Kaşar, M., Güdük, M., Ateş, E., Küçükparlak, İ., & Özalmete, E. O. (2011). Gözlerden zihin okuma testinin Türkçe güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi, 22*(3).
- Yılmaz, E., & Tepeli, K. (2013). Examination of social problem solving skills of 60-72 months old children in terms of their emotion understanding skills. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi (Turkey Journal of Social Researches), 172*, 117-130.
- Yılmaz, E., Ural, O., & Güven, G. (2018). 48-72 Aylık Çocuklara Yönelik Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin geliştirilmesi ve geçerlik-güvenirlik analizi. *Kastamonu Education Journal, 26* (3), 641-652.