

Cilt/Volume: 4

Sayı/Issue: 2

Aralık/December 2015



BÜEFAD

BARTIN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

Uluslararası Hakemli Dergi

BARTIN UNIVERSITY
JOURNAL
OF FACULTY OF
EDUCATION

International Refereed Journal

ISSN 1308-7177

2015-4

2



BARTIN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

BARTIN UNIVERSITY JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATION

ISSN:1308-7177

ULUSLARARASI HAKEMLİ DERGİ / INTERNATIONAL REFEREED JOURNAL

Cilt/Volume: 4, Sayı/Issue: 2, Aralık/December 2015

Sahibi

Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Adına
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ (Dekan)

Editör

Yrd. Doç. Dr. Sedat BALYEMEZ

Alan Editörleri

Prof. Dr. Çetin SEMERCİ
Doç. Dr. Necati HIRÇA
Doç. Dr. Nuriye SEMERCİ
Yrd. Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK
Yrd. Doç. Dr. Ayla ÇETİN DİNDAR
Yrd. Doç. Dr. F. Gizem KARAOĞLAN YILMAZ
Yrd. Doç. Dr. Gülsün ŞAHAN
Yrd. Doç. Dr. Harun ER
Yrd. Doç. Dr. Neslihan USTA
Yrd. Doç. Dr. Sinem TARHAN
Yrd. Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK
Yrd. Doç. Dr. Süreyya GENÇ
Yrd. Doç. Dr. Yılmaz KARA

Yabancı Dil Sorumlusu

Yrd. Doç. Dr. Özge GÜN

Yayıma Hazırlık

Arş. Gör. Arzu ÇEVİK
Arş. Gör. Ömer KEMİKSİZ

Sekretarya

Arş. Gör. Hasan Basri KANSIZOĞLU

Teknik Sorumlular

Yrd. Doç. Dr. Ramazan YILMAZ
Arş. Gör. Barış ÇUKURBAŞI

İletişim

Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi
74100 BARTIN – TÜRKİYE
e-posta: buiefad@bartin.edu.tr
Tel: +90 378 223 54 59

Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BUEFAD), yılda iki kez yayımlanan uluslararası hakemli bir dergidir. Yazıların sorumluluğu, yazarlarına aittir.

Owner

On Behalf of Bartın University Faculty of Education
Prof. Firdevs GUNES (Dean)

Editor

Asst. Prof. Sedat BALYEMEZ

Field Editors

Prof. Cetin SEMERCI
Assoc. Prof. Necati HIRCA
Assoc. Prof. Nuriye SEMERCI
Asst. Prof. Ayse Derya ISIK
Asst. Prof. Ayla CETIN DINDAR
Asst. Prof. F. Gizem KARAOGLAN YILMAZ
Asst. Prof. Gulsun SAHAN
Asst. Prof. Harun ER
Asst. Prof. Neslihan USTA
Asst. Prof. Sinem TARHAN
Asst. Prof. Suleyman Erkam SULAK
Asst. Prof. Sureyya GENC
Asst. Prof. Yilmaz KARA

Foreign Language Specialist

Asst. Prof. Ozge GUN

Preparing for Publication

RA. Arzu CEVIK
RA. Omer KEMIKSIZ

Secretary

RA. Hasan Basri KANSIZOGLU

Technical Assistants

Asst. Prof. Ramazan YILMAZ
RA. Baris CUKURBASIS

Contact

Bartın University Faculty of Education
74100 BARTIN – TURKEY
e-mail: buiefad@bartin.edu.tr
Tel: +90 378 223 54 59

Bartın University Journal of Faculty of Education (BUJFED) is a international refereed journal that is published two times a year. The responsibility lies with the authors of papers.

Kapak: Arş. Gör. Barış ÇUKURBAŞI – Öğr. Gör. Hüseyin UYSAL

Dizin / İndeks

ULAKBİM Sosyal ve Beşeri Bilimler Veri Tabanı, EBSCOHOST, Index Copernicus, Proquest Education Journals Database, Modern Language Association, Citefactor, The Directory of Research Journal Indexing, Open Academic Journal Index, Ulrich's Periodicals Directory

YAYIN DANIŞMA KURULU / EDITORIAL ADVISORY BOARD

Prof. Dr. Hayati AKYOL	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Hüseyin ALKAN	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Sebahattin ARIBAŞ	Adıyaman Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet ARIKAN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Safure BULUT	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Recai DOĞAN	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ	Bartın Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet GÜNŞEN	Trakya Üniversitesi
Prof. Dr. Bilgin Ünal İBRET	Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr. Ramazan KAPLAN	Bartın Üniversitesi
Prof. Dr. Firdevs KARAHAN	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Aziz KILINÇ	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet KIRKILIÇ	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Murat ÖZBAY	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet SABAN	Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Çetin SEMERCİ	Bartın Üniversitesi
Prof. Dr. M. Fatih TAŞAR	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Yavuz TAŞKESENİGİL	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Cemal TOSUN	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Selahattin TURAN	Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mimar TÜRKKAHRAMAN	Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Selma YEL	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Bahri ATA	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Eyyup COŞKUN	Mustafa Kemal Üniversitesi
Doç. Dr. Erol DURAN	Uşak Üniversitesi
Doç. Dr. Tolga GÜYER	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Emine KOLAÇ	Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. Nuriye SEMERCİ	Bartın Üniversitesi
Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Çavuş ŞAHİN	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Neşe TERTEMİZ	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Kubilay YAZICI	Niğde Üniversitesi

BU SAYININ HAKEMLERİ / REFEREES OF THIS ISSUE

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ	Bartın Üniversitesi
Prof. Dr. Çetin SEMERCİ	Bartın Üniversitesi
Prof. Dr. İbrahim BİLGİN	Mustafa Kemal Üniversitesi
Prof. Dr. Nergüz BULUT SERİN	Lefke Avrupa Üniversitesi
Doç. Dr. Adnan KARADÜZ	Erciyes Üniversitesi
Doç. Dr. Ali Osman ALAKUŞ	Dicle Üniversitesi
Doç. Dr. Ayşe OKVURAN	Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Başaran GENÇDOĞAN	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Berna CANTÜRK GÜNHAN	Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Cemal TOSUN	Bartın Üniversitesi
Doç. Dr. Cihan ÖZDEMİR	Yunus Emre Enstitüsü
Doç. Dr. Çiğdem KILIÇ	Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Deniz Beste ÇEVİK KILIÇ	Balıkesir Üniversitesi
Doç. Dr. Duygu Piji KÜÇÜK	Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Erdal TATAR	Mustafa Kemal Üniversitesi
Doç. Dr. Fatma ŞAŞMAZ ÖREN	Celal Bayar Üniversitesi
Doç. Dr. Fatime BALKAN KIYICI	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Gizem SAYGILI	Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi
Doç. Dr. Gökhan DEMİRCİOĞLU	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Gülsen ÜNVER	Ege Üniversitesi
Doç. Dr. H. Elif DAĞLIOĞLU	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Hünkâr KORKMAZ	Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Kasım YILDIRIM	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Altan KURNAZ	Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Barış HORZUM	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa BAŞARAN	Bozok Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa KURT	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Oğuzhan KILDAN	Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer ADIGÜZEL	Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Salih Zeki GENÇ	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Sevgi KINGİR	Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR	Kırıkkale Üniversitesi
Doç. Dr. Şebnem Kandil İNGEÇ	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Tazegül DEMİR ATALAY	Kafkas Üniversitesi
Doç. Dr. Tolga ERDOĞAN	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Tolga KABACA	Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. Türkay Nuri TOK	Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. Yavuz ERİŞEN	Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Yusuf CERİT	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Yücel ÖKSÜZ	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. Zarife SEÇER	Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Aslıhan OSMANOĞLU	Trakya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ayla ÇETİN DİNDAR	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Aynur PALA	Celal Bayar Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ayşe ELİÜŞÜK	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Bekir Necati ALTIN	Niğde Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Emrullah YILMAZ	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Erol BARIN	Hacettepe Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Esen ERSOY	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Esin ERGÜN	Karabük Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Cansel KADIOĞLU	Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Gülce COŞKUN ŞENTÜRK	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Gürcan UZAL	Namık Kemal Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Gürsoy MERİÇ	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. F. Gizem KARAOĞLAN YILMAZ	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Hülya KUTU	Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Hüseyin EŞ	Sinop Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. İlker CIRIK	Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. İlknur GÜVEN	Marmara Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Kemal Zeki ZORBAZ	Mustafa Kemal Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Kemalettin PARLAK	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. M. Hülya ÜNAL KARAGÜVEN	Marmara Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mehmet BİLGİN	Çukurova Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mustafa KALE	Gazi Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mustafa Onur CESUR	Maltepe Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Neslihan BAY	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Neslihan USTA	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Nurhan ÖZTÜRK GEREN	Sinop Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Özge GÜN	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ramazan YILMAZ	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ramazan YİRCİ	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sadet MALTEPE	Balıkesir Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Safiye ASLAN	Aksaray Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sedef CANBAZOĞLU BİLİCİ	Aksaray Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Seçil Eda KARTAL	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sefa DÜNDAR	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sema SOYDAN	Mevlana Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sema SULAK	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Serpil ÖZDEMİR	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sevan NART	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sibel SADİ YILMAZ	Kafkas Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sinem TARHAN	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Songül GİREN	Aksaray Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Süleyman GÖKSOY	Düzce Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Şenay YAPICI	Amasya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Tuncay Yavuz ÖZDEMİR	Fırat Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Yasemin KIYMAZ	Ahi Evran Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Yılmaz KARA	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Yılmaz TONBUL	Ege Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. Özge ELİÇİN	Uludağ Üniversitesi
Dr. Hayriye Tuğba ÖZTÜRK	Ankara Üniversitesi

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Firdevs GÜNEŞ		
Başlık ve Zihni Yönlendirme <i>Title and Guiding Mind</i>	Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000131232	290-305
Belgin BAL İNCEBACAK		
Müzedede Drama: Heykel ve İmgelem Kavramı <i>Drama at the Museum: The Concept of Sculpture and Imagination</i>	Doi: 10.14686/buefad.v4i2.1082000222	306-318
Özgür EROĞLU		
Eğitim Fakültesi Mezunu Müzik Öğretmenlerinin Armoni Bilgi ve Becerilerine İlişkin Görüşleri <i>Faculty of Education Graduate Music Teachers' Opinions on their Harmony Knowledge and Skills</i>	Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000143436	319-330
Yeliz ÇELEN		
İlköğretim Öğretmenlerinin Matematiğe Yönelik Tutumlarının Öğretmen Özellikleri Açısından İncelenmesi <i>Review of Primary School Teachers' Attitude towards Mathematics in the Framework of their Teaching Features</i>	Doi: 10.14686/buefad.01263	331-343
Melike YAVUZ TOPALOĞLU - Fatime BALKAN KIYICI		
Fen Bilimleri Programlarının Karşılaştırılması: Türkiye ve Avustralya <i>Comparison of Science Curriculum: Turkey and Australia</i>	Doi: 10.14686/buefad.v4i2.1082000266	344-363
Cafer ÇARKIT – Adnan KARADÜZ		
Ortaokul Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Bağlamında Yazma Becerisi Öğretimi Üzerine Öğretmen Görüşleri <i>Teachers' Perceptions in Teaching Writing Skills in the Context of Middle School Authorship and Writing Skills Course</i>	Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000137223	364-381
Oğuz DİLMAÇ – Cihan İNANÇ		
Sınıf Öğretmenlerinin Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Öz Yeterlik Düzeyleri <i>The Self-Sufficiency Levels of Classroom Teachers about Visual Arts Course</i>	Doi: 10.14686/buefad.v4i2.1082000254	382-400
Ayşe Belgin AKSOY – Hurşide Kübra ÖZKAN		
Çocukların Bilişsel Tempoları İle Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Bazı Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi (Kırklareli İl Merkezi Örnekleme) <i>Examination of Children's Cognitive Tempo and Social Problem-Solving Skills Regarding Some Demographic Characteristics (A Sample Study of Kırklareli City Centre)</i>	Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000136006	401-417
Feyza GÜN – Hilal BÜYÜKGÖZE		
Araştırma Görevlilerinin Bireysel Gelişim İnişiyatifinde Özyeterliğin Rolü <i>The Role of Self-Efficacy on Personal Growth Initiative among Research Assistants</i>	Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000139086	418-432

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Ali KIRKSEKİZ - Mehmet UYSAL – Onur İŞBULAN - Özcan Erkan AKGÜN		
Mübin KIYICI – Mehmet Barış HORZUM		
Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine Eleştirel Bir Bakış: Problemler, Beklentiler ve Çözüm Önerileri <i>A Critical View to School Experience and Application of Teaching Courses: Problems, Expectations and Solution Suggestions</i>		433-451
	Doi: 10.14686/buefad.v4i2.1082000250	
F. Ceyda ÇINARDAL - Levent ÇINARDAL – Binali ÇATAK		
Mesleki Müzik Eğitimi Veren Yükseköğretim Kurumlarındaki Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri <i>Critical Thinking Tendency of Students at Higher Education Institutions Providing Professional Music Education</i>		452-465
	Doi: 10.14686/buefad.v4i2.1082000240	
Güngör KESKİNKILIÇ YUMUŞAK		
Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Ve Mesleğe Yönelik Tutumları <i>Reflective Thinking Tendencies of Preservice Teachers and their Attitudes towards the Teaching Profession</i>		466-481
	Doi: 10.14686/buefad.v4i2.1082000206	
Ensar AYDIN - Süleyman Erkam SULAK		
Sınıf Öğretmeni Adaylarının “Değer” Kavramına Yönelik Metafor Algıları <i>Metaphor Perception of Prospective Primary School Teachers for “Value” Concept</i>		482-500
	Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000148420	
Abdullah Çağrı BİBER – Ziya ARGÜN		
Matematik Öğretmen Adaylarının Tek ve İki Değişkenli Fonksiyonlarda Limit Konusunda Sahip Oldukları Kavram Bilgileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi <i>The Relations Between Concept Knowledge Related to the Limits Concepts in One and Two Variables Functions of Mathematics Teachers Candidates</i>		501-515
	Doi: 10.14686/buefad.26967	
Arzu ÖZYÜREK – Fatih AKÇA		
Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Oyuncak Profillerinin İncelenmesi <i>An Examination of the Toy Profiles of the Children with Mental Deficiency</i>		516-529
	Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000142122	
Aysun DOĞUTAŞ		
Cultural Intelligence Level of Turkish Teacher Candidates in Globalized World <i>Küreselleşen Dünyada Türk Öğretmen Adaylarının Kültürel Zekâ Seviyeleri</i>		530-547
	Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000131990	
Ali SICAK – Mehmet BAŞÖREN		
Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Bartın Örneği) <i>An Investigation of High School Students Academic Motivation in Related to Various Variables (Bartın Samples)</i>		548-560
	Doi: 10.14686/buefad.v4i2.1082000239	
Songül GİREN – Emre DURAK		
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyuncak Kavramına İlişkin Metaforik Algıları <i>Early Childhood Education Teachers’ Metaphors about Toy Concept</i>		561-575
	Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000143590	
Erdal TATAR		
Bir Kimyasal Problem Çözme Tekniği: Stokiyometrik Haritalama <i>A Chemical Problem Solving Technique: Stoichiometric Mapping</i>		576-585
	Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000138529	

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Yavuz ERİŞEN - Fazilet YAVUZ BİRBEN - Hatun SEVGİ YALIN - Pinar OCAK	
Üstün Yetenekli Çocukları Fark Edebilme ve Destekleme Eğitiminin Öğretmenler Üzerindeki Etkisi <i>The Awareness and Support Training for Gifted Children: The Impact on Teachers</i>	586-602
Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000137872	
Ahmet AKIN – Mehmet BAŞÖREN	
Algılanan Empatik Öz-Yeterlik ve Sosyal Öz-Yeterlik Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirliği <i>The Validity and Reliability of Turkish Version of the Perceived Empathic and Social Self-Efficacy Scale</i>	603-610
Doi: 10.14686/buefad.v4i2.1082000235	
Ercan ATASOY – Neslihan UZUN – Berna AYGÜN	
Dinamik Matematik Yazılımları ile Desteklenmiş Öğrenme Ortamında Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerinin İncelenmesi <i>Investigating Pre-service Teachers' Technological Pedagogical Content knowledge in Learning Environment Supported by Dynamic Mathematics Software</i>	611-633
Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000143622	
A. Oğuzhan KILDAN – Berat AHİ	
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilimsel Çalışmalara Yönelik Okuma Alışkanlıkları <i>Reading Habits of Scientific Studies For Pre-School Teachers</i>	634-650
Doi: 10.14686/buefad.v4i2.1082000251	
Tuncay CANBULAT - Hadiye KÜÇÜKKARAGÖZ - Fatma ERDOĞAN – Ayşe YEŞİLOĞLU	
Sınıf Öğretmeni Adaylarında Empatik Eğilim Düzeyi ve Geleceğe Dönük Beklenti <i>The Level of Hopelessness and Empathic Tendency of a Group of Class Teacher Candidates</i>	651-665
Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000145067	
Nail İLHAN - Yakup DOĞAN – Özge ÇİÇEK	
Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının “Özel Öğretim Yöntemleri” Dersindeki Yaşam Temelli Öğretim Uygulamaları <i>Preservice Science Teachers' Context Based Teaching Practices in “Special Teaching Methods” Course</i>	666-681
Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000143534	
Rıza SALAR – Ümit TURGUT	
Implementing Differentiated Instruction on Pre-Service Physics Teachers: Agendas <i>Fizik Öğretmen Adaylarına Farklaştırılmış Öğretimin Uygulanması: Ajandalar</i>	682-695
Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000136908	
Fadime KOÇ DAMGACI - Yeliz KAYA - Rafet GÜNAY	
David Fetterman’ın Değerlendirme Modeli: Yetkilendirme Değerlendirmesi <i>David Fetterman’s Evaluation Model: Empowerment Evaluation</i>	696-710
Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000139306	
Sinem ATIŞ – Mustafa ARSLAN	
Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dilsel Becerilerin Gelişimine Etkisi Bakımından Ders Materyallerinin Önem Derecelerinin Analitik Hiyerarşi Süreci (AHS) İle Belirlenmesi <i>Determining the Importance Level of Teaching Materials by Using Analytic Hierarchical Process (AHP) in Terms of Their Influence Over the Development of Language Skills in Teaching Turkish as a Foreign Language</i>	711-726
Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000136908	
Gökmen ARSLAN	
Psikolojik İstismar Ölçeği (PiÖ) Geliştirme Çalışması: Ergenlerde Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi <i>Development Psychological Maltreatment Questionnaire (PMQ): Investigating Psychometric Properties in Adolescents</i>	727-738
Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000146983	

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Fatma SUSAR KIRMIZI – Ceren SAYGI

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Özyeterlik Algıları

Elementary

Teacher Candidates' Self-Efficacy Perceptions towards Using the Creative Drama Method

739-750

Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000144840

Burçin GÖKKURT – Tuğba ÖRNEK - Fatih HAYAT – Yasin SOYLU

Öğrencilerin Problem Çözme ve Problem Kurma Becerilerinin Değerlendirilmesi

Assessing Students' Problem-Solving and Problem-Posing Skills

751-774

Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000145637

Soner DOĞAN – Celal Teyyar UĞURLU - Orhan KAYA

Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Algı ve Görüşlerine Göre

Değerlendirilmesi

Evaluation of School Administrators' Ethical Leadership Behaviors According Teachers' Perceptions and

Opinions

775-789

Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000145818

Cemil KIRIM – Necati HIRÇA

Lise Öğrencilerinin Kişisel Hijyen ve Temizlik Alışkanlıklarının Fen Okur-Yazarlığına Göre

Değerlendirilmesi

The Evaluation of High School Students' Personal Hygiene Habits Based on Science Literacy

790-802

Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000138700

Çocukların Bilişsel Tempoları İle Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Bazı Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi (Kırklareli İl Merkezi Örnekleme)

Ayşe Belgin AKSOY, Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, aksoya@gazi.edu.tr

Hürside Kübra ÖZKAN, Arş. Gör., Kırklareli Üniversitesi, Sağlık Yüksekokulu, hursidekubra@gmail.com

Öz: Araştırmada, okul öncesi eğitime devam eden beş-altı yaş çocukların bilişsel tempolarına göre sosyal problem çözme becerileri incelenmiştir. Ayrıca, çocukların bilişsel tempoları ve sosyal problem çözme becerilerinin kültürel-toplumsal özellikleri, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi ve annelerinin öğrenim durumuna göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Kırklareli İl Merkez’inde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş-altı yaş grubu 49’u roman 126’sı roman olmayan toplam 175 çocuk oluşturmuştur. Bu araştırmada verileri toplamak için Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşümsellik-İçtepisellik Ölçeği (KRISP) A formu (Kansas Reflection- Impulsivity Scale for Preschool KRISP) ve Wally Sosyal Problem Çözme Testi (Wally Social Problem Solving Test) kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 20 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Çocukların sosyal problem çözme beceri puanlarının bilişsel tempolarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için öncelikle varyansların homojenliği Levene ile test edilmiştir. Karşılaştırma tek yönlü varyans analizi, farklılığın testi için de çoklu karşılaştırma LSD testi ile hesaplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, hızlı ve doğru yapan ile reflektif bilişsel tempoya sahip çocukların yavaş ve yanlış yapan ile impulsif olan çocuklara göre sosyal problem çözme beceri puanlarının farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Bilişsel tempo, sosyal problem çözme, okul öncesi dönem, kültürel-toplumsal özellikler.

Examination of Children’s Cognitive Tempo and Social Problem-Solving Skills Regarding Some Demographic Characteristics (A Sample Study of Kırklareli City Centre)

Abstract: The present study examined 5-6 year-old preschool children’s social problem-solving skills with regard to their cognitive tempo. We also investigated the association of children’s cognitive tempo and social problem-solving skills with their cultural-social characteristics, the number of siblings, duration of preschool attendance, and mothers’ level of education. The study sample included a total of 175 children aged five-six years (49 Roma-126 non-Roma), who attended preschool institutions located in Kırklareli City Centre. In this research, Kansas Reflection-Impulsivity Scale for Preschoolers Form A (KRISP) and Wally Social Problem-Solving Test were used to collect the data. Collected data were analyzed using SPSS 20 program. The homogeneity of variances was evaluated using Levene’s test to determine whether children’s social problem-solving scores showed a significant difference regarding their cognitive styles. One-way variance analysis was used for the comparison and LSD multiple comparison test was used to assess the differences. According to the results, social problem-solving scores of the children with reflective cognitive tempo, producing fast-accurate responses, were found to show a significant difference compared to the children with impulsive cognitive tempo, producing slow-inaccurate responses.

Key Words: Cognitive tempo, social problem solving, preschool period, cultural-social characteristics.

1. GİRİŞ

Tüm toplumlarda çocuklar benzer gelişim sürecine sahiptir ve gelişim süreci içinde özellikle erken çocukluk döneminde zengin uyarıcı çevresel koşulların çocuğa sağlanması önemlidir (Cook ve Cook, 2005). Bu dönemde, çocuk kendi kültürünü ve o kültür içerisinde nasıl yaşaması gerektiğini öğrenme süreci içindedir (Zahn-Waxler, 2010). Toplumun benimsediği kültür, yaşam tarzında yer alan koşullarla birlikte çocuğun gelişimi destekler (Aksoy, 2014). Göçmenlerin çoğunluğu oluşturduğu ve Romanların büyük bir nüfusa sahip olduğu bir il olan Kırklareli’nde Roman aileler ve çocukları sosyal ve ekonomik koşullar olarak dezavantajlı grup içerisinde yer almaktadır. Roman çocukların sorunlarının kökeninde, kültürel niteliklerinin ve etnik kökenlerinin katkısı olmakla birlikte olumsuz yaşam koşullarının da belirleyici olduğu görülmektedir (Kırklareli İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2013). Etnik köken bireyin milliyet, dil ve kültüre dayalı ortak bir geçmişi paylaşan bir gruba üye olmasını anlatır ve toplumsal-kültürel karakteristikleri gösterir (Bee ve Boyd, 2009). Bilişsel ve sosyal gelişim de kültürel ve sosyal çevreden ayrı düşünülmemek kadar birbirine bağlıdır. Sosyokültürel kurama göre düşünme ve öğrenmeye dayalı bilişsel etkinlikler, sosyal etkileşim ve kültürden önemli ölçüde etkilenmektedir (Trawick-Smith, 2014, 51). Vygotsky’e (1896-1934) göre yetişkinler ve eğitimciler çocukların öğrenmeleri için eğitsel yöntemler belirlerken çocukların sosyal ve kültürel yaşantılarını göz önünde bulundurmalıdır (Hendrick ve Weissman, 2006, 180). Bu açıdan bilişsel ve sosyal gelişimin kültürel ve toplumsal özellikler ışığında incelenmesi önemlidir.

Erken çocukluk dönemindeki çocuklar da tıpkı yetişkinler gibi problem çözmek için kullandıkları, bilgiyi toplama, organize etme ve geliştirme yollarıyla birbirlerinden ayrılırlar ve her birey nitelik olarak farklı uyumsal süreçler kullanır (Rozencaj, Corroyer, 2005). Her çocuğun bilgiyi algılama, işleme ve anımsama yollarının birbirinden farklı olduğu bilinmektedir. Bunlar, çocukların performanslarını ölçen yetenek farklılıkları olmayıp daha çok düşünme tarzı ve biçimi olarak adlandırılan farklılıklardır. Bilişsel üslup çocuğun bireysel olarak bir göreve yaklaşım tarzıdır. Kavramsal tempo olarak da adlandırılan bilişsel tempo en çok araştırılan bilişsel üsluplardan birisidir. Bilişsel tempo reflektif (düşünsel) veya impulsif (içtepisel) olarak ikiye ayrılır (Gander ve Gardiner, 2010). İmpulsif çocuklar, bir problemi çözerken çabuk yanıt verir ve birçok yanlış yaparlar. Reflektif çocuklar ise daha uzun bir süre harcayarak daha az yanlış yaparlar. Okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel tempoları ile sosyal davranışlarının ilişkili olduğu belirtilmektedir (Bernfeld ve Peters, 1986; Peters ve Bernfeld, 1983; Seçer, Çeliköz ve Yaşa, 2008; Seçer vd., 2010; Susman, Huston-Stein ve Friedrich 1980). Çocukların sosyal gelişimleri içerisinde önemli bir yer tutan “sosyal problem çözme becerisi” bireyin günlük hayatta karşılaştığı problemleri bir durumla baş edebilmek için en etkili tepki seçeneklerini belirleyip bu seçeneklerden en etkili olacağını düşündüğü birini seçmeyi içeren bilişsel, davranışsal ve duyuşsal bir süreç olarak ifade edilir (Nezu, D’Zurilla ve Nezu, 2012). Erken çocukluk dönemindeki çocuklar sosyal problem çözmeye kullandıkları yöntemlerde olumlu ve olumsuz davranışlar sergilerler. Bunlar; prososyal (olumlu sosyal davranış) ve antisosyal (olumsuz sosyal davranış) davranışlardır. Bir gruba veya bireye yardımcı ve faydalı olmayı amaçlayan işbirliği yapma, affetme, paylaşma gibi davranışlar prososyal davranışları oluştururken, bir gruba veya bireye zarar vermeyi amaçlayan saldırganlık, alay etme, başkalarının haklarına saygı göstermeme gibi davranışlar ise antisosyal davranışları oluşturur (Dereli-İman, 2013). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal ortamlarda başarılı ilişkiler yürütebilmeleri ve çatışmalar karşısında anlaşmazlıkları çözebilme becerisi kazanabilmeleri için etkili problem çözme düşünce biçimlerine ve stratejilerine sahip olmaları gerekli görülmektedir (Spence, 2003). Sosyal problem çözme becerileri güçlü olan çocuklar kendilerine sosyal ilişkilerini kolaylaştıran amaçlar koyar ve bunlara uygun stratejiler belirlerken zayıf sosyal problem çözme becerilerine sahip çocuklar ise sosyal ilişkilerine zarar verici stratejiler

belirlerler (Berk, 2013, 562). Susman, Huston-Stein ve Friedrich (1980) çalışmalarında, okul öncesi dönemdeki reflektif (düşünsel) çocukların akranlarıyla ilişkilerinde daha girişken olduklarını ve prososyal davranışlar daha çok sergilediklerini belirtmişlerdir. Peters ve Bernfeld (1983), reflektif çocukların yaşadıkları sosyal içerikli problem durumlarının çözümünde daha aktif, daha üretken, çatışma durumuyla yüzleşme ve tartışmayı gerektiren yaklaşım tarzını tercih ettiklerini, daha yavaş karar verdiklerini, impulsif çocukların ise bu durumda karar verirken reflektif çocuklardan daha hızlı karar verme eğiliminde olduklarını, üretken olmadıkları pasif çözümler ürettiklerini belirterek çocukların bilişsel stillerinden düşünsel (reflektif) olma veya içtepesel (impulsif) olma durumlarının sosyal mantık ile ilgili olduğunu belirtmişlerdir.

Okul öncesi dönemde çocuklar hızlı bir gelişme, değişme ve öğrenme potansiyeline sahiptirler. Uygun çevre koşulları sağlandığı takdirde çocuklar zihinsel, biyolojik, psikolojik ve sosyal gelişimleri açısından potansiyellerini en yüksek düzeyde ortaya çıkarıp geliştirebilmektedirler. Çocukların sosyal ve bilişsel gelişimlerine etki eden birçok faktör söz konusudur. Bu faktörlerin içinde, çocuğun içinde yaşadığı çevre, kültür, sosyoekonomik düzey ve ona sağlanan uyarıcılar önemli rol oynamaktadır. Bu çalışma, farklı bilişsel tempoya sahip olmanın çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisini ortaya koymasının yanı sıra bu özelliklerin demografik değişkenler ışığında incelenmesi açısından da önemli görülmüştür. Bu yüzden araştırmada, okul öncesi eğitime devam eden beş-altı yaş roman ve roman olmayan çocukların bilişsel tempolarına göre sosyal problem çözme becerilerinin farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara cevap aranacaktır;

1. Okul öncesi eğitime devam eden çocukların sahip olduğu bilişsel tempoları (Reflektif, İmpulsif, Hızlı-doğrucu, Yavaş-yanlışçı) bazı değişkenlere (kültürel-toplumsal özellikleri, kardeş sayıları, okul öncesi kuruma devam etme süresi, annelerin öğrenim düzeyine) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. Okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal problem çözme becerileri bazı değişkenlere (kültürel-toplumsal özellikleri, kardeş sayıları, okul öncesi kuruma devam etme süresi, annelerin öğrenim düzeyine) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal problem çözme beceri alt test ve toplam test puanları çocukların sahip olduğu bilişsel tempoya göre farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada Kırklareli ilinde okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş-altı yaş çocukların bazı değişkenlere göre bilişsel tempo ve sosyal problem çözme beceri düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amaçlandığından, araştırma genel tarama modeline örnektir. Tarama desenleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013).

2.2. Evren ve Çalışma Grubu

Evren sayısını belirlemek için 2014-2015 Milli Eğitim Bakanlığı Kırklareli İl Milli Eğitim Müdürlüğü istatistiklerinden faydalanılmıştır ve bu istatistiklere göre araştırmanın evrenini Kırklareli ilinde okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş-altı yaş toplam 928 çocuk; örneklemini ise 928 çocuk içinden seçilen 175 çocuk oluşturmuştur. Örneklem sayısının belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemleri içerisinde ulaşılabilir örnekleme yolu kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2013). Çalışma grubunu oluşturan çocuklar kültürel-toplumsal

özellikleri doğrultusunda tabakalı örnekleme yoluyla iki grup içerisinde seçilmiştir. Kırklareli İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Mahalle muhtarlıklarından alınan bilgilere göre, ilk grup Kırklareli Merkez Yayla Mahallesi'nde yaşamakta olan ve okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 49 roman çocuk ile oluşturulmuştur. İkinci grup ise benzer sosyoekonomik özellikler ve nitelikler gösteren Kırklareli Merkez Mahallelerinde yaşamakta olan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 126 roman olmayan çocuk ile oluşturulmuştur. Çalışma grubuna dahil edilen çocukların tümü tam aileye sahip ve normal gelişim göstermektedirler.

Çalışma grubunu oluşturan çocukların demografik özelliklerine ilişkin betimsel analizler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Çocukların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Değişkenler	Kategoriler	n	%
Cinsiyeti	Erkek	89	50,9
	Kız	86	49,1
Kültürel-Toplumsal özellik	Roman çocuklar	49	28,0
	Roman olmayan çocuklar	126	72,0
Annenin öğrenim düzeyi	Lise altı	80	45,7
	Lise	52	29,7
	Üniversite	43	24,6
Kardeş sayısı	Tek çocuk	47	26,9
	1 kardeşi var	95	54,3
	2 ve daha fazla kardeşi var	33	18,9
Okul öncesi kuruma devam etme süresi	İlk senesi	102	58,3
	İkinci senesi	54	30,9
	Üçüncü ve daha fazla	19	10,9

Tablo 1 incelendiğinde, araştırma katılan çocukların %50,9'unun (n=89) erkek, %49,1'inin (n=86) kız olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan çocukların %28,0'ini (n=49) roman çocuklar oluştururken %72,0'sini (n=126) roman olmayan çocuklar oluşturmaktadır. Çocukların %45,7'sinin (n=80) annesi lise altında bir öğrenim düzeyine sahipken %29,7'si (n=52) lise, %24,6'sı da (n=43) üniversite düzeyinde bir öğrenim durumuna sahiptir. Çocukların %26,9'unun (n=47) tek çocuk olduğu, %54,3'ünün (n=95) bir kardeşinin bulunduğu, %18,9'unun da (n=33) iki ve daha fazla kardeşinin olduğu tespit edilmiştir. Çocuklardan %58,3'ünün (n=102) okul öncesi kurumundaki ilk seneleri, %30,9'unun (n=54) ikinci senesi, %10,9'unun (n=19) üçüncü ve daha fazla senesi olduğu belirlenmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada çalışma grubuna alınan beş-altı yaş grubu çocukların bilişsel tempolarını belirlemek amacıyla Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşümsellik-İçtepissellik Ölçeği A formu, sosyal problem çözme becerilerini belirlemek için Wally Sosyal Problem Çözme Testi ve çocuklara ait demografik bilgilere ulaşmak için Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik ve İçtepisellik Ölçeği A Formu (Kansas Reflection–Impulsivity Scale for Preschoolers Form A - KRISP)

Wright (1971) tarafından geliştirilen Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik–İçtepisellik Ölçeğinin A formu toplam 15 şekilden oluşmaktadır. Araştırmacı öncelikle çocuklara testin nasıl çözüleceği ile ilgili alıştırmaya yapacağı beş örnek şekil gösterir ve ölçeğin uygulamasına geçer. Çocuğun on şekil ile ilgili verdiği ilk cevap süresi ve doğru şekli buluna kadar yaptığı hata sayısı bir kağıda not edilir. Her çocuğun ölçekten elde ettiği cevap verme süresi ve hata sayısı ayrı ayrı toplanır; grubun hata ve süre puan ortalamalarına göre dört gruptan birine dâhil edilir (1. Yavaş ve doğru yapanlar (reflektifler–düşünceller), 2. Yavaş ve yanlış yapanlar, 3. Hızlı ve yanlış yapanlar (impulsifler–içtepiseller) ve 4. Hızlı ve doğru yapanlar). Ölçeğin A formuna yönelik geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Seçer, Çeliköz, Koçyiğit, Seçer ve Kayılı (2010) tarafından yapılmıştır. Bu nedenle yapılan bu çalışmada Düşüncelilik ve İçtepisellik Ölçeği A Formu kullanılmıştır. Ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliliği çalışmasında uzman görüşlerine başvurulurken, güvenilirlik çalışmaları için puanlayıcı güvenilirliği, test tekrar test ve testi yarılama güvenilirlikleri kullanılarak araştırılmıştır. Öğrencilerin A formuna yönelik tepki süresini değerlendirmede iki gözlemci arasında korelasyon .83 bulunurken, hata sayısında .78 bulunmuştur. Testin güvenilirliğinin bir diğer göstergesi de test tekrar test güvenilirliği ile incelenmiş olmasıdır. İki uygulama arasındaki puanlar Pearson Momentler korelasyon katsayısı incelenmiş ve tepki süresi .89, hata sayısı .74 bulunmuştur. Aynı grup üzerindeki iki ayrı uygulama sonucu arasında pozitif yönde anlamlı ($p < .01$) düzeyde ilişki olduğu gözlenmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda, ölçeğin iki uygulaması arasındaki tutarlılığın kabul edilebilir düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Testin güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla testi yarılama yöntemi de kullanılmıştır. Form A için tepki süresine yönelik Spearman-Brown formülüyle hesaplanan korelasyon katsayısı .85; hata sayısı için .71 bulunmuştur (Seçer vd., 2010).

Wally Sosyal Problem Çözme Ölçeği (Wally Social Problem Solving Test)

Wally Sosyal Problem Çözme Testi; çocukların sosyal problem çözme becerilerini hem niteliksel hem de niceliksel yönden ölçmek için Spivak ve Shure' un (1985) Preschool Problem-Solving Test'inin ve Rubin ve Krasnor'un (1986) Child Social Problem-Solving Test'inin birleşiminden oluşturulmuştur. Ölçekte çocuklara çocukların başına gelebilecek varsayımsal sosyal problem durumlarını anlatan, renklendirilmiş 15 resim sunulur ve böyle bir problemle karşılaştıklarında ne yapacaklarına dair kendi ifadeleriyle cevap vermeleri istenir. Çocukların varsayımsal problem durumlarına verdikleri çözümler, ölçeğin prososyal ve antisosyal davranışların yer aldığı 100 kategori ile karşılaştırılır. Eğer çözümler prososyal ise 1 puan, eğer antisosyal bir cevapsa 0 puan verilir. Ölçekte alt boyut olarak akran problemleri (akran ilişkileri) ve yetişkin problemleri (nesne edinimi) yer almaktadır. Bu alt boyutlar ayrı ayrı analiz edilebileceği gibi sosyal problem çözme becerilerinde toplam puan olarak da analiz edilebilmektedir (Dereli, 2008). Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin Türkçe formu üzerinden geçerlilik güvenilirlik çalışması Yılmaz ve Tepeli (2013) tarafından yapılmıştır. Wally Sosyal Problem Çözme Testi'ndeki maddelerin iç tutarlık güvenilirliği Kr 20 yöntemi kullanılarak hesaplanmış ve güvenilirlik katsayısı .79 olarak bulunmuştur. Bu değer Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin iç tutarlığı için yeterli bir katsayıdır. Testin güvenilirliğinin bir diğer göstergesi test tekrar test güvenilirliği ile incelenmiş olmasıdır. İki uygulama arasındaki puanlar Pearson Momentler korelasyon katsayısı incelenmiş ve ölçümler arası korelasyon değerinin .96 olduğu bulunmuştur. Ölçek, içerik geçerliliği için uzman görüşüne sunulmuştur. Hakemler arası intra-class korelasyon katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır. Uzman görüşleri arasındaki yüksek tutarlılık, bu ölçeğin geçerliliği için bir kanıt olarak değerlendirilmiştir. Kayılı ve Arı (2015) çalışmasında ise, Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin üç-beş yaş Türk çocuklarının sosyal

problem çözme becerilerini değerlendirmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirtilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu

Çocukların bazı özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen form, çocukların yaşları, cinsiyetleri, kardeş sayısı, okul öncesi kuruma devam etme süreleri ve annelerinin öğrenim düzeylerini içeren sorulardan oluşmaktadır.

2.4. Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen veriler SPSS 20 paket programı ile analiz edilmiştir. Çocukların bilişsel tempolarını belirlenmesi amacıyla çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepissellik ölçeğine vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda öncelikle tepki süreleri ve hata sayıları belirlenmiştir. Araştırmaya katılan 175 çocuğun tepki süreleri ortalamasının 31,49 saniye; hata ortalamalarının da 6,4 olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda çocuklar;

- 31,49 saniyenin altında cevap verip 6,4 hatadan az hata verenler: Hızlı ve doğru yapanlar,
- 31,49 saniyenin üstünde cevap verip 6,4 hatadan az hata yapanlar: Reflektifler (Yavaş ve doğru yapanlar),
- 31,49 saniyenin altında cevap verip 6,4 hatadan fazla hata yapanlar: İmpulsifler (Hızlı ve yanlış yapanlar),
- 31,49 saniyenin üstünde cevap verip 6,4 hatadan fazla hata yapanlar: Yavaş ve yanlış yapanlar;

406 kategorilerinden uygun olanlara yerleştirilmişlerdir.

Araştırma kapsamında çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi maddelerine vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda betimsel analizler hesaplanmıştır. Ardından çocukların kültürel-toplumsal özelliklerine göre sosyal problem çözme beceri puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amacıyla ilişkisiz ölçümlerde t testi kullanılmıştır. Çocukların sosyal problem çözme beceri puanlarının; çocukların kardeş sayısı, okul öncesi kuruma devam etme süresi ve annelerinin öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla Kruskal Wallis testi ile hesaplanmıştır. Kategorileri bakımından varyansların homojenliği Levene testi ile test edilmiş ve varyansların homojen olmadığı belirlendiği için ($p < 0,05$) non-parametrik istatistik kullanılmıştır. Kruskal Wallis testinde anlamlı farklılığın bulunduğu değişkenlerde ise farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun tespit edilmesi amacıyla Mann Whitney U testi hesaplanmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme beceri puanlarının bilişsel tempolarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla öncelikle varyansların homojen olduğu Levene ile test edilmiştir ($p > 0,05$). Karşılaştırma için tek yönlü varyans analizi, farklılığın testi için de çoklu karşılaştırma LSD testi hesaplanmıştır. Sonuçlar yorumlanırken anlamlılık düzeyi olarak 0,05 kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmadan elde edilen sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur.

Çocukların kültürel-toplumsal özellikleri, annelerinin öğrenim durumları, kardeş sayısı ve okul öncesi kuruma devam etme süresi değişkenlerine göre bilişsel tempolarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla ki-kare testi kullanılmıştır ve sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Çocukların Bilişsel Tempolarının Kültürel-Toplumsal Özelliklerine/Annelerinin Öğrenim Durumuna/Kardeş Sayısı ve Okul Öncesi Kuruma Devam Etme Süresine Göre Ki-Kare Testi Sonuçları

		Çocukların Bilişsel Tempoları								İstatistiksel Analiz	
		Hızlı doğrucu		Reflektif		İmpulsif		Yavaş yanlışçı		χ^2	p
		n	%	n	%	n	%	n	%		
Kültürel-toplumsal özellik	Romanlar	2	4,1	8	16,3	25	51,0	14	28,6	69,990	0,000
	Roman olmayanlar	56	44,4	52	41,3	11	8,7	7	5,6		
Annelerin öğrenim durumu	Lise altı	13	16,2	21	26,2	28	35,0	18	22,5	48,349	0,000
	Lise	25	48,1	17	32,7	7	13,5	3	5,8		
	Üniversite	20	46,5	22	51,2	1	2,3	0	0,0		
Kardeş sayısı	Tek çocuk	17	36,2	18	38,3	9	19,1	3	6,4	15,177	0,019
	Bir kardeş	35	36,8	33	34,7	13	13,7	14	14,7		
	İki ve daha fazla	6	18,2	9	27,3	14	42,4	4	12,1		
Okul öncesi kuruma devam etme süresi	İlk sene	25	24,5	25	24,5	32	31,4	20	19,6	12,964	0,044
	İkinci sene	26	48,1	23	42,6	4	7,4	1	1,9		
	Üç ve daha fazla	7	36,8	12	63,2	0	0,0	0	0,0		

Tablo 2’de yer alan bilgiler incelendiğinde, çalışma grubundaki çocukların kültürel-toplumsal özellikleri, annelerinin öğrenim durumları, kardeş sayısı ve okul öncesi kuruma devam etme süresi değişkenlerine göre bilişsel tempolarının anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($p < 0,05$).

Çocukların kültürel-toplumsal özelliklerine göre sosyal problem çözme becerileri puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla ilişkisiz ölçümlerde t testi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Çocukların Sosyal Problem Çözme Beceri Puanlarının Kültürel-Toplumsal Özelliklerine Göre İlişkisiz Ölçümlerde t-testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Kültürel-toplumsal özellik	n	\bar{X}	SS	t	p
Akran ilişkilerine yönelik	Roman olan	49	5,16	2,07	9,023	0,000
	Roman olmayan	126	7,78	1,57		
Yetişkin ilişkilerine yönelik	Roman olan	49	3,10	1,37	7,489	0,000
	Roman olmayan	126	4,42	0,89		
Sosyal problem çözme (toplam)	Roman olan	49	8,27	2,90	10,024	0,000
	Roman olmayan	126	12,20	2,07		

Tablo 3’te yer alan bilgiler incelendiğinde çocukların kültürel-toplumsal özelliklerine göre sosyal problem çözme alt boyutları ve toplam puanlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($p < 0,05$).

Tablo 4’te çocukların annelerinin öğrenim durumuna göre sosyal problem çözme puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla Kruskal Wallis testi kullanılmıştır ve sonuçlar verilmiştir.

Tablo 4. Çocukların Sosyal Problem Çözme Beceri Puanlarının Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Öğrenim durumu	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamli fark
Akran ilişkilerine yönelik	1. Lise altı	80	65,14	2	31,897	0,00	1<2 1<3
	2. Lise	52	102,28				
	3. Üniversite	43	113,27				
Yetişkin ilişkilerine yönelik	1. Lise altı	80	70,82	2	24,356	0,00	1<2 1<3 2<3
	2. Lise	52	93,10				
	3. Üniversite	43	113,80				
Sosyal problem çözme	1. Lise altı	80	64,27	2	35,504	0,00	1<2 1<3
	2. Lise	52	100,38				
	3. Üniversite	43	117,17				

Tablo 4'te yer alan bilgiler incelendiğinde, çocukların annelerinin öğrenim durumuna göre akran ilişkilerine yönelik, yetişkin ilişkilerine yönelik ve sosyal problem çözme beceri düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p<0,05$). Lise ve altında eğitimi bulunan annelerin çocuklarının sosyal problem çözme alt boyutları puanları ve toplam sosyal problem çözme beceri puanlarının annesi lise ve üniversitesi mezunu olan çocuklara göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

408

Çocukların kardeş sayılarına göre çocukların sosyal problem çözme puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla Kruskal Wallis testi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Çocukların Sosyal Problem Çözme Beceri Puanlarının Kardeş Sayılarına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Kardeş sayısı	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamli fark
Akran ilişkilerine yönelik	1. Tek çocuk	47	93,66	2	6,917	0,031	3<1 3<2
	2. Bir kardeş	95	92,36				
	3. İki ve daha fazla kardeş	33	67,39				
Yetişkin ilişkilerine yönelik	1. Tek çocuk	47	94,90	2	4,957	0,084	---
	2. Bir kardeş	95	90,08				
	3. İki ve daha fazla kardeş	33	72,18				
Sosyal problem çözme	1. Tek çocuk	47	94,48	2	7,077	0,029	3<1 3<2
	2. Bir kardeş	95	92,04				
	3. İki ve daha fazla kardeş	33	67,15				

Tablo 5'te yer alan bilgiler incelendiğinde, çocukların kardeş sayılarına göre yetişkin ilişkilerine yönelik sosyal problem çözme beceri puanlarının anlamlı bir değişiklik göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$). Çocukların kardeş sayılarına göre akran ilişkilerine yönelik sosyal problem çözme beceri puanlarının toplam sosyal problem çözme beceri puanlarına göre ise anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p<0,05$).

Çocukların okul öncesi eğitim kuruma devam etme sürelerine göre sosyal problem çözme puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla Kruskal Wallis testi kullanılmıştır ve sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Çocukların Sosyal Problem Çözme Beceri Puanlarının Okul Öncesi Kuruma Devam Etme Sürelerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Kuruma devam etme süresi	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı fark
Akran ilişkilerine yönelik	1. İlk	102	67,28	2	44,126	0,000	1<2 1<3 2<3
	2. İkinci	54	111,77				
	3. Üçüncü ve daha fazla	19	131,66				
Yetişkin ilişkilerine yönelik	1. İlk	102	71,78	2	30,187	0,000	1<2 1<3
	2. İkinci	54	107,45				
	3. Üçüncü ve daha fazla	19	119,76				
Sosyal problem çözme	1. İlk	102	66,10	2	49,041	0,000	1<2 1<3 2<3
	2. İkinci	54	112,97				
	3. Üçüncü ve daha fazla	19	134,58				

Tablo 6'daki bilgiler incelendiğinde, çocukların sosyal problem çözme alt boyutlarının ve genel beceri düzeylerinin çocukların kuruma devam etme sürelerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($p<0,05$). Okul öncesi eğitim kurumuna üç ve daha fazla yıldır devam eden çocukların akran ilişkilerine yönelik sosyal problem çözme beceri puanlarının kurumdaki ilk senesi olan ve ikinci senesi olan çocuklara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Çocukların bilişsel tempolarına göre sosyal problem çözme beceri puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla öncelikle betimsel analizler hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Çocukların Bilişsel Tempolarına Göre Sosyal Problem Çözme Beceri Puanlarına İlişkin Betimsel Analizler

Sosyal problem çözme	Bilişsel tempo	n	\bar{X}	SS
Akran ilişkilerine yönelik	Hızlı ve doğru yapanlar	58	7,91	1,63
	Reflektifler	60	8,03	1,34
	İmpulsifler	36	5,17	1,84
	Yavaş ve yanlış yapanlar	21	5,05	1,80
	Hızlı ve doğru yapanlar	58	4,52	0,71

Yetişkin ilişkilerine yönelik	Reflektifler	60	4,70	0,59
	İmpulsifler	36	3,06	1,24
	Yavaş ve yanlış yapanlar	21	2,62	1,24
Sosyal problem çözme	Hızlı ve doğru yapanlar	58	12,43	1,90
	Reflektifler	60	12,73	1,51
	İmpulsifler	36	8,22	2,56
	Yavaş ve yanlış yapanlar	21	7,67	2,31

Tablo 7’de görüldüğü gibi çocuklarının bilişsel tempolarına göre akran ilişkilerine yönelik, yetişkin ilişkilerine yönelik ve genel sosyal problem çözme puanlarının farklılık gösterdiği görülmektedir. Farklılığın istatistiki olarak anlamlı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) hesaplanmış, sonuçlar Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Çocukların Bilişsel Tempolarına Göre Sosyal Problem Çözme Beceri Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler	sd	Kareler	F	p
		Toplamı		Ortalaması		
Akran ilişkilerine yönelik	Gruplar arası	313,180	3	104,393	40,529	,000
	Gruplar içi	440,455	171	2,576		
	Toplam	753,634	174			
Yetişkin ilişkilerine yönelik	Gruplar arası	116,613	3	38,871	49,632	,000
	Gruplar içi	133,924	171	,783		
	Toplam	250,537	174			
Sosyal problem çözme	Gruplar arası	808,502	3	269,501	68,087	,000
	Gruplar içi	676,846	171	3,958		
	Toplam	1485,349	174			

Tablo 8 incelendiğinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların akran ilişkilerine yönelik, yetişkin ilişkilerine yönelik sosyal problem çözme beceri ile genel sosyal problem çözme beceri puanlarının çocukların bilişsel tempolarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p<0,05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla hesaplanan çoklu karşılaştırma LSD testi sonucunda sosyal problem çözme becerilerinin alt basamaklarında ve genelinde;

- Hızlı ve doğru yapan çocukların sosyal problem çözme beceri puanları ile reflektif olan çocukların sosyal problem çözme beceri puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği, benzer olduğu saptanmıştır ($p>0,05$).
- İmpulsif olan çocukların sosyal problem çözme beceri puanları ile yavaş ve yanlış yapan çocukların sosyal problem çözme beceri puanlarının anlamlı bir değişiklik göstermediği, benzer olduğu belirlenmiştir ($p>0,05$).
- Hızlı ve doğru yapanlar ile reflektif olan çocukların yavaş ve yanlış yapanlar ile impulsif olan çocuklara göre sosyal problem çözme beceri puanlarının anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$).

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmanın problemleri doğrultusunda elde edilen bulgular tartışılmış, sonuç ve önerilere yer verilmiştir. Çocukların toplumsal ve kültürel özelliklerine göre çocukların bilişsel tempoları değerlendirildiğinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu bulgu ışığında, roman çocukların impulsif ve yavaş yanlış yapan çocuklar arasında yer aldığı, buna karşın roman olmayan çocukların yavaş doğru yapan ve reflektif olan çocuklar olduğu belirlenmiştir. Suntekin (2008) çalışmasında roman çocukların ailelerinin aile işlevleri açısından sağlıklı olduğunu ve dezavantajlı grup içinde yer aldıklarını belirtmiştir. Dezavantajlı çocuklar, genellikle bilişsel gelişim örüntülerinde ve sosyal gelişim alanlarında daha yavaş ilerler. Çünkü çocuğun içinde yaşadığı çevre, kültür ve sosyoekonomik düzey ona sağlanan uyarıcıların türünü ve niteliğini belirler. Bu açıdan dezavantajlı çocukların diğer çocukların gelişim alanlarından gösterdiği farklılıkların şaşırtıcı olmadığı görülmektedir (Bee ve Boyd, 2009). Konu ile ilgili diğer çalışmalarda roman çocukların ve ailelerinin hemen hemen her ülkede eğitim, sağlık, konut ve sosyoekonomik düzey açısından ciddi sorunlarla karşılaştıkları ve iyi bir yaşam sürdürme şanslarının düşük olduğu belirtilmektedir (Macura-Milovanović, 2013; Oljaca, Kostovic ve Đermanov, 2010; Orçan, Çiçekler ve Arı, 2014; Stojanovski vd., 2012). Yapılan araştırmalar da sosyoekonomik düzey açısından alt sınıftan gelen çocukların orta veya üst sınıftan gelen çocuklara göre daha fazla impulsif oldukları belirtilmektedir (Hallahan, 1970; Harrison ve Nadelman, 1972; Mumbauer ve Miller, 1970). Araştırmanın diğer bir bulgusu da, annelerin öğrenim düzeyine göre çocuklarının bilişsel tempolarında anlamlı farklılık görüldüğüdür. Annesi lise altında eğitime sahip çocukların genel olarak impulsifler çocuklar, annesi üniversite mezunu çocukların ise genel olarak reflektifler ile hızlı ve doğru yapan çocuklar olduğu belirlenmiştir. Seçer vd. (2009) da çalışmasında eğitilmiş annelerin, çocuklarının reflektif olma durumlarını etkilediğini belirterek yükseköğretim ve ortaöğretim mezunu annelerin çocuklarının ilköğretim mezunu annelerin çocuklarına göre daha az hata yaptıkları sonucuna ulaşmışlardır. Ceylan (2008) çalışmasında annelerin öğrenim durumu ile çocukların hata sayıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, annesi yükseköğretim veya üniversite mezunu olan çocukların daha az hata yaptıklarını belirlemiştir. Bu bulgular değerlendirildiğinde, roman çocukların içinde yaşadıkları zor yaşam koşullarının, ailelerinin sosyoekonomik düzeyinin ve öğrenim durumlarının düşük olmasının çocukların reflektif olma durumlarını olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Connell ve Prinz (2002) çalışmalarında, ailenin öğrenim durumunun ve sosyoekonomik düzeyinin düşük olmasının çocuğun bilişsel ve sosyal gelişimleri açısından risk faktörü oluşturduğunu belirtmişlerdir.

Çalışmada, çocukların bilişsel tempolarının kardeş sayısına ve okul öncesi eğitim kurumuna devam etme sürelerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ailesinde tek çocuk olan veya bir kardeşi bulunan çocukların genel olarak hızlı ve doğru yapan ile reflektif bilişsel tempoya sahip olduğu, iki ve daha fazla kardeşi bulunan çocukların ise genel olarak impulsif bilişsel tempoya sahip olduğu tespit edilmiştir. Alan yazınında, tek çocuğun bağımlılık, öz kontrolden yoksun ve bencil davranışlara sahip şımarık çocuk olduğuna dair görüşler olmasına rağmen yapılan araştırmalar tek çocuğun pozitif yönlerine de işaret etmektedir. Falbo ve Potson (1993) ile Jiao, Ji ve Jing (1996) tek çocukların daha zeki ve başarıya yönelimli olduğunu ve büyük ailelerden gelen çocuklara kıyasla daha istendik kişilik özellikleri gösterdiklerini belirtmişlerdir. Konu ile ilgili yapılan çalışmalarda kardeş sayısı ile reflektif-impulsif bilişsel tempo boyutu arasında ilişki olduğu, çok sayıda kardeş sahibi olan çocukların diğerlerine göre daha fazla impulsif olduğu (Seçer vd., 2009) ve impulsif çocukların ise verilen eğitimle reflektif olabileceği (Durak, 2007; Hain ve Hains, 1988; Seçer ve Sarı, 2014) belirtilmektedirler. Ayrıca okul öncesi eğitim kurumunda ilk senesi olan çocukların genel olarak impulsif bilişsel tempoya sahip olduğu, kurumda iki veya üçüncü senesi olan çocukların ise reflektif ve hızlı doğru yapan çocuklar olduğu görülmüştür. Ekinci (2001) çalışmasında, okul

öncesi eğitim alan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin, okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre zihinsel gelişim özellikleri bakımından daha ileri düzeyde olduklarını tespit etmiştir. Bu durum göz önüne alındığında, okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi arttıkça çocukların hata sayılarının azalması da beklenebilir. Bu sonuçlar göz önüne alındığında çocuğun kardeş sayısının, aldığı eğitimin ve kuruma devam süresinin çocuğun bilişsel tempoları üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Çocukların toplumsal ve kültürel özelliklerine göre sosyal problem çözme becerileri incelendiğinde, roman olmayan çocukların sosyal problem çözme beceri puanlarının roman çocuklara göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Akbaş (2005) ve Terzi (2000) yaptıkları çalışmalarda çocukların sosyoekonomik düzeylerinin arttıkça sosyal problem çözme becerilerinin de arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Pettit, Dodge ve Brown (1988) da alt sosyoekonomik düzeyden gelen çocuklarla yaptıkları çalışmada, sosyal sınıf farklılıklarının çocukların sosyal yetkinlikleriyle ilişkili olduğunu ve bu ilişkinin çocukların sosyal problem çözme becerilerini olumsuz yönde etkilediğini saptamışlardır. Bu çalışmalar (Akbaş, 2005; Pettit vd., 1988; Terzi, 2000), araştırmanın bu bulgusunu destekler niteliktedir. Ayrıca roman çocuklar ve aileleriyle yapılan çalışmalarda, roman çocukların annelerinin iletişim becerileri yönünden daha düşük puana sahip oldukları ve sıkı disiplin yöntemlerini kullandıkları belirlenmiştir (Çiçekler, Orçan ve Aral, 2012; Orçan, 2013; Orçan, Çiçekler ve Aral, 2012). Snyder ve Patterson (1995) çalışmalarında ebeveynlerin zorlayıcı davranışlar için çocukla mücadele ettiği zaman çocuğunun antisosyal davranışlarını azaltmak yerine artırdığını belirtmektedirler. Bu açıdan, roman çocukların annelerinin uyguladıkları sıkı disiplin yöntemlerinin de çocukların sosyal problem çözme becerilerini olumsuz etkilediği düşünülebilir.

Araştırmada, çocukların sosyal problem çözme beceri puanları ile kardeş sayıları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. İki ve daha fazla kardeşi bulunan çocukların tek çocuk olan ve bir kardeşi bulunan çocuklara göre sosyal problem çözme puanlarının daha düşük olduğu belirlenmiştir. Yılmaz ve Tepeli (2013) çalışmalarındaki kardeşi olmayan çocukların sosyal problem çözme beceri puanlarının üç ve daha fazla kardeşe sahip olan çocuklardan daha yüksek olduğu sonucu da çalışmanın bu sonucunu destekler niteliktedir. Çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme sürelerine göre sosyal problem çözme beceri puanları değerlendirildiğinde, aralarında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitim kurumuna iki yıl, üç yıl ve daha fazla süredir devam eden çocukların toplam sosyal problem çözme beceri puanlarının kurumda ilk senesi olan çocuklara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Baran (2005) okul öncesi eğitime giden çocukların daha sosyal, daha bağımsız, girişken olduklarını belirterek çocukların okul öncesi kuruma devam etme süreleri arttıkça sosyal davranışlarına ilişkin puanlarının arttığını bulmuştur. Okul öncesi dönemdeki çocuklar büyüdükçe aynı yaşta veya olgunluk düzeyindeki akranlarıyla daha fazla zaman geçirmeye başlarlar. Bu zamanlarda çocuklar birbirleriyle çatışmaya girebilirler. Bu çatışmalar, çocukların sosyal problem çözme becerilerini ve stratejilerini geliştirmeleri için onlara yinelenen fırsatlar sağlar. Bu açıdan düşünüldüğünde, çocukların akranlarıyla uzun süre beraber olmaları sosyal içerikli çatışmaları yapıcı bir şekilde yönetmeleri için bir fırsat olarak değerlendirilebilir. Bu yönden çocukların okul öncesi kurumlarına uzun süre devam etmelerinin onların sosyal problem çözme becerilerini geliştirmeleri için bir avantaj olduğu söylenebilir.

Annelerin öğrenim durumuna göre çocukların sosyal problem çözme beceri puanları arasında anlamlı farkın bulunması araştırmanın diğer bir bulgusudur. Lise ve altında eğitimi bulunan annelerin çocuklarının sosyal problem çözme alt boyutları puanları ve toplam sosyal problem çözme beceri puanlarının annesi lise ve üniversitesi mezunu olan çocuklara göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, annelerin öğrenim durumunun çocuğun sosyal problem çözme becerilerini açıklayan bir değişken olduğunu göstermektedir. Coleman ve Karraker

(2000) çalışmalarında öğrenim durumu yüksek olan annelerin ebeveynlik yeterlilik algısının da yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Çağdaş (1997) çalışmasında, annelerin öğrenim durumunun yüksek olmasının çocukların işbirliği ve sosyal ilişkilerle ilgili davranışlarının olumlu yönde gelişim göstermesinde etkili olduğunu belirtmiştir.

Çalışmada, hızlı ve doğru yapan ile reflektif çocukların yavaş ve yanlış yapan ile impulsif olan çocuklara göre sosyal problem çözme beceri puanlarının anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Diğer bir deyişle reflektif ve hızlı doğru yapan çocukların impulsif ve yavaş yanlış yapan çocuklara göre yaşadıkları sosyal içerikli problemleri prososyal davranışlar içeren yöntemlerle çözdükleri söylenebilir. Bu sonuç, Seçer vd. (2009) yaptıkları çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Seçer vd. (2009) impulsif çocukların sosyal becerileri açısından reflektif çocuklara göre farklılık gösterdiğini, reflektif çocukların sosyal uyum, sosyal etkileşim ve sosyal işbirliği davranışlarını daha çok gösterdiklerini, impulsif çocukların ise saldırganlık, antisosyal ve problem davranışlarına daha çok gösterdiklerini belirlemişlerdir. Peters ve Bernerd (1983) da, çocukların reflektif ve impulsif özellikleri ile sosyal mantık arasında ilişkiyi araştırmışlar ve impulsif olan çocukların reflektif olan akranlarına göre daha çok sosyal içerikli çatışma yaşadıklarını ve sosyal uyum konusunda güçlükler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Marks (2007), impulsif olan çocukların reflektif olan çocuklara göre daha çok saldırganlık davranışı gösterdiklerini belirtirken Pekarsky (2012) de, impulsif olan çocukların reflektif olan çocuklara kıyasla daha az prososyal davranış sergilediklerini ve akranları tarafından daha az kabul edildiklerini belirtmiştir. Ayrıca konu ile ilgili yapılan diğer araştırmalarda impulsif bilişsel tempoya sahip çocukların sosyal yetkinlik puanlarının daha düşük olduğu, öğrenme güçlüğüne eğilimi oldukları, okulla ilgili işlerde daha başarısız oldukları, saldırgan davranışlarını kontrol etmede güçlük çektikleri, özellikle kurallı oyunlarda dikkat sürelerinin daha kısa olduğu ve faaliyet yaparken konuşup etraflarında gezindikleri ortaya konmuştur (Egeland, 1974; Gullo, 1988; Harrison ve Nadelman, 1972; Messer ve Brodzinsky, 1979; Seçer vd., 2009).

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında; okul öncesi öğretmenleri bilişsel temponun çocuğun sosyal gelişimini etkileyebileceğini dikkate alarak yavaş yanlış yapan ve impulsif bilişsel tempoya sahip çocukların karşılaştıkları sosyal içerikli problemler karşısında alternatif çözüm yolları üretmeleri konusunda çocukları desteleyebilirler ve ailelere bu konu hakkında kapsamlı aile eğitim seminerleri düzenleyebilirler. Ayrıca eğitimciler eğitim programları düzenlerken dezavantajlı çocukların gelişimlerini ve kültürel özelliklerini göz önünde bulundurarak onların gelişimlerine destek olacak eğitim programları uygulamalıdır. Bu uygulamalarda, her çocuğun farklı kültür ve yeteneklere sahip olduğu bilinci ile grupları heterojen yapılarda oluşturulmalı ve işbirliğine dayalı öğrenme yöntemleri kullanılmalıdır. Farklı düşünme stillerini destekleyici etkinlikler uygulanmalı ve akran eğitiminden yararlanılmalıdır. Ancak yine de kültürel-toplumsal farklılıkların bir değişken olarak gelişimi nasıl etkilediği konusunda ülkemizde yapılan araştırmalar sınırlıdır ve bu konuda çok az şey bilinmektedir. Bu doğrultuda gelecek dönemlerde bu tür çalışmalara yer verilmesi alan yazınına katkı sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

- Akbaş, S. C. (2005). Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Altı Yaş Grubu Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aksoy, A. B. (2014). Farklı Kültürlerde Oyun. Erken Çocukluk Döneminde Oyun: Duyu-motor Oyundan Kurallı Oyuna içinde (s. 165-184). Ankara: Pegem Akademi.
- Baran, G. (2005). Dört-Beş Yaş Çocuklarının Sosyal Davranışlarının Ve Aile Ortamlarının İncelenmesi. Çağdaş Eğitim Dergisi, 30 (321), 9-16.

- Bee, H. ve Boyd, D. (2009). Çocuk Gelişim Psikolojisi. (Çev. Okhan Gündüz) İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Berk, L. E. (2013). Çocuk Gelişimi. (Çev. Ali Dönmez), (Haz. Bekir Onur) Ankara: İmge Kitapevi.
- Bernfeld, G. A. ve Peter, R. D. (1986). Social Reasoning And Social Behaviour İn Reflective And Impulsive Children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15(3), 221-227.
- Büyükköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Ceylan, E. (2008). Okulöncesi Eğitime Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Bilişsel Tempoya Göre Yaratıcılık Düzeylerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Coleman, P. K. ve Karraker, K. H. (2000). Parenting Self-Efficacy Among Mothers Of School-Age Children: Conceptualization, Measurement And Correlates. *Family Relations*, 49(1), 13-24.
- Connell, C. M. ve Prinz, R. J. (2002). The Impact Of Childcare And Parent-Child Interactions On School Readiness And Social Skills Development For Low-Income African American Children. *Journal of School Psychology*, 40 (2), 177-193.
- Cook, J. L. ve Cook, G. (2005). *Child Development Principles And Perspectives*. New York: Pearson.
- Çağdaş, Aysel. (1997). İletişim Dilinin Dört-Beş Yaş Çocuklarının Sosyal Gelişimine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çiçekler, C. Y., Orçan, M. ve Aral, N. (2013). Child-Rearing Attitudes of Roma and Non-Roma Mothers And Analysis of Receptive Language Levels Of Their Children. *International Journal of Social Sciences and Education*, 2(2), 50-60.
- Dereli, E. (2008). Çocuklarda Sosyal Problem Çözme. Konya: Tablet.
- Dereli-İman, E. (2013). Çocuklar İçin Sosyal Problem Çözme Ölçeğinin Altı Yaş Grubu İçin Türkiye Uyarlaması Ve Okul Öncesi Davranış Problemleri İle Sosyal Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 479-498.
- Durak Demirhan, T. (2007). Yoğun Düşünme Eğitimi Programının Suçlu Çocuklarının Ahlaki Yargılarına Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Egeland, B. (1974). Training Impulsive Children İn The Use Of More Efficient Scanning Techniques. *Child Development*, 45, 165-171.
- Ekinci, O. (2001). Okul Öncesi Eğitimin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Başarısı Üzerine Etkisi (Gaziantep Örneği). Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Falbo, T. ve Poston, D. L. (1993). The Academic, Personality, And Physical Outcomes Of Only Children İn China. *Child Development*, 64, 18-35.
- Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (2010). Çocuk Ve Ergen Gelişimi (7. Baskı). (Çev. Bekir Onur) Ankara: İmge.
- Gullo, D. F. (1988). An Investigation Of Cognitive Tempo And Its Effects On Evaluating Kindergarten Children's Academic And Social Competencies. *Early Child Development and Care*, 34(1), 201-215.

- Hains, A. A. ve Hains, A. H. (1988). Cognitive-Behavioral Training Of Problem-Solving And Impulse-Control With Delinquent Adolescents. *Journal Of Offender Counseling, Services And Rehabilitation*, 12(2), 95-113.
- Hallahan, D. P. (1970). Cognitive Styles-Preschool Implications For Disadvantaged. *Journal of Learning Disabilities*, 3, 4-9.
- Harrison, A. ve Nadelman, L. (1972). Conceptual Tempo And Inhibition Of Movement In Black Preschool Children. *Child Development*, 43, 657-668.
- Hendrick, J. ve Weissman, P. (2006). *The Whole Child Development Education For The Early Years*. U.S.A: Pearson.
- Jiao, S. L., Ji, G. P. ve Jing, Q. C. (1996). Cognitive Development Of Chinese Urban Only Children And Children With Siblings. *Child Development*, 67, 387-395.
- Kayılı, G. & Arı, R. (2015). Wally Sosyal Problem Çözme Testi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Inesjournal Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 51-60.
- Kırklareli İl Milli Eğitim Müdürlüğü. (2013). "Romanlarla Tanışmak Romanlarla Çalışmak" Çalıştay Raporu. Kırklareli: Kırklareli İl Milli Eğitim Müdürlüğü.
- Macura-Milovanović, S. (2013). Pre-Primary Education Of Roma Children In Serbia Barriers And Possibilities. *CEPS Journal*, 3(2), 9-28.
- Marks, A. (2007). Relationships Between Cognitive Styles And Levels Of In Preschool Children. http://www.Unt.Edu/Honors/Eagelefeather/2005_Issue/Marks.Shtml.
- Messer, S. ve Brodzinsky, D. (1979). The Relation Of Conceptual Tempo To Aggression And Its Control. *Child Development*, 50 (3), 758-766.
- Mumbauer, C. C. ve Miller, J.O. (1970). Socioeconomic Background And Cognitive Functioning In Preschool Children. *Child Development*, 41, 471-480.
- Nezu, A. M., D'Zurilla, T. ve Nezu, C. M. (2012). *Problem Solving Therapy: A Treatment Manual*. New York: Springer Pub. Co.
- Oljaca, M., Kostovic, S. ve Đermanov, J. (2010). The İntegration Roma Children İnto Primary School-Desegregated Classrooms. *Annual Review of The Faculty of Philosophy*, 35(1), 281-297.
- Orçan, M. (2013). Investigation Of Communication Abilities Of Roma And Non-Roma Mothers And School Readiness Levels Of Their Children. *International Journal of Social Sciences and Education*, 3(3), 612-618.
- Orçan, M., Çiçekler, C. Y. ve Aral, N. (2012). Communication Skills Of Roma And Non Roma Mothers And Receptive Language Levels Of Their Children. *Social Behavior and Personality*, 40(8), 1357-1364.
- Orçan, M., Çiçekler, C. Y. ve Arı, R. (2014). A Study On The Mothers Of Roma Children Who Are A Risk Group. *European Journal of Educational Research*. 3(2), 59-72.
- Peters, R.V. ve Bernfeld, G.A. (1983). Reflection-İmpulsivity and Social Reasoning. *Developmental Psychology*, 19(1), 78-81.
- Pettit, G. S., Dodge, K. A. ve Brown, M. M. (1988). Early Family Experience, Social Problem Solving Patterns And Children's Social Competence. *Child Development*, 59(1), 107-120.

- Rozencwajg, P. ve Correyer, D. (2005). Cognitive Process İn The Reflective-İmpulsive Cognitive Style. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(4), 451-463.
- Seçer, Z., Çeliköz, N., Koçyiğit, S., Seçer, F. ve Kayılı, G. (2010). Social Skills And Problem Behaviours Of Children With Different Cognitive Styles Who Attend Preschool Education. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20(1), 91-98.
- Seçer, Z., Çeliköz, N. ve Yaşa, S. (2008). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Bilişsel Stilllerine Göre Ahlaki Ve Sosyal Kural Anlayışları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 561-565.
- Seçer, Z. ve Sarı, H. (2014). Düşünme Eğitimi Programının İmpulsif Özellikli Öğrenme Güçlüğüne Sahip Çocukların Bilişsel Stilllerine Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 26-36.
- Seçer, Z., Sarı, H., Çeliköz, N. ve Üre, Ö. (2009). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Bilişsel Stilllerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 407-420.
- Snyder J. J. ve Patterson G. R. (1995). Individual Differences İn Social Aggression: A Test Of A reinforcement Model Of Socialization İn The Natural Environment. *Behavior Therapy*. 26 (2), 371-391.
- Spence, S. H. (2003). Social Skills Training With Children And Young People: Theory, Evidence And Practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8(2), 84-96.
- Stojanovski, K., McWeeney, G., Emiroglu, N., Ostlin, P., Koller, T., Licari, L. ve Kaluski, D. (2012). Risk Factors For Low Vaccination Coverage Among Roma Children İn Disadvantaged Settlements İn Belgrade, Serbia. *Vaccine*, 30(37), 5459-5463.
- Suntekin, C. (2008). Roman Çocukların Gözüyle Ailelerin İşlevselliği: Tarlabası örneği. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Susman, E. J., Huston-Stein, A. ve Friedrich-Cofer, L. (1980). Relation Of Conceptual Tempo To Social Behaviours Of Head Start Children. *The Journal Of Genetic Psychology*, 137, 17-20.
- Terzi, Ş. (2003). Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Kişiler Arası Problem Çözme Beceri Algıları. *Türk Eğitim Bilimler Dergisi*, 1(2), 221-231.
- Trawick-Smith, J. (2014). Erken Çocukluk Döneminde Gelişim Çok Kültürlü Bir Bakış Açısı (5. Baskı). (Çev. Ed. Berrin Akman) Ankara: Nobel.
- Yılmaz, E. ve Tepeli, K. (2013). 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Duyguları Anlama Becerileri Açısından İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17 (2), 117-130.
- Zahn-Waxler, C. (2010). Socialization Of Emotion: Who İnfluences Whom And How. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 128, 101-109.

SUMMARY

Children in all societies pass through similar developmental stages and it is important to provide children with stimulus-rich environment conditions, particularly during the early childhood. The society's culture supports the child development along with the lifestyle circumstances. Romanian families and children in Kırklareli, where Romanians make up the majority of the city's population, are of the disadvantaged group in terms of the social and economic conditions. The underlying causes of the Romanian children's problems appear to be cultural features and ethnicity, as well as adverse life conditions.

It is known that every child has its own way to perceive, process, and recall the information. Cognitive style is a child's approach to a particular task. Cognitive tempo, also called conceptual tempo, is one of the most frequently investigated cognitive styles. It refers to reflectivity or impulsivity. It has been suggested that preschool children's cognitive tempo and social behaviors are related. Preschool children need to have effective problem solving approaches and strategies in order to manage successful relationships in social environments and to obtain the ability of settling disputes in the event of conflicts. The present study holds an important place in terms of revealing the effect of having different cognitive tempo on social problem solving skills and examining these features in consideration of demographic variables. Hence, this study aims to investigate whether social problem solving skills of Romanian and non-Romanian preschool children (aged 5-6) differ according to their cognitive tempo. Moreover, the study examined the association of the children's cognitive tempo and social problem solving skills with their cultural-social characteristics, the number of siblings, duration of preschool attendance, and mothers' educational background.

This study conducted herein serves as a sample of general screening model, as it aims to describe a past or present situation as is. The study sample included a total of 175 children aged five-six years (49 Roma-126 non-Roma), who attended preschool institutions located in Kırklareli City Centre. In this research, Kansas Reflection-Impulsivity Scale for Preschoolers Form A (KRISP) and Wally Social Problem-Solving Test were used to collect the data. Collected data were analyzed using SPSS 20 program. The homogeneity of variances was evaluated using Levene's test to determine whether children's social problem-solving scores showed a significant difference regarding their cognitive styles. One-way variance analysis was used for the comparison and LSD multiple comparison test was used to assess the differences.

As a result of this study, social problem-solving scores of the children with reflective cognitive tempo, producing fast-accurate responses, were found to show a significant difference compared to the children with impulsive cognitive tempo, producing slow-inaccurate responses. In other words, children having a reflective cognitive tempo with fast-accurate responses were observed to solve their problems with social content through prosocial behaviors. When examining the children's social problem solving skills in terms of their social and cultural characteristics, non-Romanian children were found to have significantly higher scores compared to Romanian children. When we evaluated the cognitive tempo with regard to social and cultural characteristics of the children, Romanian children were determined to be among the impulsive group of children, showing slow-inaccurate responses, while non-Romanian children were reflective with fast-accurate responses.

In the light of the results of the study, preschool teachers can support the children having an impulsive cognitive tempo with slow-inaccurate responses for producing alternative solutions to the problems with social content, considering the fact that cognitive tempo may affect the child's social development, and they can also hold a comprehensive family seminar on this subject. Additionally, during the curriculum planning and preparation process, educators should consider the development of disadvantaged children and their cultural characteristics. In our country, there is limited number of studies examining to what extent cultural-social differences affect the child's development. Therefore; further studies are needed in this subject as they will contribute to the body of literature.