

## 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

Hürşide 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 düşünülme 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 |

404

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 alıştırma 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 |      | $\chi^2$             | p     |
|   |                   | n                             | %    | n         | %    | n        | %    | n              | %    |                      |       |
| <b>Kültürel-toplumsal özellik</b>           | 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  |                      |       |
| <b>Annelerin öğrenim durumu</b>             | 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  |                      |       |
| <b>Kardeş sayısı</b>                        | 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 |                      |       |
| <b>Okul öncesi kuruma devam etme süresi</b> | 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     |
|--------------------------------------|----------------------------|-----|-----------|------|--------|-------|
| <b>Akran ilişkilerine yönelik</b>    | Roman olan                 | 49  | 5,16      | 2,07 | 9,023  | 0,000 |
|                                      | Roman olmayan              | 126 | 7,78      | 1,57 |        |       |
| <b>Yetişkin ilişkilerine yönelik</b> | Roman olan                 | 49  | 3,10      | 1,37 | 7,489  | 0,000 |
|                                      | Roman olmayan              | 126 | 4,42      | 0,89 |        |       |
| <b>Sosyal problem çözme (toplam)</b> | 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 <sup>2</sup> | p    | Anlamlı fark      |
|-------------------------------|----------------|----|-----------------|----|----------------|------|-------------------|
| Akran ilişkilerine yönelik    | 1. Lise altı   | 80 | 65,14           | 2  | 31,897         | 0,00 | 1<2<br>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<br>1<3<br>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<br>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 <sup>2</sup> | p     | Anlamlı fark |
|-------------------------------|-----------------------------|----|-----------------|----|----------------|-------|--------------|
| Akran ilişkilerine yönelik    | 1. Tek çocuk                | 47 | 93,66           | 2  | 6,917          | 0,031 | 3<1<br>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<br>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 <sup>2</sup> | p     | Anlamlı fark      |
|-------------------------------|--------------------------|-----|-----------------|----|----------------|-------|-------------------|
| Akran ilişkilerine yönelik    | 1. İlk                   | 102 | 67,28           | 2  | 44,126         | 0,000 | 1<2<br>1<3<br>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<br>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<br>1<3<br>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 |

|                                      |                          |    |       |      |
|--------------------------------------|--------------------------|----|-------|------|
| <b>Yetişkin ilişkilerine yönelik</b> | Reflektifler             | 60 | 4,70  | 0,59 |
|                                      | İmpulsifler              | 36 | 3,06  | 1,24 |
|                                      | Yavaş ve yanlış yapanlar | 21 | 2,62  | 1,24 |
| <b>Sosyal problem çözme</b>          | 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 |        |      |
| <b>Akran ilişkilerine yönelik</b>    | Gruplar arası     | 313,180  | 3   | 104,393    | 40,529 | ,000 |
|                                      | Gruplar içi       | 440,455  | 171 | 2,576      |        |      |
|                                      | Toplam            | 753,634  | 174 |            |        |      |
| <b>Yetişkin ilişkilerine yönelik</b> | Gruplar arası     | 116,613  | 3   | 38,871     | 49,632 | ,000 |
|                                      | Gruplar içi       | 133,924  | 171 | ,783       |        |      |
|                                      | Toplam            | 250,537  | 174 |            |        |      |
| <b>Sosyal problem çözme</b>          | 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 tempunun 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](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.