

T. C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı

**BRACKEN TEMEL KAVRAM GELİŞİMİ ÖLÇEĞİ
İFADE EDİCİ TÜRKÇE FORMUNUN
OLUŞTURULMASI VE TEMEL KAVRAMLARLA
KİŞİLERARASI PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Doktora Tezi

Sibel YOLERİ

İstanbul, 2010

T. C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı

**BRACKEN TEMEL KAVRAM GELİŞİMİ ÖLÇEĞİ
İFADE EDİCİ TÜRKÇE FORMUNUN
OLUŞTURULMASI VE TEMEL KAVRAMLARLA
KİŞİLERARASI PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Doktora Tezi

Sibel YOLERİ

Danışman: Prof. Dr. Müzeyyen SEVİNÇ

İstanbul, 2010

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı

Sibel YOLERİ tarafından hazırlanan “**BRACKEN TEMEL KAVRAM GELİŞİMİ ÖLÇEĞİ İFADE EDİCİ TÜRKÇE FORMUNUN OLUŞTURULMASI VE TEMEL KAVRAMLARLA KİŞİLERARASI PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**” başlıklı bu çalışma, 06.07.2010 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmzalar

Danışman : Prof. Dr. Müzeyyen SEVİNÇ

Üye : Prof. Dr. Yıldız GÜVEN

Üye : Prof. Dr. Esra Aslan

Üye : Doç. Dr. Gülden Uyanık BALAT

Üye : Yrd. Doç. Dr. Lütfü İLGAR

TEŞEKKÜR

Teşekkürlerimi yazmayı en sona bırakırken bu bölümü yazmanın kolay olduğunu düşünüyordum. Fakat o kadar çok insanın destek ve sevgisini gördüm ki, yazmanın düşündüğüm kadar olmayacağını anladım.

Bu çalışmanın yürütülmesinde değerli görüş, bilgi ve fikirlerini benimle paylaşan, desteğini hiç esirgemeyen, tez danışmanım Prof. Dr. Müzeyyen SEVİNÇ'e sonsuz teşekkür ederim. Ayrıca tez izlemeleri sırasında beni eleştirileri, fikirleri ile teşvik eden hocalarım Prof. Dr. Yıldız Güven'e ve Prof. Dr. Esra Aslan'a da teşekkür etmek istiyorum.

Doktora sırasında derslerde değerli bilgi ve deneyimlerini aktaran, kendilerinden çok şey kazandığım sevgili hocalarıma teşekkür ederim.

Çalışmamın uygulanması süresince okullarında bana her türlü desteği sağlayan okul müdürlerine, öğretmenlerine ve oyun arkadaşımız diyerek bana sonsuz sevgilerinden bir parça bahşeden sevgili miniklere özel bir teşekkürü borç biliyorum.

Eğer birini unutursam sonradan çok üzüleceğim için tüm dostlarıma isim vermeden teşekkür etmek istiyorum.

Yoğun çalışmalarım sırasında bana her zaman anlayış gösteren, hayatımı kolaylaştıran, sonsuz destek ve sevgilerini sunan ailem, iyi ki varsınız. Size ne kadar teşekkür etsem azdır.

ÖZET

BRACKEN TEMEL KAVRAM GELİŞİMİ ÖLÇEĞİ İFADE EDİCİ TÜRKÇE FORMUNUN OLUŞTURULMASI VE TEMEL KAVRAMLARLA KİŞİLERARASI PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Bu çalışmanın temel amaçları şunlardır:

Okul öncesi dönem çocukları (3-6 yaş) için “Bracken Temel Kavram Gelişimi Ölçeği-İfade Edici Formu”nun Türkçeye uyarlanması, güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarını gerçekleştirmek,

Temel Kavramlarla Okul Öncesi Kişilerarası Problem Çözme Becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Örneklem grubundaki çocuklara “Bracken Temel Kavram Gelişimi Ölçeği-İfade Edici Formu”, “Okul Öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi” uygulanmış, çocuk ve aileye ait bilgilerin belirlenmesi amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” aileler ve öğretmenler tarafından doldurulmuştur.

Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu için ilk olarak orijinal formların Türkçe’ye çeviri işlemleri gerçekleştirilmiştir. Çeviri işlemlerinin ardından istatistik işlemleri yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik, geçerlik çalışma grubunda, İzmir ilinde yaşayan, anaokuluna devam eden, 3-6 yaş grubundan 380 çocuk yer almıştır. Bracken Temel Kavram Gelişimi Ölçeği-İfade Edici Formu’nun güvenilirlik çalışmaları için aritmetik ortalama, standart sapma değerleri, iç tutarlık katsayıları hesaplanmış ve test-tekrar test güvenirliliği yapılmıştır. Güvenirlik çalışmasında test-tekrar test korelasyonu $r = ,99$ ($p < ,001$) olarak bulunmuştur. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının ,91 ve Spearman Brown iki yarı test korelasyonunun ,86 olduğu görülmektedir. KR-20 güvenirliliği ise ,89 olarak hesaplanmıştır.

Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu’nun geçerlik çalışmaları için uzman görüşleri ile kapsam geçerliliğine bakılmış, yapı geçerliği ve ölçeğin ayırt edici gücü hesaplanmıştır. Analizler, ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğunu ortaya koymuştur. Ölçeğin güvenilirlik, geçerlik çalışmalarının ardından, okul öncesi dönem çocuklarının

“Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu” ile “Kişilerarası Problem Çözme Becerileri” ve bazı değişkenler ile ilişkisinin incelenmesi çalışmasına geçilmiştir. Bu çalışmanın örneklem grubunu, İzmir ilinde yaşayan, anaokuluna devam eden, 3-6 yaş grubu 757 çocuk oluşturmuştur. Bu çalışmanın sonuçlarına göre;

“Bracken Temel Kavram Ölçeği- İfade Edici Formu” ile “Kişilerarası Problem Çözme Becerileri” toplam puanları arasında pozitif ve $p < .001$ düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

“Bracken Temel Kavram Ölçeği- İfade Edici Formu” alt testlerinden Yön/Konum, Benlik/Sosyal Farkındalık ve Zaman/Sıralama alt testleri ile “Kişilerarası Problem Çözme Becerileri” testi arasında pozitif ve $p < .001$ düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda kavram gelişiminin ve hem de kişilerarası problem çözme becerisinin yaşla birlikte arttığı belirlenmiştir. Ancak kardeş sayısı açısından anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Anahtar Kelimeler: Bilişsel Gelişim, kavram gelişimi, kişilerarası problem çözme becerisi

ABSTRACT

ESTABLISHING BRACKEN BASIC CONCEPT SCALE- EXPRESSIVE TURKISH FORM AND EXAMINING RELATIONSHIP BETWEEN BASIC CONCEPTS AND INTERPERSONEL PROBLEM SOLVING SKILLS

The main purposes of this research are as follows:

- Adapting ‘Bracken basic concept scale- expressive form’ into Turkish for preschool period children(3-6 years), achieving studies of reliability and validity.
- Examining the relationship between the basic concepts and the preschool interpersonal problem solving skills.

‘Bracken Basic Concept Scale- Expressive Form’ and ‘Preschool Period Interpersonal Problem Solving Test’ have been applied to the children in the sample group and a ‘Personal Information Form’ has been filled by the families and the teachers in order to have information about the child and the family.

Original forms for ‘Bracken basic concept scale- expressive form’ have been translated into Turkish first. After the process of translations, statistical procedures have been done. 3-6 years old 380 children who live in İzmir and go on kindergarten have taken place in reliability and validity study group of the scale. For reliability studies of ‘Bracken basic concept scale- expressive form’ arithmetic average, standard deviation values, the internal consistency coefficients have been calculated and test retest reliability has been applied. In reliability study, the correlation of test-retest has been found as $r = .99$ ($p < ,001$). It is seen that ‘Bracken basic concept scale- expressive form’ Cronbach Alpha internal consistency coefficient is 91 and Spearman Brown two-half test correlation is 86, and KR-20 reliability has been calculated as 89.

For studies of reliability of ‘Bracken basic concept scale- expressive form’ ,it has been looked into experts’ opinions and scope validity. Construct validity and power of distinguishing of the scale has been calculated. Analysis have shown that the scale is reliable and valid. After studies of reliability and validity of scale, it has been passed into the process of examining relationship of preschool period children’s ‘Bracken

basic concept scale- expressive form' and 'skills of interpersonal problem solving' and some variables. The sample group of this study includes 757 children (3-6 years) who live in İzmir and go on kindergarten. According to the results of this study;

'Bracken basic concept scale- expressive form' and subtests are all reliable and valid.

There is a positive and meaningful relationship at the level of $p < .001$ between total points of 'Bracken basic concept scale- expressive form' and skills of interpersonal problem solving.

There is a positive and meaningful relationship at the level of $p < .001$ between subtests of 'Bracken basic concept scale- expressive form' direction \position, self \social awareness, and time\sorting subtests and 'skills of interpersonal problem solving'.

It has been found that both concept development and the skills of interpersonal problem solving increase together with the age. However, a meaningful relationship couldn't be found in terms of sibling number.

Key Words: Cognitive Development, concept development, interpersonal problem solving ability.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

TEŞEKKÜR	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER	vi
TABLOLAR LİSTESİ.....	xii

I. BÖLÜM: GİRİŞ

1. 1. Problem	1
1. 2. Amaç	3
1. 3. Önem	4
1. 4. Varsayımlar	6
1. 5. Sınırlılıklar	6
1. 6. Tanımlar	6
1. 7. Kısaltmalar	7

II. BÖLÜM: İLGİLİ ALAN YAZIN

2. 1. Erken Çocukluk Döneminde Bilişsel Gelişim.....	9
2. 1. 1. Bilişsel Gelişim Kuramları.....	14
2.1.1.1. Vygotsky'nin Sosyo Kültürel Kuramı	14
2.1.1.2. Bruner'in Bilişsel Gelişim Kuramı.....	16
2.1.1.3. Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı	16
2.1.1.3.1. Duyu-Motor Dönemi (0-2 yaş-Sensory-Motor Stage).....	18
2.1.1.3.2. İşlem Öncesi Dönem (2-6 yaş-Pre-Operational Stage).....	20
2.1.1.3.3. Somut İşlemler Dönemi (7-11 yaş-Concrete Operations).....	21
2.1.1.3.4. Soyut İşlemler Dönemi (12 yaş ve üstü-Formal Operations).....	22
2. 2. Kavram ve Kavram Gelişimi	27
2.2.1. Kavram Ve Kavram Gelişim Kuramları	30

2.2.1.1. Özellik-Soyutlama Kuramı	30
2.2.1.2. İşlevsel Kuramlar	31
2.2.1.3. Prototip Kuramlar	31
2.2.1.4. Temel Düzey Kavramları Kuramı.....	31
2.2.1.5. Çağrışımsal Kuram.....	32
2.2.1.6. Hipotez Oluşturma Kuramı	32
2. 2. 2. Kavram Öğrenme	32
2. 2. 3. Kavram Öğrenme Aşamaları.....	34
2. 2. 4. Çocukta Kavram Gelişimi Süreci.....	35
2. 2. 5. Çocukta Kavramların Gelişimi.....	37
2.2.5.1. Renk Kavramı	37
2.2.5.2. Harf Kavramı	38
2.2.5.3. Sayı Kavramı.....	39
2.2.5.4. Zaman Kavramı.....	39
2.2.5.5. Şekil Kavramı	40
2.2.5.6. Boyut, Miktar, Hacim ve Ağırlık Kavramları.....	41
2.2.5.7. Uzaysal Kavramlar.....	41
2. 2. 6. Okul Öncesi Dönemde Karşılaşılan Kavramlar Ve Öğrenme	42
2. 3. Problem Kavramı	44
2. 3. 1. Problem Çözme ve Problem Çözme Becerisi	45
2. 3. 2. Çocuğun Yaşamında Problem Çözmenin Önemi	53
2. 3. 3. Sosyal Uyum, Sosyal Beceriler ve Kişilerarası İlişkiler	53
2. 3. 4. Sosyal Uyum ve Becerilerle İlgili Yaklaşımlar	57
2. 3. 5. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Uyum Ve Becerilerin Gelişimi	59
2. 3. 6. Sosyal Uyum Ve Becerileri Etkileyen Faktörler.....	60
2.3.6.1. Ebeveyn-Çocuk İlişkileri	60
2.3.6.2. Akran İlişkileri	61
2.3.6.3. Kardeş İlişkileri	61
2.3.6.4. İletişim Becerileri	61
2. 3. 7. Kişilerarası Problem Çözme	63
2. 3. 8. Problem Çözmeye İlişkin Kuramlar.....	68
2.3.8.1. John Dewey Ve Problem Çözme	68

2.3.8.2. Alex Osborn'un Yaratıcı Problem Çözme Modeli	68
2.3.8.3. Moutrose ve 5 aşamalı Sorun Çözme Yöntemi	69
2.3.8.4. Bandura'nın Problem Çözme ve Kendine-Yeterlik Modeli.....	70
2.3.8.5. Karl Popper ve Problem Çözme.....	70
2.3.8.6. Kohler İçgörü Öğrenmesi Yoluyla Problem Çözme.....	70
2.3.8.7. David Spivak, Myrna B. Shure ve Ben Sorun Çözebilirim Modeli	71
2. 3. 9. Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Kişilerarası Problem Çözme Becerilerinin Kazandırılması.....	72
2. 3. 10. Kişilerarası Problem Çözme Becerilerini Destekleyen Etkinlikler...	73
2.3.10.1. Drama	73
2.3.10.2. Hikâye Dinleme ve Anlatma.....	74
2.3.10.3. Oyun.....	74
2.3.10.4. Müzik	75
2.3.10.5. Problem Çözmede Bireysel ve Grup Etkinlikleri.....	75
2. 4. Konu İle İlgili Araştırmalar.....	75
2. 4. 1. Kavram Gelişimi İle İlgili Araştırmalar	75
2. 4. 2. Kişilerarası Problem Çözme Becerisi İle İlgili Araştırmalar.....	88

III. BÖLÜM: YÖNTEM

3. 1. Araştırma Modeli	96
3. 2. Evren Ve Örneklem.....	96
3. 2. 1. Evren	96
3. 2. 2. Örneklem.....	97
3.2.2 1. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Güvenirlilik Geçerlik Uygulamasına İlişkin Örneklem.....	97
3.2.2.2. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Türkçe Formu'nun Oluşturulması ve Temel Kavramlarla Kişilerarası Problem Çözme Becerileri İlişkisinin İncelenmesi Çalışmasının Örneklemi.....	99

3. 3. Verilerin Toplanması	101
3. 3. 1. Veri Toplama Araçları	101
3.3.1.1. Kişisel Bilgi Formu	102
3.3.1.2. Bracken Temel Kavram Ölçeği- İfade Edici Formu	102
3.3.1.2.1. Bracken Temel Kavram Ölçeği Gözden Geçirilmiş Formu'nun Puanlanması	104
3.3.1.2.2. Bracken Temel Kavram Ölçeği Gözden Geçirilmiş Formu'nun Uygulanması.....	105
3.3.1.3. Okul Öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi - OKPÇ (Preschool Interpersonal Problem Solving Test - PIPS).....	106
3.3.1.3.1. Okul Öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi'nin Materyali	107
3.3.1.3.2. OKPÇ Testi'nin Uygulanması	109
3.3.1.3.3. OKPÇ Testi'nin Puanlaması.....	110
3.3.1.3.4. OKPÇ Testi'nin Türkçeye Uyarlama Çalışmaları	110
3. 3. 2. Uygulama	111
3.3.2.1. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Dilsel Eşdeğerlik Çalışmasının Uygulanması.....	111
3.3.2.2. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu ile Okul Öncesi Kişilerarası Problem Çözme Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Çalışmasının Uygulanması.....	113
3. 4. Verilerin Analizi.....	113
3. 4. 1. “Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu” ve “Okul Öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi” Güvenirlik Geçerlik Verilerinin Analizi.....	113

IV. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

4. 1. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu'nun Güvenirlik Çalışmaları (Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri, İç Tutarlık Katsayısı (Cronbach Alpha, Spearman Brown ve KR-20), Madde Analizi İşlemleri İle İlgili Bulgular.....	117
--	-----

4. 1. 1. Renk Alt Testi	119
4. 1. 2. Harf/Ses Alt Testi.....	122
4. 1. 3. Sayılar/Sayma Alt Testi	124
4. 1. 4. Boyut/Karşılaştırma Alt Testi	126
4. 1. 5. Şekil Alt Testi.....	128
4. 1. 6. Yön/Konum Alt Testi.....	130
4. 1. 7 Benlik/Sosyal Farkındalık Alt Testi.....	133
4. 1. 8. Doku/Materyal Alt Testi	136
4. 1. 9. Miktar Alt Testi.....	137
4. 1. 10. Zaman/Sıralama Alt Testi	139
4. 1. 11. Okula Hazırlık Puanı.....	142
4. 2. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu'nun Geçerlik (Kapsam Geçerliği, Yapı Geçerliği, Ölçeğin Ayırdedici Gücü) Çalışmaları İle İlgili Bulgular.....	143
4. 3. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu ile Okul Öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi (OKPÇT) İlişkisinin İncelenmesi İle İlgili Bulgular.....	159
4. 4. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Alt Testlerinden “Yön/Konum, Benlik/Sosyal Farkındalık, Zaman/Sıralama” İle “Okul Öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi” Arasındaki İlişkinin İncelenmesi İle İlgili Bulgular	160
4. 5. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu ile “Okul Öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi” Arasındaki İlişkinin Kardeş Sayısı Değişkeni Açısından İncelenmesi İle İlgili Bulgular	161

V. BÖLÜM: TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....162

5. 1. Sonuç ve Tartışma.....	162
5.1.1. Bracken Temel Kavram Ölçeği İfade Edici Formu'nun Güvenirlik Çalışmaları.....	162

5.1.2. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu'nun Geçerlik Çalışmaları.....	163
5.1.3. “Bracken Temel Kavram Ölçeği- İfade Edici Formu” ve “Okul Öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi” Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Sonuçlar	165
5.1.4. “Bracken Temel Kavram Ölçeği- İfade Edici Formu” alt testlerinden “Yön/Konum, Benlik/Sosyal Farkındalık, Zaman/Sıralama” İle “Okul Öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi” Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Sonuçlar	165
5.1.5. “Bracken Temel Kavram Ölçeği- İfade Edici Formu” Ve “Okul Öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi” Demografik Değişkenler Açısından (Yaş Ve Kardeş Sayısı) Açısından İncelenmesine İlişkin Sonuçlar	168
5.2. Öneriler	169
KAYNAKÇA.....	172
EKLER.....	193
EK 1: Kişisel Bilgi Formu.....	194
EK 2: Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Orijinal Maddelerinden Örnekler	197
EK 3: Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Türkçe Maddelerinden Örnekler	198
EK 4: Okul Öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi Örnek Resimler	199
Ek 5: Okul Öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi Örnek Puanlama Formu	200
ÖZGEÇMİŞ	201

TABLolar LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 1. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Güvenirlik-Geçerlik Çalışma Grubunun Cinsiyet Değişkenine İlişkin Frekans Ve Yüzde Dağılımları	98
Tablo 2. Bracken Temel Kavram Ölçeği- İfade Edici Formu Güvenirlik Geçerlik Çalışma Grubunun Yaş Değişkenine İlişkin Frekans Ve Yüzde Dağılımları.....	98
Tablo 3. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Güvenirlik Geçerlik Çalışma Grubunun Kardeş Sayısı Değişkenine İlişkin Frekans Ve Yüzde Dağılımları	99
Tablo 4. Çalışma Grubunun Okullara Göre Dağılımı.....	100
Tablo 5. Çalışma Grubunun Çocukların Cinsiyet Değişkenine Bağlı Frekans Ve Yüzde Dağılımları	100
Tablo 6. Çalışma Grubunun Çocukların Yaş Değişkenine Bağlı Frekans Ve Yüzde Dağılımları.....	101
Tablo 7. Çalışma Grubunun Kardeş Sayısı Değişkenine Bağlı Frekans Ve Yüzde Dağılımları.....	101
Tablo 8. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu İç Tutarlık (Cronbach Alpha) Katsayısı.....	117
Tablo 9. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Alt Testlerine Ait Betimsel İstatistikler	118
Tablo 10. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Test Tekrar Test Güvenirliği Analiz Sonucu.....	118
Tablo 11. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Toplam Kavram Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları.....	119
Tablo 12. Bracken Temel Kavram Ölçeği- İfade Edici Formu Renk Alt Testi Maddelerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri	119
Tablo 13. Bracken Temel Kavram Ölçeği- İfade Edici Formu Renk Alt Testi Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları.....	120

Tablo 14. Bracken Temel Kavram Ölçeği- İfade Edici Formu Renk Alt Testi İç Tutarlık (Cronbach Alpha- Spearman Brown-KR-20) Katsayısı.....	120
Tablo 15. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Renk Alt Testinin Tekrar Test Güvenirliği Analiz Sonucu	121
Tablo 16. Bracken Temel Kavram Ölçeği- İfade Edici Formu Harf/Ses Alt Testi Maddelerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri	122
Tablo 17. Bracken Temel Kavram Ölçeği- İfade Edici Formu Harf Alt Testi Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları.....	122
Tablo 18. Bracken Temel Kavram Ölçeği- İfade Edici Formu Harf/Ses Alt Testi İç Tutarlık (Cronbach Alpha- Spearman Brown-KR-20) Katsayısı.....	123
Tablo 19. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Harf/Ses Alt Testinin Tekrar Test Güvenirliği Analiz Sonucu	123
Tablo 20. Bracken Temel Kavram Ölçeği- İfade Edici Formu Sayılar/Sayma Alt Testi Maddelerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri	124
Tablo 21. Bracken Temel Kavram Ölçeği- İfade Edici Formu Sayılar/Sayma Alt Testi Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları	125
Tablo 22. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Sayılar/Sayma Alt Testi İç Tutarlık (Cronbach Alpha- Spearman Brown-KR-20) Katsayısı.....	125
Tablo 23. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Sayılar/Sayma Alt Testinin Tekrar Test Güvenirliği Analiz Sonucu.....	126
Tablo 24. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Boyut/Karşılaştırma Alt Testi Maddelerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri.....	126
Tablo 25. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Boyut/Karşılaştırma Alt Testi Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları	127
Tablo 26. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Boyut/Karşılaştırma Alt Testi İç Tutarlık (Cronbach Alpha-Spearman Brown- KR-20) Katsayısı.....	127
Tablo 27. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Boyut/ Karşılaştırma Alt Testinin Tekrar Test Güvenirliği Analiz Sonucu	128

Tablo 28. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Şekil Alt Testi Maddelerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri.....	128
Tablo 29. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Şekil Alt Testi Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları.....	129
Tablo 30. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Şekil Alt Testi İç Tutarlık (Cronbach Alpha- Spearman Brown- KR-20) Katsayısı.....	129
Tablo 31. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Şekil Alt Testinin Tekrar Test Güvenirliği Analiz Sonucu	130
Tablo 32. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Yön Konum Alt Testi Maddelerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri	131
Tablo 33. Bracken Temel Kavram Ölçeği- İfade Edici Formu Yön/Konum Alt Testi Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları	132
Tablo 34. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Yön Konum İç Tutarlık (Cronbach Alpha- Spearman Brown- KR-20) Katsayısı.....	133
Tablo 35. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Yön/Konum Alt Testinin Tekrar Test Güvenirliği Analiz Sonucu.....	133
Tablo 36. Bracken Temel Kavram Ölçeği- İfade Edici Formu Benlik/Sosyal Farkındalık Alt Testi Maddelerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri.....	134
Tablo 37. Bracken Temel Kavram Ölçeği- İfade Edici Formu Benlik/Sosyal Farkındalık Alt Testi Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları.....	134
Tablo 38. Bracken Temel Kavram Ölçeği- İfade Edici Formu Benlik/Sosyal Farkındalık Alt Testi İç Tutarlık (Cronbach Alpha- Spearman Brown-KR-20) Katsayısı	135
Tablo 39. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Benlik/Sosyal Farkındalık Alt Testinin Tekrar Test Güvenirliği Analiz Sonucu	135
Tablo 40. Bracken Temel Kavram Ölçeği- İfade Edici Formu Doku/Materyal Alt Testi Maddelerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri.....	136

Tablo 41. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Doku/Materyal Alt Testi Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları.....	136
Tablo 42. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Doku/Materyal İç Tutarlık (Cronbach Alpha- Spearman Brown-KR-20) Katsayısı.....	137
Tablo 43. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Doku/Materyal Alt Testinin Tekrar Test Güvenirliği Analiz Sonucu.....	137
Tablo 44. Bracken Temel Kavram Ölçeği- İfade Edici Formu Miktar Alt Testi Maddelerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri	138
Tablo 45. Bracken Temel Kavram Ölçeği- İfade Edici Formu Miktar Alt Testi Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları.....	138
Tablo 46. Bracken Temel Kavram Ölçeği- İfade Edici Formu Miktar İç Tutarlık (Cronbach Alpha- Spearman Brown-KR-20) Katsayısı	139
Tablo 47. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Miktar Alt Testinin Tekrar Test Güvenirliği Analiz Sonucu	139
Tablo 48. Bracken Temel Kavram Ölçeği- İfade Edici Formu Zaman/Sıralama Alt Testi Maddelerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri.....	140
Tablo 49. Bracken Temel Kavram Ölçeği- İfade Edici Formu Zaman/Sıralama Alt Testi Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları...	140
Tablo 50. Bracken Temel Kavram Ölçeği- İfade Edici Formu Zaman/Sıralama Alt Testi İç Tutarlık (Cronbach Alpha) Katsayısı	141
Tablo 51. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Zaman/Sıralama Alt Testinin Tekrar Test Güvenirliği Analiz Sonucu ...	141
Tablo 52. Okula Hazırlık Puanı Yaşa Göre ANOVA Sonuçları.....	142
Tablo 53. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Okula Hazırlık Puanı İç Tutarlık (Cronbach Alpha) Katsayısı.....	143
Tablo 54. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Okula Hazırlık Alt Testinin Tekrar Test Güvenirliği Analiz Sonucu.....	143
Tablo 55. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu'nun Alt Test Puanları Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı.....	145
Tablo 56. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Renk Alt Testi Madde Ayırdedicilik Gücü İçin Yapılan “t” Testi Analiz Sonuçları.....	146

Tablo 57. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Harf/Ses Alt Testi Madde Ayırdedicilik Gücü İçin Yapılan “t” Testi Analiz Sonuçları	147
Tablo 58. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Sayma/Sayılar Alt Testi Madde Ayırdedicilik Gücü İçin Yapılan “t” Testi Analiz Sonuçları	148
Tablo 59. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Boyut/Karşılaştırmalar Alt Testi Madde Ayırdedicilik Gücü İçin Yapılan “t” Testi Analiz Sonuçları	150
Tablo 60. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Şekil Alt Testi Madde Ayırdedicilik Gücü İçin Yapılan “t” Testi Analiz Sonuçları	151
Tablo 61. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Yön/Konum Alt Testi Madde Ayırdedicilik Gücü İçin Yapılan “t” Testi Analiz Sonuçları	152
Tablo 62. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Benlik/Sosyal Farkındalık Alt Testi Madde Ayırdedicilik Gücü İçin Yapılan “t” Testi Analiz Sonuçları.....	154
Tablo 63. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Yapı/Materyal Alt Testi Madde Ayırdedicilik Gücü İçin Yapılan “t” Testi Analiz Sonuçları	155
Tablo 64. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Miktar Alt Testi Madde Ayırdedicilik Gücü İçin Yapılan “t” Testi Analiz Sonuçları.....	156
Tablo 65. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Zaman/Sıralama Alt Testi Madde Ayırdedicilik Gücü İçin Yapılan “t” Testi Analiz Sonuçları	158
Tablo 66. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Toplam Puan ve OKPÇT Testi Toplam Puan Arasındaki Korelasyon	159
Tablo 67. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu- Yön/Konum Alt Testi Ve OKPÇT Testi ile Arasındaki Korelasyon	160
Tablo 68. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu- Benlik/Sosyal Farkındalık Alt Testi Ve OKPÇT Testi ile Arasındaki Korelasyon	160
Tablo 69. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu- Zaman/Sıralama Alt Testi Ve OKPÇT Testi ile Arasındaki Korelasyon	160

Tablo 70. Kardeş Sayısına Göre Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Toplam Puanı İle İlgili Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	161
Tablo 71. Kardeş Sayısına Göre OKPÇT Toplam Puanı İle İlgili Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	161

BÖLÜM I

GİRİŞ

1. 1. PROBLEM

Eğitimde en çok sıkıntı çekilen anlayışlardan biri, bütün çocukların aynı düşünme süreçlerini kullandığı varsayımdır. Oysa birbirimizden farklı şeyler düşündüğümüz bilinen bir gerçektir. Bilinmeyen ise, düşünmede bütün çocukların farklı yöntemleri olduğudur. Bundan dolayı bütün çocuklar düşünmek, öğrenmek ve iletişim kurmak için kendilerine özgü yöntemler kullanırlar (Powel, 2002). Çocuklar öğrenmekten hoşlanırlar ve uygun ortam sağlandığında kolaylıkla öğrenirler (Einon, 2000). Okul öncesi dönemde çocuklar hızlı bir değişim ve gelişim içindedirler. Bu dönemde öğrenme hızı oldukça yüksektir. Okul öncesi dönem programları çocukların bilişsel, sosyalleşme ve okul başarısı üzerinde uzun dönem etkileri olan programlardır (Barnett, 1995). Bu bağlamda okul öncesi eğitimin amaçları ülkeden ülkeye, toplumdaki topluma farklılıklar gösterebilir.

Türk Milli Eğitim Sistemi'nin amaçları arasında öğrencileri sadece bilgi ile donatmak değil, sosyal uyumunu kolaylaştırmak, toplumun beklentileri yönünde sosyal kazanım ve becerilerle gelişimine katkıda bulunmaya da yer verilmiştir. Bu beceriler de ancak çocukların kendi davranışlarını sorgulayabilme ve gerekli denetimi sağlamaları ile mümkündür. Günümüzde psikoloji ve rehberlik alanında çalışanlar için davranış yönetimi kavramı; sağlık ve temizlik yani öz bakım davranışlarının kazanılması, güvenli davranış geliştirme, sosyal beceri geliştirme, sosyal kurallara uyum, nezaket ve görgü kuralları, problem çözme, öfke ve çatışma yönetimi, empati ve iletişim ile motivasyon ve duygusal zekayı geliştirme vb. konuları içermektedir. İnsanlar yaptıkları davranışları hareket, zihinsel, duygusal ve sosyal boyutlarıyla sorgulayıp insancıl, sosyal ve psikolojik yönden uygun olup olmadığı konusunda öz disiplin geliştirmek durumundadırlar. Bu becerinin kazanılması da ancak erken yaşlarda edinilen eğitim yaşantıları ile mümkün olmaktadır. Etkin ve üretici davranış kontrolü bireyin kendine ve çevresine sağlıklı ve dengeli uyumunu kolaylaştırmaktadır (oogm.meb.gov.tr).

Okul öncesi yılları süresince gelişimine yardım edilmesi ve hızlandırılması gereken duygusal beceriler şunlardır:

- a. Mutluluk, üzüntü, öfke, şaşkınlık, vb. duyguları ayırt edebilme yeteneğini kazanmak ve bunlar hakkında konuşmayı kabul edebilme,
- b. Duygular ve sosyal davranışlar arasındaki ilişkileri fark edebilme (örneğin; çocuğun birisine vurmanın karşısındaki kızdıracağını ve karşısındakinin de kendisine vurma olasılığını yükselteceğini bilmesi),
- c. Başkalarının ihtiyaçlarına ve duygularına karşı duyarlı olabilme (Curtis, 1998).

Çocuklar genellikle problemlerini etkili olmayan yollarla çözerler. Bazıları ağlar, bazıları huysuzluk nöbetleri geçirir ve bağırır; vurur, ısırır ve zararlı olurlar; bazıları aile veya öğretmene yalan söylerler. Bu yöntemler çocukların problemlerine hoşnut edici çözümler bulmak yerine yeni problemler yaratır. Yapılan araştırmalar çocukların bu uygun olmayan stratejileri kullanmalarının;

- Problemin çözümü için daha uygun çözümler düşünememelerinden,
- Uygun olmayan stratejilerin aileler ve öğretmenler tarafından bilinçsizce pekiştirilmesinden,
- Bu stratejileri kullanan çocuklardan etkilenmelerinden kaynaklandığını göstermektedir (Stratton, 2006).

Kavram gelişimi, çocuğun yaşama gözlerini açtığı andan itibaren düşüncenin gelişimiyle başlayan ve zihinsel bir takım becerileri yerine getirmesinde çocuğa yardımcı olan deneyimleri içine alan bir gelişim sürecidir. Erken çocukluk döneminde kazanmış olduğu birçok kavram, çocuğun problem çözme becerisini kazanmasında, yaratıcılığını kullanmasında, neden-sonuç ilişkisi kurmasında ona yardımcı olmaktadır (Şahin ve Karaaslan, 2006).

Temel kavramlar okul öncesi eğitimin değerlendirilmesinde önemli bir etkidir. Bunun yanında okul öncesi eğitimin amaçlarından bir tanesi de çocukları ilköğretime hazırlamaktır. Çocukların ilköğretimde başarılı olabilmeleri için gereken temel kavramların ne kadarının kazanıldığının uygun ölçme araçları ile değerlendirilmesi gerekmektedir. Geçerlik ve güvenilirliği yapılmış bir ölçme aracı bu anlamda

araştırmacılara kolaylık sağlayacaktır. Çocukların temel kavram bilgisini ölçmek için geliştirilmiş olan ölçeklerden “Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu’nun 3-6 yaş çocukları için uyarlama çalışması bu bakımdan araştırmanın birinci problemidir.

Hem kavram kazanımı ve gelişiminin ve hem de kişilerarası problem çözme becerisinin mümkün olan en erken dönemde kazanılmasının öneminden yola çıkarak ve şimdiye kadar okul öncesi dönemde bu iki önemli kavramın birbiri ile ilişkisinin çalışılmamış olması araştırmanın bir diğer problemini oluşturmaktadır.

1. 2. AMAÇ

Araştırmanın genel amacı, okul öncesi dönem çocukları (3-6 yaş) için “Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Türkçe Formu”nun oluşturulması ve temel kavramlarla kişilerarası problem çözme becerileri ve bazı değişkenler ile ilişkisinin incelenmesidir. Bu amaçla;

1. 2. 1. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 3-6 yaş çocuklarının kavram gelişimlerinin ölçülmesinde “Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu” güvenilir bir ölçme aracı mıdır?

1. 2. 1. 1. “Bracken Temel Kavram Ölçeği- İfade Edici Formu” ve alt testleri iç tutarlılığa sahip bir ölçme aracı mıdır?
1. 2. 1. 2. “Bracken Temel Kavram Ölçeği- İfade Edici Formu” ve alt testleri test-tekrar test güvenirliğine sahip bir ölçme aracı mıdır?
1. 2. 1. 3. “Bracken Temel Kavram Ölçeği- İfade Edici Formu” ve alt testleri madde analizi sonuçları istatistiksel açıdan anlamlı mıdır?

1. 2. 2. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 3-6 yaş çocuklarının kavram gelişimlerinin ölçülmesinde “Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu” geçerli bir ölçme aracı mıdır?

1. 2. 2. 1. “Bracken Temel Kavram Ölçeği- İfade Edici Formu” kapsam geçerliğine sahip bir ölçme aracı mıdır?
1. 2. 2. 2. “Bracken Temel Kavram Ölçeği- İfade Edici Formu” yapı geçerliğine sahip bir ölçme aracı mıdır?

1. 2. 3. “Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu” ve “Okul Öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi” arasındaki ilişki istatistiksel açıdan anlamlı mıdır?

1. 2. 4. “Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu” alt testlerinden “Yön/Konum, Benlik/Sosyal Farkındalık, Zaman/Sıralama” ile “Okul Öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi” arasındaki ilişki istatistiksel açıdan anlamlı mıdır?

1. 2. 5. Yaş ve kardeş sayısı ile “Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu” ve “Okul Öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi” arasındaki ilişki istatistiksel açıdan anlamlı mıdır?

1. 3. ÖNEM

Kavramlar, bilişsel gelişimi desteklerken, çocuğun içinde yaşadığı dünyayı tanıma, anlama, varlıkları ya da olayları adlandırma, varlıkları karşılaştırma, eşleştirme, sınıflandırma, yaratıcı düşünme, problem çözme gibi birçok beceriyi edinmelerinde önemli rol oynamaktadır.

Okul öncesi dönemde kavramların kazanılması çocuğun okul başarısı açısından da önem taşımaktadır. Çocukların kavramları zamanında kazanamamış olması eğitim yaşantılarını olumsuz etkileyebilmektedir. Bu nedenle çocukların formal eğitime başlamadan önce kavram gelişimlerinin değerlendirilmesi ve bu alanda desteklenmesi gerekmektedir.

Kavram ve kavram öğretimi ile ilgili çalışmalara göz atıldığında ülkemizdeki çalışmaların, çok sınırlı olduğu, var olan çalışmaların iki grupta toplandığı görülmektedir. Birinci grupta, farklı düzeylerdeki öğrencilere matematik, fen, tarih, sosyal bilgiler, din, biyoloji ve kimya derslerine ilişkin kavramların öğretimine ilişkin çalışmalar yer almaktadır. İkinci grupta ise okul öncesinde enerji (Çağlak, 1999), zaman (Kurtuluş, 1999), sayı ve şekil (Sancak, 2003) kavramları farklı öğretim yöntemleri ile öğretilmeye çalışılmış; zihin engelli çocuklara zıtlık kavramı (Ekergil, 2000) ile renk, sayı ve şekil kavramı (Varol, 1991) öğretilmiştir. Bütün

Ayhan ve Aral, tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada altı yaş çocuklarının kavram gelişiminde bilgisayar destekli eğitimin etkisi araştırılmıştır (Akt. Sucuoğlu, Büyüköztürk ve Ünsal, 2008).

Bracken Temel Kavram Ölçeği İfade Edici Formu'nun ülkemizde kullanılması amacıyla Türkçe'ye uyarlanması ve bu ölçekle ülkemizde de çalışılması ile farklı kültürlerde kavram gelişiminin niteliğinin ortaya konmasına yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Bu düşünceyle uluslararası alanyazına katkı sağlamak amaçlanmaktadır.

Çocuğun içinde yaşadığı topluma uyum sağlayabilmesi için, işbirliği, sorumluluk, atılganlık, uyum, kendini kontrol etme, ilişkiyi başlatma ve sürdürme, grupla bir işi yürütme, duygularını ifade etme, plan yapma ve problem çözme gibi sosyal becerilerin kazandırılması gerekmektedir (Kamaraj,2004). Problem çözme becerisinin, hayat başarısını doğrudan etkileyen bir unsur olduğu düşünüldüğünde, problem çözme becerisi, kişinin mutlu ve doyumlu bir yaşam sürmesini sağlayan, ruh sağlığını da koruyan önemli bir faktördür (Sonmaz, 2002).

Değerlendirme, öğretimin ayrılmaz bir parçasıdır. Öğrenmeyi değerlendirmenin en etkili yolu, değerlendirmenin girişte, süreç devam ederken ve çıkışta yapılmasıdır. Girişte çocukların bir programa başlamadan önce hazır bulunuşluk düzeylerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi; süreç sırasında her öğrenme biriminin sonunda izleme testlerinin verilmesi ve değerlendirme yapılması; sonuçta da bilgi, beceri ve tutumlarda hangi düzeyde öğrenme gerçekleştiğinin belirlenmesi gerekir (Gürkan, 2005).

Bu araştırma ayrıca, davranış problemlerine sahip ve düşük düzeyde akademik performans gösteren risk grubu öğrencileri tespit edebilme, özel öğrenme güçlüğü, davranış problemi sergileyen ve hafif düzeyde zekâ geriliği olan çocukları normal çocuklardan ayırt edebilmeye imkân verebilmesi yönünden de önemli olarak görülmüştür.

1. 4. VARSAYIMLAR

1. Çalışma ve örneklem grubundaki çocukların, evrenle aynı özelliklere sahip oldukları,
2. Araştırmaya katılan çocuklara ait demografik bilgilerin aileler tarafından objektif doldurulduğu,
3. Örnekleme oluşturan çocukların normal gelişim gösterdikleri varsayılmıştır.

1. 5. SINIRLILIKLAR

1. Çalışmanın verileri, 2009–2010 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Bu araştırmanın geçerlik ve güvenirlik çalışması 3-6 yaş dönemindeki normal gelişim gösteren 380 çocuk ile sınırlıdır.
3. Çalışma, “Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu” ve “Kişilerarası Problem Çözme Becerisi Testi” ile sınırlandırılmıştır.
5. Çalışma İzmir il merkezi sınırları içinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı bağımsız ve özel anaokulları ile kamu kurum ve kuruluşlarının anaokullarına devam eden çocuklarla sınırlıdır.
6. Geçerlik çalışması çocukların kavram gelişimlerini ölçen literatürde kabul gören diğer bir test olan ‘Boehm Kavram Gelişimi Testi’nin Amerika’daki firmanın satın alma zorunluluğu koyması nedeniyle kapsam geçerliği, yapı geçerliği ile sınırlandırılmıştır.

1. 6. TANIMLAR

Temel Kavramlar: Temel kavramlar, insanları ve objeleri tanımlayan (güzel, uzun, kızgın, küçük), nesnenin mekânda konumunu anlatan (içinde, üstünde, yanında), zamanı bildiren (önce, sonra), miktarı belirten (çok, az, biraz) kelimelerdir (Boehm, 2001, Akt. Uyanık Balat ve Artan, 2003).

Kavram: Nesnelerin ya da olayların ortak özelliklerini kaplayan ve bir ortak ad altında toplayan genel tasarım; tek bir nesnenin (bireysel kavram) ya da bir nesnelere sınıfının (genel kavram) özünü belirleyen, birbirleriyle bağlantılı niteliklerin ya da

özel belirtilerin (özelliklerin) bir sözcükte düşünölmüş olan birleşimi” olarak tanımlanmaktadır (tdkterim.gov.tr-10.05.2010 tarihinde indirilmiştir).

Kavram Öğrenme: Uyanları belli kategorilere ayırarak, zihinde bilgiler oluşturmaktır (Ülgen, 2004).

Problem Çözme Becerileri: Bireylerin günlük yaşamlarında içsel ve dışsal değişikliklerden kaynaklanan ihtiyaçlarını karşılayarak uyum sağlaması için gösterdiği, amaca yönelik davranışsal, bilişsel ve duygusal tepkilerdir (Shewchuck, Johnson ve Elliott, 2000).

Okul Öncesi Eğitim: Okul öncesi eğitim, 0–72 aylar arasındaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı çevre olanakları sağlayan, onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen, kendilerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitim bütünlüğü içerisinde yer alan bir eğitim sürecidir (MEB, 1993).

1.7. Kısaltmalar

OKPÇT: Okul Öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi

BÖLÜM II

İLGİLİ

ALANYAZIN

Toplumların en önemli amacı olan kültürlerini sürdürmek ve geliştirme isteği, yetişmekte olan kuşağın en iyi biçimde eğitilmesiyle olanaklıdır. Eğitim, çocuk doğar doğmaz ailede başlar, okul içinde ve dışında gerçekleştirilen eğitim ve öğretim etkinlikleriyle birlikte yaşam boyu sürer. Eski çağlardan günümüze kadar çocuğun ilk yıllarındaki eğitimi, tüm toplumlarda ailenin görevi olarak kabul edilmiştir. Ancak gelişen teknoloji, yenilikler, dünyadaki bilim, sanat, kültür ve teknoloji alanlarındaki hızlı akış, eğitimin aile yanında organize olmuş bir kurum tarafından da desteklenmesini zorunlu kılmaktadır. Bu da “Okulöncesi Eğitimi” ya da “Erken Çocukluk Eğitimi” kavramlarını ortaya çıkarmıştır (Baykan ve Turla, 1995).

Okul öncesi dönem insan yaşamının temelini oluşturur. Okul öncesi dönem çocukları, yaşamı etkinlikler yoluyla öğrenmekte ve becerilerini bu yolla geliştirmektedirler. Okul öncesi dönemde uygulanan eğitim, çocuğun tüm gelişimine katkıda bulunacak zengin çevre uyarıcıları ile desteklenmelidir. Yine bu doğrultuda çocuklarda birçok beceri ve yeterliliği geliştirebilecek niteliklere sahip okul öncesi eğitim programları ile uygun öğrenme ortamları oluşturulmalıdır (Oktay, 2002).

Okul öncesi eğitimi programları, çocukların daha küçük yaşta beslenmelerini, sağlıklarını, zihinsel gelişimlerini ve sosyal etkileşim becerilerini geliştirecek müdahale çalışmaları olarak da belirtilmektedir. Bu programlar içerisinde yer almış olan çocukların, okul öncesi eğitimi almamış olanlara oranla okulda daha başarılı, sosyal ve duygusal açılarından daha yetkin ve erken çocukluk döneminde daha ileri sözel ve zihinsel gelişim gösterdikleri belirtilmiştir. (Kaytaç, 2005).

Okul öncesi eğitim programının çocuklarda geliştirmesi beklenen yeterlilikler genellikle şu alanlarla ilişkilidir;

1. Kendisinin farkında olma becerisi,
2. Sosyal beceriler,
3. Kültürünün ve diğer kültürlerin farkında olma becerisi,

4. İletişim becerilerinin gelişimi,
5. Algısal-devinimsel beceriler,
6. Analitik düşünme ve problem çözme becerileri,
7. Yaratıcılık ve estetik beceriler (Curtis, 1998).

Gelişim genel anlamda üç alanda oluşur: Fiziksel, bilişsel ve psikososyal. Fiziksel alan; duyuşsal kapasiteler, motor beceriler, fiziksel özellikler ile ilgilidir. Bilişsel alan; tüm zihin yetenekleri ve aktiviteleri, hatta düşünce organizasyonunu kapsar. Algılama, nedensellik, hafıza, problem çözme ve dil gibi aktiviteleri içerir. Psikososyal alan; kişisel özellikler ve sosyal beceriler ile ilgilidir. Sosyal koşullara karşı çocuğun kendine özgü davranışlarını, duygularını ve tepkilerini içerir (Bayhan ve Artan, 2004).

Çocuk, dünyaya gelmesini izleyen ilk saatlerden itibaren spontan bir şekilde çevresindekilerle etkileşimi vasıtasıyla öğrenmeye başlar. Çocuğun bu ilk etkileşimlerinin kalitesi ya çocuğun doğal eğilimlerinin ve merakının sınırlarını genişletir ya da uygun olmayan tepkiler neticesinde cesareti kırılır (Tuğrul, 2002). Çocukluk yıllarında kazanılan davranışların büyük bir kısmının yetişkinlikte, bireyin kişilik yapısını, tavır, alışkanlık, inanç ve değer yargılarını biçimlendirdiği gözlenmiştir (Oğuzkan ve Oral, 1997; Aral, Kandır ve Yaşar, 2002; Yavuzer, 2002).

Bilişin sosyal bir olgu olduğu, sosyal deneyimlerin ise düşünceyi yapılandırdığı belirtilmektedir. Çocukların sosyal ve bilişsel gelişimlerini hızlandırabilmek için yetişkinler tarafından bilinçli ve sistemli olarak desteklenmesi gerekmektedir (Oktay, 2002).

2.1. Erken Çocukluk Döneminde Bilişsel Gelişim

Biliş; bilginin kazanılması ve kullanılması ile ilgili süreçlerin tümü ile ilgilidir. Bu da algı, bellek, dil, betimleme, kavramlaştırma, değerlendirme veya yorumlama, problem çözme ve karar verme gibi düşünme ile ilişkili süreçler anlamını taşımaktadır (Morris, 2004).

Biliş, çocukların çevrelerini, dünyayı tanıma, algılama, anlama ve öğrenme becerilerini içeren tüm zihinsel faaliyetler (cognition) karşılığı kullanılan bir kelimedir. Düşünme özellikleri ile ilişkili bir süreçtir (Aydın, 2005b).

“Bilişsel” terimi, bilgiyi, belleği, akıl yürütmeyi, problem çözmeyi, kavramları ve düşünmeyi, yani zihni içine alır (Gander ve Gardiner, 2001; Küçükkaragöz, 2004).

Bilişsel gelişim; algı, akıl yürütme, sezgi ve bellek de dâhil olmak üzere düşünme ve bilgi kazanma süreçleriyle ilgilidir (Budak, 2000).

Bilişsel gelişim; bebeklikten yetişkinliğe kadar bireyin çevreyi, dünyayı anlama, düşünme yollarının daha kompleks ve etkili hale gelme sürecidir (Sonmaz, 2002). Ömeroğlu ve Kandır’a göre (2005) bilişsel gelişim; bilgiyi tanımayı, problem çözmeyi, karar vermeyi ve bir işi tamamlayıncaya kadar dikkatini vermeyi içermektedir.

Atkinson ve arkadaşları (2002) ise bilişsel gelişimi zihinsel süreç içinde algılama, hatırlama, akıl yürütme, karar verme ve problem çözme gibi olgulardan meydana gelen değişikliklerin hepsi olarak tanımlamaktadırlar (Atkinson ve diğ., 2002).

Bilişsel gelişim, çocuğun dünyayı ve kendini anlaması ve kavramasını sağlayan zihinsel faaliyet ve süreçlerin gelişimi olarak tanımlanmaktadır (Kasuto, 2005).

Kısaca bilişsel yapı, çevreyi ve dünyayı anlamaya ve etkileşimi sağlamaya yarayan, bilginin algılanıp kullanılmasına katkısı olan tüm süreçlerden oluşur (Çengelci, 1996). Bu açıdan değerlendirildiğinde ise bilişsel gelişim, algılama, bellek, düşünme, mantık, öğrenme, betimleme, kavram kazanma, problem çözme ve akıl yürütme gibi bilişsel özelliklerin tümünün gelişimini içeren karmaşık bir süreçtir (Çapri ve Çelikkaleli, 2005).

Bilişsel gelişimin amacı; soyut şekilde akıl yürütme, varsayımsal durumlar hakkında mantıksal düşünme, kuralları karmaşık ve daha yüksek yapıda örgütlemektir. Piaget’e göre bilişsel gelişim, organizmanın doğumundan ölümüne kadar farklı

basamaklardan geçerek düzenli olarak niteliksel bir değişim içine girmesidir (Bayhan ve Artan, 2004). Bilişsel gelişim; bilgiyi tanımayı, problem çözmeyi, karar vermeyi ve bir iş tamamlanıncaya kadar dikkat etmeyi içermektedir. Bilişsel gelişimde, çocukların kendi bilgilerini incelemeleri, denemeleri ve uygulamaya dönüştürmeleri kadar çevresindeki yetişkinlerin de önemli rolü bulunmaktadır (Ömeroğlu ve Kandır, 2005).

Bilişsel gelişimi etkileyen etmenler arasında; kalıtım, çevre ve zekâ yer almaktadır:

Kalıtım: Kalıtım, insanın döllenme sırasında anne ve babadan gelen kromozomlardaki genler aracılığı ile aldığı ve çevre değişkenleriyle etkileşerek kişilik özelliklerine dönüştürebildiği gizli güçleridir (Bacanlı, 2000).

Çevre: Gelişimi etkileyen çevre faktörleri genelde iki bölümde incelenir; *doğum öncesi* ve *doğum sonrası* çevre. Doğum öncesi çevrede, doğuma kadar olan hamilelik süresince annenin sağlık, beslenme ve yaşam biçimi etkili olurken, doğum sonrası çevrede çocuğun gelişmesinde etkili olan tüm faktörler(beslenme, hastalıklar, yaşanılan coğrafi çevre, sosyo-ekonomik durum vb.) söz konusu olmaktadır.

Zekâ: Zekâ ve bilişsel gelişim birbirinin destekleyicisidir (Aral, 2000).

Bilişsel gelişimin daha iyi anlaşılması için bazı kavramların bilinmesi gerekmektedir. Bunlar (Aral, Baran, Bulut ve Çimen, 2001; Yavuzer, 2003; Açıkgöz, 2003):

Gizilgüç: İnsanın kalıtımla getirdiği ve eğitim yolu ile ortaya çıkacağı varsayılan yetenek ve özellikleridir.

Yetenek: Bireyin gizilgücünün bir kesimi olan yeteneklerinin, iş yapabilecek, uygulama yapabilecek, ürün üretebilecek, eyleme geçebilecek nitelikte geliştirerek açığa çıkarılmış kısmıdır.

Algılama: İç ve dış dünyadan edinilen bilgilerin yorumlanması, organize edilmesi ve yeniden bulunmasıdır.

İmge: Duyu organlarıyla alınan duyuların beyinde kalan izleridir. Bir imgenin oluşması için bir nesne ile yeteri kadar, bilinçli ve kontrollü zihinsel etkinlikler gereklidir.

Sembol: Eşya ve olayların geçici temsilcileri, kavramların kısımlarıdır. Sembollerin çoğu tek başına iş görmezler. Sembollerin kullanımında araç ve duyular önemlidir.

Kavrama: Bilginin iki ya da daha fazla kısmı arasındaki yeni ilişkilerin tanınabilmesidir. Yani bilginin yeniden düzenlenmesi ile ilgilidir.

Bellek: Bilgiyi kodlama, depolama, geri getirme vb. süreçleri kapsayan bir yapıdır.

Muhakeme: Daha önce öğrenilmiş bilgileri, belirli bir anlam çıkarma ve sonuca varma amacıyla birleştirme ve düzenleme sürecidir.

Düşünme: Bilginin ve çözümlerin nitelikçe değerlendirilmesidir.

Bütün bunların sonucunda çocukların mantıklı düşünürler haline gelmeleri için gerekli olan *bilişsel beceriler* aşağıda sıralanmaktadır;

Gözlem Becerileri

Okul öncesi eğitimin öncüleri, çocukların gözlem becerilerine çok önem vermişlerdir. Ancak sadece bazı şeyleri gözleme olanağı vermek değil, aynı zamanda gözlemin nasıl yapılacağını öğretmek de gereklidir. Bu konuda öğretmen model olarak, herhangi bir duruma, olaya, nesneye nasıl bakmaları, gözlem sırasında nelere daha çok dikkat etmeleri gerektiği konusunda çocuklara rehberlik etmelidir. Çocukların diğer bilişsel becerilerinin, psiko-sosyal davranışlarının ve devimsel becerilerinin gelişimi büyük ölçüde gözlem becerilerinin gelişimine dayalıdır. Çocukların başlangıçtaki gözlemleri, objelerin, olayların bir yönüne odaklanmaktadır ve bu bakımdan sınıflama eğilimindedirler. Daha sonra ise objelerin, olayların çok çeşitli yönleri ve daha karmaşık özelliklerini de gözleyebilmekte ve gruplamaktadırlar. Bu nedenle çocuklara, yetişkinlerin, diğer çocukların, çevresindeki değişik objelerin özelliklerini gözlemesi, betimlemesi için araştırma olanakları hazırlanmalıdır. Çözüm sonuçlarını kullanarak biçimlerine, büyüklüklerine, fonksiyonlarına, kokularına, seslerine, yumuşaklıklarına vb. özelliklerine göre sınıflamaları, benzerlikleri, farklılıkları bulmaları sağlanabilir. Gelecekte araştıran, keşfeden bireyler yetiştirmenin temelleri çocuklarda gözlem becerileri geliştirilerek atılabilir.

Sıralama Becerileri

Sıralama, objeleri belli bir yönü bakımından mantıksal bir sıraya dizmeyi kapsamaktadır. Yani, objeleri belli bir özelliği bakımından birbiri ile karşılaştırıp uygun yere yerleştirmektir. Öğretmenin buradaki görevi, çocuklara bu tür karşılaştırmalar yapacağı fırsatlar vermektir. Çocuklar sıralama becerisini kazanırken

aynı zamanda uygun sözcükleri kullanmayı da öğrenirler (örneğin; uzun, daha uzun; büyük, daha büyük; ekşi, tatlı; açık sarı, koyu sarı; pürüzlü, pürüzsüz vb.). Ayrıca, sadece bir tek özellik bakımından objeleri dizmek değil aynı zamanda ilişkili objeleri birbiri ile eşleştirerek de sıralayabilirler (örneğin; tencereleri büyüklük sırasına koyarken, büyüklüklerine uygun kapaklarını da bulabilirler).

Zamanın Farkında Olma Becerisi

Bir zamanda meydana gelen olayların sırasını hatırlama olayları uygun sıraya koyma becerisini kapsar. Dört yaşına gelen bir çocuk henüz sürekliliği anlayamaz. Yani bir olayın şimdiden önce meydana geldiğini ve şimdiden sonra da devam edeceğini anlamakta güçlük çekebilir. Bu nedenle öğretmenler, çocukların zamanla ilgili yanıtlarını olağan karşılamalıdır.

Basit Neden- Sonuç İlişkilerini Anlama

Neden ve sonuç ilişkilerini anlama, ayırtıcı düşünme ve problem çözme becerileri ile yakından ilişkilidir. Çocuklar herhangi bir şeyin nasıl çalıştığını, neden böyle çalıştığını, herhangi bir olayın nasıl meydana geldiğini, niçin meydana geldiğini öğrenmek isterler. Çocukların basit neden-sonuç ilişkilerini anlamasına yardım etme, kendi kendine soru sormasını bilen, araştıran, sorularını kendi kendine cevaplayabilen bireyler olarak yetişmelerini sağlayacaktır. Sonuç olarak; düzenlenecek çeşitli eğitim durumlarıyla çocukların analitik düşünme ve problem çözme becerilerinin gelişimi hızlandırılabilir.

Bu amaçla düzenlenecek öğretim - öğrenme ortamında;

1. Çocuğun merak duygusu geliştirilmelidir,
2. Çocuğun gerçek problemlerle karşılaşması ve problemi çözme alıştırmaları yapılması sağlanmalıdır,
3. Çocuğun yaptığı etkinliklerden zevk alması sağlanmalıdır (Genç ve Senemoğlu, 2001)

Günümüzde çocuğun gelişimini, yalnız kalıtsal ya da yalnız çevresel faktörlerin etkisine bağlayan görüş artık önemini kaybetmiştir. Toplumsal çevre koşullarının ve özellikle yaşamın ilk yıllarında çocuğun içinde yaşadığı aile ve yakın çevresinin, çocuğa sağladığı olanaklar ve kazandırdığı deneyimlerin, onun duygusal, toplumsal ve bilişsel gelişimindeki rolüne önem veren görüşler giderek artmaktadır. Yeterli

bilişsel gelişimin de ancak çocuğa gerçekleştirebileceği uygun yaşantıların sağlanmasıyla mümkün olacağı savunulmaktadır (Chazan, Laining ve Jackson, 1971 Akt. Oktay 2002).

Davranışçı yaklaşım, öğrenmede dış etkenlerin (bitişiklik, pekiştirme gibi) önemi üzerinde dururken, bilişsel yaklaşımın öğrenmenin “bilgi” kelimesinin ifade ettiği bilme, anlama, kavrama, yargılama gibi iç etkenlerin kontrolünde gerçekleştiğini belirtmektedirler. Bilgi kuramcılarının göre tüm davranışlar amaçlıdır. Davranış kişinin çevresini algılamasına ve amaçları doğrultusunda yorumlamasına bağlıdır. Bu nedenle de aynı uyaran bireyler tarafından farklı biçimde değerlendirilir ve farklı tepkilere neden olur (Bilgin, 2001).

2. 1. 1. Bilişsel Gelişim Kuramları

Bilişsel gelişim kuramını ilk ortaya koyan Piaget olup, Bruner ve Vygotsky’de bilişsel gelişime ilişkin kuramlar ileri sürmüşlerdir (Senemoğlu, 2005).

2. 1. 1. 1. Vygotsky’nin Sosyo Kültürel Kuramı

Bilişsel gelişimde, sosyal çevre ve kültürel yapının önemi üzerinde duran Vygotsky’e göre tüm öğrenmelerin kaynağı sosyal çevredir. Çocuğun öğrenmesinde çevresindeki yetişkinlerin çok önemli bir rolü vardır ve çocuğun bilişsel gelişimi yetişkinler tarafından düzenlenen davranışlardan, kendi kendine düzenlenen davranışlara doğru ilerleme göstermektedir (Senemoğlu, 2005). Vygotsky, çocuğun zihinsel gelişiminin Piaget’nin öne sürdüğü gibi çocuğun neredeyse kendi başına gerçekleştirdiği bir süreç olmadığını, alternatif bir yaklaşımla öğrenmenin sosyalleşme ile birlikte gelişeceğini, dilin davranışları düzenleyen ve düşünmeyi organize eden hayati bir araç olduğunu savunmaktadır. (Aydın vd., 2005; Bacanlı, 2000; Güven, 2000).

Gelişim sürecinde sosyal ve kültürel etkilerin önemini öne çıkarmak, gelişimde önemli biyolojik sınırlılıklar olduğu görüşünü geçersiz kılmaktadır (Bjorklund, 2005).

Vygotsky çocukların kavramlarının, temelde yetişkinlerden farklı olduğunu savunur. Vygotsky’ye göre küçük çocukların kavramları spesifik örneklerle ve deneyimlere

dayanmaktadır. Vygotsky kavramların kazanılmasına ilişkin üç evre tanımlamaktadır;

1. Birinci evre, “organize olmayan gruplar” evresidir. Bu evrede kelime anlamı çocuğun aklındaki görüntüye dönüşen bir nesnenin görünüşünden başka bir şey değildir.

2. İkinci evre “karmaşık düşünce” ile şekillenmektedir. Bu evrede nesnelere çocuğun aklında sadece onun özel izlenimi ile değil, nesnelere arasında gerçekte var olan bağlarla bir araya getirilmektedir. Bu bileşenler arasındaki bağ, soyut ve mantıklı olmaktan ziyade somut ve nedensel gerçeklere dayalıdır ve doğrudan deneyimlerle kazanılmaktadır.

3. Üçüncü evre “gerçek” kavramlarının son evresidir. Bu evre önceki iki evrenin içermediği özellikleri içerir. Bunlar soyut ve mantıklı düşüncedir. Bu evrede tek ilkelere veya mantıksal uyumlu ilkelere kümeleri kavramsal yapının temelini oluşturmaktadır. Nesnelere benzerliklerine göre gruplama tek bir özelliğine göre gruplamanın yerini almaktadır (Ayhan Bütün, 2008).

Vygotsky'nin düşünceleri ve teorileri Piaget'in bilişsel gelişim teorisi ile karşılaştırılmıştır. Vygotsky, öğrenme sürecinde çocuğun rehberliğe ihtiyacı olduğuna, gelişime açık alanlarının desteklenmesine inanmaktadır. Piaget ise bilişin kaynağında çocuğun kendisinin olduğunu ve öğrenmenin de çocuğun çevresiyle “bireysel etkileşimleri” doğrultusunda gerçekleştiğini savunmaktadır (Driscoll ve Nagel, 2002).

Vygotsky'nin kuramı, öğrenmenin ve bilişsel gelişimin toplumsal boyutunun fark edilmesine olanak sağlamış, çocukların bilişsel yeterliliğini değerlendirmenin, okuma yazmayı, matematiği öğretmenin yeni yollarına işaret etmiştir. Vygotsky kültürel farklılığın, gelişimin üzerindeki önemli etkisinin kavranmasını kolaylaştırmıştır (Ömeroğlu ve Kandır, 2005).

Karmaşık zihinsel süreçler sosyal aktiviteler olarak başlar; çocuklar gelişirken, içinde buldukları sosyal çevrelerdeki ilerlemeleri aşama aşama içselleştirirler ve bunları bağımsız olarak kullanmaya başlarlar (Ormrod ve McDevitt, 2004).

2. 1. 1. 2. Bruner'in Bilişsel Gelişim Kuramı

Piaget'den sonra bilişsel gelişim kavramını evrensel bir anlayışla irdeleyenlerden biri de Jerome Bruner'dir. Teori, özellikle Piaget'nin "çocuğun zihinsel gelişimi" araştırmalarına dayanmaktadır. Bruner, öğrenmeyi, öğrenenin yeni fikirler oluşturduğu veya eski bilgilerine yeni kavramlar eklediği aktif bir süreç olarak görür. Öğrenen; bilgi parçalarını seçer, onları değişik durumlara transfer eder, hipotezler oluşturur, kararlar verir ve bütün bunları bir bilişsel yapı içine yerleştirir. Bruner'e göre gelişim yaşam boyu devam eden bir süreçtir ve gelişim eylemsel, imgesel ve sembolik olarak üç aşamada oluşur.

Eylemsel evre (0-3 yaş), çocuğun nesnelere doğrudan etkileşerek, yaparak yaşayarak öğrendiği evredir. Bilişsel gelişimin eylemsel evresinde olan çocuklar için, en kolay ve anlaşılabilir mesaj eylemlerdir (Senemoğlu, 2005).

İmgesel evrede, sözcükler ve kavramlar yoluyla bilgi edinilir. Bu evre Piaget'nin İşlem Öncesi evresini karşılamaktadır.

Sembolik evre ise, yaşamın tümüyle mecazlar, formüller ve simgeler yoluyla anlatılmasıdır. Bireyin sembolik evreye ulaşması, zengin yaşantılar kazanmasını sağlar. Bruner çocuğun gelişiminde daha çok psikolojik dinamiklere ağırlık vermektedir (Aydın, 2005b).

2. 1. 1. 3. Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı

Piaget, bilişsel (cognitive) gelişimi yapısal değişikliklerin ilerlemesi olarak tanımlar. Çocuk sürekli olarak özümseme (asimilasyon) ve uyumsama (akomodasyon) ile olaylara uyum sağlar ve olayları organize eder. Şemalar inşa eder, genişletir, birleştirir ve koordine eder; bu şekilde daha karmaşık ve ayrıntılı yapılar oluşturur. (<http://www.gata.edu.tr/dahilibilimler/cocukruh/kognitif.htm>).

Şema

Şema "organize olmuş davranış kalıpları"dır. Şemalar çocuğun dış dünyasını tanımaya yarayan ilk bilme formlarıdır ve daha sonra oluşacak formların meydana gelmesini sağlar. Şemalar aracılığıyla birey çevresine uyum sağlar ve çevreyi organize eder (Aral, Baran, Bulut ve Çimen, 2001).

Uyum Sağlama (Adaptasyon)

Adaptasyon kavramı; “bireyin, yeni durumları kendisinde önceden var olan şemaları içine alması; sonra da, önceden var olan şemalara uymayan yeni durumlar için mevcut şemaları değiştirmesi veya yeni şemalar oluşturması” şeklinde özetlenebilir (Baykul, 2000).

Özümleme

Piaget’e göre uyumun iki yönü vardır: özümleme ve düzenleme. Özümleme, bireyin kendisinde var olan şemalarla çevresine uyumunu sağlayan; düzenleme ise mevcut şemayı yeni durumlara, objelere, olaylara göre yeniden biçimlendirme, şekillendirme süreçleri olarak tanımlanır (Yavuzer, 2003; Senemoğlu, 2005).

Yeni bir süreçle karşılaşan çocuk, ilk olarak özümlemeye başvurur, yani mevcut olan şemayı yeni deneyime uygulamaya çalışır. Örneğin, bebekler yeni nesnelere karşılaştıklarında bu nesneyi; bakma, kavrama, emme şemalarında özümlemeye çalışırlar. Bebekler özümlemesi zor bir nesne ile karşılaşabilirler. Örneğin, şişirilmiş büyük bir balonu kavrayıp emmek zordur. Bu durumda bebek, nesnelere keşfetme stratejisini (bakma-kavrama-emme şeması) değiştirmeli ve yeni bir yaklaşım benimsemelidir. Bebek, uyum yöntemini kullanarak topu elleri yerine kollarıyla tutmaya, emmek yerine diliyle yalamaya çalışabilir. Bu şekilde mevcut olan şemayı yeni durumun özelliklerine uyacak biçimde değiştirmiş olur. Piaget’in kuramına göre bilişsel gelişim, yeni deneyimlere uyum sağlamak için var olan içsel becerilerden doğan şemalarda meydana gelen değişikliklere dayanır. Özümleme ve uyum, çocuğun bilgisini ve davranışlarını gittikçe daha karmaşıklaşan yapılar içinde düzenlemeye çalışır. Bu süreçler, tüm normal gelişim gösteren çocuklarda görülür ve yaşam boyu işlevlerini sürdürür (Ömeroğlu ve Kandır, 2005).

Dengeleme

Organizmanın hem çevresini hem de çevresel değişiklikler karşısında kendi öz yapılarını değiştirip düzenlediği bir süreçtir. Denge varsa, zihinsel gelişim düzenli olur (Oktay, 2002).

Örgütlenme

Piaget, gelişimi dört döneme ayırarak tanımlamıştır. Bu dönemleri ve her dönemin çeşitli evrelerini birbirinden ayıran özellikler niteliğe ilişkin özelliklerdir. Her evre,

belli bir davranışı, gittikçe daha gelişmiş, daha ilerlemiş bir görünüme getirmekle kalmaz; bundan daha önemli olarak, her evre, belli bir davranışın, yeni yeni nitelikler, başlıklar kazanması sonucunu da getirir (Haktanır, 1994).

Piaget'nin kuramına göre bilişsel gelişim; duyu-motor (0-2 yaş), işlem öncesi (2-7 yaş), somut işlemler (7-11 yaş) ve soyut işlemler (11 yaş ve üstü) olmak üzere dört döneme ayrılır. Her bilişsel gelişim döneminin getirdiği yetenekler, çocuğa o döneme kadar yapamadıklarını yapma olanağı sağlar.

2. 1. 1. 3. 1. Duyu-Motor Dönemi (0-2 yaş) (Sensory-Motor Stage)

Bebekler dünyayı keşfetmek ve anlamak için duyularını ve motor eylemleri kullanır. Onlar reflekslere sahip olarak dünyaya gelir ve giderek akıllı eylemler geliştirirler. Sonunda sembolik düşünme yeteneğine ulaşırlar (Sigelman ve Rider, 2006).

Duyuların kullanılması ile başlayan bu dönem, motor yeteneklerin kazanılması ile duyu-motor davranışların koordinasyonunu sağlar. Çocuk henüz olayları içsel olarak gösterememekte ve kavramsal olarak düşünmemektedir. Ancak şemalar inşa edilirken bilişsel gelişim görülür (Tanju, 2004). Bu dönemde çocuklar mantık kurallarına uygun düşünmek yerine, olayları sezgilerine dayanarak açıklar ve neden gösterirler (Charles, 2003).

- Başparmağını sistemli bir şekilde emer
- Gürültü duyunca başını çevirir
- Beşinci haftadan sonra gülümsemeye başlar.
- Üç ile altı ay arasında bebek gördüklerini eliyle tutmaya çalışır
- 10 aylık bir bebek bir kumaş ya da perde arkasına saklanmış nesneyi aktif olarak arar.
- Birinci yılın sonuna doğru nesnelere algılama alanının dışına çıktığında nesnelere arar.
- Bir yaşına doğru örtüyü çekerek nesneyi yakalar.

- Bir yaşındaki çocuklar düşüşleri ve yörüngelerini incelemek için nesnelere yer atarlar.

- 18. aya doğru uzaktaki bir nesneyi tutmak için bir araç kullanmaya başlar (Piaget, 1999).

Duyu- Motor dönem altı ayrı evrede ele alınabilir.

1) Refleksleri Deneme Evresi (0-1 ay): Bebek bu evrede doğuştan getirdiği emme refleksini kullanır ve ilk aydan itibaren refleks hareketleri yeni faaliyetlere uydurma çabası içine girer. Bu davranış onun gelişiminin temelidir. Bu evrede bebek daha çok kendi vücudunu ilgilendiren bir takım basit alışkanlıklar kazanır (Lightfoot, Cole ve Cole, 2005; Koç, Yavuzer, Demir ve Çalışkan, 2001).

2) Birincil Döngüsel Tepkiler Evresi (1-4 ay): Kendi vücudunu tanımaya yönelik davranışlarda bulunur. Beslenme hareketlerini tekrar ederek ilk davranış şemalarını oluşturur. Bunlar ‘ilk döngüsel tekrar edilebilir tepkiler’dir. Bebek bu evrede, ilkel bir biçimde olayları anlama ve beklemeyi öğrenir. İlk merak işaretleri belirir, kısmen yeni nesnelere ilgi duyar. İlkel bir taklit tepkisi gösterir. Hareket veya ses tekrarlandığında onu kendi davranışından ayıramaz ve tıpkı kendi davranışymış gibi tekrarlar (Lightfoot, Cole ve Cole, 2005; Koç, Yavuzer, Demir ve Çalışkan, 2001).

3) İkincil Dolaylı Tepkiler Evresi (4-8 ay): Bebek artık çevreyi tanımaya yönelik davranışlar göstermeye başlar. İlgi, bebeğin kendi vücudundan, çevre ile basit ilişkilere doğru gelişir. Bebek rastlantı sonucu gözlediği ya da keşfettiği bir hareketi tekrarlar. Bu hareketlere “ikincil döngüsel tekrarlayan hareketler” denir. İkincil döngüsel tekrarlayan hareketlerde merak, ilgi ve hoşça giden sesi işitme veya görüntüyü görmek üzere tekrarlama isteği vardır (Lightfoot, Cole ve Cole, 2005; Koç, Yavuzer, Demir ve Çalışkan, 2001).

4) İkincil Şemaların Amaçlı Eşgüdümü Evresi (8-12 ay): Bebek ikincil döngüsel tekrarlayan hareketlerini birbirine bağlar, bir düzene sokar ve ilk amaçlı hareketlerini gerçekleştirmeye başlar. Bu hareketler, Piaget tarafından ilk zekâ belirtisi olarak kabul edilir. Bebek, çevre ile etkileşim içinde nesnelere ilişkilerini öğrenir. Amacına ulaşmak için, engel ile amaç arasındaki ilişkileri fark edip, engelin amacın önünden kaldırılması gerektiğini keşfeder. Daha önce hiç yapmadığı, yeni davranış biçimlerini

5) Üçüncül Dolaylı Tepkiler Evresi (12-18 ay): Bebek 12- 18 ay arasında artık üçüncül döngüsel tepkileri göstermeye başlamıştır. Piaget' e göre bu hareketlerin varlığı bir anlamda bebeğin neden sonuç ilişkisine başlamasının bir kanıtıdır. Bebek artık yeni davranışlara ve olaylara girmek için aktif bir ilgi gösterir. Karşılaştığı bir engeli ortadan kaldırmak için yeni araçlar geliştirir (Lightfoot, Cole ve Cole, 2005; Koç, Yavuzer, Demir ve Çalışkan, 2001).

6) Mantıksal Çözümler Evresi (18-24 ay): Duyu- hareket döneminin son aşamasında çocuk keşfetmenin yanında icat etmeye, zihinsel kombinasyonlar yoluyla yeni araçlar türetmeye başlar. Sembolik düşünceye geçiş bu evrede olur. Çocuk artık göz önünde olmayan nesne ve olayları zihninde temsil edebilir. Bu semboller sayesinde sorunları üzerinde düşünmeye ve bunların çözümlerini fiziksel değil zihinsel düzeyde de aramaya başlar (Lightfoot, Cole ve Cole, 2005; Koç, Yavuzer, Demir ve Çalışkan, 2001).

2. 1. 1. 3. 2. İşlem Öncesi Dönem (2-6 yaş - Pre-Operational Stage)

İşlem öncesi dönemi Piaget iki evreye ayırmaktadır:

a) Kavram öncesi dönem (2-4 yaş): Bu dönemde çocukların dili çok hızla gelişir, ancak geliştirdikleri kavramlar ve kullandıkları sembollerin anlamları, kendilerine özgüdür; çoğu zaman gerçek değildir. Çocuklar, bu dönemde kompleks kavramları ve ilişkileri anlayamazlar. Örneğin, çocuğa 'su çok fazla, döneceksin' denildiğinde, çocuk 'çok fazla' gibi kavramları anlayamadığından suyu dönecektir (Senemoğlu, 2005).

Kavram öncesi evrede zihinsel gelişimin en belirgin özelliği, çocuğun kendini odak olarak görmesi, başkasının bakış açısının da bulunacağını fark edememesidir. Ayrıca bu dönemde çocuk, gittikçe artan bir oranda simgeler (semboller) kullanarak gelişimini sürdürür. Ona göre plastik tabanca gerçek silah, oyuncak otomobil gerçek otomobildir. Onlarla gerçekmiş gibi konuşur. (Caferoğlu, 1991).

Okul öncesinde dilini geliştirmek, -miş gibi oyunlar oynama ve problemleri çözmek için sembolik düşünceyi kullanır. Düşünceleri henüz mantıklı değildir (Sigelman ve Rider, 2006).

Bu dönemde çocuk, sembolik oyunlar oynar. Örnek olarak çocuk, boş bir bardaktan su içer, bir bloğu bir tren yerine koyabilir. Sembolik oyunlar aracılığıyla çatışmalarını dışarıya yansıtır, duygusal dengesini sağlar. Yaş büyüdükçe, sembolik oyunlarında gerçek yaşam koşullarından ayrılmaya başlamaktadırlar. Çocuklar ilk önce gerçek nesnelere kullanarak oyun oynarlar (telefonda konuşmak için bir oyuncak telefon kullanmaları, su içmek için bardak kullanmaları gibi). Burada taklidi hareketler vardır. 3 yaş civarında nesnelere ve olaylara gerçek yaşantıyı destekleyen anlamlar yüklerler. Ama bu dönemde çocukların düşüncelerinde hala sınırlamalar mevcuttur. Bunlardan biri *benmerkezcilik* diğeri ise *animizmdir* (Bayhanve Artan, 2004). Benmerkezcilikte çocuklar dünyayı diğer insanların gözünden görmekte güçlük çekerler. Diğer insanların düşüncelerinin, duygularının ve inançlarının kendisinininkinden farklı olabileceğini anlayamazlar (Kail ve Cavanaugh, 2008).

b) Sezgisel dönem (5-6 yaş) Bu dönemdeki çocuklar, mantık kurallarına uygun düşünme yerine, sezgileriyle hareket ederler. Sınıflama ve sıralama yetileri tam anlamıyla gelişmemiştir. Korunum ve tersine çevirme ilkeleri de henüz kazanılmamıştır. Deneyimleri sembollerle ifade edebilme becerisi sezgisel dönemdeki iki aşama boyunca gelişmeye devam eder: Bunlar, ön yargı ve önsezi aşamalarıdır. Ön yargı aşamasında, sembolleştirme fonksiyonu dilin hızlı gelişmesiyle, hayal gücünün kullanıldığı oyunlarla ve ertelenmiş taklidin daha çok kullanılmasıyla kendini gösterir. Önsezi aşamasında sembolleştirme fonksiyonu ilişkilerin, sayıların ve sınıflandırmanın anlaşılması gibi düşünsel süreçlerde görülür. Bütün bu davranışlar, çocuğun performansını etkileyecek zihinsel semboller üretebildiğini ifade eder (Ömeroğlu ve Kandır, 2005).

2. 1. 1. 3. 3. Somut İşlemler Dönemi (7-11 yaş-Concrete Operations)

Çocuk kelimeleri kullanma yeteneğini her gün biraz daha geliştirir ve zihinsel işlemlerde olduğu gibi semboller somut objelerin yerine geçer (Charles, 2003). Muss

(1988) bu dönemdeki çocukların yapabildiği dört somut işlem olduğunu ifade etmektedir:

Birleştirme: İki ya da daha fazla sınıfı (kategoriye), geniş ve daha kapsamlı olan sınıfa yerleştirme yeteneğidir.

Tersine Dönüştürebilme: Bu gelişim görevi, her işlem için işlemi başlangıçtaki durumuna dönüştürecek tersine bir işlemin düşünülebilmesidir. Birden fazla sınıfları içeren gruplar, alt sınıfları birleştiren özelliklerin tersine dönüştürülmesi yoluyla elde edilir.

İlişki Kurma: Çocuk farklı yollar kullanarak aynı sonuçları elde edebilir.

Özdeşlik ve Etkisizlik: Bu somut işlem türü, bir işlemin karşıtıyla birleştiğinde sıfırlandığını geriye bir şey kalmadığını anlamaktır (Akt.İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2007).

Sınıflama: Nesnelere belirli bir ortak özelliğe göre gruplara ayırma yeteneği sınıflamadır.

Benmerkezcilik: Somut işlemler dönemindeki çocuklar, ben-merkezcilikten uzaklaşmışlardır. Olayları ve dünyayı, başkaları açısından da görebilirler. Ancak bu dönemde, düşünme süreçleri çocuk tarafından gözlenebilen gerçek olaylara yöneliktir. Çocuklar, somut olduğu sürece karmaşık problemleri çözebilir, soyut problemleri ise çözemezler (Senemoğlu, 2005).

Somut işlemler döneminde çocuk, grubun hangi elemanlardan oluştuğunu bilmektedir. Bir parçanın bütünden daha küçük olduğu gerçeğini anlar yani *gruplama* yapar. Belirli bir özelliğin hangi grubu çağrıştırdığını, yani *sıralamayı* bilmektedirler (Bayhan ve Artan, 2004). Gerçek yaşam problemlerini deneme yanılmalar yoluyla çözebilir fakat soyut ve hayali problemleri çözmede güçlük yaşarlar (Sigelman ve Rider, 2006).

2. 1. 1. 3. 4. Soyut İşlemler Dönemi (12 yaş ve üstü-Formal Operations)

Çocuğun kendini ve çevresini anlama ve anlamlandırmasını sağlayan, bilgiyi edinip kullanmasına yardım eden; algılama, bellek, hatırlama, kavram oluşturma, düşünme ve problem çözme gibi bilişsel süreçlerdir (Avcı, 2003; Aydın, 2005b).

Bu evre ergenlik döneminin başıdır ve yetişkinliğe kadar devam eder. Birçok şeyi aynı anda kavramlaştırmaktadır. Bilim ve felsefe düşüncesinin inşası zekânın kalitesini yansıtır (Newman ve Newman, 2008).

Günlük yaşamlarında karşılaştıkları problemlere çözüm getirebilirler. Nesne ve eşyaları gördükleri gibi algılarlar (Mackenzie, 2000). Nesnelerin renkle ilgili özelliklerini algılar ve renkleri birbirinden ayırmaya başlarlar. Bu konuda deneyimleri arttıkça, bilgi ve becerileri de artar (Kandır, 2000). Beş- altı yaşları arasında nesnelerin konumunu algılar. Nesneler arasındaki benzerlik ve farklılıkları ayırt edebilirler (Lawhon ve Lawhon, 2000).

Gelişimsel alanlar sadece birbirleri ile değil aynı zamanda kültür, sosyal ilişkiler, deneyim, fiziksel sağlık, ruh sağlığı, algı, duygular ve motivasyon ve beynin işleyişi gibi faktörlere de bağlıdır (Diamond, 2007).

Bilişsel bir süreç olan algılama göz, kulak ve diğer duyu organlarına gelen uyarıcılara anlam verilmesi, yorumlanmasıdır. Olaylar ve nesnelere bakarak, duyarak algılanmakta, belleğe yerleştirilmekte ve ayırt edilmektedir (Çukur, 1994). Algı; **anlama** ve **kavram gelişiminde**, çocuğun dikkatini yönlendirmesinde, duyu becerilerinin gelişiminde, belleğin ve diğer tüm zihinsel süreçlerin gelişiminde önemli rol oynamaktadır (Kandır, 2003). **Algı**, problem çözmeyi etkileyen faktörlerden biridir. Geçmiş yaşantılar ve onlara verilen anlam ile meydana gelir. Kişinin problemi nasıl algıladığı ve ne şekilde çözeceğini belli eder. Çocuk herhangi bir yerden başlar ve deneyimle birlikte her çeşit sorunu çözer hale gelir (Cüceloğlu, 2003).

Algı, kavrama ve anlama gelişiminde önemli bir temel oluşturur. Dikkati bir noktaya toplar ve süresini uzatır. Dokunma algısı; çevredekileri dokunarak algılamasına, işitsel algı; dinleme becerisinin artmasına, görsel algı; algılananların bellekte depolanmasına yardımcı olur (Bryant, 1997; Akt. Görener, 2006).

Algılama, duyuşsal bilgiyi alma, organize etme ve yorumlamayı ifade etmektedir. Bir bebeğin görsel ve işitsel ipuçlarına yanıt olarak sese başını çevirmesi ses algılamaya bir örnektir (Bahrick, Lickliter ve Flom, 2004).

Yaşamının ilk yılında bebek, zamanının çoğunu çevre ve dünyasını duyuları ile araştırarak tanıma uğraşısı ile geçirmekte, nesnelerin niteliklerini keşfederek öğrenmektedir. Bu ğrenmede çeşitli duyum örüntülerinin “birbirlerine ilişkin” olduklarını anlamaya başlaması bebek için önemlidir. Bir ses duyduğunda o sesi çıkaran nesne ya da kişiyi aramakta ve görüntü ile sesin birbirleriyle ilişkili olduğunu anlamaktadır. Örneğin, annesi ve annesinin sesi. Algısal gelişimin bu aşamasında bebeğin insanları ve nesnelere algılamaya başladığı, tanıdıklarına yakınlık göstermesinden yabancılara ise korkulu davranmasından anlaşılır. Bebeklikteki algısal gelişime temel olan olgunlaşma ve deneyimler, erken çocuklukta da etkisini göstermektedir. Bu dönemde algı hızlı bir gelişim göstermekte, duyuşsal algıların tümü, gelişimlerinde bazı temel değişmeler göstermektedir (ukur, 1994).

Bebeklerin algısal becerisi sürekli çalışır. Örneğin, bu beceriler bebek bakıcısının gözlerinin içine baktığı zaman ya da tanıdığı ve tanımadığı insanlar arasındaki ayrımı yaptığı zaman görülebilir. Bebekler yükseklik, derinlik ve renk gibi çevrenin özelliklerini ayırt etmede algılamayı kullanır (Bornstein, 2005). Birçok algısal yetenek-örneğin derinlik algısı ya da melodiyi ayırt etme- doğumdan sonraki ilk birkaç ay içinde ortaya çıkar (Sigelman ve Rider, 2006).

Algının iki temel öğesi vardır. Bunlardan ilki tüm duyu organlarının sağlıklı gelişimleridir. Bir ya da daha fazla ana duyu organının etkinlikle görev yapmaması, bebeğin algılamadaki gelişiminin geri kalmasına yol açar. Bebeğin dünyayı anlama ve yorumlama işi güçleşir. Algının ikinci temel öğesi ise dış çevredeki uyarıcıların yorumlanmasında yardımcı olacak geçmiş deneyimlerdir. Bir nesne ya da insanla sürekli olarak karşılaşan ocuk, bu deneyimler sonucu yeni bir karőılaőmada aynı nesneyi ya da insanı tanır. Deneyimler çevreden bilgi edinmede çocuğa yardımcı olur. Algısal ğrenme olarak adlandırılan bu olgu; çocuğun farklılaşmış algılarının

yetişkin düzeyindeki farklılaşmış algılara erişmesini sağlayan önemli bir etmendir (Temel, 1989).

Okul öncesi dönemde algı hızlı bir gelişim göstermektedir. İşitme, dokunma, görme, koku ve tat alma algılarının hepsi gelişimlerinde bazı değişiklikler göstermektedir (Temel, 1989). Bunlardan en önemlisi görsel algının gelişimidir. Görsel algı, bireyin gördüğünü kavrama yeteneğidir. Görsel algının ayırt etme ile de ilgisi bulunmaktadır. Görsel ayırt etme, nesnelere grubu arasında büyüklük, renk, şekil gibi benzerlikleri ve ayrılıkları tanıma yeteneğidir. Bu, bireyin harfleri ve sayıları eşleştirme yeteneğinde kendisini gösterir (Mangır ve Çağatay, 1990). Chalfat ve Scheffelin (Akt. Lerner, 1976) görsel algının şu bileşenlerini tanımlamışlardır:

- Görsel ayırma, bir objeyi diğerlerinden ayırabilme yeteneğidir. Örneğin; b-d-p, m-n, z-s, 6-9, çok-koç
- Şekil-zemin algısı, bir objeyi bulunduğu zeminden ayırabilme yeteneğidir. Örneğin; satır takip edebilme, sözlük, harita ve rehberde istenileni bulabilme.
- Uzaysal ilişkiler, objenin uzaydaki pozisyonunun algılanmasıdır.
- Görsel bütünleştirme, bir objenin tamamı verilmeden o objenin ne olduğunun tanımlanması veya fark edilmesidir.
- Objeye tanıma, harflerin, sayıların ve kelimelerin geometrik şeklini tanımadır (Akt. Duru, 2008).

Çocuklardaki zihinsel durumlar üzerine yapılan çalışmaların çeşitli konularda yoğunlaştığı görülmektedir. *Görsel algı* bu durumlardan biridir. Okul öncesi dönem çocukları, bir nesneyi görmek için, nesne ve kişi arasında görsel bir engel yoksa ona doğru bakmak gerektiğini anlayabilirler. Bu temel anlayışla, benmerkezci olmayan, basit bakış açısı alma becerilerini gösterebilirler. Bir bireyin, onların görmediği bir şeyi görmüş olabileceğini anlarlar (Flavell, 2004).

Algılama süreçleri ve gelişimleri şöyledir:

a- Seçicilik: Bir insanın duyu organlarına gelen bilgilerin hepsine birden yönelmesi olanaksızdır. Bu sebeple algı seçicidir. Seçicilik, algının sürekli olarak gelişim gösteren bir özelliğidir. Çocuk; hem onun için önemli olan uyarıcılara hem de

uyarıcıları birbirinden ayırt etmesine yardımcı olacak belirgin özelliklerine yönelmeyi öğrenir. Seçicilik dikkati belirli bir şekilde yönlendirmeyi içermektedir (Temel, 1989).

b- Ayırt etme becerisinin gelişimi: Ayırt etme, önceden bir bütün olarak görülen bir nesne yada durumun zamanla parçalarını, ayrıntılarını ve özelliklerini algılama; benzer nesnelere birbirinden ayıran özellikleri belirleyerek algılama eğilimidir. Çocuk nesnelere buldukları çevrenin bir parçası olarak görür ve nesnelere ayırt edici özellikleri, diğer gereksiz özelliklerinden ayırt edilemez. Üç-altı yaş döneminde çocuk, karmaşık olan bir şekli önce bütünüyle algılar, ayrıntıları fark edemez. Altı yaşından sonra ayrıntılara dikkat edip daha çok bunlara yönelir. Şekil-zemin ayrımı algının gelişimi için ön koşuldur. Bu ayırt etme becerisindeki gelişme, şekil içine gizlenmiş şekil ve birbiri üstüne gelen şekiller, özellikle geometrik şekiller yerine gerçek şekillerse dört yaş çocuğu daha başarılı bir şekilde yapabilmektedir. Örneğin; ağaç içine gizlenmiş sincapları ayırt etme gibi. Parçayı bütünden ya da şekli zeminden ayırt etme yeteneği ergenliğe kadar gelişir (Temel, 1989).

c- Nesne değişmezliği ve devamlılığı: Nesne değişmezliği, kişinin değişik biçim yada durumlarda gördüğü nesne yada insanı, aynı nesne yada insan olarak algılamasıdır. Nesne değişmezliği; şekil değişmezliği, büyüklük ve büyüklük değişmezliği olarak iki açıdan ele alınabilir. Şekil değişmezliği, yetişkin bir kitabı hangi açıdan görürse görsün kitabı kitap olarak algılar. Çocukta bu değişmezlik ancak öğrenme sonucu gelişir. Diğer bir nesne değişmezliği büyüklük ve bunun değişmezliğidir. Yetişkin bir kitabı ister uzaktan ister yakından görsün hemen hemen gerçek boyutunda algılar. Çocukta durum aynı değildir. Kitabın gerçek boyutunda değişme olmadığını nesnelere olan deneyimi sonucunda anlamaya başlar. Nesne devamlılığı öğrenilmeden önce çocuk saklanan nesnelere yok olduğunu sanmaktadır. Bir yaşın sonuna doğru çocuk örtüyü çekip nesneyi bulur. Böylece görüş alanı dışına çıktığı halde nesnenin var olduğu düşüncesi çocukta gelişmektedir (Temel, 1989).

d- Ben merkezilikte azalma: Küçük çocuklar kendi görüş ve algılamasının herkes için de aynı olduğunu düşünmektedir. Çocuğun araba diye çizdiği resmin araba olmadığı söylenirse sinirlenebilir. Çünkü herkesin kendisi gibi çizdiği resmin araba olarak görebileceğini düşünür. Bu yaklaşıma benmerkezilik denir. Benmerkezilikte

azalma, çocuğun kendisine başkalarından ayırt etmeye başlaması ile diğer kişilerin bakış açılarının, görüşlerini benimseyebilmesiyle oluşmaktadır. Okul öncesi dönemde benmerkezcilik yoğun bir şekilde görülebilmektedir (Temel, 1989).

Kavramlar, çocuğun düşünmesini kolaylaştırır ve kesinleştirir. Algının kesinleşmesi, artan ve çeşitlenen deneyimler, gelişen sözcük dağarcığı çocuğun farklılaşmasını ve daha kesin olarak ayırt etmeye başlamasını sağlar. Çocuk kavramların özelliklerini düşünüp, onlar hakkında konuşabildiği zaman, gerçek kavram edinmiştir. Bu nedenle gerçek kavram genellikle okul öncesi yılların sonlarına doğru görülmeye başlar. Bundan önceki dönemde çocuk ancak algıladığını adlandırabilir. Altı yaşına kadar çocuğun kavramları özellikle kendi deneyim ve etkinlikleri ile belirlenmektedir. Buna dayalı olarak da tutarsızdır, kesin değildir; basittir ve nesnenin algısal özellikleri ile yakından ilişkilidir (Çukur, 1994).

Çocuklarda algı bilişsel gelişimle yakından ilişkilidir. Bilişsel gelişim duyuşal gelişime bağlıdır. Çünkü olaylar ve nesnelere görerek, duyarak, dokunarak, tadarak ve koklayarak algılanmakta, belleğe yerleştirilmekte ve ayırt edilmektedir (Gür, 1998). Okul öncesi dönemde algı hızlı bir gelişim göstermektedir.

Bilişsel gelişimin temelinde kavram öğrenme vardır.

2. 2. Kavram ve Kavram Gelişimi

Kavram oluşturma da bir başka bilişsel süreçtir. Sembol; bir olay ya da nesnenin temsilcisi, kavram ise bir grup nesne ve olaya ait ortak özelliklerin temsilcisidir. Bu durumda kavram geliştirme, nesne ve olayların ortak yönlerini gösteren sınıflama işlemidir (Kandır, 2003).

Kavram sözcüğü Türkçe sözlükte (2005) “bir nesnenin veya düşüncenin zihindeki soyut ve genel tasarımı” olarak tanımlanmaktadır.

Kavram, benzer nesne, insan, olay, fikir ve süreçleri gruplamada kullanılan kategori isimleridir. Kavramlar, bu gruplar arasında ayırım yapmayı sağladığı gibi, gruplar arası ilişkileri de ortaya çıkarır. Bireylerin düşünmesini, fiziksel ve sosyal dünyayı anlamalarını ve anlamlı iletişim kurmalarını sağlayan zihinsel araçlardır (Senemoğlu,

2005). Cüceloğlu'na (1992) göre kavram, aralarında belirli özellikleri paylaşan bir grup nesne veya olaya verilen semboldür (Akt. Cantekinler, Çağdaş ve Albayrak, 2002).

Genel anlamda kavram, insan zihninde anamlanan, farklı obje ve olguların değişebilen ortak özelliklerini temsil eden bir bilgi formu/yapısıdır, bir değişkendir; bir sözcükle ifade edilir (Ülgen, 2004). Lind'e göre (1996) kavramlar, çocukların çevreyle aktif bir şekilde ilgilenmesiyle kazanılır. Çevreyi araştırdıkça, aktif bir şekilde kendi bilgilerini oluştururlar. Bir şeyleri kategorilerine göre tasnif etmeyi öğrendikçe, onları birbirleriyle karşılaştırırlar ve sayarlar; çocuklar etraflarındaki dünyayı anlamlı kılan temel bilişsel bilgiler geliştirirler (Akt. Beaty, 2000).

Çocuk çevre ile tanıştığı anda, Piaget'nin de işaret ettiği gibi objeler ve olaylar aracılığıyla çeşitli alanlarda kavramları tecrübe etmeye başlamaktadır (Ülgen, 2004). Kavramlar somut varlıklar değil, belirli gruplar altında toplanan soyut düşünce birimleridir. Küçük çocuklarda soyut düşünce birimlerinin oluşturulması onların bilişsel gelişimleri ile orantılıdır. Bu durum kavramların basitten karmaşığa doğru bir sıra ile kazanıldığını göstermektedir (Küçükturan ve Eyidoğan, 2003). Clark (1983) ve Boehm (2001) birçok temel kavramın okul öncesi dönemde öğrenildiğini belirtmektedir (Akt. Uyanık Balat ve Artan, 2003). Uygun zamanda, uygun öğrenme koşullarının yaratılması, zihinsel becerilerin kazanılmasında etkili olmaktadır. Çocuğun 'ne' öğrenebileceği 'ne zaman' öğrenebileceği sorusunun üzerine kurulmuştur. Öğrenmek için zaman uygun mu? "ne" ve "ne zaman" uygunluğu çocuğun öğrenme yaşantısında başarıya ulaşmayı olanaklı kılan önemli özelliklerdir (Tuğrul, 2002).

Kavramlar insanlar arasındaki iletişimi kolaylaştırır. İsteklerimizi ve mesajlarımızı kavramları kullanarak daha anlaşılır bir şekilde aktarabiliriz. Kavramlar bilginin sistematik olarak gruplanmasını ve örgütlenmesini sağlar. Kavramlar arasındaki ilişkiler ise ilkeleri oluşturur. İlkeleri anlamak da problem çözmeye yardımcı olur. Kavramlar görelî olarak kalıcı bilgi sistemini sağlar. Birey bir kavramı öğrendiği

zaman, o kavramın örneklerini tanıyabilir ve sahip olduğu bilgi sistemini genişletebilir (Erden ve Akman, 2003).

Çocukların okul öncesi dönemde soyut, belirgin olmayan, kolayca fark edilmeyen kavramlar hakkında bile akıl yürütebildikleri ileri sürülmektedir. Gelman'a göre (1999) küçük çocuklar, soyut kavramların çoğu hakkında ayrıntılı ve somut bilgileri olmamasına karşın, soyut kavramların olduğunu ve bu kavramların birbirlerini nasıl etkilediklerini bilirler. Örneğin üç yaşındaki çocuklar, mikroplar hakkında bir bilgileri olmamasına karşın mikropların hastalıklara yol açtığını ve bazen yiyeceklerin temiz görünmelerine karşın hastalık yapan mikropların olabileceğini bilirler. Çocukların çoğunluğu kavramları gözlem ve deneyim yoluyla öğrenseler de "kavramları öğretmek" okul programlarında önemli bir yer tutmaktadır ve kavramlar okul programlarının bütünleştirici parçasıdır. Diğer taraftan, okulda gerçekleşen tüm öğrenmeler beceri öğrenme, problem çözme ve kavram öğrenme olarak gruplanabilir (Sucuoğlu, Büyüköztürk ve Ünsal, 2008).

Kavramların çocuklara ne zaman ve hangi düzeyde öğretilmesi gerektiği önemli bir sorudur. Bebeklik döneminde kavramların öğretilmesi, sinir sisteminin olgunlaşmasına ve öğrenme yaşantılarına bağlıdır. Ancak farklı kavramları öğrenme farklı zamanlarda gerçekleşebilir. Örneğin; somut bir kavramın öğrenilmesi soyut kavramlardan daha erken bir düzeyde olmaktadır. Ayrıca kavramların öğrenilmesi alt düzeyden üst düzeye doğru ilerleme göstermektedir (Senemoğlu, 2005).

Temel kavramlar insanların ya da objelerin niteliklerini (güzel, uzun, küçük), mekânda konum (içinde, üstünde, altında, yanında, arkasında), zaman (önce, sonra) ve miktarları (fazla, az, biraz) tanımlamak için kullanılır. Temel kavramlar düşünme için gerekli araçlardır. Bu kavramlar farklı seviyelerdeki soyutlamaların karşılaştırılması, sınıflandırılması ve karmaşık problemlerin çözülmesinde kullanılır. Çocuklar temel kavramları;

- nesnelere arasındaki ilişkileri anlamak,
- kişilerin, yerlerin ve başka şeylerin konumlarını ve özelliklerini anlamak,
- olayların sırasını anlamak,

- eğitimcilerin yönergelerini uygulamak,
- matematik, bilim ve dil ile ilgili eğitim programındaki açıklamaları takip etmek,
- eğitimcilerin kullandığı ve standardize edilmiş test yönergelerini anlamak ve,
- sınıflandırma, sıralama, karşılaştırma ve çeşitli nitelikleri belirleme gerektiren problem çözme etkinliklerini başarmak için bilmelidir (Uyanık Balat, 2003).

Temel kavramlar özellikle okul öncesi dönemde öğretildiği için çocukların kavram bilgilerini ölçmek gittikçe daha fazla önem kazanmaktadır. Çocukların temel kavramlara ilişkin bilgilerinin, okula başladıkları zaman değerlendirilmesi, kavram bilgileri yetersiz olan ve bu nedenle özel dikkate gereksinimleri olan çocukların belirlenmesine yardımcı olacaktır (Akkök ve diğ., 2003).

2.2.1. Kavram Ve Kavram Gelişim Kuramları

Çocukların, kavramları nasıl öğrendikleri, kavramların nasıl kalıcı hale geldiğini açıklamaya çalışan kuramlar öne sürülmüştür.

2.2.1.1. Özellik-Soyutlama Kuramı

Kavramların nasıl oluştuğu hakkındaki en eski ve en geleneksel görüş özellik soyutlama kuramıdır. Bu kurama göre, bireyler nesnelere içinde buldukları ortamda inceler, nesnelere paylaştığı ortak öğeleri soyutlar ve bu nesnelere paylaştıkları özellikler temelinde sınıflarlar. Davranışçılara göre bireyler çeşitli uyarıcılarla karşı karşıya gelmekte ve bu uyarıcıların belirli öğelerini kavramsal bir yanıtla ilişkilendirmektedirler. Bireyin görevi uyarıların, grup üyeliği için temel olan yönlerini ayırmak veya soyutlamaktır (Akman, 1995).

Özellik soyutlama kuramında bir kavramı tanımlayan belirli anahtar öğeler vardır ve bunlar grup üyeliği için gerekli ve yeterlidir. Böylece verilen bir kavramın tüm örneklerinde belirli tanımlayıcı özellikler olmalıdır (örneğin, tüm köpekler havlarlar), öte yandan eğer bir nesne bu özelliğe sahipse o da kavramsal grubun bir elemanı sayılmalıdır (örneğin, eğer bir şey havlıyorsa bu şey bir köpek olmalıdır) (Akman, 1995).

2.2.1.2. İşlevsel Kuramlar

Bu kuram, kavram oluşturmada uyarıların algısal özelliklerinin değil, nesnelerin işlevsel özelliklerinin önemli olduğunu belirtmektedir. Nesnelerin hangi amaçla kullanıldığı ve onlara yönelik hareketler nesnelerin nasıl bir araya getirilip organize edildiğini gösterir. Piaget'nin kuramı da bazen bu çerçevede ele alınır. Kavramsal bilginin elde edilmesi için çocuk çeşitli adımlardan geçmektedir. Bir nesne öncelikle, bir özellikler topluluğu bir resim veya bir imaj olarak değil, bir bütün olarak tanınır. Sonra çocuk nesneler arasındaki işlevsel benzerlikler üzerine kurulu ilişkileri tanır ve bunları kavramsal gruplamalar için temel olarak kullanır (Akman, 1995; Çelik, 2005).

2.2.1.3. Prototip Kuramlar

Bireyler dünyadaki farklı nesneler ve olaylarla karşılaştıklarında kavramların prototip adı verilen ideal zihinsel sembollerini oluştururlar. Bazı prototip kuramlarına göre adı geçen sembol bir kavramın tüm görünüşlerinin “zihinsel ortalaması” olarak adlandırılır. Diğer prototip modellerinde ise bir kavramın sembolü verilen bir kategorinin en tipik görünüşleri üzerine kurulmaktadır. Prototip kuramları özellik soyutlama ve işlevsel kuramlardan ayıran fark, bir tanımlayıcı özellikler veya işlevler kümesi yerine bir tür özet gösterimi esas almalarıdır.

Prototip modellerinin avantajı, nasıl olup da bazı nesnelerin belirli bir gruba girdiği konusunda görüş birliğine varılmasıdır. Bunu yaparken de görsel özellikleri veya işlevsel öğeleri tanımlamaya gerek duyulmamaktadır. Prototip kuramlarının temel eksikliği ise kavramların en başta nasıl kazanıldığından çok, kavramların nasıl gösterildiği konusunda bilgi vermeleridir (Akman, 1995; Çelik, 2005).

2.2.1.4. Temel Düzey Kavramları Kuramı

Az bir çabayla dünya hakkında daha fazla bilgi taşıyan bazı kavramlar vardır. Bunlara “temel düzey kavramlar” adı verilmektedir.

Bütün sandalyelerin öz nitelikleri birbirine benzer, hepsinin ayakları, arkılığı ve oturağı vardır. Üzerine oturmak için kullanılır, görünümüne bakıldığında bütün sandalyeler aynı fiziksel görünüme sahiptir ve sandalyenin nasıl bir şey olabileceği düşünülebilir. Buna göre grup üyeleri birçok öz niteliği paylaşmakta ancak bu öz

niteliklerin bazıları aynı temel düzey grubunun başka alt gruplarının öz nitelikleriyle çakışabilmektedir. “Mutfak sandalyeleri” birçok öz niteliği paylaşır ama bu niteliklerin bazıları bir başka alt grup olan “oturma odası sandalyeleriyle” çakışmaktadır. Diğer soyutlama düzeylerine göre temel düzey gruplar dünya hakkında en fazla bilgiyi içermektedir. Temel düzey kavramlar, içerdikleri bilginin algısal ve motor özelliklere bağlı olmalarından dolayı, çocukların ilk öğrendikleri kavramların arasında yer almaktadır (Vygotsky, 1986; Akt. Akman, 1995)

2.2.1.5. Çağrışımsal Kuram

İnsan davranışlarını, uyaran tepki bağlarıyla açıklayan davranışçı modelin varsayımlarını, kavram öğrenme konusuna uyarlayarak açıklayan bir kuramdır. Uyaran tepki bağı; çevreden gelen bir uyarıcıya, öznenin bir tepki vermesi olarak açıklanmaktadır. Eğer uyarıcı ve tepki her zaman arka arkaya geliyorsa ve pekiştiricilerle destekleniyorsa bu bağ kuvvetlenir. Çağrışımsal kuram bu ilişkileri kullanarak kavram oluşumunu açıklamaya çalışmaktadır. Bu kurama göre çevrede görülen nesne veya olay, birey tarafından bir isimle anılmaya başlandığında aralarında çağrışım ilişkisi oluşmaya başlar ve bu isim geribildirimde bir pekiştirici alıyorsa kullanılmaya devam eder. Kullanıldıkça pekiştireç alır ve böylece nesne ile kavram arasında bir çağrışım ilişkisi kurulmuş olur. Bu yaklaşıma göre kavram bir grup uyarıcının ortak elemanları içinde kullanılabilir. Örneğin, “yeşil” kavramı öğrenildiğinde, yeşil olan değişik nesnelere uyarıcı olarak karşılaşıldığında kullanılır ve yeni pekiştireçler elde edilir. Böylece görülen her yeşil nesneye “yeşil” tepkisi verilmeye başlanır. (Ellis ve Hunt, 1989, Akt. Üstünel, 2007)

2.2.1.6. Hipotez Oluşturma Kuramı

Bruner, Goodnow ve Austin(1956) yaptıkları araştırmaların sonuçlarına dayanarak, kavram geliştirirken bireylerin son derece faal olduklarını ve değişik hipotezler geliştirerek bu hipotezleri sürekli test ettiklerini ileri sürmüşlerdir. Kavram oluşturan birey sürekli hipotezler geliştirerek ve bunları deneyerek başarır. (Karadeniz, 2002).

2. 2. 2. Kavram Öğrenme

Çocuklarda kavramların öğrenilmesi yavaş ve oldukça zor bir süreçtir. Çocuklar her gün yeni bilgilerle karşılaşır ve bu bilgileri ya varolan kavramlarla ilişkilendirirler ya da bunlara karşı gelen kavramlar yaratırlar (Arı, Üstün ve Akman, 1995).

Çocukların kavramları öğrenmeleri her alanda yaşamsal önem taşımaktadır. Gelişimin bir bütün olduğu ilkesi göz önüne alınırsa, bir kavramın öğrenilmesinin sadece bilişsel gelişim için önemli olmadığı anlaşılacaktır. Kavram bilgisi artan bir çocuk, fırsat bulduğu her ortamda davranış ve sözel ifadeleri ile bu kavramları uygulamaya çalışacaktır. Keşfetme davranışının çocuğun doğasında yer alması gibi, yeni bilgileri deneyerek yapma ve böylece hayata geçirme isteği de çocuklar için vazgeçilmezdir (Ergül, 2007) .

Okul öncesi dönemde çocuğun kavramları özellikle kendi deneyim ve etkinlikleri ile belirlenmektedir (Arı, Üstün, Akman ve Etikan, 2000; Sevinç, 2003; Üstün ve Akman, 2003). Kavramlar somut ve soyut olmak üzere iki grupta incelenmektedir. Duyu organları ile algılanabilen kavramlara somut kavramlar, duyu organları ile doğrudan algılanamayan kavramlar ise soyut kavramlar olarak ifade edilmektedir. Çocukta kavramların öğrenilmesi somuttan soyuta doğru bir gelişim göstermekte ve somut düşünceden soyut düşünceye doğru bir yol izlemektedir (Arı, Üstün ve Akman, 1995; Cantekinler, Çağdaş ve Albayrak, 2002). Kavramların öğrenilebilmesi için bellekteki bilginin organize edilmesi gerekmektedir. Çocuklar yeni bilişsel yetenekler kazandıklarında bunları kavramsal olarak harekete geçirme eğiliminde oldukları için dört yaşından itibaren çocuklarda kavram oluşturma yeteneğinde bir ilerleme görülmeye başlamaktadır (Üstün ve Akman, 2003).

Bilişsel yaklaşım açısından kavram öğrenme; bellek sürecinde daha önce öğrenilen ilgili bilgileri hatırlayarak esnek algılarla yeniden yapılandırır. Esas olan kavram öğrenme ürünü bilgilerin transferidir, problem çözebilmedir (Ülgen, 2004). Süreç olarak kavram öğrenmede; davranışçı yaklaşımı benimseyen eğitim psikologlarına göre, kavramlar, bireyin uyarıcı ile tepki arasında bağ kurmasıyla öğrenilir. Bilişsel yaklaşımı benimseyen eğitim psikologlarına göre, kavramı öğrenmek için bireyin, ilgili kavramların bütününe dikkate alıp anlam ağı kurarak, ilkeler oluşturmaları ve şema geliştirmesi gerekli görülür. Problem çözme yöntemi önceliklidir. Bireyin farkındalık düzeyi, istekli olması, algılama sürecindeki esnekliği ve önceki tecrübeleri bireyin kavram geliştirmesinde önemli rolü olan dinamik etkenlerdir (Ülgen, 2004).

2. 2. 3. Kavram Öğrenme Aşamaları

Kavram öğrenme süreci iki aşamada oluşmaktadır:

1. Kavram Oluşturma
2. Kavram Kazanma (Ülgen 2004).

Kavram Oluşturma: Bebek doğduğu andan itibaren duyu organlarını kullanarak çevreyi algılayıp kavramları oluşturmaya başlamaktadır. Ancak kavramlar somut varlıklar değil, belirli gruplar altında toplanan soyut düşünce birimleridir. Küçük çocuklarda bu soyut düşünce birimlerinin oluşturulması onların bilişsel gelişimleri ile orantılı olarak gelişmektedir (Sevinç, 2003).

Kavram oluşturma doğumdan itibaren başlamaktadır. Piaget'e göre kavram oluşturma iki basamakta olmaktadır:

1. İlk kavramlar çocukların görerek kazandıkları yaşantılarla öğrenilmektedir.
2. Daha sonra soyut özellikler arasındaki ayrımlar öğrenilmektedir (Mandler, 2004; Akt. İrkörücü, 2006).

Kavram oluşumu çocukluk yıllarında yoğundur çünkü çocuk için çevresindeki her şey yenidir. (Aral, Baran, Bulut ve Çimen, 2001; Ülgen, 2004). Kavram oluşturma kavram kazanmanın önkoşuludur. (Ülgen, 2004).

Kavram Kazanma: Çocuklar üç farklı öğrenme deneyimi ile kavramları kazanmaktadırlar; doğal öğrenme deneyimleri, yapılandırılmış öğrenme ve yapılandırılmamış öğrenme. Doğal yolla edinilmiş deneyimler örneğin; kutuları üst üste koymak, su ya da kumu boşaltmak, oyuncak bebeğin çay partisi için masayı hazırlamak gibi çocuk tarafından başlatılan ve kontrol edilen eylemlerdir. Yapılandırılmış öğrenmede deneyimler önceden planlanmıştır. Yapılandırılmamış öğrenme ise; yetişkin ya da daha büyük bir çocuğun doğal bir etkinlik sırasında, daha önce edinilmiş bir bilgiyi pekiştirmek, uygulamak amacıyla bilgiye ya da konuya yönelik bir yorumda bulunması ya da soru sorması ile oluşmaktadır. (Charlesworth, 2005).

2. 2. 4. Çocukta Kavram Gelişimi Süreci

Çocuklarda kavram gelişiminin dört temel süreci vardır. Bunlar; gruplama, genelleme, sınıflama ve kavram öğrenmedir.

Gruplama: Nesnelerin ve olayların gruplanmasının hem kendi başına önemi vardır hem de kavram ve kural tanıma gibi bazı başka tür öğrenmeler için temel oluşturur. Çocuklar kendilerince ve gelişim düzeylerine uygun gruplamalar yaparlar ve bu gruplamalar çocuğun kendiliğinden etkinlikleri ve gözlemleri sonucu oluşur.

Genelleme: Kavramların veya ilkelerin yeni durumlara aktarılmasına verilen isimdir. Aktarma yeteneği yeni durumlarla karşı karşıya kaldıkça gelişme gösterecektir. Çocuğun yeni yönleri açıkça ayırt edebilmesi için yeni durum eskisine yeterince benzer olmalıdır.

Sınıflama: Sınıflama kavram öğrenmenin en zor sürecidir ki yaklaşık olarak 7 yaş civarında oluşur.

Tek öz niteliği sınıflama; çocuk merkezleşmenin etkisinde olduğu için objelerin tek bir yönüne konsantre olur ve basit sınıflama davranışı gösterir.

Sistemik sınıflama ise; nesnelerin paylaştıkları ortak bir öznelik tarafından tanımlanmaları ve ilgisiz özneliklerin göz ardı edilmesidir (Uyanık Balat, 2003).

Dışarıda bırakıcı sınıflama (4 yaş): Dışarıda bırakıcı sınıflamada çocuk, nesnelere açıkça tanımlanmış sınıflara yerleştirebilir. Ancak çocuğun oluşturduğu sınıflar genellikle dışarıda bırakıcıdır. Bir çocuğa farklı renklerde ve şekillerde toplar ve bloklar verildiğinde ve çocuktan topları bir gruba ayırması söylendiğinde gerçekten onları ayıracak ve aralarına hiçbir bloğu koymayacaktır. Bu anlamda çocuğun sınıflaması belirgindir. Ama çocuğa gruplanmış toplardan daha büyük bir top verildiğinde ve önündeki gruba ait olup olmadığı sorulduğunda, çocuk “hayır” der. Bu anlamda sınıflama dışarıda bırakıcı bir niteliğe sahiptir. Çünkü çocuk bu sınıfın bazı öğelerinin mutlak büyüklüklerine merkezleşmiştir (Akman, 1995).

Kavram öğrenme sürecinde bireyin bilgi işlem sürecinde sınıflamalar yapması gerekir. Bruner bireyin kavram öğrenme stratejisi geliştirme konusunda, yaşa dayalı olarak gelişimin önemini vurgular. Ona göre çocuk uygun ortam ve deneme ortamı sağlanırsa, her yaşta öğrenebilir. Piaget ise bireyin sınıflama yeteneğinin gelişim

sürecine dayalı olarak değiştiği görüşünü savunur ve bireyin somut işlemler döneminde geliştirdiği sınıflama yeteneğinin gelişimini söyle sıralamaktadır:

- Algısal Sınıflama: Çocuk tek bir objeyi görür. Bütünüyle algısaldır, zihinsel bir işlem yapılmaz (2-3 yaş).
- Zihinsel Sınıflama: Çocuk soyutlamaya başlar. Objeleri bazı sıfatlara göre sınıflayabileceğini anlar (3-4 yaş).
- Çoklu Sınıflama: Objenin sınıflama yollarının birden fazla olduğunu anlar. Renkleri ve şekilleri farklılıklarına göre sınıflar (4-5 yaş).
- Farklılıkları anlayarak sınıflama: Objelerin farklı özelliklerinin olduğunu yavaş yavaş zihinsel olarak anlar (4-5 yaş).
- Kendi içinde sınıflama: Dört yaşın sonlarına doğru yukarıdaki sınıflamalar görülürken 5-6 yaşlarında çocuk gerçek sınıflamayı anlar ve grupları birbiri ile karşılaştırmaya başlar (Ülgen, 2004).

Kavram geliştirme, problem çözme veya anlamakla desteklenir. Çeşitli gelişimsel düzeyler, çocuklar arasındaki farklılıklar, eğitim programları, problem çözme fırsatları kavram geliştirme aşamasını düzenler (Jackman, 2005).

Boehm'e (1986) göre çocukların a) nesnelere, yerler, kişilerin özellikleri, durumlar arasındaki ilişkiyi ve olayların sırasını anlayabilmeleri ve tanımlayabilmeleri, b) öğretmenin yönergelerine uyabilmeleri, c) dil ve konuşma, matematik, fen alanlarında öğretimin taleplerini karşılayabilmeleri, d) öğretmen yapımı ve standart testlerin yönergelerine uyabilmeleri ve e) sınıflama, sıralama, karşılaştırma ve birden fazla özellik belirleme becerilerini içeren problem çözme ile ilgili etkinliklere katılabilmeleri için temel kavramları öğrenmeye gereksinimleri vardır (Sucuoğlu, Büyüköztürk ve Ünsal, 2008).

Kavram gelişiminde önemli bir basamak düşünsel becerilerin gelişimidir. Bunlar; öğrenme, hatırlama, düşünme, mantık yürütme olarak sıralanmaktadır. Çocuklar edindikleri bilgiler ile çevrelerini kendilerine özgü bir ifade ile tanımlamaktadırlar. Zaman içerisinde öğrendikleri kavramların artması ile tahminleri değişmekte ve önceden edindiği bilgileri de birleştirerek daha açıklayıcı bilgiler kazanmaktadırlar (Einon, 2000).

Çocuklar kavramlar aracılığı ile nesnelere arasındaki ilişkileri (kedi kutularının arasında), kişilerin yerlerini (çocuk sandalyesinin üzerinde) ve özelliklerini (kısa boylu, güzel bir kız), olayların sırasını (önce bahçeye çıktım, sonra salıncağa bindim) anlayabilirler. Yer, zaman, miktar ve sınıflama gibi kavramlar çocuğun düşünme becerileri için temeldir. Öğretmenlerinin yönergelerine uyabilirler (önce kare, sonra üçgen şekillerini boyayın) ve böylece çeşitli etkinliklerin gerekliliklerini yerine getirebilirler (Boehm, 2000; Akt. Ergül, 2007).

2. 2. 5. Çocukta Kavramların Gelişimi

2.2.5.1. Renk Kavramı

Renk kavramı çocukta 2-6 yaşlarında gelişmeye başlar. Araştırmalar birçok çocuğun 2 yaşlarında önemli renkleri isimlendirme yeteneğine sahip olduğunu ortaya koymuştur (Heibeck & Markman, 1987; Sandhofer & Smith, 1999; Shatz, Behrend, Gelman; Ebeling, 1996; Soja, 1994. Akt. Kowalski ve Zimiles, 2006). 5-6 yaşındaki çocuklar çeşitli renkleri ayırabilirler. Ancak bu ayırım çocuğun renkleri kavradığı anlamına gelmez (Cantekinler, Çağdaş, Albayrak, 2002). Piaget'e göre, çocuğun renk kavramını özümleyebilmesi için, değişmezlik ilkesini daha önceden almış olması gerekir (Caferoğlu, 1991).

Karalama aşamasında renge pek önem vermeyen çocuk, 4-5 yaşlarından sonra parlak ve açık renklerden başlayarak yavaş yavaş bol renk kullanmaya doğru gidecektir. İlk renk kullanımlarında, çocuk rengi renk olduğu için kullanır. Üç ana renkle kırmızı, sarı ve mavi ile yetinir. 5 yaşlarında çocuk artık siyah, beyaz, turuncu, yeşil, mor gibi renkleri de kullanmak ister (Yılmaz, 1991, Akt. Demir ve Kabadayı, 2008).

Slobin'in çalışmaları 3-5 yaş arası çocukların renk ve büyüklük kavramını kazanmalarında eğitimin etkisi üzerine gerçekleşmiştir. Slobin, yaptığı araştırmada okul öncesi (3-5 yaş) çocuklarının renk ve büyüklük kavramını kazanmalarının yaşlarıyla doğru orantılı olarak arttığını bulmuştur (Akt. Caferoğlu, 1991).

Renk terimlerini edinmede hiyerarşik bir düzen vardır ve hem gelişimsel, evrimsel ve hem de evrensel bir yol izlemektedir (Kay ve Maffi,2000; Akt. Pitchford ve Mullen, 2005). Bu hiyerarşik düzende renk terimlerinin kazanımıyla ilişkili olarak öne sürülen yedi dönemde ilerleme gerçekleşmektedir. 1.aşamada siyah-beyaz, 2. aşamada kırmızı, 3. ve 4.aşamada sarı ve yeşil, 5.aşamada mavi, 6.aşamada kahverengi, 7.aşamada ise turuncu, pembe, mor ve gri renkleri edinilmektedir. 1-5 arası aşamalardaki renkler, birincil renk terimleridir (siyah, beyaz, kırmızı, sarı, yeşil ve mavi), çünkü bu renkler, farklı renklerin karışımıyla elde edilmeyen, başka bir renk unsuruna bağlı olmayan renklerdir. Beş rengin dışında kalanlar 6. ve 7. aşamalar boyunca kazanılır, bunlara ikincil renkler denir çünkü bu renkleri elde etmek için, ilk beş aşamada yer alan renklerin çeşitli birleşimleri kullanılmaktadır. Pitchford ve Mullen, çocukların 36-40 ayları arasında, herhangi bir sırada, onbir renkten dokuzunun (sarı, mavi, yeşil, beyaz, pembe, siyah, turuncu, kırmızı ve mor) bilgisini kazandığını ifade etmektedir (Pitchford ve Mullen, 2005).

2.2.5.2. Harf Kavramı

Raban ve Ure'e göre (2000), çocuklar yazının anlamını ve formunu formal okuma-yazma programlarının uygulandığı okullara başlamadan önce, okul öncesi dönemde kavramaya başlarlar; onların formal okuma-yazma döneminin başlangıcından itibaren yazmadaki başarıları okul öncesi dönemde yazı ile ilgili deneyimler kazanıp kazanmadıklarından etkilenmektedir; bu bakış açısı da erken çocukluk eğitimi programlarını doğrudan etkilemektedir (Akt. Yangın, 2007).

Çocuk, anaokulunda yazmayı değil ama yazmak için gerekli olan tüm bilgi ve beceriyi kazanır. Erken çocukluk eğitimi destekleyen araştırmalarda da okul öncesi eğitiminin çocukların okula hazırlanmalarına yardımcı olduğu vurgulanmaktadır. Öğrencilerin alfabedeki harflerin şekillerini oluşturan çizgileri düzgün çizebilmeleri, daha sonra düzgün yazabilmeleri için ön koşul niteliğinde bir beceridir. Defter üzerinde, alfabedeki harfleri oluşturan düzenli çizgi çalışmaları kalem ve defterin doğru kullanılmasına; küçük kas gelişiminin, el-göz ve sinir-kas uyumunun sağlanmasına; öğrencilerin harfleri doğru ve düzgün yazmalarına yardımcı olabilmektedir (Yücel, 2000).

2.2.5.3. Sayı Kavramı

Piaget'ye göre sayı kavramı bir mantık sistemidir ve çocuklar sayı kavramını kazanmadan ve diğer mantıklı düşünme becerileri gelişmeden önce sayı kavramını anlayamazlar ve mantıklı saymayı öğrenemezler (Fisher ve Beckey, 1990).

Çocuklar beş-altı yaşlarına geldikleri zaman 1-20 arası sayıları ritmik olarak sayarlar ve bu sayma, sayıların anlamlarını bilerek sayma olmaktadır. Çocuklar bu yaşlarda 1-10 arası sayıları sıraya koyabilir, 0-9 arası rakamları yazabilir ve tanıyabilirler. Ayrıca 5 sayısı içerisinde toplama ve çıkarma işlemleri yapabilirler (Metin, 1992).

Çocukta sayı kavramının gelişim sürecinin en önemli kısmını ilk dokuz rakamı saymasının kavranması aşaması oluşturmaktadır. Çocuklar iki yaş civarında sayısal terimleri sıklıkla kullanmaktadır. Ancak bu sayıları gerçekten anladıkları anlamına gelmemektedir. Piaget'e göre sayıları gerçek anlamda anlama somut işlemler döneminde gerçekleşmekte, işlem öncesi dönemde henüz sayı korunumunda başarılı olunamamaktadır. Ancak, pek çok araştırmacı bu görüşe katılmamaktadır. Örneğin iki yaş çocuklarıyla yapılan bir çalışmada, iki resim göstererek "bana üç balığı göster" dendiğinde çocuklar doğru resmi işaret etmişlerdir (Baroody ve Benson, 2001).

2.2.5.4. Zaman Kavramı

Çocukların zaman kavramı belirsizdir (Harms ve Lettow, 2007). Piaget'e göre zaman kavramının gelişimi uzun ve zor bir süreçtir. Bunun gerçekleşmesi için zihinsel bir yapılaşma gereği vardır. Bu yapılaşma ile çocuk bazı bilişsel işlemleri yapma becerileri kazanır. Bu işlemlerden biri olayları zaman içinde sıralama işlemidir. İkinci işlem ise sınıflandırma becerisidir. Burada bütünün parçalardan büyük olduğu ya da tüm sınıfın bir alt sınıftan büyük olduğu kavramları yatmaktadır (Kurtuluş, 1999). Okulöncesi dönemde bu kavramın kazanılması için gerekli bilişsel becerilerin örneğin; sınıflandırma, sıralama, parça-bütün ilişkilerini geliştiren etkinliklerin verilmesi ve zamanın temel özelliklerinden önce-sonra, geçmiş-şimdi-gelecek ile ilgili etkinliklerin düzenlenmesi önemlidir. Bu arada zaman ölçü birimi olarak saatle ilgili faaliyetler önem kazanmaktadır (Kurtuluş, 1999).

Zaman kavramı gelişirken çocuk önce saatleri; ilkokul döneminde onun daha küçük kısımlarını yani “yarım saat”, “çeyrek saat”i öğrenir. Okul öncesi çocukları haftanın ilk ve son günlerinin adlarını öğrenebilir. Haftanın ortasındaki günleri ise karıştırabilir. Saate bakarak anlama ilköğretim çağında başlar. Ancak okul öncesi eğitim devresinde saate bakmayı öğrenen çocuklar da olabilir (Ülgen ve Fidan, 2003). Zaman kavramının kazanılmasında hareket ve hız kavramlarının da gelişmesi gerekmektedir (Yılmaz, 2005).

Küçük çocukların zaman kavramı sınırlıdır. Zamanla ilgili anlayışları günlük etkinlikler çerçevesinde oluşur. Beş yaş çocuğunun bir yetişkinin zaman anlayışı seviyesine ulaşabilmesi için iki aşamanın gerçekleşmiş olması gerekmektedir. Brown’a (1976) göre zaman kavramının kazanımı için gerekli yeterlilikler şöyledir:

1. Zihinde gösterilen zamansal yapıların sayı ve büyüklüğünde artışlar,
2. Zamanın ölçülebilir olduğu ve saatler, zaman dilimleri veya ölçmede kullanılan aletin duyarlılığından bağımsız bir biçimde sahip olduğu duygusunun yerleşmesi (Brown, 1976, Akt. Akman, 1995).

Araştırmalar, Amerikalı çocukların genelde 6–8 yaşlarında haftanın günlerini, mevsimleri, ayların sırasını öğrendiklerini göstermiştir (Friedman 2000). Yapılan bir araştırmada 3 yaşındaki çocuklar zamanı anlatmanın bir yolu olarak saatin kullanıldığının farkına varmışlar, 6–8 yaşından önce çocuklar, zamanı ölçmek için takvim ve saat kullanabilmişler ve zamanla ilgili somut fikirleri anlayabilmişlerdir (Miller, 2003).

2.2.5.5. Şekil Kavramı

Bebeğin oyun aktivitelerinin çoğunluğunu şekil bilgisi oluşturmaktadır. Çocuklar nesnelere adlandırmadan önce, onların bir şekilleri olduğu bilgisini kavramaktadırlar (Dere, 2000). Çocukların şekillere ilişkin ilk deneyimleri şekillerin görünüşü ve konumuna yöneliktir. Örneğin çocuğa dikdörtgen şekli sorulduğunda çocuk “Aynı kapıya benziyor” şeklinde bir cevap verebilir (Clements, 1984).

Çocukların doğru kavramları geliştirmeden önce nesnelerin özelliklerini doğru bir şekilde ayırmaları gerekir. Bu özellikler arasında şekil ve büyüklük vardır. Şekil ve büyüklüğün algılanması erken başlar (Akman, 1995).

2.2.5.6. Boyut, Miktar, Hacim ve Ağırlık Kavramları

Bir nesnenin görünüşü değişse bile uzunluk, hacim, ağırlık ve miktarının değişmemesi korunum olarak adlandırılmaktadır. Çocuklar herhangi bir nesneye bir şeyler eklenip çıkarılmadıkça miktarının değişmeyeceği gerçeğini (korunum-değişmezlik ilkesi) kavramaya başlarlar. Piaget bu yeteneğin işlem öncesi dönemin bitmesini ve somut işlemler döneminin başlamasını ifade ettiğini belirtmektedir. Örneğin; çocuktan iki çubuğun uzunluğunu karşılaştırması istendiğinde çocuk, ikisinin de aynı uzunlukta olduğunu söyleyebilir (Erdoğan, 2002).

Piaget çocukların miktar korunumunu yedi-sekiz yaşlarında, alan korunumunu dokuz-on yaşlarında, hacim korunumunu on bir-on iki yaşlarında kazanabileceklerini belirtmiştir (Haktanır, 1994).

2.2.5.7. Uzaysal Kavramlar

Uzaysal düşünme ve şekilleri farklı konumlarda göz önünde canlandırma çocuklarda matematiksel düşüncenin gelişmesinde çok önemlidir. Okul öncesi dönemde, basit haritalarla deneyler (sınıflarındaki oyuncakları öğretmenin onlara verdiği haritayla bulmaya çalışabilirler), konum sözcükleri çocuklarda uzaysal kavramların gelişmesinde katkı sağlar. Öğretmenler çocukların uzaysal anlayış geliştirmelerine yardımcı olmak için; yön (hangi yol?), uzaklık (ne kadar uzak?), yer (nerede?) ve gösterim (hangi cisimler?) kavramlarını programlarında kullanmalıdır. Uzaysal mantık ve yapı; sanatta, bilimde, sosyal çalışmalarda, hareket, müzik ve okumada rol oynar. Alfabenin harfleri arasında ayırım yapmak bile, biçime ve konuma dikkat etmeyi gerektirir (Copley, 2000).

Çocukların, koşma, tırmanma, atlama, yukarı kaldırma ve çekme gibi güç isteyen motor eylemlerde kendi vücutlarını kullanmaya özendirilmeleri gerekir. Çocukların, etkinlik saatinde yap-boz oyuncuklarıyla (blok, lego, küpler vb.) yapılar kurmalarına izin vermek çocuklara maddeleri uzayda organize etme deneyimi sağlar (Charlesworth, 2005).

2.2.6. Okul Öncesi Dönemde Karşılaşılan Kavramlar Ve Öğrenme

Küçük yaştaki çocuklar her gün yeni bilgilerle karşılaşmakta ve bu bilgileri ya önceden var olan kavramlarla ilişkilendirmekte ya da yeni kavramlar geliştirmektedirler. Çocukların deneyimleri ve kelime dağarcığının artması ile birlikte onların kavramları da gelişmeye başlamaktadır. Okul öncesi dönemdeki çocukların ilk kavramları basittir ve nesnenin algılanan en belirgin özellikleri ile yakından ilişkilidir. Çocukların bilgileri algısal kavramsala bir değişim göstermektedir ve zamanla çocuklar akıl yürütme yeteneklerini kullanarak kavramsal analizler yapabilmekte ve çocuklar tarafından yapılan bu analizler onların yeni kavramlar öğrenmesine neden olmaktadır. 2-4 yaşları, çocukta kavramların ilk belirtilerinin ortaya çıktığı yaşlar olup, 4 yaşından sonra çocukların kavram oluşturma yeteneklerinde ilerleme görülmeye başlanmaktadır (Aktaş Arnas, 2004).

İşlem öncesi dönemdeki bir çocuğun kavramlarını karakterize eden beş özellik bulunmaktadır. Bu özellikler;

Basitlik: İşlem öncesi dönemdeki bir çocuğun kullandığı kavramlar bir ya da çok sayıda öge tarafından tanımlanmaktadır. Bunun nedeni çocuğun merkezileşmeye olan eğilimi ve birkaç boyuttan fazlasına dikkatini aynı anda yoğunlaştıramamasıdır.

Kendine Özgünlük: İşlem öncesi çocukların kendilerine özgü kavramları vardır ve bu kavramlar toplum tarafından kolayca anlaşılabilirler.

Güvenilmezlik: Bu dönemde çocukların kullandıkları kavramlar, çocuk tarafından iyi bir şekilde tanımlanmamıştır. Bir kavramın tanımlayıcı özelliği zaman zaman değişebilir.

Mutlaklık: İki-yedi yaş çocuklarının kullandığı kavramlar mutlak olarak tanımlanmıştır. Çocuk bir nesne veya olayın bir kavramı temsil ettiğine ya da etmediğine inanır. Eğer bir nesne veya olay bir kavramı temsil ediyorsa aynı anda bir diğer kavramı temsil etmez.

Erişilmezlik: Küçük çocuklar sanki davranışları bir kavram tarafından yönlendiriliyormuş gibi hareket ederler. Ancak genellikle bir kavramı betimlemek veya gereksinim olduğu zaman bu kavramı kullanmak onlar için imkânsızdır (Arı, Üstün ve Akman, 1995).

Çocukların kavram bilgilerini değerlendirmek amacıyla yaygın olarak kullanılabilen iki test bulunmaktadır. Bunlardan birisi Bracken Temel Kavram Testi, diğeri ise Boehm Temel Kavramlar Testi'dir. Hem Bracken, hem de Boehm Testi ile çocukların okula hazır olup olmadıkları belirlenebilmektedir. Araştırmacılar çocukların bilmedikleri/eksik olan kavramların okula başlamadan önce öğretilmesinin ilk yıllardaki başarıyı arttıracığını belirtmektedirler.

Düşünmenin temeli, kavramların varlığına; bilgi kazanımının kaynağı da kavram oluşumuna bağlıdır. Kavramların oluşması ve gelişmesi, her kavramın birey için özel anlam kazanmasında yatar. Düşünce geliştikçe, kavramların anlamlarının niteliği ve sayıları da artar. Bireyler, yaşadıkları çevreyi ve olayları başkalarına ancak kavramlar ile anlatabilirler. Düşüncenin niteliği kavram zenginliğine bağlıdır (Sevinç, 2003). Kavramlar somut ve soyut olabilirler. Erken çocukluk döneminde, kavramların gelişmesi somuttan soyuta doğru bir gelişim gösterir. Yapılan araştırmalar; çocuğun kavramları öğrenirken çevreden etkilendiği ve model alma yoluyla öğrendiğini ortaya koymaktadır (Copley, 2000; Jackman, 2005; Benson, 2007).

Çocuğun gelişiminin en hızlı ve en kritik yılları 0-6 yaş'dır. Bu yıllarda temeli atılan, beden sağlığı ve kişilik yapısının, ileri yaşlarda yön değiştirmeden, daha çok aynı yönde gelişme şansı daha yüksektir. Uzun yıllara dayalı araştırmalarda, çocukluk yıllarında kazanılan davranışların büyük bir kısmının, yetişkinlikte bireyin kişilik yapısını, tavır, alışkanlık, inanç ve değer yargılarını biçimlendirdiği gözlenmiştir. Bu açıdan, okul öncesi dönemdeki eğitim; çocuğun ilerideki hayatını etkileyecek önemli bir süreçtir (Oktay, 2003). Okulöncesi eğitim kurumları, günümüz toplumlarında, çocuğun, giderek artan güvenli oyun imkânı ve yaşlıları ile birlikte bulunma ihtiyaçlarına cevap verebilmek açısından önemli bir görevi yerine getirmektedirler (Oktay, 2002).

Kavramlar öğrenme becerilerini geliştirmek, problem çözmek ve düşünmeyi sağlamak için gereklidir. Sorunlar hissedilmezse problem çözme ihtiyacı da

hissedilmemektedir. Fakat çocuklara gerçek hayat problemleri sunmak önemlidir (Güven ve Aydın, 2004). Çocukların sosyal sorun çözme becerilerini geliştirmeye destek sağlamak için yardım etmek, rol alma becerileri, başkalarına yardım etmeye yönelme, sosyal ilişkiler, akran etkileşimi ve akranları tarafından sevilme, sınıftaki grup işlevlerinde ve genel sosyal uyumunda artışa yol açmaktadır (Erwin, 1994).

2. 3. Problem Kavramı

Bingham'a göre (1998) problem, bir kişinin istenilen hedefe ulaşmak amacıyla topladığı mevcut güçlerinin karşısına çıkan engeldir (Bingham, 1998).

Türk Dil Kurumu Sözlüğünde (1979) problem, düşünülüp çözülmeye, konuşulup bir sonuca bağlanmaya değer ya da gerekliliği olan durum olarak tanımlanmıştır. Günümüz Türkçesi'nde ise, problem kavramına karşılık olarak sor kökünden türetilen sorun kavramı kullanılmaktadır. Sorun kavramı çözümlenmesi, öğrenilmesi, bir sonuca varılması anlamlarına gelen engelli ve sıkıntılı bir durumu ifade eder. Eğitim literatüründe yaygın olarak problem kavramı kullanılmaktadır (Kalaycı, 2001).

Morgan'a göre problem, temelde bireyin bir hedefe ulaşmada engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumudur. Bu engellenme hedefe ulaşmayı güçleştirebilir. Böyle bir durumda problem, engeli aşmanın en iyi yolunu bulmaktır (Morgan, 2000).

John Dewey problemi, insan zihnini karıştıran, ona meydan okuyan ve inancı belirsizleştiren her şey olarak tanımlamaktadır. (Baykul, 2006).

Problem içinde bulunulan durumda bir tehlike ya da aşılması gereken bir güçlkle karşı karşıya olmaktır (Ülger, 2003).

Problem kavramıyla ilgili tanımlar incelendiğinde, problem içeren bir durumun özellikleri şu şekilde özetlenebilir. a) Mevcut durumla olması gereken durum arasında bir farkın bulunması, b) Kişinin bu farkı fark etmesi ya da algılaması c) Algılanan farkın kişide gerginliğe yol açması, d) Kişinin gerginliği ortadan kaldırmak amacıyla girişimlerde bulunması, e) Kişinin gerginliği ortadan kaldırmaya yönelik girişimlerinin engellenmesi (Öğülmüş, 2001)

2.3.1. Problem Çözme ve Problem Çözme Becerisi

Problem çözme deyimi, bulmaca çözmeden, basit bilimsel ve aritmetik problemleri çözmeden, bilişsel, mantıksal, sosyal ve mekanik problemlerin çözümüne kadar çok geniş bir alanı kaplamıştır (Dinçer, 1995).

Problem çözme, bireyin amaç, ihtiyaç, değer, inanç, beceri, alışkanlık ve tutumları ile ilgilidir. Problem çözme, bir amaca erişmekte karşılaşılan güçlükleri yenme sürecidir, bu da bilgiyi kullanarak ve buna orijinallik, yaratıcılık ya da hayal gücünü ekleyerek çözüme ulaşma süreci olarak açıklanabilir. Bireyin problem çözmeye yönelmesi, cesareti, isteği ve kendine güven duygusu problem çözmeye etkilidir (Saygılı, 2000).

Tanım olarak problem çözme becerisi, "bir amacımız olup da ona nasıl ulaşacağımızı bilmediğimiz zaman ne yaptığımızdır". Böylesi durumlarda engelleyici ve olumsuz bir deneyim olması beklentisi de oldukça yüksektir. Bununla birlikte çocuklarda yeni bir sorunun çözülme süreci yeni fikirler üretmeyi, stratejiler geliştirmeyi de içine alan zevkli bir uğraştır. Aynı zamanda problem çözme uğraşısı, insan yaradılışına ilişkin çocukluğumuzun ilk uyum davranışlarını geliştirmek için temel bir başlangıçtır (Düzakın, 2004).

Problem çözme becerisi, öğrenilebilen bir özelliktir. Özellikle kişilerarası problemlerin çözümü, kişilerarası iletişimin etkili olup olmamasına bağlıdır (Çam, 1997). Bu nedenle, kişisel ve örgütsel problemlerin çözümünde gerekli olan ilk şey, problem çözme sürecinin bilinmesidir (Güçlü, 2003).

Tanımlardan yola çıkarak Sonmaz (2002) problem çözme unsurlarını tabloştürmüştür.

Bilişsel unsurlar	Duygusal unsurlar	Sosyal unsurlar
Kişinin özgün çözüm yolları geliştirmesi	Hedefe ulaşmayı engelleme	Bireysel olarak sorunla başa çıkma
Temel düşünce süreçlerinin kullanılması	Çatışma ortaya çıkarma	Başkalarının çözüm yollarından örnek alma
Güçlüğün tanımlanması	Çözümüne kadar sabır	Dış kaynakların neler olduğunu araştırma
Güçlüğü oluşturan / çözümü engelleyebilecek gerçeklerin ortaya konulması	iç kaynakları araştırma	Yeni yeteneklerin ortaya çıkması
İlgisiz bilgileri durumdan çıkarmak	Engelleri azaltarak gerginliği azaltma	İnsanlığın gelişimi için gerekli
Uygun çözüm yolunun hangisi olduğuna karar vermek	İç dengeye kavuşma	
Uygun yanıtlar geliştirme	Yeni yollar deneyebilmek için risk alabilmek	
Sürekli geliştirilmesi gereken yetenek	İrade gereksinimi	
Yeni yollar denemek		
Geçmiş deneyimlerden çıkarımlarda bulunmak		

(Sonmaz, 2002).

D’Zurilla ve Goldfried (1971) problem çözme sürecinin 5 aşamada gerçekleştiğini belirtmektedirler. Bunlar; (1) Probleme yönelme, (2) Problemin tanımlanması ve formüle edilmesi, (3) Alternatif çözümler üretme, (4) Karar verme, (5) Çözümleri uygulama ve doğrulama (Mcguire, 2001).

Bingham’ a göre problem çözme basamakları 8 aşamada tanımlanmıştır. Bunlar; (1) Problemin farkında olma ve onunla uğraşma isteği, (2) Problemi açıklamaya ve ilgili olduğu alanı tanımaya ve problemler grubunu kavramaya çalışmak, (3) Problemlerle ilgili bilgileri ve verileri toplamak, (4) Problemin çözümü için en uygun olan bilgileri seçmek ve düzenlemek, (5) Toplanan bütün bilgi ve verileri düzenli bir şekilde dönüştürmek, (6) Toplanan bilgiler ışığında olası çözüm yollarını belirlemek, (7) Çözüm yollarını değerlendirerek en uygun olanı seçmek, (8) Seçilen çözüm yolunu uygulamak, (9) kullanılan çözüm yolunu değerlendirmek (Bingham, 1998).

Problem çözüme, zihinsel süreçler açısından bakıldığında düşünmenin özel bir parçası olarak gözükmektedir. "Bir durumla başa çıkma", "bir engeli yenme", "istenilen etkiyi oluşturma", "bir şeyin oluşmasını gerçekleştirme", biçiminde değiştirilirse, problemler alışılmamış da olsa, günlük yaşamdaki düşünme etkinliğinden pek de farklı değildir. Fakat problem çözüme hiçbir şekilde düşünmenin tümü olamaz. Problem çözüme süreçleri diğer düşünme süreçlerinden temelde farklı olmamakla birlikte bu süreçleri sergilemek için uygun bir yoldur (Bono, 2000).

Problem çözümenin insanların hayatındaki önemini göz önünde bulunduran birçok eğitimci, okulda çocukların problem çözüme yeteneklerinin artmasını sağlayacak bir öğretim yöntemine yer verilmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Yani okulun görevlerinden biri de öğrencilerin hayata başarıyla uyum gösterecek şekilde yetişmelerini sağlamaktır. Bu nedenle eğitimde problem çözüme yöntemine yer verilmesi önemlidir. Bu bakımdan okulda işlenecek konular hayatta karşılaşılabilecek problem olarak ele alınmalıdır. Problem çözüme sırasında çocukların gerekli bilgileri toplamasına, bu bilgileri karşılaştırıp değerlendirmesine, bir sonuca varmasına ve sonucu değerlendirmesine yardımcı olmalıdır. Böylece bireyin hayata uyumu kolaylaşacaktır; çünkü çocuk bu yolla hayatta karşılaştığı problemleri çözüme becerisini, cesaretini ve gücünü daha okuldayken kazanmış olacaktır (Sevinç, 2003).

Problem çözüme becerileri değişik biçimlerde sınıflandırılmaktadır. Watts "Problem Çözüme Becerileri" ni aşağıdaki gibi sınıflamaktadır:

Yaratıcılık

- Problemi ayırt edip tanımlayabilme
- Problemin belirgin niteliklerini görebilme
- Çözüm yolları üretebilme
- Çözümü sına ve doğrulayabilme
- Sonuç çıkarabilme

Hayal Gücü

- Kendini başka yerde, zamanda ve rolde görebilme
- Deneyimler sonunda hayalleri yeniden düzenleyebilme

Gözlem Becerileri

- Gözlenen varlıkların ve olayların renk, biçim, büyüklük, dağılım vb. niteliklerini görme
- Doğru ve duyarlı gözlem yapma
- Gözlem verilerini kaydetme
- Gözlem verilerini sınıflama
- Gözlem verilerini sıralama
- Gözlemleri yorumlama

İnceleme ve Düzenleme Becerileri

- Bilgiyi bulabilme ve toplayabilme
- Bilgileri sınıflayabilme
- Bilgileri sıralayabilme
- Bilgileri yorumlayıp kanıtları değerlendirebilme
- Zamanı etkili kullanabilme

Sayısal Beceriler

- Tahmin edebilme
- Ölçebilme
- Sayısal ilişkileri kavrayabilme
- Şekilleri, örüntüleri kavrayabilme
- Sayısal işlemleri yapabilme

Uygulama Becerileri

- El becerilerini kullanabilme
- Araç kullanma becerilerini gösterebilme

İletişim Becerileri

- Sözlü ifadeyi, grafik ve diğer sembolik araç-gereçleri doğru anlayabilme
- Yanlış anlaşılmaya yol açmadan sözlü ve sembolik yollarla düşündüğünü anlatabilme

Sosyal Beceriler

- Başkalarıyla iletişim kurabilme
- Başkalarıyla ortak çalışabilme
- Düşünceleri farklı biçimlerde ifade edebilme
- Diğer kişilerin görüşlerini dikkate alabilme

• Sözel olmayan iletişim biçimlerini tanıyabilme (Korkmaz, 2002)

Problem çözme becerisi bireylere verilecek doğru eğitimlerle kişilere kazandırılabilir. Bu eğitim ilk önce ailede başlamalıdır. Demokratik ana baba tutumu, çocukların özellikle psikososyal temelli problem çözme becerisini etkilemektedir. Demokratik davranma düzeyi arttıkça çocukların psikososyal temelli problem çözme puan ortalaması da yükselmektedir (Arı ve Seçer, 2003). Çocuklar doğal problem çözücüdürler. Öğretmenlerin yapması gereken şey ise uygun eğitim yaşantıları düzenleyerek, çocukların bu özelliklerini zenginleştirmektir.

Rinn ve Markle, sosyal becerileri dört gruba ayırmışlardır:

- 1) Kendini ifade etme becerileri (duyguları ifade etme; üzüntü ve mutluluk), fikirleri ifade etme, iltifatları kabul etme, kendisi hakkında pozitif düşünceleri ifade etme),
- 2) Diğer becerilerinin geliştirilmesi (iyi bir dostu hakkında olumlu düşüncelerini ifade etme, başkasının düşüncesine katılım, karşıdakini övme),
- 3) İddialı beceriler (basit taleplerde bulunma, karşıdakinin fikirlerine karşı çıkma, mantıksız talepleri geri çevirme) ve
- 4) İletişim becerileri (konuşma, kişilerarası sorunları çözme) (Rinn ve Markle, 1979).

Pragmatist eğitim anlayışına göre; okullarda çocuğa bir sorunun nasıl çözüleceğini öğretmek yerine, “çözüm bulma becerisi kazandırma” amaçlanmaktadır. Bu amaç, sorun çözme ile ilgili yöntem ve tekniklerin geliştirilmesini sağlamıştır. Sorun çözme yöntemi bilimsel yöntemle eş tutulmaktadır. Dolayısıyla bilimsel düşünebilen ve sorunlara bilimsel bir yaklaşımla bakabilen davranışlar edinmiş bireyler yetiştirmek önem kazanmaktadır (Pehlivan ve Konukman, 2004).

Problem çözme ve özgüven bir döngü içerisindedir. Özgüveni yüksek olan çocuklar, problemleri tanımaya, kabul etmeye ve problemlerle uğraşmak için girişimde bulunmaya daha yatkındırlar (Sonmaz, 2002). Bireyler karşılaştıkları problemlerin çözümleriyle ilgili çeşitli yöntemler geliştirmişlerdir. Bunlardan bazıları şunlardır:

Deneme -Yanıılma Yöntemi: Bu yaklaşımı açıklayan ilk kuramcı, davranışçı yaklaşımın öncülerinden Thorndike'dır. O'na göre öğrenmenin en temel formu deneme-yanılma öğrenmesidir (Senemoğlu, 2005). Bu yöntemde göre insan bir durum ya da sorunla karşılaşıncı, birçok tepkilerde bulunur. Bunun bir kısmı amaca

götürücü niteliktedir. Birey, amaca götürücü nitelikte olanları seçer, bunları yinelemeye çalışır; diğerlerini atar. Böyle bir davranışın sonucunda kişi sorunu çözer. Bu yöntem bilinçli bir öğrenme yöntemi sayılmaz (Zembat ve Unutkan, 2005). *Ani Kavramayla Problem Çözme Davranışı*: Wolfgang Kohler, problem çözmeye sorunun derece derece gelişerek ortaya çıkması yerine, ani kavramayla çözülebileceğini ifade etmektedir. Yani ulaşılmak istenen hedefle çözüme ulaştıracak vasıtalar arasında ilişki kurmak önemlidir. Bu ilişki kurulduğunda çözüm gerçekleşmiş olur (Zembat ve Unutkan, 2005).

Dolaylı (Düşünceyle) Problem Çözme: Problemleri çözmeye “dili kullanmak” çok önemlidir. Bu kabiliyet, insana problemleri önceden çözmeye ve sonuçları önceden kestirme imkânı vermektedir. Dili kullanarak yaptığı tanımlama ve tahminlerle insan birçok olayla karşılaşmadan onları aşabilir ve hatalarını önemli oranda azaltabilir.

Başkalarının Yaşantılarından Yararlanma Yöntemi: Bir sorunla karşılaştığımız ve bunu çözemediğimiz zaman, başkalarının yardımına gereksinme duyarız. Bununda iki biçimi vardır: 1. Başkalarının bizzat kendilerinden yardım görmek ve 2. Onların yapıtlarına başvurmak. Başkalarının yaşantılarından yararlanmak, dil ve yazı aracılığı ile olmaktadır (Zembat ve Unutkan, 2005).

Okul öncesi dönem çocuklarına uygun, bilimsel problem çözme basamakları şu şekilde sıralanabilmektedir.

1. Problemi hissetme ve problemin ortaya çıkması: Problem çözmenin ilk aşaması bir güçlüğün sezilmesi ya da bir şeylerin yolunda gitmediğinin fark edilmesidir (Öğülmüş, 2001).

2. Problemin tanımlanması ve sınıflandırılması: Sorunun belirtileri fark edilerek başkalarının dikkatine sunulunca doğal olarak bazı adımların atılması gerekir. Bunlardan ilki sorunun açıklığa kavuşturulması ve nelerle ve kimlerle ilişkili olduğunun anlaşılmasıdır. Bu noktada sorunun başkalarıyla ne ölçüde ortak bir sorun olduğunun ve aciliyet derecesinin saptanması gerekir. Bu aşamada ikinci adım sorunun yapısıyla ilgili bilgi toplamaktır. Üçüncü adımda da elde edilen yeni bilgilerden yararlanarak sorun yeniden ifade edilmelidir (Öğülmüş, 2001). Çocuğa problemi açıklaması için zaman tanımak önemli bir başlangıç noktasıdır. Sürece başlamadaki temel nokta, çocuğun problem hakkında konuşmaya hazır olup

olmadığının belirlenmesidir. Zamanlama çok önemlidir ve çocuğun yaşadığı kötü olayı paylaşmaya istekli olması gerekmektedir (Mountrose, 2000).

3. Alternatiflerin üretilmesi: Problemlerle ilgili bilgi toplanırken problemin nasıl çözüleceğine ilişkin düşünce ve olasılıklar da ortaya çıkar. Tüm bunlar hipotezler halinde ifade edilebilir ve daha sonra bu hipotezlerden doğru bir çözüm ortaya çıkabilir. Bu çözüm olasılıklarının değeri büyük ölçüde problemi çözecek kişinin özgünlüğüne ve yaratıcılığına bağlıdır (Zembat ve Unutkan, 2005).

Farklı çözümler üretildikten ve soruna özgü nedensel faktörlerle ilişkileri açıklandıktan sonra, çözümleri birleştirmek ve sentezlemek gerekmektedir. Bu aşamada amaç en iyi çözümü seçmek değildir, çünkü sorun büyük bir olasılıkla çok boyutludur ve birden fazla alternatifi vardır. Herhangi bir karara varmadan önce, alternatiflerin tartılması ve test edilmesi süreci başlatılır. Eğer süre ve kaynaklar uygunsa, bu noktada ulaşılan farklı çözümlerle ilgili daha fazla veri toplamak için bir çaba gösterilmelidir (Öğülmüş, 2001).

4. Çözümlerin Seçilmesi: Bu aşama aslında bir önceki aşamanın devamı niteliğindedir. Olası çözümler öne sürülürken, bu çözümler aynı zamanda değerlendirmeye tabi tutulurlar. Bu bakımdan bu aşama bir yargılama ve tahmin evresidir. Önerilen çözüm olasılıklarının, uygulandıkları takdirde ne gibi sonuçlar doğuracakları tahmin edilmeye çalışılır (Zembat ve Unutkan, 2005).

5. En uygun hipotezin uygulanması: Çeşitli deney ve karşılaştırmalarla düşünülen çözüm yollarının problemi çözecek nitelikte olup olmadığı araştırılır. Bu basamakta öğretmen, öğrencilerin önerdikleri çözüm yollarını denemelerine ve önerilen çözüm yollarının geçerli olup olmadığına karar vermelerine yardımcı olur (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999).

6. Problemin çözülmesi ve sonuca varılması: Yapılan uygulama ile hangi çözüm yolunun uygun olduğuna karar verilir. Böylece problem çözülerek bir sonuca varılmış olur (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999).

Okul öncesi eğitim yıllarında gelişimine yardım edilmesi ve hızlandırılması gereken duygusal beceriler şunlardır:

- a. Mutluluk, üzüntü, öfke, şaşkınlık vb. duygularını tanıyabilme, bu duyguları hakkında konuşmayı kabul edebilme yeteneği.
- b. Duygular ve sosyal davranışlar arasındaki ilişkileri fark edebilme yeteneği (örneğin; çocuk, birisine vurmanın karşısındakini kızdıracağını ve karşısındakinin de kendisine vurma olasılığını yükselteceğini bilmelidir.)
- c. Başkalarının ihtiyaçlarına ve duygularına karşı duyarlı olabilme yeteneği (Curtis, 1998).

Borke (1971), çocukların başkalarının duygularını anlayabildikleri ve onların görüşlerini paylaşabildiklerini bir başka deyişle yüksek düzeyde empati kurabildiklerini gözlemiştir. Douglas (1989) ise çocukların erken yaşta gösterdikleri davranış sorunlarının daha sonra kaybolduğunu, ancak bazı çocuklarda devam ettiğini belirtmiştir. Richman (1982) 3 yaşındaki çocukların %63' ünün bir ya da beş yıl sonra aynı davranışları sergilediğini ortaya koymuştur (Akt. Douglas, 1989).

Okul öncesi yıllar, çocukların temel sosyal gelişimlerinin yapılandığı önemli bir dönem olarak kabul edilmektedir. Okul öncesi eğitiminde çocukların zihinsel becerilerinin gelişimine olanak sağlayan eğitim programlarının, sosyal becerilere sahip, kişilerarası problemlerini çözebilen bireylerin yetişmesini destekleyen müdahale programlarıyla zenginleştirilmesi gerekmektedir. Temel önleyici ruhsal sağlık programlarından biri olarak en sık kullanılan ve çok sayıda araştırma ile değerlendirilen Kişilerarası Bilişsel Problem Çözme Programı'nın çocukların problem çözme düşünce biçimini geliştirdiği ve yüksek risk taşıyan davranışları azalttığı ve önlediği belirtilmektedir. Günümüzde sosyal ve kişilerarası problem çözme becerilerine yönelik araştırmalar ve yaklaşımlar gözden geçirildiğinde çok boyutlu sosyal eğitim programlarına doğru bir eğilimin olduğu gözlenmektedir (Anlıak ve Dinçer, 2005a).

Akran kabulünü etkileyen etmenler arasında çocukların sosyal becerilere sahip olup olmama durumu da bulunmaktadır. Bir takım araştırmacılara göre sosyal becerilere

sahip olmak akranlarınca kabul görmeyi de olumlu şekilde etkileyebilmektedir (Mostow, Izard, Fine ve Trentacosta, 2002). Hay (2005)'e göre akran ilişkileri özellikle yaşamın ilk iki yılı süresince, dikkat becerisi, duygularını kontrol etme, içgüdülerini kontrol etme, taklit etme, sebep-sonuç ilişkisini anlayabilme ve dil becerisine bağlı olarak gelişmektedir.

Çocukların anne babalarını algılamalarıyla problem çözme becerileri arasında bir ilişki olduğu da savunulmaktadır. Domitrovich ve Bierman (2001)'a göre anne babaların olumsuz tutumları çocukların problem çözme becerilerini olumsuz yönde etkilemektedir. Rohner ve Rohner (1980)'e göre ebeveyn reddi yaşayan çocuklar kalp kırıklığı yaşamakta, olumsuz bir dünya görüşü geliştirmekte, insan ilişkilerinde saldırgan, hain, güvenilmez, olabilmektedirler. Sosyal becerilerde yoksunluk yaşayan ve saldırgan davranışlar sergileyen çocukların akran ilişkilerinde bir takım olumsuzluklar yaşayabileceği alan yazındaki araştırma bulguları ile örtüşmektedir (Akt. Warden ve diğ., 2003).

2.3.2. Çocuğun Yaşamında Problem Çözmenin Önemi

Problem çözme, çocuğun bir birey olarak gelişmesini, yeteneklerinin, özsaygı ve kendine güven duygularının gelişmesini hızlandırır, aynı zamanda çocukların kendilerini bağımsız hissetmesini sağlar (Kale, 1993).

Bingham'a göre problem çözme becerisine sahip çocuklar karşılarına çıkan fırsatlardan yararlanmasını bilirler, karşılaştıkları güçlükleri yenmek için yeni çözüm yolları bulurlar, her şeyi merak edip soru sorar ve tahminlerde bulunurlar, hayal güçleri gelişmiştir. Bir konu üzerinde ilgi ve dikkatlerini uzun süre tutarlar, ayrıntılara dikkat eder ve eksiklikleri hissederler (Bingham,1998).

2.3.3. Sosyal Uyum, Sosyal Beceriler ve Kişilerarası İlişkiler

Bireyler hızla gelişen dünyada doğa ile etkileşimi sürdürürken aynı zamanda duyuşsal, sosyal ve fizyolojik ihtiyaçlarını gidermek zorundadırlar. Bu gereksinimler bireylerin davranışlarının temelini oluşturmaktadır. Bireyler, bu ihtiyaçlarını karşılarken doğal olarak başkalarıyla etkileşim halindedirler. Fakat her birey bu

iletişimde istenilen başarıya ulaşamaz. İnsan yaşamında bu yüzden, başkalarından olumlu tepkiler getirecek ve olumsuz tepkilerin gelmesini engelleyecek becerilere sahip olması önemlidir (Tuyan ve Beceren, 2004).

Çocuğun duygusal-sosyal gelişimi içinde sosyal beceriler ayrı bir önem taşımaktadır. Sosyal beceriler, iletişim, problem çözme, karar verme, kendini yönetme ve akran ilişkileri gibi diğerleriyle olumlu sosyal ilişkileri başlatmaya ve sürdürmeye izin veren becerilerdir. Sosyal becerilerden yoksun olan çocuklar arkadaşlık ilişkilerinde ve yetişkinlerle olumlu iletişim becerilerinde sorunlar yaşarlar (Hune, 1997).

Riggio (1986) sosyal becerileri oluşturan altı yapısal kategori olduğunu belirtmektedir. Bu kategoriler;

1. *Duyuşsal anlatımcılık*, bireylerin sözel olmayan iletişim becerilerini ifade etmektedir.
2. *Duyuşsal duyarlılık*, başkalarının sözel olmayan iletişimlerini alma, anlama ve yorumlama becerilerini ifade etmektedir.
3. *Duyuşsal kontrol*, bireylerin duyuşsal ve sözel olmayan tepkilerini düzenleme ve kontrol becerilerini içermektedir.
4. *Sosyal anlatımcılık*, sözle anlatımcılığı ve bireylerin birbirleriyle sosyal iletişim kurma ve iletişime katılma becerilerini ifade etmektedir.
5. *Sosyal duyarlık*, başkalarının sözel iletişimlerini alma, anlama ve yorumlama becerilerini içermektedir.
6. *Sosyal kontrol*, sosyal rol oynama ve bireyin sosyal olarak kendini ortaya koyma becerilerini ifade etmektedir (Yüksel, 2001).

Problem çözme becerisinin de bir sosyal beceri olarak görülmesiyle birlikte her şeyin hızla değiştiği ve giderek karmaşıklaştığı toplumumuzda, dengeli kişilik yapısına sahip bireyler yetiştirmek, öncelikle bireylerin problemlerini tanımaya ve onlara verilecek desteğe bağlıdır. Her insan hayatı boyunca sürekli olarak çeşitli problemlerle karşı karşıya kalmaktadır (Üstün ve Bozkurt, 2003). Gerek çocukların doğuştan gelen mizaçları, gerekse hem sosyal hem de akademik becerilerini etkileyen belirli psikolojik eksiklikler nedeniyle sosyal becerilerde zorluk çeken

çocuklar olabilmektedir. Başlangıçta sosyal ilişkilerin bozulmasına neden olan bu sorunlar, zamanla çocukların okuldaki öğretmenlerle olan ilişkilerinin kopmasına, akademik başarının düşmesine ve hatta suç işlemeye eğilimli olmaya neden olabilmektedir (Shapiro, 2000).

Okulöncesi dönemde çocuk, ailesi dışındaki toplumla ilk olarak anaokulunda karşılaşır ve bu karşılaşma ile birlikte sosyal beceriler önem kazanır. Katıldığı bu yeni çevrede çocuk, diğer çocuklarla ve öğretmenlerle ilişkilerinde kullanmak üzere, o zamana kadar ev ortamında fazla gereksinim duymadığı bazı yeni sosyal beceriler edinmek durumundadır. Sosyal beceriler, çocuğun sosyal yeterliği ile ilişkili olarak ele alınan bir konudur (Önder, 2003).

İnsanlar etkileşim içinde olma ihtiyacı duyan sosyal varlıklardır. Sosyalleşmenin biçimlendiği en hassas dönem olan bebeklik ve çocukluk döneminde, çocukların, sosyal yoldan etkileşimlerini geliştirmeleri yetişkinlerle etkileşim ve akranlarıyla etkileşim olarak iki şekilde gerçekleşmektedir. Bebeklik dönemini ve yaşamın ilk yıllarını aile içinde geçiren çocuğun, kişilerarası ilişkileri, toplumun değer yargılarını, kendine güveni ve yaşamla ilgili deneyimleri aile içindeki bireylerle kurduğu etkileşimleri sonucunda kazandığı belirtilmektedir. Bu dönemde çocuk çevresini tanımaya çalışır ve ailesi ile kurduğu ilk etkileşim sonraki yaşantılarında diğer bireyler ile kuracağı iletişimlerde belirleyici rol oynadığı vurgulanmaktadır (Dinçer ve Güneysu, 1997; Korkut, 2004).

Çocuk doğumdan itibaren içine girdiği sosyal, kültürel ortama ve çevresine uyum sağlamaya alışır. Çocuğun içinde yaşadığı topluma uyum sağlayabilmesi ve toplumla bütünleşebilmesi, onun toplumda geçerli olan sosyal davranışları edinmesiyle gerçekleşir. Bu anlamda sosyal uyum, bireylerin ve çocukların belirli bir grubun öteki üyelerinin değerlerini, davranışlarını ve inançlarını kazandıkları süreç olarak tanımlanmıştır (Gander ve Gardiner, 2001). Sosyalleşme, doğumdan itibaren başlayan bir süreçtir ve çocuklar okul öncesi eğitim kurumuna gelinceye kadar birçok sosyal beceriyi ana-babalarından ve diğer yetişkinlerden öğrenirler. Ancak birçok çocuk, okula geldiğinde evde kabul gören birçok sosyal beceri ve

davranışının, okulda kabul görmediğini ya da okulda farklı biçimlerde davranılması gerektiğini keşfeder. Çocuk sadece okulda sosyal kabul gören davranışları öğrenmekle kalmaz, aynı zamanda aile dışındaki yetişkinlerle ve kendi yaşlılarıyla etkili bir şekilde etkileşimde bulunma yollarını da öğrenir.

Okul öncesi eğitim kurumları Curtis'e göre aşağıda yer alan sosyal becerileri kazandırmalıdır:

1. Dostluk kurma: Sosyal etkileşimin temellerini anlamayı sağlayabilecek yakın ilişkiler kurma.
2. İş birliği yapma ve gruptaki çatışmaları çözümüleme
3. Empatik becerileri kazanma: Karşısındakine şefkatli olma, özen gösterme ve sevgi duyma (Curtis, 1998).

Dostluk kurma becerileri, çocukların sosyal olarak kabul edilebilen ve kabul edilemeyen davranışları birbirinden ayırt etme ve kabul edilen davranışları göstermesini kapsar. Örneğin; sürekli olarak arkadaşlarından oyuncakları almaya çalışan çocuk, bu davranışının sonucunda arkadaşları tarafından yalnız bırakılabileceğini anlayabilir. Empati duyma, özen gösterme, ilgilenme ve sevmeye, sosyal becerilerin gelişmesine katkıda bulunan özelliklerdir. Bu kavramlar soyuttur ve çocuklar tarafından anlaşılması güçtür. Ancak çocuklar bu kavramları, çevresinde diğer insanlara karşı cömert, hoşgörülü, şefkatli davranan yetişkinlerden kolayca öğrenebilmektedir. Calderalla ve Merrel, çocuk ve ergenlerin sosyal becerilerinde beş boyut olduğunu belirtmişlerdir. Bu boyutlar:

Akranlarla ilişkili beceriler: Arkadaşlarını takdir etme, ihtiyaç duyduğu zaman arkadaşlarından yardım isteme, arkadaşlarına yardım etme, arkadaşlarını oyuna davet etme, kolaylıkla arkadaşlık kurma, arkadaşlarıyla konuşma, tartışmalara katılma gibi arkadaşlık ilişkilerini olumlu yönde etkileyen becerilerdir.

Kendini kontrol etme becerileri: Kızgınlığını kontrol etme, kurallara uyma, problemler karşısında serinkanlı olma, başkalarıyla uzlaşma ve eleştirileri kabul etme gibi bireyin kendisini kabul etmesini sağlayan becerilerdir.

Akademik beceriler: Bağımsız olarak çalışma, verilen yönergeleri yerine getirme, boş zamanlarını uygun bir şekilde kullanma ve ihtiyaç duyduğunda yardım isteme gibi bireylerin başarılı olmalarını sağlayan becerilerdir.

Uyum becerileri: Yönergelere uyma, kurallara uyma, eşyalarını paylaşma, sorumluluklarını yerine getirme gibi başkalarının bireyden beklediklerini yerine getirme davranışları yer almaktadır.

Atılganlık becerileri: Başkalarıyla konuşmak için girişimde bulunma, oyun oynamak için arkadaşlarını davet etme, yeni insanlara kendini tanıtmaya, duygularını ifade etme gibi beceriler yer almaktadır (Avcıoğlu, 2005).

Sosyal becerilerde yetersiz olan çocuklar yaşamları boyunca kişilerarası ilişkilerinde, duygusal alanlarda, okul yaşamlarında ve mesleki başarılarında çeşitli problemlerle karşılaşmaktadırlar (Antia ve Kreimeyer, 1988).

2.3.4. Sosyal Uyum ve Becerilerle İlgili Yaklaşımlar

Kişilik uyumunu açıklayan kuramlar içinde başta geleni Freud'un psikoanalitik temele dayanan kişilik kuramıdır. Freud'un psiko-seksüel uyum kuramı, kişiliği beş psiko-seksüel uyum evresi içinde incelemektedir. Bu evrelere psiko-seksüel denmesinin nedeni, her birinde cinselliğin baskın bir faktör olmasındandır. Ayrıca psiko-seksüel uyum süresince ego ve süpereo boyutlarının oluşması, kişiliğin sosyal yönüne işaret etmektedir. Bu kurama göre, kişiliğin sağlıklı bir biçimde oluşması, özellikle çocukluk döneminde geçirilen ön yaşantılara bağlıdır. Bu bağlamda cinselliğin belirleyici olduğu bütün uyum evrelerinde, bir önceki dönemin bastırılan veya ketlenen talepleri doyuma ulaşmadığı için, bilinçaltında yaşamaya devam eder. Bilinçaltı çatışmalar ve gereksinimler, bireyin davranışına yön veren önemli etkenlerdir (Erden ve Akman, 2003; Aydın, 2005a; Senemoğlu, 2005; Bayhan ve Artan, 2004).

Kişilik uyumunda çocukluk yıllarının önemine değinen kuram Erikson'a aittir. Erikson Freud'dan farklı olarak, kişilik uyumunda ağırlığı sadece çocukluk yıllarına vermeyerek kişilik uyumunu yaşam boyu süren bir süreç olarak kabul eder. Psiko-

sosyal uyumu dönemler halinde inceleyen Erikson'un kuramında kültürel, sosyal ve çevresel etkenlerin önemi vurgulanmıştır. Erikson'un kuramına göre; insanların temel ihtiyaçları aynıdır, benlik ya da egonun uyumu temel ihtiyaçların karşılanmasıyla oluşur. Uyum dönemler halinde oluşur, her dönem gelişim için fırsatlar sağlayan bir krizle veya psiko-sosyal bir problemle nitelenir, böylelikle farklı dönemler bireyin güdülenmesinde farklılıklar oluşturur. Buna göre; sosyal çevre içinde yer alan ebeveynler, öğretmenler ve arkadaşlar çocuğun psiko-sosyal uyumunda önemli ve gerekli bir rol oynarlar. Kişilik uyumunda sosyal çevreye verdiği önemin yanı sıra, biyolojik temelli, doğuştan getirilen özelliklerin de üzerinde durulmuştur (Erden ve Akman, 2003; Aydın, 2005; Senemoğlu, 2005; Bayhan ve Artan,2004).

Sosyal etkileşim kuramları içinde yer alan, Bandura tarafından açıklanan sosyal öğrenme teorisine göre, insan davranışları sadece pekiştirme yoluyla değil, davranışsal ve çevresel faktörlerin karşılıklı etkileşimi ile açıklanabilir. Bandura, gözlem yoluyla öğrenme üzerinde durmuştur. Gözlem yoluyla öğrenme, dikkat etme, hatırd tutma, davranışı meydana getirme, güdülenme süreçlerini kapsamaktadır. Başkalarını gözlemleyerek model alma, çocuklar için özellikle anne-baba tutumları açısından geçerli bir yaklaşım biçimindedir (Aydın, 2005; Senemoğlu, 2005).

Sosyal becerilerin öğrenilmesi ile ilgili yapılan araştırmalar, erken çocukluk döneminin önemini vurgulamaktadır. Okul öncesi dönem, temel sosyal beceri eğitimi için birkaç nedenden dolayı çok önemli bir süreçtir. Bu nedenlerden biri; (1) bebeklik döneminde çocuğun sosyal yeterliliğindeki bireysel farklılıkların ortaya çıkması ve bu farklılıkların okul öncesi dönemde daha da açık ve net olarak fark edilmesidir. Böylece, okul öncesi dönemde sosyal beceri eğitiminden yararlanabilmek mümkündür. Diğer bir neden ise, (2) erken sosyal beceri eğitimi, okul öncesi dönemden ilköğretime geçişte, birçok çocuğun yaşamış olduğu sosyal etkileşim zorluğu nedeniyle, akranları tarafından ihmal edilmesi ve reddedilme riski ile karşı karşıya kalmasıdır. Yani, sosyal becerileri erken çocukluk döneminde öğrenme, akranları tarafından reddedilme ve ihmal edilme riskini azaltabilir (Kamaraj, 2004)

Avcioğlu(2003)'nun çalışmasında, sosyal beceri eğitiminin çocukların dinleme, sözel açıklama ve kişiler arası ilişkilere yönelik becerilerinde artışa neden olduğu kaydedilmiştir. Sosyal becerilerin en son ve araştırılan tanımı; sosyal geerliliklerdir. Sosyal beceriler belli durumlarda sergilenen davranışlardır, bu durumlar ise önemli sosyal sonuçlarla karşılaşan bir çocuğun tutumunu tahmin etmeye yardımcı olur.

2.3.5. Okul ncesi Dönemde Sosyal Uyum Ve Becerilerin Gelişimi

Çocuklar kendi duygularını ve diğer insanların duygularını kolaylıkla yorumlayabilmekte ve çevrelerindeki insanların, özellikle onlar için değerli olan bireylerin duygu durumundan etkilenmektedirler. Anne, baba, ğretmen, arkadaş gibi ocuk açısından son derece önemli olan sosyal evre, çocuğun kendisini iyi ya da kötü, değerli ya da değersiz hissetmesine sebep olmaktadır.

Yeni bir insanla tanışırken ya da yeni bir gruba katılırken gerekli olan becerilere "sosyal beceriler" denir. Sosyal beceriler, çocukların birbirleriyle etkileşim halinde oynamaları için geliştirilmiştir. Sosyal beceriler, kişilerarası ilişkilerde gerekli olan belirli davranışların önemini vurgulamaktadır. Sosyal beceriler, birbirleriyle iyi geçinme, saldırganlık olmadan diğerini ikna etme ya da etkileme, farklı yollarla problemleri çözme, arkadaşlık ile sosyal etkileşime destek olma yeteneğidir. Sosyal beceriler, ayrıca ben-merkezciliği azaltmakta ve toplum merkezciliği arttırmaktadır (Dinçer, 1995).

Anne-baba tarafından gösterilen sevgi, dengeli bakım ve beslenme, çocuğun temel güven duygusunu geliştirir ve bu yıllarda anne-baba ile ilişkilerinde olumlu yönde izlenimler varsa, başkalarına karşı da benzer biçimde davranır. Kısaca ocuk, aile içinde kendine yapılan sosyal davranışları yansıtır. Çocuğun aile dışındaki ilişkileri olumsuzsa, bu ilişkilerinde reddedilmiş itilmişse, bu tür sosyal ilişkileri tekrarlamak istemeyecektir. Olumlu sosyal ilişkiler tekrar edilir. Mutlu sosyal deneyimler, çocuğu sosyal deneyimlerini tekrarlamaya teşvik eder (Kulaksızıoğlu, 2001).

Sosyal problem çözme kavramı, oldukça geniş anlamda kullanılmakta ve bireyin yaşantısında karşılaştığı tüm problemleri kapsamaktadır. Bu problem alanlarından

biri de kişilerarasında yaşanan problemlerdir. Kişilerarası problem, “etkileşimde bulunan taraflardan en az birinin, mevcut etkileşim biçimi ile ideal etkileşim biçimi arasındaki farkı algıladığı, bu fark yüzünden gerginlik hissettiği, gerginliği ortadan kaldırmak için girişimlerde bulunduğu, ancak girişimlerinin engellendiği bir durum” (Öğülmüş, 2001) olarak tanımlanmaktadır.

2.3.6. Sosyal Uyum Ve Becerileri Etkileyen Faktörler

Okul öncesi dönemde çocuğun sosyal uyum ve becerilerinin gelişimi bazı faktörlerden etkilenmektedir. Bunlardan en temel olanlar aşağıda verilmiştir.

2.3.6.1. Ebeveyn-Çocuk İlişkileri

Ailenin eğitim seviyesinin düşük olması, aile içi ilişkilerin istenilen nitelikte olmaması, çocuğun eğitiminde eksik ve yanlış uygulamalara neden olabilmektedir. Çocuğun davranışlarını kişilik özellikleri ve yetiştiği aile içindeki yaşadığı deneyimler etkilemektedir. Zira çocuk, yapısı itibarıyla davranışlardan etkilenmekte olup bu davranışları taklit etmeye çalışmaktadır (Onur, 2000). Çocuk toplumsallaşma etkileşimini üç etki ile kavrar. Bunlar model alma, taklit ve sosyal pekiştirmedir. Tüm bu etkiler özellikle aile tarafından çocuğa yöneltilir. Model alma; bireyin çevresindeki davranış biçimlerini, bir diğer bireyden öğrenmesidir. Taklit, çocuğun gelişmesindeki en güçlü etkilerden birisidir. Çocuklar, yetişkinler ve diğer çocukların kendi saldırganlık dürtülerini nasıl kontrol ettiklerini izleyerek ve kopya ederek, kendilerinin nasıl davranacaklarını öğrenirler (Yavuzer, 2001).

Anne- baba tarafından gösterilen sevgi, dengeli bakım ve beslenme, çocuğun temel güven duygusunu pekiştirir ve bu yıllarda anne-baba ile ilişkilerinde sıcak ve hoş izlenimler var ise çocuk başkalarına karşı da benzer biçimde davranır. Kısaca çocuk, aile içinde kendine yapılan sosyal davranışları yansıtır. Çocuğun aile dışındaki ilişkileri de olumsuz ise, bu ilişkilerinde reddedilmiş, itilmiş ise bu tür sosyal ilişkileri tekrarlamak istemeyecektir (Domitrovich ve Bierman, 2001) . Olumlu sosyal ilişkiler tekrar edilir. Mutlu sosyal deneyimler, çocuğun sosyal deneyimlerini tekrarlamaya teşvik eder (Kulaksızoğlu, 2001).

2.3.6.2. Akran İlişkileri

Arkadaş ilişkileri çocuğun gelişiminde büyük rol oynar. Çocukların ev ortamında karşılanmayan en önemli gereksinimlerinden biri, akranlarıyla etkileşimleridir. Okulöncesi eğitim kurumları çocuklara akranlarıyla birlikte olma ve onlarla birlikte etkinliklerde bulunma konusunda birçok fırsatlar vermektedir (Dinçer, 1995).

2.3.6.3. Kardeş İlişkileri

Kardeş ilişkileri çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinin anlaşılması için kritik bir öneme sahiptir. Çünkü kardeşler zamanlarının büyük bir bölümünü beraber geçirirler ve yoğun bir duygusal etkileşim yaşarlar ve bu ilişkinin kalitesi yaşamlarında önemli rol oynar. Yapılan araştırmalar kardeş ilişkilerinin sosyokognitif gelişimin (Dunn vd., 1991; Howe, 1991), sosyal gelişimin (Kramer ve Kowal, 2005; McElwain ve Volling, 2005) ve duygusal gelişimin (Brown ve Dunn, 1996) anlaşılması için önemli olduğunu ortaya çıkarmıştır (Akt. Modry-Mandell, Gamble ve Taylor, 2007).

Kardeşler, birbirleri için sosyal etkileşimlerin gerçekleşmesi, sevgi, güven ve sevecenlik duygularının paylaşımı için uygun ortam sağlar. Kardeşin doğumu, ilk çocukta, büyük bir ilgi ve koruyuculuk duygusu uyandırmakla beraber sıkıntı ve çelişkili duyguları da beraberinde getirir. Büyük çocuğun bir bağlılık kaynağı, oyun arkadaşı ve toplumsallaştırma etkeni olarak üstlendiği roller, kardeş ilişkisinin olumlu yönünü oluşturmaktadır. (Oktay, 2002; Bayhan ve Artan, 2004).

Kardeş ilişkileri yaşanan çatışmaların ortadan kaldırılması yönünde önemli bir işleve sahiptir. Kardeşler, aralarındaki çatışmalardan sonra da birbirini görmek, bir arada yaşamak durumunda olduklarından bir araya gelerek uzlaşma yolunu bulurlar (Papalia, Olds ve Feldman, 2001).

2.3.6.4. İletişim Becerileri

İnsan sosyal bir varlık olması sebebiyle yaşadığı toplumun bir üyesi olarak kabul görmesi için, öncelikle o toplumun yapısını, normlarını, değerlerini vb. öğrenmesi gerekmektedir. Ancak bu doğumla veya ilk bebeklik yıllarında hemen gerçekleşebilecek bir olay değildir. Bu yüzden bireyin sosyal gelişimi hayat boyu devam eden bir süreçtir. İnsan biyo-kültürel ve sosyal bir varlıktır (Ertürk, 1994).

Kültürel koşullar içinde sosyal ilişkiler, hem toplumun, hem kültürün; hem de bireyin yapısını etkiler (Yavuzer, 1992). Bu yüzden başka insanlarla olumlu ilişkiler kurmak karmaşık sosyal dünyamızdaki en önemli çabalarımızdan biridir. Bireyin bütün hayatı, çevresine uyum sağlama çabası içinde geçer.

Başkalarının olumlu tepkiler vermesine yol açabilecek ve olumsuz tepkileri önleyebilecek becerilere sahip olmak birey için oldukça önemlidir. İnsan, başkalarıyla etkileşimi mümkün kılacak sosyal açıdan kabul edilebilir olan davranışlara sahip olmak ister. Bu davranışlar genel olarak sosyal beceri olarak adlandırılmaktadır. Sosyal beceriler bireyin yaşamında önemli bir role sahiptir, çünkü diğer insanlarla iletişimde bulunmayı kolaylaştırıcı önemli bir özelliktir. Her insan yaşamı; diğer bir deyişle başarılı ve mutlu olmayı kolaylaştırıcı becerilere sahip olmak ister (Yüksel, 2001). Bireyin sosyal hayata intibakında ve kendisini toplumun bir üyesi olarak kabul etmesinde vazgeçilmez olan sosyal becerileri Akkök altı ana başlık altında ele almaktadır (1996):

- 1) *İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri*: Dinleme, konuşmayı başlatma, konuşmayı sürdürme soru sorma, teşekkür etme, kendini tanıtmaya, başkalarını tanıtmaya, iltifat etme, yardım isteme, özür dileme, izin isteme, ikna etme, yönerge verme, yönergelere uyma.
- 2) *Grupla Bir İş Yapma ve Yürütme Becerileri*: Grupta iş bölümüne uyma, grupta sorumluluğunu yerine getirme, başkalarının görüşlerini anlamaya çalışma.
- 3) *Duygulara Yönelik Beceriler*: Kendi duygularını anlama, duygularını ifade etme, başkalarının duygularını anlama, karşı tarafın kızgınlığı ile başa çıkma, sevgiyi, iyi duyguları ifade etme, korku ile başa çıkma, kendini ödüllendirme.
- 4) *Saldırgan Davranışlar İle Başa Çıkma Yönelik Beceriler*: İzin isteme, paylaşma, başkalarına yardım etme, uzlaşma, kızgınlığı kontrol etme, hakkını koruma, savunma, alay etmeyle başa çıkma, kavgadan uzak durma.
- 5) *Stres Durumuyla Başa Çıkma Becerileri*: Başarısız olunan bir durumla başa çıkma, grup baskısıyla başa çıkma, utanılan bir durumla başa çıkma, yalnız bırakılma ile başa çıkma.

6) *Plan Yapma ve Problem Çözme Becerileri*: Ne yapacağına karar verme, problemin (sorunun) nedenlerini araştırma, amaç oluşturma, bilgi toplama, karar verme, bir işe yoğunlaşma.

Yaşamın her aşamasında başvurulan ve sosyal hayatı kolaylaştıran sosyal becerilerin birçok yararları vardır. Bunlar üç başlık altında şu şekilde ele alınabilir;

a) Sosyal beceri etkileşimi arttırabilir: başkalarını selamlama, soru sorma, paylaşma, başkalarına yardım etme, açıklama isteme, yakınlık belirtme, bilgi sunma, ilgi gösterme, rahatlık sunma.

b) Sosyal beceri hoş olmayan durumlarla başa çıkmamıza yardımcı olabilir: istekleri reddetme, lakap takma ve kendisine lakap takılmasıyla başa çıkma, olumsuz geri bildirim verme, akran baskısına direnme, özür dileme, şikâyetle bulunma, özürle başa çıkma.

c) Bazı sosyal beceriler çatışmayı ele almayı veya çözmeyi amaçlar: uzlaşma, görüşme, problem çözme (Genç, 2005).

Bir sosyal beceri müdahale programıyla, çocukların sosyal ve duygusal yeterliliklerini geliştirmeleri amaçlanmıştır. Bu program, çocukların daha az yetişkin müdahalesine ihtiyaç duymalarına, daha az saldırgan olmalarına ve kızların daha fazla işbirliği yöneltmelerine yol açmıştır (Frey, Nolen, Van Schoiack Edstrom, Hirschtein, 2005). Sosyal beceri olarak, problem çözme becerisi eğitimi sonucunda; çocukların çözüm üretme sayılarının, kategori sayılarının ve çözüm olmayan düşünce üretme sayılarının arttığını kaydetmişlerdir (Dinçer ve Güneysu, 1998).

2.3.7. Kişilerarası Problem Çözme

Kişilerarası problem çözme becerisi, insanların sahip oldukları düşünceleri, inançları, değerleri ya da gereksinimleri arasındaki farklılıklardan doğan problemlerini çözümleyerek sosyal ve duygusal uyum sağlamalarına denir (Pellegrini ve Urbain, 1986).

Gelişim kuramcılarının bazıları, çocukların fedakârlık içeren davranışı göstermelerinin zor ve imkânsız olduğunu düşünmektedirler. Freud'un teorisini benimseyenler, küçük çocukların istediklerinin, duygulara bakmaksızın veya

Çocukların diğer bireylerin duyguları ile ilgilenmeleri yaşla birlikte değişmektedir. Yedi yaşında olan bir çocuk, okul öncesi çocuklarına oranla diğer insanların duygularını anlamada ve üzüntüleri ile ilgilenmede daha yeteneklidir. Büyük çocuklar üzüntülü olan bireyi rahatlatmada ya da onlara yardım etmede daha başarılıdırlar (Köksal-Akyol ve Körükçü, 2003).

Çocuğu kendisini çok yönlü olarak algılayabilmesi için, başka çocukların varlığı, yaptıkları davranışlar ve asıl önemlisi, ona nasıl davrandıkları önemlidir. Kendini, yapabildikleri ve yapamadıkları ile sınıma, akranları ile karşılaştırma, sosyal çevredeki yerinin farkına varma gibi olanaklar kendilik kavramının gelişimine katkı oluşturur (Önder, 2003).

Kişinin, kendisinin ve başkalarının duygularının farkına varmasının gerek kişilerarası ilişkilerdeki önemi ve gerekse psikolojik sağlık üzerindeki olumlu etkileri herkes tarafından kabul edilmektedir. Kişilerarası iletişimde, karşıdaki kişi ile empati kurabilmek için gerekli görülen önemli becerilerden biri de, başkalarının duygularının ayırt edilmesi ve adlandırılmasıdır. Bir yaşındaki çocuklar, çevrelerindeki insanların, sevinç, kızgınlık ve diğer duygularına göre farklı biçimlerde davranış gösterebilmektedirler. Üç yaşındakiler ise, mutlu ve mutsuz olan yüzleri adlandırabilmektedirler. Dört-beş yaşlarında ise, mutluluk, korku, kızgınlık ve üzüntü ifade eden yüzleri ayırt edebilmektedirler (Önder, 2004).

Başkalarının duygularını anlama ve içten tepki verme, olumlu sosyal davranış gelişimi için çok önemlidir. Empati duygusuyla hareket eden çocuklar paylaşımcıdırlar ve başkası üzüntülü olduğunda ona yardım ederler. Arkadaşını teselli edecek sözcükler söyleyebilirler (Mayer, Salovey ve David, 2000). Çocukların, diğer bireylerin duyguları ile ilgilenmeleri yaşla birlikte değişmektedir. Altıncı yaşın, empatinin yani olayları başkasının açısından görme ve uygun bir şekilde davranabilme evresinin başlangıcı olduğu belirtilmektedir (Shapiro, 2000).

Shure ve Spivack (1982), çocukların kişilerarası problemleri önlemek ve çözmeye yardım etmek için kullanabilecekleri düşünme becerilerini öğrenmelerinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Kişilerarası problemlerin çözümünde gerekli olan düşünme becerileri şunlardır:

- a. Alternatif düşünme: Bir kişiler arası problem durumuna çoklu alternatif çözümler üretme yeteneği.
- b. Sonuçsal düşünme: Belli bir çözümün yakın ve uzun süreli sonuçlarını önceden görme ve bu bilgiyi karar verme işleminde kullanma yeteneği.
- c. Araç-amaç düşünme: Belli bir amaca ulaşmak için bir dizi belli bir eylemi özenle hazırlama ya da plânlama ve amaca ulaşmak için bir araç oluşturma yeteneği.

Çocuklar problemlere alternatif çözümler düşünmeye başladıkları zaman, problemi çözmek için bir yoldan daha fazlası olduğunu da düşünmeye başlayacaklardır

Piaget (1932) akran etkileşimlerinin çocuğun sosyal-bilişsel gelişiminde eşsiz bir kaynak olduğunu belirtmiştir(Ladd ve Burgess, 1999; Akt. Gülay, 2008). Akran etkileşimleri sonucunda çocuk, diğerlerinin duygularını, düşüncelerini daha iyi anlayabilecek, kişilerarası problemleri çözmeye becerileri gelişecek, sosyal ilişkilerdeki sebep-sonuç ilişkisini daha iyi anlayabilecektir. (Akt. Staub, 2005).

Akran ilişkilerinde önemli bir kavram duygusal yeterliktir. Duygusal yeterlik, çocukların diğer insanlarla etkileşim kurmasını sağlayacak bir yeterliktir. Duygusal yeterlikle ilgili üç unsur bulunmaktadır: sosyal yeterlik, duygusal biliş ve duygusal düzen. Sosyal açıdan yeterli çocuklar, duygularını uygun biçimde göstermektedirler.

Kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını yorumlayabilmesi ve bu yorumlara uygun tepkilerde bulunabilmesi duygusal bilişi ifade etmektedir. Örnek olarak, bir çocuğun öfkelenen arkadaşıyla başarılı bir iletişim gerçekleştirebilmesi, oyun alanında zarar gören arkadaşına empatiyle yaklaşabilmesi, kızdığı bir arkadaşına duygularını konuşarak ifade edebilmesidir. Duygusal düzen ise, bir amaca ulaşmak için duygusal tepkilerini gösterme, ifade etmek, azaltmak, geliştirmek ve mizaca bağlı tüm süreçlerin sorumluluğunu alabilmektir. Duygularını düzenleyebilen çocuklar genel anlamda güler yüzlü, mizah anlayışına sahip, uyumlu çocuklardır ve problem çözme becerileri gelişmiştir. Dolayısıyla akranları tarafından sevilirler ve kabul edilirler (Gülay, 2008).

Okul öncesi dönemde, sınırlı iletişim becerileri, davranış problemlerinin artmasına ve akranları ile etkileşimde zorluğa neden olmaktadır (Craig Unkefer ve Kaiser, 2002). Sosyal iletişim yetersizliğine sahip olan küçük çocuklar, akranları ile etkileşimlerini devam ettirmede sıklıkla zorluk yaşarlar. Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal etkileşim yeterliliği, (1) hem sosyal uyarıcıyı başlatabilme hem de sosyal uyarıcılara tepki verebilme, (2) sırayla söz alma, (3) sosyal ilişkiyi devam ettirme, (4) anlaşmazlıkları görüşerek (tartışarak) çözme ile ilgilidir. Bir bakıma, sınırlı sosyal iletişim becerilerinin bir sonucu olarak; akranları tarafından reddedilme ile karşılaşan bazı çocukların, itaatsizlik ve saldırgan davranışları sergilemelerinde artış başlar. Okul öncesi dönemdeki sınırlı iletişim becerileri, ortaya çıkan davranış problemlerinin artmasına ve akran etkileşimindeki zorluğa neden olmaktadır. Bu dönemde verilecek erken destek, altta yatan beceri eksikliklerini hedef almazsa, devam etme eğilimi gösterebilmektedir (Craig-Unkefer ve Kaiser, 2002).

McClelland ve arkadaşlarının (2000), yaptığı çalışmada öğrenme ile ilgili sosyal becerilerin; (1) kişilerarası beceriler ve (2) çalışma becerilerinden oluştuğunu belirtmişlerdir.

1. Kişilerarası Beceriler (interpersonal skills):

- a) Diğer çocuklara saygı duyma,
- b) Paylaşma,
- c) İşbirliğiyle oynama,
- d) Akranları arasında olumlu etkileşim,

2. Çalışma Becerilerinin (work-related skills) ise:

- a) Yönergeleri dinleme ve takip etme,
- b) Uygun bir şekilde sıra ile gruplara katılma,
- c) Görevi sürdürme ve
- d) Çalışma materyallerini düzenleme,

gibi becerilerin okul performansının ilk dönemlerine katkıda bulunduğunu gösteren kanıtların arttığını belirtmektedirler. Genellikle çalışma ile ilgili beceriler; (1)işbirliği, (2)kendi kendini düzenleme (self-regulation), (3)sorumluluk ve (4) bağımsızlık alanlarından yararlanmaktadır. Sosyal Becerileri Derecelendirme Ölçeği (SSRS) ve Branson Sosyal ve Çalışma Becerileri Ölçekleri, öğrenme ile ilgili becerileri ortaya çıkarmaya çalışmışlardır. Ayrıca, Cooper ve Farran ise, hem sosyal davranışın kavramlaştırılmasını hem de öğrenme ile ilgili sosyal becerilerin iki türünü (kişilerarası ilişkiler ve çalışma becerileri alanları) belirleyen bir davranış değerlendirme ölçeği geliştirmişlerdir. Araştırmada, düşük çalışma becerileri olan çocukların özelliklerinin belirlenmesinin yanı sıra, anaokulunun başında ve ikinci sınıfın sonunda çalışma ile ilgili sosyal becerilerin akademik sonuçlarla ilişkisine yönelik olarak çalışılmıştır. Öğretmenler tarafından değerlendirilen bir ölçme aracı olan "Cooper-Farran Davranışsal Değerlendirme Ölçümü", 540 çocuğa uygulanmıştır. Sonuçlara bakıldığında, çalışma becerilerinin okul başında belirlenen akademik sonuçların değişimini ve 2. sınıfın sonundaki akademik sonuçların tek değişimini önceden tahmin ettiği bulunmuştur. Ayrıca, düşük düzeyde çalışma becerileri olan çocukların, anaokulunun başında ve ikinci sınıfın sonunda akademik sonuçlar açısından da daha düşük puan aldıkları bulunmuştur. Bulgular, okul öncesi dönemdeki çalışma ile ilgili becerilerin, okula başarılı bir geçiş için ve okulun ilk dönemindeki akademik başarıyı tahmin etmede önemli olduğu belirtilmiştir (McClelland, 2000; Akt; Kamaraj, 2004).

Kişilerarası problem çözme becerilerinin temelleri okul öncesi kurumlarda atılmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumları çocuklara, onları kendi yaşlarıyla bir araya getirerek, arkadaşlarıyla etkileşim ve iletişim içinde etkinliklerde bulunmalarını sağlayarak, sosyal bir ortam yaratmaktadır. Dolayısıyla çocuklara doğal yaşamın bir parçası olan kişilerarası problemlerin çözümü için gerekli olan

sosyal becerileri geliştirmelerini sağlayacak çeşitli fırsatlar da sunmaktadır (Anlıak ve Dinçer, 2005a).

2.3.8. Problem Çözme İlişkin Kuramlar

2.3.8.1. John Dewey Ve Problem Çözme

Dewey'in tüm öğrenciler için tavsiye, edilen problem çözme metodu beş adımı içermektedir.

1. Güçlüğün farkına varmak ve problemi tanımlamak
2. İlgili bilgileri elde etmek ve sınıflandırmak
3. Uygun hipotezleri oluşturmak
4. Mümkün çözümleri test etmek
5. Sonuçları doğrulamak ve onları değerlendirmek

Dewey, problem çözmenin bu aşamalarının değişmez olmadığını ve herhangi bir sırayı da izlemediğini vurgulayarak sürecin herhangi bir aşamadan başlayabileceğini belirtmektedir. Ayrıca Dewey'e göre bu aşamalar genişletilebilmekte, yeni aşamalar geliştirilebilmekte bazıları çıkarılıp atılabilmekte ya da kısaltılabilmektedir (Dinçer, 1995).

Dewey'in eğitim felsefesine göre: Çocuk, ilgi ve gereksinim duyduğu konularla ilgili alışkanlıklarını karşılamak için, onları sınıf ortamına getirir. Öğretmen, çocuğun ilgi ve gereksinimlerine göre farklı alışkanlıklarına değer göstererek etkili öğrenme durumları tasarlamak durumundadır. Öğretmenin rolü, öğrencilerinin ilgi ve gereksinimleri doğrultusundaki problemlerinin çözümü için öğrencilere yardımcı olmak ve onlara problem çözme becerilerini kazandırmaktır.

2.3.8.2. Alex Osborn'un Yaratıcı Problem Çözme Modeli

Beyin fırtınası tekniğini geliştiren, Osborn'a göre yaratıcı sorun çözme süreci aşağıdaki üç aşamayı kapsar;

1. Sorun Bulma (Problem Finding)
2. Düşün Bulma (İdea Finding)
3. Çözüm Bulma (Solution Finding)

Sorun Bulma: Sorunun tanımlanmasını ve hazırlığı gerektirir. Sorunu tanımlama, onu bir karmaşanın içinden çekip çıkarmayı; hazırlık ise gerekli verilerin toplanmasını ve çözümleme işlemlerini kapsar.

Düşün Bulma: Düşün üretmeyi ve düşünce geliştirmeyi kapsar. Düşün üretme olabildiğince çok sayıda düşünce ortaya atmak demektir. Düşün geliştirme ise ortaya çıkan düşünceleri birbirine ekleyerek, bunları yeniden işleyerek en uygun sonucu seçmektir. Düşün bulma aşaması, “denence geliştirme” aşaması olarak kabul edilmektedir.”

Çözüm Bulma: Değerlendirme ve seçme aşamasından oluşur. Değerlendirme çeşitli çözümlerin denenmesi ya da başka yolla kontrol edilmesidir. Seçme (çözümü kabul etme) ise bir düşünceyi başkaları ile karşılaştırmayı ve onu son çözüme iliştiirmeyi içerir.

Yaratıcı sorun çözme süreci bir düşünceyle sona ermez. Sadece yeni başlamış olur. Üretilen düşüncelerden en etkili olanı özenle seçilerek sonuca ulaşılmaya çalışılır ancak; karmaşık durumlar ve yaşam koşulları “mükemmel çözüm” ve “sonuca ulaştıran çözümleri” engeller. Böylece yeni bir sorun ortaya çıkmıştır. Yeniden en baştaki sürece dönerek sorunu tanımlamak gerekir. Daha sonra yeni düşünceler üretmek değerlendirme ölçütlerini koyarak aynı süreci tekrarlamak gerekir (Sungur, 1992; Akt. Çilingir, 2006).

2.3.8.3. Mountrorse ve 5 aşamalı Sorun Çözme Yöntemi

Mountrorse (2000), sorun çözme sürecinde beş asamadan oluşan bir sorun çözme modeli önermektedir ve bu modelde duyguların önemi üzerinde durmaktadır. Mountrorse’un iyi iletişim kurmayı da içeren beş aşamalı bir sorun çözme yöntemi şunlardır

1. *Sorunu tanımlama:* Çocuğun problemini tanımlayın. Çocuğun anlattıklarını dikkatle dinleyerek, sabırlı ve sakin bir şekilde ne olduğunu sorun.
2. *Duyguları ifade etme:* Problem hakkında çocuğun ne hissettiğini öğrenin.
3. *Olumsuz inancı bulma:* Çocuğun sahip olduğu, probleme ve sıkıntıya neden olan, problemin temelinde yatan inancı, düşünce sürecini keşfedin. Bu inançlar ya da düşünceler bizi sınırladığı için bunlar değişmedikçe davranışlar da değişmez.
4. *Olumlu inancı bulma:* Doğruluk, sonuçlar ve değişim olmak üzere üç ilkeyi kullanarak olumsuz düşünceyi olumluya dönüştürmeye çalışın.

5. *Geleceği Zihinde Canlandırma*: Çocuğun, yeni yerleştirilen olumlu düşünce sistemiyle sorunu tekrar ele almasını ve gelecekte olabilecekleri zihninde canlandırmasını teşvik edin (Akt. Öğülmüş, 2001).

2.3.8.4. Bandura'nın Problem Çözme ve Kendine-Yeterlik Modeli

Bandura (1977), Sosyal-Öğrenme Kuramında bireylerin problem çözmeyi çevrelerindeki insanların davranışlarını taklit yoluyla öğrendiklerini ileri sürmektedir.

Bandura'nın kendine-yeterlik modeli, insanların yeteneklerine ve başa çıkma becerilerine inançlarının problem çözme becerileri algılarının, gösterecekleri çabanın miktarını ve sebatlarını etkilediği kabul edilmektedir. Bandura'ya göre, bilişsel süreçler yeni davranışlar kazanma ve bunları öğrenmede önemli rol oynamaktadır. Birey bir tepkide bulunduğu zaman bunun sonucuna başkalarının verdiği karşı tepkiye göre bu davranışı yapmayı ya sürdürür ya da bırakır. Uygun davranış, başkaları tarafından sağlanan örneklerden ziyade kişinin eylemlerinin etkililiğini gözlemesi ile yavaş yavaş yapılanmaktadır (Çilingir, 2006).

2.3.8.5. Karl Popper ve Problem Çözme

Bu kurama göre, bilimsel bir problemi anlamayı onu yaşayarak, çözmeye çalışarak ya da onu çözmede başarısız olarak öğrenebiliriz. Problemi anlamak için yapılacak ilk şey güçlüğün nerede olduğunu bulmak yönünde olacaktır (Saygılı, 2000).

2.3.8.6. Kohler İçgörü Öğrenmesi Yoluyla Problem Çözme

Kohler bir şempanze ile yaptığı deneyler sonucunda problemin çözümünün dereceli bir deneme-yanılma yoluyla değil aniden olduğunu gözlemiştir. Şempanzenin problemi bir kez çözdükten sonra, aynı problemi birkaç basit hareketle çözmesi başka önemli noktadır. Şempanze ile yapılan deneyin sonucu göstermiştir ki, çözümün üç önemli özelliği vardır: ani oluşu, bir kez keşfedildiğinde tekrarlanabilmesi ve yeni durumlara uygulanabilirliği. Kohler'in çalışması karmaşık öğrenmenin iki aşama içerdiğini göstermiştir. İlk aşamada problem çözülür; ikinci aşamada çözüm hafızada depolanır ve ne zaman benzer bir durum ortaya çıksa geri çağrılır. Karmaşık öğrenme burada hafıza ve düşünceyle yakından ilintilidir. (Atkinson, 2002).

Hermann problem çözme için gerekli altı özelliği altı meslek grubu ile anlatmaktadır. Bu meslek grupları hem farklı düşünme tipleri hem de probleme farklı açılardan yaklaşmayı tanımlamak üzere kullanılmaktadır:

Dedektif: Problemin tanımlamak için bulabildiği tüm bilgileri toplar

Kâşif: Problemin tam olarak ne olduğunu ortaya koyar ve bulunduğu bağlam içinde problemi tüm yönleriyle ele alır.

Sanatçı: Alternatif bakış açıları ve özgün fikirler üretir.

Mühendis: Fikirleri yargılar ve en doğrusunu seçer.

Yargıç: Fikirleri yargılar ve en doğrusunu seçer.

Prodüktör: Çözümün uygulanması için taktik planlama geliştirir ve denemeler yapar (Özden, 1997).

2.3.8.7. David Spivack, Myrna B. Shure Ve Ben Sorun Çözebilir Modeli

Programın amacı; çocuklara, kişilerle olan problemlerini önlemek veya çözmeye yardım etmek için kullanabilecekleri düşünme yöntemlerini öğretmektir. Bu programda çocuklara problem durumu ile karşılaştıklarında ne yapacakları söylenmemektedir. Çocukların problem hakkında düşünceler geliştirilmeleri desteklenerek probleme uygun olabilecek çeşitli çözümler üretmeleri sağlanmaktadır. Bu program çocuklara hem nasıl düşüneceklerini hem de kendi fikirlerini nasıl değerlendirebileceklerini öğretmektedir. Çocuklara hangi davranışın hangi olaya neden olacağı, insanların farklı duygular hissedebileceği ve bir problemi çözmek için birden fazla çözümün olduğu öğretilmektedir. Böylelikle çocuklar yaptıkları ile ilgili nasıl düşünceleri gerektiği konusunda bağlantı kurmayı öğrendiklerinde diğer bireylerle olan birlikteliğe daha fazla önem vererek, iyi bir işbirliği ve paylaşım için gereklilikleri yerine getirebilmektedir (Anlıak ve Dinçer, 2005b).

Spivak ve Shure adlı Philadelphia'lı psikologlar tarafından 1970'lerin ilk yıllarında başlatılan ve yirmi beş yıldan uzun süren klinik araştırmalarla, Ben Sorun Çözebilir Modeli-BSC (I Can Problem Solve-ICPS) programı, sınırlı davranan 3 ve 4 yaşındaki çocuklara bile sorunlarını büyütme yerine, gidermenin öğretilebileceğini kanıtlamıştır. BSC eğitimi alan çocuklar sınırlı, duyarsız, saldırgan ya da antisosyal davranışlara daha az eğilimli olmanın yanı sıra, öğrenim hayatlarında daha fazla başarı sağlamışlardır (Shapiro, 2000; Kenç, 2004).

2.3.9. Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Kişilerarası Problem Çözme Becerilerinin Kazandırılması

Genel olarak değerlendirildiğinde, problem çözmenin bilişsel gelişimin basamakları arasında yer aldığı söylenmektedir. Bilişsel gelişimin amacı, soyut şekilde akıl yürütme, varsayımsal durumlar hakkında mantıksal düşünme, kuralları karmaşık ve daha yüksek yapıda örgütlemektir (Bayhan ve Artan, 2004).

Çocuklar sorunlarını çözerken aynı zamanda sosyal ve duyuşsal açıdan da olgunlaşırlar (Türnüklü ve Şahin, 2004). Çocuklar oldukça erken bir dönemde kişilerarası problemlerini becerili bir şekilde çözmeyi öğrendiklerinde, bu onların daha sonraki ilişkilerine yansiyarak tüm yaşam boyunca kullanabilecekleri beceriler olarak gelişmeye devam edecektir (Bingham, 1998).

Ebeveynlerin ve eğitimcilerin çocuklara günlük yaşantılarındaki problemlerinin çözümünde iyi bir model olmayı göstermeleriyle birlikte günlük yaşantılarında yaşadıkları sorunları çözmek için kullandıkları problem çözme stratejilerini çocuklara örnek teşkil edecek biçimde öğretmeleri gerekmektedir. Çocuklara her gün karşılaştıkları kişilerarası problemleri çözmeyi öğrenmelerine destek olabilecek bilişsel yapıyı güçlendirmeye çalışarak, çatışmaların neden olduğu günlük yaşamda karşılaşacakları hayal kırıklıklarıyla baş etmeleri sağlanabilir (Anlıak, 2004).

Kişilerarası problem, etkileşimde bulunulan taraflardan en az birinin, mevcut etkileşim biçimi ile ideal etkileşim biçimindeki farkı algıladığı bu fark yüzünden gerginlik hissettiği, gerginliği ortadan kaldırmak için girişimlerde bulunduğu ancak girişimlerinin engellendiği bir durum olarak tanımlanabilir (Öğülmüş, 2001). Çocuklar kişilerarası problemlerini toplumsallaşma süreci içine girdikleri okul öncesi kurumlarda yaşamaktadırlar (Cüceloğlu, 2003).

Akran etkileşimleri sonucunda çocuk, diğerlerinin duygularını, düşüncelerini daha iyi anlayabilecek, kişilerarası problemleri çözme becerileri gelişecek, sosyal ilişkilerdeki sebepleri-sonuç ilişkisini daha iyi anlayabilecektir (Akt. Staub, 2005).

İnsanlarla iyi ilişkiler kurmayı öğrenmenin yolu onların gereksinimlerini ve duygularını öğrenmektir (Dinçer, 1995). Shure ve Spivack, kişilerin nasıl hissettiklerini anlamının birden çok yolunun olduğunu belirtmişlerdir. Çocuklara bu konuda kişileri izleyerek, dinleyerek ya da onlara sorarak ne hissettikleri hakkında bilgi alınabileceği öğretilmelidir (Akt. Dinçer, 1995).

Okul öncesi eğitim programına (2006) bakıldığında bilişsel alanda belirlenen amaçlardan birinin problem çözmeye ayrıldığı görülmektedir.

Amaç 18. Problem Çözebilme

Kazanımlar

1. Problemi söyler.
2. Probleme çeşitli çözüm yolları önerir.
3. Çözüm yolları içinden en uygun olanlarını seçer.
4. Seçilen çözüm yollarını dener
5. En uygun çözüm yoluna karar verir.
6. Karar verdiği çözüm yolunun gerekçelerini açıklar (M.E.B., 2006)

2.3.10. Kişilerarası Problem Çözme Becerilerini Destekleyen Etkinlikler

Drama,

Hikâye Dinleme ve Anlatma,

Oyun,

Müzik,

Problem Çözmede Bireysel ve Grup Etkinlikleri,

2.3.10.1. Drama

Drama: Çocukların yaşadıklarını anlamaları, onlara karmaşık gelen yetişkin dünyasını keşfetmeye çalışmaları, insan ilişkileri açısından denemelerde bulunmaları ve çevrelerine uyum sağlamak için hazırlık yapmaları dramatik oyun ile olmaktadır. Çocuklar çevrelerinde gözledikleri ya da başlarından geçen olayları hayal gücüyle dramatik oyun içinde yeniden yaşayarak problemlere çözüm bulmaktadırlar (Terzi, 2000).

Drama etkinlikleri kendi içinde yaratıcı drama, psikodrama, eğitici drama ve sosyodrama olarak çeşitlenmektedir. Bunların içinde sosyo-drama bir grup problem çözme sürecidir. Sosyo-drama, dramatik metodlarla grup problemlerini ya da sosyal problemleri çözmek için kullanılır (Dinçer, 1995).

Sosyo-drama, okul öncesi dönem çocuklarından yetişkinlere kadar tüm bireylerin, problemi anlamasını ve problem üzerinde karar vermesini içermektedir. Torrance (1975), sosyo-dramanın yaratıcı problem çözme sürecindeki basit adımlarını çıkarmıştır. Bu adımlar diğer grup problem çözme metodlarına çok benzerdir.

Adım1: Problemi tanımlama

Adım 2:Çatışma durumunu kurma

Adım 3: Karakterlerin rol dağılımı

Adım 4:Katılımcıların son hazırlıkları

Adım 5:Durumu canlandırma

Adım 6:Hareketi kesme

Adım 7:Sonuçları tartışma ve analiz etme

Adım 8:Yeni Davranış için fikirleri yerine getirme ve test etme (Akt. Dinçer, 1995).

2.3.10.2. Hikâye Dinleme ve Anlatma

Günümüz çocukları, farklı bir şekilde düşünmek, problemlere farklı çözümler aramak, yeni fikirler denemek ve hayal güçlerini kullanmak ihtiyacındadırlar. Çocuklara yönelik hazırlanan kitaplar, tüm bu hedeflere ulaşmak için mükemmel bir araçtır (Dinçer, 1995).

Hikâye dinlemek, çocukların düşünme becerilerini geliştirmektedir. Çocuklar duydukları hikâyeler hakkında düşünürken, olayların bir sıra halinde geliştiğini, sebep-sonuç ilişkilerini ve mantıklı düşünmeyi öğrenmektedir. Hikâyeler çocukların deneyimlerini geliştirirken, onların hayal etme becerilerinin zenginleşmesine de yardım etmektedir. Aynı zamanda hikâyeler, çocukların diğer insanların duygularını anlayabilmesinde de kolaylık sağlar (Dinçer, 1993).

2.3.10.3. Oyun

Çocuğu yetişkin yaşamına hazırlayan son derece önemli bir araç olan oyun, çocukların sosyal becerilerini, sorumluluk duygularını ve kendilerine olan

güvenlerini kazanmalarına yardımcı olur. Çocuklara problem için daha uygun stratejiler geliştirmesi için fırsat tanır, kazanmayı ve kaybetmeyi, nazik bir şekilde kabul edebilmeyi, deneyimlerden yararlanabilmeyi öğrenmelerine yardımcı olur.

Çocuk, oyun yolu ile düşünür ve deneyim kazanır. İnsanlar arası ilişkileri, paylaşmayı, arkadaşlarının isteklerini kabul etmeyi veya onlara kendi isteklerini kolaylıkla nasıl kabul ettirebileceğini oyun sırasında yaşadığı çatışmalarla öğrenir. Çocuk çeşitli fikirlerini geliştirmeyi, bunları uygun bir biçimde ifade edebilmeyi de oyun tecrübeleri sonucunda öğrenir(Ömeroğlu ve diğ., 2003).

Beyin Fırtınası: Problem çözme sürecinin sorunu çözme aşamasında fikir geliştirmeye ilişkin çağrışımıcılığa dayanan bilişsel bir yaklaşımdır. Çocuklara yönelik olarak yapılan etkinliklerde beyin fırtınasına yer verilmesi, çocukların düşüncelerini geliştirmelerine ve bakış açılarını genişletmelerine yardımcı olmaktadır (Terzi, 2000).

2.3.10.4. Müzik

Müzik çocuğun bilişsel, psikomotor, dil, sosyal, duygusal gelişimini, iletişim ve farkında olma becerilerini, estetik ve yaratıcılığını desteklemektedir (Ömeroğlu ve diğ.,2003).

2.3.10.5. Problem Çözmede Bireysel ve Grup Etkinlikleri

Çocuklar, bir grup içerisinde çalışmaya başladıklarında, diğer çocukların kendilerinden farklı düşünce ve fikirleri olduğunun farkına varırlar. İki veya daha fazla çocuğun ortaklığını gerektiren oyunlar, özellikle çocukların ortaklaşa problem çözmeleri açısından yararlı bir gelişmedir. Çocuklar, beraber oynayarak sosyal becerileri elde eder, görüş açısı kazanır ve birileriyle beraber olmanın zevkini öğrenirler (Dinçer,1995).

2. 4. Konu İle İlgili Araştırmalar

2.4.1. Kavram Gelişimi İle İlgili Araştırmalar

Arı, Üstün ve Akman (2000) “6-8 Yaş Grubu Çocukların Bilişsel Gelişimlerinin Değerlendirilmesi” isimli çalışmalarında 51’i 6 yaş, 43’ü 7 yaş, 49’u 8 yaş olmak

üzere toplam 143 çocukla uygulama yapmıştır. Çocukların bilişsel gelişimleri “McCarthy Scales of Children Abilities” kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda elde edilen verilerin istatistiksel analizi sonucunda sosyo-ekonomik düzey ile çocukların bilişsel gelişim puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Cinsiyetler arasındaki farka açısından ise 6 yaş grubu çocuklarının bilişsel gelişim puanları ile cinsiyet arasındaki fark önemli bulunurken, 7 ve 8 yaş grubu çocuklarda fark önemsiz bulunmuştur.

Üstün, Akman ve Etikan (2004) tarafından yapılan bir araştırmada farklı sosyo-ekonomik düzeydeki dört yaş çocuklarının bilişsel gelişimlerini değerlendirmek amacıyla 65 çocuktan oluşan bir örneklem grubuna “Bracken Temel Kavram Gelişimi Ölçeği” ve “McCarthy Beceri Değerlendirme Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; sosyo-ekonomik düzeyler arasında her iki test sonuçları bakımından anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Özellikle alt ve orta sosyo ekonomik düzeylerde çocukların ihtiyaç ve gereksinimlerine uygun eğitim programlarının düzenlenmesine gereksinim duyulduğu ifade edilmektedir.

Akman (1995) anaokuluna devam eden 40-69 aylık çocukların kavram gelişimlerinde, kavram eğitiminin etkisini incelemiştir. Araştırmaya 80 deney ve 80 kontrol grubu olmak üzere toplam 160 çocuk dâhil edilmiş, her iki grupta da çocuk sayıları cinsiyete göre eşitlenmiştir. Kavram eğitimi verilirken 40-54 aylık ve 55-69 aylık çocuklarla ayrı ayrı iki grup halinde çalışılmış, deney gruplarına üç ay süreyle kavram eğitimi verilmiştir. Araştırmada ön test ve son test olarak Bracken Temel Kavram ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol gruplarındaki 40-69 aylık çocukların SRC (renk, harf, sayı/sayma, kıyaslama şekil) alt testinden, uzaysal kavramlar, sosyal/duygusal kavramlar, büyüklük kavramı, doku/materyal kavramları, nicelik kavramından ve toplam kavramdan aldıkları son test puan ortalamalarının deney ve kontrol grupları arasındaki farkı önemli bulunmuştur. Deney ve kontrol gruplarındaki 40-54 ve 55- 69 aylık çocukların aldıkları toplam kavram ön test-son test puan ortalamaları arasındaki fark her iki grupta da önemli bulunmuştur.

Brooks-Gunn, Han ve Waldfogel (2002) yaptıkları bir araştırmada annelerin çalışma durumları ve yaşamın ilk üç yılındaki bilişsel gelişim düzeylerini belirlemek amacıyla 900 çocukla çalışmışlardır. Araştırmada, 15, 24 ve 36 aylık çocuklar için “Bayley Gelişim Ölçekleri” ve “Bracken Okul Olgunluğu Ölçeği” kullanılmıştır. Ev ortamı hakkında bilgi “Çevre Ölçüm Ölçeği’nin Evde Gözlem” bölümü ile ölçülmüştür. Araştırma sonucunda, evde ve okul öncesi eğitim kurumlarında verilecek bakım ve eğitimin niteliğine bağlı olarak çalışan annelerin çocuklarının bilişsel gelişimleri üzerinde olumlu ve olumsuz etkilerinin olabileceği belirtilmiştir. Özellikle haftada 30 saat ve daha fazla sürede çalışan ve çalışmaya çocukları dokuz aylıkken başlayan annelerin çocuklarının Bracken Okul Olgunluğu Ölçeği puanlarının çocukları altı aylıkken çalışmaya başlayan annelerin çocuklarından daha düşük olduğu bulunmuştur.

Arı, Üstün ve Akman (1995) 4-6 yaş anaokuluna giden ve gitmeyen çocukların kavram gelişimlerini karşılaştırdığı araştırmalarında Bracken Kavram Gelişimi Ölçeği’nin Bracken Screening Concept Testi A ve B formlarını kullanmışlardır. Araştırmaya 114 (74 kız ve 79 erkek) öğrenci dâhil edilmiştir. Araştırma sonucunda cinsiyet kavram gelişimi puanı açısından çocuklar arasında anlamlı bir fark elde edilememiştir. Buna karşılık anaokuluna giden çocukların kavram gelişimi puanları yüksek çıkmıştır.

Li ve Atkins (2004) erken çocuklukta erken bilgisayar kullanma deneyimi (hem erişilebilirlik ve hem de kullanma sıklığı) ile bilişsel ve psikomotor gelişimi arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırmada kırsal bir şehirde yaşayan 122 okul öncesi çocuğu ile çalışılmış, araştırmada “Bender-Gestalt Görsel Motor Testi”, “Boehm-3 Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi” ve “Wechsler Okul Öncesi ve İlkokul Zekâ Testi” kullanılmıştır. Bilgisayar deneyimi ile ilgili bilgiler ailelerden elde edilmiştir. Bu araştırmanın sonucunda, bilgisayar kullanım imkânına sahip olan çocukların okula hazır oluş ve bilişsel gelişim düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ancak, bilgisayar kullanım sıklığının sonuçları anlamlı biçimde etkilemediği elde edilmiştir. Ayrıca katılan

çocuklar arasında cinsiyet ile bilgisayara erişebilirlik ve kullanım sıklığı arasında da bir ilişki bulunamamıştır.

Uyanık Balat (2003), altı yaş grubu korunmaya muhtaç ve ailesinin yanında kalan çocukların okula hazır bulunuşluk ile ilgili temel kavram bilgilerinin incelenmesi adlı çalışmada, örneklem olarak İstanbul ili Kadıköy ilçesine bağlı özel ve resmi okullardan random yöntemi ile seçilen 11 farklı okula devam eden 462 çocuk ile İstanbul Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu Müdürlüğü'ne bağlı 4 farklı kurumda bulunan 51 çocuk olmak üzere toplam 513 çocuk ile çalışmıştır. Çocukların okula hazır bulunuşluk ile ilgili temel kavram bilgi düzeyleri; kurumda ve aile yanında kalma, cinsiyet, sosyoekonomik düzey, okulöncesi eğitimden yararlanma, anne ve baba eğitim düzeyleri gibi değişkenlere göre değerlendirilmiş ve parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Boehm Temel Kavramlar Testinin (Boehm-3) güvenilir ve geçerli bir test olduğu bulunmuştur. Kurumda ve aile yanında kalma, anne-baba eğitim düzeyi, çocuğun okulöncesi eğitimden yararlanma durumu ve farklı sosyo-ekonomik düzeyde bulunan çocukların okula hazır bulunuşlukla ilgili kavram puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Örneklemi oluşturan çocukların %25.3'ünün okula hazır bulunuşluk ve okul başarısı ile ilgili becerilerde öğrenme güçlüğü açısından risk altında olduğu bulunmuştur.

Uyanık Balat ve Güven (2006), yaptıkları çalışmada 1.ve 2. sınıf öğrencilerinin temel kavram bilgilerini okul öncesi eğitimi alıp almama ve kurumda veya ailesinin yanında kalma durumlarına göre karşılaştırmışlardır. Araştırmanın örneklemi 173 çocuk (ailesi ile kalan 113, kurumda kalan 60 çocuk olmak üzere) oluşturmuştur. Kurum bakımında olan çocukların % 46,7'si okul öncesi eğitimden yararlanmamış, % 21,7'si yararlanmıştır. Bu çocuklardan % 31,6'sının ise okul öncesi eğitimden yararlanma durumları hakkında bilgi edinilememiştir. Ailesinin yanında kalan çocukların % 40,7'si okul öncesi eğitimden yararlanmamıştır. Geri kalanlar ise okul öncesi eğitimden 1-3 yıl arasında yararlanmışlardır. Çocukların temel kavram bilgilerini değerlendirmek için "Boehm Temel Kavramlar Testi'nden (Boehm-3) yararlanılmıştır ve test çocuklara bireysel olarak uygulanmıştır. Grupların puan ortalamaları incelendiğinde üst sosyoekonomik düzeyde olan çocukların en yüksek,

kurum bakımında olan çocukların ise en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan çocukların okul öncesi eğitimden yararlanma düzeylerine göre Boehm-3 puan ortalamaları incelendiğinde ise okul öncesi eğitimden en uzun süre yararlananların en yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Kurum bakımında olan ve ailesinin yanında kalan çocuklar arasında birinci sınıfa devam eden çocuklar bağlamında anlamlı bir fark bulunmazken, ikinci sınıfa devam eden çocuklar bağlamında ailesinin yanında kalan çocuklar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Gruplar arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Aral ve Ayhan (2006), anaokuluna devam eden altı yaş grubundaki çocukların kavram gelişiminde bilgisayar destekli öğretimin etkisini incelemeyi amaçladıkları çalışmalarına 50 deney ve 50 kontrol grubundan olmak üzere 100 çocuk dâhil etmişlerdir. Deney grubundaki çocuklara on beş hafta süreyle haftada bir kez kavram gelişimini destekleyici bilgisayar destekli öğretim programı uygulanmıştır. Araştırmada Bracken (1998) tarafından geliştirilen “Bracken Temel Kavram Ölçeği-Gözden Geçirilmiş Formu” ile araştırmacılar tarafından hazırlanan Genel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubundaki çocukların kavram gelişimi puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ($p<.05$) belirlenmiştir.

Aktaş Arnas, Deretarla Gül ve Sığırtmaç (2003) tarafından 48-86 ay arası çocuklarda sayı ve işlem kavramının kazanılmasına ilişkin bir başarı testi geliştirmek amacı ile planlanan çalışmada araştırmanın örneklemini 48-86 ay arası toplam 865 çocuk oluşturmuştur. 67-72 aylık çocukların sayma, rakam yazma, rakam tanıma, eşleştirme, sayı korunumu, sıra sayıları, toplama ve çıkarmayı da içine alan matematik yeteneği başarı ortalamaları diğer yaş gruplarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Analizler sonucunda, sayı ve işlem kavramları yetenekleri açısından yaş grupları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak önemli olduğu ve yaş arttıkça çocukların sayı ve işlem yeteneklerinde de doğrusal bir artış olduğu görülmüştür. Cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Zhou ve Boehm (2004), Amerikalı ve Çinli çocukların “temel ilişkisel yönergelerdeki kavramları anlama düzeylerini” karşılaştırmışlardır. Çinli çocukların tümünün ailesi ortalama gelir düzeyinde yer almaktadır. Amerikalı aileler ise orta ve orta üst sınıf ailelerden seçilmiştir. Tüm çocuklar Boehm testinin Uygulama Kitabı’nda yer alan 26 madde uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda, Amerikalı birinci sınıf öğrencileri 26 kavramdan 10 kavramı yönerge içinde doğru anlarken, ikinci sınıfın sonunda ise bu sayının 17’ye çıktığı görülmüştür. Çinli birinci sınıf öğrencileri ise 26 kavramdan 17’sine uyabilirken, ikinci sınıf öğrencileri ise 22 yönergeye uymuşlardır. Hem Çinli hem de Amerikalı çocukların gelişimsel ilerlemeleri anlamlı bulunmuştur. Kültürler arasında hem birinci sınıf, hem de ikinci sınıfta performans farklılıkları bulunmuştur ve bu fark Çinli çocuklar lehinedir. Bunun yanında hem Çinli hem de Amerikalı çocuklar özellikle yön kavramı içinde yer alan “sol-sağ” kavramlarını içeren yönergelere uymada zorluk çekmişlerdir. Ancak yine de Çinli çocuklar Amerikalı akranlarına göre daha iyi performans sergilemişlerdir. Benzer şekilde Çinli öğrencilerin tamamı birinci sınıfın sonunda “eşit” kavramını anlamışlar, ancak aynı sınıf düzeyindeki daha az sayıda Amerikalı çocuk bu kavramı anlayabilmişlerdir. 1. ve 2. sınıfın sonunda, Çinli çocuklar Amerikalı akranlarına göre nesnelere doğru zamansal sıralama ile yerleştirebilmişlerdir. Araştırmacılar iki farklı kültürden gelen çocukların kavramları anlama düzeylerinin farklı olmasının nedeni olarak, İngilizce ve Çince yazma becerisini öğrenmedeki farklılıklar ve Çin’de erken yaşta başlatılan somut matematik öğretimi (sağ-sol ve eşit kavramlarının öğretim ortamlarında sık kullanılması) nedeniyle bu bulgunun önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

Şen (2003) tarafından yapılan “Okul Öncesi Çocuklarının Kavram Gelişimlerine Etkisi Yönünden Öykü ve Masal Kitaplarının İncelenmesi” konulu araştırmanın amacı bilişsel yapının önemli bir özelliği olan kavramların okul öncesinde geliştirilebilmesi için öykü ve masal kitaplarında başvurulan yöntemleri, bu yöntemlerin olumlu ve olumsuz yönlerini incelemektir. Araştırmada öncesi eğitim kurumlarında kullanılan masal ve öykü kitapları taranarak listesi oluşturulmuş, listeden rastlantısal örnekleme yöntemiyle 32 yayınevine ait olmak üzere toplam 400 masal ve öykü kitabı örnekleme alınmıştır. Kitaplar çocukta; boyut, miktar, zaman, mekân, yön, renk, şekil ve sayı kavramlarını geliştirmesi açısından incelenmiştir.

Kitapların incelenmesi araştırmacı tarafından geliştirilen “Öykü ve Masal Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği”nde belirtilen kriterler doğrultusunda yapılmıştır. Araştırma bulgularından; çocuklara yönelik kitapların önemli bir kısmının kavramsal öğrenmeyi geliştirici nitelikte olmadığı, resimle anlatım arasında uygunluk bulunmadığı, kitaplarda ele alınan kavramların çocukların yaş ve gelişim düzeyine uygun olmadığı görölmüştür.

Dere (2000), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden alt sosyo-ekonomik düzeydeki altı yaş çocuklarına bazı matematik kavramlarını kazandırmada yapılandırılmış ve geleneksel yöntemlerin etkililiğini karşılaştırmıştır. Bu amaçla, Mamak ilçesi alt sosyo-ekonomik düzeydeki altı yaş çocuklarına yapılandırılmış ve geleneksel yöntemle şekil ve sayı kavramı eğitimi verilerek hangi yöntemin daha etkili olduğu araştırılmıştır. Araştırmaya dört ilköğretim okulundan 15’er çocuk olmak üzere toplam 60 çocuk katılmıştır. Çocukların 30’u kız, 30’u erkektir. Çocuk ve ebeveynler hakkında bilgi edinmek amacı ile “Kişisel Bilgi Formu”, şekil ve sayı kavramları hakkındaki bilgileri ortaya koymak amacı ile “Geometrik şekil Kavramı Formu” ve “Piaget’nin Sayının Korunumu Testi” uygulanmıştır. Çocuklar iki deney ve iki kontrol grubuna ayrılmıştır. Deney gruplarına yapılandırılmış ve geleneksel yöntemle grup oyunları, okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları ve masa etkinlikleri kullanılarak geometrik şekil ve sayı kavramı eğitimi verilmiştir. Kontrol grubuna ise eğitim verilmemiştir. Eğitimden önce ve sonra “Geometrik şekil Kavramı Formu” ve “Piaget’nin Sayının Korunumu Testi” ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Yapılandırılmış yöntem uygulanan çocukların şekil ve Piaget’nin sayının korunumu testi puanlarında geleneksel yöntem ve kontrol grubundaki çocukların puanlarına oranla daha fazla artış olduğu saptanmıştır. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında yapılandırılmış yöntem uygulanan çocukların, geleneksel yöntem uygulanan çocuklardan daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

Güven ve Aydın (2004), beş-altı yaş çocuklarının sezgisel matematik yetenekleri ile akıl yürütme yetenekleri arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin kişisel özelliklere göre farklılaşma durumunu incelemişlerdir. Araştırma örneklemini dört anaokulundan random olarak seçilen 80 kız, 77 erkek olmak üzere toplam 157 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama amacıyla “Sezgisel Matematik Yeteneği Testi-2” ve

“Analiz-Sentez Testi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların sezgisel matematik yetenekleri ile akıl yürütme yetenekleri arasında pozitif ilişki belirlenmiştir. Erkek çocukların sezgisel matematik yetenekleri ile akıl yürütme yetenekleri arasında anlamlı bir ilişki görülürken, kız çocuklarda anlamlı bir ilişki belirlenmemiştir. Annesi üniversite mezunu olan çocukların sezgisel matematik yetenekleri ile akıl yürütme yetenekleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Babası üniversite mezunu olan çocukların sezgisel matematik yetenekleri ile akıl yürütme yetenekleri arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur. Altı yaş kız ve erkek çocukların sezgisel matematik yetenekleri arasında kızlar lehine; akıl yürütme yeteneği açısından ise beş ve altı yaş çocuklar arasında altı yaş çocukları lehine anlamlı farklılıklar belirlenmiştir.

Bütün Ayhan (2008) anaokuluna devam eden altı yaş grubundaki çocukların kavram gelişiminde cinsiyet, anne-baba öğrenim düzeyi ve anaokuluna devam etme süresinin etkisini incelemek incelemiştir. Araştırma Ankara il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı bağımsız anaokuluna devam eden altı yaş grubundaki 100 çocuk üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada çocuk ve ailesi hakkındaki bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan ‘Genel Bilgi Formu’, çocukların kavram gelişimini belirlemek amacıyla Bracken (1998) tarafından geliştirilen ve Bütün Ayhan ve Aral (2007) tarafından altı yaşındaki Türk çocukları için uyarlama çalışması yapılan “Bracken Temel Kavram Ölçeği-Gözden Geçirilmiş Formu” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler t testi ve varyans analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda anne-baba öğrenim düzeyi ile anaokuluna devam etme süresinin çocuğun kavram gelişimi puan ortalamalarında anlamlı ($p<.01$) farklılık yarattığı belirlenirken; çocuğun cinsiyetinin ise anlamlı farklılık yaratmadığı belirlenmiştir.

Sophian (1988), üç ve dört yaş çocukların nesnelere birebir karşılaştırılarak çokluk-azlık bağlantısı kurabilme becerilerini araştırmıştır. 23 tane üç yaş ve 20 tane dört yaş çocuğunun yer aldığı çalışmada, yedi objenin (küçük plastik kaşıklar, oyuncak ayılar, kavanozlar, karton evler, lego parçaları, bez palyoçalar gibi objelerin) yer aldığı altı set hazırlanmış, çocuklar çeşitli sorulara cevap vererek iki set arasındaki sayısal karşılaştırmaları yapmaya ve verilen bilgiye dayanarak setteki sayı miktarları

hakkında çıkarımlar yapmaya yönlendirilmişlerdir. Ayrıca çocuklara başka bir set hakkında bilgiler verilmiş ve yine sorular sorarak bu setteki nesnelerin sayıları üzerine yorum yapmaları ve hakkında bilgi verilmeyen başka bir set ile eşleştirmeler yapmaları sağlanmıştır. Araştırmada çocuklar çıkarsamalar yaparlarken kavanoza karşılık olarak kaşık, eve karşılık olarak ayı, kamyona karşılık olarak adam ve palyaço için de balon kullanılmıştır. Test aşamasında çocuklara “Her kavanozun kaşığı var. n kadar kavanoz var. n kaşık var mı?” veya “Kavanozlardan birinin kaşığı yok. n kavanoz var. n kaşık var mı?” gibi sorular sorulmuştur. Araştırmanın sonunda hem 3 hem de 4 yaş grubu çocukların kendilerine bilgi verilen setlerdeki objelerin karşılaştırılması yoluyla sayısal çıkarımlar ve bire bir eşleştirme yapabildikleri tespit edilmiştir.

Kurtuluş’un (1999), okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş-altı yaş grubu çocuklarına yaratıcı etkinlikler yoluyla kavram (zaman kavramı) öğretilmesi ile ilgili araştırmasında, araştırmanın evrenini İstanbul ili Kartal ilçesindeki tüm okul öncesi eğitim kurumları bünyesinde bulunan 5-6 yaş çocukları oluşturmaktadır. Örneklem gurubu olarak 38 çocuk seçilmiştir. Araştırmacı tarafından zaman kavramının içerdiği önce- şimdi- sonra, dün- bugün- yarın, sabah- öğle -akşam-gece, gün, hafta, ay, yıl, mevsim, zamanı gösteren araçlar takvim ve saat konularını içeren farklı gelişim alanlarına (Gardner’in zekâ boyutları) yönelik yaratıcı etkinliklerden oluşan bir program oluşturulmuştur. Uygulamaya geçmeden önce kontrol ve deney gruplarına zaman kavramıyla ilgili bilgilerini ölçmek amacıyla “Zaman Kavramı Başarı Değerlendirme Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda zaman birimlerini sınıflandırma ve sıralamada oyunun, sanat etkinliklerinin ve drama gibi etkinliklerin çocukların öğrenmesini kolaylaştırdığı tespit edilmiştir.

Çıkrıkçı (1999), çizgi filmlerin 5–6 yaş çocuklarının kavram gelişimi ve kazanımına etkisini incelemiştir. Örneklem grubunu Ankara ilinin “Özel Doktorlar Anaokulu” öğrencilerinden 10 tanesi oluşturmaktadır. Seçilen örneklem grubuna ön test olarak seyredecekleri çizgi filminden uzman görüşü alınarak belirlenmiş olan; on ad, on sıfat ve on eylemden oluşan kavramlar çocukla birebir yöntemiyle sorulmuştur. Sonuç olarak çocuğun yaşantısında önemli bir yere sahip olan çizgi filmlerin, kavramların

işitsel ve görsel yönden algılayabilmesini kolaylaştırdığı ve çocuğun hem düşünce hem dil gelişiminde önemli olduğu görülmüştür.

Zhou ve Wang (2004), yaptıkları çalışmada bir yıl boyunca okulöncesi eğitimi alan çocukların rakamların yazılışlarını tanıyıp tanımadıklarını araştırmışlardır. Çalışmaya Çin’de bulunan iki çocuk bakım merkezinden çocuklar katılmıştır. Çocuk bakım merkezlerinden biri çalışan ailelerin çocuklarına hizmet verirken, diğeri üniversite öğretim üyelerine ve üniversite personelinin çocuklarına hizmet vermektedir. İki zamanlı yapılan çalışmaya dört yaşında 61 çocuk dâhil edilmiş ve 9 ay sonra aynı çocuklarla çalışma yinelenmiştir. Her çocukla yılda üç görüşme yapılmıştır. Sayı sembol temsil görevleri her çocuğa çalışmanın başında iki kez verilmiştir. Çalışmada çocukların rakamları tanımaları ile ilgili üç farklı test uygulanmış ve daha sonra veriler analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda dört yaşındaki Çinli çocukların yarıya yakınının ortalama olarak 10’a kadar olan rakamları tanıdıkları görülmüştür. Benzer bir çalışmayı Hughes (1998) İngiliz çocuklarla bire bir çalışarak yapmıştır. Araştırma sonucunda bu iki çalışmanın benzer yönleri olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmada Çinli çocukların rakam sembollerini tanımadaki karakteristik özellikleri İngiliz çocuklarla benzer özellikler göstermiştir. Ayrıca dört yaşındaki Çinli çocukların çalışmalarda beş yaşındaki İngiliz çocuklardan daha başarılı oldukları, beş yaşındaki Çinli çocukların ise altı-yedi yaşlarındaki İngiliz çocuklardan daha ileride oldukları görülmüştür. Araştırma sonucunda üniversite personeline hizmet veren çocuk bakım merkezindeki çocukların diğeri merkezdeki çocuklardan daha başarılı olduğu görülmüştür.

Bracken ve arkadaşları (1987) beyaz ve zenci çocukların Bracken Temel Kavram Ölçeği’ndeki performanslarını değerlendiren bir araştırma yapmışlardır. Araştırmaya yaş cinsiyet ve baba öğrenim düzeyine göre eşleştirilmiş 114 beyaz, 114 zenci çocuk dâhil edilmiştir. Her iki gruptaki çocuklara “Bracken Temel Kavram Gelişimi Ölçeği” uygulanmış ve beyaz çocukların toplam test puanlarının zenci çocuklardan yüksek olduğu belirlenmiştir. Bracken Temel Kavram Ölçeği alt testleri içinde benzer sonuçlar çıkmıştır.

Schneps (2002) tarafından yapılan çalışmada risk altındaki okul öncesi çocukların davranış problemleri, sosyal becerileri ve dil arasındaki ilişki incelenmiştir. 3-5 yaşlarındaki 51 çocukla yürütülen çalışmada dışsal ve içsel davranış problemleri Bakıcı/Öğretmen Bilgi Formu, dil becerileri “Okul Öncesinde Dilin Temellerinin Klinik Değerlendirilmesi Testi” ile yapılmıştır. Sosyal becerileri ise “Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği (Öğretmen Bilgi Formu) ve “Bracken Temel Kavram Gelişimi Ölçeği” alt testlerinden Benlik/Sosyal farkındalık alt testi ile ölçülmüştür. Yapılan regresyon analizi sonucunda dil becerilerinin içsel davranış problemleri ile ilişkili fakat dışsal davranış problemleri ile ilişkisinin olmadığı ve sosyal becerilerin dil ve içsel davranış problemleri ile ilişkili olduğu bulunmuştur.

Friedman (2000), çocuklarda gelecekteki olay bilgisinin gelişimini araştırdığı çalışmasında 4-10 yaş arasında 261 çocuğa yemek zamanı, çizgi film izleme, cadılar bayramı, şükran günü, noel, sevgililer günü ve yaz mevsimini içeren kartlar gösterilmiş, buldukları zamandan gelecekte ne kadar sonra bunların olacağını işaretlemelerini sağlayan bir resim gösterilmiştir. 4 yaşındaki çocuklar gelecekteki durumları ayırt etmede başarısız olurken, 5 yaşındakilerin önümüzdeki hafta ve aylarda oluşacak olayları ayırt etmede başarılı, birkaç boyunca meydana gelebilecek olayları ayırt etmede ise başarısız oldukları bulunmuştur. Buna karşılık, 6- 8 yaşları arasında gelecekte birkaç aydan fazla olabilecek olayları ayırdığı ve 8-10 yaşlarında zihinsel temsillerini kullanarak olayların yıllık döngüleri hakkında doğru karar verdiğini bulmuştur.

Akman, İpek ve Uyanık Balat (2000), anaokuluna devam eden altı yaş çocuklarının kavramsal gelişimlerini incelemişlerdir. Araştırmaya özel bir anaokuluna ve bir devlet anaokuluna devam eden 24 kız, 16 erkek çocuk olmak üzere 40 çocuk dâhil edilmiştir. Veriler iki haftalık bir süre içinde bu iki anaokulundan toplanmıştır. Çocukların kavramsal gelişimleri “Bracken Temel Kavram Ölçeği” ile değerlendirilmiş araştırma sonucunda SRC (renk, harf, sayı/sayma, karşılaştırma, şekil) kavramları ile yön, sosyal duygusal ve büyüklük kavramları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş; buna karşılık yapı materyal, miktar ve zaman kavramları arasındaki ilişkinin önemsiz olduğu belirlenmiştir. Yön kavramı ile sosyal/duygusal,

yapı-materyal, miktar ve zaman/sıralama kavramları arasındaki ilişki önemli yön kavramı ile büyüklük kavramı arasındaki ilişkinin önemsiz olduğu, sosyal-duygusal kavramlar ile büyüklük kavramı arasındaki ilişki önemli bulunurken, yapı-materyal, miktar ve zaman kavramları arasındaki ilişki önemsiz bulunmuştur. Aynı zamanda araştırma sonucunda büyüklük kavramı ile miktar ve zaman kavramları arasındaki korelasyon önemli, yapı-materyal kavramı ile korelasyonu önemsiz, yapı-materyal kavramı ile miktar ve zaman sıralama kavramı arasındaki korelasyon da önemsiz bulunmuştur.

Akman (2002), korunmaya muhtaç çocuklarla ailesi ile birlikte yaşayan çocukların kavram gelişimlerini ve okula hazır bulunuşluk düzeylerini karşılaştırmak amacıyla çalışma yapmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu 30'u korunmaya muhtaç ve 30'u ailesi ile birlikte yaşayan çocuk olmak üzere toplam 60 altı yaş grubu çocuğu oluşturmuştur. Çocukların kavram gelişimlerini değerlendirmek amacıyla "Bracken Temel Kavram Ölçeğinin (BBCS) Tanılama Testi (A ve B Formları)" kullanılmıştır. Tanılama testinin her bir formu diagnostik ölçeğin karşılaştırma, şekiller, yön/konum, sosyal/duygusal, uzay, doku/materyal, miktar ve zaman/sıralama alt testlerinden seçilmiş 30 maddesinden oluşmaktadır. Çocukların okula hazır bulunuşluk düzeyleri "Metropolitan Okul olgunluğu Testi" ile değerlendirilmiştir. Metropolitan Okul Olgunluğu Testi bir performans testidir. Test, kelime anlama, cümleler, genel bilgi, eşleştirme, sayılar, kopya etme olmak üzere 100 maddeyi içeren altı alt testten oluşmaktadır. Elde edilen veriler t testi kullanılarak değerlendirilmiştir.

Mağden ve Şahin (2002), beş yaş grubundan 291 (144'ü kız, 147'si erkek), altı yaş grubundan 266 (129'u kız, 137'si erkek) çocuk olmak üzere toplam 557 çocukla yaptığı çalışmayı okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden beş ve altı yaş grubu çocuklarının temel akademik becerilerinin incelenmesini amacıyla planlanmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından hazırlanan "Temel Akademik Becerilere Yönelik Kontrol Listesi" kullanılmıştır. Kontrol listesi, her çocuğa bireysel olarak uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre temel akademik becerilerin kazanılmasında hem beş hem de altı yaş grubu çocuklarda cinsiyetler arasında

anlamli bir fark bulunmamış ancak yaşa bağlı olarak beceri düzeylerinde artış olduğu görülmüştür.

Beş-altı yaş çocuklarının matematiksel becerileri ile görsel algı becerilerinin karşılaştırılmasının amaçlandığı çalışmanın örneklemini Ankara'da Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel bir ilköğretim okulunun anaokuluna giden 68'i 6 yaş, 32'si 5 yaş grubu çocuklar oluşturmaktadır. Çocukların görsel algı becerilerini ölçmek amacıyla "Gelişimsel Görsel Algı Ölçeği (DTVP-2-Developmental Test of Visual Perception) kullanılmıştır. Çocukların matematik yeteneklerini ölçmek amacıyla da Bracken Temel Kavram Ölçeği (Gözden Geçirilmiş Formu) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda çocukların matematik ve görsel algı becerileri arasındaki ilişki yüksek ve istatistiksel olarak önemli bulunmuştur. Beş- altı yaş gruplarının ölçeklerden aldıkları sonuçlar incelendiğinde ise; Gelişimsel Görsel Algı ölçeğinin bölüm ve alt testlerinden elde edilen sonuçlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunurken, Bracken Temel Kavram Ölçeğinden alınan puanlar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Ayrıca tüm alanların ortalamalarında kızlar erkeklerden daha başarılı olmuşlardır (Erdem ve Tuğrul, 2006).

Green, Flavell ve Flavell (2000) "Çocukların Düşünmelerinde Farkındalığın Gelişimi" adlı araştırmalarında; 5 ve 8 yaşındaki çocuklarda ve ergenlerde birbirini tamamlayıcı 2 çalışma yapmışlardır. Çalışmanın birinci aşamasında iki uygulamacı aynı grupta ayrı uygulamalar gerçekleştirmişlerdir. Öncelikle çocuklara düşünmeyi gerektirici sorular sormaları öğretilmiştir. Çalışma sürecinde araştırmacı bir kavramı gizli olarak yazmakta, sonra öğrencilerden o kavram ile ilgili çeşitli sorular sormalarını istemektedir. Ayrıca bu kavramla ilgili çeşitli ipuçları vermektedir. Öğrencilerin beş kez yanılma payları vardır. Bu uygulamayı iki uygulamacı her yaş grubunda 1'er defa ayrı ayrı gerçekleştirmiştir. Süreç sonunda öğrencilerin düşünsel sorulara verdikleri doğru yanıtların yaşlara göre dağılımı yapılmıştır. Bu sorular, benzerlik ve farklılıklar, düşünme yollarını hatırlama, süreklilik, davranışları zihinde canlandırma ve zihinsel kelimeleri (kavramları) içerecek şekilde planlanmıştır. Elde edilen sonuçlarda; yaş ilerledikçe ve çalışma sayısı arttıkça öğrencilerin benzerlik ve farklılıkları belirleme, düşünme yollarını hatırlama, zihninde canlandırma ve zihinsel

kelimeleri kullanma düzeyleri artmıştır. Ayrıca bu düşünme yollarının (farkındalığın) öğrenilebilir olduğu ortaya çıkmıştır. Düşünsel olmayan sorulara verilen doğru yanıtlar içinde planlanan soruların yaşlara göre dağılımı da aynı yöntemle yapılmıştır. Bu sorular; bazen düşünme, açıklama ve zihinsel etkinlikleri; bazen yaptığını açıklama, zihinsel strateji kullanma düzeyi, zor olduğunu belirtme ve niçin zor olduğu hakkında genel açıklama yapma şeklindedir. Elde edilen sonuçlarda; bireylerdeki düşünsel olmayan bu davranışların farkında olmadan ve düşünmeden otomatik olarak yapıldığı ortaya konulmuştur. Çalışmanın ikinci aşamasında ise; yine 5 ve 8 yaş grubu ve ergenlerden oluşan öğrenciler içinden seçilen 20 kişilik beyaz ve Asyalı öğrenci grubuyla aynı uygulama yapılmıştır. Ve aynı sonuçlar biraz daha yüksek verilerle tekrar elde edilmiştir. İki aşamayı içeren bu uygulamalar sonucunda; bu yaş gruplarında iç gözlem becerilerinin yaşla orantılı olarak geliştiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu öğrenci ve yetişkinlerin içsel düşünceleri ve süregelen davranışlarda farkındalıklarının düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca yine bu öğrencilerde düşünme yolları ve farkındalıklarının sonradan öğrenebilir oldukları da ortaya konmuştur. Yine yaşlara göre düşünmeden hareketlerde otomatikleşmenin de arttığı ortaya konmuştur.

2. 4. 2. Kişilerarası Problem Çözme Becerisi İle İlgili Araştırmalar

Lindsey (2002) okul öncesi çocukların arkadaşlıkları ve akran kabulünün sosyal beceriyle bağlantısını araştırdığı çalışmasında, üç - altı yaş arası 166 tane çocukla standart sosyometrik işlemler kullanılarak görüşülmüş ve öğretmenler çocukların saldırganlık ve akran yeterliği becerilerini ölçmüştür. Çocukların karşılıklı “en çok sevilen” oylamalarına dayanarak, çocukların %73’ünün en azından bir tane karşılıklı arkadaşlığı ve %27’sinin de iki ya da daha fazla karşılıklı arkadaşlığı olduğu bulunmuştur. En azından bir tane karşılıklı arkadaşlığı bulunan çocuklar akranları tarafından daha fazla sevilme ve öğretmenleri tarafından da karşılıklı arkadaşlığı olmayanlara göre daha fazla becerikli olarak değerlendirilmektedir. Araştırmada 36 çocukla iki yıldan daha uzun süre izlenerek yapılan boylamsal analiz, birinci yılda en azından bir tane karşılıklı arkadaşlığı olan çocukların, (çocukların birinci yılda akranlarının kabulünün seviyesi kontrol edildikten sonra bile) akranları tarafından ikinci yılda karşılıklı arkadaşlığı olmayanlara göre daha fazla sevildiklerini

göstermiştir. Ayrıca, hem eş zamanlı hem de boylamsal analizler, karşılıklı arkadaş olan çocukların saldırganlık seviyesi, akranlık yeterliği ve akran kabulünde birbirlerine benzer olduklarını göstermiştir. Bu çalışmanın sonucunda karşılıklı arkadaşlığın okulöncesi yıllar kadar erken dönemde de çocukların sosyal gelişimlerinde önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır.

Ahn (2005), çocukların duygularının sosyalleşmesinde çocuk bakımı öğretmenlerinin kullandıkları stratejileri araştırmıştır. Bu amaçla üç çocuk bakım merkezinde öğretmenlerin duygusal sosyalleşme stratejilerini gözlem yoluyla incelemek amacıyla yapılmıştır. Bakım merkezlerinde tam gün çalışan 12 öğretmen (bir tanesi erkek) çocukları serbest oyun sırasında, öğretmenin liderliğindeki faaliyetlerde, yapılandırılmış etkinliklerde ve açık hava aktivitelerinde gözleyerek çocuklarla olan etkileşimini kaydetmiştir. Her öğretmen en az toplam 30 saat gözlenmiştir. İkinci gözlemci, erken çocukluk eğitimi bölümünden bir doktora öğrencisi olup gözlem zamanının %10'unundan sorumludur. Çalışma örnek olay yöntemine dayalıdır. Gözlemler, öğretmenin çocukların olumlu duygusal ifadelerine tepkisi (olumlu duygusal ifadeyi destekleme, empati göstermesini destekleme), çocukların olumsuz duygularına tepkisi (çocukların duygularına empati gösterme, fiziksel rahatlama sağlama, dikkatini başka yöne çekme, duygularını yapıcı yollarla gösterme, problem çözme, aldırma/yok sayma ve negatif yanıtlar) şeklinde değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin olumlu duyguları sözel olarak pekiştirdikleri, çocukların empatik davranışlarını destekledikleri, çocukların olumsuz duygularına empati ile yaklaştıkları ve prososyal davranışlarının gelişimini destekledikleri, üzüntü ve kızgınlık gibi olumsuz duygularını sözel olarak ifade etmelerine imkan verdikleri belirlenmiştir.

Chen ve Rubin (1992) araştırmalarını kişilerarası sorun çözme becerileri ve akran kabulü açısından Çinli ve Kanadalı çocukları karşılaştırmak, akran kabulü ile sosyal sorun çözme becerileri arasındaki ilişkileri incelemek ve çocuğun akranlarını kabul etmesi, okul başarısı ve aile alt yapısı değişkenleri arasındaki ilişkileri saptamak amacıyla yapmışlardır. 18'i erkek 43'ü kız, yaş ortalamaları 6 yaş olan toplam 61 çocuk çalışmaya katılmıştır. Kanada örneğine orta sınıf ailelerden yaş ortalaması

5 yıl 7 ay olan 55 çocuk (27 erkek, 28 kız) katılmıştır. Çocuklara Sosyometrik Ölçek ve Sosyal Sorun Çözme Testi uygulanmıştır. Sonuçta, Kanadalı çocukların akranlarını daha kabul edici oldukları belirlenmiştir. İkinci olarak Çinli çocuklar Kanadalı çocuklara göre sosyal sorun çözmeye daha yüksek puan almıştır. Çinli çocukların eşya almada düşmanlık ve yetiškine başvurma boyutlarındaki ortalama puanlarının Kanadalı çocuklarınkenden anlamlı derecede yüksek olduğu, Çinli çocukların ise eşya almada prososyal strateji ortalama puanlarının Kanadalı çocukların ortalama puanlarından düşük olduğu saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen diğer bulgular ise, popüler çocukların daha fazla çözüm seçenekleri sunduğu, daha fazla kabul gören çocukların sosyal sorunları çözmek için daha çok prososyal strateji kullandıkları, daha az kabul gören çocukların ise düşmanca stratejilere yöneldikleri, babanın eğitim düzeyinin ve ebeveynlerin mesleklerinin çocuğun akran kabulüyle olumlu ilişkili olduğu yönündedir.

Shure (1993) tarafından yapılan çalışmada, örnekleme dâhil edilen alt sosyo-ekonomik düzeyde görev yapan 262 okul öncesi öğretmeni deney ve kontrol grubu olarak iki ayrılmıştır. Deney grubunu oluşturan öğretmenler, öğrencilerine kişiler arası problem çözme yollarını öğretebilmeleri özel bir eğitim programına katılmışlardır. Daha sonra her iki grubun öğrencilerine Kişilerarası Problem Çözme Testi (Preschool Interpersonal Problem-Solving Test) uygulanarak, öğretmenlere verilen eğitimin etkililiği test edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubundaki öğretmenlerin öğrencilerinin kontrol grubundaki öğretmenlerin öğrencilerine oranla, problemlerin alternatif çözümlerini üretmede ve sınıf ortamında içten gelen güdülerle gelişim gösteren tutum ve davranışlarla problemleri çözmeye daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Ayrıca düşük gelirli ailelerde anneleri tarafından yetiştirilen çocukların yeni problemlerle karşılaştıklarında düşüncelerini genelleştirip, problem çözümünü daha kolay buldukları saptanmıştır.

Charlesworth ve Dzur aynı cinsiyetteki okul öncesi gruplarda problem çözme becerisini incelemiştir. Kızların diğer grubun üyelerine oyun materyallerini teklif etmeleri gibi daha işbirlikçi davranışlar sergilediklerini görmüşlerdir. Erkekler ise materyallere ulaşmak için diğer grubun üyelerine dokunmak ve itmek gibi daha fazla rekabetçi hareketler sergilemişlerdir. Ayrıca gruplar arasında da liderlik şekilleri

açısından farklılık bulunmamıştır. Kız gruplarında genelde bir üye liderliği üstlenmiştir (genellikle emirler vermek veya fiziksel hareketler gibi rekabet stratejileri kullanarak). Erkek gruplarda ise grubun bütün üyeleri önce veya sonra bir şekilde lider gibi davranma eğilimi göstermişlerdir. Aynı cinsiyette ve farklı cinsiyette 5 ile 7 yaş çocuk gruplarında işbirlikçi problem çözme üzerine yapılan bir çalışmada ise Cannella (1992) kızlardan oluşan hem cins gruplarında daha sık itiraz ve anlaşmazlıklar olduğu ve hem cins erkek gruplarından ve karışık gruplardan da daha az karşı tarafın görüşlerine hak verdiğini belirtmiştir. Erkek hemcins grupları ise aşamaları izlerken kız hemcins gruplarından veya karışık gruplardan daha çok bilişsel gelişme kaydetmişlerdir (Akt. Heather, 2003).

Önder ve Gülay (2008) tarafından yapılan araştırmanın amacı, anaokuluna devam eden çocuklarda kişilerarası problem çözme becerileri ile empati becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın örneklem grubunu, İstanbul’da yaşayan, anaokuluna devam eden 5-6 yaş grubundan 68 çocuk oluşturmuştur. Çocukların kişilerarası problem çözme becerilerini belirlemek amacıyla “Okul Öncesi Kişilerarası Problem Çözme (OKPÇ) (Preschool Interpersonal Problem Solving Test– PIPS)” testi uygulanmıştır. Çocukların empati becerilerini tespit etmek için de “Bakış Açısı Alma Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre 5-6 yaş grubu çocukların kişilerarası problem çözme becerileri ve empatik becerileri arasında ilişki bulunmuştur. Ayrıca, empati becerisinin, kişilerarası problem çözme becerisi üzerinde etkisinin olduğu belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen diğer bulgularda, cinsiyet kişilerarası problem çözme becerileri üzerinde etkili bulunurken yaş faktörünün kişilerarası problem çözme becerileri üzerinde etkisi tespit edilememiştir.

Baba yoksunu olan anaokulu çocuklarının kişilerarası problem çözme becerisinin araştırıldığı bir çalışmada 4-5 yaşlarında parçalanmamış ailelerden gelen 25 anaokulu çocuğu ve boşanma ya da ayrılma nedeniyle baba yoksunu olan 25 anaokulu çocuğu araştırmaya dâhil edilmiştir. Çocuklar alt ve orta sosyo ekonomik düzeyden gelen beyaz çocuklardır ve çalışmada Spivack and Shure tarafından geliştirilen kişilerarası problem çözme becerisi testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda baba yoksunu olan

çocukların kişilerarası problem çözme becerileri anlamlı derecede düşük çıkmıştır (Stanley, Weikel ve Wilson, 1986).

Shure, Spivack ve Jaeger (1971) 4-5 yaşındaki 62 dezavantajlı ve siyah çocuğun okula uyum davranışları ile gerçek yaşamdaki problemleri çözme düşünceleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Çalışma üç düşünceyi içermektedir. Tipik akran ve otorite problemlerine çözümlerin kavramlaştırılması, dolaylı düşünme ve nedensel düşünme. Akran ile ilgili problemlerde tüm çocukların "Lütfen" kelimesini kullandığı ya da "İsteme" kategorisinde cevap verdikleri görülmüştür. Sosyal davranışlarda uyumlu olan çocukların, kişilerarası problemlerde çok çeşitli çözümleri kavramlaştırdıkları bulunmuştur. Bulgular akran ve otorite ile ilgili problem durumlarına getirilen çözümleri kavramlaştırma becerisi ile okula uyum davranışları arasında bir ilişki olduğunu da göstermiştir.

Anlıak ve Dinçer'in (2005a) farklı eğitim yaklaşımları uygulayan iki okul öncesi eğitim kurumunda (özel ve resmi) çocukların aldıkları eğitim sonucunda kişiler arası problem çözme beceri düzeylerinde bir farklılık olup olmadığını değerlendirmek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmaya 5 ve 6 yaş grubundan toplam 122 (özel okul öncesi eğitim kurumundan 57 çocuk ve resmi okul öncesi eğitim kurumundan 65) çocuk katılmıştır. Çocuklara bireysel olarak "Okulöncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi-OKPÇ" uygulanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda özel okul öncesi eğitim kurumunun resmi okulöncesi eğitim kurumuna göre takip ettikleri programlar doğrultusunda, çocukların kişiler arası problem çözme ve alternatif çözüm düşünme becerilerinde istatistiksel olarak önemli bir farklılığa yol açtığı saptanmıştır.

Dinçer ve Güneysu (2001), okulöncesi çocuklara verilen kişilerarası problem çözme eğitiminin kalıcılığını incelemişlerdir. Bu çalışmada, çocukların önceki çalışmada aldıkları son test puanları ile bir yıl sonraki puanları karşılaştırılmıştır. İlk araştırma 5 yaşında 74 çocuk (34'ü kız, 40'ı erkek) ile yapılmıştır. Bunların 38'i deney, 36'sı kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Ön testten sonra problem çözme becerileri ölçülmüş, 14 hafta problem çözme eğitimi verilmiş ve eğitimden sonra son test ölçümü yapılmıştır. Sonuçta çocukların problem çözme becerilerinde artış

gözenmiştir. Eğitimin kalıcılığını değerlendirmek için ilk çalışmanın son testinden bir yıl sonra aynı test aynı çocuklara tekrar uygulanmıştır. İlk çalışmada deney ve kontrol grubu çocukların puanları arasında anlamlı fark bulunurken, bir yıl sonraki ölçümde deney ve kontrol grubu çocukların puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır. Bir yıl içinde kontrol grubu çocukların puanı artarken, deney grubunda 1. ve 2. Son test arasında farklılık anlamlı bulunmuştur. Bu durumun öğretmenlerin çalışmanın tamamlanmasından sonra problem çözme eğitimine devam etmemesinden kaynaklandığı düşünülmüştür.

Sharp (1981), kişilerarası problem çözme eğitiminin okulöncesi çocukların sosyal yeteneklerindeki etkisini incelemiştir. Shure ve Spivak'ın çocukların kişilerarası problemlere çözüm üretme yetenekleri ve onların sonuçları düşünmelerinin çocukların davranışsal ayarlamaları ile ilişkilidir varsayımını test etmek amacıyla okulöncesi çocukların sözel problem çözme becerileri ölçülmüş ve öğretmenleri tarafından sınıf davranışları derecelendirilmiştir. Ayrıca, çocukların davranışları bağımsız gözlemlerle değerlendirilmiştir. Araştırmaya 54 çocuk katılmış ve problem çözme becerileri ve sınıf davranışları arasında farklılık bulunmamıştır. Bu değerlendirmenin ardından, çocuklar 11 hafta Shure ve Spivak tarafından geliştirilen eğitim programına katılmıştır. Araştırmanın sonucunda, okulöncesi çocukların sözel alternatif çözüm yetenekleri eğitimden sonra önemli düzeyde artmasına rağmen davranışlarında değişiklik bulunmamıştır (Dereli, 2008).

Erwin, Firth ve Purves (2004) çocukların kişilerarası bilişsel problem çözme performanslarının cinsiyet tipine göre belirlenmiş ikilemlerden etkilenip etkilenmediklerini incelemiştir. Bu amaçla 7-8 yaşlarında aynı okula giden 50 çocukta (25 kız ve 25 erkek), sekiz sosyal ikilem konularında hikaye ile çocukların akran ilişkileri ve oyun tercihleri, kişilerarası bilişsel problem çözmenin ana unsuru olan alternatif çözümler düşünme (Alternative Solutions Thinking) ve sonuç düşünme (Consequential Thinking) becerileri test edilmiştir. Sekiz hikâyenin dördü özellikle erkek çocuklar için daha önemli, diğer dördü ise özellikle kız çocuklar için daha önemli hikâyeleri hedef almıştır. Kız ve erkek çocukların her cinsiyet tipi hikâyesinden aldıkları puanlar cinsiyet, önerilen alternatif çözümlerin sayısı ve sonuç

düşünmeyi tahmin etme puanları 2×2 Manova testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Aktiviteler özellikle katılımcıların cinsiyeti ile ilişkiliyse, hikâyelere ilgilerinin yüksek olduğu; ancak hikâyelerde alternatif çözümler düşünme ve sonuç düşünme önerilerinin sayısında cinsiyetin önemli farklılığa neden olmadığı bulunmuştur.

Walker, Irving ve Berthelsen (2002) okulöncesi çocukların sosyal problem çözme stratejilerine cinsiyetin etkisini incelemişlerdir. Bu amaçla ortalama yaşı 62.4 aylık olan 179 okul öncesi çocuk (91 erkek ve 88 kız) kışkırtma, akran grubuna girme, paylaşma veya sırayı bekleme gibi sosyal problem çözme becerilerini değerlendirmek için tasarlanan varsayımsal sosyal durumları cevaplamıştır. Çocuklara hikâyeler anlatılmış, resimler gösterilmiştir. Araştırmanın sonucunda kızların erkeklerden sosyal problemleri çözmede daha yetkin oldukları ve kızların cevaplarının erkeklerin cevaplarından daha az misilleme, sözel veya fiziksel saldırganlık içerdikleri saptanmıştır. Kızlar erkeklerden daha prososyaldir. Erkekler, kızlara göre daha kışkırtıcı yaklaşımlar izlemişlerdir. Akran grubuna katılmada, erkekler hemcinslerinin gruba katılmasında kızlara göre daha esnek yaklaşmışlar, buna karşılık kızlar kurallara uyma ve paylaşma becerilerinde erkeklere göre daha yeterli bulunmuşlardır. Ayrıca çocukların sosyal problem çözme yetenekleri sosyal problemde hedef alınan çocuğun cinsiyetine göre değişmektedir. Hedef alınan çocuk soruların iletildiği çocukla aynı cinsiyette ise problemi çözmede daha başarılıdır.

Shure ve Spivack (1982) 4- 5 yaşlarındaki düşük sosyo ekonomik düzeydeki siyah çocuklarla yaptıkları, atak ve çekingen davranışları azaltmada kişilerarası bilişsel problem çözme eğitiminin (ICPS) etkisini ortaya çıkarmak için tasarlanan ve iki yıl süren çalışmada (n=131) çocukları dört gruba ayırmışlardır: İki kez eğitim alan (n=39), bir kez eğitim alan grup (kreş, n=30), bir kez eğitim alan grup (anaokulu, n=35) ve hiç eğitim almayan grup (n=27). Çalışmanın sonucunda; kişilerarası bilişsel problem çözme eğitiminin eğitiminin etkisinin en az bir yıl sürdüğü; eğitimin anaokulu çocuklarında kreş çocuklarından daha etkili olduğu, ve atak ve çekingen çocukların uyumlu çocuklar kadar bilişsel problem çözme becerilerinin eğitimle arttığı bulunmuştur.

Yukay (2006) okulöncesi dönemdeki çocukların kişilerarası ilişkilerini geliştirmeye yönelik hazırlanmış sosyal beceri eğitimi programını değerlendirmiştir. Araştırmaya 5-6 yaşında 18'i deney, 16'sı kontrol grubu toplam 34 çocuk alınmıştır. Deney grubu çocuklara sekiz hafta boyunca iki gün sınıf öğretmeni, bir gün eğitimci olmak üzere üç gün 20'er dakika eğitim verilmiştir. Veriler Kenneth W.Merrell tarafından 1993 yılında geliştirilmiş ve araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanmış "Okul Sosyal Davranış Ölçekleri" ve "Sosyometri" kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda eğitim alan gruptaki çocukların okul sosyal davranış ölçeğinin sosyal yeterlilik boyutu puanlarının arttığı, olumsuz sosyal davranış puanlarının düştüğü bulunmuştur. Kontrol grubunun puanlarında ise bir fark gözlenmemiştir. Eğitim alan çocuklara uygulanan sosyometri sonuçlarına göre, ilk uygulamada çok fazla tercih edilmeyen çocukların grubun merkezine yaklaştığı tespit edilmiştir.

Scott (1997) çocuklarda zihinsel bir zaman çizgisinin gelişimini incelemiştir. Günlük bakım merkezine devam eden bir grup Avustralyalı çocuk, her yaş gurubundan 20 çocuk (3,4,5,6; toplam 80 çocuk) ile çalışılmıştır. Çocuklardan "uzun zaman önce olan bir şeyi", "şimdiden daha uzun süre önce olan bir şeyi", "bir süre önce olan bir şeyi, ve "bir süre sonra gerçekleşecek bir şeyi" söylemeleri istenmiştir. Sonuçlar daha büyük çocukların daha doğru ve geçerli cevaplar verdiğini göstermiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın modeli, evren, örneklem, veri toplama araçları, veri toplama işlemi ve verilerin analizinde kullanılan istatistik teknikleri ile ilgili bilgilere yer verilecektir.

3. 1. Araştırma Modeli

Araştırmada “Genel Tarama Modeli” seçilmiştir. Genel tarama modelinde evren hakkında genel bir yargıya varmak için evrenden seçilecek örneklem üzerinde tarama yapılmaktadır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve ordadır. Önemli olan onu uygun bir biçimde “gözleyip” belirleyebilmektir. Genel tarama modeli ilişkisel ve tekil yapılabilmektedir. (Karasar, 2007).

Araştırmanın birinci bölümünde, Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu (Bracken Basic Concept Scale-Expressive)’nun geçerlik ve güvenirlik çalışmaları tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın ikinci bölümünde 3-6 yaş çocuklarının temel kavramlarla kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin ve çeşitli değişkenler (yaş, kardeş sayısı) açısından incelenmesi çalışması tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir.

3. 2. Evren Ve Örneklem

3. 2. 1. Evren

Araştırmanın birinci bölümü için evreni 2009- 2010 eğitim öğretim yılında İzmir ilinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 3-6 yaş çocukları oluşturmaktadır. Anaokullarına devam eden çocuk sayıları MEB İzmir İli Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Bölümü okul öncesi eğitim verilerine bağlı olarak tespit edilmiştir.

3. 2. 2. Örneklem

Araştırmanın örnekleme İzmir ili merkez ilçelerden Bayraklı, Bayındır, Bornova, Buca, Karşıyaka ve Konak'ta Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel ilköğretim okullarının anasınıfları ve anaokulları ile yine Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel ve bağımsız anaokullarına devam eden, normal gelişim özellikleri gösteren 3-6 yaş grubu çocuklar arasından Basit Rastgele Örneklem yöntemiyle oluşturulmuştur.

3. 2. 2. 1. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Güvenirlik Geçerlik Uygulamasına İlişkin Örneklem

Araştırmada çalışma evrenindeki tüm öğrencilere ulaşmak mümkün olmayacağından zaman, enerji ve ekonomik tasarruf sağlamak amacıyla çalışma evreni içerisinde örneklem seçme yoluna gidilmiştir. Bu amaçla

$$n = \frac{N \cdot t \cdot p \cdot q}{d^2(N-1) + t^2 \cdot p \cdot q}$$

formülünden yararlanarak geçerlik- güvenirlik örnekleme belirlenmiştir. Formüldeki semboller:

N = Evrendeki birey sayısı

n = Örneklem alınacak birey sayısı

p = İncelenecek olayın görülme sıklığı

q = İncelenecek olayın görülmemiş sıklığı

t = Belirli serbestlik derecesinde ve saptanan yanılma düzeyinde t tablosunda bulunan teorik değer

d = Evrenin standart hata değer'ini ifade etmektedir.

Ayrıca Örneklem büyüklüğü; farklı büyüklükteki evrenler için kuramsal örneklem büyüklüklerinin %95 kesinlik düzeyi ile belirlendiği tablodan %2,5 düzeyinde tolere edilebilen örneklem sayısı 377 olarak bulunmuştur.

(<http://sampsizemethod.sourceforge.net/iface/index.html>)

Hesaplamalara göre Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu'nun güvenilirlik geçerlik çalışma grubuna ilişkin araştırmanın örnekleme İzmir ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden normal gelişim gösteren 380 çocuktan oluşturulmuştur.

Okullar buldukları semtlerin sosyo-ekonomik yapısı ve çocukların ailelerinden alınan kişisel bilgi formunda belirtilen ailenin gelir düzeyi bölümü temel alınarak, alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeylere göre sınıflandırılmıştır.

Bracken Temel Kavram Ölçeği- İfade Edici Formu güvenilirlik ve geçerlik çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler aşağıda yer alan tablolarda sunulmuştur:

Tablo 1. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Güvenirlik Geçerlik Çalışma Grubunun Cinsiyet Değişkenine İlişkin Frekans Ve Yüzde Dağılımları

<i>Cinsiyet</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Kız	187	49,2
Erkek	193	50,8
Toplam	380	100

Tabloda görüldüğü üzere güvenilirlik ve geçerlik çalışma grubu % 49,2 kız ve % 50,8 erkek çocuklardan oluşmaktadır.

Tablo 2. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Güvenirlik Geçerlik Çalışma Grubunun Yaş Değişkenine İlişkin Frekans Ve Yüzde Dağılımları

<i>Yaş</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
3 Yaş	58	15,3
4 Yaş	132	34,7
5 Yaş	127	33,4
6 Yaş	63	16,6
Toplam	380	100

Tablo 2'de görüldüğü gibi güvenilirlik geçerlik çalışma grubunun % 15,3'ünü 3 yaş, % 34,7'sini 4 yaş, %33,4'ünü 5 yaş ve %16,6'sını 6 yaş oluşturmaktadır.

Tablo 3. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Güvenirlik Geçerlik Çalışma Grubunun Kardeş Sayısı Değişkenine İlişkin Frekans Ve Yüzde Dağılımları

<i>Kardeş Sayısı</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Tek Çocuk	175	46,1
Bir Kardeş	121	31,8
İki Kardeş	63	16,6
Üç Kardeş	18	4,7
Dört ve Üzeri	3	,8
Toplam	380	100

Tablodan da görülebileceği gibi kardeş sayısı değişkeninde güvenirlik geçerlik gurubunda yer alan çocukların %46,1'inin tek çocuk, %31,8'inin bir kardeşinin olduğu, %16,6'sının iki kardeşe sahip olduğu, %4,7'sinin üç kardeşi ve ,8'inin ise dört ve üstü kardeş sayısına sahip olduğu görülmektedir.

3. 2. 2. 2.Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Türkçe Formu'nun Oluşturulması ve Temel Kavramlarla Kişilerarası Problem Çözme Becerileri İlişkisinin İncelenmesi Çalışmasının Örneklemi

Araştırmanın örnekleme İzmir ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden, normal gelişim gösteren çocuklardan Basit Rastgele Örnekleme yöntemiyle seçilen 757 çocuktan oluşturulmuştur.

“Bracken Temel Kavram Gelişimi Ölçeği-İfade Edici Formu” ile “Kişilerarası Problem Çözme Becerileri” ve bazı değişkenler ile ilişkisinin incelenmesi çalışmasının örneklem grubunun demografik bilgileri aşağıda sunulmuştur:

Tablo 4. Çalışma Grubunun Okullara Göre Dağılımı

<i>Okullar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Buca Anaokulu	48	6,3
Minik Adımlar Anaokulu	32	4,2
Mertcan Anaokulu	12	1,6
İlhan Ege Anaokulu	47	6,2
Nezahat Ertan Anaokulu	92	12,2
Gülen Burçlar Anaokulu	41	5,4
Beyaz Lale Anaokulu	23	3,0
Karşıyaka Anaokulu	129	17,0
Bayraklı Merkez Anaokulu	95	12,5
Nedret İlhan Keten İ.Ö. O.	44	5,8
Sezai Gönül Akdağ Anaokulu	65	8,6
İsmet Sezgin İ. Ö. O.	47	6,2
Zübeyde Hanım Anaokulu	82	10,8
Toplam	757	100

Tablo 4’de örneklem grubunun okullara göre dağılımında, grubun % 6,3’ünün Buca Anaokulu’na, %4,2’sinin Minik Adımlar Anaokulu’na, %1,6’sının Mertcan Anaokulu’na, %6,2’sinin İlhan Ege Anaokuluna, %12,2’sinin Nezahat Ertan Anaokulu’na, %5,4’ünün Gülen Burçlar Anaokulu’na, %3,0’ının Beyaz Lale Anaokulu’na, %17,0’ının Karşıyaka Anaokulu’na, %12,5’inin Bayraklı Merkez Anaokulu’na, %5,8’inin Nedret İlhan Keten İlköğretim Okulu’na, % 8,6’sının Sezai Gönül Akdağ Anaokulu’na, %6,2’sinin İsmet Sezgin İlköğretim Okulu’na ve 10,8’inin Zübeyde Hanım Anaokulu’na devam eden çocuklardan oluştuğu görülmektedir.

Tablo 5. Çalışma Grubunun Çocukların Cinsiyet Değişkenine Bağlı Frekans Ve Yüzde Dağılımları

<i>Cinsiyet</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Kız	389	51,4
Erkek	368	48,6
Toplam	757	100

Tablo 5’de çalışmanın örneklem gurubunun %51,4’ünün kız ve %48,6’sının erkek çocukları oluşturmaktadır.

Tablo 6. Çalışma Grubunun Çocukların Yaş Değişkenine Bağlı Frekans Ve Yüzde Dağılımları

<i>Yaş</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
3 Yaş	114	15,1
4 Yaş	281	37,1
5 Yaş	247	32,6
6 Yaş	115	15,2
Toplam	757	100

Çalışma grubu yaş değişkeni açısından % 15,1’inin 3 yaş, %37,1’inin 4 yaş, %32,6’sının 5 yaş ve %15,2’sinin 6 yaş çocuklardan oluşmaktadır.

Tablo 7. Çalışma Grubunun Kardeş Sayısı Değişkenine Bağlı Frekans Ve Yüzde Dağılımları

<i>Kardeş Sayısı</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Kardeşi yok	369	48,7
1 kardeş	243	32,1
2 kardeş	112	14,8
3 kardeş	28	3,7
4 ve üstü	5	,7
Toplam	757	100

Tablo 7’de görüldüğü gibi, örneklem gurubunun %48,7’sinin kardeşi bulunmazken, %32,1’inin 1 kardeşi, %14,8’inin 2, %3,7’sinin 3 ve %,5’inin 4 ve daha fazla kardeşi bulunmaktadır.

3. 3. Verilerin Toplanması

3. 3. 1. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, çocuk ve ailesi hakkında araştırmaya temel oluşturacak bazı bilgileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”, çocukların kavram gelişimlerini ölçmek amacıyla ise Bracken Temel Kavram

Ölçeği-İfade Edici Formu (Türkçeye uyarlanarak kullanılmıştır) ve Kişilerarası Problem Çözme Becerisi Testi (OKPÇT) kullanılmıştır.

3. 3. 1. 1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada kullanılan bilgi formu, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Çocuklara ait bilgilerin yer aldığı formda, çocuklarla ilgili cinsiyet, doğum tarihi, okul adı, kardeş sayısı, çocuğun doğum sırası, ilk konuşmaya ve yürümeye başladığı yaş, anne/baba yaşı, anne/baba mesleği, anne/baba eğitim düzeyi, ailenin aylık geliri, anneye bağlılık düzeyi, okulda ve okul dışında katılmaktan en çok hoşlandığı etkinlikler ile ilgili sorular yer almaktadır (Ek-1).

3. 3. 1. 2. Bracken Temel Kavram Ölçeği- İfade Edici Formu

Bracken Temel Kavram Ölçeği- İfade Edici Formu (Bracken Basic Concept Scale-Expressive) Bruce A. Bracken (1984) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 2006 yılında revize edilmiştir. Ölçek üç yaş ve altı yaş onbir ay arasındaki çocukların temel kavram gelişimlerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu 10 alt test ve 155 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki alt testler renk, harf/ses, sayılar/sayma, boyut/karşılaştırma, şekil, yön/konum, benlik/sosyal farkındalık, doku/materyal, miktar ve zaman/sıralama şeklinde sıralanmaktadır. İlk beş alt testin toplam puanı School Readines Composite (SRC)-Okul Hazırlık Puanı (OHP) olarak adlandırılmaktadır. Ölçek çocuklara bireysel olarak uygulanmaktadır.

Ölçekte yer alan alt testlerin içerikleri aşağıda açıklanmaktadır:

Renk Alt Testi: Bu alt test birincil renklerin temsillerini içerir. Tüm dillerde geçerli olan temel renkleri içermekte ve 10 maddede oluşmaktadır.

Harf/Ses Alt Testi: Bu alt test küçük ve büyük harf bilgisi ve harflere karşılık gelen sesleri içermekte ve 20 maddeden oluşmaktadır.

Sayılar/Sayma Alt Testi: Bu alt test tek ve çift haneli rakamları tanıma ve bir grup nesneyi sayma becerisini ölçmektedir. 19 maddeden oluşmaktadır.

Boyut/ Karşılaştırma Alt Testi: Bu alt test bir boyutu tarif eden kavramlar (örneğin dikey uzunluğun tanımlayıcısı olarak derin ve yatay uzunluğun tanımlayıcısı olarak

da uzun kullanılmıştır; iki boyutun tanımlandığı kavramlar (örneğin kısa ifadesi hem dikey ve hem de yatay boyutun tanımlanması için kullanılabilir); üç boyutun tanımlandığı (büyük, kısa, kalın gibi her iki belirgin boyutun dikkate alınması gereken kavramlar) kavramlarını içerir ve 7 maddeden oluşmaktadır. Bu alt test aynı zamanda çocuklardaki eşleştirme, ayırt etme ya da nesnelere belirgin özelliklerini ölçmeyi içerir.

Şekil Alt Testi: Bu alt test bir, iki ve üç boyutlu şekillerden oluşur. İki boyutlu şekillerde daire, kare ve üçgen ve üç boyutlu şekillerde küp ve piramit gibi kavramlar gösterilmiştir. 11 maddeden oluşmaktadır.

Yön/Konum Alt Testi: Bir nesnenin diğer bir nesne ya da nesnelere göre yerleşimi (arkasında, üstünde, altında), bir nesnenin kendisi ya da bahsedilmeyen başka bir nesneye göreceli olarak pozisyonunu (açık, kapalı), ya da yerleşme yönünü (sol, köşe, merkez vb.) değerlendirmekte ve 30 maddeden oluşmaktadır.

Benlik/Sosyal Farkındalık Alt Testi: Alt testi okul öncesi ve ilköğretim okulu dil ölçütlerinde sıkça ölçülen kavramları içermektedir. Bireysel farkındalığa ilişkin üzgün, mutlu gibi duygusal kavramları içerir. Sosyal farkındalığa ilişkin ise akrabalık, cinsiyet ve sosyal uygunluğa yönelik (baba, kadın, genç), kavramlarını içerir. 17 maddeden oluşmaktadır.

Doku/Materyal Alt Testi: Bu alt testteki kavramlar nesnelere belirgin özellikleri (ağır, sıcak, keskin) ya da nesnelere temel bileşenlerini (ağaç, cam, metal) tanımlayan ifadelerden oluşmaktadır. Doku/Materyal alt testinde 15 madde bulunmaktadır.

Miktar Alt Testi: Bu alt test miktar ile ilgili terimleri içerir. Miktara ilişkin (birçok, dolu, üç parçalı) gibi kavramları içerir ve 12 maddeden oluşur.

Zaman/Sıralama Alt Testi: Temporal ve ardışık terimleri içerir (sonra, ikinci) ve 14 maddeden oluşmaktadır (Bracken, 2006).

Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu orijinal maddelerinden örnek maddeler ve kodlama formu **Ek 2**'de, Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Türkçe Formu'ndan örnek maddeler ve kodlama formu ise **Ek 3**'te yer almaktadır.

3. 3. 1. 2. 1. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu'nun Puanlanması

İlk beş teste birinci sorudan başlanır, çocuk ard arda dört maddeye yanlış cevap verdiğinde test bitirilmektedir. Alt test toplam puanları doğru cevapların toplamına eşittir. Testte yer alan maddeler doğru (1), yanlış (0), cevap yok (C), olarak işaretlenmekte, yanlış cevap ve cevap yok şıkkı puanlamada (0) puan, doğru cevap (1) puan olarak değerlendirilmektedir. İlk beş testin (renk, harf/ses, sayılar/sayma, boyut/ karşılaştırma, şekil) puanları toplamı ile Okula Hazırlık Puanı-School Readiness Composite (SRC) belirlemektedir. Başlama noktası tablosundan OHP ham puanına karşılık gelen harf tespit edilerek 6-10 aralığındaki testlere başlama noktası belirlenmektedir. Çocukların ilk beş alt testten aldıkları puana uygun puan aralığı belirlenerek bu puan aralığına denk düşen harf tespit edilmektedir. Puanlar A'dan G'ye kadar harflendirilmiştir. Başlangıç noktasında çocuk dört soruya üst üste yanlış cevap verirse taban oluşur ve çocuk başarılı oluncaya kadar geriye dönülerek testin başlama noktasından başlanır. Başlama noktasında çocuk başarılı olduğunda tavan oluşuncaya kadar teste devam edilir. Ölçekte yer alan 10 alt test puanlarının toplamı, çocuğun kavram gelişim düzeyini tespit etmekte kullanılacak toplam kavram puanını vermektedir.

BTKÖ'den alınan toplam kavram puanının rastladığı aralığa göre çocukların kavram gelişim düzeyleri çok düşük, düşük, orta, iyi ve üst düzey olarak beş ayrı kategoride değerlendirilmektedir.

Değerlendirmeye ilişkin puan aralıkları şöyledir:

Standart Puan	Kavram Gelişim Düzeyi
130 üzeri	Üst Düzey
116-130	İyi
85-115	Orta
70-84	Düşük
70 altı	Çok Düşük

3.3. 1. 2. 2. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu'nun Uygulanması

Çalışma grubunu, 2009-2010 yılında İzmir ilinin, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden okul öncesi dönem (3-6 yaş) çocukları oluşturmuştur. Uygulama için gerekli izinler alınmıştır.

Öncelikle, Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu'nun uygulanacağı okullardaki yöneticilerle görüşülerek ölçeğin uygulaması hakkında yöneticilere ve öğretmenlere bilgi verilmiştir. Daha sonra geçerlilik- güvenilirlik çalışmasının yapılacağı sınıflardaki öğretmenlere bilgi formları verilmiştir. Toplam 380 çocuğa uygulanmasına karar verilmiştir.

Ölçek, araştırmacı tarafından bireysel olarak uygulanmıştır. Uygulama sessiz bir ortamda, sadece ölçüm için gerekli materyallerin bulunduğu, bir masa ve sandalyenin yer aldığı, toplantı ya da görüşme odalarında uygulanmıştır. Testin uygulanması sırasında bazı çocuklar bir süre sonra sıkılmışlardır, bu durumda doğru sonuç alabilmek için teste beş veya on dakika ara verip, çocuğun dikkatini tekrar topladıktan sonra teste devam edilmiştir.

Araştırmacı, ölçeğin uygulanmasında çocuğa uyarıcı kitabının (Stimulus Book) sayfalarındaki resimleri göstererek nasıl çalışacaklarını anlatmıştır: "Bu kitabın sayfalarında bazı resimler var ve bu resimlere birlikte bakacağız, ben sana bu resimlerle ilgili sorular soracağım ve verdiğin cevapları unutmamak için bu forma işaretleyeceğim." diyerek testi açıkladıktan ve form çocuğa gösterildikten sonra uygulama yapılmıştır. Çocuğun verdiği cevap değerlendirme formunda doğru (1), yanlış (0), bilmiyorum (C, cevap yok) olarak işaretlenmiştir. Uygulama süresi çocuğun yaşına ve bireysel özelliklerine göre değişmekle birlikte Okula Hazırlık Puanı-School Readiness Composite (SRC) için yaklaşık 5 -10 dak. ve totalde 20-25 dakika arasında değişmektedir.

3. 3. 1. 3. Okul Öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi-OKPÇ (Preschool Interpersonal Problem Solving Test - PIPS)

“Okul Öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi” veya kısaca “OKPÇ” (Preschool Interpersonal Problem Solving Test-PIPS) okulöncesi çocukların gerçek yaşamdaki kişilerarası problemlerini çözmedeki yeteneklerini ölçmek ve alternatif çözüm düşünmeyi geliştirmek için Spivack ve Shure tarafından 1974 yılında geliştirilmiştir. Bu test ile okulöncesi çocukların kişilerarası problemlere yönelik getirdikleri alternatif çözüm düşünme becerisini değerlendirmek amaçlanmaktadır. İki bölümden oluşan testin, ilk bölümünde, çocuğa iki akran arasındaki problemleri tarif eden kısa hikâyeler sunulmaktadır. Her hikâyede bir çocuğun diğer çocuğun sahip olduğu oyuncakla oynamak istediği belirtilmekte, çocuktan hikâye kahramanının yerine o oyuncakla oynamak için yollar düşünmesi istenmektedir. İkinci bölümde yer alan hikâyelerde ise, hikâyede adı geçen çocuğun annesine ait olan bir eşyaya zarar verdiği anlatılarak, çocuktan, hikâyede geçen çocuk adına annesinin ona kızmasını engelleyecek yollar düşünmesi istenir.

Okul öncesi kişilerarası sorun çözme testinin akranlarla ilgili bölümünün uygulanması sırasında her bir çocuğa 2 çocuk ve 1 oyuncak olduğu resimler gösterilmekte ve bir öykü anlatılmaktadır. Her bir öyküde çocuklardan biri oyuncak ile uzun süre oynamaktadır ve diğeri de aynı oyuncak istemektedir. Sorunu çözmek amacıyla, diğer çocuğun oyuncakla oynayabilme şansını elde edebilmek için ne yapabileceği sorulur. Çocuk yanıt verdikten sonra farklı çocuk resimleri ve yeni bir oyuncak gösterilir ve süreç tekrarlanır. Burada çocukların sorun durumuna yönelik farklı ve uygun çözüm yolları geliştirebilme becerilerinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Testin bu bölümünde, çocuklara akran sorunlarını içeren toplam yedi adet öykü verilmektedir. Çocuğun ilgisini sürdürebilmek, farklı cevaplar alabilmek amacıyla her bir hikâye için farklı isimlerde farklı çocuk resimleri ve farklı oyuncak kullanılmaktadır. Çocuğun yedi hikâyeye de farklı çözüm üretmesi durumunda ilave hikâyelere geçilmektedir. Çocuk hikâyelere yeni çözümler üretemeyene kadar devam edilmektedir (Shure, 1992).

Testin uygulanması için gerekli olan materyaller, 13 adet oyuncak resmi ile (kamyon, bebek, uçurtma, kürek, salıncak, kayık, topaç, davul, ayıcık, piyano, gitar, telefon,

hacı yatmaz), anne, kız ve erkek çocuk resimleridir. Okul Öncesi Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Testinden alınan puanlar, akran sorunlarına ve anne-çocuk sorunlarına ilişkin önerilen farklı çözümlerin toplam sayısını yansıtmaktadır. Testin puanlaması için çocukların verdikleri yanıtların kodlama ölçütlerine göre aktarılacağı puanlama kâğıtları bulunmaktadır. Puanlama yapılırken, çocukların önerdikleri farklı çözümler genel olarak üç kategori şeklinde sınıflandırılmaktadır:

1. Şiddet içermeyen çözüm kategorileri
2. Şiddet içeren çözüm kategorileri
3. Çözüm olmayan yanıtlar

Çocukların tekrar içeren yanıtları ise;

1. Ard arda sıralama
2. Çözüm olan cevapların tekrarı
3. Çözüm olmayan cevapların tekrarı olmak üzere 3 farklı kategoride sınıflandırılmaktadır.

Örneğin akran öykülerinde, “A, uzun süredir kamyonla oynuyor; B de kamyonla oynamak istiyor. B, kamyonla oynayabilmek için ne yapabilir?” sorusuna yanıt olarak; “ödünç alabilir miyim? der, “Onunla oynayabilir miyim? diye sorar” şeklindeki yanıtlar geçerli çözüm kategorilerinden “istemek” kategorisi içinde kodlanan yanıtlardan bazılarıdır. Diğer kategorilere örnek olarak ise, rica etmek (lütfen demek), ödünç almak, paylaşmak (paylaşabilirler, birlikte oynayabilirler), otorite müdahalesi (annesine söylesin”, babasına söylesin), pazarlık rüşvet (O’na şeker versin, para versin vb. yanıtlar), fiziksel şiddet (O’na vursun, O’nu itsin vb. yanıtlar) gibi kategoriler verilebilir.

Okul Öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi için Drexel Üniversitesi Gelişim Psikolojisi Bölümü öğretim üyesi ve aynı zamanda bu testi geliştiren Prof. Dr. Myrna Shure’dan araştırmada kullanmak için izin alınmıştır.

3. 3. 1. 3. 1. Okul Öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi'nin Materyali

Okul Öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi okulöncesi dönem çocuklarının ilgisini çekebilecek 13 oyuncak resminden oluşmuştur;

- Kamyon (erkek çocuklara), bebek (kız çocuklarına)

- Kürek
- Uçurtma
- Salıncak
- Davul
- Kayık
- Topaç

Teste devam edilmesi durumunda sunulan diğer resimler ise sırasıyla ek kartlar;

- Ayı
- Pişano
- Telefon
- Gitar
- Hacı yatmaz (kabak kukla)

Sadece ilk oyuncak olan kamyonda cinsiyet ayrımı yapılmış ve erkek çocuklarına kamyon; kız çocuklarına bebek resminin sunulması önerilmiştir. Daha sonraki resimler cinsiyet ayrımı gözetilmeksizin sırasıyla sunulmaktadır. Test süresince toplam 19 erkek ocuk resmi (erkek çocuklar için kullanılmakta olan), 19 kız ocuk resmi (kız çocuklar için kullanılmakta olan) ve 9 anne resmi kullanılmaktadır. OKP Testi 'nin el kitapçığında resimlerin üzerine konulabileceği bir tablonun kullanılması önerilmektedir.

Çocuğa tüm resimler gösterildikten sonra eğer hala yanıt üretimi devam ediyorsa testin yeniden başına dönülerek ilk resimler sunulabilmektedir.

Testin orijinal el kitapçığında ocuk anne ve oyuncak resimleri bulunmaktadır. Oyuncak resimlerinin 7.62x12.70 cm (3x5) boyutlarında kartonların üzerine el kitapçığından fotokopi çekilerek yapıştırılmak suretiyle kullanılabileceği belirtilmektedir. Resimler ocukların ilgisini çekebilmek için parlak ve canlı renklerle boyanmıştır. Boyanan resimler, saydam, parlamayan yapışkanlı asetatlarla kaplanmıştır. Her bir resmin sağ tarafında ocuk karakterinin ismi yazılmaktadır.

OKPÇ Testi'ne ait örnek resimler Ek-4'te ve puanlama formu örneği Ek-5'te yer almaktadır.

3. 3. 1. 3. 2. Okul Öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi'nin Uygulaması

Test uygulama odasının olabildiğince sessiz ve fazla uyarıcıdan uzak olmasına dikkat edilmiştir. Bu amaçla uygulamalar süresince çocuklar için sınıf ortamından ve uyaranlardan olabildiğince uzak bir mekân oluşturulmaya çalışılmıştır.

Test başlamadan önce orijinal test kitapçığında belirtildiği gibi resimler testin uygulanacağı masa üzerine ters çevrili olarak yerleştirilmiştir. Oyuncak resimleri orijinal test kitapçığında belirtildiği sırayla yerleştirilmiştir. Çocuk resimleri için herhangi bir sıralı yerleşim önerilmemiştir.

Uygulama öncesinde testin yapılacağı sınıfla tanışılmış ve çocuklara nasıl bir çalışma yapılacağı bilgisi verilmiştir. Uygulamaların bireysel olarak gerçekleştirilmesi gerekliliğinden dolayı sınıftan çocuklar teker teker alınmış ve uygulama bittikten sonra tekrar sınıflarına getirilmiştir. Testin uygulaması ayrı bir odada olacağından ilk olarak istekli ve kolay iletişim kurabilen çocukların alınması uygun görülmüştür.

Uygulama sırasında resimler, çocukların rahatça görebileceği bir uzaklıkta tabloya sırayla yerleştirilerek uygulanmıştır. İlgili hikâye ve resimler sunulduktan ve cevap alındıktan sonra resimler çocuğun görüş alanı dışına ters çevrilerek konulmuştur. Uygulamalar sırasında bazı çocukların istemeleri doğrultusunda testin materyallerini toplaması engellenmemiştir. Ayrıca test sonrasında bazı çocukların resimlerin tümünü görmek istemesi durumunda da kısa bir süre resimleri incelemelerine izin verilmiştir.

Testin orijinal el kitapçığında belirtildiği gibi çocuğun ilk verdiği cevap, daha önce verilen cevapların tekrarıysa ya da o hikâye için uygun bir cevap değilse, en fazla üç

Testi uygulamaya başlamadan önce çocuğa aşağıdaki açıklama yapılmıştır.

"Bazı resimlerim var ve sana çocuklar hakkında hikâyeler anlatacağım. Resimlerini gördüğün tüm çocuklar seninle aynı yaşta Hikâyenin ilk kısmını sana ben söyleyeceğim ve geri kalanını senden tamamlamanı isteyeceğim. Hikâyedeki çocuğun ne yapabileceğini düşündüğünü bana söylemeni istiyorum".

Açıklamadan sonra teste geçilmiştir. Çocukların dikkatleri dağıldığı zamanlarda araştırmacı çocuklarla kısa sohbetler yapmıştır.

3. 3. 1. 3. 3. Okul Öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi'nin Puanlaması

Okul Öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi (OKPÇT) el kitapçığında, uygulayıcı testin puanlamasını yaparken, çocuğun verdiği cevapların farklı çözümler olmasına, daha önceden verilen cevapların ard arda sıralanmasına, benzer veya tam tekrarı ve belirlenen probleme uymayan cevaplar olmamasına dikkat etmesi gerektiği belirtilmektedir. Testin puanlamasında orijinal kitapçıktaki yönergeler ve öneriler dikkate alınmıştır (Shure, 1992).

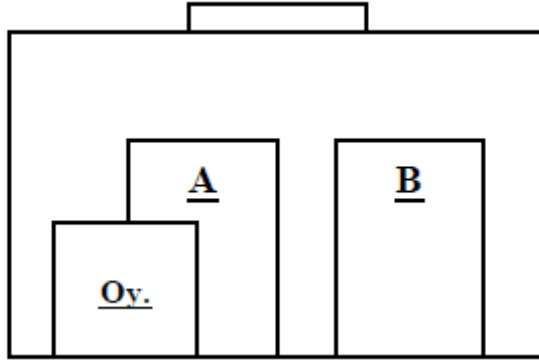
OKPÇ Test'inin geçerliliği ve güvenilirliği Shure ve arkadaşları tarafından yurt dışında çeşitli araştırmalar doğrultusunda yürütülmüştür. Shure tarafından OKPÇ'nin orijinal güvenilirlik çalışmasında test-tekrar test tekniği kullanılmış ve test 4 yaş grubunda 57 çocuğa, bir hafta aralıkla iki defa uygulanmıştır. Testin güvenilirlik katsayısı $r=0.72$ olarak belirtilmektedir. Ayrıca testin orijinal kodlayıcılar arası güvenilirlik çalışmasında kodlayıcılar arası uyum % 97 bulunmuştur.

3. 3. 1. 3. 4. Okul Öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi'nin Türkçeye Uyarlama Çalışmaları

Türkiye'de Dinçer (1995) tarafından "Anaokuluna Devam Eden 5 Yaş Grubu Çocuklarına Kişilerarası Problem Çözme Becerilerinin Kazandırılmasında Eğitimin Etkisinin İncelenmesi" adlı çalışmada Okul Öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi

OKPÇT) kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda, uygulanan eğitimin çocukların kişilerarası problem çözme becerilerini kazanmasında etkili olduğu bulunmuştur. OKPÇ'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması Anlık (2004) tarafından yapılmıştır.

Resim Yerleştirme Örneği;



OKPÇ testinde amaç, çocuğun problem çözümüyle ilgili fikirlerini sıralayabilmesi, değişik çözüm yolları üretebilmesidir. Bu doğrultuda çocuk ilk ilgili çözüm önerisinde bulunur bulunmaz “Bu bir yol. Bu oyunun amacı oyuncaklarla oynamak için pek çok yol düşünmektir tamam mı?” diyerek çocuğun farklı düşünceler üretmesi istenmiştir. Çocuk bulduğu çözüm yollarını tekrarladığında, bunu söylemiştin bu bir çözüm yolu peki başka çözüm yolları neler olabilir? diye sorulmuştur (Shure, 1992).

3.3.2. Uygulama

3.3.2.1. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Dilsel Eşdeğerlik Çalışmasının Uygulaması

Dilsel eşdeğerlik çalışması aşağıda belirtilen aşamalarla gerçekleştirilmiştir:

Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu'nun Türkçe'ye çevirisi için eğitim bilimlerini, çocukların gelişim özelliklerini iyi bilen, alanda uzman olan ve her iki dili de iyi bilen üç uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu'nun İngilizce'den Türkçe'ye çevirisi yapılmış ve uzmanlardan kavram ve dilsel uyarlamaya ilişkin gelen görüşler incelenerek ortak bir metin oluşturulmuştur. Daha sonra bu form hem İngilizcede yetkin hem de ilgili

alanda uzman iki kişi tarafından geri çevir tekniğiyle tekrar İngilizceye çevrilerek değerlendirme formundaki orijinal İngilizce özgün ifadeler ile karşılaştırılmıştır. Orijinal form ile Türkçeden İngilizceye çevrilen form arasında ifade birliği olduğu görülmüştür. Ayrıca ölçeğin kullanım hakkına sahip olan Psychological Corporation, a Harcourt Assessment Company şirketinin Türkçe dil uzmanları tarafından da kontrolleri yapılmıştır.

Uzmanların uygun buldukları madde, ifade ve resimler ölçeğin Türkçe formuna olduğu gibi alınmış, buna karşılık uzmanların düzeltme yapılması konusunda öneride buldukları maddeler, ifadeler ve resimler üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Örneğin harf/ses alt testinde yer alan ve Türkçe alfabede olmayan “X, W, Q” harfleri yerine “C, V, O” harfleri dâhil edilmiştir.

Türkçeye çevrilen ölçek iki Türk Dili Uzmanı tarafından ifadelerin anlaşılabilirliği açısından incelenmiştir. Ayrıca alanda en az on yıl deneyimli öğretmenler tarafından ifadelerin anlaşılabilirliği kontrol edilmiştir. Bu şekliyle ölçeğin Türkçe kapsam geçerliğine sahip olduğu kabul edilerek (varsayılarak) küçük bir grup (her yaş grubu için n= 5) uygulanmıştır. Bu çalışma ile ölçekte yer alan ifadelerin ve resimlerin çocuklar tarafından anlaşılabilirliği ve ortalama uygulama süresi belirlenmiştir. Çalışma sonunda Türkçe değerlendirme formunun çocuklar tarafından anlaşıldığı gözlenmiştir.

İncelemelerin ardından ölçeklere son hali verilerek istatistiksel işlemlere geçilmiştir.

Araştırmada kullanılan verilerin toplanması 2009-2010 eğitim öğretim yılının Eylül - Nisan ayları içinde gerçekleştirilmiştir. Uygulamalara başlanmadan önce gerekli kurumlardan izin belgeleri alınmış ve bu belgeler ile ilgili okullar ziyaret edilerek uygulamaların yapılması için uygun gün ve saat belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, okullarda uygulamanın gerçekleştirilebileceği uygun odalar tespit edilmiştir.

Son aşamada, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu, 3-6 yaş grubuna devam eden, 380 çocuğa uygulanmıştır.

3.3.2.2. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu ile Okul Öncesi Kişilerarası Problem Çözme Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Çalışmasının Uygulaması

Uygulama, 2009-2010 eğitim öğretim yılında Ekim-Ocak ayları arasında gerçekleştirilmiştir. Uygulamada kullanılan iki ölçek de çalışmacı tarafından uygulanmıştır. İzin belgeleri ile okullar ziyaret edilmiş, okul yöneticileri, öğretmenlerle tanışılmıştır. Ziyaret sırasında çalışmanın içeriği, amacı, uygulama konularında ayrıntılı bilgi verilmiş ve okullardaki devam eden çocuk sayıları alınmıştır. Hazırlanan ölçekler ile belirlenen gün ve saatlerde uygulamalar yapılmıştır.

3. 4. Verilerin Analizi

Verilerin toplanması işleminden sonra, araştırmada kullanılan testlerin puanlamaları yapılmıştır. Verilerin puanlamaları bilgisayara geçirilip, istatistiksel çözümlenmeleri istatistik paket programında uygun istatistik işlemler yapılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amaçlarına uygun olarak aşağıdaki istatistiksel işlemler yapılmıştır:

3. 4. 1. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Güvenirlik Geçerlik Verilerinin Analizi

Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu'nun geçerlik çalışmaları için aşağıdaki çalışmalar yapılmıştır;

Geçerlik

Geçerlik, testin bireyin ölçülmek istenen özelliğini ne derece doğru ölçtüğüyle ilgili bir kavramdır. Geçerlik teknikleri için değişik sınıflandırmalardan bahsedilmektedir.

1. Kapsam ya da İçerik (content) geçerliği
2. Yapı geçerliği (construct)
3. Ölçüt geçerliği (criterion) (Büyüköztürk, 2007).

Kapsam ya da İçerik Geçerliği

Testi oluşturan maddelerin, ölçülmek istenilen davranışı (özellikli) ölçmede nicelik ve nitelik olarak yeterli olup olmadığının göstergesi, kapsam geçerliğidir. Kapsam geçerliğine sahip bir test, ölçülecek davranış alanı için iyi bir davranış örneğine

sahiptir. Bu geçerlik türü, konuları ve yoklanacak davranışları belli olan başarı testleri için çok daha önemlidir. Kapsam geçerliğinde aslında “test maddeleri ölçülmek istenen davranışı yansıtıyor mu?” sorusunun cevabı aranır. Kapsam geçerliğini test etmede kullanılan mantıksal yollardan biri uzman görüşüne başvurmadır. Uzmanın beklenen, testin taslak formunda yer alan maddeleri kapsam geçerliği bakımından değerlendirmesidir (Büyüköztürk, 2007)

Yapı Geçerliği: Testin ölçülmek istenen davranış bağlamında soyut bir kavramı (faktörü) doğru ölçebilme derecesini göstermektedir. Yapı geçerliğini incelemek amacıyla faktör analizi, iç tutarlık analizi ve hipotez testi analizi tekniklerinden yararlanılmaktadır. Hipotez testinde benzer ölçekler arasında beklenen pozitif veya negatif bir korelasyonun veya özelliği bilinen grupların test puanları arasındaki farkın anlamlılığı test edilmektedir (Büyüköztürk, 2007).

Ölçüt Geçerliği: Test puanlarının belirlenen bir veya birkaç dış ölçütle ilişkisini inceleyen geçerlik tekniğine, ölçüt-bağımlı (ölçüt-dayanıklı) geçerlik denir. Bu geçerlik eşzaman geçerliği ve yordama geçerliği olmak üzere ikiye ayrılır. Eş zaman geçerliğinde, katılımcıların geliştirilmek istenen testten aldıkları puanlarla aynı kişilerin, aynı davranışı ölçen eski bir test ve ilişkili bir başka davranışı ölçen bir testten aldıkları puanlarla olan korelasyonuna bakılmaktadır. Burada önemli olan, ölçüte ait puanların, geçerliği incelenen testten elde edilen puanlarla aynı veya yakın zamanda sağlanmış olmasıdır. Eş zaman geçerliği, hali hazır geçerliği, benzer ölçekler geçerliği ve uyum geçerliği olarak da bilinir. Yordama geçerliğinde ise test puanı ile gelecekte ölçülecek davranış arasındaki ilişki incelenir ve test sonuçlarının gelecekteki davranışı ne derece yordadığı araştırılmaktadır.

Görünüş Geçerliği: Bir testin gerçekten ne ölçtüğü ile değil, ne ölçüyor görüldüğü ile ilgilidir. Testin görünümü ile ilgili olan bu geçerlik, uzman görüşü ile değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, 2007).

Bu çalışmanın kapsam geçerliğinde beş çocuk gelişimi ve eğitimi uzmanı tarafından, test maddelerinin ve yönergelerinin ifade bakımından uygunluğuna, üç-altı yaş gruplarının kavram gelişimlerine uygunluğuna, alt test maddelerinin ait oldukları alana uygunluğuna bakılmıştır. Uzmanların çoğunlukla görüş birliğinde oldukları maddeler değişiklik yapılmadan kabul edilmiştir.

Bağımsız Örneklem T-Testi: Bir değişkene göre oluşan grupların bir bağımlı değişkene ait ölçümlerinin karşılaştırılmasına odaklanarak gruplar arası gözlenen farkların istatistiksel olarak manidar olup olmadıklarını ya da bu farkların şansa oluşup oluşmadığı, hipotez testleri kullanarak test edilmektedir. İlişkisiz örneklem için t-testi, iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için kullanılmaktadır.

Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu'nun madde analiz işlemlerinde iki tür madde analizi işlemi yapılmıştır. İlk işlemde her bir sorunun toplam puan korelasyonu bulunmuştur. Daha sonra ayırt ediciline bakılmıştır. Bu çalışmada testin toplamından en yüksek puanı alan çocuktan başlanarak sıralama yapılır. Yüksek puan alan %27'lik grup ile düşük puan alan %27'lik grubun puan ortalamalarına bakılmıştır. Çalışmada madde ayırt edicilik değerleri için yapılan bu sonuçlara yer verilmiştir.

Bu çalışmada, Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu'nun geçerlik analizlerinde özelliği bilinen gruplar arasındaki karşılaştırmalar yapılmıştır. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu'nun tamamı ve on alt testin, teste göre alt %27 ve üst %27'lik gruplarının test puan ortalamalarına göre kavram gelişimleri iyi ve zayıf olarak değerlendirilen çocukların puan ortalamaları arasında farkın anlamlı olup olmadığına ilişkisiz t-testi ile bakılmıştır.

Tek Faktörlü Varyans Analizi ANOVA(F Testi): Tek faktörlü varyans analizi, ilişkisiz ikiden çok örneklem ortalaması arasındaki farkın “sıfır”dan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek üzere uygulanmaktadır. Bu yöntemle toplam değişmeye katkıda bulunan çeşitli değişim kaynaklarının değişkenler arası etkileşimi ve deneysel hataları incelenir.

Güvenirlilik: Güvenirlilik, bireylerin test maddelerine verdikleri cevaplar arasındaki tutarlık olarak tanımlanmaktadır. Güvenirlilik, testin ölçmek istediği özelliği, ne derece doğru ölçtüğü ile ilgilidir. Bir ölçme aracının güvenirliliği için aranılan iki temel ölçüt, “değişik zamanlarda elde edilen cevaplar arasında tutarlılık” ve “aynı zamanda elde edilen cevaplar arasında tutarlılık” olarak açıklanabilir. Başlıca

güvenirlik türleri test-test tekrar güvenilirliği, paralel (eşdeğer) form güvenilirliği, iki yarı test güvenilirliği, Kuder Richardson- 20 ve Cronbach Alfa güvenilirliği ve madde toplam puan korelasyonu olarak sıralanmaktadır. (Büyüköztürk, 2007).

Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu'nun güvenilirlik çalışmaları kapsamında, iç tutarlık katsayısının sınanması için Cronbach Alpha, Spearman Brown iki yarı test korelasyonu ve KR-20 güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeği'nin zamana karşı değişmezliğini sınamak için test- tekrar test analizi yapılmış ve testin kendi iç tutarlılığı Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Tekniği ile hesaplanmıştır.

İlişkisiz üç ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan ANOVA' da grupların evren ortalamaları için en az iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmuşsa, bu farkın ya da farkların hangi gruplar arasında olduğunun bulunması, analiz sonuçlarının yorumuna güç katmaktadır (Büyüköztürk, 2007).

Bu çalışmada üç, dört, beş ve altı yaş grupları arasında kavram gelişiminin yaşa göre farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi Anova ile test edilmiştir. Yaş grupları arasında bulunan anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunun bulunması için Sheffe testi uygulanmıştır.

. Çalışmanın istatistiklerinin anlamlılık düzeyleri .05 ve .01 düzeyinde ve çift yönlü olarak sınanmıştır. İstatistiksel analizler, uygun istatistik paket programında gerçekleştirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, verilerin analizi ile elde edilen bulgulara ve yorumlarına yer verilmiştir.

4.1. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu'nun Güvenirlik Çalışmaları (Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri, İç Tutarlık Katsayısı (Cronbach Alpha, Spearman Brown ve KR-20), Madde Analizi İşlemleri İle İlgili Bulgular

Bu bölümde ölçeği oluşturan maddelerin ve alt testlerin maddelerinin **aritmetik ortalama ve standart sapmaları** belirlenmiştir. Daha sonra ölçeğin tüm maddelerinin ve alt testlere ait maddelerin **iç tutarlık katsayısı (Cronbach Alpha, Spearman Brown ve KR-20)** hesaplanmış ve tablollaştırılarak yorumlanmıştır. Son aşamada da ölçeğin ve alt testlerinin Türkçe formunun 45 çocuğa iki hafta arayla iki kez uygulanan test sonuçlarına bağlı olarak hesaplanan **test-tekrar test güvenirligi** tespit edilmiştir. Testin kendi iç tutarlılığına pearson çarpım momentler korelasyon katsayıları hesaplanarak ulaşılmıştır.

Tablo 8. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu İç Tutarlık (Cronbach Alpha- Spearman Brown ve KR-20) Katsayısı

<i>İç Tutarlık Katsayısı</i>	<i>n</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Cronbach Alpha	380	,91	p < .001
Spearman Brown	380	,86	p < .001
KR-20	380	,89	p < .001

Tabloda Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının ,91 ve Spearman Brown iki yarı test korelasyonunun ,86 olduğu görülmektedir. KR-20 güvenirligi ise ,89 olarak hesaplanmıştır. Çalışma sonucunda ölçeğin iç tutarlığa sahip olduğu ortaya konmuştur. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu'nun orijinali için yapılan iki yarı test korelasyonu ,90 olarak bulunmuştur (Bracken, 2006). Elde edilen veriler Amerikada yapılan çalışmaları desteklemektedir.

Tablo 9. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Alt Testlerine Ait Betimsel İstatistikler

<i>Alt Testler</i>	<i>Mad. Sayısı</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>Ort.</i>	<i>Sp</i>	<i>Çarpıklık Katsayısı</i>	<i>Basıklık Katsayısı</i>
Renk	10	0	10	9,292	1,492	-2,777	9,063
Harf/Ses	20	0	20	1,639	3,352	3,123	10,627
Sayı/Sayma	19	0	19	10,365	5,346	-4,499	-1,51
Boyut/Karşılaştırma	7	0	7	6,231	1,188	-2,152	6,125
Şekil	11	0	8	5,063	1,418	-,681	1,296
OHP	67	9	63	32,294	9,294	,325	,477
Yön/Konum	30	19	30	27,557	1,994	-1,617	3,609
Benlik/Sosyal Fark	17	11	17	16,415	,910	-2,161	6,884
Doku/Materyal	15	6	15	12,036	1,942	-,532	,231
Miktar	12	6	12	9,610	1,116	-,032	-,091
Zaman/Sıralama	14	4	14	11,852	1,447	-1,054	2,704
Toplam Kav.P.	155	74	150	109,792	12,568	,189	,342

Tablo incelendiğinde Okula Hazırlık Puanını oluşturan ilk beş alt testin harf/ses alt testi dışında ortalama ve standart sapma değerlerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Harf/ses alt testi uygulamada çocukların en çok zorlandıkları alt test olarak tespit edilmiştir. 6-10 arası alt testlerin ortalama ve standart sapmalarının da birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 10. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Test Tekrar Test Güvenirliği Analiz Sonucu

<i>Bracken Ölçeği</i>	<i>n</i>	<i>Art. Ort.</i>	<i>Std. Sapma</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
1. Uyg.	50	101,9800	11,581	,99	p< .001
2. Uyg.	50	102,0400	11,515		

İki hafta arayla ölçeğin Türkçe formunun iki defa uygulanması sonucuna bağlı olarak ilişkili katsayı, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Tekniği ile hesaplanmış ve sonuç Tablo 10' da sunulmuştur.

Korelasyon katsayısının 1,00 olması mükemmel pozitif bir ilişkiyi gösterir (Büyüköztürk, 2007). İki ölçüm arasında istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde çok yüksek ($r = ,999$) ilişki bulunmuştur.

Tablo 11. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Toplam Kavram Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

<i>Düzye</i>	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>sd</i>	<i>min.</i>	<i>max.</i>	<i>f</i>	<i>p</i>
3	58	106,5862	14,1570	77	146		
4	132	108,0682	11,9036	74	135	4,082	,00
5	127	111,9685	12,4447	83	145		($p < .005$)
6	63	111,9683	12,5684	74	150		
Toplam	380	109,7921	12,5684	74	150		

Tablo 11 incelendiğinde yaş ile Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu toplam kavram puan ortalamaları arasında yaşa göre anlamlı fark olduğu görülmektedir.

4. 1. 1. Renk Alt Testi

Renk alt testi çocukların renk kavramı gelişimlerini ölçmeye yönelik oluşturulan 10 maddeden oluşan bir alt testtir.

Tablo 12. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Renk Alt Testi Maddelerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

<i>Madde No</i>	<i>n</i>	<i>Art. Ort.</i>	<i>ss</i>
renk1	380	,9342	,2482
renk2	380	,9579	,2010
renk3	380	,9053	,2932
renk4	380	,9026	,2968
renk5	380	,9579	,2010
renk6	380	,9632	,1886
renk7	380	,8921	,3106
renk8	380	,8842	,3203
renk9	380	,9105	,2858
renk10	380	,9789	,1437

Tablo 12’de Bracken Kavram Gelişimi Ölçeği-İfade Edici Formu renk at testine ait aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar sunulmuştur. Aritmetik Ortalamalar ,8842 ile ,9789 arasında değişirken, standart sapmalar ise ,1487 ile ,3203 arasında değişiklik göstermektedir.

Bracken’ın Amerika’da yapmış olduğu kapsam ve ölçüt geçerliği çalışmalarında renk alt testinin geçerliği yüksek bulunmuştur (Bracken, 2006).

Tablo 13. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Renk Alt Testi Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

<i>Düzye</i>	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>sd</i>	<i>min.</i>	<i>max.</i>	<i>f</i>	<i>p</i>
3	58	8,9310	1,8812	2	10		
4	132	9,3015	1,4188	0	10	1,397	,24
5	127	9,3150	1,4069	3	10		(p< .005)
6	63	9,3968	1,4650	3	10		
Toplam	380	9,3000	1,5044	0	10		

Tablo incelendiğinde, çocukların renk alt testi puan ortalamalarının 3 yaş için $X=8,9310$, 4 yaş için $X=9,3015$, 5 yaş için $X=9,3150$, 6 yaş için ise $X=9,3968$ arasında değiştiği ve renk alt testi puan ortalamaları arasında yaşa göre anlamlı fark olduğu görülmektedir ($f= 1.397$, $p<.005$). Grup ortalama puanları arasında yapılan tamamlayıcı hesaplamalardan Scheffe testi sonuçlarına göre de yaş arttıkça test puanlarının anlamlı bir şekilde arttığı desteklenmektedir.

Renk alt testi puanlarının güvenilirliği Cronbach Alpha ve Spearman Brown iki yarı test korelasyonu ve KR-20 güvenilirliği ile hesaplanmıştır.

Tablo 14. Bracken Temel Kavram Ölçeği- İfade Edici Formu Renk Alt Testi İç Tutarlık (Cronbach Alpha- Spearman Brown-KR-20) Katsayısı

<i>İç Tutarlık Katsayısı</i>	<i>n</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Cronbach Alpha	380	,78	$p < .001$
Spearman Brown	380	,75	$p < .001$
KR-20	380	,75	$p < .001$

Renk alt testi için hesaplanan iç tutarlık katsayı cronbach alpha katsayısı ,78, iki yarı test korelasyonu ,75 ve KR-20 güvenilirliği ,75 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuç, renk alt testinin iç tutarlığa sahip olduğunu göstermektedir. Bracken Amerika’da yapmış olduğu güvenilirlik çalışmalarında test/yarı test ve test-tekrar test güvenilirliğini kullanmış, sonuçlara göre renk alt testi güvenilirliği yüksek bulunmuştur (Bracken, 2006).

Üstünel (2007) Bracken Temel Kavram Ölçeği Gözden Geçirilmiş Formu’nun Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması’nda renk alt testi KR-20 güvenilirliğini ,89 olarak bulmuştur.

Bütün Ayhan ve Aral (2005) anaokuluna devam eden altı yaş grubundaki çocukların kavram gelişiminde bilgisayarlı öğretimin etkisini incelemişlerdir. Bu amaçla Bracken Temel Kavram Ölçeği Gözden Geçirilmiş Formu’nun 6 yaş grubu çocuklar için geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmıştır. Yaptığı çalışmada renk alt testi KR-20 güvenilirliğini ,81 olarak bulmuştur. Zentner (2001) İsviçre’de 30-58 ay arası okul öncesi çocuklarla yürüttüğü çalışmasında 11 temel rengin 7’si üzerinde renklerin duygusal anlamı ve renk tercihleri arasındaki ilişkiyi test etmiştir. Araştırmada en çok tercih edilen renk kırmızı olurken ondan sonra sırasıyla pembe, mavi, sarı, yeşil, kahverengi ve siyah olarak ortaya çıkmıştır.

Tablo 15. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Renk Alt Testinin Tekrar Test Güvenirliği Analiz Sonucu

<i>Renk Alt Testi</i>	<i>n</i>	<i>Art. Ort.</i>	<i>Std. Sapma</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
1.Uyg.	50	9,2800	1,3558	1,000	p< .001
2.Uyg.	50	9,2800	1,3558		

Tablo 15’de görüldüğü gibi, iki hafta arayla Renk alt ölçeğinin Türkçe formunun iki defa uygulanması sonucuna bağlı olarak ilişkili katsayı $r= 1,000$ ’dir. İki ölçüm arasında istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlı ilişki bulunmuştur. Elde edilen sonuç, alt ölçeğin test-tekrar test güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir.

4. 1. 2. Harf/Ses Alt Testi

Harf alt testinde çocukların harf/ses kavram gelişimlerini ölçmeye yönelik 20 madde bulunmaktadır.

Tablo 16. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Harf/Ses Alt Testi Maddelerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

<i>Madde No</i>	<i>n</i>	<i>Art. Ort.</i>	<i>ss</i>
hs1	380	,2842	,4516
hs2	380	,1737	,3793
hs3	380	,1579	,3651
hs4	380	,0711	,2572
hs5	380	,1395	,3469
hs6	380	,1237	,3296
hs7	380	,0947	,2932
hs8	380	,0789	,2700
hs9	380	,0368	,1886
hs10	380	,0474	,2127
hs11	380	,0684	,2528
hs12	380	,0684	,2528
hs13	380	,0263	,1602
hs14	380	,0316	,1751
hs15	380	,0395	,1949
hs16	380	,0158	,1248
hs17	380	,0158	,1248
hs18	380	,0132	,1141
hs19	380	,0079	,0886
hs20	380	,0079	,0886

Tablo incelendiğinde aritmetik ortalamaların ,0079 ile ,2842 arasında değişmektedir. Alt ölçeğe ait standart sapmalar ise ,0886 ile ,4516 arasında değişmektedir.

Tablo 17. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Harf/Ses Alt Testi Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

<i>Düzye</i>	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>sd</i>	<i>min.</i>	<i>max.</i>	<i>f</i>	<i>p</i>
3	58	1,1970	3,9328	0	18		
4	132	1,3793	2,4632	0	12	,538	,65
5	127	1,6693	3,5345	0	18		(p<.005)
6	63	1,6825	3,9952	0	20		
Toplam	380	1,4632	3,3520	0	20		

Yaşa göre Anova sonuçlarını içeren tablo incelendiğinde 3 yaş için X=1,3793, 4 yaş için X=1,1970, 5 yaş için X=1,6693 ve 6 yaş için X=1,6825 olarak bulunmuştur.

Okul öncesi eğitimde ülkemizde harf eğitimine MEB (2006) Okul Öncesi Eğitim Programında sadece ünlü harflere yer verilmiştir. Harf alt testine cevap veren çocukların harf kavramını; ailelerinden, erken yaşta bilgisayar kullanımı (program, oyun vb.) gibi aktiviteler ile kendiliklerinden öğrenmelerinin araştırma sonucunda etkili olduğu ifade edilebilir. Amerika’da uygulanan okul öncesi eğitim programlarında okuma yazma ve harf/ses eğitimine yer veriliyor olmasından kaynaklı Bracken tarafından Amerika’da yapılmış geçerlik çalışmaları harf alt test geçerliği yüksek bulunmuştur.

Harf/Ses alt testi puanlarının güvenilirliği Cronbach Alpha, Spearman Brown iki yarı test korelasyonu ve KR-20 güvenilirliği ile hesaplanmıştır.

Tablo 18. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Harf/Ses Alt Testi İç Tutarlık (Cronbach Alpha- Spearman Brown-KR-20) Katsayısı

<i>İç Tutarlık Katsayısı</i>	<i>n</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Cronbach Alpha	380	,93	p < .001
Spearman Brown	380	,83	p < .001
KR-20	380	,90	p < .001

Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Harf/Ses alt testinin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının $r = ,93$ olduğu, Spearman Brown değerinin ise ,83 olduğu görülmektedir. KR-20 güvenilirliği de ,90 olarak hesaplanmıştır ($p < .001$). Bu oranlar alt testin iç tutarlığa sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 19. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Harf/Ses Alt Testinin Tekrar Test Güvenirliği Analiz Sonucu

<i>Harf/Ses Alt Testi</i>	<i>n</i>	<i>Art. Ort.</i>	<i>Std. Sapma</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
1.Uyg.	50	,2200	1,0159	,963	p < .001
2.Uyg.	50	,2600	1,0468		

Tablo’da görüldüğü gibi, iki hafta arayla Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Harf/Ses alt ölçeğinin Türkçe formunun iki defa uygulanması sonucunda

ölçülen ilişki katsayı $r = ,963$ dür. İki ölçüm arasında istatistiksel açıdan $p < .001$ düzeyinde anlamlı ilişki bulunmuştur. Elde edilen sonuç, alt ölçeğin test-tekrar test güvenilirliğine sahip olduğunu ifade etmektedir.

4. 1. 3. Sayılar/Sayma Alt Testi

Sayılar/sayma alt testinde çocukların sayı sayma kavram gelişimlerini ölçmeye yönelik 19 madde bulunmaktadır.

Tablo 20. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Sayılar/Sayma Alt Testi Maddelerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

<i>Madde No</i>	<i>n</i>	<i>Art. Ort.</i>	<i>ss</i>
sayı1	380	,9053	,2932
sayı2	380	,8974	,3038
sayı3	380	,8684	,3384
sayı4	380	,8526	,3549
sayı5	380	,7263	,4464
sayı6	380	,6684	,4714
sayı7	380	,6395	,4807
sayı 8	380	,6395	,4807
sayı 9	380	,6500	,4776
sayı10	380	,6000	,4905
sayı11	380	,5500	,4981
sayı12	380	,5526	,4978
sayı13	380	,5974	,4910
sayı14	380	,5658	,4963
sayı15	380	,3105	,4633
sayı16	380	,1079	,3106
sayı17	380	,0789	,2700
sayı18	380	,0447	,2070
sayı19	380	,0342	,1820

Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Sayılar/Sayma alt testi maddelerine ait aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar sunulmuştur. Aritmetik ortalamalar ,0342 ile ,9053 arasında değişmektedir. Alt teste ait standart sapmalar ise ,1820 ile ,4963 arasında değişmektedir.

Tablo 21. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Sayılar/Sayma Alt Testi Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

Düzyey	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>sd</i>	<i>min.</i>	<i>max.</i>	<i>f</i>	<i>p</i>
3	58	9,3276	5,4043	0	19		
4	132	10,0833	5,0960	0	17	1,557	,23
5	127	11,0394	5,5110	0	19		(<i>p</i> < .005)
6	63	10,5556	5,3994	0	19		
Toplam	380	10,3658	5,3466	0	19		

Tablo incelendiğinde puan ortalamalarının 3 yaş için $X=9,3276$, 4 yaş için $X=10,0833$, 5 yaş için $X=11,0394$ ve 6 yaş için $X=10,5556$ olarak hesaplanmıştır. Tablo incelendiğinde 5 yaş çocuklarının şekil alt testi ortalamalarının 6 yaş düzeyindeki çocuklardan biraz daha yüksek olduğu görülmektedir. Metin (1992) tarafından yapılan çalışmada çocukların üç yaşında üçe kadar, dört yaşından itibaren etrafındaki nesnelere sayabildiği ve beş yaşa geldiklerinde 1’den 10’a kadar hatta daha ileri düzeyde sayı sayabildikleri ifade edilmektedir. Dört yaşlarında, çocukta belli bir sayı kavramı devresi başlamış olduğundan, çocuklar “1, 2, 3, 4, 5” diye sayabilmektedir. Ancak bu sayma, ezbere ya da yetişkin taklidi şeklindedir (Dere, 2000; Avcı ve Dere, 2002).

Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Sayılar/Sayma alt testinin Amerika’da yapılan çalışmalarında da alt test geçerliği yüksek bulunmuştur (Bracken, 2006). Sayılar/Sayma alt testi puanlarının güvenilirliği Cronbach Alpha, Spearman Brown ve KR-20 güvenilirliği ile hesaplanmıştır.

Tablo 22. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Sayılar/Sayma Alt Testi İç Tutarlık (Cronbach Alpha- Spearman Brown-KR-20) Katsayısı

İç Tutarlık Katsayısı	<i>n</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Cronbach Alpha	380	,93	<i>p</i> < .001
Spearman Brown	380	,85	<i>p</i> < .001
KR-20	380	,82	<i>p</i> < .001

Tablo 22’de, Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Sayılar/Sayma alt testi Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının ,93 olduğu görülmektedir (*p*<.001).

Buna karşılık Spearman Brown korelasyon katsayısı ,85 ve KR-20 güvenilirliği ,82 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen sonuç, sayılar/sayma alt ölçeğinin iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 23. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Sayılar/Sayma Alt Testinin Tekrar Test Güvenirliği Analiz Sonucu

<i>Sayı/Sayma Alt Testi</i>	<i>n</i>	<i>Art. Ort.</i>	<i>Std. Sapma</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
1.Uyg.	50	8,4400	5,5334	1,000	p< .001
2.Uyg.	50	8,4600	5,5040		

Tablo 23’de iki hafta arayla sayılar/sayma alt testinin Türkçe formunun iki defa uygulanması sonucuna bağlı olarak ilişki katsayısı $r= 1,000$ ’dır. İki ölçüm arasında istatistiksel açıdan .001 düzeyinde anlamlı ilişki bulunmuştur. Elde edilen sonuç, alt testin test- tekrar test güvenirliliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

4. 1. 4. Boyut/Karşılaştırma Alt Testi

Boyut alt testinde çocukların boyut kavramının gelişimlerini ölçmeye yönelik 7 madde bulunmaktadır.

Tablo 24. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Boyut/Karşılaştırma Alt Testi Maddelerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

<i>Madde No</i>	<i>n</i>	<i>Art. Ort.</i>	<i>ss</i>
boyut1	380	,9711	,1678
boyut2	380	,9737	,1602
boyut3	380	,9763	,1522
boyut4	380	,7816	,4137
boyut5	380	,8237	,3815
boyut6	380	,8895	,3139
boyut7	380	,7947	,4044

Bracken Temel Kavram Ölçeği- İfade Edici Formu- Boyut/Karşılaştırma alt testi için Aritmetik ortalamalar ,7816 ile ,9763 arasında değişmektedir. Alt teste ait standart sapmalar ise ,1602 ile ,4044 arasında değişmektedir.

Tablo 25. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Boyut/Karşılaştırma Alt Testi Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

<i>Düzey</i>	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>sd</i>	<i>min.</i>	<i>max.</i>	<i>f</i>	<i>p</i>
3	58	6,2414	,9608	3	7		
4	132	6,0985	1,3126	0	7	2,062	,34
5	127	6,4331	,9725	2	7		(p< .005)
6	63	6,0952	1,4448	0	7		
Toplam	380	6,2316	1,1888	0	7		

Caferoğlu (1991), anaokuluna devam eden üç, dört ve beş yaş çocuklarında renk ve büyüklük kavramlarını kavram bilgisi ve sözel ifade yönünden karşılaştırmalı olarak incelemiştir, renk ve büyüklük kavramının kazanılmasında eğitimin önemini ortaya koymuştur. Tabloda yaş açısından kavram bilgisinin artması yönündeki düşüncenin aksine 6 yaş düzeyinde boyutlar/karşılaştırmalar alt testi ortalaması 3 ve 4 yaştan düşük çıkmıştır.

Boyut/Karşılaştırma alt testi puanlarının güvenilirliği Cronbach Alpha, Spearman Brown iki yarı test korelasyonu ve KR-20 güvenilirliği ile hesaplanmıştır.

Tablo 26. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Boyut/Karşılaştırma Alt Testi İç Tutarlık (Cronbach Alpha-Spearman Brown-KR-20) Katsayısı

<i>İç Tutarlık Katsayısı</i>	<i>n</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Cronbach Alpha	380	,67	p < .001
Spearman Brown	380	,65	p < .001
KR-20	380	,65	p < .001

Tablo'da, Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Boyut/Karşılaştırma Alt Testinin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının ,67, Spearman Brown iki yarı test korelasyonunun ,65 ve KR-20 güvenilirliğinin de ,65 olduğu görülmektedir (p<.001). Elde edilen sonuç, boyutlar/karşılaştırmalar alt testinin iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 27. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Boyut/Karşılaştırma Alt Testinin Tekrar Test Güvenirliği Analiz Sonucu

<i>Boyut/ Karşılaştırma n</i>	<i>Art.</i>	<i>Std.</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
<i>Alt Testi</i>	<i>Ort.</i>	<i>Sapma</i>		
1.Uyg.	50	6,2000	1,0301	1,000
2.Uyg.	50	6,2000	1,0301	p< .001

İki hafta arayla Boyut/Karşılaştırma alt testinin Türkçe formunun iki defa uygulanması sonucuna bağlı olarak ilişki katsayısı $r = 1,000$ 'dır. İki ölçüm arasında istatistiksel açıdan .001 düzeyinde anlamlı ilişki bulunmuştur. Elde edilen sonuç, alt testin test- tekrar test güvenirliliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

4. 1. 5. Şekil Alt Testi

Şekil alt testinde çocukların şekil kavram gelişimlerini ölçmeye yönelik 11 madde bulunmaktadır.

Tablo 28. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Şekil Alt Testi Maddelerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

<i>Madde No</i>	<i>n</i>	<i>Art. Ort.</i>	<i>ss</i>
şekil1	380	,9763	,1522
şekil2	380	,9684	,1751
şekil3	380	,9289	,2572
şekil4	380	,8105	,3924
şekil5	380	,7026	,4577
şekil6	380	,0684	,2528
şekil7	380	,1500	,3575
şekil8	380	,4263	,4951
şekil9	380	,0053	,0724
şekil10	380	,0132	,1141
şekil11	380	,0079	,0886

Şekil alt testine ait aritmetik ortalamalar ve standart sapmaları gösteren tablo incelendiğinde. Aritmetik ortalamalar, ,0079 ile ,9763 arasında değişmektedir. Alt teste ait standart sapmalar ise ,0886 ile ,4951 arasında değişmektedir.

Şekil alt testi puanlarının geçerliği için test puanlarının yaş gruplarına göre karşılaştırması yapılmıştır. Buna ilişkin tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Şekil Alt Testi Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

<i>Düzye</i>	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>sd</i>	<i>min.</i>	<i>max.</i>	<i>f</i>	<i>p</i>
3	58	5,0690	1,4000	1	8		
4	132	4,9394	1,4396	0	8	,766	,69
5	127	5,2047	1,4048	0	8		(p<.005)
6	63	5,0317	1,4252	0	7		
Toplam	380	5,0632	1,4183	0	8		

Tablo incelendiğinde Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu şekil alt testi puan ortalamalarının 3 yaş için X=5,0690, 4 yaş için X=4,9394, 5 yaş için X= 5,2047 ve 6 yaş için X=5,0317 olarak hesaplanmıştır. Tabloda incelendiğinde 3 ve 5 yaş çocuklarının şekil alt testi ortalamalarının 4 ve 6 yaş düzeyindeki çocuklardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Şekil alt testi puanlarının güvenilirliği Cronbach Alpha, Spearman Brown ve KR-20 güvenilirliği ile hesaplanmıştır.

Tablo 30. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Şekil Alt Testi İç Tutarlık (Cronbach Alpha- Spearman Brown- KR-20) Katsayısı

<i>İç Tutarlık Katsayısı</i>	<i>n</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Cronbach Alpha	380	,64	p < .001
Spearman Brown	380	,55	p < .001
KR-20	380	,69	p < .001

Tablo 30’da, Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Şekil Alt Testinin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının ,64 ve Spearman Brown korelasyonunun ,55 olduğu görülmektedir. KR-20 güvenilirliği ise ,69 (p< .001) olarak hesaplanmıştır. Elde edilen sonuç, şekil alt testinin iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir. Aslan’ın (2004) yaptığı çalışma sonucunda, 3 yaş ile 4 yaş; 3 yaş ile 5 yaş; 3 yaş ile 6 yaş arasında şekilleri tanımada anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmıştır. 6 yaş grubu çocukları kare şeklini tanımada 3 yaş grubu çocuklarından daha başarılı olmuşlardır.

Tablo 31. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Şekil Alt Testinin Tekrar Test Güvenirliği Analiz Sonucu

<i>Şekil</i>	<i>n</i>	<i>Art.</i>	<i>Std.</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
<i>Alt Testi</i>		<i>Ort.</i>	<i>Sapma</i>		
1.Uyg.	50	4,4800	1,1993	1,000	p< .001
2.Uyg.	50	4,4800	1,993		

Tablo 31’de iki hafta arayla şekil alt testinin Türkçe formunun iki defa uygulanması sonucuna bağlı olarak ilişki katsayısı $r = 1,000$ olduğu görülmektedir. İki ölçüm arasında istatistiksel açıdan .001 düzeyinde anlamlı ilişki bulunmuştur. Elde edilen sonuç, alt testin test-tekrar test güvenirlüğünün yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

4. 1. 6. Yön/Konum Alt Testi

Bu alt testte çocukların yön/konum kavram gelişimlerini ölçmeye yönelik 30 madde bulunmaktadır.

Tablo 32. Bracken Temel Kavram Ölçeği- İfade Edici Formu Yön/Konum Alt Testi Maddelerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

<i>Madde No</i>		<i>Art. Ort.</i>	<i>ss</i>
yk1	380	,9711	,1678
yk2	380	,9921	,0886
yk3	380	,9947	,0724
yk4	380	,9947	,0724
yk5	380	,9658	,1820
yk6	380	,1000	,0000
yk7	380	,8895	,3139
yk8	380	,9947	,0724
yk9	380	,9921	,0886
yk10	380	,9789	,1437
yk11	380	,8368	,3700
yk12	380	,9605	,1949
yk13	380	,9553	,2070
yk14	380	,5763	,4947
yk15	380	,9050	,2935
yk16	380	,9579	,2010
yk17	380	,9684	,1751
yk18	380	,8368	,3700
yk19	380	,9816	,1346
yk20	380	,9921	,0886
yk21	380	,8368	,3700
yk22	380	,9947	,0724
yk23	380	,7974	,4024
yk24	380	,9208	,2703
yk25	380	,9211	,2700
yk26	380	,7000	,4588
yk27	380	,9077	,2899
yk28	380	,9684	,1751
yk29	380	1,0184	,5209
yk30	380	,7974	,4024

Tablo 32’de Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Yön/Konum alt testine ait aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar yer almaktadır. Aritmetik ortalamalar ,5763 ile 1,0184 arasında değişmektedir. Standart sapmalar ise ,0724 ile ,4947 arasında değişmektedir.

Tablo 33. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Yön/Konum Alt Testi Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

<i>Düzey</i>	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>sd</i>	<i>min.</i>	<i>max.</i>	<i>f</i>	<i>p</i>
3	58	26,5690	2,6498	19	30		
4	132	27,3333	2,0589	19	30	9,211	,67
5	127	28,0157	1,6713	20	30		(p<.005)
6	63	28,0159	1,2507	24	30		
Toplam	380	27,5579	1,9945	19	30		

Tablo incelendiğinde çocukların yön/konum alt testi puan ortalamaları arasında yaşa göre (3 yaş $X=26,5690$, 4 yaş $X=27,3333$, 5 yaş $X=28,0157$, 6 yaş $X=28,159$) anlamlı fark olduğu görülmektedir. Yaş grupları arasında oluşan farkların kaynağına Scheffe testi ile bakılmıştır. Grup ortalama puanları arasında yapılan Scheffe testi sonuçları, yaş arttıkça test puanlarının anlamlı bir şekilde arttığını göstermektedir.

Çocuklar mekân kavramlarını tek başına edinmezler. Çocukların ilk kazandıkları mekân kavramı “içinde” ve “üstünde” kavramlarıdır. “Önünde”, “arkasında” ve “dışında” kavramlarını edinebilmeleri için, çocuklarda dikkat düzeyinin artmış olması gerekmektedir. Çocuklarla yapılan çalışmalarda çocukların, 18-23 ay aralığında mekân kavramlarını edinmeye karşı duyarlı oldukları görülmüştür. Çocuklar, erken çocukluk yılları boyunca; içinde, dışında, altında, üstünde, önünde, arkasında, yanında, arasında, yakında, uzakta gibi kavramları kazanabilmektedirler (Avcı ve Dere, 2002; Clark, 2004).

Yön/Konum alt testi puanlarının güvenilirliği Cronbach Alpha, Spearman Brown iki yarı test korelasyonu ve KR-20 güvenilirliği ile hesaplanmıştır.

Tablo 34. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Yön/Konum İç Tutarlık (Cronbach Alpha- Spearman Brown- KR-20) Katsayısı

<i>İç Tutarlık Katsayısı</i>	<i>n</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Cronbach Alpha	380	,91	p < .001
Spearman Brown	380	,86	p < .001
KR-20	380	,89	p < .001

Alt testin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının ,50 ve Spearman Brown korelasyonunun ,55 olduğu görülmektedir (p<.001). KR-20 güvenilirliği ,52 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 35. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Yön/Konum Alt Testinin Tekrar Test Güvenirliği Analiz Sonucu

<i>Yön/Konum</i>	<i>n</i>	<i>Art.</i>	<i>Std.</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
<i>Alt Testi i</i>		<i>Ort.</i>	<i>Sapma</i>		
1.Uyg.	50	27,0400	2,0698	1,00	p< .001
2.Uyg.	50	27,0400	2,0698		

Tablo 35’de iki hafta arayla uygulanan Yön/Konum alt testinin Türkçe formunun iki defa uygulanması sonucuna bağlı olarak ilişki katsayısı $r = 1,000$ yer almaktadır. İki ölçüm arasında istatistiksel açıdan .001 düzeyinde anlamlı ilişki bulunmuştur. Elde edilen sonuç, alt testin test- tekrar test güvenirliliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

4. 1. 7. Benlik/Sosyal Farkındalık Alt Testi

Benlik/sosyal farkındalık alt testinde çocukların bireysel/sosyal farkındalık kavram gelişimlerini ölçmeye yönelik 17 madde bulunmaktadır.

Tablo 36. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Benlik/Sosyal Farkındalık Alt Testi Maddelerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

<i>Madde No</i>	<i>n</i>	<i>Art. Ort.</i>	<i>ss</i>
bsf1	380	,9974	,0513
bsf2	380	,9737	,1602
bsf3	380	,9974	,0513
bsf4	380	,9974	,0513
bsf5	380	,9974	,0513
bsf6	380	,7711	,4207
bf7	380	1,0000	,0000
bsf8	380	,9974	,0513
bsf9	380	,9368	,2435
bsf10	380	,9526	,2127
bsf11	380	,9605	,1949
bsf12	380	,9974	,0513
bsf13	380	,9974	,0513
bsf14	380	,9000	,3004
bsf15	380	,9974	,0513
bsf16	380	,9921	,0886
bsf17	380	,9974	,0513

Tablo 36’da Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Benlik Sosyal Farkındalık alt testini’ nin her maddesinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri sunulmuştur. Aritmetik ortalamalar ,7711 ile 1,0000 arasında değişmektedir. Alt teste ait standart sapmalar ise ,513 ile ,4207 arasında değişmektedir.

Tablo 37. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Benlik/Sosyal Farkındalık Alt Testi Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

<i>Düzye</i>	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>sd</i>	<i>min.</i>	<i>max.</i>	<i>f</i>	<i>p</i>
3	58	16,2727	1,0270	11	17		
4	132	16,4444	,9950	11	17	1,814	,35
5	127	16,4655	,8186	11	17		(p< .005)
6	63	16,5276	,7645	14	17		
Toplam	380	16,4158	3,3520	11	17		

Çocukların Benlik/Sosyal Farkındalık alt testi puan ortalamaları arasında yaşa göre 3 yaş için X=16,2727, 4 yaş için X=16,4444, 5 yaş için X=16,4655 ve 6 yaş için

16,5276) anlamlı fark olduğu görülmektedir. Benlik sosyal farkındalık alt testinden alınan puanlar yaş arttıkça test puanlarının anlamlı bir şekilde arttığını göstermektedir.

Benlik/Sosyal Farkındalık alt testi puanlarının güvenilirliği Cronbach Alpha ve Spearman Brown ile ve KR-20 güvenilirlik katsayısı ile hesaplanmıştır.

Tablo 38. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Benlik/Sosyal Farkındalık Alt Testi İç Tutarlık (Cronbach Alpha- Spearman Brown-KR-20) Katsayısı

<i>İç Tutarlık Katsayısı</i>	<i>n</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Cronbach Alpha	380	,63	p < .001
Spearman Brown	380	,67	p < .001
KR-20	380	,71	p < .001

Tablo incelendiğinde benlik/sosyal farkındalık alt testi puanlarının Cronbach Alpha değeri ,63, Spearman Brown ,67 ve KR-20 güvenilirliği ,71 olarak bulunmuştur.

Tablo 39. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Benlik/Sosyal Farkındalık Alt Testinin Tekrar Test Güvenirliği Analiz Sonucu

<i>Benlik/ Sosyal Farkındalık Alt Testi</i>	<i>n</i>	<i>Art. Ort.</i>	<i>Std. Sapma</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
1.Uyg.	50	16,5000	,6144	1,000	p < .001
2.Uyg.	50	16,5000	,6144		

Tablo 39’da iki hafta arayla uygulanan Benlik/Sosyal Farkındalık alt testinin Türkçe formunun iki defa uygulanması sonucunda elde edilen ilişki katsayısı $r = 1,000$ yer almaktadır. İki ölçüm arasında istatistiksel açıdan .001 düzeyinde anlamlı ilişki bulunmuştur. Elde edilen sonuç, alt testin test- tekrar test güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

4. 1. 8. Doku/Materyal Alt Testi

Doku/materyal alt testinde çocukların doku/materyal kavram gelişimlerini ölçmeye yönelik 15 madde bulunmaktadır.

Tablo 40. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Doku/Materyal Alt Testi Maddelerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

<i>Madde No</i>	<i>n</i>	<i>Art. Ort.</i>	<i>ss</i>
doku1	380	,9105	,2858
doku2	380	,8553	,3523
doku3	380	,8605	,3469
doku4	380	,5789	,4943
doku5	380	,6105	,4882
doku6	380	,9947	,0724
doku7	380	,8789	,3266
doku8	380	,8026	,3985
doku9	380	,9105	,2858
doku10	380	,7526	,4320
doku11	380	,7500	,4335
doku12	380	,6789	,4675
doku13	380	,8053	,3965
doku14	380	,9026	,2968
doku15	380	,7658	,4240

Tablo 40’da Bracken Temel Kavram Ölçeği- İfade Edici Formu Doku/Materyal alt testini’nin her maddesinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri sunulmuştur. Aritmetik ortalamalar .5789 ile .9947 arasında değişmektedir. Alt teste ait standart sapmalar ise .0724 ile .4943 arasında değişmektedir.

Tablo 41. Bracken Temel Kavram Ölçeği- İfade Edici Formu Doku/Materyal Alt Testi Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

<i>Düzey</i>	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>sd</i>	<i>min.</i>	<i>max.</i>	<i>f</i>	<i>p</i>
3	58	11,6894	1,6801	8	15		
4	132	11,8621	2,04578	6	15	3,643	,12
5	127	12,2047	1,9973	6	15		(p<.005)
6	63	12,5873	1,6909	6	15		
Toplam	380	12,0368	1,9420	6	15		

Doku materyal alt testi puan ortalamaları açısından yaşa göre anlamlı farklılık vardır. Grup ortalama puanları arasında yapılan Scheffe testi sonuçları, üç, dört ve beş ve altı yaş grupları arasında test puanlarının anlamlı bir şekilde arttığını göstermektedir.

Cronbach Alpha, Spearman Brown ve KR-20 ile hesaplanan Doku/Materyal alt testi puanlarının güvenilirliği tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Doku/Materyal İç Tutarlık (Cronbach Alpha- Spearman Brown-KR-20) Katsayısı

<i>İç Tutarlık Katsayısı</i>	<i>n</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Cronbach Alpha	380	,44	p < .001
Spearman Brown	380	,37	p < .001
KR-20	380	,50	p < .001

Tablo 42 incelendiğinde doku/materyal alt testi puanlarının Cronbach Alpha değeri ,44, Spearman Brown iki yarı test korelasyonu ,37 ve KR-20 güvenilirliği ,50 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 43. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Doku/Materyal Alt Testinin Tekrar Test Güvenirliği Analiz Sonucu

<i>Doku/Materyal Alt Testi i</i>	<i>n</i>	<i>Art. Ort.</i>	<i>Std. Sapma</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
1.Uyg.	50	10,3400	2,1722	1,000	p < .001
2.Uyg.	50	10,3400	2,1722		

İki hafta arayla uygulanan Doku/Materyal alt testinin Türkçe formunun iki defa uygulanması sonucunda elde edilen ilişki katsayısı $r = 1,000$ yer almaktadır. İki ölçüm arasında istatistiksel açıdan .001 düzeyinde anlamlı ilişki bulunmuştur. Elde edilen sonuç, alt testin test- tekrar test güvenirliliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

4. 1. 9. Miktar Alt Testi

Miktar alt testinde çocukların miktar kavram gelişimlerini ölçmeye yönelik 12 madde bulunmaktadır.

Tablo 44. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Miktar Alt Testi Maddelerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

<i>Madde No</i>	<i>n</i>	<i>Art. Ort.</i>	<i>ss</i>
miktar1	380	,7947	,4044
miktar2	380	1,0000	,0000
miktar3	380	,7921	,4063
miktar4	380	,9789	,1437
miktar5	380	,8395	,3675
miktar6	380	,6316	,4830
miktar7	380	,8868	,3172
miktar8	380	,8316	,3747
miktar9	380	,7553	,4305
miktar10	380	,4842	,5004
miktar11	380	,9289	,2572
miktar12	380	,6474	,4784

Tablo 44’de görüldüğü gibi, Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Miktar alt testi maddelerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri sunulmuştur. Maddelere ait aritmetik ortalamalar ,4842 ile 1.0000 arasında değişmektedir. Maddelere ait standart sapmalar ise ,1437 ile ,004 arasında değişmektedir.

Tablo 45. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Miktar Alt Testi Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

<i>Düzyey</i>	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>sd</i>	<i>min.</i>	<i>max.</i>	<i>f</i>	<i>p</i>
3	58	9,5379	1,2685	6	12		
4	132	9,5517	1,2589	6	12	1,503	,68
5	127	9,5748	1,2118	7	12		(p<.005)
6	63	9,9048	1,0582	8	12		
Toplam	380	9.4632	3,3520	6	12		

Tablo 45 incelendiğinde çocukların Miktar alt testine ait puan ortalamaları arasında yaşa göre anlamlı farklar vardır. Grup ortalama puanları arasında yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre yaş arttıkça test puanları arasındaki farkların anlamlı bir şekilde dağılım göstermektedir.

Miktar alt testi puanlarının güvenilirliği Cronbach Alpha ve Spearman Brown ve KR-20 ile hesaplanmıştır.

Tablo 46. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Miktar İç Tutarlık (Cronbach Alpha- Spearman Brown-KR-20) Katsayısı

<i>İç Tutarlık Katsayısı</i>	<i>n</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Cronbach Alpha	380	,49	p < .001
Spearman Brown	380	,41	p < .001
KR-20	380	,55	p < .001

Tablo 46 incelendiğinde miktar alt testi Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı değerinin ,49, Spearman Brown iki yarı test korelasyonu ,41 ve KR-20 güvenilirliği ,55 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 47. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Miktar Alt Testinin Tekrar Test Güvenirliği Analiz Sonucu

<i>Miktar Alt Ölçeği</i>	<i>n</i>	<i>Art. Ort.</i>	<i>Std. Sapma</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
1.Uyg.	50	8,5800	1,3566	1,000	p < .001
2.Uyg.	50	8,5800	1,3566		

Tablo 47’de iki hafta arayla uygulanan Miktar alt testinin Türkçe formunun iki defa uygulanması sonucunda elde edilen ilişki katsayısı $r=1,000$ yer almaktadır. İki ölçüm arasında istatistiksel açıdan .001 düzeyinde anlamlı ilişki bulunmuştur. Elde edilen sonuç, alt testin test-tekrar test güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

4. 1. 10. Zaman/Sıralama Alt Testi

Bu alt testte çocukların zaman ve sıralama kavram gelişimlerini ölçmeye yönelik 14 madde bulunmaktadır.

Tablo 48. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Zaman/Sıralama Alt Testi Maddelerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

<i>Madde No</i>	<i>n</i>	<i>Art. Ort.</i>	<i>ss</i>
zs1	380	,9474	,2235
zs2	380	,9868	,1141
zs3	380	,9921	,0886
zs4	380	,9842	,1248
zs5	380	,9158	,2780
zs6	380	,6947	,4611
zs7	380	,6868	,5713
zs8	380	,7895	,4082
zs9	380	,9895	,1021
zs10	380	,6421	,4800
zs11	380	,7421	,4380
zs12	380	,9632	,1886
zs13	380	,9053	,2932
zs14	380	,6474	,4784

Tablo 48’de Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Zaman/Sıralama alt testinin her maddesinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri sunulmuştur. Aritmetik ortalamalar ,6421 ile ,9921 arasında değişmektedir. Alt teste ait standart sapmalar ise ,0886 ile ,5713 arasında değişmektedir.

Çocuklar zaman kavramını sezgisel algıyla edinmekte ve zamanla ilgili sorulara 4 yaş civarında cevap verebilmektedir. Ancak zamanla ilgili sorulara mantıklı cevaplar verebilmeleri ancak 6 yaşına geldiklerinde mümkün olmaktadır (Scott, 1997).

Tablo 49. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Zaman/Sıralama Alt Testi Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

<i>Düzey</i>	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>sd</i>	<i>min.</i>	<i>max.</i>	<i>f</i>	<i>p</i>
3	58	11,3621	1,7137	6	14		
4	132	11,6742	1,5750	4	14	5,666	,67
5	127	12,0551	1,2299	9	14		(p< .005)
6	63	12,2698	1,1101	8	14		
Toplam	380	11,8526	1,4471	4	14		

Tablo 49 incelendiğinde yaş grupları arasında test puanları farkının anlamlı bir şekilde arttığı görülmektedir. Zaman/Sıralama alt testi puanlarının güvenilirliği Cronbach Alpha, Spearman Brown ve KR-20 ile hesaplanmıştır.

Tablo 50. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Zaman/Sıralama Alt Testi İç Tutarlık (Cronbach Alpha-Spearman Brown-KR-20) Katsayısı

<i>İç Tutarlık Katsayısı</i>	<i>n</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Cronbach Alpha	380	,25	p < .001
Spearman Brown	380	,27	p < .001
KR-20	380	,48	p < .001

Tablo 50 incelendiğinde zaman/sıralama alt testi Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı değerinin ,25, Spearman Brown iki yarı test korelasyonu ,27 ve KR-20 güvenilirliği ,48 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 51. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Zaman/Sıralama Alt Testinin Tekrar Test Güvenirliği Analiz Sonucu

<i>Zaman/Sıralama Alt Testi</i>	<i>n</i>	<i>Art. Ort.</i>	<i>Std. Sapma</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
1.Uyg.	50	11,2600	1,2422	1,000	p < .001
2.Uyg.	50	11,2600	1,2422		

Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu'nun iki defa uygulanması sonucuna bağlı olarak ilişkili katsayı $r=1,000$ 'dir. İki ölçüm arasında istatistiksel açıdan .001 düzeyinde anlamlı ilişki bulunmuştur. Elde edilen sonuç, alt ölçeğin test-tekrar test güvenilirliğine sahip olduğunu ifade etmektedir.

4. 1. 11.Okula Hazırlık Puanı

Çocukların Okula Hazırlık Seviyesi Puanı'nı (OHP) ilk beş testten alınan puanlar oluşturmaktadır.

Tablo 52. Okula Hazırlık Puanı Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

<i>Düzey</i>	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>sd</i>	<i>min.</i>	<i>max.</i>	<i>f</i>	<i>p</i>
3	58	30,7759	9,9261	12	59		
4	132	31,5606	8,3394	12	54	1,599	,64
5	127	33,5354	9,5832	9	59		(p< .005)
6	63	35,7302	9,8622	13	63		
Toplam	380	32,2947	9,2945	9	63		

Tablo 52 incelendiğinde, OHP puan ortalamaları arasında yaşa göre anlamlı fark olduğu görülmektedir. Grup ortalama puanları arasında yapılan Scheffe testi sonuçları, yaş arttıkça OHP puanlarının anlamlı bir şekilde arttığını göstermektedir.

Yazıcı'nın (2002) okul öncesi eğitimin çocukların okul olgunluğu düzeylerine olan etkisini ele alan çalışmasında çocukların okul olgunluğu düzeylerini okul öncesi eğitiminin etkilediği görülmüştür. Okul öncesi eğitimi alan çocukların okul olgunluğu puanlarının, okul öncesi eğitimi almayan çocukların okul olgunluğu puanlarından daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Okul olgunluğu becerilerinden, kelime bilgisi, erken okuma yazma, sayı (aritmetik ve mekânsal (uzamsal) beceriler erken okul başarısı için önemli olan becerilerdir. (Neuman, Copple ve Bredekamp, 2000; Scarborough ve Dobrich, 1994. Akt. Barr, Lauricella, Zack ve Calvert, 2010). Bu nedenle dil, mekânsal ve sayısal kavramlarındaki erken deneyimler okula başlangıç için çocukları hazırlamada önemlidir (Barr, Lauricella, Zack ve Calvert, 2010).

OHP Alt testi puanlarının güvenilirliği Cronbach Alpha, Spearman Brown ve KR-20 ile hesaplanmıştır.

Tablo 53. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Okula Hazırlık Puanı İç Tutarlık (Cronbach Alpha- Spearman Brown- KR-20) Katsayısı

<i>İç Tutarlık Katsayısı</i>	<i>n</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Cronbach Alpha	380	,93	p < .001
Spearman Brown	380	,91	p < .001
KR-20	380	,97	p < .001

Tablo 53 incelendiğinde OHP Cronbach Alpha değeri ,93, Spearman Brown iki yarı test korelasyonu ,91 ve KR-20 güvenilirliği ,97 olarak tespit edilmiştir. Bulunan güvenilirlik kat sayısının 1'e yakın bir değer olması OHP'nin oldukça güvenilir olduğunu ifade etmektedir.

Tablo 54. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Okula Hazırlık Alt Testinin Tekrar Test Güvenirliği Analiz Sonucu

<i>Okl. Haz.</i>	<i>n</i>	<i>Art. Ort.</i>	<i>Std. Sapma</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
<i>Alt Ölçeği</i>					
1.Uyg.	50	28,5800	7,5243	,99	p < .001
2.Uyg.	50	28,6400	7,4086		

OKP için iki hafta arayla Türkçe formun aynı gruba iki defa uygulanması sonucuna bağlı olarak elde edilen ilişki katsayısı $r = ,99$ olarak bulunmuştur. İki ölçüm arasında istatistiksel açıdan .001 düzeyinde anlamlı ilişki vardır. Elde edilen sonuç, alt testin test- tekrar test güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

4. 2. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu'nun Geçerlik (Kapsam Geçerliği, Yapı Geçerliği, Ölçeğin Ayırdedici Gücü) Çalışmaları İle İlgili Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu'nun geçerlik çalışmaları ile ilgili bulgular sunulacaktır.

Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu'nun geçerlik çalışmaları kapsamında, kapsam geçerliği, yapı geçerliği ve ölçeklerin ayırdedici gücüne ilişkin istatistiksel analizler yapılmıştır.

Kapsam geçerliği, bir testi oluşturan maddelerin, ölçölmek istenen davranışı (özelliği) ölçmede nicelik ve nitelik olarak yeterli olup olmadığının göstergesidir (Büyüköztürk, 2007).

Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu'nun **kapsam geçerliği** çalışmasında uzman görüşünden yararlanılmıştır.

Bir testin **yapı geçerliği** testin ölçölmek istenen davranış bağlamında soyut bir kavramı (faktörü) doğru bir şekilde ölçebilme derecesini gösterir. Yapı geçerliğini incelemek amacıyla faktör analizi, iç tutarlık analizi ve hipotez testi tekniklerinden faydalanılabilir (Büyüköztürk, 2007). Fakat yapılan çalışma bir adaptasyon çalışması olduğu için, testin orijinal yapı geçerliğine bağlı kalma zorunluluğu bulunmaktadır. Yapılan uygulamaların yapı geçerliğine sahip olabilmesi için alt testlerin toplam puan ile ilişkisinin anlamlı olması gerekmektedir. Bu amaçla, ölçeğin tamamının alt testlerle olan ilişkisine ve alt testlerin kendi aralarındaki ilişkilerine bakılmıştır.

Tablo 55. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu'nun Alt Test Puanları Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı

Alt Testler	Renk	Harf	Sayı/Sayma	Boyut/ Karşılaştırma	Şekil	Okula Hazırlık Puanı	Yön/Konum	Benlik / Sosyal Farkındalık	Doku/Materyal	Miktar	Zaman/Sıralama
Harf	,144**	•									
Sayı/Sayma	,393**	,395**	•								
Boyut/ Karşılaştırma	,100**	,152**	,298**	•							
Şekil	,337**	,330**	,448**	,372**	•						
Okula Haz. P.	,500**	,687**	,880**	,422**	,640**	•					
Yön/Konum	,174**	,215**	,380**	,251**	,265**	,390**	•				
Benlik Sosyal Farkındalık	,088**	,101*	,280**	,225**	,163**	,270**	,390**	•			
Doku/Materyal	,047**	,340**	,311**	,072	,187**	,348**	,250**	,129**	•		
Miktar	-,017**	,258**	,225**	-,003	,156**	,250**	,161**	,032	,554**	•	
Zaman/Sıralama	,122**	,249**	,280**	,176**	,206**	,329**	,441**	,273**	,250**	,184	•
Toplam Kavram Puanı	,387**	,611**	,746**	,350**	,524**	,845**	,518**	,350**	,472**	,410 **	,462 **

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

Tablo incelendiğinde Okula Hazırlık Puanı (OHP) ile bu puanı oluşturan alt testlerin (Renk, Harf/Ses, Sayma/Sayı, Boyutlar/Karşılaştırmalar ve Şekil) arasında ,42 ile ,88 arasında değişen, pozitif .01 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu'ndan elde edilen toplam kavram puanı ile ölçeği oluşturan tüm alt testler arasında ,35 ile ,84 arasında değişen pozitif .01 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Bu sonuç ölçeği oluşturan alt testlerin tümünün 3-6 yaş çocukların kavram becerilerini ölçmede homojen bir yapıyı tanımladığını ortaya koymaktadır. Pearson korelasyon kat sayısının pozitif ve yüksek olması nedeni ile maddelerin benzer davranışları örneklediği ve testin iç tutarlılığının yüksek olduğu söylenebilir.

Ölçeğin ayırdediciliğinin belirlenmesi, ölçeğin toplam puanlarına göre oluşturulan alt % 27 ve üst % 27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farklarının ilişkisiz grup t testi kullanılarak sınanması yoluyla yapılmaktadır. T testi sonucu anlamlı olan ölçek ve ölçeğin her maddesinin ayırdedici olduğu kabul edilir (Büyüköztürk, 2007).

Tablo 56. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Renk Alt Testi Madde Ayırdedicilik Gücü İçin Yapılan “t” Testi Analiz Sonuçları

<i>Madde No</i>	<i>Grup</i>	<i>n</i>	<i>Art. Ort.</i>	<i>Std. Sapma</i>	<i>Std. Hata</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1	alt grup	102	,8235	,3831	,0379	-3,224	p < .001
	üst grup	102	,9608	,1950	,0193		
2	alt grup	102	,8824	,3237	,0320	-3,217	p < .001
	üst grup	102	,9902	,0990	,0098		
3	alt grup	102	,7453	,4433	,0439	-5,326	p < .001
	üst grup	102	,9804	,1393	,0138		
4	alt grup	102	,7647	,4262	,0422	-4,532	p < .001
	üst grup	102	,9706	,1697	,0168		
5	alt grup	102	,9216	,2701	,0267	-1,954	p < .001
	üst grup	102	,9804	,1393	,0168		
6	alt grup	102	,9118	,2850	,0282	-3,126	p < .001
	üst grup	102	1,0000	,0000	,0000		
7	alt grup	102	,7353	,4433	,0439	-5,005	p < .001
	üst grup	102	,9608	,1950	,0193		
8	alt grup	102	,7059	,4579	,0453	-5,792	p < .001
	üst grup	102	,9804	,1393	,0138		
9	alt grup	102	,7549	,4322	,0428	-5,359	p < .001
	üst grup	102	,9902	,0990	,0098		
10	alt grup	102	,9412	,2364	,0234	-1,931	p < .001
	üst grup	102	,9902	,0990	,0098		

Renk alt testinin her maddesinin ayırdedici gücüne ilişkin “t” test analizi sonuçlarına göre .001 düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu sonuçtan yararlanarak Renk alt testinin ayırdedici güce sahip olduğu ifade edilebilmektedir.

Tablo 57. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Harf/Ses Alt Testi Madde Ayırdedicilik Gücü İçin Yapılan “t” Testi Analiz Sonuçları

<i>Madde No</i>	<i>Grup</i>	<i>n</i>	<i>Art. Ort.</i>	<i>Std. Sapma</i>	<i>Std. Hata</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1	alt grup	102	,0686	,2540	,0251	-11,488	p < .001
	üst grup	102	,6765	,4701	,0465		
2	alt grup	102	,0392	,1950	,0193	-8,634	p < .001
	üst grup	102	,5000	,5024	,0497		
3	alt grup	102	,0294	,1697	,0168	-8,237	p < .001
	üst grup	102	,4608	,5009	,0496		
4	alt grup	102	,0098	,0990	,0098	-4,532	p < .001
	üst grup	102	,2255	,4199	,0415		
5	alt grup	102	,0392	,1950	,0193	-7,077	p < .001
	üst grup	102	,4118	,4945	,0489		
6	alt grup	102	,0196	,1393	,0138	-7,708	p < .001
	üst grup	102	,4118	,4945	,0489		
7	alt grup	102	,0098	,0990	,0098	-6,439	p < .001
	üst grup	102	,3137	,4663	,0461		
8	alt grup	102	,0098	,0990	,0098	-5,667	p < .001
	üst grup	102	,2647	,4433	,0439		
9	alt grup	102	,0098	,0990	,0098	-3,027	p < .001
	üst grup	102	,1078	,3117	,0308		
10	alt grup	102	,0098	,0990	,0098	-4,090	p < .001
	üst grup	102	,1667	,3745	,0370		
11	alt grup	102	,0098	,0990	,0098	-5,204	p < .001
	üst grup	102	,2353	,4262	,0422		
12	alt grup	102	,0098	,0990	,0098	-5,359	p < .001
	üst grup	102	,2451	,4322	,0428		
13	alt grup	102	,0098	,0990	,0098	-2,625	p < .001
	üst grup	102	,0882	,2850	,0282		
14	alt grup	102	,0098	,0990	,0098	-3,027	p < .001
	üst grup	102	,1078	,3117	,0308		
15	alt grup	102	,0098	,0990	,0098	-3,578	p < .001
	üst grup	102	,1373	,3458	,0342		

Tablo 57'nin devamı

16	alt grup	102	,0098	,0990	,0098	-1,661	p < .001
	üst grup	102	,0490	,2169	,0214		
17	alt grup	102	,0098	,0990	,0098	-1,661	p < .001
	üst grup	102	,0490	,2169	,0214		
18	alt grup	102	,0098	,0990	,0098	-1,358	p < .001
	üst grup	102	,0392	,1950	,0193		
19	alt grup	102	,0098	,0990	,0098	-,579	p < .001
	üst grup	102	,0196	,1393	,0138		
20	alt grup	102	,0098	,0990	,0098	-,579	p < .001
	üst grup	102	,0196	,1393	,0138		

Tablo 57'de Harf/Ses alt testinin her maddesinin ayırdedici gücüne ilişkin "t" test analizi sonuçlarına göre .001 düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu sonuçtan yararlanarak Harf/Ses alt testinin ayırdedici güce sahip olduğu ifade edilebilmektedir.

Tablo 58. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Sayılar/ Sayma Alt Testi Madde Ayırdedicilik Gücü İçin Yapılan "t" Testi Analiz Sonuçları

<i>Madde No</i>	<i>Grup</i>	<i>n</i>	<i>Art. Ort.</i>	<i>Std. Sapma</i>	<i>Std. Hata</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1	alt grup	102	,6765	,4701	,0465	-6,595	p < .001
	üst grup	102	,9902	,0990	,0098		
2	alt grup	102	,6569	,4771	,0472	-6,909	p < .001
	üst grup	102	,9902	,0990	,0098		
3	alt grup	102	,5882	,4945	,0489	-8,048	p < .001
	üst grup	102	,9902	,0990	,0098		
4	alt grup	102	,5392	,5392	,0496	-8,920	p < .001
	üst grup	102	,9902	,9902	,0098		
5	alt grup	102	,2745	,4484	,0444	-15,181	p < .001
	üst grup	102	,9804	,1393	,0138		
6	alt grup	102	,1765	,3831	,0379	-19,139	p < .001
	üst grup	102	,9706	,1697	,0168		

Tablo 58'in devamı							
7	alt grup	102	,1569	,3654	,0361	-20,393	p < .001
	üst grup	102	,9706	,1697	,0168		
8	alt grup	102	,1275	,3351	,0331	-22,666	p < .001
	üst grup	102	,9706	,1697	,0168		
9	alt grup	102	,1471	,3559	,0352	-22,020	p < .001
	üst grup	102	,9804	,1393	,0138		
10	alt grup	102	,1078	,3117	,0308	-24,547	p < .001
	üst grup	102	,9706	,1697	,0168		
11	alt grup	102	,0686	,2540	,0251	-26,672	p < .001
	üst grup	102	,9510	,2169	,0214		
12	alt grup	102	,0784	,2701	,0267	-26,742	p < .001
	üst grup	102	,9608	,1950	,0193		
13	alt grup	102	,0784	,2701	,0267	-26,742	p < .001
	üst grup	102	,9608	,1950	,0193		
14	alt grup	102	,0686	,2540	,0251	-26,672	p < .001
	üst grup	102	,9510	,2169	,0214		
15	alt grup	102	,0392	,1950	,0193	-14,870	p < .001
	üst grup	102	,7451	,4379	,0433		
16	alt grup	102	,0196	,1393	,0138	-6,417	p < .001
	üst grup	102	,3333	,4737	,0469		
17	alt grup	102	,0196	,1393	,0138	-5,171	p < .001
	üst grup	102	,2549	,4379	,0433		
18	alt grup	102	,0196	,1393	,0138	-3,187	p < .001
	üst grup	102	,1373	,3458	,0342		
19	alt grup	102	,0196	,1393	,0138	-2,610	p < .001
	üst grup	102	,1078	,3117	,0308		

Tablo 58'de Sayılar/Sayma alt testinin her maddesinin ayırmedici gücüne ilişkin "t" test analizi sonuçlarına göre .001 düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu sonuçtan yararlanarak Sayılar/Sayma alt testinin ayırmedici güce sahip olduğu ifade edilebilmektedir.

Tablo 59. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Boyut/Karşılaştırma Alt Testi Madde Ayırdedicilik Gücü İçin Yapılan “t” Testi Analiz Sonuçları

<i>Madde No</i>	<i>Grup</i>	<i>n</i>	<i>Art. Ort.</i>	<i>Std. Sapma</i>	<i>Std. Hata</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1	alt grup	102	,9118	,2850	,0282	-3,126	p < .001
	üst grup	102	1,0000	,0000	,0000		
2	alt grup	102	,9118	,2850	,0282	-2,625	p < .001
	üst grup	102	,9902	,0990	,0098		
3	alt grup	102	,9314	,2540	,0251	-2,179	p < .001
	üst grup	102	,9902	,0990	,0098		
4	alt grup	102	,6176	,4883	,0483	-5,756	p < .001
	üst grup	102	,9314	,2540	,0251		
5	alt grup	102	,6471	,4802	,0475	-5,825	p < .001
	üst grup	102	,9510	,2169	,0214		
6	alt grup	102	,1961	,7745	,4199	-5,423	p < .001
	üst grup	102	,9706	1,0000	,0000		
7	alt grup	102	,5784	,4962	,0491	-6,664	p < .001
	üst grup	102	,9412	,2364	,0234		

Boyut/Karşılaştırma alt testinin her maddesinin ayırdedici gücüne ilişkin “t” test analizi sonuçlarına göre .001 düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Boyutlar/Karşılaştırmalar alt testinin ayırdedici güce sahip olduğu ifade edilebilmektedir.

Tablo 60. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Şekil Alt Testi Madde Ayırdedicilik Gücü İçin Yapılan “t” Testi Analiz Sonuçları

<i>Madde</i>			<i>Art.</i>	<i>Std.</i>	<i>Std.</i>		
<i>No</i>	<i>Grup</i>	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>Sapma</i>	<i>Hata</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1	alt grup	102	,9314	,2540	,0251	-2,728	p < .001
	üst grup	102	1,0000	,0000	,0000		
2	alt grup	102	,9020	,2988	,0295	-3,313	p < .001
	üst grup	102	1,0000	,0000	,0000		
3	alt grup	102	,8333	,3745	,0370	-4,090	p < .001
	üst grup	102	,9902	,0990	,0098		
4	alt grup	102	,5686	,4977	,0492	-6,828	p < .001
	üst grup	102	,9412	,2364	,0234		
5	alt grup	102	,4314	,4977	,0492	-9,037	p < .001
	üst grup	102	,9314	,2540	,0251		
6	alt grup	102	,0294	,1697	,0168	-3,013	p < .001
	üst grup	102	,1471	,3559	,0352		
7	alt grup	102	,0294	,1697	,0168	-6,257	p < .001
	üst grup	102	,3431	,4771	,0472		
8	alt grup	102	,1569	,3654	,0361	-9,464	p < .001
	üst grup	102	,7059	,4579	,0453		
9	alt grup	102	,0098	,0990	,0098	,000	p < .001
	üst grup	102	,0098	,0990	,0098		
10	alt grup	102	,0098	,0990	,0098	-1,358	p < .001
	üst grup	102	,0392	,1950	,0193		
11	alt grup	102	,0098	,0990	,0098	-,579	p < .001
	üst grup	102	,0196	,1393	,0138		

Şekil alt testinin her maddesinin ayırdedici gücüne ilişkin “t” test analizi sonuçlarına göre .001 düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Sonuçlar incelendiğinde Şekil alt testinin ayırdedici güce sahip olduğu ifade edilebilmektedir.

Tablo 61. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Yön/Konum Alt Testi Madde Ayırmedicilik Gücü İçin Yapılan “t” Testi Analiz Sonuçları

<i>Madde</i>			<i>Art.</i>	<i>Std.</i>	<i>Std.</i>		
<i>No</i>	<i>Grup</i>	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>Sapma</i>	<i>Hata</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1	alt grup	102	,9804	,1393	,0138	,451	p < .001
	üst grup	102	,9706	,1697	,0168		
2	alt grup	102	,9902	,0990	,0098	0,000	p < .001
	üst grup	102	,9902	,0990	,0098		
3	alt grup	102	,9902	,0990	,0098	0,000	p < .001
	üst grup	102	,9902	,0990	,0098		
4	alt grup	102	,9804	,1393	,0138	-1,421	p < .001
	üst grup	102	1,0000	,0000	,0000		
5	alt grup	102	,9510	,2169	,0214	-1,661	p < .001
	üst grup	102	,9902	,0990	,0098		
6	alt grup	102	1,0000	,0000	,0000	,523	p < .001
	üst grup	102	1,0000	,0000	,0000		
7	alt grup	102	,8137	,3912	,0387	-4,053	p < .001
	üst grup	102	,9804	,1393	,0138		
8	alt grup	102	,9902	,0990	,0098	-1,000	p < .001
	üst grup	102	1,0000	,0000	,0000		
9	alt grup	102	,9804	,1393	,0138	-1,421	p < .001
	üst grup	102	1,0000	,0000	,0000		
10	alt grup	102	,9608	,1950	,0193	-,826	p < .001
	üst grup	102	,9804	,1393	,0138		
11	alt grup	102	,6765	,4701	,0465	-5,641	p < .001
	üst grup	102	,9608	,1950	,0193		
12	alt grup	102	,8922	,3117	,0308	-3,494	p < .001
	üst grup	102	1,0000	,0000	,0000		
13	alt grup	102	,9314	,2540	,0251	-2,728	p < .001
	üst grup	102	1,0000	,0000	,0000		
14	alt grup	102	,4608	,5009	,0496	-3,016	p < .001
	üst grup	102	,6667	,4737	,0469		
15	alt grup	102	,8614	,3472	,0345	-1,915	p < .001
	üst grup	102	,9412	,2364	,0234		

Tablo 61'in devamı

16	alt grup	102	,9020	,2988	,0295	-3,313	p < .001
	üst grup	102	1,0000	,0000	,0000		
17	alt grup	102	,9314	,2540	,0251	-2,179	p < .001
	üst grup	102	,9902	,0990	,0098		
18	alt grup	102	,7157	,4533	,0448	-3,698	p < .001
	üst grup	102	,9118	,2850	,0282		
19	alt grup	102	,9510	,2169	,0214	-2,282	p < .001
	üst grup	102	1,0000	,0000	,0000		
20	alt grup	102	,9706	,1697	,0168	-1,749	p < .001
	üst grup	102	1,0000	,0000	,0000		
21	alt grup	102	,7451	,4379	,0433	-3,463	p < .001
	üst grup	102	,9216	,2701	,0267		
22	alt grup	102	,9804	,1393	,0138	-1,421	p < .001
	üst grup	102	1,0000	,0000	,0000		
23	alt grup	102	,6667	,4737	,0469	-5,236	p < .001
	üst grup	102	,9412	,2364	,0234		
24	alt grup	102	,8529	,3559	,0352	-3,752	p < .001
	üst grup	102	,9902	,0990	,0098		
25	alt grup	102	,8431	,3654	,0361	-2,563	p < .001
	üst grup	102	,9510	,2169	,0214		
26	alt grup	102	,5686	,4977	,0492	-3,022	p < .001
	üst grup	102	,7647	,4262	,0422		
27	alt grup	102	,9118	,2850	,0282	-1,433	p < .001
	üst grup	102	,9608	,1950	,0193		
28	alt grup	102	,9216	,2701	,0267	-2,409	p < .001
	üst grup	102	,9902	,0990	,0098		
29	alt grup	102	1,078	1,001	,0992	,791	p < .001
	üst grup	102	1,0000	,0000	,0000		
30	alt grup	102	,7059	,4579	,0453	-3,396	p < .001
	üst grup	102	,8922	,3117	,0308		

Tablo 61'de Yön/Konum alt testinin her maddesinin ayırmedici gücüne ilişkin "t" test analizi sonuçlarına göre .001 düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Bulgular ışığında Yön/Konum alt testinin ayırmedici güce sahip olduğu ifade edilebilmektedir.

Tablo 62. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Benlik/Sosyal Farkındalık Alt Testi Madde Ayırmedicilik Gücü İçin Yapılan “t” Testi Analiz Sonuçları

<i>Madde No</i>	<i>Grup</i>	<i>n</i>	<i>Art. Ort.</i>	<i>Std. Sapma</i>	<i>Std. Hata</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1	alt grup	102	,9902	,0990	,0098	-1,000	p < .001
	üst grup	102	1,0000	,0000	,0000		
2	alt grup	102	,9412	,2364	,0234	-1,931	p < .001
	üst grup	102	,9902	,0990	,0098		
3	alt grup	102	1,000	,0000	,0000	-4,409	p < .001
	üst grup	102	1,000	,0000	,0000		
4	alt grup	102	1,0000	,0000	,0000	-8,920	p < .001
	üst grup	102	1,0000	,0000	,0000		
5	alt grup	102	,9902	,0990	,0098	-1,000	p < .001
	üst grup	102	1,000	,0000	,0000		
6	alt grup	102	,6373	,4831	,0478	-4,256	p < .001
	üst grup	102	,8824	,3237	,0320		
7	alt grup	102	1,000	,0000	,0000	-2,393	p < .001
	üst grup	102	1,000	,0000	,0000		
8	alt grup	102	,9902	,0990	,0098	-1,000	p < .001
	üst grup	102	1,000	,0000	,0000		
9	alt grup	102	,8725	,3351	,0331	-3,400	p < .001
	üst grup	102	,9902	,0990	,0098		
10	alt grup	102	,1078	,9118	,2850	-1,791	p < .001
	üst grup	102	,9706	,9706	,1697		
11	alt grup	102	,9118	,2850	,0282	-3,126	p < .001
	üst grup	102	1,0000	,0000	,0000		
12	alt grup	102	,9902	,0990	,0098	-1,000	p < .001
	üst grup	102	1,0000	,0000	,0000		
13	alt grup	102	,9902	,0990	,0098	-1,000	p < .001
	üst grup	102	1,0000	,0000	,0000		

Tablo 62'nin devamı

14	alt grup	102	,8627	,3458	,0342	-2,494	p < .001
	üst grup	102	,9608	,1950	,0193		
15	alt grup	102	,9902	,0990	,0098	-1,000	p < .001
	üst grup	102	1,0000	,0000	,0000		
16	alt grup	102	,9804	,1393	,0138	-1,421	p < .001
	üst grup	102	1,0000	,0000	,0000		
17	alt grup	102	,9902	,0990	,0098	-1,000	p < .001
	üst grup	102	1,0000	,0000	,0000		

Benlik/Sosyal Farkındalık alt testinin her maddesinin ayırmedici gücüne ilişkin “t” test analizi sonuçlarına göre .001 düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Elde edilen veriler değerlendirildiğinde Benlik/Sosyal Farkındalık alt testinin ayırmedici güce sahip olduğu ifade edilebilmektedir.

Tablo 63. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Doku/Materyal Alt Testi Madde Ayırmedicilik Gücü İçin Yapılan “t” Testi Analiz Sonuçları

<i>Madde No</i>	<i>Grup</i>	<i>n</i>	<i>Art. Ort.</i>	<i>Std. Sapma</i>	<i>Std. Hata</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1	alt grup	102	,8922	,3117	,0308	-1,039	p < .001
	üst grup	102	,9412	,2364	,0234		
2	alt grup	102	,7745	,4199	,0415	-1,933	p < .001
	üst grup	102	,9020	,2988	,0295		
3	alt grup	102	,8431	,3654	,0361	-1,105	p < .001
	üst grup	102	,9118	,2850	,0282		
4	alt grup	102	,4314	,4977	,0492	-5,539	p < .001
	üst grup	102	,7941	,4063	,0402		
5	alt grup	102	,5196	,5020	,0497	-4,292	p < .001
	üst grup	102	,7941	,4063	,0402		
6	alt grup	102	,9902	,0990	,0098	-1,000	p < .001
	üst grup	102	1,0000	,0000	,0000		
7	alt grup	102	,8039	,3989	,0395	-2,369	p < .001
	üst grup	102	,9314	,2540	,0251		
8	alt grup	102	,7255	,4484	,0444	-2,864	p < .001
	üst grup	102	,8824	,3237	,0320		

Tablo 63'ün devamı							
9	alt grup	102	,8235	,3831	,0379	-3,371	p < .001
	üst grup	102	,9706	,1697	,0168		
10	alt grup	102	,6373	,4831	,0478	-4,706	p < .001
	üst grup	102	,9020	,2988	,0295		
11	alt grup	102	,6765	,4701	,0465	-3,430	p < .001
	üst grup	102	,8725	,3351	,0331		
12	alt grup	102	,5098	,5023	,0497	-4,630	p < .001
	üst grup	102	,8039	,3989	,0395		
13	alt grup	102	,7549	,4322	,0428	-1,605	p < .001
	üst grup	102	,8627	,3458	,0342		
14	alt grup	102	,7843	,4133	,0409	-4,735	p < .001
	üst grup	102	,9902	,0990	,0098		
15	alt grup	102	,6569	,4771	,0472	-4,016	p < .001
	üst grup	102	,8922	,3117	,0308		

Tablo 63 incelendiğinde Doku/Materyal alt testinin her maddesinin ayırddedici gücüne ilişkin “t” test analizi sonuçlarına göre ,001 düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Elde edilen veriler değerlendirildiğinde Doku/Materyal alt testinin ayırddedici güce sahip olduğu ifade edilebilmektedir.

Tablo 64. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Miktar Alt Testi Madde Ayırddedicilik Gücü İçin Yapılan “t” Testi Analiz Sonuçları

<i>Madde</i>			<i>Art.</i>	<i>Std.</i>	<i>Std.</i>		
<i>No</i>	<i>Grup</i>	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>Sapma</i>	<i>Hata</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1	alt grup	102	,7941	,4063	,0402	-,532	p < .001
	üst grup	102	,8235	,3831	,0379		
2	alt grup	102	1,0000	,0000	,0000	-4,011	p < .001
	üst grup	102	1,0000	,0000	,0000		
3	alt grup	102	,7157	,4533	,0448	-3,698	p < .001
	üst grup	102	,9118	,2850	,0282		
4	alt grup	102	,9314	,2540	,0251	-2,728	p < .001
	üst grup	102	1,0000	,0000	,0000		
5	alt grup	102	,7941	,4063	,0402	-1,299	p < .001
	üst grup	102	,8627	,3458	,0342		

Tablo 64'ün devamı

6	alt grup	102	,6078	,4906	,0485	-2,271	p < .001
	üst grup	102	,7549	,4322	,0428		
7	alt grup	102	,8922	,3117	,0308	-,229	p < .001
	üst grup	102	,9020	,2988	,0295		
8	alt grup	102	,8137	,3912	,0387	-,555	p < .001
	üst grup	102	,8431	,3654	,0361		
9	alt grup	102	,6961	,4622	,0457	-1,784	p < .001
	üst grup	102	,7941	,4063	,0402		
10	alt grup	102	,3824	,4883	,0483	-3,290	p < .001
	üst grup	102	,6078	,4906	,0485		
11	alt grup	102	,9118	,2850	,0282	-1,106	p < .001
	üst grup	102	,9510	,2169	,0214		
12	alt grup	102	,5490	,5000	,0495	-2,979	p < .001
	üst grup	102	,7451	,4379	,0433		

Miktar alt testinin her maddesinin ayırdedici gücüne ilişkin “t” test analizi sonuçlarına göre .001 düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Sonuçlardan yararlanarak Miktar alt testinin ayırdedici güce sahip olduğu ifade edilebilmektedir.

Tablo 65. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Zaman/Sıralama Alt Testi Madde Ayırdedicilik Gücü İçin Yapılan “t” Testi Analiz Sonuçları

Madde No	Grup	n	Art.		Std. Hata	t	p
			Ort.	Sapma			
1	alt grup	102	,9020	,2988	,0295	-2,831	p < .001
	üst grup	102	,9902	,0990	,0098		
2	alt grup	102	,9510	,2169	,0214	-2,282	p < .001
	üst grup	102	1,0000	,0000	,0000		
3	alt grup	102	,9804	,1393	,0138	-1,421	p < .001
	üst grup	102	1,0000	,0000	,0000		
4	alt grup	102	,9608	,1950	,0193	-,826	p < .001
	üst grup	102	,9804	,1393	,0138		
5	alt grup	102	,8333	,3745	,0370	-4,090	p < .001
	üst grup	102	,9902	,0990	,0098		
6	alt grup	102	,6275	,4858	,0481	-2,484	p < .001
	üst grup	102	,7843	,4133	,0409		
7	alt grup	102	,5686	,8145	,0806	-2,860	p < .001
	üst grup	102	,8235	,3830	,0379		
8	alt grup	102	,6961	,4622	,0457	-3,778	p < .001
	üst grup	102	,9020	,2988	,0295		
9	alt grup	102	,9902	,0990	,0098	-1,000	p < .001
	üst grup	102	1,0000	,0000	,0000		
10	alt grup	102	,5980	,4927	,0487	-2,584	p < .001
	üst grup	102	,7647	,4262	,0422		
11	alt grup	102	,6373	,4831	,0478	-3,051	p < .001
	üst grup	102	,8235	,3831	,0379		
12	alt grup	102	,9412	,2364	,0234	-1,931	p < .001
	üst grup	102	,9902	,0990	,0098		
13	alt grup	102	,8333	,3745	,0370	-3,371	p < .001
	üst grup	102	,9706	,1697	,0168		
14	alt grup	102	,5588	,4989	,0494	-3,515	p < .001
	üst grup	102	,7843	,4133	,0409		

Tablo 65’den yararlanarak Zaman/Sıralama alt testinin her maddesinin ayırdedici gücüne ilişkin “t” test analizi sonuçlarına göre ,001 düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Sonuçlardan yararlanarak Zaman/Sıralama alt testinin ayırdedici güce sahip olduğu ifade edilebilmektedir.

4.3. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu ile Okul Öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi (OKPÇT) İlişkisinin İncelenmesi

Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu’nun güvenilirlik geçerlik çalışmalarının ardından çalışmamızın bir diğer amacı olan Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu ile Okul Öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi (OKPÇT) arasındaki ilişkinin incelenmesi çalışmasına geçilmiştir. Bu amaçla Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu toplam puanları ile OKPÇT Testi toplam puanları arasındaki korelasyona bakılmıştır.

Tablo 66. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Toplam Puan ve OKPÇT Testi Toplam Puan Arasındaki Korelasyon

<i>Ölçekler</i>	<i>n</i>	<i>Art.</i> <i>Ort</i>	<i>Sp</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Bracken Temel Kavram Ölçeği-Toplam	757	109,505	12,327	,18	p < .001
OKPÇT		3,274	1,589		

Tablo 66 incelendiğinde uygulanan iki ölçeğin toplam puanları arasında $r=.18$ ($p<.001$) düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

4.4. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu alt testlerinden “Yön/Konum, Benlik/Sosyal Farkındalık, Zaman/Sıralama” İle “Okul Öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi” Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Tablo 67. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu-Yön/Konum Alt Testi Ve OKPÇT Testi ile Arasındaki Korelasyon

<i>Ölçekler</i>	<i>n</i>	<i>Art. Ort</i>	<i>Sp</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Bracken Temel Kavram Ölçeği-YK	757	3,274	1,589	,52	p < .001
OKPÇT		27,572	1,893		

Tablo 67’de OKPÇT testi ile Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Yön/Konum alt testi arasında p<0.01 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Tablo 68. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Benlik/Sosyal Farkındalık Alt Testi Ve OKPÇT Testi Arasındaki Korelasyon

<i>Ölçekler</i>	<i>n</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Bracken Temel Kavram Ölçeği-BSF	757	,33	p < .001
OKPÇT			

Tablo 68’de OKPÇT testi ile Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu-Benlik/Sosyal Farkındalık alt testi arasında p<0.01 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Tablo 69. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Zaman/Sıralama Alt Testi Ve OKPÇT Testi Arasındaki Korelasyon

<i>Ölçekler</i>	<i>n</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Bracken Temel Kavram Ölçeği-Z/S	757	,42	p < .001
OKPÇT			

Tablodan elde edilen bilgiler doğrultusunda OKPÇT testi ile Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu- Zaman/Sıralama alt testi arasında p<0.01 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

4.5. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu ile “Okul Öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi” Arasındaki İlişkinin Kardeş Sayısı Değişkeni Açısından İncelenmesi

Tablo 70. Kardeş Sayısına Göre Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Toplam Puanı İle İlgili Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>Ölçekler</i>	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>f</i>	<i>p</i>
	Gruplar arası	806,924	4	201,731	1,330	,41
Bracken Toplam	Gruplar içi	114076,3	752	151,697		
	Toplam	114883,2	756			

Kardeş sayısına göre Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Toplam Puanı arasındaki varyansın yer aldığı Tablo 71 incelendiğinde kardeş sayısına bağlı olarak Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu toplam puanı farklılaşmamaktadır. Kardeş sayısının kavram gelişimi üzerinde etkili olmadığı ifade edilebilir.

Tablo 71. Kardeş Sayısına Göre OKPÇT Toplam Puanı İle İlgili Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>Ölçekler</i>	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>f</i>	<i>p</i>
	Gruplar arası	6.972	4	1.743	.688	.30
OKPÇT Toplam	Gruplar içi	1903.876	752	2.532		
	Toplam	1910.848	756			

Kardeş Sayısına Göre OKPÇT Toplam Puanı arasındaki varyansın yer aldığı Tablo 72 incelendiğinde kardeş sayısına bağlı olarak OKPÇT toplam puanı farklılaşmamaktadır. Kardeş sayısının kişilerarası problem çözme becerileri üzerinde etkili olmadığı ifade edilebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada ilk olarak Bracken Temel Kavram Ölçeği İfade Edici Formu'nun (Bracken Basic Concept Scale-Expressive) Türkçe'ye uyarlanması amaçlanmıştır.

5.1.1. Bracken Temel Kavram Ölçeği İfade Edici Formu'nun Güvenirlik Çalışmaları

Geçerlik ve güvenirlik çalışması örneklemini oluşturan 380 çocuğa "Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu araştırmacı tarafında uygulanmış ve kişisel bilgi formu aileleri tarafından doldurulmak üzere verilmiştir. Güvenirlik ve geçerlik çalışma grubu % 49,2 kız ve % 50,8 erkek çocuklardan oluşmaktadır. Güvenirlik geçerlik çalışma grubunun % 15,3'ünü 3 yaş, % 34,7'sini 4 yaş, %33,4'ünü 5 yaş ve %16,6'sını 6 yaş oluşturmaktadır.

Ölçeğin güvenirliğine ilişkin; ölçeğin tamamı ve alt testlerin oluşturan maddelerin aritmetik ortalama ve standart sapmaları bulunmuştur. Ölçeğin toplam ve alt testlerine ait iç tutarlık katsayısı Cronbach Alpha, Spearman Brown iki yarı test korelasyonu ve KR-20 güvenirliği yapılmıştır. Ölçeğin madde ayırt edicilik değerlerine bağlı olarak madde analizi işlemleri yapılmıştır.

Ölçeğin Türkçe formununun 50 kişilik bir çalışma grubuna iki hafta arayla uygulanan test sonuçlarına bağlı olarak ölçeğin tamamı ve alt testlerine ait devamlılık katsayısı hesaplanmıştır. Testin aynı öğrenci grubuna belirli bir süre ile iki defa uygulanması sonucunda test genelinin test-tekrar test korelasyonu $r = ,99$ ($p < ,001$) olarak bulunmuştur.

Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu'nun toplamı için Cronbach Alpha değeri ,91, Spearman Brown iki yarı test korelasyonu ,86 ve KR-20 güvenirliği ,89 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alpha, Spearman Brown iki yarı test korelasyonu ve KR-20 güvenirliğinin istatistik açıdan kabul edilebilir değerler taşıdığı tespit edilmiştir. Alt testler açısından en yüksek değerlere harf/ses ve sayılar/sayma alt testlerinin; buna karşılık en düşük iç tutarlılık değerlerine doku/materyal ve

zaman/sıralama alt testlerinin sahip olduğu bilgisi istatistik işlemler sonucunda elde edilmiştir.

Uygulanan bir testin tümü ve alt testler için test tekrar test sonuçları korelasyon katsayısının 1.00 olması, mükemmel pozitif ilişkiyi ifade etmektedir. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu'nun tümü ve alt testleri için yapılan test-tekrar test sonuçlarına göre, ölçeğin tümü ve alt testlerin test-tekrar test güvenilirliğinin de istatistik açıdan kabul edilebilir değerler taşıdığı tespit edilmiştir.

5.1.2. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu'nun Geçerlik Çalışmaları

Ölçeğin geçerliğine ilişkin; Kapsam Geçerliği, Yapı Geçerliği, Ölçeğin Ayırdedici Gücü hesaplanmıştır.

Testin geçerliğine ilişkin olarak kapsam geçerliği çalışması için alan uzmanlarının görüşlerinden yararlanılmıştır. Okul öncesi eğitim konusunda uzman beş akedemisyenin ve mesleğinde en az on yıl deneyimli iki anaokulu öğretmenin görüşlerine dayanılarak ölçeğin kapsam geçerliğine sahip olduğu kabul edilmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliği çalışmasında, ölçeğin tümünün alt ölçeklerle ilişkilerine ve alt ölçeklerin de kendi aralarındaki ilişkilerine bakılmıştır. Elde edilen sonuçlar, ölçeğin alt testlerle arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkinin bulunduğunu göstermiştir. Alt ölçeklerinin kendi aralarındaki korelasyon katsayıları da alt ölçekler arasında anlamlı derecede ilişkiler olduğunu ifade etmektedir.

Ölçeğin ayırdedici gücüne ilişkin sonuçlara bakıldığında, her bir alt test için yapılan madde ayırdediciliğine ilişkin istatistik analizlerine göre, her alt testin anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Araştırmanın genel örneklemini İzmir il merkezinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anaokulu, bağımsız anaokulu, özel anaokulu ile kamu kurum ve kuruluşlarına bağlı anaokuluna devam eden 3-6 yaş grubundaki 757 çocuk oluşturmuştur. Çalışma grubu yaş değişkeni açısından % 15.1'i 3 yaş, %37.1'inin 4

yaş, %32.6'sının 5 yaş ve %15.2'sinin 6 yaş çocuklardan oluşmaktadır. Örneklem gurubunun %51.4'ünün kız ve %48.6'sının erkek çocukları oluşturmaktadır.

Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu'nun toplam kavram puanı geçerliği için testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt-üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farklar ilişkisiz t testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmada test puanları ile toplam kavram puanı arasındaki ilişki Pearson Korelasyon kat sayısı ile hesaplanmıştır. Okula Hazırlık Puanı (OHP) ile bu puanı oluşturan alt testlerin (Renk, Harf/Ses, Sayma/Sayı, Boyutlar/Karşılaştırmalar ve Şekil) arasında .42 ile .88 arasında değişen, pozitif .01 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu'ndan elde edilen toplam kavram puanı ile ölçeği oluşturan tüm alt testler arasında .35 ile .84 arasında değişen pozitif .01 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Toplam test puanlarının ve alt test puanlarının yaş gruplarına göre karşılaştırılması tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile yapılmıştır. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu toplam kavram puan ortalamaları arasında yaşa göre anlamlı fark olduğu görülmektedir ($f=4.082$, $p<.05$). Alt test ve toplam test puanlarının yaşa bağlı olarak yükseldiği sonucu elde edilmiştir.

Okula hazırlık puanı tüm alt testleri içinde harf alt testi çocukların en az puan aldıkları alan olarak görülmüştür. Okula hazırlık alt testi renk, harf/ses, sayma/sayılar, boyut/karşılaştırma ve şekil alt alanlardan oluşmaktadır. Türkiye'de okul öncesi eğitimde harf bilgisi ve okuma yazmaya hazırlık konusunda etkinlik ve uygulama yapılmaması nedeniyle böyle bir sonuç çıktığı düşünülmektedir.

İstatistiksel sonuçlar incelendiğinde çocukların 6-10 arası alt testlerden en fazla benlik/sosyal farkındalık alt testinde başarılı oldukları görülmüştür. Bu alt testi yön/konum, miktar, doku/materyal ve zaman/sıralama alt testleri izlemektedir.

5.1.3. “Bracken Temel Kavram Ölçeği- İfade Edici Formu” ve “Okul Öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi” Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Sonuçlar

Uygulanan iki ölçeğin toplam puanları arasında $r=.18$ ($p<.001$) düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Kavramlar öğrenme becerilerini geliştirmek, problem çözmek ve düşünmeyi sağlamak için gereklidir. Çocuklarda kişilerarası problem çözme becerisini kazandırmak amacıyla hazırlanan programlarda problem çözmenin öncülü olduğu düşünülen aynı-farklı, eğer-sonra, gibi kavramlar ve temel duyguları (mutlu, kızgın, üzgün) tanımlama becerileri programlarda yer almaktadır.

Araştırmalar öz düzenleme ve prososyal davranışların okula başlangıçta ve sonrasında erken aritmetik ve okuma yazma becerileri ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. (McClelland et al., 2000; Teo et al., 1996, Akt. Fantuzzo ve diğ., 2007).

5.1.4. “Bracken Temel Kavram Ölçeği- İfade Edici Formu” alt testlerinden “Yön/Konum, Benlik/Sosyal Farkındalık, Zaman/Sıralama” İle “Okul Öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi” Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Sonuçlar

OKPÇT testi ile Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Yön/Konum alt testi arasında $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Yön/Konum alt testi bir nesnenin göreceli olarak bir nesneye veya daha fazla nesneye göre konumunu (arkasında, üstünde, altında), bir nesnenin kendisi ya da bahsedilmeyen başka bir nesneye göreceli olarak pozisyonunu (açık, kapalı ve aşağı) veya yerleşme yönünü (sağ, sol, köşe, orta) değerlendirmektedir.

OKPÇT testi ile Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu- Benlik/Sosyal Farkındalık alt testi arasında $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Benlik, bireyin fiziksel ve sosyal çevresiyle olan etkileşimleri sonucu kazandığı birtakım kişisel duygu, değer ve kavramlar sistemidir (Yavuzer, 2002). Richardson ve Lee (2010), çalışmaları sonucunda kişilerarası problem çözme programının (I Can Problem Solve) çocuklarda benlik kavramını desteklediğini ortaya koymuşlardır.

Benlik/Sosyal Farkındalık alt testi kişilerarası problem çözme becerilerinde önemli olan karşıdaki bireyin duygularını anlamaya yönelik (mutlu, üzgün, sinirli vb) ve sosyal farkındalığa yönelik (cinsiyet, yaş) gibi maddeleri içermektedir. Arkadaş ortamında bireyin sosyal benliği ön plandadır (Aydın, 1996). Çocukların benlik algıları ve kişilerarası ilişkilerini geliştirmek için yapılandırılan programlarda, spesifik davranışsal beceriler ve bilişsel becerilere (problem çözme becerileri) yoğunlaşmaktadır (Yukay, 2006).

Munger (2004) yaptığı çalışmada, üç altı yaşları arası 15 kız ve 15 erkek toplam 30 çocuğun üzücü veya hoş olan hikâyeleri doğru hatırlayıp hatırlamadıklarını incelemiştir. Çalışmada her çocuğa aynı hikâyenin iki farklı versiyonu okunmuş (biri üzücü ve diğeri de mutlu) ve çocuklardan üç gün önce kendilerine okunan üzücü ve mutlu hikâyelerle ilgili soruları cevaplayarak hikâyenin sonunu anlatmaları istenmiştir. Araştırma sonucunda mutlu biten hikâyenin sonunu anlatan çocukların üzücü biten hikâyeyi anlatan çocuklardan daha fazla gerçekleri hatırladıkları bulunmuştur. Çocuklar cevaplarını bilemedikleri sorular için biyografik bilgi verme eğiliminde olmuş, karakterin yaşı sorulduğunda çoğu kendi yaşını söylemiştir.

OKPÇT testi ile Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Zaman/Sıralama alt testi arasında $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Zaman/Sıralama alt testi çocukların bir zaman ya da sıra içerisinde gerçekleşen olayları ve bu olayların oluş hızı ya da sırasını anlama becerisini ölçmek için düzenlenmiştir.

Zamanın farkında olma becerisi bir zamanda meydana gelen olayların sırasını hatırlama, olayları uygun sıraya koyma becerisini kapsar. Araştırmalar, 4 yaşındaki çocukları gelecekteki olayları ayırt etmede başarısız, buna karşılık 5 yaşında gelecek hafta ve gelecek aylarda gelişen olayları ayırt etmede daha başarılı olduğunu ortaya

koymuştur. Genelde 6–8 yaşları civarında haftanın günlerini, mevsimleri, ayların sırasını öğrendiklerini göstermiştir (Friedman, 2000).

Friedman (1991) yaptığı çalışmada anaokulu, birinci ve üçüncü sınıfa devam eden dört-altı-sekiz yaşlarındaki 40 çocuğun (ocukların yarısı kız ve diğer yarısı erkek) zaman belleğinin gelişimini incelemiştir. Çocuklara uygulanan testten yedi hafta ve bir hafta önce yaşadıkları iki olayla ilgili çekilen resimler gösterilerek hangisinin daha önce hangisinin daha sonra olduğu, olayın hangi mevsimde, ay, hafta, günde geçtiği ve günün zamanı ile ilgili sorular sorulmuştur. Soruları birinci ve üçüncü sınıf çocukları doğru cevaplar ken, anaokuluna giden çocukların yarıya yakınının yanlış cevaplar verdiği grlmştir.

Zhou, Peveryly, Boehm ve Chongde (2000), Amerikalı ve Çinli ocuklarda (1.,3. ve 5. sınıfta) mesafe, zaman ve hız kavramları arasındaki ilişkinin anlaşılması üzerine yaptıkları çalışmalarında çocukların mesafe kavramına zaman ve hız kavramlarından önce hakim olduğunu ortaya koymuştur. Çinli ocukların bu kavramlar arasındaki ilişkiyi Amerikalı çocuklardan (5.sınıfta) daha erken yaşlarda (3. sınıfta) kavradığını belirlemiştir.

Sucuoğlu, Büyüköztürk, nsal (2008), Türk çocuklarının temel-ilişkisel kavram bilgilerini değerlendirdikleri çalışmalarında okul öncesi kurumlara devam eden 808 anasınıfı ile 1073 birinci ve 1138 ikinci sınıf öğrencisinden verileri elde etmişlerdir. Bu ocukların % 20.66 sı alt, % 37.49 u orta ve %41.83  ise üst sosyoekonomik düzeydeki okullara devam etmektedirler. Çocukların kavram bilgileri öğretmenler tarafından Boehm Temel Kavramlar Testi kullanılarak değerlendirilmiş; veriler çocukların sınıf ve sosyo ekonomik düzeylerine göre analiz edilmiştir. Çalışmanın sonuçları 50 temel kavramın çocukların % 85 ve daha fazlası tarafından bilindiğini, ancak çocukların yaklaşık % 50 sinin birinci, her, birkaç, üçüncü, çift ve yarım kavramlarını bilmediklerini göstermiştir. Ayrıca kavram bilgilerinin sınıf düzeyi ve sosyo ekonomik düzeye göre farklılaştığı, ikinci sınıf öğrencileri ile üst sosyo ekonomik düzey çocuklarının kavram puanlarının diğer gruplardan daha fazla olduğu bulunmuştur.

Araştırmada ayrıca okul öncesi kurumuna devam eden 3-6 yaş normal gelişim gösteren çocukların “Bracken Temel Kavram Ölçeği- İfade Edici Formu” ve “Okul Öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi” demografik değişkenler açısından da (yaş ve kardeş sayısı) açısından incelenmiştir.

5.1.5. “Bracken Temel Kavram Ölçeği- İfade Edici Formu” Ve “Okul Öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi” Demografik Değişkenler Açısından (Yaş Ve Kardeş Sayısı) Açısından İncelenmesine İlişkin Sonuçlar

Yaş değişkenine göre; Test puanlarının tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile alt test puanlarının ve toplam test puanlarının yaş gruplarına göre karşılaştırılması yapılmıştır. Çocukların toplam test puan ortalamaları arasında yaşa göre anlamlı fark olduğu ve toplam test puanlarının yaşa bağlı olarak yükseldiği görülmüştür.

Alt testlerden elde edilen veriler değerlendirildiğinde; Renk, Harf/Ses, Yön/Konum, Benlik/Sosyal Farkındalık, Doku/Materyal, Miktar ve Zaman/Sıralama alt test puanlarının yaşa bağlı olarak yükseldiği görülmüştür. Buna karşılık Sayılar/Sayma alt testinde 5 yaş düzeyindeki çocukların puan ortalamaları 6 yaşdan biraz yüksek çıkmıştır. Boyut/Karşılaştırma alt testinde de yine 6 yaş aleyhine bir durum söz konusudur. Şekil alt testi puan ortalamaları incelendiğinde 3 ve 5 yaş çocuklarının puan ortalamalarının 4 ve 6 yaş düzeyindeki çocuklardan yüksek olduğu verisi elde edilmiştir.

Kardeş sayısı değişkenine göre;

Kardeş sayısına bağlı olarak Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu toplam puanı farklılaşmamaktadır. Kardeş sayısının kavram gelişimi üzerinde etkili olmadığı ifade edilebilir.

Kardeş sayısına bağlı olarak OKPÇT toplam puanı farklılaşmamaktadır. Kardeş sayısının kişilerarası problem çözme becerileri üzerinde etkili olmadığı ifade edilebilir.

Orçan ve Deniz (2004), okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerini inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın örneklemini 490 altı yaş çocuğu oluşturmuştur. Araştırma sonucunda tek çocukların sosyal duygusal gelişim düzeyleri ailelerinde iki üç çocuk olanlar ile 4 ve üzeri çocuk olanlara göre daha yüksek çıkmıştır. Çocuk sayısı arttıkça sosyal duygusal uyum düzeyleri azalmaktadır.

Güven ve diğ.(2004), anaokuluna devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyumlarını incelemiştir. Arastırma kapsamına 120 altı yaş çocuğu alınmıştır. Araştırma sonucunda çocukların kardeş sayısının sosyal uyumları arasında anlamlı bir farklılaşma görülmüştür.

Şehirli (2007) araştırmasında, tek çocukların 2 kardeşi olanlara göre daha yüksek uyuma sahip oldukları, 3 kardeş ve daha üzeri olan çocukların, tek çocuklara göre daha çok sosyal kaygı gösterdikleri ve 2 kardeş olan çocukların tek çocuk olanlara oranla daha çok istenmeyen davranışlar sergiledikleri bulgusuna ulaşmıştır.

5.2. Öneriler

Çocuklara problem durumlarında sadece bir tek çözüm olmadığı, alternatif çözümler olabileceği fikri kazandırılmalıdır.

Çocuklar kişilerarası problem çözmede etkili olan, sosyal gelişimlerini destekleyici paylaşma, yardımlaşma, diğer insanların yerine kendini koyma, başkaları ile olumlu ilişkiler kurma gibi sosyal becerileri kazandırmak amacıyla çeşitli programlar düzenlenebilir. Aynı amaçla okul öncesi dönemde akran ilişkilerinde sorun yaşayan çocuklar için özel programlar hazırlanmalıdır.

Araştırma okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmeyen çocuklar üzerinde de yapılarak, elde edilen sonuçlar bu kurumlara devam eden çocukların testten aldıkları ortalamalar ile karşılaştırılabilir.

Okul öncesi eğitim ortamları çocuklara yeni problem çözme fırsatları sağlamalıdır.

Okul başarısı, okul öncesi dönemde kavram gelişimi ile doğrudan ilişkilidir. Çocuk, kavramlar yolu ile iletişim kurar, problem çözme becerisi kazanır ve yeni bilgileri edinir. Bu nedenle Okul çocukların ihtiyaçları tespit edilerek, okul öncesi eğitim programlarının bu doğrultusunda hazırlanması önerilmektedir.

Çalışmada kriter geçerliği çalışması yapılamadığından araştırmacılara okul öncesi dönemde çocukların kavram gelişimlerini değerlendirme olanağı sağlayan bir başka testle çalışma yapılmalıdır.

Kavram gelişimi testleri, eğitimcilere, öğretmen ve araştırmacılara, çocukların hangi kavram alanında iyi düzeyde olduğunu, hangi kavram alanında desteklenmesi gerektiğini tanımlarken, aynı zamanda daha detaya inerek çocukların hangi kavramları bilip bilmedikleri konusunda net bilgiler sunmaktadır. Çocukların içinde buldukları yaşın gelişim düzeyinde olmaları ya da bu düzeyin altında veya üzerinde gelişim göstermelerinin belirlenmesi ailelere ve öğretmenlere kavram gelişimindeki bireysel farklılıkları tanımlaması bakımından da fikir verecektir.

Okula hazırlık puanı ile çocukların kavram gelişim düzeyleri tespit edilerek okula uyum ve akademik başarı üzerine etkileri incelenebilir.

Okul öncesi eğitim alan çocukların, ilköğretim birinci sınıfta kavram gelişimlerine bağlı olarak okul başarısı incelenebilir.

Çocuğun çevresiyle geliştirdiği yaşantıların çocuğun kavram gelişimini olumlu yönde etkilediği dikkate alındığında okul öncesi dönemde kavramla ilgili çocuğa zengin yaşantılar sunulması gerekliliği ortaya koymaktadır. Bu nedenle bu dönemde çocukların kavram gelişimlerini destekleyici etkinlikler önem taşımaktadır.

Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu içinde yer alan kavramların öğretimine yönelik olarak bir eğitim programı, oyunlar hazırlanarak deneysel çalışmalar yapılabilir.

Kavram gelişimi konusunda kültürler arası çalışmalar yapılabilir.

Okul öncesi eğitim programlarının amaçları içinde yer alan çocukları ilköğretime hazırlama amacının gerçekleşmesi için kavramların ne kadarını kazandığının uygun ölçme araçları ile değerlendirilmesi gerekmektedir.

Kavram edinimine bağlı olarak çocuklar problem çözme becerisi de edinmektedir. Çocukların yaşadıkları dünyada, insanlara ve günlük yaşama dair ilk kez karşılaştıkları durumlara ayak uydurmaları için problem çözme becerisine sahip olmaları gerekmektedir.

Yetişkinler, öğretmenler ve çocuğun bakımıyla ilgilenen diğer kişiler tarafından, çocuğun yaşama uyumunu sağlamak için gerçek yaşam problemleri çocuğa hissettirilmeli, çocuğa problemle ilgili çözüm yolları bulma şansı verilmeli ve problemleri çözme becerisinin artırılması desteklenmelidir. Bu şekilde çocuk, karşılaştığı problemlere uygun, hızlı sonuç veren yöntemi seçmekte ve doğru çözümü bulabilmektedir.

Çocukların oyun içinde ortaya çıkan kişilerarası problemlerini çözümedeki gayretlerini cesaretlendirerek, onları doğru yönlendirerek sınıftaki etkinliklere çeşitlilik ilave ederek, çok amaçlı materyaller sağlayarak, problem çözme etkinliklerini geliştirebilirler.

Değişik yaş ve öğrenim düzeylerindeki çocukların kullandıkları problem çözme stratejilerinin ve problem çözme ile ilgili yeterliliklerin bilinmesinin, hazırlanacak eğitim-öğretim planlarının daha nitelikli olmasını ve sınıftaki etkinliklere çeşitlilik ilave ederek, çok amaçlı materyaller sağlayarak problem çözme etkinliklerinin de gelişim sağlayacaktır.

Aile katılım çalışmaları kapsamında hem kavram gelişimi ve hem de kişilerarası problem çözme becerilerinin desteklenmesi konusunda aileler için eğitim programı hazırlanarak uygulanabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz,Ü.K., (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme (4.Basım)*. Eğitim Dünyası Yayınları. İzmir.
- Ahn, H.J. (2005). Child Care Teachers' Strategies In Children's Socialization Of Emotion. *Early Child Development and Care, January, 2005 Vol. 175(1), pp. 49-61*
- Akman, B. (1995). *Anaokuluna Devam Eden 40-69 Aylık Çocukların Kavram Gelişimlerinde Kavram Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Akman,B.;İpek,A.;Balat Uyanık,G.(2000). Examination Of The Conceptual Development Of Children At Six Years Of Age Attending Kindergarten. *International Journal Of Early Years Education, 8(3);227-234*.
- Akman, B. (2002). Korunmaya Muhtaç Çocuklarla Ailesi İle Yaşayan Çocukların Kavram Gelişimlerinin Ve Okula Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin Karşılaştırılması". *Toplum Ve Sosyal Hizmet Dergisi, 2002 (Nisan- (13) 1*.
- Akkök, F. (1996) *İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi* (Öğretmen El Kitabı). Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Akkök, F.; Aydın, A.; Bakkaloğlu, H.; Özeke, E.; Sucuoğlu, B.; Yalçın, B. (2003). Boehm Temel Kavramlar Testi- Türkçe Formunun Psikometrik Özellikleri. Editörler: G. Haktanır ve T. Güler. *Türkiye Okul Öncesi Eğitimi Geliştirme Derneği- OMEP Dünya Konsey Toplantısı Ve Konferansı Bildiri Kitabı*. Ya-Pa Yayınları, Ss. 67-82. İstanbul.
- Akyol, Köksal. A.; Körükçü, Ö. (2003). Çocuklarda Empati Gelişimi ve Bilişsel Gelişimin İncelenmesi. *OMEP Dünya Konsey Toplantısı Ve Konferansı Bildiri Kitabı..* (Edt: G. Haktanır ve T. Güler. Cilt-1, S. 149-165.İstanbul.
- Anlıak, Ş. (2004). *Farklı Eğitim Yaklaşımları Uygulayan Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kişilerarası Bilişsel Problem Çözme Becerisi Programının Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Anlıak, Ş.; Dinçer, Ç. (2005a). Okul Öncesi Dönemde Kişilerarası Bilişsel Problem Çözme Becerilerinin Geliştirilmesi. *Eğitim Araştırmaları, (20):122-134*,

- Anlıak, Ş.; Dinçer, Ç. (2005b). Farklı Eğitim Yaklaşımları Uygulayan Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Kişilerarası Problem Çözme Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Yıl: 2005, Cilt: 38, Sayı: 1, 149-166.*
- Antia, S.D. ; Kreimeyer, K. (1988). Maintenance of Positive Peer Interaction in Preschool Hearing- Impaired Children. *The Volta Review, Vol.(90), (7). p. 325-334.*
- Aral,N.(2000). Çocuk Gelişiminde Oyunun Önemi. *Çağdaş Eğitim Dergisi. 25 (265), 15-17.*
- Aral, N., Baran,G., Bulut, S.ve Çimen, S. (2001). *Çocuk Gelişimi 1- 2. Ya-Pa Yayınları. İstanbul.*
- Aral, N., Kandır. A. ve Yaşar C. M. (2002). *Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programı. Ya-Pa Yayınları. Turan Ofset, 2. Baskı, İstanbul.*
- Aral, N.; Ayhan, A. B. (2006). An Analysis Of Conceptual Development Of Six-Year Old Children Who Received Computer Assisted Instruction And Who Did Not. *Journal Of Qafqaz University, 17, 9–14 (2006).*
- Arı, M., Üstün, E.; Akman, B. (1995). 4-6 Yaş Anaokuluna Giden ve Gitmeyen Çocukların Kavram Gelişimlerinin Karşılaştırılması. *10. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri Kitabı. Ya-Pa Yayınları, s. 300-312. İstanbul.*
- Arı, M., Üstün, E. Akman, B. Ve Etikan, İ. (2000). 4-6 Yaş Grubu Çocuklarda Kavram Gelişimi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(8), 1-9.*
- Arı, M.; Üstün, E.; Akman, B. (2000) “6-8 Yaş Grubu Çocukların Bilişsel Gelişimlerinin Değerlendirilmesi” *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.(19)s: 15-19.*
- Arı, R.; Seçer, Z. Ş. (2003). Farklı Ana Baba Tutumlarının Çocukların Psikososyal Temelli Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. *S.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (10), 451–456.*
- Arnas Aktaş Y.; Gül, E. D.; Sığırtmaç, A. (2003) “48-86 Ay Çocuklar İçin Sayı Ve İşlem Kavramları Testi'nin Geçerlilik Ve Güvenirlik Çalışması”. *Çukurova Üninersitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Cilt: 12 / Sayı: 12, 147-157.*

- Arnas Aktaş Y. (2004). *Okul Öncesi Dönemde Matematik Eğitimi*. Nobel Yayınları. Ankara.
- Aslan, D. (2004). *Anaokuluna Devam Eden 3-6 Yaş Grubu Çocuklarının Temel Geometrik Şekilleri Tanımlarının ve Şekilleri Ayırt Etmede Kullandıkları Kriterlerin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.
- Atılğan, G. (2001). *Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Ve Etmeyen İlköğretim I. Devre Öğrencilerinin Sosyal Beceri Özelliklerinin Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Atkinson, R.L.; Atkinson, R. C.; Smith, E.; Bem, D.; Hoeksema, Nolen, S. (2002). *Psikolojiye Giriş.2. Baskı* (Çev: Yavuz Alogan). Arkadas Yayınları. Ankara.
- Avcı, N. Dere, H. (2002) “Okulöncesi Çocuğu ve Matematik” V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi kongresi, 262, <<http://www.fedu.metu.edu.tr/UFBMEK-5/b_kitabi/PDF/Okulöncesi/Minisempozyum/+262d.pdf>>, Ankara.
- Avcı, N. (2003). *Yaşama Merhaba-Gelişimde 0-3 Yaş*. Morpa Kültür Yayınları. Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Dizisi, İstanbul.
- Avcıoğlu, H. (2003). Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklarda Sosyal Becerilerin Öğretilmesinde İşbirlikçi Öğrenme Yöntemi İle Sunulan Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi. (Edt: G. Haktanır ve T. Güler). *Türkiye Okul Öncesi Eğitimi Geliştirme Derneği- OMEP Dünya Konsey Toplantısı Ve Konferansı Bildiri Kitabı*. Ya-Pa Yayınları, İstanbul.
- Avcıoğlu, H. (2005). *Etkinliklerle Sosyal Beceri Öğretimi*. Kök Yayıncılık. Ankara.
- Aydın, B. (1996). Benlik Kavramı ve Ben Şemaları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı (8). S.41-47.
- Aydın, B. (2005a). *Çocuk ve Ergen Psikolojisi*. Atlas Yayınları. Ankara.
- Aydın, B. (2005b). *Gelişimin Doğası* (Editör: Binnur Yeşilyaprak), *Gelişim Ve Öğrenme Psikolojisi (içinde)* (8. Baskı). Pegem-A Yayıncılık, Ankara.
- Aydın, B., Tuzcuoğlu, S., Akbağ, M., Yayıncı, L. ve Ağır, M.(2005). *Gelişim Ve Öğrenme. (Birinci Baskı)*. Nobel Yayınları. Ankara.

- Ayhan, B. A.; Aral, N. (2005). *Anaokuluna Devam Eden Altı Yaş Grubundaki Çocukların Kavram Gelişiminde Bilgisayar Destekli Öğretimin Etkisinin İncelenmesi*. Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu Yayın No: 10, Bilimsel Araştırma ve İncelemeler 10, Ankara.
- Ayhan, B. A. (2008). Altı Yaş Grubundaki Çocukların Kavram Gelişimlerinin Cinsiyete, Anne-Baba Öğrenim Düzeyine ve Anaokuluna Devam Etme Süresine Göre İncelenmesi". *Çağdaş Eğitim Dergisi*. Şubat, Sayı: 350, s.33-38.
- Bacanlı, H. (2000). *Gelişim Ve Öğrenme*. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- Bahrack, L. E.; R. Lickliter; R. Flom. (2004). Intersensory Redundancy Guides The Development Of Selective Attention, Perception, And Cognition İn Infancy. *Current Directions İn Psychological Science*, Vol. 13, No. 3, 99–102.
- Balat, Uyanık, G.; Artan, İ. (2003). Altı Yaş Grubu Korunmaya Muhtaç ve Ailesinin Yanında Kalan Çocukların Okula Hazır Bulunuşluk İle İlgili Temel Kavram Bilgilerinin İncelenmesi. *OMEP Dünya Konsey Toplantısı Ve Konferansı. Bildiri Kitabı 1*. (Edt: G. Haktanır ve T. Güler). Ya-Pa Yayınları. İstanbul.
- Balat Uyanık, G. (2003). *Altı Yaş Grubu Korunmaya Muhtaç Ve Ailesinin Yanında Kalan Çocukların Okula Hazır Bulunuşluk İle İlgili Temel Kavram Bilgilerinin Karşılaştırılması*. Yayımlanmış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Programı, Ankara.
- Balat, Uyanık, G.; Güven, Y. (2006). Temel Kavram Bilgilerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Ve Kurumda Kalma Durumlarına Göre Karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB)*, Cilt / Sayı: 6/3 Eylül 2006 - 6/3 September.
- Barnett, W. S. (1995). Long-Term Effects Of Early Childhood Programs On Cognitive And School Outcomes. *The Future of Children*, 5(3), 25–50.
- Barr, R.; Lauricella, A.; Zack, E. ve Calvert, L. S. (2010). Infant and Early Childhood Exposure to Adult-Directed and Child-Directed Television Programming. Relations with Cognitive Skills at Age Four. *Merrill-Palmer Quarterly, January, Vol. (56), No. 1, pp. 21–48*.
- Baroody, A.J.; Benson, A. (2001) Early Number Instruction. *Teaching Children Mathematics*, 8(3), 154-158.

- Bayhan, S.P.; Artan, İ. (2004). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. Morpa Kültür Yayınları. İstanbul.
- Baykan, S., Turla, A. (1995). *Okulöncesi Eğitimde İlke ve Yöntemler*. Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi. Bizim Büro Basımevi (2.Basım). Ankara.
- Baykul, Y. (2000). *İlköğretimde Matematik Öğretimi*. Pegem-A Yayıncılık. Ankara.
- Baykul, Y. (2006). *İlköğretimde Matematik Öğretimi 1-5. Sınıflar* (Dokuzuncu Baskı). Pegem-A Yayıncılık. Ankara.
- Beatty, J.J. (2000). *Skills for Preschool Teachers. Sixth Edition*. (Edt: Ann Castel Davis). Merrill Publishing Company. New Jersey, USA.
- Benson, C. (2007). I Don't Think I Can Do It; I Can't Work It Out For Myself, The Importance Of Providing Primary Children With Thinking Skills For Their Future Lives. 22.11.2007 Tarihinde Aşağıdaki Web Adresinden Alınmıştır:
[Http://Www.Unesco.Org/Education/Educprog/Ste/Pdf_Files/Connect/Clarebenso n.Pdf](http://www.unesco.org/education/educprog/ste/pdf_files/connect/clarebenso n.pdf)
- Bilgin, A. (2001). *Öğrenme Kuramları, Gelişim ve Öğrenme* (içinde) (Edt: Altıntaş, E), Akınoğlu Matbaacılık, Bursa.
- Bingham, A. (1998). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi*. (Çev: A. F. Oğuzkan). Milli Eğitim Basımevi. İstanbul.
- Bjorklund, D.F. (2005). *Children's Thinking. (4th. Edition)*, USA: Thomson Learning.
- Bornstein, M. H. (2005). *Perceptual Development, In Developmental Science: An Advanced Textbook (Fifth Edition)*. (Edt: M. H. Bornstein, M. E. Lamb. Mahwah), NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bono, E. D. (2000). *Çocuklar Sorun Çözüyor*. (Çvr: Halatçı, F.) , İnkılâp Kitabevi, İstanbul.
- Boyd, D.; Baker, S. H.; Shawn E. D. (2003). *Grade and Workbook For The Developing Child (10th Edition)*. Allyn & Bacon Publishing.
- Bracken, B. A.; Sabers, D.; Insko, W. (1987). Performance Of Black And White Children On The Bracken Basic Concept Scale. *Psychology In The School, V. 24, N.1; 22-27*.
- Bracken, B.A. (2006). Bracken Basic Concept Scale- Expressive. The Psychological Corporation, Harcourt Brace&Company, San Antoinio.

- Brooks-Gunn, J., Han, W. And Waldfogel, J. (2002). Maternal Employment And Child Cognitive Outcomes In The First Three Years Of Life: The NICHD Study Of Early Child Care. *Child Development. Volume 73 (4), 1052–1072.*
- Budak, S. (2000). *Psikoloji Sözlüğü*. Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.
- Büyükkaragöz,S.;Çivi, C. (1999). *Genel Öğretim Metotları*. Onuncu Baskı. Beta Yayınları. İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Geliştirilmiş 3. Baskı. Pegem-A Yayınları, Ankara.
- Caferoğlu, C. Ş.(1991). *Anaokuluna Devam Eden 3-4-5 Yaş Çocuklarının Renk Ve Büyüklük Kavramlarının Kavram Bilgisi Ve Sözel İfade Yönünden Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Yayımlanmış Bilim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cantekinler, S.; Çağdaş, A.; Albayrak, H. (2002). *Okul Öncesinde Kavram Gelişimi ve Bilişsel Etkinlik Örnekleri*. Ya-Pa Yayınları, İstanbul.
- Charles, C. M. (2003). *Öğretmenler İçin Piaget İlkeleri* (Çev: Dr. Gülten Ülgen) Nobel Yayınları, Ankara.
- Charlesworth, R. (2005). Prekindergarten Mathematics: Connecting With National Standards. *Early Childhood Education Journal, Vol. 32, No. 4.*
- Chen, X.; Rubin, K.H. (1992). Correlates Of Peer Acceptance In A Chinese Sample Of Six-Year-Old. *International Journal Of Behavioral Development . 15(2):259-273.*
- Clark, E. V. (2004) Language and Conceptual Development Series: “How Language Acquisition Builds on Cognitive Development”. *Trends in Cognitive Sciences. 8. (10). 472-478.*
- Clements, H. D. (1984). Training Effects On Development And Generalization Of Piagetion Logical Operations And Knowledge Of Number. *Journal Of Educational Psychology, Vol:76, No:5,*
- Copley, J.V. (2000). *The Young Child And Mathematics*. National Association For The Education Of Young Children. United States Of America.
- Craig-Unkefer, L. A.; Kaiser, A. P. (2002). Improving the Social Communication Skills Of At-Risk Preschool Children in a Play Context, *Topics In Early Childhood Special Education, 22, 3-11.*

- Curtis, (1998). *A Curriculum For The Preschool Child; Learning To Learn- 2nd Edition*, (Edt: Audrey Curtis. Windsor). NFER-Nelson Publishing: 1-3, 32-100.
- Cüceloglu, D.(2003). *İnsan ve Davranışı*. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Çam, S. (1997). *İletişim Becerileri Eğitimi Programının Öğretmen Adaylarının Ego Durumlarına ve Problem Çözme Becerisi Algularına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çapri, B.; Çelikkaleli, Ö. (2005). İlköğretim Birinci Kademedeki (7-11 Yaş Grubu) Çocukların Korunum Gelişim Düzeylerinin Cinsiyet ve Sınıf Değişkeni Açısından İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 1, Sayı 1, Haziran, s. 48-65*.
- Çelik, C. (2005). *Oyun Materyallerinin Okulöncesi Eğitim Çağındaki Çocukların Kavram Gelişimi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Çengelci, N. B.(1996). *Gelişimsel Olarak Kavram Ve Kategori Yapılarının İncelenmesi*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Psikoloji ABD. İzmir.
- Çıkrıkçı, S. (1999). *Çizgi Filmlerin 5-6 Yaş Çocuklarının Kavram Gelişimi Ve Kazanımına Etkisi*. Ankara Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ve Öğretimi Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Çilingir, N. (2006). *Sosyal Beceri Eğitiminin İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Uyum Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Çukur, A. (1994). *Kurum Bakımı Altında Bulunan Okul Öncesi Dönemi Çocukların Bilişsel Gelişim Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, N.; Kabadayı, A. (2008). Erken Yaşta Renk Kavramının Kazandırılmasında Bilgisayar Destekli Ve Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin Karşılaştırılması”. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi.(5)1*.
- Dere, H. (2000). *Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 6 Yaş Çocuklarına Bazı Matematik Kavramlarını Kazandırmada Yapılandırılmış Ve Geleneksel Yöntemlerin Karşılaştırılması*. Bilim Uzmanlığı Tezi. Gazi Üniversitesi. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı. Ankara.

- Dereli, E. (2008). *Çocuklar İçin Sosyal Beceri Eğitim Programının 6 Yaş Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisi*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Ana Bilim Dalı. Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Bilim Dalı. Konya.
- Diamond, A. (2007). Interrelated And Interdependent. *Developmental Science, Vol. 10, No. 1, 152–58*.
- Dinçer, Ç.(1993). Okulöncesi Dönemde Hikâye Anlatma Teknikleri. 9. *Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Seminer Bildiri Kitabı*. Ya-Pa Yayınları, S: 385.İstanbul.
- Dinçer, F. Ç. (1995). *Anaokuluna Devam Eden 5 Yaş Grubu Çocuklarına Kişilerarası Problem Çözme Becerilerinin Kazandırılmasında Eğitimin Etkisinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Dinçer, Ç.; Güneysu. S. (1997). Examining The Effects Of Problem Solving Training On The Acquisition Of Interpersonal Problem Solving Skills By 5 Years Old Children In Turkey, *International Journal Of Early Years Education. 1997, 5(1), 37-46.*,
- Dinçer, Ç.;Güneysu, S. (1998). *Çocukların Kişilerarası Problem Çözme Becerilerini Kazandırmada Eğitimin Etkisi*. Konak Kırtasiye Yayınları. Ankara.
- Dinçer, Ç.; Güneysu, S. (2001)“Examining The Permanence Of Problem-Solving Training Given For The Acquisition Of Interpersonal Problem-Solving Skills”. *International Journal Of Early Years Education, Vol. 9, No. 3,*
- Domitrovich C.E.; ; Bierman K.L. (2001). Parenting Practices And Child Social Adjustment: Multiple Pathways Of İnfluence. *Merrill-Palmer Quarterly - Volume 47, Number 2, April 2001, Pp. 235-263*.
- Douglas, J. (1989). *Behaviour Problems In Young Children: Assessment And Management*. London: Tavistock/Routledge.
- Driscoll, A. ; Nagel, N.G. (2002). *Early Childhood Education, Birth-8: The World Of Children, Families, and Educators*, Mylabschool Edition, Publisher: Allyn & Bacon.
- Duru, H. (2008). *Gelişimsel Görsel Algı Testi-2'nin 6 Yaş Çocukları İçin Güvenirlilik ve Geçerlik Ön Çalışması*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihinsel Engelliler Öğretmenliği Bilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

- Düzakın, S. (2004). *Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Bilim Dalı, Ankara.
- Einon, D. (2000). *Bebeklikten Okula Öğrenmede İlk Adımlar. (2. Baskı)*. Remzi. İstanbul.
- Erden, M.; Akman, A. (2003). *Eğitim Psikolojisi: Gelişim Öğrenme Öğretme*. Arkadaş Yayınevi. İstanbul.
- Erdem, M.; Tuğrul, B. (2006). Beş-Altı Yaş Çocuklarının Matematiksel Becerileri İle Görsel Algı Becerilerinin Karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 3(1-2):62-74.
- Erdoğan, S. (2002). Okul Öncesi Dönemde Matematik. Doktora Semineri (Basılmamış), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ergül, A. (2007). *Boehm Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi-3'ün 36-47 Aylık Çocuklar İçin Türkçeye Uyarlama Çalışması*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı.Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme*. Meteksan A.Ş. Ankara.
- Erwin, P.G. (1994). Effectiveness of Social Skills Training With Children: A Meta Analytic Study. *Counselling Psychology Quarterly*. 7(3), p.305-310.
- Erwin, P.G; Firth, K; Purves, D.G. (2004). Task Characteristics and Performance in Interpersonal Cognitive Problem Solving. *The Journal Of Psychology: Interdisciplinary and Applied*. Vol.138 (2). p.185- 192.
- Fantuzzo, J.; Bulotsky-Shearer, R.; McDermott, P.; McWayne, C.; Perlman, S.; Frye, D. (2007). Investigation of Dimensions of Social-Emotional Classroom Behavior and School Readiness for Low-Income Urban Preschool Childeren. *School Psychology Rewiew*. Volume 36, No:1, pp. 44-62.
- Fisher, F.E.; Beckey, R.D. (1990). Beginning Kindergarteners' Perception of Number. *Perceptual And Motor Skills*. 70 (2): 419-425.
- Flavell, J. H. (2004).Theory of Mind Development: Retrospect And Prospect. *Merril Palmer Quarterly*, Vol. 50-3, 274-285
- Freidman, W.J.(1991). The Development Of Children's Memory For The Time Of Past Events. *Child Development*, 62, 139-155.

- Friedman, W. J. (2000). The Development of Children's Knowledge of The Times of Future Events". *Child Development* , July/August 2000, Volume 71, Number 4, Pages 913-932.
- Frey, K.S.; Nolen, S.B.; Van Schoiack Edstrom, L.; Hirschtein, M.K. (2005). Effects of a School-Based Social-Emotional Competence Program: Linking Children's Goals, Attributions, and Behaviors. *Journal Of Applied Developmental Psychology: An International Lifespan Journal*, 26 (2), 171-200.
- Gander, M.J.; Gardiner, H.W. (2001). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. Onur, B. (Ed.). İmge Kitabevi. İstanbul.
- Genç, S.Z.(2005). İlköğretimde Sosyal Becerilerin Gerçekleşme Düzeyinin Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Mart, Cilt:13 No:1 41-54.
- Genç, Ş.; Senemoğlu, N. (2001). *İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı ,Modül 12*. Okulöncesi Eğitim. Meb Yayınları. Ankara.
- Görener, Ö. (2006). *Beş-Altı Yaş Grubu Çocuklarda Yapılandırılmış Görsel Sanat Eğitiminin Görsel Algılamaya Etkisinin İncelenmesi*. Bilim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Programı. Ankara.
- Green, F. L.; Flavell, J. H.; Flavell, E. R. (2000). Development of Children's Awareness of Their Own Thoughts. *Journal of Cognition And Development*, Vol:1, Issue:1, Pp.97-112.
- Güçlü, N. (2003). Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri. *Milli Eğitim 80.Yıl Özel Sayısı*. Sayı: 160, 272-300.
- Gülay, H. (2008). *5-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Akran İlişkileri Ölçeklerinin Geçerlik Ve Güvenirlilik Çalışmaları Ve Akran İlişkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı. Yayımlanmış Doktora Tezi. İstanbul.
- Gür, Ç. Ö. (1998). *Beş ve Yedi Yaşlarındaki Çocukların Canlı-Cansız Kavramlarını Algılamaları Arasındaki Farklılığın İncelenmesi*. Yayımlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Gürkan, T. (2005). Öğretmen Nitelikleri, Görev ve Sorumlulukları. (Edt; A. Oktay; Ö.Unutkan Polat. *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular*. Morpa Kültür Yayınları. s. 61-84. İstanbul.
- Güven, Y. (2000). *Erken Çocukluk Döneminde Sezgisel Düşünme ve Matematik*. Yapa Yayınları. İstanbul.
- Güven, Y.; Aydın, O. (2004). *Beş-Altı Yaş Çocuklarının Akıl Yürütme Yeteneği İle Sezgisel Düşünme Yetenekleri Arasındaki İlişki*. Yapa Yayınları. 1. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi. Kongre Kitabı. 1. Cilt. s.430-437. İstanbul.
- Güven, Y.; Önder,A.; Sevinç,M.; Aydın, O.; Uyanık Balat, G.; Palut, B.;Bilgin, H.;Çağlak, S.; Dibek, E. (2004). *Okul Öncesi Eğitimi Alan Ve Almayan Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Uyum Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Yapa Yayınları. 1. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi. Kongre Kitabı. Cilt:2. s.323-337. İstanbul.
- Haktanır, G. (1994). *7-10 Yaşlarındaki Çocuklarda Sayı, Madde, Uzunluk, Miktar, Ağırlık, Alan ve Hacim Korunumu İlkesinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Hay, D.F. (2005). Early Peer Relations and Their Impact on Children's Development. *Encyclopedia on Early Childhood Development, Center of Excellence for Early Childhood Development*.
- Harms, J. M.;Lettow, L.J. (2007). Nurturing Children's Concepts of Time and Chronology Through Literature. *Childhood Education. V (83), N(4), p. 211. Summer*.
- Heather A. Holmes- Lonergan.(2003). Preschool Children's Collaborative Problem-Solving Interactions: The Role Of Gender, Pair Type, and Task. *A Journal of Sex Roles, Vol. 48, Nos. 11/12, June. S.505-517*.
- Hune, B. J. D. (1997). *Effects of a problem-solving strategy on the alternative solutions of preschool children*. Unpublished Doctoral Thesis. University of Kentucky. USA.
- İrkörücü, S. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Yaşındaki Çocuklara Uygulanan Ev Odaklı Matematiksel Destek Programının Çocukların Matematiksel Kavram Edinimine Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek

- Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Anabilim Dalı. Ankara.
- İnanç, B. Y.; Bilgin, M.; Atıcı, M. K. (2007). *Gelişim Psikolojisi/ Çocuk Ve Ergen Gelişimi*. Pegem- A Yayınları. Ankara.
- Jackman, H. (2005). *Early Education Curriculum: A Child's Connection To The World*, Third Edition, Thomson Delmar Learning, NY.
- Kalaycı, N. (2001). Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamalar. Gazi Kitabevi. Ankara.
- Kandır, A. (2000). Öğretmenlerin Beş-Altı Yaş Çocuklarında Görülen Davranış Problemlerine İlişkin Bilgi ve Tutumları. *Mesleki Eğitim Dergisi*. s:42-50.
- Kandır, A. (2003). *Gelişimde 3-6 Yaş/Çocuğum Büyüyor*. Morpa Kültür Yayınları Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dizisi. İstanbul.
- Kail, R. V.; Cavanaugh, J. C. (2008). *Human Development: A Life-Span View Fifth Edition. The Emergence Of Thought And Language (Chapter 4)*. Cengage Learning Inc.
- Kale, N.(1993). Üç Düşünsel Yeti: Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme. *Yaşadıkça Eğitim*, sayı (28), N: 3, S: 24-27.
- Kamaraj, I. (2004). *Sosyal Becerileri Derecelendirme Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması ve Beş Yaş Çocuklarının Atılganlık Sosyal Becerisini Kazanmalarında Eğitici Drama Programının Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karadeniz, G.(2002). Çocukta Kavram Gelişimi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ders Notları. İstanbul.
- Karasar, N. (2007). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Nobel Yayın Dağıtım, 14. Baskı, Ankara.
- Kasuto, S. A. (2005). *Aile Etkileşiminin Çocuğu Sosyal ve Bilişsel Gelişimi Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaytaç, M.(2005). Türkiye'de Okulöncesi Eğitimin Fayda-Maliyet Analizi Araştırma Raporu, Anne-Çocuk Eğitim Vakfı, ([Http://Www.Acev.Org/Arastirma/Arastirma/Mehmet_Kaytaç_Arastirma_Tr.Doc](http://www.acev.org/arastirma/arastirma/mehmet_kaytaç_arastirma_tr.doc), 18.12.2004).

- Kenç, M. F. (2004). Kişilerarası Sorunların Çözümünde Kullanılan Sistematik Modeller. *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı 161, Yıl 31.*
- Koç, M.; Yavuzer, Y.; Demir, Z.; Çalışkan, M. (2001). *Gelişim ve Öğrenme.* Nobel Yayınları, Ankara.
- Korkut, F. (2004). *Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma.* Anı Yayıncılık, Ankara.
- Korkmaz, H. (2002). *Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme Ve Akademik Risk Alma Düzeylerine Etkisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Kowalski, K.; Zimiles, H. (2006). The relation between children's conceptual functioning with color and color term acquisition. *Journal of Experimental Child Psychology 94. 301–321.*
- Köksal Akyol, A. Ve Körükçü, Ö. (2003). Çocuklarda Empati Gelişimi Ve Bilişsel Gelişimin İncelenmesi. *Omep Dünya Konsey Toplantısı Ve Konferansı Bildiri Kitabı.* (Edt. Gelengül Haktanır ve Tülin Güler). Cilt-1, S. 149–165.
- Kulaksızoğlu, A. (2001). Ergenlik Psikolojisi. Remzi Kitabevi (4. Basım). İstanbul.
- Kurtuluş, E (1999). *Okulöncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocuklarına Yaratıcı Etkinlikler Yoluyla Kavram (Zaman Kavramı) Öğretilmesi.* Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Küçükkaragöz, H. (2004). *Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* (Edt: Binnur Yeşilyaprak). Pegem A Yayıncılık. Ankara.
- Küçükturan, G.; Eyidoğan, F. (2003). Okul Öncesi Dönemde Bitki Kavramının Oluşumu. 5-11 Ekim. *OMEP Dünya Konsey Toplantısı Ve Konferansı Bildiri Kitabı*(Edt G.Haktanır, T. Güler). s. 197-207. Ya-Pa Yayınları. İstanbul.
- Lawhon, T.;Lawhon, D.C. (2000). Promoting Social Skills in Young Children. *Early Childhood Education Journal.28(2)105-109.*
- Lightfoot, C.; Cole, M.; Cole, S. R. (2005). *The Development of Children . 5th Ed.* New York: Worth Publishers.
- Li, X. ; Atkins, M. S.(2004). Early Childhood Computer Experience And Cognitive and Motor Development. *Pediatrics Vol. 113 No. 6 June, 1715- 1722.*

- Lindsey W.E. (2002). Preschool Children's Friendships And Peer Acceptance: Links to Social Competence". *Child Study Journal, Volume 32/No.3.Pp.145.*
- Mağden, D; Şahin, S. (2002). Beş-Altı Yaş Grubu Çocuklarının Akademik Becerilerini Değerlendirmeye Yönelik Bir Pilot Çalışma". *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi, 1(6-7):44-60.*
- Mcguire, J. (2001). "What is Problem Solving? A Review Of Theory, Research and Applications". *Criminal Behaviour and Mental Health, 11, 210–235.*
- Mackenzie, R.J. (2000). *Çocuğunuza Sınır Koyma. (Çev: Hande Gürel).* HYB Yayıncılık, Ankara.
- Mangır, M., Çağatay, N. (1990). Anaokulu Ve Anasınınına Devam Eden Beş-Altı Yaş Çocuklarının Görsel Algılama Ve Zekâ İlişkisinin İncelenmesi. Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Yayınları. Ankara.
- Mayer, J.D.; Salovey, P.C.; David, R. (2000). *Emotional Intelligence As Zeitgeist, As Personality And As A Mental Ability. The Handbook Of Emotional Inteligence. (Edt: Reuven Bar-On And James D.A.Parker).* U.S.A., Jossey-Bass A Wiley Company.
- Miller, A. (2003). Başlangıçta Eğitim Vardı. Arion Yayınları. (Çev. Şirin Baykan). İstanbul.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2006). Okulöncesi Eğitim Programı: 36-72 Aylık Çocuklar İçin. Ankara.
- MEB (1993). *XIV. Milli Eğitim Şurası. Okul Öncesi Eğitimi Komisyon Raporu.* Milli Eğitim Basımevi.
- Metin, N. (1992). Okulöncesi Dönemdeki Çocukların Matematik Kavramlarının Gelişimi. *Ya-Pa 8. Okulöncesi Eğitim Ve Yaygınlaştırılması Semineri Bildiri Kitabı, s; 93-97.* Ya-Pa Yayınları, İstanbul.
- Modry-Mandell, K.L.; Gamble, W. C.; Taylor, A. R. (2007). Family Emotional Climate and Sibling Relationship Quality: Influences on Behavioral Problems and Adaptation in Preschool-Aged Children. *Journal of Child Family Studies (2007) 16:61–73.*
- Morgan, C. T. (2000). *Psikolojiye Giriş. (Çev: H. Arıcı vd.)* , Metaksan Matbacılık, Ankara.

- Morris, C. G. (2004). *Psychology: An Introduction. (12th Edition)*. Prentice Hall Publishing.
- Mountrose, P.(2000). *6 İle 18 Ya Çocuklarıyla Sorunları Çözmede 5 Aşama*. (Çev. S. Can). Kariyer Yayın: İstanbul.
- Mostow, A. J.; Izard, C.E; Fine, S.; Trentacosta, C.J. (2002). Modeling Emotional, Cognitive and Behavioral Predictors of Peer Acceptance. *Child Development*, 73 (6), 1775-1787.
- Munger, T. (2004). Children's Memories of Happy and Sad Stories.
<<http://www.anselm.edu/internet/psych/theses/2005/munger/mainpage.html>
- Newman, B. M., Newman, P. R. (2008). *Development Through Life: A Psychosocial Approach*. Wadsworth Cengage Learning.
- Oğuzkan, Ş.; Oral, G. (1997). *Okulöncesi Eğitimi*, Milli Eğitim Basımevi. İstanbul.
- Oktay, Ayla. (2002). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. Epsilon Yayınları. İstanbul.
- Oktay, A. (2003), Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitiminin Dünü, Bugünü, Geleceği. *OMEP Dünya Konsey Toplantısı Ve Konferansı. Bildiri Kitabı*. (Edt: G. Haktanır ve T. Güler). Ya-Pa Yayınları. İstanbul.
- Onur, B. (2000). *Gelişim Psikolojisi*. İmge Yayınevi. Ankara.
- Orçan, M.; Deniz, E. (2004). *Anaokuluna Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Uyumlarının İncelenmesi*. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi. 1. Uluslararası Okul Öncesi Egitimi Kongresi. Kongre Kitabı. Yapa Yayınları. Cilt:2. s.310-321.
- Ormrod ,J.E.; Mcdevitt, T. M. (2004). *Child Development- Educating And Working With Children and Adolescents*, New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Öğülmüş, S.(2001). *Ben Sorun Çözebilirim*. Babil Yayınları, Ankara.
- Ömeroğlu, E.; Ersoy, Ö.; Tezel Şahin, F., Kandır, A.; Turla, A.(2003). *Müziğin Okul Öncesi Eğitimde Kullanılması*. Kök Yayıncılık, Aydoğdu Ofset, 1.Baskı, Ankara.
- Ömeroglu, E.; Kandır, A. (2005). *Bilişsel Gelişim*, Morpa Kültür Yayınları. İstanbul.

- Önder, A. (2003). *Okul Öncesi Çocukları İçin Eğitici Drama Uygulamaları*. Morpa Kültür Yayınları. İstanbul.
- Önder, A. (2004). *Yaşayarak Öğrenmek İçin Eğitici Drama*. (6. Basım). Epsilon Yayıncılık. İstanbul.
- Önder, A.; Gülay, H. (2008). A study of relation between skills of interpersonal problem solving and emphatic skills of preschool children. International Conference On Educational Sciences. 23-25 June, 2008. *Faculty of Education Eastern Meditterrian University. North Cyprus. Bildiriler Kitabı, 3. cilt, s. 1468-1473, Ankara: Anı Yayıncılık, 2009.*
- Özden, Yüksel.(1997). *Öğrenme Ve Öğretme*. Pegem-A yayınları. Ankara.
- Papalia, D.E.; Olds, S.W.; Feldman, R.D. (2001). *Human Development, 8th Edition*. New York: McGraw-Hill.
- Pehlivan, Z.; Konukman, F. (2004). Beden Eğitimi Öğretmenleri İle Diğer Branş Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerisi Açısından Karşılaştırılması. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, II (2), 55–60.*
- Pellegrini, D.S.; Urbain, E.S. (1986). An Evaluation Of Interpersonal Cognitive Problem Solving Training With Children. *Child Psychology and Psychiatry. Vol: 26, N: 1, 17-41.*
- Piaget, J. (1999). *Çocukta Zihinsel Gelişim* (Çev. H. Portakal), Cem Yayınevi, İstanbul.
- Pitchford, N. J.; Mullen, K. T. (2005). The Role of Perception, Language, And Preference in The Developmental Acquisition of Basic Color Terms. *Journal of Experimental Child Psychology. 90 (4). 275-302.*
- Prawat, R. S. (2000). The Two Faces Of Dewey An Pragmatism: Inductionism Versus Social Constructivism. *Teachers College Record, 102(4) 805–841.*
- Powel, A. M. D. (2002). *Çocuklar Nasıl Öğrenir* (Çev: H. Güzelküçük). Kuraldışı Yayınları, İstanbul.
- Richardson, D. L.; Lee, T. L. (2010). *I can problem solve: Teaching children how to think*. Workshop presented at CYFAR 2010 Conference , San Francisco, CA.

- Rinn, R.C.; Markle, A. (1979), "Modification of Social Skill Deficits in Children", (edt;A. S. Bellack&M. Hersen, *Research and Practice in Social Skills Training*, New York, NY: Plenum Press, 107-129.
- Saygılı, H. (2000). Problem Çözme Becerisi İle Sosyal ve Kişisel Uyum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Atatürk Üniversitesi. Erzurum.
- Scott, C. (1997). The Acquisition of Some Conversational Time Concepts by Pre-School Children. Annual Meeting of the American Education Research Association. Marc 24-28. Chicago. USA. (<http://www.eric.ed.gov/> adresinden 03.03.2010 tarihinde indirilmiştir).
- Schneps, J. S.(2002). *Language, Social Skills, And Behavior Problems In Preschool Children*. Unpublished Doctoral Thesis. Illinois Institute of Technology. USA.
- Senemoğlu, N., (2005). Gelişim Öğrenme Ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya, Gazi Kitabevi. (12. Baskı). Ankara.
- Sevinç, M. (2003). *Bilişsel Gelişim ve Düşünce Becerilerinin Gelişimi. Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. Morpa Kültür Yayınları. 157-168. İstanbul.
- Shapiro, L. E. (2000). *Yüksek EQ'lu Çocuk Yetiştirmek. Anne Ve Babalar İçin Duygusal Zekâ Rehberi*.(çev: Ü. Kartal) Varlık Yayınları. İstanbul.
- Shewchuck, R.M.; Johnson, M. O. J.; Elliott, T. R. (2000). Self- Appraised Social Problem Solving Abilities, Emotional Reactions and Actual Problem Solving Performance. *Behavior Research and Therapy*. 38(7), s.727-740.
- Shure, M. B., Spivack, G., Jaeger, M. (1971). Problem-Solving Thinking and Adjustment Among Disadvantaged Preschool Children. *Child Development*, Vol: 42,1791 - 1803.
- Shure, M. B., Spivack, G. (1982). Interpersonal Problem-Solving in Young Children: A Cognitive Approach to Prevention. *American Journal of Community Psychology*, Vol: 10, n: 3,341 - 356.
- Shure, M. (1992).The PIPS Test Manual, Philadelphia: Department of Psychology, Drexel University. USA.

- Shure, M. B. (1993). I Can Problem Solve (ICPS): Interpersonal Cognitive Problem Solving For Young Children. Special Issue. Enhancing Young Children's Lives. *Early Child Development And Care*, 96, 49–64.
- Sigelman, C. K., Rider, E. A. (2006). *Life-Span Human Development, 6 Th Edition*. Wadsworth/Thompson Learning.
- Sonmaz, S. (2002). *Problem Çözme Becerisi İle Yaratıcılık ve Zekâ Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Sophian, C. (1988). Early Developments In Children's Understanding Of Number: Inferences About Numerosity And One-To-One Correspondence. *Child Development*, 59, 1397- 1414.
- Sucuoğlu, B., Büyüköztürk, Ş.; Ünsal, P. (2008). Türk Çocuklarının Temel-İlişkisel Kavram Bilgilerinin Değerlendirilmesi. *İlköğretim Online Dergi*, 7 (1), 203-217.
- Stanley, B. K., Weikel, W. J., Wilson, J. (1986). The Effects Of Father Absence On Interpersonal Problem-Solving Skills Of Nursery School Children. *Journal of Counseling and Development* .Vol. 64(6), s.383-385.
- Staub, R. (2005). The Roots of Goodness: The Fulfillment of Basic Human Needs and The Development of Caring, Helping, and Non-Aggression, Inclusive Caring, Moral Courage, Active Bystandership, and Altruism Born Of Suffering. *Nebraska Symposium On Motivation*, 51, 33-72.
- Stratton, W. C. (2006). *How to Promote Children's Social and Emotional Competence*. London: Sage Publications.
- Şahin, S; Karaaslan, B. T. (2006) Üç-Altı Yaş Grubu Çocukların Sosyal Beceri Düzeylerinin İncelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi: 1,2, S. 74-80, Haziran-Aralık*.
- Şehirli, N.(2007). Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği'nin Geliştirilmesi Ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

- Şen, S. (2003). Okulöncesi Çocuklarının Kavram Gelişimlerine Etkisi Yönünden Öykü Ve Masal Kitaplarının İncelenmesi. *Türkiye Okul Öncesi Eğitimi Geliştirme Derneği OMEP Dünya Konsey Toplantısı Ve Konferansı Bildiri Kitabı*. (Editörler: G. Haktanır ve T. Güler.). Ya-Pa Yayınları, Cilt-2, S.300–317. İstanbul.
- Tanju, E. H.(2004). *4-5 Yaş Grubu Zihinsel Engelli Çocuklara Şekil, Renk ve Sayı Kavramlarının Kazandırılmasında Bilgisayar Destekli Eğitimin Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi ABD. Ankara.
- Temel, Z. F.(1989). İtalya'daki Reggio Emilio Okulöncesi Eğitim Projesi. 6. *Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi Ve Yaygınlaştırılması Semineri Bildiri Kitabı*. İstanbul.
- Terzi, Ş. (2000). *İlköğretim Okulu Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Beceri Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Tuyan, S; Beceren, E. (2004). Duygusal Zekâ Becerilerinin Kullanılması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt: 2, Sayı: 28, 2004, 37 – 42*.
- Tuğrul, B. (2002). Erken Çocukluk Döneminde Öğrenmeyi ve Öğretimi Kolaylaştıran Özellikler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 22: 142-147*.
- Türnüklü, A. , Şahin, İ. (2004). 13-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Çatışma Çözme Stratejilerinin İncelenmesi. *Türk Psikoloji Yazıları, Cilt:7 Sayı:13 Ss.45-61*.
- Ülgen, G.; Fidan, E. (2003) *Çocuk Gelişimi*, Milli Eğitim Basımevi: İstanbul.
- Ülgen, G.(2004). *Kavram Geliştirme. 4. Baskı*. Nobel Yayın. Ankara.
- Ülger, Ö. E. (2003). *Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Liderlik Davranışlarıyla İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, İstanbul.
- Üstün, E.; Akman, B. (2003). Üç Yaş Grubu Çocuklarda Kavram Gelişimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24, 137-141*.
- Üstün, E. , Akman, B.; Etikan, İ. (2004). Farklı Sosyoekonomik Düzeydeki Çocukların Bilişsel Gelişimlerinin Değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt 26, 205–210*.

- Üstün,A.;Bozkurt, E.(2003). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kendilerini Algılayışlarına Göre Problem Çözme Becerilerini Etkileyen Bazı Mesleki Faktörler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1), 13–20.
- Üstünel, A. U. (2007). *Bracken Temel Kavram Ölçeği Gözden Geçirilmiş Formu'nun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Yangın, B. (2007). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Altı Yaş Çocuklarının Yazmayı Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Durumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 32, 294-305.
- Yavuzer, H. (1992). *Çocuk Psikolojisi*. (8.Baskı) Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Yavuzer, H. (2001). *Anne Baba Okulu*. Remzi Kitabevi. İstanbul.
- Yavuzer, H. (2002). *Bedensel, Zihinsel ve Sosyal Gelişimiyle Çocuğun İlk Altı Yılı*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuk Psikolojisi*. Remzi Kitabevi. İstanbul.
- Yazıcı, Z. (2002), Okul Öncesi Eğitiminin Okul Olgunluğu Üzerine Etkisinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı.155-156.
- Yılmaz, S. (2005). *Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocuklarına Zaman Kavramı Öğretilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Bilim Dalı, Konya.
- Yukay, M. (2006). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Kişilerarası İlişkilerini Geliştirmeye Yönelik Hazırlanmış Sosyal Beceri Eğitimi Programının Değerlendirilmesi. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi *1.Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı. İstanbul: Ya-Pa Yayınları, Cilt, I, (s. 78-89)*.
- Yücel, E. P. (2000). *Okuma Yazmaya İlk Adım*. Pegem A Yayıncılık. Ankara.
- Yüksel, G. (2001) Öğretmenlerin Sahip Olmaları Gereken Davranış Olarak Sosyal Beceri. *Milli Eğitim Dergisi*, sayı: 150 Mart-Nisan-Mayıs.
- Yüksel, G. (2003). İlköğretim Öğrencilerinin Gelişim Alanlarının İşaretçisi Olan İhtiyaçlar ve Geliştirilmesi Gereken Beceriler: Bu Süreçte Rehber Öğretmenin İşlevleri: Kurumsal Bir İnceleme. *Milli Eğitim Dergisi*, s. 159.

Zembat, R.; Unutkan, P. Ö. (2005). *Problem Çözme Becerilerinin Gelişimi. Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar1*. Morpa Yayınları, İstanbul.

Zentner, M. R. (2001). Preferences for Colours and Colours- Emotion Combinations in Early Childhood. *Developmental Science*, 4, p. 389-398.

Zhou, Z., Peeverly, T. S., Boehm, A. E., Chongde, L. (2000). American and Chinese children understanding of distance, time and speed interrelations. *Cognitive Development*, Vol.(15), p.215-240.

Zhou, X.; Wang, B.(2004). Preschool Children's Representation and Understanding of Written Number Symbols. *Early Child Development and Care*, Vol. 174(3), p;253–266.

Zhou, Z.; Boehm, A. E. (2004). American And Chinese Children's Understanding of Basic Relational Concepts in Directions. *Psychology in the Schools*, Vol. 41(2, .

Warden, D.; Cheyne, B.; Christie, D.; Fitzpatrick, H.; Reid, K. (2003). Assessing Children's Perceptions of Prosocial and Antisocial Peer Behavior. *Educational Psychology*, 23(5), p. 547-567.

Walker, S; Irving, K; Berthelsen L.(2002). Gender Influences on Preschool Children's Social Problem Solving Strategies. *The Journal of Genetic Psychology*. 163 (2). 197- 209.

Online Adresler:

(http://ooegm.meb.gov.tr/mevzuat_bank/kategori.asp?kategori=9)

<Http://Tdkterim.Gov.Tr/?Kelime=&Kategori=Terim&Hng=Md>

(<http://www.gata.edu.tr/dahilibilimler/cocukruh/kognitif.htm>).

EKLER

EK 1: Kişisel Bilgi Formu

Çocuğun Adı Soyadı:.....
Cinsiyeti : Kız Erkek
Doğum Tarihi :.....
Okulu :.....

1. Kardeş Sayısı :

2. Çocuğun doğum sırası
A)İlk Çocuk
B)Ortanca veya ortancalardan biri
C)Son çocuk.....

3. Daha önce anaokuluna gitti mi? Evet Hayır

4. Anaokuluna gitti ise devam süresi :

5. İlk Konuşmaya Başladığı Yaş:

6. İlk Yürümeye Başladığı Yaş:

7. Anne Baba
Sağ..... Sağ.....
Öz..... Öz
Üvey.... Üvey....

8. Anne Baba hayatta ise
Beraber Yaşıyorlar..... Ayrıldılar/ Boşandılar

9. Annenin yaşı
A)20-29 B)30-39 C)40-49
..... D)50 ve Üzeri

10. Annenin Öğrenim Düzeyi

Okuryazar Değil.....
İlkokul
Ortaokul
Lise.....
Üniversite ve üstü.....

11. Anne'nin Mesleği

Çalışmıyor.....
Diğer

12. Babanın yaşı
A)20-29 B)30-39 C)40-49 D)50 ve Üzeri
13. Baba'nın Mesleği
Çalışmıyor.....
Diğer
14. Babanın Öğrenim Düzeyi
Okuryazar Değil.....
İlkokul
Ortaokul
Lise.....
Üniversite ve üstü.....
15. Ailenin Aylık Gelir Düzeyi
500 TL ve altı.....
500- 1000 TL.....
1500 – 2000 TL.....
2000 – 5000 TL
5000 TL ve üzeri.....
16. Anneye Bağlılık Düzeyi :
Anneden Ayrılamaz.....
Anneyi Görebiliyorsa Tek Başına Oynayabilir.....
Anneyi Görmediğinde Kaygı Duyar.....
Anne Geri Geldiğinde Sevinir.....
Anne Geri Geldiğinde İlgilenmez.....
17. Çocuğun Okulda Katılmaktan En Çok Hoşlandığı Etkinlik:
a) İlgi Köşelerinde Oyun (Kukla, evcilik vb.)
b) Resim Etkinlikleri - Müzik Etkinlikleri
c) Fen Köşesi
d) Grup Oyunları
e) Türkçe Dil Etkinlikleri
18. Çocuğun Okul dışında en çok hoşlandığı oyun türü:
a) Top oyunları
b) Hayal Ve Taklit Oyunları (Evcilik, Doktorculuk Vb)
c)Grup Oyunları (Saklambaç, Körebe Vb.)

d) Doğal Malzemelerle Oyun (Su,Kum Vb.)

e) Diğer

19. Ebeveynin (Anne Ve/Veya Baba) Çocuğuna Hikaye Anlatma/ Okuma Durumu

- a) Hiç Okumam/Anlatmam
- b) Ara Sıra Okurum/Anlatırım
- c) Sık Sık Okurum/ Anlatırım

20. Çocuğunuz Konuşmaya Ne Zaman Başladı?

Erken.... Normal.....Geç.....

21. Okula başladığı ilk günlerde siz çocuğunuzdan ayrılmakta zorlanıyor muydunuz?

Evet Hayır.....Biraz

22. Çocuğunuz genel olarak sizden ayrılmakta zorlanır mı?

Evet... . Hayır.....Biraz

23. Siz genel olarak çocuğunuzdan ayrılmakta zorlanır mısınız?

EvetHayır.... Biraz

24. Seyahat vb. nedenlerle birbirinizden ayrı kaldıktan sonra tekrar bir araya

geldiğinizde çocuğunuzun size yaklaşımı genel olarak nasıldır? (lütfen tek bir şık işaretleyiniz)

Kolay yakınlaşır, sakindir.....Sıkı sıkı yapışır, kaygılıdır

Uzak durur / görmezden gelirHırçın ve öfkelidir

Diğer.....

25. Çocuğunuza Kitap Okur Musunuz?

Evet Hayır

26. Ne Kadar Sıklıkta Çocuğunuza Kitap Okursunuz?

- a) Her gün
- b) Haftada bir
- c) Onbeş günde bir
- d) Ayda bir ya da daha uzun sürelerde

27. Çocuğunuza oyuncak alır mısınız?

Evet Hayır

28. Ne tür oyuncaklar alırsınız? Lütfen Belirtiniz.

.....
.....

EK 2: Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Orijinal
Maddelerinden Örnekler

Subtest 4: Sizes/Comparisons

This stone is *small*, this stone is ... **large/big**

This book is *thick*, this book is ... **thin**.

Subtest 6: Direction/position

8. This children is *in front* of the chair, this children is ... **behind/in back**.

14. This girl has her *right* foot in the water, this girl has her ... **left**

Subtest 10 – Time/sequence

1. This turtle is *slow*, this horse is ... **fast**

14. This child is *late*, this child is ... **early**

Bracken Basic Concept Scale: Expressive. Copyright © 2006 by NCS Pearson, Inc.
Reproduced with permission. All rights reserved

**EK 3: Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu Türkçe
Maddelerinden Örnekler**

Alt Boyut 8 – Doku/Materyal

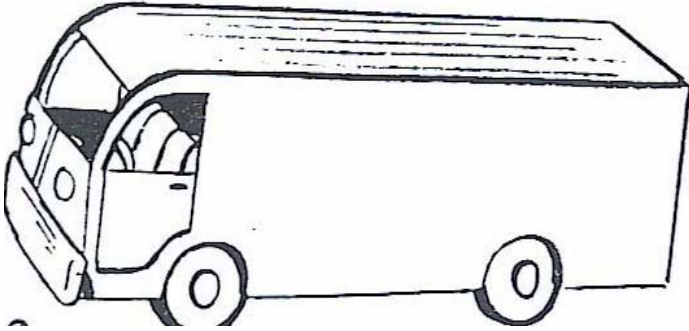
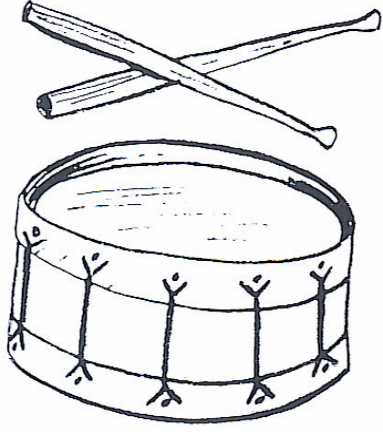
6. Bu çekic sert, bu havlular ... yumuşak
15. Bu masa pürüzsüz, bu tahta ... pürüzlü

Alt Boyut 9 – Miktar

5. Bu çocuklar keke sahip, bu kızın keki ... daha çok
10. Bu işaret böl demek, bu işaret ... demek. Topla

Bracken Basic Concept Scale: Expressive. Copyright © 2006 NCS Pearson, Inc. Turkish translation copyright © 2009 NCS Pearson, Inc. Translated and reproduced with permission. All rights reserved.

EK 4: Okul Öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi Örnek Resimler



ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Sibel YOLERİ

Doğum Yeri: İzmir

Lisans: Rehberlik Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı

Yüksek Lisans: Eğitim Programları ve Öğretimi

E-posta: yoleriizmir@yahoo.com

Yayınlardan bazıları:

Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında basılan bildiriler

1. Zembat,R; Yoleri. S; Dağal,A.B; Çapan,A.S; Dikmen,B; Kotil,Ç; Ayyıldız,E; Erdener,E. Okul Öncesi Öğretmenliği 1. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygıları İle Mesleki Alguları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ”. (Sözlü Sunum), II. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi, 24-27 Ekim 2007, İstanbul- Türkiye.
2. Gürşimşek, Işık; Çetingöz Duygu; Yoleri Sibel. “Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrencilerinin BilişÜstü Farkındalık Düzeyleri ile Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi”. (Sözlü Sunum)1. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi. 1-3 Mayıs 2009.Çanakkale-Turkey.
3. Sevinç, Müzeyyen; Yoleri Sibel. “The Effects of Values Education In Early Childhood on The Aggressive Behaviors of 9-10 Year Olds”. Secod Ensec Conference. 9th – 12th September 2009. İzmir, Turkey.

Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında basılan bildiriler

1. Sevinç, Müzeyyen; Yoleri Sibel. (2007). “6-9 yaş Çocuklarda Değerler Eğitiminin Saldırgan Davranışlara Etkisinin İncelenmesi ”. (Sözlü Sunum). XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 5-7 Eylül 2007, Tokat.

2. Sevinç, Müzeyyen; Yoleri Sibel. (2007).”Düşünme Becerileri Alan Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrencilerinin Düşünme Stilleri Açısından İncelenmesi, (Sözlü Sunum). I. Ulusal İlköğretim Kongresi, 15-17 Kasım 2007, Ankara.

Yer aldığı Kitap ve Kitap Bölümleri

1. “Erken Çocukluk Eğitimi”. “Erken Çocukluk Eğitiminin Türkiye ve Dünyadaki Durumu”. Kitap Bölümü. Editörler: Yrd. Doç. Dr. Songül Tümkaya; Yrd. Doç. Dr. Fikret Gülaçtı.
2. “Okul Öncesi Eğitime Giriş”. “Okul Öncesi Çocuğunun Temel Özellikleri ve Gereksinimleri”. Kitap Bölümü. Editör: Doç. Dr. Gülden Uyanık Balat.

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.35.00.03.1/ 56728
Konu : Sibel YOLERİ'nin
Araştırma İzni

12.08.2009


MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

- İlgi: a) 28/02/2007 tarihli ve B.08.4.EGD.0.33.03.311-311/1084 sayılı Makam Onayı.
b) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 26/06/2009 tarihli ve 2613 sayılı yazısı.
c) Valilik Makamı'nın 19/08/2009 tarihli ve 56240 sayılı Makam Onayı.

Üniversiteniz, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Öğretmenliği doktora programı öğrencisi Sibel YOLERİ'nin **"3-6 Yaş Çocuklarda Gerçek/Hayal Ayırt Etme Gücü İle Kişiler Arası Problem Çözme Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"** konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri; Bornova, Karşıyaka, Bayındır ve Buca'daki ekli listede isimleri geçen okullarda uygulanması Valilik Makamının ilgi (c) onayı ile uygun görülmüştür.

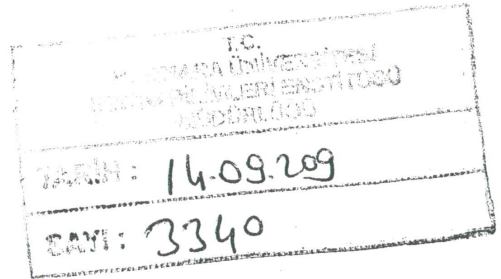
Araştırmacı tarafından yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde, ilgi (a) Makam Onayı ile yürürlüğe giren Yönerge kapsamında "Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı" doldurularak araştırmanın iki örneğinin CD'ye aktarılarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Himmət UYGUN
Vali a.
Müdür Yardımcısı

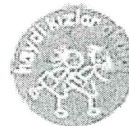
EKLER:

- 1) Valilik Onayı (1 Sayfa)
- 2) Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
- 3) Onaylı Anket Formu (3 Adet 140 Sayfa)
- 4) Okul Listesi (1 Sayfa)
- 5) Araştırma Tamamlandıktan Sonra, Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı (1 Sayfa)



35268 Konak / İZMİR
Telefon : (0 232) 4410332/208
Faks : (0 232) 4893069
E-Posta : arge35@meb.gov.tr
İnt. Adresi : <http://izmir.meb.gov.tr>

EĞİTİME
%100
DESTEK



EĞİTİMDE REFORM
Daha aydınlık
gelecek!

Handwritten signature and initials