



**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**60- 72 AYLIK ÇOCUKLARIN ÖZ-DÜZENLEME
BECERİLERİ, SOSYAL YETKİNLİK DAVRANIŞLARI VE
PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

Yeşim IŞIKSOLU AYSEL

DENİZLİ – 2020

T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**60- 72 AYLIK ÇOCUKLARIN ÖZ-DÜZENLEME
BECERİLERİ, SOSYAL YETKİNLİK DAVRANIŞLARI VE
PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

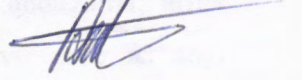
Yeşim İŞIKSOLU AYSEL

**Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Emel TOK**

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI

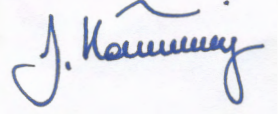
Bu çalışma, Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza



Başkan: Prof. Dr. Asiye İVRENDİ

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Işık KAMARAJ



Üye: Dr. Öğr. Üyesi Emel TOK (Tez Danışmanı)



Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 22/05/2020 tarih ve 21./13... sayılı kararı ile onaylanmıştır.



Prof. Dr. Mustafa BULUŞ

Enstitü Müdürü

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı; bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.



İmza

Yeşim IŞIKSOLU AYSEL

TEŐEKKÖRLER

Öncelikle bilgi, deneyim ve yardımlarını benden esirgemeyen, yaşadığımız olumsuzluklarda cesaretlendirici ve motive edici tavrıyla bana destek olan ve yol gösteren danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Emel TOK' a çok minnettarım. Her konuda büyük bir özveriyle sorularımı cevaplayan ve değerli vaktini bana ayıran Arş. Gör. Ahmet Erol'a sonsuz teşekkür ederim. Veri toplama sürecinde bana yardımcı olan değerli meslektaşlarıma, sabırla sorularımı yanıtlayan miniklerime ve ailelerine sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Beni büyüten, bugünlere getiren, başarılarımla gurur duyan, her zaman arkamda olan ve destek veren, mutluluğumu da üzüntümü de paylaşan, yanlarında huzur bulduğum değerlilerim annem Ayten İŞIKSOLU, babam İbrahim İŞIKSOLU'ya ve canım ablalarım Yasemin, Hürriyet ve Nimet'e teşekkürü bir borç bilirim. Hayatıma anlam katan, varlığıyla mutluluk ve huzur veren, stresli anlarıma katlanarak bana güç veren, çalışma sürecimde desteklerini esirgemeyen diğer yarım sevgili eşim Anıl AYSEL'e çok teşekkür ederim.

Yeşim İŞIKSOLU AYSEL

ÖZET

60-72 Aylık Çocukların Öz-düzenleme Becerileri, Sosyal Yetkinlik ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

IŞIKSOLU AYSEL, Yeşim

Yüksek Lisans Tezi, Temel Eğitim ABD

Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Emel TOK

Nisan 2020, 143 sayfa

Bu çalışmanın amacı, 60- 72 aylık çocukların öz-düzenleme becerileri, sosyal yetkinlik davranışları ve problem çözme becerilerinin ilişkisini incelemektir. Çalışmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmış olup örneklem okul öncesi eğitim gören 60-72 ay aralığındaki 329 çocuktan oluşmaktadır. Verilerin toplanması için "Kişisel Bilgi Formu", "Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği (Anne Formu)", "Sosyal Yetkinlik Davranış Değerlendirme Ölçeği (SYDD)"nin sosyal yetkinlik alt boyutu ve "Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ)" kullanılmıştır. SPSS programı kullanılarak verilerin analiz edilmesi için betimleyici analizler, korelasyon analizi, bağımsız gruplar t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre çocukların öz-düzenleme ve sosyal yetkinlik becerileri ile öz-düzenleme ve problem çözme becerileri arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Problem çözme ve sosyal yetkinlik becerileri arasında anlamlı ilişki görülmemiştir. Cinsiyet değişkeni sosyal yetkinlik davranışları üzerinde kızlar lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Daha önce okul öncesi eğitimi almış olan çocukların öz-düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öz-düzenleme, sosyal yetkinlik ve problem çözme becerileri üzerinde anne yaşının etkili olmadığı, baba yaşının sadece öz-düzenlemenin çalışma belleği ve engelleyici kontrol- duygu alt boyutları ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Anne ve baba eğitiminin öz-düzenleme ve sosyal yetkinlik becerileri ile pozitif yönde anlamlı ilişki gösterdiği, öz-düzenleme becerilerinin sosyal yetkinlik ve problem çözme becerilerini düşük düzeyde yordadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Öz-düzenleme, sosyal yetkinlik, problem çözme, okul öncesi eğitim

ABSTRACT

Examination of the Relationship Between Self-Regulation Skills, Social Competence and Problem Solving Skills of 60- 72 Months-Old Children

ISIKSOLU AYSEL, Yesim

Master Thesis in Department of Primary Education

Preschool Education

Supervisor: Assistant Professor Emel TOK

April 2020, 143 pages

The aim of this study is to examine the relationship between self-regulation skills, social competency behaviors and problem solving skills of 60-72 months-old children. Relational screening method was used in the study and the sample consisted of 329 children in the range of 60-72 months who received pre-school education. Data of the research collected through "Personal Information Form", "Self-Regulation Skills Scale (Mother Form)" developed by Erol and İvrendi (2018), "Social Competence Behavior Assessment Scale" adapted by Çorapçı, Aksan, Arslan- Yalçın and Yağmurlu (2010) and "Problem Solving Scale" developed by Oğuz and Köksal Akyol (2015). Descriptive analysis, correlation analysis, independent groups t-test, One Way Analysis of Variance (ANOVA) and regression analysis were used to analyze the data using SPSS program. According to the research results, a low level of positive correlation was found between children's self-regulation and social competence skills and self-regulation and problem-solving skills. There was no significant relationship between problem solving and social competence skills. The gender variable varies significantly in favor of girls on social competency behavior. It has been determined that children who have received pre-school education have higher self-regulation skills. It was determined that maternal age was not effective on self-regulation, social competence and problem-solving skills, and father age was related only to self-regulation's working memory and preventive control-emotion sub-dimensions. It was observed that mother and father education positively correlated with self-regulation skills and social competence skills, and self-regulation skills predicted social competence and problem solving skills at a low level.

Keywords: Self- regulation, social competence, problem solving, preschool education

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI	iii
ETİK BEYANNAMESİ	iv
TEŞEKKÜRLER	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xii
SİMGELER VE KISALTMALAR	xiv
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	4
1.2.1. Alt Problemler	4
1.3. Araştırmanın Amacı	4
1.4. Araştırmanın Önemi	5
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.6. Sayıtlar	7
1.7. Tanımlar	7
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	9
2.1 Öz-düzenleme	9
2.1.1. Tanımlar	9
2.1.2. Öz-düzenlemenin Gelişimi	10
2.1.3. Öz-düzenlemenin Alt Boyutları	13
2.1.3.1. Davranış düzenleme	14
2.1.3.2. Duygu düzenleme	15
2.1.3.3. Dikkat düzenleme	16
2.1.4. Öz-düzenleme ile İlgili Yaklaşımlar	17
2.1.4.1. Davranışçı yaklaşım	17
2.1.4.2. Kültürel tarihsel yaklaşım	18
2.1.4.3. Psikoanalitik yaklaşım	19
2.1.4.4. Bilişsel gelişim kuramı	19
2.1.4.5. Sosyal bilişsel kuram	20

2.2. Sosyal Yetkinlik.....	22
2.2.1. Tanımlar.....	22
2.2.2. Sosyal Beceri ve Sosyal Yetkinlik Arasındaki İlişki.....	24
2.2.3. Sosyal Yetkinliğin Gelişimini Etkileyen Faktörler	25
2.2.3.1. Mizaç.....	25
2.2.3.2. Aile.....	26
2.2.3.3. Kardeş ilişkileri.	27
2.2.3.4. Akran ve arkadaş ilişkileri.	27
2.2.3.5. Okul ve öğretmenler ile ilişkiler.	28
2.2.3.6. Kitle iletişim araçları.	30
2.2.4. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Yetkinlik	31
2.3. Problem Çözme.....	33
2.3.1. Problem Nedir?.....	33
2.3.1.1. İyi Yapılandırılmış Problemler.....	34
2.3.1.2. İyi Yapılandırılmamış Problemler.	34
2.3.2. Problem Çözmenin Tanımı	35
2.3.3. Problem Çözme Becerisini Etkileyen Faktörler.....	38
2.3.4. Problem Çözme Basamakları	39
2.3.5. Problem Çözme Kuramları	42
2.3.5.1. Yansıtımlı düşünce duramı (John Dewey).	42
2.3.5.2. Problem çözme kuramı (Alex Osborn).	43
2.3.5.3. Problem çözme ve kendini yetiştirme modeli (Bandura).	43
2.3.5.4. Yaratıcı problem çözme modeli (Hermann).....	44
2.3.5.5. Guilford'un yaratıcı problem çözme modeli.	44
2.3.6. Problem Çözme Yaklaşımları	45
2.3.6.1. İçgörüsül problem çözme.	45
2.3.6.2. Deneme-yanılma yoluyla problem çözme.	46
2.3.6.3. Kavrama yoluyla problem çözme.	47
2.3.6.4. Hazır modellerle problem çözme.	47
2.3.6.5. Bilimsel problem çözme yöntemi.	48
2.3.6.6. Başkalarının yaşantılarından yararlanma yoluyla problem çözme.....	48
2.3.7. Okul Öncesi Dönemde Problem Çözme	49
2.4. Öz-düzenleme, Sosyal Yetkinlik ve Problem Çözme Becerilerinin İlişkisi.....	50

2.5. İlgili Araştırmalar.....	53
2.5.1. Öz-Düzenleme ile İlgili Araştırmalar	53
2.5.1.1. Yurtiçi araştırmalar.	53
2.5.1.2. Yurtdışı araştırmalar.	59
2.5.2. Sosyal Yetkinlik İle İlgili Araştırmalar	66
2.5.2.1. Yurtiçi araştırmalar.	66
2.5.2.2. Yurtdışı araştırmalar.	69
2.5.3. Problem Çözme İle İlgili Araştırmalar	71
2.5.3.1. Yurtiçi araştırmalar.	71
2.5.3.2. Yurtdışı araştırmalar.	75
2.5.4. Öz-düzenleme, Sosyal Yetkinlik ve Problem Çözme Becerilerinin İlişkisini Ele Alan Araştırmalar.....	76
2.5.4.1. Yurtiçi araştırmalar.	76
2.5.4.2. Yurtdışı araştırmalar.	80
3. YÖNTEM	84
3.1. Araştırmanın Modeli	84
3.2. Evren ve Örneklem/ Çalışma Grubu	84
3.3. Veri Toplama Araçları	86
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	86
3.3.2. Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği (Anne Formu)	86
3.3.3. Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği (SYDD) Sosyal Yetkinlik Alt Boyutu	86
3.3.4. Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ).....	87
3.4. Verilerin Toplanması	87
3.5. Verilerin Analizi	88
4. BULGULAR VE YORUM.....	90
4.1. Öz-düzenleme, Sosyal Yetkinlik ve Problem Çözme Beceri Düzeylerine İlişkin Betimleyici Analizler	90
4.2. Alt Problemlere Göre Bulgular.....	91
4.2.1. 60- 72 Aylık Çocukların Öz-Düzenleme, Sosyal Yetkinlik ve Problem Çözme Becerileri Cinsiyete Göre İstatistiksel Olarak Farklılaşmakta Mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular	91
4.2.2. 60- 72 Aylık Çocukların Öz-Düzenleme, Sosyal Yetkinlik ve Problem Çözme Becerileri Çocuğun Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Alıp Almamasına Göre İstatistiksel Olarak Farklılık Göstermekte Midir? Alt Problemine İlişkin Bulgular	92

4.2.3. 60- 72 Aylık Çocukların Öz-Düzenleme, Sosyal Yetkinlik ve Problem Çözme Becerileri Annenin Yaşına Göre İstatistiksel Olarak Farklılaşmakta Mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular	93
4.2.4. 60- 72 Aylık Çocukların Öz-Düzenleme, Sosyal Yetkinlik ve Problem Çözme Becerileri Annenin Öğrenim Durumuna Göre İstatistiksel Olarak Farklılaşmakta Mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular	94
4.2.5. 60- 72 Aylık Çocukların Öz-Düzenleme, Sosyal Yetkinlik ve Problem Çözme Becerileri Babanın Yaşına Göre İstatistiksel Olarak Farklılaşmakta Mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular	97
4.2.6. 60- 72 Aylık Çocukların Öz-Düzenleme, Sosyal Yetkinlik ve Problem Çözme Becerileri Babanın Öğrenim Durumuna Göre İstatistiksel Olarak Farklılaşmakta Mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular	99
4.2.7. 60- 72 Aylık Çocukların Öz-Düzenleme, Sosyal Yetkinlik ve Problem Çözme Becerileri Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Düzeyde İlişki Var Mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular	101
4.2.8. 60- 72 Aylık Çocukların Sosyal Yetkinlik Beceri Puanlarını, Öz-Düzenleme Toplam Beceri Puanları Ne Düzeyde Yordamaktadır? Alt Problemine İlişkin Bulgular	102
4.2.9. 60- 72 Aylık Çocukların Problem Çözme Beceri Puanlarını, Öz-Düzenleme Toplam Beceri Puanları Ne Düzeyde Yordamaktadır? Alt Problemine İlişkin Bulgular	103
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	104
5.1. Sonuçlar ve Tartışma.....	104
5.2. Öneriler.....	110
5.2.1 Araştırmacılar için Öneriler	111
5.2.2. Uygulayıcılar için Öneriler	111
KAYNAKÇA.....	112
EKLER	138
Ek 1. Araştırma İzinleri.....	138
Ek. 2. Kişisel Bilgi Formu.....	140
Ek. 3. Özgeçmiş	141

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1. Araştırma Grubunun Sosyo- Demografik Durumlarına Yönelik Frekans ve Yüzde Dağılımları	84
Tablo 3.2. Okul Öncesi Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği (Anne Formu), Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği ve Problem Çözme Becerisi Ölçeği'nin Cronbach Alpha Katsayıları	89
Tablo 4.1. Öz-düzenleme, Sosyal Yetkinlik ve Problem Çözme Beceri Düzeylerine İlişkin Betimleyici İstatistikler	90
Tablo 4.2. Öz-düzenleme, Sosyal Yetkinlik ve Problem Çözme Becerileri Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t- Testi Analizleri	91
Tablo 4.3. Öz-düzenleme, Sosyal Yetkinlik ve Problem Çözme Becerileri Puanlarının Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Değişkenine Göre t- Testi Analizleri	92
Tablo 4.4. Öz-düzenleme, Sosyal Yetkinlik Ve Problem Çözme Beceri Puanlarının Anne Yaşına Göre Betimsel İstatistikleri	93
Tablo 4.5. Öz-düzenleme, Sosyal Yetkinlik ve Problem Çözme Becerileri Puanlarının Annenin Yaşı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	94
Tablo 4.6. Öz-düzenleme, Sosyal Yetkinlik ve Problem Çözme Becerileri Puanlarının Annenin Öğrenim durumu Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri	95
Tablo 4.7. Öz-düzenleme, Sosyal Yetkinlik ve Problem Çözme Becerileri Puanlarının Annenin Öğrenim durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	95
Tablo 4.8. Öz-düzenleme, Sosyal Yetkinlik ve Problem Çözme Becerileri Puanlarının Babanın Yaşı Değişkenine Göre Betimsel İstatistikler	97
Tablo 4.9. Öz-düzenleme, Sosyal Yetkinlik ve Problem Çözme Becerileri Puanlarının Babanın Yaşı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	97
Tablo 4.10. Baba Yaşı Değişkenine Göre Welch Testi Sonuçları	99
Tablo 4.11. Öz-düzenleme, Sosyal Yetkinlik ve Problem Çözme Becerileri Puanlarının Babanın Öğrenim durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	99
Tablo 4.12. Öz-düzenleme, Sosyal Yetkinlik ve Problem Çözme Becerileri Puanlarının Babanın Öğrenim durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	100
Tablo 4.13. Babanın Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Welch Testi Sonuçları	101

Tablo 4.14. <i>Öz-düzenleme, Sosyal Yetkinlik ve Problem Çözme Beceri Puanları Arasındaki Pearson Korelasyon Analizleri (N= 329)</i>	101
Tablo 4.15. <i>Öz-düzenleme Becerilerinin Sosyal Yetkinlik Becerilerini Yordama Düzeyine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi</i>	102
Tablo 4.16. <i>Öz-düzenleme Becerilerinin Problem Çözme Becerilerini Yordama Düzeyine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi</i>	103



SİMGELER VE KISALTMALAR

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ÖDB: Öz Düzenleme Becerileri

SYDD: Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği Sosyal Yetkinlik Alt Boyutu

PÇBÖ: Problem Çözme Becerileri Ölçeği

EK: Engelleyici Kontrol



1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

İnsan doğumundan ölümüne kadar sürekli bir değişim ve gelişim içindedir. Her birey birbirinden farklı genetik miras, kişisel özellikler ve yetkinlikler ile dünyaya gelirler. Ancak yaşamı süresince edindiği deneyimlerle davranış ve becerilerinde değişim ve gelişmeler oluşur. Başka bir deyişle beynimiz deneyimlerimizi, deneyimlerimiz ise beynimizi şekillendirmektedir. Öğrendiklerimiz, beynimizin yapısında kalıcı değişimler oluşturmaktadır (Yavuzer, 2006).

Gelişimin her alanda ve en hızlı şekilde gerçekleştiği dönemin çocukluk dönemi olduğu bilinmektedir. Gelişim alanları ayrı ayrı olsa da birbirini etkilemektedir. Bebeklikten itibaren fiziksel, zihinsel, sosyal, duygusal, dil alanlarında gelişmeler yaşanmaktadır. Her gelişim döneminde başını kontrol edebilme, nesnelere tutabilme, yürüme, tuvalet eğitimi kazanma, cinsiyet rollerini öğrenme gibi bireysel farklılıklar gösterebilen ancak belli bir sırada ortaya çıkan gelişim görevleri bulunmaktadır. Her gelişim bir sonraki beceri için basamak oluşturmaktadır. Bir görev tam olarak yerine getirilmeden bireyin sonraki görevi başarması zorlaşmaktadır. Bu gelişim kalıtsal etkenlerin yanında çevresel faktörlerden de etkilenmektedir (Yeşilyaprak, 2004).

Çocukların sağlıklı bir kişilik gelişimi göstermesi için bu dönemin özelliklerinin bilinerek gelişim ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir. Beynimizin işleyişine, öğrenme şekillerimize ve gelişimimize etki eden birçok faktör bulunmaktadır. Kalıtsal faktörlerin değiştirilmesi mümkün olmasa da çevresel faktörlerin düzenlenerek gelişime katkıda bulunması sağlanabilir. Bireylerin merak ve ilgileri, ebeveynlerinin tutumları, arkadaş çevresi, öğretmenleri gelişimine etki eden bazı çevresel değişkenler olarak kabul edilmektedir. Bu açıdan bakıldığında bireyin sağlıklı gelişim gösterebilmesi için okul öncesi dönemden başlayarak çevrenin düzenlenmesi önem taşımaktadır. Bireyin bağımsız olmasını sağlayan kendini ifade edebilme, yaşına göre gerekli işleri kendisi yapabilme, olumlu ya da olumsuz duygularını uygun şekilde gösterebilme, karşılaştığı problemlere çözüm üretebilme gibi becerilerin erken yaşlardan itibaren desteklenmesi ve kazandırılması gerekmektedir (Yavuzer, 2006; Yeşilyaprak, 2004).

Bireylerin yeni bilgiler edinmesini sağlayan, okul hayatında da düzenli ve başarılı olmasını sağlayan etkenlerden biri de öz-düzenlemedir. Bu konuyla ilgili farklı kuramsal bakış açıları ortaya koyulmuş ve farklı tanımlar yapılmıştır. Öz-düzenleme dediğimizde akla gelen ilk temsilcilerinden biri olan Zimmerman' a(1989) göre öz-düzenleme bireylerin

üstbiliş, güdülenme ve gösterdikleri davranışlara yönelik kendi öğrenmelerini etkin bir şekilde yönlendirebilme düzeyidir. Pintrich' e (2000) göre ise öz-düzenleme; kişilerin kendilerine hedefler belirleyerek, zihinsel süreçlerini, güdülenme düzeylerini ve eylemlerini kontrol edebildikleri ayrıca hedefleri ve çevresiyle ilişkilerinin yönlendirmesi ve kısıtlamalarını içeren aktif katılımlı ve yapılandırıcı süreç şeklinde tanımlanmıştır.

Öz-düzenlemenin daha çok sosyal gelişimle ilgili olduğu düşünülmesine rağmen sosyal becerilerin yanında bilişsel, dilsel, duygusal gelişim özellikleriyle de ilişkili olduğu farklı tanımlarla ortaya çıkmaktadır. Bu tanımlara göre öz-düzenlemenin; bireyin dikkatini düzenlemesi, bilgiyi hatırlaması ve kullanması, kendine öğrenme ortamları oluşturması, duygularının farkında olup kendini olumlu yönlendirebilmesi ve ifade edebilmesi süreçlerini de içine alan kapsamlı bir kavram olduğundan söz edilmiştir. (Schunk, 1994; Shonkoff ve Phillips, 2000). Öz-düzenleme becerisi, bireyin hayatı boyunca yapması gereken görevlerin farkında olup yerine getirebilmesine, doğru kararlar alabilmesine, bağımsız bir şekilde çevresiyle uyumlu bir şekilde yaşamasına, yaşamında gerekli doyumunu sağlayarak mutlu ve başarılı olması açısından büyük önem taşımaktadır (Savina,2014).

Anne karnından başlayan gelişim süreci bebeklikte de bireyin çevreyle kurduğu özellikle sosyal ve duygusal bağlar yoluyla devam eder. Ebeveynlerin ve yakın çevrenin sevgi, ilgi ve güvenini hissedeni birey, zamanla onlara dönütler vererek sosyal gelişimini sürdürür. Ailesiyle sağlıklı iletişim kurabilen çocuklar sosyal gelişim açısından daha sağlam temeller atarak çevresiyle iletişimde gerekli olabilecek sosyal ve duygusal kazanımlara ulaşabilirler. Anne ve babanın olaylar ve durumlar karşısında verdiği sözlü ya da sözsüz tepkiler çocuğun çevresiyle olan ilişkilerini de etkilemektedir (Çiftçi- Topaloğlu, 2013).

Yaşamının ilk yıllarında çocuklar sürekli bir merak, dış dünyayı tanıma ve anlama arzusu içindedir. Ailede başlayan bu süreç okul yaşantısında da devam etmektedir. Okul öncesi dönemde akranlarıyla bir araya gelen çocuk daha fazla sosyalleşmektedir. Bireyin duygularının farkında olup uygun davranışlarla duygu ve düşüncelerini ifade edebilmesi, çevresiyle ilişkilerinde dengeyi sağlayabilmesi sosyal becerilerin gelişmesine bağlıdır. Arkadaşlarıyla kurduğu iletişim yoluyla paylaşma, işbirliği yapma, yardımlaşma, kendini ifade etme, problem çözme, duygularını uygun bir şekilde ortaya koyma gibi sosyal becerileri kazanmaya başlar (Çorapçı, Aksan, Arslan-Yalçın ve Yağmurlu, 2010). Edindiği bu beceriler çocuğun sosyal ilişkilerinde başarılı olmasını, akranları içinde kabul görmesini, kendine güvenmesini genel anlamda sosyal olarak yetkin olmasını sağlar.

Sosyal yetkinlik, çocuğun sosyal becerilerini sergilerken yetkin olabilmesidir. Yetkinlik ise bireyin davranışlarını planlı ve başarılı bir şekilde yapabilmesi ve buna olan inancıdır (Bozkurt, 2016). Sosyal yetkinlik; bireyin toplumda kabul edilebilir davranışlar sergilemesi, çevresindekilerle olumlu ilişki içinde olmasını ve sürdürmesini sağlayan duygu, davranış ve beceriler bütünüdür (Taborsky ve Oliveira, 2012).

Bir birey sosyal olarak yetkin değil ise yaşadığı sıkıntılı durumlar karşısında mücadele gücünü kaybeder, umutsuzluğa kapılır. Problemlerle baş edemediği için agresif davranışlarda bulunabilir. Ancak sorunlar değil çözümler üzerinde duran, kendine ulaşılabilir hedefler seçerek gerçekleştirmek adına doğru adımlar atabilen, zorluklar karşısında yılmayan ve kendini motive edebilen bireyler sosyal olarak yetkin bireylerdir diyebiliriz (Clikeman, 2007; Eisenberg ve Spinrad, 2004; Hawley, 2003).

Okul öncesi dönemde edinilen bilişsel, duyuşsal ve sosyal beceriler ve deneyimler çocuğun ileriki dönemlerde kazanacağı yeterliliklerin temelini oluşturmaktadır. Çocukların aileden başlayarak edindiği sosyal duygusal deneyimler, merak ve keşfetme duygusuyla edindikleri bilgiler öğrenme ve problem çözme sürecine katkı sağlamaktadır. Problem çözme sadece bilişsel bir faaliyet değildir. Çocuklar arkadaşlarıyla ilişkilerinde, hedeflerine ulaşma konusunda, duygu ve düşüncelerini ifade etmede ya da davranışlarını düzenleme ile ilgili problem durumlarıyla karşılaşabilmektedirler. Bu yüzden bireylere okul öncesi dönemden başlayarak problem çözme becerilerinin kazandırılması oldukça önemlidir. Problem çözme becerileri, çocuklara eğitim ortamlarında, sosyal ilişkilerinde, arkadaşlarıyla yaşadıkları sıkıntılarla ilgili çözüm yolları sağlamaktadır (Joseph ve Strain, 2010). Problem çözme, bireylerin çevresiyle uyumlu yaşayabilmeleri için kazanmaları gereken bir beceridir (Senemoğlu, 2012). Yaşamın erken dönemlerinde ortaya çıkan bu beceri, okul öncesi dönemden başlayarak desteklenmelidir.

Yukarıda belirtilen kaynaklara göre problem çözme, hayatın her alanında olması gereken, çeşitli etkenlere bağlı olarak değişebilen ve gelişebilen bir beceridir. Bu yüzden farklı koşullara ve ihtiyaçlara uyum gösterebilen, kendini geliştiren, gerekli bilgiye sahip olan, yaratıcı, eleştiren, sorgulayan, problem çözme becerisine sahip bireylerin yetişmesi toplumun ilerlemesi ve gelişmesi açısından son derece önemlidir.

Okul öncesi eğitiminde çocukların gelecekte sosyal, duygusal ve akademik açıdan başarılı olmaları için ihtiyacı olan becerileri geliştirmek temel amaçlar içinde yer almaktadır. Bu amacın gerçekleştirilebilmesinde, bireylerin eğitim sürecinde gerçekleştirdiği etkinlikler, öğrenme yöntemleri konusunda bilinçli olmaları, planlama yapmaları, yaptıkları planların amaçlarına yönelik gerçekleşip gerçekleşmediğini

izlemeleri ve sonucuna göre değerlendirmeleri gibi süreçlerin desteklenip geliştirilmesi önemli görülmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

60- 72 ay arasındaki çocukların öz-düzenleme becerileri, sosyal yetkinlik davranışları ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki ne düzeydedir?

1.2.1. Alt Problemler

1. 60- 72 aylık çocukların öz-düzenleme, sosyal yetkinlik ve problem çözme becerileri cinsiyete göre istatistiksel olarak farklılaşmakta mıdır?

2. 60- 72 aylık çocukların öz-düzenleme, sosyal yetkinlik ve problem çözme becerileri çocuğun daha önce okul öncesi eğitim alıp almamasına göre istatistiksel olarak farklılık göstermekte midir?

3. 60- 72 aylık çocukların öz-düzenleme, sosyal yetkinlik ve problem çözme becerileri annenin yaşına göre istatistiksel olarak farklılaşmakta mıdır?

4. 60- 72 aylık çocukların öz-düzenleme, sosyal yetkinlik ve problem çözme becerileri annenin öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak farklılaşmakta mıdır?

5. 60- 72 aylık çocukların öz-düzenleme, sosyal yetkinlik ve problem çözme becerileri babanın yaşına göre istatistiksel olarak farklılaşmakta mıdır?

6. 60- 72 aylık çocukların öz-düzenleme, sosyal yetkinlik ve problem çözme becerileri babanın öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak farklılaşmakta mıdır?

7. 60- 72 aylık çocukların öz-düzenleme, sosyal yetkinlik ve problem çözme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişki var mıdır?

8. 60- 72 aylık çocukların öz-düzenleme becerileri, sosyal yetkinlik becerilerini ne derece yordamaktadır?

9. 60- 72 aylık çocukların öz-düzenleme becerileri, problem çözme becerilerini ne derece yordamaktadır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 60- 72 aylık çocukların öz-düzenleme becerileri, sosyal yetkinlik davranışları ve problem çözme becerilerinin ilişkisini incelemektir. Bu amaçla, çocuğun cinsiyetinin, daha önce okul öncesi eğitim alıp almamasının, anne ve babanın yaş ve öğrenim durumlarının çocukların öz-düzenleme becerileri, sosyal yetkinlikleri ve problem çözme becerileriyle ilişkisinin olup olmadığı belirlenmeye çalışılacaktır. Alan

yazın incelendiğinde öz-düzenleme becerileri, sosyal yetkinlik davranışları ve problem çözme becerilerinin her birinin yaş (Ertürk Kara ve Gönen, 2015; Sezgin ve Demiriz, 2015), cinsiyet (Bayındır, 2016; Hetmańczyk-Bajer, 2015; Sürmeli, 2018), gelir düzeyi (Raikes, Robinson, Bradley, Raikes ve Ayoub, 2007; Wanless, McClelland, Tominey ve Acock, 2011), ebeveyn tutumları (Boyum ve Parke, 1995; Dağgöl, 2016; Erkan ve Sop, 2018), akran ilişkileri (Ashley ve Tomasello, 2001; Ramani, 2012), eğitim programları (Elias ve Berk, 2002; Hune ve Nelson, 2002; Karayol, 2016; Liman, 2017), akademik başarı (Walker ve Henderson, 2012) gibi değişkenlerle ilişkilendirildiği çalışmalara rastlanmıştır.

1.4.Araştırmanın Önemi

Öz-düzenleme becerisi, bireyin sorumluluk bilincine ulaşmasına, hayatını yönlendirebilme, bağımsız davranabilme, başarılı olma ve kendini gerçekleştirme gibi becerilerin temelini oluşturması nedeniyle oldukça önemlidir. Okul öncesi çağı, öz-düzenleme becerilerinin çocuklara kazandırılması, geliştirilmesi ve desteklenmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Günümüzde, okul öncesi çocuklarının öz-düzenleme becerilerinin bilişsel bir boyutunun da olduğundan söz edilmektedir (Adagideli ve Ader, 2014). Problem çözme, geliştirilebilen bir beceridir. Yapılandırılmış oyun, düşünme becerileri eğitimi, deney yöntemi gibi pek çok konuda uygulanan eğitim programlarının bireylerin problem çözme becerilerini arttırdığı belirlenmiştir (Karayol, 2016; Tok ve Sevinç, 2010; Ünal ve Aral, 2014; Yücesan, 2017). Öz-düzenleme becerilerinin erken çocukluk döneminde kazandırılması ve çeşitli programlarla desteklenmesi; bireyin kabul edilebilir sosyal davranışlar geliştirmesini, okul olgunluğunu, akademik başarılarını ve empati kurmalarını olumlu olarak etkiler (McClelland ve Tominey, 2011; Pears, Kim ve Fisher, 2012). Öz-düzenleme ile ilgili alan yazına bakıldığında eğitim programı uygulamalarının etkisini (Dan, 2016; Keleş, 2014; Liman, 2017; Sawyer ve diğ., 2015; Sezgin ve Demiriz, 2017), ebeveyn tutumları ile ilişkisini (Dağgöl, 2016; Erkan ve Sop, 2018; Lecuyer Maus ve Houck, 2002; Öztapak, 2017; Temiz, 2019), ölçek uyarlama ve geliştirme çalışmalarını (Bayındır, 2016; Erol ve İvrendi, 2018; Fındık Tanrıbuyurdu, 2012), cinsiyet, yaş, ebeveyn öğrenim durumu gibi çeşitli değişkenlerle ilişkisini ölçen (Ertürk Kara ve Gönen, 2015; Montroy ve diğ., 2016; Veijalainen, Reunamo ve Alijoki, 2017) çalışmalar bulunmaktadır. Çocukların öz-düzenleme becerilerinin ne düzeyde olduğunun ve öz-düzenlemeyi etkileyen değişkenlerin belirlenmesi çocukların gelişimsel

ihtiyaçlarının belirlenmesini ve bu becerilerin geliştirilmesi ve desteklenmesi için gerekli programların hazırlanmasına destek olacağı, sosyal ilişkilerde uyumlu olma, dikkat, planlama, ilkökul için hazır bulunuşluk gibi konular ile ilgili değerlendirme yapılmasına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Okul öncesi dönemde çocukların sergilemesi beklenen sosyal duygusal gelişim davranışları, sosyal yetkinliğe ulaşması için gerekli birer basamak görevi oluşturmaktadır. Sosyal yetkinlik ile ilgili araştırmalara bakıldığında, sosyal becerilerin çeşitli değişkenlerle ilişkisinin ele alındığı görülmektedir. Sosyal yetkinliğin ebeveyn tutumlarıyla (Altay, Güre, 2012; Durmuşoğlu Saltalı ve Arslan, 2012), arkadaşlık becerisi ve akran ilişkileriyle (Lindsey, 2002; Öneren- Şendil, 2010), çocuğun yaşı, cinsiyeti, okul öncesi eğitimi alıp almadığı (Dinç ve Gültekin, 2004; Olcay, 2008) değişkenleriyle ilişkisini belirlemeye yönelik yapılmış çalışmalara ve sosyal beceriyle ilgili ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarına (Çorapçı, Aksan, Arslan- Yalçın ve Yağmurlu, 2010) rastlanmıştır.

Birey yaşantısında kendisi ve işleriyle ilgili birçok problemin çözümünü bulmaya ve günlük yaşama uyum sağlamaya çalışmaktadır (Oğuz ve Köksal Akyol, 2015). Problem çözme, zihinsel becerilerle birlikte duyuşsal ve davranışsal becerilerin de kullanıldığı kapsamlı bir süreçtir. Problem çözme, birçok öğrenme yollarından biridir. Çocuklar problem çözme sürecinde düşüncelerini yönlendirmeyi, dikkatini yoğunlaştırmayı, çözüm yolları üretmeyi, neden- sonuç ilişkileri üzerinde düşünmeyi ve sonuçlarla ilgili tahminde bulunmayı öğrenirler (akt. Oğuz ve Köksal Akyol, 2015).

Problem çözme becerisi konulu alan yazın incelendiğinde; balık kılıçığı, beyin fırtınası gibi tekniklerin beceriyi geliştirmede olumlu etkilerinin olduğu görülmektedir (Çetin, 2016; Kaçar, 2016). Problem çözme becerisinin; değerler eğitimi programı, psiko-sosyal temelli eğitim, yaratıcı problem çözme programı gibi farklı eğitim programlarıyla geliştirilebileceği yapılan çeşitli araştırmalarla ortaya koyulmuştur (Alemdar- Coşkun, 2016; Dereli, 2017; Dereli- İman, 2014; Özkök, 2005; Şahin, 2015). Ayrıca çocukların cinsiyeti, kardeş sayısı değişkenlerinin problem çözme becerisiyle ilgisi anlamlı düzeyde değil iken anne ve baba eğitimi ve tutumu gibi değişkenlerin problem çözme becerilerini etkilediği görülmektedir (Begde, 2015).

Çocuğun öğrenmesini, başarılı olmasını sağlayan önemli etkenlerden birinin öz-düzenleme becerileri olduğu, sahip olduğu sosyal yetkinliğin de çevresiyle ilişkisini olumlu yönde geliştirmesinde etkili olduğu ve tüm bu becerilerin de problem çözme becerilerine olumlu katkı sağladığı düşünüldüğünde, bireyin hayatın her alanında ihtiyaç duyduğu problem çözme becerilerini etkileyen etkenlerin belirlenmesi gerek ebeveynler

gerekse eğitimciler için ev ve okul ortamında gerekli düzenlemelerin yapılmasına, bu becerileri destekleyici ve geliştirici uygulamaların yapılmasına olanak sağlayacaktır.

Alan yazın incelendiğinde öz-düzenleme, sosyal yetkinlik ve problem çözme değişkenlerinin birlikte incelendiği araştırma sayısı sınırlıdır. Ayrıca erken çocukluk dönemi ile ilgili yapılan bu konulardaki çalışmalarda anne, öğretmen ve çocukla ilgili verilerin birbirleriyle ilişkilerinin incelendiği araştırma sayısının da sınırlı olduğu görülmektedir. Ayrıca öz-düzenleme, sosyal yetkinlik ve problem çözme kavramları arasındaki ilişkinin olup olmadığını ortaya koyması açısından bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı, ileride bu konuda yapılacak olan çalışmalara kaynak oluşturması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. .

1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın örneklemini, Denizli ilinde, 2018-2019 ve 2019-2020 eğitim öğretim yıllarında Denizli ilinin Çameli, Acıpayam, Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerinde bulunan 60-72 ay grubu çocuklar, ebeveynler ve öğretmenler ile sınırlıdır. Ayrıca araştırma "Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği"nin sadece sosyal yetkinlik alt boyutunun kullanılması ile sınırlıdır.

1.6.Sayıtlar

1. Ebeveyn görüşlerine dayalı ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak ölçek formlarının güvenilir ve içten bir şekilde doldurulacağı ve bilgilerin gerçeği yansıtacağı,
2. Araştırmada çalışılan örneklem grubunun evreni temsil edeceği,
3. Araştırmada kullanılan kişisel bilgi formu ve veri toplama araçlarının, gerekli verileri sağlayabilir nitelikte olduğu kabul edilmiştir.

1.7.Tanımlar

Problem: Bireyin zihnini karıştıran, rahatsız eden, bireyde gerginlik ve belirsizlik yaratan dengesizlik durumudur (Duman, 2009; Kalaycı, 2017).

Problem çözme: Bireyin hedefine ulaşma konusunda karşısına çıkan güçlükleri yenmek için yaratıcı, eleştirel ve çok yönlü düşünme biçimlerini kullanarak çözüm bulma sürecidir (Senemoğlu, 2012).

Sosyal Yetkinlik: Bireyin çevresiyle olumlu ilişkiler kurabilmesi için gerekli olan sosyal becerileri kullanabilmesi ve karşılaştığı sosyal problemlerle başa çıkabilme yeteneğidir (akt. Ateş, 2016; Ford, 1982; Joy, 2016)

Öz-düzenleme: Bir isteğe uyma, bir işe başlama, yapılan işi durdurma, sosyal ortamlarda sözlü ya da sözsüz davranışlarının zamanını ve sıklığını ayarlama, bir istek veya hedef üzerine davranmayı erteleyebilme ve başkaları olmadığında sosyal olarak onaylanabilen davranışlar sergileme becerisidir (Kopp, 1982).



2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Öz-düzenleme

2.1.1. Tanımlar

Ülkemizde de son yıllarda öz-düzenleme oldukça fazla üzerinde durulan bir konu haline gelmiştir. Öz-düzenleme daha çok sosyal gelişimle ilişkilendirilmesine rağmen zihinsel süreçleri de içerdiği anlaşılmıştır (Blair, 2002).

Yapılan literatür araştırmasına göre öz-düzenleme kavramı 1980'li yıllarda Albert Bandura'nın sosyal bilişsel kuramının altı ilkesinden birisidir. Sonraki dönemlerde öz-düzenleme üzerine yapılmış olan çalışmalar artış göstermiş, akademik, gelişimsel ve sosyo-kültürel boyutlarda ele alınarak irdelenmiş ve destekleyici yöntemler geliştirilmeye çalışılmıştır (Dağgöl, 2016).

Öz-düzenleme ile ilgili ilk tanım 1986'da Amerikan Eğitim Araştırmaları Derneği'nin bir sempozyumunda ortaya koyulmuştur. Sonuç olarak öz-düzenlemenin birçok farklı boyutu olduğu üzerinde durularak kişinin kendi öğrenme yöntemlerinin farkında olup kendini motive ederek öğrenme sürecine bilişsel yönden ve davranış olarak aktif bir şekilde dahil olduğu konusunda fikir birliğine varılmıştır (Zimmerman, 1986).

Kopp'a (1982) göre öz-düzenleme; bir isteğe uyma, bir işe başlama, yapılan işi durdurma, sosyal ortamlarda sözlü ya da sözsüz davranışlarının zamanını ve sıklığını ayarlama, bir istek veya hedef üzerine davranmayı erteleyebilme ve başkaları olmadığında sosyal olarak onaylanabilen davranışlar sergileme becerisidir.

Öz-düzenleme genel olarak bireyin düşünce, duygu, dürtü, dikkat ve davranışlarını kontrol edebilmesi ve düzenleyebilmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Blair ve Razza, 2007; Rueda, Posner ve Rothbart, 2011; Zimmerman, 2000). Eisenberg (2005) öz-düzenleme becerilerinin bireysel farklılıklara bağlı olmakla birlikte çevresiyle uyumlu olma, istenmeyen davranışları engelleme, duygu kontrolü, davranışların düzenlemesi, dikkat kontrolü ve hazzın ertelenmesi kavramlarını da kapsadığını belirtmiştir.

Çocuğun davranışlarını kontrol altına alabilmesi için ulaşmak istediği hedefleri göz önüne alarak içinde bulunduğu durumu zihinsel, duygusal ve sosyal yönden anlayabilmeli, duygu, düşünce ve davranışlarını buna göre şekillendirmelidir (Calkins ve Fox, 2002; Dennis, 2006).

Öz-düzenleme kavramı farklı kuramlara göre değişik şekillerde tanımlanabilmektedir. Öz-düzenleme; Piaget'nin bilişsel kuramına göre tamamen bozulan dengeyi kurmak ve çevreye uyum sağlamak olarak tanımlanırken, davranışçı kuramcılara

göre ödül ve ceza yoluyla çevreden etkilenecek edinilen “öğrenilmiş öz kontrol”dür. Vygotsky öz-düzenlemeyi, dil gelişimiyle bağlantılı olarak kazanılan, bireyin çevresiyle etkileşim ve işbirliği içine girerek bilişsel açıdan gelişmesi ve davranışlarını düzenleyebilme becerisi olarak tanımlar. Freud ise öz-düzenlemenin kaynağının bireyin duygusal ihtiyaçları ve dürtüleri olduğunu savunur. Bandura ise bireyin gözlem ve taklit yoluyla edindiği davranışları kendi ölçütlerine göre düzenler (Rueda, Posner ve Rothbart, 2011; Yeşilyaprak, 2004).

Gelişmemiş öz-düzenleme becerileri saldırganlık, pasiflik ve inatlaşma gibi birçok davranış problemine yol açabilmektedir. Davranış problemleri ise akran çatışmasına, olumsuz öğretmen-çocuk ilişkisine, akademik başarısızlığa yol açabilmektedir (Ezmeçi, 2019; Mccelland ve Cameron, 2012; Murray ve Rosanbalm, 2017;). Erken çocuklukta engelleyici kontrol becerileri ve yüksek tepki düzeyleri yetersiz olan, kontrol edilmesi güç olan çocukların ergenlik döneminde sosyal becerilerle ilgili olarak kendilerini ifade etme konusunda zorlandıkları görülmektedir (Eisenberg, Smith ve Spinrad, 2011).

Öz-düzenleme becerilerini yeterince kazanamamış bir bireyde, alkol ve madde bağımlılığı, saldırganlık, suç, depresyon, yeme bozuklukları, yeterince başarı gösterememe, tepkisel bozukluk gibi biyolojik ve toplumsal anlamda olumsuz durumlara neden olan davranışlar ortaya çıkabilir (Schmeichel ve Baumeister, 2004).

2.1.2. Öz-düzenlemenin Gelişimi

Son yıllarda yapılmış olan araştırma sonuçları çocukların çalışmalarında ortaya çıkan öz-düzenleme becerileri düzeylerinden daha donanımlı olduklarını göstermiştir. Bu noktadan hareketle çocukların öz-düzenlemeyle ilgili sahip oldukları bu potansiyelin geliştirilmesi için yurt dışında öz-düzenleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılarak olumlu sonuçlara ulaşılmıştır (Elias ve Berk, 2002; Perels, Merget Kullmann, Wende, Schmitz ve Buchbinder, 2009; Savina, 2014; Whitebread ve Coltman, 2010).

Calkins (2007), öz-düzenlemenin bireyin kontrol mekanizmalarının bütünsel bir şekilde işlediğini ve bireyin bu şekilde kendi bağımsızlığını kazanarak çevresiyle daha uyumlu hale gelmesi için gerekli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, erken çocuklukta genel uyarılmışlık düzeyini kontrol edebilme, duygu ve davranışlarını düzenleme ve zihinsel süreçlerin gelişimi ile ilgili kazanımların kendini düzenlemesi ile ilgili olduğu belirtilmiştir. Çocuk bu becerileri çeşitli yöntemler geliştirerek, farklı gelişim alanlarını kullanarak problemlerle başa çıkmasını sağlayarak sosyal, duygusal ve bilişsel becerilerini

geliştirmesini sağlamaktadır (Brownell ve Kopp, 2010). Ayrıca Eisenberg'e (2005) göre, öz-düzenleme, çocuğun çevresiyle iletişiminin niteliğini ve öğrenme kabiliyetini etkilemektedir.

Öz-düzenleme becerileri ile ilgili Raffaelli, Crockett ve Shen'in (2005) yaptığı boylamsal çalışmada erken çocuklukta kazanılan öz-düzenleme becerilerinin ilerleyen dönemlerde de düzenli bir şekilde devam ettiğini bulmuşlardır. Öz-düzenleme gelişimi anne karnındayken ilkel bir biçimde ortaya çıkarak bebeklikte beslenme, uyku, bakım gibi temel ihtiyaçlarını gidermeye yöneliktir. Okul öncesi ve okul dönemlerinde daha karmaşık ve gelişmiş bir hal alarak bireyin öz-düzenleme konusunda uzmanlaştığı öne sürülmüştür. Bu süreçte çocuğun fiziksel gelişimi, ebeveynler, akranlar ve sosyal olarak etkileşim halinde olduğu kişiler dikkat, duygu ve davranış düzenlemeye katkı sağlarlar (Calkins ve Fox, 2002; Rueda, Posner ve Rothbart, 2011; Sameroff, 2009).

Öz-düzenleme yaşa bağlı olarak gelişen bir beceridir. Çocuk ilk başta çevresel etkilere bağlı olarak içsel bir kontrol mekanizması oluştururken sonrasında hedeflerine yönelik olarak bilinçli davranışlar sergileyerek kendine has öz-düzenleme mekanizmaları geliştirir (Bronson, 2000).

2.1.2.1. 0-3 ay. Kopp (1982) öz-düzenlemenin gelişimini beş kısma ayırarak açıklamıştır. Nörofizyolojik evre olarak adlandırdığı 0-3 ay arasında bebek için öz-düzenleme, emme, kavrama gibi bilinç dışı refleksif tepkilerden oluşmaktadır.

2.1.2.2. 6-12 ay. 3 ayın sonrasında, bebeğin gündüz ve gece ayrımını fark edebiliyor olması duyu motor döneme geçmesinin işaretlerinden biridir. Bu dönemde bebek uzanma, kavrama gibi istemli hareketlerde bulunmaya başlar ancak bu hareketlerin tam olarak bilinçli olduğu söylenemez.

Duyu-motor döneminde öz-düzenleme gelişimi, bebeğin dış faktör olarak çevresindeki uyarıcıların zenginliği ve fiziksel açıdan da aktivite sıklığı ile bağlantılıdır. Çevre ile ilişkileri duyu-motor döneminde bebekler için farkındalık yaratır. 9-12. ve 18. aylar arasındaki dönem kontrol dönemidir. Bu dönemde bebekler, gülümseme, tutma gibi duygusal ve fiziksel eylemleri gerçekleştirebilirler. Kontrol evresinde bakıcı ya da anne gibi dışsal bir faktör etkilidir bebekte içsel kontrol gelişmemiştir. Ancak bilişsel kontrol becerileri de bu dönemde rol oynamaktadır. Bebek yetişkinler tarafından hangi davranışların onaylanıp onaylanmadığının farkına vararak uyum göstermeye başlar. Uyum,

bebeğin ebeveyn ile ilişkisine dayanan öz-düzenleme için oldukça önemli bir kavramdır. Diğer dönemlerinde kontrol oluşturmaya basamak oluşturur. Bebek, ebeveynin istemediği bir davranışı istemli olarak engelleyerek uyum sürecine girer (Kopp, 1982). Engelleyici kontrol, yaşamın ilk yılında gelişir ve istenmeyen davranışların önlenmesini sağlar (Elias ve Berk, 2002).

2.1.2.3. 2 yaş. 24. aydan itibaren çocuk dışsal bir faktöre uyma becerisini geliştirerek bunun yanında hedeflerine yönelik davranmaya başladığı "öz kontrol" dönemine geçer. "Öz kontrol, çocuğun çevreden gelen isteklere boyun eğmesi, isteklerini erteleyebilmesi, bir ebeveyn varlığı olmaksızın ebeveyn beklentilerine uygun davranışı göstermesi ile ortaya çıkar." Bu evrede çocuk, kuralların ve istenen davranışların farkındadır. Düşünce ve davranışlarını yönlendirebilir ve sosyal iletişime girerek çevresini de kontrol edebilir. 24 ay ve üzerindeki çocuklarda, öz kontrolün yanında dürtü kontrolünün gelişmesi de büyük önem taşımaktadır. Dil gelişimi ile çocuk isteklerini belli bir düzeyde ifade edebildiği için gerilimini azaltacak yöntemler geliştirebilir. Ayrıca kontrol aşamasında daha çok bakımını sağlayan kişilerle ve yakınındakilerle kurduğu iletişim öz-düzenlemenin gelişimi açısından ilk somut basamak olarak kabul edilebilir. Bu süreçte çocuğun kişisel farklılıklarının ve ihtiyaçlarının farkında olunması öz-düzenleme becerilerinin gelişmesi açısından yararlı olmaktadır (Kopp, 1982).

Yaşamın ikinci yılından itibaren çocuk, yansıtıcı düşünmenin belirtilerini de göstermeye başlar. Yansıtıcı düşünme yoluyla çocuk zihnindeki geçmiş bilgi, kural, yönerge ve görüntüleri geri çağırarak dikkat ve davranış düzenleme becerilerine katkı sağlayabilir (Bodrova ve Leong, 2010; Bronson, 2000). Belleğindeki kural ve yönergeleri hatırlayabilen çocuk, bu kurallara uygun davranmadan önce "başkalarını düzenleme" sürecini kullanır. Vygotsky yaklaşımına göre "başkalarını düzenleme" öz-düzenlemenin ön koşullarından biridir (Bodrova ve Leong, 2010; Sameroff, 2009). 3- 4 yaşlarındaki çocuklar akranlarıyla bir aradayken kendisi kurallara uymasa uymayan arkadaşlarını fark edip onları uyarabilir. Bu aşamada kuralların farkında olsa da onları içselleştirmiş değildir ancak öz-düzenlemenin ortaya çıkmaya başladığının bir işareti olarak gösterilebilir (Bodrova ve Leong, 2010).

2.1.2.4. 3- 4 yaş. 36. aydan itibaren çocuk için okul öncesi eğitim zamanı başlamakta olup akranlarıyla bir arada olabileceği sosyal ortama geçiş yaparlar. Bodrova ve Leong'a (2010) göre eğitim süreci çocukların öz-düzenleme becerilerini desteklemede

rol oynamaktadır. Okul öncesi eğitimin temel amaçlarından biri de çocukların sosyal ve zihinsel becerilerinin gelişimini sağlayarak ilköğretime hazırlamaktır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2003). Okul öncesi dönem; sorumluluk alma, sırasını bekleme gibi sosyal, dikkatini toplama ve sürdürme, neden-sonuç ilişkisi kurma gibi bilişsel, duygularının farkında olma ve uygun şekilde gösterebilme gibi duygusal gelişim basamaklarında gelişimin yoğun olarak yaşandığı bir süreçtir (Rueda, Rueda, Posner ve Rothbart, 2011).

Okul öncesi dönemde, sosyal açıdan da yoğun bir gelişim söz konusudur. Bu dönemde çocuğun sosyal çevrenin genişlemesiyle birlikte akranlarıyla daha fazla etkileşim kurabilir. Dil gelişiminin de bu sürece eşlik etmesiyle birlikte oyun sırasında ve farklı durumlarda duygularını ifade edebilir (Cole, Martiin ve Dennis, 2004; Kopp, 1989). Çocuğun karşılaştığı farklı sosyal ortamlar öz düzenlenme sürecinin bir parçası olan duygularını düzenleme, davranışlarını kontrol etme gibi becerilerin kazanılmasına ve kişiliğinin gelişmesine katkıda bulunmaktadır (Rueda, Posner ve Rothbart, 2011). Öz-düzenleme becerisine sahip çocukların özelliklerine bakıldığında; akademik başarılarının yüksek olduğu, akranları tarafından kabul gördükleri, okula daha çok bağlandıkları, daha fazla olumlu davranışlar gösterdikleri, beslenmelerinde sağlıklı gıdaları tercih etme yönünü içeren önemli becerilere daha çok sahiptirler (Tawana-Bandy ve Moore, 2010).

2.1.3. Öz-düzenlemenin Alt Boyutları

Öz-düzenleme becerisi, bilişsel, duygusal, davranışsal ve motivasyonla ilgili davranışları içine alan çok boyutlu bir süreçtir (Grolnick ve Farkas, 2002; Boekaerts, Maes ve Karoly, 2005). Çeşitli çalışmalar incelendiğinde öz-düzenlemenin alt boyutlarının birbirleriyle iç içe geçmiş bir şekilde çalıştığı ve geliştiği görülmektedir.

Öz-düzenlemenin alt boyutları kuramsal modellere göre farklılık göstermektedir. Öz-düzenlemenin alt boyutları Eisenberg, Smith ve Spinrad (2004) tarafından “otomatik tepkilerin engellenmesi, motor kontrol, hazzın ertelenmesi, sürdürülen dikkat”, Zimmerman (2000), tarafından “amaca yönelik davranış” olarak ele alınmıştır. Bazı araştırmacılara göre öz-düzenleme davranışsal, zihinsel ve duygusal (Calkins ve Fox, 2002; Smith-Donald, Raver, Hayes ve Richardson, 2007) olarak alt boyutlara ayrılmıştır. Grolnick ve Farkas (2002) ise bu alt boyutlara motivasyonu da eklemiştir.

Öz-düzenleme motor kontrol ve davranışsal dürtülerin kontrolünü içine alan "davranış düzenleme"yi, duyguların tanımlanması ve ifade edilmesi, negatif uyarılmayı azaltarak ve öfke karşısında dayanma durumlarını içeren "duygu düzenleme"yi ve dikkati

belli bir yönde toplama, dağılmasını önleme ve gerektiği zaman başka bir yöne kaydırma becerilerini içeren "dikkat düzenleme"yi içeren çok yönlü bir kavramdır. Bu alt boyutlar gelişimsel açıdan bir bütünlük içinde olup ve erken çocukluk döneminde ön beyinin gelişmesiyle birlikte büyük bir hızla gelişmektedir. Çalışmada birbiriyle ilişkili olmasına rağmen daha iyi analiz edebilmek için davranış, duygu ve dikkati düzenleme alt boyutları ayrı başlıklar altında incelenecektir. Öz-düzenlemenin alt boyutları şu şekildedir:

2.1.3.1. Davranış düzenleme. Davranış düzenleme ise çocukların davranışlarının sonucunu düşünerek hareket etmesi, davranışlarını planlaması, dürtülerini kontrol altına alması, tepkilerini kontrol edebilmesi, sabırlı olması ve sırasını beklemesi gibi durumları içerir (Smith-Donald ve diğ., 2007).

Okul öncesi dönemde çocuk, kendini düzenleme konusunda daha fazla uzmanlaşır. Çocuk, koyulan kurallara, sınırlamalara ve yöntemlere uyum sağlayarak kendi davranışlarını bunlara göre planlar. Okul öncesi dönemindeki çocuklar düşünce ve davranışlarını kontrol etmede dili ustaca kullanabilir. Çocuktaki kendine yönelik konuşma, kendi kendine yönergeler verme durumları öz-düzenleme davranışı için oldukça önemlidir (Bronson, 2000; Kopp, 1982; McLeod, 2018).

Öz-düzenlemenin davranış boyutuna bakıldığında; o anki durumun gereklerine göre davranma, dilsel ve motor davranışların sıklık derecesini ve şiddetini içinde bulunduğu çevreye göre ayarlama, amaca ulaşabilmek için yapmak istediği davranışları erteleme, dışarıdan yönlendirme yapılmadan uygun davranışları ortaya koyabilme gibi becerileri içermektedir (Kopp, 1982). Ayrıca verilen bir görev üzerinde dikkatini odaklama ve sürdürme, yönergeleri takip etme ve istenmeyen davranışları engelleme gibi becerileri de içermektedir (Morrison, Ponitz ve McClelland, 2010; Rueda, Posner ve Rothbart, 2011).

Davranış düzenleme açısından okul gibi sosyal bir ortama geçiş yapan çocuk, sahip olduğu davranış türlerini sergileyerek akranlarıyla iletişime geçer. Okula başlama süreci bu açıdan kritik bir dönemdir. Çünkü çocuğun, kendisinden farklı özelliklerdeki akranlarının ve kuralların olduğu okul ortamında davranış kontrol etme becerilerine sahip olması okula uyumunu kolaylaştıracaktır ve hem sosyal hem akademik açıdan daha başarılı olmasını sağlayacaktır (Brownell ve Kopp, 2010; Eisenberg ve diğ., 2001).

Davranışsal düzenleme konusundaki yetersizlikler öğrenmeyi olumsuz etkiler. Yönergeleri hatırlayıp yerine getirme, önemli noktaları fark etme, hedefe odaklanma gibi davranış düzenleme becerilerine sahip çocuklar okul ortamında daha başarılı olurlar (Blair ve Ursache, 2011; Sektnan, McClelland, Acock ve Morrison, 2010).

2.1.3.2. Duygu düzenleme. Duygu düzenleme, üzüntü, mutluluk, korku, kızgınlık gibi olumlu ve olumsuz duyguların uygun bir şekilde ortaya koyulmasıdır (Kopp, 2002). Başka bir deyişle duygu düzenleme; dikkat ve davranış süreçlerini de içine alan, bireyin hedeflere ulaşma konusunda karşısına çıkan engellerin üstesinden gelebilmesi, azimli ve kararlı davranma, planlama yapma, problemlere çözüm üretme ve iletişim becerilerini de kapsayan öz-düzenlemenin bir boyutudur (Cole, Martiin ve Dennis, 2004; Koole, 2009).

Duygular bazı durumlarda zihinsel süreçlerin kontrolüne girmektedir. Bireyin duygularını uygun şekilde gösterebilmesi için duygu düzenlemesi süreci başlar. Duygu düzenleme, duygusal bir süreç olarak kabul edilse de zihinsel ve davranışsal süreçleri de içerir (Bell ve Wolfe, 2004). Yürütücü işlevler öz-düzenlemenin zihinsel boyutunu içermektedir ve duygu düzenleme sürecinden de etkilenmektedir. Bireyin yaşadığı korku ve stres gibi yoğun duygu durumları yürütücü dikkat sürecini olumsuz etkilemektedir (Dennis ve Chen, 2007). Ancak yoğun bir şekilde yaşanmayan ve düzenlenmiş duygular yürütücü işlev süreçlerine olumlu şekilde katkı sağlar (Blair ve Ursache, 2011).

Anne baba ya da bebeğin bakımıyla ilgilenen kişiler bebeğin duygularını ifade etmeyi öğrenmesinde etkilidir. Çocuğun bakımı sağlayan kişilerle yaşadığı ilişkiler duygu düzenleme becerisi ile ilgili ilk deneyimleridir. Bebeğin annesine vermiş olduğu duygusal sinyallere karşılık anne ya da bakıcının ona karşı göstermiş olduğu duygular ve tepkileri bebeğin öz-düzenleme gelişiminin temelini oluşturmaktadır. Bu iletişimin niteliğine göre çocuk ilerleyen yaşlarında da çevresiyle benzer etkileşimler kurmaktadır. Başta dış etkenler ile çevresi tarafından yönlendirilen birey, dil gelişmesi ile kendini ifade edebildiği ölçüde duygularını kontrol altına alma ve düzenleme konusunda beceri kazanmaya başlar (Cole, Martiin ve Dennis, 2004). Bu süreçte ebeveynlerin çocuklarının problemler konusunda konuşmasını sağlaması, duygularını uygun yollarla ifade etme yöntemleri konusunda yönlendirmesi ve teşvik etmesi gerekmektedir. Çocuklara gergin durumlar karşısında nasıl davranması gerektiğinin farkında olması, dikkatini başka yönlere çevirebilmesi konusunda rehberlik yapılması öz-düzenleme açısından önem taşımaktadır (Cole, Dennis, Smith- Simon ve Cohen, 2008). Çocuklar yaşa bağlı olarak duygularını kontrol ederek yerinde, zamanında ve daha anlaşılır bir şekilde ifade edebilirler (Artan ve San- Bayhan, 2005).

Koole (2009), duyguların bireyin bir duruma yönelik karar verebilmesi ve hedeflerini belirlemesi üzerinde oldukça etkili olduğunu vurgulamıştır. Duygu düzenleme becerileri, bireyin ihtiyaçlarını belirleyerek tatminini sağlamak, hedefini gerçekleştirme

ve başarmada kolaylık sağlamak, kendini gerçekleştirmesini sağlamaya yardımcı olmaktadır.

Çocuklarda duygu ve davranış düzenleme becerilerinin gelişimi çocuğun sosyal yetkinlik, akran kabulü, okul hayatındaki başarı ve günlük hayata uyum sağlayabilme davranışları için çok önemlidir. Yaşın ilerlemesi ve edinilen deneyimler ile birlikte duygu düzenleme becerileri değişim ve gelişim gösterir (Bronson, 2000).

2.1.3.3. Dikkat düzenleme. Dikkati düzenleme, zihinsel işlev becerilerinin bir parçasıdır (Bronson, 2000). Öz-düzenlemenin boyutlarından biri olan ve öz-düzenlemeye katkı sağlayan yürütücü işlevlerden dikkati düzenleme; dikkatini odaklama, bölme ve sürdürme, dikkat dağıtıcı veya ilgisiz uyanlarla başa çıkma, bilgiyi hafızada tutabilme, sonraki davranışlarını planlayabilme becerilerini içermektedir (akt. Harris, Robinson, Chang ve Burns, 2007; Peker, 2013).

Yürütücü işlevlerin önemli parçalarından biri de dikkati düzenlemedir. Yürütücü işlevlerin dikkat, çalışma belleği ve engelleyici kontrol alt boyutları bilişsel süreçleri kapsamaktadır. Dikkat; dikkatini odaklama, gerekli olan bilgiyi seçme dikkatini yoğunlaştırma, plan yapma, yönergeleri hatırlama, problem çözme ve dikkat dağıtan durumları arka plana atarak hedefe odaklanma, gerektiğinde dikkati başka bir yöne kaydırma gibi davranışları ifade etmektedir (Blair ve Ursache, 2011; McClelland ve Cameron, 2011; Minde, 2000; Skibbe, Connor, Morrison ve Jewkes, 2011). Bir öğrencinin hem resim yapıp hem de öğretmenini dinlemesi dikkati başka bir yöne kaydırmaya örnek olarak gösterilebilir.

Çalışma belleği; farklı görevlerle ilgili bilgileri düşünme, bilgiyi yapılandırma ya da değiştirme, bilgiyi işleme sürecinde akılda tutma gibi bilişsel işlemler şeklinde ifade edilmektedir. Çocuğun kurallı bir oyunu her aşamasında kurallarına uygun bir şekilde oynaması bilgiyi işlerken akılda tutmaya örnektir (Matthews, Ponitz ve Morrison, 2009; Smith ve Kosslyn, 2017).

Engelleyici kontrol; okul öncesi dönemde yürütücü işlevlerin gelişmesinde rol alan başlıca öz-düzenleme çeşididir. Çalışma belleğinin işlevini yerine getirebilmesi konusunda hedefe ulaşmaya engel olan baskın isteklerin kontrol edilmesini sağlamaktadır. Planlama, bilinmeyen ve yeni durumlara karşı tepkilerini düzenleyebilme, olumsuz tepkilerini engelleyerek uygun davranışları sergileme engelleyici kontrol becerileri içine girmektedir. Yapılan bir çalışmada daha yüksek düzeyde engelleyici kontrol ve dikkatini

odaklayabilme yeteneğine sahip çocukların akademik açıdan daha çok başarı sağladıkları görülmüştür (Blair ve Razza, 2007; Sektnan, McClelland, Acock ve Morrison, 2010).

Engelleyici kontrol yoluyla çocuklar kuralları farkında olarak baskın isteklerini engelleyip istenen davranışı sergileyebilmektedir (Blair ve Ursache, 2011). Örneğin; küçük çocuklar izin istemesi söylenmesine rağmen oynamak istedikleri bir oyuncak arkadaşının elinde olsa dahi zorla alıp oynayabilirler. Ancak oyuncakı oynamayı çok istese de önce arkadaşından izin alan bir çocuk engelleyici kontrole sahip demektir. Bir çalışmada engelleyici kontrolü gelişmemiş çocukların fiziki ve sözel olarak saldırgan davranışlar gösterdikleri bulgulanmıştır (Utendale, Hubert, Saint-Pierre ve Hastings, 2011).

2.1.4. Öz-düzenleme İle İlgili Yaklaşımlar

2.1.4.1. Davranışçı yaklaşım. Davranışçı kuramı geliştiren ve ortaya koyan temsilcilerden Pavlov, Watson, Thorndike, Skinner ve Guthrie temel olarak öğrenmenin uyarıcı ve cevap arasında bağ kurma işi olduğunu savunurlar. Pavlov klasik koşullanma sürecinde bir uyarıcı başka uyarıcılarla eşleştirildiğinde organizmada tepki oluşturarak koşulladığını deneysel olarak göstermiştir. Pavlov'un çalışmaları insanların karmaşık bilgileri öğrenmesini açıklamada yetersiz olsa da insanların bazı duyuşsal tepkilerin ve fobilerin klasik koşullanmayla oluşmaktadır. Watson, uyarıcı- tepki ikileminin tekrarlanma sıklığının önemli olduğunu savunmuştur. Thorndike' in ortaya koyduğu "Etki Yasası" na göre ise bir davranış doyuma ulaşıyorsa davranışın tekrarlanma olasılığı artar ve gelecekteki davranışları etkiler. Skinner'e göre uyarıcının var olduğu bir ortamda verilen cevapların pekiştirilmesi gelecekte de tekrar edilme olasılığını artırır. Guthrie, uyarıcı ve tepki bağının işaret ve tepki bitişikliğine dayandığını öne sürmüştür (Erden ve Akman, 2007; Yeşilyaprak, 2004).

Davranışçı kuramın bakış açısına göre öz-düzenleme “öğrenilmiş öz kontrol” dür (Bronson, 2000). Öğrenilmiş öz kontrol, çoğunlukla ödül ve ceza gibi çevresel faktörlerden etkilenir. Davranışçı yaklaşım, bireyin davranışlarının kendisi tarafından değil dış çevre tarafından yönlendirildiğini savunmaktadır. Bireyin hazza ve ödüle ulaşma gibi dürtüsel davranışlarını erteleyebilme derecesi öz kontrol düzeyini göstermektedir. Bireyin dürtüsel davranışlarını ertelemesinde ödüle ulaşma sürecinin uzunluğu ve ödülün niteliği önem taşımaktadır. Bu nedenle bireyin istenen davranışı gösterebilmesi için dikkatini yönlendirmesi, öğrendiklerini tekrar etmesi, dışsal ödüle ulaşma sürecinde kendine küçük ödüllendirmeler yapması etkili olabilir (akt. Fındık Tanrıbuyurdu, 2012).

2.1.4.2. Kültürel tarihsel yaklaşım. Vygotsky, bireyin doğumdan itibaren zihinsel gelişimi ve öğrenme konusunda tarihsel, toplumsal, kültürel özelliklerin etkisinde olduğunu düşünmektedir (Bodrova ve Leong, 2010). Ayrıca bireyin bilişsel gelişiminde ve öğrenmesinde sosyal etkileşim büyük bir önem taşımaktadır. Çocuğun çevredeki bireylerle ve akranlarıyla işbirliği içinde etkileşime geçmesi gelişimini olumlu etkilemektedir. Sosyal kültürleşme, bireyin içinde yaşadığı kültürden etkilenecek kendi üyesi olduğu toplumun dilini, bir uzman gibi konuşmayı öğrenmesiyle oluşur. Bu da etkileşim ve model almayla gerçekleşir. Düşünce gelişimi de dil ile sağlanır. Düşünme becerilerinin gelişmesiyle bireyin zihninde oluşturduğu ve Vygotsky'nin "zihnin araçları" şeklinde belirttiği yapılar oluşur. Birey bu yapıları kullanması dikkat, hatırd tutma, düşünme becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır. Erken çocukluk döneminde zihinsel araçlar dışsal etkenlere bağlı ve somut düzeydedir ancak ileri yaşlarda bu araçlar içselleştirilerek soyut bir anlam kazanmaya başlar (McLeod, 2018; Skibbe, Morrison ve Jewkes, 2011).

Vygotsky, dil gelişiminin öz-düzenlemenin gelişim süreçlerinden biri olduğunu belirtmektedir. Sosyal konuşma sürecini kendine yönelik konuşma ve içsel konuşma süreci takip eder, sonrasında ise sözel düşünme ortaya çıkar. Kendine yönelik konuşma, çocuğun iletişim kurmak amacıyla değil davranışlarıyla ilgili kendine hatırlatmalar yapmak ve yönlendirmek amacıyla kullandığı dışsal bir araçtır. İlerleyen yaşlarda birey kendine yönelik konuşmayı sürdürür. Bunun yanında sosyal konuşmadan uzaklaşarak zihinsel süreçler içeren içsel konuşmayı kullanır (Bodrova ve Leong, 2010; Bronson, 2000).

Vygotsky, çocuğun zihinsel gelişiminde yetişkinin rolünün oldukça fazla olduğunu belirtmektedir. Çocuklar yetişkinlerle ve arkadaşlarıyla etkileşim ve işbirliği içinde çalıştıklarında zihinsel olarak da gelişim göstermektedirler. Zihinsel gelişim başlarda başkalarının yönlendirmesi ve düzenlemesi ile oluşan davranışlar yoluyla gerçekleşirken ilerleyen dönemlerde bireyin kendi kendine düzenlediği davranışlarla devam eder (Artan ve San- Bayhan, 2005). Vygotsky' nin bilişsel gelişim kuramında önemli olan kavramı çocuğun yetişkin desteği olmadan bağımsız olarak problem çözmesini gösteren gerçek gelişim düzeyidir. Gerçek gelişim düzeyi ile yetişkinin rehber olduğu ya da akranlarının desteği ve işbirliği ile problemleri çözüme ulaştırma şeklinde tanımlanan gizil gelişim düzeyi arasındaki fark "yakınsak gelişim alanı" kavramıdır (Nicolopoulou, 2004). Vygotsky'ye göre bireyin çevresiyle işbirliği içinde gerçekleştirdiği öğrenmeler kendi başına öğrenebileceğinden daha fazladır. Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramında kültürel

ve sosyal çevre, yetişkin ve akranlarla ile ilişkiler, dil, somut yaşantılar öğrenmeler üzerinde etkilidir (Erden ve Akman, 2007).

2.1.4.3. Psikoanalitik yaklaşım. Freud'un psikoanalitik yaklaşımına göre öz-düzenleme, duygusal ihtiyaçlar ve dürtülerin etkisiyle gelişim göstermektedir (Bronson, 2000). Psikanalitik kurama göre kişilik id, süper ego ve ego olmak üzere üç yapıdan oluşmaktadır. Bu üç yapı içinde *id* haz alma ilkesine bağlı olarak içsel dürtülerin doyurulması için çalışırken, *süper ego* istek ve arzuları toplumun gelenek görenek ve ahlak kuralları açısından denetleyerek ortaya koymaktadır. *Ego* ise bu iki yapı arasında dengeyi sağlamakla sorumludur (Yeşilyaprak, 2004). Freud, id, ego ve süper ego arasındaki çatışmanın içinde öz-düzenlemenin de yer aldığını ifade eder. Öz-düzenleme bireyin uyarılmasını kontrol altına alma, içinde yaşadığı dünyanın ihtiyaçlarını yerine getirmeye yönelik bir mekanizmadır. Egonun gelişimiyle birlikte öz-düzenlemenin gelişimi de birlikte ilerlemektedir (Bronson, 2000). Süper ego, ancak beş yaş ve sonrasında içselleştirilmekte olup birey, toplumsal kurallara uyum sağlayabilen amaçlara ulaşmaktadır. Çocuklar yetişkinler gibi gelişmiş bir egoya sahip olmadığı için bağımsız içgüdüsel dürtüleri ve istekleri olduğu söylenemez. Bu bakış açısına göre, çocuklarda ego gelişimiyle ilişkili olarak öz-düzenleme gelişimi de ilerlemektedir (Bronson, 2000; Burger, 2006).

2.1.4.4. Bilişsel gelişim kuramı. Piaget'nin öz-düzenleme ile ilgili görüşleri Freud ve davranışçı kuram açısından farklılık göstermektedir. Piaget, biyolojik ve zihinsel gelişim süreçlerinde ortak ilkelerin bulunduğunu ve öz-düzenlemenin zihinsel süreçlerle ilgili olduğunu ortaya koymuştur. Piaget, bilişsel öz-düzenleme süreçlerinin amacı ile bozulan dengeyi yeniden kurma eğiliminin (homeostazi) amacını birbirine benzetmektedir. Bilişsel öz-düzenleme süreçlerinin amacı çevreye en üst düzeyde uyum sağlayabilmektir. Homeostazinin temel amacı da, yaşamın ve büyümenin desteklenmesinde biyolojik süreçlerdeki iç dengenin korunmasıdır. Dengeleme, bireyin başkalarıyla kurduğu etkileşim sonucunda gelişimin sağlanmasını etkilemektedir. Piaget'e göre öz-düzenleme dengeleme kavramı ile iç içedir. Dengeleme kavramı, bireyin karşılaştığı farklı durumları yapılandırması sürecinde gözlenebilen öz-düzenleme sisteminin içsel bir mekanizmasıdır (akt. Fındık Tanrıbuyurdu, 2012).

Piaget, öğrenmeyi uyum ve denge ile açıklar. Piaget'ye göre uyum, özümleme ve düzenleme olarak iki yönlüdür. Özümleme, bireyin mevcut olan zihinsel yapılarını

kullanarak (şemalarla) çevreye uyum göstermesini sağlayan bir süreçtir. Birey, karşılaştığı yeni durum, nesne ya da olayları sahip olduğu zihinsel yapıları kullanarak anlamlandırıp kaydederek zihninde var olan şemaları ile tepki verir. Sahip olduğu zihinsel yapılar bu durumları açıklamada ya da cevap vermede yetersiz kaldığında tekrar yeni bir düzenleme gerçekleşir. Çocuğun karşılaştığı yeni durumlar zihinsel dengesini bozabilir ancak özümleme ve düzenleme süreçlerini kullanarak uyum tekrar sağlanır ve yeniden dengeye ulaşılır. Piaget bireyin, özümleme ve düzenleme boyutlarını kullanarak denge oluşturması süreci "dengeleme" olarak adlandırılır (Senemoğlu, 2012). Organizmada ya da çevrede meydana gelen değişimler düzeltme ihtiyacı duyulan dengesizlik durumu oluşturur. Piaget'ye göre öz-düzenleme ve dengeleme birbirini etkilemektedir. Dengeleme; farklı durumlara geçişlerde ve yeniden yapılandırma sürecinde gerçekleşen içsel bir öz-düzenleme şeklidir. Çevreden gelen uyarıcılar yoluyla dengenin bozulması ve yeniden dengeyi kurma ile öz-düzenleme becerisi de gelişmektedir (Ulusoy, 2015; Yeşilyaprak, 2004).

2.1.4.5. Sosyal bilişsel kuram. Öz-düzenleme sosyal bilişsel kuramında geniş bir biçimde yer almıştır. Öz-düzenleme Bandura'nın sosyal bilişsel kuramının altı ilkesinden birini oluşturmaktadır. Bu ilke bireyin yaşamını ve toplum içindeki davranışlarını düzenleme konusunda kendisini kontrol edebilmesi demektir. Bandura, insan davranışlarını açıklamada sadece dışsal pekiştireç ve cezaların yanında insanların davranışlarını kendi iç mekanizmalarını kullanarak kendi kendilerine düzenlediklerini ortaya koymuştur (Bandura, 1999; Senemoğlu, 2012).

Sosyal bilişsel kurama göre bireyler sadece kendi deneyimleri yoluyla değil başkalarını model alma, gözlem ve taklit yoluyla da öğrenebilirler. Ayrıca bir davranışın kazanılması için pekiştirilmesi, bireyin ödül ve davranış arasındaki ilişkiyi kurabilmesi gerekmektedir. Pekiştirme, hem öğrenme için hem de öz-düzenleme becerileri için yarar sağlamaktadır. Birey ortaya koyduğu davranışların hangilerinin pekiştirildiğini ve cezalandırıldığını gözlemler. Bu gözlemlerinden yardım alarak kuralları özümsemeye, yeteneklerini değerlendirmeye, davranış kalıplarını oluşturmada, amaçlarını belirlemeye ve davranışlarını hangi durumlarda sergileyeceğine karar vermede kullanabileceği bilgi kaynağı olarak kullanır (Ulusoy, 2015; Yeşilyaprak, 2004). Kısaca Bandura'ya göre, gözlem yoluyla öğrenme sürecinde sadece taklit yoktur. Olayların zihinde işlenerek anlamlandırılması yoluyla bilgiye ulaşma vardır (Senemoğlu, 2012).

Bandura, sosyal bilişsel kuramda gözlemcinin sahip olması gereken altı temel ilkeye değinmiştir:

2.1.4.5.1. Karşılıklı belirleyicilik. Bandura, bireyin kişilik özellikleri, davranış ve çevre faktörlerinin sürekli birbiriyle etkileşim içinde olduğunu belirtmektedir. Bireyin yaşı, cinsiyeti, sosyal ve fiziksel özellikleri, tutumları çevre ve davranışı etkiler aynı zamanda da bu faktörlerden etkilenir. Çevreden gelen pekiştireçler ya da cezalar bireyin kendine yönelik algısını, sosyal yaşantılar da kendine güvenini ve yeterliliğini etkiler (Ulusoy, 2015). Örneğin; kalemi düşen arkadaşına yardım eden öğrenciye öğretmenin sözel ödül vermesi kendini iyi hissettirir ve o davranışı tekrarlama olasılığını artırır.

2.1.4.5.2. Sembolleştirme kapasitesi. Birey çevresine uyum sağlamak, çevresindekileri zihninde anlamlandırmak için sembolleştirmeyi kullanırlar. Kişi yaşantılarını zihninde kodlayarak kaydeder ve gelecekte yaşayacağı durumlarda gerekli olduğunda kullanır.

2.1.4.5.3. Öngörü kapasitesi. Birey geçmiş bilgi ve deneyimlerinden yararlanarak geleceğe ilişkin tahminlerde bulunma, kararlar alma, davranışın olası sonuçlarını düşünme becerisine sahiptir. Geçmişteki yaşantılar bireyin plan yapmasını, kendine amaçlar belirlemesini sağlamaktadır (Ulusoy, 2015).

2.1.4.5.4. Dolaylı öğrenme kapasitesi. Bireyler çevresindeki kişilerin yaşantılarını ve davranışlarının sonuçlarını gözlemleyerek de öğrenebilirler. Kişinin her deneyimi kendisinin yaşaması mümkün olamayabilir. Başkalarının hatalarından ders çıkararak, başarılarını ise örnek alarak öğrenirler. Böylece öğrenme kapasiteleri ve öğrenme hızları artar (Ulusoy, 2015; Yeşilyaprak, 2004).

2.1.4.5.5. Öz-düzenleme kapasitesi. Öğrenmede sadece ödül ya da ceza yoluyla gerçekleşmez. Birey amaçlarına ulaşabilmek için planlama yapar, kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alır. Birey kendini motive etme, davranışlarını kontrol etme ve düzenleme potansiyeline sahiptir.

2.1.4.5.6. Öz yeterlilik kapasitesi. Sosyal bilişsel kuramın en önemli ilkesidir. Bireyin kendi özelliklerinin, bir işi yapabilme potansiyelinin farkında olması öğrenmeleri üzerinde oldukça etkilidir. Ayrıca kişinin problemlerle başa çıkabileceğine ya da bir işi yapabileceğine olan inancıdır (Ulusoy, 2015; Yeşilyaprak, 2004).

2.2. Sosyal Yetkinlik

2.2.1. Tanımlar

Bandura (1986) yetkinliği, kişinin hayatında karşısına çıkan yetenek gerektiren etkinliklerde planlı bir şekilde davranabilme ve başarılı olma konusunda kendisine olan inancı şeklinde tanımlamıştır. Ayrıca yetkinlik, bireyin duygu ve düşüncelerini ifade edebilmesini, duygu ve davranışlarının gelişmesini sağlayan bir beceridir. Yetkin bir birey, hayatının her alanıyla ilgili olarak performans ve güdülenme düzeyi başkalarına kıyasla daha yüksek tutmayı başarabilir ve güçlü bir iradeye sahiptir (akt. Schwarzer ve Fuchs, 1995). Bozkurt (2016) ise bireyin sosyal yetkinliğe sahip olma düzeyinin sosyal becerilerinin gelişmesiyle bağlantılı olduğunu belirtmiştir.

Waters ve Sroufe'a (1983) göre sosyal yetkinlik; bireyin sosyal amaçlarına ulaşmada sosyal çevresi içinde davranış ve ilişkilerini yönetebilme becerisini içerir. Kişinin duygu, davranış ve sosyal ilişkilerini kendisinin düzenleyebilmesi anlamına da gelmektedir. Sosyal yetkinlik, bireylerin sahip olduğu başkalarıyla sağlıklı ilişkiler ve arkadaşlıklar kurabilmesini sağlayan sosyal becerilerdir (Chen ve French, 2008; Rose-Krasnor, 2006). Ford (1982) ise sosyal yetkinliği, olumlu yönde ilerleyen sosyal gelişimle birlikte uygun yöntemler seçilerek belirlenen sosyal hedeflere ulaşma ve sosyal sorunlarla baş edebilme kapasitesi şeklinde açıklamıştır (akt. Ateş, 2016).

Çorbacı- Oruç'a (2008) göre sosyal yetkinlik, "kişinin kendini ve sosyal ilişkilerini yöneterek sosyal yeterlilik özelliğine sahip olmasıdır" şeklinde tanımlanmıştır. Senemoğlu'na (2012) göre ise sosyal yetkinlik; kişinin yapması gerekli olan etkinlikleri düzenleyip belirlenen bir işte başarılı olmasına ilişkin kapasitesidir.

Bireyin kendisini rahatça ifade edebilmesi ve başkalarının duygularının farkında olması da sosyal yetkinlik için gerekli olan becerilerdendir (Çorbacı- Oruç, 2008). Bu açıdan bakıldığında sosyal ve duygusal yetkinlik iç içe geçmiş ve birbirini tamamlar nitelikte olduğundan birlikte ele alınmaktadır. Okul öncesi döneminde kazanılması beklenen sosyal ve duygusal gelişim özelliklerinin her biri çocuğun sosyal olarak yetkin olabilmesi için önem taşımaktadır (Çiftçi-Topaloğlu, 2013). Yapılan bir araştırmalara göre, okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerileri ile olumlu sosyal becerileri arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmaktadır (Arı ve Yaban, 2016; Fırat, 2018).

Gresham (1986), sosyal yetkinliğin uyumlu davranış ve sosyal beceriler olarak ikiye ayrıldığını belirtmiştir. Sosyal beceriler de kendi içinde kişiler arası davranışlar,

kendiyle ilgili davranışlar ve görevle ilgili davranışlar olmak üzere üçe ayrılmıştır. Kişiler arası davranışlar; kabul yetkisi, konuşma becerisi, işbirliği, başkalarıyla oyun oynama davranışlarını, kendiyle ilgili davranışlar duygularını anlatabilme, ahlaki davranış karşında olumlu tutum davranışlarını, görevle ilgili davranışlar ise sorumluluğunu yerine getirme, yönergelere uygun davranma ve bağımsız çalışabilme davranışlarını içermektedir (akt. Akaydın, 2019). Gresham (1986) daha sonra "akran kabulü" nü de sosyal yeterliliğin boyutları arasına eklemiştir. Diğer iki boyut olan uyumlu davranış ve sosyal becerilerinin birlikte kullanılması bireyin olumlu sosyal davranışlar sergilemesini ve akran kabulünü sağlamaktadır (akt. Önalın- Akfırat, 2006)

Bir kişinin sosyal olarak yetkin olabilmesi için sosyalleşme için çaba gösterme, çeşitli sosyal aktivitelere katılma ve iletişim kurma konusunda girişken davranabilme, samimi bir tutuma sahip olma ve yardımlaşabilme gibi davranışları sergileyebilmesi gerekmektedir (Connolly, 1989). Kalıtımsal özelliklerin yanında ebeveyn, akran ve arkadaş ilişkileri gibi çevresel faktörler de sosyal yetkinliğin gelişmesini etkilemektedir. Sosyal becerileri gelişmiş olan bir birey kendini doğru bir şekilde ifade edebilir, başkalarıyla saygı, güven ve işbirliği içinde sağlıklı bir ilişki kurabilir (Bandura, 1999). Whitebread'e (2012) göre sosyal yetkinliğin çocuğun hayatında iki etkin rolü vardır. Bunlardan biri mutlu ve başarılı geçirilen bir akademik yaşam diğeri de hayatını kolaylaştırmak için gerekli olan başkalarının bakış açısı, duygu, düşünce ve hislerini anlayabilme becerisidir. Konuyla ilgili araştırmalara bakıldığında erken çocuklukta geliştirilmeyen sosyal yetkinlik becerileri, çocukların duygusal ve davranışsal problemlerle karşılaşmasına yetişkinlik döneminde ise sosyalleşme, çevresiyle sağlıklı iletişim kurma ve çevreye uyum sağlama ile ilgili sıkıntılara neden olabileceği bulunmuştur (Ladd, 2000; Zhang ve diğ., 2014).

Sosyal yetkinliği düşük olan kişiler, zorlu bir durumla karşılaşmaktan kaçınırlar. Herhangi bir problemle karşılaştıklarında çözüm için uğraşmak, mücadele etmek yerine yakınmayı ve pes etmeyi tercih ederler. Belirledikleri hedeflere ulaşma konusunda azimli davranamazlar. Onu hedefe götürecek yolları bulmak yerine kendi iç dünyalarına yoğunlaşırlar. Kendini geliştirmesini sağlayacak farklı görüşe sahip kişilerle iletişim kurmayı tercih etmezler, kendinden daha güçsüz kişilere saldırgan davranışlar göstererek bu konudaki eksikliklerini kapatmaya çalışırlar. Sosyal yetkinliği zayıf kişilerin davranış sorunları yaşama olasılıkları daha fazladır (Bandura, 1993). Ancak sosyal açıdan yetkin kişiler yapılması gereken zor işler ya da çözülmesi gereken problemler olduğunda umutlarını kaybetmezler. Kendilerine ulaşılabilir hedefler belirleyerek hedeflerine ulaşmak

için adım adım ilerleyerek başarıya ulaşırlar. Çevresiyle kurdukları nitelikli iletişim, insanlar tarafından sevilmesini, sosyal, akademik ve iş yaşantısında mutlu olmasını sağlar (İsrael, 2007).

2.2.2. Sosyal Beceri ve Sosyal Yetkinlik Arasındaki İlişki

Sosyal beceri ve sosyal yetkinlik kavramlarıyla ilgili yapılan açıklamaların bazıları ikisinin aynı anlama geldiğini bazıları da ikisinin farklı anlamlarda kullanılması gerektiğini ve sosyal yetkinliğin sosyal becerileri de içine alan daha geniş bir kavram olduğunu ortaya koymuştur (Connolly, 1989; Russell, Lee, Spieker ve Oxford, 2016). Sosyal yetkinlik ve sosyal beceri kavramları birlikte kullanılan ve iç içe geçmiş kavramlardır. Sosyal becerileri yüksek olan ve sosyal açıdan yeterli olan bireylerin sosyal yetkinliğe sahip olduğu düşünüldüğü için ikisi arasında net bir ayrımın yapılamamaktadır (Akfırat, 2006; Bacanlı, 2012). Gresham, Sugai ve Horner (2001) ise sosyal yetkinlik ve sosyal beceri kavramlarını ayrı ele almış ve sosyal becerinin, bir insanın belirlenen sosyal göreve başlaması, devam edip bitirmesi ve bu süreçteki performansını ifade ettiğini söylemiştir. Sosyal yetkinlik ise sosyal bir hedefe ulaşabilmek için kişinin gösterdiği akran kabulü, arkadaşlık ilişkisi kurma ve yürütme gibi sosyal davranışlarla ilgili anne baba, öğretmen, arkadaş çevresi tarafından belli ölçütlere göre ortaya koyulan yargı, hüküm ve değerlendirmeleri içermektedir.

Sosyal beceriler; iletişim kurma, problem çözme, karar verebilme, kendini yönetme ve akranlarla ilişkiler gibi çevreyle olumlu sosyal ilişkilerde bulunma ve devam ettirmeyi sağlayan becerilerdir (Kapıkıran, İvrendi ve Adak, 2006). Çocukların sosyal yetkinliğe sahip olabilmesi için sosyal becerilerinin geliştirilmesi gereklidir. Çocuğun içinde bulunduğu çevre, arkadaş ve çocuğun akranlarıyla iletişimi ihtiyacı olan sosyal becerileri kazanması için en elverişli ortamlardır. Ancak sosyal becerileri yeterince kazanamamış, saldırganlık ya da kırgınlık gibi olumsuz davranışlar sergileyen çocuklar arkadaşları tarafından dışlanır ve daha az akran kabulü görür (Ummanel, 2007).

Sosyal becerilerini geliştirmiş, etkin olarak kullanabilen kişiler, sosyal olarak yetkin olmaya ve kabul gören uyumlu davranışlar göstermeye daha yatkındırlar. Sosyal yetkinliğe ulaşmış bir birey sıra bekleme, yardımlaşma, başkalarıyla anlaşma, kırgınlığını kontrol etme, empati kurabilme gibi özelliklere sahiptir. Bireyin çevresiyle ve toplumla uyumlu yaşabilmesi için gerekli olan beceri ve yeterlilikler eğitim yoluyla geliştirilebilmektedir (Bacanlı, 2012).

2.2.3. Sosyal Yetkinliğin Gelişimini Etkileyen Faktörler

Sosyal yetkinlik, genetik özelliklerin yanında çevresel faktörlerle de ilişkilidir. Sosyal becerileri ele alan çalışmalarda sosyal davranışların; bağlanma biçimi, akran ilişkileri, arkadaşlık kurma becerileri, cinsiyet, yaş, ebeveyn tutumları, öğretmen-çocuk ilişkisi gibi değişkenlerle ilişkisinin incelendiği görülmektedir (Çiftçi- Topaloğlu, 2013; Dereli, 2016; Sürmeli, 2018; Uygun, 2018).

2.2.3.1. Mizaç. Çocukların sosyal yeterlikleri ile ilgili dezavantaj ya da koruyucu bir özelliğe sahip olan mizaç; duygu, davranış ve dikkat alanlarındaki tepkisel bir yaklaşım sergileme ve kendini düzenlemeye yönelik bireysel farklılıktır (Rothbart, 2012). Mizaç, diğer davranışlarla karşılaştırıldığında pek değişmeyen ve biyolojik alt yapısı olan bir kavramdır (Fox ve Henderson, 1999; Prior, 1992).

Mizaç, kişinin dünyayı algılayış biçimini, durumlara ve olaylara yaklaşımını şekillendiren doğuştan gelen bir özelliktir. Örnek olarak bir kişinin çabuk sinirlenmesi ya da sakin olması, karamsar ya da pozitif olması, içine kapanık ya da dışa dönük olması gibi sosyal becerilerle ilgili birçok davranışı belirleyen faktörlerden biri de mizaçtır (Sanson, Smart, Prior, Oberklaid ve Pedlow, 1994; Şahinoğlu, 2010; Yavuzer, 2006). Mizaç kalıtsal bir kişilik özelliği olduğu için ebeveyn ile çocuklarının davranışları birbirine benzeyebilmektedir (Aytar, Aksoy ve Kaytez, 2014).

Araştırmalara göre, üç ve sekiz yaş aralığında mizacın değişmeyen dört özelliği bulunmaktadır. Tepkisellik, belirli olay ya da durumlar karşısında tepki vermeye hazır oluşu; sebatkârlık, dikkatini yoğunlaştırabilme; sıcakkanlı olma, yeni ortam ve arkadaşlara yaklaşımı; ritmiklik ise kişinin uyuma, yemek yeme gibi günlük yaşamdaki düzenli davranışlarını ifade etmektedir (Akt. Yoleri, Işıkoğlu- Erdoğan ve Tetik, 2017).

Erken çocukluk döneminden başlayarak mizaçtaki farklılıklar hayat boyunca sürekli olarak devam etmektedir. Mizaç erken çocuklukta ortaya çıkmaktadır. Ancak mizaç, tek başına davranışları açıklamada yeterli değildir (akt. Sürmeli, 2018). Mizaç özellikleri doğumdan itibaren hem kalıtsal hem de çevresel faktörlerden etkilenmektedir (Rothbart, 2012). Bireyin sahip olduğu mizaç özellikleri, bireyin sosyal çevreyle etkileşimi sonucunda gelişerek çeşitli sosyal beceri ve davranışlar kazanılmaktadır (akt. Arı ve Yaban, 2016). Mizaç temelde aynı kalmakta ancak çevresel faktörlerle yönlendirilebilmektedir. Bu yüzden ebeveynlerin çocuklarının mizaç özelliklerini bilip ona yönelik uygun ve gerçekçi beklentiler içinde olması çocuklarıyla aralarında sağlıklı bir ilişkinin ve bağın kurulmasını sağlar. Bunun tam tersi durumlarda ise çocuğun olumsuz

tepkiler vermesine neden olur. Olumsuz mizaç özelliklerinin ilerleyen dönemlerde bireyin hayatında davranış problemlerine yol açmaması ve sosyal yetkinliğini kötü etkilememesi için ebeveynlerin olumlu tutumları benimsemeleri önem taşımaktadır (Yolcu, Işıkoğlu-Erdoğan ve Tetik, 2017).

2.2.3.2. Aile. Çocuğun sosyalleştiği ilk ortam ailedir. Çocuk, yaşamında belirleyici olan ilk ilişkilerini annesi ve diğer aile üyeleriyle kurar (Çimen, 2009). Anne ve babası tarafından karşılanan sevgi, ilgi, bakım ve beslenme gibi temel ihtiyaçlar çocukta güven duygusu sağlar. Yaşamının ilk yıllarında ihtiyaçları yeterince ve zamanında karşılanan çocuk, bu izlenimlerini çevresiyle ilişkilerinde de olumlu sosyal davranışlar sergileyebilir (Yavuzer, 2006).

Çocuklar öğrenmeyle ilgili sosyal, duygusal ve davranış becerileriyle ilgili ilk deneyimlerini aile ortamında yaşamaktadır. Sosyal yetkinliğin kazanmasında aile ortamı oldukça etkilidir (Özdemir, Vatandaş ve Torlak, 2009). Çocukların iletişim içinde olduğu aile bireylerinin tutum ve davranışları dış uyaranları fazlasıyla dikkate alan çocuk için etkilidir. Bu yüzden çocuğun zihinsel ve psikolojik açıdan sağlıklı ve sorunsuz gelişebilmesi için ebeveynlerin çocuklarına iyi birer model olması gerekir (Cüceloğlu, 2006). Aile içinde duygu ve düşüncelerini açıklamalarına fırsat verilen, teşvik edilen, değer gören çocuklar başkalarıyla da rahat iletişim kurabilir. Olumlu ebeveyn tutumları sevgi ve güven ortamı sunduğu için çocukların sosyal ilişkilerini de olumlu etkilemektedir. Yargılayan, eleştiren ve baskıcı ebeveyn tutumları ebeveynler ve çocuklar arasında duvarlar örerek çocuğun çevresine karşı yaklaşımında olumsuz tutumlar geliştirmesine neden olur ve sosyalleşmesini engeller (Yavuzer ve Demir, 2016).

Okul öncesi dönemde anne ve babası ile nitelikli zaman geçirmeyen ve kendisini ifade etmesine fırsat tanınmayan çocuk okul ortamında da içe dönük davranışlar sergileyerek arkadaşlık kurma ve sürdürme, iletişim becerilerine sahip olma konularında sıkıntı yaşar ve düşük sosyal yetkinliğe sahip olur (Yavuz, 1991). Tutarlı anne baba tutumları ve sevgi dolu aile ortamı çocuğun gelişimini olumlu etkiler. Ebeveynlerin çocuğun temel ihtiyaçlarını karşılamaları, olumlu tutum ve davranışlarını pekiştirip olumsuz davranışlarını ise uygun yöntemlerle ortadan kaldırmaları oldukça önemlidir (Akgün ve Yeşilyaprak, 2011). Örneğin; yoksul ailelerden gelen dezavantajlı çocuklara anne, baba ya da bir rehber tarafından destek sağlandığında çocuğun sosyal açıdan yeterli hale geldiği görülmektedir (Yuvacı, 2019).

2.2.3.3. Kardeş ilişkileri. Çocuğa paylaşma duygusunu öğreten, geliştiren en önemli deneyim kardeş ilişkisidir. Çocuklar benmerkezci dönemlerinde olmasına rağmen kardeşleriyle aralarındaki sevgi bağı paylaşma becerisi kazanmalarını sağlar (Unutkan, 2007). Kardeş ilişkisi sosyal ve zihinsel gelişime katkıda bulunmasının yanında çocuğun yaşamı boyunca devam eden destekleyici bir ilişkidir (Kılıçarslan, 2001). Kardeş ilişkisi, ailenin diğer üyeleri ve arkadaşlar ile kurulacak olan ilişkiler için deneyim sağlar (Çiftçi-Topaloğlu, 2013).

Çocukların büyükleri ortam, anne ve babaların tutumları kardeş ilişkisini etkiler. Ebeveynleri tarafından ilgi odağı olan bir çocuk yeni bir kardeşin gelmesiyle ilgili bilgilendirilmediği ve psikolojik olarak hazırlanmadığı zaman kardeşine ve ebeveynlerine karşı olumsuz davranışlar sergileyebilir (Şipal, Yeğengil ve Toka, 2012). Ayrıca ilgiyi üzerine çekmek için parmak emme, altını ıslatma gibi gelişimsel sorunlar ve gerileme yaşayabilir, içine kapanabilir. Bu şekilde davranış bozuklukları yaşanmaması için ebeveynlerin çocuklarına kardeşlerinin olacağını, kardeşi doğduğunda neler yaşanabileceğini olumlu bir dille anlatmalı ve çocuğunu hazırlamalıdır. Ayrıca kardeş dünyaya geldikten sonraki sıkıntılı dönemde çocuklarıyla ilişkilerini iyi yönetebilmeli, çocuklarına olan ilgilerini eşit düzeyde tutmalı ve kardeşler arasında olumlu bir bağ kurulmasını desteklemelidirler (Kılıçarslan, 2001). Bunların yanında kardeşler arasındaki yaş farkı, cinsiyet, kişilik özellikleri, ebeveynlerin kardeş ilişkileriyle ilgili tutumu, kardeşlerin zihinsel ve sosyal gelişim özellikleri kardeşler arasındaki ilişkinin niteliğini belirleyen etmenlerdir (Rodop, 2015). Dolayısıyla, olumsuz anne baba tutumları ve ikisi arasındaki sorunlu ilişki kardeşlerin arasındaki iletişimi de kötü yönde etkileyebilmektedir (Feinberg, Solmeyer ve McHale, 2011).

2.2.3.4. Akran ve arkadaş ilişkileri. Çocuk ilk sosyal deneyimlerini aile ortamında yaşaması ile birlikte sosyal gelişimi açısından arkadaş ve akran gruplarıyla da zaman geçirmesi sosyal gelişimi açısından önemlidir. Akranlarıyla zaman geçiren çocuk çeşitli sosyal becerileri deneyimleme fırsatı bulur (Erden ve Akman, 2007). Çocukta sosyal yetkinliğin gelişmesi için önemli faktörlerden biri akranlarıyla ilişki kurmasıdır. Aileden sonra en fazla vakit geçirilen ortam akran gruplarıdır (Çubukçu ve Gültekin, 2006). Kişiliğin oluşumuna da katkı sağlayan akran ilişkileri sayesinde çocuk, kendini daha iyi tanıma, sosyal beceriler edinme, güven duygusunu hissetme ve olumsuz duygularla baş etmeyi öğrenir.

Akran ilişkileri, çocukların sosyal becerilerinin gelişmesini, kendini tanımasını, kendine ve başkalarına güvenmesini ve olumsuz duygularla baş etmesini sağlayarak kişilik gelişimine yardımcı olur. Bu şekilde çocukların edindiği bilişsel, sosyal ve duygusal beceriler sosyal yetkinlik düzeyini belirlemektedir (Baş ve Siyez, 2011). Çocuklar oyun sırasında arkadaşlarıyla etkileşim kurarak sosyal becerilerini fark eder ve kullanmayı öğrenir. Çocuklar arkadaşlarıyla ilişkileri sırasında kendini ifade etme, duygularını düzenleme, farklı durumlarla ilgili fikirlerini rahatça söyleme ve kendini değerlendirme davranışlarını kazanır. Akranlarıyla oyun kuran çocuğun arkadaşlarıyla paylaşma, yardım etme, işbirliği, farklılıklara saygı duyma gibi sosyal becerileri gelişir, oyundaki davranışlarını olumlu etkiler (Çorapçı, Aksan, Arslan- Yalçın ve Yağmurlu, 2010; Haktanır, 2011; Yavuzer ve Demir, 2016).

Akran gruplarıyla bir arada olmak çocukların kendine güvenmesini, çekingenliğini azaltmasını, daha uyumlu davranmasını sağlar. Arkadaş çevresi içinde büyüyen çocuk, arkadaşlarıyla fazla zaman geçirmeyen çocuklara göre sosyal becerileri kazanma açısından daha avantajlıdır. Çocuklar genelde kişilik özellikleri, olgunluk ve beceri düzeyleri kendisine benzeyen arkadaşlarla oynamayı tercih ederler (Sevinç, 2003). Çocukların akranlarıyla ilişkileri ebeveyn ve çocuk ya da öğretmen ve çocuk ilişkisinden daha farklıdır. Çünkü çocuk ve akranları arasında yaş farkı olmamasından dolayı gelişim özellikleri açısından birbirine benzemektedirler. Akran grubu arasında otorite figürü olmadığı için çatışmalar daha fazla görülür. Ancak akran olan çocukların eşit güçte ve konumda olması aralarında daha rahat ve samimi bir ilişkinin kurulmasını sağlar. Ayrıca bu durum çocukların daha iyi anlaşmasını sağlayarak problem çözme ve yaşanan sorunlarla başa çıkma becerilerinin gelişmesini sağlar (Eroğlu ve Peker, 2015). Problem çözme becerileri gelişmiş olan çocuklar çevresinde gelişen olaylara karşı daha duyarlı davranırlar ve bu tarz çocuklarda liderlik özelliği daha sık görülür. Sosyal becerileri gelişmemiş ve arkadaşlarıyla yaşadığı anlaşmazlıklarda çözüm üretemeyen çocuklar, arkadaşları tarafından oyun gruplarına dahil edilmek istenmezler, agresif ve oyunları bozucu tutumlarından dolayı akranları tarafından dışlanırlar (Köksal, 2012).

2.2.3.5. Okul ve öğretmenler ile ilişkiler. Okul, çocuğun ailesinden sonra yoğun bir şekilde başkalarıyla etkileşime girdiği ilk sosyal ortamdır. Okul, çocukların zihinsel becerilerinin gelişmesini, bilgilerin aktarılmasını ve bunların yanında toplum içinde daha uyumlu ve etkin olabilmeleri için çeşitli kişilik özelliklerinin kazandırılmaya çalışıldığı yerdir (Güneş, 2011). Okulda uygulanan programlar yoluyla çocukların tüm gelişim

alanları desteklenmektedir. Farklı türde oluşturulan etkinliklerle çocuklara sosyal beceriler ve toplumsal değerler öğretilmektedir. Çocuklar okul ortamında akranları, öğretmenleri ile etkileşimde bulunarak deneyim kazanırlar. İstenen davranışlar pekiştirilirken istenmeyen davranışlar kabul edilebilir hale getirilmeye çalışılır. Okulda sadece akademik becerilerin değil sosyal yetkinlik becerilerinin de geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Andı, 2014).

Okul dönemindeki çocuklar akranları tarafından kabul görebilmek için yardımlaşma, işbirliği, paylaşma gibi davranışları kazanmaya başlarlar (Andı, 2014). Aile içinde tüm sevgi ve ilgiyi üzerinde toplayan çocuk okul ortamına diğer yaşlılarıyla aynı koşullarda başladığını fark ettiğinde sevgi ve ilgiyi kazanmak için toplumun norm ve değerlerine uygun yeni davranış kalıpları geliştirir (Öztürker, 2014).

Eğitimin ilk basamağı olan okul öncesi eğitimde uygulanan etkinlikler çocuklara paylaşma, işbirliği, yardımlaşma, sorumluluk kazandırma, kendini ifade edebilme gibi insani değerler ve sosyal becerilerin geliştirilmesini sağlar (Kayılı ve Kuşçu, 2012). Okulda oluşturulan olumlu sosyal becerilerin etkin kullanılmasını teşvik eden, yaşanan çatışma durumlarında uzlaşmacı olmayı özendiren ortamlar çocukların sosyal açıdan yetkin olmasını sağlayabilir. Sosyal yetkinliğin geliştirilmesi için okul öncesi eğitimde, zengin dramatik oyun merkezlerinin hazırlanması, dramatizasyon yaptırılması, kukla oynatımı, hikâye anlatımlarına yer verilmesi toplum içindeki rollerin öğrenilmesi için gereklidir. Bu tarz etkinlikler yoluyla çocuğun toplumsal kültür özellikleri, değerler ve yaşam biçimlerini öğrenmesi sağlanmaktadır (Sevinç, 2003).

Okul hayatında çocuğun üzerinde en büyük etkiye sahip olan faktör öğretmendir. Çocuğun öğretmeni ile olan ilişkisi akademik ve sosyal yaşantıları açısından önemlidir (Schunk, 1991). Öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki çocukların okulda daha etkin rol almasını ve sosyal davranışlarını etkilemektedir (Decker, Dona ve Christenson, 2007). Öğretmenin kişilik özellikleri, çocuklara karşı tutumu, sınıf atmosferi, çocukların sınıftaki davranışları üzerinde etkilidir. Sevgi dolu öğretmen ile katı ve mesafeli öğretmenin çocuklara karşı yaklaşımları farklılık göstermektedir. Olumlu öğretmen davranışları çocuklarda olumlu davranışlar geliştirecektir. Ancak olumsuz öğretmen davranışları çocuklarda istenen davranışların kazandırılmasını zorlaştırır hatta aksine olumsuz davranışların ortaya çıkmasına neden olabilir (Önder-Külahoğlu, 2000). Öğretmen ve çocuk arasındaki yakın ilişki özellikle okul öncesi eğitim kurumlarında ön plana çıkmaktadır. Ebeveynlerinden ilk kez ayrılan, onun için farklı ve tedirgin edici bir ortama giren çocuk için öğretmenin sevecen, güler yüzlü, ilgili ve cevaplayıcı olması, çocuğun

öğretmeniyle güvene dayalı olumlu duygusal ilişki kurması çocuğun uyum gösterebilmesi ve kendisini değerli hissetmesi için önemlidir (Şahin, 2014).

Öğretmen, çocuğun okuldaki rol modelidir. Öğretmenin davranışları, alışkanlıkları öğrenci üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Öğretmenlerin çocukları olumlu sosyal davranışlara yönlendirmesi, sevgi ve ilgisini hissettirmesi çocukların sosyal becerilerini artırır, uyumlu davranmasını, çevresine karşı duyarlı olmasını sağlar. Bu yüzden öğretmenin çocuklarına olumlu örnek olması çocukların olumlu sosyal davranışları göstermesi konusunda daha özendirici olacaktır (Terzi, 2009).

2.2.3.6. Kitle iletişim araçları. Geniş bir topluluğa etki eden ve iletişim kurulmasını sağlayan araçlara kitle iletişim araçları adı verilmektedir. Cep telefonları, akıllı telefonlar, tabletler ve sosyal medya gibi yeni teknolojik araçlar son dönemde hayatımızda oldukça fazla yer kaplamaktadır. Televizyon, radyo, gazete, dergi gibi araçlar ise daha eski dönemlerde ortaya çıkan ve toplum üzerindeki etkisi oldukça fazla olan geleneksel iletişim araçlarıdır (Işın, 2019). Gelişen teknoloji, yetişkinlerin olduğu kadar çocukların da kitle iletişim araçlarına olan ihtiyacını ve bağlılığını artırmaktadır. Çocuklar kitle iletişim araçlarıyla bire bir etkileşimde bulunmakta olup bu araçların her birinin toplumsal etkileri kendine özgüdür. Kitle iletişim araçları yanlış davranışlarda bulunsa da çocuğu cezalandırmaz ya da ödüllendirmez, ilgi göstermez. Çocukların ilgi ve isteklerine cevap verebilir. Çocuklar gördüğü ve duyduğu şeylerden daha çabuk etkilenirler ve kendi yaşamında da uygularlar. Bu durumlar çocuğun toplumsallaşma sürecine doğrudan ya da dolaylı olarak etki eder (Işık, 2007).

Televizyon, fazla maliyet gerektirmemesi nedeniyle çoğu evde bulunan, kolay ulaşılabilen ve en çok kullanılan iletişim araçlarından biridir. Hem görsel hem de işitsel olması yönüyle özellikle çocuklara hitap etmektedir. Ayrıca okuma yazma becerisi gerektirmediği için okul öncesi dönemdeki çocuklar da kullanabilmektedir. Çocuk, televizyonda izlediklerinin doğru ya da yanlış olmasının bilincinde olmasa da hayatında uygulayabilmektedir (Işın, 2019). Bazı araştırmalara göre; televizyon çocukları oyundan uzaklaştırmaktadır. Pasif bir şekilde televizyon izleyen çocuklar, kaslarını geliştirici hareketler içeren ya da doğaçlama şekilde oynadıkları, yaratıcılıklarını geliştirecek, arkadaşlarıyla iletişimde bulunup sosyalleşmesini sağlayacak oyun zamanlarından mahrum kalmaktadırlar (akt. Çiftçi- Topaloğlu, 2013). Yapılan araştırmalar; televizyondaki şiddet içerikli görüntülere şahit olan çocukların saldırgan davranışlar sergilemeye daha meyilli olduklarını ancak erken çocukluk döneminde eğitici yönü olan programları izlemesinin

çocukları olumlu etkilediği, çocukların prososyal (yardım etme, paylaşma, işbirliği vb.) davranışlarını desteklediği ve kelime dağarcıklarını geliştirdiğini göstermektedir (Bar-on, 2000; Comstock, 2008).

Akıllı telefon ve tablet, kolay ulaşılabilir ve taşınabilir olması, maliyetinin düşük olması, etkileşim sağlaması nedeniyle gün geçtikçe televizyondan daha fazla kullanılan bir kitle iletişim aracı olarak hayatımızda yer almaktadır. Amerikan Pediatri Akademisi (AAP), 2 yaş altındaki çocukların bu tarz teknolojik araçlara maruz kalmaması gerektiğini, 2 yaşın üstündeki çocukların ise saatten fazla bu araçları kullanmamasını önermektedir (Radesky, Silverstein, Zuckerman ve Christakis, 2014). Televizyon, tablet ve akıllı telefon, çocuk ve ergenlerin ruh sağlığına olumlu ve olumsuz etkiler yaratabilmektedir. Olumsuz etkileri arasında saldırganlık, davranış bozuklukları, akademik başarıda düşme, korku oluşumu, depresyon, uyku düzensizliği, obezite gibi sorunlar gösterilebilir (Chassiakos, Radesky, Christakis, Moreno ve Cross, 2016). Bunun yanında okul öncesi dönemde mobil cihazlarda yer alan bazı uygulamaların çocukların kavram gelişimine ve bilişsel gelişime olumlu yönde katkıda bulunduğunu ifade eden çalışmalar da vardır (Li ve Atkins, 2004). Teknolojik araçların genel olarak bakıldığında olumlu etkiler sağlayarak eğitsel hedeflere ulaşma konusunda kolaylık sağladığını ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır (Huffstetter, King, Onwuegbuzie, Schneider ve Powell-Smith, 2010; Moon ve diğ., 2018).

Teknoloji çağının vazgeçilmezlerinden biri olan internet, bilgiye ulaşmayı kolaylaştırmakta, hayatımıza hızı ve pratikliği katmaktadır. Farklı hizmet ve uygulamaları ile kapsamlı, her kesimden bireylerin ihtiyaçlarına karşılık vermektedir ve yoğun ilgi görmektedir. Çocuklar, internetle çok erken yaşlarda tanışmakta ve çok çabuk uyum gösterebilmektedirler. İnternet, çocukların soyutlaştırma becerilerini artırmakta, yaratıcı ve eleştirel düşüncelerine katkıda bulunmaktadır. Ancak yararlarının yanında internetin birçok olumsuz etkileri de bulunmaktadır. İnternet; çocukların kopamadığı ve uzun saatler sanal ortama bağlı kalmasına neden olan, bağımlılık yaratan bir teknolojidir. Bu yüzden anne ve babalar çocukları için sürekli endişe duymaktadırlar (Arman, Bereket ve Ateş, 2011). Yalnızlık duygusu hisseden, içe kapanık, kendini rahat ifade edemeyen çocuklar için internet bir kaçış yolu olmakta ve çocukları gerçek yaşamdan koparmaktadır (Kırık, 2014).

2.2.4. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Yetkinlik

Çocuklarda erken dönemlerden itibaren sosyal becerilerin kazandırılması çevresiyle olumlu ilişkiler kurabilmesini sağlamaktadır. Küçük yaşlardan itibaren yeterli sosyal

beceriye sahip olmayan bireyler çocuklukta ve yetişkinlik döneminde davranış problemleri gösterebilirler. Bu açıdan bakıldığında, erken çocukluk döneminde sosyal yetkinlik için gerekli olan becerilerin kazanılması çok önemlidir (Yuvacı, 2019).

Rubin, Bukowski ve Parker (2008), okul öncesi dönemde çocuğun sosyal yetkinliği etkileyen mizaç, yetenek, akran ve arkadaş ilişkileri, ebeveyn tutumları gibi birçok değişkenin olduğunu belirtmiştir. Birey çocukluk döneminden itibaren içinde bulunduğu sosyal çevrenin özelliklerini ve toplumun kurallarını benimseyerek davranışlarını yönlendirir (Çubukçu ve Gültekin, 2006). Bebeklik ve çocukluk dönemlerinde daha çok taklit davranışı görülürken üç yaşlarında sosyalleşme süreci başlamakta ve çocuk akranlarıyla etkileşim kurmaya başlamaktadır.

Bireylerde sosyal yetkinliğin oluşmasında temel motivasyon kaynağı sevilme ve akran kabulüdür (Köse, 2015). Sosyal açıdan yetkin olabilmesi için çocukların yetişkinler ve akranlarıyla olumlu ilişkiler içinde olması gerekmektedir. Bu çağdaki birey, oyun yoluyla akranlarıyla iletişim kurma, lider olma, yarışma, bir gruba dahil olma, toplumdaki farklı rolleri deneyimleme, duygularını ve endişelerini yansıtabilme, nesne ya da kişileri gözlemleme fırsatı kazanmaktadır. Yani oyun, birçok sosyal becerinin gelişiminde büyük öneme sahiptir (Yavuzer, 2000).

Akranları tarafından oyunlara dahil edilen, paylaşma, yardım etme ve iş birliği gibi prososyal davranışları sergileyebilen çocuklar için sosyal açıdan yetkin tanımı yapılabilir (Tuğrul, 2002). Ayrıca, çocuğun işbirliği yapma, paylaşma, sorumluluk üstlenme, problem çözme, kendi kararlarını alıp uygulayabilme davranışları da sosyal yetkinliği yüksek olan çocuklardan beklenen becerilerdir. Böylece içinde bulunduğu ortama daha kolay uyum sağlayan çocuğun şimdi ve gelecekte alması gereken sorumlukları üstlenme, yerine getirme davranışları pekişmektedir (Arslan, 2012).

Çocuğun sosyal yetkinliğe ulaşabilmesi için aile içinde etkili iletişim yöntemlerinin kullanılması, çocukların bireysel farklılıklarına saygı duyularak başkalarıyla kıyaslanmaması, yeterli sevgi ve ilginin gösterilmesi ve ihtiyaçlarının zamanında karşılanması gerekmektedir (Olca, 2008). Ebeveynlerin tutarlı yaklaşımlarda bulunması, baskıcı, aşırı korumacı ve eleştireci tutumlardan uzak durup çocuğun merakını, özgüvenini ve girişkenliğini destekleyici tutumları benimsemeleri çok önemlidir. Çocuklar birçok beceriyi taklit ederek öğrendikleri için ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocuklara iyi rol model olması ve olumlu prososyal davranışları teşvik etmesi gerekmektedir. Okul öncesi eğitim döneminde çocuk üzerinde öğretmenin etkisi oldukça fazladır. Bu yüzden öğretmenin çocuklara karşı yaklaşımı, izlediği tutum çocukların okulu sevmeleri,

etkinliklere isteyerek katılması ve öğrenmeleri açısından önemlidir. Bunun yanında öğretmen olumlu bir sınıf atmosferi sağlayarak, çocukları aktif kılan eğitim süreçleri planlamalı, yaratıcı olmalı, çocukların bireysel özellik, ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olarak öğretim sürecini oluşturmalıdır. Çocukların sosyal becerilerini kazanmaları ve sosyal açıdan yetkin birer birey olabilmeleri için akran iletişimine fırsat veren, çocukların birbirinden öğrenmeleri sağlayan, grup aktif görev alabilecekleri etkinlikler hazırlamalıdır (Çiftçi- Topaloğlu, 2013).

Sosyal becerileri zayıf olan, saldırgan ve uyumsuz davranışlar gösteren çocuklar, arkadaş grupları tarafından sıklıkla dışlandıkları görülmüştür (Persson, 2005). Sosyal yetkinliği yüksek olan çocuklar gelecekteki yaşamlarında özgüveni yüksek, karşılaştığı engellere çözüm odaklı yaklaşan, belirlediği hedeflere ulaşmak için pes etmeden çabalayan, işbirliği ve sağduyuyla çevresiyle sağlıklı iletişim kurabilen bireyler olmaktadır (İsrael, 2007).

2.3. Problem Çözme

2.3.1. Problem Nedir?

Problem, bireylerin daha önce karşılaşmamış oldukları zorluk durumlarıdır. Öğrenme sürecine dahil edilmiş bir kavramdır. Problem çözme de, öğrenme gibi bireyin davranışlarında kalıcı değişiklikler yaratır (Güven, 2000). Problem, bireyin hedefe ulaşmasına engel olan fiziksel, sosyal, ruhsal, maddi, gerçekçi ya da hayal ürünü kısıtlayıcı, zorlayıcı olabilen güçlükler bütünüdür (Duman, 2009). Problemin çözümü, türü ve karmaşıklığına göre farklılık göstermekle beraber uzun veya kısa, basit veya zor olabilmektedir (Morgan, 1998). Tetik ve Açıkgöz (2013) problemi, hedefe yönelik davranışları sırasında bireyin karşısına çıkan engellenme ve çatışma durumları olarak açıklamıştır.

Problem bir amaca ulaşmak için gösterdiği yoğun gayret ve uğraşı sırasında bireyin amaca ulaşmasını engelleyen ve karşısına çıkan engeller şeklinde tanımlanmıştır (Bingham, 2004; Cüceloğlu, 2006). Adair'e (2017) göre problem, kişinin önüne çıkarak onu engeller, belirsiz ya da karmaşık durumları ifade eder. Aydoğan, Özyürek ve Gültekin Akduman'a (2015) göre problem; kişiye rahatsızlık veren ve giderilmesi gereken güçlüklerdir. Karasar (2011) ise problemi, bireyi fiziksel ve zihinsel olarak rahatsız eden, kararsızlığa neden olan ve bununla birlikte problemi ortadan kaldırma yollarının da bulunduğu tüm durumlar şeklinde tanımlamıştır. Dewey (1910) ise problemi; insan zihnini

kurcalayan, belirsizlik yaratan ve inancı düşüren tüm durumlar olarak tanımlamaktadır (akt. Letseka ve Zireva, 2013). İki tür problem bulunmaktadır:

2.3.1.1. İyi Yapılandırılmış Problemler. Bu özelliği içeren problemlerin tek bir çözümü vardır. Belli çözüm yolları kullanılarak cevaba ulaşılır (Kalaycı, 2001). Örneğin; “Gökyüzü ne renktir?” gibi bir sorunun kesin ve tek bir cevabı vardır.

2.3.1.2. İyi Yapılandırılmamış Problemler. Bu tür problemlerin tek bir çözümü ya da cevabı yoktur. Çözüm yolları kişilerin, durumların ve problemlerin özelliklerine göre değişiklik göstermektedir. Gündelik hayatımızda karşılaştığımız çoğu problem iyi yapılandırılmamış probleme örnektir (Senemoğlu, 2012). Her problem çözülebilir ancak problemin türüne göre çözüm yolları farklıdır (Öğülmüş, 2001). Örneğin; "Arkadaşlarımızla iyi anlaşabilmek için neler yapmalıyız, hayvanlara nasıl davranmalıyız?" gibi problemlerin birden fazla cevabı vardır. Problemin temel özellikleri şunlardır:

- Problem bireyler için güçlük durumunu ifade etmektedir.
- Birey engelden kurtulmak için çözüme ihtiyaç duyar.
- Birey problem durumla ilk kez karşılaştığı için çözümle ilgili hazırlıksızdır.

Bu özelliklere bakıldığı problem çözme şekilleri kişilere göre farklılık göstermekte, kişinin gösterdiği çaba ile problem bir kere çözüldükten sonra engel durumu ortadan kalkar (Dağlı, 2004).

Öğülmüş (2001), problem durumunun özelliklerini şu şekilde sıralamıştır.

- 1) İçinde bulunulan durumla ulaşılmak istenen durum arasında fark olması,
- 2) Bireyin bu farklılığı algılaması,
- 3) Algılanan durumun bireyde gerginlik yaratması,
- 4) Bireyin gerginliği sona erdirmek için denemeler yapması,
- 5) Bireyin gerginliği bitirmek için yaptığı denemelerin engellerle karşılaşmasıdır.

Problem tanımı genel olarak şu şekilde yapılabilir; Problem, kişiyi amacına ulaşma sürecinde rahatsız eden, belirsizlik yaratan, fizyolojik, psikolojik, sosyolojik, ekonomik türde, kısa ve uzun, basit ya da karmaşık olabilen, çaba gerektiren çözüme ulaştırılması gereken engellerdir.

2.3.2. Problem Çözmenin Tanımı

Korkut (2002) problem çözmeyi, bir problemi çözmek amacıyla deneyimler sonucu öğrenilen kuralların ötesinde yeni çözüm yolları üretebilmek olarak tanımlamıştır. Problem çözmeye, bireylerin değişiklikler sonucunda günlük hayatıyla ilgili ihtiyaçlarını karşılamak için uyum sağlama amaçlı göstermiş olduğu zihinsel, duygusal ve davranışsal bir beceridir (Shewchuk, Johnson ve Elliott, 2000). Bir problemle karşılaşan kişi, problemin çözüm yollarına ulaşma sırasında kendini tanıma ve değerlendirme fırsatı bulur. Problemin ortadan kalkması için kişi kendini geliştirmeye ihtiyaç duyar. Basit problemlerle karşılaştırıldığında daha karmaşık ve zor problemler, kişinin daha fazla alternatif üretmesini sağlayarak yaratıcılığını geliştirir. Problem çözmeye süreci bu yönüyle önemlidir (Oğuz, 2012).

Bireyin amacına ulaşmak için önündeki engelleri aşmak için yaratıcı ve eleştirel düşünme ile çözüme ulaşmaya çalışması sürecine problem çözmeye denir (Güven, 2005). Bireyler rahatsız hissettiren bir problem karşısında çözüm yolu bulabilmek için geçmiş bilgi, beceri ve deneyimlerinden faydalanır (Oğuz, 2012).

Problem çözmeye, kişinin bilgilerini kullanarak özgün, yaratıcı, hayal gücünü kullanarak çözüm bulma süreci şeklinde de tanımlanabilir (Aksu, 1989). Problem çözmeye, her basamağında farklı yetenek ve becerilere ihtiyaç duyan zihinsel süreçlerin yoğun olarak kullanıldığı geliştirilmesi gereken bir davranıştır. Özellikle bireysel problem çözmeye davranışı, kişinin karşısına çıkan sorunlarla kendi başına mücadele edebilmesi, çevresine uyum sağlamak için yeni yollar bulabilme gücünü göstermesi açısından geliştirilmesi önem taşımaktadır (Kivunja, 2015). Bazı problemlerin tek ve kesin cevapları varken birden fazla cevabı olan bazı problemlerin çözülmesi için belirli stratejiler kullanmak gerekir. Karmaşık yapıdaki problemlerin çözüm süreci disiplinler arası bilgileri, çok yönlü düşünmeyi ve yaratıcı olmayı gerekli kılmaktadır (Senemoğlu, 2012).

Problem çözmeye kavramının literatürde “yaratıcı problem çözmeye”, “sosyal problem çözmeye”, “kişiler arası problem çözmeye” gibi farklı başlıklar altında incelendiği görülmektedir (Yıldız, 2003). Problem çözmeye becerisine sahip olan bireyler karşılaştıkları problemler karşısında çözüme ulaşabileceklerine inanırlar. Özgüvenleri ve yaratıcı düşünme becerileri yüksektir. Problem karşısında korkmazlar ve çözüme odaklanırlar (Otacıoğlu, 2007).

Problem çözmeye sadece yetişkinlik döneminde değil çocukluk döneminde de kullanılmaktadır. Her yaş döneminde ortaya çıkan farklı türde problemler karşısında bireylerin çözüme ulaşmaları önemlidir (Yücesan, 2017). Çocuğun günlük yaşamındaki

problemlere çözüm üretebilmesi için gerekli birtakım yeterlilikler bulunmaktadır. Eğer bir problem çocuğun kendi başına çözebilmesi için deneyim fırsatı sunuyorsa iyi bir problemdir. Çocukların hedeflenen davranışlarla ulaşmasına yardımcı olacak çeşitli deneyimler yaşaması sağlanmalıdır.

Çocukların erken yaşlarda edinmiş olduğu bilgi, beceri ve deneyimler hayatının şekillenmesinde rol oynamaktadır. Sahip olduğu deneyimler çocukların daha aktif öğrenmesini, problemlere çözüm yolları bulmasını, bilinçli olarak sıralama yapabilmesini, tartışmasını ve kendine has problem çözme tutum ve becerilerinin oluşmasını sağlar (Casey, 1990).

Problem çocuğun ilgisini çekmeli, anlamlı ve anlaşılması kolay olmalıdır. Böylece çocuk problemi çözmek için istek duyar. Problemin çözümünü bulmak için motivasyona sahip olan çocuklar problemle ilgili karar verme, bilgiye ulaşma ve çözüme yönelik somut adımlar atma, uygulanan çözüm yolunun sonucunu gözlemleme ve değerlendirme gibi basamakları gerçekleştirerek problem çözme sürecinde etkin bir role sahip olabilirler (Akbaba ve Kaya, 2015; Aydoğan, 2004).

Problem çözme sırasında çocuklar, merak duygularının peşinden gidip bağımsız ve sabırlı bir şekilde çalışarak başarıya ulaştığında kendine güven ve saygı duyar. Küçük yaşlardaki çocuklar merak duygularını daha yoğun yaşarlar (Tertemiz ve Çakmak, 2003). Günümüzde teknolojinin hızlı gelişmesiyle birlikte problem çözme becerilerinin gelişmesi de oldukça önemlidir. Birçok problem durumuyla karşılaşan bireylerin problem çözme yeteneğine sahip olması bireyin engellere takılmadan ilerlemesini sağlar. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin geleceğin yetişkinleri olacak çocukları problem çözme konusunda geliştirmek amacıyla cesaretlendirmeleri ve rehberlik etmeleri gerekmektedir. Yetişkinler, problem çözme sürecinde çocuklara yardımcı olmalı, sorumluluk almalıdırlar. Çocukların meraklarının desteklendiği, düşüncelerinin değer görüp tartışıldığı, bireysel ihtiyaçlarına önem verilen ve öğrenme için gerçek hedefler oluşturulan ortamlarda problem çözme davranışları gelişir (Bingham, 2004).

Araştırmalara göre çocukların aktif rol aldıkları araştırma süreçlerinde problemlere çözüm üretmede ve neden sonuç ilişkisi kurmada daha başarılı oldukları ayrıca problemleri kendi başına çözmelerinin özgüven kazanmalarını ve risk alabilmelerini sağladığı belirlenmiştir (Şanlı, 2005; akt. Ünal ve Aral, 2014). Problem çözme davranışı, bireyin zorlanma duygusu yaşamasını, çözüme ulaşmak için farklı yollar denemesini ve böylelikle yaratıcı düşünmesini sağlaması açısından gelişimsel katkılar sağlamaktadır (Oğuz ve Köksal Akyol, 2015). Yücesan'ın (2017) araştırmasında okul öncesi dönemdeki çocuklara

uygulanen Montessori eğitim programı çocukların problem çözme becerilerine olumlu yönde sağlamıştır. Buna göre, problem çözme süreçlerini içeren farklı eğitim programlarının uygulanmasının, çocukların çeşitli problem durumlarıyla karşılaşması ve çözüm sürecini kendi başına yürütmesinin bu becerileri geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

Bireyin doğumundan okul çağına kadar olan dönemi sonraki gelişim dönemleri için bir basamak niteliğindedir. Bu dönem içinde çocuğun öğrenme sürecinde aktif olması, merak duygusunun peşinden giderek araştırması, çözüm yolları araması, planlama yaparak uygulaması ve çevresiyle iletişim içinde olması gerekmektedir. Böylece çocuk, yeni bilgileri kazanırken problem çözme becerilerinin yanında aynı zamanda iletişim yöntemleri, işbirliği gibi sosyal davranışları da kazanacaktır (Aydoğan, 2004). Problem çözmesine fırsat veriler çocuklar kendi yeteneklerinin farkına vararak ihtiyaçlarını daha kolay karşılayabilir, zihinsel ve sosyal yeteneklerini kullanarak çözüme ulaştığında kendine daha çok güvenir (Arslan, 2012).

Problem çözme geliştirilebilen ve öğrenilebilen bir beceridir. Bernard-Opitz, Sriram ve Nakhoda-Sapuan (2001) çalışmalarında sosyal alanlarda sıkıntı yaşayan otizmlili çocuklar üzerinde deneysel bir çalışma yaparak sosyal problem çözme becerilerinin geliştirilebildiğini belirlemiştir. Çocuğun aile ve sosyal çevresiyle etkileşimleri, ebeveyn tutumları, karşılaştığı uyarıcılar ve deneyimleri problem çözme becerilerini öğrenmesinde birer etkidir. Çocuğun bakımıyla ilgilenen yetişkin kişiler çocuk için birer modeldir. Ayrıca çocuklar için oldukça ilgi çekici olan televizyon, bilgisayar gibi teknolojik araçlar ya da iletişimde bulunduğu oyun arkadaşları olumlu ya da olumsuz şekilde çocuğun problem çözme davranışlarını etkileyebilmektedir (Kesicioğlu, 2015). Dinçer (1995) araştırmasında okul öncesi çağlarda verilen problem çözme eğitiminin kişiler arası problem çözme becerilerini geliştirdiğini saptamıştır. Begde (2015) ise ilk ve son sırada doğan çocukların ortanca çocuklarla kıyaslandığında problem çözme becerileri açısından daha düşük düzeyde olduklarını ortaya koymuştur. Bu çalışmalar çevresel etkenlerin problem çözme becerileri üzerindeki etkisini göz önüne koymaktadır.

Problem çözme; bireyin keşfetmesini, deneyimlerinden yola çıkarak yeni kazanımlar elde etmesini sağlayan, çevresiyle uyumlu bir şekilde yaşamasına yardımcı olan öğrenilebilir bir beceri olması nedeniyle küçük yaşlardan başlanarak desteklenmesi önem taşımaktadır. (Zembat ve Unutkan, 2003).

2.3.3. Problem Çözme Becerisini Etkileyen Faktörler

Problem çözme becerilerine olumlu ya da olumsuz yönde etkisi olan bilişsel ya da çevresel birçok faktör vardır. Bireylerin zekâ düzeyi, güdülenme durumu, problem çözme için hazır olma durumları, nesnelere kullanabilme ve olayları muhakeme etme becerileri, geçmiş yaşantıları, algılama gücü, kişisel algıları ve yaratıcılık düzeylerinin de problem çözme becerilerini etkilediği söylenebilir (Eroğlu, 2001).

Problem çözme becerileri farklı beceri alanlarını da içine alan, karmaşık ve çok yönlü bir süreci ifade etmektedir. Problem çözme davranışlarını etkileyen faktörler bazı kaynaklarda duyuşsal, bilişsel ve deneyimler olmak üzere üç başlıkta ele alınmaktadır (Aydoğan, 2012):

- Duyuşsal Faktörler: Problem çözme için istekli ve ilgili olma, azim, sabır, kendine güvenme, stres, kaygı durumları, belirsizlikler, başarılı olmayı isteme, alışkanlıklar, anne, baba ya da öğretmeni memnun etmeyi isteme gibi etkenler bu alanda sayılabilir.
- Bilişsel Faktörler: Zekâ düzeyi, kavramlarla ilgili bilgi sahibi olma, mantıksal düşünme, yaratıcı düşünme, akıl yürütme, hafıza, kelime dağarcığı, tahmin gücü, iletişim becerileri gibi yetenekler de problem çözme sürecine etki etmektedir. Zekâ olarak tanımlanan yeni durum ve problemlere uyum sağlama becerisinin yüksek olması problem çözümedeki başarılarını artırmaktadır.
- Deneyimler: Problem çözme becerisi duyuşsal ve bilişsel faktörlerin etkisi altındadır ancak deneyimlerin problem çözme sürecine olan etkileri yadsınamaz. Deneyimler bireylerin öğrenme sürecine aktif olarak katılmasını, bilgiye ulaşmak için araştırma yapmasını, planlama yapmasını, işbirliği kurabilmesini sağlar. Bireylerin problem durumlarıyla olabildiğince erken yaşlarda ve sıklıkla karşılaşarak deneyim kazanması daha sonra karşılıklarına çıkan problemleri çözümede daha cesaretli olmalarını, kendilerine güvenmelerini sağlar.

Aile tutumları bireylerin problem çözme sürecinde başarıya ulaşmasını etkileyen önemli faktörler arasındadır. Aşırı korumacı aile tutumuyla yetişen çocuklar problemleri çözme konusunda kendine güvenemez ve bağımsız bir şekilde davranamaz. İzin verici aile tutumuyla yetişen çocuklar ise kendine gereğinden fazla güvenir ancak yeterince yönlendirme olamadığı için planlama yapamaz ve kontrolsüz davranır (Aydoğan, Ömeroğlu, Büyüköztürk ve Özyürek, 2012).

Okul öncesi dönemde, çocukların duyuşsal düşünce ve davranışları üzerinde etkisi olan, çocukların tüm gelişim alanlarına olduğu gibi problem çözme becerilerine de katkıda bulunan faktörlerden bir diğeri de öğretmenlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin özendiği,

taklit ettiği, kendilerine model aldığı kişilerdir. Öğrenciler üzerinde bu derece etki sağlayabilen öğretmenlerin; çocukların üst bilişsel becerilerini geliştirme, problem çözme deneyimleri kazanmaları için uygun ortamlar hazırlama ve örnek olma açısından öğretmenlerin rolü çok önemlidir (Dereli, 2016). Öğretmenlerinin daha az rehberlik ettiği ve müdahale ettiği, yaratıcı düşüncelerine fırsat verilmeyen çocuklar, problemlere daha kısıtlı ve başarı sağlamayan çözümler sunarlar (Shure ve Spivack, 1982).

Öğretmenler çocukların olabildiğince fazla problem çözme deneyimleri yaşamasını sağlayarak onların gelecekte karşılarına çıkan problemler karşısında başarılı olma düzeylerini artırabilir. Çocukların problem çözme becerilerini geliştirme konusunda öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum, inanç ve davranışları önem taşımaktadır (Aydoğan , 2004; Aydoğan, Ömeroğlu, Büyüköztürk ve Özyürek, 2012).

Öğretmenin çocuklara, olay, durum ya da problemlere farklı açılardan bakmalarını sağlaması, onlara karşı sevgi, ilgi göstermesi ve kararlı bir tutum sergilemesi gerekmektedir. Olumlu öğretmen- öğrenci ilişkisinin oluşmasında ailenin ve öğretmenin işbirliği içinde olması gerekmektedir (Tok, 2011).

2.3.4. Problem Çözme Basamakları

Problem çözme sürecinin daha kolay ve anlaşılır olabilmesi için basamaklara ayrılması daha etkili, işlevsel, mantıklı, doğru ve başarılı sonuçlara ulaşılması açısından önemlidir. Problem çözme sürecinin aşamalı bir şekilde ele alınması, öğretme ve öğrenmeyi sürecini de kolaylaştırmaktadır (Şahin, 2015). Problem çözme sürecinde; önce problemin fark edilmesi, problemin tanımının yapılması, çözüm için çeşitli varsayımlar yapılması, daha farklı çözüm yolları bulunması ve seçilen çözümün uygulanması basamakları kullanılmalıdır (Duman, 2009).

Problem çözme dikkatli, disiplinli ve enerjik bir şekilde çalışma isteyen karmaşık bir süreçtir. Engelin belirlenmesi, geçmiş bilgilerin gözden geçirilmesi, gerekli bilgilerin edinilmesi, hipotez kurarak çözüm yollarının belirlenmesi ve çözüm yollarından en uygun olanın denenmesi problem çözme sürecinin aşamalarıdır (Morgan, 1998). Her bireyin kendine özgü bir düşünme şekli vardır. Bu yüzden problem çözme için kullanılan basamaklar farklılaşmaktadır. Farklı düşünürler tarafından oluşturulmuş birçok problem çözme basamakları bulunmaktadır. Problem çözme yaklaşımlarında görülen ortak problem çözme aşamaları şu şekilde sıralanabilir:

- Hazırlık: Bu aşamada problem tanımlanarak nasıl oluştuğu belirlenir. Problemlerle ilişkili bilgiler toplanır. Probleme bir çözüm bulmak için düşünülür ancak uzun süre üzerinde

düşünülse de hemen çözüme ulaşılmayabilir. Bu durumda sonraki aşamalarda bir başarıya ulaşılabileceği varsayılarak çözüm daha sonraya bırakılır.

- Kuluçka: Derinlemesine düşünme gerektirir. Problemler parçalar halinde incelenerek parçalardan yeni yapılar ortaya çıkarılır. Bu aşamada problemle ilgili edinilen bilgiler sayesinde çözüme engel olan bazı olgular fark edilmeye ve ortan kalkmaya başlar. Problemin çözülmesine yardımcı olacak girişimlerde bulunulur ve yeni bilgiler öğrenilir. Birey tamamen aktif olmasa da bilinçaltı süreçlerini kullanır.

- Kavrayış ya da Aydınlanma: Bu aşamada elde ettiği bilgilerden faydalanarak birey problemi kavrayabilir ve yeni bir fikir üretir. Probleme ilgili yeni bir çözüm yolu bulunur.

- Değerlendirme ve Düzeltme: Bu aşamada bulunan yeni çözüm yolunun problemi gerçek anlamda çözüp çözmediği denenir. Çözüm yolu problemi çözmezse tekrar başlama noktasına geri dönülür ve süreçler tekrarlanır. Eğer çözüm yolu başarılı olursa sonuca ulaşılır ve problem aşılmış olur (Morgan, 1998).

John Dewey problem çözme sürecini altı basamağa ayırmıştır. Bu aşamalar;

- Problemin farkında olma,
- Problemi tanımlayarak sınırlandırma,
- Problemin çözümüne katkı sağlayabilecek yöntemler ve bilgileri elde etme,
- Problemi çözüme götüreceği çözüm yollarını belirleme,
- Belirlenmiş olan çözüm yollarından en iyi olanı seçme,
- Seçilen çözüm yolu uygulanarak problemin sonuca ulaştırılması olarak sıralanmıştır.

Dewey, bu basamakların belli bir sırayı izlemediğini ve değişmez olmadığını belirterek sürecin herhangi bir basamaktan başlayabileceğini de ifade etmiştir. Ayrıca bu basamaklar kalıplaşmış değildir, genişletilebilir, gerekirse bazı basamaklar çıkartılabilir ya da yeni basamaklar eklenebilir (Çilingir, 2006).

Problem çözme basamaklarının belirlenmesine yönelik yapılan çalışmalar John Dewey'in görüşlerine dayanılarak ortaya koyulmuştur. Geliştirilmiş olan modeller Dewey'in problem çözme modeli değiştirilerek oluşturulmuştur. Bingham (2004), Dewey'in belirlediği basamaklara eklemeler yapıp genişleterek problem çözme sürecini sekiz basamak olarak açıklamıştır. Bingham' ın (2004) problem çözme basamakları şöyle sıralanabilir:

- Problemi tanıma ve problemle uğraşma ihtiyacı hissetme,
- Problemi açıklama, niteliğini ve sınırlarını tanımaya ve problemle ilgili ikinci dereceden problemleri anlayıp kavramaya çalışma,
- Probleme ilişkin verileri ve bilgileri toplama,

- Problemin kapsamına en çok uyan verileri seçme ve düzenleme,
- Problemlle ilgili elde edilen veriler ve bilgileri kullanarak olası çözüm yolları belirleme,
- Çözüm yollarının değerlendirilmesi ve amaca uygun olanlar içinden en iyilerinin seçilmesi,
- Seçilen çözüm yolunun uygulamaya konması,
- Kullanılan problem çözme yönteminin ve çözüm yolunun değerlendirilmesi.

Eğitim ortamlarında uygulanabilecek problem çözme süreci bir eğitim yöntemi olarak şu basamaklardan oluşur (Sevinç, 2003):

- *Problemi hissetme ve problemin ortaya çıkması:* Çocukların karşısına çıkan ya da öğretmenin sunmuş olduğu güçlükler yoluyla problem ortaya çıkar. Çocuğun güçlüğü kendisinin fark edip belirlemesi daha yararlı ve eğitici. Bu yüzden çocukların sorduğu sorular dikkate alınarak ilgi çekici problem durumları oluşturulmalıdır. İlk dönemlerde daha çok öğretmenin ortaya çıkardığı problemler üzerinde durulurken bazı durumlarda problem, sınıf içinde kendiliğinden ortaya çıkabilmektedir.
- *Problemin tanımlanması ve sınıflandırılması:* Problemin ne olduğu, neleri içerdiği, sınırlarının ne olduğu ve hangi yönlerinin ele alınması gerektiği tartışılır.
- *Problemlle ilgili bilgilerin toplanması:* Problemin çözümü için yararlı olabilecek kaynaklar belirlenmeli yararlanılmalıdır. Bu aşamada öğretmen çocukları bilgi toplayabilecekleri kaynaklara yönlendirmelidir ve elde edilen bilgileri bir araya getirmelerini sağlamalıdır.
- *Problem çözümüyle ilgili hipotezler ileri sürme:* Toplanan bilgilerin analiz edilerek yorumlanması sırasında çocukların zihninde bazı çözüm yolları belirebilir. Çocukların aklına gelen her türlü çözüm yolu ayırt edilmeden ortaya koyulur. Sonrasında bulunan çözüm yollarından en uygun olanı seçilir.
- *En uygun hipotezin seçilerek uygulanması:* Çeşitli deneme ve karşılaştırmalar yoluyla çözüm yollarının problemi çözüme ulaştırıp ulaştıramayacağı araştırılır. Bu aşamada öğretmen çocukların önerdiği çözüm yollarını denemelerini sağlar ve uyguladıkları çözüm yollarının geçerliliği hakkında karara varmalarına yardım etmelidir.
- *Problemin çözülmesi ve sonuca varılması:* Yapılan uygulamalar ve denemeler sonunda hangi çözüm yolunun sonuca ulaştırmak için yararlı olduğuna karar verilir. Bu şekilde adım adım ilerleyerek problem çözülerek bir başarı sağlanmış olur.

Problem çözmeye yönelik belirlenen bu aşamalar genel olarak problem çözme becerilerini öğretme sürecinde yol gösterici bir özellik göstermesine rağmen öğretmenin

eğitim öğretimde bu yöntemleri uygulayabilmesi için problemin çeşidini ve bu probleme uygun çözüm basamaklarını bilmesi gerekmektedir (Yıldız- Altan, 2018).

2.3.5. Problem özme Kuramları

Problemleri çözüme ulaştırmada geçerli olan tek bir yöntem yoktur. Bir problem çözülürken birden fazla çözüm yolu olabilir. Her problem birbirinden yapısı ve çözüm yolu açısından farklı özellikler taşımaktadır. Aynı durum yaklaşımlar için de geçerlidir. Farklı araştırmacılar tarafından farklı problem çözme basamakları ortaya koyulduğu gibi problem çözme ile ilgili yaklaşımlar konusunda da araştırmacılar arasında farklılıklar oluşmaktadır.

Problem özme becerilerine ilişkin birçok kuram vardır. Bu bölümde; Yansıtmalı Düşünce Kuramı (John Dewey), Problem özme Kuramı (Alex Osborn), Problem özme ve Kendini Yetiştirme Modeli (Bandura), Yaratıcı Problem özme Modeli (Hermann) ve Guilford'un Yaratıcı Problem özme Modeli'ne yer verilmiştir.

2.3.5.1. Yansıtmalı düşünce duramı (John Dewey). Dewey, problem çözmeyi yansıtıcı düşünme kuramı ilkelerine dayanarak açıklamıştır. Dewey'e (1933) göre yansıtıcı düşünme, sorunlara gerçeğe uygun çözüm yolları üreten aktif katılım sağlayan, amaca yönelik ve istikrarlı düşünme sürecidir (akt. Sevinç, 2003).

Dewey'in yansıtmalı düşünce modelinde algılanan bir problem, probleme yönelik yaratıcı düşünme ve yeni dengeler oluşturulması ya da oluşum sonrası süreç olarak üç aşamadan bahsedilmektedir. Algılanmış bir problem süreci, problemin varlığının tam olarak algılanmasını, problemin ortaya çıkmasındaki neden veya nedenlerin belirlenmesini içermektedir. Problem üzerine yaratıcı düşünme süreci ise, problemin değişik şekillerde tanımlanması, çözüm önerilerinin sunulması, en uygun çözümün denenmesi, çözümün başarısız olması halinde geri dönülmesi, tutum ve isteklerin gözden geçirilmesi, çözümlerin kontrol edilmesi ve çözümü başarıya ulaşması aşamalarını içermektedir. Yeni dengelerin kurulması ve yaratma sonrası kısmında problem çözme basamakları değiştirilebilir Problem özme süreci istenilen aşamadan başlayabilir, önemli olan "bilinenden bilinmeyene" anlayışının benimsenmesidir (Letseka ve Zireva, 2013).

Dewey'in yansıtmalı düşünce kuramına bir problem çözme yöntemi olarak eğitim ortamlarında yer verilmektedir. Bilimsel olarak problemlerin çözümünde hem tümevarım hem de tümdengelim yöntemi bir arada kullanılmaktadır (Letseka ve Zireva, 2013). Dewey "Demokrasi ve Eğitim" adlı yapıtında okulun toplumu yansıtabileceğini, sınıfların gerçek

hayatı irdeleme ve gerçekçi problem çözme deneyimlerinin kazanılabileceği laboratuvarlar olabileceğini ifade etmiştir (akt. Rodgers, 2002).

2.3.5.2. Problem çözme kuramı (Alex Osborn). “Beyin Fırtınası” Osborn tarafından geliştirilen bir problem çözme yöntemidir ve problem çözme süreci üç aşamada yer alır. Bunlar:

- Problemi bulma; Problemin ve nedenlerinin tanımlanması,
- Fikir bulma; Olabildiğince fazla fikir üretip geliştirmeye çalışmaya ve fikirleri bir araya getirerek sonuca ulaşmaya çalışma,
- Çözüm bulma; bir araya getirilen fikirleri değerlendirerek arasından en uygun çözümün seçilmesidir (Sungur, 1997).

Beyin fırtınası yönteminin eğitim ve geliştirme süreçlerinde kullanılması belli bir probleme değişik açılardan bakmayı ve farklı çözümler üretmeyi sağlar. Bu yöntem uygulanırken gruptaki bireyler probleme ilişkin çeşitli ve sınırsız sayıda öneriler sunabilirler. Bu şekilde tek bir konu için farklı bakış açısına sahip kişilerden çok sayıda fikir ortaya koyulur. Bu tekniğin en büyük faydası, her grup üyesinin fikrine değer verildiği için kendilerine olan güven ve saygılarının artmasıdır. Ayrıca beyin fırtınası tekniği, fikirleri ve düşünceleri eleştirilmeden koşulsuz kabul gören grup üyelerinin moral, motivasyon ve bağlılığını da artırmaktadır. Beyin fırtınasının başarılı olabilmesi için grup liderinin süreci yönetmesi ve yönlendirmesi oldukça önemlidir (akt. Akçay, 2019).

2.3.5.3. Problem çözme ve kendini yetiştirme modeli (Bandura). Albert Bandura sosyal öğrenme kuramını ortaya koymuş ve bireylerin öğrenmelerinin çoğunun çevresindekileri gözlemleme ve taklit etme yoluyla gerçekleştiğini söylemiştir. Ayrıca problem çözme becerilerinin de gözlem yoluyla öğrenilebileceğini savunmuştur. Bandura'ya göre bireylerin problemler karşısında çözüme ulaşma konusundaki başarıları onların yetkinlik (öz yeterlik) düzeylerini yansıtmaktadır. Bireyin sahip olduğu bilgi, beceri ve kendisine olan inancı problemi çözüme kavuşturma konusundaki sabır ve azmini etkilemektedir. Yetkinlik duygusu yeterince gelişmemiş olan kişiler karşılaştıkları problemleri olduğundan daha zor görürler ve problemi çözmeye başlamak için gerekli gücü kendilerinde bulamazlar. Ancak yetkinlik duygusu yeterli düzeyde ve yüksek olan kişiler problemleri çözme konusunda kendilerine güvenirlir ve kararlı bir şekilde çözüme ulaşmaya çalışırlar (Orçan, 2008).

2.3.5.4. Yaratıcı problem çözme modeli (Hermann). Hermann, beynin yapısı ve düşünme ile ilgili çalışmalarda bulunmuştur. Beynin farklı işlevlere sahip olan dört bölümden oluştuğunu ve insanların bu bölümleri aynı oranda kullanmadığını ortaya koymuştur. Problemleri çözmeye beyindeki tüm bölümler ortak bir şekilde kullanılmaktadır. Her bireyin sahip olduğu belli kalıtsal özellikler, öğrenme becerileri ve tercih ettiği kendine has düşünme tarzı bulunmaktadır. Bireylerin olaylara ve çevresine bakış açısını ve tepkilerini etkileyen de bu düşünme tarzıdır. Aynı düşünce biçiminin kullanılması beynin bölümlerini geliştirmektedir (Lumsdaine ve Lumsdaine, 1995).

Hermann, yaratıcılığın beynin işleyişiyle ilgili olduğunu ve yaratıcı problem çözme için altı farklı bilişsel düşünme biçiminin kullanıldığını söylemiştir. Altı farklı düşünme biçimi farklı mesleklerle ilişkilendirme yapılarak oluşturulmuştur. Bu kurama göre; Mühendis: Henüz geliştirilmemiş düşünce ve fikirlerin geliştirilerek daha işlevsel ve pratik hale getirilmesidir.

Yargıç: Gerekli olan en uygun fikri ortaya çıkarır.

Kaşif: Problemi derinlemesine araştırır ve problemin tam olarak tanımlanmasını sağlar.

Dedektif: Problemi farklı açılardan ele alır.

Sanatçı: Problem için ortaya koyulan ilk çözüm sonuca ulaştırmadığında akla gelebilecek birçok değişik çözüm yolları üretir.

Prodüktör: Çözümün uygulanabilmesi için yöntemler bularak planlama yapar ve denemelerde bulunur. (Özden, 2008).

2.3.5.5. Guilford'un yaratıcı problem çözme modeli. Guilford, yaratıcılık kavramına dikkat çekmesi ve yaratıcı düşünme süreçleri ile ilgili çalışmalarıyla tanınmıştır. Guilford'un modeli içerik, ürün ve süreç olarak üç aşamadan meydana gelmiştir. Ürün boyutunda yer alan yakınsak ve ıraksak düşünme yaratıcı düşünme süreci içinde yer almaktadır. Guilford'a göre bir kişi problem durumuyla karşılaştığında alışılmış, beklenen ve bilgiye dayalı olan yakınsak düşünme biçimi (kapalı uçlu) ile ya da orijinal, özgün, keşfedici, herkesin aklına gelmeyen farklı yollar içeren ıraksak düşünme biçimi (açık uçlu) ile yaklaşır (Karabey ve Yürümezoğlu, 2015; Samurçay, 1983). Yaratıcı problem çözme yeteneği olan kişiler esnektir, sorunlara ve belirsizliklere olumlu yönden bakarlar, alışılmışın dışında olan şeylere ilgi ve merak duyarlar ve problemlere özgün ve farklı çözümler üretebilirler (Ömeroğlu, 1988).

Guilford, yaratıcılığın zekâyı da içinde barındırdığını savunur. Guilford'a göre zekâ; zihinsel düşünme, hafıza, ıraksak, yakınsak ve eleştirel düşünme olmak üzere beş

zihinsel işlemleri içinde barındırır. Bunların içinde yaratıcılığa en çok hitap eden düşünme işlemi iraksak düşünmedir. Iraksak düşünme yeni ve olası çözümleri üretmeyi sağlar. Yakınsak düşünmeyle kıyaslandığında esnek, değişik fikirlere açık olan yaratıcılığı destekleyen bir düşünme biçimidir (Momford, 2001).

Guilford, yaratıcı problem çözme sürecinde kişinin bilgiyi ezberlemesini amaçlamayan, ilgi ve merakı doğrultusunda bilgiye kendisi ulaşmaya çalışan, farklı fikir ve çözümlere önyargısız ve olumlu yaklaşan bir düşünme biçimi olması gerektiğini belirtmiştir. Yaratıcı problem çözebilen kişiler esnek düşünür, herkesin aklına gelen standart çözümler dışında kendine özgü çözüm yolları bulur, kabul gören birden fazla cevaba ulaşabilir (Beck, 2005).

2.3.6. Problem Çözme Yaklaşımları

Hayatın her aşaması farklı problemler içermektedir. Problemleri çözmeden ilerlemek mümkün olmadığı için problem çözme konusunda çeşitli yöntemlerin kullanılması önemlidir. (Gültekin, 2006). Her bireyin düşünme süreçleri farklılık gösterir ve buna bağlı olarak problem çözmeyle ilgili farklı yöntemler mevcuttur (Zembat ve Unutkan, 2005). Bu yüzden kişi kendi düşünme biçimine uygun çözüm yolları seçer. Kişinin problem çözme sürecini; kişilik özellikleri, eğitim ortamı, öğretmenler, ebeveynler, yaşamında etkisi olan başka kişi ve olaylar etkilemektedir (Özcan ve Öğülmüş, 2010).

Bir problemi çözebilmek için emek vermek, zaman ayırmak, denemeler yapmak gerekir. Kişinin içinde bulunduğu zaman ve durum problem çözmeye yaklaşımını etkilemektedir. Problem çözme, zihinsel, duygusal ve davranışlar süreçleri içeren, geniş kapsamlı ve karmaşık bir süreçtir. Bu yüzden problem çözme ile ilgili farklı yöntemler içeren pek çok yaklaşım bulunmaktadır. Bu kısımda bazı yaklaşımlar ele alınmıştır.

2.3.6.1. İçgörüselsel problem çözme. Köhler, Koffka ve Wertheimer gibi Gestalt psikologları problem çözmeyle ilgili ilk kez çalışan araştırmacılarıdır. Gestalt psikologları algısal problemlerin algılama ve benlik etkileşimleri ile görülen gerginlikler ya da stres durumlarıyla ilişkili bir şekilde ortaya çıkarlar. Birey problem üzerine düşündüğü zaman ya da problemin farklı yönlerini analiz ettiğinde aniden beliren bir iç görü ve kavrama ile problemi çözüme kavuşturabilir (Ergan, 2019).

İçgörü, kişinin araçlar ve amaçlar arasındaki ilişkiyi algılaması ve bu kavramlar arasındaki mantıksal ilişkiyi kurabilmesidir. İçgörüyeye dayalı problem çözmenin özellikleri şu şekildedir:

- Çözüm üzerine düşünme sürecinden çözümü bulma şekli ani ve tamdır.
- İçgörüle kazanılan çözüme dayalı problem çözme genellikle pürüzsüz ve hatasızdır.
- İçgörü ile bulunan problem çözümleri uzun bir süre akılda kalır.
- İçgörü ile çözüme ulaşmayı sağlayan ilkeler başka problemlerde de kolayca uygulanır.

Bir problemi çözebilmek için yöntemleri ezbere uygulamak ve mantıksal doğruluk tek başına yeterli değildir. Problemin birey tarafından algılanıp yorumlanması, çözüme ulaşmak için olası yolların zihinde kurgulanması, amaca ulaşmayı sağlayacak yolların belirlenerek davranışa dönüştürülmesi gerekmektedir (Yeşilyaprak, 2004)

Wertheimer'e göre; problemin çözülmesi için dışsal pekiştireçlerden ziyade bireyin problemi algılama biçimi ve içsel motivasyon büyük önem taşımaktadır. Bu yüzden problemin sunulurken bireyin çözüme ulaşması için problemin özünü anlaması ve mevcut bilgiler arasında bağlantı kurması sağlanmalı, gerekli araçlar ve ipuçları verilmeli, merak uyandırılarak bilişsel dengesizlik oluşturulmalı ve yeniden denge kurmasına rehberlik edilmelidir. Sadece mantıklı olan değil yaratıcı çözümler de sunması için teşvik edilmelidir. Problem çözme becerilerinin gelişmesi için farklı problem durumlarıyla karşılaşması sağlanmalı, yeni durumlara bildiklerini aktarabilmesi için tekrarlar yaptırılmalıdır (Senemoğlu, 2012; Ulusoy, 2015).

Yapılan araştırmalara göre, bireyler problemin çözümünü belli bir süre düşünerek bulur. Çözüm için gerekli olan bilgileri ve yolları çözüm bulana dek düşünür. Bu aşamalarda davranışsal olarak değil ancak zihinsel olarak deneme yanılma da kullanılmaktadır. Bu süreçlerin sonunda aniden akla gelen çözümler sayesinde *içgörü* kazanılmış olur. Probleme çözüm bulma süreci önce düşüncede sonra fiili olarak gerçekleşir. Başarıya ulaşan bir problemin çözümü sırasında öğrenilen bir ilke benzer daha başka problem durumlarında da kullanılarak transfer edilir. Gestalt kuramcıları problemin doğasını anlamının önemli olduğunu savunur. Bu yüzden öğrenci problemi başka birinin anlatmasıyla değil kendi kendine yapılandırılmalıdır. Böylece çözüm yöntemleri birey tarafından ezbere değil kalıcı bir şekilde öğrenilir. Tüm duyu organlarına hitap eden bir eğitim ortamı oluşturulmalıdır (Ulusoy, 2015).

2.3.6.2. Deneme-yanılma yoluyla problem çözme. Davranışçı yaklaşımcılardan Thorndike, problem çözmeye deneme yanılma yöntemini ortaya koyan ilk araştırmacıdır (Aydoğan, 2004; Erden ve Akman, 2007; Eroğlu, 2001). Bu yöntem zihinsel akıl yürütme faaliyetlerinden daha çok sonuca ulaşana kadar devam eden uğraşı ve çabaları içerir. Bu uğraşı sonunda birey sonuca ulaşacağına inanır (Cüceloğlu, 2006). Deneme yanılma ile

problemi çözüme sürecinde hatalar ve deneyimler sayesinde çözüm yolları fark edilir ve adım adım sonuca ulaşılır. Deneme yanılma yoluyla problem çözerken birey, amacına ulaşmak için birçok faaliyette bulunur. Bu denemelerden sonuca ulaştıran yöntemler pekiştirici görevi görür ve tekrarlanır, Benzer problemler karşısında birey sonuca ulaşmak için aynı çözüm sürecini kullanır. Başarı sağlamayan yöntemler ise sönerek kaybolur (akt. Kesgin, 2006).

Problem çözenin sadece direkt düşünme ve sonuç çıkarma ile değil aynı zamanda deneyim ve hatalarla da öğrenilerek parça parça, basamak basamak meydana gelebileceğini savunmuştur. Deneme yanılma yönteminde birey işe yarayacağını düşündüğü çözümleri tek tek denediği için zaman kaybına neden olmaktadır. Deneme yanılma yöntemi problemle ilgili yeterli ön bilginin olmadığı durumlarda anlamlı ilişkiler kurulamadığı için çözümü bulmak için kullanılacak elverişli bir yöntem olarak görülmektedir. Özellikle erken çocukluk dönemindeki çocukların sıkça başvurduğu bir yöntemdir. Yaşın ilerlemesi ile artan bilgi, duygu ve düşünce birikimi ile birlikte kavramlar arası ilişkiler kurulduğu ve problem çözüme becerilerinin geliştiği gözlenmiştir (Erden ve Akman, 2007).

2.3.6.3. Kavrama yoluyla problem çözüme. Kavrama ile problem çözüme modelini geliştiren Gestaltçı kuramcılardan Köhler'dir (Aslan, 2012; Aydoğan, 2004; Erden ve Akman, 2007). Kavrama yoluyla problem çözüme, bireyin problem durumu karşısında, amaç ile çözümü bulmayı sağlayacak araç arasındaki ilişkiyi ani bir şekilde kavrayıp sonuca ulaşmasıdır. Bu yöntemde kavramları anlamlı bir şekilde ilişkilendirme, sınıflama gibi bilişsel süreçler kullanılır. Bireyin bilişsel yeteneğini, kavrama düzeyi, bilgi ve deneyimleri, geçmiş yaşantıları önemlidir. Ayrıca probleme ilişkin kavram ve ilkeler hakkında fikir sahibi olmayı gerektirir (Erden ve Akman, 2007; Yeşilyaprak, 2004; Zembat ve Unutkan, 2005).

2.3.6.4. Hazır modellerle problem çözüme. Bireyler daha önce çözüm yolunu öğrendikleri problemlere benzeyen problem durumlarıyla karşılaştıklarında aynı çözüm yolunu uygularlar (Aydoğan, 2012; Eroğlu, 2001). Bu yöntemde daha önceki çözüm yollarında kullanılan örgütlenme ve ilişkilendirme süreçleri sonraki öğrenmelere alt yapı sağlamaktadır (Yeşilyaprak, 2004). Gagne ve Glaser (1987), birey belleğinde saklı olan çözüm yöntemlerini kendine model olarak karşısına çıkan benzer problemlere bu çözüm modelini uyarlamaktadır (akt. Balaban, 2018). Yani bireyin belleğindeki çözüm

yöntemlerinin fazla olması problemlere daha çabuk ve kolay çözüm bulmasını sağlayacaktır. Örneğin, satrançta ileri seviyede oynayan bir oyuncu geçmiş oyunlarından edindiği deneyimleri belleğinde tutarak oyunda kafasındaki hazır hamlelerle rakibine daha hızlı karşılık verebilir. Hazır modellerle çözme yöntemi matematiksel problemler gibi standart çözüm yolları barındıran problem durumları için yararlıdır ancak günlük hayatta bireyin karşılaştığı sosyal, psikolojik vb. problemlerle ilgili çözümler bulma konusunda sınırlı kalabilir (Erden ve Akman, 2007).

2.3.6.5. Bilimsel problem çözme yöntemi. Bilimsel problem çözme yöntemi birey için daha zor ve karmaşık düzeydeki problemleri çözmek için kullanılır. Ayrıca bilimsel problemlerin yanında kişisel problemlerin çözümü için de kullanılabilir bir yöntemdir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999; Zembat ve Unutkan, 2005). Bilimsel problem çözme çok yönlü düşünmeyi gerektirir. Yaratıcı, yansıtıcı, eleştirel düşünme ve analiz, sentez, değerlendirme becerileri de bilimsel problem çözme sürecinde kullanılmaktadır. Bilimsel problem çözme yönteminde genel olarak; problemin hissedilmesi ve anlaşılması, tanımlanması ve sınıflandırılması, yararlı olacak bilgilerin toplanması, çeşitli çözüm yollarının ortaya konması, uygun olan çözüm yolunun seçimi ve çözüme ulaşılması basamakları bulunmaktadır (Adair, 2017; Büyükkaragöz ve Çivi, 1999).

2.3.6.6. Başkalarının yaşantılarından yararlanma yoluyla problem çözme. Problemlerin çözümünde yararlanılabilecek kaynaklardan biri de diğer kişilerin deneyim ve yaşantılarıdır. Birey kendi başına çözemediği problemlerde sosyal etkileşim kullanarak uzman kişilerden ya da çevresindeki başka kişilerden doğrudan yardım alabilir ve görüşlerine başvurabilir ya da ilgili kişilerin yazılı eserlerine başvurabilir. Problem çözme sürecinde başkalarından yardım almak bireylerin farklı çözümler üretmesine katkıda bulunur (akt. Oğuz, 2012; Eroğlu, 2001; Zembat ve Unutkan, 2005).

Problem çözme kuramları ve yaklaşımları problemleri çözmek için birden çok yöntemin var olduğunu göstermektedir. Problemin türü, zamanı, kişinin bilgi, birikim, deneyimleri, psikolojik durumu ve bilişsel becerileri kişinin çözüme ulaşmak için seçtiği yöntemi değiştirir. Kişi problemin konusuna, problemle ilgili sahip olduğu bilgi düzeyine göre problem çözme basamaklarını değiştirebilir, atlayabilir ya da birkaçını birleştirerek sonuca ulaşmaya çalışabilir. Problem çözme sürecine hakim olmak bireyin daha kolay ve etkili çözüm yolları bulmasını sağlar (Bingham, 2004).

2.3.7. Okul Öncesi Dönemde Problem Çözme

İnsanların karşısına yaşamları boyunca birçok problem çıkar. Bu problemlerle baş edebilmeleri için küçük yaşlardan itibaren problemleri nasıl çözebileceği konusunda bilgi sahibi olmaları önem taşımaktadır (Arslan, 2012; Aydoğan, 2004). Problem çözme becerilerinin geliştirilmesi, çocukların problemleri kendi başlarına algılayıp keşfedebilmesini, gerçek hayata uyum gösterebilmesini sağlar. Çocuk kendisinde var olan bilgilerle yeni durumları ilişkilendirerek bir denge kurar (Unutkan ve Zembat, 2005).

Yaşamın ilk yıllarından itibaren çocukların günlük yaşamlarında yaş düzeylerine göre karşılaştıkları ve geliştirdikleri pek çok problem çözme davranışı vardır. Bir yaş civarında yürüme çabaları, iki yaşlarında küpleri düşürmeden kule yapma çabaları, üç yaşlarında sosyalleşme isteğine rağmen akranlarıyla oyuncakları paylaşmama, tuvalete alışma ve kendi başına ayakkabı giyme gibi öz bakım becerileri, altı yaşlarında merak ettiği durumları öğrenme isteği gibi problem durumları ortaya çıkmaktadır (Aydoğan ve Ömeroğlu, 2003).

Bebekler iki yaşına kadar problemleri çözmeye deneme yanılma yolunu tercih ederler. İki yaş sonrasında zihinsel olarak gelişim göstermesiyle birlikte nesnelere, olaylar arasında ilişki kurarak zihinden problem çözme davranışlarını göstermeye başlar (Senemoğlu, 2012).

Erken çocukluk yıllarında yoğun bir şekilde görülen merak duygusu, çocukların çevresindeki kişileri, durumları ve olayları dikkatli bir şekilde gözlemlemesini sağlar. Çocuklar gözlemlerini kendi zihninde var olan yapılarla yerleştirirler ve meraklarını gidermeye çalışırlar. Günlük yaşamdaki problemlerin kolay bir şekilde çözülebildiğini, karmaşık işlemlere gerek olmadığını gören bir çocuğun, problemlerin çözüleceğine olan inancı artar, kendine daha çok güvenir (Ünal ve Aral, 2014).

Çocukların problemleri algılayıp tanımları, pratik ve çeşitli çözüm yöntemleri üretebilmeleri için desteklenmeleri ve cesaretlendirilmeleri gerekmektedir. Çocuklar da bir problemi çözebilmek için tahmin etme, karar verme ve değerlendirme gibi süreçlerden geçmektedirler. Bu süreçleri kullanan bir çocukta, merak, özgüven ve işbirliği duyguları gelişmektedir (Dalkılıç, 2014).

Çocuklardaki problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde eğitimcilerin rolü çok önemlidir (Tavlı, 2007). Eğitimciler çocuklara sadece bilgileri değil problemler karşısında eleştirel ve yaratıcı düşünme biçimlerini de öğretmelidir (Duman ve Çelik, 2011). Merak ettiklerinin peşinden gitmesi konusunda cesaretlendirilen, çeşitli fikirlerin tartışılmasına olanak sağlayan, öğrencilerin duygu, düşünce ve ihtiyaçlarına önem verilen ve gerçekçi

hedeflerin ortaya koyulduğu eğitim ortamlarında çocukların problem çözüme davranışları da gelişmektedir (akt. Düzgün, 2011). Bu konuda çocukların bireysel ya da ortak yaşanan sorunlarla ilgili olarak problem çözüme sürecine aktif bir şekilde katılmaları, yaparak yaşayarak çözüme ulaşmaları kendilerine güvenmelerini ve özgür hissetmelerini sağlayacaktır. Bu durum problemlere daha geniş çerçeveden bakmasına, daha yaratıcı çözümler sunmasına yardımcı olacaktır (akt. Dalkılıç, 2014).

Çocukların hayatında önemli rolleri olan ebeveynler ve eğitimciler, çocukları yaşlarına uygun problem durumlarıyla karşılaştırarak, problemleri kendilerinin çözmelerini teşvik ederek, farklı cevaplar üretmelerini sağlayıcı materyalleri sunarak, merak ettiklerini sormalarına fırsat vererek, arkadaşlarıyla iletişim kurabileceği ortamlar oluşturarak, neden-sonuç ilişkisi kurması için yönlendirerek, zorlu problemlerle de karşılaşmasını sağlayarak ve problem durumları yaratan etkinlikler düzenleyerek çocukların problem çözüme becerilerinin gelişmesini sağlayabilirler. Yetişkinlerin bu süreçler içinde otorite figürü olmaktan kaçınarak dinleyen, rehberlik eden ve kaynak sağlayan kişi durumunda olmaları daha çok katkı sağlayacaktır (Dinçer ve Güneysu, 1997).

Okul ortamında eğitimcilerin çocukları sık sık problem durumlarıyla karşılaştırması, çözüm bulmaları için zaman tanıması çocukların problemleri tanıyıp çözüm yollarını bulma becerilerini artıracak ve yeni problem durumlarıyla karşılaştığında izleyebileceği yolların farkında olarak sonuca ulaşma olasılığı da artacaktır. Esnek programın benimsendiği ve uyarıcı materyaller açısından zengin bir çevrede bulunan çocukların problem çözüme becerilerinin gelişmesi için araştırma yapmaları, düşüncelerini söylemeleri için desteklenmeleri gereklidir. Çocukların merak ve ilgilerinin canlı olduğu anların fark edilip değerlendirilmesi öğrenmeler açısından önem taşımaktadır (Güven, 2005).

Çocukların problemleri çözüme ulaştırmadaki başarıları arkadaşlarıyla olumlu ilişkiler kurmasını, sosyal duygusal olarak sağlıklı gelişmelerini, olumsuz duyguların yarattığı davranış bozukluklarının düzelmesini ve akademik açıdan da başarılı olmalarını sağlayacaktır (Anlıak ve Dinçer, 2005).

2.4. Öz-düzenleme, Sosyal Yetkinlik ve Problem Çözme Becerilerinin İlişkisi

Gelişim alanları kendi içlerinde belirli basamaklar izlemesine rağmen tüm gelişim alanları bir bütün olarak değerlendirilir. Bir gelişim basamağında meydana gelen eksiklik ya da bozukluk diğer gelişim alanlarını da etkileyebilir. Bazı gelişim özellikleri hazır

bulunuşluluğa bağlı olarak ortaya çıkarken bazılarının gelişmesi ve ortaya çıkması için desteklenmesi gereklidir. Örneğin; problem çözmenin zihinsel faaliyetleri kapsadığı düşünülmektedir. Ancak matematiksel, sosyal, psikolojik ve daha birçok farklı problem türünde çözüm sürecinde zihinsel süreçlerin yanında bireyin probleme ilişkin sahip olduğu farklı gelişim alanları içine giren bireyin problemi algılama biçimi, duygusal durumu, motivasyonu, geçmiş deneyimleri de etkilidir.

İnsanlar hayatın içinde her an çözülmesi, gereken birçok problem durumuyla karşı karşıya gelmektedir. Problemlerin aşılması bireylerin gerginliğini ve sıkıntılarını azaltırken çözilemeyen problemler bireyin ilerlemesini önleyerek stres gibi olumsuz duygularının artmasına neden olmaktadır. Bu yüzden problem çözme becerilerinin küçük yaşlardan itibaren geliştirilmesi önemlidir. Bunun için problem çözme etkileyen unsurların belirlenmesi hangi açılardan gelişimin destekleneceği konusunda yardımcı olacaktır. Bu çalışmada incelenen kavramların ele alınarak birbirleriyle ilişkilerin ortaya koyulması çalışmanın ilerleyen süreçlerine katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Zins ve Elias (2007) öz-düzenlemeyi; duygularının farkında olma ve duygularını yönetebilme, problemlere etkili çözümler bulma ve bireyin çevresindekilerle iyi ilişkiler kurabilme olarak tanımlamıştır. Bireyin yeteneklerinin farkında olması, yiyip içeceği dinleneceği ya da çalışacağı zamanı yönetebilmesi, sosyal ortamlarda nasıl davranacağı ya da ne konuşacağını kontrol edebilmesi öz-düzenleme becerileri ile ilgilidir (Bandura, 1993; Çiltaş ve Bektaş, 2009). Ayrıca öz-düzenleme, yapıcı ve aktif bir süreçtir. Bu süreç içinde, "bireyler kendi amaçlarını belirleyerek, biliş düzeylerini, motive olmalarını ve davranışlarını düzenlerler, kendilerini yönlendiren ve sınırlandıran amaçları ve çevresel olanakları içinde hareket ederler." şeklinde açıklanmıştır (Pintrich, 2000). Öz-düzenleme, bireyin öz farkındalığa sahip olması, içinde bulunduğu çevrenin özelliklerine göre kişisel hedeflerini gerçekleştirmek için çevresi ile nasıl etkileşim kuracağını bilmesi şeklinde de tanımlanmıştır (akt. Fındık-Tanrıbuyurdu, 2012; Sameroff, 2009). Öz-düzenleme tanımlarında yer alan duygularını kontrol etme ve düzenleme, çevre ile etkili iletişim kurma ifadeleri sosyal yetkinlik kavramını da kapsadığını göstermektedir. Görülmektedir ki öz-düzenleme başkalarıyla ilişkiler, duygular, biliş gibi sosyal, duygusal, bilişsel gelişim öğelerini de içine almaktadır.

Sosyal yetkinlik, kişinin yaşamı boyunca karşısına çıkan problemleri çözme konusunda kendisine güvenmesi ve inanmasıdır. Çocuklarda sosyal becerilerin gelişmesi sosyal ortamlarda ortaya çıkan problem durumları ile daha fazla karşı karşıya kalmalarına yönelik deneyimlerle karşılaşmalarına sebep olur. Çocuk, karşılaştığı problemlerle başa

çıkabilmek için kendine göre yöntemler geliştirir (Rose-Krasnor, 2006). Çocuğun çevresiyle sağlıklı iletişim kurabilmesi için kendinin ve başkalarının duygularını anlayabilmesi, etkin dinleme, algılama, sırasını bekleme gibi becerilere sahip olması gereklidir (Yaban ve Yükselen, 2007). Anne ve babaların çocuklarına duygularını tanıma, olumlu ya da olumsuz duygularını uygun şekilde ortaya koyabilme, duygularını çekinmeden söyleme ve problemlerini çözme konusunda yardım etmesi sosyal yetkinliklerinin gelişmesine katkıda bulunmaktadır (Eisenberg, Fabes ve Murphy, 1996). Sosyal problem çözme becerileri yeterince gelişmemiş, başkalarının duygularını anlayamayan bireyler; akranları tarafından dışlanma, çevresiyle ilgili uyum ve iletişim sorunları, işbirliği kuramama, akademik başarısızlık, yalnız kalma gibi problemler yaşayabilirler (Arı ve Yaban, 2012; Werner ve Crick, 2004). Problem ve problem çözmeyle ilgili tanımlar, problem çözme yaklaşımları ve basamakları incelendiğinde problem çözme sürecinin sadece akademik konularda değil sosyal problemlerle ilgili olarak da kullanıldığı anlaşılmaktadır. Sosyal problem yaşayan kişiler de durumuna uygun olan problem çözme basamaklarını kullanarak problemlerini çözüme kavuşturabilmektedirler. Kişilerin sosyal problemlerini çözme şekilleri çevresiyle ilişkilerinin niteliği konusunda belirleyici olmakta, sosyal kabul görmesini ve uyumunu etkilemektedir.

Çocukların çevresiyle iletişim kurması ve devam ettirmesi, kendini düzenleme, çevresindekilerin beklentileri ve istekleri arasında denge kurabilme, olumsuz davranışlarını kontrol edebilme becerileri sosyal ilişkilerinin gelişmesinde önemli rol oynamaktadır (Bandura, 1977). Fisher (1992), çocukların sosyalleşmesinin, arkadaşlarıyla oynadığı oyunların problemlere yaratıcı çözümler bulmalarını, mantıksal düşünme becerilerinin gelişmesini sağladığını belirtmiştir. Akranlarla ilişkiler de sosyal becerileri geliştirme, problem çözme yöntemleri bulma konusunda yarar sağlamaktadır.

Bandura'nın sosyal bilişsel öğrenme teorisine göre öğrenmeler büyük oranda sosyal ortamlar içinde gerçekleşmektedir ve gözlem bireyin öğrenmelerinde oldukça etkilidir. Birey gözlem yoluyla kendi düşünce, davranış, beceri, tutum ve kurallarını geliştirebilmektedir. Bandura, kişinin mevcut öğrenmelerini yaptığı gözlemler sonucunda gözden geçirerek tekrar değerlendirdiğini ve yenilediğini belirtmiştir (Bandura, 1999). Ayrıca bireyler, gözlem ve taklit yoluyla problem çözme becerilerini de kazanabilmektedirler (Çetinkaya, 2013).

Anlıak ve Dinçer (2005), çocuklara uygun eğitim verildiğinde ve desteklendiğinde olumlu sosyal beceriler kazanabildiklerini, arkadaşlık ilişkilerini de geliştirdiğini

belirtmiştir. Ayrıca okul öncesi dönemde çocuklara verilen eğitimin sosyal beceriler yanında problem çözme becerilerini de geliştirmektedir (Çiftçi-Topaloğlu, 2013; Gültekin, 2006).

Çocuğun akademik başarı sağlayabilmesi için dikkatini toplama, yönergeleri anlayabilme, duygu ve davranışlarını kontrol edebilme, başkalarının duygularını anlayarak sosyal ilişkilerini yönetebilme, işbirliği yapabilme gibi bilişsel, sosyal becerilere ve güdülenmeye ihtiyacı vardır. Çocukların üst düzey zihinsel gelişimleri için kendi öğrenme süreçlerini bağımsız bir şekilde planlayabilmeleri ve öz-düzenleme becerilerine sahip olmaları önemli bir basamaktır (Boyd, Barnett, Bodrova, Leong ve Gomby, 2005; Whitebread ve diğ., 2005). Çocuğun kişiliği ve bilişsel gelişimi, öz-düzenleme becerilerinin gelişmesi, sosyal ve akademik yetkinliği açısından önemlidir (Morrison, Ponitz ve McClelland, 2010). Öz-düzenleme becerisine sahip olan bir birey, istenmeyen davranışı engelleyerek olumlu davranışlar sergileyebilir, hazzı erteleyebilir, olumsuz duygularını kontrol ederek kabul edilebilir yollarla gösterebilir (akt. Aksoy ve Tozduman-Yaralı, 2017; Bodrova, Germeroth ve Leong, 2013). Bireyin duygu düzenleme becerilerine sahip olması, davranış düzenleme ile ilgili becerilerini de desteklemektedir (Posner ve Rothbart, 1998).

2.5. İlgili Araştırmalar

2.5.1. Öz-Düzenleme ile İlgili Araştırmalar

Öz-düzenleme ile ilgili yurt içi ve yurt dışı araştırmalara bakıldığında yaşı 36 ile 72 ay aralığında olan çocuklarla çalışılmış; öz-düzenleme yaş, cinsiyet, gelir durumu gibi demografik değişkenler ve anne baba tutumlarına göre inceleme, ölçek geliştirme ve uyarlama, program geliştirme ve uygulama, okula hazır bulunuşluk, öğretmen - çocuk ve akran iletişimi ilişkisini içeren çalışmaların bulunduğu görülmektedir.

2.5.1.1. Yurtiçi araştırmalar. İvrendi (2011), araştırmasında davranışsal öz-düzenleme, aile ve çocuk özelliklerinin çocukların sayı hissini yordama gücünü incelemiştir. Çalışmada örneklem grubunu anasınıfına devam eden 101 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada çocukların sayı kavramıyla ilgili becerileri için "Sayı Becerileri Değerlendirme" ölçeği, davranışsal öz-düzenlemelerini belirlemek için Ponitz, McClelland, Jewkes, Connor, Farris ve Morrison (2008) tarafından geliştirilen ve öz-düzenlemenin üç farklı boyutu için de geçerli ve güvenilir olan "*Baş, Ayak Parmakları,*

Dizler ve Omuzlar (BADO)" isimli ölçek Türkçeye uyarlanarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öz-düzenlemenin, ebeveyn eğitim düzeyinin, cinsiyetin ve yaşın, çocukların sayı kavramı hissini yordayan değişkenler olduğu ortaya konmuştur.

Fındık- Tanrıbuyurdu (2012), Okul Öncesi Öz-düzenleme Ölçeği (OÖDÖ)'ni Türkçeye uyarlayarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapmıştır. Ölçek dikkat- dürtü kontrolü ile olumlu duygu alt boyutlarından oluşmaktadır. Araştırmada örneklem olarak Ankara'daki merkez ilçelerden tabakalı bir şekilde seçilen okullarda eğitim gören 48-72 ay arası 233 çocukla çalışma yapılmıştır. Uygulamalar ve çeviriler uzmanlarca değerlendirilerek tutarlılığı incelenmiştir ve güvenilirlik katsayısı .83 olarak bulunmuştur. Çalışma sonunda çocukların öz-düzenleme düzeyleri ile yaşları arasında doğru orantılı bir ilişki bulunmuştur. Ancak cinsiyet, eğitim gördükleri okul türü, anne babanın yaşı ve doğum sırası değişkenleri ile anlamlı bir ilişkisinin olmadığı anlaşılmıştır.

Ertürk'ün (2013) yaptığı araştırmada Pianto, La Paro ve Hamre'nin (2008) geliştirmiş olduğu Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı (SDPA)'nın Türkiye'ye uyarlaması yapılarak geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılarak, 48-72 ay aralığındaki çocukların öz-düzenleme becerileri ile öğretmen ve çocuk etkileşiminin ilişkisi incelenmiştir. Ankara il merkezindeki MEB'e bağlı 120 anasınıfı ile çalışılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği eğitimsel boyutta düşük, sınıf yönetimi ve duygusal destek boyutunda orta düzeyde olduğu, sınıf mevcudu ve öğretmenin öğrenim durumuna göre değişmediği belirlenmiştir. Daha deneyimli ve katıldıkları hizmet içi eğitimin sayısına göre öğretmenlerin duygusal ve eğitimsel desteklerinin ve sınıf organizasyonu becerilerinin daha fazla olduğu görülmüştür. Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğinin dikkat/dürtü kontrolü puanlarıyla olumlu yönde yüksek düzeyde, olumlu duygu puanlarıyla düşük düzeyde ilişkili olduğu saptanmıştır.

Yıldız, Kara, Tanrıbuyurdu ve Gönen'in (2014) araştırmasının amacı, çocukların öz-düzenleme becerileriyle öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğini incelemektir. Ankara ili merkez ilçelerindeki 30 sınıf, 80 öğrenci ile çalışılmış, Okul Öncesi Öz-düzenleme Ölçeği ve Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı (SDPA) kullanılmıştır. Öğretmen öğrenci iletişiminin yüksek ve düşük olarak belirlendiği dört sınıf vardır. Öğretmen çocuk etkileşiminin yüksek düzeyde ölçüldüğü sınıflarda öz-düzenlemenin bilişsel boyutlarından yürütücü işlev becerilerinin de yüksek olduğu ancak sosyal uyum ve hazzı erteleme boyutlarıyla ilgili anlamlı fark oluşturmadığı belirlenmiştir.

Keleş (2014), 48-60 ay arasındaki çocuklarla Öz-düzenleme Bataryası'nın geçerlik güvenilirlik çalışmasının yapıldığı ve Kültürel Tarihsel Kurama göre düzenlenen Öz-

düzenleme Eğitim Programı'nın çocukların öz-düzenleme becerilerine etkisinin incelendiği iki farklı araştırma modeli kullanmıştır. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik çalışmasındaki örneklem grubu Sakarya ilinde bağımsız anaokullarında eğitim gören 48- 60 aylık 101 çocuktan oluşmaktadır. Eğitim programının uygulandığı örneklem grubunda ise 31 deney 32 kontrol grubunda olan toplam 63 çocuktan oluşmaktadır. Deney grubuna altı hafta boyunca “Kültürel-Tarihsel Kuram Bağlamında Hazırlanan Öz-Düzenleme Eğitim Programı” uygulanmış, her iki grup için de ön test ve son test uygulaması yapılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre eğitim programının çocukların öz-düzenleme becerilerini üç boyut (çalışma belleği ve planlama, doyumunu erteleme ve başlatma/bastırma) açısından da olumlu etkilediği belirlenmiştir.

Ertürk- Kara ve Gönen'in (2015) araştırmasının amacı 48-72 aylık çocukların öz-düzenleme becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırma Ankara ili merkez ilçelerindeki 120 öğrenci ile yapılmış ve Kişisel Bilgi Formu ve Smith-Donald ve diğerlerinin (2007) geliştirdiği Okul Öncesi Öz-düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) kullanılmıştır. Sonuçlara göre; öz-düzenleme becerilerinin cinsiyete açısından anlamlı farklılık göstermediği, ağabeyi ya da ablası olan çocukların olumlu duygu düzeylerinin daha düşük ancak dikkat/dürtü düzeylerinin daha fazla olduğu, 48-60 aylık çocukların 60-72 aylık olanlardan daha fazla olumlu duygu puanına sahip olduğu, öğrenim durumu yüksek olan anne ve babaların çocuklarının da dikkat/dürtü kontrolü puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Sezgin ve Demiriz'in (2015) çalışmasında öz-düzenlemenin davranış düzenleme boyutunu ölçmek için Baş-Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlar(BADO) ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Araştırma Ankara merkez ilçelerindeki 36-72 ay arası 591 çocuk ile yapılmıştır. Ölçme aracı davranış düzenleme becerilerini ölçmede geçerli ve güvenilir bulunmuş, cinsiyetin davranış düzenleme becerileri üzerinde etkili olmadığı, çocukların yaş grubunun ise bu beceriler üzerinde etkili olduğu bulunmuştur.

Bayındır' ın (2016) araştırmasının amacı okul öncesi dönemdeki çocukların öz-düzenleme becerilerini belirleyen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek ve okul öncesi dönemdeki çocukların öz-düzenleme becerileri ile annelerine bağlanma şekilleri, annelerin ebeveynlik davranışları ve psikolojik durumları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın ölçek geliştirme kısmı için 48-72 ay arasındaki 447 çocuk ile çalışılmıştır. Verilerin toplanmasında Öğretmen Bilgi Formu ve Okul Öncesi Öz-düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öz-düzenleme becerilerinin yaşa göre artış gösterdiği, kızların öz-düzenleme puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu,

sosyo-ekonomik durumların öz-düzenleme becerilerine etki etmediği anlaşılmıştır. Araştırmanın diğer kısmı için Aile Bilgi Formu, öğretmenler tarafından değerlendirmesi yapılan Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği, Oyuncak Öykü Tamamlama Testi, anneler tarafından doldurulan Çocuk Yetiştirme Anketi ve Kısa Semptom Envanteri kullanılmıştır. İstanbul ilinde bulunan 172 çocuk ve anneleri araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Bu araştırmanın sonuçlarına göre güvenli bağlanan çocukların düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğu, itaat bekleyen annelerin çocukların daha yüksek düzeyde düzenleme becerilerine sahip olduğu belirlenmiştir. Çocukların öz-düzenleme becerileri ile annenin psikolojik sağlığı arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Dağgül'nın (2016) araştırmasının amacı Kıbrıs'ın Lefkoşa ve Girne ilçelerindeki okul öncesi eğitim gören çocukların öz-düzenleme becerileri ve ebeveynlerin çocuk yetiştirme biçimlerinin ilişkisinin incelenmesidir. 122 çocuk ve ebeveyn ile çalışılmış, veri toplamak için Kişisel Bilgi Formu, Okul Öncesi Öz-düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) ve Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) kullanılmıştır. Çocukların öz-düzenleme becerilerinin cinsiyetle ilişkili olduğu, ebeveynlerin eğitim durumlarının çocuk yetiştirme konusunda yaşadıkları problemlerle baş etme yeterlik algılarını ve ebeveynlerin birbirleriyle uyum düzeyi algılarını etkilediği belirlenmiştir. Ebeveynlerinin çocuk yetiştirme stilleri ile çocukların öz-düzenleme becerinin ilişkili olmadığı bulunmuştur.

Çelik (2017), araştırmasında Çocuk Katılımlı Eğitim Programı' na katılan İstanbul'da bulunan 60-72 ay grubundaki, 14 deney ve 14 kontrol grubu olarak toplam 28 çocukla çalışmış ve öz-düzenleme becerilerini incelemiştir. Deney grubuna 15 etkinlikten oluşan, kontrol grubuna da benzer etkinliklerden oluşan ancak katılım aşamalarını içermeyen bir program uygulanmıştır. Verilerin toplanmasında Demografik Bilgi Formu ve "Okul Öncesi Öz-düzenleme Ölçeği" doldurulmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre Çocuk Katılımlı Eğitim Programı çocuklardaki öz-düzenleme becerilerini olumlu yönde etkilemektedir.

Liman (2017), araştırmasında Öz-düzenleme Beceri Eğitim Programı'nın 6 yaşındaki çocukların öz-düzenleme, sosyal ve duygusal davranış ve sosyal becerilerini etkileyip etkilemediği incelenmeyi amaçlamıştır. Örneklem olarak Niğde il merkezindeki anaokullarında eğitim gören 40 çocuk belirlenmiştir. Verilerin toplanmasında Genel Bilgi Formu, Fındık Tanrıbuyurdu'nun (2012) Türkçeye uyarlamış olduğu "Okul Öncesi Öz-düzenleme Ölçeği (OÖDÖ)", Avcıoğlu'nun (2007) geliştirdiği "Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ)" ve Türk Psikologlar Derneği ile Okul Öncesi Komisyonu'nun (1998) geliştirmiş olduğu "Okul Öncesi Çocuklar için Psikolojik Gözlem

Formu" ölçeğinin Sosyal Duygusal Davranışlar alt boyutunu ölçen maddeler kullanılmıştır. Araştırma sonuçları Öz-düzenleme Beceri Eğitim Programı'nın çocukların öz-düzenleme, sosyal ve duygusal davranış ve sosyal becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğunu ve bu becerileri desteklediğini göstermektedir.

Öztabak'ın (2017) araştırmasının amacı anne baba tutumları ve çocukların öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışma Bartın ilindeki 5-6 yaş grubu 155 çocuk ve ebeveynleri ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanması için "Aile Tutum Envanteri" ve "Okul Öncesi Öz-düzenleme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kız çocuklarında dikkat/dürtü kontrolü düzeylerinin daha yüksek olduğu, anne baba tutumlarının çocukların öz-düzenleme becerilerini anlamlı düzeyde etkilemediği saptanmıştır.

Aksoy ve Tozduman- Yaralı'nın (2017) çalışmasının amacı cinsiyete göre çocukların oyun ve öz-düzenleme becerilerini belirlemek ve oyun ve öz-düzenleme becerilerinin ilişkisini incelemektir. Çalışmaya Ankara ilinde bir anaokulunda eğitim gören 60-72 aylık 64 çocuk katılmıştır. Araştırma için "Okul Öncesi Öz-düzenleme Ölçeği" ve "Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Sonuçlara göre kız çocuklarının öz-düzenleme ölçeğinin dikkat/dürtü kontrolü boyunda düzeyinin daha yüksek olduğu, çocukların oyun becerilerinin öz-düzenleme ölçeğinin olumlu duygu alt boyutu ile anlamlı düzeyde ilişkisi olduğu belirlenmiştir.

Sezgin ve Demiriz (2017), oyun tabanlı eğitim programının uygulanmasının çocukların davranışsal öz-düzenleme becerileri üzerindeki etkisini bulmayı amaçlamıştır. Çalışma grubu okul öncesi eğitim gören 54 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmada verilerin toplanmasında "BADO-DY" ve "Davranış Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Sonuçlara bakıldığında oyun temelli eğitim programının çocukları davranışsal öz-düzenleme anlamında geliştirdiği görülmüştür.

Erkan ve Sop'un (2018) araştırmasının amacı ebeveyn tutumları, çocuklardaki davranış problemleri, öz-düzenleme becerileri ve okula hazır bulunuşluk düzeylerinin ilişkisini ortaya koymaktır. Araştırma Burdur ilinde bağımsız anaokuluna devam eden 66-72 ay arasındaki 140 çocuk, ebeveynleri ve bu kurumlarda çalışan sekiz öğretmen ile çalışılmıştır. Sonuçlara göre çocukların endişeli/ağlamaklı olma davranışlarının dikkat/dürtü kontrol becerileriyle negatif yönde ilişkili olduğu, dikkat/dürtü kontrolü becerilerinin ise okula hazır bulunuşluk ile pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür.

Erol ve İvrendi (2018) araştırmasında 4-6 yaş arası çocukların öz-düzenleme

becerilerini ebeveyn değerlendirmelerine göre belirleyen bir ölçek geliştirmiştir. Çalışma grubu okul öncesi eğitim alan 509 çocuktan oluşmaktadır. Ölçek 20 maddeden oluşmakta ve dikkat, çalışma belleği, engelleyici kontrol-duygu ve engelleyici kontrol- davranış olarak adlandırılan dört boyutu bulunmaktadır. Testin iç tutarlılığı .90, geçerliliği .84, güvenilirliği ise .77 bulunmuş ve ölçeğin çocukların öz-düzenleme becerilerinin ne düzeyde olduğunu belirlemede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak belirlenmiştir.

Ezmeci (2019), araştırmasında "Okul Öncesi Öz-düzenleme Programı"nın çocukların öz-düzenleme becerileri, problem davranışlar ve sosyal becerilerine olan etkisini incelemiştir. Ankara ilinde anasınıfına devam eden 26 deney, 26 kontrol grubu toplam 52 çocuk ve iki öğretmen ile çalışılmıştır. Deney grubuna yedi hafta 21 oturum süren program uygulanmıştır. Sonuçlara göre program; öz-düzenleme, problem davranışlar ve sosyal beceriler üzerinde olumlu yönde etkili olmuştur.

Şamlı'nın (2019) araştırmasının amacı okul öncesi eğitim alan çocukların öz-düzenleme becerileri ve okul olgunluk düzeyleri arasındaki ilişkinin bulunmasıdır. Araştırmada Şanlıurfa ilinin bazı merkez ilçelerinde anaokulu ve ilkokulda bulunan 275 çocuk ile çalışılmıştır. Kişisel Bilgi Formu, "Baş, Ayak Parmakları, Diz, Omuz Dokunma Yönergeleri (BADO-DY)" ve "Metropolitan Okul Olgunluk Testi" ölçekleri kullanılmıştır. Sonuçlara göre çocukların öz-düzenleme becerilerinin cinsiyet, eğitim gördüğü kurum türü, ebeveynlerin öğrenim durumu ve çalışması değişkenleri ile ilişkili olduğu, öz-düzenleme becerileri ve okul olgunluğu düzeyinin pozitif yönde anlamlı ilişkisinin olduğu belirlenmiştir.

Budak ve Özdemir (2019) araştırmasında okul öncesi dönemindeki çocukların oyun davranışlarını yordamada mizaç özellikleri ile öz-düzenleme becerilerinin ne derece etkili olduğunu incelemiştir. Denizli ili merkezinde okul öncesi eğitim gören 212 çocuk ve anneleri ile çalışma yapılmıştır. Verilerin toplanmasında "Kısa Mizaç ölçeği Anne Formu" (Yağmurlu ve Sanson, 2009), "4-6 yaş Çocuklarına Yönelik Öz-düzenleme Becerileri Anne Formu" (İvrendi ve Erol, 2018), "Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Ebeveyn Formu" (Ahmetoğlu, Acar ve Aral, 2016) ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre mizaç, öz-düzenleme ve oyun davranışlarının anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur.

Temiz'in (2019) araştırmasının amacı okul öncesi eğitim alan çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerinin çocuk ve aile ortamıyla ilgili değişken ve ebeveyn tutumları açısından incelenmesidir. Çalışma grubu Tokat ilindeki 201 çocuk ve ebeveynlerden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri "Demografik Bilgi Formu", "Baş-Ayak-

Diz-Omuza Dokunma Yönergeleri (BADO-DY) Görevleri" ve "Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)" ölçekleri kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öz-düzenleme becerileri; okul öncesi eğitime devam yılı, anne babanın öğrenim durumu, ailenin gelir seviyesi, annenin çalışma durumu, eve alınan kitap sayısı ve yaşanan yerleşim yeri ile anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur. Öz-düzenlemenin cinsiyet, doğum sırası, kurum türüne göre değişkenlik göstermediği, ancak davranışsal öz-düzenleme becerilerinin otoriter ebeveyn tutumu ve aşırı koruyucu ebeveyn tutumları ile negatif yönde anlamlı ve düşük düzeyde ilişkili olduğu ortaya koyulmuştur.

Şepitçi-Sarıbaş ve Gültekin-Akduman (2019) çalışmasında 5-6 yaş çocuklarının öz-düzenleme becerileri ile okul uyumu arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma Ankara ilinde anasınıfı ve bağımsız anaokuluna devam eden 350 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında Genel Bilgi Formu, "Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği" ve "5-6 Yaş Çocukları İçin Okula Uyum Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeği" kullanılmıştır. Sonuçlara göre öz-düzenleme becerilerinin yaşla ilişkili olduğu, okula uyum becerilerinin ise yaş ve cinsiyete göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Öz-düzenleme becerileri ile okula uyumun pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkisi bulunmuştur.

Arabacı (2019), araştırmasında okul öncesi eğitim gören 48- 72 aylık çocukların öz-düzenleme becerilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma Karaman ilinde 180 çocukla yapılmıştır. Verilerin elde edilmesinde Okul Öncesi Öz-düzenleme Ölçeği kullanılmıştır. Sonuçlara göre, çocukların "Dikkat/ dürtü kontrolü" boyutunda daha fazla öz-düzenleme becerilerine sahip olduğu, Uygulayıcı Değerlendirme Formları'na göre öz-düzenleme becerilerinin çocukların yaşına ve babaların yaşına göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

2.5.1.2. Yurtdışı araştırmalar. Lecuyer-Maus ve Houck (2002) çalışmasında anne-bebek iletişiminin ve bebeğin engellenmesinin öz-düzenleme gelişimleriyle ilişkisini incelemiştir. Çalışmaya 162 anne ve 12-36 ay aralığındaki bebekleri katılmıştır. Çalışma kapsamında anne ve bebekler gözlem odasına gelmiştir. Odada sadece sandalye, iki masa ve bir adet masa lambası bulunmaktadır. Duvarlardan bir tanesinde ayna bulunmaktadır, buradan da gözlemler yapılmaktadır ve video kaydı alınmaktadır. Etkinlik üç dakika olarak tasarlanmıştır. Çocuklara yaşlarına göre nesnelere verilmiştir. 12 aylık olan çocuklara bilgisayar klavyesi, 24 aylık olanlara renkli ksilofon oyuncak, 36 aylık olanlara oyuncak piyano verilmiştir. Araştırmacı annelere “ Normalde, çocuklarınızın nesneye dokunmasını ve nesne ile oynamasını engellemek için evde ne yapıyorsanız, şimdi de onu yapın.”

şeklinde talimat vermiştir ve odadan ayrılmıştır. Anne-bebek ilişkileri video kaydına alınmıştır ve kodlanmıştır. Nesne, bebeklerin çoğunun ilgisini çekmiştir. Annelerin, çocuklarının nesneyle dokunmasını engellemek için çocuklarına karşı nasıl davrandığı ve çocukların annelerine gösterdiği tepkiler, ikili arasındaki etkileşim incelenmiştir. Annelerin emirleri, fiziksel tepkileri, çocukların dikkatini dağıtmaya çalışmaları, tepkileri, davranışları incelenirken, bebeklerin de özerklik, annenin komutlarını takip etme, ısrarcı davranma, engelleme gibi tepkileri incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre çocuğun yaşı arttıkça, annelerin doğrudan kontrol mekanizmasının hem sözlü, hem fiziksel açıdan azaldığı, annenin çocuğun dikkatini çekme çabalarının eskiye göre azaldığı, fakat annenin daha fazla açıklayıcı ifade ve bilişsel stratejileri kullandığı tespit edilmiştir. Bu çalışma ile çocukların bebeklik döneminden çocukluğa doğru adım attıkça, motor becerilerinin daha fazla gelişim gösterdiği, bilişsel ve sözel becerilerini geliştirdiği, iletişim kurmaya açık hale geldiği ve tepkileri daha kolay algılayabildiği ortaya koyulmuştur. Çocukların öz-düzenleme becerileri artış göstermiştir.

Raikes, Robinson, Bradley, Raikes ve Ayoub (2007) araştırmasında düşük gelirli aileden gelen küçük çocukların öz-düzenleme beceri düzeylerini farklı değişkenlere göre incelemiştir. 14-36 ay arasındaki 441 çocukla çalışılmıştır. Sonuçlara göre erkek çocukların kız çocuklardan öz-düzenlemenin olumlu duygu boyutuna göre daha düşük puan aldığı, kaliteli anne çocuk iletişiminin öz-düzenleme becerilerini iyi yönde etkilediği görülmüştür. Anne çocuk etkileşiminin yeterli olmadığı çocukların ise öz-düzenleme gelişimi açısından risk grubunda olduğu belirlenmiştir.

Wanless ve diğerlerinin (2011) araştırmasının amacı ailelerin demografik risk faktörlerinin çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerine etkisini incelemektir. Düşük gelir ve İngilizce öğrenmeye başlama durumu demografik risk faktörleri olarak kabul edilmiştir. Verilerin toplanmasında "BADO-DY" ölçeği kullanılmıştır. Çalışmaya İngilizce bilen ve İngilizce öğrenmekte olan 4-5 yaş arası 93 çocuk katılmıştır. Sonuçlara göre düşük gelir ile çocukların davranışsal öz-düzenleme becerileri arasında olumsuz yönde bir ilişki olduğu, Düşük gelirli ailelerdeki İngilizce konuşabilen çocukların daha yüksek düzeyde davranışsal öz-düzenleme becerilerine sahip olduğu belirlenmiştir.

Wanless ve diğerleri (2013) tarafından yapılan bu çalışma, Amerika Birleşik Devletleri, Güney Kore, Çin, Tayvan olmak üzere dört toplumda çocukların davranışsal düzenleme becerilerindeki cinsiyet farklılıklarını araştırmaktadır. Yaşları 3- 6 arasında değişen 814 küçük çocuk çalışmaya katılmıştır. Çalışma kapsamında çocukların öz-düzenleme becerileri gözlemlenmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin, çocukların öz-

düzenleme becerilerini değerlendirmeleri istemiştir. Çocukların matematik, kelime bilgisi, erken okuryazarlık becerileri açısından çocukların okula hazır bulunup bulunmama durumu değerlendirilmiştir. Çocukların öz-düzenleme becerisini ölçmek için “Baş-Ayak - Dizler ve Omuzlar” ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, Amerikan kızlarının Amerikan erkeklerine göre daha yüksek seviyede öz-düzenleme becerisine sahip olduğu, fakat Asya ülkelerinde cinsiyetler arasında herhangi bir fark tespit edilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Fakat Çin, Kore ve Tayvanlı çocuklarda cinsiyetler açısından anlamlı fark bulunmamıştır.

Roskam, Stievenart, Meunier ve Noel (2014) yapmış oldukları boylamsal araştırmada 2 yaşından 8 yaşına kadar olan çocukların engelleyici kontrol becerileri üzerinde ebeveyn davranışlarının etkisini araştırmıştır. Çalışmaya 348 anne ve çocuk, 342 baba ve çocuk katılmıştır. Çocuklardaki engelleyici kontrol becerileri performans dayalı olarak ölçülmüştür. Ebeveynlik davranışları 40 maddeden oluşan beşli likert tipi bir ölçek olan "Evaluation des Pratiques Educatives Parentales" ile ölçülmüştür. Sonuçlara göre anne ve baba ebeveynlik davranışları (yüksek izleme, düşük disiplin ve tutarsızlık, negatif kontrol ve pozitif ebeveynlik) ve çocukların engelleyici kontrol becerileri arasında olumlu yönde ilişki olduğu belirlenmiştir.

Sawyer ve diğerlerinin (2015), Avustralya'da gerçekleştirdiği boylamsal çalışmada, 2-3 yaş ve 6-7 yaş aralıklarında olan 3410 çocuğun göreve duyarlılık, dikkat düzenleme, duygu düzenleme ve öz-düzenleme becerilerini ölçmeyi amaçlamıştır. Çocukların göreve karşı gösterdiği duyarlılık ve duygu düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla, ebeveynlere sorular yöneltilmiştir. Çocukların matematik ve okuryazarlık becerilerini ölçmek amacıyla öğretmenler tarafından doldurulan Akademik Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Göreve duyarlılık ve duygu düzenleme becerileri açısından çocukların gelişim oranları farklılıklar göstermektedir. Bazı çocuklar bir yıl boyunca becerileri gelişme gösterirken, bazı çocuklar ise gerileme göstermiştir. Okulun birinci yılında çocukların göreve duyarlılık ve duygu düzenleme becerileri açısından iyi gelişim gösterdiği kaydedilmiştir. 6-7 yaş grubu çocukların matematik becerileri, göreve karşı duyarlılık becerileri ile ilgilidir. Bu çalışma ile çocukların okul öncesi dönemlerde gösterdiği öz-düzenleme becerilerinin okulun ilk yıllarındaki akademik performansı üzerinde önemli etkisinin olduğu anlaşılmıştır.

Jones (2016) tarafından yapılan bu çalışmanın amacı, okul öncesi sınıf ortamında, öz-denetim (self-monitoring) sisteminin çocukların sosyal-duygusal davranışı üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Çalışma, devlet Montessori okulunda, altı hafta boyunca, yaşları 4-7 arasında değişen 12 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Ölçüm aracı olarak öğretmen

değerlendirme formu, öğretmen notları ve öğrenci geri bildirimini kullanılmıştır ve gözlemler de yapılmıştır. Altı hafta boyunca çocukların davranışları sınıf ortamında gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin doldurduğu formda çocukların öz-düzenleme (sınıf ortamını bölmeden, dersi aksatmadan sabırlı bir şekilde bekleme, öz-düzenleme konusunda yardımı kabul etme, diğer çocuklarla güzel bir şekilde oynama, diğer çocukların duyguları için endişe etme, isteklerini, duygularını açık ve rahat bir şekilde ifade etme, diğer kişilerle paylaşma, kendi duygularını ve diğer bireylerin duygularını anlama, fark etme) ile ilgili sorular vardır. Ayrıca, çocukların hem grup içinde hem de bireysel olarak gösterdikleri öz-düzenleme becerileri, davranışları analiz edilmiştir. Çocuklar, çalışma kapsamında kendi davranışlarını değerlendirerek, duygularını ve düşüncelerini dile getirmişlerdir. Çalışma sonuçlarına göre çocukların iletişim kurma becerisinde küçük bir oranda da olsa artış gözlemlenmiştir. Çocukların yüzde doksanı, arkadaşları ya da etraflarındaki diğer bireyler mutlu ya da üzgün olduğunda bunu her zaman ya da çoğunlukla fark edebildiklerini belirtmiştir. Çocukların yüzde seksen üçü, “bazen” diğer kişilerin duygu, his ve düşüncelerini fark edebildiklerini belirtmiştir. Çocuklar, öz-denetim, öz-değerlendirme mekanizmasının kullanılmasının ardından, duygularını daha kolay tanımlamaya ve ifade etmeye başlamışlardır.

Dan (2016), çalışmasında yüksek düzeyde dürtüsel (impulsive) davranış sergileyen çocukların öz-düzenleme becerilerinin erken çocukluk döneminde geliştirilmesini amaçlayan Müdahale Programının uygulanmasına yönelik bilgi vermektedir ve öğretmenlerle yapılan görüşme sonuçlarını paylaşmaktadır. Çalışmanın nicel sonuçları, yüksek düzeyde dürtüsel davranış sergileyen çocukların öz-düzenleme becerilerinin düşük düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Uygulanan müdahale programı ile çocukların öz-düzenleme becerilerinde iyileşmeler olduğu kaydedilmiştir. Bu çalışma kapsamında nitel ve nicel yöntem kullanılmıştır. Çalışmanın ilk aşamasında anaokulu öğretmenlerinin uluslararası literatürde yaygın bir şekilde kullanılan "Achenbach Çocuk Davranışı Kontrol Listesi"ni doldurmaları istenmiştir. Öğretmenlerin, formu, anaokulunda çocuklarla yaşadıkları deneyimlere dayanarak ve çocukların öz-düzenleme becerilerine ilişkin yaşadıkları sorunları dikkate alarak doldurması istenmiştir. Öğretmenlerden toplanan formlar ile, araştırmacı katılımcıların profil bilgilerini sınıflandırabilmiştir. Araştırmadaki değişkenler, yaş, öğretmenlerin mesleki kıdemi, çocuk ve öğretmenin birbirini tanıma süresi, grupta haftalık geçirilen zamandır. Çocuk sayısı ve öğretmenin problemlili davranışa ilişkin değerlendirmesi arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Daha büyük gruplar, daha az davranışsal sorun ile ilişkilendirilmiştir. Çalışma kapsamında çocukların öz-düzenleme

becerilerini ve davranışlarını iyileştirmek için Müdahale Programı uygulanmıştır. Program bitiminde, öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, çocukların öz-düzenleme becerilerinde ilerlemeler kaydedildiği tespit edilmiştir. Çocukların ağlamadan istediklerini belirtebildikleri, daha düzenli bir şekilde yemek yeme alışkanlığı kazandıkları, kendilerini durdurma ve kontrol etme becerisi edindikleri, oyun oynama sırasında daha iyi tavırlar sergilediği, kırgınlık ve öfke anında davranışlarını düzenleyebildiği, kendisinden beklenenleri içselleştirebildiği, daha fazla işbirlikçi davrandığı, eyleme geçmeden önce düşündüğü, daire içinde daha uzun süre oturabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma kapsamında, çocukların problemleri davranışların tanımlanmasının ve bu davranışları azaltmaya ya da iyileştirmeye yönelik müdahale programlarının önemli olduğu tespit edilmiştir ve vurgulanmıştır.

Montroy ve diğerleri (2016), çalışmasında 3-7 yaş grubunda bulunan anaokulu çocuklarının öz-düzenleme becerilerinin gelişimini incelemeye çalışmıştır. Çalışma sonucuna, çocukların öz-düzenleme becerilerinin erken çocukluk döneminde daha hızlı geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar Güney Michigan bölgesinde orta düzeyden yüksek sosyo-ekonomik düzeye kadar değişiklik gösterebilen 16 farklı okuldan gelen çocuklardır. Araştırma grubunun ikisi Michigan'ın merkezinde ve dördü Batı Michigan bölgesinde bulunan 78 sınıftan, Oregon'un kırsal kesiminde bulunan anaokulu çocuklarından alınmıştır. Çalışma kapsamında bu üç farklı gruptaki çocukların öz-düzenleme ve dil becerileri ölçülmüştür. Çocukların, erken gelişim gösterenler, orta düzeyde gelişim gösterenler ve daha geç gelişim gösterenler olmak üzere üçe ayrılabilirliği, gruplar arasındaki sonuçlarda farklılıklar olmasına rağmen, öz-düzenleme becerilerinin en çok geliştiği dönemin erken çocukluk dönemi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmadaki çocukların %20'si, ana okul eğitimi döneminde daha az kazanımda bulunmuştur. Oregon örneğinde, çocukların 60 aya (5 yaşa kadar) öz-düzenleme açısından ya da çok az gelişim gösterdiği ya da hiç gelişim göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Geç gelişme gösteren türünde bulunan Michigan eyaletindeki çocuklara ait örneklem de, 5 yaşa kadar beceri geliştirmiştir fakat yine de akranlarına göre geri kalmışlardır. 80 aylık olan (6,5 yaş) çocuklar için ortalama öz-düzenleme becerilerini kazanmaları üç sene sürmüştür. Bu çalışma, çocukların anaokulunu bitirdiğinde, hala öz-düzenleme becerilerinin gelişmeye devam ettiğini ortaya koymaktadır. Ana okul eğitimi başında çocuğun dili kendini ifade edici bir şekilde kullanmasının erken gelişimle ilgili olduğu belirtilmiştir. Dil becerilerinin erken yaşta kazanılmasının çocuğun öz-düzenleme becerisini geliştirmesine katkıda bulunduğu saptanmıştır.

Veijalainen, Reunamo ve Alijoki' nin (2017a) çalışmasının amaçları eğitim ortamlarında çocukların öz-düzenleme becerilerinin ve duygularının nasıl ortaya çıktığını, öğretmenlerin öz-düzenleme becerilerin geliştirilmesine nasıl katkıda bulunduğunu, çocukların duyu ve davranış düzenleme faaliyetlerini etkileyen faktörleri incelemektir. Çalışma kapsamında düzenleme becerilerini belirlemek için video analizleri yapılmıştır. Videolar, ilköğretim okulundaki sınıf içi faaliyetlerden ve okul öncesi çocukların günlük bakım faaliyetlerinden alınmıştır. Çocukların sosyal yetkinlikleri, sosyal davranışları videolar ile gözlemlenmiştir, aynı zamanda çocukların öğretmenlerinden de geri bildirimler alınmıştır. Çalışma üç alt çalışma altında gerçekleştirilmiştir. Birinci alt çalışmada, 7-9 yaş grubundaki ilkokul öğrencileri (24 öğrenci) dâhil edilmiştir ve yüksek veya düşük düzeyde sosyal yetkinliğe sahip olduğu bildirilen çocukların duyu düzenleme stratejileri araştırılmıştır. Video analizleri yapılmıştır. Sonuçlara göre; çocukların sınıf ortamında çeşitli zorluklar yaşadığı, sosyal yetkinlik becerisi yüksek olan çocukların daha az sosyo-duygusal zorluklarla karşı karşıya kaldığı tespit edilmiştir. Yüksek düzeyde sosyal yetkinlik becerisine sahip olan grubun karşılaştığı genel zorlukların hatalarla başa çıkma, değerlendirme yapma ve eleştiri yapma süreçlerinde olduğu sonucuna tespit edilmiştir. Sosyal yetkinlik düzeyi düşük olan çocukların yaygın olarak alternatifte başka bir etkinliğe geçme stratejisini kullanmaktadır.

İkinci alt çalışma sekiz öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin öz-düzenleme stratejileri incelenmiştir. Video analizleri yapılmıştır, görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Sonuçlara göre; öğretmenlerin çocukların faaliyetlerini etkileyecek öz-düzenleme becerilerine odaklandıkları, sadece tek bir tür strateji kullanmadığı, çocuklar için farklı etkinlikler düzenlediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin, çocuklar için kullandıkları stratejilerin farkında olduklarını belirtmiştir.

Üçüncü alt çalışmada sayısı 30 olan 2-5 yaş grubundaki çocuklara odaklanılmıştır. Çocukların bağımsız ve öğretmen destekli öz-düzenleme ve duyu düzenleme becerileri araştırılmıştır. Video analizi kullanılmıştır. Sonuçlara göre; çocukların akranları ve öğretmenleri ile olan etkileşimlerinin stratejik faaliyetlerini etkilediği, bağımsız hareket ettiğinde çocuğun daha basit stratejiler kullandığı, öğretmeni ile olan etkileşimi sırasında da strateji kullanımını değiştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Veijalainen, Reunamo ve Alijoki (2017b), çalışmasında çocukların öz-düzenleme becerileri ve sosyal, motor, öğrenme, dil becerileri yürütücü işlevler ve günlük yaşamları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmanın nitel kısmı, 2008 yılından beri Finlandiya, Hong Kong ve Tayvan'da araştırma projesi kapsamında yürütülmüştür. Bu

araştırma kapsamında, proje için 2015 yılında Finlandiya’da toplanan verilerden yararlanılmıştır. Araştırmaya toplamda 2476 çocuk katılım sağlamıştır. Çocukların yaşları 13- 39 ay arasında değişmektedir. 1213’ü kız, 1075’i ise erkektir. Çocuklar, belediyeye ait anaokullarından seçilmiştir. Araştırmaya katılım oranı belediyelere göre farklılık göstermiştir. Bazı belediyelerde, tüm anaokulları katılırken, diğerlerinde aynı durum geçerli olmamıştır. Çocukların öğretmenleri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir ve çocuklarının öz-değerlendirme becerilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Öğretmenlere uygulanan likert türü bir ölçekte; yaş cinsiyet, özel gereksinimler, sosyal beceriler, motor beceriler, adapte olabilme, personele bağlılık, akran ilişkileri, dil ve meta-bilişsel beceriler gibi farklı bölümler bulunmaktadır. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin değerlendirmelerine göre çocukların öz-düzenleme becerilerinin gelişimin farklı yönleri ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. İlk olarak, öğretmenleri tarafından öz-düzenleme becerileri iyi olarak belirtilen çocukların akranlarına göre daha az desteğe gereksinim duyduğu tespit edilmiştir. Kızların erkeklere göre daha yüksek öz-düzenleme becerilerinin olduğu, öz-düzenleme becerileri düşük olan çocukların, diğer kişilerin duyguları ile başa çıkmada zorlandığı, okul personeline bağlılık düzeylerinin düşük olduğu ve onlara duyduğu güven düzeyinin düşük olduğu, zor ve çetrefilli durumlarla başa çıkabilmede zorlandığı tespit edilmiştir. Diğer taraftan da düşük sosyal düzenleme becerileri, çocukların yardım ve desteğe gereksinim duymasıyla ilişkilendirilmiştir. Düşük öz-düzenleme becerilerinin motor gelişim süreci ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Çocukların öz-düzenleme becerileri ve özel gereksinimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Öz-düzenleme becerileri yüksek olarak belirtilen çocukların diğer çocuklara göre daha az özel gereksinimleri olduğu saptanmıştır.

Zachariou ve Whitebread'in (2019) çalışmasında “6-8 yaş arasındaki çocukların müzikal bir oyun sırasındaki öz-düzenleme davranışları nasıl ortaya çıkmaktadır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Çalışma 34 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında, beş farklı müzikal oyun oturumu düzenlenmiştir, her biri 30 dakika sürmüştür. El çırpma, daire oluşturma oyunları, hareket etme oyunları oynanmıştır, şarkı söylenmiştir ve önceden belirlenmiş ders planları uygulanmıştır. Çocukların bu oyunlar sırasında sergilemiş olduğu öz-düzenleme davranışları incelenmiştir. Dakika başına düşen öz-düzenleme becerilerine bakıldığında, 8 yaşındaki çocukların öz-düzenleme becerilerinin 6 yaş grubundan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. 8 yaş grubundaki çocukların, meta-bilişsel bilgi, meta-bilişsel düzenleme, duygusal/ motivasyonel düzenleme açısından 6 yaş grubundan daha yüksek öz-düzenleme becerisine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öz-düzenleme ile ilgili araştırma sonuçları genel olarak incelendiğinde yaş, cinsiyet, anne baba eğitimi, aylık gelir gibi faktörlerin öz-düzenleme üzerinde etkili olduğu, geliştirilen programların uygulanmasının öz-düzenleme becerilerini geliştirdiği, çevre ile ilişkilerin öz-düzenlemeyi etkilediği, öz-düzenlemenin bilişsel, sosyal, davranışsal gelişim alanlarıyla ilişkili olduğu, okula hazır olma düzeyini belirleyici rollerinin olduğu söylenebilir.

2.5.2. Sosyal Yetkinlik İle İlgili Araştırmalar

Bireylerin çevresi ile uyumlu olmasını sağlayan sosyal yetkinlik ile ilgili yurt içi ve yurt dışı araştırmalara bakıldığında ağırlıklı olarak 3- 6 yaş arasındaki çocuklarla çalışıldığı görülmektedir. Ebeveyn tutumlarıyla ilgili araştırmaların yoğunlukta olduğu göze çarpmaktadır. Cinsiyet, yaş, anne öğrenim durumu, kardeş sayısı, akran kabulü açısından da ilişkilerinin incelendiği çalışmalar mevcuttur.

2.5.2.1. Yurtiçi araştırmalar. Durmuşoğlu- Saltalı ve Arslan'ın (2012) araştırmasının amacı ebeveyn tutumlarının okul öncesi eğitim gören çocukların sosyal yetkinlik ve içe dönüklük davranışlarını yordama düzeyini belirlemektir. Çalışma grubunu Konya ili merkezindeki 60-72 ay arası 309 çocuk, anne ve öğretmenleri oluşturmuştur. Verilerin toplanması için Aksan, Arslan Yalçın ve Yağmurlu'nun (2010) Türkçeye uyarladığı, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış olan "Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği" ve ebeveynlerin tutumlarının ölçülmesi için Karabulut-Demir'in (2007) geliştirmiş olduğu "Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)" kullanılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde aşırı koruyucu tutum ve otoriter tutumun sosyal yetkinlik becerileriyle negatif yönde ilişkili olduğu, içe kapanıklık puanları ile pozitif yönde ilişki olduğu görülmüştür. Demokratik ebeveyn tutumunun sosyal yetkinliği olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Sonuç olarak ebeveyn tutumları sosyal yetkinlik ve içe dönüklük davranışlarını yordamaktadır.

Çiftçi- Topaloğlu (2013) araştırmasında sosyal yetkinlik, saldırganlık ve kaygı puanları ile ebeveynlerin öz yeterlik algılarının ilişkilerini incelemiş ve 4-5 yaş çocukları çalışılmıştır. Araştırma Denizli' nin Honaz ve Çal ilçelerindeki anasınıflarına devam eden 227 çocuk ve ebeveynlerinden oluşmaktadır. Verilerin toplanması için "Kişisel Bilgi Formu", "Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği" ve "Ebeveynliğe Yönelik Tutum Ölçeği" veliler tarafından doldurulmuştur. Sonuçlara göre kızların sosyal yetkinlik puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu, cinsiyete göre saldırganlık ve kaygı

puanlarının farklılık göstermediği, anne ve babanın eğitim düzeyi sosyal yetkinlik davranışlarını etkilemektedir.

Sezici (2013), araştırmasında "Sosyal Bilişsel Öğrenme Teorisi" temeline dayandırılmış oyun terapisinin okul öncesi çocuklarının sosyo-duygusal ve davranış becerilerine etkisi incelemeyi amaçlamıştır. Yarı deneysel çalışmanın araştırma grubunu Kütahya'daki bir anaokulunda eğitim gören 4-5 yaşındaki 79 çocuk oluşturmuştur. Araştırmadaki veriler "Okul Öncesi Çocuğu ve Aileyi Tanılama Formu", "Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30" Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Deney grubunda olan 39 çocuğa "Oyun Hamuru Çalışma Programı" uygulanmıştır. Ön test ve son test sonuçlarına göre programın çocukların sosyal, duygusal ve davranış becerilerini geliştirmede etkili olduğu belirlenmiştir.

Öneren- Şendil'in (2010) araştırmasının amacı 5-6 yaş çocuklarında akranlar tarafından tercih edilme ve edilmeme düzeylerinin, cinsiyetin ve mizaç özelliklerinin sosyal yetkinlik ve davranış sorunları (kızgınlık ve saldırganlık, anksiyete ve içe dönüklük) üzerinde farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemektir. Çalışma grubu Ankara'da bir özel okulda öğrenim gören 42 çocuktan oluşmaktadır. Çalışmada verileri toplamak için "Resimli Sosyometri Ölçeği"ni çocuklar, "Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği"ni öğretmenler her bir çocuk için, "Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği"ni ise aileler doldurmuştur. Araştırma sonucuna göre akranlarının daha çok tercih ettiği, sebatkâr ve sıcakkanlı olan çocuklar daha fazla sosyal yetkinlik puanı almıştır. Tepkiselliği düzeyi yüksek olan çocuklarda ise daha fazla kızgınlık- saldırganlık davranış sorunu görülmüştür. Cinsiyetin sosyal yetkinlik ve davranış sorunlarını üzerinde etkili olmadığı görülmüştür.

Altay ve Güre'nin (2012) araştırmasında devlet okulunda ya da özel okulda okul öncesi eğitim gören kız ve erkek çocuklarının sosyal yeterlikleri ve olumlu sosyal davranışları ile ebeveynlik stilleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya Ankara ilinde devlet ve özel kurumlarda okul öncesi eğitim alan 35-75 ay arası 344 çocuk, anneleri ve öğretmenleri katılmıştır. Verilerin toplanması için anneler "Ebeveyn Stilleri ve Boyutları Ölçeği"ni, öğretmenler "Sosyal Yeterlik için Eğitim Değerlendirme Ölçeği"ni, "Olumlu Sosyal Davranış Ölçeği" de anneler ve öğretmenler doldurmuştur. Kızların olumlu sosyal davranışlarının, akran ve öğretmenle olumlu ilişkilerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu, demokratik tutumla yetişen çocukların izin verici tutumla yetişen çocuklardan akranlarla daha fazla negatif ilişkilerinin olduğu, özel okuldaki çocukların akranlarıyla negatif ilişki kurma düzeylerinin devlet okulundaki çocuklardan daha yüksek

olduğu görülmüştür. Demokratik ebeveyn stiline sahip ebeveynlerinin çocuklarının olumlu davranışlarının izin verici tutuma sahip olanlardan daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Uygun (2018), araştırmasında okul öncesi eğitime görmekte olan çocukların oyun ve sosyal yetkinlik davranışları ile ebeveyn tutumlarını belirlemeyi ve bunlar arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya Van ilinin bazı merkez ilçelerindeki okul öncesi eğitim gören 521 çocuk ve ebeveyn katılmıştır. Verilerin toplanması için “36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği”, “Ebeveyn Tutum Ölçeği” ve “Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği” kullanılmıştır. Sonuçlara göre çocukların sosyal oyunu sık sık, paralel oyunu bazen, itiş kakışlı ve tek başına oyun davranışını nadiren gösterdiği, erkek çocukların kızlara göre daha fazla itiş kakışlı oyunları tercih ettiği, kızların sosyal yetkinlik düzeylerinin erkeklerden daha fazla olduğu görülmüştür. Ayrıca anne baba öğrenim durumuyla sosyal yetkinliğin pozitif yönde ilişkili olduğu, kardeş sayısı arttıkça anksiyete- içe dönüklük davranışının da arttığı, yaş ve gelir düzeyinin sosyal yetkinlik ve davranış sorunları ile ilişkili olmadığı belirlenmiştir. Araştırmaya göre sosyal yetkinlik, oyun davranışları ve ebeveyn tutumları arasında ilişki olduğu anlaşılmıştır.

Sürmeli'nin (2018) araştırmasının amacı 5-6 yaş çocuklarının sosyal yetkinlik davranışlarını incelemektir. Araştırmada verilerin toplanmasında “Kişisel Bilgi Formu” ve “Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği-30” kullanılmıştır. Araştırma grubu İstanbul Başakşehir'de bulunan özel okullardaki 204 öğrenciden ve öğretmenlerinden oluşmuştur. Sonuçlar incelendiğinde sosyal yetkinlik ve kızgınlık saldırganlık alt boyutlarının puanları cinsiyete göre farklılaşmaktadır. 6 yaşındaki çocukların sosyal yetkinliğinin 5 yaşındakilerden daha fazla olduğu ortaya koyulmuştur. Sosyal yetkinlik ile kızgınlık saldırganlık ve anksiyete- içe dönüklük alt boyutlarının olumsuz yönde anlamlı ilişkisi olduğu belirlenmiştir.

Koçak (2018) araştırmasında 4-6 yaş arasındaki çocukların annelerin ebeveynlik rollerine ilişkin benlik algılarının sosyal yetkinlik, kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içe dönüklük davranışları ile ilişkisini incelemiştir. Çalışma grubunu Bursa ilinin Orhangazi ilçesinde anaokulunda eğitim gören 166 çocuk ile bu çocukların anneleri ve öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmada kullanılan “Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği” öğretmenlere ve “Ebeveyn Rolüne İlişkin Kendilik Algısı Ölçeği” velilere doldurulmuştur. Sonuçlara bakıldığında çocukların sosyal yetkinlik, kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete- içe dönüklük puanları, cinsiyete, anne öğrenim durumuna, annenin çalışma

durumu, evlilik süresi, başka çocuğa sahip olma durumuna ve ebeveynlik rolü benlik algılarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

2.5.2.2. Yurtdışı araştırmalar. Pahl ve Barrett' in (2007) araştırmasında okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal ve duygusal yetkinliklerini geliştirmek amacıyla Eğlenceli Arkadaşlar (Fun FRIENDS) programı hazırlanmış ve etkileri ölçülmüştür. Programa, aktif olarak 70 çocuk, ebeveynleri, öğretmenleri ve okulları dâhil edilmiştir. "Fun Friends Programı", bilişsel davranış terapisine dayanmaktadır. "Fun FRIENDS Programı", yetişkinlere ve çocuklara (4-6 yaş grubu okul öncesi çocuklar) problem çözme becerilerini öğretmektedir ve çocukların sosyal yaşamda karşılaşmış olduğu problemleri daha kolay çözebilmesine olanak sunmaktadır ve çocuklara alternatif çözümler önermektedir. Her biri 10-15 dakikalık etkinliklerden oluşan deneyimsel öğrenme, oyun tabanlı etkinlikler, drama faaliyetleri kukla oyunları, rol yapma, hikâye anlatımı, beden eğitimi, hareket ve egzersizler, grup oyunları ve sanat etkinlikleri içeren 10 seanstan oluşmaktadır. Bunun yanında, ebeveynler için de ebeveyn bilgilendirme oturumları yürütülmektedir. Sonuçlara göre çocukların kaygı durumunun azaldığı ve programın çocukların sosyal –duygusal yetkinlikleri üzerinde olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir.

Farrell'in (2010) çalışmasında, 48- 101 ay arasındaki çocukların sosyal yetkinlik ve duygu çözümlene becerileri incelenmiştir. Boston Bölgesinden üç okul öncesi eğitim merkezi seçilmiştir. Ebeveynlerden çocuklarının yaş, ırk, etnik kültür, ana dili ve çocuğun dans, jimnastik gibi etkinliklere katılım durumu hakkında bilgi alınmıştır. Araştırmaya katılma kriteri olarak, çocukların 48 aylık olması ve İngilizce konuşuyor olması gerekmektedir. Araştırmaya 27 kız 28 erkek olmak üzere toplamda 55 çocuk katılmıştır. Çalışma kapsamında kullanılan araçlardan biri Duygu Çözümlene testi, diğeri ise Sosyal Beceri Ölçümlene Testidir. Bunların yanında, çocukların akran kabulünü değerlendirmek için akran tercihleri sorulmuştur. Araştırmacı, çocuğun en iyi oyun oynadığı üç arkadaşını göstermesini istemiştir. Buna ek olarak, öğretmenler, ebeveynler de çocukların sosyal yetkinlik becerilerini değerlendirmişlerdir. Çalışma sonuçlarına göre, erkek ve kız arasında sosyal yetkinlik becerileri açısından anlamlı fark bulunamamıştır. Kızların toplum yanlı davranış puan ortalamasının erkeklere göre daha yüksek olduğu, her iki cinsiyete ait çocukların da duygu çözümlene görevlerini başarı ile yerine getirdiği tespit edilmiştir.

Vahedi, Farrokhi ve Farajian (2012) çalışmasında, çocukluğun belirli dönemlerinde, anaokulu dönemindeki çocukların sosyal yetkinlik ve davranış problemlerini incelemektedir. Bu çalışmaya, İran'ın Tebriz ilinde yaşları 2 ile 5 arasında

değişen 499 anaokulu çocuğu (244 kız ve 255 erkek) ve öğretmenleri katılmıştır. Veri toplamak için, anaokulu öğretmenleri California "Okul Öncesi Sosyal Yetkinlik Ölçeği" ve "Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi- Öğretmen Formu"nu doldurmuştur. Çalışma sonuçlarına göre kızların sosyal yetkinlik becerisi erkeklerden daha yüksek bulunmuştur. Öğretmenleri tarafından iyi sosyal beceriye sahip olduğu belirtilen çocukların daha az davranış bozukluğu sorunları olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenleri, erkek çocuklarının kızlara göre daha fazla problemlili davranışlar sergilediğini ortaya koymuştur. Erkek çocuklarının fiziksel olarak daha aktif olduğu, daha fazla riskli ve sert tavırlar içeren oyunlarda oynadıkları, genelde büyük gruplar halinde oynadıkları, kızlara göre yetişkin gözetiminden daha fazla kaçmaya eğilimli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenleri kız çocuklarını daha arkadaş canlısı ve içten olarak tanımlarken, erkek çocuklarını da daha saldırgan tavırlar sergilediğini ortaya koymuştur. Öğretmenleri bu cinsiyet farklılığının eğitim ortamına da yansıdığını belirtmiştir.

Efthymia ve Konstantinos'un (2018) çalışmasına, devlet anaokuluna giden ve yaşları 4-6 arasında değişen 913 çocuk ve anneleri katılım sağlamıştır. Çalışma kapsamında, çocukların sosyal yetkinlik becerisi hakkında bilgi almak amacıyla annelerin verdiği bilgilerden yararlanılmıştır. Annelerin yaşları 22-54 arasında değişmektedir. Anneler, Yunanistan'ın 13 farklı bölgesinde yaşamaktadır. %38,7'si metropolden, %17,6'sı şehir merkezinden, %25,9'u yarı-kentsel bölgeden, %17,6 'sı ise kırsal bölgeden gelmektedir. Annelerin %15,3'ünün öğrenim durumu ilköğretim düzeyinde, %46,9'unun öğrenim durumu lise düzeyinde ve %37,5'sinin yükseköğretim düzeyindedir. Çocukların %51,7'si kızdır, %48,3'ü erkektir. Okul Öncesi Çocukların Sosyal Yetkinlik becerisi-Ebeveyn Formu kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, yaşları daha büyük olan (5-6 yaş) çocukların sosyal yetkinlik açısından daha yüksek seviyeye sahip olduğu, sorunlarla daha kolay başa çıkabildiği, arkadaşları ve kardeşleri ile problemleri daha kolay çözebildiği, anlaşmazlık durumlarında öfkesini daha kolay kontrol edebildiği, eyleme geçmeden önce düşündüğü, davranışlarını ölçümlendiği, diğer bireylerin davranışlarını anlayabildiği tespit edilmiştir.

Sosyal yetkinlikle ilgili araştırma sonuçları incelendiğinde cinsiyet açısından araştırmaların çoğunda kız çocukların daha olumlu sosyal davranışlar sergiledikleri, erkek çocukların daha agresif yapıda oldukları, bu durumun akran kabulünü etkilediği çalışmalarla ortaya koyulmuştur. Ancak bazı çalışmalarda cinsiyetin, anne öğrenim durumunun, kardeş sayısının sosyal becerileri etkilemediği de görülmektedir. Ayrıca ebeveynlerin demokratik tutumlarının sosyal yetkinlik üzerinde daha olumlu etkiye sahip

olduğu, bazı çalışmalarda ise yaşla birlikte sosyal problemleri çözme becerisinin de arttığı belirlenmiştir.

2.5.3. Problem özme İle İlgili Araştırmalar

Problem özme ile ilgili yurt içi ve yurt dışı araştırmalara bakıldığında genelde 3-6 yaş aralığındaki çocuklarla çalışıldığı görölmektedir. Problem çözmenin ölçölme sürecinin zaman alması ve daha çok bilişsel gelişime bağlı bir beceri olması dolayısıyla daha çok 60-72 aylık gruplarla çalışıldığı daha küçük yaş grubuyla yapılan araştırmaların azınlıkta olduğu söylenebilir. Problem özme ile ilgili program geliştirme çalışmalarına sıklıkla rastlanmıştır. Bunun yanında cinsiyet, kardeş sayısı, gelir düzeyi, ebeveynlerin öğrenim durumları gibi değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir. Sosyal beceriler, seçilen oyun türleri, dil becerileri ve sayı sayma üzerindeki etkisini inceleyen bazı çalışmalar da bulunmaktadır.

2.5.3.1. Yurtdişi araştırmalar. Dereli-İman'ın (2013) araştırmasının amacı Wally Sosyal Problem özme Ölçeğini uyarlamaktır ve sosyo-költürel seviye ve yaş değişkenlerine göre çocukların problem çözme becerilerini incelemektir. Bu alışma kapsamında nicel yöntem kullanılmıştır. Sosyal Problem özme Testi uygulanmıştır. Konya ve Eskişehir'de bulunan okul öncesi eğitim dönemindeki 6 yaş grubu çocuklar dahil edilmiştir ve rastgele örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. 208 (%42) ve 192 (%48) okul öncesi öğrencisinden veri toplanmıştır. Çalışmaya katılım sağlayan çocukların %30'unun annesi ilkokul mezunudur, %34,5'inin babası lise mezunudur, %35,5 'inin babası yüksek lisans ve doktora mezunudur. %25,7'inin babası ilkokul mezunudur, %38,25'i yüksek lisans ve doktora mezunudur. Katılımcıların %32,5'i düşük sosyo-költürel seviyeden gelmektedir, %34,5'i orta düzey sosyo-költürel düzeyden gelmektedir ve %33'ü yüksek düzey sosyo-költürel düzeyden gelmektedir. Çocuklara akran ilişkileri ve arkadaşlık konusundaki sorunlarla ilgili 15 resim gösterilmiştir. Çocukların, varsayımsal olaylara verdikleri tepkiler ölçölmüştür çocuklara uygulanan diğer bir ölçek de Okul Öncesi Davranış Anketi'dir. Behar (1976) tarafından geliştirilmiş olan ölçek, Kanlıklıer (2005) tarafından dilimize uyarlanmıştır. Ölçek, 3-6 yaş grubundaki çocukların öğretmenleri tarafından uygulanmıştır. Çocukların problem çözme becerileri yüksek olduğunda davranışsal sorunların azaldığı, çocukların cinsiyetinin ve sosyo-költürel düzeyinin sosyal problem çözmenin alt boyutlarında anlamlı fark yaratmadığı tespit edilmiştir.

Dereli- İman (2014) araştırmasında değerler eğitimi programının okul öncesi dönemindeki çocukların sosyal beceri, psiko-sosyal gelişim ile sosyal problem çözme beceri düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubu okul öncesi eğitim alan 5,5- 6 yaş arası 66 çocuktan oluşmuştur. Deney grubuna 11 hafta 33 oturum boyunca değerler eğitimi programı uygulanmıştır. "Aile Katılım Formu", "Değerler Eğitimi Programını Değerlendirme Görüşme Formu", "Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği", "Okul Öncesi Çocuklar İçin Psiko-Sosyal Davranışlar Ölçeği" ve "Wally Çocuk Sosyal Problem Çözme Dedektif Oyun Ölçeği" verilerin toplanması için kullanılmıştır. Programın deney grubundaki çocukların tüm beceri alanlarındaki puanlarını yükselttiği görülmüştür. Deney grubundaki çocukların aileleri tarafından yapılan değerlendirmelere göre çocukların olumlu sosyal davranışlarının arttığı, olumsuz davranışların azaldığı ortaya çıkmıştır.

Ünal ve Aral'ın (2014) araştırmasının amacı 60-72 aylık çocuklarda deney yöntemine dayalı programının problem çözme becerilerini ne düzeyde etkilediğini belirlemektir. Çalışmaya orta gelir düzeyindeki 42 çocuk katılmıştır. "Genel Bilgi Formu" ve araştırmacılar tarafından geliştirilen "Fen Eğitiminde Problem Çözme Ölçeği (FPÇÖ)" kullanılmıştır. On hafta boyunca bilimsel süreç becerilerini ve düşünme becerilerini destekleyen "Deney Yöntemine Dayalı Eğitim Programı" verilmiştir. Sonuçlar; programın problem çözme becerileri kazandırmada yararlı olduğu görülmüştür.

Begde (2015), çalışmasında anne baba tutumlarının çocukların problem çözme becerilerine etkisini araştırmıştır. Çalışma grubunu Karabük ilinin Safranbolu ilçesinde okul öncesi eğitim alan 5-6 yaş grubu 120 çocuk, anne ve öğretmenler oluşturmuştur. "Problem Çözme Becerileri Ölçeği (4-7 yaş)", "Öğretmenlik Tutum Ölçeği" ve "Ebeveyn Tutum Ölçeği" kullanılarak veriler toplanmıştır. Sonuçlara göre çocukların cinsiyet, kardeş sayısı, okula devam yılının problem çözme becerilerini anlamlı düzeyle etkilemediği, öğretmenlerin otoriter tutumlarının çocukların probleme ilişkin soru sorma ve nesnelere olduğundan farklı şekillerde kullanma becerilerini olumlu etkilediği, demokratik tutumlarının ise sonuçları tahmin etme ve genel problem çözme becerilerini olumsuz etkilediği bulunmuştur.

Alemdar- Coşkun (2016), "Problem Çözme Eğitim Programı"nın okul öncesi dönemindeki çocukların problem çözme ve kişilerarası problem çözme düzeylerini ne düzeyde etkilediğini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma Ankara'da eğitim gören 44 çocukla Türkçe'ye uyarlanan "Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi" ile "Problem Çözme Becerileri Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılarak yürütülmüştür.

Sonuçlara göre eğitim programının çocukların akran problemleri, kişilerarası problemleri ve problem çözme becerilerini pozitif yönde etkilediği görülmüştür.

Karayol (2016) çalışmasında yapılandırılmış ve yapılandırılmamış oyun etkinliklerinin 48-66 aylık çocukların işbirliği ve problem çözme becerilerine etkisini bulmayı amaçlamıştır. Çalışma Muğla'nın Menteşe ilçesindeki bir anaokulunda deney ve kontrol grubu oluşturularak gerçekleştirilmiştir. Ölçek olarak Arslan'ın (2012) geliştirdiği "Genel Problem Çözme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği", "İşbirliği Davranışları Gözlem Formu" kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre hem yapılandırılmış hem de yapılandırılmamış oyun etkinliklerinin problem çözme ve işbirliği davranışlarını olumlu etkilediği, yapılandırılmış oyunun problem çözmenin "Problemi Tanımlama", "Problemden Kaçınma" ve "Sonuç çıkarma" alt boyutlarında daha etkili olduğu görülmüştür.

Kaçar'a (2016) göre araştırmanın amacı 5-6 yaş çocuklarının tercih ettiği oyun türlerinin dil ve problem çözme becerilerini etkileme düzeyini ölçmektir. Çalışma İstanbul'da 80 çocuk ve öğretmenleriyle "Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ)", "Peabody Resim Kelime Testi", "Dil Kullanım Ölçeği" ve demografik bilgilerin yer aldığı "Öğrenci Bilgi Formu" kullanılarak yapılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde çocukların seçtikleri oyun türlerinin ve en çok zaman geçirdikleri öğrenme merkezlerinin dili kullanma, problem çözme ve alıcı dil becerilerini etkilediği; dramatik oyunu tercih eden çocukların dil kullanma düzeylerinin daha fazla olduğu, fiziksel oyunları tercih edenlerin ise problem çözme becerilerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Çetin'in (2016) araştırmasının amacı okul öncesi eğitimde zihinsel araçlar olan balık kılıcı, beyin fırtınası gibi şematik düzenleyicileri bilişim teknolojileri destekli bir ortamda kullanarak çocukların bilişimsel düşünme içerikli etkinliklere katılmasını sağlamaktır. Bu doğrultuda okul öncesi eğitimde problem çözme ve algoritmik düşünme temelleri üzerine hazırlanmış olan İlk Garaj uygulaması kullanılarak bir devlet okulunda 60-72 ay arası çocuklarla etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Çalışma Ankara'da eğitim gören 28 çocukla 12 hafta süren uygulama süreci ile kamera kayıtları kullanılarak ve öğretmen görüşmeleri yapılarak sürdürülmüştür. Sonuçlara göre bilişim teknolojilerinin ve bilişsel düşünme tekniklerinin çocukların problem çözüm süreçlerine katkı sağladığı, Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlemiş olduğu kazanımları desteklediği ve öğretmen görüşlerinin de benzer olarak bu gelişmeleri yansıttığı anlaşılmıştır.

Yücesan'ın (2017) araştırmasının amacı, okul öncesi dönemdeki çocukların aldıkları eğitim programı türüne göre problem çözme becerilerini incelemektir. Araştırmaya Samsun'un Atakum ilçesinde Montessori yaklaşımına yönelik eğitim gören ve

İlkadım ilçesinde "MEB Okul Öncesi Eğitim Programı" ile eğitim gören 60 anaokulu öğrencisi katılmıştır. Verilerin toplanmasında "Kişisel Bilgi Formu", "Problem Çözme Becerileri Ölçeği (PÇBÖ)" ve "Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği" kullanılmıştır. Sonuçlara göre anne öğrenim durumu ve yaşın çocukların problem çözme becerileriyle ilişkili olduğu, Montessori eğitimi alan çocuklardan ebeveynleri profesyonel mesleğe sahip olanların problem çözme puanlarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca Montessori eğitimi alan çocukların problem çözme becerilerinin devlet okulunda eğitim gören çocuklardan daha iyi olduğu görülmüştür.

Dereli (2017) çalışmasında Montessori Eğitim Programı'nın okul öncesi eğitim görmekte olan 4-5 yaş grubu çocukların psiko-sosyal gelişimlerine ve sosyal problem çözme becerilerine olan etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya deney ve kontrol grubuna dahil edilen 160 çocuk katılmıştır. Verilerin toplanmasında "Okul Öncesi Çocuklar için Psikolojik Gözlem Formu Ölçeği" ve "Wally Çocuk Sosyal Problem Çözme Dedektif Oyun Ölçeği" kullanılmıştır. "Montessori Eğitim Programı"nın çocukların psiko-sosyal gelişimlerini ve sosyal problem çözme becerilerini geliştirmede etkili olduğu görülmüştür.

Şahin' in (2015) araştırmasının amacı "Psikososyal Gelişim Temelli Eğitim Programı (PSGEP)" nin okul öncesi eğitim görmekte olan çocukların problem çözme becerilerine etkisini belirlemektir. Çalışmaya Ankara ilinin Keçiören ilçesinde eğitim gören 40 çocuk katılmıştır. Verilerin toplanmasında "Genel Bilgi Formu", "Problem Çözme Becerileri Ölçeği (PÇBÖ)" uygulanmıştır. PSGEP, on iki hafta boyunca uygulanmıştır. Sonuçlara göre deney grubundaki çocukların eğitim programı sonunda problem çözme becerilerinin arttığı görülmüştür.

Alan (2019), araştırmasında okul öncesi eğitim alan çocuklarda problem çözenin sayı ve sayma becerileri ile ilişkisini incelemiştir. Araştırma Bolu il merkezindeki 216 çocuk ile yürütülmüştür. Verilerin toplanmasında "Kişisel Bilgi Formu", Oğuz ve Köksal Akyol (2015)'un geliştirdiği "Problem Çözme Becerisi Ölçeği" ve Önkol (2012)'un Türkçe'ye uyarlamış olduğu "Erken Sayı Testi" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kardeş sayısı ve cinsiyet problem çözme becerisi ile sayı ve sayma becerileri üzerinde etkili bulunmamıştır. Problem çözme becerisi ile sayı ve sayma becerileri arasında olumlu yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca değişkenler açısından bakıldığında çocukların yaşları, ebeveyn eğitim durumları, gelir düzeyleri, annenin çalışma durumu, devam edilen kurum türüne göre sayı ve problem çözme beceri arasında da anlamlı düzeyde ilişki olduğu ortaya koyulmuştur.

2.5.3.2. Yurtdışı araştırmalar. Colman ve Thompson'ın (2002) bu çalışmasına, günlük bakım merkezlerinde yaşları 49 ay ile 65 ay arasında değişen 32 ocuk ve anneleri dâhil olmuştur. Çocukların problem çözme becerilerini ortaya koymak amacıyla tasarlanan uygulama sırasında, çocukların genel beceri durumuna uygun bulmacalar seçilmiştir. Yönetilebilir görevler kapsamında, çocuklara kolay oynanabilir, büyük parçalı bulmacalar verilmiştir. 4-5 yaş grubu ile yapılan pilot çalışmada, örneklemdaki çocukların çok zorlanmadan verilen görevleri yerine getirebildiği görülmüştür. Zor görevler kapsamında da 35 parçalık 2 adet bulmaca verilmiştir. Çocuklar puzzle (bulmaca ile oynarken) ocukların davranışları ve problem-çözme becerileri gözlemlenmiştir. Çocukların ne zaman yardıma gereksinim duydukları, ebeveynlerinden nasıl yardım istedikleri gözlemlenmiştir. Fakat ocukların bireysel çalışmalarına izin verilmiştir. Annelerin çocuklarına yardım etme girişiminde bulunmasını önlemek amacıyla, anneler ayrı bir yere oturtulmuştur. Çalışma sonuçlarına göre kendini güvende hissedenden çocukların problem-çözme becerilerinin daha iyi olduğu, negatif durumlarla daha kolay başa çıkabildiği, kendini daha az güvende hissedenden çocukların çok sık, gereksiz yere yardıma başvurduğu, kendini daha fazla güvende hissedenden çocuklara göre daha fazla olumsuz öz-değerlendirme yaptığı tespit edilmiştir. Kendini daha fazla güvende hissedenden çocukların, problem çözmek için daha az anne desteğine başvurduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Clavio ve Fajardo (2008) bu çalışmada, anaokulu çocuklarının problem çözme becerilerini geliştirmede oyuncakların önemini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmada betimleme yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama araçları olarak da anket, gözlem ve belge analizi kullanılmıştır. Etkinlikler oyuncaklar kullanılarak uygulanmıştır. Etkinlik sırasında çocukların davranışları ve kullanılan oyuncaklara ve eğitim faaliyetlerinde verdikleri tepkiler gözlemlenmiştir ve değerlendirilmiştir. (Bulmacalar, kart oyunları, lego blokları, bebekler, oyun hamuru, yapıştırıcılar, yapraklar, çiçekler, müzik enstrümanları, düğmeler, minyatür oyuncaklar, kuklalar, toplar, boncuklar kullanılmıştır.) alışma sonuçlarına göre, bu oyuncakların çocukların problem çözme becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Örneğin; lego bloklarının çocukların açık uçlu deneyimler yaşamasına olanak tanıdığı, lego parçalarını inşa ederken, renk ve tasarım konusunda akranları ile diyalog kurup, fikir alışverişinde bulunduğu, basit kart oyunlarının, lego bloklarının, bulmacaların çocukların hafızasını geliştirdiği tespit edilmiştir. Boncukların, bulmacaların, lego bloklarının çocukların meta-bilişsel becerilerini gelişmesine katkı sunduğu tespit edilmiştir. Bu alışma, oyuncakların okul öncesi eğitim ortamlarında

çocukların problem çözme becerilerini geliştirdiğini ortaya koyması açısından önemli sonuçlar sunmuştur. Aynı zamanda çocukların bilişsel becerilerini geliştirdiğinin bir kez daha altını çizmiştir.

Araştırmalar incelendiğinde genel olarak problem çözme üzerinde yapılandırılmış ve yapılandırılmamış oyun, sınıflardaki oyuncaklar, deney yöntemi gibi pek çok değişkenin olumlu etkileri olduğu, bu konuda uygulanan yaratıcı düşünme becerileri, Montessori, değerler eğitimi, psiko-sosyal temelli eğitim programlarının, balık kılıcı, beyin fırtınası gibi tekniklerin de problem çözme becerilerini geliştirdiği sonuçları görülmektedir. Ayrıca cinsiyet ve kardeş sayısının genel olarak problem çözmeye etki etmediği ancak anne baba tutumları ve eğitim durumlarının anlamlı düzeyde etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

2.5.4. Öz-düzenleme, Sosyal Yetkinlik ve Problem Çözme Becerilerinin İlişkisini Ele Alan Araştırmalar

Öz-düzenleme becerileri, sosyal yetkinlik ve problem çözme becerilerinin bir arada ele alındığı çalışmalar incelendiğinde 3-6 yaş arası çocuklarla çalışıldığı, cinsiyet, yaş, anne baba öğrenim durumu, ebeveyn- çocuk, öğretmen- çocuk ilişkileri değişkenleri ile birlikte ele alındığı çalışmalar mevcuttur. Üç konunun bir arada ele alındığı çalışmalar sınırlıdır. Daha çok sosyal yetkinlik ile öz-düzenleme becerileri ve öz-düzenlemenin yürütücü işlev becerileri, engelleyici kontrol, duygu düzenleme boyutlarının incelendiği çalışmalara rastlanmıştır. Sosyal problem çözme, oyun davranışları ilişkisini ele alan ve eğitim programı geliştirme çalışmalarına da rastlanmıştır.

2.5.4.1. Yurtiçi araştırmalar. Etel'in (2012) çalışmasının amacı 3-5 yaş arasındaki 107 çocuğun sosyal yetkinlik, zihin kuramı ve yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkileri bulmaktır. Wellman ve Liu'nun (2004) geliştirmiş olduğu "Zihin Kuramı ölçeği" uygulanmıştır. Sonuçlara göre; çocukların yürütücü işlev becerilerinin zihin kuramı becerisini yordadığı, yürütücü işlev ve zihin kuramı becerilerinin sosyal yetkinlikle ilişkili olmadığı görülmüştür. Ayrıca alıcı dilin sosyal yetkinlik ve yürütücü işlevler üzerinde etkili olduğu bulunmuştur.

Gündüz'ün (2015) araştırmasının amacı Türkiye'deki çocuklarda yürütücü işlevler ve engelleyici kontrol adı verilen öz-düzenleme becerilerinin ebeveynlik davranışları ve çocukların sosyo-duygusal yetkinlikleri arasındaki aracı rolünü incelemektir. Ayrıca ailenin ekonomik düzeyi (SED) ve annenin psikolojik esenliğinin de bu ilişkiler üzerindeki

etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini Türkiye'de yaşayan 3-5 yaş arasındaki 186 çocuk, aileler ve öğretmenler oluşturmaktadır. Annenin psikolojik durumunun çocukların engelleyici kontrol becerilerini etkilediği, sosyo-ekonomik durumun yürütücü işlev becerileriyle pozitif yönde ilişkili olduğu, ebeveynlik davranışları ve öz-düzenleme becerilerinin çocukların sosyo- duygusal yetkinliğini anlamlı düzeyde etkilemediği görülmüştür.

Ural ve diğerleri (2015) araştırmasında, okul öncesi dönemi çocuklarının anneleriyle bağlanma biçimlerinin sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileriyle ilişkisini incelemiştir. Çalışmaya İstanbul'da okul öncesi eğitim alan 60-72 ay arasındaki 224 çocuk katılmıştır. Araştırmada Çorapçı ve diğerleri (2010)'nin Türkçe'ye uyarlayıp geliştirdiği "Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği (SYDD-30)", Batum ve Yağmur (2007)'nin Türkçe'ye uyarlayıp geliştirdiği " Duygu Düzenleme Ölçeği", Uluç (2009)'un Türkçe'ye uyarlamış olduğu "Öykü Tamamlama Testi" kullanılmıştır. Sonuçlara bakıldığında güvensiz bağlanan çocukların daha fazla anksiyete- içe dönüklük puanına sahip olduğu, bağlanma biçimlerinin duygu düzenleme becerilerini etkilediği görülmüştür. Ayrıca güvensiz bağlanma biçiminin ve kızgınlık-saldırganlık davranışlarının daha çok erkek çocuklarda görüldüğü ortaya koyulmuştur. Anneyle bağlanma biçimlerinin sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme ile ilişkili olduğu anlaşılmıştır.

Koçyiğit, Sezer ve Yılmaz'ın (2015) araştırmasının amacı çocuklardaki sosyal yetkinlik, duygu düzenleme ve oyun becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma, Erzurum merkezinde okul öncesi eğitim alan 60-72 aylık 228 çocukla yapılmıştır. "Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği", "Duygu Düzenleme Ölçeği" ve "Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği" kullanılarak veriler elde edilmiştir. Sonuçlara göre; çocuklardaki oyun becerileri ve sosyal yetkinlik arasında olumlu yönde anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Ancak sosyal yetkinlik davranışlarının alt boyutları olan "Kızgınlık/ Saldırganlık" ve "Anksiyete/ İçe dönüklük" ve "Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği"nin "Değişkenlik/ Olumsuzluk" alt boyutu ile oyun becerileri arasında olumsuz yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Dereli (2016), araştırmasının amacı öğretmen ve çocuk ilişkisinin çocuklardaki sosyal yetkinlik ile sosyal problem çözme davranışlarını yordama düzeyini belirlemektir. Araştırma grubunu 4-5 yaşındaki 167 çocuk oluşturmuştur. Araştırmanın verileri "Öğretmen – Çocuk İlişkisi Ölçeği", "Okul Öncesi Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme–Ebeveyn Formu Ölçeği" ve "Wally Çocuk Sosyal Problem Çözme

Dedektif Oyun Ölçeği" formları doldurularak elde edilmiştir. Sonuçlara göre öğretmen ve çocuk ilişkisi ile çocuklardaki sosyal yetkinlik ve sosyal problem çözme davranışlarının birbirleriyle anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. Öğretmen ve çocuk ilişkisinin sosyal yetkinlik davranışlarını ve sosyal problem çözme becerilerini yordadığı görülmüştür.

Tozduman- Yaralı ve Özkan'ın (2017) araştırmasının amacı okul öncesi eğitim görmekte olan çocukların sosyal problem çözme becerileri ve sosyal yetkinlik davranışları arasında ilişki olup olmadığını incelemektir. Araştırma Kırklareli merkezinde okul öncesi eğitim alan 60-72 ay grubundaki 105 çocukla yapılmış olup verilerin toplanmasında Wally Sosyal Problem Çözme Ölçeği" ve "Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği-SYDD" kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre çocuklardaki sosyal problem çözme ve sosyal yetkinlik becerileri arasında olumlu yönde anlamlı ilişkinin olduğu, sosyal problem çözme becerisinin "kızgınlık- saldırganlık" davranışları ile olumsuz yönde anlamlı ilişkisinin olduğu görülmüştür. Ayrıca cinsiyetin sosyal problem çözme ve sosyal yetkinlik puanları üzerinde kızlar lehine anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür. Ancak cinsiyetin, "kızgınlık-saldırganlık" ve "anksiyete-içe dönüklük" davranışlarını etkilemediği belirlenmiştir.

Seçer (2017), sosyal açıdan yetkinlik gösteren okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerileri ve annelerin duygu sosyalleştirme davranışlarının ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 68' i düşük düzeyde, 92' si ise yüksek düzeyde sosyal yetkinliğe sahip olan toplamda 160 çocuk ve anneleri dahil olmuştur. Verilerin toplanmasında "Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği", "Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği" ve "Duygu Düzenleme Ölçeği" kullanılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde çocukların cinsiyetinin duygu düzenleme davranışlarını etkilemediği ancak sosyal yetkinliklerini anlamlı düzeyde etkilediği belirlenmiştir. Annelerin duygusal sosyalleştirme davranışlarının çocuklardaki duygu düzenleme becerilerini yordadığı görülmüştür.

Gönen ve diğerleri (2018) tarafından yapılan araştırmanın amacı çocukların yürütücü işlev becerileri ve gelişim alanları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmaya 471 Türk çocuk ve 286 Amerikalı çocuk katılmıştır. Verilerin toplanmasında yürütücü işlev becerileri için "Okul Öncesi Öz-düzenleme Ölçeği", gelişim alanlarının (iletişim, küçük ve büyük motor gelişimi, problem çözme, sosyal gelişim) değerlendirilmesi için "Yaşlar ve Aşamalar Anketi (Ages and Stages Questionnaire)" kullanılmıştır. Araştırmanın

sonuçlarına göre yürütücü işlev becerilerinin Amerikalı çocukların gelişim alanlarından iletişim, problem çözme ve küçük motor gelişimlerini yordadığı ancak Türk çocuklarının gelişim alanlarını (iletişim, küçük ve büyük motor gelişimi, problem çözme, sosyal gelişim) yordamadığı anlaşılmıştır.

Mertkil'in (2018) nitel araştırmasının amacı ortaklaşa problem çözme sırasında çocukların öz-düzenleme, eşli düzenleme ve sosyal paylaşımlı düzenleme davranışlarını değişik güçlük seviyesindeki görevler yardımıyla keşfetmek ve performansın düzenleme davranışları üzerinde etkisi olup olmadığını ortaya çıkarmaktır. Çalışma grubunu İstanbul'un Beşiktaş ilçesindeki okul öncesi eğitim alan 60-71 aylık üçer kişiden oluşan 16 grup oluşturmuştur. Düzenleme davranışlarını ölçmek için orijinal yedi parçalık tangramıyla ortaklaşa problem çözme görevi sunulmuş "Şekil Oluşturma Görevi (ŞOG)" kullanılmıştır. Gözlemler sözlü ve sözsüz olarak kaydedilmiştir. Sonuçlara göre kolay ve zor problemlerin sosyal paylaşımlı düzenleme davranışlarını etkilemediği ancak öz-düzenleme, eşli ve sosyal paylaşımlı düzenleme davranışlarının görülme düzeyini oranlarını anlamlı düzeyde etkilediği anlaşılmıştır.

Balaban (2018), araştırmasının amacı çocukların problem çözme becerileri ile sosyal becerileri düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışmaya Bolu il merkezindeki bazı özel okullarda okul öncesi eğitim gören 4-7 yaş grubu 127 çocuk ve öğretmenleri katılmıştır. Verilerin toplanmasında Aydoğan, Ömeroğlu, Büyüköztürk ve Özyürek (2012)'in geliştirdiği "Problem Çözme Becerileri Ölçeği" Ömeroğlu ve arkadaşları (2012)'nin geliştirdiği ve geliştirilen "Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği" öğretmen formu uygulanmıştır. Sonuçlar çocukların problem çözme ve sosyal becerileri arasında anlamlı düzeyde ilişki olmadığını, cinsiyetin çocukların problem çözme ve sosyal becerilerini etkilemediği belirlenmiştir. Çocukların kullandıkları problem çözme sürecinin alt boyutları ile problem çözme beceri puanlarının yaş değişkenine göre farklılık gösterdiği ayrıca yaşın sosyal beceriler üzerinde farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir.

Mercan (2019), araştırmasında okul öncesi eğitim gören 5-6 yaş grubu çocukların akademik benlik saygıları, öz-düzenleme ve kişilerarası problem çözme becerilerinin ilişkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma İstanbul'un Avcılar merkez ilçesindeki resmi ve özel kurumlardaki 289 çocuk ile yürütülmüştür. Verileri toplamak için "Kişisel Bilgi Formu", "Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği", "Akademik Benlik Saygısı Ölçeği" ve "Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği" uygulanmıştır. Sonuçlara göre; yaş, kardeş sayısı, doğum sırası, çocuğun devam ettiği okul türü, annenin yaşı, ebeveynlerin

öğrenim durumları ve annenin çalışma durumu değişkenlerinin öz-düzenleme becerilerini etkilediği, cinsiyet ve baba yaşının etkilemediği görülmüştür. Akademik benlik saygılarının ise kardeş sayısı, doğum sırası, devam edilen okul türü, ailenin yapısı, ebeveyn öğrenim durumu, annenin çalışma durumu değişkenleri açısından farklılık gösterdiği; cinsiyet, yaş ve ebeveynlerin yaşı açısından değişiklik göstermediği belirlenmiştir. Kişilerarası problem çözme becerilerinin; cinsiyet, kardeş sayısı, öğrenim gördüğü okul türü, ailenin yapısı, ebeveyn öğrenim durumu, annenin çalışma durumu faktörlerinden etkilendiği fakat çocuğun yaşı ve ebeveynlerin yaş durumuna göre değişkenlik göstermediği bulunmuştur. Öz-düzenleme becerilerinin akademik benlik saygısı ile olumlu yönde ilişkili olduğu, “Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği”nin yıkıcı problem çözme alt boyutu ile olumsuz yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Akademik benlik saygısının yapıcı problem çözme alt boyutu ile olumlu yönde ilişkili olduğu görülmüştür.

2.5.4.2. Yurtdışı araştırmalar. Pettit, Dodge ve Brown'ın (1988) yapmış olduğu çalışmada Midwestern bölgesinde federal devlet yönetimi tarafından finansal olarak desteklenen anaokulunda 46 adet (25 erkek, 21 kız) yaşları 4 ve 5 arasında değişen çocuklar dahil edilmiştir. Çalışma örnekleminde bulunan çocukların aileleri düşük sosyo-ekonomik bölgeden gelmektedir. Çalışma kapsamında, çocuğun sosyal tercihleri, sosyal konumu, sınıf içi sosyal yetenekleri incelenmiştir. Çalışma kapsamında, çocuklara sınıf arkadaşlarının fotoğrafları gösterilmiştir, ve beşli likert ölçeğinde, “..... arkadaşınla oynamayı ne kadar seviyorsun?” sorusunun yanıtını derecelendirmeleri istenmiştir. İkinci olarak da, fotoğraflara bakarak hangi üç sınıf arkadaşını daha az sevdikleri sorulmuştur. Üçüncü olarak da, hangi sınıf arkadaşları ile işbirliği kurmanın, çalışmanın ve oynamanın daha kolay olduğu, dördüncü olarak da hangi sınıf arkadaşı ile kavgaların daha kolay ortaya çıktığı, bir şey paylaşmak istemediği sorulmuştur. Her sınıf öğretmeni ve öğretmen yardımcısı çocuklar için 24 maddelik bir kontrol listesini doldurmuştur. Çocukların sosyal problem çözme becerilerini de ölçmek amacıyla, çocuklarla yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çocuklara, 8, 9 ve 10 yaşlarında oyun oynarken birbirlerini kızdıran çocukların videoları izletilmiştir. Çocuklara, “kızdırılan çocuk siz olsaydınız, ne gibi bir tepki verirdiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Ayrıca Rubin'in Sosyal Problem Çözme testi (1993) uygulanmıştır. Ayrıca çocukların ebeveynleri ile görüşmeler yapılarak çocuklarının gelişim dönemlerindeki özellikleri ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Bu çalışma çocuğun erken dönem sosyal ve aile deneyimi ile (anneleri

tarafından belirtildiği gibi) ve sosyal problem çözme becerileri ve sosyal yetkinlik becerileri arasında önemli bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Aile deneyiminin çocukların akranları ve öğretmenleri ile olan sosyal becerilerini etkilediği, sınıfta sosyal yetkinlik becerileri yüksek olan çocukların, diğer çocuklarla daha kolay iletişim kurabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Çocuğun problem çözme becerilerinin, çocuğun sosyal becerilerinin de gelişmesine yardımcı olduğu belirtilmiştir.

Webster-Stratton ve Reid (2004), tarafından "The Incredible Years Dinosaur Social Skills and Problem Solving Child Training" (İnanılmaz Yıllar Dinozor Sosyal Becerileri ve Problem Çözme Çocuk Eğitimi) Programı; çocukların sosyal ve duygusal yetkinliklerini artırmak, problemleri davranışları azaltmak ve akademik yetkinliği artırmak amacıyla tasarlanan bir programdır. Ana okulu sınıfları programa dahil edilmiştir. Bu müdahale programı kapsamında dört günlük öğretmen eğitimi yapılmıştır. Ayrıca öğretmenlere sınıf yönetimi ve programın uygulanışı konusunda eğitimler verilmiştir. Çocuklara uygulanan eğitim programı sonrasında öğretmenlerden geribildirimler alınmıştır. 628'den fazla öğrenciye uygulanan program sonrasında otorite kabulü (öğretmenlerin taleplerine uyum gösterme), sosyal iletişim ve saldırgan davranış değişkenleri açısından kontrol grubu ile deney grubu arasında anlamlı fark görülmüştür. Çocukların bilişsel sosyal problem çözme becerilerinin bireysel olarak değerlendirmesi yapıldığında, deney grubu çocukların daha atılgan ve sosyal davranışlar sergilediği, öğretmenlerin de hem öğretmen eğitiminden hem de çocuk müdahale programından memnun olduğu tespit edilmiştir. Çalışma sonucunda programın çocukların problem çözme ve sosyal yetkinlik becerisini olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Oh-Uchi, Nagao ve Sakurai (2008) çalışmasında, öz-düzenlemenin girişkenlik, engelleyici kontrol, dikkat ve odaklanma boyutlarının çocukların problem çözme ve sosyal becerileri üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. 452 okul öncesi ve anaokulu çocuğunun ebeveyni, çocuklarını öz-düzenleme ölçeğinde derecelendirmiştir. Ayrıca, 262 okul öncesi öğretmeni bu çocukların sosyal becerilerini ve problem davranışlarını değerlendirmiştir. Sonuçlara göre çocuklarda öz-düzenlemenin dört boyutunun çocukların problem çözme ve sosyal becerileri üzerinde başarıma isteği ve motivasyon açısından etkili olduğunu saptanmıştır.

McKown ve diğerleri (2009), 4-14 yaş grubu arasında bulunan normal gelişim gösteren 158 çocuğun sosyal öğrenme becerileri, öz-düzenleme becerileri ve sosyal yetkinlik becerileri arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir.

Çocuklara farklı duyguları içeren yüz resimleri gösterilmiştir ve çoklu seçenekler arasından da resmin hangi duyguyu ifade ettiğini kartlar arasından göstermeleri istenmiştir. Uygulanan diğer bir araç da, Prozodi Tanıma sistemi olan MEPEF (Duygusal Prozodinin Yüzdeki Duygu ile Eşleştirilmesi) 'dir. Çocuklara ayrıca, duruş tanıma testi uygulanmıştır. Çocuklar görsellere bakarak, duruş ve pozisyonu inceleyerek o kişinin taşıdığı duyguları tahmin etmeye çalışmıştır. Kullanılan diğer bir araç da yürüyüş şekli tanıma testidir. Çocuklara, farklı şekilde yürüyen kişilere ait 20 kısa video izlettirilmiştir. Çocuklara uygulanan diğer bir test ise, altı maddelik empati testidir. Çocukların kötü durumda olan diğer kişiler için empatik kaygılarını ortaya koymaları istenmiştir. Uygulanan diğer testlerden biri de Pragmatik Dil (Pragmatik Yargı) testidir. Bu, test çocukların pragmatik dil becerilerini değerlendirebilmek amacıyla yapılmıştır. Çocukların, farklı sosyal durumlara ilişkin soruları yanıtlamaları istenmiştir. Diğer bir test de sosyal problem çözme testidir. Buna ilişkin olarak da, çocukların, problem saptamaları, duruma yönelik hedefler belirlemeleri, belirli çözüm önerileri sunmaları istenmiştir. Çocukların sosyal senaryolara verdikleri yanıtlar grubu tanımayan dört farklı bağımsız kişi tarafından kodlanmıştır. Çalışma kapsamında, çocuklara ayrıca öz-düzenleme testi uygulanmıştır. Çalışma sonucunda sosyal öğrenme davranışının, sosyal davranışla ilişkili olduğu, çocukların öz-düzenleme becerilerinin, sosyal davranışlarının önemli belirleyicileri olduğu saptanmıştır.

Flook, Goldberg, Pinger ve Davidson (2015) yaptığı çalışmada, "Bilinçli Farkındalık Nezaket Programı" (Mindfulness-Based Kindness Curriculum)'nın çocukların öz-düzenleme ve sosyal yetkinlik kapasitesinin gelişimine etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmaya toplamda ortalama yaşları 4.67 olan 68 çocuk katılım sağlamıştır. Bu okullar içinde, çocukların %37,9'u sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı olarak değerlendirilmiştir. Öz-düzenleme, yürütücü işlev ve sosyal davranışlarına odaklanan eğitim programı çocuklara 12 hafta boyunca uygulanmıştır. Programa katılan çocukların sosyal yetkinlik açısından ilerleme kaydettiği, öğrenme, sağlık ve sosyal-duygusal açıdan gelişme gösterdikleri tespit edilmiştir. Kontrol grubunun ise zaman içerisinde daha bencil tavırlar sergiledikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sosyal yetkinlikdeğerlendirmelerine göre, eğitim programına katılım sağlayan çocukların kontrol grubuna göre daha çok kazanımlar elde ettiği tespit edilmiştir. Ayrıca, özel eğitim grubundaki çocukların daha yüksek not aldığı, öğrenme kapasitesinin arttığı, sosyal ve duygusal gelişimlerinin daha hızlı olduğu tespit edilmiştir.

Öz-düzenleme, sosyal yetkinlik ve problem çözme becerilerinin bir arada ele

alındığı çalışma sonuçlarına bakıldığında cinsiyet, yaş, anne baba öğrenim durumu, sosyo-ekonomik durum gibi değişkenlerin etkisi araştırma gruplarına göre farklılık göstermektedir. Genel olarak kızların sosyal becerilerinin daha yüksek olduğu, erkeklerde davranış problemlerine daha fazla rastlandığı görülmektedir. Öğretmen- çocuk ve ebeveyn-çocuk ilişkisinin özellikle sosyal beceriler üzerinde etkili olduğu, öz-düzenlemenin çoğu çalışmada sosyal yetkinlikle ilişkili olduğu, bazı çalışmalarda sosyal yetkinliğin sosyal ve kişilerarası problem çözme davranışlarını etkilediği belirlenmiştir.



3. YÖNTEM

Araştırmanın bu kısmında araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplanması ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemlere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma 60- 72 aylık çocukların öz-düzenleme becerileri, sosyal yetkinlik davranışları ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği ilişkiisel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. İlişkiisel tarama modelinde çalışmada ele alınan olay, birey ya da nesne, kendi ortamı içinde müdahale edilmeden, olduğu haliyle tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2011). Farklı değişkenler arasındaki ilişkileri konu alan çalışmalar ilişkiisel araştırma olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç- Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Bir konu, durum ya da olayla ilgili katılımcıların ilgileri, becerileri, tutumları vb. özellikleriyle ilgili değerlendirmelerinin yapılarak veri toplanmasını içeren araştırmalar tarama çalışmasıdır (Karasar, 2011; Büyüköztürk ve diğ., 2014).

3.2. Evren ve Örneklem/ Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim ve öğretim yılının güz ve bahar döneminde ve 2019-2020 eğitim öğretim yılının güz döneminde Denizli ilinin Çameli, Acıpayam, Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde bulunan MEB'e bağlı resmi ve özel bağımsız anaokulları ile ilkokul bünyesinde yer alan anasınıfında öğrenim görmekte olan 60- 72 ay arasındaki çocuklar, çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmada gönüllülük esasına dayalı olarak 351 veriye ulaşılmıştır ancak normal dağılımı etkileyen 22 uç değer çıkarılmıştır. Bu nedenle örneklem 329 çocuk ve ebeveynleri ile 24 öğretmenden oluşmaktadır.

Tablo 3.1. *Araştırma Grubunun Sosyo- Demografik Durumlarına Yönelik Frekans ve Yüzde Dağılımları*

		N	%
Çocukların ay grupları	60- 66 ay	172	52.2
	67- 72 ay	157	47.7
Çocukların cinsiyeti	Kız	171	52.0
	Erkek	158	48.0
OÖE alma durumu	Evet	223	67.8
	Hayır	106	32.2

(devamı arkadadır)

Tablo 3.1 Araştırma Grubunun Sosyo- Demografik Durumlarına Yönelik Frekans ve Yüzde Dağılımları (devamı)

		N	%
Annenin yaşı	18- 29	64	19.5
	30-41	244	74.2
	42 yaş ve üstü	21	6.4
Annenin mesleği	Çalışmıyor	151	45.9
	Memur	69	21.0
	İşçi	44	13.4
	Serbest meslek	28	8.5
	Diğer	37	11.2
Anne öğrenim durumu	Okuma-yazma biliyor	0	.00
	Okuma- yazma bilmiyor	0	.00
	İlkokul	38	11.6
	Ortaokul	40	12.2
	Lise	104	31.6
	Lisans ve lisansüstü	147	44.7
Babanın yaşı	18- 29	15	4.6
	30- 41	245	74.5
	42 yaş ve üstü	69	21.0
Babanın mesleği	Çalışmıyor	15	4.6
	Memur	75	22.8
	İşçi	77	23.4
	Serbest meslek	101	30.7
	Diğer	61	18.5
Baba öğrenim durumu	Okuma-yazma biliyor	0	.00
	Okuma- yazma bilmiyor	0	.00
	İlkokul	49	14.9
	Ortaokul	39	11.9
	Lise	89	27.1
	Lisans ve lisansüstü	153	46.2

Tablo 3.1' e göre çalışmaya katılan çocukların %52,2' si 60- 66 ay grubunda, %47,7' si ise 67-72 ay grubunda ve % 52' si kız, %48' i erkektir. Çocukların % 67,8 'i daha önce okul öncesi eğitimi almış, %32,2' si daha önce okul öncesi eğitimi almamıştır. Annelerin % 74,2' si 30-41 yaş aralığında, babaların ise % 74,5' i 30- 41 yaş aralığındadır. Annelerin % 45,9' u çalışmamaktadır. Babaların ise %30,7'si serbest meslek grubundadır. Öğrenim durumu açısından bakıldığında çalışmaya katılan çocukların annelerinin % 44,7' si lisans ve lisansüstü öğrenim düzeyine sahiptir. Babaların ise % 46,2' si lisans ve lisansüstü öğrenim düzeyine sahiptir.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından çocuklara ve ebeveynlere ait demografik bilgileri toplamak amacıyla hazırlanan formda kişisel bilgiler bölümü yer almaktadır. Kişisel bilgiler bölümünde çocuğun doğum tarihi, cinsiyeti, daha önce okul öncesi eğitimi alıp almadığı, formu dolduran kişi, anne/babanın yaşını, öğrenim durumunu, mesleğini belirlemeye yönelik toplam 10 soru yer almaktadır.

3.3.2. Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği (Anne Formu)

Erol ve İvrendi'nin (2018) geliştirdiği Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği (Anne Formu), ebeveynlerin görüşlerine dayalı olarak 4-6 yaş çocuklarının öz-düzenleme becerilerini ölçen 20 maddelik "Hiçbir Zaman (1), Nadiren (2), Bazen (3), Çoğunlukla (4), Her Zaman (5)" şeklinde puanlandırılan beşli likert tipinde bir ölçektir. Türkiye'nin bir güneybatı ilindeki anaokulu ve anasınıflarında eğitim gören 509 çocukla çalışılmıştır. Yapı geçerliğinin ölçülmesinde "eş zaman ölçüt geçerliği", "açımlayıcı faktör analizi (AFA)" ve "doğrulayıcı faktör analizi (DFA)" kullanılmıştır. AFA sonuçlarına göre ölçek 20 madde ve "dikkat, çalışma belleği, engelleyici kontrol-duygu ve engelleyici kontrol-davranış" olmak üzere toplam 4 faktör içermektedir ve toplam varyansı %61 oranında açıklamaktadır. DFA sonucuna göre uyum indeksleri yeterli düzeydedir (" $\chi^2/ sd=1.91$, RMSEA=.07, SRMR=.07)". Ölçekteki toplam madde korelasyonlarının .36 ile .70 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin analizlerine göre "Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı" .90, "eş zaman geçerliği" .84 ve "test tekrar test güvenilirliği" .77 olarak belirlenmiştir. Araştırmanın analizinde ölçeğin toplam puanları kullanılmıştır. Guttman Lambda (Li) yöntemi kullanılarak güvenilirlik düzeyinin 0.90 ve 0.96 değerleri arasında değişiklik gösterdiği görülmüştür. Bu çalışmada ölçeğin tüm maddelerinin toplam puanları ve dikkat, çalışma belleği, engelleyici kontrol-duygu ve engelleyici kontrol-davranış alt boyut maddelerinin toplam puanları üzerinden ortalamaları alınarak çalışma yapılmıştır.

3.3.3. Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği (SYDD) Sosyal Yetkinlik Alt Boyutu

LaFreniere ve Dumas'ın (1996) geliştirdiği ve Çorapçı, Aksan, Arslan- Yalçın ve Yağmurlu' nun (2010) Türkçe'ye uyarlamasını yaptığı, okul öncesi dönemi çocuklarının davranış sorunları ve sosyal beceri düzeylerini ölçen 30 maddelik 6'lı likert tipinde bir

ölçektir. “Sosyal Yetkinlik”, “Kızgınlık-Saldırganlık” ve “Anksiyete-İçe dönüklük” alt boyutları vardır. Ölçeğin “Sosyal Yetkinlik” boyutu çocukların akran ilişkilerinde ortaya koyduğu işbirliği kurma, çatışmalara çözüm bulma gibi olumlu becerilerin düzeyini ölçmektedir. “Kızgınlık-Saldırganlık” boyutu yetişkinlere karşı çıkma, akranlarına karşı uyumsuz ve agresif davranma gibi olumsuz tepkileri, “Anksiyete-İçe dönüklük” boyutunda ise çocuğun depresif duygularını, grup içinde çekingen davranma gibi içselleştirme ile ilgili sorunlarını ölçmektedir. Ölçeğin iç tutarlık katsayıları anne görüşlerine dayalı olduğunda .75, öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiğinde .84 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları sırasıyla .79 ve .85 olarak belirlenmiştir. Araştırmada yapılan analizlerde sosyal yetkinlik alt boyutunun toplam puanları kullanılmıştır.

3.3.4. Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ)

Oğuz ve Köksal Akyol' un (2015) geliştirmiş olduğu PÇBÖ, beşli likert tipinde bir ölçektir. Ölçekte 18 problem durumunu anlatan resim bulunmaktadır. Her bir resimdeki problem durumuna üretilen çözümler için çocuklar “0-4” arası puan almaktadırlar. PÇBÖ için 0-72 puan aralığı bulunmaktadır. PÇBÖ’de puan ne kadar fazla ise çocuğun problem çözme becerisi de ona bağlı olarak yükselmektedir. Ölçeğin maddelerin uygunluğu açısından kapsam geçerliği indeksi 0.99, maddelerin resimlere uygunluğu açısından kapsam geçerliği indeksi 0.96 olarak belirlenmiştir. Faktör analizi sonuçlarına göre ölçek tek faktörlüdür. Güvenirlik katsayısı .86, test tekrar test korelasyonu .60 olarak belirlenmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma için verileri toplamaya başlamadan önce kullanılacak olan Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği (Anne Formu), Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği ve Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ)'nin kullanımı için izin alınmıştır. Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınarak çalışma yapılabilecek okullar belirlenmiş ve belirlenen okulların idare ve öğretmenleri ile görüşülerek bilgilendirme yapılmıştır. Ebeveynlere Kişisel Bilgi Formu ve "Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği (Anne Formu)"nın yanında araştırmanın amacı ve ne amaçla kullanılacağını belirten yazılar gönderilerek gönüllü olan ebeveynlerin doldurmaları istenmiştir. Sınıf öğretmenlerine "Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği"nin sosyal yetkinlik alt boyutuna ait ölçme araçları

verilerek sınıflarına devam eden her çocuk için doldurmaları istenmiştir. Ölçme araçlarını hatalı ya da eksik dolduran ebeveyn ve öğretmenlerin verileri araştırmaya dahil edilmemiştir. Ayrıca Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ) çocuklara uygulanarak sakin bir ortamda birebir görüşmeler sonucu alınan cevaplar yazılı olarak kaydedilmiştir. Uygulamaya gönüllü olan çocuklar katılmış olup uygulama süreci her çocuk için yaklaşık olarak 10 ile 25 dakika arasında sürmüştür. PÇBÖ'nin uygulanmasında öğretmenlerden destek alınmıştır. Araştırmacı tarafından öğretmenlere eğitim verilmiş ve uygulamalar sırasında da öğretmenler gözlenmiştir. Araştırmacı öğretmenlerin aldığı notlar üzerinden ölçeklerin puanlamasını yapmıştır. Ayrıca çocukların cevaplarının not edildiği dokümanlar doktorasını yapmakta olan bir alan uzmanı tarafından tekrar puanlanarak uyum indeksi hesaplanmış ve Cohen Kappa güvenilirlik testi uygulanarak uyum indeksi % 84 çıkmıştır. Fleiss'e (1981) göre yapılan sınıflamada Kappa değerinin 0.75 ve üzeri olması mükemmel uyum olarak değerlendirilmiştir (akt. Kılıç, 2015). Bu sonuca göre araştırma ve alan uzmanının puanlamaları arasındaki uyum düzeyi yüksek düzeydedir.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analize hazırlanması sürecinde 351 adet veri toplanmış olup kayıp verilerin olmadığı görülmüş ve 22 adet uç değer çıkartılarak analize hazır duruma getirilmiştir. Verilerin analizinde nicel verilerin çözümlenmesi için SPSS Paket Programı kullanılmıştır. Verilerin analizi için betimleyici testlerin yanında t- testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) post hoc scheffe testi, varyansların homojen olmadığı boyutlar için welch testi uygulanmış ve anlamlı farklılık için Games Howell testi yapılmıştır. Ayrıca Pearson Çarpım Moment Korelasyon Katsayısı testi uygulanmıştır. Regresyon analizi ile ilgili olarak çoklu regresyon analizinde yordayan ve yordanan değişkenler arasında bir ilişki olması varsayımının karşılanması gereklidir (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2014). Ancak Tablo 4.14. incelendiğinde korelasyon analizi sonucunda problem çözme becerilerinin öz-düzenleme ile ilişkili olduğu ancak sosyal yetkinlikle ilişkili olmadığı bulunmuştur. Öz-düzenlemenin ise problem çözme ve sosyal yetkinlik becerileri ile ilişkisi olduğu görülmüştür. Bu nedenle ilişki gösteren değişkenler için basit regresyon analizleri uygulanmıştır. "Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği (Anne Formu)" için öz-düzenleme genel toplamının ve alt boyutlarının ortalama değerleri üzerinden analizler yapılmıştır. Diğer ölçeklerin toplam puanları analizlere dahil edilmiştir. Bu araştırmanın değişkenleri ve alt

boyutlarına göre güvenilirlik analizleri yapılarak Cronbach Alfa değerleri elde edilmiştir. Bu değerler Tablo 3.2.'de verilmiştir.

Tablo 3.2. *Okul Öncesi Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği (Anne Formu), Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği ve Problem Çözme Becerisi Ölçeği'nin Cronbach Alpha Katsayıları*

Değişkenler	Çalışma Bulguları	Ölçeğin Orijinal Cronbach Alfa Değeri
Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği (toplam)	.87	.90 (Erol ve İvrendi, 2018)
ÖDB Dikkat alt boyutu	.83	.89
ÖDB Çalışma Belleği alt boyutu	.67	.82
ÖDB Engelleiyici Kontrol- Duygu alt boyutu	.77	.77
ÖDB Engelleiyici Kontrol- Davranış alt boyutu	.74	.75
SYDD Sosyal Yetkinlik alt boyutu	.95	.79 (Çorapçı, Aksan, Arslan-Yalçın ve Yağmurlu, 2010)
Problem Çözme Becerisi Ölçeği	.88	.86 (Oğuz ve Köksal Akyol, 2015)

ÖDB= Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği SYDD= Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği

Tablo 3.2'ye göre bu çalışma için Cronbach Alpha değeri Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği (Anne Formu)'nun toplam değeri üzerinden .87, dikkat alt boyutu için .83, çalışma belleği alt boyutu için .67, engelleiyici kontrol- duygu alt boyutu için .77, engelleiyici kontrol-davranış alt boyutu için .74 olarak belirlenmiştir. Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği sosyal yetkinlik alt boyutu için Cronbach Alpha değeri sosyal yetkinlik alt boyutu için .95'tir. Problem Çözme Becerisi Ölçeği için ise Cronbach Alpha değeri .88'dir.

4. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde değişkenlerle ilgili betimleyici bulgulara yer verilmiştir. Alt problemlere ilişkin yapılan istatistiksel işlemler tablolarıyla birlikte sunulmuştur.

Çocukların öz-düzenleme, sosyal yetkinlik ve problem çözme beceri düzeylerine ilişkin yapılan betimleyici analizler aşağıdaki tabloda açıklanmıştır.

4.1. Öz-düzenleme, Sosyal Yetkinlik ve Problem Çözme Beceri Düzeylerine İlişkin Betimleyici Analizler

Çocukların öz düzenleme, sosyal yetkinlik ve problem çözme beceri düzeylerine ilişkin yapılan betimleyici analizler aşağıdaki tabloda açıklanmıştır.

Tablo 4.1. *Öz-düzenleme, Sosyal Yetkinlik ve Problem Çözme Beceri Düzeylerine İlişkin Betimleyici İstatistikler*

Değişkenler	<i>N</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>
Öz-düzenleme (toplam)	329	2.55	5.00	3.95	.47
ÖDB Dikkat alt boyutu	329	2.00	5.00	3.90	.66
ÖDB Çalışma Belleği alt boyutu	329	3.20	5.00	4.49	.44
ÖDB Engelleyici Kontrol- Duygu alt boyutu	329	2.20	5.00	3.98	.66
ÖDB Engelleyici Kontrol- Davranış alt boyutu	329	1.00	5.00	3.31	.80
SYDD Sosyal Yetkinlik alt boyutu	329	21.00	60.00	48.16	9.62
Problem Çözme	329	7.00	54.00	28.37	7.12

ÖDB= Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği SYDD= Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği

Tablo 4.1'e göre öz-düzenleme, sosyal yetkinlik ve problem çözme beceri düzeyleriyle ilgili betimsel bulgulara bakıldığında, çocukların öz-düzenleme beceri düzeyleri ortalamaları toplam değeri için $\bar{x} = 3.95$ 'tir. Öz-düzenleme becerisi alt boyutlarından dikkat $\bar{x} = 3.90$, çalışma belleği $\bar{x} = 4.49$, engelleyici kontrol- duygu $\bar{x} = 3.98$, engelleyici kontrol- davranış $\bar{x} = 3.31$ ortalamaya sahiptir. Sosyal yetkinlik beceri düzeyleri ortalamaları $\bar{x} = 48.16$, problem çözme beceri düzeyleri ortalamaları $\bar{x} = 28.37$ olarak belirlenmiştir. Öz-düzenleme beceri düzeyleri açısından çocukların aldığı en düşük puan 2.55, en yüksek puan 5.00' tir. Sosyal yetkinlik beceri düzeyleri açısından çocukların aldığı en düşük puan 21.00, en yüksek puan 60.00 ve ortalama değeri $\bar{x} = 48.16$ 'dır.

Problem çözme beceri düzeyleri açısından çocukların aldığı en düşük puan 7.00, en yüksek puan 54.00 ve ortalama değeri $\bar{x} = 28.37$ 'dir.

Ölçeği geliştiren araştırmacıların sonuçlarıyla karşılaştırıldığında bu çalışmanın öz-düzenleme toplam değeri ortalaması, dikkat, çalışma belleği boyutlarının daha yüksek olduğu, engelleyici kontrol- duygu ve engelleyici kontrol- davranış puanları açısından daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Çorapçı, Aksan, Arslan-Yalçın ve Yağmurlu (2010) SYDD- Sosyal yetkinlik alt boyutu ortalaması kız çocuklar için 48.41, erkek çocuklar için 44.53 şeklinde bulunmuştur. Bu çalışmada ise ortalama değerleri kız çocukları için $\bar{x} = 50.12$, erkek çocukları için $\bar{x} = 46.05$ şeklinde belirlenmiş olup ölçeği geliştiren araştırmacıların ortalama değerlerinden daha yüksek sonuçlar alınmıştır (Tablo 4.2.). Oğuz ve Köksal Akyol (2015)'in "Problem Çözme Becerisi Ölçeği" test tekrar test güvenilirliği için yapmış olduğu analizlere göre çocukların aldıkları puan ortalama değerleri ise ilk uygulamada 40.95 iken ikinci uygulamada 43.45 bulunmuştur. Bu çalışma için ise problem çözme ortalama değeri $\bar{x} = 28.37$ ölçülmüş ve daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür.

4.2. Alt Problemlere Göre Bulgular

4.2.1. 60- 72 Aylık Çocukların Öz-Düzenleme, Sosyal Yetkinlik ve Problem Çözme Becerileri Cinsiyete Göre İstatistiksel Olarak Farklaşmakta Mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular

Öz-düzenleme, sosyal yetkinlik ve problem çözme becerilerinin cinsiyete göre değişip değişmediği t- testi kullanılarak incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4.2 'de gösterilmiştir.

Tablo 4.2. *Öz-düzenleme, Sosyal Yetkinlik ve Problem Çözme Becerileri Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t- Testi Analizleri*

	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	t	sd	p
Öz-düzenleme(toplam)	Kız	171	3.97	.46	.668	327	.505
	Erkek	158	3.93	.48			
ÖDB Dikkat alt boyutu	Kız	171	3.97	.63	1.802	327	.072
	Erkek	158	3.83	.68			
ÖDB Çalışma Belleği alt boyutu	Kız	171	4.49	.44	.273	327	.785
	Erkek	158	4.48	.44			
ÖDB Engelleyici Kontrol- duygu alt boyutu	Kız	171	3.97	.63	-.437	327	.662
	Erkek	158	4.00	.69			
ÖDB Engelleyici Kontrol- davranış alt boyutu	Kız	171	3.32	.83	.006	327	.995
	Erkek	158	3.31	.77			
SYDD Sosyal Yetkinlik alt boyutu	Kız	171	50.12	9.02	3.917	327	.000*
	Erkek	158	46.05	9.83			
Problem Çözme	Kız	171	28.79	7.10	1.125	327	.262
	Erkek	158	27.91	7.14			

* $p < .05$ ÖDB= Öz Düzenleme Becerileri SYDD= Sosyal Yetkinlik Ve Davranış Değerlendirme Ölçeği

Tablo 4.2. incelendiğinde cinsiyet değişkeni açısından öz-düzenleme becerileri toplam puanları($p = .505$) ve problem çözme becerileri ($p = .262$) açısından $p > .05$ düzeyinde t-testi analizlerine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ayrıca öz-düzenlemenin dikkat ($p = .072$), çalışma belleği ($p = .785$), engelleyici kontrol- duygu ($p = .662$), engelleyici kontrol- davranış ($p = .995$) alt boyutlarında da $p > .05$ düzeyinde anlamlı düzeyde farklılığa rastlanmamıştır. Sosyal yetkinlik becerilerinin $p < .05$ düzeyinde kızların ($\bar{x} = 50.12$), erkeklerden ($\bar{x} = 46.05$) daha yüksek puanlara sahip olduğu ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir ($p = .000^*$).

4.2.2. 60- 72 Aylık Çocukların Öz-Düzenleme, Sosyal Yetkinlik ve Problem Çözme Becerileri Çocuğun Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Alıp Almamasına Göre İstatistiksel Olarak Farklılık Göstermekte Midir? Alt Problemine İlişkin Bulgular

Öz-düzenleme, sosyal yetkinlik ve problem çözme becerilerinin daha önce okul öncesi eğitimi alıp almama durumuna göre değişip değişmediği t- testi kullanılarak incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4.3 'te gösterilmiştir.

Tablo 4.3. Öz-düzenleme, Sosyal Yetkinlik ve Problem Çözme Becerileri Puanlarının Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Değişkenine Göre t- Testi Analizleri

	OÖE	N	\bar{x}	Ss	t	sd	p
Öz-düzenleme(toplam)	Evet	223	4.00	.46	2.938	327	.004*
	Hayır	106	3.84	.46			
ÖDB Dikkat alt boyutu	Evet	223	4.00	.62	4.120	327	.000*
	Hayır	106	3.69	.69			
ÖDB Çalışma Belleği alt boyutu	Evet	223	4.51	.42	1.201	327	.231
	Hayır	106	4.44	.47			
ÖDB Engelleyici Kontrol- duygu alt boyutu	Evet	223	4.05	.67	2.675	327	.008*
	Hayır	106	3.84	.62			
ÖDB Engelleyici Kontrol- davranış alt boyutu	Evet	223	3.31	.79	-.013	327	.990
	Hayır	106	3.32	.84			
SYDD Sosyal Yetkinlik alt boyutu	Evet	223	48.87	9.72	1.941	327	.053
	Hayır	106	46.67	9.27			
Problem Çözme	Evet	223	27.93	6.65	-1.605	327	.110
	Hayır	106	29.28	7.99			

* $p < .05$ ÖDB= Öz Düzenleme Becerileri SYDD= Sosyal Yetkinlik Ve Davranış Değerlendirme Ölçeği

Tablo 4.3. incelendiğinde daha önce okul öncesi eğitim alıp almama değişkenine göre öz-düzenleme becerileri toplam puanları, dikkat ve engelleyici kontrol- duygu alt boyutları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Daha önce okul öncesi eğitim almış olan çocukların öz-düzenleme becerileri toplam puanları($\bar{x} = 80.17$,

$p = .004$), dikkat ($\bar{x} = 24.05$, $p = .000$) ve engelleyici kontrol- duygu ($\bar{x} = 20.28$, $p = .008$) puanları daha önce okul öncesi eğitim almamış olan çocukların öz-düzenleme becerileri toplam ($\bar{x} = 76.94$), dikkat ($\bar{x} = 22.16$) ve engelleyici kontrol- duygu ($\bar{x} = 20.28$) puanlarına göre daha yüksektir. Sosyal yetkinlik ve problem çözme becerileri açısından $p > .05$ düzeyinde ($p = .053$ ve $p = .110$) anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

4.2.3. 60- 72 Aylık Çocukların Öz-Düzenleme, Sosyal Yetkinlik ve Problem Çözme Becerileri Annenin Yaşına Göre İstatistiksel Olarak Farklılaşmakta Mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular

Öz-düzenleme, sosyal yetkinlik ve problem çözme beceri puanlarının anne yaşına göre değişip değişmediği Tek Yönlü Varyans Analizi kullanılarak incelenmiş ve betimsel istatistikler Tablo 4.4 'te, ANOVA sonuçları ise Tablo 4.5 'te gösterilmiştir.

Tablo 4.4. Öz-düzenleme, Sosyal Yetkinlik Ve Problem Çözme Beceri Puanlarının Anne Yaşına Göre Betimsel İstatistikleri

	Annenin Yaşı	N	\bar{x}	Ss
Öz-düzenleme (toplam)	18- 29 yaş	64	3.91	.48
	30- 41 yaş	244	3.96	.46
	42 yaş ve üstü	21	4.01	.51
ÖDB Dikkat alt boyutu	18- 29 yaş	64	3.78	.70
	30- 41 yaş	244	3.93	.64
	42 yaş ve üstü	21	3.97	.68
ÖDB Çalışma Belleği alt boyutu	18- 29 yaş	64	4.53	.48
	30- 41 yaş	244	4.48	.43
	42 yaş ve üstü	21	4.43	.47
ÖDB EK - duygu alt boyutu	18- 29 yaş	64	3.90	.66
	30- 41 yaş	244	4.00	.66
	42 yaş ve üstü	21	4.11	.58
ÖDB EK - davranış alt boyutu	18- 29 yaş	64	3.33	.82
	30- 41 yaş	244	3.30	.79
	42 yaş ve üstü	21	3.41	.95
SYDD Sosyal Yetkinlik alt boyutu	18- 29 yaş	64	46.50	9.67
	30- 41 yaş	244	48.68	9.58
	42 yaş ve üstü	21	47.28	9.78
Problem Çözme	18- 29 yaş	64	29.53	7.88
	30- 41 yaş	244	28.14	6.99
	42 yaş ve üstü	21	27.42	6.05

ÖDB= Öz Düzenleme Becerileri SYDD= Sosyal Yetkinlik Ve Davranış Değerlendirme Ölçeği EK= Engelleyici Kontrol

Tablo 4.5. Öz-düzenleme, Sosyal Yetkinlik ve Problem Çözme Becerileri Puanlarının Annenin Yaşı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Öz	Gruplar arası	.205	2	.627	.46	.631	yok
Düzenleme	Grup içi	72.715	326	.436			
(toplam)	Toplam	72.920	328				
ÖDB Dikkat	Gruplar arası	1.254	2	.103	1.43	.239	yok
alt boyutu	Grup içi	142.282	326	.223			
	Toplam	143.537	328				
ÖDB Çalışma	Gruplar arası	.187	2	.094	.47	.625	yok
Belleği alt	Grup içi	64.841	326	.199			
boyutu	Toplam	65.028	328				
ÖDB EK -	Gruplar arası	.840	2	.420	.95	.386	yok
duygu alt	Grup içi	143.564	326	.440			
boyutu	Toplam	144.405	328				
ÖDB EK -	Gruplar arası	.267	2	.133	.20	.816	yok
davranış alt	Grup içi	213.500	326	.655			
boyutu	Toplam	213.767	328				
SYDD Sosyal	Gruplar arası	258.454	2	129.227	1.39	.249	yok
Yetkinlik alt	Grup içi	30129.351	326	92.421			
boyutu	Toplam	30387	328				
Problem	Gruplar arası	116.991	2	58.495	1.15	.317	yok
Çözme	Grup içi	16539.769	326	50.735			
	Toplam	16656.760	328				

1: 18- 29 yaş - 2: 30- 41 yaş - 3: 42 yaş ve üstü ÖDB= Öz Düzenleme Becerileri
SYDD= Sosyal Yetkinlik Ve Davranış Değerlendirme Ölçeği EK= Engelleyici Kontrol

Tablo 4.5. incelendiğinde öz-düzenleme, sosyal yetkinlik ve problem çözme becerilerinin annenin yaşı değişkenine göre Scheffe testi sonuçlarına göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir, $F(2,326)= .46$, $F(2,326)= 1.39$ ve $F(2,326)= 1.15$, $p > .05$. Öz-düzenlemenin dikkat, çalışma belleği, engelleyici kontrol- duygu, engelleyici kontrol-davranış alt boyutlarında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır, $F(2,326)= 1.43$, $F(2,326)=.47$, $F(2,326)= .95$ ve $F(2,326)=.20$, $p > .05$.

4.2.4. 60- 72 Aylık Çocukların Öz-Düzenleme, Sosyal Yetkinlik ve Problem Çözme Becerileri Annenin Öğrenim Durumuna Göre İstatistiksel Olarak Farklılaşmakta Mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular

Öz-düzenleme, sosyal yetkinlik ve problem çözme beceri puanlarının annenin öğrenim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı ANOVA testi kullanılarak incelenmiş ve betimsel istatistikler Tablo 4.6 'da, ANOVA sonuçları ise Tablo 4.7 'de gösterilmiştir.

Tablo 4.6. Öz-düzenleme, Sosyal Yetkinlik ve Problem Çözme Becerileri Puanlarının Annenin Öğrenim durumu Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri

	Annenin Öğrenim durumu	N	\bar{x}	Ss
Öz-düzenleme (toplam)	İlkokul	38	3.86	.46
	Ortaokul	40	3.82	.50
	Lise	104	3.91	.46
	Lisans ve lisansüstü	147	4.04	.45
ÖDB Dikkat alt boyutu	İlkokul	38	3.57	.63
	Ortaokul	40	3.68	.72
	Lise	104	3.82	.66
	Lisans ve lisansüstü	147	4.11	.57
ÖDB Çalışma Belleği alt boyutu	İlkokul	38	4.48	.44
	Ortaokul	40	4.35	.43
	Lise	104	4.54	.42
	Lisans ve lisansüstü	147	4.49	.45
ÖDB EK - duygu alt boyutu	İlkokul	38	3.92	.58
	Ortaokul	40	3.91	.68
	Lise	104	3.97	.67
	Lisans ve lisansüstü	147	4.06	.66
ÖDB EK - davranış alt boyutu	İlkokul	38	3.44	.89
	Ortaokul	40	3.38	.74
	Lise	104	3.18	.80
	Lisans ve lisansüstü	147	3.36	.79
SYDD Sosyal Yetkinlik alt boyutu	İlkokul	38	44.81	11.12
	Ortaokul	40	46.00	9.34
	Lise	104	48.07	9.33
	Lisans ve lisansüstü	147	49.68	9.24
Problem Çözme	İlkokul	38	29.18	7.26
	Ortaokul	40	27.50	6.66
	Lise	104	28.35	7.56
	Lisans ve lisansüstü	147	28.40	6.94

ÖDB= Öz Düzenleme Becerileri SYDD= Sosyal Yetkinlik Ve Davranış Değerlendirme Ölçeği EK= Engelleyici Kontrol

Tablo 4.7. Öz-düzenleme, Sosyal Yetkinlik ve Problem Çözme Becerileri Puanlarının Annenin Öğrenim durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Öz-düzenleme (toplam)	Gruplar arası	2.410	3	.803	3.70	.012*	4-2
	Grup içi	70.511	325	.217			
	Toplam	72.920	328				
ÖDB Dikkat alt boyutu	Gruplar arası	13.485	3	4.495	11.23	.000*	4-1, 4-2, 4-3
	Grup içi	130.051	325	.400			
	Toplam	143.537	328				

* $p < .05$ 1: İlkokul- 2: Ortaokul- 3: Lise- 4: Lisans ve lisans üstü ÖDB= Öz Düzenleme Becerileri (devamı arkadadır)

Tablo 4.7. Öz-düzenleme, Sosyal Yetkinlik ve Problem Çözme Becerileri Puanlarının Annenin Öğrenim durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları (devamı)

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
ÖDB Çalışma Belleği alt boyutu	Gruplar arası	1.015	3	.338	1.71	.163	yok
	Grup içi	64.013	325	.197			
	Toplam	65.028	328				
ÖDB EK - duyu alt boyutu	Gruplar arası	2.193	3	.731	1.67	.173	yok
	Grup içi	142.212	325	.438			
	Toplam	144.405	328				
ÖDB EK - davranış alt boyutu	Gruplar arası	2.846	3	.949	1.46	.225	yok
	Grup içi	210.921	325	.649			
	Toplam	213.767	328				
SYDD Sosyal Yetkinlik alt boyutu	Gruplar arası	955.105	3	329.758	3.51	.015*	4-1
	Grup içi	29432.701	325	90.562			
	Toplam	30387.805	328				
Problem Çözme	Gruplar arası	55.703	3	70.526	.36	.779	yok
	Grup içi	16601.057	325	51.080			
	Toplam	16656.760	328				

* $p < .05$ 1: İlkokul- 2: Ortaokul- 3: Lise- 4: Lisans ve lisans üstü ÖDB= Öz Düzenleme Becerileri SYDD= Sosyal Yetkinlik Ve Davranış Değerlendirme Ölçeği EK= Engelleyici Kontrol

Tablo 4.7. incelendiğinde annenin öğrenim durumu açısından problem çözme becerileri arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir, $F(3,325)=.36$, $p > .05$. Scheffe testi sonuçlarına göre öz-düzenleme becerileri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmiş olup lisans ve lisans üstü düzeyde öğrenime sahip annelerin çocuklarının ($\bar{x} = 77.25$), ortaokul düzeyinde öğrenime sahip olanlara göre ($\bar{x} = 76.02$) daha yüksek öz-düzenlemeye sahip oldukları görülmüştür, $F(3,325)=3.70$, $p < .05$. Ayrıca Scheffe testi sonuçlarına göre öz-düzenlemenin dikkat alt boyutunda lisans ve lisans üstü ($\bar{x} = 24.70$) eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarında, ilkokul ($\bar{x} = 21.53$), ortaokul ($\bar{x} = 22.02$), lise ($\bar{x} = 22.92$) eğitim düzeyindeki annelerin çocuklarına göre daha yüksek dikkat puanları ortaya çıkmıştır, $F(3,325)=11.23$, $p < .05$. Öz-düzenlemenin çalışma belleği, engelleyici kontrol- duyu, engelleyici kontrol- davranış alt boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılığa rastlanmamıştır, $F(3,325)=1.71$, $F(3,325)=1.67$ ve $F(3,325)=1.46$, $p > .05$. Sosyal yetkinlik becerilerine bakıldığında Scheffe testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmiş olup lisans ve lisans üstü ($\bar{x} = 49.68$)

öğrenim düzeyine sahip annelerin çocuklarının ilkokul ($\bar{x} = 44.81$) düzeyinde olanlara göre daha yüksek puana sahip oldukları görülmüştür, $F(3,325)=3.51, p < .05$.

4.2.5. 60- 72 Aylık Çocukların Öz-Düzenleme, Sosyal Yetkinlik ve Problem Çözme Becerileri Babanın Yaşına Göre İstatistiksel Olarak Farklılaşmakta Mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular

Öz-düzenleme, sosyal yetkinlik ve problem çözme beceri puanlarının babanın yaşına göre farklılaşıp farklılaşmadığı ANOVA testi kullanılarak incelenmiş ve betimsel istatistikler Tablo 4.8 'de, ANOVA sonuçları ise Tablo 4.9'da gösterilmiştir.

Tablo 4.8. *Öz-düzenleme, Sosyal Yetkinlik ve Problem Çözme Becerileri Puanlarının Babanın Yaşı Değişkenine Göre Betimsel İstatistikler*

	Babanın Yaşı	N	\bar{x}	<i>Ss</i>
Öz-düzenleme (toplam)	18- 29 yaş	15	4.12	.35
	30- 41 yaş	245	3.92	.46
	42 yaş ve üstü	69	4.01	.49
ÖDB Dikkat alt boyutu	18- 29 yaş	15	3.98	.51
	30- 41 yaş	245	3.90	.65
	42 yaş ve üstü	69	3.88	.70
ÖDB Çalışma Belleği alt boyutu	18- 29 yaş	15	4.76	.33
	30- 41 yaş	245	4.46	.45
	42 yaş ve üstü	69	4.53	.42
ÖDB EK - duygu alt boyutu	18- 29 yaş	15	4.33	.41
	30- 41 yaş	245	3.93	.68
	42 yaş ve üstü	69	4.09	.59
ÖDB EK - davranış alt boyutu	18- 29 yaş	15	3.28	.78
	30- 41 yaş	245	3.27	.79
	42 yaş ve üstü	69	3.47	.85
SYDD Sosyal Yetkinlik alt boyutu	18- 29 yaş	15	48.80	10.52
	30- 41 yaş	245	48.49	9.48
	42 yaş ve üstü	69	46.85	9.95
Problem Çözme	18- 29 yaş	15	30.33	6.52
	30- 41 yaş	245	28.53	6.97
	42 yaş ve üstü	69	27.37	7.73

ÖDB= Öz Düzenleme Becerileri SYDD= Sosyal Yetkinlik Ve Davranış Değerlendirme Ölçeği EK= Engelleme Kontrol

Tablo 4.9. *Öz-düzenleme, Sosyal Yetkinlik ve Problem Çözme Becerileri Puanlarının Babanın Yaşı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

		Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	Anlamlı Fark
Öz Düzenleme (toplam)	Gruplar arası	.900	2	.450	2.03	.132	yok
	Grup içi	72.020	326	.221			
	Toplam	72.920	328				

* $p < .05$ 1: 18- 29 yaş - 2: 30- 41 yaş - 3: 42 yaş ve üstü (devamı arkadadır)

Tablo 4.9. Öz-düzenleme, Sosyal Yetkinlik ve Problem Çözme Becerileri Puanlarının Babanın Yaşı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları (devamı)

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
ÖDB Dikkat alt boyutu	Gruplar arası	.123	2	.062	.14	.869	yok
	Grup içi	143.413	326	.440			
	Toplam	143.537	328				
ÖDB Çalışma Belleği alt boyutu	Gruplar arası	1.451	2	.725	3.71	.025*	1-2
	Grup içi	63.577	326	.195			
	Toplam	65.028	328				
ÖDB EK - duygu alt boyutu	Gruplar arası	3.119	2	1.560	3.59	.028*	1-2
	Grup içi	141.286	326	.433			
	Toplam	144.405	328				
ÖDB EK - davranış alt boyutu	Gruplar arası	2.091	2	1.045	1.61	.201	yok
	Grup içi	211.676	326	.649			
	Toplam	213.767	328				
SYDD Sosyal Yetkinlik alt boyutu	Gruplar arası	151.606	2	75.803	.81	.443	yok
	Grup içi	30236.200	326	92.749			
	Toplam	30387.805	328				
Problem Çözme	Gruplar arası	132.203	2	66.102	1.30	.273	yok
	Grup içi	16524.557	326	50.689			
	Toplam	16656.760	328				

* $p < .05$ 1: 18- 29 yaş - 2: 30- 41 yaş - 3: 42 yaş ve üstü ÖDB= Öz Düzenleme Becerileri SYDD= Sosyal Yetkinlik Ve Davranış Değerlendirme Ölçeği EK= Engelleyici Kontrol

Tablo 4.9. incelendiğinde babanın yaşı değişkenine göre öz-düzenleme (toplam değeri), sosyal yetkinlik ve problem çözme becerileri açısından istatistiksel olarak anlamlı fark görülmemiştir, $F(2,326)=2.03$, $F(2,326)=.14$ ve $F(2,326)=1.30$, $p > .05$. Games Howell testi sonuçlarına göre öz-düzenlemenin çalışma belleği ve engelleyici kontrol- duygu alt boyutlarının ikisi için de istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ve 18-29 yaş aralığındaki babaların çocuklarının çalışma belleği ($\bar{x} = 23.80$) ve engelleyici kontrol- duygu ($\bar{x} = 21.66$) puanları, 30- 41 yaş aralığında olanlara göre çalışma belleği ($\bar{x} = 23.31$) ve engelleyici kontrol- duygu ($\bar{x} = 19.69$) puanlarına göre daha yüksektir $F(2,326)= 3.71$ ve $F(2,326)= 3.59$, $p < .05$. Welch testinin analizinde baba yaşı değişkeni için varyanslar homojen dağılmadığı için post hoc' tan Games Howell testine bakılmıştır. Levenes testine göre Welch testi yapılarak anlamlı çıkan sonuçlar Tablo 4.10 'da gösterilmiştir.

Tablo 4.10. *Baba Yaşı Değişkenine Göre Welch Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar		İstatistik	Sd1	Sd2	p
ÖDB Çalışma Belleği alt boyutu	Welch	5.454	2	37.995	.008
ÖDB Engelleyici Kontrol - duygu alt boyutu	Welch	6.299	2	40.472	.004

ÖDB= Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği

4.2.6. 60- 72 Aylık Çocukların Öz-Düzenleme, Sosyal Yetkinlik ve Problem Çözme Becerileri Babanın Öğrenim Durumuna Göre İstatistiksel Olarak Farklılaşmakta Mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular

Öz-düzenleme, sosyal yetkinlik ve problem çözme beceri puanlarının babanın öğrenim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı ANOVA testi kullanılarak incelenmiş ve betimsel istatistikler Tablo 4.11'de, ANOVA sonuçları ise Tablo 4.12'de gösterilmiştir.

Tablo 4.11. *Öz-düzenleme, Sosyal Yetkinlik ve Problem Çözme Becerileri Puanlarının Babanın Öğrenim durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

	Babanın Öğrenim durumu	N	\bar{x}	Ss
Öz-düzenleme (toplam)	İlkokul	49	3.84	.50
	Ortaokul	39	3.94	.46
	Lise	89	3.95	.48
	Lisans ve lisansüstü	152	3.99	.45
ÖDB Dikkat alt boyutu	İlkokul	49	3.53	.68
	Ortaokul	39	3.84	.73
	Lise	89	3.93	.64
	Lisans ve lisansüstü	152	4.02	.59
ÖDB Çalışma Belleği alt boyutu	İlkokul	49	4.45	.45
	Ortaokul	39	4.59	.36
	Lise	89	4.47	.49
	Lisans ve lisansüstü	152	4.48	.42
ÖDB EK - duygu alt boyutu	İlkokul	49	3.95	.61
	Ortaokul	39	3.91	.65
	Lise	89	3.93	.70
	Lisans ve lisansüstü	152	4.05	.65
ÖDB EK - davranış alt boyutu	İlkokul	49	3.42	.90
	Ortaokul	39	3.31	.74
	Lise	89	3.35	.75
	Lisans ve lisansüstü	152	3.26	.82
SYDD Sosyal Yetkinlik alt boyutu	İlkokul	49	44.40	10.49
	Ortaokul	39	47.20	8.89
	Lise	89	47.69	8.96
	Lisans ve lisansüstü	152	49.90	9.56

ÖDB= Öz Düzenleme Becerileri SYDD= Sosyal Yetkinlik Ve Davranış Değerlendirme Ölçeği EK= Engelleyici Kontrol (devamı arkadadır)

Tablo 4.11. Öz-düzenleme, Sosyal Yetkinlik ve Problem Çözme Becerileri Puanlarının Babanın Öğrenim durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları (devamı)

	Babanın Öğrenim durumu	N	\bar{x}	Ss
Problem Çözme	İlkokul	49	29.97	7.49
	Ortaokul	39	28.48	7.14
	Lise	89	28.59	6.95
	Lisans ve lisansüstü	152	27.69	7.07

ÖDB= Öz Düzenleme Becerileri SYDD= Sosyal Yetkinlik Ve Davranış Değerlendirme Ölçeği EK= Engelleyici Kontrol

Tablo 4.12. Öz-düzenleme, Sosyal Yetkinlik ve Problem Çözme Becerileri Puanlarının Babanın Öğrenim durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Öz-düzenleme (toplam)	Gruplar arası	.836	3	.279	1.25	.290	yok
	Grup içi	72.085	325	.222			
	Toplam	72.920	328				
ÖDB Dikkat alt boyutu	Gruplar arası	9.201	3	3.067	7.42	.000*	3-1, 4-1
	Grup içi	134.335	325	.413			
	Toplam	143.537	328				
ÖDB Çalışma Belleği alt boyutu	Gruplar arası	.518	3	.173	.86	.457	yok
	Grup içi	64.510	325	.198			
	Toplam	65.028	328				
ÖDB EK - duygu alt boyutu	Gruplar arası	1.113	3	.371	.84	.472	yok
	Grup içi	143.292	325	.441			
	Toplam	144.405	328				
ÖDB EK - davranış alt boyutu	Gruplar arası	1.082	3	.361	.55	.648	yok
	Grup içi	212.685	325	.654			
	Toplam	213.767	328				
SYDD Sosyal Yetkinlik alt boyutu	Gruplar arası	1205.281	3	401.760	4.47	.004*	4-1
	Grup içi	29182.524	325	89.792			
	Toplam	30387.805	328				
Problem Çözme	Gruplar arası	202.131	3	67.377	1.33	.264	yok
	Grup içi	16454.628	325	50.630			
	Toplam	16656.760	328				

* $p < .05$ 1: İlkokul- 2: Ortaokul- 3: Lise- 4: Lisans ve lisans üstü ÖDB= Öz Düzenleme Becerileri SYDD= Sosyal Yetkinlik Ve Davranış Değerlendirme Ölçeği EK= Engelleyici Kontrol

Tablo 4.12. incelendiğinde babanın öğrenim durumu değişkenine göre öz-düzenleme becerileri toplam puanları ve problem çözme becerileri açısından anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir, $F(3,325)=1.25$ ve $F(3,325)=1.33$, $p > .05$. Games Howell testi sonuçlarına göre öz-düzenlemenin dikkat alt boyutunda lise ($\bar{x} = 23.59$) ile lisans ve lisansüstü ($\bar{x} = 24.17$) düzeyinde öğrenim durumuna sahip babaların çocuklarının, ilkokul

mezunu ($\bar{x} = 21.22$) olan babaların çocuklarına göre dikkat puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür, $F(3,325)=7.42$, $p < .05$. Sosyal yetkinlik puanları açısından Games Howell testine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmüş olup lisans ve lisansüstü ($\bar{x} = 49.90$) öğrenim durumuna sahip babaların çocuklarının, ilkokul mezunu olan ($\bar{x} = 44.40$) babaların çocuklarına göre daha fazla sosyal yetkinlik puanlarının olduğu görülmüştür, $F(3,325)=4.47$, $p < .05$.

ANOVA analizinde baba öğrenim durumu değişkeni için varyanslar homojen dağılmadığı için post hoc' tan Games Howell testine bakılmıştır. Levenes testine göre Welch testi yapılarak anlamlı çıkan sonuçlar Tablo 4.13 'te gösterilmiştir.

Tablo 4.13. *Babanın Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Welch Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar		İstatistik	Sd1	Sd2	p
SYDD Sosyal Yetkinlik alt boyutu	Welch	3,943	3	114,883	,010
ÖDB Dikkat alt boyutu	Welch	6,811	3	109,898	,000

SYDD= Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği ÖDB= Öz-düzenleme

Becerileri Ölçeği

4.2.7. 60- 72 Aylık Çocukların Öz-Düzenleme, Sosyal Yetkinlik ve Problem Çözme Becerileri Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Düzeyde İlişki Var Mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular

60- 72 aylık çocukların anne görüşlerine dayalı öz-düzenleme, öğretmen görüşlerine dayalı sosyal yetkinlik ve uygulayıcı değerlendirmelerine dayalı problem çözme beceri düzeyleri arasında anlamlı düzeyde ilişki olup olmadığı araştırılmış ve sonuçları Tablo 4.14 'te gösterilmiştir.

Tablo 4.14. *Öz-düzenleme, Sosyal Yetkinlik ve Problem Çözme Beceri Puanları Arasındaki Pearson Korelasyon Analizleri (N= 329)*

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7
1.Öz-düzenleme(toplam)	1						
2.ÖDB Dikkat alt boyutu	.819**	1					
3.ÖDB Çalışma Belleği alt boyutu	.681**	.487**	1				
4.ÖDB EK - duygu alt boyutu	.739**	.421**	.421**	1			
5.ÖDB EK- davranış alt boyutu	.685**	.395**	.268**	.322**	1		
6.Sosyal yetkinlik	.222**	.270**	.103	.121*	.122*	1	.080
7.Problem Çözme	.113*	.054	.069	.160**	.052	.080	1

* $p < .05$; ** $p < .01$ ÖDB= Öz Düzenleme Becerileri SYDD= Sosyal Yetkinlik Ve Davranış Değerlendirme Ölçeği EK= Engelleme Kontrol

Tablo 4.14. incelendiğinde 60- 72 aylık çocukların anne görüşlerine dayalı öz-düzenleme becerileri toplam puanları ile öğretmen görüşlerine dayalı sosyal yetkinlik puanları arasında pozitif yönde düşük düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır ($r = .222$; $p < .05$). Sosyal yetkinlik ile öz-düzenlemenin çalışma belleği alt boyutu arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunamamıştır ($r = .103$; $p > .05$). Ancak sosyal yetkinlik puanları ile dikkat arasında pozitif yönde düşük düzeyde, sosyal yetkinlik puanları ile engelleyici kontrol- duygu ve engelleyici kontrol- davranış alt boyutlarının pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkili olduğu bulunmuştur ($r = .270$; $r = .121$; $r = .122$; $p < .05$). Problem çözme becerileri ile öz-düzenleme (toplam değeri) arasında pozitif yönde çok düşük düzeyde, problem çözme becerileri ve öz-düzenlemenin engelleyici kontrol- duygu alt boyutu arasında pozitif yönde çok düşük düzeyde anlamlı ilişki ortaya çıkmıştır ($r = .113$; $r = .160$; $p < .05$). Problem çözme ile sosyal yetkinlik becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır ($r = .080$; $p > .05$).

4.2.8. 60- 72 Aylık Çocukların Sosyal Yetkinlik Beceri Puanlarını, Öz-Düzenleme Toplam Beceri Puanları Ne Düzeyde Yordamaktadır? Alt Problemine İlişkin Bulgular

60- 72 aylık çocukların öz-düzenleme beceri puanlarını, sosyal yetkinlik ve problem çözme beceri puanlarının ne düzeyde yordadığının belirlenmesi için korelasyon analizi yapılarak öz-düzenleme ve sosyal yetkinlik becerilerinin ilişkili olduğu ancak problem çözme becerilerinin öz-düzenleme ile ilişkili olduğu ancak sosyal yetkinlik ile ilişki göstermediği görüldüğü için Basit Doğrusal Regresyon Analizleri yapılmış ve Tablo 4.15 'te gösterilmiştir.

Tablo 4.15. *Öz-düzenleme Becerilerinin Sosyal Yetkinlik Becerilerini Yordama Düzeyine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi*

	B	SH _B	β	T	p
Sabit	3.432	.130		26.459	.000
Öz-düzenleme	.011	.003	.222	4.121	.000

R= .222 R²=.049 düzeltilmiş R²= .046

F= 16.980 p=.000***

* $p < .01$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tablo 4.15'teki bulgulara göre 60- 72 aylık çocukların öz-düzenleme beceri düzeylerinin, çocukların sosyal yetkinlik becerileri varyansına katkısı anlamlıdır ($R^2 = .049$, $F = 16.980$; $p < .001$). Öz-düzenleme çocukların sosyal yetkinlik becerilerini yaklaşık % 5 oranında yordamaktadır.

4.2.9. 60- 72 Aylık Çocukların Problem Çözme Beceri Puanlarını, Öz-Düzenleme Toplam Beceri Puanları Ne Düzeyde Yordamaktadır? Alt Problemine İlişkin Bulgular

60- 72 aylık çocukların problem çözme beceri puanlarını, öz-düzenleme beceri puanlarının ne düzeyde yordadığının belirlenmesi için Basit Doğrusal Regresyon Analizi yapılmış ve Tablo 4. 16' da gösterilmiştir.

Tablo 4.16. *Öz-düzenleme Becerilerinin Problem Çözme Becerilerini Yordama Düzeyine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi*

	B	SH _B	β	T	p
Sabit	3.745	.106		35.219	.000
Öz-düzenleme	.007	.004	.113	2.051	.041
R= .113	R ² =.013	düzeltilmiş R ² = .010			
F= 4.205	p=.041*				

* $p < .05$

Tablo 4.16'daki bulgulara göre öz-düzenleme becerilerinin, çocukların problem çözme becerileri varyansına katkısı anlamlıdır ($R^2 = .013$, $F = 4.205$; $p < .05$). Başka bir ifade ile öz-düzenleme becerileri çocukların problem çözme toplam varyansını yaklaşık % 1 oranında açıklamaktadır.

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde analizler sonucu elde edilen bulgular açıklanarak alt problemlere göre ilgili literatür incelenerek tartışılmıştır.

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

60-72 aylık çocukların öz-düzenleme becerileri, sosyal yetkinlik davranışları ve problem çözme becerilerinin birbirleriyle ve çeşitli değişkenlerle ilişkilerinin incelendiği bu çalışmada önemli bulgulara ulaşılmıştır.

Çalışmanın birinci alt problemde cinsiyet değişkeni ele alınmış ve öz-düzenleme, sosyal yetkinlik ve problem çözme becerileri ile ilişkisine bakıldığında sosyal yetkinlik becerileri açısından kızlar lehine anlamlı düzeyde farklılık gözlenmiş, cinsiyetin öz-düzenleme ve problem çözme becerileriyle ilişkili olmadığı bulunmuştur. Yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırma sonuçlarını destekler nitelikte kızların daha yüksek sosyal yetkinliğe sahip olduğunu belirten başka çalışmalar da bulunmaktadır (Altay ve Güre, 2012; Gross, Lin, Nichols ve Kochanska, 2002; Tozduman- Yaralı ve Özkan, 2017; Ural ve diğ., 2015; Vahedi, Farrokhi ve Farajian, 2012). Bazı çalışmalarda ise cinsiyetin sosyal yetkinliğe etkisinin olmadığı görülmektedir (Balaban, 2018; Farrell, 2010; Koçak, 2018; Öneren- Şendil, 2010). Cinsiyetin öz-düzenleme ve problem çözme üzerinde etkili olmadığı belirten çalışmalar da mevcuttur (Begde, 2015; Fındık- Tanrıbuyurdu, 2012; Dereli-İman, 2013; Mercan, 2019; Sezgin ve Demiriz, 2015; Veijalainen ve Reunamo, 2017). Bazı çalışmalarda da anaokulu ve ilkokul düzeyindeki kız çocuklarının daha yüksek öz-düzenleme becerilerine sahip oldukları görülmüştür. (DiPrete ve Jennings, 2012; Matthews ve diğ., 2009). Sonuçların farklılaşmasında kültürel özelliklerin etkisi ile öz-düzenleme davranışlarıyla ilgili olarak kızlar ve erkeklerden beklenen toplumsal roller farklılaşabilmektedir. Wanless ve diğerleri (2011) çalışmasında farklı ülkelerdeki çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerini incelemiştir. Amerikalı kız çocuklarının davranışsal öz-düzenleme düzeyinin daha yüksek olduğunu, diğer ülkelerde cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediğini belirlemiştir. Araştırmanın bulgularını destekleyen cinsiyetin problem çözme becerileri üzerinde etkili olmadığını belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Begde, 2015; Tavlı, 2007).

Çalışmanın ikinci alt problemde öz-düzenleme, sosyal yetkinlik ve problem çözme becerileri çocukların daha önce okul öncesi eğitim alma durumu açısından

değerlendirilmiş, sosyal yetkinlik ve problem çözme becerileri ile ilgili anlamlı farklılık görülmemiştir. Ancak öz-düzenleme becerileri, öz-düzenleme becerilerinin dikkat ve engelleyici kontrol- duygu alt boyut puanları açısından daha önce okul öncesi eğitim gören çocukların lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Araştırma sonuçlarıyla benzer şekilde McClelland ve diğerleri (2007) çalışmasında okul öncesi eğitimin çocukların davranışsal öz-düzenlemesi ve akademik başarıları üzerinde etkisinin olduğunu belirtmektedir. Uygulanan çeşitli eğitim programlarının öz-düzenlemeyi olumlu yönde geliştirdiğini belirten çalışmalar bulunmaktadır (Çelik, 2017; Sezgin ve Demiriz, 2017; Temiz, 2019). Skibbe, Connor, Morrison ve Jewkes (2011) ise bu araştırmadan farklı olarak daha önce okul öncesi eğitim almış olan çocukların davranışsal öz-düzenlemesine etkisinin olmadığını belirlemiştir. Örneklem grubunun ve ölçme aracının özelliklerine bağlı olarak farklı sonuçlara ulaşılması durumu açıklanabilir. Çocukların okul ortamında öğrenme sürecine etkin katılması, öğretmenleri ve akranları ile olumlu ilişki içinde olmaları yürütücü işlevlerini kazanmalarını ve öz-düzenlemelerinin gelişmesini sağlamaktadır (Williford, Vick Whittaker, Vitiello ve Downer, 2013). Yapılan başka çalışmalarda daha yüksek düzeyde engelleyici kontrol ve dikkatini odaklayabilme yeteneğine sahip çocukların akademik açıdan daha çok başarı sağladıkları görülmüştür (Blair ve Razza, 2007; Sektnan, McClelland, Acock ve Morrison, 2010). Montroy ve diğerleri (2016) çalışmasında çocukların anaokulunu bitirdiğinde, öz-düzenleme becerilerinin hala gelişmeye devam ettiğini ortaya koymaktadır. Sonuçlar incelendiğinde okul öncesi eğitim programında öz-düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik kazanımlara sahip olduğu, öz-düzenleme ile ilgili uygulanan farklı eğitim programlarının bu becerilerin geliştirilmesine katkı sağladığı görülmektedir.

Sosyal yetkinlik açısından bakıldığında, okul öncesi eğitim alma durumunun sosyal yetkinlikle ilişkili olmadığı görülmüştür. Ancak Pahl ve Barrett'in (2007) yaptığı çalışmada oyun, drama, sanatsal etkinlikler, hikâye anlatımı gibi faaliyetlerin çocukların kaygı durumlarını azaltarak sosyal duygusal yetkinliklerini artırdığı gözlenmiştir. Araştırmaların bulguları arasındaki bu farklılık okul öncesi eğitim ortamlarında sunulan etkinliklerin çocukların ihtiyaçlarına yönelik olmadığını düşündürmektedir.

Yapılan araştırmada okul öncesi eğitim alma durumunun problem çözme ile ilişkisi bulunamamıştır. Çebi (2019) ve Yıldız Altan'ın (2018) araştırmalarında daha önce okul öncesi eğitim alan çocukların problem çözme becerileri daha yüksek bulunmuştur. Fen ve doğa etkinliklerinin, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış oyunun problem çözme becerilerine olumlu etkilerinin olduğunu gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Akkaya,

2006; Aydoğan, 2004; Karayol, 2016). Okul öncesi eğitim sınıflarında MEB 2013 Okul Öncesi Eğitimi Programı doğrultusunda çocukların farklı gelişim alanlarını desteklemeye yönelik oyun ve hareket etkinlikleri içinde yapılandırılmış ve yapılandırılmamış oyuna yer verilmektedir. Ülkemizde uygulanan okul öncesi eğitim programı, çocukların aktif olması, sorgulayarak bilgiye kendisinin ulaşması ve öğretmenlerin bu süreçte çocuklara rehber olmasını vurgulamaktadır. Okul öncesi eğitim programına ek olarak yapılandırılmış oyun etkinliklerinin düzenlenmesinin ve çocukların yaratıcı düşünme becerilerini geliştiren, neden- sonuç ilişkisi kurmasını, araştırmasını sağlayan çeşitli eğitim programları problem çözme becerilerinin gelişmesini sağlayacağı ve istenmeyen durumların ortaya çıkmasına engel olacağı düşünülmektedir (akt. Karayol ve Temel, 2018). Alan yazında problem çözme ile ilgili programların uygulanmasının bu beceriler üzerinde olumlu etkileri olduğunu gösteren birçok çalışma bulunmaktadır. Problem çözme ile ilgili okul öncesi dönem çocuklarına deneysel program uygulama çalışmaları yapılmış ve programların problem çözme becerilerini geliştirdiği sonuçları elde edilmiştir (Alemdar- Coşkun, 2016; Dereli, 2017; Dinçer ve Güneysu, 1997; Kargı, 2009; Özdil, 2008). Anlıak ve Dinçer (2005), çalışmasında farklı eğitim yaklaşımının çocukların problem çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemiş, çocukların birbirleriyle etkileşim içinde oldukları ve aktif olarak katıldıkları programların yararlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ünal ve Aral (2014) deney yöntemine dayalı programının problem çözme becerileri kazandırmada yararlı olduğu görülmüştür. Yücesan (2017) ve Dereli (2017), Montessori eğitimi alan çocukların problem çözme becerisinin yüksek olduğu belirlemiştir. Clavio ve Fajardo (2008), çalışma, okul öncesi eğitim ortamlarındaki oyuncakların çocukların problem çözme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Sonuç olarak bu çalışmada okul öncesi eğitimin problem çözme üzerinde etkisi olmadığı belirlenmiş ancak farklı çalışmalarda farklı değişkenler ve uygulanan eğitim programlarının problem çözme becerilerini geliştirdiği çalışmalara rastlanmıştır.

Çalışmanın üçüncü, beşinci alt problemleri incelendiğinde annenin yaşı değişkeni açısından öz-düzenleme, sosyal yetkinlik düzeyi ve problem çözme becerileri arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Babanın yaşı değişkeni açısından öz-düzenlemenin çalışma belleği ve engelleyici kontrol- duygu alt boyutunda anlamlı farklılık görülmüştür. Bu çalışmayla benzer şekilde anne ve baba yaşının problem çözme becerileriyle ilişkili olmadığı gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Begde, 2015; Mercan, 2019; Yıldız-Altan, 2018). Fındık- Tanrıbuyurdu (2012) da ölçek geliştirme çalışmasında anne ve babanın yaşının öz-düzenlemeyi etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçlarıyla farklılık

gösteren çalışmalar da kaynaklarda yer almaktadır. Mercan'ın (2019) çalışmasında çocukların öz-düzenleme becerilerinin anne yaşından etkilendiği görülmektedir. Yuvacı (2019), anne baba yaşının sosyal yetkinlik üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığını belirlemiştir. Eroğlu (2001) çalışmasında, anne baba yaşının çocukların problem çözme becerilerini yüksek düzeyde etkilediğini ortaya koymuştur. Ebeveyn yaş değişkenine göre sonuçların farklılaşmasının örneklem grubunun sosyo-kültürel özelliklerine bağlı olarak değiştiği söylenebilir.

Çalışmanın dördüncü ve altıncı alt problemlerinde anne ve babanın öğrenim durumu açısından bakıldığında öz-düzenleme, sosyal yetkinlik ve problem çözme becerileri açısından bakıldığında problem çözme becerileri arasında anlamlı ilişki bulunmazken öz-düzenleme becerileri açısından lisans ve lisansüstü öğrenim durumuna sahip olan annelerin çocuklarının ortaokul mezunu olan annelerin çocuklarından daha yüksek puana sahip oldukları görülmüştür. Öz-düzenlemenin dikkat alt boyutunda ise lisans ve lisansüstü eğitim düzeyindeki anne babaların çocuklarının diğer eğitim düzeylerinde olanlara göre daha yüksek dikkat düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca lisans ve lisansüstü öğrenim durumuna sahip olan ebeveynlerin çocuklarının ilköğretim mezunu olan ebeveynlerin çocuklarından daha fazla sosyal yetkinlik düzeyine sahip oldukları görülmüştür. Arabacı (2019) çalışmasında babaların öğrenim durumunun çocukların öz-düzenleme becerilerine etkisini incelemiş, baba eğitim seviyesi arttıkça öz-düzenlemeyi olumlu etkilediğini belirlemiştir. Anne ve babanın öğrenim durumunun öz-düzenlemenin dikkat- dürtü ve olumlu duygu alt boyutları üzerinde etkili olduğunu belirten başka çalışmalar da mevcuttur (Ertük- Kara ve Gönen, 2015; Sektnan ve diğ., 2010). Anne ve babanın öğrenim durumu yükseldikçe çocuklarına daha fazla öğrenme fırsatları sağlayabilmekte ve davranışsal öz-düzenlemeyi olumlu etkilemektedir (Temiz, 2019; Wanless ve diğ., 2011). Ebeveynlerin çocuklarıyla etkileşim düzeyleri çocukların engelleyici kontrolünü geliştirerek sabırlı davranma davranışını etkilemektedir (Russell, Londhe ve Britner, 2013). Öztapak (2017) ise farklı olarak çalışmasında düşük öğrenim düzeyine sahip annelerin çocuklarında öz-düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğu belirlemiştir. Bu durum örneklem grubundaki annelerin sosyo- kültürel durumu ile açıklanabilir. Yapılan çalışmayla benzer şekilde anne ve baba öğrenim durumunun yüksek olmasının sosyal yetkinlik ile pozitif yönde ilişkili olduğunu ve ebeveyn tutumlarının çocukların sosyal yetkinlik becerileriyle ilişkili olduğunu belirten bazı çalışmalar bulunmaktadır (Bozkurt, 2016; Çiftçi- Topaloğlu, 2013; Uygun, 2018). Ancak bazı çalışmalara göre anne eğitim durumunun sosyal yetkinlik becerileriyle ilişkisinin

bulunmadığı anlaşılmıştır (Koçak, 2018; Yuvacı, 2019). Anne ve baba eğitim düzeyi arttıkça çocuklarda problem çözme becerilerinin de geliştiğini belirten çalışmalar bulunmaktadır (Alan, 2019; Yıldız-Altan, 2018). Anne babanın öğrenim düzeyinin düşük olması çocuklarda akademik başarı, kelime bilgisi gibi alanlarda düşük eğitsel kazanımlara neden olmaktadır (Luster ve McAdoo, 1994). Bilinçli ebeveynlerin çocuklarına rehberlik etmesi, duyarlı ve sıcak davranması ve bunun yanında disipline etmesi çocuklarda dikkat, duygu ve davranışlarında kendi kendini düzenlemesini ve sosyal yeterliliği sağlamaktadır (Choe, Olson ve Sameroff, 2013; Kochanska, Murray ve Harlan, 2000). Çalışma bulguları öğrenim durumu yüksek olan ebeveynlerin çocukları yetiştirme konusunda daha bilinçli davrandıkları, çocuklarına daha zengin ve uyarıcı bir ortam sağladıkları yönünde değerlendirilebilir.

Çalışmada yedinci alt problemle ilgili olarak okul öncesi eğitim gören 60- 72 aylık çocukların öz-düzenleme, sosyal yetkinlik davranışları ve problem çözme becerilerinin ilişkisi incelenmiş ve öz-düzenleme becerilerinin sosyal yetkinlik becerileri ile düşük düzeyde anlamlı ilişkisi olduğu belirlenmiştir. Sosyal yetkinliğin öz-düzenlemenin çalışma belleği hariç dikkat, engelleyici kontrol- duygu ve engelleyici kontrol- davranış alt boyutlarıyla ilişkili olduğu bulunmuştur. Çalışan bellek; farklı görevlerle ilgili bilgileri düşünme, bilgiyi yapılandırma ya da değiştirme, bilgiyi işleme sürecinde akılda tutma gibi bilişsel işlemler şeklinde ifade edilmektedir (Matthews ve diğ., 2009; Smith ve Kosslyn, 2017). Sosyal yetkinliğin çevre ile ilişkileri, çalışma belleğinin ise daha çok bilgiyi yapılandırma, hafızada tutma gibi içsel ve bilişsel süreçleri kapsamaması çalışmada aralarında ilişki olmaması durumunu açıklayabilir. Problem çözme ile öz-düzenleme ve öz-düzenlemenin engelleyici kontrol- duygu alt boyutu arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu ancak problem çözme ile sosyal yetkinlik becerileri ile arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. McKown ve diğerleri (2009) de araştırmasında öz-düzenleme ve sosyal yetkinlik arasındaki ilişkiyi incelemek için duygu kartları, videolar, çeşitli testler kullanmış, öz-düzenleme ve sosyal davranışların yakından ilişkili olduğunu saptamıştır. Çalışmayı destekler nitelikte Ömeroğlu, Büyüköztürk, Aydoğan ve Özyürek (2009) ve Balaban (2018) çalışmasında araştırmayı destekler nitelikte problem çözme ve sosyal becerilerin arasında anlamlı düzeyde ilişki olmadığını belirlemiştir. Bu çalışmada problem çözme sadece öz-düzenlemenin engelleyici kontrol-duygu alt boyutuyla ilişkili çıkmıştır ancak problem çözme sürecinde öz-düzenlemenin diğer alt boyutlarının da problem çözme süreçleriyle ilişkili olduğunu belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Blair ve Ursache, 2011; Skibbe, Connor, Morrison ve Jewkes, 2011). Bu konuda Oh- Uchi, Nagao ve Sakurai

(2008), çalışmasında öz-düzenlemenin girişkenlik, engelleyici kontrol, dikkat ve odaklanma boyutlarının problem çözme ve sosyal beceri üzerinde etkili olduğunu belirlemiş, öz-düzenleme, sosyal beceriler ve problem çözmenin ilişkili olduğu ortaya koymuştur. Ezmeci (2019) de öz-düzenleme beceri eğitim programının problem çözme ve sosyal becerileri geliştirdiğini belirlemiştir. Ayrıca Pettit, Dodge ve Brown (1988), çocukların ebeveynleriyle olan ilişkilerinin sosyal becerilerini etkilediğini, akranlarıyla iletişimini güçlendirdiğini ve çocuğun problem çözme becerilerinin sosyal becerilerinin gelişmesini sağladığını ortaya koymuştur. İlgili kaynaklara bakıldığında öz-düzenleme becerilerinin bireyin belirli yöntemler geliştirmesini, problemlerle başa çıkmasını sağlayarak sosyal, duygusal ve bilişsel becerilerini geliştirmesini sağladığı bilinmektedir (Brownell ve Kopp, 2010). Bu bilgiye dayanarak öz-düzenleme, problem çözme ve sosyal yetkinlik kavramlarının birbiriyle iç içe olduğu, herhangi biriyle ilgili becerilerin gelişmemesinin diğerlerini olumsuz etkileyebileceği söylenebilir. Bu araştırmada yer alan öz-düzenleme, problem çözme ve sosyal yetkinlik becerilerinin düşük düzeyde ilişkili olması ve ilişkili olmaması durumları örneklem grubunun sosyo-kültürel özellikleri ile açıklanabilir.

Çalışmanın sekizinci alt probleminde öz-düzenlemenin, sosyal yetkinliği ne derece yordadığı saptanmaya çalışılmıştır. Öz-düzenlemenin sosyal yetkinliği yaklaşık % 5 oranında yordadığı belirlenmiştir. Sonuçlara göre öz-düzenlemenin sosyal yetkinlik ile ilişkili olduğu ancak sosyal yetkinliği düşük düzeyde açıkladığı ortaya çıkmıştır. Öz-düzenleme tanımlarında yer alan duygularını kontrol etme ve düzenleme, çevre ile etkili iletişim kurma ifadeleri sosyal yetkinlik kavramını da kapsadığını göstermektedir (Bandura, 1993; Sameroff, 2009). Öz-düzenlemenin dikkat düzenleme boyutu içerisinde yer alan yürütücü işlevler dikkat, çalışma belleği ve engelleyici kontrol gibi davranışların yönetilmesine katkıda bulunan zihinsel süreçleri kapsamaktadır (McClelland ve Cameron, 2011; Skibbe, Connor, Morrison ve Jewkes, 2011). Engelleyici kontrol yoluyla çocuklar kuralların farkında olarak isteklerini engelleyip istenen davranışı sergileyebilmektedir (Diamond, Kirkham ve Amso, 2002). Örneğin; bir oyuncakçı oynamayı çok isteyen okul öncesi dönemdeki bir çocuğun isteğini bastırarak önce arkadaşından izin istemesi, oyununu bozan arkadaşına kızan bir çocuğun saldırganlık yerine konuşarak ve olumlu yollarla sorunu çözmeye çalışması engelleyici kontrol becerisine sahip olduğunu göstermektedir. Bu beceriler bireylerin çevresiyle olan sosyal ilişkilerinde de etkili olmaktadır. Zins ve Elias'a (2007) göre öz-düzenleme içinde duygularının farkında olma, duygularını yönetebilme, çevre ile iyi ilişkiler kurabilme gibi becerileri kapsayan çok yönlü bir sistem

olduğu içinde sosyal yetkinlik üzerinde de etkisi bulunmaktadır. Bu konuda McKown ve diğerleri (2009) tarafından yapılan bir araştırmaya göre öz-düzenleme becerilerinin sosyal davranışların önemli belirleyicileri olduğu, Oh-Uchi, Nagao ve Sakurai (2008) çalışmasına göre öz-düzenlemenin girişkenlik, engelleyici kontrol, dikkat ve odaklanma boyutlarının başarıma isteği ve motivasyon açısından etkili olduğu saptanmıştır. Ancak bu sonuçlarla benzerlik göstermeyen bazı çalışmalar da bulunmaktadır. Etel (2012) çalışmasında sosyal yetkinlik ve yürütücü işlevlerin ilişkili olmadığı, Gündüz (2015) ise öz-düzenlemenin sosyo-duygusal yetkinliği anlamlı düzeyde etkilemediği sonuçlarına ulaşmıştır. Bu çalışmada ise öz-düzenleme sosyal yetkinliği düşük oranda açıklamaktadır ancak sosyal yetkinliği açıklamada daha etkili değişkenlerin olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla sosyal yetkinlikle ilişkili olan farklı etkenlerin araştırılması bu becerilerin geliştirilebilmesi için yararlı olabilir.

Çalışmanın dokuzuncu alt probleminde öz-düzenlemenin, problem çözmeyi ne derece yordadığı saptanmaya çalışılmıştır. Öz-düzenleme problem çözmeyi yaklaşık % 1 oranında yordamaktadır. Gönen ve diğerleri (2018) araştırmasında öz-düzenlemenin dikkat boyutunda yer alan yürütücü işlevlerin gelişim alanlarıyla ilişkisini ele almış, Amerikalı çocuklarda iletişim, problem çözme ve motor gelişimlerini yordadığı ancak Türk çocuklarının gelişim alanlarını yordamadığı ve bu becerilerle ilgili kültürel özelliklerin etkili olduğu anlaşılmıştır. Ancak Mertkil'in (2018) nitel türde yaptığı bir araştırmada ortaklaşa problem çözme sürecinde bireylerin karşılaştığı kolay ya da zor problemler öz-düzenleme davranışlarını artırmıştır. Oh-Uchi, Nagao ve Sakurai (2008) çalışmasında öz-düzenlemenin alt boyutlarının problem çözme becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmada öz-düzenlemenin problem çözmeyi düşük düzeyde açıkladığı görülmektedir. Problem çözme becerileri üzerinde daha yüksek düzeyde etkisi olan faktörlerin belirlenmesi bu becerilerin geliştirilmesi için önem taşımaktadır.

5.2. Öneriler

Okul öncesi dönem için önemli olduğu düşünülen öz-düzenleme becerileri, sosyal yetkinlik davranışları ve problem çözme becerilerinin ilişkisi incelenmiş ve çeşitli değişkenler açısından değerlendirmeleri yapılmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan sonuçlara göre benzer konularda araştırma yapmayı düşünen araştırmacılara, çocukların eğitimi ve gelişimi ile ilgilenen okul öncesi öğretmenleri ve ebeveynlere bazı öneriler sunulmuştur. Öneriler şu şekildedir:

5.2.1 Araştırmacılar için Öneriler

1. Okul öncesi eğitimin öz-düzenleme, sosyal yetkinlik ve problem çözmeye üzerindeki etkisini konu alan daha geniş örneklemeler üzerinde çalışılabilir.
2. Okul öncesi dönemdeki öz-düzenleme, sosyal yetkinlik ve problem çözmeye beceri düzeylerinin bireylerin sonraki eğitim kademesindeki sosyal ilişkilerine ve akademik başarılarına etkisinin ne düzeyde olduğu inceleyen boylamsal çalışmalar yapılabilir.
3. Anne ve babaların çocuklarına problem çözmeye yönelik uyguladıkları programın problem çözmeye becerilerine etkisini inceleyen deneysel çalışmalar yapılabilir.
4. Çocukların problem çözmeye becerilerinin farklı değişkenler ile ilişkisini inceleyen çalışmalar yapılabilir.
5. Sosyal yetkinlik becerileriyle ilişkili farklı değişkenler üzerinde çalışılabilir.
6. Sosyal beceri programlarının problem çözmeye üzerindeki etkileri üzerinde farklı örneklemelerle çalışılabilir.

5.2.2 Uygulayıcılar için Öneriler

1. Ailelere eğitimciler tarafından düzenli olarak çocukların öz-düzenleme, sosyal yetkinlik ve problem çözmeye gelişimlerini destekleyici seminerler verilerek evde de uygulayabilecekleri etkinlikler hazırlanabilir.
2. Kitle iletişim araçları yoluyla çocukların öz-düzenleme, sosyal yetkinlik ve problem çözmeye becerilerini destekleme konusunda bilgilendirici kısa filmler gösterilebilir ve broşürler dağıtılabilir.
3. Okul öncesi öğretmenlerine çocukların öz-düzenleme, sosyal yetkinlik ve problem çözmeye davranışlarını desteklemesine katkı sağlayacak hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

- Adagideli, F. H. ve Ader, E. (2014). Okul öncesi dönemde üst biliş ve öz-düzenleme: Değerlendirme, öğretim ve beceriler. G. Sakız (Ed.), *Öz-Düzenleme Öğrenmeden Öğretime Öz-Düzenleme Davranışlarının Gelişimi, Stratejiler ve Öneriler* içinde (1. Baskı, s. 129-154). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Adair, J. (2017). *Karar verme ve problem çözme*. (çev. N. Kalaycı). Ankara: Pegem Akademi.
https://www.researchgate.net/publication/317176870_KARAR_VERME_VE_PROBLEM_COZME_JOHN_ADAIR_Ceviri_Editoru_Prof_Dr_Nurdan_Kalayci_sayfasından_erişilmiştir.
- Akaydın, T.N. (2019). *Okul öncesi kuruma devam eden 3-6 yaş arasındaki çocuklarda babanın ebeveynlik stilinin çocuğun sosyal yetkinlik ve davranışları ile ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akbaba, A. ve Kaya, B. (2015). Okul öncesi öğrencilerinin düşünme becerilerinin gelişmesine yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (55), 148-160.
- Akçay, Ç. E. (2019). *60-72 aylık çocukların mizaç özelliklerinin problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akgün, E. ve Yeşilyaprak, B. (2011). Anne çocuk oyun etkileşiminde niteliksel boyut: annelerin sözel ifadelerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 11- 20
- Akkaya, S. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan fen ve doğa etkinliklerinin çocukların problem çözme becerilerine etkisi konusunda öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Akman, B., Yükselen, A.İ. ve Uyanık, G. (2000). *Okul öncesinde matematik etkinlikleri*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Aksu, M. (1989). Problem çözme becerilerinin geliştirilmesi. *Kültür ve Turizm Bakanlığı ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi Problem Çözme Yöntemleri Sempozyumu*, 44-54.
- Aksoy, A.B. ve Tozduman- Yaralı, K. (2017). Çocukların öz-düzenleme becerileri ile oyun becerilerinin cinsiyete göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 442-455.
- Alan (2019). *5-6 yaş grubu çocukların sayı ve sayma becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Alemdar- Coşkun, M. (2016). *Problem çözme eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların problem çözme becerileri ile kişiler arası problem çözme becerilerine*

- etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altay, F. B. ve Güre, A. (2012). Okul öncesi kuruma (devlet- özel) devam eden çocukların sosyal yeterlik ve olumlu sosyal davranışları ile annelerinin ebeveynlik stilleri arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (4), 2699-2718.
- Andı, F.T. (2014). *Okul öncesi çocuklarda öğretmen tarafından ölçülen sosyal davranış denetimi, sosyal uyum ve sosyal yeterlilik düzeylerinin, ebeveyn çocuk yetiştirme tutumları ile ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Anlıak, Ş. ve Dinçer, Ç. (2005) Okul öncesi dönemde kişilerarası bilişsel problem çözme becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim Araştırmaları*, 20, 122-134.
- Arabacı, F. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48- 72 ay arası çocukların öz-düzenleme becerilerinin incelenmesi: Karaman ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arı, M. ve Yaban, H. (2012). 9-11 yaşındaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinde cinsiyet ve yaş farklılıkları. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 188-203
- Arı, M. ve Yaban, E. H. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal davranışları: Mizaç ve duygu düzenlemenin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 125-141.
- Arman, A. R., Bereket, A. ve Ateş, E. (2011). *Kim Korkar Ergenlikten*. İstanbul: Doğan Egmont
- Arslan, A. (2012). *6 yaş grubu çocuklarda genel problem çözme becerilerini değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi geçerlik ve güvenirlik çalışmaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Artan, İ. ve San- Bayhan, P. (2005). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları
- Ashley, J., & Tomasello, M. (2001). Cooperative problem-solving and teaching in preschoolers. *Social Development*, 7 (2). 143- 163. doi: 10.1111/1467-9507.00059
- Ateş, B. (2016). Lise öğrencilerinin algılanan sosyal yetkinlik puanlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ERZSOSDER)*, 9 (1), 185 -194
- Aydoğan, Y. (2004). *İlköğretim ikinci ve dördüncü sınıf öğrencilerine genel problem çözme becerilerinin kazandırılmasında eğitimin etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydoğan, Y. (2012). *Problem Çözme ve Problem Becerilerinin Desteklenmesi*. E. Ömeroğlu (Ed.). Ankara: Kök Yayıncılık.

- Aydoğan, Y. ve Ömeroğlu, E. (2003). Erken çocukluk döneminde genel problem çözme becerilerinin kazandırılması. *OMEP 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı*. İstanbul: Ya-pa Yayınları, 451-454.
- Aydoğan, Y., Özyürek, A. ve Gültekin- Akduman, G. (2015). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Aydoğan, Y., Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş. ve Özyürek, A. (2012). *Problem Çözme Becerileri Ölçeği Rehber Kitap*. Ankara: Koza Yayın Dağıtım.
- Aytar, A.G., Aksoy, A.B. ve Kaytez, N. (2014). Anne kişiliği ve çocuğun mizaç özelliği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 237-251
- Balaban, G.G. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. doi:10.1037/0033-295X.84.2.191
- Bandura, A. (1993). Perceived self- efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. doi: 10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (1999). A social cognitive theory of personality. In L. Pervin & O. John (Ed.), *Handbook of personality* (2nd ed., p. 154-196). New York: Guilford Publications. <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1999HP.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Bar-on, M.E. (2000). The effects of television on child health: İmplications and recommendations. *Archives of Disease in Childhood*, 83(4), 289-292
- Baş, A.U. ve Siyez, D.M. (2011). Akranları tarafından kabul gören ve görmeyen ilköğretim okulu öğrencilerinin akran ilişkilerine yönelik algılarının incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 43-70.
- Bayındır, D. (2016). *48-72 aylık çocuklar için öz-düzenleme becerileri ölçeği'nin geliştirilmesi ve çocukların öz-düzenleme beceri düzeyleri ile annelerine bağlanma biçimleri, annelerin ebeveyn davranışları ve psikolojik sağlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Beck, J.S. (2005). *Cognitive Therapy for Challenging Problems*. New York: The Guilford Press. <https://dl.uswr.ac.ir/bitstream/Hannan/131826/1/2005%20Cognitive%20therapy%20for%20challenging%20problems%20-%20J.%20Beck.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Begde, Z. (2015). *Öğretmen ve ebeveyn tutumlarının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.
- Bell, M.A., & Wolfe, C.D. (2004). Emotion and cognition: an intricately bound developmental process. *Child Development*, 75(2), 366-370. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00679.x

- Bernard- Opitz, V., Siriram,N., & Nakhoda- Sapuan, S. (2001). Enhancing social problem solving in children with autism and normal children through computer-assisted instruction. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31(4), 377-84. doi: 10.1023/A:1010660502130
- Bingham, A. (2004). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi*. (çev. F. Oğuzkan). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi. (Orijinal çalışmanın basım tarihi 1958).
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57, 111–127. doi:10.1037/0003-066X.57.2.111
- Blair, C., & Ursache, A. (2011). A bidirectional model of executive functions and self-regulation In K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (p. 300–320). Guilford Press.
- Blair, C., & Razza, R. A. (2007). Relating effortful control, executive function and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development* 78(2):647-63. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.01019
- Bodrova, E., Germeroth, C., & Leong,D.J. (2013). Play and self-regulation lessons from Vygotsky. *American Journal of Play*, 6(1), 111-123
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2010). *Zihnin araçları: Erken çocukluk eğitiminde vygotsky yaklaşımı (Tools of the mind: the Vygotskian approach to early childhood education)*. (Çev. G. Haktanır). Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal çalışmanın basım tarihi 2001).
- Boekaerts, M., Maes, S., & Karoly, P. (2005). Self-regulation across domains of applied psychology: Is there an emerging consensus. *Applied Psychology: An International Review*, 54, 149-154.
- Boyd, J., Barnett, W.S., Bodrova, E., Leong, D.J., & Gomby, D. (2005). *Promoting children's social and emotional development through preschool education*. Retrieved from <http://nieer.org/wp-content/uploads/2017/02/report7.pdf>
- Boyum, L. A., & Parke, R. D. (1995). The role of family emotional expressiveness in the development of children's social competence. *Journal of Marriage and the Family*, 57(3), 593–608. doi:10.2307/353915
- Bozkurt, E. (2016). *Okul öncesi çocuklarının duyguları anlama becerileri ile sosyal yetkinlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Brody, G.H., & Flor, D.L. (1998). Maternal resources, parenting practices, and child competence in rural, single-parent African American families. *Child Development*, 69(3), 803-16
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. London: The Guilford Press.
<https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=TUVxOeJRwC4C&oi=fnd&pg=PA1&dq=freud+self+regulation&ots=h6Sve4Lv3&sig=h0v7WXuDYMF8hewseil>

a0YkMUEo&redir_esc=y#v=onepage&q=freud%20self%20regulation&f=false sayfasından erişilmiştir.

- Brown, J.G., & Burger C. (1984). Playground designs and preschool children's behaviors. *Environment and Behavior*, 16(5), 599-627.
- Brownell, C. A., & Kopp. C. B. (2010). *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations*. New York: Guilford Press.
- Budak, K. S. ve Özdemir, A. (2019). Mizaç ve öz-düzenlemenin çocukların oyun davranışını yordamadaki rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 78- 98.
- Burger, J. M. (2006). Kişilik (Personality). (Çev. I. D. Sarioglu). İstanbul: Kaknüs Yayınları. (Orişinal çalışmanın basım tarihi 1986).
- Büyükkaragöz, S. ve ivi, C. (1999). *Genel Öğretim Metodları*. İstanbul: Beta Yayım.
- Büyüköztürk Ş., Kılıç-Çakmak E., Akgün Ö. E. , Karadeniz Ş. ve Demirel F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Calkins, S. D. (2007). The emergence of self-regulation: Biological and behavioral control mechanisms supporting toddler competencies. In: Celia A. Brownell ve Claire B. Kopp (Eds.), *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations* (pp. 261-284). New York: Guilford Press.
- Calkins, S. D., & Fox. N. A. (2002). Self-regulatory processes in early personality development: A multilevel approach to the study of childhood social withdrawal and aggression. *Development and Psychopathology*, 14 (3), 477-498
- Casey, M. B. (1990). Planning and problem-solving preschool model: The methodology of being a good learner. *Early Childhood Research Quarterly*, 5, 53-67.
- Chassiakos, Y. L. R., Radesky, J., Christakis, D., Moreno, M. A., & Cross, C. (2016). Children and adolescents and digital media. *Pediatrics*, 138(5), e20162593.
- Chen, X., & Rench, D.C. (2008). Children's social competence in cultural context. *Annual Review of Psychology*, 59 (1), 591-616. doi: 10.1146/annurev.psych.59.103006.093606
- Choe, D.E., Olson, S.L., & Sameroff, A.J. (2013). Effects of early maternal distress and parenting on the development of children's self-regulation and externalizing behavior. *Development and Psychopathology*, 25, 437-453. doi: 10.1017/S0954579412001162
- Clavio, J. C. V., & Fajardo, A. C. (2008). Toys as instructional tools in developing problem-solving skills in children. *Education Quarterly*, 66 (1), 87-100
- Clikeman, M. S. (2007). Social competence in children. New York: Springer.
- Cole, P. M., Dennis, T.A., Smith- Simon, K.E., & Cohen, L.H. (2008). Preschoolers' Emotion Regulation Strategy Understanding: Relations with Emotion Socialization

- and Child Self-regulation. *Social Development*, 18(2), 324-352. doi: 10.1111/j.1467-9507.2008.00503.x
- Cole, P. M., Martiin, S., & Dennis, T.A. (2004). Emotion Regulation as a Scientific Construct: Methodological Challenges and Directions for Child Development Research. *Child Development*, 75 (2), 317-33. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x
- Colman, R.A., & Thompson, R.S. (2002). Attachment security and the problem-solving behaviors of mothers and children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 48 (4), 337-359
- Comstock, G. (2008). A sociological perspective on television violence and aggression. *American Behavioral Scientist*, 51 (8), 1184-1211.
- Connolly, J. (1989). Social self-efficacy in adolescence: Relations with self-concept, social adjustment, and mental health. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 21(3), 258-269. doi: 10.1037/h0079809
- Cüceloğlu D. (2006). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çebi, B. (2019). *Okul öncesi eğitime devam eden (48- 72 ay) çocukların annelerinin iletişim becerilerinin ve çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bölümler Enstitüsü, Konya.
- Çelik, B. (2017). *Çocuk Katılımlı Eğitim Programının 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çetin, E. (2016). *Okul öncesi çocukların problem çözme sürecinde teknoloji destekli şematik düzenleyicilerin kullanımına yönelik bir durum çalışması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetinkaya, Ş. (2013). *Lise öğrencisi erkek ergenlerde problem çözme eğitiminin problem çözme becerisi, kişilerarası ilişki tarzı ve öfke kontrolü üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Çiftçi- Topaloğlu, Z. (2013). *4-5 yaş çocuklarının sosyal yetkinlik, saldırganlık, kaygı düzeyleri ile anne-babalarının ebeveyn özyeterliliği algısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Çilingir, A. (2006) *Fen lisesi ile genel lise öğrencilerinin sosyal becerileri ve problem çözme becerilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Çiltaş, A. ve Bektaş, F. (2009). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin matematik dersine ilişkin motivasyon ve öz-düzenleme becerileri. *Journal of Qafqaz University*, 28, 152-158.
- Çimen, N. (2009). *Okul öncesi programında 6 yaş grubu çocuklarının sosyal becerilerinin gerçekleşme düzeyi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çorapçı, F., Aksan, N., Arslan-Yalçın, D. ve Yağmurlu, B. (2010). Okul öncesi dönemde duygusal, davranışsal ve sosyal uyum taraması: Sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme-30 ölçeği. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17 (2), 63- 74
- Çorbacı- Oruç, A. (2008). *6 yaş çocuklarında sosyal yeterliliğin, akran ilişkilerinin ve sosyal bilgi işleme sürecinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çubukçu, Z. ve Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bilig*, 37, 155-174.
- Dağgöl, H. C. (2016). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz-düzenleme becerileri ile ebeveynlerin çocuk yetiştirme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kuzey Kıbrıs.
- Dağlı, A. (2004). Problem çözme ve karar verme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(7), 41-49.
- Dalkılıç, N.M. (2014). *Okul öncesi eğitime devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerileri ile sosyal duygusal uyumlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dan, A. (2016). Supporting and developing self-regulatory behaviours in early childhood in young children with high levels of impulsive behaviour. *Contemporary Issues in Education Research*, 9 (4), 189- 200.
- Decker, D. M., Dona, D. P., & Christenson, S. L. (2007). Behaviorally at-risk African American students: The importance of student-teacher relationships for student outcomes. *Journal of School Psychology*, 45, 83-109. doi:10.1016/j.jsp.2006.09.004
- Denham, S. A., Warren- Khot, H. K., Bassett, H. H., Wyatt, T., & Perna, A. (2012). Factor structure of self-regulation in preschoolers: Testing models of a field-based assessment for predicting early school readiness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 111 (3), 386- 404. doi:10.1016/j.jecp.2011.10.002
- Dennis, T. (2006). Emotional self-regulation in preschoolers: the interplay of child approach reactivity, parenting, and control capacities. *Developmental Psychology*, 42 (1), 84 –97. doi: 10.1037/0012-1649.42.1.84
- Dennis, T.A., & Chen, C.C. (2007). Neurophysiological mechanisms in the emotional modulation of attention: The interplay between threat sensitivity and attentional control. *Biological Psychology*, 76(2007), 1-10, doi:10.1016/j.biopsycho.2007.05.001
- Dereli- İman, E. (2013). Çocuklar için sosyal problem çözme ölçeği'nin 6 yaş grubu için türkiye uyarlaması ve okul öncesi davranış problemleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 479-498.

- Dereli-İman, E. (2014). Değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocukların sosyal gelişimine etkisi: Sosyal beceri, psiko-sosyal gelişim ve sosyal problem çözme becerisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14 (1) , 249- 268. doi: 10.12738/estp.2014.1.167
- Dereli, E. (2016). Öğretmen - çocuk ilişkisinin çocukların sosyal yetkinlik davranışları, sosyal problem çözme becerilerini yordaması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 70- 87. doi: 10.21764/efd.95967
- Dereli, E. (2017). Montessori eğitim programının çocukların psikososyal gelişimlerine ve sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18 (2), 135-153.
- Dewey, J. (1910). How we think, the problem of training thought. Retrieved from <https://bef632.files.wordpress.com/2015/09/dewey-how-we-think.pdf>
- Diamond, A., Kirkham, N. Z., & Amso, D. (2002). Conditions under which young children can hold two rules in mind and inhibit a prepotent response. *Developmental Psychology*, 38, 352-362.
- Dinç, B., ve Gültekin, M. (2003). Okul öncesi eğitimin 4-5 yaş çocuğunun sosyal gelişimine etkileri konusunda öğretmen görüşleri. *OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı*. 1, 213-231. İstanbul: Ya-pa Yayınları.
- Dinçer, Ç. (1995). *Anaokuluna devam eden 5 yaş grubu çocuklarına kişiler arası problem çözme becerilerinin kazandırılmasında eğitimin etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dinçer, Ç. ve 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*, 5(1), 37- 46.
- Diprete, T.A., & Jennings, J.L. (2012). Social and Behavioral Skills and the Gender Gap in Early Educational Achievement. *Social Science Research*, 41(1),1-15. doi: 10.1016/j.ssresearch.2011.09.001
- Doğan, N., İlhan- Beyaztaş, D. ve Koçak, Z. (2012). Sosyal bilgiler dersine ilişkin öz yeterlik düzeyinin başarıya etkisinin sınıf ve cinsiyete göre incelenmesi: Erzurum ili örneği. *Eğitim ve Bilim*, 37 (165), 227-237.
- Duman, B. (2009). *Neden beyin temelli öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Duman, B. ve Çelik, Ö. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin düşünme stilleri ile kullandıkları öğretim yöntemleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 10(2), 785-797.
- Durmuşoğlu- Saltalı, N. ve Arslan, E. (2012). Ebeveyn tutumlarının anasınıfına devam eden çocukların sosyal yetkinlik ve içe dönüklük davranışını yordaması. *İlköğretim Online*, 11(3), 729-737.
- Düzgün, Z. (2011). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin düşünme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Efthymia, P., & Konstantinos, P. (2018). Assessing young children's social competence: the greek version of the social competence scale for preschoolers-parent version. *European Journal of Education and Development Psychology*, 6 (4), 16-28.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Murphy, B. C. (1996). Parents' reactions to children's negative emotions: relations to children's social competence and comforting behavior. *Child Development*, 67 (5), 2227-2247. doi: 10.1111/j.1467-8624.1996.tb01854.x
- Eisenberg, N., Losoya, S., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., Reiser, M., Murphy, B., . . . , & Padgett, S. J. (2001). Parental socialization of children's dysregulated expression of emotion and externalizing problems. *Journal of Family Psychology*, 15 (2), 183-205.
- Eisenberg, N., Smith, C.L., & Spinrad, T. L. (2004). Development of self regulation. In R. Baumeister, & K. Vohs (Ed.), *Handbook of self-regulation: Research, theory and application* (p. 340–356). New York: Guilford Press
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: sharpening the definition. *Child Development*, 75 (2), 334-339.
- Eisenberg, N. (2005). Temperamental effortful control (self-regulation). Retrieved from <http://www.child-encyclopedia.com/Pages/PDF/EisenbergANGxp2-Temperament.pdf>
- Eisenberg, N., & Zhou, Q. (2000). Regulation from a developmental perspective. *Psychological inquiry*, 11(3), 166-171.
- Elias, C. L., & Berk, L. E. (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play?, *Early Childhood Research Quarterly*, 17 (2), 216-238.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2007). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayınları
- Ergan, S.N. (2019). Problem çözme becerisine içgörü kavramı temelinde bir bakış. https://www.researchgate.net/publication/336717325_Problem_Cozme_Becerisine_Icgoru_Kavrami_Temeline_Bir_Bakis sayfasından erişilmiştir.
- Erkan, N. S. ve Sop, A. (2018). Ebeveyn tutumları, davranış problemleri ve okula hazır bulunuşluk arasındaki ilişkinin öz-düzenlemenin aracılık rolü ile incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 43 (196), 27- 47.
- Eroğlu E. (2001). *Ailenin çocuklarda problem çözme yeteneğinin gelişmesi üzerindeki etkisi (Adapazarı örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Eroğlu, Y. ve Peker, A. (2015). Ergenlerde akran ilişkileri ile siber zorbalık statüleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 10(11), 593-606.
- Erol, A. ve İvrendi, A. (2018). 4-6 Yaş çocuklarına yönelik öz-düzenleme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi (Anne Formu). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 178-195.

- Ertürk, H.G. (2013). *Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz-düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ertürk- Kara, H. G. ve Gönen, M. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11 (4), 1224-1239.
- Etel, E. (2012). *Sosyal yetkinlik, zihin kuramı ve yönetici işlevler*. Yayınlanmamış doktora tezi. Koç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ezmeci, F. (2019). *Okul öncesi öz-düzenleme programı'nın çocukların öz-düzenleme, problem davranış ve sosyal becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Farrell, A. M. (2010). *Social competence and its relationship to peer preference in preschoolers*. Unpublished master's degree. Brandeis University The Faculty of the Graduate School of Arts and Sciences, Waltham.
- Feinberg, M. E., Solmeyer, A.R., & McHale, S.M. (2011). The third rail of family systems: sibling relationships, mental and behavioral health, and preventive intervention in childhood and adolescence. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 15(1), 43-57, doi: 10.1007/s10567-011-0104-5
- Fındık- Tanrıbuyurdu, E. (2012). *Okul öncesi öz-düzenleme ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Fındık- Tanrıbuyurdu, E. ve Güler-Yıldız, T. (2012). *Okul öncesi öz-düzenleme ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Fırat, Y. (2018). *Children's resilience, emotion regulation, social competence and problem behaviors in an at-risk community in Turkey*. Yayınlanmamış doktora tezi. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Fisher, E. P. (1992). The impact of play on development: A meta-analysis. *Play & Culture*, 5(2), 159-181.
- Flook, L., Goldberg, S.B., Pinger, L., & Davidson, R.J. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based kindness curriculum. *Developmental Psychology*, 51 (1), 44-51.
- Ford, M. E. (1982). Social cognition and social competence in adolescence. *Developmental Psychology*, 18 (3), 323-340. doi: 10.1037/0012-1649.18.3.323
- Fox, N.A., & Henderson, H.A. (1999). Does infancy matter? Predicting social behavior from infant temperament. *Infant Behavior & Development*, 22 (4), 445-455.
- Gönen, M., Güler Yıldız, T., Ülker Erdem, A., Garcia, A., Raikes, H., Acar, İ. H.,Davis, D. L. (2018). Examining the association between executive functions and developmental domains of low-income children in the United States and Turkey. *Psychological Reports*, 122 (1), 155-179. doi: 10.1177/0033294118756334

- Gresham, F. M. (1982). Social skills instruction for exceptional children. *Theory Into Practice*, 20, 129–133.
- Gresham, F. M. (1986). Conceptual and definitional issues in the assessment of children's social skills: Implications for classification and training. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15(1), 3-15. doi: 10.1207/s15374424jccp1501_1
- Gresham, F. M., Sugai, G., & Horner, R. H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children*, 67(3), 331-344.
- Grolnick, W. S., & Farkas, M. (2002). Parenting and the development of children's self-regulation. Mahwah, NJ: Erlbaum.
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.457.3309&rep=rep1&type=pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Gross, J.N., Lin, M.H., Nichols, K.E., & Kochanska, G.(2002). Guilt in young children: Development, determinants, and relations with a broader system of standards. *Child Development*, 73(2), 461-482.
- Gültekin, A. (2006). *Psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğrencilerinin problem çözme becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Gündüz, G. (2015). *Self-Regulation in Turkish preschoolers: Relations with family context and socioemotional competence*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Koç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güneş, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme düzeylerinin sosyal yetkinlik ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Güven, Y. (2000). *Erken çocukluk döneminde sezgisel düşünme ve matematik*. İstanbul: Ya- Pa Yayınları.
- Güven, Y. (2005). *Erken çocuklukta matematiksel düşünme ve matematiği öğrenme*. İstanbul: Küçük Adımlar Eğitim Yayınları.
- Haktanır, G. (2011). *Okul öncesi eğitime giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Harris, R. C., Robinson, J. B., Chang, F., & Burns, B. M. (2007). Characterizing preschool children's attention regulation in parent-child interactions: The roles of effortful control and motivation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(1), 25-39. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2006.10.006>
- Hawley, P. H. (2003). Prosocial and coercive configurations of resource control in early adolescence: a case for the well- adapted machia-vellian. *Merrill- Palmer Quarterly: Journal of Development Psychology*, 49, 279- 309. doi: 10.1353/mpq.2003.0013
- Hetmańczyk-Bajer, H. (2015). Gender and social competence of younger students. *European Journal of Social Sciences Education and Research*, 2 (4), 273- 280. doi: 10.26417/ejses.v5i1.p273-280

- Huffstetter, M., King, J. R., Onwuegbuzie, A. J., Schneider, J. J., & Powell-Smith, K. A. (2010). Effects of a computer-based early reading program on the early reading and oral language skills of at-risk preschool children. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 15(4), 279-298.
- Hune, J.B., & Nelson, C.M. (2002). Effects of teaching a problem-solving strategy on preschool children with problem behavior. *Behavioral Disorders*, 27 (3), 185-2007. doi: 10.1177/019874290202700302
- Işık, M. (2007). *Anasınıfına devam eden beş-altı yaş çocuklarına sosyal uyum ve beceri ölçeğinin uyarlanması ve uygulanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim BİLimleri Enstitüsü, Ankara.
- Işıkoğlu- Erdoğan, N., Yoleri, S. ve Tetik, G. (2017). Ebeveyn tutumlarının okul öncesi dönemdeki çocukların mizaç özellikleri ile ilişkisinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 226-234.
- Işım, Ö. (2019). *İzmir il merkezindeki 13-60 ay arası çocukların kitle iletişim araçlarını kullanma prevalansının belirlenmesi*. Yayınlanmamış uzmanlık tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi, İzmir.
- İsrael, E. (2007). *Öz-düzenleme eğitimi, fen başarısı ve özyeterlilik*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- İvrendi, A. (2011). Influence of self-regulation on the development of children's number sense. *Early Childhood Education Journal*, 39(4),239-247. doi: 10.1007/s10643-011-0462-0
- Jones, L.T. (2016). *Using self-monitoring to increase self-regulation in young children*. Unpublished master's degree. The Saint Catherine University , Minnesota.
- Joseph, G.E., & Strain, P.S. (2010). Teaching young children interpersonal problem-solving skills. *Young Exceptional Children*, 13 (3), 28- 40. doi:10.1177/1096250610365144
- Joy, J. M. (2016). Evaluating Positive Social Competence in Preschool Populations. *School Community Journal*, 26 (2), 263- 289
- Kaçar, S. (2016). *Okul öncesi normal gelişim gösteren 5-6 yaş grubu çocukların tercih ettikleri oyun türlerinin dil gelişimi ve problem çözme becerisi üzerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal bilgilerde problem çözme ve uygulamalar*. Ankara: Gazi Kitabevi
- Kalaycı, N. (2017). Problem çözme. F. D. Gözütok (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde*. (4. Baskı, s. 148-157). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kapıkıran, N., İvrendi, A. ve Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 19-27.

- Karabey, B. ve Yürümezoğlu, K. (2015). Yaratıcılık ve üstün yetenekliliğin bazı zeka kuramları açısından değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 86-107.
- Karabulut- Demir, E. (2007). *Ebeveyn tutum ölçeği (ETÖ)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Karayol, S. (2016). *Yapılandırılmış ve yapılandırılmamış oyun etkinliklerini içeren eğitim programının 5 yaş grubu çocukların işbirliği davranışlarına ve problem çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karayol, S. ve Temel, Z. F. (2018). Beş yaş çocuklarının problem çözme becerilerinin oyun temelli etkinliklerle incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 7(2), 143- 174. doi: 10.30703/cije.393747
- Kargı, E. (2009). *Bilişsel yaklaşıma dayalı kişiler arası sorun çözme becerileri kazandırma (bsç) programının etkililiği: Okul öncesi dönem çocukları üzerinde bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kayılı, G. ve Kuşçu, Ö. (2012). Examination of social competence and school adjustment of primary school children who had pre-school education with the montessori method. *Journal of Teaching and Education*, 1(2), 399–405.
- Keleş, S. (2014). *Kültürel-tarihsel kuram bağlamında hazırlanan eğitim programının 48-60 aylık çocukların öz- düzenleme gelişimi üzerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kesgin, E. (2006). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Denizli ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Kesicioğlu, O.S. (2015). Investigation of preschool children's interpersonal problem solving skills. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 327-342. doi: 10.15390/EB.2015.3240
- Kılıç, S. (2015). Kappa Test. *Journal of Mood Disorders Volume*, 5(3), 142- 144. doi: 10.5455/jmood.20150920115439
- Kılıçarslan, A. (2001). *Aile fonksiyonlarının ve algılanan farklılaşmış anne-baba yaklaşımının kardeş ilişkileri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kırık, A.M. (2014). Aile ve çocuk ilişkisinde internetin yeri: Nitel bir araştırma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 337-347.
- Kivunja, C. (2015). Using de bono's six thinking hats model to teach critical thinking and problem solving skills essential for success in the 21st century economy. *Creative Education*, 6(3),380-391. doi: 10.4236/ce.2015.63037

- Kochanska, G., Murray, K. T., & Harlan, E. T. (2000). Effortful control in early childhood: Continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental Psychology*, 36 (2), 220–232. doi: 10.1037/0012-1649.36.2.220
- Koçak, G. (2018). *Okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal yetkinlik düzeyi ile annelerinin ebeveynlik rolü benlik alguları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Koçyiğit, S., Sezer, T. ve Yılmaz, E. (2015). 60-72 aylık çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12- 1 (23), 209- 218.
- Koole, S.L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and Emotion*, 23(1), 4-41. doi: 10.1080/02699930802619031
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18, 199 –214. doi: 10.1037/0012-1649.18.2.199
- Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology*, 25, 343–354. doi: 10.1037/0012-1649.25.3.343
- Kopp, C. B. (2002). Commentary: The codevelopments of attention and emotion regulation. *Infancy*, 3(2), 199–208. doi: 10.1207/S15327078IN0302_5
- Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 177-184.
- Köksal, Ö. (2012). *Normative and emotional responses in a peer conflict paradigm: A developmental study on 3 and 5 year-old Turkish children*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Köse, N. (2015). Ergenlerde akran ilişkilerinin mutluluk düzeyine etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2 (4), 1- 6.
- Ladd, G.W. (1999). Peer relationships and social competenceduring early and middle childhood. *Annual Review of psychology*, 50, 333-359. doi: 10.1146/annurev.psych.50.1.333
- Lecuyer-Maus, E.A., & Houck, G. M. (2002). Mother-toddler interaction and the development of self-regulation in a limit-setting context. *Journal of Pediatric nursing*, 17 (3), 184-199. doi: 10.1053/jpdn.2002.124112
- Letseka, M., & Zivera, D. (2013). Thinking: Lessons from John Dewey's How We Think. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 2(2), 51-60. doi:10.5901/ajis.2013.v2n2p51
- Liman, B. (2017). *Öz-düzenleme beceri eğitim programının çocukların öz-düzenleme becerilerine, sosyal duygusal davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Lindsey, E. W. (2002). Preschool children's friendships and peer acceptance: Links to social competence. *Child Study Journal*, 32 (3), 145-156.

- Li, X., & Atkins, M. S. (2004). Early childhood computer experience and cognitive and motor development. *Pediatrics*, *113*(6), 1715-1722.
- Lumsdaine, M., & Lumsdaine, E. (1995). Thinking preferences of engineering students: implications for curriculum restructuring. *Journal of Engineering Education*, *84*(2), 193-204.
- Matthews, J. S., Ponitz, C. C., & Morrison, F. J. (2009). Early gender differences in self-regulation and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, *101*(3), 689–704. doi: 10.1037/a0014240
- McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2011). Self-regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid Measures. *Child Development Perspective*, *6* (2), 136-142. doi: 10.1111/j.1750-8606.2011.00191.x
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, *43*, 947–959. doi:10.1037/0012-1649.43.4.947
- McClelland, M., Tominey, S., & Acock, A. (2011). The influence of demographic risk factors on children's behavioral regulation in prekindergarten and kindergarten. *Early Education & Development*, *22* (3), 461-488. doi: 10.1080/10409280903022337
- McKown, C., Gumbiner, L. M., Russo, N. M., & Lipton, M. (2009). Social– emotional learning skill, self-regulation and social competence in typically developing and clinic- referred children. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *38* (6), 858-871. doi: 10.1080/15374410903258934
- McLeod, S. (2018). Lev Vygotsky. Retrieved from <https://www.simplypsychology.org/vygotsky.html>
- McLeod, J. D., & Shanahan, M. J. (1993). Poverty, parenting, and children's mental health. *American Sociological Review*, *58*(3), 351–366. doi: 10.2307/2095905
- MEB (2013). Okul öncesi eğitim programı. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Mercan, M. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerileri ile akademik benlik saygıları ve kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Mertkil, Y. (2018). *60-71 aylık çocukların ortaklaşa problem çözme sürecinde düzenleme davranışlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Minde, K. (2000). ADHD and the Nature of Self-Control. *Journal of psychiatry & neuroscience: JPN*, *23*(5), 312-314.

- Momford, M.D. (2001). Something old, something new: Revisiting Guilford's conception of creative problem solving. *Creativity Research Journal*, 13 (3), 267-276. doi: 10.1207/S15326934CRJ1334_04
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., McClelland, M. M., & Morrison, F. J. (2016). The development of self-regulation across early childhood. *Developmental Psychology*, 52(11), 1744-1762. doi: 10.1037/dev0000159
- Moon, J. H., Cho, S. Y., Lim, S. M., Roh, J. H., Koh, M. S., Kim, Y. J., & Nam, E. (2018). Smart device usage in early childhood is differentially associated with fine motor and language development. *Acta Paediatrica*, 108(5), 903-910. doi: 10.1111/apa.14623.
- Morgan, C.T. (1998). *Psikolojiye giriş* (Çev. H. Arıcı). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Morrison, F. J. (2007). Links between behavioural regulation and preschoolers' literacy, vocabulary and math skills. *Developmental Psychology*, 43(4), 947-959. doi:10.1037/0012-1649.43.4.947
- Morrison, F. J., Ponitz, C. C., & McClelland, M. M. (2010). Self-regulation and academic achievement in the transition to school. In S. D. Calkins & M. A. Bell (Eds.), *Human brain development. Child development at the intersection of emotion and cognition* (p. 203–224). American Psychological Association. https://www.researchgate.net/profile/Megan_McClelland/publication/232494552_Self-regulation_and_academic_achievement_in_the_transition_to_school/links/0fcfd509746b745e5b000000.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Murray, D. W., & Rosanbalm, K. (2017). *Promoting self-regulation in adolescents and young adults: A practice brief* (OPRE Report 2015-82). Washington, DC: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services.
- Nicolopoulou, A. (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2),137-169. doi: 10.1501/Egifak_0000000100
- Oğuz, V. (2012). *Proje yaklaşımının anasınıfına devam eden çocukların problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Oğuz, V. ve Köksal- Akyol, A. (2015). Problem çözme becerisi ölçeği (pçbö) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44 (1), 105-122. doi: 10.14812/cufej.2015.006
- Oh-Uchi, A., Nagao, H. & Sakurai, S. (2008). Development of an early childhood self-regulation scale: Social skills and problem behavior. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 56(3), 414– 425.

- Olçay, O. (2008). *Bazı kişisel ve ailesel değişkenlere göre okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal yetenekleri ve problem davranışlarının analizi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Orçan, M. (2008). Sosyal Gelişim. M. Engin Deniz (Ed.), *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim* içinde (9. baskı, s. 124-172). Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- Otacıoğlu, S.G. (2007). Eğitim fakültelerinin farklı branşlarında eğitim alan öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerinin karşılaştırılması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 29, 73-83.
- Öğülmüş, S. (2001). *Kişiler arası sorun çözme becerileri ve eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ömeroğlu, E. (1988). Yapıcı ve yaratıcı nesiller yetiştirme. *Eğitim ve Bilim*, 12 (67), 46-49
- Ömeroğlu, E., Büyükoztürk, Ş., Aydoğan, Y. ve Özyürek, A. (2009). Determining the views of preschool and primary school teachers over the support of problem solving skills at children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1969-1974. doi: 10.1016/j.sbspro.2009.01.346
- Önalın- Akfırat, F. (2006). Sosyal yeterlilik, sosyal beceri ve yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 39-58.
- Önder- Külahoğlu, Ş. (2000). Öğrenci davranışlarını etkileyen psikolojik ve sosyal faktörler. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar* içinde. Ankara: Nobel yayıncılık
- Öneren-Şendil, Ç. (2010). *5-6 yaş çocuklarında sosyal yetkinlik ve davranış sorunlarının akran kabulü, mizaç ve cinsiyet açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özcan, C. ve Öğülmüş, S. (2010). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklara bilişsel yaklaşıma dayalı kişilerarası sorun çözme eğitiminin katkıları. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 9(4), 391-398.
- Özdemir, Ş., Vatandaş, C. ve Torlak, Ö. (2009). *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 16 (16), 7-18.
- Özden, Y. (2008). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özdil, G. (2008). Kişilerarası problem çözme becerileri eğitimi programının okul öncesi kurumlara devam eden çocukların kişilerarası problem çözme becerilerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Özök, A. (2005). Disiplinler arası yaklaşıma dayalı yaratıcı problem çözme öğretim programının yaratıcı problem çözme becerisine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (28), 159-167.
- Öztabak, M.E. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz-düzenleme becerileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.

- Özturan- Sağırılı, M. ve Azapağası, E. (2009). Üniversite öğrencilerinin öğrenmede öz-düzenlemeyi öğrenme becerilerinin incelenmesi. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 4 (2). 129- 161.
- Öztürker, B. (2014). *6 yaş çocuklarının olumlu sosyal davranışları ile anne ve öğretmen özgeciliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pahl, K.M., & Barrett, P. M. (2007). The development of social-emotional competence in preschool-aged children: An introduction to the fun friends program. *Australian Journal of Guidance & Counselling*, 17 (1), 81-90.
- Pears, K. C., Kim, H. K., & Fisher, P. A. (2012). Effects of a school readiness intervention for children in foster care on oppositional and aggressive behaviors in kindergarten. *Children and Youth Services Review*, 34 (12), 2361-2366
- Peker. H. (2013). *Anaokulu çocuklarında benlik düzenleme ve otonominin yaratıcılık üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Perels, F., Merget, M., Wende, M., & Schmitz, B. (2009). Improving self-regulated learning of preschool children: Evaluation of training for kindergarten teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 79 (2), 311- 327. doi: 10.1348/000709908X322875
- Persson, G. E. B. (2005). Developmental perspectives on prosocial and aggressive motives in preschoolers' peer interactions. *International Journal Of Behavioral Development*, 29 (1), 80-91.
- Pettit, G. S., Dodge, K. A., & Brown, M. M. (1988). Early family experience, social problem solving patterns and children's social competence. *Child Development*, 59 (1), 107- 120. doi: 10.2307/1130393
- Pintrich, R. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner (Eds), *Handbook of Self- Regulation* (pp, 451-501). San Diego, CA: Academic Press.
- Posner, M.I., & Rothbart, M.K. (1998). Attention, self-regulation and consciousness. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London, B*, 353(1377), 1915–1927. doi: 10.1098/rstb.1998.0344
- Radesky, J. S., Silverstein, M., Zuckerman, B., & Christakis, D. A. (2014). Infant self-regulation and early childhood media exposure. *Pediatrics*, 133(5), 2013- 2367. doi: 10.1542/peds.2013-2367
- Raffaelli, M., Crockett, L. S., & Shen, Y. L. (2005). Developmental stability and change in self-regulation from childhood to adolescence. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(1), 54-75
- Raikes, H. A., Robinson, J. L., Bradley, R. H., Raikes H., & Ayoub, C. C. (2007). Developmental trends in self-regulation among low-income toddlers. *Social Development*, 16 (1), 128-149. doi: 10.1111/j.1467-9507.2007.0037

- Ramani, G. B. (2012). Influence of a playful, child-directed context on preschool children's peer cooperation. *Merrill-Palmer Quarterly (Wayne State University Press)*, 58(2), 159- 190. doi: 10.2307/23098461
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842-866. doi: 10.1111/1467-9620.00181.
- Rodop, Ş. (2015). *Ebeveyn çatışmasının çocukların uyumu üzerindeki etkisi: Kardeşler arası ilişki kalitesinin rolü bağlamında*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Rose- Krasnor, L. (2006). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6(1), 111-135. doi: 10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x
- Roskam, I., Stievenart, M., Meunier, J.C., & Noel, M.P. (2014). The development of children's inhibition: Does parenting matter?. *Journal of Experimental Child Psychology*, 122(1), 166–182. doi: 10.1016/j.jecp.2014.01.003
- Rothbart, M. K. (Ed.) (2012). Temperament. US: Encyclopedia on early childhood development. Retrieved from <http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/dossiers-complets/en/temperament.pdf>
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2008). Peer interactions, relationships, and groups. New York: Wiley. https://www.researchgate.net/publication/242408974_Peer_Interactions_Relationships_and_Groups sayfasından erişilmiştir.
- Rueda, M. R., Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2011). Attentional control and self-regulation. New York, NY: Guilford Press. https://www.researchgate.net/publication/223158707_Attentional_control_and_self-regulation sayfasından erişilmiştir.
- Russell, B. S., Lee, J.O., Spieker, S., & Oxford, M.L. (2016). Parenting and preschool self-regulation as predictors of social emotional competence in 1st grade. *Journal of Research of Child Education*, 30 (2), 153-169
- Russell, B. S., Londhe, R., & Britner, P. A. (2013). Parental contributions to the delay of gratification in preschool-aged children. *Journal of Child and Family Studies*, 22(4), 471–478. doi: 10.1007/s10826-012-9599-8
- Samurçay, N. (1983). Zekâ ve yaratıcılık. *Eğitim ve Bilim*, 8 (45), 4-12
- Sameroff, A. (2009). The transactional model. In A. Sameroff (Ed.), *The transactional model of development: How children and contexts shape each other* (p. 3–21). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11877-001> sayfasından erişilmiştir.
- Sanson, A.V., Smart, D.F., Prior, M., Oberklaid, F. & Pedlow, R. (1994). The structure of temperament from age 3 to 7 years: Age, sex, and sociodemographic influences. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40(2), 233-252

- Savina, E. (2014). Does play promote self-regulation in children. *Early Child Development and Care*, 184 (11), 1692-1705. doi: 10.1080/03004430.2013.875541
- Sawyer, A.C., Chittleborough, C., Mittinty, M., Miller- Lewis, L., Sawyer, M., Sullivan, T., & Lynch, J. (2015). Are trajectories of self-regulation abilities from ages 2- 3 to 6-7 associated with academic achievement in the early school years?. *Child: Care, Health and Development*, 41(5), 744-754
- Schmeichel, B. J., & Baumeister, R. F. (2004). Self-regulatory strength. In R. F. Baumeister and K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (p. 84-98). The Guilford Press.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schunk, D. H. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. In D. Schunk, & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulation of Learning and Performance*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Shure, M.B., & Spivack, G. (1982). Interpersonal problem-solving in young children: A cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology*, 10(3), 341-356.
- Schwarzer, R., & Fuchs, R. (1995). Self-efficacy and health behaviours. In Conner, M. and Norman, P. (Eds.), *Predicting health behaviour: research and practice with social cognition models*. (p. 163- 196). Buckingham: Open University Press.
- Seknan, M., McClelland, M. M., Acock, A., & Morrison, F. I. (2010). Relations between early family risk, children's behavioral regulation and academic achievement. *Earlychildhood Research Quarterly*, 25 (2010), 464-479
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. (21. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Seçer, Z. (2017). Sosyal olarak yetkin okul öncesi çocukların duygu düzenlemeleri ile annelerinin duygu sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişkiler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1435- 1452
- Sevinç, M. (2003). *Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sezgin, E. ve Demiriz, S. (2015). Davranış düzenleme becerileri ölçme aracı baş-ayak parmakları-dizler-omuzlar (bado) görevleri'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Family, Child and Education*, 7, 52- 71. doi: 10.17359/ACED.2015714074
- Sezgin, E. ve Demiriz, S. (2017). Effect of play-based educational programme on behavioral self-regulation skills of 48-60 month-old children. *Early Child Development and Care*, 189 (2),1-14. doi: 10.1080/03004430.2017.1369972
- Sezici, E. (2013). *Okul öncesi çocuklarda oyun terapisinin sosyal yetkinlik ve davranış yönetimine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Shewchuk, R.M., Johnson, M.O., & Elliot, T.R. (2000). Self-appraised social problem solving abilities, emotional reactions and actual problem solving performance. *Behavior, Research and Therapy*, 38(7), 727-740
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Skibbe, L. E., Morrison, F. J. & Jewkes, A. M. (2011). Schooling effects on preschoolers' self-regulation, early literacy, and language growth. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 42- 49. doi:10.1016/j.ecresq.2010.05.001
- Smith- Donald, R., Raver, C.C., Hayes, T., & Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of the preschool self-regulation assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22 (2007),173–187. doi: 10.1016/j.ecresq.2007.01.002
- Smith, E.E., & Kosslyn, S.M. (2017). *Bilişsel psikoloji - Zihin ve beyin*. (çev. M. Şahin) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı düşünme*. İstanbul: Evrim Yayınları.
- Schunk, D. H. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (p. 75–99). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sürmeli, E. S. (2018). *5-6 yaş arası çocukların sosyal yetkinlik davranışlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, D. (2014). Öğrenci- öğretmen ilişki ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 13 (25), 87-102
- Şahin, H. (2015). *Psikososyal gelişim temelli eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların duygusal zekâlarına ve problem çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahinoğlu, N. (2010). *Tükenmişlik sendromu ile mizaç ve karakter boyutları arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Şamlı, H.Ö. (2019). *Okul öncesi dönemdeki çocukların öz-düzenleme becerileri ile okul olgunluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ankara.
- Şanlı, N. (2005). Çocukların problem çözme becerisini geliştirmek için. *Çocuk Çocuk Dergisi*, 52, 20-21.
- Şepitçi-Sarıbaş, M. ve Gültekin-Akduman, G. (2019). 5-6 yaş çocuklarının öz-düzenleme becerilerinin okul uyumu ile ilişkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(63), 867-883.

- Şipal, R.F., Yeğengil, C. ve Toka N. (2012). Okul öncesi dönemde aralarında yaş farkı olan ve ikiz kardeşler arasındaki kıskançlığın karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama*, 5, 55-68.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı - Using multivariate statistics*. (çev. B.Bıçak, B. Çetin, C. Erdem, G. Şekercioğlu, K.Atalay- Kabasakal, M. Özer... T.Totan). Ankara: Nobel Yayınları
- Taborsky, B., & Oliveira, R. F. (2012). Social competence: An evolutionary approach. *Trends in Ecology and Evolution*, 1613, 1-10.
- Tawana-Bandy, B.S., & Moore, K.A. (2010). Assessing self-regulation: A guide for out-of-school time program practitioners. *Child Trends*, 23, 1-8
- Tavlı, B. S. (2007). *6 yaş grubu anasınıfı öğrencilerinin problem çözme becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Temiz, A. (2019). *Okul öncesi dönemde davranışsal öz-düzenleme becerilerinin çocuğa ve aileye ilişkin değişkenler ile ebeveyn tutumları açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tertemiz, N. ve Çakmak, M. (2003). *Problem çözme ilköğretim 1.kademe matematik dersi örnekleriyle*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Tetik, S. ve Açıkgöz, A.(2013). Duygusal zekâ düzeyinin problem çözme becerisi üzerindeki etkisi: meslek yüksekokulu öğrencileri üzerine bir uygulama. *Elektronik Journal of Vocatinoal Colleges*, 3(4), 87-97
- Terzi, E. (2009). *Anasınıfına devam eden çocuklarda görülen davranış sorunlarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Terzi Ş. (2001). İlköğretim 6.sınıf öğrencilerinin kişilerarası problem çözme algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *VI. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tok, M. (2011). *Okul öncesi dönem çocuklarının ve öğretmenlerinin aralarındaki ilişkiyi algılama biçimlerinin davranışlarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Tok E. ve Sevinç M. (2010). Düşünme Becerileri Eğitiminin Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 67-82
- Tozduman-Yaralı K. ve Özkan H. K. (2017). Çocukların (60-72 aylık) sosyal problem çözme becerileri ile sosyal yetkinlik ve davranış durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8, 345-361
- Tuğrul, B. (2002). Erken çocukluk döneminde öğrenmeyi ve öğretimi kolaylaştıran özellikler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 142-147

- Ulusoy, A. (Ed.). (2015). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* (Gözden Geçirilmiş 8. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ummanel, A. (2007). *Okul öncesi çocuklarda akran kabulünün çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Unutkan, Ö.P. (2007). 5-6 yaş çocuklarının kardeş sahibi olmalarının, kardeşleriyle ilişkilerinin ve sahip oldukları eğitim araçlarının ilköğretime hazır bulunuşluk düzeyine etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 104-122.
- Ural, O., Güven, G., Sezer, T., Efe- Azkeskin, K. ve Yılmaz, E. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1, 589-598
- Utendale, W.T., Hubert, M., Saint- Pierre, A.B., & Hastings, P.D. (2011). Neurocognitive development and externalizing problems: The role of inhibitory control deficits from 4 to 6 years. *Aggressive Behavior*, 37(5),476-88. doi: 10.1002/ab.20403
- Uygun, N. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların oyun davranışları, sosyal yetkinlik davranışları ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Ünal, M. ve Aral, N. (2014). Deney yöntemine dayalı eğitim programı'nın 6 yaş çocuklarının problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39 (176), 279- 291. doi: 10.15390/EB.2014.3592
- Vahedi, S., Farrokhi, F., & Farajian, F. (2012). Social competence and behavior problems in preschool children. *Iran J Psychiatri*, 7, 126-134
- Veijalainen, J., Reunamo, J., & Alijoki, A. (2017). Children's self-regulation skills in the Finnish day care environment. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti Journal of Early Childhood Education Research*, 6 (1), 89–107
- Walker, O. L., & Henderson, H. A. (2012). Temperament and social problem solving competence in preschool: influences on academic skills in early elementary school. *Social Development*, 21 (4), 761- 779. doi: 10.1111/j.1467-9507.2011.00653.x
- Wanless, S.B., McClelland, M.M., Tominey, S.L., & Acock, A. (2011). The influence of demographic risk factors on children's behavioral regulation in prekindergarten and kindergarten. *Early Education and Development*, 22 (3), 461-488. doi: 10.1080/10409289.2011.536132
- Wanless, S.B., McClelland, M.M., Lan, X., Son, S-H., Cameron, C.E., Morrison, F.J., ... Sung, M. (2013). Gender differences in behavioral regulation in four societies: The U.S., Taiwan, South Korea and China. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 621-633. doi: 10.1016/j.ecresq.2013.04.002
- Waters, E., & Sroufe, L.A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3(1), 79-97. doi: 10.1016/0273-2297(83)90010-2

- Webster- Stratton, C., & Reid, M. J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children—the foundation for early school readiness and success. *Infants and Young Children, 17* (2), 96–113
- Werner, N. E., & Crick, N. R. (2004). Maladaptive peer relationships and the development of relational and physical aggression during middle childhood. *Social Development, 13*(4), 495–514. doi:10.1111/j.1467- 9507.2004.00280.x
- Whitebread, D. (2012). Preschool children's social pretend play: Supporting the development of meta communication, metacognition and self- regulation. *International Journal of Play, 1*(2), 197- 213. doi: 10.1080/21594937.2012.693384
- Whitebread, D., & Coltman, P. (2010). Aspects of pedagogy supporting metacognition and self-regulation in mathematical learning of young children: Evidence from an observational study. *ZDM: The international journal on mathematics education, 42* (2), 163- 178. doi: 10.1007/s11858-009-0233-1
- Whitebread, D., Anderson, H., Coltman, P., & Page, C. (2005). Developing independent learning in the early years. *Education 3-13, 33* (33),40-50, doi: 10.1080/03004270585200081
- Williford, A.P., Vick- Whittaker, J.V., Vitiello, V.E., & Downer, J.T. (2013). Children's engagement within the preschool classroom and their development of self-regulation. *Early Education and Development, 24*(2),162-187. doi: 10.1080/10409289.2011.628270
- Yaban, E.H. ve Yükselen, A. (2007). Korunmaya muhtaç yedi-on bir yaş grubundaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet Arşiv, 18*(1), 49-67.
- Yavuz, K. (1991). Anne ve çocuk. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 2* (2).
- Yavuzer, H. (2000). *Okul çağı çocuğu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2006). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Yavuzer, H. ve Demir, İ. (2016). *Yeni kuşak anne - babalar ve çocukları*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Yeşilyaprak, B. (Ed.). (2004). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* (7. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yıldız- Altan, Y. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-60 aylık çocukların ve annelerinin problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, S. A. (2003). *Ebeveynin problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik deneysel bir çalışma*. Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Yıldız, T. G., Ertürk- Kara, H. G., Fındık- Tanrıbuyurdu, E. ve Gönen, M. (2014). *Öz düzenleme becerilerinin öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğine göre incelenmesi. Eğitim ve Bilim, 39* (176). 329- 338.
- Yıldız, S.A. (2003). *Ebeveynin sorun çözme becerisini geliştirmeye yönelik deneysel bir çalışma*. Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, G. (2019). *Okul öncesi eğitim alan çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerilerine yaratıcı drama eğitiminin etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kırklareli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kırklareli.
- Yılmaz, E. ve Tepeli K. (2013). 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin duyguları anlama becerileri açısından incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 172* (2), 117-130.
- Yolcu, S., Işıkoğlu-Erdoğan, N. ve Tetik, G. (2017). Ebeveyn tutumlarının okul öncesi dönemdeki çocukların mizaç özellikleri ile ilişkisinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42*, 226-239. doi:10.21764/efd.88048
- Yuvacı, M. (2019). *Baba katılımı ile okul öncesi dönem çocuklarının sosyal yetkinlik ve davranış problemleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.
- Yücesan, Y. (2017). *Montessori eğitiminin okul öncesi dönem çocukların problem çözme becerileri ve problem davranışları üzerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.
- Zachariou, A., & Whitebread, D. (2019). Developmental differences in young children's self- regulation. *Journal of Applied Developmental Psychology, 62*, 282-293.
- Zembat, R., Unutkan, P. Ö. (2005). Problem Çözme Becerilerinin Gelişimi. M. Sevinç (Ed.). *Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar içinde*. (s. 221-229). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Zhang, F., You, Z., Fan, C., & Gao, C. (2014). Friendship quality, social preference, proximity prestige, and self-perceived social competence: Interactive influences on children's loneliness. *Journal of School Psychology, 52*(5). doi: 10.1016/j.jsp.2014.06.001
- Zimmermann, B.J., & Martinez- Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal, 23* (4), 614-628. doi: 10.3102/00028312023004614
- Zimmermann, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology, 81*, 329-339.
- Zimmermann, B.J. (2000). Attaining Self-Regulation: A social cognitive perspective. monique boekaerts, Paul. P. Pintrich and Moshe Zeidner (Eds.), in *Handbook of Self Regulation*. (p. 13- 39). United States: Academic Press

Zins, J. E., & Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2- 3), 233- 255. doi: 10.1080/10474410701413152



EKLER

Ek 1. Araştırma İzinleri

Evrak Tarih ve Sayısı: 19/12/2018-



T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 16605029/44-E.24422940
Konu : Anket Uygulama İzni

18/12/2018

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğü'nün 03/12/2018 tarih ve 23605 sayılı yazıları.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Programı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Yeşim İŞIKSOLU'nun, tez danışmanı öğretim üyesi Dr. Öğr. Üyesi Emel TOK'un sorumluluğunda, " 4-5 Yaş Grubu Çocukların Öz Düzenleme Becerileri, Sosyal Yetkinlik Davranışları ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi " başlıklı tez çalışmasına yönelik hazırlanmış olduğu anket/ölçek formlarını İlgi yazı gereği Müdürlüğümüze bağlı Denizli İli Merkezefendi, Pamukkale, Tavas, Acıpayam ve Çameli İlçelerinde yer alan bağımsız anaokulları ve anasınıflarındaki öğretmen, öğrenci ve velilere uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müracaat ile ilgili (Lisans/Lisansüstü/Doktora) öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin ilgi yazıları ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (Ortaöğretim/İlköğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde 2018/2019 eğitim-öğretim yılı içerisinde uygulamaları Müdürlüğümüze uygun görülmüştür.

Olurlarınıza arz ederim.

Mahmut OĞUZ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
18/12/2018
Hakkı ÜNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Güvenli Elektronik İmza
Aş ile Aynıdır
18.12.2018

Afiri ERKAN
V.H.K.İ.
Aş

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Kurumunuzca Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüzce Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Hakkı ÜNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Anket Formları

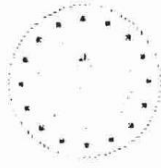
Sırapapılar Mah. Saltak Cad. No: 76 20100/DENİZLİ
Elektronik Ağ : <http://denizli.meb.gov.tr>
e-posta: yuksekogretimyurtdisi20@meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi İçin
Telefon
Belgegeçer

:Tahsin EŞMELİ - Şef
:(0 258) 265 55 54 dahili 106
:(0 258) 265 01 69-Strateji Şb.

İla ile iletilebilir. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 0615-2495-30b4-afb8-7766 kodu ile teyit edilebilir.

Evrak Tarih ve Sayısı: 14/10/2019-31215



T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 16605029/44-E.19338448
Konu : Anket Uygulama İzni

08/10/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğü'nün 30/09/2019 tarih ve 18354 sayılı yazıları.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans öğrencisi Yeşim IŞIKSOLU, tez danışmanı Dr. Öğr. Üyesi Emel TOK sorumluluğunda "4-5 Yaş Grubu Çocukların Öz Düzenleme Becerileri, Sosyal Yetkinlik Davranışları ve Problem Çözüm Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasına yönelik hazırlanmış olduğu anket/ölçek formlarını ilgi yazı gereği Müdürlüğümüze bağlı Denizli ili Acıpayam, Çameli, Merkezefendi, Pamukkale ve Tavas ilçelerinde yer alan bağımsız anaokulları ve anasınıflarındaki öğretmenlere ve öğrencilere uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müracaat ile ilgili (Lisans/Lisansüstü/Doktora) öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin ilgi yazıları ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (Ortaöğretim/İlköğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde 2019/2020 eğitim-öğretim yılı içerisinde uygulamaları Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Olurlarınıza arz ederim.

Mahmut OĞUZ
Millî Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Aşılı İle Aynıdır
Mahmut TUR
Memur
11/10/2019

OLUR
08/10/2019
Halil CANAVAR
Vali a.
Vali Yardımcısı

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Kurumunuzca Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüzce Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.
Gereğini rica ederim.

Halil CANAVAR
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Anket Formları

Mehmet Akif Ersoy Mah. 29 Ekim Bulv. No:174/1 Merkezefendi/DENİZLİ
Elektronik Ağ : <http://denizli.meb.gov.tr> -
E-posta: ab20@meb.gov.tr -Strateji Şubesi

Ayrıntılı Bilgi İçin : Sefa GELMİŞ - Şef
Telefon : (0 258) 2342095
Belgegeçer : (0 258) 265 01 69

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 5207-5601-3793-b284-51fb kodu ile teyit edilebilir.

Ek. 2. Kişisel Bilgi Formu

Değerli veli,

Bu formlarda siz ve çocuğunuzla ilgili bazı bilgileri belirlemeyi amaçlayan maddeler yer almaktadır. Formu doldururken lütfen soruları dikkatlice okuyunuz ve boş bırakmadan cevaplayınız. Bu araştırmada "60-72 aylık çocukların öz-düzenleme , sosyal yetkinlik ve problem çözme becerilerinin ilişkisi" incelenmektedir. Bu bilgiler yalnızca araştırma için kullanılacak başka kişilerle paylaşılmayacaktır. Katkılarınız için teşekkür ederim.

1. Çocuğunuzun Doğum Tarihi:
2. Çocuğunuzun Cinsiyeti: () Kız () Erkek
3. Çocuğunuz daha önce Okul Öncesi Eğitimi aldı mı? () Evet () Hayır
4. Formu dolduran kişi:
() Anne () Baba () Diğer
5. Annenin Yaşı: () 18-23 yaş () 24- 29 yaş () 30-35 yaş () 36- 41 yaş () 42 yaş ve üstü
6. Annenin Mesleği: () Çalışmıyor () Memur () İşçi () Serbest Meslek () Diğer.....yazınız.
7. Annenin Eğitim Durumu: () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Yüksek Lisans ve üzeri
8. Babanın Yaşı: () 18-23 yaş () 24- 29 yaş () 30-35 yaş () 36- 41 yaş () 42 yaş ve üstü
9. Babanın Mesleği: () Çalışmıyor () Memur () İşçi () Serbest Meslek () Diğer.....yazınız.
10. Babanın Eğitim Durumu: () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Yüksek Lisans ve üzeri

Ek. 3. Özgeçmiş

Kişisel Bilgiler	
Adı	Yeşim
Soyadı	İŞIKSOLU AYSEL
Doğum Yeri ve Tarihi	Serinhisar/ DENİZLİ - 02/ 09/ 1989
Uyruğu	T.C.
İletişim ve E-Mail Adresi	Çamlık Mahallesi 163 Sokak No: 3 / 6 Acıpayam/ DENİZLİ yisiksolu-00@hotmail.com
Eğitim	
İlköğretim	Raşit Özkardeş İlköğretim Okulu
Ortaöğretim	Nevzat Erten Yabancı Dil Ağırlıklı Lisesi
Yükseköğretim (Lisans)	Pamukkale Üniversitesi
Yükseköğretim (Yükseklisans)	
Yabancı Dil	
Yabancı Dil Adı	İngilizce
Sınav Adı	KPDS
Sınavın Yapıldığı Ay ve Yıl	Nisan 2013
Alınan Puan	42,50
(Varsa) Mesleki Deneyim	
Yıl (lar)	Mesleki Deneyim
2012-2017	Elazığ Yazıkonak Anaokulu
2017- 2018	Denizli Çameli Şehit Er Basri Arslan Anaokulu
2018-(Halen Çalışmakta)	Denizli Acıpayam Karaağaç Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Uygulama Sınıfı