

T.C.

İSTANBUL OKAN ÜNİVERSİTESİ

SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN MİZAÇ ÖZELLİKLERİNİN
PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Çağla Elif AKÇAY

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Erhan ALABAY

İstanbul, 2019

T.C.

İSTANBUL OKAN ÜNİVERSİTESİ

SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN MİZAÇ ÖZELLİKLERİNİN
PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Çağla Elif AKÇAY

154004003

Danışman:

Dr. Öğr.Üyesi Erhan ALABAY

İstanbul, 2019

TEZ ONAYI SAYFASI

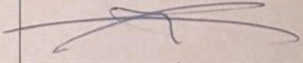
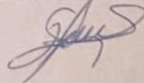
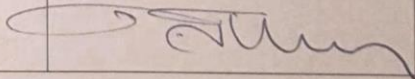
T.C
OKAN ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
Y Ü K S E K L İ S A N S
T E Z O N A Y I

ÖĞRENCİNİN

Adı ve Soyadı : Çağla Elif AKÇAY Öğrenci No : 154004003
Anabilim/Bilim Dalı : Çocuk Gelişimi ve Eğitimi ABD Tez Savunma Tarihi : 13.03.2019
Danışman : Dr. Öğr. Üyesi Erhan ALABAY Tez Savunma Saati : 14:00

Tez Konusu : 60-72 Aylık Çocukların Mizaç Özelliklerinin Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi

TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Öğretim Yönetmeliği'nin 28.Maddesi uyarınca yapılmış, sorular sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin KABUL 'ne OYBİRLİĞİ / OYÇOKLUĞUYLA karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYESİ	KANAATI (KABUL / RED / DÜZELTME)	İMZA
Dr. Öğr. Üyesi Simel PARLAK	KABUL	
Dr. Öğr. Üyesi Esin SEZGİN	KABUL	
Dr. Öğr. Üyesi Erhan ALABAY	KABUL	

YEDEK JÜRİ ÜYESİ	KANAATI (KABUL / RED / DÜZELTME)	İMZA

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, 60-72 aylık çocukların mizaç özelliklerinin problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesidir.

Araştırmanın çalışma grubunu; 2018-2019 eğitim ve öğretim yılı güz dönemi İstanbul ili Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi eğitim veren bağımsız okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık 168 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada sosyodemografik bilgileri almak için "Aile Çocuk Demografik Bilgi Formu", çocukların mizaç özelliklerini belirlemek için Prior, Sanson ve Oberklaid (1989) tarafından geliştirilmiş, Yağmurlu ve Sanson (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan "Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği (ÇİKMÖ)" ve problem çözme becerilerini ölçmek için Oğuz ve Akyol (2015) tarafından geliştirilen "Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ)" kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçekler ve ebeveynlerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS 22.0 veri analiz programından yararlanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre; çocukların problem çözme beceri puanları ile sıcakkanlılık-utangaçlık ve sebatkarlık mizaç özellikleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Problem çözme beceri puanları ile mizaç alt boyutlarından ritmiklik arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Çocukların problem çözme beceri puanları ile mizaç ölçeği alt boyutlarından tepkisellik alt boyutu ile negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmada çocukların yaş, cinsiyet, doğum sırası ve kardeş sayısı bağımsız değişkenleri ile "Problem Çözme Becerisi Ölçeği" toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Ebeveynlerin öğrenim durumları ve çocukların okul öncesi eğitime başlama yaşları ile çocukların problem çözme becerileri arasında anlamlı farklılaşma görülmektedir. "Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği" alt puan ortalamaları ile cinsiyet, doğum sırası, anne ve baba öğrenim durumu ve okul öncesi eğitime başlama yaşı bağımsız değişkenleri arasında anlamlı farklılaşmalara rastlanılmıştır.

Araştırma sonucunda, çocukların olumlu mizaç özelliklerine sahip olmalarının, problem çözme becerilerini pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk, Okul öncesi, Ebeveyn, Mizaç, Problem çözme becerisi.

ABSTRACT

STUDY ON EFFECTS OF THE 60-72 MONTHS AGED CHILDREN'S TEMPERAMENT TRAITS ON THEIR PROBLEM SOLVING ABILITY

The aim of this survey is to investigate the effect of the temperament traits of children aged 60-72 months to their ability of problem solution.

Working group of this survey consists of 168 children aged 60-72 months, who are taking official pre-school education in schools operating officially under directory of the National Education Ministry in Istanbul in the fall term of the 2018 – 2019 Education and Training Year. Relational screening method has been used in this survey. In this survey Family - Kid Demographic Information Form has been used for getting sociodemographic information; “Short Temperament Scale For Children” created by Prior, Sanson and Oberklaid (1989) and translated in Turkish by Yagmurlu and Sanson (2004) has been used for identifying temperament traits of children and “Scale For Problem Solving Ability” prepared by Oguz and Akyol (2005) has been used for measuring problem solving abilities. In data analysis, SPSS 22.0 data analysis program, scales used in this survey and obtained data from parents have been used.

According to the survey findings, there is medium level meaningful positive connection between the temperament traits as of friendliness, shyness and tenaciousness and problem solving ability scores. There is a weak positive relation between problem solving ability scores and rhythmicity which is sub-dimension of temperament to seen. It has been concluded that there is a negative medium level relation between problem solving ability scores of the children and their sub-dimension temperament trait of reactivity. In this survey, there has not been encountered any meaningful differentiation between the independent variables as of age, gender birth order, number of brothers and sisters of the children and their average total scores of problem solving ability. There has been some meaningful differentiation found between education status of the parents and the starting age of pre-school education and the ability of problem solving. There have been meaningful findings encountered between independent variables as of average subscore of the Short Scale Of Temperament For Children and gender, birth order, education status of parents and starting age of pre-education.

As a result of this survey, it has been detected that affirmative temperament traits affects the ability of problem solving in a positive way.

Key Words: Kid, Prescholl, Parent, Temperament, Problem solving ability.

ÖNSÖZ

Lisans eğitiminden itibaren tanıştığım hem akademik hem sosyal olarak bana ve tüm okul arkadaşlarıma desteğini esirgemeyen, her zaman bana yardım etmek için gönülden çabalayan, tüm bilgisini ve tecrübelerini paylaşan değerli hocam ve danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Erhan ALABAY'a teşekkür ederim.

Sevgili tez jürim, Dr. Öğr. Üyesi Simel PARLAK'a ve Dr. Öğr. Üyesi Esin SEZGİN'e çalışmama vermiş oldukları önerilerinden ve katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Çalışmada kullanılan ölçeklerin izinlerini veren Doç. Dr. Vuslat OĞUZ'a ve Doç. Dr. Bilge Selçuk'a teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmanın ölçekleri uygulama aşamasında; çalışmaya dahil edilen tüm çocuklara, kurumlarının kapılarını açan ve çocuklar ile uygulama yapmaya izin veren kurum yetkililerine, çalışmaya katkı sağlayan ebeveynlere ve çalışma boyunca ölçeklerin toplanmasında yardımcı olan öğretmenlere teşekkür ederim.

Hayatımın her aşamasında bana sonsuz sevgi ile destek veren Anneme, lisans eğitimimden itibaren akademik alanda başarılı olmam için yanımda olan ve her zaman yardım etmekten mutluluk duyan Eşim Ahmet Burak AKÇAY'a, bu sürece destek veren Tansu ERBEK'e, Birgül Berna UYSAL'a, Özgür TUNCAY'a, Ayça AYDIN'a, bütün ailem ve arkadaşlarıma teşekkür ederim.

İstanbul, 2019

Çağla Elif AKÇAY

BEYAN

Bu çalışmanın, kendi tez çalışmam olduğunu, tezde kullanılan bilgileri etik kurallar içinde elde ettiğimi, daha önce üretilmiş olan ve yararlandığım bütün bilgi, fikir ve yorumları akademik kurallar içinde kullandığımı ve kaynak gösterdiğimi beyan ederim.

Çağla Elif AKÇAY



İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAYI	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
ÖNSÖZ	iv
BEYAN	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	ix
KISALTMALAR LİSTESİ	xi
1.GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	2
1.3. Alt Problemler	2
1.4. Araştırmanın Amacı	4
1.5. Araştırmanın Önemi	4
1.6. Sayıtlar	5
1.7. Sınırlılıklar	5
1.8. Tanımlar	5
2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR	6
2.1. Mizaç Kavramı	6
2.1.1. Mizacın Gelişimi	8
2.1.1.1. Bebeklik Dönemi (0-2 Yaş)	9
2.1.1.2. İlk Çocukluk Dönemi (3-6 Yaş)	9
2.1.1.3. Okul Dönemi (7-12 Yaş)	10
2.1.1.4. Ergenlik Dönemi (13-17 Yaş).....	10
2.2. Problem Kavramı	10
2.2.1. Problem Çözme Becerisi	11
2.2.2. Problem Çözme Süreci	11

2.2.3. Okul Öncesi Dönemde Problem Çözme.....	13
2.2.4. Problem Çözme Kuramları.....	15
2.2.4.1. John Dewey Yansıtımlı Düşünce Kuramı.....	15
2.2.4.2. Alex Osborn Problem Çözme Kuramı.....	16
2.2.4.3. Bandura Problem Çözme ve Kendini Yetiştirme Modeli.....	16
2.2.4.4. Hermann Yaratıcı Problem Çözme Modeli.....	17
2.2.4.5. Guilford Yaratıcı Problem Çözme Modeli.....	17
2.2.5. Problem Çözme Yaklaşımları.....	18
2.2.5.1. İçgüdüler Yoluyla Problem Çözme.....	18
2.2.5.2. Deneme Yanılma Yoluyla Problem Çözme.....	18
2.2.5.3. Kavrama (Ani Kavrama) Yoluyla Problem Çözme.....	19
2.2.5.4. Hazır Modellerle Problem Çözme.....	19
2.2.5.5. Bilimsel Problem Çözme Yöntemi.....	20
2.2.6. Problem Çözme Becerisini Etkileyen Faktörler.....	20
2.2.6.1. Duyuşsal Faktörler.....	20
2.2.6.2. Bilişsel Faktörler.....	21
2.2.6.3. Deneyimler.....	21
2.2.7. Problem Çözme Becerisi ve Mizaç İle İlgili Yapılan Çalışmalar.....	22
2.2.7.1. Problem Çözme Becerisi ile ilgili Yapılan Çalışmalar.....	22
2.2.7.2. Mizaç İle İlgili Yapılan Çalışmalar.....	36
3. GEREÇ ve YÖNTEM.....	49
3.1. Araştırmanın Modeli.....	49
3.2 Çalışma Grubu.....	49
3.3 Veri Toplama Araçları.....	51
3.3.1.Aile Çocuk Demografik Bilgi Formu.....	51
3.3.2.Problem Çözme Becerisi Ölçeği.....	51
3.3.3.Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği.....	52
3.4. Verilerin Toplama Süreci.....	53
3.5 Verilerin Çözümü ve Yorumlanması.....	54
4. BULGULAR.....	56
5. SONUÇ ve TARTIŞMA.....	71
6. ÖNERİLER.....	87

7. KAYNAKÇA	88
8. EKLER	105
8.1. Ek-1 Aile Çocuk Demografik Bilgi Formu.....	106
8.2. Ek-2 Çocuklar İçin Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ)	107
8.3. Ek-3 Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği	109
8.4. Ek-4. Etik Kurul Onayı	110
8.5. EK-5. Milli Eğitim Bakanlığı İzin ve Valilik Onay Belgesi	111
8.6. EK-6 Çocuklar İçin Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ) Kullanım izni ..	112
8.7. Ek-7 Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği Kullanım İzni.....	113
ÖZGEÇMİŞ	114

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Çocukların ve Ebeveynlerinin Demografik Özellikleri.....	50
Tablo 2. Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği ve Çocuklar İçin Problem Çözme Becerisi Ölçeği Çarpıklık Basıklık Değerleri	54
Tablo 3. “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” Alt Boyut Olan Sıcakkanlılık-Utangaçlık, Sebatkarlık, Ritmiklik, Tepkisellik Puan Ortalamaları.....	56
Tablo 4. Cinsiyet Bağımsız Değişkeni ile Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği Alt Boyut (Sıcakkanlılık-Utangaçlık, Sebatkarlık, Ritmiklik, Tepkisellik) Puan Ortalamaları Arasındaki Bağımsız T-Testi Analizi	57
Tablo 5. Yaş Bağımsız Değişkeni İle “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” Alt Boyut (Sıcakkanlılık-Utangaçlık, Sebatkarlık, Ritmiklik, Tepkisellik) Puan Ortalamaları Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi	58
Tablo 6. Doğum Sırası Bağımsız Değişkeni ile Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği Alt Boyut (Sıcakkanlılık-Utangaçlık, Sebatkarlık, Ritmiklik, Tepkisellik) Puan Ortalamaları Arasındaki ANOVA Analizi.....	59
Tablo 7. Kardeş Sayısı Bağımsız Değişkeni ile Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği Alt Boyut (Sıcakkanlılık-Utangaçlık, Sebatkarlık, Ritmiklik, Tepkisellik) Puan Ortalamaları Arasındaki Bağımsız T-Testi Analizi	60
Tablo 8. Anne Öğrenim Durumu Bağımsız Değişkeni ile Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği Alt Boyut (Sıcakkanlılık-Utangaçlık, Sebatkarlık, Ritmiklik, Tepkisellik) Puan Ortalamaları Arasındaki ANOVA Testi	61
Tablo 9. Baba Öğrenim Durumu Bağımsız Değişkeni ile Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği Alt Boyut (Sıcakkanlılık-Utangaçlık, Sebatkarlık, Ritmiklik, Tepkisellik) Puan Ortalamaları Arasındaki ANOVA Testi	62
Tablo 10. Okul Öncesine Başlama Yaşı Bağımsız Değişkeni ile Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği Alt Boyut (Sıcakkanlılık-Utangaçlık, Sebatkarlık, Ritmiklik, Tepkisellik) Puan Ortalamaları Arasındaki ANOVA Testi	63
Tablo 11. Cinsiyet Bağımsız Değişkeni ile “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” Toplam Puan Ortalamaları Arasındaki Bağımsız T-Testi Analizi	64
Tablo 12. Yaş Bağımsız Değişkeni İle “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” Toplam Puan Ortalamaları Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi.....	65
Tablo 13. Doğum Sırası Bağımsız Değişkeni ile “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” Toplam Puan Ortalamaları Arasındaki ANOVA Analizi	65

Tablo 14. Kardeş Sayısı Bağımsız Değişkeni ile “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” Toplam Puan Ortalamaları Arasındaki Bağımsız T-Testi Analizi.....	66
Tablo 15. Anne Öğrenim Durumu Bağımsız Değişkeni ile “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” Toplam Puan Ortalamaları Arasındaki ANOVA Testi Sonuçları.....	67
Tablo 16. Baba Öğrenim Durumu Bağımsız Değişkeni ile “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” Toplam Puan Ortalamaları Arasındaki ANOVA Testi Sonuçları.....	68
Tablo 17. Okul Öncesine Başlama Yaşı Bağımsız Değişkeni ile “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” Toplam Puan Ortalamaları Arasındaki ANOVA Testi Sonuçları.....	69
Tablo 18. “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” Alt Boyut Ortalama Puanları İle “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” Toplam Puan Ortalaması Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi.....	70



KISALTMALAR LİSTESİ

- ANOVA** : Analysis Of Variance (Tek Yönlü Varyans Analizi)
- BFKE** : Beş Faktör Kişilik Envanteri
- ÇİKMÖ** : Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği
- MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı
- OKPÇ** : Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi
- PÇBÖ** : Çocuklar İçin Problem Çözme Becerisi Ölçeği



1.GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Okul öncesi dönem, çocuğun ileriki hayatında çok önemli olacak yaşantıları edindiği, gelişiminin çevre ve genetik faktörler tarafından etkilendiği hassas bir dönemdir (1). Bebeklik dönemi ve okul öncesi dönem çoğu kuramcı tarafından diğer gelişim dönemlerine göre daha önemli olarak kabul edilmektedir (2). Bu dönemde çocuğun yaşantılarının, deneyimlerinin ve genetik yapısının tüm gelişim alanlarını etkileyeceği bilinmektedir. Çocukların günlük yaşantılarına birçok problemle karşılaştıkları görülmektedir. Çocuğun bu dönemde problemlerle karşı karşıya gelmesi bilişsel gelişimini olumlu yönde etkiler. Çocuğun bir sonraki gelişim döneminde gelişimsel açıdan sorun yaşamaması problem çözme becerisi kazanarak bilişsel gelişiminin gelişmesi için de gereklidir (3). Çocuklar problem çözerken düşünmeyi, yordamayı ve neden sonuç ilişkilerini kurmayı öğrenirler. Problem çözme becerisi çocuğun sosyal duygusal gelişimini ve yaratıcılık gelişimini olumlu etkileyerek yaratıcı ve üretici bir birey olmasını sağlar (4). Bireylerin sahip oldukları kişilik özelliklerinin problemlerinin çözümünde önemli olduğu düşünüldüğünde, daha girişken, yaratıcı düşünme becerisine sahip, özgüveni yüksek ve sosyal iletişimi iyi olan bireylerin etkin problem çözme becerisini kullanabildikleri belirtilmektedir (5).

Kişilik özelliklerinin bir bölümü olan mizacın bireyin yaşantısında olaylara ve durumlara verdiği tepki olarak bilinmektedir. Mizaç; erken dönemde ortaya çıkan etkileşimlerle ilişkilendirilen bireyin genetik özelliklerini kapsayan nitelikler bütünüdür (6).

Problem çözme becerisinin çocuğun tüm gelişim dönemlerinde gelişimini olumlu yönde destekleyecek ve onu bir sonraki gelişim dönemine geçişinde kolaylık sağlayacak bir beceri olduğu düşünülmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerinin geliştirilmesi tüm gelişim dönemleri için önemlidir. Problem çözme becerisine sahip olan çocuğun yaratıcılık becerilerinin gelişeceği ve sosyal duygusal gelişimi açısından özgüven duygusunun da artacağı bilinmektedir. Yaratıcı bireylerin

özgüvenli, kendini motive edebilen ve sorgulayan bireyler olduğu bilindiğinde, hayatta karşılaştıkları problemlerle daha kolay başa çıkacakları düşünülmektedir (7).

Yapılan araştırmalar incelendiğinde çoğunlukla okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerini ortaya koyan, problem çözme becerisi ile bilişsel gelişim ve dil gelişiminin ilişkilendirildiği veya çocukların ebeveynlerinin tutumlarının çocukların problem çözme becerilerine ilişkilerinin araştırıldığı çalışmaların olduğu görülmektedir (8,9,10).

Bireylerin dünyayı algılama ve sorgulama biçimlerinin mizaçları ile ilgili olduğu düşünüldüğünde, bireylerin karşılaştıkları problemlere nasıl tepki verecekleri veya problemi nasıl algılayacakları her bireyin mizacına göre değişeceği bilinmektedir. Mizacın çok erken yaşta olduğu hatta doğuştan var olan olduğu bilindiğinde çocukların da mizaçlarının problem çözme becerilerine etkisinin olacağı düşünülmektedir (4).

1.2. Problem Cümlesi

Araştırmanın ana problem cümlesi; “60-72 aylık çocukların mizaç özelliklerinin problem çözme becerilerine etkisi var mıdır?” şeklindedir.

1.3. Alt Problemler

Problem cümlesi doğrultusunda şu alt problem cümlelerine cevap aranmıştır.

1. 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” alt boyut (Sıcakkanlılık-Utangaçlık, Sebatkarlık, Ritmiklik, Tepkisellik) ortalamaları ne kadardır?
2. 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyet bağımsız değişkeni ile “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” alt boyut (Sıcakkanlılık-Utangaçlık, Sebatkarlık, Ritmiklik, Tepkisellik) puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
3. 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının yaş bağımsız değişkeni ile “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” alt boyut (Sıcakkanlılık-Utangaçlık, Sebatkarlık, Ritmiklik, Tepkisellik) puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının doğum sırası bağımsız değişkeni ile “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” alt boyut (Sıcakkanlılık-

Utangaçlık, Sebatkarlık, Ritmiklik, Tepkisellik) puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

5. 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının kardeş durumu bağımsız değişkeni ile “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” alt boyut (Sıcakkanlılık-Utangaçlık, Sebatkarlık, Ritmiklik, Tepkisellik) puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
6. 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının anne öğrenim durumu bağımsız değişkeni ile “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” alt boyut (Sıcakkanlılık-Utangaçlık, Sebatkarlık, Ritmiklik, Tepkisellik) puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
7. 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının baba öğrenim durumu bağımsız değişkeni ile “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” alt boyut (Sıcakkanlılık-Utangaçlık, Sebatkarlık, Ritmiklik, Tepkisellik) puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
8. 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının okul öncesine başlama yaşı bağımsız değişkeni ile “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” alt boyut (Sıcakkanlılık-Utangaçlık, Sebatkarlık, Ritmiklik, Tepkisellik) puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
9. 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyet bağımsız değişkeni ile “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” toplam puan ortalaması arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
10. 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının yaş bağımsız değişkeni ile “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” toplam puan ortalaması arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
11. 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının doğum sırası bağımsız değişkeni ile “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” toplam puan ortalaması arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
12. 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının kardeş durumu bağımsız değişkeni ile “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” toplam puan ortalaması arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
13. 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının anne öğrenim durumu bağımsız değişkeni ile “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” toplam puan ortalaması arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

14. 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının baba öğrenim durumu bağımsız değişkeni ile “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” toplam puan ortalaması arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
15. 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının okul öncesine başlama yaşı bağımsız değişkeni ile “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” toplam puan ortalaması arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
16. 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” alt boyut (Sıcakkanlılık-Utangaçlık, Sebatkarlık, Ritmiklik, Tepkisellik) ortalama puanları ile “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” toplam puan ortalaması arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, 60-72 aylık çocukların mizaç özelliklerinin problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesidir.

1.5. Araştırmanın Önemi

Problem çözme becerisinin çocuğun tüm gelişim dönemlerinde gelişimini olumlu yönde destekleyecek ve onu bir sonraki gelişim dönemine geçişinde kolaylık sağlayacak bir beceri olduğu düşünülmektedir (11). Bu nedenle okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerinin geliştirilmesi önemlidir. Problem çözme becerisine sahip olan çocuğun yaratıcılık becerilerinin gelişeceği ve sosyal duygusal gelişimi açısından özgüven duygusunun da artacağı bilinmektedir. Yaratıcılığın bireyin fikir üretmesi ve böylece problem çözme becerisi ile ilişkili olduğu bilinmektedir (12).

Okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde, çocukların sosyal problem çözme becerileri ile akran ilişkilerinin ilişkilendirildiği ve çocukların ebeveynlerinin tutumlarının problem çözme becerilerine etkilerinin araştırıldığı çalışmalar bulunmaktadır (9,10,13,14).

Bireylerin dünyayı algılama ve sorgulama biçimlerinin mizaçları ile ilgili olduğu düşünüldüğünde, bireylerin karşılaştıkları problemlere nasıl tepki verecekleri veya problemi nasıl algılayacakları her bireyin mizacına göre değişeceği bilinmektedir.

Mizacın çok erken yaşta oluştuğu hatta doğuştan var olan olduğu bilindiğinde çocukların da mizaçlarının problem çözme becerilerine etkisinin olacağı düşünülmektedir.

1.6. Sayıtlar

Bu araştırmadaki sayıtlar şu şekilde sıralanmıştır:

- Araştırmada seçilen örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.
- Araştırmada kullanılan, “Ebeveyn Demografik Bilgi Formu”, “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” ve “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” ölçme araçlarını ebeveynlerin gönüllü ve içten olarak doldurdıkları varsayılmaktadır.

1.7. Sınırlılıklar

Bu araştırmadaki sınırlılıklar aşağıdaki gibi sıralanmıştır: .

- Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde bulunan Milli Eğitim bakanlığına bağlı bağımsız anaokulunda eğitim gören tane 60-72 aylık çocuk ile sınırlıdır.
- Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
- Milli Eğitim’e bağlı okullarla sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Mizaç: Rutter (1977) ‘a göre bireyin davranışları ve davranışlarının şeklinin genetik özellikleri ve yapısıyla ilgili olmasıdır (6).

Problem Çözme: Bireyin bir durumda mevcut olması gerekeni algıladığı ve bunun için çaba gösterdiği zihinsel ve davranışsal bir süreçtir (15).

2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. Mizaç Kavramı

Mizaç, esasen doğuştan gelen fakat çevre koşullarıyla da bir miktar değişebilen, davranışları biçimlendiren, kişinin kendine özgü özellikler bütünüdür. Karakter kavramıyla karıştırılmakta çoğu zaman da onun yerine kullanılabilir (16). Mizaç tanımıyla ilgili uzun süredir devam eden tartışmalara rağmen, “mizaç” teriminin, çocuğun en erken yıllarından görülebilen davranışsal üslupta yapısal temelli farklılıkları ifade ettiği ortaya çıkmaktadır. Burada bahsi geçen yapısal temelli farklılıklar duyuşal, motor, davranışsal farklılıklardır (17). Kişilik ve karakter kavramları mizaç ile kişilik arasındaki temel fark, mizaçta kalıtsal özelliklerin baskın olduğu, kişilikte ise deneyimler, öğrenme, çevresel etmenlerle etkilenecek yetişkinlikte ortaya çıkan bir özellik olduğudur (18). İki kavram arasındaki ayırma rağmen bazı araştırmacılar tarafından da arasındaki bağ vurgulanmıştır. Özellikle son 20 yılda yapılan mizaç çalışmalarında, çocukluk çağındaki mizaç özelliklerinin yetişkinlikteki kişilik özelliklerini yordayabildiği belirtilmiştir. Thomas ve arkadaşları tarafından 1963 yılında gerçekleştirilen “New York Longitudinal Study” deneyinde erken çocukluktan itibaren 136 çocuğun davranış gelişimi izlenmiş, bazılarındaki mizaç özelliklerinin sonraki dönemlerdeki davranışları ile tutarlılık gösterdiği görülmüştür. Araştırma sonucunda 9 farklı mizaç özelliği saptanmıştır. Bunlar (19);

Aktivite Düzeyi,

- Ritmik-Biyolojik Düzen,
- Yaklaşma veya Çekinme,
- Uyumluluk,
- Yoğun Tepki,
- Uyarılma Sınırı,
- Huyların Özelliği,
- Dikkat Dağınıklığı,
- Dikkatte Devamlılık.

Bu özelliklerden yola çıkarak da üç mizaç boyutu belirlenmiştir. Bunlar (20);

Kolay-Değişken,

Aktif, Atılgan veya Zor,

Yavaş, Samimi veya Tedbirli.

Thomas ve Chess'e (1968) göre çocukların %40'ı kolay mizaca sahiptir. Bu gruptaki çocuklar duygu durumları pozitif, farklı ve yeni durumlara çabuk ve kolay uyum gösterebilen, yumuşak tepkilidir. Sosyal, girişken, güler yüzlü, düzenli uyku ve beslenme özelliklerine sahiptirler. %10 gruptaki çocuklar ise aileleri tarafından zor olarak tanımlanmışlardır. Bu gruptaki çocuklar kolay mizaca sahip çocukların aksine yeniliklere karşı çekimser ve korkak, negatif duygu durumuna sahip, yavaş uyum gösteren ve aşırı tepkilidirler. Düzensiz uyku ve yeme özelliklerine sahiptirler. Tepkilerini aşırı düzeyde, yüksek sesle verirler ve uzun süre ağlarlar. Çocukların %15'inin yer aldığı son grup ise yavaş tepkili, fazla hareketli olmayan, yavaş uyum gösteren, yeni durumlara fazla yaklaşmayan, yeni durumlardan, insanlardan ve ortamlardan çekinen, genellikle aileleri tarafından utangaç olarak ifade edilen çocuklardır. Geri kalan 35% ise bu kategorilerin birer kombinasyonudur (20).

Cloninger'e (1987) göre mizaç boyutları ise şu şekildedir (21);

- Yenilik arayışı,
- Zarardan kaçınma,
- Ödül bağımlılığı,
- Sebat etme.

Yenilik arayışı mizaç boyutunda kişiler kolay ve çabuk sinirlenen, yeniliğe yatkın, araştırmayı seven, içgüdüsel kararlar veren özellikleri taşır. Zarardan kaçınma boyutunda negatif düşünce, kötümser bakış açısı, belirsizliği sevmeme, yabancılardan utanma, kolay yorulma gibi özellikler hakimdir. Ödül bağımlılığında, yüksek duygusallık, sosyal bağlılık, onay bekleme gibi özellikler belirgindir. Sebat etme boyutunda ise engellenme, yorgunluk ve belirli aralıklarla pekiştirme ile davranışlarda devamlılık gösterme gibi özellikler hakimdir.

Prior, Sanson ve Oberklaid (1989) 3-8 yaş arası çocuklarda mizaç özelliklerin şu şekilde sıralamışlardır (22);

- Ritmiklik özelliği; çocukta uyku-uyanıklık, açlık-tokluk gibi biyolojik özelliklerin düzenli veya düzensiz olması durumunun öngörülebilmesi ile ilgilidir.
- Sıcakkanlılık özelliği; çocuğun yeni bir ortamda bulunduğu veya yeni tanıştığı insanlara karşı yakınlık gösterme durumu ile ilgilidir.

- Tepkisellik özelliği; çocuğun bir uyarıcıya karşı tepki göstermeye hazır olması ile ilgilidir.
- Sebatkarlık özelliği; çocuğun bir gerçekleştirdiği bir etkinlik üzerinde dikkatini sürdürebilmesi ile ilgilidir.

Prior, Sanson ve Oberklaid tarafından (1989) geliştirilmiş Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği bu dört özelliği ölçmeye yönelik ifadelerden oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe versiyonu Yagmurlu ve Sanson (2009) tarafından hazırlanmış ve bugüne kadar pek çok çalışmada kullanılmıştır. Erdoğan ve ark. (2017) tarafından gerçekleştirilen "*Ebeveyn Tutumlarının Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Mizaç Özellikleri ile İlişkinin İncelenmesi*" isimli çalışmalarında demokratik tutum ile çocuğun sebatkarlık ve ritmiklik mizaç özellikleri arasında anlamlı pozitif yönlü bir ilişki bulunurken; ritmiklik ve sebatkarlık mizaç özellikleri ile otoriter ebeveyn tutumu arasında negatif yönlü ilişki tespit edilmiştir (23). Erdinç (2009) tarafından gerçekleştirilen "*Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Fiziksel ve İlişkisel Saldırganlığın Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*" isimli araştırması sonucunda, sebatkar mizaç alt boyutundan elde edilen puanların cinsiyete göre farklılaştığı görülmüş, kız çocuklarının ise daha yüksek düzeyde sebatkarlık gösterdiği bulunmuştur. Sebatkarlık azaldıkça fiziksel saldırganlığın arttığı, ilişkisel saldırganlık durumunun çocuğun anaokuluna devam süresinin artışı ile otoriter anne baba tutumu, çocuk mizacının sebatkar ve sıcakkanlı olmaması değişkenleri tarafından yordandığı bulguları elde edilmiştir (24).

2.1.1. Mizacın Gelişimi

Her durumda olduğu gibi mizaç tek başına gelişim üzerine etki etmemektedir. Maziade ve ark.(1990) zor mizaç ile sonraki zeka katsayısı arasında güçlü pozitif bir ilişki olduğunu ancak bu ilişkinin orta ve yüksek sosyoekonomik düzeydeki çocuklarda bulunduğunu belirtmiştir. Mizacın oluşmasında ve gelişiminde genetik yapı ile birlikte çevresel faktörler de etkili olmaktadır. Mizaç özellikleri çocukluktan itibaren kişinin karşılaşılan yeni ve farklı durumlarda ne şekilde tepkiler vereceğinin de bir göstergesi, yordayıcısı durumundadır. Mizaçtaki bireysel farklılıklar eğitim, iş, sosyal ilişkiler gibi pek çok ortamda ve durumda kendini göstermektedir (25). Yapılan araştırmalara göre çocuğun anne ve babası ile olan ilişkileri, ailesi ve çevresi tarafından kabul veya red edilme durumu onun mizacını ve mizacının gelişimini etkilemektedir (26).

2.1.1.1. Bebeklik Dönemi (0-2 Yaş)

İlk yılı kapsayan bu dönem doğumdan itibaren en hızlı fizikî ve zihnî gelişimin yaşandığı dönemdir. Bu gelişimde beslenmenin yanı sıra ailenin gösterdiği sevgi, ilgi ve destek onun fiziksel sağlığını, uyum ve mizacını olumlu yönde etkileyecektir. Bu dönemde bebek kendine bakan, ihtiyaçlarını karşılayan kişiyle özel bir bağ kuracaktır. İlk altı aya kadar bağ şeklinde olan bu duygu daha sonra bağlanmaya dönüşecektir (27) Bebekteki bu bağlanma duygusu onun duygu, uyum, sağlık ve benlik saygısının temellerini oluşturacaktır. Güven duygusunun temellerinin atıldığı bu dönemde bebeğin ihtiyaçlarının vaktinde karşılanması, ailenin davranışlarındaki tutarlılık oldukça önemlidir. Erikson bu dönemde aşılması gereken temel problemin “güvene karşı güvensizlik” olduğunu savunmuş, bunun aşılması ile egonun güçlenmesine ve yaşama dair umudun gelişmesine katkısı olacağını belirtmiştir. İlk iki yıldaki bu güvenli bağlanmayı gerçekleştiren bebekler hayatlarının ileriki dönemlerinde de sosyal ilişkilerinde daha kolay iletişim kurabilmekte ve uyum gösterebilmektedirler (28).

Bebeklerde bu döneminde kendi aralarındaki iletişim genelde dokunarak, gülümseyerek ve birbirlerinin hareketlerine dikkat ederek gerçekleşir. Bu dönemdeki sosyal etkileşimin özelliği gelecekte sosyal ilişkilerin de belirleyicilerindedir. Dil gelişiminin henüz yetersiz olduğu bu dönemde özellikle kendi aralarında yaşadıkları anlaşmazlıklarda fiziksel saldırganlığa başvurulduğu görülebilir (29).

2.1.1.2. İlk Çocukluk Dönemi (3-6 Yaş)

Okul öncesi dönem olarak da adlandırılan bu dönemde çocuk, karşıt iki durumdan birini tercih edebilme yeteneğini edinir. Fakat karşılık olarak utandırma ve ceza gibi yaptırımlarla sık karşılaşırsa tercih yapabilme ve irade yeteneğinin gelişmesi engellenebilir. Aynı zamanda oyun çağı da olan bu dönemde çocuk ben durumundan (egosantirik) çıkıp sosyal (sosyosantrik) bir döneme girmektedir (30). İşbirliği, akranlarıyla ve kalabalık gruplarla uzun süreli oyunlar oynayabilme, ilişkilerinde anlaşmazlıkları çözümleyebilme ve stratejiler oluşturabilme gibi özelliklerin bu dönemde geliştiği görülmektedir. Bu dönemde dil gelişimi ile birlikte fiziki saldırganlıktan sözel saldırganlığa geçiş olduğu görülür. Olumlu akran ilişkileri, çocuğun gelişimini desteklemekle birlikte akran ilişkilerindeki problemler de ileriki yıllardaki sosyal yeterlik problemlerinin belirleyicisi olabilmektedir (29).

2.1.1.3. Okul Dönemi (7-12 Yaş)

Orta çocukluk da denilen ve ilköğretimin birinci basamağını kapsayan bu dönemde, okuma, yazma ve zihinsel işlem gibi yeteneklerin kazanılması yönünde gelişmeler görülür. Piaget'e göre zihinsel gelişim olarak somut işlemler döneminde olan çocuklar sınıflandırma, mantıksal düşünme, cinsiyet rolleri, gerçek ve hayal arasındaki ayrımı görme ve olayları başkasının gözünden de görebilme gibi özelliklerini geliştirirler. Ayrıca, ahlakî yönden gerçekçilik evresine girerek kurallarda değişmezlik, uyulmasında zorunluluk, kuralları çiğnemenin yanlış olduğu gibi kazanımlar da elde ederler (31).

2.1.1.4. Ergenlik Dönemi (13-17 Yaş)

Ergenlik, çocukluk döneminin bitişiyle başlayan, fiziksel yetişkinliğe ermeyle sona eren döneme denir. Bu dönem aşırı ve sert duygusal dalgalanmalar, hayal kurma, çabuk heyecanlanma, isteksiz davranma, kimlik arayışı, kimlik çatışması, karşı cinse ilgi gibi yoğun durumların sık yaşandığı bir "ara dönem" dir. Ergenlik dönemini açıklamada bazı kuramcılar kişilik gelişiminde çevrenin etkisinin olduğunu, bazıları ise çevrenin bir etkisinin bulunmadığını iddia etmişlerdir. Örneğin Freud Psikoanalitik Kuramı'nda çocukluk dönemine daha fazla önem vermiş, ergenlik dönemini ikinci plana atarken bu gelişim içerisinde çevrenin etkisini de göz ardı etmiştir (32). Aynı şekilde Stanley Hall ve Erikson da kişilik gelişiminde genetik faktörleri önemli görürken Sullivan ve Lewin'e göre çevre daha etkilidir (33).

Erikson'un psikososyal gelişim kuramına göre ergenlik dönemi "kimliğe karşı rol karmaşası" nın yaşandığı bir döneme karşılık gelmektedir. Benlik gelişimiyle birlikte bireyselleşme, geleceğine dair ne yapmak istediği ve bunları nasıl yapabileceğine dair düşünceler yaşarken fizyolojik gelişiminin de etkisiyle yaşadığı hızlı ve ani değişimlerle başa çıkmaya çalışır. Bu sebeple çatışmalar, rol belirsizlikleri, hem toplumun onayını alma hem de kendi isteklerini yerine getirmeye çalışır. Ayrıca bu dönemde ergen, onun gibi olmak istediği, özdeşim kuracağı rol modeller bulmaya çalışır (34).

2.2. Problem Kavramı

Problem kelimesinin kökeni Latince "Problema" dan gelmekte olup, Türkçe karşılığı "çözülmeye ve sonuca ulaşmaya gerekliliği olan durum" manasına gelmektedir (35). Morgan tarafından yapılan bir tanımlamada ise problem kavramı "bir hedefe

ulaşmada engellenme ve karşılaşılan bir çatışma durumu” şeklinde açıklanmaktadır (36). Bu bölümde problem çözme becerisi, problem çözme süreci, çeşitli araştırmacılar tarafından ortaya konulmuş problem çözümede kullanılan kuram ve yaklaşımlar hakkında bilgi verilecektir.

2.2.1. Problem Çözme Becerisi

Problem; aşılması gereken bir mesele veya durum olarak tanımlanmaktadır (37). Problem bireyde zihinsel bir dengesizliğe yol açan, çözümünü için bireyi bilişsel olarak etkin hale getiren durumdur (38). Kişiden kişiye değişen bir algı olarak problem çözme, bireylerin problem durumunda başvurdukları davranış biçimleridir. Bireylerin problem durumunda problemi önce algılayıp daha sonra çözüm için başvurdukları seçenekleri içeren beceriye problem çözme becerisi denir. Problem çözme; bir duruma karşı tepki gösterme, onu algılama, onunla ilgili bilgi sahibi olma, bilgiyi önceki bilgileriyle karşılaştırma, seçenekler arasından karara varma ve kararların işe yarayıp yaramadığını çözümlenektir (39).

Elkin ve Karadağlı (2015)’e göre problemin çözümü için gerekli olan seçeneklerden uygun olanın bilişsel tercih sürecidir (40). Problem çözme becerisinin yaşamın tüm aşamalarında bireylerin sahip olması gereken bir beceri olduğu bilindiğinde okul öncesi dönem çocuklarının da problem çözme becerilerini var olan potansiyellerinin en üstüne ulaştırmanın önem taşıdığı bilinmektedir. Problem çözme sadece yetişkinlik dönemi yaş aralığında olan bireyler için değil tüm gelişim dönemlerinde var olan bir beceridir (41).

2.2.2. Problem Çözme Süreci

Bireyler yaşamlarının her döneminde yaşamlarını olumsuz etkileyen durumlarla karşılaşılır ve bu durumları ortadan kaldırmak için çabalarlar. Çabalanan bu süreç problem denilmektedir. Problem çözme ise bireyin bir çözüm yolu bulup o yolu sınaması olarak bilinmektedir. Problem çözerken çoğu zaman gelişigüzel bulunan çözüm yolları bireyi problemin çözümüne ulaştırmayabilir. Problemin çözümünde bireylerin problemlerle baş etmeleri için buldukları çözüm yolunu düzenli ve sıralı bir şekilde uygulamaları gerekmektedir (42).

Altun (2000)’ a göre problem çözme; bireyin önceden karşılaşmadığı bir durumla karşılaşması ve bu durumla nasıl başa çıkacağını bilmemesi olarak tanımlanmaktadır. Bu

süreçteki ilk aşama bireyin problemi algılamasıdır. Bu aşama gerçekleşmezse birey problemin çözümü için farklı yollar üretmez (43).

Buna göre, bireyin algıladığı problem için çözüm yolları üretip sıralı ve düzenli ilerlediği, bir zaman gerektiren ve sonra bir sonuca ulaşabileceği düşünme durumuna problem çözme denir (43).

Problem çözme; baş edilmesi gereken bir durumda bu durumun üstesinden gelebilmek için bilişsel ve davranışsal olarak bir sonuca ulaşarak problemin çözümü için seçenekler üretme ve bu seçeneklerden birinin seçilip uygulanmasıdır (44)

Polat (2008)'e göre; problem çözme sürecinde bireyin mizacı, eğitim durumu, önceki bilgileri ve çözüm sonucunda bireye sağlayacağı yararlar etkin rol oynar (45).

Bingham'a (2016) göre; problem çözme bireyler arasında, problemlerin çeşitliliğine, içinde bulunulan zamana ve duruma göre farklılık gösterse de genel basamakları bulunmaktadır (46);

1. Problemi tanımak ve onunla uğraşma ihtiyacı duymak.
2. Problemleri açıklamaya ve onunla ilgili ikincil problemleri kavramaya çalışmak.
3. Problemle ilgili verileri ve bilgileri toplamak.
4. Problemin özüne en uygun verileri seçmek ve düzenlemek.
5. Toplanmış verilerin ve problemle ilgili bilgilerin ışığı altında çeşitli muhtemel çözüm yollarını tespit etmek.
6. Çözüm şekillerini değerlendirmek ve duruma uygun olanlar arasından en iyisini seçmek.
7. Kararlaştırılan çözüm yolunu uygulamak.
8. Kullanılan problem çözme yöntemini değerlendirmek.

Birçok problem çözme yaklaşımlarına göre problem çözme; problemin algılandığı ve problemle ilişkili olduğu düşünülen bilgilerin ortaya çıkarıldığı ilk aşama olan hazırlık aşaması, problem çözümünün olabileceğine dair düşünülen kuluçka aşaması, problemin çözümünün bir anda biliş olarak var olması ile aydınlanma aşaması ve değerlendirme ve düzeltme adı verilen son aşama olan bireyin problemin çözüm yolunun işe yarayıp

yaramadığını denemesinden oluşan aşamalardan meydana gelir (36). Problem çözümünde çeşitli etkenler yer almaktadır. Bunlar (47);

- Bireysel Etkenler; problem çözme becerisi çoğunlukla problemlerin çeşitliliğine göre değil bilişsel kapasite gibi bireysel özelliklere göre değişir.
- Güdülenme; problemi çözüm sürecinde genellikle başlangıç ve son aşamada bireyi harekete geçiren etkidir. Güdülenmek problem çözümünde gereklidir.
- Kurulum; bireyde yaşantılar sonucu var olan düşünme biçimidir. Birey karşılaştığı bir problemde önceki bilgilerinden yararlanmaya başvurabilir. Bu bilgilerin transferi yeni problem için olumlu veya olumsuz bir aktarım oluşturabilir.
- İşleve Takılma; bir problemle karşılaşan bireyin problemin çözümü için gerekli olan nesneyi tanıması fakat nesnenin başka birçok işlevinin olabileceğini geç fark etmesidir.
- Muhakeme; bireyin deneme yanılma yöntemini ve önceki yaşantılarından olumlu çözüm yollarını kullanmadan problemi çözmesidir.
- Mantıksal Düşünme; bireyin mantığını kullanarak problemin çözümüne yönelik doğruluğu ispatlanmamış düşünceleridir.

Dewey (1997)'ye göre problem çözme süreci güç olan bir durum ile başlayıp bireyde bilişsel etkinlik meydana getirir. Bu süreç, problemi tanımlama, çözüm için gerekli seçeneklerin belirlenmesi, seçeneklerin denenmesi, problem çözümü ve çözümün değerlendirilmesi aşamalarından oluşur. Bireyin düşünmesi ile başlayan problem çözme süreci problem çözüldüğünde sonlanır (48).

2.2.3. Okul Öncesi Dönemde Problem Çözme

Çocuklar doğuştan problem çözme becerisine yatkındırlar. Bu dönemde doğuştan getirdikleri merak ve keşfetme arzusu ile problemlerle beklenildiği gibi karşılaşırlar. Problem çözme becerisi bireyin tüm yaşamı boyunca gereklidir. Bu dönemde çocuklar ileriki yaşamlarında da kullanacakları onlara tecrübe kazandıracak olan problem çözme becerisini yoğun bir şekilde kullanırlar. Oyun ve okul yaşantıları, dinledikleri ve izledikleri hikayelerle bu dönemde problem çözmeye ait becerileri gelişmektedir. Problem çözme becerilerinin gelişimi için çocukların düşünme becerilerini geliştirici fırsatlar tanınmalıdır. Bu dönemde çocuklar cesaretlendirilmeli ve desteklenmelidir. Okul

Öncesi dönemde çocukların bilişsel, özbakım ve motor gelişimleri gelişme göstermekteyken, sosyal duygusal gelişim becerilerinde yenilikler ve değişimler meydana gelir (49).

Çocuğun sosyal duygusal gelişim becerilerinin geliştirilmesinde okula başlaması ve arkadaşlık ilişkilerinde bulunması önemlidir. Grupça veya eşli olarak akranları ile oyun oynamaya başlayan çocuğun sosyal ilişkileri yaşayarak öğrenmeye başladığı dönem okul öncesi dönemidir. Problemler çocuğu araştıran, sorgulayan, merak duyan ve karar verebilen bir birey olmasını sağlamaya yardımcıdır. Bu dönemde her gelişim döneminde olduğu gibi farklılaşan problemlerle karşılaşacağı bilinmektedir. Çocukların kendi düşüncelerini ve isteklerini ifade etmeye başladıkları, yaşamsal deneyimlere sahip oldukları bu dönemde günlük yaşamları ve bağımsızlıkları için gerekli olan problemlerle karşılaşacaklardır. Problemler çeşitlenip, farklılaşsa da bilişsel problemin üstesinden gelmek bilişsel sürece ihtiyaç vardır. Problemlerin çözümüne ulaşmak için zihinsel, davranışsal, duyuşsal ve birçok gelişim alanının etkinliği gereklidir. Çocukların problem çözme sürecin yaşadıkları deneyimlerden ve gelişen algı ve becerilerinden etkilenecek sıralı bir şekilde gelişim gösterir (49).

Çocukların problem çözme yaşantıları yeni bir problemle karşılaştıklarında onlara yardım eder. Çocuk problemi algılar ve çözümü için yeni yollar arar. Bulunan çözüm yolları çocuk tarafından denenir ve problemin çözümü için çocuk gayret göstererek harekete geçer. Çocuğun üstesinden geldiği problem onu bir sonraki problem için cesaretlendirecek ve özgüveninin gelişimine olumlu katkı sağlayacaktır (49).

Bu nedenle ebeveynler ve öğretmenler çocukların problemlerle karşı karşıya gelmeleri için onlara uygun ortamlar sağlamalı ve onları problemlerin çözümü için teşvik etmelidirler. Çocuklara ne kadar çok problem sorulursa çocuklar o kadar çok strateji geliştirirler. Problem çok zor olduğunda çocuklar daha fazla strateji geliştirip hepsini aynı zamanda deneyerek en etkili olanı bulurlar. Çocuklar böylece hızlı ve etkin bir şekilde problem çözmeyi öğrenirler (49).

Bu dönemde problemlerle karşı karşıya kalıp problemleri çözmek için çabalayan çocuk kendi gelişimine olumlu katkıda bulunur. Çocuklar problemleri çözerek ve problem çözme becerilerini geliştirerek okulda veya evde sosyal, duygusal, bilişsel, fiziksel ve özbakımının gerektirdiği ihtiyaçlarını kendileri karşılayabilirler. Okul öncesi

dönemde çocuklar problem çözerken tüm gelişim alanlarına olumlu katkıda bulunurlar. Okul öncesi dönemde çocuklar problemleri çözerken problem çözme sürecinde kendi kullandıkları çözüm yollarını ve yöntemlerini yaşayarak öğrenirler. Bu süreçte çocuklar bilişsel güçlerini keşfedebilirler (49).

2.2.4. Problem Çözme Kuramları

Bütün problemleri etkili bir şekilde çözmeye yarayacak ve bu bakımdan tavsiye edilecek tek bir yöntem yoktur. Birçok araştırma göstermektedir ki, problem çözme davranışı duruma ve zamana göre değişmektedir. Ayrıca, bir kimsenin yaklaşımını ve izlediği basamakları da problemden probleme değiştirmesi muhtemeldir. Aşağıda problem çözmeye çeşitli araştırmacılar tarafından geliştirilmiş kuramlar açıklanmaktadır.

2.2.4.1. John Dewey Yansıtıcı Düşünce Kuramı

Yansıtıcı düşünme; “hipotezler oluşturma, hipotezler üzerinde çalışma ve test etme, tümevarım yoluyla veri toplama ve tümden gelimci yaklaşımla sonuçlara ulaşmayı içeren bir üst düzey düşünme becerisidir.” (50). Yansıtıcı düşünme, Dewey ile önem kazanmıştır. Dewey’ e göre yansıtıcı düşünme, herhangi bir bilgiyi ve onun amaçladığı sonuçlara ulaşmayı destekleyen bir bilgi yapısını etkin, dikkatli ve sürekli bir şekilde düşünmedir. Çocuklarda ahlâk gelişimini bilişsel gelişimle birlikte ele alan ilk kuramcı olan Dewey, yansıtıcı düşünme olarak adlandırılan kuramıyla, problem çözme yöntemi sürecini şu şekilde açıklamıştır (51) ;

- Bir problemin var olduğunun algılanması ve bu problemin sebep/sebeplerinin belirlenmesi.
- Problemin tanımlanması, çözüm için yolların geliştirilmesi, en doğru çözüm yolunun bulunması, bulunan çözüm yolunun denenmesi, deneme sonucu başarısız ise geriye dönme, önceki süreci tekrar gözden geçirme ve son olarak seçilen yolun başarısını gösterme.

Dewey’e göre genel hatları ile aynı olduğu düşünülse bile her problem için çözüm aşamaları aynı ve değişmez değildir. Bunun için her problem çözüm sonucunda yeni yolların elde edilmesi ve mutlaka bilimsel yollar kullanarak bilinenden bilinmeyene doğru gidilmesi gerekmektedir.

2.2.4.2. Alex Osborn Problem Çözme Kuramı

Osborn tarafından geliştirilen ve “Beyin Fırtınası” olarak adlandırılan problem çözme tekniğinde problem çözme süreci üç aşamadan oluşmaktadır (51) ;

- Problemin bulma; Problemin ve onu oluşturan nedenlerin tanımlanması.
- Fikir bulma; Mümkün olduğu kadar fazla sayıda fikir bulup geliştirme ve onları birleştirerek sonuca ulaşmaya çalışma.
- Çözüm bulma; Elde edilen fikirleri değerlendirme ve en uygun çözümü seçme aşamalarından oluşur.

Beyin fırtınası tekniği özellikle, eğitim ve geliştirme amacıyla belirli bir probleme farklı açılardan bakarak yine farklı çözümler geliştirmeyi sağlar. Bu tekniğin uygulanmasında grup üyeleri problem ile ilgili çeşitli ve sınırsız öneriler getirirler. Böylece konu ile ilgili çok değişik, farklı ve çok sayıda fikir ortaya çıkar. Bu tekniğin en büyük avantajı, grup üyelerinin kendilerine olan özgüven ile saygılarının artmasını desteklemesidir. Fikir ve düşüncelerine önem verilen katılımcılar grup üyelerinin moral ve motivasyonlarını ve bağlılıklarının da olumlu yönde etkiler. Beyin fırtınasının başarısında grubun lideri ve onun yönlendirmeleri önem taşımaktadır (52).

2.2.4.3. Bandura Problem Çözme ve Kendini Yetiştirme Modeli

Sosyal Öğrenme Kuramı ile Albert Bandura insanların her şeyi doğrudan öğrenmek yerine çevresindeki insanları gözlemleyerek ve onları taklit ederek öğrendiklerini ileri sürmektedir. Özellikle günlük hayatımızda sık tekrarladığımız davranışlarımızın pek çoğu bu şekilde edinilmiş davranışlardan oluşmaktadır. Bandura'nın “öz-yeterlik, yetkinlik” olarak da ifade ettiği kendini yetiştirme modeline göre bireylerin başa çıktıkları problemler onların yeterlilikleri hakkında bilgi de vermektedir. Ayrıca insanların beceri, yetenek ve kendilerine olan inançları da onların problem çözme konusunda gösterecekleri çabayı etkileyecektir. Öz-yeterlilik duygusu düşük veya yeterince yüksek olmayan bireyler bir problem durumu ile karşılaştıklarında görüldüğünden daha zor olduğunu düşünürler ve çözemeyebilirler. Buna karşın öz yeterlilik duygusu yeterli veya yüksek olan bireyler ise karşılaştıkları problemlere karşı daha güçlü dururlar ve rahat hareket ederler (53).

2.2.4.4. Hermann Yaratıcı Problem Çözme Modeli

Yaratıcılık, yeni olanı görme ve ifade etme yeteneğidir. Bir problemi çözerken de bu yeteneği kullanmak mümkündür. Hermann fonksiyonları açısından beyni dört bölüme ayırmış ve bu her bölümün ayrı ve özel alanlar olduğunu ve her birinin kendine özgü özel bir dil, algı, değer ve yetileri olduğunu belirtmektedir. Beynin sol bölümünde bilimsel düşünme biçimleri olan mantık, çözümlene yapma, sayısal yapılara dayalı işlemler yapma, planlama, örgütleme ve ayrıntılı, ardışık düşünme meydana gelirken sağ bölümünde ilişkisel, duygusal, devenirsnel ve duygusal, sezgisel, birleştirici ve bütünleştirici düşünme biçimleri etkin olmaktadır. Hermann'ın geliştirmiş olduğu beyin şemasına göre yaratıcılığın aşamaları şöyledir (54):

- Hazırlık aşaması
- Kuluçka aşaması
- Aydınlanma aşaması
- Gerçekleme-doğrulama aşaması

Hermann kuramında altı değişik yetenek belirlemiş ve bunların her birini bir meslek grubuyla temsil etmiştir. Bunlar (55);

- Dedektif; bilgileri toplar.
- Kâşif; sorunu tüm yönleriyle ele alır.
- Sanatçı; özgün ve alternatif yollar türetir.
- Mühendis; elde ettiği verileri geliştirerek uygulanabilir hale getirir.
- Yargıç; fikirleri yargılar ve en doğrusunu tercih eder.
- Prodüktör; çözüm yollarını geliştirir ve dener.

2.2.4.5. Guilford Yaratıcı Problem Çözme Modeli

Guilford, geliştirdiği yaratıcı problem çözme modelinde insan beyninin işlevlerini yaratıcılıkla ilişkilendirmiş ve bu işlevleri beş şekilde tanımlamıştır. Bu işlevler, tanımlama, hafızaya alma, yakınsak düşünme, iraksak düşünme ve değerlendirme şeklindedir. Tanımlama fonksiyonu, sorunu hissederek onun hakkında bilgiler edinir. Hafızaya alma fonksiyonu, tüm süreç boyunca aktiftir. Yakınsak düşünmede, muhtemel çözüm yolları hatırlanır veya yeni yollar bulma yoluna gidilir. Iraksak düşünmede, belirlenen muhtemel çözüm yolları kısıtlanarak en uygun olan yola ulaşmaya çalışılır. En son olarak değerlendirme fonksiyonu ile elde edilen bilgiler ve sonuç olarak ulaşılan

cevaplar değerlendirilir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta yaratıcı problem çözüme, tüm bu fonksiyonların kullanıldığı fakat en çok da yakınsak ve iraksak düşünmenin aktif olduğudur (56). Iraksak düşünme için gerekli sekiz temel yetenek ise şu şekilde sıralanmıştır (57);

- Probleme ve problem durumlarına duyarlılık gösterme.
- Düşüncelerde akıcılık gösterebilme ya da başka bir deyişle fazla sayıda işe yarar fikir yürütebilme.
- Alışılmamış, özgün ancak işlevsel fikirler üretebilme.
- Bir fikirden diğerine rahatlıkla geçebilme.
- Sentez yeteneğine sahip olma.
- Karmaşık ilişkileri kontrol altına alabilme.
- Değerlendirme yapabilme.

2.2.5. Problem Çözme Yaklaşımları

Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özellikleri içerisinde barındıran, kapsamlı ve karmaşık bir süreç olan problem çözme ile ilgili yapılan pek çok araştırma sonucunda farklı problem çözme yaklaşımları oluşturulmuştur. Bu bölümde bunlardan bazılarında bahsedilmiştir.

2.2.5.1. İçgüdüler Yoluyla Problem Çözme

Doğuştan gelen, canlının türüne özgü davranışlar olan içgüdüler öğrenme ile de fazla değişikliğe uğramazlar. Örneğin arıların bal yapması gibi yeni doğmuş bir bebeğin annesinin memesini emme davranışı da içgüdüsel davranışlardır. Canlılarda içgüdüsel davranış sayısı hayvanlarda insanlara göre daha fazlayken, çocuklarda da yetişkinlere göre daha fazladır (58, 59).

2.2.5.2. Deneme Yanılma Yoluyla Problem Çözme

Problem çözme ile ilgili kullanılan en eski yöntemlerden biri olan deneme yanılma yöntemi üzerinde ilk sistematik çalışmalar Thorndike tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu yaklaşımda problem çözümünde zihinsel süreçlerden ziyade, sürekli uğraşma, çabalama anlayışı hakimdir. Çünkü bu çabaların sonucunda bir yol bulunacağına inanılır (60).

Organizma faaliyetleri sonucunda tatmin edici bir durumla karşılaşıldığında davranışta kalıcılık meydana gelmektedir. Deneme yanılma yoluyla problemin çözümü

genellikle ön bilgilerin yetersiz olduğu ve aşamalar arasında genellikle anlamlı ilişkilerin olmadığı durumlarda geçerli bir yöntem olarak kullanılabilir (61).

2.2.5.3. Kavrama (Ani Kavrama) Yoluyla Problem Çözme

Köhler tarafından yapılan çalışmaların bir ürünü olarak ortaya konulan bu yöntem, bilişsel bir öğrenme türü olup, problemin çözümüyle ilgili ilişkilerin fark edilmesi ile gerçekleşir. Öğrenen birey, genel durumu hedefler arasındaki ilişkileri kavramayı veya mantıksal birliktelikleri anlamayı kapsayan yeni bir biçimde görür. Organizmanın bir problemle karşılaştığında önceden sahip olduğu bilgileri kullanarak yeni ve anlamlı ilişkiler kurması ve bir problemi birdenbire (aniden) çözüme ulaştırması, benzer olayların genellenmesi şeklinde uygulanır. Ani kavrama yoluyla öğrenmede çözüm bireyin kendisi tarafından bulunduğu için etkili ve kalıcıdır (62).

Köhler, bireyin bilinmeyen bir durumla karşılaşmasının problemin kaynağı olarak tanımlayarak, bu durumun onda gerilim yarattığı ve onu bu gerilimi ortadan kaldırmaya doğru hareketlendirdiğini ifade etmiştir. Bu sebeple birey onda hoşnutsuzluk yaratan, amacına ulaşmasını engelleyen durumlara karşı başa çıkabilecek çözüm yolları bulmaya ve daha sonra da en uygun olan çözüm yolunu uygulamaya çalışır (58).

2.2.5.4. Hazır Modellerle Problem Çözme

Bu yaklaşımda, karşılaşılan bir problem durumuna karşı öğrenilmiş onu sonuca götüren çözüm yolu zihinde örgütlenerek saklanır ve aynı veya benzer durumlarla karşılaşıldığında bu modele uygun olarak harekete geçilir. Bellekte ne kadar çok bu şekilde hazır modeller varsa, karşılaşılan problemler de o kadar kolay ve hızlı çözülebilir. Örneğin, satranç oynayan bir oyuncunun yaptığı hamlelerin ne kadar hızlı olduğu, daha önceki tecrübelerine bağlıdır (63).

Modelleme sürecinde var olan model ve problem karşılaştırıldığında, bu iki sürecin pek çok benzerlik taşıdığı görülmektedir. Modelleme, problem çözme sürecinde bir teknik geliştirilmesinde oldukça önemlidir. Modelleme sayesinde, problem çözme etkinliklerinde kavramları, araçları, ilişkileri, eylemleri, biçimleri ve ayarları açıklayan ve tanımlayan kavramsal sistemleri de anlaşılmış olur (63).

2.2.5.5. Bilimsel Problem Çözme Yöntemi

Bilimsel problem çözme yöntemi, bilimsel problemlerin çözümü gibi kişisel problemlerin çözümünde de kullanılabilir. Genellikle zor ve daha karmaşık olan problemlerin çözümünde tercih edilen bir yöntemdir (64).

Bilimsel problem çözme eleştirel, yansıtıcı, yaratıcı düşünme becerilerini de kapsayan, kişinin analiz, sentez ve değerlendirme becerilerini de kullanmasını gerektiren bir yöntemdir. Bilimsel problem çözme aşağıdaki basamaklardan oluşmaktadır (64);

1. Problemlili durumun hissedilmesi ve ortaya çıkarılması,
2. Problemin tanımının yapılması ve sınıflandırılması,
3. Çözüm için alternatiflerin üretilmesi,
4. Alternatifler içinden çözüm olabileceklerin seçim,
5. En uygun çözümün uygulanması,
6. Çözüme ulaşılması.

2.2.6. Problem Çözme Becerisini Etkileyen Faktörler

Zorluk durumuna göre oldukça karmaşık bir süreç olan problem çözme becerilerin etkileyen pek çok faktör vardır. Charles ve Lester problem çözme becerilerini etkileyen faktörleri üç grupta toplamıştır. Bunlar (65):

- Duyuşsal Faktörler,
- Bilişsel Faktörler,
- Deneyimler.

2.2.6.1. Duyuşsal Faktörler

İnsanlar istediklerinde duygularını gizleyebilir, yönlendirilebilir veya serbest bırakılabilirler. İnsanlarda güçlü bir enerji meydana getiren duygular, fark edilip iyi bir şekilde yönlendirildiklerinde problem durumlarında çözümü faydalı yönde etkileyebilirler. Aksi durumda iyi yönlendirilemeyen güçlü duygular problem çözümünde engel teşkil edebilirler (66). Kişinin kendi duygularını tanıması karşısındakinin duygularını tanımasında da etkili olacaktır. Problem durumlarıyla karşı karşıya kalındığı

anda kişide korku, endişe, engellenme gibi olumsuz duygular da ortaya çıkar. Aynı durumda problem durumu aşıldığında ise mutluluk, rahatlama, gurur gibi duygular ortaya çıkar. Bu sebeple problemlerin çözümü için duyguların bazen engel oluşturabileceği unutulmamalıdır. Genelde olumsuz duygular problem çözmede engel oluşturur ve kişide engellenme ve öfke duygusu ortaya çıkarırken eğer sorun aşılmazsa sürecin uzamasına ve sorunun daha da karmaşık hale gelmesine neden olabilir (67).

2.2.6.2. Bilişsel Faktörler

Bireyin kendi bilişsel yeterliliklerinin farkına varması problem çözme gibi bilişsel süreçlerin izlenmesi ve düzenlenmesi için kullanılır. Sternberg Üçlü Zeka Kuramı'nda, Naglieri ve Dass ise PASS Modelin'nde üst bilişsel süreçleri hem zekanın hem de problem çözmenin bir parçası olarak ele almışlardır (68). Sayılar, semboller, fikirler, kavramlar ve ilişkiler arasındaki bağlantıları çözme gibi kişinin problem çözme yeterliliğine ulaşması ve yeterli donanıma sahip olması onu problem çözümüne de ulaştırabilir.

2.2.6.3. Deneyimler

Problemler karşısında geçmişte yaşanan deneyimler ve bunların sonuçlarının başarılı veya başarısız olması durumu kişilerin daha sonra karşılaştıkları problem durumlarında gösterecekleri davranışları da etkileyecektir. Eğer bir problem durumuna karşın geçmiş deneyimlerde başarılı sonuç elde edilmişse benzer durumlarda da aynı yöntemi kullanmak tercih edilir. Fakat elde edilen sonuç olumsuz olduysa farklı bir yöntem bulunmaya çalışılacaktır. Yapılan çalışmalarda çocukluk çağlarında bilerek farklı problem durumlarıyla karşı karşıya bırakılan çocukların sonuca yönlendirilmelerinde ve bu süreçte pekiştiriciler kullanıldığında problemle başa çıkma becerilerinin geliştiği görülmüştür (67). Deneyimler sonucu elde edilen tecrübeler kişiyi problem karşısında daha fazla başarıya götürecektir. Örneğin bir tamir ustasının yaptığı iş ile ilgili tecrübeleri onun işini daha hızlı yapmasını ve daha başarılı olmasını sağlayacaktır. Bu durum zekadan daha çok, bilgi ve deneyimle alakalıdır (66).

Bu faktörlerin yanı sıra aile, cinsiyet, yaş, çevre, ekonomik ve kültürel özellikler, yetenek, kişilik özellikleri gibi faktörler de problem çözme de etkili olabilmektedir. Kişinin problem çözmeye istekli olması, ruh hali, ailenin tutumu, ona yeterli fırsatlar verilmesi de problem çözme becerilerinin gelişmesinde önemli etkenlerdendir. Çocuğun

gelişiminde aile ortamı ve anne babanın tutumu oldukça önemlidir. Bu sebeple aile ve çocuğun en yakınındaki kişiler problem durumlarında ve karşılaşılabilecek zorluklarda nasıl davranabileceği ile ilgili ona iyi bir örnek olmak zorundadırlar. Ayrıca çocuğa karşılaştığı problemlerin çözümünü kendi başına yapabilmesi için uygun fırsatlar ve ortamlar sunarak bu konuda onu desteklemelidirler (69).

2.2.7. Problem Çözme Becerisi ve Mizaç İle İlgili Yapılan Çalışmalar

2.2.7.1. Problem Çözme Becerisi ile ilgili Yapılan Çalışmalar

Rubin (1982) literatürde çocukların oyunlarının türlerini incelemiş ve çocukların akran etkileşimi olmadan sosyal olmayan yapı oyunlarını oynadıklarını görmüştür. Çalışmada akran etkileşimi olmadan bireysel oynanan oyunların sosyallik açısından olumsuzluk yaratabileceğinden yola çıkılmıştır. Çalışmasında çocukların problem çözme becerilerine etki edebilecek olan oyun türü faktörünü incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 4 yaşında 122 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmacı tarafından her çocuğun oyunu gözlemlenmiştir. Çalışma sürecinde çocuklar problem çözerken sosyal etkileşim gerektiren problem çözme becerisine yönelik ölçeklerle değerlendirmişlerdir. Çalışmanın tüm bulguları incelendiğinde sosyal etkileşimsiz oyun türlerinin çocukların problem çözme becerilerini olumsuz etkileyen faktörlerden biri olduğu görülmektedir (70).

Nezu (1985), "*Etkili ve etkisiz problem çözücüler arasındaki psikolojik sıkıntıdaki farklılıklar*" adlı araştırmasında, 213 lisans mezununa problem çözme envanteri uygulanmıştır. Bulgulara, kendi kendini değerlendiren problem çözme etkinliğinin duygusal sıkıntı ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu çalışmanın sonuçları, algılanan problem çözme etkinliklerinde farklılık gösteren bireylerin psikolojik sıkıntı ve duygusal zorluk seviyelerinde de farklı olduğunu göstermektedir. Spesifik olarak, kendi kendine değerlendirilen etkili problem çözücülerin, daha az depresyon, daha az durum ve sürekli kaygı, daha iç kontrol yönelimi, daha az sıklık problemleri ve bu problemlerle ilgili daha az sıkıntı yaşadıkları ve özdeştirilen etkisiz problem çözücülere kıyasla daha az sıkıntı yaşadıkları bulunmuştur. Bu bulgular, algılanan problem çözme etkinliğinin, bildirdiği duygusal sıkıntıların farklı düzeyleriyle güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu göstermektedir (71).

Farklı eğitim uygulamaları gerçekleştiren okulların incelendiği bir araştırma da Casey (1990) tarafından yürütülmüştür. Çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının

problem çözme becerilerinin desteklendiği, problem çözme becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağlayan uygun eğitim planlarının ve etkinliklerinin gerçekleştirildiği bir eğitim ortamında eğitim gören çocuklar ile problem çözme becerisine dayalı eğitimin olmadığı eğitim ortamında eğitim gören çocuklar çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmaya dahil edilen 19 çocuk problem çözme becerisi eğitimi verilen okulda, 49 çocuk ise normal eğitim verilen okulda eğitim görmektedir. Her iki eğitim kurumunda eğitim gören çocukların problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla verilerin elde edilmesinde çocuklara uygulanan “Kaufman Çocuklar İçin Değerlendirme Bataryası ve Peabody Resim Kelime Testi” kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında, amaçlı problem çözme becerisi eğitimi veren okuldaki çocukların bu becerilerinin diğer okulda eğitim gören çocuklara göre daha iyi olduğu görülmektedir (72).

Okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerinin incelendiği bir araştırma Freund (1990) tarafından yürütülmüştür. Çalışmada çocukların anneleri ile etkileşimlerinin problem çözme becerilerine katkılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 3-5 yaş grubu 60 çocuk dahil edilmiştir. Çocuklar zorluk derecesi farklı olan çeşitli problemlerle karşılaştırılmışlardır. Bir grup çocuk problemlerle karşılaştıkları süreçte kendilerinden beklenen işleri yaparken ebeveyni tarafından talimatlar almış ve yöreklendirilmiştir. Diğer bir grup çocuk ise problemlerle karşılaştıkları süreçte bireysel bir şekilde kendilerinden beklenen görevleri yerine getirmişlerdir. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında büyük yaş grubu çocuklarının lehine olduğu görülmüştür. Çocukların yaşları arttıkça problem çözme puanlarının da arttığı görülmektedir. Çocukların ebeveynleri tarafından sözel destekle problem çözme süreçleri incelendiğinde ise çocuk ve anne etkileşiminin problem çözme sürecinde olumlu katkılar sağladığı söylenebilir (73).

Çocukların problem çözme becerileri ile sosyal ilişkilerinin incelendiği bir araştırma Erwin (1994) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5 ve 6 yaşlarında aynı sınıfta eğitim gören 26 çocuk dahil edilmiştir. Çalışmada sınıf içerisinde diğer akranları tarafından en çok tercih edilen çocukların problem çözme becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çocukların tercih edilme durumu çeşitli soruların kullanıldığı sosyometrik ölçümler ile belirlenmiştir. Çocukların serbest zaman etkinlikleri kamera ile kaydedilmiş ve çocuklar bu etkinlikler sırasında gözlenmiştir. Çocukların sosyal davranışlarını ve problem çözme becerilerini

incelemek için gözlemler, video kayıtları ve çocuklara yöneltilen sosyal durumlara ait soruların cevapları değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda akranları tarafından daha çok tercih edilen çocukların olumlu sosyal davranışlarının ve problem çözme becerilerinin anlamlı düzeyde olumlu farklılığa sahip olduğu görülmüştür (74).

Graham ve Davey (1994) “*Kaygı, Sosyal Problem Çözme Yetenekleri ve Sosyal Problem Çözme Güveni*” çalışmasında, endişe ve sosyal problem çözmenin iki özelliği olan problem çözme yeteneği ve güven arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Yaşları 21-68 arasında değişen 82 öğrenci örneklem grubu olarak seçilmiştir. Araştırmada 7 bölümden oluşan problem çözme ve endişeye dair sorulardan oluşan bir anket kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara bakıldığında, endişe düzeyleri, hem kötü problem çözme güveni hem de problem çözme süreci üzerinde kötü algılanan kontrol ile anlamlı şekilde ilişkilirken, endişe, kendi başına problem çözme yeteneği ile ilgili bulunmuştur (75).

Kasap (1997) tarafından ilk okulda öğrenim gören öğrenciler üzerinde, problem çözme davranışlarındaki tutum ve başarılarının sosyo-ekonomik özelliklere göre farkını tespit etmek amacıyla yapılan araştırma sonucunda problem çözmeye karşı tutum ile problem çözme başarısı arasında ilişki olduğu elde edilmiş, olumlu tutuma sahip öğrencilerin ise daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılırken üst ekonomik düzeyde olan öğrencilerin problem çözmeye daha başarılı oldukları sonucu elde edilmiştir (76).

Basmacı (1998) tarafından üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri ile demografik özellikleri, eğitim aldığı bölüm ve ailenin tutumu gibi faktörler arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışması sonucunda babanın demokratik tutumu ile problem çözme becerisi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş, anne tutumunu demokratik olarak algılayan öğrencilerin problem çözme becerisi algıları otoriter olarak algılayanlara göre daha yüksek olarak elde edilmiştir (77).

Stratton ve ark. (2001) “*Erken Başlangıçlı Davranış Problemleri Olan Çocuklara Yönelik Sosyal Beceriler ve Problem Çözme Eğitimi: Kim Faydalanır?*” isimli çalışmasında, davranış sorunlarının başlangıç evresinde olan 4-8 yaş arası 99 çocuğun ailesi örneklem grubu olarak belirlemiştir. Tedavi sonrası çocuk eğitimi tedavi grubu çocuklarında evde önemli ölçüde daha az dışsallaşma sorunu, okulda daha az saldırganlık, akranlarla daha fazla sosyal davranış ve bekleme listesi kontrol grubu çocuklarına göre daha olumlu sonuç yönetimi stratejileri görülmüştür. Bekleme listesi kontrol grubu

çocuklarından anlamlı derecede daha fazla çocuk eğitimi tedavi grubu çocuklarında agresif ve uyumlu olmayan davranışların raporlarında ve bağımsız gözlemlerinde klinik olarak belirgin gelişmeler olduğu görülmüştür. Farklı tedavi yanıtı, dikkat eksikliği ve türevlilik bozukluğu, ebeveynlik disiplini uygulamaları ve aile risk faktörleri ile çocuk hastalığına göre değerlendirilmiştir. Tedavi sonrası çocuk davranışlarında düzelmeye yapmama ile ilgili tek risk faktörü, olumsuz ebeveynlik (yani, annenin eleştirel ifadeleri ve fiziksel gücü) idi. 1 yıl sonra yapılan uzun süreli takip, tedavi sonrasındaki önemli değişikliklerin çoğunun korunduğunu göstermiştir (78)

Pakaslahti ve ark. (2002) tarafından yapılan “*Ergenlerde Sosyal Problem Çözme Stratejileri, Sosyal Davranış ve Sosyal Kabul Arasındaki İlişkiler*” isimli çalışmasında ergenlerin prososyal problem çözme stratejileri ile prososyal davranış arasındaki ilişkileri ve akranları arasındaki sosyal kabul ile ilişkileri ve bunların yaş ve cinsiyete bağlı varyansları incelenmiştir. Yaş ve cinsiyete bağlı varyans da incelenmiştir. Örneklem grubu 777 tane 14 yaş ve 877 tane 17 yaşındaki kız ve erkekler oluşmaktadır. Prosedürel problem çözme stratejileri kendi kendini derecelendirme anketi ile ölçülürken, prososyal davranışlar ve sosyal kabul, sosyal popülerlik ve reddedilme boyutlarının yanı sıra ergenler popüler, reddedilen, ihmal edilen, münakaşacı olarak sınıflandırılarak değerlendirilmiştir. Sonuçlar, sosyal problem çözme stratejileri ve sosyal davranışların sadece asgari düzeyde ilişkili olduğunu, ancak her ikisinin de akranlar arasındaki sosyal kabulü öngördüğünü göstermiştir. Reddedilen ergenler düşük sosyal davranışa ve tartışmalı ergenlerin her ikisi de hem sosyal stratejiler hem de davranışlar açısından yüksek seviyelere sahipken, popüler ve ihmal edilen ergenler, stratejiler açısından ortalama olanlardan farklı çıkmamıştır. Popüler ergenler yüksek, ihmal edilen ergenler ise düşük düzeyde sosyal davranış göstermişlerdir. Bir boyut olarak, sosyal popülerlik olumlu ve reddedilme sosyal davranışlarla olumsuz yönde korelasyonla ilişkilendirilmiştir. Cinsiyet ve yaş farklılıklarının analizi sonuçları, kızların ve 14 yaşındakilerin, hem sosyal problem çözme stratejileri hem de davranışları hakkında, erkeklerden veya 17 yaşındaki çocuklardan daha yüksek puanlar aldığını ortaya koymuştur (79).

Okul öncesi dönemdeki çocukların cinsiyetleri ile problem çözme becerilerinin incelendiği araştırma Walker ve ark. (2002) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya farklı ekonomik şartlara sahip ailelerin çocukları dahil edilmiştir. 5 ve 6 yaşlarında 88 kız

ve 91 erkek çocuğu çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çocukların sosyal problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla tasarlanmış örnek sosyal problemler yneltiymiştir. Çocukların yanıtları; grup ile etkileşim, kışkırtma ve paylaşımda bulunma becerileri kapsamında değerlendirilmiştir. Kız çocuklarının yanıtları incelendiğinde sosyal problem çözme stratejilerinin erkek çocuklara göre daha az sözel ve psikolojik saldırganlık içerdiği ve kız çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinin erkek çocuklara göre daha iyi olduğu görülmektedir (80).

D’Zurilla ve ark. (2003) tarafından yapılan “*Kolej ğrencilerinde Tartışmaların çözümünde ngrc Olanak Sosyal Problem özme ve z Saygı*” isimli çalışmasında, 16-29 yaşlarında 205 niversite öğrencisinin örnekleminde benlik saygısı, sosyal problem çözme yeteneği ve saldırganlık arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmada 10 maddeden oluşan benlik saygısı leği ve 52 maddeden oluşan sosyal problem çözme envanteri kullanılmıştır. Bulgulara bakıldığında ise benlik saygısının, öfke ve düşmanlıkla ilgili olduğu ve çeşitli problem çözme boyutlarının olduğu bulunmuştur. Buna ek olarak, sonuçta, ileri görüşlü olarak öne sürülen bir düşmanlık sorunu, özsaygı ve düşmanlık arasındaki ilişkiye kısmen aracılık etmektedir. Bulguların teorik, araştırma ve klinik etkileri tartışılmıştır. Buna ek olarak, sonuçta, ileri görüşlü olarak öne sürülen bir düşmanlık sorunu, özsaygı ve düşmanlık arasındaki ilişkiye kısmen aracılık etmektedir. Bulguların teorik, araştırma ve klinik etkileri tartışılmıştır. Spesifik olarak, benlik saygısının tüm problem çözme boyutu cinsiyete dayalı problem çözme ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Beklendiği gibi, pozitif problem oryantasyonu ile korelasyon pozitif, negatif problem oryantasyonu, dürtüsellik / dikkatsizlik tarzı ve kaçınma tarzı ile korelasyonun tümü negatifdir (81).

Anlıak ve Dinçer (2005) ocukların kişilerarası problem çözme becerilerini inceledikleri bir araştırma yürütmüşlerdir. Çalışmaya birbirinden farklı eğitim uygulamaları gerçekleştiren iki okul öncesi eğitim kurumu ve toplamda 5 ve 6 yaşlarında 122 ocuk dahil edilmiştir. Çocukların problem çözme becerilerini değerlendirmek için Okulöncesi Kişiler Arası Problem özme Testi (OKP) kullanılmıştır. Çalışma her iki eğitim kurumunun eğitim modelleri araştırılıp incelendikten sonra aynı gün çalışma yapılmıştır. Çalışmanın verileri analiz edildiğinde, çoklu zeka kuramından yararlanan, farklı eğitim uygulamalarını araştırıp kendi eğitim kurumunda görev yapan öğretmenlerle paylaşan ve çocuklara farklı eğitim modellerini sunarak eğitim veren okul öncesi eğitim

kurumunda eğitim gören çocukların problem çözme beceri puanlarının, normal okul öncesi eğitim programında eğitim gören çocuklardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (82).

Korkulu ve Yılmaz (2010) İzmir ilinin Menderes İlçesinde bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 72 aylık çocuklar ile araştırma yürütmüşlerdir. Çalışmaya 11 çocuk dahil edilmiştir. Çalışmada çocuklara eğitim verilerek eğitimin çocukların problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çocuklara eğitim verilmeden önce Kişilerarası Problem Çözme Ölçeği ile çocukların problem çözme becerileri değerlendirilmiştir. Eğitimin sonunda çocuklara son test yapılmıştır. Eğitimin içeriğinde bireyler arasında oluşan uyum sorunu olarak adlandırabilen çatışma çözme ve yaşanan bu uyumsuzluğu çözmeye yönelik yansız bir kişinin desteği ile çatışmaların çözümüne yönelik verilen arabuluculuk olarak tanımlanabilen konular yer almaktadır. Eğitim toplamda 60 saat olarak çocuklara verilmiştir. Eğitimin içeriğinde araştırmacılar tarafından hazırlanan hikayeler, çatışma ve arabuluculuk gibi kavramların tanımları yer almaktadır. Çalışmanın verileri Korkulu ve Özdil (2008) aracılığıyla oluşturulan Kişilerarası Problem Çözme Ölçeği, çocukların sınıf öğretmenlerinin gözlemleri ve sınıf kamera kayıtları ile elde edilmiştir. Çalışmanın sonuçları incelendiğinde, çocukların verilen eğitim öncesinde var olan problem çözme becerilerinden yapıcı ve yıkıcı problem çözme puanlarının eğitim sonrasında anlamlı düzeyde farklılaştığı yer almaktadır. Farklılaşma incelendiğinde, çocukların yapıcı problem çözme becerileri puanlarının arttığı, yıkıcı problem çözme beceri puanlarının azaldığı görülmektedir. Çocukların sınıf öğretmenlerinin çalışma sürecinde ve sonrasında gözlemleri dinlendiğinde çalışmanın bulgularını destekler nitelikte olduğu söylenebilir (83).

Okul öncesi dönem çocukların problem çözme becerilerinin incelendiği bir çalışma Cooper ve Waldau (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmada çocukları kule yapımında çeşitli problemlerle karşılaştırmışlardır. Problemlerin çözümü için gereken çözüm stratejilerini her problemde her çocuğun ifade etmesini sağlamışlardır. Çalışmanın sonucunda yaşın çocukların problem çözme becerilerinde etkili olduğu ve yaşça büyük çocukların kule yapımında onlardan yaşça küçük olan çocuklara göre kule yapılandırması sonlanana kadar var olan problemleri çözmeye daha başarılı olduğu görülmüştür (84).

Oğuz (2012) çalışmasında okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerini incelemiştir. Çalışmada uygulanan Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitimin çocukların problem çözme becerilerine etkilerinin açıklanması amaçlanmıştır. Çalışmaya bir okul öncesi kurumunda eğitime devam eden 20 deney grubu ve 22 kontrol grubu çocuk dahil edilmiştir. Çalışmanın verilerinin elde edilmesinde çocukların demografik bilgilerini içeren “Genel Bilgi Formu” ve çocukların problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla Problem Çözme Becerisi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmacı okul yöneticilerinden gerekli izinleri alarak haftada 1 gün çocuklara problem çözme becerisini geliştirici etkinliklerin yer aldığı, kolaydan zora bir akışın olduğu, düşünme becerilerini geliştiren ve değerlendirmelerin var olduğu projelerden oluşan proje tabanlı eğitimi uygulamıştır. Eğitim öncesinde deney ve kontrol grubuna ön test yapılmıştır. Eğitim toplamda 40 gün sürmüştür. Eğitim sırasında çocukların fotoğraf ve video kayıtları alınmış ve eğitimin içeriğinde yer alan çocukların yaptıkları ürünler ailelerine, okul yöneticilerine ve öğretmenlerine sergilenmiştir. Eğitimin sonunda çocuklara son test yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen verilerin analizi yapıldığında, çocukların problem çözme becerisi ölçeğinden aldıkları son test puanlarının arttığı görülmektedir. Deney grubunda olan çocukların son test problem çözme becerisi ölçeğinden aldıkları puanların kontrol grubunda olan çocuklara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda son test uygulamasında ön test puanları ile anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır (85).

Yıldırım (2014) okul öncesi dönem çocukları ile çalışma yürütmüştür. Çalışmada çocuklara yaratıcılık içeren problem çözme etkinlikleri uygulanarak çocukların etkinlikler sonrasında yaratıcılıklarının gelişimini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma Eskişehir’de 2012-2013 eğitim ve öğretim döneminde bir okul öncesi eğitim kurumunda eğitim gören 5 yaşında 20 kontrol grubu ve 19 deney grubu çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı yaratıcı problem çözme etkinliklerini yaratıcılık ile ilgili araştırmalar yapan Buffalo adlı merkezde eğitim alan veya görev yapan öğretmenler ve öğretim üyeleri ile görüşmeler ve değerlendirmeler yaparak oluşturmuştur. Etkinlikler çalışma grubu çocuklarına uygulanmadan önce başka bir okulda pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamanın ardından deney ve kontrol grubu çocukların yaratıcılıklarını değerlendirme amacıyla Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT) ön test uygulaması yapılmıştır. Araştırmacı deney grubuna planladığı etkinlikleri uygulamış ve uygulama süreci kamera ile kayıt altına alınmıştır. Kontrol grubunda olan çocuklar ise günlük

eğitim akışlarında araştırmacı tarafından her gün belirli sürelerle gözlem yapılmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan gözlemler yaratıcı problem zme gözlem formuna kaydedilmiştir. Uygulama sonrasında tüm çocukların yaratıcılıklarını değerlendirme amaçlı Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT) sontest uygulaması yapılmıştır. Çocukların TYDT'nden aldıkları ntest ve son test puanları incelendiğinde deney grubunda yer alan çocukların son test puanlarının kontrol grubunda yer alan çocuklara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Yaratıcı problem zme etkinliklerinin yapıları hakkında görüşmeler incelendiğinde; ocuk merkezli, çocukların gelişimlerine uygun seviyede olması ve çocuklara yöneltilen soruları içermesi gerektiği çalışmanın bulgularında yer almaktadır (86).

Kesicioğlu (2015) alışmasında bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların kişilerarası problem zme becerilerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya Giresun ilinde anaokuluna devam eden 152 ocuk, ebeveynleri ve öğretmenleri katılmıştır. Çalışma araştırma yöntemlerinden tarama modelindedir. Çalışmanın verilerinin elde edilmesinde, çocukların kişilerarası problem zme becerilerine ilişkin bilgi veren çocukların sınıf öğretmenleri tarafından doldurulan Kişilerarası Problem zme Becerisi leği ve araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış soruları içeren aile ve ğretmen görüşmeleri ile doldurulan bilgi formudur. Çocukların kişilerarası problem zme becerileri ile görüşmelerden elde edilen aile yapıları incelendiğinde, demokratik tutuma sahip ailelerin çocuklarının kişilerarası problem zme leğinden aldıkları puanların yüksek olduğu görülmektedir. Çocukların televizyon izleme süreleri ile kişilerarası problem zme becerileri incelendiğinde ise az süre televizyon izleyen çocukların kişilerarası problem zme beceri puanlarının daha fazla süre televizyon izleyen çocuklara göre yüksek olduğu bulgular arasında yer almaktadır. Ailelerin ve öğretmenlerin kişilerarası problem zme becerisi hakkındaki görüşleri incelendiğinde ise çocuğun eğitimine ve gelişimine katkı sağlayan bu bireylerin görüşlerinin benzer olduğu grlmştir (87).

Dilber (2015) okul öncesi dönem çocuklarının ahlaki yargılarını ve kişilerarası problem zme becerilerini çalışmasında araştırmıştır. Çalışma Ankara ilinde gerçekleştirilmiş ve 9048 4-5 yaş grubu ocuk çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmanın verileri toplanırken, çocukların demografik bilgilerine ulaşılacak aile bildirimine Dayalı Kişisel Bilgi Formu, ocukların kişiler arası problem zme becerilerinin onlara sunulan

hikayelerle ve cevapları ile değerlendirildiği Shure (1974) tarafından oluşturulan Dinçer (1995) aracılığıyla Türkçe'ye çevrilen Okul Öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi-(OKPÇ) ve çocukların ahlaki yargıları ile ilişkin değerlendirmelerin yapılması için çocuklara okunan hikayelerden oluşan Ahlaki Yargı Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın bulguları incelendiğinde, çocukların kişilerarası problem çözme becerileri ile ahlaki yargı düzeylerinde olumlu yönde ilişki olduğu, çocukların yaşları ve okul öncesi eğitime devam süreleri arttıkça kişilerarası problem çözme becerilerinin de arttığı ve anne yaşı 31 ile 35 yaş arası olan çocukların kişilerarası problem çözme beceri puanlarının anne yaşı 30 yaş ve altında olanlara göre daha fazla olduğu görülmüştür. Annelerin öğrenim durumları incelendiğinde ise annelerin öğrenim durumu arttıkça çocukların kişilerarası problem çözme testinden aldıkları puanların ve çözüm önerilerinin arttığı bulgusuna ulaşılmıştır (88).

Altun (2013) “*Düzenli Eğitsel Oyun Oynayan 11-12 Yaş Grubu Çocuklarda Problem Çözme Becerisinin İncelenmesi*” adı çalışma yürütmüştür. Çalışmaya deney ve kontrol grubu eşit sayı olarak seçilmiş ve 60 çocuk dahil edilmiştir. Çocuklara eğitsel oyun programı uygulanmadan önce problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi için Serin, Serin ve Saygılı (2010) tarafından geliştirilmiş Çocuklar için Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Çocuklarla bir program dahilinde eğitsel oyunlar oynanmış ve program sonlandığında sontest uygulaması yapılmıştır. Çalışmanın bulgularına bakıldığında; çocukların problem çözme becerilerine ait öntest ve sontest puanlarının pozitif yönde farklılaştığı ve problem çözme envanterinden güven ve özdenetim boyutlarından aldıkları puanların arttığı görülmektedir (89).

Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin incelendiği bir çalışma Sezli ve Bozgeyikli (2015) tarafından yürütülmüştür. Öğretmenlerin disiplin hakkındaki düşünceleri ve algıları ile problem çözme becerilerine dair verileri inceleme amacıyla 222 öğretmen ile çalışmayı gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada öğretmenlerin problemler ile ilgili pozitif ve negatif değerlendirmeleri hakkında bilgi sağlayan Heppner ve Petersan (1982) aracılığıyla geliştirilen 35 maddeden oluşan Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Öğretmenlerin disiplin anlayışlarına ilişkin değerlendirmelerin yapılması amacıyla Şimsek (2000) tarafından oluşturulan 14 adet soruyu içeren Öğretmen Disiplin Anlayış Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlerin demografik bilgilerini içeren “Genel Bilgi Formu” ile öğretmenlerin çalışma yılları, öğrenci sayıları ve eğitim durumlarının

değerlendirmesinde kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularında öğretmenlerin problem çözme becerilerinin eğitim düzeylerinin artışıyla arttığı, çalışma yılı daha fazla olan öğretmenlerin disiplin anlayışının daha az öğrenci merkezli olduğu, sınıftaki çocuk sayısının ve öğretmenlerin çalıştıkları okul türlerinin, öğretmenlerin problem çözme becerileriyle ve disiplin anlayışlarına anlamlı bir etkisinin olmadığı yer almaktadır (90).

Coşkun (2016) çalışmasında 5-6 yaş çocuklarının problem çözme becerilerini geliştirmek amacıyla problem çözme eğitim programını geliştirmiş ve eğitim programını uygulamıştır. Çalışmada araştırmacı tarafından problem çözme eğitimi verilecek olan deney grubu çocukları, araştırmacı tarafından okul öncesi eğitim kurumunda var olan günlük etkinliklerin ve işleyişin uygulanacağı plesebo grubu çocuklar ve hiçbir eğitim verilmeyecek olan kontrol grubu çocukları belirlenmiştir. Her grup çocuk eşit olarak belirlenmiş ve toplam 66 çocuk ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Verilerin elde edilmesinde Shure (1974) aracılığıyla oluşturulan çocukların yaşlarıyla ve ebeveynleri ile ilişkilerinde problemleri çözmede bilişsel etkinlikleri hakkında bilgi veren Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Becerisi Testi ve Ömeroğlu ve diğerleri (2011) tarafından oluşturulan resimli çocukların gerçek problem çözme becerileri hakkında bilgi veren Problem Çözme Becerisi Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmada tüm çocukların demografik bilgilerinin elde edilmesi için ebeveyn bildirimine dayanan Kişisel Bilgi formu kullanılmıştır. Uygulama aşamasında araştırmacı 2 ay boyunca haftada 3 kere 2 şer saat deney grubuna problem çözme eğitimi verilmiştir. Plesebo grubundaki çocuklarla aynı süre günlük etkinlik akışındaki etkinlikleri gerçekleştirmiştir. Çalışmaya dahil edilen tüm çocuklara çalışmada kullanılan tüm ölçeklere ait ön test yapılmıştır. Ön testte çocukların problem çözme becerileri incelendiğinde 5 yaş grubu çocuklarının 6 yaş grubu çocuklarına göre daha yüksek puan aldıkları fakat kişiler arası problem çözme becerisi testinden aldıkları puanların benzer olduğu bulgularda yer almaktadır. Problem çözme becerisi ve kişilerarası problem çözme puanlarının doğum sırasına göre değişip değişmediği incelendiğinde anlamlı bir farklılaşmaya rastlanılmamıştır. Eğitim sonunda tüm çocuklara son test yapılmıştır. Deney grubundaki çocukların problem çözme ve kişiler arası problem çözme becerileri ölçeklerinden aldıkları öntest sontest puanları karşılaştırıldığında puanlarının yükseldiği görülmektedir (91).

Kaçar (2016) araştırmasında çocukların dil gelişimlerini ve problem çözme becerilerini oynamak istedikleri oyun türü ile ilişkilendirilerek incelemeyi amaçlamıştır.

Bir okul öncesi eğitime devam eden 80 çocuk ve öğretmenleri çalışma grubunda yer almaktadır. Çalışmaya dahil edilen çocuklar 5-6 yaş aralığındadır. Çalışmanın verilerinin elde edilmesinde çocukların demografik bilgilerinin yer aldığı Bilgi Formu, Akyol ve Oğuz (2015) tarafından geliştirilen Problem Çözme Becerisi Ölçeği, çocukların dil gelişimlerine dair bilgilerin edinildiği Peabody Resim Kelime Tanıma Testi ve Dil Kullanım Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeklerin her biri araştırmacı tarafından her çocuğa bireysel uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde, -mış gibi yapmayı gerektiren dramatik oyun olarak adlandırılan oyun türünü tercih eden çocukların dil kullanım ölçeği, alıcı dil puanları ve problem çözme becerisi puanlarının yapı, fiziksel ve inşa gibi diğer oyun türlerini tercih eden çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Çocukların problem çözme becerileri ile dil gelişimleri arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu yer almaktadır (92).

Çiftçi (2017) çalışmasında 48-66 aylık çocuklarla çalışarak çocukların bilişsel ve duygusal gelişimleri ile aile işlevselliklerinin problem çözme becerileri ile ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 156 çocuk dahil edilmiştir. Çocukların sosyal problem çözme becerilerine ilişkin değerlendirmeler Wally Sosyal Problem Çözme Testi ile yapılmıştır. Çalışmanın sonucuna bakıldığında çocukların sosyal problem çözme becerilerinin kimi bakımdan gelişimleri ve aile işlevselliklerinden etkilendiği söylenebilir (93).

Karakus (2017) çalışmasında çocukların sosyal problem çözme becerilerini ve ailelerinin tutumlarını incelemiştir. Çalışma grubunu bir okul öncesi eğitim kurumunda eğitim gören 60-72 aylık 500 çocuk ve anneleri oluşturmaktadır. Verilerin elde edilmesinde Wally Sosyal Problem Çözme Testi, Ebeveyn Tutum Ölçeği ve Ebeveyn bilgi formu kullanılmıştır. Çalışmanın bulguları incelendiğinde kız ve erkek çocukların sosyal problem çözme beceri puanlarının benzer olduğu ve okul öncesi eğitime daha uzun süre devam eden çocukların sosyal problem çözme beceri puanlarının onların lehine olduğu görülmektedir. Çocukların akranları ile sosyal ortamlarda daha çok bulunmaları ve deneyimleri onların sosyal gelişimlerine ve sosyal problem çözme becerilerine olumlu etki sağlayacağı söylenebilir. Çocukların aile yapıları ve anne tutumları incelendiğinde ise demokratik tutuma sahip annelerin çocuklarının sosyal problem çözme puan ortalamalarının daha az demokratik tutuma sahip annelerin çocuklarından anlamlı düzeyde olmasa da yüksek olduğu görülmektedir. Diğer ebeveyn tutumları

incelendiğinde ise çocuğunu aşırı koruyan tutumda olan annelerin ve çocuklarının sosyal problem çözme beceri puanlarının diğer çocuklara göre daha düşük olduğu söylenebilir (94).

Çetin (2017) “Okul Öncesi Çocukların Problem Çözme Sürecinde Teknoloji Destekli Şematik Düzenleyicilerin Kullanımına Yönelik Bir Durum Çalışması” adlı araştırma yürütmüştür. Çalışmaya Ankara’da bir devlet okulunda eğitim gören 60-72 aylık 28 çocuk dahil edilmiştir. Çalışma öncesinde okul yöneticilerine ve sınıf öğretmenlerine çalışmanın araştırmacı tarafından çocuklar ile uygulanacak etkinliklerden oluşacağı anlatılmıştır. Araştırmacı çocukların problem çözme becerilerine yönelik çocukların sınıf öğretmenlerinden ön bilgilerini ve günlük işleyişteki etkinlikler hakkında bilgi almaya yönelik görüşmeler gerçekleştirmiştir. Araştırmacı haftada 1 saat olmak üzere çocuklarla İlk Garaj adlı çocukların problem çözme becerilerini ve düşünme becerilerini geliştirmeyi sağlayan uygulama ile planladığı etkinlikleri uygulamıştır. Çalışmada 10 etkinlik araştırmacı tarafından planlanmış ve 12 haftalık sürede çocuklarla uygulanmıştır. Etkinliklerin uygulanma süreci gerekli izinler alınarak kamera ile kaydedilmiştir. Veri toplama aracı olarak, araştırmacının çocuklarla etkileşimleri, gözlemleri, sınıf öğretmenlerinden alınan bilgiler ve etkinlik kayıtları kullanılmıştır. Çalışma sonucunda çocukların problemin çözümü için gerekli olan problemi tanıma, algılama, çözüm yolu üretme ve çözüm yollarını değerlendirme gibi becerileri gerektiren etkinliklerde kendilerini ifade ederek duygu ve düşüncelerini aktardıkları ve bu etkinliklere katılım sağladıkları görülmüştür (95).

Yükcü ve Demircioğlu (2017) çocukların sosyal problem çözme becerilerinin incelendiği araştırma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada bir okulöncesi kuruma devam eden 48 -72 aylık çocuklarla ile yürütülmüştür. Çalışma grubunu 240 çocuk ve aileleri oluşturmaktadır. Çocukların sosyal problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla çeşitli problem durumlarını içeren resimlerin olduğu hikayeleri içeren “Wally Sosyal Problem Çözme Dedektiflik Oyun” Testi kullanılmıştır. Çocukların demografik bilgilerinin alınması amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulan ebeveyn bildirimine dayalı Genel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından çocuklarla bireysel görüşmeler gerçekleştirerek verilerin toplanması sağlanmıştır. Çocukların “Wally Sosyal Problem Çözme Dedektiflik Oyun” Testi”nden aldıkları puanlar incelendiğinde çocukların yaşları arttıkça puanlarının da arttığı çalışmanın bulgularında yer almaktadır.

Çocukların ebeveynlerinin eğitim durumları ve gelir düzeylerine ilişkin veriler incelendiğinde ise çocukların sosyal problem çözme becerisi puanlarında anlamlı bir farklılaşmanın gerçekleşmediği görülmektedir (96).

Çubukçu ve Kahraman (2017) çocukların problem çözme becerilerini inceledikleri araştırmalarını Bursa ilinde bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklar ile yürütmüşlerdir. Çalışmaya 160 çocuk dahil edilmiştir. Çalışmada çocukların satranç eğitimi alıp almalarına göre problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çocuklara Oguz ve Ayol (2015) aracılığıyla geliştirilen Problem Çözme Becerisi ölçeği uygulanmış ve çocukların problem çözme becerileri incelenmiştir. Çalışmanın bulgularına bakıldığında satranç eğitimi alan çocukların problem çözme becerisi ölçeğinden aldıkları puanların anlamlı düzeyde diğer çocuklardan daha yüksek olduğuna ulaşıldığı görülmektedir (97).

Akdoğan (2018) “Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Çocuk ve Öğretmen Değişkenleri Açısından İncelenmesi” adlı çalışmayı 2017-2018 eğitim ve öğretim döneminde yürütmüştür. Çalışmaya bir okul öncesi eğitime devam eden 5- 6 yaş grubu 250 çocuk ve öğretmenleri katılmıştır. Veriler; öğretmen bildirimine dayalı öğretmenlerin demografik bilgilerinin bulunduğu Genel Bilgi Formu, öğretmenlerin sosyal problem çözme ile ilişkili görüşlerine dayanan araştırmacı tarafından hazırlanan Görüşme Formu ve çocukların sosyal problem çözme becerilerinin değerlendirildiği Wally Sosyal Problem Çözme Testinden elde edilmiştir. Wally Sosyal Problem Çözme ölçeği uygulanırken çocuklar için sesiz bir ortam hazırlanmış ve her çocuğa bireysel uygulanmış ve uygulama sırasında çocukların rahat cevap vermeleri sağlanmıştır. Çalışmanın bulguları incelendiğinde, çocukların sosyal problem çözme puanlarının cinsiyetlerine göre farklılık gösterdiği bu farkın kız çocuklarının lehine olduğu, 6 yaş grubu çocuklarının 5 yaş grubu çocuklarına göre problem çözme becerisi testinden aldıkları puanların daha yüksek olduğu ve çocukların eğitim ve öğretime devam ettikleri okul türü incelendiğinde özel okulda eğitim gören çocukların sosyal problem çözme becerisi puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde kadın öğretmenlerin sosyal problem çözme becerisi kazandırma ve sosyal problem çözme becerisini geliştirme için eğitim görüşlerinin olumlu düzeyde anlamlı farklılık yarattığı görülmektedir (98).

2.2.7.2. Mizaç İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Goodman Campbell (1979) çalışmasında annelerin bebeklerine tutumlarını ve bebeklerinin mizaçlarını incelemiştir. Çalışmaya 38 anne bebek çifti dahil edilmiştir. Bebekler 3 aylıkken evlerinde gözlemlenmiştir. Çalışma sonucunda bebeklerin mizaçları 4 grupta değerlendirilmiştir. Gruplar karşılaştırıldığında zor mizaçlı olarak tanımlanan bebeklerin anneleri ile ilişkileri incelendiğinde annelerin bebeklerin sosyal tekliflerine ve girişimlerine duyarlılıklarının diğer annelere göre daha az olduğu ve bebekleriyle daha az sosyal etkileşimde buldukları görülmüştür (101).

Kohen (1989), çocukların ebeveynleri aracılığı ile mizaç özelliklerinin değerlendirilmesini incelerken ebeveynlerin çocuklarını doğru tanıyıp tanımadıklarını ve çocuklarının mizaç özelliklerine uygun davranışlarda bulunup bulunmadıkları hakkında bilgi edinmeyi amaçlamıştır. Okul öncesi eğitime devam eden 3- 7 yaşları arasında 74 çocuk ve ebeveynleri çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışmada verilerin elde edilmesi amacıyla ailelerin demografik bilgilerinin bulunduğu Demografik bilgi formu, çocukların mizaç özelliklerinin değerlendirildiği anne baba bildirimine dayanan Davranış Stili Anketi ve çocukların davranış problemleri ile ilgili değerlendirmeye yarayan öğretmen bildirimine dayanan Okul Öncesi Davranış Envanteri kullanılmıştır. Çalışmanın bulguları incelendiğinde çalışmaya katılan anne babaların çoğunun çocuklarının mizaç özelliklerini hakkındaki görüşlerinin farklı olduğu ve anne babanın farklı mizaç özelliklerine sahip olarak değerlendirdiği çocukların davranış problemleri puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Annelerin ve babaların çocuklarının mizaç özelliklerini farklı algılamaları çocuklarını yetiştirirken tutum ve davranışlarının da farklı olacağı düşünüldüğünde bu durumun çocukların davranış problemlerine neden olabileceği söylenebilir (102).

Gauvain vd (1995) “*Anne-Çocuk Sorunu Çözme Aracısı Olarak Çocuk Mizaçları*” isimli çalışmalarında erken dönemde çocuk gelişiminde ebeveyn ve çocuk arasındaki işbirliğine dayalı bilişsel etkileşim ve çocuğun sosyal ve duygusal özellikleri ile bilişsel özellikleri arasında bir ilişki olduğu öne sürülmüştür. Örneklem grubu 1 ile 2,5 yaş arasında 26 çocuktan oluşmaktadır. Bu araştırmada, sosyal etkileşim, bilişsel fırsat ve bilişsel gelişim arasındaki bağlantıyı anlamak için bilişsel etkileşim sürecinin yanı sıra katılımcıların bireysel ve sosyal katkılarının incelenmesine çalışılmıştır. Araştırma sürecinde çocuklar ve anneleri üzerinde ortak problem çözme üzerinde deneyler yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara bakıldığında ise çocuğun mizacının ebeveyn-çocuk

işbirliği sırasında ortaya çıkan bilişsel fırsatlara aracılık edebileceği bulgusuna ulaşılmıştır (103).

Okul öncesi dönemdeki çocukların cinsiyetlerinin, sosyal durumlarının ve mizaçlarının incelendiği çalışma Walker ve arkadaşları (2001) tarafından yürütülmüştür. Çalışmaya 92 erkek ve 90 kız çocuğu dahil edilmiştir. Sosyometrik görüşmelerle popüler, reddedilen, tartışmaya yol açan, ihmal edilen ve ortalama çocuklar adlandırılan gruplar önceden belirlenen kriterlere göre tespit edilmiştir. Çalışmada çocukların öğretmenleri tarafından her bir çocuğun mizacı değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda diğer çocuklar tarafından sosyal olarak daha az kabul gören çocukların daha az sabırlı, süreklilikte zorlanan gibi sosyal kabulde sorun olan davranışlara sahip olarak zor mizaç grubunda olduğu görülmektedir. Değerlendirmeler sonucunda sosyal olarak daha az kabul gören çocukların popüler çocuklara göre daha düşük adaptasyona sahip oldukları ve daha negatif ruh halinde oldukları tespit edilmiştir. Sonuçlar değerlendirildiğinde kız ve erkek çocuklarının sosyal başarılarında mizaç özelliklerinin etkili olduğu söylenebilir (104).

Deal ve ark. (2005), “*Genç Yetişkin Kişiliğin Boyuna Tahmincisi Olarak Mizaç Faktörleri*” çalışmalarında erken / orta çocukluk döneminde iki faktörlü bir mizaç modeli ile geç ergenlik / genç erişkinlikteki beş faktör kişilik modeli arasındaki ilişkinin değerlendirmesini yapmak amaçlanmıştır. Boylamsal bir erken / orta çocukluk çalışmasına katılan ve 15 yıl sonra takip verilerini sağlayan 115 çocuktan çocukların aileleri ve öğretmenlerinden veriler toplanmıştır. İki zaman dilimi arasında önemli bağlantılar bulunmuştur. Elde edilen bulgulara bakıldığında ise erken ve orta çocuklukta mizaç, geç ergenlik / erken genç yetişkinlik döneminde kişilikteki varyansın ortalama %32' sini oluşturduğu görülmüştür. Etki alanında, mizaç varyansın ortalama %34'ünü oluşturduğu görülmektedir. (105).

Bellibaş, Büküşoğlu ve Erermiş (2005), tarafından ayrılma anksiyetesi bozukluğu tanısı almış çocukların mizaç özelliklerinin incelendiği çalışmayı gerçekleştirmişleridir. Çalışmada Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Psikiyatri bölümüne okul kaygısı ve korkusu problemleri ile danışan çocuklardan ayrılık anksiyetesi tanısı almış 4- 7 yaş aralığında olan çocuklar çalışma grubunu oluşturmaktadır. İzmir ilinde yaşayan psikolojik bir problemi olmayan çalışma grubu ile aynı yaş aralığında olan çocuklar ise kontrol grubunu oluşturmaktadır. Deney grubuna 60 kontrol grubuna da 60 çocuk dahil edilmiştir. Kontrol grubundaki çocuklar çocuk psikiyatrisi tarafından olumlu

değerlendirilmiş, bilişsel, sosyal duygusal ve fiziksel olarak sağlıklı oldukları bilinmektedir. Çalışmada kullanılan Mc. Devitt ve Carey tarafından geliştirilen Davranış Stili Anketi çocukların mizaçları ile ilgili bilgi veren bir ölçektir. Davranış stilleri anketi anneler tarafından değerlendirildiği için çalışmaya katılan annelerin psikolojik durumları da incelenmiştir. Çalışma bulgularında, ayrılma anksiyetesi tanısı alan çocukların mizaç özelliklerine bakıldığında kontrol grubuna kıyasla ritmiklik boyutundan anlamlı düzeyde daha az puan aldıkları görülmektedir. Annelerin öğrenim düzeyi değişkeni incelendiğinde ayrılma anksiyetesi tanısına sahip çocukların annelerinin öğrenim düzeyinin kontrol grubunda olan annelerden anlamlı düzeyde düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (106).

Arı ve Yaban (2006) çalışmalarında anaokuluna devam eden 4-6 yaşlarındaki çocukların mizaç özelliklerinin ve duygu düzenleme becerilerinin çocukların sosyal davranışları üzerindeki etkisini incelenmeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 238 çocuk, çocukların anneleri ve sınıf öğretmenleri katılmıştır. Çalışmada kullanılan; Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği çocukların mizaç özelliklerini, Çocukların Duygularını Değerlendirme Ölçeği çocukların duygularını düzenleme becerilerini ölçek amacıyla kullanılır. Çocuklara ait bilgiler Çocuklar için Kısa Mizaç ölçeğinde anneler tarafından, Çocukların duyguları değerlendirme ölçeğinde ise anneler ve öğretmenler tarafından ölçeğe yazılmıştır. Okulöncesi sosyal davranış ölçeğinde ise çocuklara ait bilgiler öğretmenler tarafından ölçeğe yazılmıştır. Çalışmada tepkisellik, süreklilik, yaklaşma ve ritmiklik olarak mizaç 4 ana biçimde ele alınmıştır. Çalışma sonucunda çalışmaya dahil edilen çocukların sosyal davranışları incelendiğinde 5 ve 6 yaş çocuklarının 4 yaşındaki çocuklara göre olumlu sosyal davranışlarının daha fazla gözlemlendiği bulgusuna ulaşılmıştır. Çocukların annelerinin aracılığıyla tanımlanan mizaç çeşitlerinden annelerin tepkisel olarak değerlendirdiği çocukların daha az sosyal olumlu sosyal davranışlar sergiledikleri bulgusuna ulaşılmıştır (107).

Van Zeijl vd (2007) *“Disipline Duyarlı Duyarlılık: Çocuk Mizacının Maternal Disiplin ve Erken Çocukluk Dönemi Dışsallaştırma Sorunları Arasındaki İlişki Üzerine İlimli Etkileri”* isimli çalışmasında, erken çocukluk döneminde dışsallaştırma sorunlarının öngörülmesinde çocuk mizaç ve maternal disiplinin etkileri araştırılmıştır. 1 ile 3 yaş arasındaki 227 çocuk üzerinde analiz yapılmış araştırma yöntemi olarak anket ve sonrasında gözlem metodu seçilmiştir. İlk aşamada posta yoluyla gönderilen anketlerden

dönüş olanlar değerlendirilerek homojen bir grup oluşturan 227 çocuk ve ailesi örneklem olarak seçilmiştir. İkinci aşamada laboratuvar ortamında anne ve çocukların davranışları gözlemlenerek ilk olarak annelerin çocuklara müdahale etmemesi istenmiş daha sonrasında ise davranışlarına müdahale etmeleri istenerek gözlem yapılmıştır. Bu çalışma, annelik disiplini uygulamalarının erken çocukluk dönemi dışsallaştırma problemleriyle ilişkili olduğunu, aynı zamanda etkilerin çocuğun mizacına bağlı olduğunu göstermiştir. Farklı mizaçlı çocukların (yani, çok olumsuz duygusal, kalıcı ve inatçı) nispeten kolay mizaçlı çocuklara kıyasla olumsuz disipline karşı daha savunmasız oldukları bulgusu elde edilmiştir. Önemli bir ek olarak, farklı mizaçlı çocuklar aynı zamanda nispeten kolay mizaçlı çocuklara göre olumlu disiplinlerden daha fazla etkilenmiştir. Farklı çocuklar, annelerin pozitif disiplin gösterdiğinde annenin bildirdiği daha az dışsallaştırma davranışını ve daha az gözlenen fiziksel saldırganlığı göstermiştir (108).

Ereymiş ve ark. (2009) “*Ayrılma Anksiyetesi Bozukluğu Olan Okul Öncesi Yaş Grubu Çocukların Annelerinin Mizaç Özellikleri*” adlı çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmada ayrılık anksiyetesi bozukluğu var olan çocukların annelerinin mizaç özelliklerini incelemeyi amaçlamışlardır. Okula gitmek istemeyen ve okula gidiş zamanında sorun yaşama problemleri ile Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi hastanesinin çocuk psikiyatrisi bölümüne başvuran ve ayrılık anksiyetesi tanısı almış çocuklar ve anneleri çalışmanın deney grubunu oluşturmaktadır. Çocuklara Ayrılık Anksiyetesi tanısı DSM - IV te yer alan ölçütle göre konulmuştur. Kontrol grubunda ise tanı alan çocukların sınıflarında yer alan psikiyatrik bozukluklara sahip olmayan çalışmaya gönüllü katılmak isteyen anneler yer almaktadır. Çalışmanın değerlendirmesinde annelerin bildirimine dayanan ayrılma anksiyetesine neden olabilecek bilgilerin yer alacağı Sosyodemografik Veri Formu, anneler tarafından doldurulan çocukların yeterliliklerini ve sorun davranışlarını biliniyor kılan Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği ve annelerin mizaç özelliklerini belirlemek amacıyla Mizaç Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın bulguları incelendiğinde; Ayrılık anksiyetesi tanısı var olan çocukların çocuk davranışlarını değerlendirme ölçeğinin problemleri davranışlar olarak tanımlanan sorun davranış bölümünden aldıkları puan ortalamaları kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Annelerin mizaç özellikleri incelendiğinde ise deney grubu olan annelerin kontrol grubunda olan annelere kıyasla depresif, siklotimik, iritabl ve anksiyöz mizaç puanlarının anlamlı düzeyde yüksek

bulunmuştur. Ayrıca deney grubunda olan annelerin çocuklarının da çocuk davranışlarını değerlendirme ölçeğinin sorun davranış olarak nitelendiren bölümünden aldıkları puanlar anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir (109).

Ebeveynlerin tutumlarının ve çocuklarının mizaç özelliklerinin incelendiği, Erdinç (2009) 'in yürüttüğü çalışmada okul öncesi kuruma devam eden çocukların fiziksel ve ilişkisel saldırganlıklarının yordayıcısı olarak düşünülen çocukların mizaç özellikleri ve ebeveynlerinin ebeveynlik stilleri araştırılmıştır. Çalışma Ankara ilinde gerçekleştirilmiştir. 36- 72 aylık bir okul öncesi kuruma devam eden 337 çocuk ve ebeveynleri ve öğretmenleri çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışmada çocukların ebeveynlerinin doldurduğu çocukların ve ebeveynlerinin demografik bilgilerinin yer aldığı kişisel bilgi formu, Anne babaların ebeveynlik tutumlarına ilişkin değerlendirmelerin bulunduğu 32 maddeye sahip Anne Babalık Stilleri ve Boyutları Ölçeği ve çocukların mizaç özelliklerine dair anne bildirimine dayanan Prior, Sanson ve Oberklaid tarafından geliştirilen Yağmurlu ve Sanson (2004) un Türkçeye uyarlamasını sağladıkları Çocuklar İçin Kısa Mizaç ölçeği kullanılmıştır. Çalışmaya dahil edilen çocukların fiziksel ve ilişkisel saldırganlık davranışlarının incelendiği Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu çocukların sınıf öğretmenleri tarafından her bir çocuk için değerlendirilmiştir. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Ölçeklerden alınan verilerin analizi yapılmış ve araştırmanın bulgularına ulaşılmıştır. Çalışmanın Bulgular bölümünde, kız çocukların lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Erkek çocuklarının kız çocuklarına göre okul öncesi sosyal davranış ölçeğinden aldıkları puanların daha yüksek olduğu görülmektedir. Kız çocuklarının mizaç özellikleri incelendiğinde ise sebatkarlık boyutundan aldıkları puan ortalamalarının erkek çocukların puan ortalamalarından yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Çocukların fiziksel ve ilişkisel saldırganlık puanlarının anne baba tutumları ve mizaç özellikleri ile ilişkileri incelendiğinde, anne baba tutumlarından otoriter tutum ve mizaç özelliklerinden sebatkarlık puan ortalamalarında anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Otoriter tutumunun çocuğun fiziksel saldırganlık davranışlarına neden olabileceği söylenebilir. Çocukların okul öncesi eğitime devam ettikleri süre incelendiğinde ise okul öncesi eğitime daha erken başlamış ve daha uzun süre eğitim alan çocukların saldırganlık puanlarının yüksek olduğu görülmüştür. Çocuklara verilen eğitimin ve öğretmenlerin tutumlarının doğru olmamasının bu bulguya yol açabileceği söylenebilir (24).

Dougherty vd (2010) “*Mizaç Olarak Olumlu ve Olumsuz Duygusallık ve Çocuklarda Depresif Semptomlar*” çalışmasında çocuklarda 3 yaşındaki olumlu ve olumsuz mizaç özelliklerinin 7 ve 10 yaşlarındaki depresif belirtileri tahmin edilebilirliğini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmaya 98 çocuk ve ailesi katılmış, çocuklar 3, 5, 7 ve 10 yaşlarında iken değerlendirmeye tabi tutulmuşlardır. Veriler anket, laboratuvar ve ev ortamında yapılan gözlemler ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda ise 3 yaşındaki ne olumlu ne de olumsuz duygusallıktaki çocukların endişeli/depresif belirtilerinin 7 yaşındaki depresif belirtileri öngörmediği sonucu elde edilmiştir. 3 yaşında düşük olumlu duygusallık ve 3 yaşında olumsuz duygusallık ve endişeli/depresif belirtilerin 10 yaşında ve daha büyük depresif belirtileri öngördüğü gözlemlenmiştir. Dahası, annelerin raporları, 3 yaşında hem düşük olumlu duygusallık hem de yüksek olumsuz duygusallık olan çocukların, 10 yaşında depresif belirtilerde en büyük artışı gösterdiğini göstermiştir. Elde edilen bulgular, yüksek olumsuz duygusallık ile birlikte düşük olumlu duygusallık ve / veya düşük olumlu duygusallığın depresif semptomlar için mizaçlı bir risk faktörü olduğunu iddia eden modellerle tutarlılık göstermiştir (111).

Özderen Şendil (2010) Ankara ‘da okul öncesi eğitime devam eden 5 ve 6 yaşlarındaki çocukların davranış sorunlarını, yaşlıları tarafından kabul edilmelerini, cinsiyet ve mizaç özelliklerini incelemiştir. Çalışmaya 42 çocuk ebeveynleri ve öğretmenleri katılmıştır. Çalışmada çocukların sosyal yeterlilik ve davranış sorunlarının değerlendirilmesi amacıyla öğretmenleri tarafından her bir çocuğa özel doldurulan Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği, çocukların mizaç özelliklerinin aileleri aracılığıyla doldurulduğu ÇİKMÖ kullanılmıştır. Çocukların yaşlıları ile ilişkilerinde kabul görme durumlarını değerlendiren Asher, Singleton, Tinsley and Hymel (1979) tarafından geliştirilen Gülay (2008) in Türkçe uyarlamasını gerçekleştirdiği Resimli Sosyometri Ölçeğinden de veriler elde edilmiştir. Çalışmanın bulguları incelendiğinde, mizaç özelliklerinde sebatkarlılık ve sıcakkanlılık puanları yüksek olan çocukların yaşlıları tarafından daha fazla kabul gören ve sosyal yetkinlik puanlarının da yüksek olduğuna ulaşılmıştır. Mizaç özelliklerinden tepkisellik puanı yüksek olan çocukların davranış sorunlarının da diğerlerine göre daha fazla olduğu görülmektedir (112).

Okul öncesi dönem çocuklarının mizaçlarının ve sosyal problem çözme becerilerinin incelendiği bir araştırma Walker ve Henderson (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. 1117 çocuk, çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri çalışma grubunu

oluşturmaktadır. Çalışmada mizacın ve sosyal problem çözme becerisinin çocukların ileriki eğitim dönemindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ebeveyn bildirimine dayanan “Çocuk Davranış Listesi” kullanılarak çocukların mizaçları hakkında ve “Sosyal Beceri Ölçeği” ve “Akademik Beceri ölçeği kullanılarak çocukların sosyal ve akademik becerileri hakkında veriler elde edilmiştir. Çocukların dil ve matematik becerileri gibi akademik becerileri okul öncesi ve 1. Sınıf eğitim kademelerinde öğretmenleri tarafından değerlendirilmiştir. Araştırmacılar öğretmen görüşmelerinden elde edilen verileri de çalışmaya dahil etmişlerdir. İlk veriler çocuklar 56 aylıkken, 2. veriler 11 ay sonra ve 3. veriler 16 ay sonra elde edilmiştir. Çalışmanın sonucunda çocukların mizaçlarının ve problem çözme becerilerinin ileriki eğitim kademelerindeki başarılarını etkilediği ve utangaçlığın çocukların akademik başarılarını olumsuz etkilediği görülmektedir (113).

Çocukların mizaçları ve ebeveynlerinin tutumları ile ilgili bir araştırma da Lee ve ark (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ebeveynlerin çocuklarını yetiştirmede kullandıkları ebeveynlik stillerinin çocuklarının mizaç özellikleriyle ilişkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Çin’de ilköğretime devam eden 425 çocuk ve ebeveynleri çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda çocuğunu çok fazla kontrol altında tutan ebeveyn otoriter tutumu ile anlamlı ilişkiye rastlanılmıştır (114).

Aytar ve ark (2014) çocukların mizaç özelliklerinin annelerinin kişilik özellikleri ile arasında bir ilişki olup olmadığını saptamayı amaçlamışlardır. Çalışma grubunu çocuğu okulöncesi eğitime devam eden 4 ve 5 yaşlarında çocuğa sahip 110 anne oluşturmaktadır. Çalışmada annelerin demografik bilgilerinin ulaşıldığı araştırmacı tarafından hazırlanan Genel Bilgi Formu, annelerin çocukları hakkındaki bilgileri bildirdikleri Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği ve annelerin kişilik özelliklerinin bildirmesi için Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi yer almaktadır. Çalışmada çocukların doğum sırasının mizaç özellikleriyle bir ilişkisi olup olmadığı incelendiğinde, ortanca ve son doğan çocukların ilk doğan çocuklara göre mizaç boyutlarından sıcakkanlılık puan ortalamalarının anlamlı farklılık yaratarak daha düşük olduğu gözlenmiştir. Çalışmanın bir diğer bulgusunda annelerin yaş faktörü incelendiğinde annelerin yaşları arttıkça kişilik özelliklerinden dışadönüklük puan ortalamalarının azaldığı anlamlı farklılık göstermektedir. Annelerin Sıfatlara Dayalı Kişilik Testinde dışadönüklük boyutundan aldıkları puanlarla çocukların mizaç özelliklerinin belirlendiği Çocuklar için Kısa Mizaç ölçeğinin ritmiklik boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişkiye

rastlanılmıştır. Dışadönük annelerin çevreleriyle ilgilendikleri, planlı ve düzenli bir şekilde dışarıda da zaman geçirdikleri düşünüldüğünde çocuklarıyla günlük rutinde düzenli ve planlı oldukları söylenebilir. Çalışmanın bir diğer bulgusu incelendiğinde, 36 yaş ve daha küçük yaşta olan annelerin dışadönüklük boyutundan aldıkları puan ortalamalarının daha yüksek olması annelerin çevreye karşı daha ilgili, girişken ve yeniliklere kolay uyum sağlayan anneler olduğu söylenebilir (115).

Yolderi ve Küçükyeşil (2014), “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Mizaç Özellikleri İle Dil Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışma yürütmüşleridir. Bu çalışmada 3-6 yaş aralığındaki çocukların mizaç özelliklerinin dil becerileri ile ilişkilerini değerlendirmişlerdir. Okul öncesi eğitime devam eden 3- 6 yaş aralığındaki 112 çocuk ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmada çocukların mizaç özelliklerinin yer aldığı Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği ve çocukların gelişim alanlarındaki kabiliyetlerini saptamak amacıyla kullanılan Marmara Gelişim Ölçeği kullanılmıştır. Uygulama sürecinde anneler Çocuklar İçin Kısa Mizaç ölçeğini çocuklarının özelliklerine göre doldurmuşlardır. Öğretmenler ise Marmara gelişim Ölçeği Dil Gelişim al boyutunu her çocuk için değerlendirmişlerdir. Araştırma bulgularına bakıldığında, çocukların dil becerilerinin mizaç boyutlarından sıcakkanlılık ve ritmiklik ile anlamlı bir ilişkisi olduğu görülmektedir. Dil becerileri puanları artan çocukların mizaç boyutlarından sıcakkanlılık puanlarının da arttığı bulgusuna ulaşılmıştır. Dil becerileri puanı azaldıkça çocukların mizaç boyutlarından ritmiklik puan ortalamalarının da azaldığı görülmektedir. Sıcakkanlı olan çocukların yeni tanıştıkları yetişkinlerle ve çocuklarla daha kolay iletişim kurarak dil becerilerini geliştirdikleri söylenebilir (116).

Yalçın (2014) “Ergenlerde Mizaç Özelliklerinin ve Ebeveyn Kabul-Reddinin Yıkıcı Davranışlar Üzerine Etkisi” adlı çalışma yürütmüştür. Çalışma grubunu lisede 9. ve 10.Sınıfta eğitim gören 400 öğrenci ve öğrencilerin anneleri oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında; anneler ve öğrenciler için hazırlanan Demografik Bilgi Formu, Güçler ve Güçlükler Anketi Ergen Formu, Ebeveyn Kabul-Ret Ölçeği ve Okul Çağı Çocukları için Mizaç Ölçeği kullanılmıştır. Demografik bilgi formu, annelerin ve öğrencilerin yaş ve eğitim durumu gibi kişisel bilgileri içerir. Güçler ve Güçlükler Anketi Ergen Formu çocukların kendilerinin doldurduğu sosyal ve davranışsal problemler ile akran sorunlarını değerlendirir. Okul Çağı Çocukları için Mizaç Ölçeği çocuk ve ergenlerin mizaç özelliklerinin ebeveynler tarafından değerlendirilmesini içerir. Ebeveyn Kabul-

Red/Kontrol Ölçeği-Çocuk Formu ise çocuk bildirimine dayanan çocuğun ebeveynini kabul ve red olarak değerlendirildiği bir ölçektir. Veriler toplanırken çocuklara uygun ders saatlerinde ölçekler dağıtılmış ve çocukların anneleri ile ilgili ölçekleri doldururken annelerinin davranışlarını temel alarak doldurmaları istenmiştir. Annelere gönderilecek olan ölçekler zarflara konulmuş ve annelerin doldurduktan sonra kapalı bir şekilde okulda öğrencilerin öğretmenlerine teslim etmeleri istenilmiştir. Çalışmanın bulguları incelendiğinde; . Güçler ve Güçlükler Anketi Ergen Formundan elde edilen güçlük puanı yüksek olan öğrencilerin mizaç özelliklerinden olumsuz tepkisellik boyutunda aldıkları puanlar arasında anlamlı düzeyde farklılık vardır. Güçlük puanı ile olumsuz tepkisellik puanları arasında pozitif yönde ilişki görülmektedir. Olumsuz tepkisellik puanı incelendiğinde puanı yüksek olan ergenlerin ebeveyn reddinin de yüksek olduğu ve yıkıcı davranış puanlarının da anlamlı düzeyde artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (117).

Nalbat (2016) “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5 Yaş Çocukların Mizaç, Sosyal Yetkinlik Özellikleri ile Çaba Sarf Ederek Kendini Denetleme Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmayı gerçekleştirmiştir. Çalışmaya Ankara ili Keçiören ilçesinde okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 40 beş yaş çocuğu, anneleri ve öğretmenleri katılmıştır. 5 yaş çocuklarının mizaç özellikleri ve sosyal yetkinliklerinin çaba sarf ederek kendini denetleme becerisi ile ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada ÇİKMÖ, çocukların ve ailelerinin demografik bilgilerinin yer aldığı Kişisel Bilgi Formu, Çocukların hoşuna giden bir durumda o hazzını ertelemesi ve yavaşlatması gibi becerileri hakkında bilgi veren Çaba Sarf Ederek Kendini Denetleme Bataryası, LaFreniere ve Dumas (1996) tarafından geliştirilen okul öncesi dönemde çocuğun o döneme ait becerilerinin ve sosyal becerilerini değerlendiren öğretmen veya anne bildirimine dayanan Sosyal Yetkinlik ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın bulguların bakıldığında çocukların mizaç özellikleri ve sosyal yeterlilikleri ile çaba sarf ederek kendini denetleme becerilerinin birbirleriyle anlamlı düzeyde ilişkili olmadığı görülmektedir. Çocukların ve ailelerin demografik bilgileri ile çocukların mizaç özellikleri incelendiğinde ise istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye rastlanılmamıştır (118).

Çocukların mizaç özelliklerinin incelendiği bir başka çalışma Akbaş (2016) tarafından Konya ili Meram ilçesinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu okul öncesi eğitime devam eden 60 ay ve üstü 613 çocuk ve anneleri oluşturmaktadır. Çalışmada çocukların mizaç özelliklerinin sosyal uyum ve becerileriyle ilişkisinin incelenmesi

amaçlanmıştır. Çocukların sosyal uyum ve becerilerini değerlendirmek amacıyla Işık (2007) tarafından geliştirilen 25 maddeden oluşan Sosyal uyum ve Beceri Ölçeği, demografik bilgilerin bulunduğu Genel Bilgi Formu ve Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği ile çalışmanın verileri toplanmıştır. Bulgulara bakıldığında, çocukların sosyal uyum ve beceri puanlarının cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir. Kız çocuklarının sosyal uyum puanının erkek çocuklarından yüksek olduğu erkek çocuklarının da sosyal uyumsuzluk puanlarının kız çocuklarından yüksek olduğu görülmektedir. Çocukların mizaç özellikleri incelendiğinde erkek çocuklarının tepkisellik boyutundan aldıkları puanların kız çocuklara göre daha yüksek olduğu kız çocuklarının da sebatkarlık boyutundan aldıkları puanların erkek çocuklarından yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Sosyal uyum becerilerine ilişkin bulgular incelendiğinde mizaç boyutlarından sıcakkanlılık ve sebatkarlık ile anlamlı düzeyde olumlu yönde bir ilişki yer almaktadır. Akranlarına veya yetişkinlere karşı sıcakkanlı olan sosyal ortamda sırasını bekleyen çocukların sosyal uyum ve becerilerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir (119).

Okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleriyle alıcı dil ve dikkat becerilerinin incelenmesi amacıyla Şafak (2016) çalışmasını gerçekleştirmiştir. Çalışmaya bir okul öncesi kurumuna devam eden 5- 6 yaşlarında 90 çocuk dahil edilmiştir. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Veriler, Çocuklar için kısa mizaç ölçeği, çocukların alıcı dil becerilerine ilişkin değerlendirmelerin yapıldığı Dunn (1957) aracılığı ile geliştirilen Peabody Resim Kelime Testi ve Bender Gestalt Görsel Motor Algılama Testi ile elde edilmiştir. Araştırmacı her çocuğa bireysel olarak testleri uygulamış ve annelerine doldurmaları için çocuklar için kısa mizaç ölçeği verilmiştir. Mizaç özellikleri incelendiğinde, çocukların yaşları arttıkça ritmiklik boyutundan aldıkları puanların da arttığı, sebatkarlık puanları arttıkça Bender Gestalt Görsel Motor Algılama Testinin doğru puanlarının da arttığı bulgusuna ulaşılmıştır (120).

Suor vd (2017) “*Zorlu Ortamların ve Şahin Mizaç Özelliklerin Çocukların Problem Becerilerini Şekillendirmesine Yönelik Bir Yaşam Öyküsü Yaklaşımı*” çalışmasında, ekolojik alaka düzeyi bakımından değişen görevler arasında erken çevresel zorluklar ile çocukların problem çözme sonuçları arasındaki ilişkileri incelemek hedeflenmiştir. Ayrıca, şahin mizaç özelliklerinin bu ilişkileri yönetip yönetmeyeceğini belirlemeye yönelik evrimsel bir mizaç modeli kullanılmıştır. Yaşları 2-4 arasında

değişen 201 çocuk örneklem grubunu oluşturmuştur. 2 yaşında, anne-baba etkileşimi görevi sırasında kazanılan gelirin maternal raporu ve maternal ayrılma gözlemleri ile çevresel zorluklar değerlendirilmiştir. 4 yaşında, çocukların ödül odaklı ve görsel problem çözme becerileri ölçülmüştür. Araştırma sonucunda şahin mizaç özelliklerine sahip çocukların daha zor görünen problemleri çözebildiklerin öngörülmüştür. Sonuçlar, çocukların şahit mizaç özellikleri ile ödül odaklı problem çözmedeki çevresel zorluklar arasında anlamlı iki yönlü bir etkileşim olduğunu göstermiştir. Basit eğitim analizleri, çevresel zorlukların ödül odaklı problem çözme üzerindeki etkisinin şahin özellikleri daha yüksek olan çocuklara özgü olduğunu ortaya koymuştur. Sonuçlar, çevresel zorluk ve çocuk şahin mizaç özellikleri hakkındaki erken deneyimlerin, çocukların problem çözme yörüngelerini bir çevre düzeninde şekillendirdiğini göstermiştir (121).

“Ebeveynlerin Tutumlarının Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Mizaç Özellikleri ile ilişkisinin İncelenmesi” adlı Erdoğan ve ark. (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırma Uşak ve Denizli ili ilçelerinde gerçekleştirilmiştir. 4- 6 yaşlarında okul öncesi eğitime devam eden çocuklar ve anneleri çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma 261 çocuk ile gerçekleşmiştir. Çocukların mizaç özellikleri ile ebeveynlerinin tutumları arasındaki ilişkiyi inceleme amacı ile araştırmanın verileri Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği ve Ebeveyn Tutum Ölçeğinden elde edilen bilgilerle toplanmıştır. Ebeveyn tutum ölçeği, 46 maddeyi içeren demokratik, otoriter, aşırı koruyucu ve izin verici olarak tanımlanan 4 boyuta sahiptir. Ebeveyn Tutum Ölçeği, ebeveynlerin çocuklarına karşı davranış biçimlerinin tanımlarının ebeveynler tarafından değerlendirmesinden oluşur. Çalışmada kullanılan her iki ölçeği de çocukların ebeveynlerinin doldurması sağlanmıştır. Demokratik tutuma sahip olan ailelerin çocuklarının mizaç özellikleri incelendiğinde aldıkları puan ortalamalarının sebatkarlık ve ritmiklik boyutlarında yüksek olduğu görülmektedir. Çocukların günlük aktivitelerinin, uyku ve beslenme gibi rutin ihtiyaçlarını aynı zamanda ve aynı sürede karşıladıkları mizaç boyutu ritmiklik olarak ifade edilir. Demokratik tutuma sahip olan ailelerin de günlük rutinelere uyum sağladığı düzenli ve kararlı bir aile ortamı yarattıkları düşünüldüğünde çocukların mizaçları ile ebeveynlerinin tutumları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Mizaç boyutlarından tepkisellik puan ortalamaları ile otoriter tutum puan ortalamaları arasında olumsuz yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. Tepkisel olarak tanımlanan çocukların ebeveynleri tarafından aşırı kuralcı, daha fazla uyarılan ve otorite kurulmaya çalışılan bir aile ortamında yetiştirildikleri

söylenbilir. Çalışmada aşırı koruyucu ve izin verici tutuma sahip ailelerin çocuklarının mizaç özellikleriyle tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (122).

Zembat ve ark (2018) çalışmalarında 48 – 72 ay arası 300 çocuk ile çalışarak çocukların benlik algıları, mizaçları ve sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya Erzurum ilinde okul öncesi kuruma devam eden çocuklar, çocukların anneleri ve öğretmenleri katılmıştır. Demoulin Çocuklar için Benlik algısı ölçeği, Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği ve Okulöncesi Çocuklar için Sosyal Beceri Formu ile çocuklarla ilgili bilgilere ulaşılmıştır. Çocukların benlik algıları, sosyal becerileri ve mizaçlarının ilişkisi incelendiğinde anlamlı bir ilişkiye ulaşılamamıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde çocukların sosyal becerilerinin, kendilerini algılayış biçimleri ve kendilerini ifade etmeleri gibi becerileri ve fikirleri içeren benlik algıları ile ilişkisinin puan ortamları çocukların mizaç özellikleri ile olan ilişkisinden daha düşük olduğu görülmektedir. Çocukların benlik algılarından daha çok mizaç özelliklerinin sosyal becerileri üzerinde etkisi olduğu söylenebilir (123).

Önder, Balaban ve Bayındır (2018), “Okul Öncesi Dönem Çocukların Mizaç Özellikleri ve Annelerinin Ebeveynlik Stillerinin Çocukların Ego Sağlamlık Düzeyleri Üzerindeki Yordayıcı Etkisi” adlı çalışma gerçekleştirmişleridir. Çalışmalarını İstanbul ilinin merkez ilçelerinde bulunan okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 367 çocuk ile yürütmüşlerdir. Çalışmanın modeli ilişkisel taramadır. Çalışmada; çocuklar ile ilgili demografik bilgilerin bulunduğu ebeveynler tarafından doldurulan kişisel bilgi formu, çocukların ego sağlamlıklarını belirlemeyi amaçlayan Çocuk Ego Sağlamlığı Ölçeği ve Çocuklar için kısa mizaç ölçeği ve ebeveynlerin çocuklarını yetiştirirken kullandıkları ebeveyn stillerini belirlemek amacıyla Anne Babalık Stilleri ve boyutları Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekler gönüllü anneler tarafından doldurulmuştur. Çalışmada çocukların ego sağlamlığının mizaç özelliklerinin ve annelerin ebeveynlik stillerinin etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Olumsuz durum ve olaylara karşı dirençli, değişimlere kolay uyum sağlayabilen ve gelişmeye açık gibi özelliklere sahip olan bireyler ego sağlamlık düzeyleri yüksek bireyler olarak bilinmektedir. Çalışma bulguları incelendiğinde Çocuk Ego Sağlamlık ölçeğinden yüksek puana sahip olan çocukların mizaç boyutlarından bireyin bir işi yaparken o işe dikkatini vermesi ve odaklanması olarak tanımlanan sebatkarlık puan ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Bir diğer bulguda ise otoriter ebeveynlik stiline sahip olan ebeveynlerin çocuklarının Çocuk Ego

sağlamlık ölçeğinden aldıkları puanların anlamlı düzeyde düşük olduğuna ulaşılmıştır. Çocukların ego sağlamlık düzeyleri üzerinde ebeveynlerin otoriter tutumlarını olumsuz etkisi olduğu söylenebilir (124).

Annelerin kişilik özelliklerinin ve çocuk yetiştirme tutumlarının çocukların davranışları ve mizaç özellikleri ile ilişkisinin incelenmesi amacıyla Aksoy (2018) 48- 72 aylık çocuklar ve anneleri ile Ankara ilinde bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmaya okul öncesi kuruma devam eden 443 çocuk ve anneleri dahil edilmiştir. Çalışmada demografik bilgi formu, Schaefer ve Bell (1958) tarafından geliştirilen ebeveynlerin çocuklarına karşı tutumlarına dair bilgilerin elde edildiği Aile Hayatı Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği, Annelerin kişilik özelliklerinin değerlendirildiği Benet, Martinez ve John (1998) un gelişmesini sağladığı Beş Faktör Kişilik Envanteri Kısa Formu, Çocuk davranışlarını değerlendirme Ölçeği ve çocukların mizaç özelliklerinin değerlendirildiği Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği kullanılmıştır. Çocukların davranışlarının değerlendirmesinde öğretmen bildirimine dayanan Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu kullanılmıştır. Bu ölçek çocukların ilişkisel saldırganlık davranışlarının düzeylerini içerir. Ölçeğin 4 boyutu bulunmaktadır. Bunlar; akranlarına zarar verici olma şeklinde tanımlanan ilişkisel saldırganlık, fiziksel güç ile diğerlerine zarar verme şeklinde tanımlanan fiziksel saldırganlık, bireyin bir amaç gütmeyen diğerlerine yardım etmesi şeklinde tanımlanan olumlu sosyal davranış ve bireyin mutsuz, umutsuz ruh hali olarak bilinen depresif duygulanım boyutudur.

Çalışmaya dahil edilen çocukların okul öncesi sosyal davranış ölçeğinden aldıkları puanlar ile annelerinin Beş Faktör Kişilik Envanteri Kısa Formundan aldıkları puanlar incelenmiştir. Bulguların erkek çocuklarının lehine olduğu görülmektedir. Annelerin duygusal tutarsızlık puanları ile erkek çocuklarının ilişkisel saldırganlık puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Çocukların çocuklar için kısa mizaç ölçeğinden aldıkları puanlar ile annelerin BFKE den aldıkları puanlar incelendiğinde kız çocuklarının annelerinin deneyimlere açık olma ve geleneksel olmayı terci etme gibi özellikleri ile tanımlanan kişilik boyutu olan açıklık boyutundan aldıkları puanlar ile çocukların ÇMÖ'den ritmiklik boyutundan aldıkları puanlar anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Çalışmanın diğer bulguları incelendiğinde erkek çocukların annelerinin açıklık kişilik özellikleri ile çocukların mizaç özelliklerinden ritmiklik ve sebatkarlığın arttığı görülmüştür (125).

3. GEREÇ ve YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, 60-72 aylık çocukların mizaç özelliklerinin problem çözme becerilerinin etkisine göre (çocuğun yaşı, çocuğun cinsiyeti, çocuğun doğum sırası, ailenin sahip olduğu çocuk sayısı, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, okul öncesi eğitime başlama yaşı) farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak üzere yapılan ilişkisel tarama modellenli bir çalışmadır.

İlişkisel tarama, nicel araştırma yöntemlerinden biri olarak genel anlamda kabul görmese de birçok kaynakta nicel modellerden biri olarak bahsedilmiştir. Durum sonrası araştırma türlerine giren ilişkisel araştırmalarda amaç değişkenler arasındaki ilişkilerin ortaya konmasıdır. Deneysel ve yarı-deneysel araştırmalardan farkı, bağımsız değişkenin manipülasyonu mümkün olmadığından nedenselliğin ortaya konulamamasıdır. İki değişken arasında korelasyon olması nedensel bir ilişki olduğu anlamına gelmez. Bu yönüyle ilişkisel araştırma betimleme yapmakla sınırlıdır denilebilir. Betimsel ve yarı-deneysel araştırmaların deneysel araştırmalardan en büyük farkı ise bu araştırmalarda değişkenlerin doğal ortamlarında incelenmesi ve araştırmacı tarafından etki değişkenlerinin manipülasyonunun söz konusu olmamasıdır (126).

3.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul Güngören Milli Eğitim İlçe Müdürlüğüne bağlı anaokulları arasından kolay örnekleme yoluyla seçilen 2 anaokulunda öğrenime devam eden 60-72 aylık 168 çocuk ve ebeveynlerinden oluşmaktadır. Çalışmaya dahil edilen çocuklara ve ebeveynlerine ait demografik bilgiler Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1. Çocukların ve Ebeveynlerinin Demografik Özellikleri

Demografik Bilgiler		n	%
Cinsiyet	Kız	72	42,9
	Erkek	96	57,1
	Toplam	168	100
Doğum Sırası	İlk Çocuk	116	69,0
	Ortanca Çocuk	17	10,2
	Son Çocuk	35	20,8
	Toplam	168	100
Kardeş Durumu	Kardeşi Yok	79	47,0
	Kardeşi Var	89	53,0
	Toplam	168	100
Anne Öğrenim Durumu	İlkokul ve Altı	22	13,1
	Lise	47	28,0
	Ön Lisans	37	22,0
	Lisans ve Üzeri	62	36,9
	Toplam	168	100
Baba Öğrenim Durumu	İlkokul ve Altı	13	7,7
	Lise	50	29,8
	Ön Lisans	23	13,7
	Lisans ve Üzeri	82	48,8
	Toplam	168	100
Okul Öncesi Eğitime Başlama Yaşı	35 ay ve altı	29	17,3
	36-47 aylık	56	33,3
	48-59 aylık	68	40,5
	60 aylık ve üstü	15	8,9
	Toplam	168	100

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların %57,1'inin erkek, %42,9'unun kız çocuğu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Doğum sırası bağımsız değişkeni incelendiğinde ise, tüm çocukların %69,0'ının ilk çocuk, %20,8'inin son çocuk ve %10,2'sinin ortanca çocuk olduğu saptanmıştır. Araştırmaya dahil edilen çocukların %53,0'ının kardeşinin olduğu, %47,0'ının ise tek çocuk olduğu belirlenmiştir. Anne öğrenim durumları incelendiğinde, çocukların %36,9'unun lisans ve üzeri, %28,0'ının lise, %22,0'ının ön lisans, %13,1'inin ise ilkokul ve altı öğrenim düzeyine sahip olduğu saptanırken; babaların ise %48,8'inin lisans ve üzeri, %29,8'inin lise, %13,7'sinin ön lisans ve %7,7'sinin ilkokul ve altı öğrenim düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak çocukların okul öncesi eğitime başlama yaşı bağımsız değişkeni incelenmiştir. Araştırmaya katılan okul öncesi dönem çocukların %40,5'inin 48-59 aylık arasında, %33,3'ünün 36-47 aylık arasında, %17,3'ünün 35 aylık ve altı, %8,9'u ise 60 aylık ve üzeri dönemde okul öncesi eğitime başladığı görülmektedir. Çalışmaya dahil edilen çocukların genel yaş ortalaması 65.44 aylıktır.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılacak olan veri toplama araçları araştırmacı tarafından oluşturulan 60-72 aylık bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuk ve ebeveynlerine dair bilgilere ulaşmak amacıyla “*Aile Çocuk Demografik Bilgi Formu*” 60-72 aylık çocukların problem çözme becerilerini belirlemek amacıyla çocuklara uygulanan “*Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ)*” ve 60- 72 aylık çocukların mizaç özelliklerini ölçme amacıyla çocukların ebeveynlerinin bildirimine dayanan “*Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği (ÇİKMÖ)*” kullanılmıştır.

3.3.1.Aile Çocuk Demografik Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan Aile Çocuk Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır. Bu Formda bulunan sorular 60- 72 aylık çocuğun ve ebeveynin (çocuğun yaşı, çocuğun cinsiyeti, çocuğun doğum sırası, ailenin sahip olduğu çocuk sayısı, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, çocuğun daha önce okul öncesi eğitime başlama yaşı) özelliklerini saptamak amacıyla hazırlanmıştır.

3.3.2.Problem Çözme Becerisi Ölçeği

Ülkemizde okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerinin incelendiği birçok çalışma olmasına rağmen çocukların problem çözme becerilerinin değerlendirilmesine yönelik ölçeklerin yeterli olmaması nedeniyle “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” çocukların problem çözme becerilerinin değerlendirmesine yönelik hazırlanmıştır. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması Oğuz ve Köksal Akyol (2015) tarafından 60- 72 aylık çocukların problem çözme beceri seviyelerini incelemeye yönelik geliştirilmiştir (127).

Ölçek problem durumlarını içeren grafiker ve ressamlar tarafından oluşturulan, uzman görüşleri doğrultusunda uygunluğuna karar verilen çeşitli problem durumlarının resimlerine ait toplamda 18 maddeden oluşmakta olup 5’li likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçeğin puanlanmasında çocuğun 18 adet problem durumlarına ilişkin oluşturduğu çözümler incelenir. Her bir problem durumuna ilişkin çocuğun verdiği çözüm yanıtları 0-4 puan arasında değerlendirilir. Çocuk problemin çözümüne dair öneri vermediyse ‘0’ puan, bir öneri var ise “1”, iki öneri var ise “2”, üç öneri var ise “3”, dört öneri var ise “4” puana sahiptir. Çocuğun her bir problem durumuna dair çözüm önerileri birbirlerinden farklı olduğu durumda puan alabilir. Çocuklar problem çözme becerisi

ölçeğinden 0-72 arasında puan alabilirler. PÇBÖ’de çocuğun problem durumlarına ilişkin sorulara verdiği çözüm önerilerinin hangi soruya ait olduğu değil, çocuğun problem durumlarına ilişkin çözüm önerilerinin fazlalığı ve farklılığı önemlidir. PÇBÖ problem çözme becerisi bütünü (18 madde), Cronbach Alfa değeri =.86’dır (127).

“Çocuklar İçin Problem Çözme Becerisi Ölçeği” için bu araştırmada güvenilirlikler tekrar hesaplanmıştır. Bu araştırma kapsamında, Çocuklar İçin Problem Çözme Becerisi Ölçeği toplam puanı üzerinden güvenilirlik analizi yapılmış ve güvenilirlik yüzdesi %91,1 olarak bulunmuştur. Güvenirlik yüzde değeri incelendiğinde, ölçek verilerinin güvenilir düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.3.3.Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği

Prior, Sanson ve Oberklaid (1989) tarafından geliştirilmiş, Yağmurlu ve Sanson (2009) tarafından Türkçe’ye uyarlamıştır. “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği çocukların mizaç özelliklerini ölçme amacıyla hazırlanmıştır. ÇİKMÖ ebeveynler tarafından doldurulmakta ve toplamda 30 madden oluşan 6’lı likert tipi olan bir ölçme aracıdır. Ölçek 4 alt boyuttan oluşmakta olup “sıcakkanlılık-utangaçlık boyutu (7 madde), “sebatkarlık boyutu” (7 madde), “ritmiklik boyutu” (7 madde) ve “tepkisellik boyutu” (9 madde) şeklinde yer almaktadır. Sıcakkanlılık-utangaçlık boyutu çocuğun yeni insan ve ortamlara yaklaşma eğiliminin olup olmadığını, sebatkârlık boyutu çocuğun dikkatini bir etkinlik üzerinde yoğunlaştırabilme durumunu, ritmiklik boyutu ise çocuğun herhangi bir fonksiyonunun (uyku, açlık,tuvalet) zaman içerisindeki düzenliliğini, tepkisellik boyutu çocuğun belirli bir uyaran veya olaya tepki vermeye hazır olma durumunu, ölçmektedir. Her bir alt boyutun puanını hesaplamak için o alt boyuttaki maddelerin puanlarının ortalaması alınmaktadır. Boyutlardan alınan yüksek puan çocuğun yüksek tepkisellik, yüksek sebatkarlık, düşük sıcakkanlılık ve düşük ritmiklik özelliklerine işaret etmektedir (128).

Bu araştırma için “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” alt boyutlarının güvenilirlikleri tekrar hesaplanmıştır. Yapılan güvenilirlik analizi sonucunda, ölçeğin birinci alt boyutu olan Sıcakkanlılık-Utangaçlık için güvenilirlik yüzdesi %76,3; ikinci alt boyutu olan Sebatkarlık için güvenilirlik yüzdesi %82,9; üçüncü alt boyutu olan Ritmiklik için güvenilirlik yüzdesi %74,2; dördüncü alt boyutu olan Tepkisellik için güvenilirlik yüzdesi %79,4 olarak bulunmuştur. Yüzdeler incelendiğinde, güvenilirlik yüzdelerinin güvenilir düzeyde olduğu saptanmıştır.

3.4. Verilerin Toplama Süreci

İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan araştırma izinleri doğrultusunda 2018-2019 yılında İstanbul ili Güngören ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi eğitim veren bağımsız okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocuklara ve okul yöneticilerine ulaşılmıştır. Araştırmacı tarafından okul yöneticilerine ve okulda görev yapan okul öncesi öğretmenlerine çalışmanın içeriği hakkında bilgi verilmiştir. Okul yöneticileri ve araştırmacı tarafından araştırmanın içeriği hakkında bir ebeveynlere gönderilmek üzere araştırma bilgilendirme metni oluşturulmuştur. Araştırma bilgilendirme metni, "Aile Çocuk Demografik Bilgi Formu" ve "Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği" çocukların öğretmenleri aracılığıyla ebeveynlere gönderilmiştir. Okul yöneticileri tarafından belirlenen gün ve saatlerde araştırmacı tarafından ebeveyni tarafından onam formu onaylanan çocuklara "Problem Çözme Becerisi Ölçeği" uygulanmıştır.

Okul yöneticilerinden ve çocukların ebeveynlerinden gerekli izinler alındıktan sonra okul öncesi eğitim programını aksatmayacak şekilde planlanan program doğrultusunda 60- 72 aylık çocuklara Problem Çözme Becerisi Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmada uygulama yapılan okullarda ikili eğitim sistemi uygulandığından hem sabahçı hem öğlenci grupta yer alan çocuklara ulaşılmıştır. Araştırma süreci başlangıcında çocuklarla tanışılmış ve uygulanacak ölçek hakkında çocuklara bilgi verilmiştir. Uygulama sürecinde çocuklarla bireysel görüşmelerin gerçekleşmesi için çocukların dikkatini dağıtacak etmenlerin olmadığı okul öncesi eğitim sınıfından ayrı bir odada gerçekleşmesine karar verilmiştir. Problem Çözme Becerisi ölçeği her çocukla bireysel uygulanmıştır. Uygulama sırasında çocuklara "*Şimdi sana bazı çocukların karşılaştıkları sorunları anlatacağım. Anlatacağım sorunlar her çocuğun karşılaşılabileceği sorunlara benziyor. Ve senin onlara yardım etmen gerek*" şeklinde ölçeğin yönergesi verilir. Çocuklara problem durumlarına ilişkin resimler gösterilerek problem durumu anlatılmıştır ve çocuklar problemlerin çözümü için cesaretlendirilmiştir. Çocuğun her bir problem durumundaki resme odaklanması sağlanmıştır. Problem durumlarına ilişkin çocukların çözüm önerileri sunmaları için örneğin "Bu çocuğun elleri boya olduğu için ne yapabilir? , Başka neler söyleyebilirsin? , Başla neler olabilir?, Başka?" gibi her probleme ait ölçekte yer alan sorular çocuklara sorulmuştur. Çocuklara yanıt vermeleri için zaman tanınmış ve uygulamaya katılmak istemeyen çocuklar

araştırmaya dahil edilmemiştir. Her bir çocuk ile 15- 20 dakika arasında uygulama gerçekleştirilmiştir. Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği Problem Çözme Becerisi Ölçeği uygulanan çocukların ebeveynlerine öğretmenler aracılığıyla ulaştırılmıştır.

Araştırmaya dahil edilen okullarda okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık 250 çocuğa ulaşılmıştır. Araştırmacı tarafından gönüllülük esasıyla çocukların ebeveynlerine onam formu gönderilmiş ve 23 ebeveyn çocuğunun çalışmaya katılmasına izin vermemiştir. 227 çocuğa problem çözme becerisi ölçeği uygulanmıştır. Ebeveynlere gönderilen Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeğini eksik dolduran veya ebeveynler tarafından okul yöneticilerine ve öğretmenlerine teslim edilmediği için 59 çocuğun problem çözme becerilerine ilişkin veriler çalışmaya dahil edilememiştir. 168 çocuk ve ebeveynleri çalışmaya dahil edilmiştir.

3.5 Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Verilerin çözümlenmesinde, araştırmada kullanılan ölçekler ve ebeveynlerden veriler elde edilerek SPSS 22.0 veri analiz programına girilmiştir. Veri analizinde parametrik veya non-parametrik testlerin hangisinin kullanılacağına tespiti açısından çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” ve “Çocuklar İçin Problem Çözme Becerisi Ölçeği” çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği ve Çocuklar İçin Problem Çözme Becerisi Ölçeği Çarpıklık Basıklık Değerleri

	n	Min	Max	Std Sapma	Ort.	Varyans	Çarpıklık	Basıklık
Sıcakkanlılık-Utangaçlık	168	1,29	6,00	,880	4,331	,776	-,729	,560
Sebatkarlık	168	1,86	6,00	,993	3,971	,986	-,187	-,835
Ritmiklik	168	2,71	5,86	,604	4,254	,365	-,133	-,193
Tepkisellik	168	1,11	5,44	,797	2,660	,636	,556	,073
Problem Çözme Beceri Puanı	168	13,00	57,00	8,301	31,642	68,914	,166	-,213

Tablo 2 incelendiğinde, hem “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” hem de “Çocuklar İçin Problem Çözme Becerisi Ölçeği” alt boyut ve toplam puanlarındaki çarpıklık ve basıklık değerleri +2,00 ile -2,00 aralığındadır. Çarpıklık ve basıklık değerinin -2 ile +2 arasında olması normal dağılımı ifade etmektedir (129). Bu kapsamda “Çocuklar İçin Kısa Mizaç

Ölçeği” ve “Çocuklar İçin Problem Çözme Becerisi Ölçeği” ile gerçekleştirilecek tüm analizlerde parametrik testlerden yararlanılacağı tespit edilmiştir.



4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, ana problem tabanında hazırlanmış olan alt problem cümlelerine sırası ile yer verilmiştir.

60-72 Aylık Okul Öncesi Dönem Çocuklarının “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” Alt Boyut (Sıcakkanlılık-Utangaçlık, Sebatkarlık, Ritmiklik, Tepkisellik) Ortalamaları Ne Kadardır?

Araştırmaya katılan okul öncesi dönem çocuklarının “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” alt boyut olan Sıcakkanlılık-Utangaçlık, Sebatkarlık, Ritmiklik, Tepkisellik puan ortalamaları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” Alt Boyut Olan Sıcakkanlılık-Utangaçlık, Sebatkarlık, Ritmiklik, Tepkisellik Puan Ortalamaları

Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği Alt Boyutları	\bar{x}	ss
Sıcakkanlılık-Utangaçlık	4,331	,880
Sebatkarlık	3,971	,993
Ritmiklik	4,254	,604
Tepkisellik	2,660	,797

Tablo 3 incelendiğinde, “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği”nin en yüksek ortalamasına sahip olan alt boyut Sıcakkanlılık-Utangaçlık’tır. Sıcakkanlılık-Utangaçlık alt boyutunun ortalama puanı 4,331’dir. Ritmiklik alt boyut puan ortalaması 4,254; Sebatkarlık alt boyutunun ortalama puanı ise 3,971 olarak bulunmuştur. “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği”nin en düşük ortalamasına sahip olan alt boyutu ise Tepkiselliktir. Tepkisellik alt boyut puan ortalamasının 2,660 olduğu görülmektedir.

60-72 Aylık Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Cinsiyet Bağımsız Değişkeni İle “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” Alt Boyut (Sıcakkanlılık-Utangaçlık, Sebatkarlık, Ritmiklik, Tepkisellik) Puan Ortalamaları Arasında Anlamlı Bir Farklılaşma Var Mıdır?

60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyet bağımsız değişkeni ile “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” alt boyut (sıcakkanlılık-utangaçlık, sebatkarlık, ritmiklik, tepkisellik) puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını tespit etmek amacıyla Bağımsız T-Testi uygulanmıştır. Bağımsız T-Testi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Cinsiyet Bağımsız Değişkeni ile Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği Alt Boyut (Sıcakkanlılık-Utangaçlık, Sebatkarlık, Ritmiklik, Tepkisellik) Puan Ortalamaları Arasındaki Bağımsız T-Testi Analizi

	Cinsiyet	n	X	ss	t	p
Sıcakkanlılık-Utangaçlık	Kız	72	4,353	,941	,274	,785
	Erkek	96	4,315	,837		
Sebatkarlık	Kız	72	4,174	,894	2,331	,021*
	Erkek	96	3,818	1,039		
Ritmiklik	Kız	72	4,222	,559	-,594	,553
	Erkek	96	4,278	,637		
Tepkisellik	Kız	72	2,526	,759	-1,908	,058
	Erkek	96	2,761	,814		

*p<.05

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılan 60-72 aylık çocukların Kısa Mizaç Ölçeği alt boyutlarından “Sebatkarlık” alt boyut ortalama puanları ile cinsiyet bağımsız değişkenleri arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır. Bu farklılaşma kız çocuklarının lehinedir. Bir diğer ifade ile araştırmaya katılan kız çocuklarının sebatkarlık mizaç özelliği puanları, erkek çocuklarına göre anlamlı oranda yüksektir. Kısa Mizaç Ölçeği diğer alt boyutları olan Sıcakkanlılık-Utangaçlık, Ritmiklik ve Tepkisellik puan ortalamaları ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

60-72 Aylık Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yaş Bağımsız Değişkeni İle “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” Alt Boyut (Sıcakkanlılık-Utangaçlık, Sebatkarlık, Ritmiklik, Tepkisellik) Puan Ortalamaları Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?

Araştırmaya katılan çocukların yaş bağımsız değişkeni ile “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” alt boyut (sıcakkanlılık-utangaçlık, sebatkarlık, ritmiklik, tepkisellik) puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon Analizi uygulanmıştır. Pearson Korelasyon Analizi sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Yaş Bağımsız Değişkeni İle “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” Alt Boyut (Sıcakkanlılık-Utangaçlık, Sebatkarlık, Ritmiklik, Tepkisellik) Puan Ortalamaları Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi

Değer Boyutları		Pearson Korelasyon (r)
Yaş	Sıcakkanlılık-Utangaçlık	,067
	Sebatkarlık	-,039
	Ritmiklik	,073
	Tepkisellik	-,056

n=168 *p<.05 **p<.01

Tablo 5’e göre, 60-72 aylık okul öncesi çocukların yaş bağımsız değişkeni ile “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” alt boyut (sıcakkanlılık-utangaçlık, sebatkarlık, ritmiklik, tepkisellik) puan ortalamaları arasındaki anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

60-72 Aylık Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Doğum Sırası Bağımsız Değişkeni İle “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” Alt Boyut (Sıcakkanlılık-Utangaçlık, Sebatkarlık, Ritmiklik, Tepkisellik) Puan Ortalamaları Arasında Anlamlı Bir Farklılaşma Var Mıdır?

60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının doğum sırası bağımsız değişkeni ile “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” alt boyut (sıcakkanlılık-utangaçlık, sebatkarlık, ritmiklik, tepkisellik) puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) uygulanmıştır. ANOVA analizi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Doğum Sırası Bağımsız Değişkeni ile Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği Alt Boyut (Sıcakkanlılık-Utangaçlık, Sebatkarlık, Ritmiklik, Tepkisellik) Puan Ortalamaları Arasındaki ANOVA Analizi

Mizaç Ölçeği	Doğum Sırası	n	\bar{x}	ss	SD	F	p	Anlamlı Fark
Sıcakkanlılık-Utangaçlık	İlk Çocuk	116	4,354	,820	2/165	3,543	,031*	Son-Ortanca
	Ortanca Çocuk	17	4,731	,956				
	Son Çocuk	35	4,061	,972				
Sebatkarlık	İlk Çocuk	116	3,869	,976	2/165	6,617	,002*	İlk-Ortanca Son-Ortanca
	Ortanca Çocuk	17	4,773	,701				
	Son Çocuk	35	3,918	1,010				
Ritmiklik	İlk Çocuk	116	4,256	,569	2/165	4,325	,015*	Son-Ortanca
	Ortanca Çocuk	17	4,596	,286				
	Son Çocuk	35	4,081	,753				
Tepkisellik	İlk Çocuk	116	2,642	,751	2/165	1,091	,338	----
	Ortanca Çocuk	17	2,477	,899				
	Son Çocuk	35	2,809	,888				

*p<.05

Tablo 6 incelendiğinde, çocukların doğum sırası bağımsız değişkeni ile “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” alt boyutlarından Sıcakkanlılık-Utangaçlık, Sebatkarlık ve Ritmiklik puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır. Sıcakkanlılık-Utangaçlık, Sebatkarlık ve Ritmiklik alt boyutlarında son çocuk ile ortanca çocuk arasında anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Bu farklılaşma ortanca çocuk lehinedir. Ayrıca Sebatkarlık alt boyutunda ilk çocuk ile ortanca çocuk arasında anlamlı farklılaşmaya rastlanmıştır ve bu farklılaşma ortanca çocuğun lehinedir. “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” son alt boyutu olan Tepkisellik puan ortalamaları ile doğum sırası bağımsız değişkeni arasında ise anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

60-72 Aylık Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Kardeş Durumu Bağımsız Değişkeni İle “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” Alt Boyut (Sıcakkanlılık-Utangaçlık, Sebatkarlık, Ritmiklik, Tepkisellik) Puan Ortalamaları Arasında Anlamlı Bir Farklılaşma Var Mıdır?

60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının kardeşinin olup olmama durumu bağımsız değişkeni ile “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” alt boyut (sıcakkanlılık-utangaçlık, sebatkarlık, ritmiklik, tepkisellik) puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını tespit etmek amacıyla Bağımsız T-Testi uygulanmıştır. Bağımsız T-Testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Kardeş Sayısı Bağımsız Değişkeni ile Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği Alt Boyut (Sıcakkanlılık-Utangaçlık, Sebatkarlık, Ritmiklik, Tepkisellik) Puan Ortalamaları Arasındaki Bağımsız T-Testi Analizi

	Kardeş Sayısı	n	X	ss	t	p
Sıcakkanlılık-Utangaçlık	Kardeşi Yok	79	4,303	,823	-,385	,701
	Kardeşi Var	89	4,356	,932		
Sebatkarlık	Kardeşi Yok	79	3,860	1,008	-1,360	,176
	Kardeşi Var	89	4,069	,974		
Ritmiklik	Kardeşi Yok	79	4,235	,563	-,386	,700
	Kardeşi Var	89	4,271	,640		
Tepkisellik	Kardeşi Yok	79	2,587	,742	-1,116	,266
	Kardeşi Var	89	2,725	,841		

Tablo 7 incelendiğinde, araştırma kapsamına alınan 60-72 aylık çocukların kardeşinin olup olmama durumu bağımsız değişkeni ile Kısa Mizaç Ölçeği alt boyutları olan Sıcakkanlılık-Utangaçlık, Sebatkarlık, Ritmiklik ve Tepkisellik puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

60-72 Aylık Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Anne Öğrenim Durumu Bağımsız Değişkeni ile “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” Alt Boyut (Sıcakkanlılık-Utangaçlık, Sebatkarlık, Ritmiklik, Tepkisellik) Puan Ortalamaları Arasında Anlamlı Bir Farklılaşma Var mıdır?

60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının anne öğrenim durumu bağımsız değişkeni ile “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” alt boyut (sıcakkanlılık-utangaçlık, sebatkarlık, ritmiklik, tepkisellik) puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA (Tek yönlü varyans analizi) yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Anne Öğrenim Durumu Bağımsız Değişkeni ile Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği Alt Boyut (Sıcakkanlılık-Utangaçlık, Sebatkarlık, Ritmiklik, Tepkisellik) Puan Ortalamaları Arasındaki ANOVA Testi

Mizaç Ölçeği	Anne Öğrenim Durumu	n	\bar{x}	ss	SD	F	p	Anlamlı Fark
Sıcakkanlılık-Utangaçlık	İlkokul ve Altı	22	4,039	,856	3/164	5,906	,001*	Lise-Ön Lisans
	Lise	47	3,987	,973				Lise-Lisans
	Ön Lisans	37	4,536	,804				İlkokul-Lisans
	Lisans ve Üzeri	62	4,573	,753				
Sebatkarlık	İlkokul ve Altı	22	3,831	1,000	3/164	4,764	,003*	Lise-Lisans
	Lise	47	3,577	1,090				
	Ön Lisans	37	4,073	,812				
	Lisans ve Üzeri	62	4,258	,923				
Ritmiklik	İlkokul ve Altı	22	4,123	,792	3/164	1,347	,261	---
	Lise	47	4,152	,623				
	Ön Lisans	37	4,328	,450				
	Lisans ve Üzeri	62	4,334	,588				
Tepkisellik	İlkokul ve Altı	22	3,005	,802	3/164	3,806	,011*	Ön Lisans-İlkokul
	Lise	47	2,846	,944				Lisans-İlkokul
	Ön Lisans	37	2,495	,682				
	Lisans ve Üzeri	62	2,496	,677				

*p<.05

Tablo 8 incelendiğinde, çocukların annesinin öğrenim durumu ile “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” alt boyutlarından Sıcakkanlılık-Utangaçlık, Sebatkarlık ve Tepkisellik arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır. Sıcakkanlılık-Utangaçlık alt boyutunda lise mezunu annelerin çocukları ile ön lisans ve lisans mezunu annelerin çocukları arasında anlamlı farklılaşmaya rastlanmış ve bu anlamlı farklılaşma ön lisans ve lisans mezunu annelerinin çocukları lehinedir. Aynı alt boyutta ayrıca ilkokul mezunu olan annelerin çocukları ile lisans mezunu annelerin çocukları arasında da anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Bu farklılaşma lisans mezunu annelerin çocuklarının lehinedir. Bir diğer ifade ile öğrenim düzeyi yüksek olan annelerin çocuklarının daha fazla sıcakkanlı mizaca sahip olduğu tespit edilmiştir. Sebatkarlık alt boyutunda ise lise ile lisans mezunu olan annelerin çocukları arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmaktadır. Bu sonuçta da öğrenim düzeyi yüksek olan annelerin çocuklarının lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tepkisellik alt boyutunda ise ilkokul mezunu olan annelerin çocuklarının puanları ile ön lisans ve lisans mezunu annelerin çocuklarının puanları arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmaktadır. Bir diğer ifade ile öğrenim düzeyi ilkokul olan annelerin çocuklarının, ön lisans veya lisans mezunu olan annelerin çocuklarından anlamlı oranda tepkisel bir mizaca sahip olduğu saptanmıştır. “Çocuklar

İçin Kısa Mizaç Ölçeği” alt boyutlarından Ritmiklik alt boyutunda ise anne öğrenim durumu ile anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmadığı görülmüştür.

60-72 Aylık Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Baba Öğrenim Durumu Bağımsız Değişkeni İle “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” Alt Boyut (Sıcakkanlılık-Utangaçlık, Sebatkarlık, Ritmiklik, Tepkisellik) Puan Ortalamaları Arasında Anlamlı Bir Farklılaşma Var Mıdır?

60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının baba öğrenim durumu bağımsız değişkeni ile “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” alt boyut (Sıcakkanlılık-Utangaçlık, Sebatkarlık, Ritmiklik, Tepkisellik) puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA (Tek yönlü varyans analizi) yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Baba Öğrenim Durumu Bağımsız Değişkeni ile Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği Alt Boyut (Sıcakkanlılık-Utangaçlık, Sebatkarlık, Ritmiklik, Tepkisellik) Puan Ortalamaları Arasındaki ANOVA Testi

Mizaç Ölçeği	Baba Öğrenim Durumu	n	\bar{x}	ss	SD	F	p	Anlamlı Fark
Sıcakkanlılık-Utangaçlık	İlkokul ve Altı	13	4,219	,908	3/164	,794	,499	---
	Lise	50	4,194	,969				
	Ön Lisans	23	4,465	,782				
	Lisans ve Üzeri	82	4,395	,848				
Sebatkarlık	İlkokul ve Altı	13	3,692	1,281	3/164	4,950	,003*	Ön Lisans-Lisans
	Lise	50	3,865	1,108				
	Ön Lisans	23	3,434	,886				
	Lisans ve Üzeri	82	4,230	,815				
Ritmiklik,	İlkokul ve Altı	13	4,494	,713	3/164	2,199	,090	---
	Lise	50	4,108	,631				
	Ön Lisans	23	4,180	,452				
	Lisans ve Üzeri	82	4,325	,592				
Tepkisellik	İlkokul ve Altı	13	2,846	1,011	3/164	2,208	,089	---
	Lise	50	2,866	,906				
	Ön Lisans	23	2,516	,802				
	Lisans ve Üzeri	82	2,546	,660				

*p<.05

Tablo 9’a göre, çocukların babalarının öğrenim durumu ile “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” alt boyutu olan Sebatkarlık puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır. Lisans mezunu olan babaların çocukları ile ön lisans mezunu olan babaların çocukları arasında anlamlı bir farklılaşma vardır. Bu farklılaşma lisans mezunu olan babaların çocuklarının lehinedir. Bir diğer ifade ile babaları lisans mezunu olan

çocukların Sebatkarlık puanları, ön lisans mezunu olan babaların çocuklarının puanından anlamlı oranda yüksektir. “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği”nin diğer alt boyutları olan Sıcakkanlılık-Utangaçlık, Ritmiklik ve Tepkisellik puan ortalamaları ile baba öğrenim durumları arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

60-72 Aylık Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okul Öncesine Başlama Yaşı Bağımsız Değişkeni İle “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” Alt Boyut (Sıcakkanlılık-Utangaçlık, Sebatkarlık, Ritmiklik, Tepkisellik) Puan Ortalamaları Arasında Anlamlı Bir Farklılaşma Var Mıdır?

60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının okul öncesine başlama yaşı bağımsız değişkeni ile “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” alt boyut (Sıcakkanlılık-Utangaçlık, Sebatkarlık, Ritmiklik, Tepkisellik) puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA (Tek yönlü varyans analizi) uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Okul Öncesine Başlama Yaşı Bağımsız Değişkeni ile Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği Alt Boyut (Sıcakkanlılık-Utangaçlık, Sebatkarlık, Ritmiklik, Tepkisellik) Puan Ortalamaları Arasındaki ANOVA Testi

Mizaç Ölçeği	Okul Öncesine Başlama Yaşı	n	\bar{x}	ss	SD	F	p	Anlamlı Fark
Sıcakkanlılık-Utangaçlık	35 Aylık ve Altı	29	4,251	,851	3/164	4,866	,003*	61 ay ve üzeri ile diğer tüm yaşlar arasında
	36-47 Aylık	56	4,523	,856				
	48-60 Aylık	68	4,371	,822				
	61 Aylık ve Üstü	15	3,590	,953				
Sebatkarlık	35 Aylık ve Altı	29	3,778	1,166	3/164	2,219	,088	---
	36-47 Aylık	56	3,928	,918				
	48-60 Aylık	68	3,958	,910				
	61 Aylık ve Üstü	15	4,561	1,138				
Ritmiklik,	35 Aylık ve Altı	29	4,044	,540	3/164	1,698	,169	---
	36-47 Aylık	56	4,336	,520				
	48-60 Aylık	68	4,292	,648				
	61 Aylık ve Üstü	15	4,181	,749				
Tepkisellik	35 Aylık ve Altı	29	3,134	,940	3/164	4,974	,002*	61 ay ve üstü ile 35 aylık ve altı 36-47 aylık ile 35 aylık ve altı
	36-47 Aylık	56	2,492	,677				
	48-60 Aylık	68	2,647	,755				
	61 Aylık ve Üstü	15	2,437	,802				

*p<.05

Tablo 10 incelendiğinde, çocukların okul öncesi eğitime başlama yaşı ile “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” alt boyutları olan Sıcakkanlılık-Utangaçlık ve Tepkisellik puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır. Sıcakkanlılık-Utangaçlık alt boyutunda anlamlı farklılaşma 61 ay ve üzeri ile diğer tüm yaşlar arasında olduğu saptanmıştır. Bir diğer ifade ile 61 ay ve üzerinde okul öncesi eğitime başlamış olan çocuklar, daha önce okul öncesi eğitime başlamış olan çocuklara oranla daha fazla utangaç bir mizaca sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tepkisellik alt boyutunda ise anlamlı farklılaşmalar 61 ay ve üstü ile 35 aylık ve altı ve 36-47 aylık ile 35 aylık ve altı okul öncesine başlamış çocuklar arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmaktadır. Burada diğer alt boyutun tam tersine 35 aylık ve altında okul öncesi eğitime başlamış çocukların tepkisellik alt boyut puanlarının, 61 ay ve sonrasında ve 36-47 aylık dönemde okul öncesi eğitime başlamış olan çocukların puanlarına oranla anlamlı olarak daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

60-72 Aylık Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Cinsiyet Bağımsız Değişkeni İle “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” Toplam Puan Ortalaması Arasında Anlamlı Bir Farklılaşma Var Mıdır?

60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyet bağımsız değişkeni ile “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” toplam puan ortalaması arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığının tespiti amacıyla Bağımsız T-Testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Cinsiyet Bağımsız Değişkeni ile “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” Toplam Puan Ortalamaları Arasındaki Bağımsız T-Testi Analizi

	Cinsiyet	n	X	ss	t	p
Problem Çözme Becerisi Ölçeği	Kız	72	32,375	7,180	,990	,324
	Erkek	96	31,093	9,049		

Tablo 11 incelendiğinde, araştırmaya katılan 60-72 aylık çocukların cinsiyet bağımsız değişkeni ile “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Bir diğer deyişle, kız çocukları ile erkek çocuklarının problem çözme beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

60-72 Aylık Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yaş Bağımsız Değişkeni İle “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” Toplam Puan Ortalaması Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?

Araştırmaya katılan çocukların yaş bağımsız değişkeni ile “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon Analizi uygulanmıştır. Pearson Korelasyon Analizi sonuçları Tablo 12’te verilmiştir.

Tablo 12. Yaş Bağımsız Değişkeni İle “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” Toplam Puan Ortalamaları Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi

Değer Boyutları	Pearson Korelasyon (r)
Yaş	Problem Çözme Becerisi Ölçeği ,117

n=168 *p<.05 **p<.01

Tablo 12’e göre, 60-72 aylık okul öncesi çocukların yaş bağımsız değişkeni ile “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” toplam puan ortalamaları arasındaki anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

60-72 Aylık Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Doğum Sırası Bağımsız Değişkeni İle “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” Toplam Puan Ortalamaları Arasında Anlamlı Bir Farklılaşma Var Mıdır?

60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının doğum sırası bağımsız değişkeni ile “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını tespit etmek amacıyla ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) uygulanmıştır. ANOVA analizi sonuçları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Doğum Sırası Bağımsız Değişkeni ile “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” Toplam Puan Ortalamaları Arasındaki ANOVA Analizi

Problem Çözme Becerisi Ölçeği	Doğum Sırası	n	\bar{x}	ss	SD	F	p	Anlamlı Fark
Toplam Puan	İlk Çocuk	116	32,525	8,751				
	Ortanca Çocuk	17	30,823	7,543	2/165	2,402	,094	---
	Son Çocuk	35	29,114	6,565				

Tablo 13 incelendiğinde, araştırmaya katılan 60-72 aylık çocukların doğum sırası bağımsız değişkeni ile “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Bir diğer ifade ile çocukların doğum sırası çocukların problem çözme becerisini etkilemediği söylenebilir.

60-72 Aylık Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Kardeş Durumu Bağımsız Değişkeni İle “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” Toplam Puan Ortalaması Arasında Anlamlı Bir Farklılaşma Var mıdır?

Çocukların kardeşinin olup olmama durumu bağımsız değişkeni ile “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” toplam puan ortalaması arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek amacıyla Bağımsız T-Testi uygulanmıştır. Bağımsız T-Testi analizi sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Kardeş Sayısı Bağımsız Değişkeni ile “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” Toplam Puan Ortalamaları Arasındaki Bağımsız T-Testi Analizi

	Kardeş Sayısı	n	X	ss	t	p
Problem Çözme Becerisi Ölçeği	Kardeşi Yok	79	32,2405	8,44168	,879	,381
	Kardeşi Var	89	31,1124	8,18596		

Tablo 14’te belirtilen Bağımsız T-Testi analizi sonuçları incelendiğinde, çocukların kardeşinin olup olmaması ile “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma yoktur. Bir diğer ifade ile çocukların kardeşinin olup olmaması, çocukların problem çözme becerisini etkilemediği söylenebilir.

60-72 Aylık Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Anne Öğrenim Durumu Bağımsız Değişkeni İle “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” Toplam Puan Ortalaması Arasında Anlamlı Bir Farklılaşma Var mıdır?

60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının anne öğrenim durumu bağımsız değişkeni ile “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” toplam puan ortalaması arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA (Tek yönlü varyans analizi) yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15. Anne Öğrenim Durumu Bağımsız Değişkeni ile “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” Toplam Puan Ortalamaları Arasındaki ANOVA Testi Sonuçları

Problem Çözme Becerisi Ölçeği	Anne Öğrenim Durumu	n	\bar{x}	ss	SD	F	p	Anlamlı Fark
Toplam Puan	İlkokul ve Altı	22	26,272	6,915	3/164	17,654	,000*	İlkokul-Ön Lisans
	Lise	47	27,063	5,600				İlkokul-Lisans
	Ön Lisans	37	33,945	8,621				Lise- Ön Lisans
	Lisans ve Üzeri	62	35,645	7,656				Lise-Lisans

*p<.05

Tablo 15 incelendiğinde, çocukların anne öğrenim durumu ile problem çözme becerisi arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmaktadır. Anlamlı farklılaşmalar anneleri ilkököl mezunu olan çocukların problem çözme beceri puanları ile anneleri ön lisans ve lisans mezunu olan çocukların puanları arasında olup, anneleri ön lisans ve lisans mezunu olan çocukların lehinedir. Bir diğer anlamlı farklılaşma ise anneleri lise mezunu olan çocukların problem çözme beceri puanları ile anneleri ön lisans ve lisans mezunu olan çocukların puanları arasındadır. Burada da anneleri ön lisans ve lisans mezunu olan çocukların lehinedir. Bir diğer ifade ile öğrenim düzeyi yüksek olan annelerin çocuklarının problem çözme becerileri, öğrenim düzeyi düşük olan annelerin çocuklarına göre daha gelişmiş olduğu söylenebilir.

60-72 Aylık Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Baba Öğrenim Durumu Bağımsız Değişkeni İle “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” Toplam Puan Ortalaması Arasında Anlamlı Bir Farklılaşma Var Mıdır?

60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının baba öğrenim durumu bağımsız değişkeni ile “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” toplam puan ortalaması arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA (Tek yönlü varyans analizi) yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 16’de verilmiştir.

Tablo 16. Baba Öğrenim Durumu Bağımsız Değişkeni ile “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” Toplam Puan Ortalamaları Arasındaki ANOVA Testi Sonuçları

Problem Çözme Becerisi Ölçeği	Baba Öğrenim Durumu	n	\bar{x}	ss	SD	F	p	Anlamlı Fark
Toplam Puan	İlkokul ve Altı	13	30,615	7,686	3/164	4,377	,005*	Lisans-Lise
	Lise	50	28,540	8,142				
	Ön Lisans	23	31,521	7,603				
	Lisans ve Üzeri	82	33,731	8,184				

*p<.05

Tablo 16 incelendiğinde, çalışmaya katılan çocukların baba öğrenim durumu ile problem çözme beceri puanları arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır. Anlamlı farklılaşma lisans mezunu babaların çocuklarının problem çözme beceri puanları ile lise mezunu olan babaların çocuklarının problem çözme beceri puanları arasındadır. Farklılaşma babaları lisans mezunu olan çocukların lehinedir. Bir diğer ifade ile babaları lisans mezunu olan babaların çocuklarının problem çözme beceri puanları, babaları lise mezunu olan çocukların puanlarına oranla anlamlı oranda yüksektir.

60-72 Aylık Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okul Öncesine Başlama Yaşı Bağımsız Değişkeni İle “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” Toplam Puan Ortalaması Arasında Anlamlı Bir Farklılaşma Var mıdır?

60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının okul öncesine başlama yaşı bağımsız değişkeni ile “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” toplam puan ortalaması arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA (Tek yönlü varyans analizi) yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. Okul Öncesine Başlama Yaşı Bağımsız Değişkeni ile “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” Toplam Puan Ortalamaları Arasındaki ANOVA Testi Sonuçları

Problem Çözme Becerisi Ölçeği	Okul Öncesine Başlama Yaşı	n	\bar{x}	ss	SD	F	p	Anlamlı Fark
Toplam Puan	35 Aylık ve Altı	29	29,482	8,240	3/164	8,247	,000*	36-47 aylık ile diğer tüm aylıklar arasında
	36-47 Aylık	56	35,857	8,668				
	48-60 Aylık	68	29,764	7,113				
	61 Aylık ve Üstü	15	28,600	6,412				

*p<.05

Tablo 17 incelendiğinde, araştırma kapsamına alınan okul öncesi dönem çocuklarının okul öncesi eğitime başlama yaşı ile problem çözme beceri ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır. Anlamlı farklılaşmalar okul öncesine 36-47 aylık arasında başlayan çocuklar ile diğer tüm çocuklar arasında ve 36-47 aylık arasında başlayan çocukların lehinedir.

60-72 Aylık Okul Öncesi Dönem Çocuklarının “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” Alt Boyut (Sıcakkanlılık-Utangaçlık, Sebatkarlık, Ritmiklik, Tepkisellik) Ortalama Puanları İle “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” Toplam Puan Ortalaması Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?

60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” alt boyut (Sıcakkanlılık-Utangaçlık, Sebatkarlık, Ritmiklik, Tepkisellik) ortalama puanları ile “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” toplam puan ortalaması arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon Analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” Alt Boyut Ortalama Puanları İle “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” Toplam Puan Ortalaması Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi

		Problem Çözme Becerisi	Sıcakkanlılık-Utangaçlık	Sebatkarlık	Ritmiklik	Tepkisellik
Problem Çözme Becerisi	r	1				
	p					
Sıcakkanlılık-Utangaçlık	r	,358**	1			
	p	,000				
Sebatkarlık	r	,349**	,094	1		
	p	,000	,224			
Ritmiklik	r	,172*	,131	,264**	1	
	p	,026	,090	,001		
Tepkisellik	r	-,363**	-,190*	-,323**	-,280**	1
	p	,000	,014	,000	,000	

**p<.001 * p<.05

Tablo 18’de yapılan Pearson Korelasyon Analizi incelendiğinde, çocukların problem çözme becerileri ile “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” alt boyutları Sıcakkanlılık-Utangaçlık, Sebatkarlık, Ritmiklik, Tepkisellik ortalama puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır. Çocukların problem çözme beceri puanları ile sıcakkanlılık-utangaçlık ve sebatkarlık arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Problem çözme beceri puanları ile mizaç alt boyutlarından Ritmiklik arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Son olarak çocukların problem çözme beceri puanları ile mizaç ölçeği alt boyutlarından tepkisellik alt boyutu ile negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

5. SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırmanın genel amacı, 60-72 aylık çocukların mizaç özelliklerinin problem çözme becerilerine etkisini incelemektir. Araştırma bulgusu doğrultusunda ortaya çıkan bulgular bu bölümde alan yazındaki çalışmalarla karşılaştırılmıştır.

Araştırmada cinsiyet bağımsız değişkeni ile ÇİKMÖ boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır. Bu farklılaşmanın kız çocuklar ile ÇİKMÖ'nin sebatkarlık alt boyutunda olduğu görülmektedir. Bir başka ifade ile araştırmaya katılan kız çocuklarının sebatkarlık mizaç özelliği puanları, erkek çocuklarına göre anlamlı oranda yüksek olduğu görülmektedir. İlgili literatür incelendiğinde çocukların mizaç özelliklerini inceleyen çalışmalara rastlanılmaktadır. Altan (2006) yürüttüğü çalışmasında kız çocuklarının sebatkarlık mizaç özelliği puanlarının, erkek çocuklarına göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır ve araştırmanın bulgularıyla benzer niteliktedir (130). Aytar ve arkadaşları (2014) çocukların mizaç özelliklerini, mizaç özellikleri etkiyebilecek etmenleri ve çocuğun ebeveyninin kişilik özelliklerini incelemiştir. Çalışmaya dahil edilen çocukların ÇİKMÖ'nden aldıkları puan ortalaması incelendiğinde kız çocuklarının lehine bir sonuca rastlanılmıştır. Kız çocuklarının tepkisellik mizaç özelliği puanları haricinde tüm mizaç özelliklerinden erkek çocuklarıyla karşılaştırıldığında daha yüksek puan almışlardır (115). Kız çocuklarının sebatkarlık mizaç özelliğini ifade eden, daha çok sessizlik ve dikkati yoğunlaştırmaya ihtiyaç duyulan el işi gibi aktiviteleri tercih ettikleri için erkek çocuklara göre sebatkarlık mizaç özelliği puan ortalamalarının yüksek olduğu söylenebilir. Özdemir (2013) çalışmasında okul öncesi öğrenime devam eden çocukların oyun türlerini ve oyun aracı seçimlerini incelemiştir. Çalışmada çocukların tercih ettikleri oyun türleri gözlemlendiğinde kız çocuklarının %23,9 oranında, erkek çocuklarının ise %21,9 oranında dikkatini yoğunlaştırma becerisi gerektiren ve çoğu zaman tamamlanması gereken özellikler içeren sanat etkinliklerini tercih ettiği görülmektedir. Çalışmaya katılan çocukların öğretmenlerinin çocukların serbest zaman sürecinde oyun tercihleri hakkında gözlemleri incelendiğinde kız çocuklarının yazı yazmak gibi aktiviteleri tercih ettiklerini ifade etmişlerdir (131).

Araştırma bulgularına benzer bir çalışma da Özdemir ve Budak (2019) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının mizaçları ile duygu düşünce ve davranışlarını kontrol etme becerilerinin çocukların oyundaki davranışları

açısından incelenmiştir. Çalışmada çocukların dikkat becerileriyle sebatkarlık mizaç özelliğinden aldıkları puanlar arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye rastlanılmıştır (132).

Bir başka çalışmada ise dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan 17-22 yaş arası bireylerin mizaç özellikleri incelenmiş ve DEHB tanısına sahip bireylerin sebat etme mizaç özelliği puanlarının kontrol grubundaki bireylere göre istatistiksel olarak daha fazla olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (133). Aksoy (2018) çocukların mizaç özelliklerini, davranışlarını ve çocuğun ebeveyninin kişilik biçimlerini incelemiştir. Çalışmada 4 ve 5 yaş çocuklarının ÇİKMÖ alt boyutlarından aldıkları puanlar incelendiğinde kız çocuklarının ritmiklik mizaç özelliği puanlarının erkek çocuklardan fazla olduğu saptanmıştır (125). Yağmurlu, Sanson ve Köymen (2005) çocukların davranışlarını, çocukların ve ebeveynlerinin mizaç özelliklerini inceledikleri araştırmalarında ise çalışmaya katılan erkek çocukların ÇİKMÖ tepkisellik alt boyutundan aldıkları puanların kız çocuklarından fazla olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. (134). Literatürde ilgili araştırmalara bakıldığında çocukların yaşlarıyla birlikte pozitif davranışlarının ve çevresi ile uyumlarının da arttığına ulaşılmıştır (135,136). Araştırma bulgularından farklı olarak, Rudasill ve arkadaşları (2016) öğretmenlerin okul öncesi kuruma devam eden çocukların mizaçlarını değerlendirdikleri çalışmalarında çocukların cinsiyetleri ile mizaç özelliklerinin ilişkili olmadığı saptanmıştır (137).

Araştırmada çocukların yaş bağımsız değişkeni ile “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” alt boyut (sıcakkanlılık-utangaçlık, sebatkarlık, ritmiklik, tepkisellik) puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır. İlgili literatür incelendiğinde, çocukların mizaç özelliklerinin incelendiği bir araştırmada ise çocukların yaş ve cinsiyet bağımsız değişkenlerinin ile ÇİKMÖ'nin ritmiklik alt boyutunda az bir etkiye sahip olduğuna ulaşılmıştır. Çalışmada cinsiyet ve yaş bağımsız değişkenlerinin birlikte ÇİKMÖ'nin ritmiklik alt boyutuna etkileri incelendiğinde ritmiklik alt boyutunda anlamlı bir istatistiksel etkiye rastlanılmıştır. Şafak (2016) çocukların mizaç özelliklerinin incelendiği çalışmasında kız ve erkek çocuklarının ÇİKMÖ ritmiklik alt boyutundan aldıkları puanlar incelendiğinde 5 yaşındaki kız çocuklarında 5 yaşındaki erkek çocuklarına göre ritmiklik puanlarının daha fazla olduğu, 6 yaşındaki erkek çocuklarının ise 6 yaşındaki kız çocuklarına göre ritmiklik puanlarının yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (120). Visu Petra ve ark. (2018) çocukların mizaç özelliklerinin ve

hafızalarını incelendiği çalışmalarında, yaş bağımsız değişkeni ile okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleriyle anlamlı bir ilişkiye rastlanılmamıştır (138).

Ebeveynlerin pozitif ve negatif tutumlarının ve çocukların mizaç özelliklerinin incelendiği çalışmaya 41 kız, 54 erkek çocuk ve anneleri dahil edilmiştir. Çalışmada çocukların mizaç özelliklerinin yaş bağımsız değişkeni ile ilişkisi olmadığı saptanmıştır (139).

Araştırmaya dahil edilen çocukların doğum sıraları ile mizaç özellikleri incelenmiştir ve doğum sırası bağımsız değişkeni ile çocuklar için kısa mizaç ölçeği alt boyut (sıcakkanlılık-utangaçlık, sebatkarlık, ritmiklik, tepkisellik) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanılmıştır. Bu farklılıkların çocukların doğum sıraları ile ÇİKMÖ sıcakkanlılık-utangaçlık, sebatkarlık ve ritmiklik alt boyutları arasında oldukları görülmektedir.

Sıcakkanlılık-utangaçlık, sebatkarlık ve ritmiklik alt boyutlarında son çocuk ile ortanca çocuk arasında anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Bu farklılaşma ortanca çocuk lehinedir. Ayrıca Sebatkarlık alt boyutunda ilk çocuk ile ortanca çocuk arasında anlamlı farklılaşmaya rastlanmıştır ve bu farklılaşma ortanca çocuğun lehinedir. “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” son alt boyutu olan Tepkisellik puan ortalamaları ile doğum sırası bağımsız değişkeni arasında ise anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Ebeveynlerin ilk çocuklarına daha fazla ilgi göstermeleri ve onlardan daha fazla beklenti içinde olmaları düşünüldüğünde, ilk çocukların da bu nedenle kendilerini daha fazla baskı altında hissetmeleri ortanca çocuklara göre daha az sebatkar mizaç özelliğine sahip oldukları söylenebilir. Güneysu (1982) 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerinin tutumlarını ve çocukların davranışlarını incelediği çalışmada, çocukların ebeveynlerinin ilk çocuklarına daha fazla müdahalede buldukları saptanmıştır (140). Şimsek (2006) üniversite öğrencilerinin; ebeveynlerinin tutumlarını, doğum sıralarını ve tercih ettikleri liderlik biçimlerini incelediği araştırmasında ise ebeveynlerin ortanca ve son çocuklarına kıyasla ilk doğan çocuklarına karşı daha demokratik tutum sergiledikleri görülmüştür. Öğrencilerin doğum sıraları ile duygusal zeka ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanlar incelendiğinde, empati alt boyunda son doğan çocukların ilk doğan çocuklara göre daha fazla puana sahip olduğu saptanmıştır (141). Şahin ve Özyürek (2008) ise 5 ve 6 yaşlarındaki çocukların ebeveynlerinin tutumlarını inceledikleri araştırmalarında, çocukların doğum sıralarının ebeveynin tutumuna etkisinin olmadığını

saptamışlardır. (142). İnci ve Deniz (2015) 6-7 yaşlarında çocuğa sahip olan babaların çocuklarına karşı tutumlarını inceledikleri çalışmalarında ilk ve son çocuğa kıyasla babaların ortanca çocuklarına daha az olumlu tutum sergiledikleri görülmüştür (143).

Araştırmaya dahil edilen çocuklarının kardeşinin olup olmama durumu bağımsız değişkeni ile “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” alt boyut puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır. Mizacın çocuğun kişisel davranışları olduğu bilindiğinde, bireyin kardeşinin olup olmasının mizacına bir etkisi olmayacağı söylenebilir (144). Mervielde ve De Pauw (2012) çalışmalarında farklı görüşlere ait mizaç modellerini incelemişlerdir ve mizacın çocuğun ilk yaşantılarıyla biçimlenebileceğini ifade etmişlerdir (145). Demiriz ve Ulutaş (2016) çeşitli değişkenler ile okul öncesi dönem çocuklarının, onların ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin bildirimine dayanarak çocukların mutluluk seviyelerini ve mizaçlarını inceledikleri araştırmalarında, çocukların bildirimlerine göre iki kardeşe sahip olan çocukların daha mutlu oldukları ve çocukların mutluluk seviyeleriyle, ÇIKMÖ sıcakkanlık, sebatkarlık ve ritmiklik alt boyutları ile istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde bir ilişkiye rastlanılmıştır (146).

Araştırmada annelerin öğrenim durumları ile çocukların mizaç özellikleri incelendiğinde, “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” alt boyutlarından Sıcakkanlık-Utangaçlık, Sebatkarlık ve Tepkisellik arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır. Sıcakkanlık-Utangaçlık alt boyutunda lise mezunu annelerin çocukları ile ön lisans ve lisans mezunu annelerin çocukları arasında anlamlı farklılaşmaya rastlanmış ve bu anlamlı farklılaşma ön lisans ve lisans mezunu annelerinin çocukları lehinedir. Aynı alt boyutta ayrıca ilkokul mezunu olan annelerin çocukları ile lisans mezunu annelerin çocukları arasında da anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Bu farklılaşma lisans mezunu annelerin çocuklarının lehinedir. Bir diğer ifade ile öğrenim düzeyi yüksek olan annelerin çocuklarının daha fazla sıcakkanlı mizaca sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğrenim düzeyi yüksek olan annelerin yeni insanlara, yeni çevrelere ve yeni deneyimlere karşı olumlu yaklaşımda bulunmaları, çocukların da annelerini model alarak böylece yeni insanlara ve ortamlara uyumda daha sıcakkanlı oldukları düşünülebilir. Annelerin öğrenim düzeyleri arttıkça yeni deneyimlere ve bilinmeyene karşı daha pozitif olmaktadır (147).

Ummanuel (2007) 40-72 ay aralığındaki çocukların mizaç özelliklerini, gelişimlerini, davranışlarını ve ebeveynlerinin kabul düzeylerini incelediği

araştırmasında, çocukların sahip olduğu sıcakkanlılık mizaç özelliği ile “*Aile Çocuk İlişkileri Ölçeği*” anne sıcaklık- şefkat alt boyutunda pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye rastlanılmıştır (148).

Sebatkarlık alt boyutunda ise lise ile lisans mezunu olan annelerin çocukları arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmaktadır. Bu sonuçta da öğrenim düzeyi yüksek olan annelerin çocuklarının lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Annelerin öğrenim düzeyleri çocuklarını algılayış ve yetiştirme biçimlerini etkileyebileceği düşünüldüğünde, öğrenim düzeyi yüksek annelerin çocuklarını daha iyi tanımak için çabaladıkları ve çocuklarının var olan mizaç özellikleri doğrultusundaki davranışlarına uygun tepkiler verebilecekleri söylenebilir. Özel ve Zeryut (2016) çalışmalarında 5 -7 yaş aralığında çocuğa sahip olan ebeveynlere sağlanan aile eğitimi sonucunda, ebeveynlerin çocuklarını tanımalarında fayda sağladığı görülmüştür (149).

Anne öğrenim düzeyinin yüksek olmasıyla ailenin çocuk gelişimi ve eğitiminde daha bilinçli olduğu ve çocuklarını özgüveni yüksek bir birey olarak yetiştirmek için çabaladıkları düşünüldüğünde çocuklarının da sebatkar mizaç özelliğine sahip olabilecekleri söylenebilir.

Yağmurlu ve Çıtlak (2009) 6-39 aylık çocuğa sahip annelerin çocuklarını yetiştirirken çocuklarında var olmasını istedikleri özellikleri annelerin öğrenim düzeyleri açısından incelemişlerdir. Çalışmalarında öğrenim düzeyi yüksek olan annelerin çocuklarının; pozitif, sabırlı ve kendilerine güveni bireyler olmalarını önemli gördükleri için çocuklarını yetiştirirken de çocuklarında bu özellikleri amaçladıkları bulgusuna ulaşılmıştır (150).

Ezmeçi ve Dikelmen (2016) çalışmalarında ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin annelerinin öğretim düzeyi arttıkça çocukların özgüven puanlarının da arttığı bulgusuna ulaşmışlardır (151).

Anne öğrenim düzeyi arttıkça annelerin çocuklarının dikkat becerilerini geliştiren, bir durum üzerine odaklanmayı sağlayan ve sabırla bekleyiş gerektiren bilinçli doğal çevre yaşantıları sundukları düşünüldüğünde çocukların sebatkar mizaç özelliklerine sahip olabilecekleri söylenebilir. Kesicioğlu ve Alisinanoğlu (2009) 60-72 aylık çocuklar ve ebeveynlerinin dahil katıldığı araştırmalarında, ebeveynlerin çocuklarına sundukları doğal çevre yaşantılarını incelemişler ve araştırmalarında anne eğitim düzeyi arttıkça

ebeveynin çocuğuna sunduğu doğal çevre yaşantısının da arttığı bulgusu saptamışlardır (152). Çalışmada Tepkisellik alt boyutunda ise ilkokul mezunu olan annelerin çocuklarının puanları ile ön lisans ve lisans mezunu annelerin çocuklarının puanları arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmaktadır. Bir diğer ifade ile öğrenim düzeyi ilkokul olan annelerin çocuklarının, ön lisans veya lisans mezunu olan annelerin çocuklarından anlamlı oranda tepkisel bir mizaca sahip olduğu saptanmıştır. Annelerin öğrenim düzeylerinin yeterli olmaması, çocuklarını yetiştirirken düşünce, davranış ve amaçlarının bilinçsiz olmasına neden olabileceği söylenebilir. Kotaman (2008) çalışmasında ebeveynlerin eğitim seviyesi düştükçe çocuklarının eğitim ve öğretim süreçlerine katılım tutumlarının da azaldığı bulgusuna ulaşmıştır. (153). Çocukların tepkisel mizaç özelliğine sahip olmaları, annelerinin çocuklarını yetiştirirken otoriter tutum sergilemelerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Ebeveynin öğrenim düzeyi düştükçe çocuğunu yetiştirirken daha fazla otoriter tutum sergilediği söylenebilir (154). Aytemiz (2010) çocukların ebeveynlerinin kişilik özelliklerini ve çocukların mizaçlarını incelediği çalışmasında annelerin otoriter tutum puanları ile çocukların mizaç özelliklerinden tepkisellik puanları arasında istatikselsel olarak anlamlı pozitif bir ilişkiye rastlamıştır. Otoriter tutuma sahip annelerin daha az sorumluluk sahibi, tutarsız ve yeniliklere açık olmama kişilik özelliklerine sahip oldukları söylenebilir (155). Ocak ve Sarık (2016) çalışmalarında akademik benlik saygısı yüksek olan çocukların annelerinin öğrenim düzeyinin yüksek olduğu saptanmıştır (156).

Araştırma bulgularının tersine, çocuğun sahip olduğu tepkisel mizaç özelliğinin annelerin çocuklarına karşı davranışlarını ve düşüncelerini olumsuz etkilediğini belirten çalışmalar da bulunmaktadır. Calkins ve ark. (2004) annelerin ebeveynlik stres düzeylerinin, evlilik uyumlarının ve bebeklerinin mizaçlarının incelendiği çalışmalarında 6 aylık bebekler ve anneleri gözlemlenmişlerdir. Daha çabuk sinirlenen ve daha çok tepki veren bebeklerin annelerinin bebeklerinin pozitif tepkilerine karşı duyarlılıklarının daha az olduğu saptanmıştır (157). Sinirli bebeklerin annelerinin, daha sakin ve huzurlu bebeğe sahip olan annelere göre bebeklerinin pozitif sinyallerine karşı daha az duyarlı oldukları saptanmıştır (158). Ebeveynin tutumu ile çocuğun mizacı çift yönlü ilişkidir (159).

“Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” alt boyutlarından Ritmiklik alt boyutunda ise anne öğrenim durumu ile anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmadığı görülmüştür. Nalbat

(2016) 5 yaş çocuklarının mizaç özelliklerini incelediği çalışmasında anne öğrenim durumu ile çocukların mizaç özellikleri arasında bir ilişki saptamamıştır (118).

Araştırmaya katılan çocukların mizaç özellikleriyle babalarının öğrenim durumları incelenmiş ve lisans mezunu olan babaların çocukları ile ön lisans mezunu olan babaların çocukları arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanılmıştır. Bu farklılaşma lisans mezunu olan babaların çocuklarının lehinedir. Bir diğer ifade ile babaları lisans mezunu olan çocukların Sebatarlık puanları, ön lisans mezunu olan babaların çocuklarının puanından anlamlı oranda yüksek olduğuna ulaşılmıştır. Öğrenim düzeyi yüksek babaların özgüvenlerinin yüksek olduğu düşünüldüğünde, babaların çocuklarına karşı pozitif tutum sergileyecekleri ve çocukların da babalarını model alabilecekleri söylenebilir. Merey (2010) bireylerin özgüvenlerinin ve anksiyete düzeylerini incelediği çalışmasında öğrenim düzeyi yüksek olan yetişkinlerin özgüvenlerinin daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır (160).

6- 7 yaşındaki çocukların mizaçları ile sosyal davranışlarının incelenmiştir. Bir işe odaklanıp o iş üzerinde çalışan sebatkar olarak bilinen çocukların çevrelerinden gelen uyaranlara daha duyarlıdır. Çocukların duyarlı olmaları öğrenim düzeyi yüksek olan babalarını daha fazla model alabilecekleri düşünülebilir (161).

Seçer, Çeliköz ve Yaşa (2007) 5-6 yaşında çocuğa sahip olan babaların çocuklarını yetiştirme davranış ve görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından inceledikleri çalışmalarında, öğrenim düzeyi yüksek babaların çocuklarına ve babalığa karşı daha olumlu ve ilgili oldukları saptanmıştır (162). Savi (2008) çocukların davranış sorunlarının ve aile özelliklerini incelediği çalışmasında öğrenim düzeyi düşük babaların çocuklarının çekingenlik ve başaramama kaygısı gibi problemlere sahip oldukları saptanmıştır (163). 6- 7 yaşındaki çocukların mizaçları ile sosyal davranışlarının incelenmiştir. Bir işe odaklanıp o iş üzerinde çalışan sebatkar olarak bilinen çocukların çevrelerinden gelen uyaranlara daha duyarlıdır. Çocukların duyarlı olmaları öğrenim düzeyi yüksek olan babalarını daha fazla model alabilecekleri düşünülebilir. Araştırma bulguların tersine çocukların Buss ve Plomin (1984) çocukların mizaç özelliklerinin doğumsal olduğunu ve aynı kalacağını ifade etmişlerdir (164).

Araştırmada çocukların okul öncesi eğitime başlama yaşları ve mizaç özellikleri incelendiğinde 61 ay ve üzerinde okul öncesi eğitime başlamış olan çocuklar, daha önce

okul öncesi eğitime başlamış olan çocuklara oranla daha fazla utangaç bir mizaca sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi eğitim alma süresi daha fazla olan çocukların okul öncesi eğitim sürecinde akranlarıyla sosyalleştiği düşünüldüğünde utangaç mizaç özelliğini sergilemeyeceği söylenebilir. Kapıkıran ve arkadaşları (2006) çalışmalarında okul öncesi eğitime devam etme süresi ile çocukların olumlu sosyal davranışları arasında pozitif bir ilişkiye rastlanılmıştır (165).

Çocukların sosyal becerilerinin incelendiği Gültekin (2008) çalışmada okul öncesi eğitime devam süresi fazla olan çocukların diğer çocuklara göre atılganlık ve toplam sosyal beceri alt ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye rastlanılmıştır (166). Yapılan araştırmalarda okul öncesi eğitimin, çocukların sosyal çevreye uyum sağlamasına ve sosyal gelişimlerine olumlu katkılarda bulunduğu görülmektedir. (167,168).

Tatlı ve Pirir (2015) çalışmalarında sosyal bağımsızlık puanları yüksek olan çocukların diğer çocuklara göre daha fazla süre okul öncesi eğitime devam ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır (169). Okul öncesi eğitime daha erken başlayan çocukların daha geç başlayan çocuklara göre, daha uyumlu sosyal ve davranışsal beceriler sergiledikleri saptanmıştır (170).

Araştırmada tepkisellik alt boyutunda ise anlamlı farklılaşmalar 61 ay ve üstü ile 35 aylık ve altı ve 36-47 aylık ile 35 aylık ve altı okul öncesine başlamış çocuklar arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmaktadır. Burada diğer alt boyutun tam tersine 35 aylık ve altında okul öncesi eğitime başlamış çocukların tepkisellik alt boyut puanlarının, 61 ay ve sonrasında ve 36-47 aylık dönemde okul öncesi eğitime başlamış olan çocukların puanlarına oranla anlamlı olarak daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ülkemizde 3 yaşında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların oranı (%12), 5 yaşında okul öncesi eğitime başlayan çocukların oranına (%68) göre azdır (171). Çocukların tepkisel mizaç özelliği puanlarının fazla olması, okul öncesi eğitime 35 aylık ve altında başlayan çocukların devam ettikleri okul öncesi eğitim kurumlarında sınıflarında akran sayısının az olacağı ve 35 aylık çocuklara sunulan eğitim-öğretim programlarının yetersizliği nedeniyle okul öncesi eğitim kurumlarında verilen eğitimin niteliğinin yetersiz olması söylenebilir. Okul öncesi eğitim süreleriyle ilgili bir çalışma Kandır ve Orçan (2011) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çocukların sosyal becerilerini ve ebeveynlerinin demografik özelliklerini inceledikleri çalışmalarında çocukların okul

öncesi eğitime devam süreleri ile sosyal uyum ve uyumsuzluk arasında bir ilişki saptanamamışlardır (172). Çeşitli değişkenler açısından çocukların iletişim becerilerinin incelendiği çalışmada çocukların okul öncesi eğitime devam süreleri ile çocukların karşılındakine olumlu tepki gösterme becerileri arasında bir ilişkiye rastlanılmamıştır (173).

Araştırma bulgularının tersine Zembat, Yılmaz ve Küsmüş (2018) çocukların mizaç özelliklerinin çeşitli değişkenler açısından inceledikleri çalışmalarında tepkisellik mizaç özelliği ile okul öncesi eğitime devam süresi arasında bir ilişkiye rastlamamışlardır (174). Çalışmada çocukların mizaç özelliklerinin ebeveyn bildirimine dayalı olduğu da unutulmamalıdır. Mizaç özellikleri doğrultusunda çocuklar doğal süreçte gözlenebilir veya öğretmenlerinden mizaç özellikleri hakkında bilgiler alınabilir.

Araştırmada çocukların problem çözme becerileri ile cinsiyetleri incelendiğinde kız çocukları ile erkek çocuklarının problem çözme beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Araştırma bulgularına benzer çalışmalara rastlanılmıştır. Rubin ve Krasnor (1983) problem çözme becerisi, yaş ve cinsiyet farklılıklarını inceledikleri çalışmalarında çocuklara sosyal problemler yönlendirmişlerdir ve çocukların yanıtları incelendiğinde kız ve erkek çocuklarının farklı yanıtlar vermedikleri saptanmıştır (175). Tavlı (2007) çalışmasında 6 yaşındaki çocukların problem çözme becerileri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlamamıştır (176). Bal (2013) çocukların kişiler arası problem çözme becerilerini incelediği çalışmasında kız ve erkek çocuklarının puanlarında anlamlı bir farklılık saptamamıştır (177).

Çınar (2016) 3.ve 4. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmasında kız ve erkek çocuklarının problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki saptamamıştır (178). Kurt (2016) ortaokula devam eden öğrencilerinin ebeveyn kayıplarının ve problem çözme becerilerinin incelendiği çalışmada çocukların cinsiyetleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanılmamıştır (179).

Çalışma bulgularının tersine Yaralı ve Özkan (2016) 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerini inceledikleri çalışmalarında çocukların sosyal problem çözme beceri puanlarında kız çocuklarının lehine bir farklılaşmaya rastlamışlardır (9). Yağbasan (2018) çalışmasında 60-72 aylık çocukların problem çözme becerilerinin

cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini, bu farklılığın da kız çocuklarının lehine olduğunu saptamıştır (180).

Pakman (2018) 8-10 yaşındaki çocuklarla gerçekleştirdiği eğitimin çocukların çeşitli becerilerine etkisini incelediği çalışmasında, çocukların problem çözme becerilerine ait ön ve son test puanlarında anlamlı farklılaşmaya rastlanılmasa da kız çocuklarının erkek çocuklardan daha fazla puan aldıkları saptanmıştır (181).

Araştırmaya katılan çocukların yaş bağımsız değişkeni ile “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Crombie ve Gold (2001) çocukların uyumları ile problem çözme becerilerini inceledikleri araştırmalarında, 4 ve 5 yaş çocuklarının problem çözme becerilerinde farklılık saptamamışlardır (182). Kayılı (2018) 5 ve 6 yaş çocukları ile gerçekleştirdiği çalışmasında çocukların yaşları ile sosyal problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlamamıştır (183). Araştırma sonuçlarının çalışma grubuna ait olduğu ve çalışma grubunu oluşturan çocukların yaş aralığının arttırılması ile farklı sonuçlara ulaşılabileceği unutulmamalıdır.

Araştırma bulgularından farklı bulguların yer aldığı çalışmalar da vardır. Çalışmada çocukların kişilerarası problem çözme becerilerinin ve çözüm sayılarının, yaşları ile doğru orantılı bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir (184). Arı ve Yaban (2012) 9-11 yaş çocuklarının sosyal problem çözme becerilerini inceledikleri çalışmalarında çocukların yaşları ile problem çözme becerilerinde anlamlı bir farklılığa rastlamışlardır. Bu farklılığın 10 ve 11 yaşındaki çocukların lehine olduğu saptanmıştır (185). Bal ve Temel (2014) çalışmalarında 4, 5 ve 6 yaşındaki çocukların yaşları arttıkça kişilerarası problem çözme beceri puanlarının da arttığını saptamışlardır (186). Yükçü ve Demircioğlu (2017) çocuklarda sosyal problem çözmeyi inceledikleri çalışmalarında 4 ve 5 yaşındaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinde anlamlı farklılaşmaya rastlamışlardır. Bu farklılaşmanın 5 yaş çocuklarının lehine olduğu saptanmıştır. 6 yaşında ki çocuklar ile diğer yaş grubu çocuklar arasında bir farklılaşma saptanmamıştır (187).

Araştırmada 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının doğum sırası bağımsız değişkeni ile problem çözme becerisi ölçeği toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı saptanmıştır. Literatürde araştırma bulgularından farklı bulgulara sahip araştırmalara rastlanılmıştır. Beğde ve Özyürek (2016) çocukların

problem çözme becerilerini çeşitli değişkenler açısından inceledikleri çalışmalarında problem çözme becerisi ölçeğinden en yüksek puana sahip çocukların ortanca çocuklar olduğu belirtilmiştir (188). Kaytez ve Kadan (2016)'ın çalışmalarında 5- 6 yaşındaki çocukların kişilerarası problem çözme ölçeği yapıcı problem çözme alt boyutuna dair bulgular incelendiğinde ortanca çocukların lehine sonuçlara ulaşılmıştır (189).

Araştırmada çocukların kardeşinin olup olmaması ile problem çözme becerileri arasında bir ilişki bulunmamıştır. Literatürde çocukların kardeş sayıları ve problem çözme becerilerinin incelendiği çalışmalara rastlanılmıştır. Yılmaz ve Tepeli (2013) 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerini inceledikleri çalışmalarında kardeşi olmayan çocukların lehine sonuçlara ulaşımlardır (10). Kesicioğlu (2015) 5 ve 6 yaşındaki çocukların kişilerarası problem çözme becerilerini incelediği çalışmasında çocukların kardeş sayısının problem çözme becerilerinde etkili olması sonucuna ulaşmıştır (87). Altındaş ve Bıçakçı (2018) farklı bir yaş grubu olan 5. sınıf öğrencilerinin katıldığı çalışmalarında çocukların kardeş sayıları ile problem çözme becerileri arasında bir ilişki saptanmamıştır (190). Bayraktar, Doğan ve Toy (2018) ilkökul öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında çocukların problem çözme becerilerini incelemişler ve bu becerilerinin kardeş sayısı ile bir ilişkisi bulunmadığını belirtmişlerdir. Çalışmalarda kardeş sayıları ile bir ilişki bulunmasa da çocukların yaşadıkları ailenin özelliğinin problem çözme becerilerini etkiyeceği bilinmektedir (191).

Araştırmaya katılan çocukların annelerinin öğrenim durumları ile çocukların problem çözme becerileri arasında anlamlı farklılaşmalara ulaşılmıştır. Anlamlı farklılaşmalar anneleri ilkökul mezunu olan çocukların problem çözme beceri puanları ile anneleri ön lisans ve lisans mezunu olan çocukların puanları arasında olup, anneleri ön lisans ve lisans mezunu olan çocukların lehinedir. Bir diğer anlamlı farklılaşma ise anneleri lise mezunu olan çocukların problem çözme beceri puanları ile anneleri ön lisans ve lisans mezunu olan çocukların puanları arasındadır. Burada da anneleri ön lisans ve lisans mezunu olan çocukların lehinedir. Bir diğer ifade ile öğrenim düzeyi yüksek olan annelerin çocuklarının problem çözme becerileri, öğrenim düzeyi düşük olan annelerin çocuklarına göre daha gelişmiş olduğu söylenebilir. Literatürde araştırma bulgularını destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Hamarta (2007) annesi okur yazar olmayan çocukların, annesi ortaokul, lise ve üniversite öğrenim düzeyinde olan çocuklara göre problemlere karşı olumsuz tutum sergiledikleri ve problem çözme puanlarının anlamlı

düzeyde daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır (13). Doğan (2013) 60- 84 aylık çocukların bilişsel stillerini incelediği çalışmasında çocukların anne öğrenim düzeyleri ile çocukların “*Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği*” puanları arasında anlamlı farklılaşmalar saptanmıştır. Anne öğrenim düzeyi arttıkça çocukların hata sayılarının azaldığını ve daha çok düşündüklerini ifade etmektedir. Böylece öğrenim düzeyi yüksek annelerin çocuklarının daha az hata yaparak özgüvenli ve problem çözme becerilerinin daha fazla olduğu söylenebilir (192).

Avcu (2016) 5 yaş çocuğuna sahip anneler ile gerçekleştirdiği çalışmasında annelerin eğitim görüşleri incelenmiştir. Öğrenim düzeyi lisans üstü olan annelerin okul öncesi eğitimden çocuklarının gelişimi kapsamında gerçekleşmesini istedikleri beklenti puanlarının diğer annelere göre daha yüksek olduğu görülmüştür (193).

Karakuş (2017) 60-72 aylık çocuklar ile çalışmasını gerçekleştirmiş ve çocukların sosyal problem çözme becerileri ile ilkökul ve üniversite öğrenim düzeylerindeki annelerin çocuklarının puanları arasında anlamlı olmasa da farklılaşmaya rastlanılmıştır (94). Yükçü ve Demircioğlu (2017) ise çocuklarda sosyal problem çözmeyi inceledikleri çalışmalarında 4 ve 5 yaşındaki çocukların annelerinin eğitim düzeyleri ile çocukların problem çözme becerilerini ilişkili bulunmamıştır (187). Annelerin öğrenim durumları yükseldikçe daha çocuklarının eğitim ve gelişimlerine daha çok önem verdikleri ve çocuklarının problem çözme becerilerini olumlu yönde destekleyecekleri söylenebilir.

Kalyoncuoğlu (2018) çocuğun ebeveynlerinin ve problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği çalışmada lisans mezunu annelerin çocuklarının lehine sonuçlara ulaşılmıştır (194).

Araştırmaya katılan çocukların babalarının öğrenim durumları ile problem çözme beceri puanları arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır. Anlamlı farklılaşma lisans mezunu babaların çocuklarının problem çözme beceri puanları ile lise mezunu olan babaların çocuklarının problem çözme beceri puanları arasındadır. Farklılaşma babaları lisans mezunu olan çocukların lehinedir. Lisans mezunu babaların çocuklarının problem çözme beceri puanlarının yüksek olması babaların babalığa, çocuklarının eğitim ve gelişimine karşı daha bilinçli ve olumlu tutumda olmalarından kaynaklanabilir. Şahin ve Demiriz (2014) 5-6 çocuğa sahip babaların aile katılımlarının ve babalık rolü algılarının

inceledikleri çalışmalarında öğrenim düzeyi yüksek babaların babalık rolüne algılarının yüksek olduğu saptanmıştır (195).

Telli (2014) çalışmasında 3-6 yaşındaki çocuğa sahip babaların öğrenim düzeyleri ile babalığa karşı pozitif algıları arasında anlamlı ilişkiye rastlanmış ve bu ilişkinin öğrenim düzeyi yüksek babaların lehine olduğu belirtilmiştir. Literatürde babaların öğrenim düzeyleri ve çocukların problem çözme becerilerinin incelendiği çalışmalara bakıldığında yüksek baba öğrenim düzeyinin çocukların problem çözme becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür (196).

Şahin Coşgun ve Kılıç (2017) okul öncesi dönem çocuğuna sahip babaların çocukları ile geçirdikleri zamanının çeşitli değişkenler açısından inceledikleri çalışmalarında lisans üstü öğrenim düzeyindeki babaların diğer öğrenim düzeyi düşük babalara göre çocuklarıyla geçirdikleri zamanlarda daha fazla deney yapmayı ve kitap almayı tercih ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrenim düzeyi yüksek babaların böyle etkinliklerle çocuklarının problem çözme becerilerine olumlu katkı sağlayacakları söylenebilir (197).

Eskicumalı ve Eroğlu (2001) çalışmalarında farklı bir yaş grubu olan 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri hakkında ebeveynlerin görüşlerinin incelendiği çalışmada, babaların öğrenim düzeyleri arttıkça çocuğun problem çözme becerisine yönelik tutum anketlerinden aldıkları puanların da anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür (198).

Yılmaz (2016) 48 -72 aylık çocukların dahil edildiği çalışmasında çocukların sosyal problem çözme becerileri incelemiş ve babaları yükseköğretim düzeyinde olan çocukların lehine bulgulara ulaşılmıştır (199). Araştırma bulgularının tersine çocukların problem çözme becerileri ile babaların öğrenim durumları arasında anlamlı ilişki bulunmayan çalışmalar da literatürde yer almaktadır (190,200,201,202).

Araştırma kapsamına alınan okul öncesi dönem çocuklarının okul öncesi eğitime başlama yaşı ile problem çözme beceri ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır. Anlamlı farklılaşmaların okul öncesine 36-47 aylık arasında başlayan çocuklar ile diğer tüm çocuklar arasında ve 36-47 aylık arasında başlayan çocukların lehine olduğu saptanmıştır. Okul öncesi eğitim çocukların yaratıcı düşünme becerilerine olumlu katkı sağlayarak çocukların problem çözme becerilerini de olumlu yönde

etkiyeceği düşünülebilir. Yaşar ve Aral (2010) çocuklarda yaratıcı düşünme becerilerini inceledikleri çalışmalarında okul çocukların öncesi eğitim alıp almama durumlarına bakılmıştır. Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitim alan çocukların lehine sonuçlara ulaşılmıştır (203).

Okul öncesi eğitimin çocukların temel bilimsel süreç becerilerini geliştirdiği düşünüldüğünde, bu becerilerin çocukların problem çözme becerilerine olumlu katkı sağlayacağı söylenebilir. Kunt (2016) çocukların bilişsel süreç becerilerini incelediği çalışmasında okul öncesi eğitim süresinin artmasıyla çocukların bilişsel beceri puanlarının da arttığını saptamıştır (204). Okul öncesi eğitim çocukların yaratıcı düşünme becerilerine olumlu katkı sağlayarak çocukların problem çözme becerilerini de olumlu yönde etkiyeceği düşünülebilir.

Okul öncesi eğitim sürecinde çocukların akranlarıyla ve öğretmenleri ile eğitsel oyunlar oynamalarının çocukların problem çözme becerilerini olumlu yönde etkiyeceği söylenebilir. Kaya, Arslan ve Tadeu (2017) okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerini inceledikleri çalışmalarında eğitsel oyun oynanmanın çocukların problem çözme becerilerini olumlu etkileyeceğini belirtmişlerdir. Araştırma bulgularını destekler niteliktedir (205).

Aksoy ve Özkan (2015) çocukların bilişsel tempolarını ve sosyal problem çözme becerilerini incelediği çalışmasında okul öncesi eğitime devam süresi 3 yıl ve daha fazla olan çocukların problem çözme becerilerinin okul öncesi eğitime daha az süre devam eden çocuklardan daha yüksek olduğuna ulaşılmıştır (206). Araştırma bulgularına benzer bir çalışma da Yılmaz (2016) tarafından gerçekleştirilmiştir. 60-72 aylık çocuklarla gerçekleştirilen çalışmasında okul öncesi eğitime devam süresi fazla olan çocukların okul öncesi eğitim alma süresi daha az olan çocuklara göre sosyal problem çözme becerilerinin daha yüksek olduğu belirtilmiştir (200).

Araştırmada çocukların problem çözme becerileri ile “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” alt boyutları Sıcakkanlılık-Utangaçlık, Sebatkarlık, Ritmiklik, Tepkisellik ortalama puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır. Çocukların problem çözme beceri puanları ile sıcakkanlılık-utangaçlık ve sebatkarlık arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Literatürde araştırma bulgularını destekleyen çalışmalara rastlanılmıştır. Yeni karşılaştığı kişilere ve yeni durumlara karşı

yakınlığı olarak bilinen sıcakkanlılık mizaç özelliğine sahip çocukların problemlerle karşılaştıklarında çekingen çocuklara göre daha hızlı ve kolayca probleme çözüm önerileri üretebilecekleri söylenebilir. Çalışma bulgularını destekler nitelikte bir çalışma Özmen (2013) tarafından gerçekleştirilmiştir. Özmen (2013) 5 ve 6 yaş çocuklarının sosyal problem çözme becerilerini incelediği çalışmasında sosyal problem çözme becerisi puanı en düşük olan çocukların çekingen davranışlarda bulunan çocuklar olduğu belirtilmiştir (207).

Aslan, Aktan ve Kamaraj (1997) çocukların yaratıcı problem çözme becerilerini inceledikleri çalışmalarında sebat gösterme ile çocukların problem çözme becerileri arasında pozitif ilişkinin olduğunu belirtmişlerdir (208). Dikkatini bir iş üzerinde yoğunlaştırabilme becerisinin sebatkar mizacın bir özelliği olduğu bilinmektedir. 60-72 aylık sebatkar mizaca sahip çocukların da dikkatlerini toplayıp problemleri daha kolay çözebilecekleri söylenebilir. Dikkatini bir şey üzerinde toplayıp devam ettirebilen bireylerin akademik ve toplumsal yönden daha başarılı oldukları belirtilmiştir (209). Problem çözme beceri puanları ile mizaç alt boyutlarından ritmiklik arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişkinin olduğu görülmektedir. ritmiklik mizaç özelliğine sahip çocuğun problemin çözümüne daha düzenli yaklaşacağından problem çözme becerisi ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Araştırmada son olarak çocukların problem çözme beceri puanları ile mizaç ölçeği alt boyutlarından tepkisellik alt boyutu ile negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Tepkisellik mizaç özelliğine sahip çocukların uyarıcılara karşı olumsuz tepki ve davranışlarının olması, problemlerle karşılaştıklarında problemin çözümü yerine probleme olumsuz tepki verecekleri düşünülebilir. Başka bir açıdan bakıldığında, 60-72 aylık çocukların akranları ile etkileşimlerinde problem çözme becerilerini kullanacakları bilindiğinde, tepkisel mizaç özelliği gösteren çocukların okulda akranları ile ilişkilerinde de sosyal problemleri çözmede de zorluk yaşayabilecekleri ve böylece problem çözme becerilerinin düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Okul öncesi dönemde akran olumsuzlukların uygun dile getirilmesi ve çatışmaların meydana gelmemesi akranların ilişkilerini olumlu yönde etkileyen unsurlardır (210). Ersan (2014) çocukların sosyal problem çözme becerilerinin incelendiği çalışmada akranları tarafından kabul görmeyen çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerilerinin düşük düzeyde olduğu belirtilmiştir (14).

Malik, Balda ve Puina (2016) 6-8 yaşındaki çocukların sınıf öğretmenlerinin bildirimine dayanan sosyal problem çözme becerilerinin incelendiği çalışmada sabırsız ve saldırgan olarak değerlendirilen çocukların problemlere karşı çözüm önerisi stratejilerinin daha az oluğu belirtilmiştir (211).



6. ÖNERİLER

- Ebeveynlere çocuklarının mizaç özelliklerini tanımalarına yönelik eğitimler düzenlenmeli ve eğitimler sonucunda çocuklarına karşı olumlu tutum sergilemeleri sağlanmalıdır.
- Ebeveynlerin çocukları ile tercih ettikleri oyun ve aktivite zamanının, çocukların cinsiyetlerine göre planlanmaması hakkında öğretmenler ve uzmanlar tarafından bilgilendirilmelidir.
- Öğretmenlere ve ebeveynlere çocukların problem çözme becerilerinin geliştirilmesinin önemine yönelik planlanan eğitimler düzenlenmeli ve çocukların problem çözme becerilerini geliştirici örnek uygulamalar gerçekleştirilmelidir.
- 0-36 aylık okula devam eden çocuklara yönelik farklı eğitim uygulamalarından yararlanılarak eğitim ve öğretim programları oluşturulmalı ve geliştirilmelidir.
- Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim ve öğretim programlarının niteliği çocuk, öğretmen açısından değerlendirilmeli ve geliştirilmelidir.
- Ebeveynlere okul öncesi eğitimin önemini anlatan eğitimler düzenlenmeli ve ebeveynlerin çocuklarını daha uzun süre okul öncesi eğitime devam ettirmeleri sağlanmalıdır.
- Araştırmada nicel tarama yöntemi kullanılmıştır. Çocukların mizaç özelliklerinin nitel araştırma yöntemi kullanılarak daha detaylı incelenmesi sağlanabilir.
- Çocukların mizaç özelliklerinin öğretmenleri ve ebeveynleri tarafından değerlendirildiği çalışmalar düzenlenmelidir.
- Çocukların problem çözme becerileri ve mizaç özelliklerinin, ebeveynlerinin mizaç özellikleri ve tutumları ile birlikte incelenen çalışmalar düzenlenmelidir.

7. KAYNAKÇA

1. Pektaş D. *Okul öncesi dönem resimli çocuk kitaplarındaki dil sanatlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü; Ankara, 2015.
2. Cirhinlioğlu F. *Çocuk Gelişimi ve Ruh Sağlığı*, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara, 2015:2-3.
3. Altun M, Dönmez N, İnan H, Taner M, Özdilek Z. “*Altı yaş grubu çocukların problem çözme stratejileri ve bunlarla ilgili öğretmen ve müfettiş algıları*”, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 2001, 4(1):11-19.
4. Arslan A. *6 yaş grubu çocuklarda genel problem çözme becerilerini değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü; Ankara, 2012.
5. Yönen E, Üney R, Demirci O, Merdan E. “*Ergenlerin kişilik özelliklerinin problem çözme becerisi üzerine etkisi*”, Doğu Anadolu Sosyal Bilimlerde Eğilimler Dergisi, 2017, 1(1):75-93.
6. Erermiş S, Bellibaş E, Özbaran B, Demiral-Büküşoğlu N, Altıntoprak E, Bildik T, Korkmaz-Çetin S. “*Ayrılma anksiyetesi bozukluğu olan okul öncesi yaş grubu çocukların annelerinin mizaç özellikleri*”, Türk Psikiyatri Dergisi, 2009, 20(1): 14-21.
7. Şahin F, Danışman Ş. “*Yaratıcı kişilik özellikleri ölçeği: güvenilirlik ve geçerlik çalışması*”, Karabük Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2017, 7(2):747-760.
8. Görücü A, Karakuş N. “*Anne tutumlarının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisi*”, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2017, (37): 316-326.
9. Tozduman-Yaralı K, Özkan HK. “*Çocukların (60-72 aylık) sosyal problem çözme-becerileri ile sosyal yetkinlik ve davranış durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*”, Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2017, 8: 345-361.
10. Yılmaz E, Tepeli K. “*60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin duyguları anlama becerileri açısından incelenmesi*”, Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2013, 172 (2):117-130.
11. Oğuzkan Ş, Oral G. *Okul Öncesi Eğitimi*, M.E.B Yayıncılık, İstanbul, 1996.
12. Yıldırım E. “*Bilgi çağında yaratıcılığın ve yaratıcılığı yönetmenin önemi*” Selçuk Üniversitesi, Karaman İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 2007,12(9):109-120.

13. Hamarta S. *İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin sosyal problem çözme becerilerinin algılanan anne baba tutumları açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü; Konya, 2007.
14. Akkaya-Ersan G. *60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin ve akrana ilişkilerinin işitsel muhakeme ve işlem becerileri açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü; Konya, 2014.
15. Akça F, Yaman B. “Okul yöneticilerinin problem çözme davranışlarını etkileyen faktörleri incelemeye yönelik bir çalışma”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2009,17(3):67-78.
16. Akın-Sarı B, İşeri E, Yalçın Ö, Akın-Aslan A, Şener Ş. “Çocuk davranış listesi kısa formunun türkçe güvenilirlik çalışması ve geçerliliğine ilişkin ön çalışma”, *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 2012,15(3):135-143.
17. Sanson A, Hemphill SA, Smart D. “Connections between temperament and social development: A Review *Social Development*”, 2004, 13(1):142-710.
18. Rothbart MK, Derryberry D. “Development of individual differences in temperament”, *Advances In Development Psychology*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates, 1981.
19. Thomas A, Chess S. “Temperamental individuality from childhood to adolescence”, *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*,1963,16 (2):218-226.
20. Yoleri S, Küçükyeşil G. “Okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleri ile dil becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi”, *Erzincan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2014, 16(1):20-38.
21. Arkar H, Sorias O, Tunca Z, Şafak C, Alkın T, Binnur-Akdede B, Şahin S, Akvardar Y, Sarı Ö, Özerdem A, Cimilli C. “Mizaç ve karakter envanterinin türkçe formunun faktör yapısı, geçerlilik ve güvenilirliği”, *Türk Psikiyatri Dergisi*, 2005, 16(3): 190-204.
22. Kaytez N, Durualp E. “Annelerin kabul-red düzeylerinin çocuğun mizacı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi”, *Akademik Bakış Dergisi*, 2016, 58:418-431.
23. Işıkoğlu-Erdoğan N, Yoleri S, Tetik G. “Ebeveyn tutumlarının okul öncesi dönemdeki çocukların mizaç özellikleri ile ilişkisinin incelenmesi”, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2017, 42: 226-234.

24. Erdinç S. *Okul öncesi dönem çocuklarında fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü; Ankara, 2009.
25. Maziade M, Caron C, Cote R, Merette C, Bernier H, Laptante B, Boutin P, Thiverge J. “*Psychiatric status of adolescents who had extreme temperaments at age 7*”, *Am J Psychiatry*, 1990, 147 (11):1531-1536.
26. Kaytez N, Durualp E. “*Annelerin kabul-red düzeylerinin çocuğun mizacı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*”, *Akademik Bakış Dergisi*, 2016, 58:418-461.
27. Özmert EN. “*Erken çocukluk gelişiminin desteklenmesi IIP*”, *Aile, Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 2006, Derleme, 49: 256-273.
28. Özdemir O, Güzel-Özdemir P, Kadak MT, Nasiroğlu S. “*Psikiyatride güncel yaklaşımlar:Kişilik Gelişimi*”, *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 2012, 4: 566-583.
29. Gülay H. “*Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri*”, *Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2009,12 (22) :82-93.
30. Öztürk MO, Uluşahin NA. *Ruh Sağlığı ve Bozuklukları*, Nobel Tıp Kitapları, Ankara, 2011.
31. Yeşilyaprak B. *Eğitim Psikolojisi*, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2011, s. 32.
32. Kulaksızoğlu A. *Ergenlik Psikolojisi*, 4. Basım, Remzi Kitabevi, 2011.
33. Temel Z. F. Aksoy A. *Ergen ve Gelişimi*, Nobel Yayınevi Ankara, 2011.
34. Yavuzer H. “*Çocuk Psikolojisi I, Duygusal ve Toplumsal Gelişim*”, İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul, 1982:13-14.
35. Kalaycı N. “*Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamalar*.” Gazi Kitabevi, Ankara, 2011:23.
36. Morgan C. “*Psikolojiye Giriş.*” Eğitim Akademi Yayınları, Ankara, 2011:18.
37. Türk Dil Kurumu “Problem”
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5c041c26eaae1.57790390 Erişim : 25 Ekim 2018.
38. Senemoğlu N. *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*, Anı Yayıncılık, Ankara, 2018.
39. Üstündağ T. *Yaratıcılığa Yolculuk*, Pegem Akademi, Ankara, 2014.
40. Elkin N, Karadağlı F. “*Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi*”, *Adıyaman Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2015, 1(1): 11-18.
41. Soylu C, Pala C, “*Problem çözme performansında yaşa bağlı farklılıklar*”, *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar Dergisi*, 2018, 10(3) :280-291.

42. Güner P. “*Sorunlarla etkili baş etme yolu: Problem Çözme*”, Ankara Üniversitesi, Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 2000 (1): 62-67.
43. Altun. M. “*İlköğretimde problem çözme öğretimi*”, Milli Eğitim Dergisi, 2000:147.
44. Güçlü N. “*Lise müdürlerinin problem çözme becerileri*”, Milli Eğitim Dergisi, 2003: 160.
45. Polat R. *Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bazı sosyo-demografik özellikleri ve düşünme ihtiyacına göre problem çözme becerilerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü; Adana, 2018.
46. Bingham A. *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi*, Eğitim Yayınları, Ankara, 2016.
47. Sezgin E. *Problem çözme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü; Ankara, 2011.
48. Akman, B. *Okul Öncesi Matematik Eğitimi*, Pegem Akademi, Ankara, 2015.
49. Berk L. *Bebekler ve Çocuklar Doğum Öncesinden Orta Çocukluğa*, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara, 2015.
50. Köksal N, Demirel Ö. “*Yansıtıcı düşünmenin öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına katkıları*”, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 2008, 34:189-203.
51. Sungur N. *Yaratıcı Düşünme*, Evrim Yayınları, İstanbul, 1997.
52. Tınaz P. *Organizasyonlarda Etkili Öğrenme Stratejileri*, MESS Yayınları, İstanbul, 2000.
53. Orçan M. *Sosyal Gelişim*” (Edit: M. Engin Deniz), *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*, Maya Akademi Yayınları, Ankara, 2008.
54. Senemoğlu N. “*Gelişim Öğrenme ve Öğretim (Kuramdan Uygulamaya)*.” Spot Matbaası, Ankara, 1997.
55. Özden Y. *Öğrenme ve Öğretme*, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2003.
56. Terzi Ş. “*İlköğretim 6.sınıf öğrencilerinin kişilerarası problem çözme algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*”, VI. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Bildiri Özetleri Kitabı, 2001.
57. Brown JG, Burger C. “*Playground Designs and Preschool Children's Behaviors*” *Environment and Behavior*, 1984, 16: 599-627.
58. Binbaşıoğlu C. *Eğitim Psikolojisi*, Gül Yayınevi, Ankara, 1992.

59. Zembat R. Unutkan Ö.P. *Problem Çözme Becerilerinin Gelişimi. Erken Çocuklukta, Gelişim Ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul, 2003.
60. Cüceloğlu D. *İnsan ve Davranışı*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1992.
61. Söylemez S. *Ergenlerde problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik bir grup çalışması programının etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü; İstanbul, 2002.
62. <https://www.guncelpsikoloji.net/ogrenme-psikolojisi/sezgisel-ogrenme-kohlerin-icgorusel-ogrenmesi-h5718.html> Erişim:11 Aralık 2018.
63. Erden M. Akman Y. *Eğitim Psikolojisi/ Gelişim-Öğrenme-Öğretme*, Arkadaş Yayınları, Ankara,1998.
64. Büyükkaragöz S, Çivi C. *Genel Öğretim Metodları*,. Beta Yayım, İstanbul, 1999.
65. Şahin H. *Psikososyal gelişim anasınıfına devam eden çocukların duygusal zekalarına ve problem çözme becerilerine etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü; Ankara, 2015.
66. Temel V. *Beden eğitimi öğretmenlerinin, problem çözme becerileri, karar verme stilleri ve öfke tarzları* (Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü; Trabzon, 2015.
67. Pamuk S. *Farklı anne baba tutumlarının üniversite öğrencilerinin kendini toplama gücüne, problem çözme becerilerine ve karar verme davranışlarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü; İstanbul, 2016.
68. Karakelle S. “Üst bilişsel farkındalık, zekâ, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar”, Eğitim ve Bilim Dergisi, 2012, 37(164):238-250.
69. Kişisel E, Yıldırım SM. *Bilişsel Etkinlikler*, MEB Basımevi, İstanbul, 1983.
70. Rubin, Kenneth, H.” *Nonsocial play in preschoolers. necessarily evil?*”, Child Development, 1982, 53(3) : 651-657.
71. Nezu Ar. M. “*Differences in psychological distress between effective and ineffective problem solvers*”, Journal of Counseling Psychology, 1985,32(1): 136-138.
72. Casey, M. Beth “*Planning and problem solving preschool model: the methodology of being a good learner.*” Early Childhood Research Quarterly,1990, 5 (1): 53-67.
73. Freund, Lisa S. “*Maternal regulation of children’s problem-solving behavior and its impact on children’s performance*”, Child Development, 61(1): 113- 126.
74. Erwin PG. “*Effectiveness of social skills training with children: a meta-analytic study.*” Counselling Psychology Quarterly.1994,7(3):305-310.

75. Davey, G. C. “Worrying, social problem-solving abilities and social problem-solving confidence, “*behav. res. ther*”, 1994,32(3): 327-330.
76. Kasap Z. *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeye göre problem çözme başarısı ile problem çözme tutumu arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü; İstanbul, 1997.
77. Basmacı SK. *Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini algılamalarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü; 1998.
78. Stratton W, Carolyn, Reid, Jamila and Hammond, Mary, “*Social skills and problem-solving training for children with early-onset conduct problems: who benefits?*”, *J. Child Psychol. Psychiat*, 2001, 42(7): 943–952.
79. Pakaslahti L. Karjalainen Anu and Keltikangas-Järvinen Liisa, “*Relationships between adolescent prosocial problem-solving strategies, prosocial behaviour and social acceptance*”, *International Journal of Behavioral Development*, 2002, 26(2): 137–144.
80. Walker, S, Irving, K, Berthelsen, D. “*Gender influences on preschool children's social problem-solving strategies.*” *The Journal of Genetic Psychology*,2002,163 (2):179-209
81. D’zurilla TJ, Chang EC, Sanna L. J. “*Self-esteem and social problem solving as predictors of aggression in college students*”, *Journal of Social and Clinical Psychology*, 2003, 22(4): 424-440.
82. Anlıak Ş, Dinçer Ç. “*Farklı eğitim yaklaşımları uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi*, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 2005,38(1): 149-166.
83. Korkulu N. Yılmaz N. “*Çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi programının okulöncesi kurumlara devam eden çocukların problem çözme becerisine etkisi.*” Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 2010, (1):1 4-20.
84. Cooper R, Waldau RC. “*Development of problem solving strategies: strategy shift in the tower of london task.*” University of London, 2012.
85. Oğuz V. *Proje yaklaşımının anasınıfına devam eden çocukların problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü; Malatya, 2012.

86. Yıldırım A. *Okul öncesinde yaratıcı problem çözme etkinliklerinin yaratıcılığa etkisi (5 yaş örneği)* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü; Ankara, 2014.
87. Kesicioğlu OS. “*Okul öncesi dönem çocukların kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi*”, Eğitim ve Bilim Dergisi 2015; 40 (177): 327-342
88. Bilber M. *Okulöncesi çocukların ahlaki yargı düzeyleriyle kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü; Ankara, 2015.
89. Altun M. *Düzenli eğitsel oyun oynayan 11-12 yaş grubu çocuklarda problem çözme becerisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2013.
90. Sezli S, Bozgeyikli H. “*Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile disiplin anlayışlarının incelenmesi*”, Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi, 2015, 5 (8):84-111.
91. Coşkun M. *Problem çözme eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların problem çözme becerileri ile kişiler arası problem çözme becerilerine etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü; Ankara, 2016.
92. Kaçar S. *Okul öncesi normal gelişim gösteren 5–6 yaş grubu çocukların tercih ettikleri oyun türlerinin dil gelişimi ve problem çözme becerisi üzerine etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü; İstanbul, 2016.
93. Çiftçi M. “*Erken çocukluk döneminde aile işlevselliğinin, bilişsel gelişim ve duygusal gelişimin bir işlevi olarak sosyal problem çözme becerileri* (Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü; Adana, 2017.
94. Karakuş N. *60-72 ay çocukların sosyal problem çözme becerilerinin anne tutumları açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü; Konya, 2017.
95. Çetin E. *Okul öncesi çocukların problem çözme sürecinde teknoloji destekli şematik düzenleyicilerin kullanımına yönelik bir durum çalışması* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü; Ankara, 2017.
96. Yükcü Ş. Demircioğlu H. “*Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.*” Journal of Early Childhood Studies.2017,1 (2):216-238.

97. Çubukçu A, Kahraman-Bağçeli P. “Okulöncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerinin satranç eğitimi alma durumlarına göre incelenmesi” Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 2017, 8(43):51-61.
98. Akdoğan F. *Beş-altı yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerinin çocuk ve öğretmen değişkenleri açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü; Malatya, 2018.
99. Balaban G. *Okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü; Bolu, 2018.
100. Bildiren A. “Okul öncesi dönemdeki çocukların problem çözme becerileri ile bilişsel yetenekleri arasındaki ilişkinin incelenmesi”, Milli Eğitim Dergisi Özel Sayı, 2018;1(1):291-308
101. Goodman Campbell, S.B. “Mother-infant interaction as a function of maternal ratings of temperament” Child Psychiatry And Human Development, 1979; 10 (2): 67-76.
102. Kohen E. *Anaokulu çocuklarının mizaç özelliklerinin anne ve babaları tarafından değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü; İzmir, 1989.
103. Gauvain M, Fagot B. “Child Temperament as a Mediator of Mother-Toddler Problem Solving”, Social Development, 1995, 4(3):257-276.
104. Walker S, Berthelsen D, Irving K. “Temperament and peer acceptance in early childhood: sex and social status differences” Child Study Journal, 2001; 31(3): 177-191.
105. Deal J, Charles F, Halverson CF, Havill V, Roy PM. “Temperament Factors as Longitudinal Predictors of Young Adult Personality”, Merrill-Palmer Quarterly, 2005,51(3): 15-334.
106. Bellibaş E, Büküşoğlu N, Erermiş S. “Ayrılma anksiyetesi bozukluğu tanılı bir grup çocukta mizaç özellikleri” Ege Tıp Dergisi, 2005, 44(1): 39 – 44.
107. Arı M, Yaban H. “Okulöncesi dönemdeki çocukların sosyal davranışları: mizaç ve duygu düzenlemenin rolü” Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 2016, 31(1): 125-141.
108. Van Zeijl J, Mesman J, Mirjam N, Stolk Lenneke RA, Alink Marinus H, van IJzendoorn Marian J, Bakermans-Kranenburg, Femmie J, Hans M. Koot. “Differential susceptibility to discipline: the moderating effect of child temperament on the association

between maternal discipline and early childhood externalizing problems”, Journal of Family Psychology, 2007, 21(4): 626-636.

109. Erermis S, Bellibaş E, Özbaran B, Demiral-Büküşoğlu N, Altıntoprak E, Bildik T, Korkmaz-Çetin S. “*Ayrılma anksiyetesi bozukluğu olan okul öncesi yaş grubu çocukların annelerinin mizaç özellikleri*” Türk Psikiyatri Dergisi, 2009, 20(1): 14-21.

110. Erdinç S. *Okul öncesi dönem çocuklarında fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü; Ankara 2009.

111. Dougherty LR, Klein DN, Durbin CE, Hayden EP, Olin TM. “*Temperamental positive and negative emotionality and children’s depressive symptoms: a longitudinal prospective study from age three to age ten*”, Journal of Social and Clinical Psychology, 2010, 29(4): 462-488.

112. Şendil Ç. *An investigation of social competence and behavioral problems of 5- 6 year - old children through peer preference, temperament and gender* (The Degree Of Master Of Science) Middle East Technical University, Early Childhood Education; Ankara, 2010.

113. Walker OL. Henderson, “*H.A.Temperament and social problem solving competence in preschool: Influences On Academic Skills In Early Elementary School.*” Social Development, 2012 ;21 (4):761–779.

114. Lee EH, Zhou Q, Eisenberg N, Wang Y. “*Bidirectional relations between temperament and parenting styles in chinese children.*” International Journal of Behavioral Development, 2012, 37(1): 57-67.

115. Güngör-Aytar, Aksoy AB. Kaytez N. “*Anne kişiliği ve çocuğun mizaç özelliği*” Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, 2014, 7(3) :238-248.

116. Yolderi S, Küçükyeşil G. “*Okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleri ile dil becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*” Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2014, 16-1 20-38.

117. Yalçın M. *Ergenlerde mizaç özelliklerinin ve ebeveyn kabul-reddinin yıkıcı davranışlar üzerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü; Aydın, 2014.

118. Altun-Nalbat A. *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5 yaş çocukların mizaç, sosyal yetkinlik özellikleri ile çaba sarf ederek kendini denetleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü; Ankara, 2016.

119. Akbaş B. *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60 ay ve üzeri çocukların sosyal uyum becerileri ile mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi) Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü; Konya, 2016.
120. Şafak N. *Okul öncesi dönemdeki çocukların mizaç özellikleri, alıcı dil ve dikkat becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü; İstanbul, 2016.
121. Suor JH, Sturge-Apple ML, Davies PT, Cicchetti, D. “*A Life History Approach To Delineating How Harsh Environments And Hawk Temperament Traits Differentially Shape Children’s Problem-Solving Skills*”, *Journal Of Child Psychology and Psychiatry*, 2017.
122. Işıkoğlu-Erdoğan N, Yolderi S, Gamzegül T. “*Ebeveyn tutumlarının okul öncesi dönemdeki çocukların mizaç özellikleri ile ilişkisinin incelenmesi*” Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2017, 42 :226-239.
123. Zembat R, Koçyiğit S, Yavuz E, Tunçeli H. “*Çocukların benlik algısı, mizaç ve sosyal becerileri arasındaki ilişkiler*” *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2018, 7(1): 548-567.
124. Önder A, Balaban A, Bayındır D. “*Okul öncesi dönem çocukların mizaç özellikleri ve annelerinin ebeveynlik stillerinin çocukların ego sağlamlık düzeyleri üzerindeki yordayıcı etkisi*” *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 2018, 193: 79-90.
125. Aksoy P. *Okul öncesi dönem çocukların annelerinin kişilik özelliği ve çocuk yetiştirme tutumu ile çocuğun mizaç ve davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ufuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü; Ankara, 2018.
126. Başol G. *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Pegem Akademi, Ankara;2018:15.
127. Oğuz V, Köksal-Akyol A. “*Problem çözme becerisi ölçeği (pçbö) geçerlik ve güvenilirlik çalışması*” *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2015; 44(1):105-122.
128. Yağmurlu N, Sanson A, Köymen B. “*Ebeveynlerin ve çocuk mizacının olumlu sosyal davranış gelişimine etkileri: zihin kuramının belirleyici rolü*” *Türk Psikoloji Dergisi*, 2005, 20(55):1-20.
129. George D, Mallery M. “*SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update (10a ed.)*” 2010, Boston: Pearson.
130. Altan O. *Relations between maternal socialization, child temperament and emotion regulation in preschoolers* (Unpublished Masters Thesis). Koc University, 2006, İstanbul.

131. Özdemir S. “5-6 yaş grubu çocukların serbest zaman etkinliklerindeki oyun ve oyuncak tercihlerinin incelenmesi” Karadeniz Teknik Üniversitesi, VI. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi (Sözlü Bildiri), ISSN: 2199 – 2053, 2013.
132. Özdemir AA, Budak KS. “Mizaç ve öz-düzenlemenin çocukların oyun davranışını yordamadaki rolü the role of temperament and self-regulation on predicting”, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2018, (45): 78-98.
133. Güney E, Şenses-Dinç G, İşeri E, Güzel HŞ, Yalçın Ö, Şener Ş. “Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan ergen ve genç erişkinlerin mizaç ve karakter özellikleri” Anatolian Journal of Psychiatry, 2013, (14):362-368.
134. Yağmurlu B, Sanson A, Köymen SB. “Ebeveynlerin ve çocuk mizacının olumlu sosyal davranış gelişimine etkileri: zihin kuramının belirleyici rolü”, Türk Psikolojisi Dergisi, 2005,20(55):1-20.
135. Bulic A, Pinkas G. “The manifestation of prosocial and aggressive behavior of preschool children depending on sex and age” Human Research in Rehabilitation, 2016, 6(2): 36-45.
136. Kaya, ÖS. *Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü; Ankara,2014.
137. Rudasill K M, Hawley L, Molfese V. J.Tu X. Prokasky A, Sirota K. “Temperament and teacher–child conflict in preschool: the moderating roles of classroom instructional and emotional support” Early Education and Development,2016, 27(7):859-874.
138. Visu-Petra L, Cheie L, Câmpan M, Scutelnicu I, Benga O. “Identifying early links between temperament, short-term and working memory in preschoolers”, Early Child Development and Care, 2018, 188(1): 32–45.
139. Van den Akker AL, Dekovic M, Prinzie P, Asscher JJ. “Toddlers’ temperament profiles: stability and relations to negative and positive parenting”, Journal of Abnormal Child Psychology,2010; 38: 485-495.
140. Güneysu S. *Ana-babaların çocuklarına karşı tutumları ve çocuklardaki davranış problemleri* (Bilim Uzmanlığı Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi; Ankara, 1982.
141. Şimsek, A. *Duygusal zekanın, ana-baba tutumunun ve doğum sırasının tercih edilen liderlik tarzına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2006.

142. Tezel-Şahin F, Özyürek A. “5-6 yaş grubu çocuğa sahip ebeveynlerin demografik özelliklerinin çocuk yetiştirme tutumlarına etkisinin incelenmesi”, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2008, 6(3): 395-414.
143. İnci MA, Deniz Ü. “Baba tutumları ile çocuğun yaşı, cinsiyeti, doğum sırası ve kardeş sayısı değişkenleri arasındaki ilişkinin incelenmesi”, Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, (Hüseyin Hüsnü Tekişik Özel Sayısı), 2015, 7(2):1-9.
144. Kristal J. “The temperament perspective: Working with children’s behavioral styles” Paul H Brooks Publishing, Michigan, USA, 2005.
145. Mervielde I, De Pauw SS. “Models of child temperament” M. Zentner ve R. L. Shiner (Eds.), “Handbook of temperament”, London: The Guilford Press; 2012: 21-41.
146. Demiriz S, Ulutaş İ. “Çocuklar ne kadar mutlu? bazı değişkenlere göre çocuklarda mutluluğun belirlenmesi” Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 2016; 7(1):16-24.
147. Durmuş R. 3-6 yaş Arası Çocuğu Olan Ebeveynlerin Kişilik Özellikleri ile Anne Baba Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü; İstanbul,2006.
148. Ummanuel A. Okul öncesi çocuklarda akran kabulünün çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2007.
149. Özel E, Zelyurt H. “Anne baba eğitiminin aile çocuk ilişkilerine etkisi”, Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 2016; (36):9-34.
150. Yağmurlu B, Çıtlak B. “Türk annelerin çocuk sosyalleştirme hedeflerinde eğitime bağlı olarak gözlemlenen farklılıklar” Türk Psikoloji Dergisi, 2009, 24(63):1-14.
151. Ezmeci F, Dikelmen M. “İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Öz güvenleri” Erzincan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 2016, 18(1):513-534.
152. Kesicioğlu OS, Alisinanoğlu F. “Ebeveynlerin okul öncesi dönemdeki çocuklarına (60-72 ay) yaşattıkları doğal çevre deneyimlerinin incelenmesi”, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 2009; 8(29):1-14.
153. Kotaman H. “Türk ana babalarının çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım düzeyleri” Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2008, 21(1):135-149.
154. Sak R, Şahin-Sak İT, Atli S, Şahin BK. “Okul öncesi anne baba tutumları” Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 2015, 11(3): 972-991.
155. Aytemiz T. Ebeveynin kişiliği, çocuğun mizacı ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul; 2010.

156. Ocak G, Sarık B. “Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarında akademik benlik saygısı”, Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,2016, (5)22:182-193.
157. Calkins SD, Hungerford A, Dedmon SE. “Mothers’ interactions with temperamentally frustrated infants’”, Infant Mental Health Journal, 2004, 25(3): 219-239.
158. Van Den Boom DC, Hoeksma JB. “The effect of infant irritability on mother – infant interaction: a growth-curve analysis”, Developmental Psychology, 1994, 30(4): 581-590.
159. Lengua L.J. Kovacs EA. “Bidirectional associations between temperament and parenting and the prediction of adjustment problems in middle childhood”, Journal of Applied Developmental Psychology, 2005, (26): 21-38.
160. Merey B. Yetişkinlerde özgüven duygusu ile anksiyete düzeyi arasındaki ilişkinin karşılaştırılması ve kültürlerarası bir yaklaşım (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü; İstanbul,2010.
161. Rothbart MK, Ahadi SA, Hershey KL. “Temperament and social behavior in childhood”, Merrill-Palmer Quarterly,1994; 40(1): 21-39.
162. Seçer Z, Çeliköz N, Yaşa S. “Bazı kişisel özelliklerine göre okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların babalarının babalığa yönelik tutumları” Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2007, (18):426-438.
163. Savi F. 12–15 yaş arası ilköğretim öğrencilerinin davranış sorunları ile aile işlevleri ve anne-baba kişilik özellikleri arasındaki ilişkisinin incelenmesi (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü; İzmir, 2008.
164. Buss AH, Plomin R. “Temperament: early developing personality traits Mahwah” (NJ): Lawrence Erlbaum Associates; 1984.
165. Kapıkıran AN, Ivrendi BA, Adak A. “Okul Öncesi Çocuklarında Sosyal Beceri: Durum Saptaması”, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2006, (19):19-28.
166. Elibol-Gültekin S. 5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü; Ankara, 2008.
167. Weiss EM, Maciolek LC, Reio TG. “The Prevalance of Anxiety and Prosocial Behaviors in Child-Centered and Basic Skills Classrooms”, Overhead Project, John Hopkins University; 2001.
168. Ogelman HG, Erten-Sarıkaya H. “Okul öncesi eğitimi almış çocukların akran ilişkileri değişkenlerinin 5 ve 6 yaşta incelenmesi: iki yıllık boylamsal çalışma” Turkish

Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,2013, 8(8): 1859-1871.

169. Tatlı S, Alkoç-Pirir D. “Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların öğretme.nleriyle olan ilişkilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisinin incelenmesi” The Journal of Academic Social Science Studies, 2015, (31):424-441.

170. Bracken SS, Fischel JE. “Relationships between social skills, behavioral problems, and school readiness for head start children”, A Research-to-Practice Journal for the Early Childhood Field, 2007, 10(2):109-126.

171. Kazu İY, Yılmaz M. “Ülkemizdeki okul öncesi eğitimin bazı veriler açısından OECD ve AB üyesi ülkeleri ile karşılaştırılması”, 2018, 5(2): 64-75. <http://dergipark.gov.tr/turkjies/issue/37197/404695>, Erişim: 4 Ocak 2019.

172. Kandır A, Orçan M. “Beş-altı yaş çocuklarının erken öğrenme becerileri ile sosyal uyum ve becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi” İlköğretim Online, 2011,10(1): 40-50.

173. Yaşar-Ekici F. “Okul öncesi eğitime devam eden çocukların iletişim becerilerinin değerlendirilmesi” Sosyal Bilimler Dergisi,2018, 5(20):290-305.

174. Zembat R. İlçi Küsmüş G. Yılmaz H. “Okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin İncelenmesi” Değişen Dünyada Eğitim;2018: 43-56.

175. Rubin KH, Krasnor LR. “Age and gender differences in solutions to hypothetical social problems”. Journal of Applied Developmental Psychology, 1989, 4(3):263- 75.

176. Tavlı B. 6 yaş grubu anasınıfı öğrencilerinin problem çözme becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü; Bolu, 2007.

177. Bal Ö. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4- 6 yaş çocukların kişiler arası problem çözme becerileri ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü; Ankara, 2013.

178. Çınar S. İlköğretim 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin anne baba tutumlarına ilişkin algılarının problem çözme becerisi ve saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisi (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü; İstanbul, 2016.

179. Uyar-Kurt A. Ebeveyn kaybının duygusal zeka ve problem çözme becerisi üzerindeki etkisi (Yüksek Lisans Tezi) Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü; İstanbul,2016.

180. Yağbasan Ş. “60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerileri ile ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi” (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü; İstanbul, 2018.
181. Pakman N. 8-10 yaş grubu öğrencilerine uygulanan temel düzey kodlama, robotik, 3d tasarım ve oyun tasarımı eğitiminin problem çözme ve yansıtıcı düşünme becerilerine etkisi (Yüksek Lisans Tezi) Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü; İstanbul, 2018.
182. Crombie G, Gold D, “Compliance and Problem Solving Competence in Girls and Boys”, The Journal of Genetic Psychology, 1987; 150 (3): 281–291.
183. Kayılı G. “Anaokulu çocuklarının iletişim becerileri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişki”, Turkish Studies, 2018;13(4):841-858.
184. Eisenberg N, Mussen PH. “The Roots of Prosocial Behavior in Children”, Cambridge University Press, New York, US;1989.
185. Arı M, Yaban EH. “9-11 Yaşındaki Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinde Cinsiyet ve Yaş Farklılıkları”, Eğitim ve Bilim Dergisi ,2012, 37(164):189-203.
186. Bal Ö, Temel ZF. “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 4- 6 Yaş Çocuklarının Kişiler Arası Problem Çözme ve Bakış Açısı Alma Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 2014, (4)1:156-169.
187. Yükçü ŞB, Demircioğlu H. “Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi” Erken Çocukluk Araştırmaları Dergisi,2017, 1(2): 216-238.
188. Beğde Z, Özyürek A. “Öğretmen ve anne-baba tutumlarının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisi”, Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi,2016, 15(1), 204-232.
189. Kaytez N, Kadan G. “Okul öncesi dönem çocuklarında akademik benlik saygısı ile kişiler arası problem çözme becerilerinin incelenmesi” Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2016, (5) (Özel Sayı):332-342.
190. Taygur-Altındaş T, Yıldız-Bıçakçı M. “Çocukların problem çözme becerilerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi”, The Journal of Academic Social Science Studies,2018, (74):465-482.
191. Aşkın M. Kişilik ve kişilerarası ilişkiler “İnsan İlişkileri ve iletişim”, Mikro Yayın, Ankara,2006.

192. Doğan E. Okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel stillerinin anne davranışları açısından incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü; Konya, 2013.
193. Ulutaş-Avcu A. “*Annelerin beş yaş çocuklarının gelişimine ilişkin okul öncesi eğitimden beklentilerinin incelenmesi*” Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE, 2016, 5(2): 23-32.
194. Kalyoncuoğlu HN. “*Ebeveynlerin duygusal zekâ ve anne baba tutumlarının çocuğun problem çözme becerisine etkisi*” (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü; İstanbul, 2018.
195. Şahin H, Demiriz S. “*Beş altı yaşında çocuğu olan babaların, babalık rolünü algulamaları ile aile katılım çalışmalarını gerçekleştirmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*”, Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2014, 18(1):273-294.
196. Telli AA. *3-6 yaş grubu çocuğu olan babaların babalık rolü algısı ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü; Erzurum, 2014.
197. Tezel-Şahin F, Coşgun AA, Aydın-Kılıç ZN. “*Babaların Çocuklarıyla Vakit Geçirme Durumlarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*” Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2017,37(1): 319-343.
198. Eskicumalı A, Eroğlu E. “*Ailenin sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyleri ile çocukların problem çözme yetenekleri arasındaki ilişki*” Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 2001, (0)1:165-189.
199. Yılmaz E. *48-72 aylık çocuklara yönelik sosyal problem çözme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü; 2016, İstanbul.
200. Yılmaz E. “*60-72 aylık çocukların duyguları anlama becerilerinin sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*” (Yüksek Lisans Tezi) Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü; Konya, 2012.
201. Özyürek A, Çetin A, Şahin D, Yıldırım R, Evirgen N. “*Okul öncesi dönem çocuklarda problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*” Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 2018,3(2):32-41.
202. Derin R. *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki (İzmir il örnekleme)* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü; İzmir, 2006.

203. Can-Yaşar M, Aral N. “*Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi*” Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 2010, 3(2) :201-209, 2010.
204. Kunt B. *60-72 ay okul öncesi öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerinin belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü; Kütahya,2016.
205. Kaya M, Arslan S, Tadeu P. “*An investigation of problem solving skills in preschool education sakarya university journal of educatio*”, Sakarya Üniveristesi Eğitim Dergisi 7(3), 498-514.
206. Aksoy A, Özkan H. “*Çocukların Bilişsel Tempoları İle Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Bazı Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi (Kırklareli İl Merkezi Örnekleme)*” Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2015,4(2):401-417.
207. Özmen D. *5-6 yaş grubu çocukların akran ilişkilerinin sosyal problem çözme becerisi açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü; Konya,2013.
208. Aslan E, Aktan E, Kamaraj I. “*Anaokulu eğitiminin yaratıcılık ve yaratıcı problem-çözme becerisi üzerindeki etkisi*”, M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,1997,9:37-48.
209. Kyrios M, Prior M. “*Temperament, stress and family factors in behavioural adjustment of 3-5year-old children*”. International Journal of Behavioral Development, 1990, 13, 67-93.
210. Gülay H. “*Okul öncesi dönemde akran ilişkileri*” Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2009,12(22):82-93.
211. Malik S, Balda S, Punia S. “*Socio-emotional behaviour and social problem solving skills of 6 - 8 years old children*” Journal of Social Sciences, 12(1): 55-58.

8. EKLER

Ek-1 Aile Çocuk Demografik Bilgi Formu

Ek-2 Çocuklar İçin Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ)

Ek-3 Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği

Ek-4. Etik Kurul Onayı

EK-5. Milli Eğitim Bakanlığı İzin ve Valilik Onay Belgesi

EK-6 Çocuklar İçin Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ) Kullanım izni

Ek-7 Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği Kullanım İzni



8.1. Ek-1 Aile Çocuk Demografik Bilgi Formu

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Değerli Ebeveynler;

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özelliklerinin problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesidir. Form da bulunan sorulara vereceğiniz cevaplar tarafımızca saklı tutulacak ve tamamen bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır.

Bu form kişisel bilgilerin elde edilmesi amacıyla hazırlanan sorulardan meydana gelmektedir.

Lütfen anketlerin üzerine isim belirtmeyiniz.

İlgi ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Çağla Elif AKÇAY
İstanbul Okan Üniversitesi
Çocuk Gelişimi Bölümü
Yüksek Lisans Öğrencisi

1-Çocuğunuzun Doğum Tarihi :

2- Çocuğunuzun Cinsiyeti

a) Kız b) Erkek

3- Çocuğunuzun Doğum Sırası

a) İlk Çocuk b) Ortanca yada Ortancalardan Biri c) Son çocuk

4- Kardeş Sayısı

a) Tek Çocuk b)2-4 Kardeş c)5 ve üzeri

5- Annenin Eğitim Durumu

a) Okur yazar değil
b) Okur yazar –ilköğretim
c) Lise
d) Yüksek Okul
e) Üniversite
f) Lisans Üstü

6- Babanın eğitim durumu

a) Okur yazar değil
b) Okur yazar –ilköğretim
c) Lise
d) Yüksek Okul
e) Üniversite
f) Lisans Üstü

7-Çocuğunuzun kaç yaşında bir okul öncesi eğitim kurumuna başlamıştır?

a)0-24 ay b)25-36 ay c)36 ay d) 48 ay e) 60 ay ve üzeri

8.2. Ek-2 Çocuklar İçin Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ)

ÖLÇEK UYGULAMA TARİHİ:/...../.....

ANAOKULU ADI :	CİNSİYETİ : () Kız / () Erkek	DOĞUM TARİHİ:/...../.....
----------------	---------------------------------	---------------------------------

MADDELER	0 (Hiç Çözüm Önerisi Yok)	1 (Tek Öneri Var)	2 (İki Öneri Var)	3 (Üç Öneri Var)	4 (Üçten Fazla Öneri Var)
1. Bu çocuk, boyama yaparken elleri boya olmuş.					
2. Bu çocuk, yemeğine tuz atarken tuzluğun kapağı açılmış ve bütün tuz yemeğine dökülmüş.					
3. Bu çocuğun bisikletinin tekerleği patlamış.					
4. Bu çocuk, oyuncağıyla oynarken arkadaşı onun oyuncağını izinsiz almış.					
5. Bu çocuk, gömleğinin düğmesini açamamış.					
6. Bu çocuğun topunun havası inmiş.					
7. Bu çocuk, yeleğinin düğmelerini iliklerken düğmelerinden biri kopmuş.					
8. Bu çocuk, pasta tabağını düşürmüş.					
9. Bu çocuğun pantolonuna arkadaşı sulu boya fırçasını düşürmüş.					
10. Bu çocuk, hikaye kitabının sayfalarını çevirirken sayfalarından biri yırtılmış.					

“ÇOCUKLAR İÇİN PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ ÖLÇEĞİ (PÇBÖ)”

Problem 1

Bu çocuk, boyama yaparken elleri boya olmuş.

SIRA NO	ÇOCUĞA SORULACAK SORU	ÇOCUĞUN YANITI	DEĞERLENDİRME	
			(Çözüm Var) (1)	(Çözüm Yok) (0)
1	Bu çocuk, ellerindeki boyayı nasıl çıkarabilir?		()	()
2	Başka neler söyleyebilirsin?		()	()
3	Peki başka neler olabilir?		()	()
4	Başka?		()	()

Problem 2

Bu çocuk, yemeğine tuz atarken tuzluğun kapağı açılmış ve bütün tuz yemeğine dökülmüş.

SIRA NO	ÇOCUĞA SORULACAK SORU	ÇOCUĞUN YANITI	DEĞERLENDİRME	
			(Çözüm Var) (1)	(Çözüm Yok) (0)
1	Bu çocuk, yemeğini yiyebilmek için ne yapabilir?		()	()
2	Başka neler söyleyebilirsin?		()	()
3	Peki başka neler olabilir?		()	()
4	Başka?		()	()

8.3. Ek-3 Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği

Her soru için, çocuğunuzun son zamanlardaki ve şimdiki davranışını en iyi anlatan numarayı lütfen yuvarlak içine alınız. Sorulardan hiçbirini çocuğunuza uymuyorsa veya cevaplanamazsa üzerini çiziniz.

	Hemen Hiç	Sık Değil	Değişken, Genelde Olmaz	Değişken Genelde Olur	Sık Sık	Hemen Her Zaman
1. Çocuğum, yabancı yetişkinlere karşı utangaçtır.	1	2	3	4	5	6
2. Çocuğum bulmaca çözmek veya yap-boz (lego) gibi bir işe başladığında uzun zaman olsa bile bitirinceye kadar üzerinde çalışır.	1	2	3	4	5	6
3. Çocuğum her gün, hemen hemen aynı zamanda kakasını yapar.	1	2	3	4	5	6
4. Çocuğum ilk defa tanıştığı çocuklara karşı utangaçtır.	1	2	3	4	5	6
5. Çocuğum, yeni bir işe geçmeden önce başlamış olduğu işini tamamlamayı sever.	1	2	3	4	5	6
6. Çocuğum her gün, hemen hemen aynı zamanda bir şeyler atıştırmak ister.	1	2	3	4	5	6
7. Çocuğum bir işle uğraşırken, üzüldüğü ya da canı sıkıldığında, onu yere atar, ağlar, kapıları çarpar.	1	2	3	4	5	6
8. Alışveriş yaparken, çocuğum oyuncak ya da şeker istediğinde, onun yerine kolayca başka bir şeyi kabul eder.	1	2	3	4	5	6
9. Çocuğumu yatağa yatırdığımda, uykuya dalması aşağı yukarı her gece aynı zamanı alır.	1	2	3	4	5	6
10. Çocuğum, tamamlamadığı bir oyunu ya da aktiviteyi bırakmayı istemez.	1	2	3	4	5	6
11. Çocuğum saçının taranması gibi bir işe karşı çıkarsa, buna aylarca direnmeyi sürdürür.	1	2	3	4	5	6
12. Çocuğum, bulmaca, yap-boz ve okuma gibi bir aktiviteyle uzun zaman uğraşır.	1	2	3	4	5	6
13. Parkta ya da ziyaretteyken, çocuğum yabancı çocukların yanına gider ve onların oyununa katılır.	1	2	3	4	5	6
14. Çocuğum, her akşam farklı süreler uyur.	1	2	3	4	5	6
15. Çocuğum yabancı bir yetişkine karşı utangaçsa, bunun üstesinden yarım saat kadar bir sürede, hemen gelir.	1	2	3	4	5	6
16. Çocuğum bir şeye kızgınsa, bunu geçiştirmek zor olur.	1	2	3	4	5	6

8.4. Ek-4. Etik Kurul Onayı

OKAN ÜNİVERSİTESİ Etik Kurul Kararı

Toplantı Tarihi: 04.07.2018

Toplantı Sayısı: 96


Toplantıya Katılanlar:


Prof. Dr. Mithat Kıyak	(Başkan)
Prof. Dr. Mazhar Semih Baskan	(Üye)
Prof. Dr. Dilek Öztürk	(Üye)
Prof. Dr. Dilek Şirvanlı Özen	(Üye)
Prof. Dr. Ali Tayfun Atay	(Üye) (Katılmadı)
Dr. Öğr. Üyesi. Nermin Bölükbaşı	(Üye)
Dr. Öğr. Üyesi Nihat Özaydın	(Üye)
Dr. Öğr. Üyesi Erdinç Ünal	(Üye)
Dr. Öğr. Üyesi Kerime Derya Beydağ	(Üye) (Katılmadı)


Okan Üniversitesi Etik Kurulu 04.07.2018 tarihinde Prof. Dr. Mithat Kıyak Başkanlığında toplandı.

Yapılan görüşmeler sonucunda;

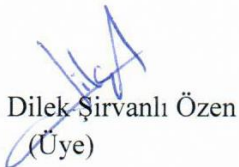
Karar 17. Üniversitemiz Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi bölümünden **Çağla Elif AKÇAY**'ın "60-72 Aylık Çocukların mizaç Özelliklerinin Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi" başlıklı çalışması için başvuru talebi uygun görülüp oy birliği ile onaylanmıştır.

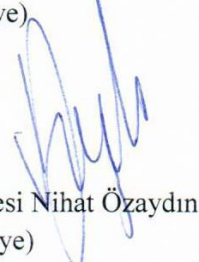

Prof. Dr. Mithat Kıyak
(Başkan)



Prof. Dr. Mazhar Semih Baskan
(Üye)



Prof. Dr. Dilek Öztürk
(Üye)

Prof. Dr. Ali Tayfun Atay
(Üye) (Katılmadı)


Prof. Dr. Dilek Şirvanlı Özen
(Üye)


Dr. Öğr. Üyesi Nihat Özaydın
(Üye)


Dr. Öğr. Üyesi Erdinç Ünal
(Üye)


Dr. Öğr. Üyesi Nermin Bölükbaşı
(Üye)

Dr. Öğr. Üyesi Kerime Derya Beydağ
(Üye) (Katılmadı)

8.5. EK-5. Milli Eğitim Bakanlığı İzin ve Valilik Onay Belgesi



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.23604976
Konu :Anket ve Araştırma İzin Talebi

07/12/2018

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) 19.11.2018 tarihli ve 22107431 Gelen Evrak No'lu dilekçe.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/ 2017/25 No'lu Gen.
c) Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 27.11.2018 tarihli tutanağı.

Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Çağla Elif AKÇAY'ın "**60-72 Aylık Çocukların Mizaç Özelliklerinin Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi**" konulu tezi kapsamında, ilimiz genelinde bulunan özel/resmi eğitim kurumlarında öğrenim gören okul öncesi öğrenciler ve öğrencilerin ebeveynlerine; çocuklar için kısa mizaç ölçeği, çocuklar için problem çözme becerisi ölçeği ve kişisel bilgi formunu uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.**

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

- Ek:
1- Genelge.
2- Komisyon Tutanağı.

OLUR
07/12/2018

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 79d3-80ca-3fde-a380-be90 kodu ile teyit edilebilir.

8.6. EK-6 Çocuklar İçin Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ) Kullanım izni

Sayın: Çağla Elif AKÇAY

Araştırmanızda kullanmak amacıyla talep ettiğiniz “Çocuklar İçin Problem Çözme Becerisi Ölçeği”ni (PÇBÖ)” kullanmanızda hiçbir sakınca bulunmamaktadır.
İyi çalışmalar dilekelerimle, 11.05.2018


Dr. Öğretim Üyesi Yuslat OĞUZ

8.7. Ek-7 Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği Kullanım İzni

BS

Bilge Selçuk <bselcuk@ku.edu.tr>

16.05.2018 Çar 08:32

Siz; MUGE EKERİM

Merhaba Çağla,
Tabii, emaille yollayalım sana ölçeği ve bilgilerini.
Basarılar diliyorum.
Bilge Selcuk

2018-05-16 8:03 GMT+03:00 ÇAĞLA ELİF ÖZKENDİR <cağla_ozkendir@hotmail.com>:

Merhaba hocam; ben Okan Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi bölümü yüksek lisans öğrencisiyim. Tez sürecinde çocukların mizaç özelliklerini incelemek istiyorum. Çocuklar için kısa mizaç ölçeğini kullanabilmem için sizden ölçeğin bilgisini ve ölçeği kullanma izni istiyorum.
İyi çalışmalar dilerim.

Çağla Elif Akçay

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı	Çağla Elif	Soyadı	AKÇAY
Doğum Yeri	İstanbul	Doğum Tarihi	15/10/1993
Uyruğu	T.C	Telefon	
e-mail	Cagla_ozkendir@hotmail.com		

Eğitim Düzeyi

	Mezun Olduğu Kurum	Mezuniyet Yılı
Yüksek Lisans	İstanbul Okan Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü/Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	2019
Lisans	İstanbul Okan Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Yüksekokulu/Çocuk Gelişimi Bölümü	2017
Lise	İMKB Kız Meslek Lisesi	2011

İş Deneyimi

Görevi	Kurum	Süre
Okul Öncesi Öğretmeni	Özel Cent Koleji	2018-devam ediyor
Okul Öncesi Öğretmeni	Sevinç Koleji	2017-2018