



TÜRKİYE CUMHURİYETİ
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİMDALI

**ÖĞRETMEN VE EBEVEYN TUTUMLARININ OKUL ÖNCESİ
DÖNEM ÇOCUKLARININ PROBLEM ÇÖZME
BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Zuhal BEGDE
YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Doç. Dr. Arzu ÖZYÜREK

KARABÜK-2015

T.C.
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

Tarih:17. 06.2015

Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı Doç. Dr. Arzu ÖZYÜREK danışmanlığında, Zuhâl BEGDE tarafından hazırlanan bu çalışma 17/06/2015 tarihinde jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı

Prof. Dr. Yasemin AYDOĞAN



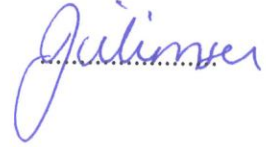
Jüri Üyesi

Doç.Dr.Arzu ÖZYÜREK



Jüri Üyesi

Doç. Dr. Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN



Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun
...../...../..... tarih ve/..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Enstitü Müdürü

Prof. Dr. M. Nurettin SERTÇELİK



BEYAN

“Bu tezdeki tüm bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak elde edildiğini ve sunulduğunu; ayrıca bu kuralların ve ilkelerin gerektirdiği şekilde, bu çalışmadan kaynaklanmayan bütün atıfları yaptığımı beyan ederim.” 17/06/2015

Zuhal BEGDE

İmza

ÖZET

Bu çalışmada, öğretmen ve ebeveyn tutumlarının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın evreni Karabük İli Safranbolu İlçesindeki resmi okul öncesi kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubundaki çocuklar, bu çocukların anne ve babaları ile okul öncesi öğretmenlerinden oluşmaktadır. Çalışma grubunu okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60 kız 60 erkek olmak üzere toplam 120 çocuk, bu çocukların anne ve babaları ve okul öncesi sınıf öğretmenleri (N=15) oluşturmuştur.

Verilerin toplanmasında Problem Çözme Becerileri Ölçeği (4-7 yaş), "Öğretmen Tutum Envanteri" ve "Ebeveyn Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde, Bağımsız t testi ve One-Way ANOVA testi ile, değerlerin normal dağılmadığı durumda Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Sonuç olarak; anne tutumlarının anne yaşından anlamlı ölçüde etkilendiği ($p<0,05$), anne öğrenim durumu ve mesleği, çocuğun cinsiyeti doğuş sırası, kardeş sayısı ve okula devam etme yılı ile aile yapısından anlamlı ölçüde etkilenmediği belirlenmiştir ($p>0,05$). Babaların çocuklarına karşı tutumlarının genel olarak baba öğrenim düzeyinden anlamlı ölçüde etkilendiği ($p<0,05$), babaların mesleği ile çocukların doğuş sırası, kardeş sayısı ve okula devam etme yılları değişkenlerinden anlamlı şekilde etkilenmediği belirlenmiştir ($p>0,05$). Çocukların problem çözme becerilerinin çocukların cinsiyeti, kardeş sayısı, aile yapısı ve okula devam süresi değişkenlerinden etkilenmediği ($p>0,05$), ilk ve son sırada doğan çocukların problem çözme becerilerinin ortanca çocuklardan daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin otoriter tutumları arttıkça çocukların problem hakkında soru sorma becerilerinin ve nesnelere bilinenden farklı kullanma becerilerinin arttığı, öğretmenlerin demokratik tutumları arttıkça çocukların bir takım eylemlerin sonucunu tahmin etme ve genel olarak problem çözme becerilerinin azaldığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler:Problem Çözme, Öğretmen Tutumu, Anne Baba Tutumu, Okul Öncesi.

SUMMARY

Effects of Teachers and Parents' Attitudes on the Problem Solving Skills of Preschool Children

This study aims to examine the impacts of the teachers and parents' attitudes on the problem solving skills of preschool children. The universe of the study was composed of 5-6 years old children who continued the formal pre-school institutions in Safranbolu county located in Karabük province and the mothers, fathers as well as the teachers of these children. In the study, there were totally 120 children, the mothers and fathers of these children and the preschool teachers (N:15).

The "Problem Solving Skills Scale" (4-7 years old), "Teacher Attitude Inventory" and "Parental Attitude Scale" were used to data. In the analyses of the data conducted to evaluate the independent student-t and One-Way ANOVA tests were used when the values were normally distributed, whereas the Kruskal Wallis H and Mann Whitney U tests were used when the values were not normally distributed.

As a conclusion, we have found that the attitudes of mothers towards their children were influenced significantly by the age of mothers ($p < 0,05$) whereas the education status and the occupation of mothers, the gender and the birth order of the children, number of siblings, the family structure and the duration of the preschool education did not affect the attitudes of mothers ($p > 0,05$). On the other hand, the attitudes of fathers towards their children were affected significantly by the education status ($p < 0,05$) whereas the occupation of the fathers, the birth order of the children, the number of siblings and the duration of the preschool education did not affect the attitudes of fathers ($p > 0,05$). The problem solving skills of children were not influenced by their gender, the number of siblings, the family structure and the duration of their preschool education ($p > 0,05$) whereas their skills were shown to be affected by the order of their birth.

The problem solving skills of the children who were born in the first and the last were less developed compared to other siblings. It has been observed that as the authoritarian attitudes of teachers increased, the questioning skills of children and the ability to use the objects in different purposes also increased. Conversely, we have indicated that the estimationskills of the consequences of events and the general

problem solving skills of children decreased as democratic attitudes of the teachers increased.

Key Words: Problem-solving, Teacher Attitude, Mother/Father Attitude, Pre-school.



ÖNSÖZ

Karabük Üniversitesi'nin bir öğretim elemanı olarak eğitimsel yönden gelişimin önemine inancım ile yüksek lisans eğitimine başladım. Yoğun çalışma temposu ve günlük yaşam şartları nedeniyle zaman zaman vazgeçmeyi düşündüğüm fakat her seferinde başaracağıma inanan dostlarım ve hocalarım sayesinde yüksek lisans tez çalışmamı bitirdim.

Çalışmamın her aşamasında desteğini gördüğüm değerli danışmanım Doç. Dr. Arzu ÖZYÜREK'e teşekkür eder, saygılarımı sunarım. Manevi desteklerini hiç bir zaman esirgemeyen mesai arkadaşlarım N. Ferah Yavuz ve İsa Özkan'a, veri toplama aşamasında önemli desteklerini gördüğüm Safranbolu'daki anasınıfı ve anaokulu öğretmenlerine teşekkür ederim.

Bu süreçte bana her türlü desteği sağlayan ve benimle birlikte yüksek lisans yapmış saydığım eşim Ali BEGDE ve oğlum Yusuf'a, anneme ve babama canım aileme gönülden teşekkür ediyorum. İyi ki varsınız...

Zuhal BEGDE

Bu tez Karabük Üniversitesi Bilimler Araştırma Projeleri Birimi tarafından “KBÜ-BAP-14/2-YL-054” kodlu proje kapsamında desteklenmiştir.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZET.....	ii
SUMMARY	iii
ÖNSÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar DİZİNİ	ix
KISALTMALAR DİZİNİ	xiii
BİRİNCİ BÖLÜM	1
1.GİRİŞ ..	1
1.1.Amaç ve Alt Amaçlar	2
1.2. Kapsam ve Sınırlılıklar	3
İKİNCİ BÖLÜM	5
2.GENEL BİLGİLER	5
2.2.Problem Çözme ile İlgili Kuramsal Temeller	5
2.2.1.Problemin tanımı	5
2.2.2.Problem çözme ve önemi	6
2.2.3.Problem çözme becerilerini etkileyen faktörler	8
2.2.4.Problem çözmeye yönelik yaklaşımlar	10
2.2.5.Problem çözme kuralları ve aşamaları	11
2.2.6.Okul öncesi çocuklarda problem çözme becerilerinin desteklenmesi	14
2.2.7.Problem çözme becerilerine yönelik araştırmalar.....	16
2.3.Öğretmen Tutumları	24
2.3.1.Öğretmen tutumlarının çocuk üzerine etkileri	25
2.3.2.Öğretmen tutumuna yönelik araştırmalar.....	28
2.4.Yaygın Anne Baba Tutumları	33

2.4.1. Anne baba tutumlarının çocuk üzerine etkileri	34
2.4.2. Anne baba tutumlarına yönelik araştırmalar	40
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	50
3. GEREÇ ve YÖNTEM	50
3.1. Araştırmanın Modeli	50
3.2. Evren ve Örneklem	50
3.3. Veri Toplam Araçları	52
3.3.1. Problem çözme becerileri ölçeği (4-7 yaş)	52
3.3.2. Öğretmen tutum envanteri	54
3.3.3. Ebeveyn tutum ölçeği (ETÖ)	54
3.4. Verilerin Toplanması	55
3.5. Verilerin Analizi	56
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	57
4. BULGULAR ve TARTIşMA	57
4.1. Öğretmen ve Anne Baba Tutumlarına İlişkin Bulgular ve Tartışma	57
4.2. Çocukların Problem Çözme Becerilerine İlişkin Bulgular ve Tartışma	58
4.3. Çocukların Problem Çözme Becerileri ve Öğretmen Tutumlarına İlişkin Bulgular ve Tartışma	64
4.4. Anne ve Babaların Çocuk Yetiştirme Tutumlarına İlişkin Bulgular ve Tartışma	68
4.5. Çocukların Problem Çözme Becerileri ile Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Tartışma	98
BEşİNCİ BÖLÜM	104
5. SONUÇ ve ÖNERİLER	104
5.1. Sonuçlar	104
5.2. Öneriler	106

KAYNAKLAR	109
EKLER	119
ÖZGEÇMİŞ	125



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Çalışma Grubundaki Çocukların Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular	51
Tablo 2. Çalışma Grubundaki Anne Babaların Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular .	51
Tablo 3. PÇBÖ Alt Ölçek ve Maddelerine İlişkin Bilgiler	53
Tablo 4. Öğretmen Tutum Envanteri ve Alt Boyutları Güvenirlik Analizi Sonuçları	54
Tablo 5. Ebeveyn Tutum Ölçeği ve Alt Boyutları Güvenirlik Analizi Sonuçları	55
Tablo 6. Öğretmenlerin Öğretmen Tutum Envanteri Puanları Dağılımları	57
Tablo 7. Anne Babaların Ebeveyn Tutum Ölçeği Puan Dağılımları.....	58
Tablo 8. Çocukların PÇBÖ Toplam Puanları ile Çocukların Okula Devam Süresi, Kardeş Sayısı ve Doğuş Sırasına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	59
Tablo 9. Çocukların PÇBÖ Toplam Puanları ile Çocukların Cinsiyeti ve Aile Yapısına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	60
Tablo 10. Çocukların PÇBÖ Toplam Puanları ile Anne Yaşı, Mesleği, Öğrenim Durumu ve Baba Mesleğine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	62
Tablo 11. Çocukların PÇBÖ Toplam Puanları ile Babaların Yaşı ve Öğrenim Durumuna İlişkin One-Way ANOVA Testi Sonuçları	63
Tablo 12. Çocukların Problem Çözme Becerileri Alt Ölçek Puanları ile Öğretmen Tutumları Arasındaki İlişkilere İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları	65
Tablo 13. Anne ETÖ Aşırı Koruyucu ve İzin Verici Tutum Alt Boyut Puanları ile Anne Yaşı Arasındaki Farklılıklara İlişkin One-Way ANOVA Testi Sonuçları	68
Tablo 14. Anne ETÖ Demokratik, Otoriter Tutum Alt Boyut ile Anne Yaşı Arasındaki Farklılıklara İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	69
Tablo 15. Anne ETÖ Demokratik Tutum Alt Boyut ve Toplam Puanları ile Annelerin Öğrenim Durumları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Kruskal Wallis- H Testi Sonuçları.....	70

Tablo 16. Anne ETÖ Otoriter, Aşırı Koruyucu, İzin Verme Tutum Alt Boyutları ile Annelerin Öğrenim Durumları Arasındaki Farklılıklara İlişkin One -Way ANOVA Testi Sonuçları	71
Tablo 17. Anne ETÖ Demokratik, Otoriter, Aşırı Koruyucu, İzin Verici Tutum Alt Boyut ile Annelerin Meslek Grupları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Kruskal Wallis- H Testi Sonuçları	73
Tablo 18. Anne ETÖ Demokratik, Otoriter Tutum Alt Boyut ile Çocukların Cinsiyet Durumları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları ...	74
Tablo 19. Anne ETÖ Aşırı Koruyucu, İzin Verici Tutum Alt Boyut ile Çocukların Cinsiyet Durumları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Independent t Testi Sonuçları	74
Tablo 20. Anne ETÖ Demokratik, Otoriter Tutum Alt Boyut ile Çocukların Doğuş Sırası Arasındaki Farklılıklara İlişkin Kruskal Wallis- H Testi Sonuçları.....	75
Tablo 21. Anne ETÖ Aşırı Koruyucu, İzin Verme Tutum Alt Boyut ile Çocukların Doğuş Sırası Arasındaki Farklılıklara İlişkin One -Way Anova Testi Sonuçları	75
Tablo 22. Anne ETÖ Demokratik, Otoriter Tutum Alt Boyut ile Çocukların Kardeş Sayıları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	76
Tablo 23. Anne ETÖ Aşırı Koruyucu, İzin Verme Tutum Alt Boyut ile Çocukların Kardeş Sayıları Arasındaki Farklılıklara İlişkin One -Way ANOVA Testi Sonuçları.....	77
Tablo 24. Anne ETÖ Demokratik, Otoriter, Aşırı Koruyucu Tutum Alt Boyut ile Çocukların Okula Devam Etme Yılları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	78
Tablo 25. Anne ETÖ İzin Verme Tutum Alt Boyut ile Okula Devam Etme Yılları Arasındaki Farklılıklara İlişkin One -Way ANOVA Testi Sonuçları	78
Tablo 26. Anne ETÖ Demokratik, Otoriter, Aşırı Koruyucu Tutum Alt Boyut ile Çocukların Aile Yapıları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	79
Tablo 27. Anne ETÖ İzin Verme Tutum Alt Boyut ile Çocukların Aile Yapıları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Independent t Testi Sonuçları	80

Tablo 28. Anne ETÖ Toplam Puanları ile Demografik Bilgiler Arasındaki Farklılıklara İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	82
Tablo 29. Anne ETÖ Toplam Puan ile Demografik Farklılıklara İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	83
Tablo 30. Baba ETÖ Demokratik, Otoriter, Aşırı Koruyucu, İzin Verici Tutum Alt Boyutları ile Babaların Yaş Grupları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	84
Tablo 31. Baba ETÖ Aşırı Koruyucu Tutum Alt Boyut ile Babaların Yaş Grupları Arasındaki Farklılıklara İlişkin One-Way ANOVA Testi Sonuçları	84
Tablo 32. Baba ETÖ Demokratik, Otoriter, Aşırı Koruyucu Tutum Alt Boyut ile Babaların Öğrenim Durumları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	85
Tablo 33. Baba ETÖ İzin Verme Tutum Alt Boyut ile Babaların Öğrenim Durumları Arasındaki Farklılıklara İlişkin One-Way ANOVA Testi Sonuçları	86
Tablo 34. Baba ETÖ Demokratik, Otoriter, Aşırın Koruyucu, İzin Verme Tutum Alt Boyutları ve Toplam Puan ile Babaların Meslek Grupları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	87
Tablo 35. Baba ETÖ Demokratik, Otoriter Alt Boyutları ve Toplam Puan ile Çocukların Cinsiyet Arasındaki Farklılıklara İlişkin Mann Whiney U Testi Sonuçları.....	88
Tablo 36. Baba ETÖ Aşırın Koruyucu, İzin Verme Tutum Alt Boyutları ile Çocukların Cinsiyet Arasındaki Farklılıklara İlişkin Independent t Testi Sonuçları.....	88
Tablo 37. Baba ETÖ Demokratik, Otoriter Alt Boyut ve Toplam Puan ile Çocukların Doğuş Sırası Arasındaki Farklılıklara İlişkin Kruskal Wallis- H Testi Sonuçları	89
Tablo 38. Baba ETÖ Aşırın Koruyucu, İzin Verici Tutum Alt Boyut ile Çocukların Doğuş Sırası Arasındaki Farklılıklara İlişkin One-Way ANOVA Testi Sonuçları	90

Tablo 39. Baba ETÖ Demokratik, Otoriter Alt Boyut ve Toplam Puan ile Çocukların Kardeş Sayıları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	91
Tablo 40. Baba ETÖ Aşırın Koruyucu, İzin Verici Tutum Alt Boyut ile Çocukların Kardeş Sayıları Arasındaki Farklılıklara İlişkin One-Way ANOVA Testi Sonuçları.....	91
Tablo 41. Baba ETÖ Demokratik, Otoriter Alt Boyut ve Toplam Puanı ile Çocukların Okula Devam Etme Yılları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	92
Tablo 42. Baba ETÖ Aşırın Koruyucu, İzin Verme Tutum Alt Boyut ile Çocukların Okula Devam Etme Yılları Arasındaki Farklılıklara İlişkin One-Way ANOVA Testi Sonuçları.....	93
Tablo 43. Baba ETÖ Demokratik, Otoriter, Aşırın Koruyucu, İzin Verici Tutum Alt Boyut ile Çocukların Aile Yapıları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	94
Tablo 44. Baba ETÖ Toplam Puanları ile Demografik Bilgiler Arasındaki Farklılıklara İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	95
Tablo 45. Baba ETÖ Toplam Puan ile Demografik Farklılıklara İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	96
Tablo 46. Baba ETÖ Toplam Puan ile Demografik Farklılıklara İlişkin One -Way ANOVA Testi Sonuçları	96
Tablo 47. Çocukların Problem Çözme Becerileri ve Alt Ölçek Puanları ile Annelerin Ebeveyn Tutum Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkilere İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları.....	99
Tablo 48. Çocukların Problem Çözme Becerileri ve Alt Ölçek Puanları ile Babaların Ebeveyn Tutum Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkilere İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları.....	101

KISALTMALAR DİZİNİ

Akt	:Aktaran
ANOVA	:Varyans Analizi
ETÖ	: Ebeveyn Tutum Ölçeği
Mean	:Ortalama Puan
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
PÇBÖ	: Problem Çözme Becerileri Ölçeği
s.s	: Standart Sapma



BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Okul öncesi yıllar, çocuğun gelişiminde oldukça önemli bir yer tutması nedeniyle kritik yıllar olarak bilinmektedir. Öğrenme, çok erken yaşlarda başlar ve hayat boyu devam eder. Okul öncesi dönem beyin gelişiminin ve sinaptik bağlantıların kurulma oranının en yoğun ve hızlı yaşandığı dönemdir. Beyin gelişimi çocuğun bilişsel, dil, sosyal-duygusal ve motor gelişimi için güçlü bir zemin oluşturur. Çocuklar, özellikle okul öncesi dönem olarak adlandırdığımız yaşamın ilk altı yılında çok hızlı büyürler ve dil, bilişsel, sosyal-duygusal ve motor gelişim alanlarında şaşırtıcı bir hızla yetkinleşirler (MEB 2013). Bu nedenle çocukların okul öncesi döneminin çok iyi değerlendirmesi gerekmektedir.

İnsanoğlu, doğuştan bir merak duygusu ile çevresini ve hayatı anlama çabası içerisindedir. Öğrenmeye, araştırmaya, eleştirmeye, düşünmeye dayalı bir yaşam sürmektedir. İnsanlığın geleceği demek olan çocukların problem çözme becerisi, okul öncesi yıllardan itibaren desteklenmesi gereken bir konudur. Uygun ortamlar sunulduğunda çocukların problem çözme yetenekleri gelişebilir. Problem çözme becerileri gelişmiş çocuklar, hayatta karşılaştıkları zorluklarla baş edebilir, çevresindeki diğer bireylerle olumlu ilişkiler kurabilir, sorumluluk bilinciyle hareket edebilirler.

Hızlı bir teknolojik gelişimin yaşandığı günümüzde, bireylerin yaşam şartları belli yönlerde kolaylaşırken sorumlulukları da artmaya devam etmektedir. Yaşanan yeni sorunlar karşısında, yeni çözüm yollarını bulabilme gereği ortaya çıkmaktadır. Kendi ihtiyaçlarını karşılayabilen bireyler, toplumun gereksinim duyduğu nitelikli insan gücünün önemli bir özelliğidir. Problemlerin üstesinden gelebilme bireyin doğrudan deneyimlerle elde edebileceği bir beceridir. Problem çözme becerileri, öncelikle aile ortamında kazanılmaya başlarken okul öncesi ve okul yıllarında gelişmeye devam etmektedir. Yetişkinlere düşen, çocuklara mümkün olduğunca gerçek yaşam deneyimleri sunarak çocukların problem çözme becerilerini desteklemek olmalıdır.

1.1. Amaç ve Alt Amaçlar

Çocuklar, yapıları gereği problemlere ilgi duymakta ve problem çözmeye istekli davranmaktadırlar. Problem çözmeye daha iyi beceri elde etmeleri için, çocukların erken yıllardan itibaren desteklenmesi gerekmektedir. Problem çözmeye becerisi gelişmiş bireylerin, öğrenme sürecinde başarılı ve toplumun gereksinim duyduğu nitelikli bireyler olmalarında, yaşamda karşılaşılabilecekleri kişisel, mesleki ve sosyal problemleri kendi bilişsel yeteneklerini kullanarak çözebilmelerinde etkili olacağı görülmektedir (Anlıak ve Dinçer 2005, Çalışkan ve ark 2006).

Okul öncesi dönem, çocukların gelişimlerinin hızlı olduğu, tüm gelişim alanlarının desteklenmesi gereken yılları kapsayan kritik bir dönemi oluşturmaktadır. Çocukların ilk ve en önemli çevresini öncelikle anne-babaları ve okula başladığında öğretmenler oluşturmaktadır. Anne, baba ve öğretmenlerin çocuklara karşı tutumları çeşitli şekillerde olabilmekte ve çocuğun gelişimini etkileyebilmektedir. Problem çözmeye becerileri, çocuğun hemen tüm gelişim alanları ile ilişkili olup erken yıllardan itibaren desteklenmesi gereken akademik bir beceridir. Diğer tüm gelişim alanlarında olduğu gibi, çocuğun yakın çevresini oluşturan öğretmen ve anne baba tutumlarının çocukların problem çözmeye becerilerinin gelişimi üzerinde etkisi olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada, çocuğun gelişiminde önemli etkisi olan yetişkinler olarak öğretmen ve anne baba tutumlarının çocukların önemli bir akademik beceri olan problem becerileri üzerinde ne derece etkili olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır:

- Okul öncesi dönem çocukların öğretmen tutumları nasıldır?
- Okul öncesi dönem çocukların anne-baba tutumları nasıldır?
- Okul öncesi dönem çocukların problem çözmeye becerileri ile cinsiyet, kardeş sayısı, doğuş sırası, okula devam süresi ve aile yapısı değişkenleri arasındaki ilişki nasıldır?
- Okul öncesi dönem çocukların problem çözmeye becerileri ile anne babalarının yaşı, öğrenim durumu ve mesleği değişkenleri arasındaki ilişki nasıldır?
- Okul öncesi dönem çocukların problem çözmeye becerileri ile öğretmen tutumları arasındaki ilişki nasıldır?

- Annelerin çocuk yetiştirme tutumları yaş, öğrenim durumları ve meslek değişkenlerinden etkilenmekte midir?
- Annelerin çocuk yetiştirme tutumları çocuklarının cinsiyeti, doğuş sırası, kardeş sayısı, okula devam süresi ve aile yapısı değişkenlerinden etkilenmekte midir?
- Babaların çocuk yetiştirme tutumları yaş, öğrenim durumları ve meslek değişkenlerinden etkilenmekte midir?
- Babaların çocuk yetiştirme tutumları çocuklarının cinsiyeti, doğuş sırası, kardeş sayısı, okula devam süresi ve aile yapısı değişkenlerinden etkilenmekte midir?
- Okul öncesi dönem çocukların problem çözme becerileri ile anne tutumları arasındaki ilişki nasıldır?
- Okul öncesi dönem çocukların problem çözme becerileri ile baba tutumları arasındaki ilişki nasıldır?

1.2. Kapsam ve Sınırlılıklar

Çalışmanın kapsamı, genel olarak problem çözme becerileri ve problem çözme süreci, anne baba ve öğretmen tutumlarından oluşmaktadır. Bu kapsamda; öncelikle problem çözme becerileri, öğretmen tutumları ve yaygın anne baba tutumları konusunda kuramsal çerçeve ele alınmıştır. Daha sonra konuya ilişkin yapılan araştırmaların özetlerine yer verilmiştir.

Çalışmada okul öncesi dönem çocuklarda problem çözme becerileri, öğretmen tutumları, anne baba tutumları ve öğretmen ve anne baba tutumlarının çocukların problem çözme becerileri üzerine etkisi incelenmiştir. Kullanılan ölçme araçlarının belirlenen amaç ve alt amaçlara ulaşmada yeterli ve güvenilir olduğu, katılımcıların ölçme araçlarında yer verilen ifadelere samimi bir şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır. Veriler uygun istatistik işlemlerle analiz edilmiştir.

Araştırma;

- 2014–2015 eğitim öğretim yılında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubunda ve normal gelişim gösteren çocuklar,
- Bu çocukların okul öncesi sınıf öğretmenleri,
- Çocukların anne ve babaları,

- Araştırmada kullanılan Problem Çözme Becerileri Ölçeği (4-7 yaş), Öğretmen Tutum Ölçeği ve Ebeveyn Tutum Ölçeği'nin ölçtüğü özelliklerle,
- Karabük ili merkez ilçeleriyle sınırlıdır.

Çalışmadan elde edilen bulgular ve literatür bilgileri kapsamında, bu çalışmanın çocukların genel olarak gelişimsel özelliklerinin ve akademik becerilerinin desteklenmesine yönelik yapılacak benzer çalışmalara katkı sağlayacağı öngörülmüştür.



İKİNCİ BÖLÜM

2. GENEL BİLGİLER

Bu bölümde problem ve problem çözme süreci, yaygın anne baba tutumları, öğretmen tutumlarına ilişkin kuramsal bilgiler ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.2. Problem Çözme ile İlgili Kuramsal Temeller

Bu bölümde problemin tanımı, problem çözme ve önemi, problem çözme becerilerini etkileyen faktörler, problem çözmeye yönelik yaklaşımlar, problem çözme kuralları ve aşamaları, okul öncesi çocuklarda problem çözme becerilerinin desteklenmesi ve problem çözme ile ilgili yapılan araştırmalar ele alınmıştır.

2.2.1. Problemin tanımı

Literatürde problem çözme ile ilgili pek çok tanım bulunmaktadır. Bunlardan bazıları şu şekilde ele alınabilir:

Problem, bireyin karşılaştığı yeni bir güçlük durumudur (Çalık 2003). Orijinali Yunancadan gelen askeri bir terimdir. Problemden, çözümün bütün elemanları açıkça ortadadır ve bireyin yapması gereken bu elemanları düzenlemektir. Buna göre problem, bir nevi çözüm ya da çözümün problem içinde gizlenmiş halidir (Adair 2000). Arapçada problem, mesele olarak kullanılmıştır. Günümüz Türkçesinde ise, problem kavramına karşılık olarak 'sor' kökünden türetilen sorun kavramı kullanılmaktadır. Sorun kavramı çözümlenmesi, öğrenilmesi, bir sonuca varılması anlamlarına gelen engelli ve sıkıntılı bir durumu ifade eder (Kalaycı 2001).

John Dewey problemi, insan zihnini karıştıran, ona meydan okuyan ve inancı belirsizleştiren her şey olarak tanımlamaktadır. Bireylerin içinde buldukları karışık durumlar olarak da ifade edilebilen bu tanıma göre, günlük hayatta karşılaşılan pek çok şey problem olarak görülebilir. Bir kişinin yöneltmiş olduğu bir soru, yolda yürürken ayağa yapışan bir sakız, enflasyon, savaş, öğretmenin verdiği bir ödev gibi birçok şey problem olabilir (Akt: Gelbal 1991). Problem, kişide rahatsızlık uyandıran ve giderilmek istenen güçlüklerdir (Aydoğan, Özyürek ve Akduman 2014). Problem, insanın bir gereksinimini doymasını ve bir amacına ulaşmasını durduran engeldir (Başaran 2005).

Kneeland (2001) problemi, bir şeyin olması gerektiği durum ile şu anda olan durum arasındaki fark olarak tanımlarken, Morgan (2000) problemi, temelde bireyin bir hedefe ulaşmada engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumu olarak tanımlamaktadır. Problem kavramının birçok tanımı yapılmasına rağmen problemin ortak özellikleri şöyle sıralanmıştır: (1) Problemin karşılaştığı kişi için bir güçlük olması (2) kişinin onu çözmeye ihtiyaç duyması (3) kişinin bu problemle daha önce karşılaşmamış olması, çözümle ilgili bir hazırlığının bulunmamasıdır (Akt: Kesicioğlu 2015).

Genel olarak tanımlara bakıldığında; problemin bireyi rahatsız eden ve amacına ulaşmasına engel olan güç ve karmaşık durum olarak tanımlandığı görülmektedir. Birey, karşılaştığı bu güç durumu çözmek için belirgin bir çaba içerisinde girdiğinde problem çözme sürecinin başladığı söylenebilir. Problem, problem çözme sürecini de beraberinde getirmektedir.

2.2.2. Problem çözme ve önemi

Problem çözme kavramı psikoloji, işletme, eğitim ve ekonomi gibi birçok alanda aynı anlamlarda kullanılmaktadır. Problem çözme sözcüğünün anlamı aynı olsa bile alanlara göre problem çözenin iş ve işlem basamakları farklılıklar gösterir. Problem çözme kavramı, basit Matematik ve Fen problemlerinin çözümünden, zihinsel, mantıksal ve sosyal problemlerin çözümüne kadar değişen geniş bir alanı kapsar. Bu nedenle problemin niteliğine göre çözüm sürecinin etkinlikleri değişmekte, bu etkinliklerin değişmesi de problem çözme tanımında farklılık yaratmaktadır (Kalaycı 2001).

Bireyin karşılaştığı engeller ve zorluklar, karar verme sürecini başlatır. Kararlar problem yaratır, onları çözenin bir yolu da zihindeki problem durumunun kararları değiştirmesidir (Adair 2000). Düşünme; akıl yürütme, problem çözme, bir olayı irdeleme, yansıtma ve eleştirme gibi zihinsel süreçleri içermekte ve kavramlara dayanmaktadır. Düşünme bir problemin farkına varılması ile başlar. Problemin çözümü ise birey için amaca dönüşür ve bu amaçta bireyi düşünmeye yönlendirir. Böylece problemle ortaya çıkan düşünme, bir süreci oluşturur. Üst düşünme süreçleri olarak ele alınan eleştirel, yaratıcı düşünme ve problem çözme, 21. yüzyıl bireyinden beklenen özellik ve becerilerdir. Bu kavramların objektif bir şekilde tanımlanması, içeriğinin açık bir biçimde irdelenmesi ve içeriğine yönelik aşamaların belirlenmesi,

içerik aşamaları ile beraber bu kavramların öğretme yollarının öğretilmesi ve beceri olarak kazandırılması gerekmektedir (Kalaycı 2001).

Problem çözme, kişinin problemi anlayıp ve buna çözüm bulana kadar geçirdiği süreç olarak tanımlanır ya da daha önceki yaşantılarından öğrendiği bilgilerden yararlanarak bir problem durumunu çözmesi olarak nitelendirilir. Problem çözme, etkili bir şekilde öğrenme ve bireysel yetenekleri geliştirme olarak kabul edilir (Aydoğan 2012). Problem çözme, problem olan durumun belirlenerek çözüm yolunun aranmasıdır (Aydoğan ve ark 2014).

Problem çözme, amaca ulaşmak için yapılacak eylemlerle gerekli olan bilgi, beceri, tutumları ve araçları seçmeyi; amaçla ilgili değişik durumlar arasında ilişkiler kurmayı, karşılaşılan engelleri kaldırmada bunları kullanmayı ve amaca en elverişli biçimde ulaşmayı kapsar. Problem çözme yeteneğinin gelişmesi ise bireyin amaca ulaşmasında karşılaştığı engelleri ortadan kaldırmak için etkili ve yararlı olan araç, gereç ve eylemleri seçebilme ve kullanabilme yeterliğinin artması anlamına gelmektedir. Problem çözümlenmesinin problemin çözümü için değişik yolların yaratıcılıkla biçimlendirilmesi ve bunlardan denenmeyecek olanların eleştirici bir düşünce ile atılması olmak üzere iki yönü bulunmaktadır (Akt: Eroğlu 2011).

Kişiler yaşamları boyunca problem çözme becerilerini ortaya koymak için çeşitli durum ve olaylarla karşı karşıya gelmektedir. Bu nedenle, bireylerde bu problem durumlarına çözüm bulmak kaçınılmazdır. Problem çözme becerileri, erken yaşlardan itibaren kazandırılması gereken becerilerdir. Problem çözme becerilerinin kazandırılması gereken dönem kişiliğin temellerinin atıldığı, bazı alışkanlıkların kazanıldığı temel eğitim çağıdır. Bu dönemde çocuklara problemi anlama ve çözme stratejileri kolaylıkla kazandırılabilir. Eğer çocuklar iyi bir problem çözücü olurlarsa, ileride karşılaşılabilecekleri kişisel, sosyal ve mesleklerine ait problemleri bilişsel yeteneklerini kullanarak daha kolay çözebileceklerdir. Yaşanılan dünyanın hareketliliği, çocukları düşünmesi, karar vermesi ve çözmesi gereken problemlerle karşı karşıya getirmektedir. Bunun içinde problem çözmeyi öğrenme, erken çocukluk eğitimi açısından önem arz etmektedir. Çocukların küçük yaştan itibaren karşılaştıkları problemlere kendisinin çözüm yolu bulmasına fırsat tanımak bilgisini, becerisini ve yeteneğini kullanmasını sağlar. Böylece bir birey olarak kendini gerçekleştirme, başkalarına bağımlı olmadan karşılaşılabileceği problemlere çözüm

bulmanın temelleri atılmış olur. İnsanın ilerlemesi, onun problemlerini çözmeye konusundaki başarısına bağlıdır ve bugünün çocukları yarının problem çözücülere olacakları için, ebeveynler ve öğretmenlerin çocukların problem çözmeye becerilerinin gelişimiyle yakından ilgilenmeleri gerekmektedir (Aydoğan 2012; Aydoğan ve ark. 2014).

Problem çözmeye, çocuğun hem iç hem de dış kaynaklardan nasıl faydalanacağını öğrenmesine yarayan bir yoldur. Problem çözmeye, çocuğun bir birey olarak gelişimini hızlandırır, kendine saygı ve güven duygularının gelişimini çabuklaştırır, kendilerini bağımsız hissetmelerine katkı sağlar. Çocuklar büyüdükçe ve problem çözmeye tecrübe kazandıkça daha sabırlı olmayı öğrenirler, alternatif çözüm yollarını düşünmeye yönelerek beyinlerini aktif olarak kullanırlar (Eroğlu 2011). Çocukların, okul öncesi dönemden itibaren problem çözmeye yeteneklerinin geliştirilmesi, gerçek yaşama uyum sağlama açısından çok önemlidir. Problemler, çocuklara kendi tarzları ile keşfetme olanağı verirken, yeni kazanılacak davranışlar ile deneyimler arasında bir denge kurulmasına yardımcı olur (Akt: Kesicioğlu 2015).

İnsanlığın ilerlemesi, onun problem çözmeye konusunda gösterdiği beceriye göre ölçüldüğü ve bugünün çocuklarının yarınına yetişkin problem çözücülere olacakları düşünüldüğü zaman problem çözmeye önemi ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle aileler ve öğretmenler, çocukların problem çözmeye becerilerinin geliştirilmesi ile yakından ilgilenmelidirler. Problem çözmeye becerileri gelişmiş bireyler, tüm toplumun yararına olacaktır (Akt: Eroğlu 2011).

2.2.3. Problem çözmeye becerilerini etkileyen faktörler

Bireyin problem çözmeye becerisine etki eden birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörler problem çözmeye becerisini olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedir. Bu faktörler arasında, anne-baba ve yetişkin tutumları gibi sosyal faktörler önemli bir yer oluşturmaktadır (Saygılı 2000). Bireylerin zeka düzeyi, güdülenme durumu, problem çözmeye için hazır olma durumları, nesnelere kullanabilme ve olayları muhakeme etme becerileri, geçmiş yaşantıları, algılama gücü, kişisel algıları ve yaratıcılık düzeyleri de problem çözmeye becerisini etkileyen bireysel faktörler arasında sayılabilir (Eroğlu 2011). Üst biliş ile problem çözmeye sürecinin bağlantılarını inceleyen araştırmalarda, özellikle matematik problemleri gibi net tanımlanmış

problemleri çözme sürecinde üst bilişin önemi çeşitli araştırmalar ile ortaya konulmuştur (Akt: Karakelle 2012).

Problem çözme becerilerini etkileyen faktörler, farklı şekillerde ele alınabilir. Bu faktörler genel olarak şu şekilde sıralanabilir (Aydoğan 2012):

- Duyuşsal Faktörler; Problem çözmeye isteklilik, kendine güven, stres, kaygı, belirsizlik, sabır, azim, problem çözmeye ve problem durumuna ilgi, başarı göstermeye istekli olma, alışkanlıklar, öğretmeni ve anne-babayı memnun etme isteği gibi etkenler bu gruba dahil edilir.
- Bilişsel Faktörler; matematik kavramlarının bilgisi, mantıksal düşünme ve akıl yürütme gücü, bazı problemlerde uzaysal akıl yürütme gücü, hafıza, hesaplama becerisi ve tahmin, sözcük dağarcığı, iletişim becerileri, yaratıcı düşünme ve benzeri yetenekler olarak gelir. Çocuğun problem çözümedeki başarısı çocuk ne kadar zeki ise problem çözme başarısı da o kadar yüksektir ayrıca zekâ bireyin yeni durumlara ve yeni problemlere uyum süreci olarak da tanımlanabilir.
- Deneyimler; Problem çözme becerisi duyuşsal ve bilişsel faktörlerden etkilendiği gibi deneyimlerden de etkilenmektedir. Bireyler ne kadar erken problem çözme deneyimleri ile karşılaşılırsa sonraki problem çözme deneyimlerinde daha cesaretli olurlar. Deneyimler, çocuğun öğrenme sürecine aktif katılımını, araştırma yapmasını, ortaya çıkan problemlere çözüm yolu bulmasını, plan yapmasını, çevresiyle iş birliği kurmasını sağlar böylelikle çocuğun problem çözme becerisini gelişmesine katkı sağlar.

Çocukların problem çözme becerileri üzerindeki en önemli etkenlerden biri de ailedir. Bu nedenle çocuğun yetiştiği aile ortamı son derece önemlidir. Yetişkinlerden destek görmeyen, stresli bir ev ortamından gelen çocuklarda, çevrelerinden destek gören çocuklara göre problem davranışlar daha çok görülmektedir. Çocuklar, karşılaşabilecekleri sorunlarla başa çıkma yollarını, ailede öğrenmektedirler. Olumlu aile ortamı bulunan çocukların sağlıklı ve olumlu kişilik geliştirmelerine büyük ölçüde katkı sağlayacaktır. Annelerin problem çözme yetenekleri ve çocuklarına gösterdikleri davranışları üzerine yapılan bir çalışmada annelerin düşünce yapısının ve çocuk yetiştirme tutumlarının çocuklarının kişilerarası bilişsel problem çözme becerisini etkilediği belirlenmiştir (Akt: Kesicioğlu 2011).

2.2.4. Problem çözmeye yönelik yaklaşımlar

Problem çözmeye yönelik pek çok yaklaşım vardır. Bunlardan bazıları; içgüdüler yoluyla problem çözmeye, deneme yanılma yoluyla problem çözmeye, kavrama yoluyla problem çözmeye, "başkalarının yaşantılarından yararlanma" yöntemi, dolaylı (düşünceyle) problem çözmeye, bilimsel problem çözmeye ve hazır modeller yoluyla problem çözmedir.

İçgüdüler yoluyla problem çözmeye. İçgüdü, doğuştan gelen ve öğretme ile çok değişikliğe uğramayan davranışlardır. Genelde yetişkinlerde bu davranış pek görülmez. Çocuklar bu davranışlarla gereksinimlerini yerine getirirler böylece problemlerini de çözmüş olurlar. İçgüdüsel davranışlar, çocuklarda yetişkinlerden daha fazladır (Eroğlu 2011).

Deneme-yanılma yoluyla problem çözmeye. Bu yaklaşımı ilk açıklayan kuramcı Thorndike'dir. Bu öğrenmede birey problemle karşılaşınca birçok tepkide bulunur. Bireyi amaca götüren tepkilerini seçer ve diğerlerini atar. Bu yöntem, çoğunlukla anlamlı ilişki örüntüleri olmayan problemlerin çözümünde veya problem hakkında ön bilgilerin eksik olduğu durumlarda kullanılabilir. Deneme-yanılma yoluyla problem çözmeye küçük yaştaki çocuklarda daha sık görülür.

Kavrama yoluyla problem çözmeye. Bilişsel alan kuramcılarının göre problem çözmeye kavrama ve anlama önemlidir. Piaget'in zihinsel gelişim kuramı problem çözmeye davranışına önemli katkılar getirmiş ve 11 yaş öncesi çocuklarının problem çözmeye daha somut bir yaklaşım gösterdiklerini, ancak ergenlikte soyutlama yaparak bir grup problemi çözebildiklerini belirtmiştir. Ayrıca, problem çözmeye simgesel işlemlerin dil ile sıkı bir ilişkisi olduğu görüşünü savunmuştur (Aydoğan, 2004).

"Başkalarının yaşantılarından yararlanma" yöntemi. Bir sorunla karşılaşıldığında ve çözülemediğinde, başkalarının yardımına gereksinim duyulur. Bu da sorun çözmeye yöntemidir ve iki biçimi vardır. Başkalarının bizzat kendilerinden yardım görmek, onların yapıtlarına başvurmak. Başkalarının yaşantılarından yararlanmak, dil ve yazı aracılığıyla olmaktadır. Dil ve yazı olmasaydı, insanlar birbirleri ile anlaşamazlardı. Buna zeka da katılmasaydı, insanların hayvanlardan farkı kalmazdı. Dil ve yazı aracılığıyla insanlar, bir kuşaktan

diğer kuşağa yaşantılarını aktarabilmektedirler (Zembat ve Polat Unutkan 2005; Eroğlu 2011).

Dolaylı (düşünceyle) problem çözme. Problemleri çözmeye "dili kullanmak" çok önemlidir. Bu yetenek, insana problemlerini önceden çözme ve sonuçlarını önceden kestirme imkânı vermektedir. İnsan, dili kullanarak yaptığı tanımlama ve tahminlerle birçok olayla karşılaşmadan onları aşabilir ve hatalarını önemli ölçüde azaltabilir (Zembat ve Polat Unutkan 2005). Uslamlama olarak da tanımlanabilecek bu yöntemde kavramlar arasındaki ilişkiler tümevarım, tümdengelim, andırma, çözümleme ve birleşim gibi yöntemler ya da zihinsel işlemler bir arada bulunur. Okul öncesi dönemde, çocukların problem çözme davranışları üzerinde yapılan araştırmalar 2-3 yaş arasındaki çocuklarda uslamlamanın başladığını göstermektedir (Akt: Eroğlu 2011).

Bilimsel problem çözme. Bilimsel problem çözme, bilimsel problemlerin olduğu kadar kişisel problemlerin çözülmesinde de kullanılabilir. İnsanların zor ve karmaşık problemleri çözerken kullandıkları bir yöntemdir (Zembat ve Polat Unutkan 2005).

Hazır modellerle problem çözme. İnsanlar genelde belli bir problem çözümünü öğrendikleri zaman, benzer bir durumla karşılaştıklarında yine aynı biçimde davranırlar (Aydoğan 2012). Okulda da öğrencilere, genellikle belli problemlerin nasıl çözüldüğü öğretilir ve öğrenciler benzer bir problemle karşılaştığında belleğinde saklı tuttuğu çözüm modelini uygular. Ancak, okullarda günlük hayatta karşılaşılabilecek her türlü probleme uygun öğrenme modelleri oluşturmak güç olabilir (Eroğlu 2011).

2.2.5. Problem çözme kuralları ve aşamaları

Problem bireye, topluma, kurallara, disiplin özelliğine göre farklı tanımlanırken, çözümleri de değişiklik gösterecektir. Problem çözme sürecinde uygulanan aşamaların değişiklik göstermesi, aşamaların azalıp çoğalması, sonucun kesinlik özelliği taşıyıp taşıyamaması bu sürecin uygulanmadığı anlamına gelmemektedir (Kalaycı 2001).

İnsan karşılaşmış olduğu problemleri çözmek için değişik bilgi kaynaklarından yararlanır. Problem çözmeye bilimsel yöntemin kullanılması, birbirini takip eden aşamalar zincirini izler. Bu aşamalardan birincisi, *problemin farkında olmadır*. Yani

bir durumun problem olabilmesi için, o durumun kişiyi rahatsız etmesi ve bu rahatsızlık durumunun farkına varılması gerekir. Eğer kişinin ayağına yapışan sakız, kişiyi rahatsız etmiyor ve kişi onu fark etmiyorsa, problem olmaz. İkinci aşamada ise *problemin ne olduğu* tanımlanır; problem ile ilgili durum ortaya konur. Problemin kaynakları belirlenir. Örneğin; Enflasyon durumunda enflasyonun miktarı, muhtelif kaynakları, değişkenliği gibi tanımlayıcı özellikleri açıklanır. Üçüncü aşamada ise *problemin çözümü için alternatif yollar ortaya atılır*. Yine enflasyon örneğinde, enflasyonu düşürücü önlemler belirlenir. Problem çözmenin son aşaması ise *alternatif çözüm yollarından bir veya bir kaçını kullanarak problem durumunun ortadan kaldırılmasına çalışmaktır*. Bir önceki adımda enflasyonu durdurmak ya da dil sürmek için tespit edilen çözüm yollarından uygun olanları kullanılarak çözüm bulunmaya çalışılır (Gelbal 1991).

Problem çözme ile olarak J. Dewey'in yansıtımalı düşünce kuramı, Guilford'un yaratıcı problem çözme modeli, Osborn'un problem çözme kuramı, Karl Popper, Parnes, Hermann'ın problem çözme modelleri bulunmaktadır. Problem çözme süreci, duruma ve zamana göre değişmektedir. Değişik kaynaklarda problem çözme teknikleri aşamalı olarak verilmektedir. Problemi çözecek olan bireyin yaklaşımı ve izlediği aşamaların, problemin özelliklerine göre değişme ihtimali oldukça yüksektir (Eroğlu 2011).

Problem çözme aşamaları; problemi tanımlama, çözüm üretme, çözümlerden birini seçme ve davranışa dönüştürme olarak üç aşamada toplanabilir. Problemi tanımlama aşamasında, problem insanlardan bağımsız olarak tanımlanmaya çalışılır. Bu çözüm yollarını da içinde barındıran bir tanım olmalıdır. Çözüm üretme aşamasında, olabildiğince çok çözüm yolları üretilir. Herkes saçma bile olsa aklına gelen tüm çözüm yollarını dile getirir. Çözümlerden birini seçme ve davranışa dönüştürme aşamasında, bir çözüm yolu seçilir veya birden fazla çözüm yolu birleştirilerek yeni bir yol elde edilir. Bu aşama da çok önemlidir. Çünkü kağıt üzerinde çok güzel görünen bir çözüm davranışa dönüştürülmezse hiçbir anlamı olmaz (Bilgin 2008).

Problem çözme sürecinin aşamalarını çözümlenmeye yönelik yapılan çalışmaların temeli J. Dewey'in görüşlerine dayanmaktadır. Geliştirilen modeller, Dewey'in problem çözme modelinin değiştirilmesiyle oluşturulmuş modellerdir. Bingham

(1983) Dewey'in belirlediği aşamaları geliştirerek problem çözme sürecini sekiz aşamada açıklamıştır. Bunlar, şu şekilde sıralanabilir (Akt: Eroğlu 2011):

- Problemi tanıma ve onunla uğraşma ihtiyacı duyma,
- Problemi açıklamaya, niteliğini, alanını tanımaya ve onunla ilgili ikincil problemleri kavramaya çalışma,
- Problemlerle ilgili verileri ve bilgileri toplama,
- Problemin özüne en uygun düşecek verileri seçme ve düzenleme,
- Toplanmış verilerin ve problemle ilgili bilgilerin ışığı altında muhtemel çözüm yollarını saptama,
- Çözüm şekillerinin değerlendirme ve duruma uygun olanlar arasından en iyilerini seçme,
- Kararlaştırılan çözüm yolunu uygulama,
- Kullanılan problem çözme yöntemini değerlendirme.

Farklı bir yaklaşımla, problem çözme bir eğitim yöntemi olarak şu basamaklardan oluşur (Sevinç 2005):

- *Problemi hissetme ve problemin ortaya çıkması.* Çocukların bir güçlükle karşılaşması veya öğretmenin bir güçlüğü sınıfa getirmesiyle problem ortaya konmuş olur. Ancak güçlüğü çocuklar tarafından belirlenmesi daha önemli ve daha eğitseldir. Bunun için çocukların soruları dikkatle izlenip incelenmeli, böylece çocukların ilgilerine dayalı problemler geliştirilmelidir. İlk zamanlarda problemin ortaya çıkarılmasında öğretmenin rolü daha fazla olmaktadır. Bunun yanında sınıfta, problem kendiliğinden de ortaya çıkabilir.
- *Problemin tanımlanması ve sınıflandırılması.* Problemin neyi içerdiği vesınırları belirlenir ve hangi aşamaların ele alınması gerektiği tartışılır.
- *Problemle ilgili bilgilerin toplanması.* Problemin çözümünde yararlanılacak uygun kaynaklar belirlenip onlardan yararlanılmalıdır. Bunun için öğretmen çocukları bilgi kaynaklarına yönlentmelidir, toplanan bilgileri bir araya getirmelerine yardımcı olmalıdır.
- *Problem çözümüyle ilgili hipotezler ileri sürme.* Toplanan bilgilerin çözümlenmesi ve yorumlanması sonucunda bazı geçici çözüm yolları akla gelebilir. Akla uygun gelen hiçbir çözüm yolu göz ardı edilmeden çeşitli çözüm yolları aranır. Daha sonra bunlardan en uygun olanı seçilir.

- *En uygun hipotezin uygulanması.*Çeşitli deney ve karşılaştırmalarla düşünülen çözüm yollarının problemi çözecek nitelikte olup olmadığı araştırılır. Bu basamakta öğretmen, çocukların önerdikleri çözüm yollarını denemelerine ve önerilen çözüm yollarının geçerli olup olmadığı konusunda karar vermelerine yardımcı olur.
- *Problemin çözülmesi ve sonuca varılması.* Yapılan uygulama ile hangi çözüm yolunun uygun olduğuna karar verilir. Böylece problem çözülerek bir sonuca varılmış olur.

2.2.6. Okul öncesi çocuklarda problem çözme becerilerinin desteklenmesi

Problem çözmenin insanların hayatındaki önemini göz önünde bulunduran birçok eğitimci, okulda çocukların problem çözme yeteneklerinin artmasını sağlayacak bir öğretim yöntemine yer verilmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Yani okulun görevlerinden biri de, öğrencilerin hayata başarıyla uyum gösterecek şekilde yetişmelerini sağlamaktır. Bu nedenle eğitimde problem çözme yöntemine yer verilmesi önemlidir. Bu bakımdan okulda işlenecek konular, hayatta karşılaşılabilecek güçlükler (problemler) biçiminde ele alınmalıdır. Problem çözme sırasında çocukların gerekli bilgileri toplamasına, bu bilgileri karşılaştırıp değerlendirmesine, bir sonuca varmasına ve sonucu değerlendirmesine yardımcı olmalıdır. Böylece bireyin hayata uyumu kolaylaşacaktır, çünkü çocuk bu yolla hayatta karşılaşacağı problemleri çözme becerisini, cesaretini ve gücünü daha okuldayken kazanmış olacaktır (Sevinç 2005).

Okul öncesi eğitim, 0–72 aylık çocukların bireysel özelliklerine ve gelişimsel düzeylerine uygun zengin-uyarıcı çevre olanakları sağlaması, zihinsel ve sosyal açıdan çocukların gelişimini desteklemesi açısından “temel” bir eğitim sürecidir (Çetinkaya 2006). Çocukların problem çözme becerilerinin geliştirilmesi, eğitimlerinin en önemli amaçlarından birisidir. Problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde bazı hususlara dikkat edilmesi gerekmektedir. Bunlar şu şekilde sıralanabilir (Eroğlu 2011):

- Problem çözebilmek için bireyin ön bilgilere sahip olması ve bilgileri örgütlemesi gerekir. Bellekte yapılaşmış bilgiler problem çözmeyi kolaylaştırır.

- Çocukların doğru ve hızlı problem çözebilmeleri için günlük hayatta sık karşılaşılan problemlerle ilgili hazır çözüm modelleri oluşturmaları sağlanmalıdır.
- Çocukları problem çözmeye teşvik etmeli, merak uyandıracak problemler seçilmeli, problem çözmede başarılı olmaları sağlanmalıdır.
- Problem çözme sırasında, çocukların problemi anlamalarına yardım edilmelidir.

Erken yaşlardan itibaren çocuklar var olan merak duyguları sayesinde çevresindeki olayları gözlemlemeye, gözlemedikleri olayları yorumlamaya ve merak ettikleri sorulara cevap bulmaya çalışırlar. Çocukların günlük yaşamında karşılaştıkları problemleri basit yollarla ve araçlarla çözebileceğini görmesi, problemlerin çözülebileceğine inanmasına ve kendine güvenmesini sağlamaktadır (Ünal ve Aral 2014). Bu nedenle, erken yıllardan itibaren çocukların problem çözme becerilerinin desteklenmesi önemlidir.

Erken çocukluk yıllarında problem çözme becerilerinin desteklenmesi amacıyla çeşitli etkinlikler planlanıp uygulanabilir. Örneğin; bilim etkinlikleri uygulanabilir, çocuklar araştırma ve incelemeye teşvik edilebilir. Yapılan çalışmalarda (French, Conezio & Boyton 2000; Cage 2004; Helm & Grondlund; Ornstein 2006; Önen ve Gürdal 2006; Şahin ve Yıldırım 2006; Büyüктаşkapu, Çeliköz ve Akman 2012) bilim ve araştırma etkinlikleri uygulandığında çocukların bilimsel sorgulama, araştırma yapma, planlama, yürütme ile problem çözme becerilerinde artış olduğu, problemlere uygun plan ve uygulama yaparak problemlere çözümler üretebildikleri ve neden sonuç ilişkisi kurabildikleri belirlenmiştir (Akt: Ünal ve Aral 2014).

İyi bir problem çözme ortamı, küçük ve büyük grup etkinliklerinin bir arada ele alınmasını gerektirmektedir. Nitelikli bir eğitim programında, bireysel ve grup oyunlarını içeren problem çözme etkinliklerine yer verilmelidir. Çocuklar bazen tek başına oynamaktan bazen de grup halinde çalışmaktan zevk alabilmektedirler. Oyun, yaratıcı sanat etkinlikleri yanında bilişsel gelişim, duyu motor gelişim ve dil gelişim alanına yönelik etkinlikler ile genel keşif etkinlikleri, problem çözme becerilerinin desteklenmesinde kullanılacak etkinlik türleridir (Aydoğan, 2004).

Çocuklara kendi kendilerine iş görme imkânı vermek, zorluklarla karşılaştıklarında yılgınlığa kapılmamaları için teşvik etmek gerekmektedir.

Kendilerine güvenen çocuklar problemleri tanımaya, kabul etmeye ve problemler için teşebbüs etmeye daha yatkındırlar. Çocukların öneri ve fikirlerinden yararlanmak, çocuğun kendisini, zorlukları karşılayacak ve bir çözüm yolu bulabilecek güçte değerli bir kimse olarak hissetmesine yardım eder. Örnekler sunmak, çocuklara dikkat çekici ve somut yaşantılar sunar. Doğal olarak ortaya çıkan problemlerden yararlanmak, çocukları problem üzerinde düşünmeye yönlendirmek açısından oldukça elverişlidir (Eroğlu 2011).

Eğitimde problem çözme yaklaşımını kullanmanın çocuklara sağladığı yararlar, şu şekilde sıralanabilir (Zembat ve Polat Unutkan 2005):

- Çocuklara kendi problemlerini seçmede fırsat ve seçenek verildiği zaman mümkün olan çözümleri ve yanıtları bulmak için güdülenmiş olurlar.
- Çocuklar problemi çözmeye başlarken belirsizliklerle işe başlar. Karar verme, tahmin ve inceleme yöntemlerini düşünürler. Bu belirsizlikler merakın artması, araştırma, başkalarını kontrol etme gibi durumları ortaya çıkarır.
- Çocuğun etkin katılımı sağlanır.
- Algılama ve akılda tutma daha uzun süreli olur.
- Çocuklara ilerde karşılaştıkları sorunlara uygulayacakları çözümlerin modellerini elde etmelerini sağlar.
- Çocukların sorumluluklarını geliştirir.
- İlgiyle öğrenme ve güdülenme sağlar.
- Çocuklar farklı kaynak ve materyallerden de yararlanırlar.
- Çocuklar sonuçlara ulaşmak için nasıl bağımsız düşünceleri gerektiğini öğrenirler.
- Çocuklar başarısız oldukları durumlarda hatalarından da öğrenme olanağına sahip olurlar.
- Çocuklar birbirlerinin fikirlerinden yararlanırlar.

2.2.7. Problem çözme becerilerine yönelik araştırmalar

Thornton (1999) beş yaşındaki 62 çocuk üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada, yirmi soruluk oyun kullanarak onların problem çözmedeki değişik bakış açılarını tahmin etmeye çalışmıştır. Çalışmada iki gruba ayırdığı örnekleme (A grubu N=34, B grubu N=28) test etmek için iki materyal seti kullanılmıştır. On altı karttan oluşan

birinci set dört temel kategoriye (araba, yelkenli gemi, şapka, pantolon) ayrılmıştır. Her kategorideki objenin dört farklı rengi (kırmızı, mavi, yeşil, sarı) bulunmaktadır. Burada kırmızı ve mavi objeler diğerlerinden daha büyüktür. 16 karttan oluşan ikinci set ise yine dört kategoriye (araba, kuş, çiçek, sandalye) ayrılmış ve ancak her kategori farklı şekilleri içermiştir. Örneğin çiçeklerden biri gül, bir başkası ise laleye benzemektedir. Çocuklar bu materyallerle bireysel olarak test edilmişlerdir. A grubundaki çocuklara birinci set materyalleri kullanılarak, B grubuna da ikinci set materyalleri kullanılarak, cevabı evet ya da hayır olan 20 soru sorulmuştur. Çalışma sonucunda çocuklara sunulan materyaller ile problem çözmeye kullandıkları stratejiler arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Akt: Aydoğan 2004).

Nellis ve Gridley (2000) yetenekleri farklı olan çocuklarda problem çözme yeteneğini incelemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada, örnekleme dâhil ettikleri üç ile beş yaşındaki 50 çocuğu yetenek skalasıyla (Differential Ability Scales-DAS) yüksek yetenekli ve normal yetenekli olmak üzere iki gruba ayırmışlardır. Gruplandırma sonrasında çocukların 20'sinin yüksek yetenekli, 30'ununda normal yetenekli olduğu belirlenmiştir. Araştırmada çocuklara model bir market resmi gösterilmiş ve bu marketten ellerine verilen alışveriş listesindeki yiyecekleri en kısa sürede nasıl alacakları sorularak ve bunun için rotalar çizmeleri istenmiştir. Çocuklara hem bireysel hem de arkadaşlarıyla alışveriş yapabilmeleri için beş ayrı alışveriş listesi verilmiştir. Araştırma sonucunda, normal yeteneğe sahip çocukların, daha çok direktife ihtiyaç duydukları, daha çok organizasyon girişiminde buldukları ve bu çabalar için daha çok çaba harcadıkları, buna rağmen problem çözümünde daha etkisiz rotalar çizdikleri belirlenmiştir (Akt: Aydoğan 2004).

Şahin ve Arı (2000), ana-baba tutumlarının çocukların psiko sosyal temelli problem çözme becerisine etkisini inceledikleri çalışmada 6, 7 ve 8. sınıfa devam eden öğrencilerden seçilen örnekleme Psiko sosyal temelli problem çözme ölçeği, aile hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği uygulamışlardır. Sonuçta aşırı koruyucu annelikte, çocukların psiko sosyal temelli problem çözme becerisi puan ortalaması da yükseldiği belirlenmiştir. Ev kadınlığı rolünü reddetme ile aile için geçimsizlik, baskı- disiplin gibi faktörler çocukların problem çözme becerisi puanlarını anlamlı derecede etkilediği belirlenmiştir (Akt: Tavlı 2001).

Terzi Işık (2000) yaptığı araştırmada, ilköğretim öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzey, anne baba tutumu, cinsiyet ve kardeş sayılarına göre kişiler arası problem çözme becerilerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 101 kız, 93 erkek toplam 194 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada öğrencilerin kişiler arası problem çözme beceri algıları “Kişiler arası Problem Çözme Becerileri Yüksek Kişilerin Özellikleri Ölçeği”, ana-baba tutumları “Ana-Baba Tutum Ölçeği” ve kişisel niteliklere ilişkin bilgiler ise “Sosyo-Ekonomik Düzey Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda; öğrencilerin kişiler arası problem çözme becerileri algılarının, cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği, üst sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların algılarının diğer gruplara göre daha yüksek olduğu, demokratik anne baba tutumuna sahip öğrencilerin algılarının otoriter anne babaya sahip çocuklardan yüksek olduğu ve çocukların algılarının kardeş sayılarına göre farklılık göstermediği saptanmıştır.

Altun, Dönmez, İnan, Taner ve Özdilek (2001) yaptıkları çalışmada, 6 yaş grubu öğrencilerin problem çözme stratejileri ve problem çözümedeki başarı düzeylerini araştırmışlardır. Ayrıca bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin ve ilköğretim müfettişlerinin 6 yaş grubu öğrencilerinin problem çözme başarı düzeyleri hakkındaki kanıları incelenmiştir. Türkiye’deki anaokullarında bulunan 6 yaş grubuna mensup toplam 70 öğrenciye dört işlem becerileri ile çözülebilen, rutin olan ve olmayan türden 9 sözel problem yöneltilmiştir. Görüşme sırasında ihtiyaç duydukları malzemeyi kullanabilmeleri için uygun ortam hazırlanmış ve her öğrenciye sorular ayrı bir odada sözlü olarak yöneltilmiştir. Cevaplama için süre sınırı konmamıştır. Sonuç olarak öğrencilerin 16’sı tüm soruları doğru çözmüş, 2 öğrenci hiçbir soruyu doğru çözememiş, 15 öğrenci 7 ve daha fazla soruyu doğru çözmeyi başarmıştır. Öğrenciler problemleri çözerken, çoğunlukla hazır materyal kullanmak suretiyle modelleme yapmayı denemiş ve bunda başarılı olmuşlardır.

Webster-Stratton, Reid ve Hammond (2001) dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı konmuş çocukların problem çözme becerilerini incelemek amacıyla, deneysel bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaya dört ile sekiz yaşlar arasındaki 97 çocuk katılmıştır. Bu çerçevede 49 çocuktan oluşan deney grubuna özel eğitim programları “Incredible Years Dinosaur Social Skills and Problem Solving Curriculum” uygulanmış, 48 çocuktan oluşan kontrol grubu ise herhangi bir eğitim programına katılmamıştır. Araştırmada “CBCL, TASB, DPICS-R, Wally

Child Social Problem-Solving Detective Game-WALLY” ölçme araçları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kontrol grubuna dahil edilen çocukların problem çözme becerilerinde herhangi bir değişiklik görülmezken, eğitim verilen deney grubunda anlamlı düzeyde bir değişiklik gözlenmiştir. Ayrıca deney grubundaki çocukların eğitim sonrasında arkadaşlarıyla ilişkilerinde daha sosyal davranışlar ve daha az agresif davranışlar sergiledikleri saptanmıştır (Akt: Aydoğan 2004).

Sonmaz 2002 yılında problem çözme becerisi ile yaratıcılık ve zekâ arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada problem çözme becerisi, yaratıcılık ve zeka puanları cinsiyete göre farklılık göstermediği, yaratıcılığın şekilsel orijinallik, yaratıcı kuvvetler listesi, başlıkların soyutluğu, şekilsel zenginleştirme ve toplam şekilsel yaratıcılık arasında anlamlı ilişki gözlenmiştir. Yaratıcılığın sözel akıcılık, sözel esneklik, sözel orijinallik, şekilsel akıcılık, toplam şekilsel yaratıcılık alt boyutları ile zeka puanları arasında, şekilsel orijinallik, şekilsel zenginleştirme ve yaratıcı kuvvetler listesi ile zeka puanları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (Akt: Tavlı 2007).

Aydoğan (2004) yaptığı araştırmada, ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerinin kazandırılmasında yapılandırılmış ve yapılandırılmamış eğitim programlarının etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, Ankara’da ilköğretime devam eden ikinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinden seçilen 48 erkek ve 48 kız, toplam 96 öğrenciden oluşturmuştur. Kura ile örneklemini oluşturan çocukların 32’si yapılandırılmış eğitim grubu, 32’si yapılandırılmamış eğitim grubu, 32’si ise kontrol grubuna dâhil edilmiştir. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Deneysel işlemde araştırmacı tarafından geliştirilen 'Yapılandırılmış ve Yapılandırılmamış Problem Çözme Eğitim Programları' kullanılmıştır. Bu programlar çerçevesinde, deney gruplarına 12 hafta süresince haftada iki gün 45-50 dakikalık 24 oturumluk eğitim programları uygulanırken, kontrol grubuna herhangi bir eğitim verilmemiştir. Araştırmaya katılan çocuklara ve ailelerine ait bilgileri edinmek için 'Kişisel Bilgi Formu' ve çocukların genel problem çözme becerilerini ölçmek için Feldhusen, Houtz ve Ringenbach (1972) tarafından geliştirilen 'Purdue İlköğretim Çocukları Problem Çözme Envanteri (Purdue Elementary Problem Solving Inventory- PEPSI)' kullanılmıştır. Araştırma sonucunda hem yapılandırılmış

hem de yapılandırılmamış eğitim programlarının çocukların problem çözme becerilerini önemli ölçüde etkilediği görülmüştür.

Hamarta (2007), ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin sosyal problem çözme becerileri ile algılanan anne-baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, demokratik anne-baba tutumu ile probleme olumlu yönelim, akılcı problem çözme, toplam sosyal problem çözme arasında pozitif yönlü; içtepisel-dikkatsiz yaklaşım, kaçınan yaklaşım puanları ile arasında negatif yönlü ilişkili olduğu bulunmuştur. Koruyucu anne baba tutumu ile kaçınan yaklaşım arasında pozitif bir ilişkinin olduğu, koruyucu anne-baba tutumunun kaçınan yaklaşımı anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Otoriter anne-baba tutumu ile probleme olumsuz yönelim ve kaçınan yaklaşım arasında pozitif bir ilişkinin olduğu, toplam sosyal problem çözme ile negatif bir ilişkisinin olduğu bulunmuştur (Akt: Erdoğan ve Uçukoğlu 2011).

Tavlı (2007), altı yaş grubu anasınıfı öğrencilerinin problem çözme becerilerini karşılaştırmalı olarak incelediği çalışmada, anasınıflarına devam eden 30 kız ve 30 erkek olmak üzere toplam 60 çocuğu örneklem olarak almıştır. Çocukların 30 ve 48 parçalık iki adet yapboz üzerinde çalışmaları sırasında problem çözmeye dönük ortaya koydukları davranışlar, oluşturulan gözlem formu ve kamera ile kaydedilmiştir. Gözlem sonuçlarından elde edilen verilere göre kız ve erkek öğrencilerin problem çözme aşamaları incelenmiştir. Sonuç olarak, kız ve erkek öğrencilerin hepsinin problem çözmeye istekli oldukları ortaya çıkmıştır. Problemi anlama becerisi, problem üzerinde çalışma ve geriye bakma (çözümün değerlendirilmesi) aşamalarında sonuçlar karşılaştırıldığında birbirine yakın oranlar çıkmıştır. Öğrencilerin bilgi stratejisi ve seçiminin değerlendirilmesinde öğrencilerin yapboz yaparken dokuz strateji kullandıkları, bu stratejilerden dördünün kız ve erkek öğrenciler tarafından ortak kullanıldığı, beş stratejinin ise yalnızca kız ya da yalnızca erkek öğrenciler tarafından kullanıldığı ortaya çıkmıştır.

Dereli (2008) yaptığı çalışmada, çocuklar için beceri eğitim programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmada gerekli verileri toplamak için Wally Çocuk Sosyal Problem Çözme Dedektif Oyunu Testi, Wally Duyguları Anlama Testi ve Öğretmen gözlem formu kullanılmıştır. Çalışma grubunu anasınıfına devam eden 6 yaş grubunda 81 çocuğun oluşturduğu

araştırma sonucunda; çocuklar için Sosyal Beceri Eğitim Programının (ÇİSBEP) deneme grubundaki çocukların sosyal problem çözme ve duyguları anlama becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağladığı belirlenmiştir. Öğretmen gözlemine göre ÇİSBEP'na katılan çocukların sosyal problem çözme becerilerinde ölçülen problem durumlarına ürettikleri çözümleri davranışsal açıdan da kazandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca cinsiyetin ve programın uygulama sıklığı ve süresinin deneme grubu çocukların sosyal problem çözme ve duyguları anlama becerileri puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulunmuştur. Çocuklar için Sosyal Beceri Eğitim Programının kalıcılığını sınamak amacıyla deneme grubu çocuklarının sosyal problem çözme becerileri ve duyguları anlama becerileri son test/kalıcılık ölçüm puan ortalamaları karşılaştırılmış ve eğitimin etkisinin 8 hafta sonra da korunduğu bulunmuştur.

Özgül (2008) yaptığı çalışmada, kişilerarası problem çözme programının okulöncesi kurumlara devam eden çocukların kişilerarası problem çözme becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmada çocukların kişilerarası problem çözme becerilerini ölçmek amacıyla Shure tarafından geliştirilmiş Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri Testi ile araştırmacı tarafından geliştirilmiş Kişilerarası Problem Çözme Ölçeği kullanılmıştır. Sonuç olarak, kişilerarası problem çözme eğitimine katılan çocukların kişilerarası problem çözme becerilerinde eğitim almayanlara göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur.

Ömeroğlu, Büyüköztürk, Aydoğan ve Özyürek (2009), okul öncesi ve ilköğretim 1-5.sınıf düzeyindeki çocuklar için problem çözme ölçeğinin geliştirilmesi ve norm çalışmasını yürütmüşlerdir. TÜBİTAK tarafından desteklenerek proje kapsamında, beş okul öncesi ve altı ilköğretim 1-5. sınıf öğretmeniyle focus (odak) grup toplantısı yapılmış ve 'Öğretmen İhtiyaç Analizi Formu' oluşturulmuştur. İkinci aşamada; İhtiyaç Analizi Formu 170 okul öncesi, 260 ilköğretimde çalışan olmak üzere toplam 430 öğretmene uygulanarak sonuçlar değerlendirilmiştir. Son aşamada; Problem Çözme Ölçeği alt başlıkları ve maddeleri oluşturulmuştur. Ölçek maddeleri resimlenmiş, okul öncesi ve ilköğretim formu ile cevap kitapçığı oluşturulmuştur.

Şahin (2009) yaptığı çalışmada, okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarında, özerklik ve atılganlık düzeyleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada ölçme aracı olarak "Psiko-sosyal

Gelişim Özerklik”, “Atılganlık ”, “Sosyal Problem Çözme” ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanan öğrencilerin bireysel ve ailesel özelliklerine dair bilgileri içeren “Öğrenci Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ise problem çözme becerileri arttıkça, özerklik düzeyi arttıkça sosyal problem çözmenin boyutlarının az da olsa arttığı, arkadaş edinme becerileri arttıkça maddi özerklik düzeyinin anlamlı derecede arttığı ve arkadaş edinme ile diğer hususlar arasında bir ilişki olmadığı, diğer boyutlar arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tok ve Sevinç (2010), düşünme becerileri eğitiminin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisini araştırmışlardır. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenli çalışmada, okul öncesi öğretmen adayı 4.sınıf öğrenciler çalışma grubunu oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında Watson Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Sonuç olarak; eğitim grubunun hem eleştirel akıl yürütme hem de problem çözme son test puanlarının diğerlerine göre anlamlı oranda yüksek olduğu saptanmıştır.

Yılmaz (2012) yaptığı çalışmada, 60-72 aylık çocukların duyguları anlama becerilerinin sosyal problem çözme becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Denham Duygu Anlama Testi” ve “Wally Sosyal Problem Çözme Testi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda duyguları anlama becerileri, yaş, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi ve anne öğrenim durumuna göre çocukların sosyal problem çözme becerilerinin farklılaştığı görülmüştür. Ancak cinsiyet, ailenin aylık toplam geliri ve baba öğrenim durumu değişkenlerinin çocukların sosyal problem çözme becerisi üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir.

Bal (2013) yaptığı çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4- 6 yaş grubu çocuklarının okul öncesi kişiler arası problem çözme becerileri ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkisi incelemiştir. Çalışmada, Dinçer (1995) tarafından geliştirilen Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri (OKPÇ) ve Şener (1996) tarafından geliştirilen Bakış Açısı Alma Becerileri ölçeklerini kullanmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların OKPÇ ölçeği ile Bakış Açısı Alma ölçeği Algısal, Bilişsel, Duygusal alt boyut puanları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki görülmüştür. OKPÇ sosyal çözümler ile bakış açısı alma becerileri arasında orta düzeyde, sosyal olmayan çözüm puan ortalamaları ile algısal

ve bilişsel bakış açısı alma puanları arasında düşük ilişki görülmüştür. Sosyal olmayan çözüm puanları ile duygusal bakış açısı alma arasında ilişki görülmemiştir.

Bal ve Temel (2014) yaptıkları çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-6 yaş grubu çocukların okul öncesi kişiler arası problem çözme becerileri (OKPÇ) ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2010- 2011 eğitim- öğretim yılı Ankara ili alt- orta- üst sosyo-ekonomik bölgede yaşayan, 4, 5 ve 6 yaş grubundaki 180 çocuk oluşturmuştur. Her yaş grubundan 20'ser, her sosyo-ekonomik düzeyden ise 60'ar çocuk ile çalışılmıştır. Çalışma sonucunda, çocukların Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri ile Bakış Açısı Alma Becerileri (Algısal, Bilişsel, Duygusal) puanları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki görülmüştür.

Ünal ve Aral (2014), anasınıfına devam eden altı yaş (60-72 ay) grubu çocukların problem çözme becerilerini belirlemek ve deney yöntemine dayalı eğitim alan ile almayan çocukların problem çözme becerilerinde farklılık olup olmadığını saptamak amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada; Deney Yöntemine Dayalı Eğitim Programı'na katılan deney grubundaki çocukların Fen Eğitiminde Problem Çözme Ölçeği puan ortalamaları ile kontrol grubu çocuklarının puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak 0,05 anlamlı fark olduğunu belirlemişlerdir. Deney grubundaki çocukların puanları kontrol grubu çocukların puanlarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Kesicioğlu (2015) yaptığı çalışmada okul öncesi dönem çocukların kişilerarası problem çözme becerilerini ve bu beceriye etkileyen durumları belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama modelindeki araştırmada, çalışma grubunu Giresun ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı on anaokulundan seçilen 152 çocuk oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında Özdil (2008) tarafından geliştirilen Kişiler arası Problem Çözme Ölçeği (KPÇÖ) kullanılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde çocukların televizyon izleme süreleri ve aile yapılarıyla kişilerarası problem çözme becerileri arasında anlamlılık tespit edildiği görülürken, öğretmen ve ailelerinde çocukların aile yapıları ve televizyon izleme süreleri üzerinde yoğunlaştıkları görülmüştür.

Okul öncesi dönemde, çocukların gelişimi, tutumları ve davranışlarını önemli ölçüde etkileyen unsurların başında öğretmenler ve ebeveynler gelmektedir.

Yetişkinlerin bilerek ya da bilmeyerek çocuklara karşı tutumları değişik olabilmektedir. Bazı çocuklara sevildikleri daha çok hissettirilmekte, bazılarında baskı yapılmakta, bazılarında söz hakkı verilmekte, bazılarında ise daha çok hoşgörü gösterilmektedir (Sasık 2014).

2.3. Öğretmen Tutumları

Çocuğun annesinden babasından sonra en çok etkilendiği kişi özellikle de okulöncesi dönemde öğretmenidir. Öğretmenler, öğrencilerin kendi yaşamlarını idealize ettikleri model kişilerdir. Çocuklar model aldıkları öğretmenlerin davranışlarını benimseyerek bunları günlük yaşamlarında da uygulamaya koyarlar. Çocukların en çok öğretmeni model aldığı dönem okul öncesi dönemdir. Erken çocukluk yılları, zihinsel gelişim açısından en kritik dönem olmanın yanında çocukların biliş üstü farkındalıklarının ve problem çözme yeteneklerinin geliştirilmeye başlanacağı önemli zaman dilimlerindenidir. Aile ve okul bu dönemde gelişim açısından kritik öneme sahiptir. Ancak özellikle üst bilişsel beceriler ve problem çözme için uygun yaşantıları oluşturma ve model olma açısından okulöncesi öğretmenin rolü çok daha önemlidir (Durak 2011).

Öğretmenlik tutumu; öğretmenlerin öğrencilerine ve okul çalışmalarına karşı belli bir tarzda tepki göstermeye hazır olmaları şeklinde tanımlanabilir (Çelik 2008). Okul öncesi eğitim kurumlarında günün büyük bir bölümünü öğretmenle geçiren çocuk öğretmenin tutum ve davranışlarını örnek alıp, onu taklit eder ve onun kişiliğini benimser. Bu durumda, okul öncesi öğretmenin kişilik özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları önem kazanır (Argun ve İkiz 2003).

Öğretmenler üzerinde yapılan pek çok araştırma öğretmenlerin çocuklara karşı farklı tutum ve davranış şekilleri sergilediklerini ortaya koymuştur. Bunlar genellikle üç şekilde ele alınan demokratik tutum, otoriter tutum ve boş vermiş tutumlardır (Aydın 1993; Sakin 2007). Demokratik öğretmen tutumuna sahip sınıf ortamında öğrenciler, daha bağımsız, kişilikli, gelişmeye açık, araştırmacı, kendini ifade edebilen, sorumluluk sahibi, anlayışlı, sosyal ilişkilerinde başarılı insanlar olarak yetişirler. Otoriter öğretmen tutumuna sahip öğretmenler eleştiriye açık değildir ve sınıf ortamı her zaman gergindir, öğrenciler ders ilgisiz ve öğretmene karşı korkak davranırlar (Tekerci 2008). Boş vermiş veya ilgisiz tutuma sahip öğretmenler çocuğa karşı ilgisiz, fiziksel ve ruhsal gereksinimlerine karşı duyarsızdırlar ve

denetimde çok gevşektirler. Bir hata sonucunda çocuk yakalanmadıkça, göze batmadıkça ceza görmez, yakalanınca da aşırı ceza görür. Duygusal istismara yol açan böyle bir ortamda öğretmenle çocuk arasında iletişim kopukluğu olur (Akt: Özyürek ve Çavuş 2014).

Çocukların gelişimi üzerinde ailesinden sonra önemli bir etkiye sahip olan öğretmenlerdir. Öğretmenlerin, çocuklara karşı tutumları da tıpkı anne baba tutumları gibi çocukların başta kişilik gelişimi olmak üzere hemen tüm gelişim alanları üzerinde etkili olabilmektedir. Öğretmenlik tutumu ise; öğretmenlerin öğrencilerine ve okul çalışmalarına karşı belli bir tarzda tepki göstermeye hazır olmaları şeklinde tanımlanabilir (Çelik 2008).

2.3.1. Öğretmen tutumlarının çocuk üzerine etkileri

Okul öncesi ve ilköğretimde görev yapan öğretmenler, çocuklarla uzun süre etkileşim halindedirler. Bu durumdan dolayı çocukları etkilemede anne babadan sonra ikinci derecede önemli rol oynarlar. Öğretmen, çocuklarda önceden bulunan bütün bilgileri, beceri ve düşünme biçimlerini birleştirerek yeni farklı şeylerin bulunmasında onlara deneyimler kazandırmak için probleme yaklaşımlarındaki çeşitliliklerden yararlanır. Öğretmenin sergilediği davranışlar çocukları toplumsal, duygusal ve zihinsel olarak gelişimlerini her yönden etkiler. Bu nedenle öğretmen çevresinde bulunan her şeyi görmeli ve bu durumları öğrenme haline getirmeyi, öğrencilere rehberlik etmekle sorumludur (Aydoğan ve ark. 2014).

Problem çözme yaklaşımli eğitim etkinliklerin gerçekleştirilebilmesi için öğretmenlerin bazı yeterlikler edinmesi ve bazı özelliklere sahip olması gerektiği belirtilmektedir. Örneğin, Hennessy ve McCormick (1994), problem çözme sürecini daha etkin hale getirmek ve birçok alanda kullanılmak üzere deneyimlerin transfer edilebilmesi için öğretmenlerin sahip olması gereken özelliklerini şöyle sıralamaktadır (Akt:Tavlı 2001):

- Öğretmenler, problem çözme sürecinin bileşenlerini ve birbirleriyle nasıl etkileştiklerini modellemeli ve tam olarak anlamalıdır.
- Öğretmenler, öğrencilerin problem çözme basamaklarını uygulayabilecekleri etkinlikleri yapılandırmalı ve sunmalıdır.

- Verilen problemlerde, bilgiyi kullanma yolu önemlidir. Öğretmenler, genel olarak, öğrencilerin karşılaşabilecekleri güçlükleri ve problem çözme sürecini etkin olarak etkileyen etmenlerin farkında olmalıdırlar.
- Öğrencilerin kendi düşüncelerini planlamaları için biliş üstü stratejilerin geliştirilmesi gerekmektedir.

Öğretmenlerin, çocuklara problem çözme deneyimi sunarak çocukların gelecekte iyi problem çözücüler olarak yetişmelerindeki rolü, problem çözme süreciyle ilgili bilgi ve beceri düzeyi, anlayış, inanç ve tavırları önemlidir. Bu açıdan öğretmenin bazı açıdan düşüncelere sahip olması beklenir. Bunlar şu şekilde sıralanabilir (Aydoğan 2004; Aydoğan ve ark. 2012):

- Her çocuğun farklı problemleri bulunacağı gerçeğini anlamak ve kabul etmek,
- Çocuklara özgü problemlerin okul çevresinde olacağına inanmak,
- Bu problemlerin çocuklar açısından önem taşıdığına inanmak,
- Problem çözümede, çocuklara rehberlik etmenin önemini kavramak,
- Çocukların problem çözme becerilerini geliştirmede değişik yaşantıların ve keşiflerin önemine inanmak,
- Problem çözme için yaratılan fırsatlar ile akademik ilerleme arasındaki ilişkiyi bilmek,
- Problem çözme sayesinde değerli öğrenmelerin gerçekleştiğine inanmak,
- Çocuklara yeni problemler sunmadan önce, onların duygusal ve bilişsel gelişme, tutarlılık, güven duygusu, deneyimler ve bağımsızlık yönlerinden hangi gelişim basamağında olduklarını bilmenin önemini kavramak,
- Her alanda olduğu gibi problem çözme konusunda da çocuklar arasında bireysel farklılıklar olduğunu bilmek,
- Çocukların başarı ve başarısızlık deneyimlerini yaşamalarının önemini kavramak,
- Çocuklarda, problem çözmenin temelindeki sorumlu özgürlük fikrinin gelişmesinin önemini bilmek,
- Çoğu zaman yetişkinler için problem niteliğinde olmayan durumların, çocuklar açısından gerçek ve önemli birer problem olabileceğini düşünmek,

- Çocuklar için problem çözme ile çocukların problem çözmesi arasındaki ayrımı kavramak,
- Problem çözme konusunda, çocukların kendine güven ve bağımsızlık duygularını teşvik etmenin önemine inanmak,
- Anne babalarla iletişim halinde çalışmanın, çocukların yaratıcılığını ve problem çözme konusundaki başarılarını artırdığı gerçeğine inanmak,
- Sürekli olarak problem çözme sürecine ait anlayış, tavır ve inançlarını geliştirmenin gerekliliğine inanmak.

Öğretmen, problem çözme yeteneğinin gelişiminde etkinlikler planlarken aşağıdaki hususlara dikkat etmelidir (Zembat ve Polat Unutkan 2005):

- Olumlu tutum,
- Gelişimine uygun problemlerin hazırlanması,
- Gerçek deneyimler hazırlanması
- Grup ya da bireysel etkinlikler hazırlanması,
- Çocukların ilgileri yönünde etkinlikler hazırlanması,
- Grup ya da bireysel etkinlikler hazırlanması.

Öğretmenlerin problem çözme etkinliklerini uygularken dikkat etmeleri gereken noktalar ise şu şekilde sıralanabilir (Zembat ve Polat Unutkan 2005):

- Problem çözümü sırasında öğrencilere düşünebilmeleri için gerekli zaman verilmeli, acele edilmemelidir,
- Problem çözümünde gerekli ön bilgilerin anımsatılması gerekir. Problem çözümleri çoğu kez önceden edinilen bilgilerin yerinde kullanılmamasından dolayı başarısız olmaktadır,
- Problem çözümünden sonra çözüme nasıl ulaşıldığını aşamaları gösterilerek sınıfta açıklanmalıdır,
- Öğretmen, çocukların önerilerini açıklamaları için cesaretlendirmelidir,
- Öğretmenler, çocuklar için planlar yapmalı; yeri, zamanı ve materyalleri çocuklara sağlamalıdır,
- Öğretmenler çocuklara problemleri anlaşılır bir şekilde anlatmalı ve çocuklarla bu çözümleri tartışarak problem çözme yönteminin önemini daha iyi vurgulamalıdır,

- Öğretmen de öğrenmeye istekli olmalıdır. Meraklı olmak, dikkatle bakmak, dinlemek ve soru sormak yoluyla öğretmenler problem çözüm yollarının artırılması ve değerlendirilmesini sağlarlar,
- Çalışmaya, çocuklar için önemli ve anlamlı olan deneyimler ve çocukların ilgi ve gereksinimleri ile başlamak problem çözümünü hızlandırır,
- Öğretmen rehber olmalı, yani gerektiğinde çocukların olası seçeneklerini özendirilmeli ve farklı yanıtlar önerdiklerinde onların bu çabalarını desteklemelidir,
- Çocuğun önerdiği çözüm eğer uygulanabilir değilse ne olacak? Bu durumda yetişkinler, çocuğun başka çözümler ortaya çıkarmasını, problemi çözmek için daha fazla yollar düşünmesini ve diğer çözümleri denemesini önermelidir.

Çocukların olumlu öğretmen algısı oluşturabilmeleri, öğretmenin çocuklarla kurduğu ilişkilere yönelik algısını olumlu yönde etkileyebilir. Öğretmenin, çocuğun yakınlık içeren davranışlarını desteklemesi oldukça önemlidir. Öğretmenin çocuğun farklı bakış açısını göz önünde bulundurması, çocuklara sıcak, ilgili ve tutarlı bir tutum sergilemeleri gerekmektedir. Olumlu çocuk-öğretmen ilişkilerinin geliştirilmesi konusunda öğretmenin, aile ile işbirliği içinde olması da önemli bir gerekliliktir (Tok 2011).

2.3.2. Öğretmen tutumuna yönelik araştırmalar

Güven ve Cevher (2005), okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin ne düzeyde olduğu ve bunun çeşitli değişkenlerle ilişkisini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, resmi ve özel okullarda görev yapan 93 okul öncesi öğretmenini örneklem olarak almışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. Kıdem yılı, sınıf mevcudu, okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi ve sınıf yönetimine ilişkin hizmet içi eğitim alma durumu açısından öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisine ilişkin anlamlı bir fark bulunamazken; eğitim durumu ve çalışılan okul türü açısından öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisine ilişkin anlamlı fark bulunmuştur. Elde edilen nitel araştırma bulgularına göre öğretmenlerin çoğunun öğrenci merkezli yönetim anlayışını benimsediği, uygunsuz davranışlarla başa çıkmada sözel iletişime odaklandığı saptanmıştır.

Genç ve Kalafat (2007) yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile problem çözme becerilerinin farklı değişkenler açısından değerlendirmişlerdir. Veri toplamada Gözütok (1995) tarafından geliştirilen “Demokratik Tutum Ölçeği” ve Heppner ve Peterson (1982) tarafından geliştirilen ve Şahin, Şahin ve Heppner tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Problem Çözme Envanteri” kullanılmıştır. Sonuçta, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine, öğrenim şekillerine göre demokratik tutumları ile ilgili görüşleri arasında farklılık olduğu, öğrenim gördükleri sınıflara, anabilim dallarına, annelerinin ve babalarının öğrenim durumlarına göre farklılık olmadığı bulunmuştur. Diğer taraftan, problem çözme becerileriyle ilgili olarak da, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıflara, anabilim dallarına ve babalarının öğrenim durumlarına göre görüşleri arasında farklılığın olduğu; cinsiyet, öğrenim şekilleri ve annelerinin öğrenim durumlarına göre farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır.

Sakin (2007) yaptığı çalışmada, okul öncesi öğretmenlerin etik davranışlar hakkındaki görüşlerini, ahlaki yargı düzeylerini ve öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ayrıca öğretmenlerin kişisel bilgileri ile bu olgular arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2005-2006 eğitim-öğretim yılında, İstanbul ilinin 10 ilçesinde görev yapan 464 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada Çiftçi (2001)’nin Türkçe’ye uyarladığı Ahlaki Yargı Testi (AYT), Bilgin’in (1996)’da geliştirmiş olduğu Okul Öncesi Öğretmenleri için hazırlanmış Öğretmenlik Tutumları Ölçeği (ÖTÖ) ve Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışları Ölçeği (OÖEDÖ) kullanılmıştır. Sonuç olarak; okul öncesi öğretmenlerin, mesleki etik davranışları (kuralları) yüksek düzeyde benimsedikleri belirlenmiştir. Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışları Ölçeği (OÖEDÖ) ortalamalarının okul öncesi öğretmenlerin yaş, çalıştığı okul türü, medeni durum, öğrenim durumu, çocuk sahibi olma, toplam hizmet süresi, lisansüstü eğitim düzeyi, değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. “Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışları Ölçeği” (OÖEDÖ)’nin toplam puanları “Ahlaki Yargı Ölçeği” (AYT)’nin toplam puanları arasında pozitif düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. “Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışları Ölçeği” (OÖEDÖ)’nin toplam puanları ile Demokratik tutum puanları arasında pozitif düzeyde anlamlı bir ilişki bulunurken, Otokratik ve ilgisiz (Boş vermişlik) tutumları arasında düzeyinde negatif bir ilişki bulunmuştur. Ahlaki Yargı Düzeyi ile Öğretmenlik Tutumları Okul

öncesi öğretmenlerin etik davranışlarını yordamaktadır. Diğer bir ifadeyle okul öncesi öğretmenlerin etik davranışlar hakkındaki algılarına öğretmenlik tutumları ve ahlaki yargı düzeyleri etki etmektedir.

Tekerci (2008) yaptığı çalışmada, farklı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleki doyumlarının ve tutumlarını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, ilköğretime bağlı anasınıfında, bağımsız anaokulunda ve özel anaokulunda çalışan 300 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veriler “Okul Öncesi Öğretmen Tutum Ölçeği” ve “Mesleki Doyum Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, mesleki doyum ölçeği alt boyutları ile kurum türü, öğrenim durumu, yaş, mesleki kıdem, öğretmenlerin okuldaki çalışma süresi, okuldaki çocuk sayısı ve çocukların yaşı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Kurum türü açısından özel anaokulunda çalışan öğretmenlerin mesleki doyumlarının daha yüksek olduğu, aynı zamanda 18-25 yaş arasında olan ve 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki doyumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmen Tutum Ölçeği alt boyutları ile kurum türü, kıdem, sahip olunan çocuk sayısı, kurumdaki çocukların yaşı, kurumdaki çocuk sayısı, öğretmenlerin kurumdaki çalışma süresi değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Özel anaokulunda çalışan öğretmenlerin demokratik tutum puanlarının daha yüksek olduğu ve 1-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin de demokratik tutum puanlarının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun demokratik öğretmen tutumuna sahip olduğu belirlenmiştir. Mesleki doyum ölçeği ve öğretmen tutum ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında kurum türü, öğrenim durumu, yaş ve kıdem değişkenleri açısından olumlu bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ortaya çıkan sonuçlara göre öğretmenlerin mesleki doyum puanları arttıkça demokratik tutum puanlarının da olumlu yönde arttığı saptanmıştır.

Gürsoy (2009) yaptığı çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin benlik saygılarının öğretmenlik tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırmada, Bilgin (1995) tarafından hazırlanmış Okul Öncesi Öğretmenleri için Öğretmenlik Tutum Ölçeği ve Arıca (1999) tarafından hazırlanmış, Benlik Saygısı Ölçeği kullanılmıştır. Okul Öncesi Öğretmenleri için Tutum Ölçeği ve Benlik Saygısı Ölçeği 2007–2008 öğretim yılının ikinci yarısında İstanbul ilinde görev yapan 307 okul öncesi öğretmeni

tarafından doldurulmuştur. Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği ve Benlik Saygısı Ölçeği alt boyutlarının yas, mezun olunan kurum, alınan maaşı yeterli bulma, medeni durum, öğretmenlik mesleğini isteyerek seçme, öğretmenlik mesleğinden memnun olma, alınan maaşı yeterli bulma ve hizmet-içi eğitim alma değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin benlik saygısı ile öğretmenlik tutumları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Özgül (2009) yaptığı çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada “Kişisel Bilgi Formu”, “Problem Çözme Envanteri” ve “Okul Öncesi Öğretmen Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Sonuç olarak; Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları yaş değişkenine göre, Eğitim durumuna, Mesleki kıdem yılına, Görev yaptıkları okulun türüne, Kurumdaki unvanlarına, Eğitim verdikleri yaş grubuna, Sınıflarındaki öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin problem çözme becerileri arttıkça demokratik tutumlarının arttığı ve boş vermiş tutumlarının azaldığı görülmektedir. Demokratik tutuma sahip öğretmenlerin problem çözme becerileri yüksekken, boş vermiş tutuma sahip öğretmenlerin problem çözme becerileri düşük bulunmuştur.

Akman, Baydemir, Akyol, Arslan ve Kükütçü (2011), öğretmenlerin okul öncesi dönemde sorun davranışlarına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, 5-6 yaş gruplarıyla çalışan 110 okul öncesi öğretmenini örneklem olarak almışlardır. Veri toplamak için toplam 19 maddeden oluşan ve araştırmacılar tarafından hazırlanan anket formu kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizleri değerlendirildiğinde, öğretmenlerin aslında sorun davranışlarda ortak bir tanıma ulaşamadıkları, kendi meslek yaşantılarında karşılaştıkları sorunları çocuğa göre yorumlayıp tanımlama yaptıkları görülmüştür. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin sorunlu davranışların öncelikli sebeplerinin başında aile tutumlarını belirttikleri saptanmıştır.

Tok (2011) yaptığı çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının ve öğretmenlerinin aralarındaki ilişkiyi algılama biçimlerinin davranışlarına olan yansımalarının incelenmiştir. Araştırmada “Öğretmen İlişki Görüşme Formu” (Teacher Relationship Interview), “Yarı Yapılandırılmış Oyun Görüşmesi” (Semi-

Structured Play Interview), “Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği” (Student-Teacher Relationship Scale), “Çocuk Gözlem Ölçeği” ve “Öğretmen (Bakım veren) Etkileşim Ölçeği” (Caregiver Interaction Scale) kullanılmıştır. Araştırmanın örnekleme ölçüt örnekleme yoluyla seçilmiş olan 6 yaş okulöncesi çocukları ve öğretmenlerinden oluşmuştur. Özellikle öğretmenin çocuklarla kurduğu ilişkilere/etkileşimlere gereken hassasiyeti göstermesinin birincil derecede önem taşıdığına dikkat çekilmiş, çocukların başarısının çocuk-öğretmen ilişkisinin niteliğine bağlı olduğu vurgulanmıştır.

Güven, Ahi, Tan, Karabulut (2013), MEB’e bağlı bağımsız anaokulu ve anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin öğretim yöntemleri hakkındaki görüşlerini ortaya koymak amacıyla resmi anaokulu ve anasınıflarında görev yapan 31 okul öncesi öğretmeni çalışma grubuna dahil etmişlerdir. Nitel olarak yürütülen çalışmada, veriler görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Araştırmada verilerin toplanması için araştırmacılar tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin özel öğretim yöntemlerini gerekli gördükleri, özel öğretim yöntemlerinden en çok drama ve beyin fırtınası tekniğini kullandıkları belirlenmiştir. Özel öğretim yöntemlerinin çocukların başta kalıcı öğrenmeyi sağlama, yaratıcı düşünmeyi geliştirme vb. yönlerine fayda sağladığı, öğretmenlerin özel öğrenme yöntemlerini kullanma gerekçelerinin olumsuz davranışları önlemek olduğu ve özel öğretim yöntemlerini uygularken çocukların dikkatlerinin çabuk dağılması, süre ve materyal sıkıntısı yaşadıkları, ailelerin sürece yeterince katılmadığı yönünde sorunlarla karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Özyürek ve Çavuş (2014), okul öncesi öğretmenlerin iş doyumları ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, Türkiye genelinden farklı illerdeki MEB’e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan 84 okul öncesi öğretmenini çalışma grubuna dâhil etmişlerdir. Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumlarını değerlendirmek amacıyla Weis ve arkadaşları (1967) tarafından geliştirilen Minnesota İş Doyumu Ölçeği ile Bilgin (1995) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Öğretmenlik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Sonuç olarak; okul öncesi öğretmenlerinin genel iş doyumları ile demokratik tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ($p<0,001$), genel iş doyumları

arttikça demokratik tutumlarının arttığı belirlenmiştir. Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve iş doyumunun yaş değişkeninden anlamlı ölçüde etkilendiği bulunmuştur.

Çocuğun içinde yaşadığı sosyal dünyaya uyumunu ve iletişim kurmasını sağlayan ve bunun yönünü belirleyen en önemli kurum aile olarak görülmektedir. Anne-babanın çocuğa yönelik ortaya koyduğu davranış örüntüleri sosyalizasyon sürecinde çocuğun çevresini algılamasında ve uygun tepkileri ortaya koymasında en önemli faktör olarak görülmektedir (Erdoğan ve Uçukoğlu 2011). Anne-babalar bilerek ya da bilmeyerek doğumlarından başlayarak çocuklarına nasıl davranmaları, düşünmeleri, hissetmeleri ve algılamaları gerektiğini çocuk yetiştirme tutumlarıyla öğretmektedirler (Alisinanoğlu 2003).

2.4. Yaygın Anne Baba Tutumları

Tutum kavramı, genel olarak bireyin çevresindeki herhangi bir olgu veya nesneye ilişkin sahip olduğu tepki eğilimini ifade eder. Başka bir deyişle tutum; bireyin bir durum, olay ya da olgu karşısında ortaya koyması beklenen olası davranış biçimi olarak tanımlanabilir. Tutum, bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu, ya da olaya karşı deneyim, bilgi, duygu ve güdülerine (motivation) dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir. Burada sözü edilen toplumsal konu bir birey, bir ürün yada bireyin yarattığı herhangi bir şey olabilir. Burada önemliolan nokta, bireyin sahip olduğu deneyimleri, bilgi birikimini, duygularını ve güdülerini nasıl bir örgütlenme içerisinde birbiriyle ilişkilendirdiğidir (İnceoğlu 2010). Tutum; yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün nesne ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici bir etkiye sahip ruhsal ve sinirsel hazırlık durumudur (Freedman et al 2003).

Kişi, bebekliğinden itibaren aile çevresinden etkilenir. Ailenin birey davranışları üzerinde etkisi ailede çocuk sayısı, annenin çalışıp çalışmaması, kır veya kentte oturma, ebeveynlerin eğitim düzeyigibi çeşitli faktörlere bağlı olarak değişmektedir. Okul da bireyin kişiliğinin biçimlenmesinde önemli işleve sahiptir. Hatta aile ortamının ardından kişiliğin biçimlenmesinde en önemli kurumlardan biridir. Birey, aile içinde geçirdiği ilk birkaç yıldan sonra okula başlar ve kişilik oluşumunun önemli bir dönemini okulda geçirir. Orada içine girdiği arkadaş çevresi ve

öğretmenler, bireyin kişiliğinin oluşmasında önemli model kişiler olarak işlev görebilirler (İnceoğlu 2010).

Ailede anne veya babanın çocuklara karşı tutumu ilk günden itibaren çocuk üzerinde derin ve kalıcı izler bırakır. Anne babaların çocuklarına karşı duygularını ifadesi olarak tanımlanabilen anne baba tutumları genel olarak eşitlikçi ve demokratik, aşırı koruyucu ve müdahaleci, aşırı otoriter ve baskıcı, serbest/ilgisiz, aşırı hoşgörülü ve tutarsız tutumlar olarak sınıflandırılabilir (Özyürek ve Tezel Şahin 2012). Anne babalar çocuklarına karşı sergiledikleri tutumlarıyla ve kendi çevrelerindeki sosyal ortamla ilişkileriyle çocuğa model olarak çocukta olumlu ya da saldırgan davranışlar gibi olumsuz belli davranışların yerleşmesine katkı sağlarlar (Yıldız 2004, Attili, Vermigli & Roazzi, 2011, Durualp ve Aral 2011). Değişik koşullarda anne-babanın tutumu değişmekte ve bu tutum çocuğun yapısal niteliğiyle de kaynaşarak, onu etkileyerek çeşitli sonuçlar doğurmaktadır (Altinköprü 2000).

2.4.1. Anne baba tutumlarının çocuk üzerine etkileri

Anne babaların çoğu, anne babalığı eğlenceli ve mutluluk verici tecrübeler olarak tanımlamaktadır. Fakat anne babalık gençlik ya da orta yetişkinlik döneminde pek çok zorlu sosyal, fiziksel, duygusal ve zihinsel rolü de beraberinde getirmektedir. Anne baba olmak, bir bireyin düzenli olarak yıllar boyunca beslenme, bakım ile korumu gibi sorumluluklarını alma ve sürdürmeyi gerektirmekte, enerji ve zaman konusunda insanları zorlayabilmektedir (Elibol, Mağden ve Alpar 2007).

Doğumla birlikte başlayan anne baba-çocuk etkileşimi üzerine yapılan araştırmaların birçoğunda, özellikle anne çocuk etkileşimleri ile çocukların gelişimleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiş, ebeveyn çocuk etkileşiminin önemi vurgulanmıştır. Çocuk ve ebeveyn karşılıklı olarak, ebeveyn-çocuk etkileşiminin niteliğini etkilemektedir (Akt: Diken, Topbaş ve Diken 2009). Anne babaların çocuklarına yönelik tutumlarını etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bunlar genel olarak ailenin sosyo-demografik özellikleri, anne babanın kendi yetiştiriliş tarzları ve çocuk gelişimine ilişkin bilgi düzeyleri ve çocukların mizaç özellikleri olarak ele alınabilir (Özyürek 2004; Akın Sarı ve ark. 2012).

Anne-baba-çocuk ilişkisinde her zaman anne ile babanın çocuk üzerindeki etkilerinden söz edilir. Ancak, çocuğun doğumuyla anne-baba da değişir ve çocuğun onlar üzerindeki etkisiyle davranışları büyük ölçüde değişime uğrar. Çocuğun içinde

doğduğu aile ortamı, onun gelişimini belirlemede çok önemli bir rol oynamaktadır. Doğumu izleyen ilk yıllarda çocuğun kalıtımla getirdiği özelliklerinin ne kadar gelişeceği ve daha sonraki yaşantısını nasıl etkileyeceği; ailenin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel özelliğine bağlıdır. Ayrıca çocuklarına sundukları ortama, aile içindeki ilişkilere ve iletişim biçimlerine, çocuk yetiştirme konusundaki bilgi, tutum ve becerilerine, çocuğa sağlanan deneyim ve fırsatlara bağlı olarak değişmektedir (Arabacı 2011).

Kişiliğin temellerinin atıldığı okul öncesi dönemde çocuğun yaşamındaki en etkili toplumsallaşma kurumu ailesidir. Okul öncesi dönemdeki çocuğun sağlıklı bir kişilik geliştirmesinde annenin çocuk yetiştirme tutumu büyük önem taşımaktadır (Öztürk ve Şanlı 2007). Tatlıoğlu (2012) yaptığı çalışmada, okul öncesi dönemde anne-baba tutumunun çocuğun kişilik gelişimine etkisini incelemiştir. Bunun için, bu alanda yazılan eserler ve yapılmış çalışmalar incelenerek, bir sonuca ulaşılmaya çalışılmış ve buradan hareketle ebeveynlere bazı önerilerde bulunulmuştur. Sonuç olarak, çocuk eğitimi iki önemli esas üzerine oturtulabileceği vurgulanmıştır. Birincisi, "etkin dinleme" yoluyla, çocuğun açılmasını, duygularını dışa vurmasını sağlamak, onu belli söylem ve davranışa iten esas faktörleri anlamak ve çözüm yolunu çocuğun kendisine buldurmaya yardımcı olmak olarak ele alınmıştır. İkincisi, onunla nasıl konuşulacağı, düşünce ve isteklerin nasıl iletileceğini bilmek ve ona göre davranmak olarak ele alınmıştır.

Anne-baba tutumlarının, çocuklar üzerinde doğrudan ve dolaylı etkileri bulunmaktadır. Anne-baba tutumları doğrudan çocukların davranışlarını, gelişimlerini etkileyebilmektedir. Dolaylı olarak ise çocuklarda davranış sorunları oluşturabilecek başka problemleri tetikleyebilmektedir. Doğrudan ya da dolaylı olarak anne-baba tutumları, çocukların gelişimini, davranışlarını şekillendirebilmektedir (Gülay ve Önder 2011; Yoleri ve Taşdelen Karçkay 2015).

Anne-babaların çocuk yetiştirme sorumluluğunu yerine getirmeleri, büyük ölçüde onların çocuk yetiştirmeye yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerine bağlıdır. Bu konuda yapılan çeşitli araştırmalar, belirli anne-baba tutumlarının çocuğun davranışlarında ne denli etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Anne babaların çocuklarına yönelik tutumları farklı kaynaklarda farklı şekillerde sınıflandırılırsa da 1. Demokratik tutum, 2. Otoriter tutum, 3. Serbest (ilgisiz) tutum, 4. Aşırı hoşgörülü

tutum, 5. Koruyucu tutum ve 6. Tutarsız tutum olarak ele alınabilir (Özyürek 2004). Yayın olarak karşılaşılan anne baba tutumları ve bu tutumların çocuk üzerine etkileri aşağıda ele alınmıştır:

- *Demokratik tutum;* çocuğa verilen şartsız sevgi ve saygıyı, çocuğun ihtiyaçlarına duyarlı olmayı, çocuğa her konuda iyi bir rehber olmayı davranışlarına yansıtmiş anne-babaların, çocukla ilişkilerini yansıtmaktadır. Demokratik ortam ve yaklaşım çocuk için en olumlu olanıdır. Dengeli davranış örüntüsü ve karşılıklı sevgi ve saygı çerçevesinde ailede karşılıklı hak ve sorumluluklarla birlikte bazı kurallar da vardır. Kişiler bunların bilincindedir. Çocuğa gösterilen sevgi onu bağımlı kılmayan, ölçülü ve kişiliğin dengeli gelişmesine fırsat verici bir yaklaşımdır. Bu tutum içinde yetişen çocuklar kabul edilip cesaretlendirildikleri, özerk yetiştirildikleri, esnek kurallar içinde oldukları içindir ki daha çok kendilerine güvenirlere, kendini kontrol etme ve sosyal açıdan yeterlidirler, daha iyi okul performansı gösterirler ve yüksek düzeyde kendilerine saygıları vardır, bağımsız davranabilirler. Daha az depresif ve kaygılıdırler, duygusal problemlerle baş etme becerileri daha yüksektir, sosyal yeterliğe sahip, arkadaş canlısı, ne istediğini bilen, özgüven ve sosyal sorumluluk sahibi çocuklardır (Özyürek 2004; Erdoğan ve Uçukoğlu 2011; Taner Derman ve Başal 2013).
- *Otoriter tutum;* çocuğun sürekli bir denetim ve baskı altında olduğu ortamı yansıtmaktadır. Anne-baba, çocuktan kurallara sıkı sıkıya uymasını bekler. Bu tutumda ceza ön planda yer alır, davranış esnekliği yoktur. Çocuğun haklarının en aza indirildiği dikkat çeker. Çocuk her yaptığı şeyde yanlış yapma korkusu duymaktadır (Özyürek 2004). Otoriter anne babalar yüksek kontrol ve düşük duygusal sıcaklık sergilerler, çocukların isteklerine katı kurallar koyarlar ve bu kuralları çocukla tartışmazlar. Dahası bu tür anne-babalar çocukları üzerinde bir güç uygularlar. Genellikle bu anne-babalar, çocuklarının ihtiyaçlarına duyarlı olmazlar, cezalandırıcı olurlar ve şefkatli davranmazlar. Otoriter tutum, çocuklarda ve ergenlerde duygusal ve sosyal uyumsuzluklara, ahlaksızlık, düşük özsaygı ve agresif davranışlara neden olur (Erdoğan ve Uçukoğlu 2011). Otoriter tutum içinde yetişen çocuklar, yaşantıları ebeveynleri tarafından kontrol edildiği, kurallar esnek olmadığı için az iletişime sahip, daha az bağımsız, korkak, huysuz, rekabetten uzak ve

hassas olabilmektedirler. Otoriter anne-baba tutumlarıyla büyüyen çocuklar otoriteyle baş edebilmek için otoriteye boyun eğmekte ve istenilen davranışın dışına çıkmamaktadırlar. Bu durum özellikle şiddetli cezanın uygulandığı ve cezadan kurtulmanın tek yolunun boyun eğmek olduğu ortamlarda görülmektedir. Bu çocukların çoğu yetişkin olduktan sonra da otoriteye sorgusuz uymayı sürdürmekte ve her ortamda gücü simgeleyen her şeye karşı boyun eğebilmektedirler. Anne babaların kendilerini sevmediklerine dair inançlar geliştirdikleri için, bu ortamda yetişen çocuklar okulda ve çevrelerinde başkalarına zarar veren, saldırgan, derslerinde başarısız olan çocuklar durumuna düşmektedirler. Özellikle kız çocukları pasif kalarak daha bağımlı olurken, erkek çocuklar isyankâr ve saldırgan tavırlar sergileyebilmektedirler (Yavuzer 2001; Alisinanoğlu 2003; Taner Derman ve Başal 2013). Kurallara uymanın, cezanın, yargılanmanın ve eleştirilmenin, sağlıklı iletişimin, sevginin, yakınlığın önüne geçtiği otoriter tutumda ise çocuk, anlaşılılmaktan, yeterli biçimde sevilmemekten dolayı kendini kötü hissedecektir. Bu nedenle de öğrendiği olumsuz davranışları ve/veya annesine göstermek istediği tepkileri diğer kişilere yansıtmayı tercih edecektir (Gülay ve Önder 2011; Yoleri ve Taşdelen Karçkay 2015)

- *Serbest (İlgisiz) tutum;* çocuğa sayısız hakların tanındığı bir ortamı yansıtmaktadır. Çocuğun davranışlarına sınır çekilmez, çocuk da kurallara uymaz ve kurallara yalan, yanlış gözü ile bakar. Çocuk anne-babadan çekineceği yerde, anne-baba çocuktan çekinir. Bu tutumun çocuk merkezli olduğu görülür. Çocuklara daha az rehberlik edildiği ve ebeveynlerin kısıtlamaları olmadığı için daha saldırgan, isyankâr, ben merkezli ve düşüncesiz davranışlar sergileyebilmektedirler (Özyürek 2004). Anne-babanın ilgisiz ve dışlayıcı tavırları, çocuğun güçlü bir şekilde onaylanma ve kabul görme ihtiyacı duymasına neden olmaktadır (Erdoğan ve Uçukoğlu 2011). Bu tür anne babalar, çocuğun isteklerine hiçbir denetim ve sınırlama getirmezler. İlgisiz ana-babalar çocuklarını aşırı ihmal ederler ve onların ilgi ve gereksinimlerine karşı kayıtsız davranırlar. Bu durumda çocuğun agresif bir davranış içerisinde olmasına sebebiyet verir. Sevgisiz ortamda büyüyen çocuğun çevresinden tek isteği aileden birazcık şefkat görebilmek, dikkat çekerek ve onlara varlığını ispatlayabilmektir. Sonraki aşamalarda evde

bulunamayan sevgi dışarıda aranmaya çalışılacaktır. Aileden uzaklaşma olacak, anne babanın ona ihtiyacı olunan zamanlarda da artık o bu duruma ilgisiz kalacaktır (Bozaslan ve Kaya 2011).

- *Aşırı hoşgörülü tutum;* anne babanın hoşgöründe aşırılığa kaçtığı ve çocuğun her durumuna olumlu tepkiler vermelerini yansıtmaktadır. Aşırı hoşgöründe, çocuk neyin doğru, neyin yanlış olduğunu hiçbir zaman öğrenemez, hayatta hep itilen, anti-sosyal davranışları olan çocuk oluşur. Aşırı hoşgörülü bir tutum içinde büyüyen çocukların, özdenetimden yoksun, doyumsuz, kurallara uymada güçlük çeken, hep almaya alışmış ve dolayısıyla da paylaşma ve işbirliği yönünden yetersiz oldukları söylenebilir. Anne-baba tarafından abartılmış sevgi gösterisi ve çocukla aralarında sağlıklı bir iletişimin olmamasından dolayı çocuk doyumsuz bir birey haline gelir. Yetişkin olduklarında da toplumun vermediği hakları kendilerine tanımaya kalkışır. Bu tür çocuklar okuldaki kurallar karşısında hayal kırıklığına uğralar ve kolay uyum sağlayamazlar (Özyürek 2004). Bu tutum içinde yetişen çocuklar kendilerini güvensiz hissetmekte, benmerkezci, asi ve saldırgan davranışlar sergilemekte, başkalarıyla işbirliği yapamadıkları için sosyal ilişkilerde başarısız olmaktadır. Neyin doğru, neyin yanlış olduğu öğretilse bile, uygulama ve denetleme düzensiz olduğundan, davranışlara sınır çekilmediğinden, verilen cezalar çok yetersiz kalmakta ve çocuk doğru davranışı kazanamamakta, aileden ayrılıp sosyal hayatın içine girdiklerinde gereğince hazırlanamadıkları için çoğunluğa uyamamakta, beceriksiz ve çekingen davranmaktadırlar (Taner Derman ve Başal 2013).
- *Koruyucu tutum;*anne babanın aşırı koruması, çocuğa gerektiğinden fazla kontrol ve özen göstermesi anlamına gelmektedir. Bunun sonucu olarak çocuk, diğer kimselere aşırı bağımlı, kendine güveni olmayan ve duygusal kırıklıkları olan bir kişi olabilir. Bu bağımlılık, çocuğun yaşamı boyunca sürebilir ve aynı koruma duygusunu eşinden bekleyebilir. Aşırı ilgi ve düşkünlük, çocuğun kendisiyle ilgilenilmesine, yaşam savaşımdan kaçmasına ve onu koruyanlar olmadığında kendini açıkta ve yalnız hissetmesine neden olacaktır. Anne-babaların, özellikle kız çocuklarına karşı daha koruyucu bir tutum içinde olmaları, çocukların kendilerini savunmalarını bile

etkileyebilmektedir (Yavuzer 2001). Sınırlayıcı ve aşırı koruyucu ana-baba tarzı, çocuğun bağımsızlık ve özerklik geliştirmesine engel olmakta ve yeteneklerini kısıtlamaktadır (Erdoğan ve Uçukoğlu 2011). Bu tutuma sahip ailede yetişen çocuklar, kendi yaşamlarındaki olaylardan başkalarını sorumlu tutmaktadırlar. Bağımlılık çocuğun yaşamı boyunca sürebilmekte ve aynı koruyucu tutumu gelecekte eşinden de bekleyebilmektedir. Evde aşırı bir koruma ve yardım ortamı içinde yetişen çocuk, ev dışında, bu özenden yoksun olduğu bir çevrede çekingen, mutsuz ve beceriksiz olabilmektedir. Aşırı koruyucu anne-baba davranışları, çocuklarda okul fobisinin ortaya çıkmasına, gece altını ıslatmalara, içine kapanmaya ve utangaçlık görülebilmesine neden olmaktadır (Taner Derman ve Başal 2013).

- *Tutarsız tutum;* anne-babanın tutumlarındaki kararsızlığı yansıtmaktadır. Çocuklarına sertleşme gösterecekleri de kararsız davrandıklarından çocuklarını fazla etkileyemezler. Tutumları aşırı hoşgörü ile sertleşme arasında gidip gelir. Tutarsızlık anne ve babanın ayrı ayrı her gün değişmesi olabildiği gibi, anne ve babanın birbirine çok aykırı ceza ve eğitim davranışlarının çatışması şeklinde de olabilir (Özdiç ve Spock 2000). Anne-babaların isteklerinde ve kontrol metotlarında tutarsız olmaları, çocuk için duygusal bir tahrip yaratır. Yetişkinin çocuğa yalan söylememeyi öğretmesine rağmen, başkasına küçük bir yalan söylemesiyle çocuğun aklı karışmaktadır. Çocuk bu durumla kendi egosunu korumak için söylediği yalan arasındaki farkı anlayamamaktadır (Zembat ve Unutkan 2001) Anne-baba, aynı davranışlara farklı zamanlarda farklı tepkiler gösterdiğinde çocuk doğru olanı bulmak için bocalayabilir, zamanla iyi ve kötüyü ayırt edemez duruma düşebilir (Keser 2000; Altay 2002).

Çocuğun annesi onun doğumundan itibaren bakımı, eğitimi ve sağlığı gibi sorumlulukların en büyük kısmını yürüten kişidir (Alisinanoğlu 2003). Baldwin (1995) otoriter davranışlar sergileyen anne babaların çocukları ile demokratik tutuma sahip anne babaların çocuklarını inceledikleri araştırma sonucunda demokratik tutumun egemen olduğunu saptamıştır. Bunun yanı sıra aile ortamında yetişen çocukların olumlu kişilik özelliklerine sahip olduğu, otoriter tutumun egemen olduğu ailelerde yetişen çocukların çok kararsız bir ruh hali içinde oldukları, yeni fikirler

üretemedikleri, yeteneklerinin olmadığı, daha fazla korku ve endişe içinde oldukları saptanmıştır. Anne ve babaların demokratik tutumunun çocuğun kişilik gelişimi üzerinde oldukça olumlu bir etki yarattığı ve gelişim sürecini hızlandırıcı bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır (Akt: Erdoğan ve Uçukoğlu 2011). Babalar ve annelerin doğaları gereği, çocuklarıyla ilgilenme ve bu ilgilerini gösterme tarzları birbirinden farklıdır. Bu farklılıklara rağmen, araştırmalar babalar ve annelerin çocuklarının zihinsel sağlığını, sosyal ilişkilerdeki başarılarını, akademik başarılarını ve ahlaki gelişimlerini eşit düzeyde ve şekilde etkilediklerini göstermiştir. Bu ilginin gösterilişindeki farklılıklara rağmen, anneler ve babalar çocukları üzerinde cinsiyet rol gelişimi gibi spesifik konular hariç etkileri eşittir (Bayraktar 2011).

Türkiye’de ve yurt dışında yapılan çalışmalarda, annelerin çocuklarına yönelik sergiledikleri olumlu tutumun, çocukta olumlu davranışları geliştirdiği, sosyal yaşama daha kolay uyum sağlamasını desteklediği görülmektedir. Benzer şekilde olumsuz tutumlar da çocuklarda davranış sorunları oluşturabilmekte ve bu durum çocuğun sosyal yaşamına da yansımaktadır (Gülay ve Önder 2011).

2.4.2. Anne baba tutumlarına yönelik araştırmalar

Yılmaz (2000), araştırmasında eşler arasındaki uyumun ve ebeveyn-çocuk etkileşiminin çocukların akademik başarıları ve benlik algıları ile olan ilişkilerini farklı yaş gruplarını ele alarak incelemiştir. Örneklem olarak 188 ilköğretim 4-5.sınıf, 173 lise 1-2.sınıf ve 173 üniversite 1-2-3.sınıf öğrencileri ele alınmıştır. Anne-baba tutum boyutları ayrı ayrı incelendiğinde, kabul-ilgi boyutunun, ilköğretim dönemindeki öğrencilerde akademik yeterlilik, sosyal onay ve davranıştan hoşnut olma alt ölçeklerini ve toplam benlik algısını, lise öğrencilerinde ise davranıştan hoşnut olma ve yakın arkadaşlık alt ölçeklerini ve toplam benlik algısını, psikolojik özerklik boyutunun ise lise öğrencilerinde akademik yeterlik ve bütünsel özdeğer alt ölçeklerini ve toplam benlik algısını oluşturmada anlamlı katkıları olduğu görülmüştür. Bulgular annenin algıladığı eşler arasındaki uyum ile çocukların algıladıkları uyum arasındaki ilişkinin anlamlı olduğunu göstermiştir. Her üç yaş grubunda da eşler arasındaki uyum, benlik algısının sadece bazı alt ölçeklerinde tek başına anlamlı bulunmuştur. Annenin eğitim düzeyinin, çocukların çeşitli alanlardaki yeterliği ile olumlu ve güçlü ilişkisi olduğu bulunmuştur.

Alisinanoğlu (2003), çalışmasında kişinin olayları yönlendirme odağı biçiminde açıklanabilen denetim odağı üzerinde sosyo-ekonomik düzey, cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, anne-baba öğrenim düzeyi gibi değişkenlerin farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek ve çocukların denetim odakları ile algıladıkları anne tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda çocukların denetim odakları puan ortalamalarında, cinsiyet, anne öğrenim düzeyi ve koruyucu anne tutumunun önemli bir farklılığa neden olduğu saptanmıştır.

Liyanage, Prince ve Scott (2003), 3,5 yaş çocuğa sahip 800 anneyi örneklem olarak aldıkları çalışmalarında okulöncesi çocuklarda davranış problemleri ve anne-çocuk aktiviteleri arasındaki ortak değerleri incelemişlerdir. Çalışma sonucunda, okulöncesi çocuklarının davranış problemleri, anne-çocuk aktivitelerinin düşük seviyede olmasıyla ilişkilendirilmiştir. Ailede sosyal problemlerin varlığı ile çocuklarda davranış problemleri ve anne-çocuk etkinliklerinin düşük seviyede olması arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur.

Özyürek (2004), yaptığı çalışmada kırsal bölge ve şehir merkezinde yaşayan 5-6 yaş grubu çocuğa sahip anne-babaların çocuklarına karşı tutumlarının, yerleşim birimi ve demografik özelliklere göre oluşan farklılıkları incelemiştir. Kırsalda yaşayan 117 ve kentte yaşayan 264 olmak üzere 5-6 yaş grubu çocuğa sahip anne-babaların örneklem alındığı araştırmada, veriler Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği ile elde edilmiştir. Çalışma sonucunda, anne babaların çocuklarına karşı tutumlarının, yaşanan bölgenin kırsal bölge veya kent olmasına göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Kırsal bölgedeki anne ve babaların kentsel bölgedeki anne babalara göre daha koruyucu ve daha katı/sert disiplin tutumlarını benimsedikleri, kentte yaşayan anne babaların kırsaldaki anne babalara göre daha demokratik tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, anne babaların eğitim düzeyi yükseldikçe çocuklarına karşı demokratik tutumların arttığı, aşırı koruyuculuk ve sert/katı disiplin tutumlarının azaldığı belirlenmiştir. Genel olarak kırsal ve kentte yaşayan annelerin babalara göre daha demokratik tutuma sahip oldukları belirlenmiştir.

Kenney-Benson ve Pomerantz (2005) tarafından yapılan araştırmada, ebeveynlerin çocuklarını yoğun bir şekilde kontrol etmelerinin, çocukta depresif bulguları hızlandırabilecek eğilimler gerçekleşmesi olasılığının incelenmesi

amaçlanmıştır. Çalışmaya katılan 104 annenin çocukları üzerinde kontrol kullanımları ve çocuklarına yönelttikleri duyuşsal ifadeler laboratuvar koşullarında gözlemlenmiştir. Çocukların verdikleri bilgiler yoluyla çocuklarda mükemmeliyetçilik ve depresyon durumu değerdendirilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, çocukları üzerinde yoğun kontrol uygulama yoluna başvuran annelerin çocuklarının, mükemmeliyetçilik kaygıları taşıdığı belirlenmiştir. Ayrıca, annelerin çocuk üzerinde yoğun şekilde kontrol uygulaması, çocuklarda yoğun depresyon belirtilerinin görölmesine neden olmuştur (Akt: Arabacı 2011).

Özyürek ve Tezel Şahin (2005), 5-6 yaş grubunda çocuğu olan anne ve babaların çocuklarına karşı tutumlarını inceledikleri çalışmada, 381 ebeveyni örneklem olarak almışlardır. Veri toplamada Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği-PARI kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda; annelerin çocuklarına karşı tutumlarının babalara göre daha demokratik olduğu bulunmuştur. Anne-baba tutumlarının, anne-babanın öğrenim düzeyi ve mesleği, çocuğun doğum sırası ve kardeş sayısı ile ailede diğer bireylerin varlığından etkilendiği saptanmıştır.

Özyürek ve Tezel Şahin (2005), kırsal bölge ve şehir merkezinde yaşıyan 5-6 yaş grubu çocukların anne babaları ile yaptıkları çalışmada, anne baba tutumlarının belirlenmesinde Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği –PARI aşırı koruyuculuk, demokratik/eşitlik ve katı/sert disiplin boyutlarını kullanmışlardır. Çalışma sonucunda; kırsal bölgede yaşıyan anne ve babaların kentte yaşıyanlara göre daha katı/sert tutumları benimsediklerini belirlemişlerdir. Ayrıca, anne baba tutumlarının, annenin öğrenim durumu, mesleği, çocuğun doğuş sırası ve kardeş sayısı ile ailede yaşıyan diğer bireylerin varlığından anlamlı ölçüde etkilendiğini tespit etmişlerdir.

Milevsky ve arkadaşları (2006), 9. ve 11. sınıflara devam eden 272 ergenle, anneye ve babaya özgü aile tutumlarının öz-saygı, depresyon ve hayattan tatmin olma ile ilişkilendirilmesini araştırmalarında incemişlerdir. Buna göre; izin verici olan anneye kıyasla açıklayıcı-otoriter anne tutumu altında yetişen ergenlerde öz-saygı ve hayattan tatmin olma durumu daha yüksek seviyelerde çıkmıştır. Depresyon durumu ise çok daha az oranda seyretmektedir. Bir başka deyişle bu üç alanda açıklayıcı-otoriter anne tutumunun izin verici anne tutumuna göre ergen gelişiminde belirgin biçimde avantaj sağladığı bulunmuştur. Babaya özgü tutumların ise çocuğun

psikolojik gelişiminde etkisi olmakla birlikte bunun anneye özgü tutumlar kadar belirgin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Akt: Erdoğan ve Uçukoğlu 2011).

Güenalp (2007), farklı anne baba tutumlarının okul öncesi eğitim çağındaki çocukların özgüven duygusunun gelişimine etkisini incelediği çalışmada, 5-6 yaş grubunda ve okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 160 çocuğun velisini örneklem almıştır. Verilerin toplanmasında Ana-Baba Tutumları Belirleme Ölçeği kullanılmıştır. Sonuç olarak, ailelerin demokratik ana baba tutumunu benimseme düzeyleri belirlenen diğer tutumları benimseme düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur. Demokratik ana baba tutumunun, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların özgüven duygularının gelişimine anlamlı ve pozitif yönde etkisi olduğu, diğer tutumlarının ise çocukların özgüven duygularının gelişimine anlamlı ve negatif yönde etkisi olduğunu tespit edilmiştir.

Öztürk ve Şanlı (2007), annelerin eğitim durumunun çocuk yetiştirme tutumlarına etkisini incelemek amacıyla yaptıkları tanımlayıcı bir araştırmada anaokulunda eğitim gören 68 öğrencinin annesini örneklem olarak almışlardır. Veri toplama aracı olarak Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği (PARI) kullanılmıştır. Sonuç olarak, eğitim düzeyi düşük olan annelerin aşırı koruyucu ve sıkı disiplin tutumlarını daha fazla benimsedikleri bulunmuştur. Annelerin eğitim durumlarına göre demokratik, ev kadınlığı rolünü reddetme ve geçimsizlik tutumlarında farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Tezel Şahin ve Özyürek (2008) okul öncesi dönem 5-6 yaş grubu çocuğa sahip anne ve babaların çocuklarına karşı tutumlarını inceledikleri çalışmalarında, 381 anne ve 381 babayı (n=762 ebeveyn) örneklem olarak almışlardır. Veri toplamada Öner ve Torun tarafından geliştirilen (1989) Aile Tutum Envanteri kullanılmıştır. Çalışma sonucunda; annelerin çocuklarına karşı tutumlarının, babaların tutumlarına göre daha demokratik olduğu bulunmuştur. Anne tutumlarının anne yaşı ve mesleği ile çocuğun cinsiyeti ve doğum sırasından anlamlı ölçüde etkilenmediği; baba tutumlarının ise yaş, öğrenim düzeyi ve ailede yaşayan diğer bireylerin varlığı durumlarından etkilendiği belirlenmiştir.

Dursun (2010), okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleri ile anne baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında veri toplama aracı olarak Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği (OÖDSTÖ), Aile Hayatı ve Çocuk

Yetiştirme Tutumları Ölçeği (PARI) kullanılmıştır. Sonuç olarak; genç anne ve babaların aşırı koruyucu ve sıkı disiplinli tutumlarının yüksek olduğu, anne babaların eğitim düzeyleri yükseldikçe aşırı kontrol, sıkı disiplin tutumlarının ve aile içi geçimsizliğin azaldığı görülmüştür. Anne babalardan çalışmayanların çalışanlara göre daha koruyucu ve disiplinli olduğu; babaların annelere göre daha koruyucu, sıkı disiplinli ve daha demokratik oldukları belirlenmiştir. Okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleri ile anne baba tutumları arasında düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Hamarta, Baltacı, Üre ve Demirbaş (2010) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin utangaçlıklarının algılanan anne baba tutumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığının ve utangaçlık ile problem çözme yaklaşımları arasında anlamlı düzeyde ilişki olup olmadığını incelemişlerdir. Öğrencilerin utangaçlıklarının belirlenmesinde Cheek tarafından 1990 yılında geliştirilen ve Güngör tarafından 2001 yılında Türkçeye uyarlaması yapılan ‘Utangaçlık Ölçeği’ kullanılmıştır. Öğrencilerin problem çözme yaklaşımlarının belirlenmesinde Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen Türkçeye uyarlaması Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından yapılan “Problem Çözme Envanteri” kullanılmıştır. Anne baba tutumlarının belirlenmesi amacıyla ayrıca bir ölçek uygulanmamıştır. Kişisel bilgi formunda anne baba tutumlarından kendilerine uygun olarak düşündüklerini işaretlemeleri istenmiştir. Sonuç olarak; öğrencilerinin utangaçlıklarının algılanan anne baba tutumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı, algılanan anne baba tutumlarını otoriter olarak belirten öğrencilerin utangaçlık puan ortalamaları algılanan anne baba tutumlarını demokratik olarak belirten öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Araştırmanın diğer bir bulgusunda da problem çözme yaklaşımlarından düşünen, kaçınan, değerlendirici, kendine güvenli ve planlı yaklaşımların utangaçlık ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur.

Arabacı (2011), 48-72 aylar arasında çocuğa sahip anne-babaların çocukları ile iletişimlerini değerlendirmek amacıyla yaptığı çalışmada, çocuğun yaşı, doğum sırası ve cinsiyeti ile anne babanın yaşı ve sosyo-ekonomik düzeye göre anne-babaların konuşma, dinleme, mesaj, sözsüz iletişim ve empati alt boyutu puanlarında anlamlı bir farklılığın olduğunu belirlemiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; özellikle düşük sosyo-ekonomik düzeydeki, çok sayıda çocuğa sahip

ve genç anne-babalara yönelik, iletişim becerilerini destekleyici eğitim programlarının hazırlanması ve anne-babaların bu programlara katılımlarının sağlanmasının anne-baba-çocuk iletişiminin iyileştirilmesi bakımından yararlı olacağı vurgulanmıştır.

Erdoğan ve Uçukoğlu (2011) yaptıkları çalışmada, özel ve kamu ilköğretim okullarına devam eden 3. 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin atılganlık ve olumsuz değerlendirilmekten korkma derecelerinin anne-baba tutumlarını algılamaları açısından karşılaştırılmasını incelemiştir. Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerle ilgili kişisel bilgiler, araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ile elde edilmiştir. Atılganlık düzeyi ise Topukçu (1982) tarafından geliştirilen Atılganlık Envanteri ile ölçülmüş, Olumsuz Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Anne - babaların çocuk yetiştirme davranışlarını değerlendirmek amacıyla da Perris ve arkadaşları (1980) tarafından geliştirilen ve 81 maddeden oluşan ölçeğin Arrindel (1999) tarafından oluşturulan kısa formu kullanılmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular genel olarak literatürle paralellik göstermektedir. Çocuğun içinde yaşadığı sosyal dünyaya uyumunu ve iletişim kurmasını sağlayan ve bunun yönünü belirleyen en önemli kurum aile olarak görülmektedir. Anne-babanın çocuğa yönelik ortaya koyduğu davranış örüntüleri sosyalizasyon sürecinde çocuğun çevresini algılamasında ve uygun tepkileri ortaya koymasında en önemli faktör olarak görülmektedir.

Gülay ve Önder (2011) yaptıkları çalışmada, anne tutumlarına göre 5-6 yaş çocuklarının sosyal-duygusal uyum düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın örneklem grubunu Denizli İli merkez ilçesinde ilköğretim okullarının anasınıflarına devam eden 143 çocuk ve anneleri oluşturmuştur. Araştırmada verilerin toplanmasında Anne-Babalık Stilleri ve Boyutları Ölçeği (Anne formu) ile Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği kullanılmıştır. Sonuç olarak, annelerin tutumlarına göre çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerinin farklılaştığı bulunmuştur. Yetkeci annelerin çocuklarının sosyal duygusal uyum düzeyleri, yetkeci olmayanlara göre düşük iken, otoriter ve izin verici annelerin çocuklarının sosyal-duygusal uyum düzeylerinin otoriter ve izin verici olmayanlara göre düşük olduğu saptanmıştır.

Özyürek ve Tezel Şahin (2012) yaptıkları çalışmada, altı yaşında çocuğa sahip olan annelerin çocukları ile ilişkilerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir.

Araştırmada, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ve altı yaşında çocuğa sahip olan 134 anne örneklem olarak alınmıştır. Anne- çocuk ilişkilerini belirlemek amacıyla Rohner, Savedro ve Granum tarafından geliştirilen, Angel ve Erkman (1993) tarafından Türkiye'ye uyarlaması yapılan Aile Çocuk İlişkileri Ölçeği Anne Formu (Parental Accoptance – Rejection Questionnaire - Mother Form, PARQ) kullanılmıştır. Sonuç olarak; annelerin çocukları ile ilişkilerinin, çocukların cinsiyeti, evde birlikte yaşanan diğer bireylerin varlığı gibi değişkenlerden anlamlı ölçüde etkilenmediği; çocuğun doğuş sırası, kardeş sayısı, annenin yaşı, öğrenim durumu ve mesleği değişkenlerinden ise anlamlı ölçüde etkilendiği bulunmuştur. Tek çocuğa sahip ve altı yaşındaki çocuğu ilk sırada doğan, üniversite mezunu ve profesyonel bir meslek grubunda çalışan annelerin PARQ toplam puanlarının diğer annelerin puanından daha yüksek olduğu, bu annelerin çocukları ile ilişkilerinin daha sağlıklı olduğu belirlenmiştir.

Şanlı ve Öztürk (2012), okul öncesi dönemde çocuğu olan annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını etkileyen etmenleri inceledikleri çalışmalarında, üç anaokulundan 390 çocuğun annesini örneklem olarak almışlardır. Verilerin toplanmasında Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği (PARI) kullanılmıştır. Sonuç olarak; annelerin yaş, eğitim ve çalışma durumu, aylık gelir durumu, ailenin oluştuğu kişiler değişkenlerine göre tutumlarında anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Küçük yaşta olan, eğitim düzeyi düşük olan ve çalışmayan annelerin aşırı koruyucu ve sıkı disiplin tutumlarının arttığı belirlenmiştir. Annenin çocuk yetiştirme konusunda bilgi alması ve kendini yeterli hissetmesi durumunda demokratik tutumun arttığı, diğer tutumların azaldığı saptanmıştır. Annelerin çocuğun cinsiyetine göre tutumlarında fark olmadığı bulunmuştur.

Taner Derman ve Başal (2013), 5-6 yaş çocuklarda gözlenen davranış problemlerini ve anne baba tutumları ile problem davranışlar arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, anaokuluna devam eden 532'si kız 580'i erkek toplam 1112 çocuk ve ebeveynini örneklem olarak almışlardır. Araştırma kapsamındaki 1112 çocuğun % 60,6'sında en az bir ya da daha fazla davranış problemi saptanmıştır. Davranış problemi gösteren çocukların % 53,6'sının erkek, % 46,4'ünün kız olduğu belirlenmiştir. Çocuklarda görülen davranış problemleri sıklık bakımından değerlendirildiğinde, ilk sırada içe kapanıklık, ikinci sırada aşırı

hareketlilik ve hiperaktivite bozukluğu, üçüncü sırada iştahsızlık davranışının yer aldığı saptanmıştır. İçe kapanık, hiperaktif, kıskançlık gösteren çocukların ailelerinin orta düzeyde ev kadınlığını reddedici tutuma ve iştahsız, aşırı inatçı, vurma davranışı gösteren ve tırnak yiyen çocukların ailelerinin ise düşük düzeyde ev kadınlığını reddedici tutuma sahip oldukları saptanmıştır.

Gültekin Akduman ve Türkoğlu (2013) yaptıkları çalışmada, okul öncesi dönem çocuğu olan babaların babalık rollerini algılamaları ile çocuklarının problem davranışlarının babanın yaşı, öğrenim durumu, mesleği, ilk baba olma yaşı ve aile tipi değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını ve babaların babalık rolü algısı ile çocuklarının problem davranışları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini, anaokullarına devam eden 48 ay-60 ay ve üzeri 533 çocuk ve bu çocukların babaları oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak “Babalık Rolü Algı Ölçeği” ve “Problem Davranış Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda babaların babalık rolü algısının babanın yaşı, öğrenim durumu, ilk baba olma yaşına göre, çocukların problem davranışlarının ise babanın öğrenim durumu ve aile tipi değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Babaların babalık rolü algısı ile çocuklarının problem davranışları arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Özyürek, Begde, Özkan ve Yavuz (2013), çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin bakış açısına göre ailedeki yaşlı (büyükanne-büyükbaba) bireylerin ebeveyn tutumları ve çocukların belli davranışları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Bu amaçla, farklı okul öncesi kurumlarında çalışan 40 okul öncesi öğretmeniyle görüşme yapılmıştır. Sonuç olarak, okul öncesi öğretmenlerinin ailedeki yaşlı bireylerin hem ebeveyn tutumları hem de çocukların davranışları üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri olduğunu düşündükleri bulunmuş, konu literatür bilgileri ışığında tartışılmıştır. Çalışmada anne babaların çocuk yetiştirme tutumları, kendi anne babalarının tutumlarından etkilendiği, bunun yanı sıra büyükanne büyük baba gibi bireylerin, çeşitli nedenlerle doğrudan ya da dolaylı olarak anne babaların çocukların bakım ve eğitimi üzerine etkilerinin devam edebildiği vurgulanmıştır.

İnci (2014), baba tutumları ile çocuğun yaşı, cinsiyeti, doğum sırası ve kardeş sayısı değişkenleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacı ile yaptıkları çalışmada Muş İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı altı ilkokuldaki anasınıflarında ve birinci

sınıflarda bulunan 294 çocuk ve bu çocukların babalarını örneklem olarak almışlardır. Verilerin toplanmasında “Baba Destek Programı (BADEP) Tutum Envanteri” kullanılmıştır. Araştırmada, anasınıfına devam eden çocukları olan babaların sahip oldukları tutum puanlarının, birinci sınıfa devam eden çocukları olan babaların sahip oldukları tutum puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Anasınıfına devam eden çocukların babalarının sahip olduğu tutum puanlarının, çocuğun yaşı, cinsiyeti, doğum sırası ve kardeş sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır ($p>.05$). Birinci sınıfa devam eden çocukların babalarının sahip olduğu tutum puanlarının ise çocuğun doğum sırası ve çocuk sayısına göre anlamlı iken ($p<.05$), çocuğun yaşı ve cinsiyetine göre anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$).

Özyürek ve Tezel Şahin (2015) yaptıkları çalışmada, anne çocuk ilişkileri ve baba tutumları ile okul öncesi eğitim kurumuna devam eden altı yaş çocuklarının ahlaki ve sosyal kural anlayışları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden altı yaşında 122 çocuk ve anne-babaları çalışma grubunu oluşturmuştur. Çocukların ahlaki ve sosyal kural anlayışlarına ilişkin verilerin toplanmasında Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Ölçeği kullanılmıştır. Anne-çocuk ilişkilerinin belirlenmesinde Aile Çocuk İlişkileri Ölçeği-Anne Formu kullanılmıştır. Baba tutumlarının belirlenmesinde Aile Tutum Envanteri kullanılmıştır. Sonuç olarak; annelerin Aile Çocuk İlişkileri Ölçeğinin, Sıcaklık ve Sevgi, İlgisizlik alt boyut puanları ile çocukların ahlaki kural anlayışları arasında, babaların Aile Tutum Envanterinin, Demokratik/Otoriter Çocuk Bakımı Tutumları ve Uyma Davranışları alt boyut puanı ile çocukların sosyal ceza puanı arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Özyürek (2015), okul öncesi çocuğa sahip annelerin çocuk yetiştirme tutumları ile çocuklarının sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 135 çocuk ve anneleri çalışma grubunu oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında, çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla Ömeroğlu ve arkadaşları (2013) tarafından geliştirilen Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) öğretmen ve anne-baba formları, annelerin çocuk yetiştirme tutumlarının değerlendirilmesi amacıyla Öner ve Torun (1990) tarafından geliştirilen Aile Tutum Envanteri kullanılmıştır. Araştırma

sonucunda; çocukların sosyal beceri düzeyi konusunda öğretmen ve anne görüşlerinin farklılık gösterdiği, anne tutumlarının öğrenim düzeyi ve çalışma durumundan etkilendiği bulunmuştur. Annenin demokratik tutumunun çocukların sosyal beceri düzeyi üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Yoleri ve Taşdelen Karçkay (2015), yaptıkları çalışmada okul öncesi aile katılımının ebeveyn tutumları üzerindeki yordayıcı etkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. İlişkisel tarama modelindeki çalışmanın örneklemini Uşak İl merkezinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 250 çocuğun ebeveynlerinden oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak Fantuzzo, Tighe ve Childs tarafından geliştirilen ve Gürşimşek (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan Aile Katılım Ölçeği ve Karabulut Demir ve Şendil (2008) tarafından geliştirilen Ebeveyn Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, ev temelli aile katılımı değişkeninin demokratik ana-baba tutumu üzerinde pozitif; otoriter anne-baba tutumu üzerinde ise negatif ve anlamlı bir yordayıcı olduğu saptanmıştır. Aile katılımı alt boyutlarının aşırı koruyucu ve izin verici anne baba tutumunun anlamlı olmadığı bulunmuştur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. GEREÇ ve YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Çalışma, bir durumu var olduğu gibi tanımlamayı amaçlayan betimsel tarama modelinde tasarlanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evreni Karabük İli Safranbolu İlçesindeki resmi okul öncesi kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubundaki çocuklar, anne ve babaları ile okul öncesi öğretmenlerinden oluşmaktadır. Bu evrenden basit rastgele örneklem yöntemi ile % 95 güvenle ve % 10 sapma göz önüne alınarak örneklem hacmi hesaplanmıştır. Olayın görülme sıklığı ise %50 olarak değerlendirilmiştir.

Evren Biliniyorken Örneklem Yöntemi kullanılarak aşağıda belirtilen formül aracılığı ile minimum örnek hacmi 87 olarak hesaplanmıştır.

$$\frac{Nt^2pq}{d^2(N-1)+t^2pq}$$

N: Evrendeki birey sayısı (880)

n: Örneklem alınacak birey sayısı 87

p: İncelenen olayın görülme sıklığı (0.5)

q: İncelenen olayın görülme sıklığı (0.5)

t: Belirli serbestlik derecesinde ve saptanan yanılma düzeyinde t tablosundan teorik değer (1,96)

d: Olayın görülme sıklığına göre yapılmak istenen + sapma (0.05)

Araştırmada; okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60 kız 60 erkek olmak üzere toplam 120 çocuk, bu çocukların anne ve babaları (N=120) ve tümü bayan okul öncesi sınıf öğretmenleri (N=15) çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubunun kişisel bilgileri dağılımı Tablo 1 ve Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubundaki Çocukların Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular

Doğuş Sırası	n	%	Okula Devam	n	%
İlk Sırada	66	55,0	İlk Yıl	74	61,7
Son Sırada	41	34,2	İkinci Yıl	32	26,7
Ortancalardan Biri	13	10,8	Üçüncü Yıl	14	11,7
TOPLAM	120	100	TOPLAM	120	100
Kardeş Sayısı	n	%	Aile Yapısı	n	%
Tek Çocuk	36	30,0	Çekirdek Aile	102	85,0
İki Kardeş	61	50,8	Geniş Aile	18	15,0
Üç ve Üstü Kardeş	23	19,2	Parçalanmış Aile	-	-
TOPLAM	120	100	TOPLAM	120	100

Tablo 1'e göre, çalışma grubunda yer alan çocukların %55'i ilk sırada, %34,2'si son sırada doğmuştur ve %10,8'i ortanca çocuklardan biridir. Çocukların %30'u tek çocuk, %50,8'i iki kardeş ve %19,2'si üç veya daha fazla kardeşe sahiptir. Çocukların %85'i çekirdek aile, %15'i geniş aile yapısına sahiptir.

Tablo 2. Çalışma Grubundaki Anne Babaların Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular

Anne Yaşı	n	%	Baba Yaşı	n	%
26-29 yaş	30	25,0	26-29 yaş	7	5,8
30-34 yaş	45	37,5	30-34 yaş	41	34,2
35-39 yaş	28	23,3	35-39 yaş	42	35,0
40-45 yaş	17	14,2	40-45 yaş	22	18,3
46 yaş ve üstü	-	-	46 yaş ve üstü	8	6,7
TOPLAM	120	100	TOPLAM	120	100
Kardeş Sayısı	n	%	Aile Yapısı	n	%
İlkokul	34	28,3	İlkokul	13	10,8
Ortaokul	13	10,8	Ortaokul	16	13,3
Lise	41	34,2	Lise	50	41,7
Üniversite	32	26,7	Üniversite	41	34,2
TOPLAM	120	100	TOPLAM	120	100
Anne Mesleği	n	%	Baba Mesleği	n	%
Çalışmıyor	79	65,8	Çalışmıyor	-	-
İşçi	8	6,7	İşçi	35	29,2
Memur	13	10,8	Memur	29	24,2
Emekli	5	4,2	Emekli	5	4,2
Serbest meslek	8	6,7	Serbest meslek	36	30,0
Profesyonel meslek	7	5,8	Profesyonel meslek	15	12,5
TOPLAM	120	100	TOPLAM	120	100

Tablo 2'ye göre, çalışma grubundaki annelerin %25'i ve babaların %5,8'i 26-29 yaş grubunda, annelerin %37,5'i ve babaların %34,2'si 30-34 yaş grubunda, annelerin

%23,3'ü ve babaların%35'i 35-39 yaş grubundadır. Ayrıca annelerin %14,2'si ve babaların%18,3'ü 40-45 yaş grubunda, babaların %6,7'si 46 yaş ve üstü grubundadır. Yine, Tablo 3'e göre annelerin %28,3'ü ve babaların %5,8'i ilkokul mezunu, annelerin %10,8'i ve %13,3'ü ortaokul mezunu, annelerin %34,2'si ve babaların %41,7'si lise mezunu, annelerin %26,7'si ve babaların %34,2'si üniversite mezunudur. Annelerin %65,8'inin çalışmadığı, annelerin %6,7'si ve babaların %29,2'sinin işçi, annelerin %10,8 ve babaların %24,2'sinin memur, annelerin %4,2'si ve babaların %4,2'sinin emekli olduğu görülmektedir. Ayrıca annelerin %6,7 si ve babaların %30'unun serbest meslek, annelerin %5,8'i ve babaların %12,5'inin öğretmen, doktor, avukat gibi profesyonel bir meslek alanında çalıştığı görülmektedir.

3.3. Veri Toplam Araçları

Çalışmada verilerin toplanmasında, çocukların problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla Problem Çözme Becerileri Ölçeği (4-7 yaş) kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmen tutumlarının belirlenmesinde, "Öğretmen Tutum Envanteri" ve anne baba tutumlarının belirlenmesinde "Ebeveyn Tutum Ölçeği" kullanılmıştır.

3.3.1. Problem çözme becerileri ölçeği (4-7 yaş)

Problem Çözme Becerileri Ölçeği (PÇBÖ), Aydoğan, Ömeroğlu, Büyüköztürk ve Özyürek (2012) tarafından 4-11 yaş grubu çocukların problem çözme beceri düzeylerini ölçmeyi amacıyla geliştirilmiştir. PÇBÖ 4-7 yaş, 10 alt ölçek ve 50+2 (örnek) maddeden oluşmaktadır. Maddelerde gerçek yaşama ilişkin problem durumlarını içeren 50 resim ve problemlerin tanımlandığı kısa ifadeler yer almaktadır.

PÇBÖ'deki maddeler, 4-11 yaşları arasında 3010 çocuk üzerinde standardize edilmiştir. PÇBÖ alt ölçek ve maddelerine ilişkin bilgiler aşağıdaki tablo 5'de verilmiştir (Aydoğan vd. 2012).

Tablo 3. PÇBÖ Alt Ölçek ve Maddelerine İlişkin Bilgiler

Problem Çözme Becerileri Ölçeği Alt Ölçekleri/Boyutları	Madde Numaraları	Madde Sayısı
1. Problemi Fark Etme	1, 2, 3, 4, 5	5+1 Örnek
2. Problemi Tanımlama	6, 7, 8, 9, 10	5
3. Problem Hakkında Soru Sorma	11, 12, 13, 14, 15	5+1 Örnek
4. Problemin Nedenini Tahmin Etme	16, 17, 18, 19, 20	5
5. Problemin Çözümü İçin Bilgilerin Yeterliliğine Karar Verme	21, 22, 23, 24, 25	5
6. Problemin Öğelerini Tanımlama	26, 27, 28, 29, 30	5
7. Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanılması	31, 32, 33, 34, 35	5
8. Bir Takım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme	36, 37, 38, 39, 40	5
9. En Uygun Çözümü Bulma	41, 42, 43, 44, 45	5
10. Birçok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık Çözümü Seçme	46, 47, 48, 49, 50	5
TOPLAM MADDE SAYISI		50+2 Örnek

PÇBÖ 4-7 yaş ölçeği bireysel olarak, 8-11 yaş ölçeği ise hem bireysel hem de grup olarak çocuklara uygulanmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler için dört farklı cevap seçenek grubu kullanılmaktadır. Bunlar;

- Evet/Hayır seçeneği,
- A,B,C kutucuklarında yer alan üç cümle seçeneği,
- A, B, C kutucuklarında yer alan üç resim seçeneği,
- Evet/Hayır/Bilmiyorum seçeneğidir.

PÇBÖ 4-7 yaş Formu;

- Problem Çözme Becerileri Ölçeği (4-7 yaş) Uygulama Kılavuzu
- PÇBÖ (4-7 yaş) cevap kitapçığı
- PÇBÖ'nden oluşmaktadır.

Bireysel uygulamada, çocukla karşılıklı oturmakta ve yapılacak çalışma hakkında bilgi verilmektedir. Uygulama kitapçığı çocuğun kitapçık üzerindeki resimleri görebileceği şekilde yerleştirilmekte, cevap kitapçığı ise uygulayıcı tarafından işaretlenmek üzere masa üzerinde hazır bulundurulmaktadır. Uygulama kitapçığındaki problem durumlarını ifade eden resimler sırasıyla çocuğa gösterilmekte, ilgili ifade okunarak cevabını söylemesi istenmektedir. Çocuğun cevabı, cevap anahtarı üzerine işaretlenmektedir. Tüm maddelere ilişkin cevaplar

işaretlendikten sonra, alt boyutlar ve toplam puan üzerinden değerlendirme yapılabilmektedir

3.3.2. Öğretmen tutum envanteri

Öğretmen Tutum Envanteri, Bilgin (1995) tarafından Minnesota Öğretmen Tutum Envanteri'nden yararlanılarak hazırlanan Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği, genel olarak öğretmenlik tutumlarını ölçen Minnesota Öğretmen Tutum Envanteri'nde bulunan bazı maddelerin çıkarılması ve eklenmesi sonucunda 60 maddeden oluşan ölçek, geçerlik hesaplamaları sonucunda 52 maddeye inmiştir. Ölçek, 5'li likert tipindedir. Otokratik (16 madde), demokratik (17 madde) ve boş vermiş (19 madde) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. En yüksek puan hangi tutum boyutunda alınmış ise öğretmenin baskın öğretmenlik tutumu olarak kabul edilir (Akt.: Gürsoy 2009).

Bu çalışmada, öğretmen örneklem grubu için ölçek güvenirlik analizleri yapılmıştır. Tablo 4'te Öğretmen Tutum Envanteri ve alt boyutlarına ilişkin güvenirlik analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen Tutum Envanteri ve Alt Boyutları Güvenirlik Analizi Sonuçları

Öğretmen Tutum Envanteri	Cronbach's Alpha
Demokratik Tutum	0,62
Otoriter Tutum	0,52
Boş Vermiş Tutum	0,55
TOPLAM	0,64

Tablo 4 incelendiğinde, Öğretmen Tutum Envanteri Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının Demokratik alt boyutu için 0,62, Otoriter Tutum alt boyut için 0,52, Boşvermiş Tutum alt boyut için 0,55 olduğu görülmektedir. Buna göre Öğretmen Tutum Envanteri'nin güvenilir bir ölçek olduğuna karar verilmiştir.

3.3.3. Ebeveyn tutum ölçeği (ETÖ)

Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ), anne ve babaların, 2-6 yaş arasındaki çocuklarını yetiştirirken gösterdikleri ebeveynlik davranışlarının belirlenmesi amacıyla Karabulut Demir ve Şendil (2008) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte yer alan maddelere “her zaman” ve “hiçbir zaman” arasında değişen beş seçenek arasında yanıt verilmektedir. Ölçek demokratik tutum (17 madde), otoriter tutum (11 madde),

aşırı koruyucu tutum (9 madde), izin verici tutum (9 madde) olmak üzere dört alt boyut ve 46 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yüksek puanlar alt boyutun ait olduğu ebeveynlik tutumunun baskın olduğunu, düşük puanlar ise o ebeveynlik tutumunun zayıf olduğunu göstermektedir. Yapılan güvenirlik analizleri sonucunda Cronbach alfa değerleri Demokratik boyutu için .83, Otoriter boyutu için .76, Aşırı Koruyucu boyutu için .75 ve İzin Verici boyutu için ise .74 olarak hesaplanmıştır.

Bu çalışmada, anne ve baba örneklem grubu için ölçek güvenirlik analizleri yapılmıştır. Tablo 5'te Ebeveyn Tutum Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin güvenirlik analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 5. Ebeveyn Tutum Ölçeği ve Alt Boyutları Güvenirlik Analizi Sonuçları

Ebeveyn Tutum Ölçeği	Cronbach's Alpha	
	Anne	Baba
Demokratik Tutum	0,83	0,84
Otoriter Tutum	0,75	0,76
Aşırı Koruyucu Tutum	0,75	0,78
İzin Verici Tutum	0,64	0,72
TOPLAM	0,70	0,73

Tablo 5 incelendiğinde, Ebeveyn Tutum Ölçeği Demokratik Tutum alt boyutu Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının anne için 0,83, baba için 0,84; Otoriter Tutum alt boyutu anne için 0,75, baba için 0,76'dır. Bunun yanı sıra Aşırı Koruyucu Tutum alt boyutu anne için 0,75, baba için 0,78; İzin Verici Tutum alt boyutu anne için 0,64, baba için 0,72 olduğu görülmektedir. Buna göre Ebeveyn Tutum Ölçeğinin okul öncesi yaş grubu çocuğa sahip anne babaların çocuklarına yönelik tutumlarının belirlenmesinde güvenilir bir ölçek olduğuna karar verilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması aşamasında, okul öncesi çocuklara Problem Çözme Envanteri bireysel olarak uygulanmıştır. Envanterin uygulamasından önce, sınıfa gidilerek öğretmen ve öğrencilerle tanışılmış kendileri ile bir çalışma yapılacağı anlatılmıştır. Daha sonra sırasıyla, çocuklar sınıf dışında az uyarıcı bir ortama alınarak kendisine Envanter materyalleri örnek sayfaları gösterilerek ne yapılacağı bir kez daha açıklanmıştır. Uygulama esnasında resimler gösterilip kendisinden istenilen söylenmiş/okunmuş, çocuğun cevabı cevap anahtarı üzerine araştırmacı tarafından kaydedilmiştir.

Çocuklardan veri toplama süreci esnasında, okul öncesi öğretmenlerine "Öğretmen Tutum Envanteri" verilmiş ve doldurması istenmiştir. Anne babalara Ebeveyn Tutum Ölçeği, sınıf öğretmenleri veya araştırmacı tarafından ulaştırılmış ve aynı yolla geri toplanmıştır. Bu esnada, boş maddelerin olduğu ölçek sayfaları olduğunda anne babaya yeniden gönderilerek veya çocuklarını okula getirip götürme zaman dilimlerinde kendilerine verilerek boşluk bırakmadan doldurmaları gerektiği hatırlatılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen veriler SPSS 20 paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde, gruplar arası farklılıklar incelenirken değerler normal dağıldığında Bağımsız t testi ve One-Way ANOVA testi kullanılmıştır, değerler normal dağılmadığı durumda Kruskal Wallis ve Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Kruskal Wallis-H Testi sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılıklar görüldüğünde Post-Hoc Çoklu Karşılaştırma Testi ile birbirinden farklı olan gruplar tespit edilmiştir. Kruskal Wallis-H Testi sonucunda, gruplar arasında anlamlı farklılıklar görüldüğünde varyanslar homojen olduğu için Post-Hoc Çoklu Karşılaştırma Testlerinden Tukey ile birbirinden farklı olan gruplar tespit edilmiştir.

Ölçekler arası ve ölçek toplamları ile alt boyutları arasındaki ilişkiler incelenirken Korelasyon Analizinde Pearson Korelasyon Katsayısından yararlanılmıştır.

Verilerin analizinden elde edilen sonuçlar yorumlanırken, anlamlılık düzeyi olarak 0,05 kullanılmıştır. Anlamlılık değerinin $p < 0,05$ olması durumunda değişkenler arasında anlamlı farklılık olduğu, $p > 0,05$ olması durumunda ise anlamlı bir farklılığın olmadığı belirtilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR ve TARTIŞMA

Bu bölümde, öğretmen ve anne baba tutumları, çocuklarda problem çözme becerileri, anne baba tutumları ve öğretmen tutumları ile çocukların problem çözme becerileri arasındaki ilişkileri gösterir bulgular ve tartışmaya yer verilmiştir.

4.1. Öğretmen ve Anne Baba Tutumlarına İlişkin Bulgular ve Tartışma

Tablo 6'da çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerinin Öğretmen Tutum Envanteri puan dağılımları verilmiştir.

Tablo 6.Öğretmenlerin Öğretmen Tutum Envanteri Puanları Dağılımları

Alt Boyutlar	n	Mean	Median	Min	Max	SS
Demokratik Tutum	120	76,33	77,5	65	83	5,09
Otokratik Tutum	120	49,29	50,0	37	59	6,11
Boş Vermiş Tutum	120	32,58	32,0	27	41	5,02

Tablo 6'ya göre, çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerinin, Öğretmen Tutum Envanteri alt boyutlarından, en yüksek puanı Demokratik Tutum boyutundan aldığı görülmektedir ($\bar{x}=76,33$). Bunu Otokratik ve Boş Vermiş Tutum alt boyutlarından alınan puanların izlediği görülmektedir. Buna göre, çalışma grubundaki öğretmenlerin, genel olarak demokratik tutum sergiledikleri söylenebilir.

Öğretmenin öğrenciye yönelik davranışları, öğretmen-öğrenci ilişkisini belirlemektedir. Öğretmenlerin tutum ve davranışlarının öğrenciye değer veren, onu yargılamadan olumlu bir insan olarak ele alan, ona samimi ve dürüst olarak davranan ve onunla empati kurabilen özellikler taşıması son derece önemlidir. Öğrenci ile etkili iletişim kurabilmek için öğretmenlerin empati, saygınlık, eşitlik, etkililik ve yeterlik gibi özelliklere sahip olması gereklidir (Şahin 2012). Demokratik öğretmen tutumuna sahip sınıf ortamında öğrenciler, daha bağımsız, kişilikli, gelişmeye açık, araştırmacı, kendini ifade edebilen, sorumluluk sahibi, anlayışlı, sosyal ilişkilerinde başarılı insanlar olarak yetişirler (Tekerci 2008).Çalışma grubundaki öğretmenlerin demokratik tutum sergiliyor olmaları, sınıflarındaki çocuklara karşı genel olarak olumlu bir tutum sergilediklerini düşündürmektedir.

Tablo 7’de çalışma grubunda yer alan anne ve babaların, Ebeveyn Tutum Ölçeği puan dağılımları verilmiştir.

Tablo 7. Anne Babaların Ebeveyn Tutum Ölçeği Puan Dağılımları

	Alt Boyutlar	n	Mean	Median	Min	Max	SS
Anne	Demokratik Tutum	120	74,48	76,0	40	85	7,26
	Otoriter Tutum	120	22,15	21,5	11	41	5,54
	Aşırı Koruyucu Tutum	120	35,33	35,5	21	45	5,54
	İzin Verici Tutum	120	20,30	20,0	9	33	4,76
Baba	Demokratik Tutum	120	73,68	75,0	40	85	7,82
	Otoriter Tutum	120	21,32	21,0	11	43	5,45
	Aşırı Koruyucu Tutum	120	35,15	35,0	17	45	6,00
	İzin Verici Tutum	120	20,82	21,0	9	37	5,39

Tablo 7’ye göre çalışma grubunda yer alan annelerin ve babaların Ebeveyn Tutum Envanteri alt boyutlarından, en yüksek puanı Demokratik Tutum boyutundan aldığı görülmektedir ($\bar{x}_{anne}=74,48$, $\bar{x}_{baba}=73,68$). Bunu Aşırı Koruyucu Tutum, Otoriter Tutum ve İzin Verici Tutum alt boyut puanları izlemektedir. Buna göre, çalışma grubundaki anne babaların, genel olarak çocuklarına karşı demokratik tutum sergiledikleri söylenebilir.

Anne baba tutumu olarak, en sağlıklı ve en başarılı olan tutum demokratik anne baba tutumudur. Demokratik tutum, çocukların hem denetlenmesini hem de ihtiyaçlarına karşı duyarlı davranılmasını amaçlayan bir tutumdur. Anne baba tutarlı, kararlı ve güven vericidir (Çağdaş ve Seçer 2006; Özyürek 2004). Çalışma grubundaki anne babaların demokratik tutum sergiliyor olmaları, çocuklarına karşı genel olarak olumlu bir tutum sergilediklerini düşündürmektedir.

Tüm bunların yanında, öğretmen ve anne babaların ölçme araçlarında verilen ifadeleri işaretlerken mevcut durum yerine olması gereken durumları düşünerek hareket etmiş olabileceklerini de düşünebilir.

4.2. Çocukların Problem Çözme Becerilerine İlişkin Bulgular ve Tartışma

Tablo 8 ve Tablo 9’da çalışma grubunda yer alan okul öncesi dönem çocukların bazı kişisel özellikleri ile Problem Çözme Becerileri Ölçeği (PÇBÖ) toplam puanları arasındaki ilişkiyi gösterir bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 8. Çocukların PÇBÖ Toplam Puanları ile Çocukların Okula Devam Süresi, Kardeş Sayısı ve Doğuş Sırasına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

PÇBÖ	Değişkenler	N	\bar{X}	s.s.	Sıra Ort.	H	p	Anlamlı Fark
Okula Devam	İlk Yıl	74	30,88	5,69	60,29	0,562	0,755	-
	İkinci Yıl	32	31,63	4,80	63,36			
	Üçüncü Yıl	14	30,50	4,29	55,07			
	TOPLAM	120	31,03	5,30				
Kardeş Sayısı	Tek Çocuk	36	31,83	5,43	65,83	4,369	0,113	-
	İki Kardeş	61	30,10	5,42	54,08			
	Üç ve Üzeri	23	32,26	4,44	69,17			
	TOPLAM	120	31,03	5,30				
Doğuş Sırası	İlk Çocuk	66	31,24	5,50	62,29	7,235	0,027*	İlk Çocuk-Son Çocuk
	Son Çocuk	41	29,78	5,08	51,35			
	Ortanca Çocuk	13	33,92	3,68	80,27			
	TOPLAM	120	31,03	5,30				

Tablo 8'e göre, çocukların PÇBÖ toplam puanı ile çocukların okula devam süresi ve kardeş sayısı arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$). Çocukların PÇBÖ toplam puanları ile doğuş sırası arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p<0,05$). Farkın kaynağının belirlenmesi için yapılan Tukey Testi sonucuna göre; ortanca çocukların PÇBÖ puanlarının, ilk ve son çocukların puanlarından daha düşük yüksek görülmektedir. Buna göre, ilk ve son sırada doğan çocukların problem çözme becerilerinin ortanca çocuklardan daha düşük olduğu söylenebilir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, cinsiyet ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiye yönelik birbiri ile tutarlı olmayan farklı sonuçların elde edildiği çalışmalara rastlamak mümkündür (Akt: Şahin 2009). Saygılı (2000), problem çözme becerisi ile sosyal ve kişisel uyum arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmaya fen lisesi, normal lise ve meslek lisesinden toplam 300 öğrenci katılmıştır. Çalışmada, öğrencilerin problem çözme becerileri ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Eroğlu (2001), ailenin çocuklarda problem çözme yeteneğinin gelişmesi üzerindeki etkisini incelediği araştırmada; çocukların problem çözme becerileri ile ailenin sahip olduğu çocuk sayısı arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu saptamıştır. Bu bulgular, araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Aile, çocukların problem çözme becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Sosyal etkinliklerde bulunabilme imkânlarının sağlanabilmesi, büyük ölçüde ailenin

sosyo-ekonomik düzeyi ile ilgilidir. Üst sosyo-ekonomik düzeydeki aileler, çocuklarının her türlü sosyal faaliyetlere katılmasını sağlamakta, farklı etkinliklere yönlendirmektedir (Eroğlu 2001). Bu etkinlikler çocukların deneyimlerini arttırmakta, yaratıcılıklarını geliştirmekte, olaylara farklı açıdan bakmalarını sağlamaktadır. Bu da çocukların problem çözme becerilerini geliştirmektedir. Literatür incelendiğinde üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin problem çözme becerilerinin yüksek olduğu görülmektedir (Akt: Şahin 2009).

Çocukların doğuş sırasının anne baba tutumlarını etkilediği bilinmektedir. İlk sırada doğan çocuklar, aile içinde fazla ilgi görebilmekte ve yetişkinlere daha bağımlı ve kendilerine güvensiz olabilmektedirler. Son doğan çocuklar da önemli ölçüde ilk doğan çocuklara benzemekte ve her şeyi başkalarından bekleme eğiliminde olabilmektedirler. Diğer çocuklar ise büyüklerine daha az bağımlı olabilmektedirler (Özyürek ve Tezel Şahin 2012). Çocukların aile içerisindeki konumları, ailenin sahip olduğu çocuk sayısı, onların büyüme çağındaki bütün davranışlarını etkilemektedir. Ailenin çocuk sayısı, anne babanın onlara karşı ilgisini, sabrını, çocuklara ayırabileceği zamanı, ekonomik seviyesine göre yapabileceği harcamaları belirlemektedir (Eroğlu 2011). Bu durum, ortanca çocukların problem çözme becerilerinin diğerlerinden daha fazla olmasını açıklayabilmektedir. Yetişkin korumacılığı daha az, daha fazla bağımsız hareket etme becerisine sahip olan ortanca çocuğun problem çözme konusunda daha fazla fırsatlar elde ettiği düşünülebilir.

Tablo 9.Çocukların PÇBÖ Toplam Puanları ile Çocukların Cinsiyeti ve Aile Yapısına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

PÇBÖ	Değişkenler	N	\bar{X}	s.s.	Sıra Ort.	z	p
Cinsiyet	Kız	60	30,72	5,43	58,75	-0,552	0,581
	Erkek	60	31,35	5,18	62,25		
	TOPLAM	120	31,03	5,30			
Aile Yapısı	Çekirdek Aile	102	30,67	5,49	58,25	-1,694	0,090
	Geniş Aile	18	33,11	3,41	73,28		
	TOPLAM	120	31,03	5,30			

Tablo 9'a göre, çocukların PÇBÖ toplam puanları ile çocukların cinsiyeti ve aile yapısı arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$). Buna göre, çocukların problem çözme becerilerinin onların cinsiyeti ve aile yapısının çekirdek ya da geniş aile olması durumundan etkilenmediği söylenebilir.

Saygılı (2000), yaptığı çalışmada öğrencilerin cinsiyetleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirlemiştir. Crombi ve Gold (1988), cinsiyet ile uyum ve problem çözme arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında 4-5 yaşlarındaki kız çocukların çoğu problemin çözümünde daha başarılı olduklarını belirlemişlerdir (Akt: Aydoğan 2004). Bu bulgu, araştırma bulgularına göre farklılık göstermektedir.

Çocuklar, insan ilişkilerinin bütün yönlerini aile içinde gözleme imkanı bulurlar. Aile fertleri ile sürekli etkileşim içinde bulunan çocuk, aile bireylerinin tutumlarına da yön verir. Çağımızda, aile yapısında önemli değişimler olmakta ve geniş ailelerin yerine çekirdek aileler almaktadır. Bu değişim çocukların eğitimi konusunda olumlu veya olumsuz sonuçlar meydana çıkarmaktadır. Geniş aileden çekirdek aileye geçiş, yeni ve daha özgür bir aile biçimi ortaya çıkarmıştır. Anne babalar, çocuklarının eğitiminden ve gelişimlerinden sorumlu kişiler olarak büyükanne ve büyükbabaya eğitim konusunda mesafeli olmaları için uygun ortam hazırlamalıdır (Eroğlu 2011).

Tablo 10 ve Tablo 11’de anne babalarının yaşı, mesleği ve öğretim durumu özellikleri ile çocukların Problem Çözme Becerileri Ölçeği (PÇBÖ) toplam puanları arasındaki ilişkiyi gösterir bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 10’a göre, çocukların PÇBÖ toplam puanları ile annelerin yaşı, mesleği, öğrenim durumu ve babaların mesleği arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$). Buna göre, çocukların problem çözme becerilerinin onların annelerinin yaşı, mesleği, öğrenim durumu ve babalarının mesleği değişkenlerinden anlamlı ölçüde etkilenmediği söylenebilir.

Tablo 10.Çocukların PÇBÖ Toplam Puanları ile Anne Yaşı, Mesleği, Öğrenim Durumu ve Baba Mesleğine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Değişkenler	n	\bar{X}	s.s.	Sıra Ort.	H	p
Anne Yaşı	26-29 Yaş	30	31,43	5,46	63,70	2,418	0,490
	30-34 Yaş	45	31,51	5,48	63,24		
	35-39 Yaş	28	30,86	4,74	59,64		
	40-45 Yaş	17	29,35	5,50	49,00		
	TOPLAM	120	31,03	5,30			
Anne Mesleği	Çalışmıyor	79	30,85	5,53	60,13	5,134	0,400
	İşçi	8	34,25	5,39	83,75		
	Memur	13	30,08	5,09	51,31		
	Emekli	5	29,80	5,22	52,40		
	Serbest Meslek	8	30,88	5,11	55,75		
	Profesyonel Mes.	7	32,29	2,14	66,43		
	TOPLAM	120	31,03	5,30			
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	34	30,09	5,98	56,04	1,775	0,620
	Ortaokul	13	29,85	5,46	53,69		
	Lise	41	31,66	5,23	64,67		
	Üniversite	32	31,72	4,50	62,66		
	TOPLAM	120	31,03	5,30			
Baba Mesleği	İşçi	35	30,89	5,52	60,84	1,529	0,821
	Memur	29	31,10	4,94	59,84		
	Emekli	5	33,20	4,44	75,60		
	Serbest Meslek	36	31,11	5,89	61,36		
	Profesyonel Mes.	15	30,33	4,56	53,87		
	TOPLAM	120	31,03	5,30			

Anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen yaşı daha genç olan annelerin ve eğitim durumu lise ve üzeri olan annelerin çocuklarının problem çözme becerileri puanlarının daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Bu bulgu ile paralel olarak Eroğlu (2011), yaptığı çalışmada öğrencilerin problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesinde annelerin eğitim durumları ve yaşlarının etkili bir faktör olduğunu belirlemiştir. Çocukların problem çözme yeteneklerinin gelişmesine yönelik tutum ve yaklaşımları genç annelerin daha yüksek seviyede geliştirdikleri saptanmıştır.

Hayat şartlarının giderek zorlaşması, annenin çalışmasını zorunlu hale getirmiştir. Çalışan anne ve çocuk arasındaki en önemli problemlerden biri, annenin suçluluk duygusu içinde çocuğuna dengeli bir yaklaşımda bulunmayıp aşırı hoşgörülü olmasıdır. Oysa önemli olan çocukla geçirilen zamanın uzunluğu değil, nasıl kullanıldığıdır. Anne evinde geçirdiği zamanı iyi değerlendirmeli, çocuğu ile

ilgilenmeli, onunla bütünleşip yararlı etkinliklerde bulunmalıdır. Annenin çalışması halinde, çocuğun okul öncesi eğitim kurumuna gitmesi yararlı bir davranış olabilir (Eroğlu 2011).

Tablo 11. Çocukların PÇBÖ Toplam Puanları ile Babaların Yaşı ve Öğrenim Durumuna İlişkin One-Way ANOVA Testi Sonuçları

	Değişkenler	n	\bar{X}	s.s.	F	p
Baba Yaşı	30 Yaş ve altı	48	31,31	5,94	0,269	0,765
	35-39 Yaş	42	30,55	5,03		
	40 Yaş ve üzeri	30	31,27	4,65		
	TOPLAM	120	31,03	5,30		
Baba Öğrenim Durumu	İlkokul	13	31,15	5,57	0,225	0,879
	Ortaokul	16	31,19	5,53		
	Lise	50	30,58	5,76		
	Üniversite	41	31,49	4,64		
	TOPLAM	120	31,03	5,30		

Tablo 11'e göre, çocukların PÇBÖ toplam puanları ile babaların yaşı ve öğrenim durumu arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$). Buna göre, çocukların problem çözme becerilerinin onların babalarının yaşı ve öğrenim durumu değişkenlerinden anlamlı ölçüde etkilenmediği söylenebilir.

Bu bulgudan farklı olarak Saygılı (2000), anne baba öğrenim durumu ile öğrencilerin problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Öğrenim düzeyinin yükselmesi anne ve babanın olaylara farklı bakış açılarıyla bakabilme, olayları birçok açıdan değerlendirebilme yeteneğini geliştirebilmektedir. Bireyler örgün eğitimin her kademesinde bazı davranışları kazanabileceğinden çevrelerinde gelişen olayları şansa, kadere bırakmak yerine sorunların nedenlerini daha objektif olarak araştırabilme, davranışlarını sonuçlarını tahmin ederek belirleyebilme yeteneğini geliştirebilmektedir (Alisinanoğlu 2003).

Eroğlu (2011), çalışmasında çocuklarına olaylara çok yönlü bakmasını öğütlemeye, çocuklarına bağımsız olarak çalışabilmesi için uygun ortamlar hazırlama, problemin kısa zamanda ve kolaylıkla çözülebilmesi için önemli bir davranış olan heyecanlanmama ve paniğe kapılmama alışkanlığının çocuğa öğretilmesi tutumunun geliştirilmesinde babanın eğitim seviyesinin etkili bir faktör olduğunu belirlemiştir. Ailenin sosyo ekonomik seviyesi, anne ve babanın eğitim düzeyleri ve ailenin sahip

olduğu çocuk sayısının öğrencilerin problem çözme yeteneklerinin gelişmesinde etkili olduğu vurgulanmıştır.

4.3. Çocukların Problem Çözme Becerileri ve Öğretmen Tutumlarına İlişkin Bulgular ve Tartışma

Tablo 12’de çocukların PÇBÖ ve öğretmenlerin Öğretmen Tutum Envanteri puanları arasındaki ilişkiye dair bulgular verilmiştir.

Tablo 12’ye göre, öğretmenlerin otoriter tutumları ile çocukların problem hakkında soru sorma becerileri arasında, çok güçlü olmamakla birlikte pozitif yönde ($r=0,197$) istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır ($p<0,05$). Yine, öğretmenlerin otoriter tutumları ile çocukların nesnelere bilinenden farklı kullanma becerileri arasında, çok güçlü olmamakla birlikte pozitif yönde ($r=0,231$) istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki ($p<0,05$) olduğu görülmektedir. Buna göre, öğretmenlerin otoriter tutumları arttıkça çocukların problem hakkında soru sorma becerilerinin ve nesnelere bilinenden farklı kullanma becerilerinin de arttığı söylenebilir.

Çocukları aşırı derecede bağımsız bırakma eğilimi, çocukların bilişsel gelişimini yavaşlatmaktadır. Çocuğun tam olarak gelişimini sağlayabilmek için, sistemli olarak daha karmaşık becerileri kazanmasına yol gösterilmelidir. Bunu da bu olanaklara yetkin bir erişkin yapabilir (Altınkök 2006).

Özellikle hiperaktif, düşüncesizce davranan, dikkat bozukluğu olan ve agresif çocukların zihinsel ve sosyal problem çözme güçlüklerinin olması muhtemeldir. Bu tip çocuklar agresif davranırlar ve diğerk kişilerin bakış açısından bakmadan ve agresif olmayan çözümü düşünmeden davranırlar. Problem çözme stratejilerini kullanan çocukların daha yapıcı oynadıkları, akranları tarafından daha çok hoşlanıldıkları ve evde, okulda daha işbirlikçi oldukları dile getirilmektedir. Öğretmenin rolü çocuklara birbirlerinin ihtiyaç ve duygularını fark etmelerine yardım etmek ve problemi yeniden tanımlamaktır (Webster- Stratton 2006; Adams & Wittmer 2001’den Akt.:Dereli 2008).

Tablo 12. Çocukların Problem Çözme Becerileri Alt Ölçek Puanları ile Öğretmen Tutumları Arasındaki İlişkilere İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

PÇBÖ Alt Boyutları		Demokratik Tutum	Otoriter Tutum	Boş Vermiş Tutum	Toplam Tutum Puanı
Problemi Fark Etme	r	0,015	-0,109	-0,009	-0,060
	p	0,868	0,234	0,925	0,518
	N	120	120	120	120
Problemi Tanımlama	r	-0,135	0,024	0,066	-0,020
	p	0,142	0,797	0,474	0,830
	N	120	120	120	120
Problem Hakkında Soru Sorma	r	-0,152	0,197	-0,062	0,011
	p	0,096	0,031*	0,499	0,906
	N	120	120	120	120
Problemin Nedenini Tahmin Etme	r	-0,196	0,160	-0,127	-0,062
	p	0,032*	0,081	0,167	0,502
	N	120	120	120	120
Problemin Çözümü İçin Bilgilerin Yeterliliğine Karar Verme	r	-0,063	-0,002	0,092	0,012
	p	0,494	0,981	0,316	0,895
	N	120	120	120	120
Problemin Öğelerini Tanımlama	r	0,066	0,114	-0,083	0,058
	p	0,477	0,215	0,367	0,532
	N	120	120	120	120
Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanılması	r	-0,078	0,231	0,024	0,107
	p	0,397	0,011*	0,792	0,245
	N	120	120	120	120
Birtakım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme	r	-0,195	0,121	-0,118	-0,079
	p	0,033*	0,186	0,200	0,389
	N	120	120	120	120
En Uygun Çözümü Bulma	r	-0,172	0,034	0,024	-0,051
	p	0,061	0,714	0,795	0,577
	N	120	120	120	120
Çözümler Arasından En Alışılmadık Olanı Seçme	r	-0,039	-0,017	0,069	0,004
	p	0,675	0,850	0,454	0,965
	N	120	120	120	120
Çocukların Problem Çözme Becerileri	r	-0,197	0,154	-0,043	-0,026
	p	0,031*	0,092	0,638	0,777
	N	120	120	120	120

Tablo 12 incelendiğinde, öğretmenlerin demokratik tutumları ile çocukların problemin nedenini tahmin etme becerileri arasında çok güçlü olmamakla birlikte negatif yönde ($r=-0,196$) anlamlı bir ilişki olduğu ($p<0,05$) görülmektedir. Yine, öğretmenlerin demokratik tutumları ile çocukların bir takım eylemlerin sonucunu

tahmin etme becerileri arasında çok güçlü olmamakla birlikte negatif yönde ($r=-0,195$) anlamlı bir ilişki olduğu ($p<0,05$) görülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin demokratik tutumları ile çocukların genel problem çözme becerileri arasında çok güçlü olmamakla birlikte negatif yönde ($r=-0,197$) anlamlı bir ilişki ($p<0,05$) olduğu görülmektedir. Buna göre, öğretmenlerin demokratik tutumları arttıkça çocukların bir takım eylemlerin sonucunu tahmin etme ve genel olarak problem çözme becerilerinin azaldığı söylenebilir.

Çocukların problem çözme becerilerinin doğru bir şekilde gelişmesini sağlayacak aileden sonra gelen en önemli yapı okuldur. Okullarda bu becerilerin doğru şekilde verilmesi öğretmenlerin demokrasi anlayışı ve problem çözme becerilerinin gelişmiş olmasını gerektirir (Genç ve Kalafat 2007). Çocukların problem çözme becerileri üzerinde etkili olan bireyler arasında öğretmenler önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmenin görevi çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanarak öğrenme yaşantılarını düzenlemektir. Öğretmenlerin etkisi göz önünde bulundurulduğunda problem çözme becerisi yüksek olan öğretmenlerin eğitimde de bunu daha fazla kullanabilecekleri ve bu durumun eğitim verdikleri çocukların problem çözme becerilerini arttırabileceği vurgulanmaktadır. Problem çözme becerisine sahip olan bireyler; yenilikçi, tercih ve kararlarını açıkça belirten, sorumluluk duygusuna sahip, esnek, kendine güvenen ve yaratıcı özellikler taşıyan bireylerdir. Problemlerini etkili çözemeyen bireylerin ise, etkili problem çözebilen bireylere göre, daha fazla kaygılı ve güvensiz oldukları, başkalarının beklentilerini anlamada yetersiz kaldıkları ve daha fazla duygusal problemler yaşadıkları belirtilmektedir (Ceylan, Yıldız Bıçakçı, Aral ve Gürsoy 2012).

Knight, Waxman ve Padron (1989), problem çözme davranışlarının etkisini ve kullanılan stratejileri incelediği çalışmasında, problem çözme ile ilgili süreçlerdeki öğrenci davranışlarının, çözüm stratejileri ve yaratıcı düşünme yollarının oluşmasında etkili olduğunu belirlemişlerdir. Önemli yerleri yazma stratejisinin öğretmenlerin ilk tercihleri arasında yer aldığı dikkat çekmiştir. Çocukların problem çözme sürecinde öğretmen tutum ve davranışları oldukça etkilidir (Akt:Aydoğan 2004). Ceylan, Yıldız Bıçakçı, Aral ve Gürsoy (2012), okul öncesi eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin problem çözme becerilerini inceledikleri çalışmalarında, öğretmenlerin problem çözme beceri düzeylerinde yaşlarının etkili olduğunu

belirlemişlerdir. Mezun olunan alan, çalışma süresi, çalışılan kurum türü, gruptaki çocuk sayısı ve çocukların yaşının öğretmenlerin problem çözme beceri düzeylerine etkili olmadığı saptanmıştır.

Okul öncesi dönem, bireylerin yaşantısında kritik bir öneme sahiptir. Bu noktada okul öncesi öğretmen adayının etkili bir eleştirel düşünür, problem çözücü olması için bu iki beceriye dayalı eğitim alması önemli bir gerekliliktir. Eleştirel düşünen ve problem çözümünde etkin olan bir öğretmen adayının eğitim ortamlarını oluştururken düşünmeye dayalı ortamları daha çok tercih etmesi olasıdır (Tok ve Sevinç 2010). Öğretmenin problemi tanımlama aşamasındaki rolü, çocuklara birbirlerinin ihtiyaç ve duygularını fark etmelerine yardım etmek ve yeniden tanımlamak olabilir. Öğretmen çocukların yaratıcı çözümleri ve yaratıcı düşüncelerine model olmalı, farklı çözümler bulan öğrencileri pekiştirmelidir. Eğer çocuklar çözüm bulmakta zorlanırlarsa, öğretmen bazı fikirler önerebilir veya çeşitli çözüm kartları sunabilir. Problemi çözerken uygun yöntemi kullanmalarının sonuçlarını hayal etmelerini isteyebilir. Çocuklara bir veya iki çözümü uygulaması için fırsat verilebilir. En iyi çözüme karar verdiklerinde, planlarını nasıl başarılı bir şekilde uygulayacaklarını belirlerler. Çocuklara problem durumunda ne yapması gerektiğini söylemek yerine düşüncelerine yardım etmek daha etkilidir. Çocuklar geçmişte kullandıkları becerileri geleceğe aktarmada başarılı olamayabilirler. Çocuklar iyi bir çözüm seçtiklerinde, sonuçları ve çözümleri değerlendirmelerine yardım edilebilir (Akt:Dereli 2008).

Öğrencilerle en yakın ve uzun süreli etkileşimde bulunan kişilerden biri olan öğretmen, asıl işlevi olan “öğrenmeyi kolaylaştırma” ya ek olarak, öğrenciye model olma, öğrenciye rehberlik yapma gibi işlevleri de yüklenmek durumundadır. Nitelikli bir öğretmenin olmadığı bir eğitim sisteminde kaliteden bahsetmek mümkün değildir (Denizel Güven ve Cevher 2005). Çocukların problem çözme yönünden gelişmeleri için öğretmen ana kaynaktır. Öğretmen, çevrede bulunan kuvvetlerin kayda değer öğrenme durumları haline getirilebileceğini görmek ve bunlara yeni unsurların katılmasına rehberlik etmekle sorumludur. Eğitimciler, çocukların ne tür problemlerle karşılaştıklarını ve ne gibi problemlerin çocuklarca çözümünün uygun olacağını bilmelidir (Tavlı 2007).

4.4. Anne ve Babaların Çocuk Yetiştirme Tutumlarına İlişkin Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde anne ve babaların çocuk yetiştirme tutumlarının çocukların cinsiyeti, doğuş sırası, kardeş sayısı, okula devam süresi ve aile yapısı değişkenlerinden anlamlı ölçüde etkilenip etkilenmediğine ilkin bulgular ve tartışmaya yer verilmiştir.

Tablo 13 ve Tablo 14’te, Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) puanları ile anne yaşı arasındaki farklılıklara ilişkin test sonuçları görülmektedir.

Tablo13. Anne ETÖ Aşırı Koruyucu ve İzin Verici Tutum Alt Boyut Puanları ile Anne Yaşı Arasındaki Farklılıklara İlişkin One-Way ANOVA Testi Sonuçları

ETÖ	Anne Yaşı	n	\bar{X}	s.s.	F	p
Aşırı Koruyucu Tutum	26-29 yaş	30	37,03	5,87	2,413	0,070
	30-34 yaş	45	34,87	5,22		
	35-39 yaş	28	35,79	4,83		
	40-45 yaş	17	32,76	6,16		
	TOPLAM	120	35,33	5,54		
İzin Verici Tutum	26-29 yaş	30	18,93	4,13	1,789	0,153
	30-34 yaş	45	20,53	4,99		
	35-39 yaş	28	21,71	5,30		
	40-45 yaş	17	19,76	3,80		
	TOPLAM	120	20,30	4,76		

Tablo 13’e göre,annelerin ETÖ AşırıKoruyucuTutum ve İzin Verici Tutum alt boyut puanları bakımından yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$). Buna göre, annelerin çocuklarına karşı aşırı koruyucu ve izin verici tutumlarının anne yaşından anlamlı düzeyde etkilenmediği söylenebilir. Aşırı koruyuculuk puanı en yüksek ($\bar{x}=37,03$) ve izin verici puanı en düşük ($\bar{x}=18,93$) annelerin 26-29 yaş grubunda olduğu görülmektedir. Yaşı küçük olan annelerin çocuklarına karşı hem daha koruyucu hem daha izin verici bir tutum sergiledikleri söylenebilir.

Tablo 14. Anne ETÖ Demokratik, Otoriter Tutum Alt Boyut ile Anne Yaşı Arasındaki Farklılıklara İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

ETÖ	Anne Yaşı	n	\bar{X}	s.s.	Sıra Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Demokratik Tutum	26-29 yaş	30	76,30	4,79	67,83	10,225	0,017*	26-29 yaş-
	30-34 yaş	45	72,53	7,00	49,68			
	35-39 yaş	28	77,18	5,88	73,66			
	40-45 yaş	17	71,94	11,01	54,53			
	TOPLAM	120	74,48	7,26				
Otoriter Tutum	26-29 yaş	30	23,13	5,64	65,58	1,967	0,579	-
	30-34 yaş	45	22,20	6,09	60,34			
	35-39 yaş	28	20,86	4,41	53,38			
	40-45 yaş	17	22,41	5,60	63,68			
	TOPLAM	120	22,15	5,54				

Tablo 14'e göre,annelerin ETÖ Demokratik Tutum alt boyut puanları bakımından yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($p < 0,05$). Farkın kaynağının belirlenmesi için yapılan Tukey Testi sonucuna göre; 30-34 yaş grubundaki annelerin demokratik tutum puanlarının, 26-29 yaş grubundaki annelerin puanlarından anlamlı derecede düşük olduğu görülmüştür. Buna göre, 26-29 yaş grubundaki annelerin 30-34 yaş grubundaki annelere göre daha demokratik olduğu söylenebilir. Annelerin ETÖ Otoriter Tutum alt boyut puanları bakımından yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p > 0,05$). Yani, annelerin çocuklarına karşı otoriter tutumlarının, onların yaşlarından anlamlı ölçüde etkilenmediği söylenebilir. Demokratik tutum puanı en yüksek ($\bar{x} = 77,18$) annelerin 35-39 yaş, otoriter tutum puanı ($\bar{x} = 23,13$) en yüksek annelerin 26-29 yaş grubunda olduğu görülmektedir. Orta yaş grubunda annelerin çocuklarına daha demokratik davrandıkları ve yaşı küçük olan annelerin çocuklarına karşı daha otoriter davrandıkları söylenebilir.

Tablo 13'e göre yaşı küçük olan annelerin çocuklarına karşı hem daha koruyucu hem daha az izin verici bir tutum sergiledikleri dikkat çekmektedir. Tablo 14'te orta yaş grubundaki annelerin çocuklarına daha demokratik davrandıkları ve yaşı küçük olan annelerin çocuklarına karşı daha otoriter davrandıkları söylenebilir. Şanlı ve Öztürk (2012) yaptıkları çalışmada okul öncesi dönemde çocuğu olan annelerin

çocuk yetiştirme tutumlarını etkileyen etmenleri incelemişlerdir. Sonuç olarak annelerin yaşının çocuklarına olan tutumunu etkilediğini, küçük yaşta olan, eğitim düzeyi düşük olan ve çalışmayan annelerin aşırı koruyucu ve sıkı disiplin tutumlarının arttığı belirlenmiştir. Dursun (2010) yaptığı çalışmada okul öncesi çocuğa sahip genç anne ve babaların aşırı koruyucu ve sıkı disiplinli tutumlarının yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgular araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırma bulgularından farklı olarak Özyürek (2004), çalışmasında anne tutumlarının anne yaşından etkilenmediğini saptamıştır. Tezel Şahin ve Özyürek (2008), okul öncesi dönem 5–6 yaş grubu çocuğa sahip anne ve babaların çocuklarına karşı tutumlarını inceledikleri çalışmalarında anne tutumlarının yaş değişkeninden etkilenmediğini saptamışlardır. Yaşın küçük olması, ilk ve tek çocuk ve öğrenim düzeyi gibi değişkenlerin ortak etsinin anne tutumları üzerinde etkili olması, çalışmalarda yaşın etkisine yönelik farklı sonuçlar elde edilmesinin nedeni olarak düşünülebilir.

Tablo 15 ve Tablo 16’da, Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) puanları ile anne öğrenim durumu arasındaki farklılıklara ilişkin test sonuçları verilmiştir.

Tablo 15. Anne ETÖ Demokratik Tutum Alt Boyut ve Toplam Puanları ile Annelerin Öğrenim Durumları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Kruskal Wallis- H Testi Sonuçları

ETÖ	Eğitim Durumu	n	\bar{X}	s.s.	Sıra Ort.	H	p
Demokratik Tutum	İlkokul	34	74,12	9,71	63,35	1,122	0,772
	Ortaokul	13	75,31	6,43	63,35		
	Lise	41	73,93	6,25	55,88		
	Üniversite	32	75,22	5,86	62,23		
	TOPLAM	120	74,48	7,26			

Tablo 15’e göre, annelerin ETÖ Demokratik Tutum alt boyut puanları bakımından öğrenim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$). Buna göre, annelerin çocuklarına karşı demokratik tutumlarının öğrenim durumlarından anlamlı ölçüde etkilenmediği söylenebilir.

Tablo 16. Anne ETÖ Otoriter, Aşırı Koruyucu, İzin Verme Tutum Alt Boyutları ile Annelerin Öğrenim Durumları Arasındaki Farklılıklara İlişkin One -Way ANOVA Testi Sonuçları

ETÖ	Eğitim Durumu	n	\bar{X}	s.s.	F	p	Anlamlı Fark
Otoriter Tutum	İlkokul	34	23,09	6,42	0,806	0,493	-
	Ortaokul	13	23,23	5,29			
	Lise	41	21,44	5,04			
	Üniversite	32	21,63	5,30			
	TOPLAM	120	22,15	5,54			
Aşırı Koruyucu Tutum	İlkokul	34	37,50	5,53	4,721	0,004*	İlkokul- Üniversite
	Ortaokul	13	37,31	5,34			
	Lise	41	34,68	5,23			
	Üniversite	32	33,03	5,10			
	TOPLAM	120	35,33	5,54			
İzin Verici Tutum	İlkokul	34	19,76	3,83	0,792	0,501	-
	Ortaokul	13	19,15	3,93			
	Lise	41	20,39	4,70			
	Üniversite	32	21,22	5,94			
	TOPLAM	120	20,30	4,76			

Tablo 16'ya göre, annelerin ETÖ Otoriter Tutum ve İzin Verici Tutum alt boyut puanları bakımından öğrenim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$). Annelerin Aşırı Koruyucu Tutum puanları bakımından öğrenim durumları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($p<0,01$). Farkın kaynağının belirlenmesi için yapılan Tukey Testi sonucuna göre; Üniversite mezunu annelerin aşırı koruyucu tutum puanları, ilkokul mezunu annelerin puanlarından anlamlı derecede düşüktür. Buna göre, annelerin çocuklarına karşı otoriter ve izin verici tutumlarının, onların öğrenim durumundan anlamlı ölçüde etkilenmediği, aşırı koruyucu tutumlarının ise etkilendiği söylenebilir. Öğrenim düzeyi arttıkça aşırı koruyucu tutum durumunun da azaldığı dikkat çekmektedir.

Tablo 15 ve Tablo 16'da görüldüğü üzere, annelerin öğrenim düzeyi arttıkça aşırı koruyucu tutum durumunun azaldığı dikkat çekmektedir. Özyürek (2004), 5-6 yaş grubu çocuğa sahip anne-babaların çocuklarına karşı tutumları ile ilgili çalışmasında eğitim düzeyi yükseldikçe aşırı koruyuculuk ve sert/katı disiplin tutumlarının azaldığını saptamıştır. Öztürk ve Şanlı (2007), annelerin eğitim durumunun çocuk yetiştirme tutumlarına etkisini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada eğitim

düzeyi düşük olan annelerin aşırı koruyucu ve sıkı disiplin tutumlarını daha fazla benimsedikleri bulmuşlardır. Dursun (2010), okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleri ile anne baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında anne babaların eğitim düzeyleri yükseldikçe aşırı kontrol, sıkı disiplin tutumlarının ve aile içi geçimsizliğin azaldığı görülmüştür. Şanlı ve Öztürk (2012), okul öncesi dönemde çocuğu olan annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını etkileyen etmenleri inceledikleri çalışmalarında eğitim düzeyi düşük olan annelerin aşırı koruyucu ve sıkı disiplin tutumlarının arttığı belirlenmiştir. Bu bulgular araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Gökçedağ (2001) ise, lise öğrencilerinin anne-baba tutumlarının okul başarısı ve kaygı düzeyi üzerindeki etkilerini incelediği çalışmasında anne-babanın öğrenim düzeyi yükseldikçe demokratik tutum puan ortalamaları artmakta, akademik başarı düzeyi yükselmekte, sürekli kaygı düzeyi düşmekte olduğunu saptamıştır.

Tablo 17’de, Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) puanları ile anne mesleği arasındaki farklılıklara ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 17’ye göre, annelerin ETÖ Demokratik Tutum, Otoriter Tutum, Aşırı Koruyucu Tutum, İzin Verici Tutum alt boyut puanları bakımından meslek grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$). Buna göre çocuklarına karşı Demokratik Tutum, Otoriter Tutum, Aşırı Koruyucu Tutum, İzin Verici Tutumlarının, annelerin meslek durumundan anlamlı ölçüde etkilenmediği söylenebilir.

Tablo 17. Anne ETÖ Demokratik, Otoriter, Aşırı Koruyucu, İzin Verici Tutum Alt Boyut ile Annelerin Meslek Grupları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

ETÖ	Meslek	n	\bar{X}	s.s.	Sıra Ort.	H	p
Demokratik Tutum	Çalışmıyor	79	75,46	5,74	63,59	7,782	0,169
	İşçi	8	74,00	11,20	66,00		
	Memur	13	73,85	6,68	55,46		
	Emekli	5	70,80	17,24	65,50		
	Serbest meslek	8	68,00	7,09	29,00		
	Profesyonel mes.	7	75,14	6,62	61,14		
	TOPLAM	120	74,48	7,26			
Otoriter Tutum	Çalışmıyor	79	22,35	5,36	62,30	3,976	0,553
	İşçi	8	21,50	8,82	49,31		
	Memur	13	21,38	5,81	53,31		
	Emekli	5	19,20	4,38	42,30		
	Serbest meslek	8	22,88	2,90	70,88		
	Profesyonel mes.	7	23,29	6,58	67,50		
	TOPLAM	120	22,15	5,54			
Aşırı Koruyucu Tutum	Çalışmıyor	79	36,01	5,50	64,80	4,928	0,425
	İşçi	8	34,88	5,46	56,62		
	Memur	13	33,92	4,59	48,62		
	Emekli	5	32,00	7,35	45,60		
	Serbest meslek	8	35,75	4,23	62,81		
	Profesyonel mes.	7	32,57	7,21	46,50		
	TOPLAM	120	35,33	5,54			
İzin Verici Tutum	Çalışmıyor	79	19,91	4,36	57,66	6,856	0,232
	İşçi	8	19,75	6,04	58,81		
	Memur	13	23,38	6,89	82,69		
	Emekli	5	20,00	2,45	59,10		
	Serbest meslek	8	19,00	2,73	49,75		
	Profesyonel mes.	7	21,29	5,15	66,57		
	TOPLAM	120	20,30	4,76			

Araştırmada elde edilen, meslek değişkeninin annelerin çocuk yetiştirme tutumlarına etkisine yönelik bulguya benzer olarak, Tezel Şahin ve Özyürek (2008) çalışmalarında, okul öncesi dönem 5–6 yaş grubu çocuğa sahip annelerin tutumlarının anne mesleğinden anlamlı ölçüde etkilenmediğini belirlemişlerdir. Bu bulgu, araştırma bulgusunu destekler niteliktedir.

Tablo 18 ve Tablo 19’da, annelerin Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) puanları ile çocukların cinsiyeti arasındaki farklılıklara ilişkin test sonuçları verilmiştir.

Tablo 18. Anne ETÖ Demokratik, Otoriter Tutum Alt Boyut ile Çocukların Cinsiyet Durumları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

ETÖ	Cinsiyet	n	\bar{X}	s.s.	Sıra Ort.	z	p
Demokratik Tutum	Kız	60	74,00	7,81	58,38		
	Erkek	60	74,95	6,71	62,62	-0,667	0,504
	TOPLAM	120	74,48	7,26			
Otoriter Tutum	Kız	60	21,88	6,18	58,04		
	Erkek	60	22,42	4,87	62,96	-0,776	0,438
	TOPLAM	120	22,15	5,54			

Tablo 18'e göre annelerin ETÖ Demokratik Tutum ve Otoriter Tutum alt boyut puanları bakımından çocukların cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$). Buna göre annelerin çocuklarına karşı Demokratik Tutum ve Otoriter Tutumlarının, çocuklarının cinsiyetinden anlamlı ölçüde etkilenmediği söylenebilir.

Tablo 19. Anne ETÖ Aşırı Koruyucu, İzin Verici Tutum Alt Boyut ile Çocukların Cinsiyet Durumları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Independent t Testi Sonuçları

ETÖ	Cinsiyet	n	\bar{X}	s.s.	t	p
Aşırı Koruyucu Tutum	Kız	60	35,32	5,68		
	Erkek	60	35,33	5,45	-0,016	0,987
	TOPLAM	120	35,33	5,54		
İzin Verici Tutum	Kız	60	21,27	4,91		
	Erkek	60	19,33	4,44	2,262	0,026*
	TOPLAM	120	20,30	4,76		

Tablo 19'a göre, annelerin ETÖ Aşırı Koruyucu Tutum alt boyut puanları bakımından çocukların cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$). Annelerin İzin Verici Tutum alt boyut puanları bakımından çocukların cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir farklılık vardır ($p<0,05$). Kız çocukların annelerinin izin verici tutum puanları, erkek çocuk annelerinin puanlarından anlamlı derecede yüksektir. Veriler doğrultusunda annelerin izin verici tutumunda çocukların cinsiyet faktörünün etkili olduğu görülmüştür. Buna göre, annelerin kız çocuklarına karşı tutumlarının erkek çocuklarına olduğundan daha izin verici olduğu söylenebilir.

Cinsiyet değişkenine ilişkin olarak farklı çalışmalara rastlamak mümkündür. Alisinanoğlu (2003), yaptığı çalışmada kişinin olayları yönlendirme odağı biçiminde

açıklanabilen denetim odağı üzerinde cinsiyet değişkeninin önemli farklılığa neden olduğunu saptamıştır. Tezel Şahin ve Özyürek (2008), okul öncesi dönem 5–6 yaş grubu çocuğa sahip anne ve babaların çocuklarına karşı tutumlarını inceledikleri çalışmalarında anne tutumlarının çocuğun cinsiyetinden anlamlı ölçüde etkilenmediğini belirlemişlerdir. Özyürek ve Tezel Şahin (2012), altı yaşında çocuğa sahip olan annelerin çocukları ile ilişkilerini çeşitli değişkenler açısından inceledikleri çalışmada annelerin çocukları ile ilişkilerinin, çocukların cinsiyeti, değişkeninden anlamlı ölçüde etkilenmediğini belirlemişlerdir.

Tablo 20 ve Tablo 21’de, annelerin Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) puanları ile çocukların doğuş sırası arasındaki ilişkiyi gösterir bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 20. Anne ETÖ Demokratik, Otoriter Tutum Alt Boyut ile Çocukların Doğuş Sırası Arasındaki Farklılıklara İlişkin Kruskal Wallis- H Testi Sonuçları

ETÖ	Doğuş Sırası	n	\bar{X}	s.s.	Sıra Ort.	H	p
Demokratik Tutum	İlk Çocuk	66	74,00	6,60	56,89	2,436	0,296
	Son Çocuk	41	74,49	8,48	62,46		
	Orta Çocuk	13	76,85	6,35	72,65		
	TOPLAM	120	74,48	7,26			
Otoriter Tutum	İlk Çocuk	66	23,11	5,77	65,95	3,664	0,160
	Son Çocuk	41	20,98	3,82	54,38		
	Orta Çocuk	13	21,00	8,02	52,12		
	TOPLAM	120	22,15	5,54			

Tablo 20'ye göre, annelerin ETÖ Demokratik Tutum, Otoriter Tutum alt boyut puanları bakımından çocukların doğuş sıraları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$). Bu veriler doğrultusunda annelerin Demokratik ve Otoriter tutumları çocukların doğuş sıralarının anlamlı ölçüde etkilemediği söylenebilir.

Tablo 21. Anne ETÖ Aşırı Koruyucu, İzin Verme Tutum Alt Boyut ile Çocukların Doğuş Sırası Arasındaki Farklılıklara İlişkin One -Way Anova Testi Sonuçları

ETÖ	Doğuş Sırası	n	\bar{X}	s.s.	F	p
Aşırı Koruyucu Tutum	İlk Çocuk	66	35,61	5,75	0,250	0,779
	Son Çocuk	41	34,83	5,34		
	Orta Çocuk	13	35,46	5,35		
	TOPLAM	120	35,33	5,54		
İzin Verici Tutum	İlk Çocuk	66	20,76	4,81	0,689	0,504
	Son Çocuk	41	19,80	4,90		
	Orta Çocuk	13	19,54	4,12		
	TOPLAM	120	20,30	4,76		

Tablo 21'e göre annelerin ETÖ Aşırı Koruyucu Tutum, İzin Verme Tutum alt boyut puanları bakımından çocukların doğuş sıraları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$). Buna göre annelerin aşırı koruyucu ve izin verici tutumlarının çocukların doğuş sırasından anlamlı şekilde etkilenmediği söylenebilir.

Tablo 20 ve 21'deki bulgulardan farklı olarak Özyürek ve Tezel Şahin (2012) altı yaşında çocuğa sahip olan annelerin çocukları ile ilişkilerini çeşitli değişkenler açısından inceledikleri çalışmalarında, anne çocuk ilişkilerinin çocuğun doğuş sırası değişkeninden anlamlı ölçüde etkilendiği belirlemişlerdir. Tezel Şahin ve Özyürek (2008) çalışmalarında okul öncesi dönem 5–6 yaş grubu çocuğa sahip annelerin tutumlarının çocuğun doğum sırasından anlamlı ölçüde etkilenmediğini bulmuşlardır.

Tablo 22 ve Tablo 23'te, annelerin Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) puanları ile çocukların kardeş sayısı arasındaki ilişkiyi gösterir bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 22. Anne ETÖ Demokratik, Otoriter Tutum Alt Boyut ile Çocukların Kardeş Sayıları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

ETÖ	Kardeş Sayısı	n	\bar{X}	s.s.	Sıra Ort.	H	p
Demokratik Tutum	Tek çocuk	36	74,50	5,76	58,68	0,267	0,875
	İki kardeş	61	74,46	8,33	62,11		
	Üç ve üzeri	23	74,48	6,58	59,09		
	TOPLAM	120	74,48	7,26			
Otoriter Tutum	Tek çocuk	36	22,28	4,81	62,67	0,245	0,885
	İki kardeş	61	22,11	5,95	59,08		
	Üç ve üzeri	23	22,04	5,73	60,87		
	TOPLAM	120	22,15	5,54			

Tablo 22'ye göre, annelerin ETÖ demokratik tutum ve otoriter tutum alt boyut puanları bakımından çocukların sahip oldukları kardeş sayıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$). Buna göre, annelerin demokratik ve otoriter tutumlarının çocukların kardeş sayıları anlamlı şekilde etkilemediği söylenebilir.

Tablo 23. Anne ETÖ Aşırı Koruyucu, İzin Verme Tutum Alt Boyut ile Çocukların Kardeş Sayıları Arasındaki Farklılıklara İlişkin One -Way ANOVA Testi Sonuçları

ETÖ	Doğuş Sırası	n	\bar{X}	s.s.	F	p
Aşırı Koruyucu Tutum	Tek çocuk	36	35,11	4,89	0,163	0,850
	İki kardeş	61	35,23	6,32		
	Üç ve üzeri	23	35,91	4,31		
	TOPLAM	120	35,33	5,54		
İzin Verici Tutum	Tek çocuk	36	21,14	5,16	0,889	0,414
	İki kardeş	61	19,80	4,94		
	Üç ve üzeri	23	20,30	3,47		
	TOPLAM	120	20,30	4,76		

Tablo 23'e göre, annelerin ETÖ Aşırı Koruyucu Tutum, İzin Verme Tutum alt boyut puanları bakımından çocukların sahip oldukları kardeş sayıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$). Buna göre, annelerin aşırı koruyucu ve izin verici tutumlarının çocukların kardeş sayılarından anlamlı şekilde etkilemediği söylenebilir.

Bu bulgu ile Tablo 20 ve Tablo 21'de elde edilen, çocukların doğuş sırası değişkenine ilişkin bulguların birbirini desteklediği söylenebilir. Bu bulgudan farklı olarak Özyürek ve Tezel Şahin (2005), kırsal bölge ve şehir merkezinde yaşayan 5-6 yaş grubu çocukların anne babaları ile yaptıkları çalışmada, anne baba tutumlarının çocuğun doğuş sırası ve kardeş sayısı değişkenlerinden anlamlı ölçüde etkilendiğini tespit etmişlerdir. Gökçedağ (2001), lise öğrencilerinin anne-baba tutumlarının okul başarısı ve kaygı düzeyi üzerindeki etkilerini incelediği çalışmasında ailelerdeki çocuk sayısı arttıkça otoriter tutum gösterme oranının arttığı dikkat çekmiştir.

Tablo 24 ve Tablo 25'te, annelerin Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) puanları ile çocukların okula devam etme süresi arasındaki ilişkiyi gösterir bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 24. Anne ETÖ Demokratik, Otoriter, Aşırı Koruyucu Tutum Alt Boyut ile Çocukların Okula Devam Etme Yılları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

ETÖ	Okula Devam	n	\bar{X}	s.s.	Sıra Ort.	H	p
Demokratik Tutum	İlk Yıl	74	74,27	7,62	59,50	2,407	0,300
	İkinci Yıl	32	75,72	6,57	67,19		
	Üçüncü Yıl	14	72,71	6,82	50,50		
	TOPLAM	120	74,48	7,26			
Otoriter Tutum	İlk Yıl	74	22,59	5,55	61,98	0,743	0,690
	İkinci Yıl	32	21,00	5,29	56,00		
	Üçüncü Yıl	14	22,43	6,10	62,96		
	TOPLAM	120	22,1	5,54			
Aşırı Koruyucu Tutum	İlk Yıl	74	35,45	6,18	62,11	0,905	0,636
	İkinci Yıl	32	35,41	4,14	60,27		
	Üçüncü Yıl	14	34,50	4,94	52,50		
	TOPLAM	120	35,33	5,54			

Tablo 24'e göre, annelerin ETÖ Demokratik, Otoriter, Aşırı Koruyucu Tutum alt boyut puanları bakımından çocukların okula devam etme yılları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$). Buna göre, annelerinde demokratik, otoriter ve aşırı koruyucu tutumlarının çocukların okula devam etme yıllarından anlamlı ölçüde etkilenmediği söylenebilir.

Tablo 25. Anne ETÖ İzin Verme Tutum Alt Boyut ile Okula Devam Etme Yılları Arasındaki Farklılıklara İlişkin One -Way ANOVA Testi Sonuçları

ETÖ	Okula Devam	n	\bar{X}	s.s.	F	p	Anlamlı Fark
İzin Verici Tutum	İlk Yıl	74	20,24	4,15	7,171	0,001*	İlk Yıl-Üçüncü Yıl
	İkinci Yıl	32	18,72	5,10			
	Üçüncü Yıl	14	24,21	5,12			
	TOPLAM	120	20,30	4,76			

Tablo 25'e göre, ETÖ annelerin İzin Verici Tutum alt boyut puanları bakımından çocukların okula devam etme yılları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($p<0,01$). Farkın kaynağının belirlenmesi için yapılan Tukey Testi sonucuna göre; Üç yıldır okula devam eden çocukların annelerinin izin verici tutum puanları, daha kısa süredir okula giden çocukların annelerin puanlarından anlamlı derecede yüksektir.

Arslanargun ve Tapan (2015), çalışmalarında çocukların kendini ifade etme yeteneğinin geliştiği, sosyalleştiği, ailesi, akranları ve öğretmenleriyle daha kolay iletişime geçebildiği, dolayısıyla akademik ve sosyal olarak daha fazla doyum sağladığını ifade etmişlerdir.

Okul öncesi eğitimin etkisiyle sosyal ve duyuşsal açıdan kendini geliştirme çocuklar akranları ile daha iyi iletişim kurabilmekte, daha kolay arkadaş edinebilmekte, ailesi ve öğretmenleri ile daha kolay etkileşime geçebilmekte, akademik ve sosyal açıdan daha kolay doyum sağlamaktadır. Buna göre, okul öncesi eğitime devam etme süresi arttıkça, çocukların kendilerini daha iyi ifade edebildikleri ve anneleriyle iletişimlerinin daha olumlu olmaları nedeniyle annelerin izin verici tutumlarının artmasına etki ettiği söylenebilir.

Tablo 26 ve Tablo 27’de, annelerin Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) puanları ile aile yapısı arasındaki ilişkiyi gösterir bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 26. Anne ETÖ Demokratik, Otoriter, Aşırı Koruyucu Tutum Alt Boyut ile Çocukların Aile Yapıları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

ETÖ	Aile Yapısı	n	\bar{X}	s.s.	Sıra Ort.	z	p
Demokratik Tutum	Çekirdek Aile	102	74,21	7,34	59,22	-0,964	0,335
	Geniş Aile	18	76,00	6,82	67,78		
	TOPLAM	120	74,48	7,26			
Otoriter Tutum	Çekirdek Aile	102	21,90	5,40	59,11	-1,046	0,296
	Geniş Aile	18	23,56	6,26	68,39		
	TOPLAM	120	22,15	5,54			
Aşırı Koruyucu Tutum	Çekirdek Aile	102	35,25	5,71	59,99	-0,383	0,702
	Geniş Aile	18	35,72	4,57	63,39		
	TOPLAM	120	35,33	5,54			

Tablo 26'ya göre, annelerin ETÖ Demokratik Tutum, Otoriter Tutum, Aşırı Koruyucu Tutum alt boyut puanları bakımından çocukların aile yapıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$). Buna göre annelerin demokratik, otoriter ve aşırı koruyucu tutumlarının aile yapısından anlamlı şekilde etkilenmediği söylenebilir.

Tablo 27. Anne ETÖ İzin Verme Tutum Alt Boyut ile Çocukların Aile Yapıları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Independent t Testi Sonuçları

ETÖ	Aile Yapısı	n	\bar{X}	s.s.	t	p
İzin Verici Tutum	Çekirdek Aile	102	20,29	4,76	-0,032	0,974
	Geniş Aile	18	20,33	4,91		
	TOPLAM	120	20,30	4,76		

Tablo 27'ye göre, annelerin ETÖ İzin Verici Tutum puanları bakımından çocukların aile yapıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$). Anlamlı bir ilişki bulunmamasına rağmen, geniş aile yapısına sahip çocukların annelerinin tüm alt boyut puanlarının çekirdek aileye sahip olanlara oranlara daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Buna göre, ailede anne baba dışında büyük anne büyük baba gibi bireylerin olması durumunda annelerin çocuklarına karşı tutumlarının etkilendiği söylenebilir.

Özellikle geniş ailelerden kopup küçülen ailelerin, kendi yakın akrabaları yerine yakınlarındaki yabancıların toplumsal bağlarının yerini alması, anne ve babaların da annelik ve babalık rollerini gerçekleştirmede tek başlarına oldukları gerçeğini ortaya çıkartmıştır. Günümüz toplumlarında ise kadın-erkek eşitliğinin benimsenmesi, babayı çocuğun yaşamında çok daha önemli bir konuma getirmiştir (Gültekin Akduman ve Türkoğlu 2015). Geniş ailelerde anneanne, büyükbaba, teyze, dayı, hala ve amca gibi yakın akrabalar çocuğun eğitimine müdahale edebilirler. Eğitim beraberliği olmadığı durumda anne-babanın koyduğu kurallar bozulur (Kırkincioğlu 1995). Büyükanne ve büyükbabaların torunlarının her istediklerini yapmaları ve onları şımartmaları, aile içinde bazı sıkıntılara sebep olabilmektedir. Bazı durumlarda büyükanne ve büyükbaba tarafından aşırı şımartılan çocuğu disipline etmek amacıyla anne-baba, çocuğa daha katı bir disiplin yöntemi uygulayabilmektedir (Aktaş 1995). Diğer taraftan büyük anne ve büyükbabalar, finansal zorluklar ve hastalık gibi özel durumlarda ebeveynlerin yerini doldurmada yardımcı olarak kabul edilebilirler. Büyük anne ve büyükbabalar torunlarıyla önemli bir zamanı oynayarak geçirirler, bu yüzden sosyal etkileşim modelleri olarak iş görürler. Ebeveynler ve çocuklar arasında müzakereci veya arabulucu olarak önemli bir tampon görevi görürler. Bu yüzden de ebeveyn-çocuk uyumsuzluğu veya ebeveyn uyumsuzluğunun etkilerini potansiyel olarak yatıştırma, çocuğun ebeveynleri

için duygusal destek ve rehberlik sağlamada önemli rol oynayabilmektedirler (Schneider 1993).

Özyürek, Begde, Özkan ve Yavuz (2013), okul öncesi öğretmenlerinin bakış açısına göre ailedeki yaşlı (büyükanne-büyükbaba) bireylerin ebeveyn tutumları ve çocukların belli davranışları üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda, anne babaların çocuk yetiştirme tutumlarının, kendi anne babalarının tutumlarından etkilendiği, bunun yanı sıra büyükanne büyük baba gibi bireylerin, çeşitli nedenlerle doğrudan ya da dolaylı olarak anne babaların çocukların bakım ve eğitimi üzerine etkilerinin devam edebildiği vurgulanmıştır. Özyürek ve Tezel Şahin (2005), kırsal bölge ve şehir merkezinde yaşayan 5-6 yaş grubu çocukların anne babaları ile yaptıkları çalışmada, anne baba tutumlarının ailede yaşayan diğer bireylerin varlığından anlamlı ölçüde etkilendiğini tespit etmişlerdir.

Tablo 28 ve Tablo 29’da, annelerin Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) toplam puanları ile anne ve çocukların demografik özellikleri arasındaki ilişkiyi gösteren bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 28. Anne ETÖ Toplam Puanları ile Demografik Bilgiler Arasındaki Farklılıklara İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Anne Değişkenleri	n	\bar{X}	s.s.	Sıra Ort.	H	p	Anlamlı Fark	
Yaş	26-29 Yaş	30	155,40	12,04	67,87	8,898	0,031*	35-39 Yaş- 30-34 Yaş 35-39 Yaş- 40-45 Yaş
	30-34 Yaş	45	150,13	9,80	52,58			
	35-39 Yaş	28	155,54	7,85	72,43			
	40-45 Yaş	17	146,88	16,28	48,82			
	TOPLAM	120	152,25	11,46				
Eğitim	İlkokul	34	154,47	14,14	69,85	4,684	0,196	-
	Ortaokul	13	155,00	12,30	66,50			
	Lise	41	150,44	10,72	54,21			
	Üniversite	32	151,09	8,37	56,19			
	TOPLAM	120	152,25	11,46				
Meslek	Çalışmıyor	79	153,73	10,67	64,14	5,075	0,407	-
	İşçi	8	150,13	8,92	50,94			
	Memur	13	152,54	8,96	60,77			
	Emekli	5	142,00	25,49	50,40			
	Serbest Mes.	8	145,63	11,36	38,63			
	Profesyonel	7	152,29	10,36	62,07			
	TOPLAM	120	152,25	11,46				
Çocuğun Doğuş Sırası	İlk Çocuk	66	153,47	10,53	63,58	1,206	0,547	-
	Son Çocuk	41	150,10	12,33	56,12			
	Ortanca Ç.	13	152,85	13,09	58,65			
	TOPLAM	120	152,25	11,46				
Kardeş Sayısı	Tek Çocuk	36	153,03	8,77	62,78	0,267	0,875	-
	İki Kardeş	61	151,61	12,84	59,02			
	Üç ve Üzeri	23	152,74	11,66	60,85			
	TOPLAM	120	152,25	11,46				
Kardeş Sayısı	İlk Yıl	74	152,55	12,60	62,11	1,502	0,472	-
	İkinci Yıl	32	150,84	9,72	54,38			
	Üçüncü Yıl	14	153,86	8,80	66,00			
	TOPLAM	120	152,25	11,46				

Tablo 28'e göre, annelerin ETÖ toplam puanları bakımından yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($p < 0,05$). Farkın kaynağının belirlenmesi için yapılan Tukey Testi sonucuna göre; 35-39 yaş grubundaki annelerin toplam ebeveyn tutum puanlarının, 30-34 ve 40-45 yaş grubundaki annelerin puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. Annelerin ETÖ toplam puanları bakımından öğrenim durumları, meslek, çocukların doğuş sırası, çocukların

sahip oldukları kardeş sayısigrupları ve çocukların okula devam etme yılları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$). Bu veriler ışığında annelerin çocuklarına karşı tutumlarının öğrenim durumları, meslekleri, çocukların doğuş sırası, çocukların sahip oldukları kardeş sayısı ve çocukların okula devam etme yılları değişkenlerinden anlamlı şekilde etkilenmediği söylenebilir.

Tablo 29. Anne ETÖ Toplam Puan ile Demografik Farklılıklara İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişkenler		n	\bar{X}	s.s.	Sıra Ort.	z	p
Çocukların Cinsiyeti	Kız	60	152,47	12,93	61,09	-0,186	0,852
	Erkek	60	152,03	9,88	59,91		
	TOPLAM	120	152,25	11,46			
Aile Yapısı	Çekirdek Aile	102	151,66	11,82	58,60	-1,453	0,155
	Geniş Aile	18	155,61	8,72	71,25		
	TOPLAM	120	152,25	11,46			

Tablo 29'a göre, annelerin ETÖ toplam puanları bakımından çocukların cinsiyetleri ve aile yapıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$). Buna göre annelerin tutumlarının çocukların cinsiyetleri ve aile yapıları değişkenlerinden anlamlı olarak etkilenmediği söylenebilir.

Yapılan çalışmalarda anne-babaların öğrenim düzeyleri yükseldikçe çocuğu ihmal, ihtiyaçlarına karşı duyarsızlık, hatta psikolojik anlamda çocuğu reddetmeyi içeren ilgisiz tutumun ya da şartlı sevgi gösterme, çocuktan emir ve isteklerin mutlak yerine getirmesini isteme ve cezaya dönük davranışları içeren otoriter tutumun yerini çocuğa eşit haklar tanıyan, fikirlerini açıkça belirtmesini destekleyen, onunla birçok yaşantıyı paylaşmaya önem veren ve koşulsuz sevgi içeren demokratik tutuma bıraktığı söylenebilir (Alisinanoğlu 2003). Genel olarak, anne baba tutumlarının çocuğun cinsiyeti ve aile yapısı değişkenlerinden etkilenmektedir (Özyürek ve Tezel Şahin 2012). Bu çalışmada anlamlı farklılığın çıkmaması, yaşanan bölge ve annelerin öğrenim durumu ve mesleği gibi diğer değişkenlerin ortak etkisinden kaynaklandığını düşündürmektedir.

Tablo 30 ve Tablo 31'de, Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) puanları ile babaların yaşı arasındaki ilişkiyi gösterir bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 30. Baba ETÖ Demokratik, Otoriter, Aşırı Koruyucu, İzin Verici Tutum Alt Boyutları ile Babaların Yaş Grupları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

ETÖ	Yaş	n	\bar{X}	s.s.	Sıra Ort.	H	p
Demokratik Tutum	30 Yaş ve Altı	48	73,50	6,82	58,52	0,260	0,878
	35-39 Yaş	42	73,79	8,44	61,90		
	40 Yaş ve Üstü	30	73,80	8,66	61,70		
	TOPLAM	120	73,68	7,82			
Otoriter Tutum	30 Yaş ve Altı	48	22,29	5,95	65,83	1,901	0,386
	35-39 Yaş	42	20,62	5,16	56,56		
	40 Yaş ve Üstü	30	20,73	4,91	57,48		
	TOPLAM	120	21,32	5,45			
İzin Verici Tutum	30 Yaş ve Altı	48	22,02	4,58	68,32	4,103	0,129
	35-39 Yaş	42	19,90	5,13	55,96		
	40 Yaş ve Üstü	30	20,17	6,62	54,33		
	TOPLAM	120	20,82	5,39			

Tablo 30'a göre, babaların ETÖ Demokratik Tutum, Otoriter Tutum ve İzin Verici Tutum alt boyut puanları bakımından yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$). Buna göre, babaların çocuklarına karşı demokratik, otoriter ve izin verici tutumlarının yaşlarından anlamlı düzeyde etkilenmediği söylenebilir.

Tablo 31. Baba ETÖ Aşırı Koruyucu Tutum Alt Boyut ile Babaların Yaş Grupları Arasındaki Farklılıklara İlişkin One-Way ANOVA Testi Sonuçları

ETÖ	Yaş	n	\bar{X}	s.s.	F	p
Aşırı Koruyucu Tutum	30 Yaş ve Altı	48	35,75	5,79	1,590	0,208
	35-39 Yaş	42	35,67	5,69		
	40 Yaş ve Üstü	30	33,47	6,63		
	TOPLAM	120	35,15	6,00		

Tablo 31'e göre, babaların ETÖ Aşırı Koruyucu Tutum alt boyut puanları bakımından yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$). Buna göre, babaların çocuklarına karşı aşırı koruyucu tutumlarının yaşlarından anlamlı düzeyde etkilenmediği söylenebilir.

Erkeklerin birer baba ve aile bireyi olarak, çocukları üzerinde çok çeşitli ve önemli etkileri bulunmaktadır. Özellikle son yıllarda, babalık rolü üzerine artan ilgi, çocuğun gelişimi üzerindeki baba etkisinin önemini vurgulamaktadır. Baba faktörünün çocukların sosyal, duygusal, bilişsel ve cinsel gelişimi üzerine etkisini

inceleyen araştırmalar, nitelikli baba-çocuk ilişkisine sahip çocukların okuldaki akademik becerilerinin olumlu etkilendiğini, sosyal ve duygusal açıdan çevresiyle uyumlu, daha az problem davranış sergileyen özellikte olduklarını saptamıştır. Annelerin çocuklarıyla geçirdiği zamanın daha çok fiziksel bakım ve çocuğun ihtiyaçlarını karşılamak üzerine kurulu olmasının aksine, baba-çocuk etkileşiminin fiziksel aktivitelere dayanmasının, babaların çocuklarıyla daha çok oyun aktivitesiyle zaman geçirdiğinin bir göstergesi olmuştur (Gültekin Akduman ve Türkoğlu 2015).

Tablo 32 ve 33'te, Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) puanları ile babaların öğrenim durumları arasındaki ilişkiyi gösterir bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 32.Baba ETÖ Demokratik, Otoriter, Aşırı Koruyucu Tutum Alt Boyut ile Babaların Öğrenim Durumları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

ETÖ	Eğitim Durumu	n	\bar{X}	s.s.	Sıra Ort.	H	p	Anlamlı Fark
Demokratik Tutum	İlkokul	13	73,46	11,45	68,27	9,041	0,029*	Ortaokul- Üniversite
	Ortaokul	16	77,69	4,85	82,53			
	Lise	50	73,08	7,18	56,45			
	Üniversite	41	72,90	7,96	54,38			
	TOPLAM	120	73,68	7,82				
Otoriter Tutum	İlkokul	13	20,23	4,95	53,96	4,808	0,186	-
	Ortaokul	16	21,44	4,68	60,88			
	Lise	50	22,62	6,10	68,19			
	Üniversite	41	20,02	4,79	53,05			
	TOPLAM	120	21,32	5,45				
Aşırı Koruyucu Tutum	İlkokul	13	38,23	6,19	81,81	16,449	0,001*	İlkokul- Ortaokul İlkokul- Üniversite
	Ortaokul	16	39,00	5,74	82,50			
	Lise	50	34,84	5,38	57,65			
	Üniversite	41	33,05	5,85	48,63			
	TOPLAM	120	35,15	6,00				

Tablo 32'ye göre, babaların ETÖ demokratik tutum alt boyut puanları bakımından öğrenim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($p<0,05$). Farkın kaynağının belirlenmesi için yapılan Tukey Testi sonucuna göre; ortaokul mezunu babaların demokratik tutum puanlarının, üniversite mezunu babaların puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu görölmektedir. Babaların ETÖ Otoriter Tutum alt boyut puanları bakımından öğrenim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$). Fakat babaların Aşırı Koruyucu

Tutum alt boyut puanları bakımından öğrenim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($p < 0,01$). Farkın kaynağının belirlenmesi için yapılan Tukey Testi sonucuna göre; üniversite mezunu olan babaların aşırı koruyucu tutum puanlarının, ilkokul ve ortaokul mezunu olan babaların puanlarından anlamlı derecede düşük olduğu belirlenmiştir. Buna göre babaların çocuklarına karşı demokratik ve aşırı koruyucu tutumlarının öğrenim durumlarından etkilendiği, ortaokul mezunu babaların en yüksek demokratik tutuma sahip olduğu ve üniversite mezunu babalara oranla ilk ve ortaokul mezunu babaların çocuklarına karşı daha koruyucu tutum sergiledikleri söylenebilir.

Tablo 33.Baba ETÖ İzin Verme Tutum Alt Boyut ile Babaların Öğrenim Durumları Arasındaki Farklılıklara İlişkin One-Way ANOVA Testi Sonuçları

ETÖ	Eğitim	n	\bar{X}	s.s.	F	p
İzin Verici Tutum	İlkokul	13	19,54	4,43	0,884	0,452
	Ortaokul	16	21,75	6,40		
	Lise	50	20,22	4,95		
	Üniversite	41	21,59	5,76		
	TOPLAM	120	20,82	5,39		

Tablo 33'e göre, babaların ETÖ İzin Verici Tutum alt boyut puanları bakımından öğrenim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($p > 0,05$). Buna göre, babaların çocuklarına karşı izin verici tutumlarının öğrenim durumlarından anlamlı ölçüde etkilenmediği söylenebilir.

Kehale (2002), kendilik algısı, algılanan anne-baba davranışları ve empatik beceri düzeyleri ile bunlar arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında Okulöncesi Öğretmenliği Programına devam eden 132 birinci sınıf ve 112 dördüncü sınıf öğrenciyi örneklem almıştır. Çalışma sonucunda annenin eğitim düzeyi yükseldikçe annelerin amaçlarına ulaşmada yardımcı olma davranışı daha fazla algılanırken, bu durum baba davranışlarına bakıldığında ilkokul ve ön lisans mezunlarının bu davranışı lisans mezunu olan ve diğer seçeneğine giren babalardan daha fazla gösterdikleri algılanmıştır. Tutarlı disiplin boyutunda baba davranışlarının, baba eğitim durumuna göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu davranışı en çok gösterenlerin ön lisans mezunu, en az gösterenlerin ilkokul mezunları olduğu saptanmıştır.

Tablo 34'te, Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) puanları ile babaların mesleği arasındaki ilişkiyi gösterir bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 34.Baba ETÖ Demokratik, Otoriter, Aşırın Koruyucu, İzin Verme Tutum Alt Boyutları ve Toplam Puan ile Babaların Meslek Grupları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

ETÖ	Meslek	n	\bar{X}	s.s.	Sıra Ort.	H	p	Anlamlı Fark
Demokratik Tutum	İşçi	35	73,74	7,69	61,44	0,327	0,988	-
	Memur	29	73,31	9,25	59,19			
	Emekli	5	74,60	4,77	61,30			
	Serbest mes.	36	73,58	8,28	62,11			
	Profesyonel	15	74,13	5,18	56,70			
	TOPLAM	120	73,68	7,82				
Otoriter Tutum	İşçi	35	22,06	6,43	64,39	5,069	0,280	-
	Memur	29	20,07	5,12	52,19			
	Emekli	5	22,40	3,91	70,10			
	Serbest mes.	36	20,69	4,90	56,63			
	Profesyonel	15	23,13	5,03	73,60			
	TOPLAM	120	21,32	5,45				
Aşırı Koruyucu Tutum	İşçi	35	37,43	5,14	72,94	14,748	0,005*	İşçi-Emekli
	Memur	29	31,93	4,67	40,47			
	Emekli	5	33,00	9,77	55,40			
	Serbest mes.	36	35,44	6,60	63,54			
	Profesyonel	15	36,07	5,02	64,60			
	TOPLAM	120	35,15	6,00				
İzin Verici Tutum	İşçi	35	20,43	4,85	60,03	2,758	0,599	-
	Memur	29	21,28	5,90	61,69			
	Emekli	5	21,40	4,93	65,30			
	Serbest mes.	36	19,81	4,65	54,62			
	Profesyonel	15	23,07	7,07	71,80			
	TOPLAM	120	20,82	5,39				

Tablo 34'e göre, babaların ETÖ Demokratik, Otoriter, İzin Verici Tutum alt boyut puanları bakımından meslek grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$). Buna göre, babaların çocuklarına karşı demokratik tutum, otoriter tutum ve izin verici tutumlarının, onların meslek durumundan anlamlı ölçüde etkilenmediği söylenebilir. Babaların ETÖ Aşırı Koruyucu Tutum alt boyut puanları bakımından meslek grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($p<0,01$). Farkın kaynağının belirlenmesi için yapılan Tukey Testi sonucuna göre; işçi olan babaların ETÖ aşırı koruyucu tutum puanlarının, emekli olan babaların

puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. İşçi babaların, emekli babalara göre çocuklarına karşı daha koruyucu tutum sergiledikleri söylenebilir.

Meslek ve öğrenim durumu arasında bir ilişki olduğu düşünüldüğünde, babaların çocuklarına karşı tutumlarının meslek ve öğrenim düzeyinin ortak etkisinden etkilenmesi mümkündür. Tablo 32’de elde edilen ilk ve ortaokul mezunu babaların çocuklarına karşı daha koruyucu tutum sergilemeleri ile Tablo 34’te işçi babaların koruyucu tutumlarının fazla olması bulgusunun birbirini desteklediği dikkat çekmektedir. Daha uzun süreli öğrenim gerektiren öğretmen, doktor, avukat gibi profesyonel meslek grubundaki bireylerin, çocuklarına daha olumlu tutumlar sergileyecekleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 35 ve Tablo 36’da, babaların Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) puanları ile çocukların cinsiyeti arasındaki ilişkiyi gösterir bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 35. Baba ETÖ Demokratik, Otoriter Alt Boyutları ve Toplam Puan ile Çocukların Cinsiyet Arasındaki Farklılıklara İlişkin Mann Whiney U Testi Sonuçları

ETÖ	Cinsiyet	n	\bar{X}	s.s.	Sıra Ort.	z	p
Demokratik Tutum	Kız	60	73,23	8,87	59,63		
	Erkek	60	74,12	6,67	61,38	-0,276	0,783
	TOPLAM	120	73,68	7,82			
Otoriter Tutum	Kız	60	21,95	5,85	63,82		
	Erkek	60	20,68	4,99	57,18	-1,047	0,295
	TOPLAM	120	21,32	5,45			

Tablo 35’e göre, babaların ETÖ Demokratik Tutum ve Otoriter Tutum alt boyut puanları bakımından çocukların cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0,05$). Buna göre babaların çocuklarına karşı demokratik ve otoriter tutumlarının, çocukların cinsiyetinden anlamlı ölçüde etkilenmediği söylenebilir.

Tablo 36. Baba ETÖ Aşırın Koruyucu, İzin Verme Tutum Alt Boyutları ile Çocukların Cinsiyet Arasındaki Farklılıklara İlişkin Independent t Testi Sonuçları

ETÖ	Cinsiyet	n	\bar{X}	s.s.	t	p
Aşırı Koruyucu Tutum	Kız	60	34,47	6,31		
	Erkek	60	35,83	5,65	-1,250	0,214
	TOPLAM	120	35,15	6,00		
İzin Verici Tutum	Kız	60	21,47	5,60		
	Erkek	60	20,17	5,13	1,326	0,187
	TOPLAM	120	20,82	5,39		

Tablo 36'ya göre, babaların ETÖ Aşırı Koruyucu ve İzin Verici Tutum alt boyut puanları bakımından çocukların cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0,05$). Buna göre babaların çocuklarına karşı aşırı koruyucu ve izin vericitungumlarının, çocukların cinsiyetinden anlamlı ölçüde etkilenmediği söylenebilir.

Tezel Şahin ve Özyürek (2008) çalışmalarında, okul öncesi dönem 5–6 yaş grubu çocuğa sahip babaların tutumlarının cinsiyetten anlamlı ölçüde etkilenmediğini belirlemiştir. İnci (2014) yaptıkları çalışmada baba tutumları ile anasınıfına devam eden çocuğun cinsiyeti değişkeni arasında anlamlı ölçüde etkilenmediğini belirlemiştir. Bu bulgular, araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Bu bulgu, araştırma bulgusunu destekler niteliktedir.

Babaların erkek çocuklarına karşı koruyucu, kız çocuklarına karşı ise izin verici tutum puanlarının yüksek olduğu görülmektedir. Şingir (1996), anne-babanın çocuklarına uyguladıkları ceza ile ilköğretim 1. ve 2.sınıf çocukların anne ve babaya karşı sevgisi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında ceza gören çocukların cinsiyeti ile anneye duyulan sevgi arasında bir fark olmadığını, buna karşılık babaya duyulan sevgi arasında fark olduğunu saptamıştır. Kız çocuklarının ceza alsalar da almasalar da babalarını erkek çocuklara göre daha fazla sevdikleri bulunmuştur. Bu durum, babaların erkek ve kız çocuklarına sevgi gösterisinin de farklı olabileceğini düşündürmektedir.

Tablo 37 ve Tablo 38'de, babaların Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) puanları ile çocukların doğuş sırası arasındaki ilişkiyi gösterir bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 37.Baba ETÖ Demokratik, Otoriter Alt Boyut ve Toplam Puan ile Çocukların Doğuş Sırası Arasındaki Farklılıklara İlişkin Kruskal Wallis- H Testi Sonuçları

ETÖ	Doğuş Sırası	n	\bar{X}	s.s.	Sıra Ort.	H	p
Demokratik Tutum	İlk Çocuk	66	72,70	7,70	55,05	3,664	0,160
	Son Çocuk	41	74,68	8,72	67,79		
	Orta Çocuk	13	75,46	4,54	65,15		
	TOPLAM	120	73,68	7,82			
Otoriter Tutum	İlk Çocuk	66	22	5,28	66,87	4,951	0,084
	Son Çocuk	41	20	5,18	52,46		
	Orta Çocuk	13	19	6,58	53,50		
	TOPLAM	120	21	5,45			

Tablo 37'ye göre, babaların ETÖ Demokratik ve Otoriter Tutum alt boyut puanları bakımından çocukların doğuş sırası arasına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$). Buna göre, babaların demokratik ve otoriter tutumlarının çocukların doğuş sırasından anlamlı ölçüde etkilenmediği söylenebilir.

Tablo 38.Baba ETÖ Aşırı Koruyucu, İzin Verici Tutum Alt Boyut ile Çocukların Doğuş Sırası Arasındaki Farklılıklara İlişkin One-Way ANOVATesti Sonuçları

ETÖ	Doğuş Sırası	n	\bar{X}	s.s.	F	P
Aşırı Koruyucu Tutum	İlk Çocuk	66	35,02	6,18	0,173	0,842
	Son Çocuk	41	35,07	5,72		
	Orta Çocuk	13	36,08	6,36		
	TOPLAM	120	35,15	6,00		
İzin Verici Tutum	İlk Çocuk	66	21,74	5,36	2,331	0,102
	Son Çocuk	41	19,49	5,35		
	Orta Çocuk	13	20,31	5,07		
	TOPLAM	120	20,82	5,39		

Tablo 38'e göre, babaların ETÖ Aşırı Koruyucu ve İzin Verici Tutum alt boyut puanları bakımından çocukların doğuş sırası arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$). Buna göre, babaların aşırı koruyucu ve izin verici tutumlarının çocukların doğuş sırasından anlamlı şekilde etkilenmediği söylenebilir.

Araştırmada elde edilen, çocukların doğuş sırası değişkeninin babaların çocuk yetiştirme tutumlarına etkisine yönelik bulguya benzer olarak, Tezel Şahin ve Özyürek (2008) ile İnci (2014) yaptıkları çalışmada baba tutumları ile okul öncesi yaş grubu çocuğun doğuş sırası değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirlemişlerdir.

Tablo 39 ve Tablo 40'ta, babaların Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) puanları ile çocukların kardeş sayısı arasındaki ilişkiyi gösterir bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 39.Baba ETÖ Demokratik, Otoriter Alt Boyut ve Toplam Puan ile Çocukların Kardeş Sayıları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

ETÖ	Kardeş Sayısı	n	\bar{X}	s.s.	Sıra Ort.	H	p
Demokratik Tutum	Tek Çocuk	36	72,81	7,37	54,51	2,254	0,324
	İki Kardeş	61	73,64	8,55	61,08		
	Üç ve Üzeri	23	75,13	6,50	68,33		
	TOPLAM	120	73,68	7,82			
Otoriter Tutum	Tek Çocuk	36	21,89	4,49	66,13	1,414	0,493
	İki Kardeş	61	21,05	5,95	58,67		
	Üç ve Üzeri	23	21,13	5,59	56,54		
	TOPLAM	120	21,32	5,45			

Tablo 39'a göre, babaların ETÖ Demokratik ve Otoriter Tutum alt boyut puanları bakımından çocukların sahip oldukları kardeş sayıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$). Buna göre, babaların demokratik ve otoriter tutumlarının çocukların kardeş sayısından anlamlı şekilde etkilenmediği söylenebilir.

Tablo 40.Baba ETÖ Aşırı Koruyucu, İzin Verici Tutum Alt Boyut ile Çocukların Kardeş Sayıları Arasındaki Farklılıklara İlişkin One-Way ANOVA Testi Sonuçları

ETÖ	Kardeş Sayısı	n	\bar{X}	s.s.	F	P	Anlamlı Fark
Aşırı Koruyucu Tutum	Tek Çocuk	36	34,86	5,91	0,893	0,412	-
	İki Kardeş	61	34,75	6,27			
	Üç ve Üzeri	23	36,65	5,42			
	TOPLAM	120	35,15	6,00			
İzin Verici Tutum	Tek Çocuk	36	22,58	5,56	3,414	0,036*	Tek Çocuk- Üç ve Üzeri
	İki Kardeş	61	20,43	5,15			
	Üç ve Üzeri	23	19,09	5,18			
	TOPLAM	120	20,82	5,39			

Tablo 40'a göre, babaların ETÖ Aşırı Koruyucu Tutum alt boyut puanları ile çocuk sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$). Babaların ETÖ İzin Verici Tutum alt boyut puanları bakımından çocuk sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($p<0,05$). Farkın kaynağının belirlenmesi için yapılan Tukey Testi sonucuna göre; babaların aşırı koruyucu tutumunun, çocuk sayısından anlamlı şekilde etkilenmediği, fakat izin verici tutumunun çocuk sayısından anlamlı ölçüde etkilendiği söylenebilir. Farkın kaynağına bakıldığında, tek çocuğa sahip babaların izin verici tutum puanlarının, üç ve daha fazla çocuğa sahip babalarının puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu

belirlenmiştir. Buna göre, çocuk sayısı arttıkça, babaların çocuklarına karşı izin verici tutumlarının azaldığı söylenebilir.

Volling ve Elins (1998), ebeveyn tutumlarını inceledikleri çalışmalarında farklı davranışlara sahip anne-babalar arasında daha fazla uyum olduğunu saptamışlardır. Ebeveynlerin farklı davranışları ile çocuk kayırma tutumu ilişkilendirilmiştir. Anneler ve babaların, küçük çocuklardan çok büyük kardeşi disipline etmeye meyilli oldukları görülmüştür. Uyumlu bir evliliğe ve en az iki çocuğa sahip ailelerde baba büyük kardeşe daha fazla disiplin uygularken, annelerin iki kardeşe de eşit disiplin uyguladığı bulunmuştur. Disiplindeki farklılık, küçük olan kardeşten çok büyük kardeşin disipline edilmesi yönünde bulunmuştur. Kayırmanın rapor edilmediği durumlarda ise, anneler küçük olan çocuğu kayırma için önemsemez bir eğilim göstermişlerdir. Bu bulgu araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Tablo 41 ve Tablo 42’de, babaların Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) puanları ile çocukların okula devam süresi arasındaki ilişkiyi gösterir bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 41.Baba ETÖ Demokratik, Otoriter Alt Boyut ve Toplam Puanı ile Çocukların Okula Devam Etme Yılları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

ETÖ	Okula Devam	n	\bar{X}	s.s.	Sıra Ort.	H	p
Demokratik Tutum	İlk Yıl	74	73,97	7,66	61,87	0,327	0,849
	İkinci Yıl	32	72,84	9,24	58,84		
	Üçüncü Yıl	14	74,00	4,98	57,04		
	TOPLAM	120	73,68	7,82			
Otoriter Tutum	İlk Yıl	74	21,41	5,61	60,53	0,481	0,786
	İkinci Yıl	32	21,03	5,59	58,11		
	Üçüncü Yıl	14	21,50	4,50	65,82		
	TOPLAM	120	21,32	5,45			

Tablo 41'e göre, babaların ETÖ Demokratik ve Otoriter Tutum alt boyut puanları ile çocukların okula devam etme yılları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$). Buna göre, babaların demokratik ve otoriter tutum puanlarının, çocukların okula devam yılından anlamlı ölçüde etkilenmediği söylenebilir. Yine de okula üçüncü yıldır devam eden çocukların babalarının, diğerlerine göre çocuklarına karşı demokratik tutum ve otoriter tutum puanlarının daha yüksek oluşu görülmektedir. Bu durum, çocuğun yaşı ile orantılı olarak

babaların çocuklarına karşı daha farklı tutumlar sergiledikleri şeklinde yorumlanabilir. Yaşın artışına paralel olarak çocukların gelişimsel özellikleri ve davranışlarının değişmesi ile birlikte ebeveynlerin de çocuklarına karşı tutumları değişebilir.

Tablo 42.Baba ETÖ Aşırı Koruyucu, İzin Verme Tutum Alt Boyut ile Çocukların Okula Devam Etme Yılları Arasındaki Farklılıklara İlişkin One-Way ANOVA Testi Sonuçları

ETÖ	Okula Devam	n	\bar{X}	s.s.	F	P
Aşırı Koruyucu Tutum	İlk Yıl	74	35,39	5,99	0,648	0,525
	İkinci Yıl	32	35,34	6,23		
	Üçüncü Yıl	14	33,43	5,69		
	TOPLAM	120	35,15	6,00		
İzin Verici Tutum	İlk Yıl	74	20,24	5,25	2,960	0,056
	İkinci Yıl	32	20,75	4,94		
	Üçüncü Yıl	14	24,00	6,32		
	TOPLAM	120	20,82	5,39		

Tablo 42'ye göre, babaların ETÖ Aşırı Koruyucu ve İzin Verici Tutum alt boyut puanları ile çocukların okula devam etme yılları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$). Buna göre, babaların aşırı koruyucu ve izin verici tutumlarının çocukların okula devam etme yıllarından anlamlı şekilde etkilenmediği söylenebilir.

Tablo 43'te, babaların Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) puanları ile aile yapısı arasındaki ilişkiyi gösterir bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 43.Baba ETÖ Demokratik, Otoriter, Aşırı Koruyucu, İzin Verici Tutum Alt Boyut ile Çocukların Aile Yapıları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

ETÖ	Aile Yapısı	n	\bar{X}	s.s.	Sıra Ort.	z	p
Demokratik Tutum	Çekirdek Aile	102	73,17	8,03	57,85		
	Geniş Aile	18	76,56	5,92	75,53	-1,991	0,046*
	TOPLAM	120	73,68	7,82			
Otoriter Tutum	Çekirdek Aile	102	21,06	5,25	58,95		
	Geniş Aile	18	22,78	6,42	69,31	-1,168	0,243
	TOPLAM	120	21,32	5,45			
Aşırı Koruyucu Tutum	Çekirdek Aile	102	34,97	6,24	59,38		
	Geniş Aile	18	36,17	4,41	66,86	-0,843	0,399
	TOPLAM	120	35,15	6,00			
İzin Verici Tutum	Çekirdek Aile	102	21,20	5,47	63,53		
	Geniş Aile	18	18,67	4,46	43,33	-2,276	0,023*
	TOPLAM	120	20,82	5,39			

Tablo 43'e göre, babaların ETÖ Demokratik Tutum ve İzin Verici alt boyut puanları ile aile yapıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($p < 0,05$). Farkın kaynağına bakıldığında geniş ailedeki babaların Demokratik Tutum alt boyut puanlarının, çekirdek ailedeki babaların İzin Verici Tutum alt boyut puanlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Babaların ETÖ Otoriter Tutum ve Aşırı Koruyucu Tutum alt boyut puanlarının ise, aile yapısından anlamlı ölçüde etkilenmediği bulunmuştur. Buna göre, geniş ailelerdeki babaların çocuklarına karşı daha demokratik ve daha az izin verici tutum sergiledikleri; çekirdek ailedeki babaların çocuklarına karşı daha az demokratik ve daha fazla izin verici tutum sergiledikleri; otoriter ve aşırı koruyucu tutumlarının ise aile yapısından etkilenmediği söylenebilir.

Özyürek, Begde, Özkan ve Yavuz (2013), çalışmalarında anne babaların çocuk yetiştirme tutumları, kendi anne babalarının tutumlarından etkilendiğini, bunun yanı sıra büyükanne büyük baba gibi bireylerin, çeşitli nedenlerle doğrudan ya da dolaylı olarak anne babaların çocukların bakım ve eğitimi üzerine etkilerinin devam edebildiği vurgulamışlardır. Buna göre babaların, birlikte yaşadıkları aile bireylerinden etkilenerek çocuklarına karşı daha farklı tutumları sergiledikleri düşünülebilir.

Tablo 44, Tablo 45 ve Tablo 46’da, babaların Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) toplam puanları ile baba ve çocukların demografik özellikleri arasındaki ilişkiyi gösterir bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 44.Baba ETÖ Toplam Puanları ile Demografik Bilgiler Arasındaki Farklılıklara İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Değişkenler	n	\bar{X}	s.s.	Sıra Ort.	H	p	Anlamlı Fark	
Eğitim	İlkokul	13	151,46	18,61	70,15	13,433	0,004*	Orta-Lise
	Ortaokul	16	159,88	13,87	86,03			
	Lise	50	150,76	10,45	58,25			
	Üniversite	41	147,56	10,25	50,22			
	TOPLAM	120	150,96	12,42				
Meslek	İşçi	35	153,66	11,54	67,67	8,062	0,089	-
	Memur	29	146,59	9,48	46,66			
	Emekli	5	151,40	16,40	61,90			
	Serbest mes.	36	149,53	14,05	59,31			
	Profesyonel	15	156,40	11,91	72,93			
	TOPLAM	120	150,96	12,42				
Doğuş Sırası	İlk Çocuk	66	151,67	12,44	62,92	1,278	0,528	-
	Son Çocuk	41	149,24	12,30	55,54			
	Ortanca Ç.	13	152,77	13,03	63,85			
	TOPLAM	120	150,96	12,42				
Kardeş Sayısı	Tek Çocuk	36	152,14	10,73	64,69	1,223	0,542	-
	İki Kardeş	61	149,87	13,66	57,1			
	Üç ve Üzeri	23	152,00	11,63	62,96			
	TOPLAM	120	150,96	12,42				
Okula Devam	İlk Yıl	74	151,01	12,96	61,29	0,955	0,620	-
	İkinci Yıl	32	149,97	12,04	56,09			
	Üçüncü Yıl	14	152,93	10,78	66,39			
	TOPLAM	120	150,96	12,42				

Tablo 44’e göre, babaların ETÖ toplam ebeveyn tutum alt boyut puanları ile öğrenim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($p < 0,01$). Farkın kaynağının belirlenmesi için yapılan Tukey Testi sonucuna göre; ortaokul mezunu babaların toplam ebeveyn tutumu puanları, lise ve üniversite mezunu babaların puanlarından anlamlı derecede yüksektir. Babaların ETÖ toplam ebeveyn tutum alt boyut puanları ile babaların mesleği, çocukların doğuş sırası, çocukların sahip oldukları kardeş sayısı ve çocukların okula devam etme yılları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p > 0,05$). Buna göre, babaların çocuklarına

karşı tutumlarının genel olarak öğrenim düzeyinden anlamlı ölçüde etkilendiği, babaların mesleği ile çocukların doğuş sırası, kardeş sayısı ve okula devam etme yılları değişkenlerinden anlamlı şekilde etkilenmediği söylenebilir.

Tablo 45.Baba ETÖ Toplam Puan ile Demografik Farklılıklara İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişkenler		n	\bar{X}	s.s.	Sıra Ort.	z	p
Çocukların Cinsiyeti	Kız	60	151,12	14,17	61,60		
	Erkek	60	150,80	10,49	59,40	-0,347	0,729
	TOPLAM	120	150,96	12,42			
Aile Yapısı	Çekirdek Aile	102	150,39	12,58	58,90		
	Geniş Aile	18	154,17	11,21	69,58	-1,203	0,229
	TOPLAM	120	150,96	12,42			

Tablo 45'e göre, babaların ETÖ toplam puanları ile çocukların cinsiyeti ve aile yapısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$). Buna göre babaların tutumlarının çocukların cinsiyeti ve aile yapısı değişkenlerinden anlamlı olarak etkilenmediği söylenebilir.

Bu bulgu, Tablo 29'da vurgulanan anne ETÖ toplam puanlarının çocukların cinsiyeti ve aile yapısı değişkeninden etkilenmediği bulgusu ile paralellik göstermektedir. Anlamlı farklılığın çıkmaması, yaşanan bölge ve babaların öğrenim durumu ve mesleği gibi diğer değişkenlerin ortak etkisinden kaynaklandığını düşündürmektedir.

Tablo 46.Baba ETÖ Toplam Puan ile Demografik Farklılıklara İlişkin One -Way ANOVA Testi Sonuçları

Yaş Grupları	n	\bar{X}	s.s.	F	P
30 Yaş ve Üstü	48	153,56	11,52		
35-39 Yaş	42	149,98	12,97		
40 Yaş ve Üzeri	30	148,17	12,62	1,977	0,143
TOPLAM	120	150,96	12,42		

Tablo 46'ya göre, babaların ETÖ toplam puanları ile yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$). Buna göre babaların çocuklarına karşı tutumlarının yaşlarından anlamlı olarak etkilenmediği söylenebilir.

Mızrakçı (1994), Arı ve arkadaşları (1995), Özcan (1996) ve Şendoğdu (2000) yaptıkları çalışmalarda anne babaların öğrenim düzeyi arttıkça çocuklarına karşı

demokratik tutum eğilimlerinin arttığı ve otoriter tutuma eğilimlerinin azaldığını bulgulamışlardır (Akt:Özyürek ve Tezel Şahin 2005). Savran ve arkadaşları (1995), okulöncesi dönem çocuğu olan 53 anne, 52 babayı örneklem olarak aldıkları çalışmada, tarama modeli kullanarak ana-babaların kişilik özellikleri ile ana-baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışma sonucunda; koruyucu ana-babalık tutumları ile başarıma, şefkat gösterme, yakınlık ve kendini suçlama özellikleri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Örneklem grubu en az lise mezunu olduğu için demokratik davranma özelliği olumlu bulunmuş, baskı ve disipline dayalı eğitim tutumunun düştüğü ortaya konmuştur.

Tokol (1996), 3-6 yaş arası çocukların genel gelişimleri ile anne-baba tutumlarını incelediği çalışmasında, okulöncesi eğitim alan çocukların genel gelişimlerinin okulöncesine devam etmeyen çocuklara göre daha yüksek olduğu, okulöncesi eğitim alan çocukların anne-baba tutumlarının koruyucu, geçimsiz ve baskıya yönelik olduğunu saptamıştır. Anne-babaların eğitim düzeyi ve ailelerin kalabalık olması ile çocukların genel gelişim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur.

Bulguların aksine, alan yazın incelendiğinde, anne babaların çocuk yetiştirme tutumlarının kendi anne babalarının tutumlarından etkilendiği ve aynı zamanda büyükanne büyük baba gibi bireylerin, çeşitli nedenlerle doğrudan ya da dolaylı olarak anne babaların çocukların bakım ve eğitimi üzerine etkilerinin devam edebildiği görülmektedir (Özyürek Begde Özkan ve Yavuz 2013). Özyürek ve Tezel Şahin (2005), 5-6 yaş grubu çocuğa sahip anne babalarla yaptıkları çalışmada, anne baba tutumlarının ailedeki diğer bireylerin varlığından etkilendiği, anne babanın aşırı koruyuculuk ve katı/sert tutumlarının arttığı bulunmuştur. Tezel Şahin ve Özyürek (2010), okul öncesi çocuklarla yaptıkları çalışmada ailede anne baba ve kardeşler dışında başka bireylerin olması durumunda çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgisi puanlarının daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Tınaz (1997), aile yapısı ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında aile sistemleri tek tek bireylerin sahip olduğu kişilik özelliklerinin düzeyleri ile ilişkili olduğu kadar, üyelerin kişilik özellikleri bakımından benzerlikleriyle de ilişkili olduğunu saptamıştır.

4.5. Çocukların Problem Çözme Becerileri ile Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde, çocukların problem çözme becerileri ile anne baba tutumları arasındaki ilişkileri gösterir bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 47’de, çocukların Problem Çözme Becerileri Ölçeği alt boyut puanları ile annelerin Ebeveyn Tutum Ölçeği puanları arasındaki ilişkiye ait korelasyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 48’de, çocukların Problem Çözme Becerileri Ölçeği alt boyut puanları ile babaların Ebeveyn Tutum Ölçeği puanları arasındaki ilişkiye ait korelasyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 47.Çocukların Problem Çözme Becerileri ve Alt Ölçek Puanları ile Annelerin Ebeveyn Tutum Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkilere İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

PCBÖ Alt Boyutları		Demokratik Tutum	Otoriter Tutum	Aşırı Koruyucu Tutum	İzin Verici Tutum	Anne ETÖ Toplamı
Problemi Fark Etme	r	0,093	-0,081	0,006	0,030	0,035
	p	0,314	0,379	0,951	0,745	0,706
	N	120	120	120	120	120
Problemi Tanımlama	r	0,024	-0,002	-0,143	-0,062	-0,080
	p	0,792	0,982	0,120	0,500	0,383
	N	120	120	120	120	120
Problem Hakkında Soru Sorma	r	0,040	-0,150	-0,128	0,017	-0,102
	p	0,666	0,103	0,163	0,853	0,268
	N	120	120	120	120	120
Problemin Nedenini Tahmin Etme	r	0,141	-0,139	-0,024	-0,012	0,005
	p	0,125	0,129	0,791	0,897	0,955
	N	120	120	120	120	120
Problemin Çözümü İçin Bilgilerin Yeterliliğine Karar Verme	r	0,049	0,068	0,123	0,068	0,152
	p	0,597	0,459	0,181	0,458	0,098
	N	120	120	120	120	120
Problemin Öğelerini Tanımlama	r	-0,024	0,092	0,206	-0,038	0,114
	p	0,797	0,317	0,024*	0,682	0,217
	N	120	120	120	120	120
Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanılması	r	0,033	-0,073	0,160	-0,078	0,030
	p	0,720	0,427	0,081	0,400	0,741
	N	120	120	120	120	120
Birtakım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme	r	0,083	0,007	0,033	-0,150	0,009
	p	0,369	0,943	0,721	0,102	0,921
	N	120	120	120	120	120
En Uygun Çözümü Bulma	r	0,154	0,005	-0,122	-0,082	0,007
	p	0,094	0,954	0,183	0,370	0,943
	N	120	120	120	120	120
Çözümler Arasından En Alışılmadık Olanı Seçme	r	0,016	-0,077	-0,151	0,056	-0,077
	p	0,865	0,403	0,100	0,544	0,403
	N	120	120	120	120	120
TOPLAM	r	0,128	-0,078	-0,016	-0,047	0,016
	p	0,164	0,395	0,864	0,612	0,862
	N	120	120	120	120	120

Tablo 47'ye göre, annelerin Aşırı Koruyucu Tutumları ile çocukların problemin öğelerini tanımlama becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır ($p < 0,05$). Çok güçlü olmamakla birlikte pozitif yönde bir ilişki vardır ($r = 0,206$).

Annelerin aşırı koruyucu tutumları arttıkça çocukların problemin öğelerini tanımlama becerilerinin de arttığı görülmüştür. Genel olarak, annelerin çocuklarına karşı tutumları ile çocukların problem çözme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$).



Tablo 48.Çocukların Problem Çözme Becerileri ve Alt Ölçek Puanları ile Babaların Ebeveyn Tutum Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkilere İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

PCBÖ Alt Boyutları		Demokratik Tutum	Otoriter Tutum	Aşırı Koruyucu Tutum	İzin Verici Tutum	Baba ETÖ Toplamı
Problemi Fark Etme	r	0,058	-0,004	-0,072	0,176	0,076
	p	0,528	0,962	0,434	0,054	0,406
	N	120	120	120	120	120
Problemi Tanımlama	r	0,046	-0,157	-0,069	-0,017	-0,081
	p	0,621	0,087	0,452	0,852	0,379
	N	120	120	120	120	120
Problem Hakkında Soru Sorma	r	-0,030	0,040	-0,199	-0,089	-0,136
	p	0,748	0,665	0,029*	0,333	0,138
	N	120	120	120	120	120
Problemin Nedenini Tahmin Etme	r	0,102	-0,055	-0,136	0,020	-0,017
	p	0,268	0,550	0,140	0,829	0,855
	N	120	120	120	120	120
Problemin Çözümü İçin Bilgilerin Yeterliliğine Karar Verme	r	0,092	-0,078	-0,002	0,117	0,074
	p	0,317	0,399	0,987	0,203	0,422
	N	120	120	120	120	120
Problemin Öğelerini Tanımlama	r	0,125	0,006	0,156	0,005	0,159
	p	0,175	0,944	0,089	0,957	0,083
	N	120	120	120	120	120
Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanılması	r	0,042	0,010	0,063	0,043	0,080
	p	0,647	0,915	0,495	0,643	0,385
	N	120	120	120	120	120
Birtakım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme	r	0,305	-0,133	0,109	-0,069	0,156
	p	0,001*	0,147	0,237	0,451	0,089
	N	120	120	120	120	120
En Uygun Çözümü Bulma	r	0,093	-0,019	-0,064	0,059	0,045
	p	0,314	0,838	0,489	0,523	0,626
	N	120	120	120	120	120
Çözümler Arasından En Alışılmadık Olanı Seçme	r	0,021	-0,007	-0,168	-0,035	-0,086
	p	0,817	0,938	0,067	0,700	0,349
	N	120	120	120	120	120
TOPLAM	r	0,169	-0,075	-0,087	0,036	0,047
	p	0,065	0,418	0,344	0,700	0,609
	N	120	120	120	120	120

Tablo 48'e göre, babaların aşırı koruyucu tutumları ve çocukların problem hakkında soru sorma becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır ($p < 0,05$). Çok güçlü olmamakla birlikte negatif yönde bir ilişki vardır ($r = -0,199$).

Babaların Aşırı Koruyucu Tutumları arttıkça çocukların problem hakkında soru sorma becerilerinin azaldığı söylenebilir. Yine, Tablo 48'e göre, babaların demokratik tutumları ile çocukların bir takım eylemlerin sonucunu tahmin etme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır ($p < 0,01$). Çok güçlü olmamakla birlikte pozitif yönde bir ilişki vardır ($r = 0,305$). Babaların demokratik tutumları arttıkça çocukların bir takım eylemlerin sonucunu tahmin etme becerilerinin de arttığı görülmüştür. Genel olarak, babaların çocuklarına karşı tutumları ile çocukların problem çözme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır ($p > 0,05$).

Anne baba tutumlarının, çocukların başta kişilik gelişimi olmak üzere her gelişim alanı üzerinde etkili olduğu kabul edilen bir gerçektir. Anne babaların çocuklarına karşı ölçülü ve tutarlı olmasını, çocuğun dengeli biçimde gelişimine fırsat tanıyan tutumun ise demokratik tutum olduğu vurgulanmaktadır (Özyürek ve Tezel Şahin 2012). Problem çözme becerilerinin desteklenmesi ve anne baba tutumlarına yönelik olarak kısıtlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu konuda Freund (1990), 3-5 yaş çocuklarının annelerle karşılıklı etkileşimlerinin problem çözmeye etkisini incelemişlerdir. Annelerin çocuklarının verilen görevleri tamamlamalarında sorumluluk ve direktif verme davranışları incelendiğinde, zor görevdeki etkileşimlerinin daha yoğun olduğu, yani annelerin çocuklarına daha çok talimatlar verdiği görülmüştür. Anne çocuk etkileşiminin çocukların problem çözme performanslarını artırdığı ve bağımsız çalışmalarını teşvik ettiği belirtilmiştir (Akt Aydoğan 2004). Terzi Işık (2000) ise ilköğretim öğrencilerinin kişiler arası problem çözme becerisi algılarını incelediği çalışmada, demokratik anne baba tutumuna sahip olan öğrencileri problem çözme beceri algılarının otoriter anne babaya sahip olanlardan daha yüksek düzeyde olduğunu saptamıştır.

Erdoğan ve Uçukoğlu (2011), çalışmalarından elde edilen bulgular ışığında anne-babalarını demokratik olarak algılayan çocukların sosyal problem çözme puan ortalamalarının anne babalarını otoriter olarak algılayan anne-babalardan dahayüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca anne-babalarını demokratik olarak algılayan öğrencilerin kendilerini daha etkili problem çözme konusunda yeterli olarak algılamalarına neden olduğu, anne babalarını demokratik olarak algılayan çocukların problem durumları ile karşılaştıklarında daha olumlu düşündükleri, başa

çıkabilecekleri konusunda yeterliklerine güvendiklerini vurgulamışlardır. Bozaslan ve Kaya (2011), üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada eğitim düzeyleri yüksek olan anne ve babaların demokratik tutumlara sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Demokratik tutuma sahip anne-baba çocuklarının akademik başarılarının ve problem çözme becerilerinin yüksek olduğu ve sosyal kaygılarının düşük olduğu tespit edilmiştir.

Babalar genelde çocukların eğitimlerini annelere bırakmış olmalarına rağmen çocukların problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesinde önemli bir etkiye sahiptirler. Özellikle erkek çocukların kendilerine örnek olarak seçtikleri ilk model babaları olmaktadır. Çocuklar babaları ile zaman geçirmekten büyük zevk almakta ve onun bu tutum ve davranışlarını taklit etmeye çalışmaktadırlar. Bu bakımdan babaların çocukları ile olan ilişkileri ve birlikte nasıl zaman geçirdikleri çok önemlidir (Eroğlu 2011).

Anne babaların engelleyici ve baskıcı tutumlar sergilemesi çocuğun her açıdan gelişmesine engel olabilir. Çocuğa belirli ölçülerde tanınan özgürlük, çocuğun çevresini keşfetmesini, kendisini tanımasını ve güven duymasını, kişiler arası ilişkilerde yeterlik kazanmasını sağlayacaktır. Bilinçli anne babaya düşen görev, çocuğun merak duygusunu kamçulamak ve sorularına cevap vermek, çocuğun araştırma yapması ve karşılaştığı problemleri çözebilmesi için fırsatlar tanımaktır (Eroğlu 2011). Toplumumuzda özellikle annelerin koruyucu tutumları sıkça gözlenebilmektedir. Aşırı koruyucu tutum ise çocuğu bir başkasına bağımlı hale getirebilmekte, amaçlarına ulaşmada sürekli destek bekleyen, problemleri onun yerine bir başkasının çözümlenmesini alışkanlık haline getiren bireylerin yetişmesine neden olabilmektedir. Böylece sevgiye dayalı aşırı koruma, çocuğa zarar verici duruma gelebilmektedir (Alisinanoğlu 2003).

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Öğretmen ve ebeveyn tutumlarının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisinin incelendiği bu çalışmada, sonuçlar öğretmen ve anne baba tutumlarına ilişkin sonuçlar, çocukların farklı değişkenlere göre problem becerilerine ilişkin sonuçlar, çocukların problem çözme becerileri ile öğretmen tutumları arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar, anne babaların farklı demografik değişkenlere göre çocuk yetiştirme tutumlarına ilişkin sonuçlar, çocukların problem çözme becerileri ile anne baba tutumları arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar olarak ele alınmıştır. Daha sonra, çocukların problem çözme becerilerinin desteklenmesi amacı ile özellikle anne baba ve öğretmenlere yönelik öneriler ile araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Yapılan çalışmada ele alınan amaç ve alt amaçlar doğrultusunda, elde edilen sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

- Çalışma grubunda yer alan okul öncesi sınıf öğretmenlerinin, okul öncesi çocuklara yönelik baskın tutumlarının demokratik tutum olduğu belirlenmiştir.
- Çalışma grubunda yer alan çocukların anne ve babalarının, baskın olan çocuk yetiştirme tutumlarının demokratik tutum olduğu belirlenmiştir.
- Çalışma grubunda yer alan okul öncesi dönem çocukların problem çözme beceri düzeylerinin onların cinsiyeti, kardeş sayısı, aile yapısı ve okula devam süreleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Ancak ilk ve son sırada doğan çocukların problem çözme becerilerinin ortanca çocuklardan daha düşük olduğu belirlenmiştir.
- Çocukların problem çözme becerilerinin onların anne babalarının yaşı, mesleği ve öğrenim durumu değişkenlerinden anlamlı ölçüde etkilenmediği bulunmuştur.
- Çocukların problem çözme becerilerinin, genel olarak onların okul öncesi sınıf öğretmenlerinin tutumlarından etkilenmediği belirlenmiştir. Bunun yanında, öğretmenlerin otoriter tutumları arttıkça çocukların problem

hakkında soru sorma becerilerinin ve nesnelere bilinenden farklı kullanma becerilerinin de arttığı saptanmıştır. Öğretmenlerin demokratik tutumları arttıkça çocukların bir takım eylemlerin sonucunu tahmin etme ve genel olarak problem çözme becerilerinin azaldığı saptanmıştır.

- Annelerin çocuklarına karşı aşırı koruyucu ve izin verici tutumlarının anne yaşından anlamlı düzeyde etkilenmediği, fakat yaşı küçük olan annelerin çocuklarına karşı hem daha koruyucu hem daha izin verici bir tutum sergiledikleri belirlenmiştir. Yaş grubuna göre, 26-29 yaş grubundaki annelerin 30-34 yaş grubundaki annelere göre daha demokratik olduğu, orta yaş grubunda annelerin çocuklarına daha demokratik davrandıkları ve yaşı küçük olan annelerin çocuklarına karşı daha otoriter davrandıkları belirlenmiştir. Annelerin çocuklarına karşı demokratik, otoriter ve izin verici tutumlarının öğrenim durumlarından anlamlı ölçüde etkilenmediği, aşırı koruyucu tutumlarının ise öğrenim durumundan etkilendiği, öğrenim düzeyi arttıkça aşırı koruyucu tutumlarının da azaldığı belirlenmiştir. Annelerin, çocuklarına karşı tutumlarının anne mesleğinden anlamlı ölçüde etkilenmediği belirlenmiştir.
- Annelerin çocuklarına karşı demokratik, otoriter ve koruyucu tutumlarının, çocuklarının cinsiyetinden anlamlı ölçüde etkilenmediği, fakat annelerin kız çocuklarına karşı tutumlarının erkek çocuklarına olduğundan daha izin verici olduğu belirlenmiştir. Anne tutumlarının çocukların doğuş sırası ve kardeş sayısından, aile yapısının çekirdek veya geniş aile olmasından anlamlı ölçüde etkilenmediği belirlenmiştir. Annelerin demokratik, otoriter ve aşırı koruyucu tutumlarının çocukların okula devam etme yıllarından anlamlı ölçüde etkilenmediği, üç yıldır okula devam eden çocukların annelerinin izin verici tutumlarının, daha kısa süredir okula giden çocukların annelerden fazla olduğu belirlenmiştir.
- Babaların çocuk yetiştirme tutumlarının, babaların yaşı değişkeninden etkilenmediği belirlenmiştir. Babaların çocuklarına karşı demokratik ve aşırı koruyucu tutumlarının öğrenim durumlarından etkilendiği, ortaokul mezunu babaların en yüksek demokratik tutuma sahip olduğu ve üniversite mezunu babalara oranla ilk ve ortaokul mezunu babaların çocuklarına karşı daha koruyucu tutum sergiledikleri belirlenmiştir. İşçi olan babaların emekli

babalara göre çocuklarına karşı daha koruyucu tutum sergiledikleri belirlenmiştir.

- Babaların tutumlarının, çocukların cinsiyetinden, doğuş sırasından ve okula devam süresinden anlamlı ölçüde etkilenmediği belirlenmiştir. Yine babaların demokratik, otoriter ve aşırı koruyucu tutumlarının çocukların kardeş sayısından anlamlı şekilde etkilenmediği, izin verici tutumunun çocuk sayısından anlamlı ölçüde etkilendiği belirlenmiştir. Tek çocuğa sahip babaların izin verici tutumlarının, üç ve daha fazla çocuğa sahip babalardan daha fazla olduğu, çocuk sayısı arttıkça babaların çocuklarına karşı izin verici tutumlarının azaldığı belirlenmiştir. Geniş ailelerdeki babaların çocuklarına karşı daha demokratik ve daha az izin verici tutum sergiledikleri; çekirdek ailedeki babaların çocuklarına karşı daha az demokratik ve daha fazla izin verici tutum sergiledikleri; otoriter ve aşırı koruyucu tutumlarının ise aile yapısından etkilenmediği belirlenmiştir
- Okul öncesi dönem çocukların problem çözme becerileri ile genel olarak anne tutumları arasındaki anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, annelerin aşırı koruyucu tutumları ile çocukların problemin öğelerini tanımlama becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu, annelerin aşırı koruyucu tutumları arttıkça çocukların problemin öğelerini tanımlama becerilerinin de arttığı belirlenmiştir.
- Okul öncesi dönem çocukların problem çözme becerileri ile genel olarak baba tutumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, babaların aşırı koruyucu tutumları ve çocukların problem hakkında soru sorma becerileri arasında, demokratik tutumları ile çocukların bir takım eylemlerin sonucunu tahmin etme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Babaların aşırı koruyucu tutumları arttıkça çocukların problem hakkında soru sorma becerilerinin azaldığı belirlenmiştir. Demokratik tutumları arttıkça çocukların bir takım eylemlerin sonucunu tahmin etme becerilerinin de arttığı belirlenmiştir.

5.2. Öneriler

Çalışmadan elde edilen sonuçlar ve literatür bilgileri ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Deneyimler sonucunda oluşan tutumlar, eğitimle değişebilmektedir. Bu yüzden anne baba adayı ve anne baba olan bireylerin çocuk yetiştirme, çocuğun gelişim özellikleri, çocukla iletişim, çocuğun bakım ve eğitimi gibi konularda eğitim alması, çocuğun yaşına göre zaman içerisinde kendi bilgilerini güncellemeleri önerilebilir.
- Çocuklarda istenmedik davranışlar gözlemleyen anne baba ve öğretmenlerin, önce kendi tutumlarını gözden geçirmeleri, yetişkinler olarak çocuklara tutarlı davranmaları gerekmektedir. Bu nedenle, anne baba ve öğretmenlerin çocuklar için olumlu rol model olmaları, çocuklara değer vermeleri ve değerli olduklarını hissettirmeleri, onlara sorumluluklar vererek problem çözmelerine fırsat tanınmaları önerilebilir.
- Öğretmenlerin, çocukları problem çözme becerileri konusunda desteklemeleri önemlidir. Bu amaçla hem kendileri problem çözme ortamları hazırlayıp fırsatlar sunabilir hem de çocukların problem durumları oluşturmalarına, bireysel ya da grup olarak sınıf içi ve sınıf dışı ortamda karşılaşılan güncel problemlere çözüm önerileri geliştirmelerini cesaretlendirici bir tutum sergilemeleri önerilebilir.
- Öğretmen ve anne babalar, çocuklara bir problem durumuyla karşılaştığında bu problemin bir çözümü olmadığını kavratmalıdırlar. Bunun için çocukların yaratıcılıklarını destekleyici etkinliklere yer verilebilir, çocukların yaratıcı ürünleri teşvik edilebilir, farklı görüş ve öneriler üretmeleri teşvik edilebilir.
- Öğretmen ve anne babaların, çocuklara problem çözme deneyimleri yaşatmaları önemlidir. Bunun için çocukların karşılaştıkları problemleri çözmek yerine, gerektiğinde çocukları çeşitli problem durumuyla karşı karşıya getirerek çözüm üzerinde düşünmelerine fırsat verecek bir tutum sergileyebilirler.
- Okul öncesi öğretmenleri, okuldaki problem çözme etkinlikleri yanında aile eğitimi ve katılımı faaliyetleri ile ailelerin çocuklarda problem çözme becerilerini desteklemek için neler yapabilecekleri, bu konuda nasıl bir tutum sergilemelerinin uygun olacağı konusunda bilgi paylaşımında bulunabilirler.
- Öğretmenler, gerek öğretmen tutumları gerekse çocuklarda problem çözme becerilerinin desteklenmesi konusunda desteklenebilir. Bu amaçla seminerler düzenlenebilir, eğitim sürecinde problem çözme becerilerinin

desteklenmesine yönelik etkinlikleri, problem çözüme becerilerini destekleyen öğretim tekniklerinden yararlanmaları konusunda teşvik edilebilirler.

- Anne baba ve öğretmenlerin çocuğu ilgilendiren konularla ilgili deneyimlerini, paylaşımları ve işbirliği içinde olmaları büyük yararlar sağlayabilir.
- Öğretmenlerin tutumlarının çocuklar üzerinde önemli etkileri olduğundan hareketle, araştırmacılara okul öncesi öğretmen adaylarının çocuklara karşı tutumları ve problem çözüme becerileri üzerinde çalışmaları önerilebilir.
- Çocuklara problem çözüme becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim programları hazırlanıp uygulanabilir ve programın etkilerine bakılabilir.

Sonuç olarak; erken yaşlardan itibaren çocuklarda problem çözüme becerilerinin desteklenmesinin önemli olduğu söylenebilir. Problem çözüme becerilerinin desteklenmesinde yetişkinler olarak öncelikle anne baba ve öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Çocukların iyi birer problem çözücü olabilmeleri için yetişkinlerin yapabileceği en önemli şeyin çocukları deneyimlerinde daha bağımsız davranışlara teşvik etmeleri olacağı söylenebilir.

KAYNAKLAR

- Adair J. (2000). Karar Verme ve Problem Çözme. Çeviren: Kalaycı N, Gazi Kitabevi., Ankara.
- Aydın O.(1993). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Psikolojik İhtiyaçları ile Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişki. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, (Danışman: Prof. Dr. A Oktay).
- Akın Sarı B, İşeri E, Yalçın Ö, Akın Aslan A, Şener Ş. (2012). Çocuk Davranış Listesi Kısa Formunun Türkçe Güvenirlik Çalışması ve Geçerliğine İlişkin Ön Çalışma, *Klinik Psikiyatri*, (15):135-143.
- Akman B, Baydemir G, Akyol T, Çelik Arslan A, Kent Kükütcü S. (2011). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıfta Karşılaştıkları Sorun Davranışlara İlişkin Düşünceleri.e-*Journal of New World Sciences Academy*, 6(2):1715-1731.
- Aktaş Y.(1995). *Çalışan Annelerin Karşılaştıkları Sorunlar ve Okulöncesi Eğitim Kurumlarının Önemi*, 10.Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri,İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama San. Tic. A.Ş,S: 139-148.
- Altay Ö. (2002). Olumlu Davranış Kazandırma Yolları,*Çocuk ve Aile Dergisi*, s46, 47,48.
- Anlıak Ş, Dinçer Ç. (2005). Farklı Eğitim Yaklaşımları Uygulayan Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Kişiler Arası Problem Çözme Becerilerinin Değerlendirilmesi, *Ankara University, Journal Of Faculty Of Educational Sciences*, 38(1):149-166.
- Arabacı, N. (2011). Anne Baba Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı'nın (ABÇİDA) Geliştirilmesi ve Anne Baba Çocuk İletişiminin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. G.Ü.Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara,(Danışman: Prof. Dr. E Ömeroğlu).
- Argun Y, İkiz E. (2003). Okul Öncesi Öğretmenliği Programının Öğrencilerin Mesleki Tutum ve Algılarına Etkilerinin İncelenmesi. OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı. 8-11 Ekim 2003 Kuşadası/Türkiye, Bildiri Kitabı 3:412-429. Ya-Pa Yayıncılık. İstanbul.
- Alisinanoğlu F. (2003). Çocukların Denetim Odağı ile Algıladıkları Anne Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi(Çocukların Denetim Odağı ile Anne Tutumları). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1):1-14.
- Altınköprü T. (2000). Çocuğun Başarısı Nasıl Sağlanır. Hayat Yayıncılık, İstanbul.

- Altınkök M. (2006). Temel Motor Hareketlerin Geliştirilmesini İçeren Özel Beden Eğitimi Program Tasarısının 5-6 Yaş Çocukların Temel Motor Hareketlerinin Gelişimine Etkisinin Araştırılması. M.Ü.Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, (Danışman: Yrd.Doç. Dr. B Yavuz).
- Altun M, Dönmez N, İnan H, Taner M ve Özdilek Z. (2001). Altı Yaş Grubu Çocukların Problem Çözme Stratejileri ve Bunlarla İlgili Öğretmen ve Müfettiş Algıları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14)1:211-230.
- Arslanargun E, Tapan F. (2015). Okul Öncesi Eğitim ve Çocuklar Üzerindeki Etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2):219-238.
- Attili G, Vermigli P, Roazzi A. (2011). "Rearing Styles, Parents' Attachment Mental State, and Children's Social Abilities The Link to Peer Acceptance", *Child Development Research*, 2011(2011): Article ID 267186, 12 pages, <http://dx.doi.org/10.1155/2011/267186> [Retrieved: <http://www.hindawi.com/journals/cdr/2011/267186/>, June 10, 2014].
- Aydoğan Ertuğrul Y. (2004). İlköğretim İkinci ve Dördüncü Sınıf Öğrencilerine Genel Problem Çözme Becerilerinin Kazandırılmasında Eğitimin Etkisinin İncelenmesi. G.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara, (Danışman: Prof. Dr. E Ömeroğlu).
- Aydoğan Y. (2012). Problem Çözme ve Problem Becerilerinin Desteklenmesi. Ed.: Ömeroğlu E., 2. baskı, Kök Yayıncılık, Ankara.
- Aydoğan Y, Özyürek A, Gültekin Akduman G. (2014). Öğrenme ve Öğrenme Teknikleri. Vize yayın Basın, Ankara.
- Aydoğan Y, Ömeroğlu E, Büyüköztürk Ş, Özyürek A. (2012). Problem Çözme Becerileri Ölçeği Rehber Kitap, Karaca Eğitim Yayınları ve Tic. A.Ş., Ankara.
- Aydın O.(1993). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Psikolojik İhtiyaçları ile Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişki. M.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, (Danışman: Prof. Dr. A Oktay).
- Bal Ö. (2013). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 4- 6 Yaş Çocukların Kişilerarası Problem Çözme Becerileri ve Bakış Açısı Alma Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. G.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, (Danışman: Prof. Dr. ZF Temel).

- Bal Ö, Temel ZF. (2014). 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*, 4(1):156-169.
- Başaran Eİ. (2005). Eğitim Psikolojisi. Nobel Yayınları., Ankara.
- Bayraktar Ö. (2011). Okul Öncesi Çocuk ve Babası İçinde:, *Okul Öncesi Ve...* Ed: Mücella Ormanhoğlu Uluğ ve Gülçin Karadeniz, 1. Baskı, Nobel, Ankara.
- Bilgin A. (2008). Okullarda Şiddeti Önlemede Bir Yöntem Çatışma Çözme. Ezgi Kitapevi., Bursa.
- Bozaslan H, Kaya A. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Anne Baba Tutumlarının Problem Çözme, Sosyal Kaygı ve Akademik Başarıları Açısından İncelenmesi (Harren Üniversitesi Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma), 2nd International Conference on New Trends in Educational and Their Implications, 22-27 April, Antalya-Turkey. Siyasal Kitabevi, Ankara.
- Ceylan R, Yıldız Bıçakçı M, Aral N, Gürsoy F. (2012). Okul Öncesi Eğitim Kurumunda Çalışan Öğretmenlerin Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1):85-98.
- Çağdaş A, Şahin Seçer Z. (2006). Anne Baba Eğitimi, 2.baskı, Kök Yayıncılık, Ankara.
- Çalık T. (2003). Yönetimde Problem Çözme Teknikleri. Nobel Yayınları., Ankara.
- Çalışkan S, Selçuk GS, Erol M.(2006). Fizik Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Davranışlarının Değerlendirilmesi, *Hacettepe Üni. Eğitim Fakültesi Dergisi*,(30):73-81.
- Çelik M. (2008). Anadolu Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumları İle Örgüt Kültürü Arasındaki İlişki, Fatih İlçesi Örneği. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, (Danışman: Yrd.Doç. Dr. ME Okur).
- Çetinkaya, C. (2006). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi ve Bugünkü Durumu. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, (Danışman: Prof. Dr. CÇetin).
- Denizel Güven E, Cevher N. (2005). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(18):1-22.

- Dereli E. (2008). Çocuklar İçin Sosyal Beceri Eğitim Programının 6 Yaş Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Konya, (Danışman: Prof. Dr. R Arı).
- Diken Ö, Topbaş S, Diken İH. (2009). Ebeveyn Davranışını Değerlendirme Ölçeği (EDDÖ) ile Çocuk Davranışını Değerlendirme Ölçeği (ÇDDÖ)'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 10(2):41-60.
- Durak T. (2011). Okul Öncesi Çocuk ve İlk Öğretmeni İçinde:, *Okul Öncesi Ve...* Ed: Mücella Ormanlıoğlu Uluğ ve Gülçin Karadeniz, 1. Baskı, Nobel, Ankara.
- Durualp E, Aral N. (2011). "Anasınıfına Devam Eden Altı Yaşındaki Çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi", Uluslararası Katılımlı II. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi (Sağlık, Gelişim ve Eğitimde Çocuk) Bildiri Kitabı. 7-9 Ekim 2009. 186-192. Ankara.
- Dursun A. (2010). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Davranış Problemleriyle Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir, (Danışman: Yrd.Doç. Dr. G Girgin).
- Elibol F, Mağden D, Alpar R. (2007). Anne Babalık Becerilerinde Özyeterlik Ölçeği'nin (1-3 Yaş) Geçerlik ve Güvenirliği, *Toplum Hekimliği Bülteni*, 26(3):25-31.
- Erdoğan Ö, Uçukoğlu H. (2011). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Anne-Baba Tutumu Algıları İle Atılganlık Ve Olumsuz Değerlendirilmekten Korkma Düzeyleri Arasındaki İlişkiler, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, (19)1:51-72.
- Eroğlu E. (2001). Ailenin Çocuklarda Problem Çözme Yeteneğinin Gelişmesi Üzerindeki Etkisi (Adapazarı Örneği). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya, (Danışman: Yrd.Doç. Dr. A Eskicumalı).
- Freedman JL, Sears DO, Carlsmith JM. (2003). Sosyal Psikoloji, Çeviren.: Ali Dönmez, İmge Yayıncılık, Ankara.
- Genç SZ, Kalafat T. (2007). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(22):10-22.
- Gelbal S. (1991). Problem Çözme, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (6):167-173.
- Gökçedağ S. (2001). Lise Öğrencilerinin Okul Başarısı ve Kaygı Düzeyi Üzerinde Anne-Baba Tutumlarının Etkilerinin Belirlenip Karşılaştırılması. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir, (Danışman: Prof. Dr. R Akboy).

- Gülay H, Önder A. (2011). Annelerin Tutumlarına Göre 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal-Duygusal Uyum Düzeyleri. *Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1): 89-104.
- Gültekin Akduman G, Türkoğlu D. (2013). Okul Öncesi Dönem Çocuğu Olan Babaların Babalık Rollerini Algılamaları İle Çocuklarının Davranış Problemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *ACED Uluslararası Hakemli Aile ve Eğitim Dergisi*, 1(1):1-17.
- Günalp A. (2007). Farklı Anne Baba Tutumlarının Okul ÖncesiEğitim Çağındaki Çocukların Özgüven Duygusunun Gelişimine Etkisini (Aksaray İli Örneği).Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. A Kabadayı).
- Güven G, Ahi B, Tan S, Karabulut R. (2013). Okul ÖncesiÖğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri HakkındakiGörüşleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (34):25-49.
- Güven Denizel E, Cevher FN. (2005). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *PamukkaleÜniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(18):1-22.
- Gürsoy RC. (2009). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Benlik Saygılarının Öğretmenlik Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, (Danışman: Doç. Dr. R Zembat).
- Hamarta E, Baltacı Ö, Üre Ö, Demirbaş E. (2010). Lise öğrencilerinin utangaçlıklarının algılanan anne baba tutumları ve problem çözme yaklaşımları açısından incelenmesi. *Aile ve Toplum*,6(21):73-82.
- Inceoğlu M. (2010). Tutum Algı İletişim, 5. Baskı, Beykent Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- İnci MA. (2014). Baba Tutumlarının Anasınıfı ve İlkokul Birinci Sınıfa Devam Eden Çocukların Sosyal Beceri Gelişimlerine Etkisinin İncelenmesi. G.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, (Danışman: Doç. Dr. Ü Deniz).
- Karabulut Demir E, Şendil G. (2008). Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ), *Türk Psikoloji Yazıları*, 11(21):15-25.
- Kalaycı N. (2001). Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamalar. Gazi Kitapevi., Ankara.
- Karakelle S. (2012). Üst Bilişsel Farkındalık, Zeka, Problem Çözme Algısı ve Düşünme İhtiyacı Arasındaki Bağlantılar, *Eğitim ve Bilim*, 37(164):237-250.

- Kehale D. (2002). Okulöncesi Öğretmenliği Programı Öğrencilerinin Algıladıkları Anne Baba Davranışları, Kendilik Algısı ve Empatik Beceri Düzeyleri ve Bunlar Arasındaki İlişki. M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, (Danışman: Prof. Dr. A Oktay).
- Keser N. (2000). *Anne-Baba ve Çocuk*, <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/eylul/20.htm>.
- Kesicioğlu OS. (2015). Okul Öncesi Dönem Çocukların Kişilerarası Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(177): 327-342.
- Kırkıncıoğlu M. (1995). Çocuk Ruh Sağlığı, Esin Yayınevi, İstanbul.
- Liyaneg KC, Prince MJ, Scott S. (2003). Mother-Child Joint Activity and Behaviour Problems of Pre-School Children, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(7):1037-1048.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). Okul Öncesi Eğitimi Programı, Erişim: <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>, 18.06.2014.
- Ömeroğlu E, Büyüköztürk Ş, Aydoğan Y, Özyürek A. (2009). "Okul Öncesi ve İlköğretim 1-5. Sınıf Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Türkiye Norm Çalışması", Uluslararası Katılımlı II. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi (Sağlık, Gelişim ve Eğitimde Çocuk) Bildiri Kitabı. 7-9 Ekim 2009. 573-578. Ankara.
- Özdiñ B, Spock B. (2000). Çocuk Bakımı ve Eğitimi. *Çocuk ve Aile Dergisi*, <http://www.superanne.com/aile/disiplin.shtml>.
- Özdil G. (2008). Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Eğitimi Programının okulöncesi Kurumlara Devam Eden Çocukların Kişiler arası Problem Çözme Becerilerine Etkisi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Aydın, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. NÖ Koruklu).
- Özgül E. (2009). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri İle Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Uşak İli Örneği). AİBÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Bolu, (Danışman: Doç. Dr. Y Aydoğan).
- Öztürk C, Şanlı D. (2007). Annelerin Eğitim Durumunun Çocuk Yetiştirme Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi, *Ege Pediatri Bülteni*, 14(3):145-150.
- Özyürek A. (2004). Kırsal Bölge ve Şehir Merkezinde Yaşayan 5-6 Yaş Grubu Çocuğa Sahip Anne-Babaların Çocuk Yetiştirme Tutumlarının İncelenmesi. G.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. F Tezel Şahin).

- Özyürek A, Tezel Şahin F. (2005). 5-6 Yaş Grubunda Çocuğu Olan Ebeveynlerin Tutumlarının İncelenmesi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2):19-34.
- Özyürek A, Tezel Şahin F. (2005). Kırsal Bölge ve Şehir Merkezinde Yaşayan 5-6 Yaş Grubu Çocuğa Sahip Anne-Babaların Çocuk Yetiştirme Tutumları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(3):121-136.
- Özyürek A, Tezel Şahin F. (2012). Altı Yaşında Çocuğa Sahip Annelerin Çocuklarıyla İlişkilerinin İncelenmesi. *International Refereed Academic Social Sciences Journal*, 5(3):72-86.
- Özyürek A, Tezel Şahin F. (2012). Anne-Baba Olmak ve Anne-Babaların Çocuk Yetiştirme Tutumları İçinde:, *Anne Baba Eğitimi* Ed.:T. Güler, 2.baskı, Pegem Akademi, Ankara.
- Özyürek A, Çavuş ZS. (2014).Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumları İle Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi,*Uluslararası Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi*, 2(3):1-14. ISSN Print:2148-3922/Online:2148-3973.
- Özyürek A, Tezel Şahin F. (2015). Anne-Çocuk İlişkinin ve Baba Tutumlarının Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Anlayışları Üzerine Etkisi. *Eğitim Bilim*, 40(177):161-174.
- Özyürek A, Begde Z, Özkan İ, Yavuz NF. (2013).*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bakış Açısına Göre Ailedeki Yaşlı Bireylerin Ebeveyn Tutumları ve Çocuk Davranışları Üzerindeki Etkisi*, VII. Ulusal Yaşlılık Kongresi, s.273-278. 23-25 Mayıs, Karabük.
- Özyürek A. (2015). Okul Öncesi Çocukların Sosyal Beceri Düzeyleri ile Anne Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Milli Eğitim*, 44(206):106-120.
- Sakin A. (2007). Okul Öncesi Öğretmenlerin Mesleki Etik Davranışlar Hakkındaki Görüşleri İle Ahlaki Yargı Düzeyleri Ve Öğretmenlik Tutumlarının İncelenmesi. M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, İstanbul, (Danışman: Prof. Dr. A Oktay).
- Sasık Y. (2014). Anne Baba Tutumları ve Bu Tutumların Çocukların Kişilikleri Üzerine Etkileri, Erişim: <http://www.bebekolay.com/anne-babanin-cocuklarına-tutumu-nasil-olmalı/>
- Savran, C. ve diğ. (1995). *Ana-Babaların Kişilik Özellikleri ile Ana-Baba Tutumları Arasındaki İlişkiler*,10. YA-PA Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, İstanbul: Ya-Pa Yayın Paz. San. Tic. A.Ş.,171-180.
- Saygılı H. (2000). Problem Çözme Becerisi İle Sosyal Ve Kişisel Uyum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Erzurum, (Danışman: Yrd.Doç. Dr. F Köksal).

- Schneider BH. (1993). Children's Social Competence in Context, The Contributions of Family, School and Culture, Pergamon Pres, Britain: BPC Wheatons Ltd. Exeter.
- Sevinç M. (2005). Bilişsel Gelişim ve Düşünce Becerilerinin Eğitimi İçinde: *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar 1*. Ed: Müzeyyen Sevinç, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- Şahin G. (2009). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Özerklik ve Atılganlık Düzeyleri İle Sosyal Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. S.Ü. Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya, (Danışman: Yrd.Doç. Dr. N Koçak).
- Şahin H. (2012). Okulda Kişilerarası İlişkiler ve İletişim, içinde:*Kişilerarası İlişkiler ve Etkili İletişim*.Ed: Alim Kaya, 4. Baskı, Pegem Akademi,Ankara.
- Şanlı D, Öztürk C. (2012). Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumlarını Etkileyen Etmenlerin İncelenmesi.*Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32:31-48.
- Şingir H.(1996). Anne ve Babanın Çocuğa Karşı Uyguladığı Ceza İle Çocuğun Anne ve Babaya Karşı Sevgisi Arasındaki İlişki. A.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, (Danışman: Prof. Dr. A Dönmez).
- Taner Derman M, Başal HA. (2013). Okulöncesi Çocuklarında Gözlenen Davranış Problemleri ile Ailelerinin Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişki. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1):115-144.
- Tatlıhoğlu K. (2012). Okul Öncesi Dönemde Anne- Baba Tutumunun Çocuğun Kişilik Gelişimine Etkisi. *Turan-Sam(Turan-CSR)*, 4(15):83-91.
- Tavlı BS. (2007). 6 Yas Grubu Anasınıfı Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. A.İ.B.Ü Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi,Bolu, (Danışman: Yrd.Doç. Dr. HE Dağlıoğlu).
- Tekerci H. (2008). Farklı Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Doyumlarının ve Tutumlarının İncelenmesi. G.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, (Danışman: Yrd.Doç. Dr. FTezel Şahin).
- Terzi Işık Ş. (2000). İlköğretim Okulu Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Beceri Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. G.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, (Danışman: Doç. Dr. Z Selçuk).

- Tezel Şahin F, Özyürek A. (2008). 5-6 Yaş Grubu Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Demografik Özelliklerinin Çocuk Yetiştirme Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3):395-414.
- Tezel Şahin F, Özyürek A. (2008). *Farklı Yerleşim Biriminde Yaşayan 5-6 Yaş Grubu Çocuğa Sahip Annelerin Tutumlarının İncelenmesi*, Uluslararası Çocuk, Aile ve Okul Bağlamında Okulöncesi Eğitim Kongresi, Trabzon Valiliği Kültür Yayınları, ss:178-195,30 Nisan-03 Mayıs, Trabzon. TÜRKİYE.
- Tınaz D. (1997). *Aile Yapısı ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki*, I. Ulusal Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi-2 (Uluslar arası Katılımlı) , Yay.Haz.: M.E.B. Okulöncesi Eğt.Gen.Md., Hacettepe Üni. Çoc. Gel. ve Eğt. Bölümü, Unicef Türkiye Temsilciliği, Ankara: 28-29-30 Mayıs, Hacettepe Üni. Merkez kampüsü, M-R-S Salonları.
- Tok M. (2011). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının ve Öğretmenlerinin Aralarındaki İlişkiyi Algılama Biçimlerinin Davranışlarına Olan Yansımalarının İncelenmesi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. D Şahin).
- Tok E, Sevinç M. (2010). Düşünme Becerileri Eğitiminin Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi.*Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (27):67-82.
- Tokol O.(1996). Okulöncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden ve Etmeyen 3-6 Yaş Çocuklarının Gelişim Özellikleri ve Anne-Baba Tutumlarının Karşılaştırılması. M.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, (Danışman: Yrd.Doç. Dr. R Zembat).
- Ünal M, Aral N. (2014). Deney Yöntemine Dayalı Eğitim Programı'nın 6 Yaş Çocuklarının Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176):279-291.
- Volling BL, Ellins J. (1998). Family Relationships and Children's Emotional Adjustment as Correlates of Maternal and Paternal Differential Treatment: A Replication with Toddler and Preschool Siblings, *Child Development*, 69(6):1640-1656.
- Yavuzer H. (1993). Çocuk Psikolojisi. Remzi Kitabevi., İstanbul.
- Yavuzer H. (2001). Yaygın Ana-Baba Tutumları, Ana-Baba Okulu, 9. Basım, Remzi Kitabevi.,Ankara.
- Yıldız A. (2004). Ebeveyn Tutumları ve Saldırganlık.*Polis Bilimleri Dergisi*, 6(3-4):131-150.

- Yılmaz A. (2000). Eşler Arasındaki Uyum ve Çocuğun Algıladığı Anne-Baba Tutumu ile Çocukların, Ergenlerin ve Gençlerin Akademik Başarıları ve Benlik Alguları Arasındaki İlişkiler. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara, (Danışman: Prof. Dr. R Bayraktar).
- Yılmaz E. (2012). 60-72 Aylık Çocukların Duyguları Anlama Becerilerinin Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. S. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya (Danışman: Yrd. Doç. Dr. K Tepeli).
- Yoleri S, Taşdelen Karçkay A. (2015). Okul Öncesi Aile Katılımının Ebeveyn Tutumlarını Yordayıcı Etkisi, *Milli Eğitim*, 44(206):121-134.
- Zembat R, Polat Unutkan Ö. (2001). Okulöncesi Dönemde Çocuğun Sosyalleşmesinde Ailenin Yeri, İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama San.Tic. A.Ş.
- Zembat R, Polat Unutkan Ö. (2005). Problem Çözme Becerilerinin Gelişimi İçinde: *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar 1*. Ed: Müzeyyen Sevinç, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.



EKLER

EK 1: KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

1. Formu dolduran kişi: () Anne () Baba

2. Çocuğun Doğum Tarihi: _____ / _____ / _____

3. Çocuğun cinsiyeti: () Kız () Erkek

4. Çocuğun kardeş sayısı:

() Tek çocuk () İki kardeş () Üç kardeş () Dört veya daha fazla kardeş

5. Çocuğun doğuş sırası:

() İlk çocuk () Son çocuk () Ortancalardan biri

6. Anne-babanın yaşı

1-25 yaş altı

Anne

Baba

()

()

2-26-29 yaş

()

()

3-30-34 yaş

()

()

4-35-39 yaş

()

()

5-40-45 yaş

()

()

6-46 yaş ve üstü

()

()

7. Anne babanın öğrenim durumu

Anne

Baba

1-İlkokul mezunu

()

()

2-Ortaokul mezunu

()

()

3-Lise mezunu

()

()

4-Üniversite mezunu

()

()

8. Anne babanın Mesleği

Anne

Baba

1-Çalışmıyor

()

()

2-İşçi

()

()

3-Memur

()

()

4-Emekli

()

()

5-Serbest meslek

()

()

6-Diğer (yazınız.....)

9. Aile Yapınız

1. () Çekirdek Aile (Anne-baba ve çocuklar)

2. () Geniş Aile (Büyük anne-baba, anne-baba ve çocuklar)

3. () Parçalanmış Aile (Anne baba ayrı)

EK 2: PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ

(ÖRNEK MADDELER)

1. Problemi Fark Etme (Sence burada bir problem var mı?)



1. Problemin Nedenini Tahmin Etme (Kardan adam neden eriyor olabilir?)



EK 3: ÖĞRETMEN TUTUM ENVANTERİ

(ÖRNEK MADDELER)

Açıklama		Tamamen Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Kararsızım	Pek Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
	<p>Okul öncesi alanında görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik tutumlarına ilişkin yapılan bu çalışmada aşağıda yer alan soru listesindeki ifadeler hakkındaki görüşünüzü, her ifadenin karşısındaki parantezlerden birini işaretleyerek belirtiniz.</p> <p>Bu ifadelerde doğru veya yanlış cevap yoktur. Sizden istenilen kendi görüşünüze uygun olan ifadeye ait parantezi işaretlemenizdir. Bütün soruların cevaplandırılması test için çok önemlidir. Bu nedenle bazı ifadeler birbirine benzer dahi olsa, testin geçerliği ve güvenilirliği açısından tüm maddeleri cevaplandırmanızı rica ederim.</p> <p>Öğr. Gör. Zuhal BEGDE</p>					
1	Çocukların çoğu söz dinlemelidir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
2	Öğretmenlerin, çocukları tüm yönleriyle (ilgileri, becerileri, problemleri vb.) tanımaları beklenemez.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
3	Öğretmenlerin (eğlenceli durumlarda) çocuklarla birlikte gülmüş şakalaşması çocukları kontrol etmelerini etkilemez.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
4	Sakin çocuklar, hareketli çocuklara tercih edilirler.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
5	Öğretmen de her insan gibi hata yapabilir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

EK 4: EBEVEYN TUTUM ÖLÇEĞİ (ETÖ)
(ÖRNEK MADDELER)

Sevgili Anne Baba,

Aşağıda anne babaların çocukları ile ilgili tutumlarını belirlemeye yönelik cümleler yer almaktadır. Sizden verilen cümleleri, şu an ilkokul 3.sınıfa devam eden çocuğunuzu düşünerek “Her zaman böyledir”, “Çoğu zaman böyledir”, “Bazen böyledir”, “Nadiren böyledir” veya “Hiçbir zaman böyle değildir” şıklarından birini işaretlemeniz istenmektedir. Bilgiler akademik amaçlı kullanılacak olup hiçbir şekilde başka bir amaçla kullanılmayacaktır. Desteğiniz için teşekkür ederiz.

		5	4	3	2	1
	CÜMLELER	Her zaman böyledir	Çoğu zaman böyledir	Bazen böyledir	Nadiren böyledir	Hiçbir zaman böyle değildir
1	Ben bir başkasıyla konuşurken çocuğumun araya girmesine izin veririm.					
2	Çocuğumun kendine özgü bir bakış açısı olduğunu kabul ederim.					
3	Çocuğumla aynı fikirde olmadığımız zaman, benim fikirlerimi kabul etmesi için onu zorlarım.					
4	Çocuğumu, hayatın ufak tefek güçlüklerinden korurum.					
5	Çocuğuma bağımsız olmayı öğrenmesi konusunda yardımcı olurum.					

TEZ YAZIMI KONTROL LİSTESİ

S.NO	İÇERİK	KONTROL
1.	Tez başlığı Enstitü Yönetim Kurulu'ndan geçtiği şekilde veya tez savunmasında jüri tarafından değiştirilmesi önerildi ise kapak, iç kapak ve özetler bölümlerinde yeni haliyle verildi.	
2.	Sayfa kullanım alanı soldan 3,5, üstten 3, sağ ve alt kenarlarından ise 2,5'er cm boşluk bırakılacak şekilde ayarlandı.	
3.	Tezin yazımında 12 punto boyutunda Times New Roman yazı karakterleri kullanıldı. Yalnızca şekil ya da çizelgelerde (tanıtım yazıları hariç) farklı tür ve boyutta yazı karakteri kullanılabilir.	
4.	Tez metni normal olarak 1,5 satır aralığında ve paragraf başı 0.75 nk girinti olacak şekilde, iki yana hizalı halde yazıldı.	
5.	Dış ve İç kapak Ek-2 ve Ek-4'e göre düzenlendi.	
6.	Çizelge içerik yazılırken en fazla 12, en az 8 punto kullanıldı. Bu değerlerin dışındaki yazı büyüklükleri kullanılmadı.	
7.	Tüm şekil ve çizelgelere metin içinde atıfta bulunuldu.	
8.	Tüm şekiller, çizelgeler ve bunlara ait tanıtım yazıları ortalandı.	
9.	Ana ve alt başlıklar arasında 12 nk aralık, ana başlık ile onun ilk paragrafı arasında önce ve sonra 6 nk aralık, alt bölüm başlığı ile bunun ilk paragrafı arasında ise 6 nk aralık bırakıldı.	
10.	Her türlü noktalama işaretinden sonra bir karakterlik boşluk bırakıldı (apostrof ile üstten ayırma hariç).	
11.	Parantez kullanımında parantez işaretinden sonra boşluk bırakılmadı, parantez içindeki yazı veya simgeden sonra parantezi kapatırken yine kapatma işaretinden önce boşluk bırakılmadı, Örnek: (SBE, 2007).	
12.	Tez metninde maddeleme yapılırken belirli bir sistem seçildi ve çalışmanın tümünde buna sadık kalındı. Örneğin; her zaman a., b., c. vb. veya 1., 2., 3. vb. gibi.	
13.	Bir alt bölüm başlığı sayfa sonuna gelirse, altında en az iki satırlık yazı bulundu. Yer yoksa eni sayfaya geçildi.	
14.	Tezin ciltlenmesi sırasında en alta ve en üste konulan boş sayfa ve İç kapak ile Kabul ve Onay sayfası dışındaki tüm sayfalar numaralandırıldı. İçindekiler bölümünden Giriş bölümüne kadar olan sayfalar büyük Roma rakamları (Örnek: I, II, III, ...) ile numaralandırıldı. Giriş bölümünden tezin sonuna kadar olan sayfalar, 1'den başlayarak Batı Arap Rakamları ile numaralandırıldı. (Örnek: 1, 2, 3, ...).	
15.	Kaynaklara metin içinde değinme ve kaynaklar listesinin yazımı Tez yazım kurallarında belirtilen örneklere uygun şekilde yapıldı.	
16.	Metinde atıf yapılan bütün kaynaklar "Kaynaklar" bölümünde listelendi, "Kaynaklar" bölümünde listelenen bütün kaynaklara metinde atıf yapıldı.	

Öğrencinin Adı, SOYADI

(imza)

Danışmanın Unvanı Adı, SOYADI

(imza)

ÖZGEÇMİŞ

Zuhal BEGDE 1979'da Karabük'te doğdu, ilk ve orta öğrenimini aynı şehirde tamamladı. Karabük Demir Çelik Lisesi'nden mezun olduktan sonra 1998 yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü'ne girdi ve 2002 yılında mezun olduktan sonra Safranbolu Cumhuriyet İlköğretim Okulu'nda anasınıfı öğretmeni olarak göreve başladı. Daha sonra 2004 yılında Safranbolu Anaokulu, 2010 yılında Misak-ı Milli İlköğretim Okulu'nda anasınıfı öğretmeni olarak görev yaptı. Karabük Üniversitesi Safranbolu Meslek Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi Bölümü'nde 2012 yılında öğretim görevlisi olarak çalışmaya başladı ve halen bu görevine devam etmektedir.

ADRES BİLGİLERİ

Adres: Barış Mah. Araphacı Sok.
Vefa Apt, Kat:1/1.

Safranbolu / KARABÜK

Tel: (505)356 89 77

E-posta: zuhalbegde@karabuk.edu.tr