

**T.C.**  
**MALTEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**PSİKOLOJİ, İNSAN BİLİMLERİ VE FELSEFE YÜKSEK**  
**LİSANS PROGRAMI**

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ALAN ERGENLERİN,**  
**SOSYAL BENLİK DEĞERLERİNİN PROBLEM ÇÖZME**  
**BECERİSİNE ETKİSİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Funda UMUT PAKKAL**

**İSTANBUL- 2007**

**T.C.**  
**MALTEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**PSİKOLOJİ, İNSAN BİLİMLERİ VE FELSEFE YÜKSEK**  
**LİSANS PROGRAMI**

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ALAN ERGENLERİN,**  
**SOSYAL BENLİK DEĞERLERİNİN PROBLEM ÇÖZME**  
**BECERİSİNE ETKİSİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Funda UMUT PAKKAL**

**Tez Danışmanı: Mücella ORMANLIOĞLU ULUĞ**

**İSTANBUL- 2007**

T.C. Maltepe Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne

Funda Umut PAKKAL'a Ait "Okul Öncesi Eğitim Alan Ergenlerin, Sosyal Benlik Değerlerinin Problem Çözme Becerisine Etkisi" Adlı Çalışma, Jürimiz Tarafından Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji, İnsan Bilimleri ve Felsefe Anabilim Dalında Yüksek Lisans Tezi Olarak Kabul Edilmiştir.



Prof. Dr. Mücella ULUĞ  
(Başkan)  
(Danışman)



Doç. Dr. Yıldız GÜVEN  
(Üye)



Yard. Doç. Dr. Cem KIRAZOĞLU  
(Üye)

## TEŞEKKÜR

Okul öncesi eğitim alan ergenlerin, sosyal benlik değerlerinin problem çözme becerisine etkisi arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmanın planlanması ve yürütülmesinde birçok insanın emeği ve desteği var.

Tezim kabul ederek beni onurlandıran, yardımlarını esirgemeyen ve bilgilerini her daim benimle paylaşan Sayın hocam Prof. Dr. Mücella Uluğ'a teşekkür borçluyum. Ayrıca araştırmanın uygulanmasında bana kolaylık gösteren tüm öğretmenlerime de içtenlikle teşekkürlerimi sunmayı zevkli bir görev bilirim.

Kitabın içeriği konusunda değerli görüşleri ile düşünce ufkumu genişleten ablam Hülya Eren'e, yüksek lisans yapmam için ısrar ve teşvik eden eşim Dr. Burak Pakkal'a, ayrıca tezimde adı geçen okulların müdür ve rehber öğretmenlerine gösterdikleri yardım için, bulguları elde etmede birlikte çalıştığımız Empiar Danışmanlık Merkezinden Emire Bor'a ciddi ve güvenilir çalışması için, kız kardeşim Filiz Umut'a düzeltme aşamasında sabır gösterip, titiz çalışması ile tezin son şeklini almasında büyük katkıda bulunduğu için teşekkür ederim.

Sayın Prof. Dr. Doğan Cüceloğlu'na teşekkürüm çok özel; yoğun çalışma temposu ve araştırmaları arasında beni unutmayıp tezi okuma ve inceleme nezaketini gösterdiği için, değerli görüş ve önerileriyle tezimi zenginleştirdiği için müteşşekirim.

FUNDA UMUT PAKKAL

## ÖZET

Bu araştırma ergenlerin, 'okul öncesi eğitim alması' ile ilişkili olabileceği düşünülen değişkenlerden, sosyal benliklerini değerlendirme ve problem çözme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesini hedeflemektedir.

Çalışmanın amacı, ergenlerin, problem çözme becerilerinin düzeylerini ortaya koymak; kendi sosyal benliklerini değerlendirme düzeylerini belirlemek; okul öncesi eğitim alan -almayan ergenlerin problem çözme becerilerinde bir farklılık olup-olmadığını göstermek ve okul öncesi eğitim alan-almayan ergenler arasındaki sosyal benliklerini değerlendirme düzeylerini belirlemektir.

Problem çözme ve sosyal benliklerini değerlendirme boyutunda, cinsiyetler arası farkı; okul öncesi kuruma devam eden ergenlerin, devam etme sürelerine ilişkin olarak, sosyal benlik ve problem çözme becerilerinde olan farklılaşmaların bulunması da hedeflenmiştir.

Lisede okumakta olan 188 kız, 177 erkek toplam 365 öğrenci ile gerçekleştirilen araştırmada veri toplamak için Kişisel Bilgi Formu, Problem Çözme Envanteri ve Sosyal Karşılaştırma Ölçeği kullanılmıştır.

Çalışmada elde edilen bulgular değerlendirilirken, ikiden fazla grup değerlendirmelerinde Oneway Anova, pos Hoc karşılaştırmalarda Tukey HSD, iki grup değerlendirmeleri t testi, niteliksel verilerin karşılaştırılmasında ise Ki-Kare testi, parametreler arası ilişkiler de Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Kullanılan iki ölçeğin puanlarının etkileri ileri bir teknik olan Regresyon analizi kullanılarak değerlendirilmiştir.

Analiz bulguları, cinsiyet, yaş, annenin bir işte çalışıyor olmasının sosyal benlik değerlerinin gelişmesinde ve kendilerini algılayışlarında farklılık yarattığını göstermektedir. Ergenlerin problem çözme becerilerinin ve sosyal benlik gelişiminin okul öncesi kuruma gidenler lehine olduğu görülmüştür.

Problem çözme becerileri geliştikçe ergenlerin sosyal benlik gelişimi de olumlu yönde artmaktadır. Buna bağlı olarak daha az çatışma içersine girip, daha olumlu duygu ve tavır geliştirdikleri bulunan olgular arasındadır.

Okul öncesi bir kuruma daha uzun süre devam eden ergenlerin, kısa süreli devam edenlere göre problem çözme becerilerinde de olumlu bir tavır takındıkları elde edilen bulgularda yer almaktadır.

## **ABSTRACT**

This study aims to analyze the relation between the assessment of social egos and the problem solving ability, which are among the variables, contemplated to be related to the “reception of pre-school education” of the adolescents.

The purpose of the study is to determine the problem solving abilities of the adolescents; to determine the level of their own social egos; to display whether there is a relation between the adolescents on problem solving, according to their pre-school education and to learn the levels of assessment of social ego levels between the adolescents, according to their pre-school education.

Seeing the difference between the genders in problem solving and social ego assessment dimension; the disparities exclusive to the adolescents, concerning the social ego and problem solving abilities, in accordance with their education periods are also aimed to be found.

In the research, performed with the participation of a total of 365 high school students, including 188 girls and 177 boys, Personal Data Form, Problem Solving Inventory and Social Comparison Scale have been used.

In the evaluation of the results in the study, Oneway Anova test has been used in the assessment of groups, which has more than two; Tukey HSD test in the comparison of pos Hoc, in the assessments of two groups t test, Ki-Kare test has been used in the comparison of qualitative data, and for the realitions between the parameters are evaluated by Pearson correlation analysis. The effect of the results from the two scales used, has been evaluated by using an advanced technic, called the Regration analysis.

Analysis findings show that the gender, age, the fact that the mother is working created a disparity in the development of the social ego values and self-perception. It can be stated that the problem solving ability and social ego development of the adolescents was in favor of the students, who went to pre-school institution.

As their problem solving abilities develop, social ego development increases in the positive direction. Accordingly, they engage in less conflicts and develop more positive feelings and attitudes.

A positive disparity is seen in the problem solving abilities of the students, who went to pre-school institutions for a long time, compared with the students, attending for a shorter time.



# İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
TEŞEKKÜR	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
<b>I. BÖLÜM</b>	
1.GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı	3
1.2.. Araştırmanın Önemi	4
1.3. Hipotezler	6
1.4. Sayıtlar	7
1.5. Sınırlılıklar	8
<b>II. BÖLÜM</b>	
2. KURAMSAL TEMEL	9
2.1. Günümüz Toplum ve Eğitim	9
2.2. Okul Öncesi Eğitim	12
2.2.1. Türkiye’de Okul Öncesi Kurumların Durumları	13
2.2.2. Okul Öncesi Çocuğun İhtiyaçları	18
2.2.3. Erken Çocukluk Eğitiminin Çocuğa Etkisi	18
2.2.4. Çocuğun Okul Öncesi Dil Gelişim Düzeyi ve Okuma Yazma Öğrenimi Arasındaki İlişki	24
2.2.5. Okul Öncesi Çocuk Eğitiminin Önemi ve Müdahale Programları	24
2.3. Anaokullarının Tarihçesi	25
2.4. Anaokullarının Amacı	27
2.5. Ergenlik	28

	<u>Sayfa</u>
2.5.1. Ergenlikte Fiziksel Değişim	29
2.5.2. Ergenlikte Cinsel Değişim	30
2.5.3. Ergenlikte Bilişsel Değişmeler	30
2.5.4. Ergenlikte Kişilik Değişimi ve Sosyal Gelişim	31
2.5.5. Bireyin Ergenlikte Duygusal Durumu	31
2.5.6. Ergenlik Döneminde Antisosyal Davranış	31
2.5.7. Ergenin Sosyalleşmesinde Okulun Önemi	32
2.6. Sosyal Benlik	32
2.6.1. Benlik Çeşitleri	32
2.6.2. Gösterilen Benlik Teorisi	34
2.6.3. Erikson'un Benlik Kavramı	35
2.6.4. Sosyal Benlik Gelişimi Ve İletişim	36
2.6.5. Sosyal Benlik Gelişiminde İletişimin Rolü	37
2.7. Problem Çözme Becerisi	38
2.7.1. Problem Çözme Süreci İle İlgili Davranışlar	42
2.7.2. Problem Çözme Süreci İle İlgili Bilişsel Fonksiyonlar	43
2.7.3. Problem Çözme Süreci İle İlgili Duygusal Tutumlar	44
2.7.4. Problem Çözme Sürecindeki Aşamalar	46

### **III. BÖLÜM**

3. YÖNTEM	51
3.1. Araştırma Modeli	51
3.2. Evren ve Örneklem	51
3.3. Veri Toplama Araçları	52
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	52
3.3.2. Heppner Problem Çözme Envanteri	52
3.3.2.1. Problem Çözme Envanteri Teknik değerlendirme	53
3.3.3. Sosyal Benlik Karşılaştırma Ölçeği	54
3.3.3.1. Sosyal Benlik Karşılaştırma Ölçeği Teknik Değerlendirme	54
3.4. Verilerin Toplanması ve Değerlendirilmesi	55
3.5. Veri Çözümleme Yöntemleri	56

	<u>Sayfa</u>
<b>IV. BÖLÜM</b>	
4. BULGULAR	57
4.1. Sosyodemografik Özellikler	57
4.2. Anne ve Babaya Göre Dağılımlar	62
4.3. Okullara göre Dağılım	65
4.4. Problem Çözme Envanteri Bulguları	67
4.5. Sosyal Benlik Karşılaştırma Ölçeği Bulguları	76
4.6. Problem Çözme Envanteri ile Sosyal Benlik Karşılaştırma Ölçeği Arasındaki İlişki	92
4.7. Problem Çözme Yeteneğine Güven Puanına Sosyal Benlik Ölçeği Puanlarının Etkisinin Regresyon Analizi İle Değerlendirilmesi	98
4.8. Yaklaşma Kaçınma Puanına Sosyal Benlik Ölçeği Puanlarının Etkisinin Regresyon Analizi İle Değerlendirilmesi	99
4.9. Kişisel Kontrol Puanına Sosyal Benlik Ölçeği Puanlarının Etkisinin Regresyon Analizi İle Değerlendirilmesi	101
<b>V. BÖLÜM</b>	
5. SONUÇ	
5.1. TARTIŞMA	103
5.2. SONUÇ	109
5.3. ÖNERİLER	113
<b>EKLER</b>	
Ek-1 Anket Formu Örneği	119
Ek-2 Problem Çözme Envanteri	122
Ek-3 Sosyal Benlik Karşılaştırma Ölçeği	125
<b>KAYNAKÇA</b>	126

## TABLolar LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
<b>Tablo 1:</b> Türkiye’deki Erken Çocukluk Eğitimi Programlarının Dağılımı	14
<b>Tablo 2:</b> Olguların demografik özelliklere göre dağılımı	57
<b>Tablo 3:</b> Okul öncesi eğitime yönelik değerlendirmeler	60
<b>Tablo 4:</b> Anneye Yönelik Dağılımlar	62
<b>Tablo 5:</b> Babaya yönelik Dağılımlar	63
<b>Tablo 6:</b> Okullara göre okul öncesi kuruma gitme durumlarının dağılımı	65
<b>Tablo 7:</b> Okullara göre okul öncesi kuruma gitme durumlarının cinsiyet, sınıf ve annenin çalışma durumuna göre dağılımı	66
<b>Tablo 8:</b> Problem Çözme Envanterine Verilen Cevapların Dağılımı	67
<b>Tablo 9:</b> PÇE Ölçeğinin Ortalama Puanlarına Göre Dağılımı	69
<b>Tablo 10 :</b> Problem çözme envanteri alt boyut puanlarının dağılımı	70
<b>Tablo 11:</b> Cinsiyetlere göre problem çözme envanteri ölçeği puanlarının değerlendirilmesi	71
<b>Tablo 12:</b> Okul öncesi bir eğitim kurumuna gitme durumuna göre problem çözme envanteri ölçeği puanlarının değerlendirilmesi	71
<b>Tablo 13:</b> Okul öncesi bir eğitim kurumuna gitme süresine göre problem çözme envanteri ölçeği puanlarının değerlendirilmesi	72
<b>Tablo 14:</b> Okul öncesi gidilen eğitim kurumunun MEB bağlı olması durumuna göre problem çözme envanteri maddelerinin değerlendirilmesi	73
<b>Tablo 15:</b> Sınıf dağılımlarına göre problem çözme envanteri maddelerinin değerlendirilmesi	74
<b>Tablo 16:</b> Annenin çalışma durumuna göre problem çözme envanteri ölçeğinin değerlendirilmesi	75
<b>Tablo 17:</b> Sosyal Benlik Karşılaştırma Ölçeğine verilen cevapların dağılımı	76
<b>Tablo 18:</b> Sosyal Benlik Karşılaştırma Ölçeğinin Ortalama Puanlarının Dağılımı	77
<b>Tablo 19:</b> Cinsiyetlere göre sosyal benlik ölçeği puanlarının değerlendirilmesi	79
<b>Tablo 20:</b> Okul öncesi bir kuruma gitme durumuna göre sosyal benlik ölçeği değerlendirmeleri	81
<b>Tablo 21:</b> Okul öncesi eğitim kurumuna gidenlerin gitme sürelerine göre sosyal benlik ölçeği değerlendirmeleri	83

<b>Tablo 22:</b> Okul öncesi gidilen eğitim kurumunun MEB bağlı olması durumuna göre sosyal benlik ölçeği değerlendirmesi	86
<b>Tablo 23:</b> Sınıflara göre sosyal destek ölçeği maddelerinin değerlendirilmesi	88
<b>Tablo 24 :</b> Annenin çalışma durumuna göre sosyal destek ölçeği maddelerinin değerlendirilmesi	90
<b>Tablo 25:</b> Problem Çözme Envanteri ölçeği ile Sosyal Benlik Karşılaştırma ölçeği arasındaki ilişki durumu	92
<b>Tablo 26:</b> Okul öncesi eğitim alan olguların; Problem çözme envanteri ölçeği ile sosyal benlik ölçeği arasındaki ilişki durumu	94
<b>Tablo 27:</b> Okul öncesi eğitim almayan olguların; Problem çözme envanteri ölçeği ile sosyal benlik ölçeği arasındaki ilişki durumu	96
<b>Tablo 28:</b> Problem çözme yeteneğine güven puanına göre sosyal benlik ölçeği puanlarının regresyon değerlendirmesi	98
<b>Tablo 29:</b> Yaklaşma kaçınma puanına göre sosyal benlik ölçeği puanlarının regresyon değerlendirmesi	99
<b>Tablo 30:</b> Kişisel kontrol puanına göre sosyal benlik ölçeği puanlarının regresyon değerlendirmesi	101

## ŞEKİLLER LİSTESİ

	<i>Sayfa</i>
<b>Şekil 1:</b> Okullara Göre Olguların Dağılımı	58
<b>Şekil 2:</b> Sınıflara Göre Olguların Dağılımı	58
<b>Şekil 3:</b> Cinsiyetlere Göre Olguların Dağılımı	59
<b>Şekil 4:</b> Yaş Sınıflamasına Göre Olguların Dağılımı	59
<b>Şekil 5:</b> Kardeş Sayısı, Kaçınıcı Çocuk Olması ve Ailede Yaşayan Kişi Sayısına Göre Olguların Dağılımı	60
<b>Şekil 6:</b> Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gitme Durumuna Göre Dağılım	61
<b>Şekil 7:</b> Okullara Göre Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Dağılım	61
<b>Şekil 8:</b> Okul Öncesi Eğitime Yönelik Dağılımlar	62
<b>Şekil 9:</b> Anne ve Babaların Yaş Durumuna Göre Dağılımı	64
<b>Şekil 10:</b> Anne ve Babaların Eğitim Durumuna Göre Dağılımı	64
<b>Şekil 11:</b> Problem Çözme Envanteri Puanlarının Dağılımı	70
<b>Şekil 12:</b> Sosyal Karşılaştırma Ölçeğinin Ortalama Puanlarının Dağılım Grafiği	78

## I. BÖLÜM

### 1.GİRİŞ

Toplum bireylerinin, mutluluğu ile aldıkları eğitim arasında önemli bir ilişki vardır. İyi eğitim alan bireylerin toplumda edinecekleri rol ve statüler daha doyumlu bir hayat yaşamalarına imkan sağlayacaktır. 21 yy.'ın eşliğinde dünya her alanda hızlı bir değişim ve gelişim içindedir. Dünyadaki bilimsel ve teknolojik gelişmelerin hızı ve yoğunluğu dikkate alındığında, bireylerin bu gelişmelere uyum sağlayabilmesi için aldıkları eğitim kalitesini yükseltmeleri ve daha fazla becerilere sahip olmaları kaçınılmaz bir zorunluluk olacaktır. Bu gelişmeye ülkemizin hem uyum sağlaması, hem de katkıda bulunması için iyi yetişmiş insanlara ihtiyacı vardır. Ülkemizde gerçekleştirilen eğitim ile bu bireylerin yetiştirilmesi için uygun ortam yeterince yaratılamamaktadır.

Çağımızda bilgi toplumu düzeyine ulaşamamış ulusların varlıklarını sürdürebilmeleri ve uluslararası rekabette söz sahibi olmaları mümkün değildir. Uluslararası rekabette söz sahibi olabilmek ancak bilim, teknoloji, ekonomi ve sanat alanındaki gelişmelerle mümkün olacaktır, bu durumda iyi yetişmiş insan gücüne ihtiyaç vardır. Toplumun ihtiyacı olan nitelikli bireylerin yetiştirilmesinde, bireylerin varolan yeteneklerini ortaya çıkarıp destekleyecek eğitim ve sosyal çevre çok önemlidir. İyi bir eğitim, hem toplumun kalkınmasında gereken katkıyı sağlaması, hem de bireye yaşadığı toplumun içinde başarılı ve mutlu olabilmesi için gerekli özellikleri kazandırmaktadır. Günümüzün modern ve dinamik toplumlarında bireylerin, çevrelerindeki gelişmelere ve yeniliklere aktif olarak katılacak kadar sosyal benliklerinin gelişmiş olması büyük önem teşkil etmektedir. Problem çözebilecek kadar yeterli donanıma sahip olan iyi yetişmiş bireylere her toplumda ihtiyaç vardır.

Problem çözme faaliyeti, insan yaşamının her düzeyinde ve çeşitli ortamlarda görülmektedir. Problemler, bilimsel, örgütsel ve sosyal düzeylerde bulunabilen,

ekonomik, politik, sosyal veya örgütsel problemler olabilecekleri gibi günlük, rutin, hızlı değişimin ortaya çıkardığı farklı yapıdaki yeni problemler de olabilecektir.

Hemen her toplumda anne-baba ve eğitimcilerin çocuk için istedikleri, onun bedensel, duygusal ve zihinsel yönden sağlıklı bir biçimde büyümesi, topluma yararlı, bağımsız bir birey olması ve çevresinin eseri değil, ama ona uyum sağlayabilen, gerektiğinde onu kontrol edebilen ve değiştirebilen bir kişi olabilmesidir.

Çocuk ve gençlerin problem çözen bireyler olarak yetiştirilmesine ve onlara eleştirel düşünme yeteneğinin kazandırılmasına, kişiliğin temellerinin atıldığı anaokulu çağından başlanmalıdır. Anaokulu çağı, çocukların hem bedensel hem de zihinsel olarak hızla geliştiği bir dönemdir. Bu durum, öğrencilerin zihinsel yeteneklerinin bilinmesi ile öğretilecek olan derslerin buna göre düzenlenmesine bağlıdır. İçinde bulunduğumuz yeni yüzyılda, toplumlar sürekli gelişen bilim ve teknolojiye bağlı olarak dinamik bir yapıya kavuşmuştur. Toplumların içinde barındırdığı bu hareketliliği bireylere aktararak, geleceğe yönelik sağlam temellerin atılmasını sağlamak ise eğitimle olacaktır.

Aslında, bu konu çok uzun zamandan beri insanların dikkatini çekmektedir. Eğitim tarihinde çocuğun çok erken yaşlarda eğitilmesi ile ilgili kaynaklar mevcuttur. Eskiçağda pek çok Yunan ve Latin düşünürü çocuğun eğitiminin erken yaşlarda başlatılması gerektiği üzerinde dururken, Ortaçağ'da İslam düşünürü ve şair Sadi, eğitimin erkenden başlatılması ile ilgili olarak görüşünü şöyle dile getirmektedir. *“Taze ağacı istediğin gibi bük, kurudu mu ateşten başka hiç bir şeyle doğrulmaz.”* Dilimizde bununla ilgili bir atasözünün bulunması *–ağaç yaşken eğilir-* Türk toplumunun düşüncesinde erken eğitim görüşünün yaygın biçimde kabul edildiğinin işaretidir (Binbaşoğlu, 1982).

Okul öncesi dönem insan yaşamının temelini oluşturur. Bu dönemde çocuğun sağlığı, beslenmesi ve aile ortamının ona sağladığı sevgi, şefkat de önemlidir. Ancak önemli olan bir başka nokta da insanın gelişiminin tüm yönlerini destekleyebilecek



sosyal ve fiziksel bir ortamdır. Bu dönemdeki yaşantılar onun gelecekte hayata bakış açısını da önemli ölçüde etkiler.

Bu dönem eğitiminde 'aile' en önde gelen kurum olmakla birlikte, okul öncesi eğitim kurumları ile kitle iletişim araçları da ailenin eğitim çabalarına değişik katkılarda bulunabilir. Bu tezin, çocukları okul öncesi bir kuruma giden anne-babalara, bu konuyla ilgili çalışma yapmak isteyenlere, okul öncesi bir kurumda çalışan ya da çalışacak olan öğretmenlere, Milli Eğitim Bakanlığına, işin uzmanlarına hizmet edici ve yol gösterici bir çalışma olmasını amaçladım.

### **1.1. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin problem çözme konusundaki tutum ve başarılarını, sosyal benlik değerlerinin düzeyine göre ortaya koymaktır.

Bu araştırma, ergenlerin, 'okul öncesi eğitim alması' ile ilişkili olabileceği düşünülen değişkenlerden, sosyal benliklerini değerlendirme ve problem çözme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesini hedeflemektedir.

Bu araştırma;

- Ergenlerin problem çözme becerilerinin düzeylerini belirlemek,
- Ergenlerin, kendi sosyal benliklerini değerlendirme düzeylerini belirlemek,
- Okul öncesi eğitim alan ergenlerle, eğitim almayan ergenlerin problem çözme becerileri arasında bir ilişki olup-olmadığını araştırmak,
- Okul öncesi eğitim alan ergenlerle, eğitim almayan ergenlerin, sosyal benliklerini değerlendirme düzeylerini göstermek,
- Problem çözme boyutunda, kız ve erkek ergenlerin cinsiyetleri açısından anlamlı bir fark olup-olmadığını araştırmak,

- Sosyal benliklerini değerlendirme boyutunda, kız ve erkek ergenlerin cinsiyetleri açısından anlamlı bir fark olup-olmadığını göstermek,
- Okul öncesi bir kuruma devam eden ergenlerin, devam etme süreleri açısından, sosyal benlik ve problem çözme becerileri açısından bir fark olup-olmadığını göstermek,
- Tüm ergenlerin, özel bir kurumun okul öncesine devam etmesi ile resmi bir kurumun okul öncesine gitmesinin, hem sosyal benliklerini değerlendirirken hem de problem çözme becerileri açısından bir fark olup-olmadığını ortaya koymaktır.

## **1.2. Araştırmanın Önemi**

Bireylerin kendi yaşamlarındaki sorunların üstesinden gelebilmeleri ve toplumla uyumlu birey olmaları için gerekli olan problem çözme becerisi erken yaşlarda ortaya çıkmaktadır. İnsan hayatı bebeklik dönemi ile başlar, çocukluk dönemi ile devam eder. Çocuğun bu dönemlerde edindiği deneyimleri onun gelecek yaşantısını da etkiler. Bireyler ergenlik döneminde, bebeklik ve çocukluk dönemlerindeki, bedensel, duygusal, zihinsel ve sosyal gelişimin olumlu-olumsuz izlerini taşır. Çocuğun okul öncesi eğitim almasının, problem çözme becerisine ve sosyal benlik değerlerinin gelişmesinde etkili olabilecek bir özellik taşıdığı düşünülmektedir. Bu nedenle ‘çocuğun okul öncesi eğitim almasının’ bağımsız değişken olarak etkili olabileceğine karar verilmiştir.

Araştırma;

**1.** Problem çözme becerisi ülkemizde üzerinde çok fazla araştırma yapılmamış bir konudur. Problem çözme becerisi ile ilgili olarak yapılan araştırmalarda, genellikle ‘matematiksel problem çözme becerisi’ ele alınmıştır. Bu nedenle, problem çözme becerisinin etkilerinin, hem okul öncesi eğitim, hem cinsiyet, hem de sosyal benlik açısından değerlendirmenin, önemli bulgular içereceği düşünülmektedir.

2. Bu çalışmadan elde edilen sonuçların, eğitim psikolojisi alanındaki araştırmacılara ve benzer konuda çalışma yapacaklara, temel oluşturması beklenmektedir
3. Okul öncesi eğitim almanın, ergen Türk öğrencileri üzerindeki etkisinin sonuçlarının, Türkiye’de yapılan az sayıdaki araştırma bulgularına yenilerinin eklenmesini sağlayacağı düşünülmektedir.
4. Ergenlerin okul öncesi eğitim almasının, birey ve toplum açısından değerli bir güç olan ‘problem çözme becerisine’ olan etkisine, çocuklu ailelerin dikkatinin çekilmesi ve bu konuda bilgilenmeleri gerektiği önemli görülmektedir.
5. Bu araştırma sonuçları, ailelerin çocuklarını okul öncesi bir kuruma göndermeme ile ilgili davranış-tutumlarını gözden geçirilmelerine ve bu tutumlarının yeniden düzenlemelerine etkili olabilir.
6. Okul öncesi eğitim almanın, ‘ergenlerin sosyal benliklerini olumlu yönde değerlendirebilecekleri’ yargısından yola çıkarak; kendilerini tanıma, kendi becerilerine yönelik kararlar alma, kendine yönelik objektif bakış açısı kazanma vb. konularda etkili olabileceği ve bu konuda hem ailelerin hem de ergenlerin bilgilendirilmesi önemli görülmektedir.

Problem çözme, önce karşılaşılan güçlüğü algılamayı ve tanımlamayı, sonra öğeleri çözümlmeyi ve tüm birikimlerini kullanarak sorunu giderici çözümler üretmeyi gerektirir. Problem çözme davranışının birçok davranış gibi sonradan edinilebilen bir faaliyet ya da bir davranış olduğundan hareketle, okul öncesi bir kuruma devam edenler ile gitmeyenler arasında bir fark olduğu düşüncesiyle bu araştırma yapılmıştır. Okul öncesi bir kuruma gitmiş olmanın bireyler üzerinde olumlu etkileri olabileceği düşünülmüş ve bu konuda Türkiye’ de yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenledir ki, hem eğitimcilerin, hem velilerin, hem idarecilerin dikkatini bu yöne çekmek için yapılan bu araştırmalar çok önemlidir. Bu konuda yapılacak çok fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu çalışmanın, bundan sonra okul öncesi kuruma gitme ile problem çözme becerileri ve sosyal benlik gelişimi konusunda yapılacak çalışmalara katkıda bulunması beklentiler arasındadır.

Bu araştırma çeşitli sivil toplum kuruluşlarına ve kamu kuruluşlarına okul öncesi eğitimin ne denli önemli olduğu hakkında fikir verebileceğinden “7 çok geç” kampanyasını da destekleyen bir yanı vardır.

AB kriterlerine göre zorunlu eğitim 8-9 yıl olmalıdır. Ancak AB kriterlerinde zorunlu eğitimden kasıt, okul öncesi dönem yani anaokuludur. Bu ve bunun gibi araştırmaların koyduğu ve koyacağı bulgular tüm ülkede anaokullarının zorunlu eğitim hale getirilmesinde etkin olabilir.

### **1.3. Hipotezler**

Sosyal Benlik Değerleri yüksek olan ergenler içinde okul öncesi eğitim almış olanların oranı daha yüksektir.

Okul öncesi bir kuruma 5-6 yaşlarında gitmiş olan ergenlerin, 4 yaş ve altında başlamış olanlara göre sosyal benlik ve problem çözme becerileri daha yüksek olacaktır.

Okul öncesi eğitim alan ergenlerin, problem çözme becerileri daha yüksek olacaktır.

Okul öncesi eğitim alan ergenlerin sosyal benlik değerleri ile problem çözme becerileri arasında olumlu-olumsuz bağlantı olacaktır.

Okul öncesi eğitim kurumlarına daha fazla yıl devam eden ergenlerin problem çözme becerileri yüksek olacaktır.

Okul öncesi eğitim kurumlarına daha fazla yıl devam eden ergenlerin problem çözme becerileri ile sosyal benlik değerleri arasındaki bağlantı da yüksek olacaktır.

Tüm ergenlerin, sosyal benlik ve problem çözme becerilerinin değerlendirme düzeylerine bakıldığında cinsiyet farkı görülecektir.

Araştırma yapılırken ele alınan değişkenlerden, annenin eğitimi ve çalışması ile çocukların okul öncesi eğitim alması arasında bağ vardır.

Okul öncesi eğitim olarak özel bir kuruma gitmeyle devlete ait bir kuruma gitme arasında, özel kurumların okul öncesine gidenlerin sosyal benlik ve problem çözme becerilerinde olumlu bir farklılık olacaktır.

#### **1.4. Sayıtlar**

Bu araştırmada odak noktası olarak kabul edilen bazı sayıtlar şunlardır:

1. 'Problem Çözme Ölçeği' ve 'Sosyal Karşılaştırma Ölçeği' Türk kültüründe geçerli ve güvenilir araçlardır.
2. Problem çözme becerisi ve sosyal benlik tutumları niceliksel olarak ölçülebilen değişkenlerdir.
3. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının, problem çözme becerisi ve sosyal benlik tutumlarını doğru olarak ölçtüğü kabul edilmiştir.
4. Örnekler, evreni temsil etmektedir.
5. Araştırma örneklemindeki deneklerin anket ve ölçme araçlarına doğru cevap verdikleri kabul edilmiştir.
6. Ergenlerin okul öncesi eğitim almaları ile problem çözme becerilerinin ve sosyal benlik algılarının ölçüldüğü zaman arasındaki farka bakıldığında, bu iki değişkene olumlu-olumsuz yönde etkileyebilecek başka bağımsız değişkenlerin varlığı dikkate alınmamıştır.

## 1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma İstanbul ili Anadolu yakası sınırlarındaki özel ve resmi okulları kapsamaktadır. Örneklem ise bu evrenden tesadüfi yöntemle seçilmiştir.

Bu araştırma;

1. İstanbul ili, Anadolu yakası, Kadıköy ve Kartal ilçe sınırlarındaki liselerle,
2. Uygulamada çalışmanın yapılması 2005-2006 Eğitim-Öğretim yılı ile,
3. Lise 1.-2.-3. sınıf öğrencileri ile,
4. Araştırma 188 kız - 177 erkek, toplam 365 öğrenci ile,
5. Araştırmada bireysel uygulama yapıldığından dolayı, örneklem grubu (okul öncesi bir kuruma devam etmiş) 14-18 yaşları arasında, sağlıklı, randomize seçilmiş, toplam 218 ergen ile sınırlıdır.
6. Araştırmada kontrol grubu olarak, okul öncesi bir kuruma gitmemiş, randomize seçilen, sağlıklı, yaşları 14-18 arasında olan, toplam 147 çocuk alınmıştır.
7. Araştırmaya katılacak olan liselerin, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olması nedeniyle, çalışmaların hafta içi yapılması mümkün olmuştur.
8. Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri orta sosyoekonomik düzey ile sınırlıdır.

## II. BÖLÜM

### KURAMSAL TEMEL

#### 2.1. Günümüz Toplumunu ve Eğitim

Geleneksel eğitimde bilgi aktarımı, daima öğrenim görmeyen başlıca amacı olarak ele alınmıştır. Ancak aktarılması gereken bilgi sürekli artmaktadır (De Bono, 1993). Bu durumda bireylerin kendi başlarına da bilgi edinmek için çaba sarf etmeleri gerekmektedir. Bunu sağlamanın yolu bireylerin iyi bir eğitimden geçmesi kadar, sosyal benliklerinin gelişmesi ve kendilerini ve çevrelerini tanımak için çaba sarf eden bireyler olmasıdır. Bu durum bireyin toplumla birlikte yaşamasıyla kolaylaşır, ne kadar çok insan ile etkileşim içinde bulunursa o kadar bireyin zihinsel, sosyal ve dilsel gelişimleri hızlanır. Eğitim, sadece eğitimcilerle bırakılmayacak kadar büyük sorumluluklar gerektiren, çok ciddi, önemli bir iş ve görevdir. Bu nedenle çocukları huzur, güven ve barış dolu bir ortamda gerekli imkanları sunarak eğitmeye özen gösterilmelidir. Onları geleceğe hazırlamak devletin ve birey olarak da herkesin her zaman vazgeçilmez önceliği olmalıdır. Çocukların sağlıklı gelişmeleri, eğitilmeleri ve her bakımdan korunmalarının sağlanması için neler gerekiyorsa; geciktirilmeden, eksiksiz olarak yapılmalıdır. Hayatın ilk yıllarında kazanılan davranışlar, yaşam boyu sürekliliğini koruduğu için; kişiliğin temelini atıldığı kritik dönem olarak bilinen okul öncesi yıllarda verilen eğitimin, tüm eğitim kademelerini hatta tüm yaşamı etkilediği artık bilinen bir gerçektir. J. J. Rousseau “*Nice çocuk, kendilerine yürüme yanlışı öğretilmediği için yaşam boyunca sıkıntı çekmektedir.*” der. Çünkü insanların tüm davranışları çocukluğunun ürünüdür. Bundan dolayı insanlara, çocukluk döneminde örnek davranışlar aşılacak gereklidir. Bir çocuğun hayatı, iyi bir eğitimle tamamen değişebilir ve iyi yetişmiş bireylerle de daha güvenli, mutlu, sağlıklı bir toplum oluşturulabilir (İnanlı, 2005).

Yaşamın erken yıllarındaki olumlu, destekleyici ilişkilerin yalnızca bilişsel gelişim için değil, aynı zamanda sağlıklı bir duygusal ve sosyal gelişim için de kaçınılmaz olduğu görülmektedir. Erken çocukluk yılları temel motor becerilerin kazanılması, dil gelişimi ve gelişimin yaşam boyu süren diğer etkileri olan birçok

temel yönü için de elverişliliğin en üst düzeyde olduğu (optimum) zamandır. Bu yüzden erken yaşlarda sağlanan olanakların ya da olanaksızlıkların beyin gelişimi üzerindeki etkisi uzun sürelidir. Kendileri ile çok seyrek konuşulan, çok az oyun materyali ile karşılaşan, çevresini araştırma ve keşfetme olanağı bulamayan ya da çok seyrek bulan çocuklar, ilerideki öğrenmeyi kolaylaştıracak olan sinir bağlantılarını ve yollarını en iyi biçimde geliştirmekte başarısız olacaklardır. Çevre, yalnızca beynin hücre sayısını ve bağlantılarını değil, aynı zamanda onların bağlanma yollarını da etkilemektedir. Bu nedenle erken yaşlarda karmaşık algılama ve fiziksel deneyimler için sağlanacak olanaklar, ileri yaşlardaki değişik öğrenme becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkiler (Güneysu, 2001).

Çocuk ilkokula başladığında gelişimin büyük bir kısmı tamamlanmış olacağından, örgün eğitim yaşı çocuğun öğrenme gereksinimlerine eğilmek için çok geçtir. Dolayısı ile yaşam boyu sürecek olan öğrenmenin temeli, erken çocukluk döneminde atılmalıdır. Çocuk, erken çocukluk dönemi süresince, daha sonraki yıllarda öğreneceklerini destekleyecek bilgiler edinir ve beceriler geliştirir. Kendini ifade etmeyi öğrenir, dilini geliştirir, matematik ve okuma yazma öncesi becerilerini, problem çözmeye, karar verme yetilerini geliştirebileceği deneyimler yaşar. Düşünmeyi ve anlamayı öğrenir. Eğer bu gibi becerileri zamanında geliştiremezse, çocuğun okuldaki ve sonraki yaşamındaki öğrenme daha güç gerçekleşir. Araştırmalar, öğrenmeye ve gelişmeye gereken ilginin erken yaşlardan başlanılarak gösterilmesi durumunda, ilköğretimde ve sonraki aşamalarda daha büyük başarılar sağlandığını, erken yaşlarda gösterilen ilginin öğrenme güçlüklerini, gecikmelerini ve engellerini azaltabildiğini hatta yok edebildiğini, nitelikli bir erken çocukluk deneyimi yaşayan çocukların, okula devam, okulda başarılı olma ve topluma katkıda bulunma olasılıklarının daha yüksek olduğunu, okul öncesi deneyimi olan çocukların sınıfta kalma olasılıklarının daha düşük olduğunu göstermektedir. Bunun nedeni, böyle deneyimlerin yalnızca dil, matematik ve problem çözmeye temel oluşturması değil, aynı zamanda temel güveni, kendine saygıyı, başkaları ile etkileşimi ve öğrenmeyi güçlendirmesidir. Sternberg, Grigorenko ve Nokes'un (1997) modeli, bütün çocukların çevreye uyum sağlamak için gerekli olan bilişsel becerileri geliştirme kapasitesine sahip olduğunu öne sürer. Elverişsiz çevre koşulları bilişsel



mekanizmaları çalışamaz hale getirirken, elverişli koşullar bu mekanizmaları harekete geçirir. Bu modele göre hemen hemen bütün çocuklar sosyo-kültürel taleplere uygun beceri düzeylerine ulaşabilir ve çevre koşulları uygun olduğu ölçüde bütün çocukların öğrenme kapasitesi vardır. Bir ortamda iç (meta-bilişsel, öğrenme, düşünme ve motivasyona ilişkin beceriler) ve dış (beslenme, sağlık, çevrenin niteliği, bilişsel ve davranışsal destekleme) nitelikler önemlidir. Bu durum, riskli koşullar içeren çevrelerdeki çocukların gelişimini desteklemeyi amaçlayan herhangi bir programın hem iç hem de dış nitelikleri hedeflemesi gerektiğini akla getirmektedir.

Olumsuz koşullara sahip çevrelerde büyüyen çocukların düşük düzeyde bilişsel edim gösterme olasılıklarının yüksek olduğunu ve bu düşük edimin çoğu kez daha sonraki okul başarısızlığıyla ilişkili olduğunu gösteren çeşitli araştırma bulguları mevcuttur (Hess 1970; Lazar ve Darlinton, 1982). Destek programlarının ortak hedefi, okula başarılı bir geçiş yapılmasına olanak verecek sağlıklı bir genel gelişmeyi desteklemek ve uzun vadede okul başarısına katkıda bulunmak ve okula uyumsuzluğu önlemektir. Bunun altında yatan anlayışa göre, bilişsel ve sosyal gelişme, zihinsel uyarınları ve çevrenin gelişim için gerekli olan özelliklerini güçlendirme yoluyla desteklenir (Campbell ve Ramey, 1994). Güçlendirilmiş çevrelerden gelen çocukların okula daha hazır olarak başladıklarına ve okulda başarılı olma olasılıklarının daha yüksek olduğuna inanılmaktadır. Erken dönemdeki okul başarısı daha sonraki başarılarla ve hayattaki başarıya yol açar (Schweinhart, Barnes, Weikart, 1993).

“İster çocuk, ister genç, isterse yetişkin olsun her insan temel öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak eğitim fırsatlarından yararlanabilmelidir.” Bu ihtiyaçlardan bazıları “Okuma-yazma, sözel ifade, sayısal beceriler ve mantık yürütme” gibi temel öğrenme becerilerini içerir. Diğerleri ise “İnsanların yeteneklerini en üst noktaya çıkartmaları, gelişimlerine katkıda bulunabilmeleri, yaşam koşullarını iyileştirebilmeleri, doğru kararlar verebilmeleri ve öğrenmeye devam

edebilmeleri için ihtiyaç duydukları bilgi, beceri, değer ve tutumlar gibi öğrenme için gerekli becerileri içermektedir.”([www.acev.org.tr](http://www.acev.org.tr)).

Sameroff (1975), gelişimi ne tek başına bireyin ne de tek başına deneyimsel çerçevenin bir fonksiyonu olarak tanımlar. Gelişim, çocukla ailesi ve sosyal çevresi tarafından sağlanan deneyim arasındaki dinamik etkileşim olarak görülür. Çocuğa ve çevresine gelişim sürecinde eşit önem verilmektedir. Çocuğun biyolojik bir organizma olarak yakın çevreyle etkileşiminin ve çocuğun sosyal gelişiminde sistemlerin etkileşiminin yeri önemlidir. Çocuğun bakım ve gelişiminde yakın çevrenin rolü yaşamsaldır. Erken çocukluk gelişim ve eğitim programlarının etkilerinin uzun ömürlü olmasının anneye etkin ve önleyici bir rol veren ve aileye sosyal destek sağlayan programlarla gerçekleştirilebileceğine inanılmaktadır (Upshur,1990).

“*Herkes İçin Eğitim*” ile ilgili bildiri de öğrenmenin doğumla birlikte başladığı açıklanmıştır. Bu açıklamanın ışığında temel eğitimin de doğumla birlikte başladığının farkında olmak önemlidir. Bu durum, çocuğun ileriki yaşlardaki öğrenme sürecine önemli temel oluşturur. Zorunlu temel eğitim üzerine yoğunlaşmak çok önemlidir ancak yedi yaş, çocukların öğrenme ihtiyaçlarına eğilmek için çok geçtir. Çocuk okul yaşına geldiğinde fiziksel, bilişsel, dil gelişimi açısından gelişiminin büyük bir kısmını tamamlamış olur. Erken Çocukluk Dönemi Programları herkes için temel eğitimi sağlamada önemli rol oynar (Bekman,1999).

## **2.2. Okul Öncesi Eğitim**

Eğitimle ilgili ilk teorik görüşlerin İlkçağ’da ortaya çıktığı söylenebilir. Bu çağın ünlü iki düşünürü Platon ve Aristoteles eğitim teorisinin en önde gelen isimleridir. Her iki düşünür de çocuğun gelişim özellikleri ve bu özelliklere uygun eğitimi arama çabalarıyla erken çocukluk eğitimine ilişkin bir teorik yaklaşımın da öncüleri olmuşlardır. Gerçek yaşamda öğretmen ve öğrencisi konumunda olan bu iki düşünürün eğitim görüşleri bazı ortak özellikler taşımakla birlikte, birbirlerinden belli noktalarda farklılıkları da içermektedir. Platon, eğitimin olabildiğince erken,

evin dışında ve devlet okullarında, öncelikle devletin çıkarlarını gözetecek insanlar yetiştirecek şekilde verilmesini önerirken, öğrencisi Aristoteles, çocukların 7 yaşına kadar anneleri ile birlikte kalmalarını ve bireysel özellikleri de dikkate alınarak eğitilmelerini ister (Platon, 2000).

Ortaçağ batıda ve doğuda insanı iki büyük Semavi dinin inanç çevresi içinde görmüş ve eğitimin amacı olarak da inançlı insan yetiştirme kavramını ön plana çıkarmıştır. Bu çağda, “Eğitimde çocuğun özelliklerine dikkat edilmelidir” fikrini işleyen Farabi, İbn-i Sina, vb. gibi bazı İslam düşünürleri bulunmakla birlikte, özellikle daha sonraki dönemlerde çağdaş eğitim teorilerine temel oluşturan fikirlerin zaman içinde ortaya çıktığı batı Hıristiyan dünyasında inançlı insan yetiştirmek, bireyin kişisel özelliklerini geliştirmekten çok daha önemli olmuştur (Akyüz, 1982; Aytaç, 1982).

Çocuğun oyun gereksinimini en iyi karşılayan toplumsal kurum “Anaokullarıdır”. Anaokulu, ilköğretime hazırlık olmaktan çok, aileden dışa atılan ilk adım olarak düşünülmelidir. Dünya’da ilk olarak okul öncesi kurumu kuran Froebel’in deyişiyle: “*Anaokulunun amacı öğrenmeye ilgi uyandırmaktır*”(Berktin, 1971).

Anaokulu çocuğa bilgi aktarmaktan çok, çocuğun içinde var olan yeteneklerin gelişmesine yardımcı olur. Ana okulu çocuğun işbirliğini geliştirir, yaşlılarıyla ilişkiye girer, kendi hakkını korurken paylaşmayı ve başkalarının özgürlüğünü zedelememeyi öğrenir. Anaokulu, kuralları en etkili bir şekilde öğretebilen bir kurumdur. Ben ve başkası kavramlarının bilincine vararak yardımlaşma ve işbirliği duygusunu geliştirir (Yavuzer, 1999).

### **2.2.1. Türkiye’de Okul Öncesi Kurumların Durumları**

Aile çevresindeki koşulları ne denli iyi ve elverişli olursa olsun çocuğu yaşlılarıyla birlikte, uygun bir ortamda ve uzman eğitimcilerin gözetiminde temel öğrenim olan ilköğretime hazırlamak olumlu sonuçlar vermektedir. 0-6 yaş grubu

çocukları, anneleri ile birlikte toplam nüfusun yaklaşık %40'ını oluşturmaktadır. Kaldı ki ülkemizin ekonomik ve toplumsal yapısı sonucu aileler, çocuklarının maddi ve manevi gereksinimlerini yeterince karşılayamamakta, gerekli çağdaş pedagojik formasyondan yoksun bulunmakta ve çocukların eğitim ve öğreniminde devletin desteğine ihtiyaç duymaktadırlar. Erken çocukluk eğitimi hizmetlerinin kalitesine ilişkin çalışmaların, bir kısmında kuruluşun fiziksel özelliklerinin, etkinliklerin yapısı ve çeşitliliğinin, eğitimciler ve çocuklar arasındaki etkileşimin ve eğitimcilerle ana-baba arasındaki etkileşimin incelendiğini ve bu değişkenlerin genellikle tatminkar ve tatminkar olmayan olarak sınıflandığını ve bunu da tatminkar ise; çok iyi, iyi (yetecek kadar iyi), idare eder şeklinde, tatminkar değilse; düşük, zayıf, çok zayıf şeklinde derecelendirildiğini görülmektedir (Güneysu, 2001).

**TABLO 1: Türkiye'deki Erken Çocukluk Eğitimi Programlarının Dağılımı**

Kaynak	Hizmetler	Okulların sayısı	Çocuk sayısı
MEB	Ana sınıfları (5-6)	6.460	148.855
	Anaokulları (3-6)	129	11.002
	Uygulama okulları	354	7.972
ÖZEL/MEB	Ana sınıfları (5-6)	332	8.228
	Anaokulları (3-6)	182	5.202
SHÇEK	Kreş ve Gündüz Bakım Evleri (0-6)	27	2.123
ÖZEL/SHÇEK	Kreş ve Gündüz Bakım Evleri (0-6)	1.049	46.252
TOPLAM		8.563	229.634

Yukarıdaki özet (Kaynaklar: Okulöncesi Genel Müdürlüğü ve Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Genel Müdürlüğü ) varolan sistemin yapısını ve hizmet verilen çocuk sayısını sergilemektedir. Tablodan da görüldüğü gibi sistemin sayısal durumu yetersizdir.

Ülkemizde okul öncesi eğitim, formal ve formal olmayan kaynakların desteğiyle sürdürülmektedir. Ülkemizdeki okul öncesi eğitim hizmetleri; kurum, ev, sivil toplum örgütleri ve özel sektör tarafından yürütülmektedir. Okul öncesi eğitim hizmetleri

SHÇEK ve MEB'in ilgili kanunlarında belirlenen usuller doğrultusunda belirlenen kurum ve kuruluşlar tarafından sürdürülmektedir. Kurumda verilen okul öncesi eğitim hizmet alanının paydaşları; çocuk, aile, okul öncesi öğretmeni, çocuk gelişimi ve eğitimcisi, usta öğretici, sosyal hizmet uzmanı, psikolog, aile terapisti, özel eğitimciler, yönetim ve denetim elemanı, stajyer öğrenciler (lise, üniversite), kurs öğretmeni (sosyal etkinlik faaliyetleri), yönetici, kurum sahibi, bakıcı anneler, aşçı, hizmetli, sağlık personeli, ulaşım, güvenlik ve siyasi otoritelerdir. Evde verilen okul öncesi eğitim hizmet alanının paydaşları; anne ve babalar, aile büyükleri, kardeşler, bakıcılar, komşular, ev ziyareti yapan özel eğitimciler, gönüllü eğitimciler ve uzman eğitimcilerden oluşmaktadır. Halihazırda evde sürdürülen okul öncesi eğitim ile ilgili ev merkezli modeller bulunmakla birlikte gereksinimleri karşılayabilecek yaygınlıkta değildir (<http://www.acev.org/7cokgec/onem.asp>)

#### **Nitelikli ve etkili bir erken çocukluk eğitiminin ülkemize başlıca katkıları :**

- Çocukların ve ülkemiz insanının uzun vadede daha üretken, daha yaratıcı, sorun çözmeye daha yetkin olmalarını sağlar.
- Dilsel, zihinsel, fiziksel, sosyal ve duygusal açıdan gelişmiş çocuklar okula hazır olur, daha rahat uyum sağlar, böylelikle ilköğretim kalitesi yükselir.
- Okula hazır çocukların sınıfta kalma ve okulu terk etme oranları düşer, bu da maliyetleri azaltır.
- Toplumdaki vasıflı çalışan sayısı artar, yükselen üretim ekonomik yarar getirir.
- Toplumda suç oranları düşer.
- Sosyo-ekonomik ve cinsiyete dayalı eşitsizliklerin etkisi hafifler.
- Kadınların işgücüne katılımlarını, ayrıca çalışma verimliliklerini artırır.
- Sağlıklı ve iyi beslenen çocukların ölüm oranları düşer.
- Geleneklerin nesilden nesle aktarılmasına, oluşması istenen yeni değerlerin tohumlarının atılmasına olanak tanır.
- Köyden kente göçün getirdiği sorunların çözümüne katkıda bulunur.

(<http://www.acev.org/7cokgec/onem.asp>)

**2004-2005 Yılı verilerine göre;**

Türkiye Geneli 48-72 aylık çağ nüfusu	2.702.912
Kurum Sayısı	16.016
Derslik Sayısı	7.339
Okul Öncesi Eğitim Kurumlarından Yararlanan Çocuk Sayısı	434.771
Öğretmen Sayısı	22.030
Türkiye Geneli Mevcut okullaşma oranı	% 16.1

(Bilgir, 2005).

Okul öncesi çağdaki çocukların sosyal yönlerini, kendilerini tanıma ve algılayışlarını, problem çözme becerilerini geliştirmeyi hedef alan bir eğitim sistemine ihtiyaç vardır. Bu eğitim sistemi bireylere ne kadar küçük yaşlardan itibaren verilirse bireyler o kadar gelişecektir. Bugün, Türkiye'de 4-6 yaş arası çocukların yalnızca % 21'i eğitim kurumlarınca verilen okulöncesi eğitimden yararlanmaktadır. Yapılan bilimsel araştırmalar, 0-6 yaş arası erken çocukluk eğitimi alamayanların, zihinsel, duygusal, sosyal ve bedensel gelişimlerinin eksik kaldığını, bu nedenle okuldaki başarılarının ve eğitim hayatını sürdürme oranlarının düşük olduğunu göstermektedir. Oysa, anne-baba gibi çocuğun yakın çevresinin bilinçlendirilmesi bu olumsuz koşulları ortadan kaldırmaktadır. Anne Çocuk Eğitim Vakfı'nın tüm faaliyetlerinde ortak bir yaklaşımdan hareket edilmektedir. Bireyin, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişiminin büyük bir kısmı erken çocukluk döneminde tamamlanmaktadır. Bu kritik dönemde çocuğun gelişimi bilinçli bir şekilde çevresi tarafından desteklenmelidir. Özellikle, çocuğun okula başlamadan hemen önceki dönemde aldığı eğitim ve içinde bulunduğu çevre çok önemlidir. Olumsuz sosyo-ekonomik koşullarda büyüyen çocuklar, çocuklarının gelişimi ve eğitiminde desteğe ihtiyaç duyan anne-babalar ve sınırlı okulöncesi eğitim olanakları tüm toplumu yakından etkileyen gerçeklerdir (Bekman, 1997a).

Türkiye'de kurum merkezli eğitim modeli şimdiye dek benimsenen ana model olmuştur. 4-6 yaş grubundaki çocukların yüzde 25'i , 5-6 yaş grubundaki çocukların ancak yüzde 32'si Milli Eğitim Bakanlığı'na veya Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'na bağlı okulöncesi kurumlardan faydalanmaktadır. Okulöncesi eğitim kırsal kesim ve gecekondu yerleşiminin yoğun olduğu bölgelerde yaşayan

çocuklara ulaşamamakta (Ağrı %4.2, Şanlıurfa %11, Şırnak %17,23; MEB 2006), her yıl milyonlarca çocuk potansiyellerinin en üst sınırına kadar gelişme hakkını kullanamamaktadır. Türkiye, tüm orta ile düşük gelirli ülkeler arasında en düşük okulöncesi eğitim oranlarından birine sahiptir. Zorunlu eğitim öncesinde, 3-5 yaşlarında erken çocukluk eğitimine ulaşan çocuk oranlarına bakıldığında ekonomik açıdan çok benzetildiğimiz Meksika'da yüzde 70; Fas'ta yüzde 34, Ürdün'de yüzde 27, Suriye'de ise yüzde 9; Doğu Avrupa ülkelerinde en az yüzde 50; üye olmak istediğimiz AB ülkelerinin her birinde bu oranlar yüzde 100'e yakındır. Brezilya'daki PROAPE programı, sınıfta kalmaları ve ilkokuldaki maliyetleri azaltarak program için yapılan yatırımı karşılamıştır. Filipinler' deki Ulusal Erken Çocukluk Programı sayesinde ortaya çıkan bir Erken Çocukluk Bakım ve Gelişim Programı toplumla devlet arasındaki işbirliğine güzel bir örnek oluşturmuştur. Fransa'da %100'lük bir orana ulaşan okul öncesi eğitimin asıl amacı, yetersiz koşullarda bulunan ve annesi çalışan çocukların ilkokula hazırlanmalarına yardımcı olmak olduğu kadar, özel eğitimi gerektiren çocukların erken teşhis ve tedavisini sağlamaktır.

Bazı ülkelerde 3-5 yaş arası çocukların okulöncesi eğitimden faydalanma oranları (UNESCO, 2003):

ÜLKE	%	ÜLKE	%
<b>Almanya</b>	<b>70</b>	<b>İtalya</b>	<b>95</b>
<b>Belçika</b>	<b>95</b>	Japonya	84
Bulgaristan	61	Letonya	56
Çek Cumhuriyeti	72	Litvanya	49
<b>Danimarka</b>	<b>89</b>	<b>Lüksemburg</b>	<b>97</b>
Endonezya	19	Meksika	70
Estonya	81	Mısır	12
Fas	34	Ürdün	27

<b>Fransa</b>	<b>100</b>	Suriye	9
Gürcistan	22	<b>Yunanistan</b>	<b>73</b>

### **2.2.2. Okul Öncesi Çocuğun İhtiyaçları**

Bireyler topluluk içinde yaşadıklarından hayattaki başarıları çevreleriyle olan ilişkileriyle ölçülür. Çevresiyle iyi geçinmesi, yeni durumlar karşısında iş yapabilecek bilgi ve görüşe sahip olması lazımdır. İşte çocuğun da ilerideki hayatı için daha küçükken topluluk içinde yaşaması, o havaya alışması, ihtiyacına uygun sistemli bir eğitim ve öğretime tabi tutulması gerekmektedir. Oyun onun en büyük ihtiyacıdır. Oyunda eğlenecek, bazı şeyler öğrenecek, buluşları olacak, ruhsal ve bedensel gelişmeler kazanacak, arkadaşları ile geçinmesini öğrenecek, onlara yardım edecek, sosyal alanda gelişmeleri olacak, oyuncağını seçecek, kullanacak ve koruyacaktır. (Kantarcıoğlu, 1974).

2-6 yaş arasında bedenen gelişme safhasında olan çocuğun kilosu artmakta, boyu uzamakta, kas kontrolünde maharet kazanmakta, sosyal esaslara katıyen bağlı kalmayıp, içgüdülerinin etkisi altında kendinden başka bir şey düşünmemektedir. 2-5 yaşındakilerin özellikleriyle, 5-6 yaşlarındaki çocukların özellikleri farklı olduğundan genel olarak ana okulu çocukları yaş gruplarına göre ayrılırlar. Bu nedenle, okul öncesi bir kuruma 2 yaşında başlayıp üç sene devam eden olduğu gibi 5 yaşında giderek yalnızca bir sene devam eden de bulunur (Kantarcıoğlu, 1974).

### **2.2.3. Erken Çocukluk Eğitiminin Çocuğa Etkisi**

Farklı kültürlerde yapılan çalışmalar, erken çocukluk eğitimi alan kız çocukların okula daha iyi hazırlandıklarını ve okul yaşantılarının daha uzun olduğunu göstermektedir. Erken çocukluk eğitimi aynı zamanda büyük kız kardeşlerin küçüklere bakma yükünü de ortadan kaldırmakta ve onların okula dönmelerine olanak sağlamaktadır. Görülmektedir ki erken çocukluk dönemine yapılan yatırımlar tüm bu nedenlerden dolayı sosyal eşitliği de desteklemekte ve diğer yatırımların etkililiğini de arttırmaktadır. Çocuklar için yapılan bütüncül



programlar sosyo-ekonomik düzeye ve cinsiyete bağlı eşitsizliklerin etkilerini de değiştirmektedir. Kısacası geleceğe iyi bir yatırım olmaktadır. Zaman ve kaynak olarak yapılan yatırımlar çeşitli şekillerde geri dönecektir:

- Çok daha iyi eğitilmiş ve daha üretken bir işgücü
- Kendi kendine yaşamını idame ettirebilecek daha fazla insan
- Daha az suç
- Hapishaneler için ve yasal yaptırımlar için daha az harcama
- Daha az korku
- İçinde yaşanılacak çok daha iyi bir toplum([www.acev.org](http://www.acev.org))

Başarılı bir erken girişime yatırılacak paranın büyük kazançlar getirmesi gibi bir çocuğun erken öğrenmesine yapılacak yatırım da gelecekte en büyük kar payı olarak geri dönecektir. Türkiye’de erken çocukluk eğitimi çalışmalarının yaygınlaştırılması için büyük çabalar gösterilmesine karşın, hizmetin tüm çocuklara ulaşamaması bir yana, beş-altı yaş nüfusunun bile çok az bir kısmı bu alanda verilen hizmetten yararlanabilmektedir. Oysa; çocuk gelişiminin, sürekliliği ve her tür yaşantıdan etkilenen bir süreç olduğu göz önünde bulundurulduğunda, erken eğitim, çocuğun gelişimini ve dolayısı ile toplumun gelişimini (daha az engelli, daha az suçlu, daha üretken, huzur dolu bir toplum olma yönünde) en iyi biçimde sağlayabilmede kritik olan bazı gereksinimlerin karşılanması için bir araç olmalıdır (Güneysu; 2001).

Erken çocukluk eğitimi terimi çoğunlukla sıfır sekiz yaş arasındaki çocukların eğitimi için kullanılır. 1800’lerde anaokulunun yaratılması ile ortaya çıkan ve yüzyıllardır eğitimecilerin ilgilendiği bir konu olan erken çocukluk eğitimi alanı, özellikle son on yılda büyük gelişmeler göstermiş ve ilgi odağı haline gelmiştir. Erken çocukluk eğitimi hizmetlerine olan talebin artmasının nedeni değişen yaşam şartlarının bir sonucu olmakla birlikte kısmen de olsa yaşamın ilk yıllarındaki deneyimlerin yaşamsal öneminin anlaşılmasındaki artışa bağlıdır. Erken çocuklukta yaşantılar çocukların yalnızca okul yıllarındaki işlevlerini etkilemekle kalmayıp yaşam boyu süren etkilere sahiptirler. Son yıllardaki araştırmalar beyin

gelişiminde ve bilişsel gelişimde çevrenin ve yaşantıların yakın ve uzak vadeli etkilerini ortaya koymakta, büyüyen ve gelişen beyin için diğer kişiler ve nesnelere etkileşimde bulunmanın da aynı proteinler, yağlar ve vitaminler gibi yaşamsal bir besin ögesi olduğunu ve yaşantılardaki farklılığın, beynin farklı yollarla gelişmesine neden olabileceğini göstermektedir. Bu da beynin çevrenin beklentilerine tepki olarak, gelişme ve değişme yeteneği ile açıklanmaktadır. Beynin bu yeteneği, günümüz çocuğunun ilk çağlardaki akranlarının vahşi doğada hayvan avlamayı öğrendikleri kadar başarılı bir şekilde bilgisayar kullanmayı öğrenmelerini sağlamaktadır. Beyin hücrelerine eşlik eden sinir bağlantılarının yapılaşması, doğrudan çocuğun yaşantıları ile ilgili olduğuna göre; beynin “kullan ya da kaybet” ilkesi ile işlediği söylenebilir. Yalnızca sürekli etkin olan bağlantılar ve yollar var olmaya ve gelişmeye devam eder. Çalışmalar, bebeklikten aşağı yukarı 10 yaşa kadar beyin hücrelerinin yaşam boyu koruyacak oldukları bütün bağlantıları hemen hemen tamamlamakla kalmayıp en büyük esnekliğe de bu dönemde sahip olduklarını göstermektedir (Güneysu, 2001).

İlk yaşların büyüme ve gelişim üzerindeki etkileri ile ilgili çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalar antropoloji, gelişim psikolojisi, tıp, sosyoloji ve eğitim sahalarından gelmektedir. Bu çalışmalar, çocukların erken yaşlardaki gelişimsel değişiklikleriyle ilgili bilgilerin yanı sıra büyüme, gelişme ve öğrenmenin gerçekleşmesi için çevreden ne tür desteklerin gerektiği konusunda bilgiler vermektedir. Bilimsel olarak; erken yaşların çocuğa zeka, kişilik ve sosyal gelişiminde çok önemli olduğu ve bu yaşlardaki ihmalin olumsuz etkilerinin sonraki dönemleri de etkilediği görülmüştür. Araştırmalar, çocukların büyüme ve gelişimini destekleyen deneyim fırsatlarının gelişimin hassas olduğu dönemlerde sağlanmasının önemini vurgulamaktadır. Moleküler biyoloji; sinir sisteminin çalışması, beynin gelişimi ve çevrenin bu gelişim üzerindeki etkisine yeni bir anlayış getirmektedir. Örneğin;

- Bir yaşından önce beyin hızlı gelişmekte ve bu gelişim geniş bir alanı kapsamaktadır. Doğumdan hemen sonraki aylar beynin gelişimi açısından çok

önemlidir. Bu sürede öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayan hücre bağlantıları 20 kat daha artmaktadır.

- Beynin gelişimi çevresel şartlardan sanıldığından çok daha fazla etkilenmektedir. Beslenme buna en belirgin örnektir. Çevre ile etkileşimin niteliği ve çocuğun ilk 18 ayda edindiği deneyimlerin (sağlık, beslenme, bakım ve uyarıcılar) sebep olduğu sonuçlar, yetersiz çevreden gelen çocuklarda telafi edilmesi güç etkiler yaratabilir.
- Erken yaşlarda çevrenin beynin gelişimi üzerindeki etkisi uzun sürelidir. Çocukların erken yaşlarda iyi beslenmesi, oyuncaklar ve başkaları ile uyarıcı nitelikte etkileşime girmesi, erken yaşta etkileşime girmeyen akranlarına kıyasla 15 yaşındaki bir gencin beyin fonksiyonları üzerinde daha olumlu etkiler bırakır. Kuşkusuz bu, daha ileri dönemdeki gelişimi de etkileyecektir.
- Çevre sadece beynin hücre sayısını ve bağlantılarını değil, onların bağlanma yollarını da etkilemektedir. Erken çocukluk dönemindeki deneyimler beynin çalışma şekli için önemlidir.
- Erken yaşlarda stresin, beyin fonksiyonları üzerindeki olumsuz etkisi ile ilgili bulgular vardır. Erken yaşlarında aşırı stres yaşayan çocukların zihinsel, davranışsal ve duygusal açıdan zorluklar yaşama olasılıkları daha yüksektir.

Özetle, beynin büyük bir kısmı ve beyin hücrelerinin çoğu doğumda oluşmuştur. Bunlara eşlik eden sinir bağlantılarının yapılması yaşamın ilk iki yılında gerçekleşir. Özel durumlar hariç 6 yaşına kadar bu bağlantıların çoğu gerçekleşmiştir. Bu yüzden erken yaşlarda karmaşık algılama ve fiziksel deneyimler için fırsatlar sağlamak, ileriki yaşlardaki değişik öğrenme becerilerinin gelişimine olumlu yönde etki eder. Hatta bu olanaklar erken beslenme bozukluklarına bağlı eksiklikleri telafi edebilir ya da en azından bir kısmını giderebilir. Araştırmalar erken yaşların çocuğun; zeka, kişilik ve sosyal gelişiminde kritik bir dönem olduğunu göstermektedir (<http://www.acev.org/7cokgeç/>).

Örneğin;

- Çocuklar, ilişki kurmalarına, öğrenmelerine ve gelişmelerine olanak tanıyan fiziksel, sosyal ve psikolojik yetenekler ile dünyaya gelirler. Eğer bu yeteneklerin farkına varılmaz ve desteklenmezse bu yetenekler zamanla kaybolabilir.
- Çocuğa bakan kişilerin, tutarlı ve koruyucu bir şekilde onlarla ilgilenmeleri, onların böyle bir bakım alamayanlara kıyasla daha iyi beslenmelerini ve daha az hastalanmalarını sağlar.
- Yaşamın ilk aylarında sevgi dolu bir ilişkinin kurulması; kişinin daha sonraki yaşamında başkalarını sevmesini ve uzun süreli bir ilişki kurabilmesini kolaylaştıracaktır.
- Birçok erken müdahale programının uzun süreli etkileri boylamsal araştırmalar ile kanıtlanmıştır. Bu etkileri, temel becerilerin öğrenilmesinden öteye gitmektedir. Bu tür programlar okula devamı ve okul başarısını, sınıf tekrarı azalmayı, işgücünün artmasını, ergenlikte daha az suç işlenmesini, erken yaşta hamileliklerin azalmasını sağlamıştır.
- Bir çocuğun sağlık ve beslenme koşullarını iyileştirmek, uyarıcı niteliğindeki etkileşimlere ve eğitime olanak tanımak, sonrası için hem toplum, hem kişinin kendisi adına önemli bir ekonomik yatırım olabilir.
- Erken çocukluk döneminde gelişime yapılan yatırım ile sosyo ekonomik ve sosyal eşitsizlikler azaltılabilir. Yetersiz ve elverişsiz koşullarda yaşayan çocukların, elverişli koşullardan gelenlere kıyasla erken yaşlarda gelişim düzeyi açısından geride kaldıkları gözlenmektedir. Bu durum ilköğretime başlangıçta cinsiyetler arası eşitsizlikleri daha da arttırmaktadır. Kısaca, Erken Çocukluk Dönemi Programları'na yapılan harcamalar; gelişim süresinde artan eşitsizlikleri azaltabilir veya ortadan kaldırabilir. Bununla birlikte risk altında yaşayan

çocuklar nitelikli Erken Çocukluk Dönemi Programları'ndan, risk altında yaşamayanlara kıyasla daha fazla faydalanmaktadırlar.

- Erken Çocukluk Dönemi Programları'nın gelecek nesillere de yansıyan etkileri vardır. Bu tür programların daha sonraki dönemlerdeki eğitimi etkilemesinin yanında, doğurganlık ve nüfus artışı üzerine de etkileri olduğu bilinmektedir.

Okuldaki öğrenme becerileri okulöncesi dönemde edindiği öğrenme becerilerinden etkilenmektedir. Bu konudaki araştırmalar şu sonuçları göstermektedir:

- Okulöncesi yaşlarda anne baba eğitimi ve kapsamlı okulöncesi eğitim programları yoluyla öğrenmeye ve gelişmeye gereken ilginin gösterilmesi, ilköğretimde daha büyük başarılar sağlar.
- Çocuklara erken yaşlarda gösterilen ilgi, öğrenme güçlüklerini, gecikmelerini ve engellerini azaltabilir hatta yok edebilir.
- Nitelikli bir erken çocukluk deneyimi yaşayan çocukların, okula devam, okulda başarılı olma ve topluma katkıda bulunma olasılıkları daha yüksektir.
- Okulöncesi deneyimi olan çocukların sınıfta kalma olasılıkları daha düşüktür.

Bunun nedeni, böyle deneyimlerin yalnızca dil, matematik ve problem çözmeye temel oluşturması değil, aynı zamanda temel güveni, kendine saygıyı, başkalarıyla etkileşimi ve öğrenmeyi kuvvetlendirmesidir. Bundan dolayı erken yaşlarda yapılan yatırımlar, çocuğun ileriki yaşamında başarılı olması için önemlidir. Erken Çocukluk Dönemi Programları'na yapılan yatırımın kazancı, eğitimin diğer herhangi bir kademesine yapılan yatırımdan daha yüksektir (<http://www.acev.org/7cokgeç/>).

#### **2.2.4. Çocuğun Okul Öncesi Dil Gelişim Düzeyi Ve Okuma Yazma Öğrenimi Arasındaki İlişki**

Resmi eğitimin belirleyici yönlerinden birisi, sözlü ve yazılı dilin bir eğitim ve bilgi edinme aracı olarak kullanılmasıdır. Okuma yazmayı öğrenmek, bir şifreleme ve şifre çözme sisteminin edinilmesi ve bunun kullanılmasını içerir. Bu da kişinin belli bir dil yetisi düzeyine ulaşmasını gerektirir. Dolayısıyla, çocuğun okula başlamadan önce yeterli düzeyde dil becerisi edinmiş olması gereklidir. Dil yetkinliği, doğal olarak, resmi eğitimin hedeflerinden birini oluşturan bilişsel yetkinliğin gelişmesiyle yakından ilgilidir. Okul öncesi eğitim programlarında yer alan etkinlikler, özellikle çocuğun bilişsel ve dilsel becerilerini geliştirmek, böylece onu okuma yazma öğrenmeye hazırlamak üzerinde yoğunlaşır. Okul öncesi eğitim ve özellikle erken zenginleştirme programları, elverişsiz koşulları olan çevrelerden gelen çocukların okula hazırlanmasında son derece önemlidir (Koç; Taylan ve Bekman, 2002).

Merkezi bir eğitim sistemi olan Türkiye’de zorunlu eğitim sekiz yıldır ve öğretim dili Türkçe’dir. OÖE veya ilk öğretimde, Türkçe kullanım düzeyi okuma-yazma edinimi açısından yetersiz olan çocuklar için dil becerisini destekleyici özel programlar yoktur. Birinci sınıftaki çalışmaların temel hedefi olan okuma-yazma, yani şifreleme/şifre çözme becerileri, özellikle dilbilgisel yetkinliğe ve söylem yetkinliğine dayanır. O halde okuma-yazma öğrenmede herhangi bir gecikme, sonraki okul yıllarında, bilginin planlanması, yapılandırılması ve değerlendirilmesi için gereken stratejik becerilerin gelişmesini, üslup bilincinin oluşmasını bilgi dağarcığının gelişmesini, kısaca okur-yazarlıkta ustalaşmayı engelleyecektir (Koç; Taylan ve Bekman, 2002).

#### **2.2.5 Okul öncesi çocuk eğitiminin önemi ve müdahale programları**

Çocuğun fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişiminin yapı taşları, yaşamın ilk yıllarında aile içinde oluşmaktadır. Dolayısıyla, çocuğun bakım ve eğitiminin birincil sorumlusu olan ana-babalar, onun öğrenim ve gelişiminde en önemli rolü oynarlar. Bu durum birçok toplumda değişik düzeylerde hizmet veren okul öncesi kurumlarla desteklenir. Çocuk gelişimi için elverişsiz olan ortamlarda kurumsal bakım ve eğitim daha çok önem kazanır ve bir müdahale vasıtası işlevi görür. Okul

öncesi dönemde uygulanan müdahale programlarının okula hazır olma, öğrenme, ve okul başarısı üzerinde olumlu etkileri olduğunu gösteren birçok araştırma vardır (Campbell & Ramey, 1994; Kağıtçıbaşı, 1997; Kağıtçıbaşı, Sunar & Bekman, 2001). Müdahale programları, birçok toplumda sosyo-ekonomik ve etnik kaynaklı eşitsizlikleri gidermeye yarar. Eşit olmayan koşullarda yaşayan ve risk grubuna giren çocukların yaşlılarının gerisinde kalma olasılığı son yıllarda artmıştır (Berrueta-Clement, Schweinhart, Barnett, Epstein & Weikart, 1986 ; Hess 1970; Lazar & Darlington, 1982; Pehrson & Robinson, 1990). Çocuğa yaşamın başlangıcında eşit şartlar sağlayan etkin programlar, ona hem yaşlılarını kolayca yakalama şansı vermekte, hem daha sonra eğitime devam etme olasılığını artırmakta, hem de başarısız ve sınıfta kalan öğrenciler için telafi edici programlara daha az ihtiyaç duyulmasını sağlamaktadır (Myers 1992). Bu nedenlerle okul öncesi müdahale programları daha sonraki yaşlarda uygulanan programlara kıyasla daha düşük maliyetlidir (Koç; Taylan ve Bekman, 2002).

Ülkemizde, merkez esaslı modelin yaygınlaştırılmasını benimsenmiş ve hedef olarak 5-6 yaş grubu alınmıştır. Bu dar tanıma ve tek tip okul öncesi eğitimi (OÖE) modeline rağmen mevcut tesisler hedef nüfusun sadece küçük bir yüzdesine ulaşabilmiştir. Aslında, 1998 rakamlarına göre (Hacettepe Üniversitesi Nüfus Araştırmalı Enstitüsü 1999) 5-6 yaş grubundaki çocukların sadece % 10'u herhangi bir okul öncesi eğitimi kurumuna devam etmektedir. Son on yıl içinde birçok sivil toplum kuruluşu Türkiye'deki eğitimin iyileştirilmesine katkıda bulunmak için ciddi çalışmalara başlamışlardır. Bu kuruluşlardan biri olan Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV), özellikle bu amaç için hazırlanan bir okul öncesi çocuk eğitimi programı kullanarak okul öncesi çağdaki çocukların evde eğitilmesini desteklemek için annelerin eğitimiyle aktif olarak uğraşmaktadır (Koç; Taylan ve Bekman, 2002).

### **2.3. Anaokullarının Tarihçesi**

Anaokulu konusu, çok eski zamanlarda ele alınmış, öğretmenler bu konu üzerinde durmuş, fakat geniş anlamda uygulama alanı bulamamışlardır. M.Ö. bu konuya önem verildiğini Eflatun'un '*Protagoras*' adlı eserinde görmekteyiz. Comenius, Montaigne, Rousseau, Fenelon, Madam Necer, Madam Montessori, Dr.

Decroly, Pestalozzi, Froebel, Piaget, Ferriere, Miss Parkhurst (Dalton Planı), C. Washbaune (Winnetka metodu) gibi eğitimciler bu konuyla uzun süre uğraşmış olmalarına karşın okul öncesi eğitime geniş anlamında 1856 yılında A.B.D.'de, 1840 yılında Avrupa'da (ilk olarak Almanya'da) yer verilmeye başlanmıştır (Kantarcıoğlu, 1974).

0-6 yaş arasındaki çocukların eğitimi ülkemizde mecburi eğitim dışındadır. Bu devreyi genelde aile içinde tamamlanan bir eğitim devresi olarak gören çoktur. Türkiye'de ilk defa Fatih Sultan Mehmet döneminde "Sübyan Mektepleri" adı verilen okul öncesi eğitimin temelini oluşturan "Anaokulları" açılmıştır. 23.09.1913 tarihli Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu Muvakkatinin 3. maddesinde (Ana mektepler ve sübyan sınıfları tedrisat-ı iptidaiye'ye mahsustur.) kaydı ile, bu devre ilköğretime bağlı olarak ele alınmıştır. İki yıl sonra ise ilkokullarına bağlı veya bağımsız olarak anaokullarının açılması mümkün olmuştur. Aynı yıl İstanbul'da bir Anaokulu Öğretmen Okulu da açılmış, 370 öğretmen yetiştirdikten sonra 1919 yılında kapanmıştır (Kantarcıoğlu, 1974).

15.07.1960 tarihinde yayınlanan Türkiye Milli Eğitim Komisyon raporunda okul öncesi için şunlar denmektedir:

"Çocukları ilkokul yaşından evvel hem iyi bir gelişmeye tabi tutmak, hem de ilkokula hazırlamak bakımından, okul öncesi eğitimi önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul öncesi eğitimi incelediğimiz memleketlerde, okul öncesi eğitime büyük önem verildiği görülmüştür. Bir buçuk yaşından altı yaşına kadar olan çocuklar, ilkokul binalarındaki ayrı dersanelerde veya ayrı okullarda özel bir programla geliştiriliyorlar. Çocuklar buralarda bol oyuncak ve malzeme içinde, daha ziyade oyun, müzik, hikaye, masal dinleme, film seyretme, resim yapma gibi, işlerle meşgul ediliyorlar. Bazı memleketlerde beş yaşındaki çocuklara mahsus anaokullarının veya sınıflarının kanunla mecburi hale getirildiği görülmüştür. İlköğretimin bile bütün iyi niyetlere ve gerekli gelişmelere rağmen henüz gerçekleştirilememiş olan ülkemizde okul öncesi kurumların mecburiyeti şimdilik imkansızdır. Ancak okul öncesi çağların taşıdığı önem göz önünde tutularak, durumu



müsait olan yerlerde ve bilhassa sanayi bölgelerinde bu müesseselerin açılmasına doğru gidilmelidir”

VII. Milli Eğitim Şurası dokümanların (ilköğretim komitesi raporu ve 10 yıllık plan) da okul öncesi eğitim bölümünde şu hususlara rastlanmaktadır:

a) Okul öncesi eğitimin önemi ve yabancı memleketlerdeki durumunu gösterir istatistik,

b) Okul öncesi eğitime ait gelişme ve tarihi bilgi,

c) Memleketimizdeki özel anaokulları çocuk, öğrenci okul sayısına ait istatistik ve ana okulları için devletin ne gibi yardımlarda bulunması gerektiğini açıklar 7 maddede şunlar vardır:

1. Anaokullarına personel yetiştirmek,
2. Anaokullarını denetlemek ve teşvik eylemek,
3. Bazı bölgelerde Türk Dili öğretimi için bir kısım okullarda okul olgunluğuna erişmemiş çocuklara mahsus “ana sınıfları” açmak,
4. Özel teşebbüsün rağbet etmediği, özel eğitime muhtaç çocuklara mahsus “Özel Eğitim Ana Okulları” açmak,
5. Korunmaya muhtaç çocukların okul öncesi bakımı ve eğitimini sağlamak,
6. Ana okulu personelin tatbikatı için ana okulu açmak,
7. Sanayi bölgelerinde İş Kanunu hükümlerine göre anaokulları açmak (Kantarcıoğlu, 1974).

#### **2.4. Anaokullarının Amacı**

Anaokulları yönetmeliğinin birinci maddesinde “Anaokulları, iki yaşından ilkokul çağına kadar olan çocukların bakım, korunmalarını ve her yönden gelişmelerini sağlayan eğitim kurumlarıdır.” der.

Almanya, Fransa, İngiltere’de Wils ve Stegeman tarafından belirtilen amacı şöyledir:

1. Okul öncesi yaştaki çocukların bedeni, ruhi, ve zihni gelişimlerini sağlamak,

2. Çocukları sokaktan, yalnızlıktan, tehlikeden ve bazılarını da yaşadıkları kötü yuvadan kurtarmak,
3. Başboş çocukları da kabul ederek onları ıslah edip öğrenime hazırlamak,
4. Anneleri çalışan çocuklara bakmak ve annelerine yardım etmek,
5. Disiplin anlayışı vermek, düzen, saygı, yardım duygusunu geliştirmek,
6. Elini çalıştırıp yavaş yavaş dokunma, işitme, görüş kabiliyeti, dikkati çekme, taklit etme, soru sorma, dinleme, cevap verme yeteneklerini geliştirmek, oyun yolu ile sıhhatine yardım etmek,
7. İlkokul için bilgi temeli oluşturma,
8. Uyanmış bir zeka, her güzel şeye açık bir ruh gayesiyle kurulmuş müesseselerdir (Kantarcıoğlu, 1974).

Böyle bir amaca varmak için bazı hususların saptanmış olması gerekir, bunlar da şu hususlarda birleştirilmiştir;

1. Her şeyden önce ana okulu çağındaki çocukların ihtiyaçlarını tespit etmek,
2. Bu ihtiyaçları karşılayan bir program düzenlemek,
3. Sağlık şartlarına uygun eğitsel bir çevre hazırlamak,
4. Aile ile ilkokul arasında dengeli, başarılı bir çalışma yapmak,
5. Başarılı ve dengeli çalışma yapabilecek yetkili eleman yetiştirmek (Kantarcıoğlu, 1974).

## **2.5 Ergenlik**

Ergenlik, çocukluk ile yetişkinlik dönemleri arasında bulunan ve yaklaşık 9-10 yıllık bir süreci kapsayan özel bir dönemdir. Literatürde fırtına-gerginlik dönemi olarak geçen bu dönem özel olduğu kadar zor ve çalkantılı bir dönemdir. Bu dönemdeki gelişim çok hızlı olmaktadır. Ergen hem bedensel, hem ruhsal ve hem de duygusal ve sosyal anlamda çok hızlı değişir ve gelişir. Kimi zaman bu değişime kendisi bile adapte olamaz. Yaşadıklarını tanımlayamaz ve karmaşık duygular içinde olabilir. Bu dönemdeki en önemli destekçi ebeveyn olmalıdır. Ergenlik dönemi 11-21 yaşları arasında başlamaktadır. Bu nedenle anne-babaların bu yaşlara yaklaşırken dikkatli olmaları ve ergenliğe hazırlıksız yakalanmamaları gerekir. Ergenliğin

başlama dönemi tam olarak net bir şekilde tüm çocuklarda aynı değildir. Kimi zaman ergenliğin duygusal esintilerinin 10 yaşlarında başlama ihtimali varken, kimi zaman yaşanan iklim ve coğrafyaya göre, kültüre göre, ergenliğin veya duygusal özelliklerin başlama yaşı standartların dışına çıkabilir. Ergen ve aile bu dönemlerde yaşanan farklılığın, ergenlik dönemi özelliklerinden olduğunu bilmeli ve bunun geçici olduğunu farkına varmalıdırlar. Bu dönemin en büyük hatalarından biri dönemin, panik ile karşılanmasıdır. Ebeveyn bu panikle çocuğunu kendisinden uzaklaştırabilir. Ebeveynlerin asla unutmamaları gereken, sabıra ve iyi niyete fazlasıyla ihtiyaçlarının olduğudur. Ergen bu dönemde çok hızlı bir gelişim içine girer. Özellikle bedensel gelişim problemlerinin (şişmanlık, kıllanma, boy problemleri, vs.) ergeni çok rahatsız ettiği ve gerginlik oluşturduğu görülür. Ergenin buna alışamaması, öncesi ve yaşadıkları arasında gidip gelmesi, ailesi tarafından tam olarak anlaşılabilmesi, kişiliğini oturtma çabaları, vs. ergenin karmaşa içinde olmasına ve tepkisel davranışlar sergilemesine neden olur. Ayrıca bu dönemde ergenin duyguları da çok istikrarsız olduğundan ailenin ergeni anlayıp, o anki duygu durumuna göre yaklaşması da oldukça zordur (Yavuzer,1992; Samastı, 1997; Corman,1996; Cüceloğlu, 1991).

## **ERGENLİĞİN YAŞ DÖNEMLERİ**

### **Ön ergenlik (ergenlik öncesi)**

11-13 yaşlar (kızlar), 12-14 yaşlar (erkekler)

### **Erinlik (ergenliğin ortaları)**

14-16 yaşlar (kızlar), 15-17 yaşlar (erkekler)

### **Ergenlik (ergenliğin sonları)**

16-21 yaşlar

### **2.5.1. Ergenlikte Fiziksel Değişmeler**

Ergenlik bir seri çarpıcı fiziksel değişimle kendini göstermektedir. En açık olanı “büyümede sıçramadır”. Kızlarda yaklaşık 10.5, erkeklerde 12.5 yaşında başlayan ve kızlarda 12, erkeklerde 14 yaşında zirve yapan boy uzunluğu ve

ağırlıktaki hızlı artış, yani ani büyümedir. Tipik bir ergen yetişkinlikteki boy uzunluğuna ani büyümenin başlamasından 6 yıl sonra ulaşır (Taner, 1978). Ani büyüme ellerin, ayakların ve bacakların uzamasıyla başlar ve genç ergenler garip görünümlü ve sakar olurlar. Bu dönemi gövdenin büyümesi izler ve böylece vücut oranları yeniden düzelmiş olur. Erkeklerde büyümenin son dönemlerinde omuzlar ve göğüs kafesi genişleyerek kas gücü artar. Kızlar için vücut şeklindeki değişimler, göğüslerde, kalçalarda yağ depolanması ve kalçalarda genişlemedir (Dyk, 1993).

### **2.5.2. Ergenlikte Cinsel Değişim**

Ergende bedensel büyüme ile birlikte cinsel gelişim de başlar. Cinsel gelişim dönemi başlangıçta cinselliğe ve karşı cinsle duyulan ilgi ile başlar. Sonrasında ergenliğe geçişi ilk ifade eden şey, kızlar için adet kanamasının, erkekler için ise spermelerin üretilmeye başlanmasıdır. Bunun dışında vücudun belli bölgelerindeki büyümeler, sesin kalınlaşması, erkeklerde yüzde bıyık ve sakalların çıkması, vücutta kıllaşma, yüzde sivilcelerin çıkması vs. gibi birtakım değişimler de cinsel gelişim süreçleri içinde ele alınır.

### **2.5.3. Ergenlikte Bilişsel Değişmeler**

Ergenler, bazen düşüncesizce davranmalarına ve kendi geleceklerini göz ardı etmelerine rağmen bu dönemde bazı önemli bilişsel gelişmeler görülür. Piaget (1969), bu gelişimi somut işlemlerden formel işlemlere doğru bir değişim olarak tanımlar. Ergenler, soyut kavramları anlayabilirler, olası seçenekler hakkında ve soyut terimlerle akıl yürütebilirler. Ergenlerin pek çoğu formel düşüncüyü karşılaştıkları günlük problemlere uygulamakta başarısız olurlar (H. Gardner, 1982). Daha genç ergenler, özellikle kendileriyle ilgili konularda nesnel olamazlar ve ahlaki yargılamalarda derin bir anlayışa henüz ulaşamamışlardır.

Formel düşünceye ulaşanlar için bu ilerleme, tehlikelerini de beraberinde taşır. Ergenlerde kendi düşüncelerine çok fazla önem verme eğilimi vardır. Bazı ergenler herkesin kendi gibi düşünmediğini ve diğer insanların farklı görüşleri olabileceğini anlamakla başarısızdırlar (Haris ve Liebert, 1991). Piaget bu eğilimleri “*formel işlemlerdeki benmerkezcilik*” olarak tanımlar (Piaget, 1967).

#### **2.5.4. Ergenlikte Kişilik Değişimi ve Sosyal Gelişim**

Ergenlik sosyal büyüme ve gelişmenin her yönü ve kişiliğin hemen hemen her düzeyinde bir geçiş zamanıdır. Ergenler ana-babalarından ayrılıp bağımsızlıklarını kurmaya isteklidirler, fakat aynı zamanda yetişkinliğin sorumluluklarından da korkmaktadırlar. Onların önünde yapacakları pek çok önemli görev ve alacakları pek çok önemli karar vardır. Özellikle teknolojik olarak gelişmiş ülkelerde, bu durum bir miktar stres içerir. Fakat bütün psikologlar, ergenliği stres dolu bir yaşam dönemi olarak görürler (Morris, 2002).

#### **2.5.5. Bireyin Ergenlikte Duygusal Durumu**

\* Genellikle kızlarda başlangıçta utanma davranışının hakim olduğu görülür. Yaşadıkları adet kanaması olayını çok fazla paylaşmak istemeyebilirler.

\* Erkeklerin kalınlaşan ses tonlarını başlangıçta ayarlamaları zordur.

\* Ergenlik dönemi karşı cinse karşı ilgi duyulmaya başlanan bir dönemdir.

\* Ergen bedenindeki değişimlerden memnun değilse mesela kendisini şişman hissediyorsa veya boyunun kısa olduğunu düşünüyorsa sosyal ortamlara girmek istemeyebilir. Arkadaş gruplarından çekilebilir.

\* Genellikle erkek ergenler sakal tıraşı olmaktan zevk alabilir ve bu nedenle sık sık tıraş olma girişimlerinde bulunurlar (<http://ailem.zaman.com.tr/?bl=99&hn=4989>).

#### **2.5.6. Ergenlik Döneminde Anti-sosyal Davranışlar**

Ülkemizde suçların yaklaşık yarısını, 25 yaşın altındaki çocuk ve ergenlerin işlemiş olması ve ileri yaşlarda suç işleyenlerin büyük bir bölümünün, çocuklu ve ergenlik dönemlerinde de suç işlemiş olmaları, çok önemlidir. İstatistiklerin, çocuk suçlarının en çok 14 yaşında işlendiğini göstermesi, zorlu ergenlik dönemi ile suç

arasında dinamik bir ilişkinin varlığını göstermektedir. Ülkemizde işlenen suç türünün en çok “şahsa karşı” olduğu bunu “cinsel” suçlara, “mala karşı” işlenen suç türlerinin izlediği belirlenmiştir (<http://www.okulpdr.net/ergenlik.htm>).

### **2.5.7. Ergenin Sosyalleşmesinde Okulun Önemi**

Okulun temel işlevlerinin başında, kültür değerlerini genç kuşaklara aktarmanın yanı sıra onların içinde yaşadığı kültüre uyum göstermelerini sağlamak gerekir. Ergenlik dönemindeki duygusal gerginlik ve ilgilerin farklılaşması, bir yönden bireyin çalışma gücünü azaltıp dengesizliğe neden olurken, bir yandan da dikkatin belirli bir konu üzerinde yoğunlaşmasını engeller ve okulda başarısız kılabilir. Bu nedenle okuldaki öğretmenin işlevi ve sorumluluğu büyüktür. Öğretmen bu gerginliği azaltan, ergenlik dönemi ve sorunlarını bilen, ergenin özel sorunlarına eğilebilen bir birey olmalıdır. Ergen ana-baba etkisinden kurtulduğunda, anne-babasının yerine koyacağı bir modele gereksinim duyar. İşte öğretmen çoğu kez bu görevi üstlenmek durumundadır. Okul faaliyetleri her öğrencinin katılabileceği bir biçimde düzenlenmeli öğrencilerin ilgi, beceri ve liderlik alanlarının saptanmasına ortam hazırlanmalıdır. Okuldaki eğitim programı, ergenin özelliklerini dikkate alarak hazırlandığı, öğretim programı zenginleştirildiği ve grup tartışmalarına yer verildiği takdirde, bu uyum ve çaba olumlu yolda desteklenebilir (<http://www.okulpdr.net/ergenlik.htm>).

### **2.6. Sosyal Benlik:**

Benlik kavramı insanın kendi benliğini algılayış ve kavrayış biçimidir. Bireyin kendisine ilişkin doğru bulduğu dinamik ve karmaşık inançların tümüdür. Bireyin kendisiyle ilgili olarak kafasında çizdiği görünümdür. Bu görünüm çocuğun kendine güvenli olup olamayacağını, içe yada dışa dönük oluşunu belirler. Çocuğun benlik kavramı, dünyayı seyrettiği bir gözlük gibidir (Yavuzer, 1999).

### 2.6.1. Benlik Çeşitleri

Benlik kavramı, birbiriyle ilişkili dört öğeden oluşur: Algılanan benlik, ideal benlik, özdeğer ve sosyal kimlikler.

**1. Algılanan Benlik:** Bireyin kendisini nasıl gördüğü, onun benlik kavramının çok önemli bir boyutunu oluşturur. Algılanan benliğin de üç bileşeni vardır:

**a) Kişilik özellikleri:** Birey benzer durumlarda benzer şekilde davrandığı zaman, hem dışardan bakanlar, hem de kişinin kendisi o davranışla kişilik özellikleri arasında bağ kurar: “Çabuk kızan biriyim; böyle durumlara gelemem.”

**b) Yetkinlikler:** Herkes sahip olduğu yetenek, beceri, yeti ve bilgi düzeyi hakkında bir algıya sahiptir: “Kriz durumlarında çözüm üretmekte başarılıyım.”

**c) Değerler:** Birey kararlarını ve eylemlerini değerlerinin yönlendirdiğine inanır ve kendisini bu çerçevede algılar: “Haksızlığa tahammül edemem.”

Benlik algısı bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda oluşur. Çevreden alınan tepkiler açık seçik ve tutarlı olduğu zaman güçlü bir benlik algısı oluşur. Bulanık, eksik ve tutarsız tepkiler ise zayıf benlik algısına neden olur. İnsanlar ya yaptıkları bir işin sonuçlarını görerek kendilerini değerlendirirler (“Ben baskı altında iyi iş çıkarıyorum.”), ya da çevrelerindeki kişilerden sosyal geribildirim alırlar. Bireyi gözlemleyen kişiler onun davranışlarıyla ilgili yakıştırma ve yorumda bulunur, bunları sözlü ve sözsüz iletişimle ona yansıtırlar. İlişki içinde övgü, azarlama ya da takdir biçiminde kişiye yansır: “Çok saldırgansın” (özellik), “Sen çok iyi bir eğitmensin” (yetkinlik), “Sen dürüst bir insansın” (değer). Kişinin ait olduğu grup üyeleri tarafından grup etkinliklerine dahil edilmesi ya da dışlanması da dolaylı bir sosyal geribildirimdir.

**2. İdeal Benlik:** Her bireyin sahip olmak istediği özellikler, yetkinlikler ve değerler vardır. Kişi bu özelliklere gerçekten sahip olduğuna inanmak ve başkalarını da inandırmak ister.

Çocukluk yıllarında ailemizle ya da yaşitlarımızla kurduğumuz iletişim, bize ideal benliğimizin ne olması gerektiğini öğretir. Yakınlarımızın koşulsuz ve olumlu tepki gösterdiği davranışların onaylandığını düşünüp, bunları içselleştiririz. Yakınlarımızdan olumsuz ya da şarta bağlı tepki gören özellikleri ve değerleri içselleştiremez, bu konuda çevremizden sürekli onay bekleriz.

**3. Sosyal Kimlikler:** İnsanlar ait oldukları ve değer verdikleri gruplar içinde kurdukları sosyal etkileşimler sonucunda sosyal kimlikler geliştirirler. Kişi, arkadaş grubunda başka, spor yaptığı klüpte farklı, çalıştığı dernekte farklı, iş yerinde farklı roller üstlenir; farklı rollerin gerektirdiği sosyal kimliğe uygun davranışları sergiler.

Farklı sosyal kimliklerin üstünde ise, yaşamın ilk yıllarında oluşan ve aile içi iletişimin bir sonucu olan üstkimlik vardır. Üstkimlik kişinin her durumda, çeşitli rollerde ve çeşitli referans gruplarında sergilemek istediği kimliktir.

**4. Özdeğer:** Özdeğer, ideal benlikle algılanan benlik arasındaki farktır. Algılanan benlik ideal benlikle eşleştiği zaman, özdeğer oldukça yüksektir. Ancak ideal benlikle algılanan benlik arasındaki fark, yapılan işe ve elde edilen sosyal geribildirime bağlı olarak sürekli değişir. Bu nedenle özdeğer, benlik kavramının dinamik bir bileşenidir ve sürekli değişim ve gelişim içindedir (Leonard, 1995).

Kişinin çevresindeki yakın ve görece uzak ilişkileri içinde kurduğu iletişim, onun benlik kavramının dört bileşenini oluşturur. Buna karşılık kurduğu ilişki ve iletişim de, benlik kavramının dört ögesini yansıtır. Yakın çevresinden sık sık inatçı biri olduğu hakkında sözlü ya da sözsüz geribildirim alan biri, kendisini inatçı biri olarak algılamaya başlar ve bu özelliğini ilişkilerine yansıtarak kendisiyle ilgili algısının pekişmesine neden olur. İlişki yönetimi ve iletişimle benlik kavramı arasında güçlü bir bağ vardır (<http://www.baltas-baltas.com/kaynakdergiyazi.asp?PRI=324&SAYI=21>).

### 2.6.2. Gösterilen Benlik Teorisi

Bu teori Erving Goffman tarafından öne sürülmüştür. Pek çok sosyologda benlik, rol özelliklerinin bir yansıması olarak kabul edilirken, Goffman'a göre



bireyin diğer insanlara sunduğu bir tutumdur. Benliğin tipik olarak iki durumu mevcuttur. Bunlardan ilki "rol benliği"dir. Tepkileri ve durumu kontrol etmek amacıyla son derece dikkatli bir Şekilde teşkil edilir. Her sosyal durum işin başka bir rol-benlik meydana getirilebilir. Meselâ, boş vakitlerinde para kazanmak işin ŐalıŐan bir üniversite öğrencisi bu işte belli bir rol benlik takınmaktadır. Bunun yanı sıra bireyde, toplumun beklentisi doğrultusunda ayrıca bir "gerÇek benlik (virtual self)" de mevcuttur. Meselâ, yukarıdaki talebe iÇinde ŐalıŐırken aynı zamanda eğitimini gördüğü branŐın kimliğini esas almaktadır (Özbek, 2004).

Benlik, insanın kendi kiŐiliđine ilişkin kanılarının toplamı, insanın kendini tamına ve değerlendirme biÇimidir. Benlik kişiliğin öznel yanıdır. İnsanın iş varlığını oluşturan benlik, kişilik gibi anlaŐılması güÇ ve karmaşık bir kavramdır. Bu kavramın anlaŐılması ve yapısını oluşturan öğelerin Őözümlemesi işin insanın kendi kendisine sorduğu soruları iÇtenlikle cevap araması gerektir. İnsanın kendi benliğini tanıyıp bilmesi işin tek Çıkar yolu budur. İnsan kim olduğu amacının ne olduğu, ne yapabileceği nelere değer verip, inanıp bağlanacağı sorularına yanıt arayarak benliğini tanır. GerÇekte benliğin gelişmesi oluşması ve yapısı bütün yaşam boyu bu sorulara bilmeden yada bilerek bilinÇli yada bilinŐsiz cevap aramakla geŐer. O halde benlik insanın özellikleri, amaÇ ve beklentileri, yetenek ve olanakları, değer yargıları ve inanŐlarından oluşan, durağan olmayan, her an deđerŐen bir yapıdır. Benlik gelişmesi doğuştan başlar. Hatta yumurtanın döllendiği anda başladığı söylenebilir. Doğumdan sonra önce bedensel sonra ruhsal ve toplumsal gelişme benliğin oluşmasını etkiler. Ruhsal ve toplumsal etkenler benlik gelişmesinde öncelikli rol oynar. Őocukluktan baŐlayarak bütün bir yaşam boyu insanın Çevresinde bulunan kiŐilerle kurduğu ilişkiler, iletişim ve etkileşim bu geliŐmede bir yandan bireyin toplumsallaŐmasında, öte yandan kendi benliğini tanınmasına yol aÇar. İnsanın başkaları tarafından deđerlendiriliŐi ve bu değerlendirmenin kişilik tarafından algılanıŐı, benimsemesi, benlik kavramı değer sistemini saptar. Bütün bunlar insanın Çevresindeki olaylara nesnelere, kişilere karşı oluşturduğu tutumu, davranışı, eylemi biŐimlenir ve renklendirir (Köknel, 1985).

### **2.6.3. Erikson'un Benlik Kavramı**

Freud, benliği alt benliğin dürtüleri ve üst benliğin talepleri arasında arabulucu gibi gördüyse de Erikson, benliğin pek çok yapıcı işlevi olduğuna inanıyordu. Erikson'a göre benlik kişiliğin oldukça güçlü ve bağımsız bir bölümüydü. Kişiliğin kimliğini oluşturmak ve çevresi üzerinde egemenlik kurma gereksinimini tatmin etmek gibi hedefler doğrultusunda çalışıyordu. Erikson' a göre, benliğin birinci görevi bir kimlik duygusu oluşturmak ve bunu korumaktır. Erikson, kimliği, bireysellik ve biriciklik duygularının yanı sıra, geçmiş ve gelecekle bütünlük ve süreklilik duygusunu da içeren, karmaşık bir içsel durum olarak tanımlar (Burger, 2006).

### **2.6.4. Sosyal Benlik Gelişimi Ve İletişim**

Sosyal hizmet uzmanları, sosyologlar ve sosyal psikologlar benlik gelişiminin nasıl oluştuğu ve toplum içerisinde bireyin yeri ve konumunun gelişimi üzerine çeşitli çalışmaları vardır. Bütün bu çalışmalarda iletişimin sürekli olduğu varsayılmıştır. İletişim bireylerin kendini geliştirmede, kendilerini ve toplumu anlamada, ne olduklarına karar vermelerinde önemlidir. Bireyin sosyal ve toplumsal bir varlık olması ancak iletişim ile mümkündür. Bir başka deyişle iletişimsiz bir gelişme de mümkün değildir (Gökcan, 2006).

Benlik, kendi kişiliğimize ilişkin kanılarımız ve kendi kendimizi görüş tarzımızdır. Bu bakımdan benlik, kişiliğin öznel yanı olarak tanımlanabilir. İçe varlığımızın bütünü oluşturan benlik, kişilik gibi karmaşık bir kavramdır. Ben neyim? Sorusunu olumlu yada olumsuz olarak cevaplayabilir. Ben ne yapabilirim? Ne gibi yeteneklerim var? Değer yargılarım nelerdir? Ne yapmalı, ne yapmamalıyım? Benlik kişinin hayatta ne istediğine ilişkin amaçladığı ve ideallere özgü soruların yanıtladığı durumdur. Kısaca benlik, bireyin özellikleri, yetenekleri, değer yargıları, amaç ve ideallerine ilişkin kanılarının dinamik bir örüntüsüdür (Baymur, 1989).

Benlik kavramının, kendi kendimizle ilgili bütün düşüncelerimiz, algılamalarımız, duygu ve değerlendirmelerimizdir. Benlik insanın kendisidir. Psiko-sosyal gelişimini sağlıklı sürdüren bireyin benlik gelişiminde iletişimin önemi

büyüktür. Öz güveni fazla olduğu bireyler, iletişim tekniklerini en üst düzeyde kullananlardır. Benlik, bireyin yaşamı boyunca kendisi hakkında yetenek ve davranışların ortaya çıkmasını sağlayıcı bir unsurdur. Bir birey dünyaya geldiğinde çok belirgin bir ben kavramı yoktur. “Ben” çocuğun ilk yaşlarında doğru ve yanlışlarla başlar ve benlik gelişimi bireylerde yaşlara göre farklılık gösterir. 7-12 yaş dönemini sakın geçiren birey ergenlik dönemiyle benlik arayışına girer ve ilgileri çoğalır. Çevresinden gelen iletiler, iç dünyasında çeşitli çatışmalar yaşar. Birey kendini doğru tanıma olanağı bulduğu ölçüde, çatışmaları kolay atlatacaktır (Ozankaya, 1977).

Bireyin çevresiyle olan iletişimi, kendi iç iletişimi ile uyumlu olmadığı durumlarda, bireyin sosyal gelişimi de sorunlu olacaktır. Eğer birey, çevre ve iç iletişimi ile uyumlu olursa, bireyin sosyal yapı ve toplumsal uyumluluğu, sağlıklı bir gelişim gösterecektir. Sosyal uyum, sosyal gelişim sürecinin bir uzantısıdır. Dolayısıyla sosyal gelişim, gelişimin diğer yönlerinden ayrı düşünülemez. Başka deyişle duygusal gelişim, fizyolojik değişimler, zihinsel etkinlikler ve benlik kavramı ile olan ilişkisi özellikle ergenlik döneminde kız ve erkeklerde gözlenebilir. Birey ergenlik döneminde akranları ile yaşamayı öğrenmede, onay görme ve iyi ilişkiler kurmada değişik yöntemler kullanır. Ortaya çıkan iletişim bireyin sosyal yapı içerisinde yerini belirler. Bireyler, davranışlarında neyin doğru, neyin yanlış olduğunu çevrelerinden gelen iletiler aracılığı ile öğrenirler. Dolayısıyla, bireyin benlik gelişiminin ortaya çıkışında iletişimin büyük bir katkısı olduğu ortadadır. Bir bireyin davranışlarının kişiye mi “Bireyin kişiliği ve tutumları” yoksa duruma mı “Sosyal güçler yada diğer koşullar” yüklenmesi gerektiğine karar vermeye; benlik algısı denir (Ozankaya, 1977).

#### **2.6.5. Sosyal Benlik Gelişiminde İletişimin Rolü**

İletişim, insanoğlunun yaşamında, hava gibi, su gibi bir ihtiyaçtır. İletişim olmasa bireylerin ya da toplumların yaşamlarını devam ettirmeleri neredeyse imkansızdır. Bireyin benlik gelişimi toplumsallaşma sürecinde ortaya çıkar. Birey doğduğu andan itibaren, doğduğu toplumun ve içerisinde bulunduğu sosyal yapının kendisine öğrettiklerini benimsemesi ile bir kimlik sahibi olur. Birey öncelikle

aileden aldığı iletiler ve davranış biçimleri, daha sonra çevresi ve kitle iletişim araçları aracılığı ile edindiği davranış biçimlerini benimser. Bu davranış biçimlerini kendi içerisinde yorumlayarak benlik oluşumunu tamamlar. Toplumsallaşma sürecinde kitle iletişim araçlarının önemi büyüktür. Dolayısı ile bireylerin değer yargıları, idealleri, kendisi ile ilgili yeteneklerinin olup olmadığını anlamaları ve bunları geliştirerek benlik oluşumunu sağlamaları için iletişim olmazsa olmaz bir koşuldur (<http://www.sosyalhizmetuzmani.org/benlikveiletisim.htm>).

Çoğu psikolog davranışın, çevre ile kişiliğin etkileşimi sonucu oluştuğunu kabul eder. Erken yaşlardan itibaren bireyin yakın ve uzak çevresiyle kurduğu ilişkiler ve iletişim, onun hem kendi iç dünyasını, hem de dış dünyayı algılamasını ve kavramasını sağlar. Bireyin benlik kavramıyla ilişkilerini yönetme biçimi ve kurduğu iletişim arasında çok güçlü bağlar vardır. Sonuç olarak, iletişimin olmadığı bir ortamda, benlik gelişiminden söz edilemez. Toplumda izole edilmiş, diğer insanlarla hiçbir diyalogu olmayan, değer yargılarından kim ne olduğundan habersiz bir bireyin sosyal olarak benliğinin oluşması hemen hemen imkansızdır (<http://www.sosyalhizmetuzmani.org/benlikveiletisim.htm>).

## **2.7. Problem Çözme Becerisi**

Gittikçe karmaşıklaşan toplum yapısı ve teknolojik gelişmeler, siyasi sosyal ve ekonomik krizler bireye gittikçe artan problemlerle karşılaşmaktadır. Dolayısıyla problem çözme psikolojide uzun yıllardır ilgi odağı olan önemli bir konudur. Yapılan bir çok araştırmada problem çözme sürecine ilişkin bir çok kavram ortaya konulmuştur. Problem kavramı çok geniş kapsamlıdır. Sınırlarını çizmek son derece güçtür. Bu nedenle birçok eğitimci bu noktalardan hareketle problem kavramını çeşitli şekillerde yapmışlar. Buna bağlı olarak da problem kavramı konusunda yaptıkları değişik tanımlamalar, problem çözme kavramının tanımlanmasında da çeşitlilik yaratmıştır. Bu kavramlar, değişik öğrenme yaklaşımlarından geleneksel Gestaltçı yaklaşımlara ve son olarak bilgisayar simülasyonu ve matematiksel modellere ilişkin yaklaşımlara dek çeşitli özellikler içermektedir. Gagne ve Skinner (1974) gibi araştırmacılar problem çözme sürecinde en önemli değişken olarak bireyin geçmişini inceleme eğiliminde görülürlerken,

diğer araştırmacılar, örneğin; Kohler problemlerin çözümlünde, en önemli unsurun bireyin karşı karşıya kaldığı durumu algılama biçimi olduğunu savunmuştur (Heppner, 1978).

Oğuzkan' a göre problem çözüme, bir zaman, çaba, enerji ve alıştırma işidir. Bireyin amaç, ihtiyaç, değer, inanç, beceri, alışkanlık ve tutumları ile ilgilidir. Ayrıca bireyin problem çözüme yönelmesi, cesareti, isteği ve kendine güven duygusuyla orantılıdır. Anderson (1980) öncelikle bilişsel işlemler üzerinde odaklaşarak, problem çözüme sürecini bilişsel işlemleri sırayla bir hedefe yöneltmek olarak tanımlamıştır (Anderson, 1980).

Problem çözüme, yalnızca birey bazı düzeylerde tepki vermesi gerektiğini algıladığı zaman başlayabilir. Ayrıca bireyin bir hedefinin olması gerekir ki, böylece elde etmek istediği hedefe ulaşma yollarını bulmak için çaba sarf etsin. (Taylan, 1990). Diğer bir deyişle problem çözüme bir hedefe ulaşırken araya giren zorlukların çözümünü bulma sürecidir. Wickelgren (1979), her problem için, bir hedef, veriler ve işlemler belirlenebileceğini belirtmektedir. Veriler, hedefe ulaşmak için kullanılacak gerçekler, sözcükler, kavramlar ve işlemlerdir. İşlemler, hedefe ulaşabilmek için verileri manipüle etme yollarıdır. Hedef ise problemin çözümlüdür. Kabadayı (1992), problem çözüme sürecinin hem zihinsel bir faaliyet ya da beceri hem de eğitimde teknik ya da yöntem olduğunu belirtmiş ve problem çözüme sürecinin eğitimde alabileceği boyutları değerlendirmiştir. Ona göre problem çözüme,

- a) Bilişsel bir özellik ya da davranış,
- b) Duyuşsal özellik,
- c) Bir yöntem bir yaşantıdır (Kabadayı, 1992).

Morgan'a göre problem, temelde bireyin bir hedefe ulaşmada engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumudur. Bu engellenme, hedefe ulaşmayı güçlendirebilir. Böyle bir durumda problem, engeli aşmanın en iyi yolunu bulmaktır. Ya da engellenme, yaklaşma-kaçınma çatışmasında olduğu gibi, hedeflerin çatışması şeklinde ortaya çıkabilir. Bu tür durumlarda ise problem, çatışmayı önlemektir (Morgan, 1991).

John Dewey ise, problemi; insan zihnini karıştıran, ona meydan okuyan ve inancı belirsizleştiren her şey olarak tanımlamaktadır. Problem zihni karıştıran ve inancı belirsizleştiren şeyler olarak algılandığında problemin çözümü, belirsizliklerin ortadan kaldırılması demektir (Baykul ve Aşkar, 1987). Yapılan bu tanıma göre, bir durumun problem olması için insan zihnini karıştırması, bu durumun birey için yeni olması gerekmektedir. Problemler genellikle bireysel ve öznedir. Bir kişi için problem olan bir durum, başka bir birey için problem olmayabilir. Çünkü bazı insanların yaşam küfelerinde bu tür problemlerin çözümü bulunduğu halde, bazı insanların bu tür tecrübeleri olmayabilir. Bir grupta, aynı durumla karşılaşan kimselerin aldıkları tavır ve gösterdikleri tepki çok değişik olduğundan, ortak bir problem alanı ve niteliği bakımından, her birey için farklı olacaktır. “Ortak” problemler bile, bu problemlerle karşı karşıya kalan kimselerin hayatlarında aynı biçimde görülmediğine göre, her şahsın problem çözme sürecinde bağımsızlığa kavuşması kaçınılmaz bir süreçtir (Bingham, 1958).

Diğer problem tanımları ise öyle sıralanabilir;

- hissedilen bir zorluk
- başarıdaki boşluk veya engel
- bilinçli bir safhadaki hoşnutsuzluk
- olan durum ile olması arzu edilen durum arasındaki çeşitlilik veya fark
- belki de biraz zorlama ile çözülebilecek istenmeyen bir durum (Evans, 1991).

Problem kısaca “mevcut durum ile arzu edilen durum arasındaki fark” şeklinde de tanımlanabilir. Problemin varolabilmesi için, olan ve olması gereken durum arasında bir farkın hissedilmesi ve bu farkın kapatılmasında hali hazırda bir çözümün olmaması gerekir (Bransford & Stelin, 1993).

Problemin boyutunun farklılığı yanında, problemin dinamizminden dolayı, fark sürekli olarak değişir. Bu değişim istenen durum ile mevcut durumun sürekli olarak farklılaşmamasından kaynaklanabilir. Mevcut durum aynı kaldığı halde, istenen durum değişiyorsa, durum beklenen fırsatlardan biridir ve amaçlarda değişim gerekli olacaktır. Mevcut durum değişirken istenen durum sabit kalıyorsa amaçları tehdit

eden bir durum vardır. Hem mevcut durum hem de istenen durum aynı anda değişiyorsa, yeni gelişmeler için fırsatlar ortaya çıkacak demektir. Problemi yaratan farkın dinamizm derecesi tamamen subjektiftir. Bu farkın varlığını, sadece gözlemci saptayabilir. Bu nedenle, gözlemcinin algılamalarının durağanlığı, problemin durağanlık derecesini belirleyen bir faktördür (VanGundy, 1988).

Problemin karmaşıklığı, problemin yapısında ve çözümünde etkilidir. Aşağıdaki faktörler problemin karmaşıklığını artırıcı rol oynarlar.

- Problemin çözümü için gerekli olan unsurların geniş bir sahaya yayılmış olması
- Problemin kişiden ziyade gruba ait olması
- Problem çözücünün birkaç zorlayıcı engelle karşılaşması
- Problemin ortaya çıktığı çevredeki koşulların hızla değişmesi
- Problemden etkilenen başka kişi ya da grupların olması
- Problem çözücünün ve problem sahibinin aynı olmaması
- Zaman kısıtlaması (Evans, 1991).

Problemin tanımlanması, problemin çözümünde öncü görevi yapacaktır. Problemin tanımlanmasında yapılacak yanlışlık tüm problem çözme faaliyetini yanlış yönlendirir. Bundan dolayı problemler tanımlanırken, çözüm etkinliğinin artırılabilmesi için önyargısız ve mevcut durumun düşünce sınırlamasından bağımsız bir tanımlama yapılmalıdır (Rivett, 1994).

Sonuç olarak problem çözmenin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal etkinlikleri içeren karmaşık bir süreç olduğu söylenebilir.

Heppner (1982)' in tanımı ise bazı yönlerden diğer tanımlardan farklıdır. Heppner'e göre problem çözme, problemlerle başa çıkma kavramı ile eş anlamlıdır. Gerçek yaşamda kişisel problem çözme bu tanımda, iç ya da dış istekler ya da çağrılara uyum sağlamak amacı ile davranışsal tepkilerde bulunma gibi bilişsel ve duygusal işlemleri bir hedefe yöneltmek olarak ele alınmıştır. Heppner ve Krauskopf (1987), psikolojik danışmaya baş vuran danışanların büyük bir bölümünün problem

çözmeye yönelik eylemlerde güçlük çektikleri için bu yola başvurduklarını öne sürer. Örneğin; danışanın problemi çözebilecek bir planı olduğu halde, bu planı uygulayabilecek sosyal becerileri olmadığından ya da aşırı kaygılı olmasından dolayı problemi çözmede başarısız olmasıdır. Bazen danışanlar problemi çözebilmede yeterince sebat etmezler ve problemlerini çözemedikleri için depresyona girerler. Burada sorun, problemi çözebilmek için gösterdikleri çabayı yetersiz algılamalarıdır. Bu yüzden yapılması gereken, belirli başa çıkma güçlüklerini ve daha da genelleştirilebilecek başa çıkma sorunlarını belirleyip tanımlayabilmek için problem çözme süreci ile ilgili davranışsal, bilişsel ve duygusal etkinlikleri değerlendirmek olmalıdır (Heppner, 1978).

### **2.7.1. Problem Çözme Süreci İle İlgili Davranışlar**

Son derece karmaşık ve geniş kapsamlıdır. Problem çözmeye dönük davranışlar dört ana değişkenden etkilenirler. Bunlar:

- 1- Daha önce denenmiş eylem türleri
- 2- Önceki eylemlerin etkisiz olmalarının nedeni
- 3- Eylemlerin işlevsel sonucu
- 4- Bireyin azmi, sebatı.

Temel değerlendirme, başvuran bireyin daha önceden problemin çözümüne ilişkin gerçekleştirdiği eylemlerin niteliğinin belirlenmesidir. Ayrıca, bireyin probleme yaklaşımın ne derece doğrudan olduğunu araştırmak gerekir. Örneğin, birey kendisini yardımcı olabilecek kitaplar mı okumuştur?, Arkadaşları ile konuşma yolunu mu seçmiştir? Diğer bir yol ise bireyin etkisizliğinin nedenlerini araştırmaktır. Problem çözmede başarısızlık ;

- 1- Yüksek kaygı ve bazı duygusal engellemeler nedeniyle etkili tepkilerin gösterilmemesi,
- 2- Etkili olabilecek tepkilerin gerçekte varolmaması gibi etmenlerin sonucu, olduğunu öne sürülmektedir. Önemli nokta şudur: “Bireyin gerçekte davranışsal bir eksikliği vardır?” yoksa “Becerilerini pratiğe koymasını engelleyen kaygı faktörü



mü etkili olmaktadır?”. Bir başka değerlendirme ölçütü de bireyin probleminin çözümüne ilişkin davranışların işlevsel sonucunun incelenmesidir. Çoğunlukla kullanılan yaklaşım, probleme doğrudan eğilip yüzleşmedir (D’Zurilla, Goldfried, 1971).

Dorner (1983), problem çözmeye başarısız bireylerin gerçekte davranışsal olarak aktif olmalarına karşılık sürekli bir sorundan diğerine atladıkları ve sonuçta hiçbir çözüm bulamadıklarını saptamıştır. Diğer bir durum da başarısız problem çözümlerinin tek bir problem üzerinde diğerlerini göz ardı edecek şekilde yoğunlaşmaları ve sonuç elde edememeleridir. Oysa ki bir sorun diğer sorunlarla iç içedir (Kasap,1997).

### **2.7.2. Problem Çözme Süreci İle İlgili Bilişsel Fonksiyonlar**

Bilişsel etkinlikler üç ana değişkenden etkilenirler:

- 1- Bilişsel başa çıkma stratejileri
- 2- Bilişsel süreçler aracılığı ile davranışların düzenlenmesi
- 3- Bilişsel süreçlerin bilinçli kontrolleri

Heppner ve Krauskopf (1987), problemleri çözmeye kullanılan başa çıkma stratejilerini şu şekilde sıralarlar:

- 1- **Problemlili Durumun Yeniden Yapılanması** : Birey içinde bulunduğu durumu algısal olarak yeniden düzenlemeye çalışmalı ve bunun içinde başa çıkma stratejilerinden yararlanmalıdır. Örneğin sorunu daha basit alt yapılarına indirgemeli, tüm sorunun çözümüne götüreceği alt amaçlar saptanmalı, soruna uzun bir zaman süreci içinde bakılmalı ve hazırlanarak tedbir almayı gerektiren planlama yapılmalıdır.
- 2- **Bilişsel Rasyonalizasyon** : Daha çok yetişkinler kullanır. Burada birey, sorunları çözmeye güçlüğüne mantıklı nedenler bularak diğer bir deyişle etkili

savunma mekanizmaları geliştirerek, sorunlarla başa çıkamamanın verdiği kaygıdan kurtulmak ister.

**3- Bireylerin Eylemlerini Düzenleme Biçimleri:** Danışanların eylemlerini özellikle kendilerine empoze edilen hedefler, standartlar kendi çıkardığı sonuçlar, planları, benlik algıları ve özellikle de kendilerini pekiştirmek ve kendilerini cezalandırma bakımından nasıl düzenledikleri ile ilgilidir (Heppner, Krauskopf, 1987).

Bonner ve Rich'e göre bireyin problem çözme becerisini değerlendirmesi bilişsel bir değişken olarak bireyin problem çözme performansını ve problemlerle başa çıkma sürecini etkilemektedir (Bonner& Rich, 1988).

Bugünkü bilgilerimizle problem çözme sırasında beynimizde hangi işlemlerin olduğunu, problem çözme işinin nasıl gerçekleştiğini ve bu sürecin hangi parçalardan oluştuğunu kesin olarak bilinmiyor. Ancak kesin olarak bilinen bir şey var ki, günlük yaşantı boyunca problem çözmeye yönelik olarak düşünülmektedir. Problem çözme öğrenilmesi ve sürekli olarak geliştirilmesi gereken bir süreçtir. Zaman, çaba, enerji, ve alıştırma isteyen bir iştir. Çok yönlü olması bakımından yaratıcı düşünme ile aynı zamanda zekayı, duyguları, iradeyi ve eylemi kendisinde birleştirir (Kaya, 1992).

### **2.7.3. Problem Çözme Süreci İle İlgili Duygusal Tutumlar**

Duygusal tutumlar, problem çözme süreci içerisinde, bireylerin nasıl düşündükleri ve nasıl davrandıklarını etkilemeleri açısından önemli rol oynarlar. Problem çözme davranışını belirleyebilmek için genelde bireyin sorunlara duygusal yaklaşımını değerlendirmek gerekir. Problem çözmeye yönelik duygusal tutumlar 3 ana değişkenden etkilenirler:

- 1- Duygusal başa çıkma stratejileri
- 2- Duyguların eylem üzerindeki engelleyici ve destekleyici etkileri

### 3- Davranış, değerlendirme ve duygu kavramlarının birbiriyle ilişkisi.

Duygusal başa çıkma stratejileri, problem çözme sürecinde oldukça etkilidir. Duygusal başa çıkma stratejilerine örnek olarak, pasif kabulleniş, iyimserlik, umutsuzca geri çekilme, kararlı duygular ve bozulmuş morali düzeltme biçimleri verilebilir. Bireyin duygusal tepkileri engelleyici nitelikte olduğu gibi (kaygı, depresyon gibi), destekleyici de (umut, memnuniyet, heyecan, gurur vs.) olabilir. Örneğin intihara eğilimli bireylerde oluşabilecek bir umut duygusu bireye destek verici nitelikte olabilir. Bu yüzden, bireyin başa çıkma süreçlerini anlayabilmek için, başa çıkma sürecini engelleyen ya da destekleyen faktörleri ve duygusal tutumların işlevini değerlendirmek, danışmanlar için önemlidir (Kasap, 1997).

Enç, problemin çözümünün öğrenilmesini etkileyen etmenleri şöyle sıralar:

- 1- Bireyin gelişimi ve olgunlaşma düzeyi
- 2- Bireylerin yetenek düzeylerindeki farklılıklar
- 3- Güdülenme
- 4- Yetişilen sosyo- kültürel çevre
- 5- Alınan eğitim ve öğretim (Enç, 1982).

Modern bilişsel psikologlar problemin çözümünde hem deneme yanılmanın hem de iç görünün geçerli stratejiler olduğunu kabul ederler. Onlara göre, birey problemin çözümüne içgörü ile ulaşmadan önce bir çok deneme yanılmada bulunarak değişik çözüm seçenekleri oluşturur. İçgörü, problemin bütün öğeleri tamamlandıktan sonra ortaya çıkar. Araştırmacılara göre “etkili” olarak nitelenebilecek problem çözme eylemleri şunları içerir:

- 1- Problemin niteliğinin belirlenip, çeşitli yönlerinin açıklığa kavuşturulması yani yeterli kodlama etkinliği ve belirli amaçlar oluşturma.
- 2- Sabırlı, ısrarlı davranışsal, bilişsel ve duygusal başa çıkma stratejileri.

Tüm bunlar sorunun çözümüne yönelik gelişmeyi başlatabilir. Bu gelişme eylemlerin etkili bilişsel düzenlenişi ile ve problem çözme sürecinde geri bildirim

sağlayan duygusal tepkilere dikkat edilerek desteklenebilir. “Etkisiz” olarak nitelenebilecek problem çözüme davranışları ise aşağıdakileri içerir:

- 1- Etkisiz davranışsal, duygusal ve bilişsel başa çıkma stratejileri
- 2- Olumsuz bilişsel süreçler ve duygusal reaksiyonlar
- 3- Bireyin problem çözüme eylemlerine ilişkin değerlendirme ölçütü niteliğindeki geri bildirimlere gerekli, yeterli dikkati verememe (Kaya, 1992).

#### **2.7.4. Problem Çözme Sürecindeki Aşamalar**

D’Zurilla ve Goldfried, problem çözme sürecini, tanımlanabilen aşamalara ayırtmışlardır. Bunlar:

- 1) Genel Yaklaşım
- 2) Problemin Tanımlanması
- 3) Seçeneklerin Yaratılması
- 4) Karar Verme
- 5) Değerlendirme

Problem çözme sürecini tek ve homojen bir süreç olarak değerlendirmek mümkün olsa da, bu sürecin aslında, farklı etkinliklerin bir bütünü olduğunu gösteren bazı kanıtlar vardır. Heppner ve Krauskopf (1987) bu aşamaları, birbirinden bağımsız olarak psikolojik danışma ile ilişkili olarak incelemektedir ve her bir aşama değişik süreçlerden oluşmuştur.

**1) Genel Yaklaşım:** Bu ilk aşama, bireyin belirli bir çözümü benimsemesi ya da reddetmesini sağlayan, destekleyici ya da engelleyici nitelikte olabilen ve bireyi belirli bir biçimde davranmaya yönelten zihinsel eğilimdir. Araştırma bulguları, yetilerine güvenen ve çevrelerinin farklı yönlerini denetleyebileceğini söyleyen bireylerin daha iyi problem çözücü olduklarını göstermektedir. Yine araştırma bulguları, iyi problem çözücülerin dürtüsel davranmadıklarını ve bir çok sorun çözüme davranışı ile sistematik ilgilendiğini göstermiştir. Diğer bir etkili yaklaşım da problemlili durumları belirleyip bunları o biçimleri ile kabul etmedir. Bireyin problemlili durumlara genel yaklaşımı (yaklaşma ya da kaçınma tarzı, kontrol edip

edememesi ve yeteneklerine güvenip güvenmemesi) sorunları başarı ile çözüme ve başa çıkma stratejisini etkiler.

**2) Problemin tanımlanması:** Bu aşama sorunun tanımlanması ve biçimi ile ilgilidir. Yapılan araştırmalar başarılı sorun çözümlerinin problem konusunda fazla bilgi sahibi olduklarını, problemin özünü anlamayı başardıklarını ve kullandıkları ilk adımın tüm bilgiyi ve gerçekleri toplamak olduğunu göstermiştir. Birey bir problemi uygun bir şekilde tanımlayabilmek için en azından üç alanla ilgili öğeleri inceleyebilmelidir. Dolayısıyla bir problemin tanımlanması bir çok spesifik beceri gerektirir.

- Kendini, davranışlarını, bilgisini heyecanlarını ve problem duruma ilişkin duygularını değerlendirme
- Bireyin problematik durumla ilgili çevresini değerlendirme
- Problematik durumu açığa kavuşturma, hedeflerin, beklenti ve çatışmaların farkında olma.

Değişik problem tanıma tekniklerinin göreliliğini değerlendirmek için araştırmalara gereksinim vardır. Arnkoff ve Stewart (1975) araştırmalarında, bireye daha fazla bilgi sağlama da model alma ve seçmenin önemine ve bireyin edindiği bilgiyi ayrıştırmada video kasete alınmış geri bildirimlerin etkililiğine dikkat çekmişlerdir.

**3) Seçeneklerin Oluşturulması:** Seçeneklerin oluşturulması hedef yönelimli bir süreç olduğundan doğal olarak seçimi gerektirir. Araştırma bulguları bilgi seçiminin, bireyin geçmiş yaşantılarının bir fonksiyonu olmadığını tam tersine geçmiş deneyimleri kullanabilme yetisinin önemli bir etmen olduğunu göstermektedir.

Oluşturulan seçeneklerin sayısı, bireysel sorunların duygusal öğeler taşıması nedeniyle az olabilir. Engellenmişlik hissini eylemlerdeki akıcılığı azalttığını ve başarısızlıkların genelde problem çözme stratejilerini olumsuz etkilediğini gösteren araştırma bulguları vardır. Seçeneklerin sayısını artırmak yönünden Osborn'un Brainstorming (beyin fırtınası) yöntemi dört kural içerir.

- 1- Seçenekler oluşturulurken değerlendirme yapmaktan kaçınmak
- 2- Kısıtlamaksızın, özgür zihinsel aktiviteye önem vermek
- 3- Oluşturulan düşüncelerin sayısının fazla olması
- 4- Önerilen seçeneklerden birleşimler oluşturmak ya da bunları geliştirmeye çalışmak.

Gestalt yaklaşımı bireyin “farkında olma” sistemini değiştirerek danışanların kendileri hakkında sahip oldukları bilgi miktarını artırmayı ve benzer olayları ayırt etme yollarını öğretmeyi dener.

Rogerian yaklaşım, danışanın duyguları, onları kabul etmesi ve özellikle içsel değerlendirme odağını destekleme üzerinde yoğunlaşır, böylece danışanın dünyayı algılaması değişir.

Yapılan araştırmalar, başarılı problem çözücülerin sık sık problemlerini geçici olarak bir tarafa koyduklarını ve sonra bunlara tekrar geri döndüklerini göstermiştir. Mantıki olarak, eğer birey sorununu bir süre bir kenara bırakıp, ona daha sonra dönerse, duygusal ve diğer engelleyici uyarıcıların etkilerini kaybetmelerinin olası olduğu söylenebilir.

**4) Karar Verme :** Bu süreç eyleme yönelik bir dizi seçenek arasından belirli bir tanesini seçmek olarak tanımlanabilir.

Kuzgun’a göre karar verme, bir güçlüğü gidermek için herhangi bir seçeneğe yönelmektir ve problem çözme sürecinin en önemli aşamasını oluşturmaktadır. Karar verme sürecinin amacı, bireyin kararından memnun olma olasılığını artıracak bir dizi eyleme girmesine yardımcı olabilmektir.

Karar verme sürecine ilişkin araştırmalar, karar verme durumunu etkileyen iki unsurun varlığını öne sürmektedir. Bunlar:

- 1- Fayda değeri ki, bunlar objektif yada subjektif olabilir.
- 2- Olası sonuçlar ki, bunlarda aynı şekilde objektif ya da subjektiftir.

D’Zurilla ve Goldfried (1971), geliştirdikleri karar verme prosedüründe fayda ve olasılık teorisi, sonuçlar açısından eğitime büyük önem veren biçimde birleştirilmiştir. Böylece programda fayda ve olasılık tahminlerine ek olarak danışmanlık hizmetinden faydalanan bireylere her bir seçeneğin ortaya çıkarabileceği kişisel, toplumsal, uzun ve kısa vadeli sonuçları değerlendirebilecekleri fırsatlar verilmiştir.

Psikolojik danışman açısından karar verme sürecinin hedefi bir seri davranışla uğraşan danışana yardımcı olmaktır. Danışma sürecinde, karar verme süreciyle ilgili araştırmalar incelenmiş ve başarılı karar vermenin bazı becerilere bağlı olduğu saptanmıştır. Bunlar;

- 1- Bilgi
- 2- Olasılıkları doğru değerlendirme
- 3- Kararların yararlı yönlerini değerlendirme
- 4- Değişik seçeneklerin sonuçlarını değerlendirmedir.

Dolayısıyla karar verme ise olasılıkları değerlendirme ve sonuçları tartma gibi spesifik davranışları içermektedir (D’Zurilla ve Goldfried, 1971).

**5) Değerlendirme** : Bu aşama eylem planını uygulayıp sonucun belli bir standartla karşılaştırılmasını içerir. Eğer birey, eylemlerini karşılaştırır ya da verilmiş bir standartla uygunluğuna bakarsa (test etme) birey bu aktivitelerden yeni sonuçlar üretir ya da eylemlerini durdurur. Tersine eğer eylemleri bir standartla uyumsuzsa birey “işlemine” devam eder. Bireyler eylemlerinin sonuçlarını belirli bir standartla karşılaştırma yetisine sahiptirler. Bu beceriler şu biçimlerde işlevseldirler:

- 1- Başarılı sonuçlar belirleyebilme ki, bu da özgüven duyguları oluşturur.
- 2- Olumsuzlukları ve problematik durumları tanımlama ki, bu da problem çözme sürecini yeniden başlatabilecek bir oluşumu harekete geçirir.

Değerlendirme, sorun çözenin son aşamasında, seçilen eylem yerine getirildikten sonra olur ve gerçek sonucu değiştirmek için düzenlenmiştir. Bu aşama olmaz ise birey sıkıntıları için doğru çözümler keşfetmek yerine hareket yönü belirsiz bir performansta ısrar edebilir.

Kısaca problem çözüme işleminde başarı, öncelikle problemin doğru tanımlanmasına bağlıdır. Problemin doğru tanımlanmasının yanı sıra problematik durumla ilgili yeterli bilgi sahibi olunmalı ve güçlüğü gidereceği düşünülen çeşitli davranış tarzları formüle edilmeli ve en iyi çözüme götüreceği düşünülen seçenekten başlanmalıdır. Mevcut seçenekler uygulamaya konur ve değerlendirilmesi yapıldıktan sonra başarılı olunmuşsa o yolda devam edilir; aksi halde başka seçenek uygulamaya konur.



## **III. BÖLÜM**

### **YÖNTEM**

#### **3.1. Araştırma Modeli**

Bu araştırmada, araştırma çalışmaları sayısal verileri esas alınacaktır. Araştırma amacına uygun olarak, verilerin toplanması ve çözümlenebilmesi için gerekli koşulların düzenlenebilmesi, “Tarama Modeli” esasına uygun olarak yapılmıştır.

#### **3.2. Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini, İstanbul ili sınırları içinde 2005-2006 Eğitim-Öğretim yılında liselerin 1.2. ve 3. sınıflarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmada, İstanbul, Kadıköy ve Kartal ilçesindeki liselerden random, bölgenin sosyo-ekonomik durumunu temsil eden dört okul seçilmiştir. İstanbul ili Anadolu yakasında yer alan liseler, İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne de danışılarak ve gerekli izinler alınarak, araştırmacı tarafından belirlenmiş ve bu okulların sosyo-ekonomik durumu birbirine benzer ailelerin çocuklarının gittiği okullar olmasından dolayı araştırma için uygun görülmüştür. Öğretmen etkisini en düşük düzeyde tutmak için, her lisenin her sınıfından iki şube seçilmiştir. Bu okulların lise 1. sınıflarında okuyan öğrenci sayısı 114, lise II.sınıfında okuyan öğrenci sayısı 139 ve lise III. Sınıfında okuyan öğrenci sayısı 112’dir. Başlangıçta 380 öğrenci ile araştırmaya başlanmış ancak geçersiz veya boş envanterler vermeleri nedeniyle 15 öğrencinin verisi çıkarılmıştır. 188 kız, 177 erkek öğrenci olmak üzere toplamda 365 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Araştırma Mart-Haziran 2006 tarihleri arasında yürütülmüştür.

Oluşabilecek aksaklık ve pürüzleri engellemek için, okullarda uygulamaya başlamadan önce pilot çalışması yapılmış olup, önceden gerekli tedbirin alınması öngörülmüştür.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada kişisel bilgi formu, Heppner Problem Çözme Envanteri, Sosyal Benlik Karşılaştırma Ölçeği kullanılmıştır.

#### **3.3.1. Kişisel Bilgi Formu**

Ergenler hakkında araştırma açısından gerekli olacağı düşünülen bilgileri elde edebilmek için öğrencinin sosyo-ekonomik durumu, cinsiyeti ve okul öncesi bir kuruma gidip gitmediği, gitti ise kaç yıl devam ettiği, anne ve babasının çalışma durumları, eğitim düzeyleri vb. ile ilgili olarak 16 sorudan oluşan anket formu ergenler tarafından doldurulmuştur (Ek-1).

#### **3.3.2. Heppner Problem Çözme Envanteri**

Heppner ve Peterson (1982) tarafından geliştirilen ölçek Türkçe'ye Nesrin Hisli Şahin ve Nail Şahin tarafından uyarlanmıştır. Bireyin, problem çözme becerileri konusunda kendini nasıl algıladığını ölçer. Kendini değerlendirme ölçeği olan PÇE grup olarak uygulanmaya da elverişlidir. Ergen ve yetişkinlere uyarlanabilen, 35 maddeden oluşan, 1-6 puanlanan Likert tipi bir ölçektir. Problem Çözme Envanteri, geliştiren araştırmacılar tarafından ölçeğin tümü için elde edilen Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .90 olarak bulunmuştur. Her madde için bireylere kendilerinin hangi sıklıkta ölçek maddelerindeki gibi davrandıkları sorulmaktadır. Bu maddelere katılma derecelerini belirleyen seçenekler “Her zaman böyle davranırım”, “Çoğunlukla böyle davranırım”, “Sık sık böyle davranırım”, “Ender olarak böyle davranırım” ve “Hiçbir zaman böyle davranmam” şeklindedir. Değerlendirme esnasında üç madde puanlama dışı bırakılırken arda kalan ifadeler olumlu veya olumsuz yargı belirtmelerine göre 1-6 arasında puanlanır. Toplam puan limiti 32-192

arasıdır. Ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini yetersiz olarak algıladığını gösterir (Savaşır-Şahin, 1997).

Ölçekten alından toplam puanların yüksekliği, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini yetersiz olarak algıladığını gösterir (Ek-2)

### 3.3.2.1. Problem Çözme Envanteri Teknik değerlendirme

**Geliştirilmesi:** Çeşitli araştırmalar sonucunda, ortaya çıkan Genel Yönelim, Problemin Tanımı, Karar Verme, ve Değerlendirme gibi problem çözme aşamaları göz önünde bulundurularak 35 maddelik bir ölçek geliştirilmiştir.

**Güvenilirlik:** İç tutarlılık; Yapılan çalışmalar sonucunda ölçeğin tümü için elde edilen Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .90, alt ölçekler için elde edilen katsayılar ise, .72 ile .85 arasında bulunmuştur. Ölçeğin madde-toplam puan korelasyonlarının ranjı ise .25 ile .71 arasında değişmektedir.

**Test- tekrar test güvenirliliği:** Ölçeğin alt ölçeklerinin test- tekrar test güvenirlik katsayıları  $r = .83$  ile  $r = .89$  arasında değişmektedir.

**Geçerlilik:** Ölçüt bağıntılı Geçerlik: Ölçeğin toplam puanı ve üç alt ölçekten elde edilen puanların, öğrencilerin problem çözme becerilerinin düzeyi ile korelasyonları sırasıyla -.46, -.44, -.29 ve -.43'tür. Ölçeğin, öğrencilerin problem çözme becerilerinden memnuniyet dereceleri ile korelasyonu ise -.42, -.42, -.24 ve -.39 olarak bildirilmektedir. Ölçeğin SAT toplam puanı ile korelasyonu -.28, SAT sözel puanı ile -.19, SAT matematik puanı ile -.31 olarak bulunmuştur.

**Yapı Geçerliliği:** Yapılan çalışmalar sonucunda ölçeğin "*Problem Çözme Yeteneğine Güven*" (5,10,11,12,19,23,24,27,33,34. ve 35. maddeler,  $\alpha=0.85$ ), "*Yaklaşma-Kaçınma*" (1,2,4,6,7,8,13,15,16,17,18,20,21,28,30. ve 31. maddeler,  $\alpha=0.84$ ) ve "*Kişisel Kontrol*" (3,14,25,26. ve 32. maddeler,  $\alpha=0.72$ ) olmak üzere üç

faktörden oluştuğu belirtilmektedir. Bu üç faktör arasındaki korelasyon katsayılarının ranji ise 0.38 ile 0.49 arasında değişmektedir (Savaşır & Şahin, 1997).

Ölçeğin orijinal formu, çalışmayı gerçekleştiren ilk iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı çevrilmiş, sonra ters çevirme işlemi uygulanmıştır (Savaşır & Şahin, 1997).

### **3.3.3 Sosyal Benlik Karşılaştırma Ölçeği**

P. Gilbert, S. Allan ve D. Trent tarafından 5 maddelik bir ölçek iken 18 maddeye çıkarılarak Nesrin Hisli Şahin ve Nail Şahin(1993) tarafından uyarlanmış ve Türkçe'ye çevrilmiştir. Ergen ve yetişkinlere uygulanabilen, 18 maddeden oluşan, 1-6 puanlanan Likert tipi ölçektir. Sosyal Karşılaştırma Ölçeğinde birden altıya kadar rakamlar yer almaktadır. Bu rakamlar sağ da ve solda birbirinin zıttı olan iki kavramın arasında yer alır. Küçük sayılar sol taraftaki boyuta yakın olmayı ifade ederken, büyük sayılar sağ taraftaki boyuta yakın olmayı ifade eder. Öğrenciler hangi boyuta kendilerini yakın hissedersen o boyuta yakın sayıları tercih ederek işaretlemektedirler. Ölçek, kişinin, başkaları ile kıyaslandığında kendini çeşitli boyutlarda nasıl gördüğüne ilişkin algıları ortaya koyar. Yorumlanması; Yüksek puanlar, olumlu benlik şemasına, düşük puanlar olumsuz benlik şemasına işaret eder. (Ek-3).

#### **3.3.3.1. Sosyal Benlik Karşılaştırma Ölçeği Teknik Değerlendirme**

**Güvenirlilik: İçTutarlılık:** Cronbach Alfa değeri .87 olarak bulunmuştur.

**Geçerlilik:** Ölçüt Bağıntılı Geçerlik: Sosyal Benlik Karşılaştırma Ölçeğinin orijinal iki kutuplu 5 özelliğinin Beck Depreyon Envanteri ile korelasyonu -.66 olarak bulunmuştur. İki kutuplu özelliklerin BDE ile korelasyonları ise Yetersiz – Üstün için -.77; Becerikli- Beceriksiz için -.74 Sevilmeyen biri- Sevilen biri için-.60; İçedönük- dışa dönük için -.60;itilmiş—kabul edilmiş için -.57' dir.

### **Türkiye uyarlaması**

**Çeviri:** Standart çeviri kurallarına uyulmuştur. Ancak, Türkçe form oluşturulurken orijinal ölçekte bulunmayan yeni maddelere yer verilmiştir. Ölçekte boyut sayısı artırılarak son haline getirilmiştir (Şahin ve ark.,1994).

**Güvenilirlik:** üç sosyo-ekonomik düzeyden 263 kız, 277 erkek toplam 540 lise ve üniversite öğrencisinden elde edilen Cronbach Alfa değeri,.79 olarak bulunmuştur. Altı boyut yerine on sekiz boyuta çıkarılan ölçekle 501banka çalışanı üzerinde yapılan bir araştırmada Cronbach Alfa'nın .89'a çıktığı görülmüştür.

**Geçerlik:** Ölçüt Bağıntılı Geçerlik: Sosyal Benlik Karşılaştırma ölçeğinin beck Depresyon Envanteri ile korelasyonu -.19( $p<.000$ ) olarak bulunmuştur.

**Yapı Geçerliliği:** Beck Depresyon Envanterinden 9 altı ve 17 üstü puan alan grupların Sosyal Karşılaştırma Ölçeğine göre ayrıştırılabildiği ( $p<.001$ ) görülmüştür (Savaşır&Şahin, 1997).

### **3.4. Verilerin Toplanması ve Değerlendirilmesi**

Bu araştırma önceden belirlenen ve izin alınan, ergenlerin yer aldığı dört farklı okulda, bizzat araştırmacının gözetiminde bilgi formu ve testlerin doldurulması ile gerçekleşmiştir.

Çalışmaya katılan bütün ergenlere bu araştırmanın ve uygulanacak testin amacı sözel olarak anlatılmış ve onay alınarak Problem Çözme Envanteri ve Sosyal Benlik Karşılaştırma Ölçeği uygulanmıştır. Envanterlerin uygulanması bir ders saati yani ortalama 40 dakika sürmüştür.

365 ergenin sorulara verdiği yanıtlamalarında olabildiğince objektiviteyi sağlayabilmek için dikkatli okuma ve cevaplama konusunda istenen özen, ergenlerin yanlarında bulunan iki denetçi tarafından sağlanmıştır. Ve her uygulama için testi etkileyebilecek tüm dış uyaranlar engellenmiştir.

### 3.5. Veri Çözümleme Yöntemleri

Toplanan verilerin istatistik analizi bilgisayar ortamında SPSS for Windows programında yapıldı. İki ölçekten elde edilen sonuçlar arasındaki korelasyon incelendi. Liseye devam etmekte olan ergenlerin, problem çözme becerileri ile sosyal benlikleri arasındaki ilişki yorumlandı.

Çalışmada elde edilen bulgular değerlendirilirken, istatistiksel analizler için SPSS for Windows 10.0 programı kullanıldı. Çalışma verileri değerlendirilirken ikiden fazla grup değerlendirmelerinde Oneway Anova test, pos Hoc karşılaştırmalarda Tukey HSD test, iki grup değerlendirmeleri ise t testi kullanılarak değerlendirildi. Niteliksel verilerin karşılaştırılmasında ise Ki-Kare testi kullanıldı. Parametreler arası ilişkiler de Pearson korelasyon analizi kullanıldı; Problem çözme envanterine sosyal karşılaştırma ölçeği puanlarının etkileri ileri bir teknik olan Regresyon analizi (Bacward stepwice) yöntemi kullanılarak değerlendirildi. Sonuçlar %95'lik güven aralığında, anlamlılık  $p < 0,05$  düzeyinde değerlendirildi.

## IV. BÖLÜM

### BULGULAR

Çalışma 1.05.2006/15.06.2006 tarihleri arasında İstanbul ilinde mevcut dört okulun 9, 10 ve 11.sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Ankete katılan öğrencilerin % 51.5'i kız; %48.5'i ise erkektir. % 2.2'si 15 yaş altı. % 25.2'si 15 yaş; % 21.9'u 16 yaş; % 27.4'ü 17 yaş ve % 23.3'ü 17 yaş ve üzerindedir. Olguların %26.3'ü Anadolu Lisesi; %19.5'i Düz Lise; % 41.6'sı Süper Lise ve % 12.6'sı Özel Okul öğrencileridir.

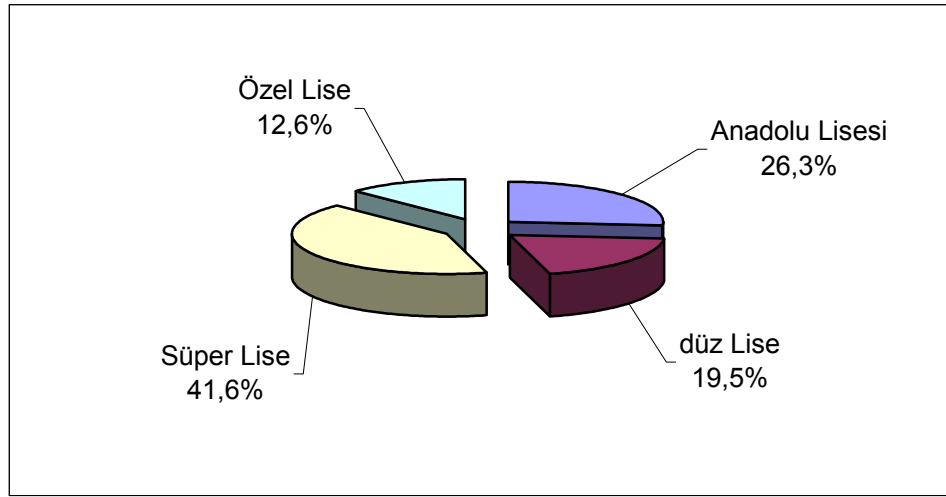
#### 4.1. Sosyodemografik Özellikler

*Tablo 2:Olguların demografik özelliklere göre dağılımı*

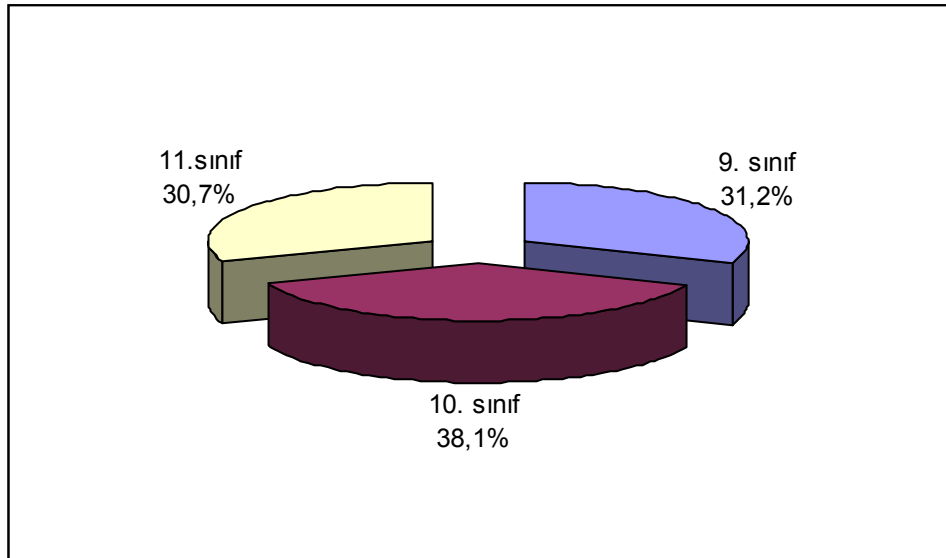
		n	%
Okul Adı	A Anadolu Lisesi	96	26,3
	B Düz Lise	71	19,5
	C Süper Lise	152	41,6
	D Özel Lise	46	12,6
Sınıf	9. sınıf	114	31,2
	10. sınıf	139	38,1
	11.sınıf	112	30,7
Cinsiyet	Kız	188	51,5
	Erkek	177	48,5
Yaş	15 yaş altı	8	2,2
	15 yaş	92	25,2
	16 yaş	80	21,9
	17 yaş	100	27,4
	17 yaş ve üstü	85	23,3
Kaç kardeş	Tek çocuk	56	15,3
	2 kardeş	204	55,9
	3 kardeş	71	19,5
	4 kardeş	22	6,0
	5 kardeş ve üstü	12	3,3
Kaçınıcı çocuk	İlk çocuk	200	54,8
	2. çocuk	110	30,1
	3. çocuk	35	9,6
	4. çocuk ve üzeri	20	5,5
Ailede yaşayan kişi sayısı (aynı evi paylaşan)	3 kişi ve altı	90	24,7
	4-5 kişi	243	66,6
	6-7 kişi	26	7,1
	8 kişi ve üstü	6	1,6

Ankete katılan olguların % 31.2'si 9.sınıf, %38.1'i 10.sınıf ve % 30.7'si 11.sınıftır. Olguların % 15.3'ü tek çocuk, % 55.9'u iki kardeş; % 19.5'i üç kardeş; %6.0'ı dört kardeş ve % 3.3'ü beş kardeş ve üzeridir.

Anket uygulanan olguların % 54.8'i ilk çocuk; % 30.1'i ikinci çocuk; % 9.6'sı üçüncü çocuk ve % 5.5'i dördüncü çocuktur. Ailede 3 kişi ve altında yaşayan sayısı % 24.7; 4-5 kişi yaşayan sayısı % 66.6; 6-7 kişi yaşayan sayısı % 7.1 ve 8 kişi ve üzeri yaşayan sayısı ise % 1.6'dır.

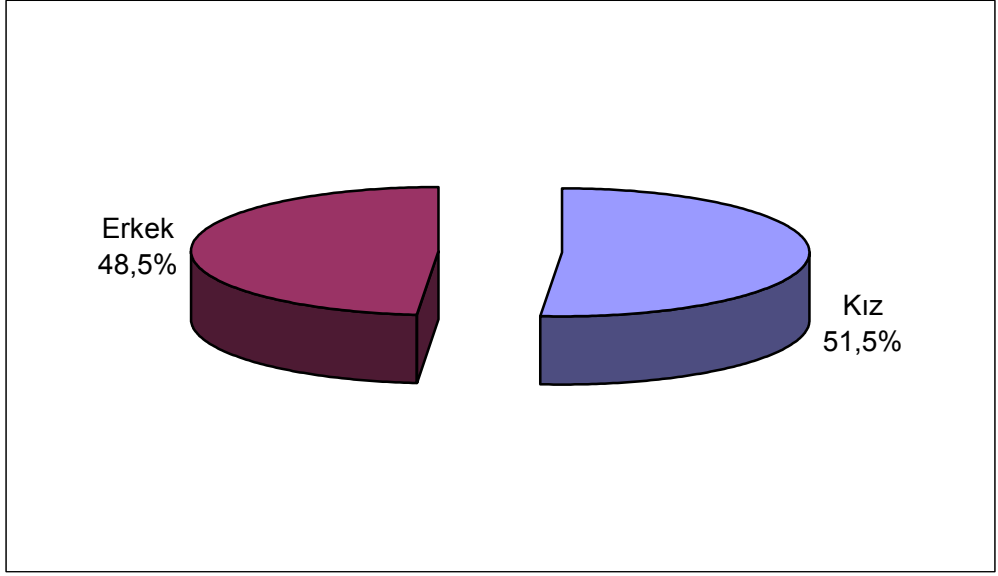


**Şekil 1: Okullara Göre Olguların Dağılımı**

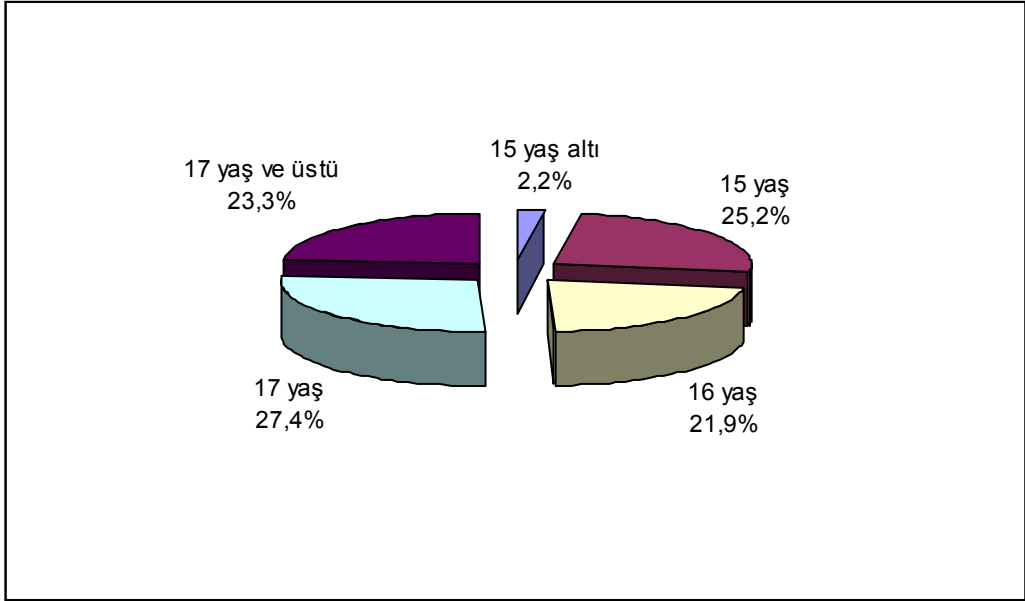


**Şekil 2: Sınıflara Göre Olguların Dağılımı**

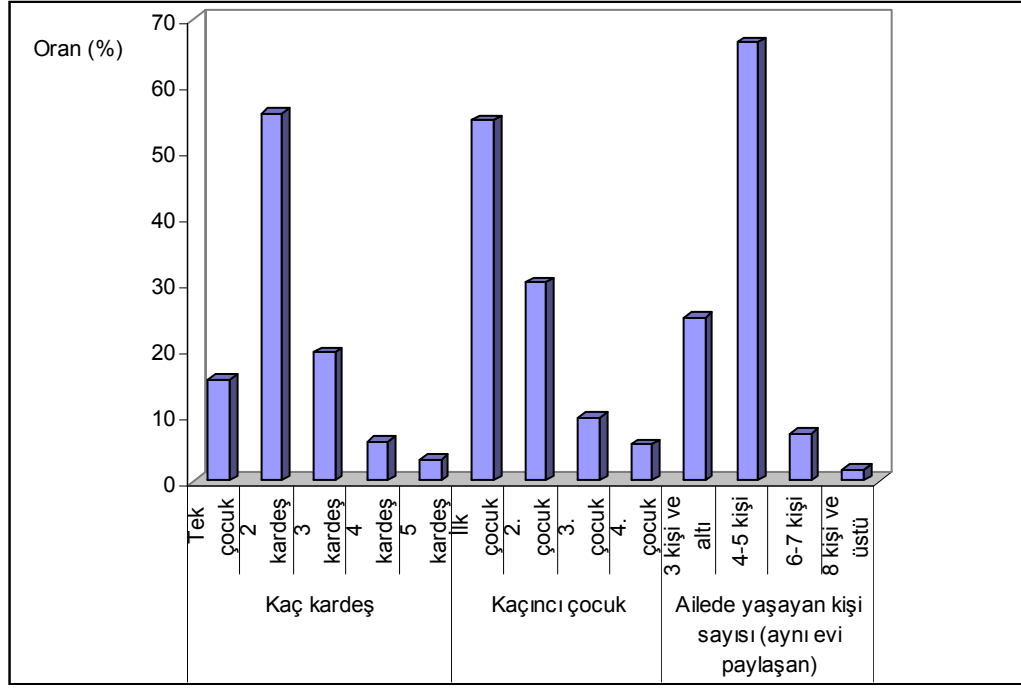




**Şekil 3: Cinsiyetlere Göre Olguların Dağılımı**



**Şekil 4: Yaş Sınıflamasına Göre Olguların Dağılımı**



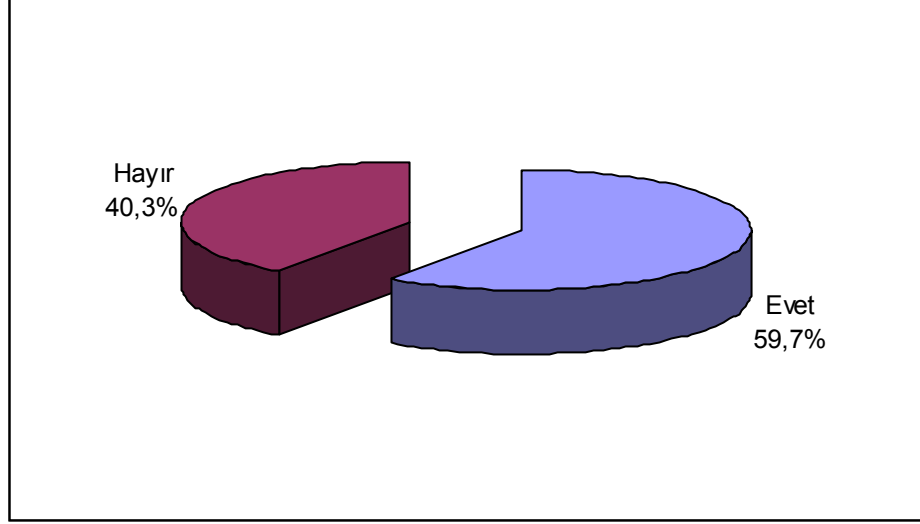
**Şekil 5: Kardeş Sayısı, Kaçınıcı Çocuk Olması ve Ailede Yaşayan Kişi Sayısına Göre Olguların Dağılımı**

**Tablo 3: Okul öncesi eğitime yönelik değerlendirmeler**

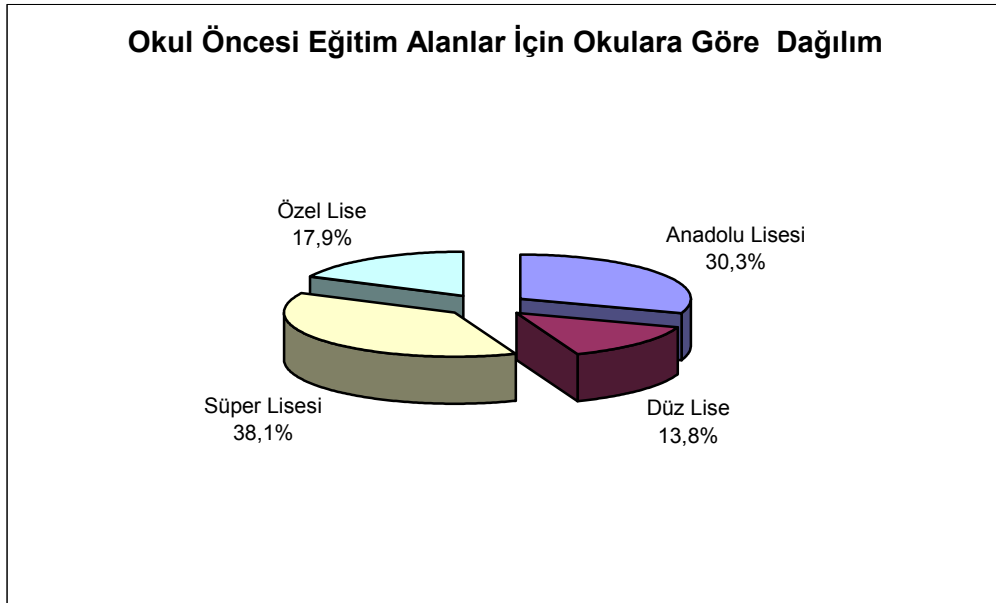
		n	%
<b>Okul öncesi eğitim alma durumu</b>	<b>Evet</b>	218	59,7
	<b>Hayır</b>	147	40,3
<b>Kuruma devamlılık (kaç yıl?)</b>	<b>Bir yıldan az</b>	23	10,6
	<b>Bir yıl</b>	117	53,7
	<b>İki yıl</b>	48	22,0
	<b>Üç yıl ve üstü</b>	30	13,8
<b>Eğitim alınan kurumun MEB'e bağlı olma durumu</b>	<b>Evet</b>	156	72,6
	<b>Hayır</b>	59	27,5
<b>Kuruma başlama yaşı</b>	<b>4 yaştan küçük</b>	31	14,4
	<b>4 yaş</b>	30	14,0
	<b>5 yaş</b>	52	24,2
	<b>6 yaş</b>	102	47,4

Olguların okul öncesi bir kuruma devam etme oranı % 59,7; devam edenlerin %10.6'sı bir yıldan az; % 53.7'si bir yıl; % 22.0'si iki yıl ve % 13.8'i ise üç yıl ve üzeri devam etmiştir. Okul öncesi gidilen kurumun % 72,6'sı devlete bağlı çalışmaktadır.

Okul öncesi eğitim alanlar; Anadolu Lisesinden %30,3; Düz Liseden % 13,8; Süper Liseden % 38,1 ve Özel Liseden ise %17,9 oranındadır.

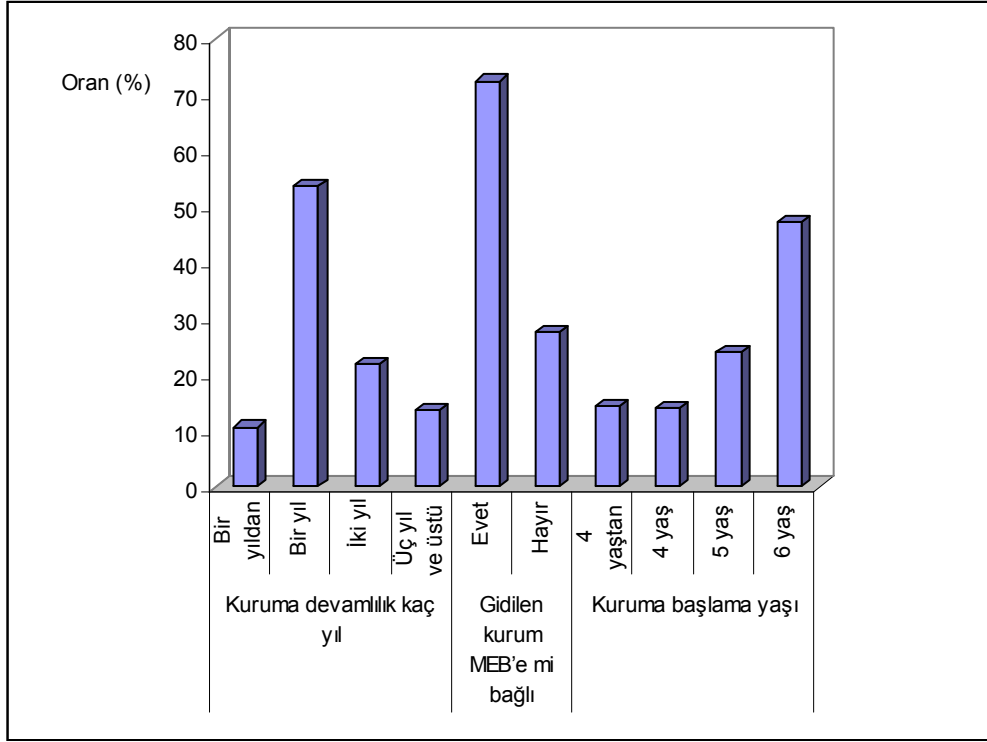


**Şekil 6: Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gitme Durumuna Göre Dağılım**



**Şekil 7 : Okul Öncesi Eğitim Alanlar İçin Okullara Göre Dağılım**

Okul öncesi kuruma başlama yaşı 4 yaş ve altında olanlar % 14.4 oranında; 4 yaşında başlayanlar % 14.0 oranında; 5 yaşında başlayanlar % 24.2 oranında ve 6 yaşında başlayanlar ise %47.4 oranındadır.



**Şekil 8: Okul Öncesi Eğitime Yönelik Dağılımlar**

#### 4.2. Anne ve Babaya Göre Dağılımlar

**Tablo 4: Anne Yönelik Dağılımlar**

ANNE		n	%
	Öz	361	98,9
	Üvey	4	1,1
	Sağ	363	99,5
	Ölü	2	0,5
Anne yaşı	35 yaş ve altı	25	6,8
	36-45 yaş arası	242	66,3
	46-55 yaş arası	94	25,8
	56-65 yaş arası	4	1,1
Eğitim durumu	Okula gitmemiş	10	2,7
	İlköğretim	122	33,4
	Lise	153	41,9
	Üniversite ve üstü	80	21,9
Çalışma durumu	Evet	105	28,8
	Hayır	260	71,2

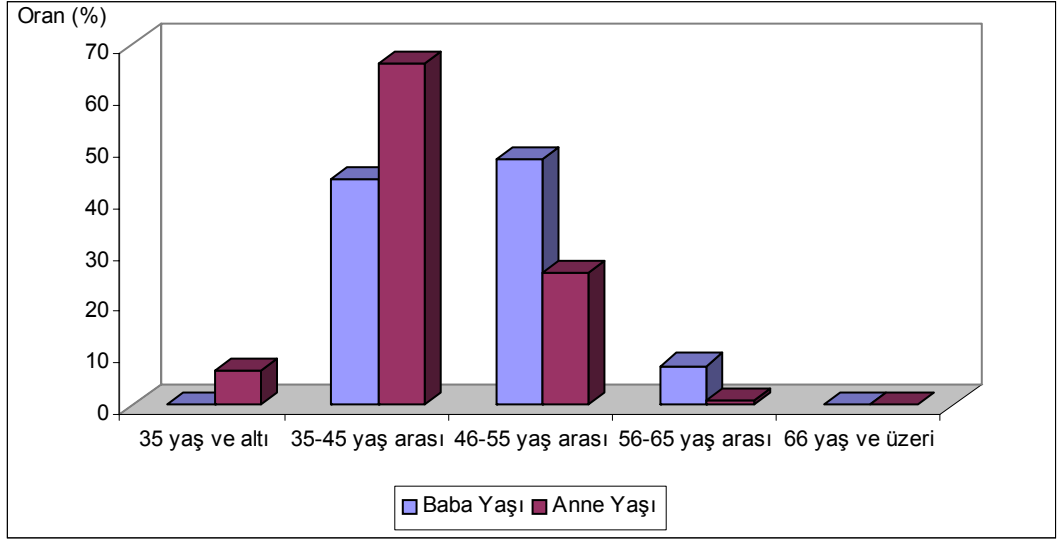
Olguların % 98.9'unun anneleri öz; % 99.5'i sağ'dır. Annesinin yaşı 35 ve altında olan % 6.8; 36-45 yaş arasında % 66.3; 46-55 yaş arası olan % 25.8 ve 56-65 yaş arası olan % 1,1 olgu mevcuttur. Olguların %2.7'sinin annesi okula gitmemiş; %

33,4'ü ilköğretim mezunu; % 41,9'u lise mezunu ve %21,9'u üniversite ve üzeri mezunudur. % 28,8'i ise çalışmaktadır.

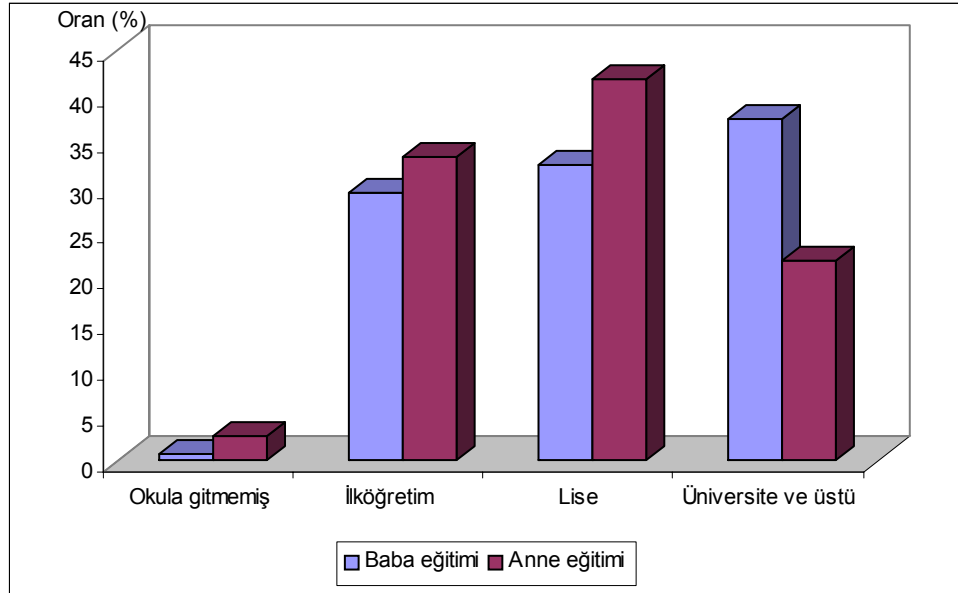
**Tablo 5: Babaya Yönelik Dağılımlar**

<b>BABA</b>		<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Öz</b>		363	99,5
<b>Üvey</b>		2	0,5
<b>Sağ</b>		361	98,9
<b>Ölü</b>		4	1,1
<b>Baba yaş</b>	<b>35 yaş ve altı</b>	1	0,3
	<b>35-45 yaş arası</b>	159	43,8
	<b>46-55 yaş arası</b>	174	47,9
	<b>56-65 yaş arası</b>	28	7,7
	<b>66 yaş ve üzeri</b>	1	0,3
<b>Eğitim durumu</b>	<b>Okula gitmemiş</b>	2	0,6
	<b>İlköğretim</b>	107	29,5
	<b>Lise</b>	118	32,5
	<b>Üniversite ve üstü</b>	136	37,5
<b>Çalışma durumu</b>	<b>Evet</b>	321	88,4
	<b>Hayır</b>	42	11,6

Olguların % 99,5'inin babaları öz; % 98,9'u sağ'dır. Babasının yaşı 35 ve altında olan % 0,3 olgu; 36-45 yaş arasında % 43,8; 46-55 yaş arası olan % 47,9; 56-65 yaş arası olan % 7,7 olgu ve 66 ve üzerinde ise % 0,3 olgu mevcuttur. Olguların %0,6'sının babası okula gitmemiş; % 29,5'inin ilköğretim mezunu; % 32,5'i lise mezunu ve %37,5'i üniversite ve üzeri mezunudur. % 88,4'ü ise çalışmaktadır.



**Şekil 9: Anne ve Babaların Yaş Durumuna Göre Dağılımı**



**Şekil 10: Anne ve Babaların Eğitim Durumuna Göre Dağılımı**

### 4.3. Okullara göre Dağılım

**Tablo 6: Okullara göre okul öncesi kuruma gitme durumlarının dağılımı**

		OKULLAR		TEST DEĞERİ, <i>p</i>
		Özel okul ve Anadolu LİSESİ	Devlet LİSESİ	
		n(%)	n(%)	
Okul Öncesi Bir Kuruma Gitme	EVET	105 (%73,9)	113 (%50,7)	$\chi^2: 19,532$ <i>p: 0.0001***</i>
	HAYIR	37 (% 26,1)	110 (%49,3)	
Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gitme Süresi	1 YIL AZ	14 (%13,3)	9 (%8,0)	$\chi^2: 17,504$ <i>p: 0.001**</i>
	1 YIL	41 (%39,0)	76 (%67,3)	
	2 YIL	31 (% 29,5)	17 (% 15,0)	
	3 YIL VE ÜSTÜ	19 (% 18,1)	11 (%9,7)	
MEB'e Bağlı Özel Eğitim Kurumu	EVET	76 (% 72,4)	84 (%74,3)	$\chi^2: 0,107$ <i>p: 0.744</i>
	HAYIR	29 (%27,6)	29 (%25,7)	

$\chi^2$  : Ki kare test      \*\**p*<0,01      \*\*\**p*<0,001

Okul öncesi bir kuruma gitme durumu anket uygulaması yapılan okullara göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (*p*<0,001). Özel okul ve Anadolu lisesinde okul öncesi bir kuruma gitme oranı devlet lisesine göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur (*p*<0,01).

Okul öncesi kuruma gidenlerin eğitim alma süreleri arasında da istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır (*p*<0,01). Özel okul ve Anadolu lisesinde okul öncesi kuruma 2 yıl ve üzerinde gitme oranları daha yüksek bulunurken; Devlet Lisesinde okuyan ergenlerin okul öncesi kuruma 1 yıl gitme oranı özel ve Anadolu lisesine göre yüksek bulunmuştur.

Okullara göre okul öncesi gidilen eğitim kurumunun MEB'e bağlı olması durumu arasında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmemektedir (*p*>0,05).

**Tablo 7: Okullara göre okul öncesi kuruma gitme durumlarının cinsiyet, sınıf ve annenin çalışma durumuna göre dağılımı**

		Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu		TEST DEĞERİ, <i>p</i>
		Evet (N=218)	Hayır (N=147)	
		n(%)	n(%)	
Cinsiyet	KIZ	110 (%50,5)	78 (%53,1)	$\chi^2: 0,232$ <i>p: 0.626</i>
	ERKEK	108 (% 49,5)	69 (%46,9)	
Sınıf	9.sınıf	76 (%34,9)	38 (%25,9)	$\chi^2: 3,329$ <i>p: 0.189</i>
	10.sınıf	79 (%36,2)	60 (%40,8)	
	11.sınıf	63 (% 28,9)	49 (% 33,3)	
Annenin Çalışma Durumu	EVET	78 (% 35,8)	27 (%18,4)	$\chi^2: 12,990$ <i>p: 0.001***</i>
	HAYIR	140 (%64,2)	120 (%81,6)	

$\chi^2$  : Ki kare test

\*\*\* $p < 0,01$

Okul öncesi bir kuruma gitme durumuna göre cinsiyet dağılımları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p > 0,05$ ).

Okul öncesi kuruma gitme durumuna göre sınıf dağılımlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p > 0,05$ ).

Okul öncesi kuruma gitme durumuna göre annenin çalışma durumuna göre dağılımları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ( $p < 0,001$ ). Annesi çalışan olguların okul öncesi eğitim kurumuna gitme oranı anlamlı düzeyde yüksek olarak saptanmıştır.



#### 4.4. Problem Çözme Envanteri Bulguları

**Tablo 8: Problem Çözme Envanterine Verilen Cevapların Dağılımı**

PÇE ÖLÇEĞİ	Her zaman	Çoğunlukla	Sık sık	Arada sırada	Ender olarak	Hiçbir zaman
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
Bir sorunumu çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırmam	31(8,5)	47(21,4)	43(33,2)	98(60,0)	82(82,5)	64(100)
Zor bir sorunla karşılaştığımda ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayacağımı uzun boylu düşünmem	13(3,6)	37(10,1)	48(13,2)	88(24,1)	102(27,9)	77(21,1)
Bir sorunumu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğimden şüpheye düşerim	25(6,8)	40(11,0)	58(15,9)	99(27,1)	72(19,7)	71(19,5)
Bir sorunu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin ne işe yaradığını, neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem	27(7,4)	25(6,8)	41(11,2)	73(20,0)	112(30,7)	87(23,8)
Sorunları çözme konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim	111(30,4)	110(30,1)	60(16,4)	44(12,1)	27(7,4)	13(3,6)
Bir sorunumu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım.	79(21,6)	70(19,2)	83(22,7)	64(17,5)	42(11,5)	27(7,4)
Bir sorunum olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım	138(37,8)	109(29,9)	68(18,6)	26(7,1)	16(4,4)	8(2,2)
Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğini anlamak için duygularımı incelerim	92(25,2)	93(25,5)	74(20,3)	50(13,7)	23(6,3)	33(9,0)
Bir sorun kafamı karıştırdığında duygu ve düşüncelerimi somut ve açık-seçik terimlerle ifade etmeye uğraşmam	44(12,1)	59(16,2)	65(17,8)	60(16,4)	77(21,1)	60(16,4)
Başlangıçta çözümünü farketmem de sorunlarımın çoğunu çözmeye yeteneğim vardır.	115(31,5)	105(28,8)	75(20,5)	43(11,8)	15(4,1)	12(3,3)
Karşılaştığım sorunların çoğu, çözebileceğimden daha zor ve karmaşıktır	29(7,9)	43(11,8)	64(17,5)	78(21,4)	99(27,1)	52(14,2)
Genellikle kendimle ilgili kararları verebilirim ve bu kararlardan hoşnut olurum	133(36,4)	126(34,5)	56(15,3)	25(6,8)	14(3,8)	11(3,0)
Bir sorunla karşılaştığımda onu çözmek için genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim	74(20,3)	93(25,5)	74(20,3)	66(18,1)	38(10,4)	20(5,5)
Bazen durup sorunlarım üzerinde düşünmek yerine gelişigüzel sürüklenip giderim	23(6,3)	37(10,1)	54(14,8)	82(22,5)	92(25,2)	77(21,1)
Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarı olasılığını tek tek değerlendirmem	35(9,6)	44 (12,1)	62(17,0)	82(22,5)	78(21,4)	64(17,5)
Bir sorunla karşılaştığımda, başka konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünürüm	92(25,2)	92(25,2)	88(24,1)	51(14,0)	28(7,7)	14(3,8)
Genellikle aklıma ilk gelen fikir doğrultusunda hareket ederim	62(17,0)	95(26,0)	68(18,6)	71(19,5)	39(10,7)	30(8,2)
Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tartar, birbiriyle karşılaştırır, sonra karar veririm	77(21,1)	89(24,4)	76(20,8)	67(18,4)	38(10,4)	18(4,9)

**Tablo 8b: Problem Çözme Envanterine Verilen Cevapların Dağılımı (devamı)**

PÇE ÖLÇEĞİ	Her zaman	Çoğunlukla	Sık sık	Arada sırada	Ender olarak	Hiçbir zaman
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim	102(27,9)	107(29,3)	66(18,1)	53(14,5)	24(6,6)	13(3,6)
Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce, nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım	95(26,0)	116(31,8)	80(21,9)	41(11,2)	15(4,1)	18(4,9)
Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmem	23(6,3)	42(11,5)	60(16,4)	91(24,9)	95(26,0)	54(14,8)
Bir sorunumu çözmeye çalışırken sıklıkla kullandığım bir yöntem; daha önce başıma gelmiş benzer sorunları düşünmektir	86(23,6)	101(27,7)	86(23,6)	47(12,9)	29(7,9)	16(4,4)
Yeterince zamanın olur ve çaba gösterirsen karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanıyorum	182(49,9)	97(26,6)	49(13,4)	22(6,0)	9(2,5)	6(1,6)
Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım vardır	137(37,5)	107(29,3)	67(18,4)	27(7,4)	15(4,1)	12(3,3)
Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığım halde, bir türlü esas konuya geremediğim ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşarım	30(8,2)	63(17,3)	83(22,7)	71(19,5)	73(20,0)	45(12,3)
Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık duyarım	36(9,9)	44(12,1)	41(11,2)	72(19,7)	106(29,0)	66(18,1)
Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğime güveniyorum	103(28,2)	89(24,4)	77(21,1)	51(14,0)	29(7,9)	16(4,4)
Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığım sistematik bir yöntem vardır	42(11,5)	60(16,4)	89(24,4)	76(20,8)	60(16,4)	38(10,4)
Bir sorunla başa çıkma yollarını düşünürken çeşitli fikirleri birleştirmeye çalışmam	33(9,0)	43(11,8)	57(15,6)	87(23,8)	76(20,8)	69(18,9)
Bir sorunla karşılaştığımda bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek benim dışındaki etmenleri genellikle dikkate almam	24(6,6)	24(6,6)	59(16,2)	81(22,2)	93(25,5)	84(23,0)
Bir konuyla karşılaştığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır	100(27,4)	96(26,3)	82(22,5)	52(14,2)	17(4,7)	18(4,9)
Bazen duygusal olarak öylesine etkilenirim ki, sorunumla başa çıkma yollarından pek çoğunu dikkate bile almam	43(11,8)	69(18,9)	74(20,3)	69(18,9)	63(17,3)	47(12,9)
Bir karar verdikten sonra, ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar	77(21,1)	98(26,8)	103(28,2)	55(15,1)	22(6,0)	10(2,7)
Bir sorunla karşılaştığımda, o durumla başa çıkabileceğimden genellikle pek emin değilimdir	21(5,8)	29(7,9)	49(13,4)	59(16,2)	114(31,2)	93(25,5)
Bir sorunun farkına vardığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır	147(40,3)	91(24,9)	65(17,8)	34(9,3)	17(4,7)	11(3,0)

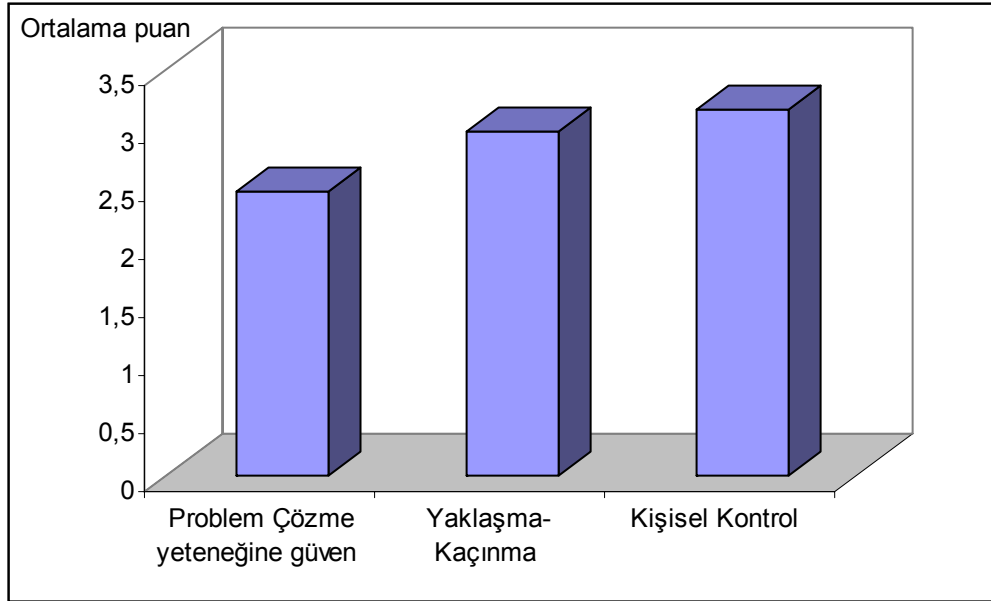
**Tablo 9: PÇE Ölçeğinin Ortalama Puanlarına Göre Dağılımı**

	<b>PÇE Ölçeğinin</b>	
	<b>Ortalama Puan</b>	<b>SD</b>
Bir sorunumu çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırmam	3,05	1,52
Zor bir sorunla karşılaştığımda ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayacağımı uzun boylu düşünmem	2,73	1,38
Bir sorunumu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğimden şüpheye düşerim	2,99	1,48
Bir sorunu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin ne işe yaradığını, neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem	2,68	1,49
Sorunları çözmeye konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim	2,46	1,40
Bir sorunumu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım.	3,00	1,53
Bir sorunum olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım	2,16	1,25
Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğini anlamak için duygularımı incelerim	2,77	1,55
Bir sorun kafamı karıştırdığında duygu ve düşüncelerimi somut ve açık-seçik terimlerle ifade etmeye uğraşmam	3,67	1,63
Başlangıçta çözümünü farketmesem de sorunlarımın çoğunu çözmeye yeteneğim vardır.	2,38	1,32
Karşılaştığım sorunların çoğu, çözebileceğimden daha zor ve karmaşıktır	3,09	1,48
Genellikle kendimle ilgili kararları verebilirim ve bu kararlardan hoşnut olurum	2,16	1,26
Bir sorunla karşılaştığımda onu çözmek için genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim	4,10	1,46
Bazen durup sorunlarım üzerinde düşünmek yerine gelişigüzel sürüklenip giderim	2,86	1,48
Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarı olasılığını tek tek değerlendirmem	3,13	1,55
Bir sorunla karşılaştığımda, başka konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünürüm	2,65	1,39
Genellikle aklıma ilk gelen fikir doğrultusunda hareket ederim	3,94	1,52
Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tartar, birbiriyle karşılaştırır, sonra karar veririm	2,87	1,45
Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim	2,53	1,38
Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce, nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım	2,50	1,35
Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmem	3,02	1,43
Bir sorunumu çözmeye çalışırken sıklıkla kullandığım bir yöntem; daha önce başıma gelmiş benzer sorunları düşünmektir	2,67	1,39
Yeterince zamanın olur ve çaba gösterirsen karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanıyorum	1,89	1,16
Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım vardır	2,21	1,31
Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığım halde, bir türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşarım	3,37	1,48
Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık duyarım	2,99	1,58
Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğime güveniyorum	2,62	1,44
Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığım sistematik bir yöntem vardır	3,45	1,49
Bir sorunla başa çıkma yollarını düşünürken çeşitli fikirleri birleştirmeye çalışmam	3,92	1,55
Bir sorunla karşılaştığımda bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek benim dışındaki etmenleri genellikle dikkate almam	2,77	1,46
Bir konuyla karşılaştığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır	2,57	1,39
Bazen duygusal olarak öylesine etkilenirim ki, sorunumla başa çıkma yollarından pek çoğunu dikkate bile almam	3,49	1,56
Bir karar verdikten sonra, ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar	2,66	1,28
Bir sorunla karşılaştığımda, o durumla başa çıkabileceğimden genellikle pek emin değilimdir	2,64	1,47
Bir sorunun farkına vardığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır	2,22	1,34

**Tablo 10 : Problem çözüme envanteri alt boyut puanlarının dağılımı**

	Problem Çözme Ölçeği	
	Ortalama	SS
<b>Problem Çözme yeteneğine güven</b>	2,44	0,83
<b>Yaklaşma-Kaçınma</b>	2,96	0,63
<b>Kişisel Kontrol</b>	3,14	0,69

Problem çözüme envanterinin alt boyutlarından problem çözüme yeteneğine güven puanı ortalama  $2,44 \pm 0,83$ ; yaklaşma kaçınma puanı ortalama  $2,96 \pm 0,63$  ve kişisel kontrol puanı ise ortalama  $3,14 \pm 0,69$  puan almıştır.



**Şekil 11: Problem çözüme envanteri puanlarının dağılımı**

**Tablo 11: Cinsiyetlere göre problem çözme envanteri ölçeği puanlarının değerlendirilmesi**

Puan	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	$Sh_{\bar{X}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Problem çözme yeteneğine güven	Kız	188	2.43	0.82	0,06	-0.210	363	<b>0.834</b>
	Erkek	177	2.45	0.84	0,06			
Yaklaşma-kaçınma	Kız	188	2.89	0.63	0,05	-2.323	363	<b>0.021*</b>
	Erkek	177	3.04	0.63	0,05			
Kişisel kontrol	Kız	188	3.12	0.70	0,07	-0.664	363	<b>0.507</b>
	Erkek	177	3.17	0.68	0,06			

t: t test

\* $p < 0.05$

Problem çözme envanteri ölçeği maddelerinden problem çözme yeteneğine güven puanı cinsiyetlere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p > 0,05$ ).

Yaklaşma kaçınma puanı ise erkek olgularda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olarak bulunmuştur ( $p < 0,05$ ).

Kişisel kontrol puanı cinsiyetlere göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p > 0,05$ ).

**Tablo 12: Okul öncesi kurumuna gitme durumuna göre problem çözme envanteri ölçeği puanlarının değerlendirmesi**

Puan	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	$Sh_{\bar{X}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Problem çözme yeteneğine güven	Evet	218	2.33	0.74	0,05	-2.819	363	<b>0.005*</b>
	Hayır	142	2.59	0.92	0,08			
Yaklaşma-kaçınma	Evet	218	2.92	0.63	0,04	-1.442	363	<b>0.150</b>
	Hayır	142	3.02	0.64	0,05			
Kişisel kontrol	Evet	218	3.18	0.72	0,05	1.206	363	<b>0.228</b>
	Hayır	142	3.09	0.64	0,05			

t: t test

\* $p < 0.05$

Grup: Okul öncesi bir kuruma gitme

Problem çözme envanteri ölçeği maddelerinden problem çözme yeteneğine güven puanı okul öncesi bir eğitim kurumuna gidenlerde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur ( $p < 0,01$ ).

Yaklaşma kaçınma puanı ve kişisel kontrol puanı okul öncesi bir eğitim kurumuna gitme durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p > 0,05$ ).

**Tablo 13: Okul öncesi bir eğitim kurumuna gitme süresine göre problem çözme envanteri ölçeği puanlarının değerlendirilmesi**

Puan	$f, \bar{X}$ ve $SS$ Değerleri					ANOVA Sonuçları				
	Gruplar	$N$	$\bar{X}$	$SS$	Var. K.	$KT$	$Sd$	$KO$	$F$	$p$
Problem çözme yeteneğine güven	1									
	Yıldan Az	23	2.47	0.60	G. Arası	1,37	3	0,457		
	1 Yıl	117	2.35	0.73	G. İçi	122,0	214	0,570	<b>0.801</b>	<b>0.495</b>
	2 Yıl	48	2.21	0.80	Toplam	123,4	217			
	3 Yıl Ve Üstü	30	2.42	0.85						
Yaklaşma-kaçınma	1									
	Yıldan Az	23	2.83	0.51	G. Arası	<b>0,579</b>	3	0,193		
	1 Yıl	117	2.97	0.65	G. İçi	86,81	214	0,406	<b>0.475</b>	<b>0.700</b>
	2 Yıl	48	2.88	0.67	Toplam	87,39	217			
	3 Yıl Ve Üstü	30	2.90	0.56						
Kişisel kontrol	1									
	Yıldan Az	23	3.06	0.65	G. Arası	0,872	3	0,291		
	1 Yıl	117	3.17	0.73	G. İçi	112,1	214	0,524	<b>0.555</b>	<b>0.646</b>
	2 Yıl	48	3.16	0.68	Toplam	113,0	217			
	3 Yıl Ve Üstü	30	3.31	0.79						

Grup: Okul öncesi eğitim kurumuna gidenlerin gitme süreleri

F: Oneway Anova test

Problem çözme envanteri ölçeği maddelerinden problem çözme yeteneğine güven puanı okul öncesi bir eğitim kurumuna gitme sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p > 0,05$ ).

Yaklaşma kaçınma puanı ve kişisel kontrol puanı okul öncesi bir eğitim kurumuna gitme süresine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ).

**Tablo 14: Okul öncesi gidilen eğitim kurumunun MEB bağlı olması durumuna göre Problem çözme envanteri maddelerinin değerlendirilmesi**

Puan	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	$Sh_{\bar{X}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Problem çözme yeteneğine güven	Evet	160	2.26	0.73	0,05	-2.457	216	0.015*
	Hayır	58	2.54	0.76	0,10			
Yaklaşma-kaçınma	Evet	160	2.87	0.64	0,05	-1.838	216	0.067
	Hayır	58	3.05	0.61	0,08			
Kişisel kontrol	Evet	160	3.16	0.72	0,07	-0.621	216	0,535
	Hayır	58	3.23	0.74	0,07			

Grup: Okul öncesi gidilen eğitim kurumunun MEB bağlı olması

t: t test

\* $p<0,05$

Problem çözme envanteri ölçeği maddelerinden problem çözme yeteneğine güven puanı okul öncesi gidilen eğitim kurumunun MEB bağlı olan olgulardaki puanı MEB bağlı olmayanlarınkine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur ( $p<0,05$ ).

Yaklaşma kaçınma puanı ve kişisel kontrol puanı okul öncesi gidilen eğitim kurumunun MEB bağlı olması durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ).

**Tablo 15 : Sınıf dağılımlarına göre problem çözme envanteri maddelerinin değerlendirilmesi**

Puan	Gruplar	$f, \bar{X}$ ve $SS$ Değerleri				ANOVA Sonuçları				
		$N$	$\bar{X}$	$SS$	Var. K.	$KT$	$Sd$	$KO$	$F$	$p$
Problem çözme yeteneğinin güven	9. snf	114	2.55	0.84	G. Arası	2,524	2	1,262	<b>1.826</b>	<b>0.163</b>
	10. snf	139	2.43	0.81	G. İçi	250,2	362	0,691		
	11. snf	112	2.34	0.83	Toplam	252,7	364			
Yaklaşma-kaçınma	9. snf	114	3.11	0.63	G. Arası	3,499	2	1,749	<b>4.354</b>	<b>0.014*</b>
	10. snf	139	2.89	0.64	G. İçi	145,4	362	0,402		
	11. snf	112	2.90	0.61	Toplam	148,9	364			
Kişisel kontrol	9. snf	114	3.18	0.76	G. Arası	1,224	2	0,612	<b>1.273</b>	<b>0.281</b>
	10. snf	139	3.17	0.69	G. İçi	173,9	362	0,481		
	11. snf	112	3.05	0.60	Toplam	175,2	364			

Grup: Sınıflar

F: Oneway Anova test \* $p < 0,05$

Problem çözme envanteri ölçeği maddelerinden problem çözme yeteneğine güven puanı sınıf dağılımlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p > 0,05$ ).

Yaklaşma kaçınma puanı sınıflara göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ( $p < 0,05$ ). 9.sınıfın yaklaşma kaçınma puanı 10.sınıf ve 11.sınıfa göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ( $p < 0,05$ ). 10.sınıf ile 11.sınıfın yaklaşma kaçınma puanları arasında ise anlamlı farklılık yoktur ( $p > 0,05$ ).

Kişisel kontrol puanı sınıf dağılımlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p > 0,05$ ).



**Tablo 16: Annenin çalışma durumuna göre problem çözme envanteri ölçeğinin değerlendirilmesi**

Puan	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	$Sh_{\bar{X}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Problem çözme yeteneğine güven	Evet	105	2.44	0.77	0,08	<b>-0.044</b>	<b>363</b>	<b>0.965</b>
	Hayır	260	2.44	0.85	0,05			
Yaklaşma-kaçınma	Evet	105	3.05	0.63	0,06	<b>1.733</b>	<b>363</b>	<b>0.084</b>
	Hayır	260	2.93	0.63	0,04			
Kişisel kontrol	Evet	105	3.18	0.69	0,07	<b>0.682</b>	<b>363</b>	<b>0.496</b>
	Hayır	260	3.13	0.69	0,04			

Grup: Annenin çalışma durumu

t: t test

Problem çözme envanteri ölçeği maddelerinden problem çözme yeteneğine güven puanı annenin çalışma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ).

Yaklaşma kaçınma puanı ve kişisel kontrol puanı annenin çalışma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ).

#### 4.5. Sosyal Benlik Karşılaştırma Ölçeği Bulguları

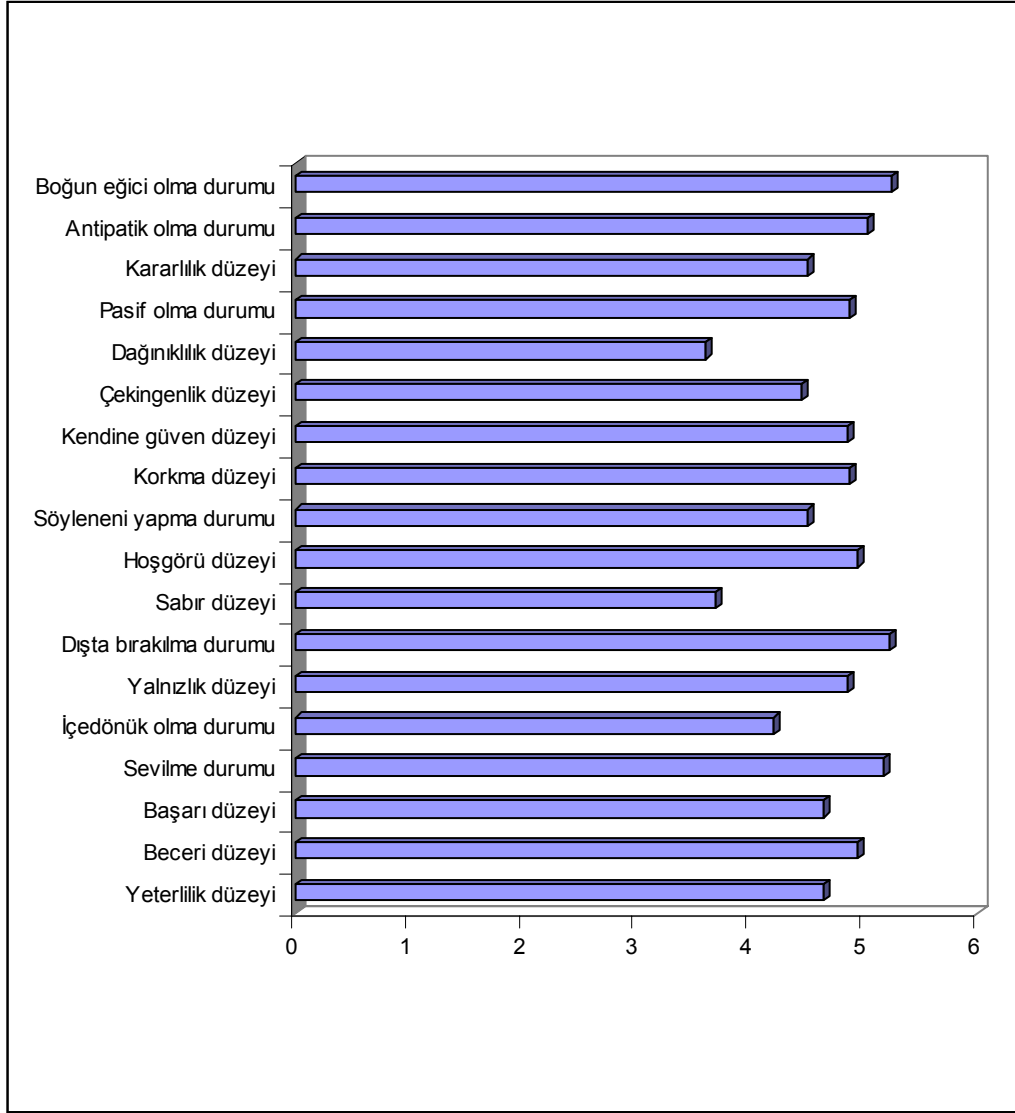
**Tablo 17: Sosyal Benlik Karşılaştırma Ölçeğine Verilen Cevapların Dağılımı**

SOSYAL BENLİK KARŞILAŞTIRMA ÖLÇEĞİ (SKÖ)	Olumsuz ifade ..... Olumlu ifade					
	1	2	3	4	5	6
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
Yeterlilik-yetersizlik düzeyi	9(2,5)	8(2,2)	34(9,3)	80(21,9)	153(41,9)	81(22,2)
Beceri düzeyi	6(1,6)	6(1,6)	25(6,8)	69(18,9)	117(32,1)	142(38,9)
Başarı düzeyi	8(2,2)	13(3,6)	29(7,9)	87(23,8)	141(38,6)	87(23,8)
Sevilme durumu	6(1,6)	7(1,9)	11(3,0)	41(11,2)	128(35,1)	172(47,1)
İçedönük-dışadönük olma durumu	27(7,4)	30(8,2)	53(14,5)	79(21,6)	82(22,5)	94 (25,8)
Yalnızlık düzeyi	19(5,2)	20(5,5)	22(6,0)	44(12,1)	90(24,7)	170(46,6)
Dışta bırakılma-kabul edilme durumu	13(3,6)	6(1,6)	7(1,9)	35(9,6)	100(27,4)	204(55,9)
Sabır düzeyi	61(16,7)	42(11,5)	59(16,2)	63(17,3)	66(18,1)	74(20,3)
Hoşgörü düzeyi	11(3,0)	4(1,1)	26(7,1)	59(16,2)	116(31,8)	149(40,8)
Söyleneni yapma-insiyatif kullanma durumu	16(4,4)	13(3,6)	48(13,2)	80(21,9)	108(29,6)	100(27,4)
Korkma-cesur olma düzeyi	4(1,1)	13(3,6)	22(6,0)	74(20,3)	122(33,4)	130(35,6)
Kendine güven düzeyi	16(4,4)	7(1,9)	25(6,8)	58(15,9)	115(31,5)	144(39,5)
Çekingenlik atılganlık düzeyi	19(5,2)	14(3,8)	45(12,3)	92(25,2)	94(25,8)	101(27,7)
Dağımlıklılık-düzen düzeyi	72(19,7)	47(12,9)	52(14,2)	53(14,5)	65(17,8)	76(20,8)
Pasif -aktif olma durumu	7(1,9)	9(2,5)	27(7,4)	70(19,2)	116(31,8)	136(37,3)
Kararlılık düzeyi	18(4,9)	22(6,0)	34(9,3)	81(22,2)	104(28,5)	106(29,0)
Antipatik-sempatik olma durumu	6(1,6)	5(1,4)	16(4,4)	57(15,6)	140(38,4)	141(38,6)
Boğun eğici -hakkını arayıcı olma durumu	3(0,8)	3(0,8)	16(4,4)	60(16,4)	79(21,6)	204(55,9)

**Tablo 18: Sosyal Benlik Karşılaştırma Ölçeğinin Ortalama Puanlarının Dağılımı**

	<b>SOSYAL KARŞILAŞTIRMA ÖLÇEĞİ (SKÖ)</b>	
	<b>Ortalama</b>	<b>SS</b>
<b>Yeterlilik düzeyi</b>	4,65	1,13
<b>Beceri düzeyi</b>	4,94	1,12
<b>Başarı düzeyi</b>	4,64	1,15
<b>Sevilme durumu</b>	5,17	1,05
<b>İçedönük olma durumu</b>	4,20	1,53
<b>Yalnızlık düzeyi</b>	4,85	1,46
<b>Dışta bırakılma durumu</b>	5,23	1,18
<b>Sabır düzeyi</b>	3,69	1,74
<b>Hoşgörü düzeyi</b>	4,95	1,19
<b>Söyleneni yapma durumu</b>	4,50	1,34
<b>Korkma düzeyi</b>	4,88	1,13
<b>Kendine güven düzeyi</b>	4,86	1,29
<b>Çekingenlik düzeyi</b>	4,45	1,38
<b>Dağınıklık-düzen düzeyi</b>	3,60	1,81
<b>Pasif olma-aktif durumu</b>	4,88	1,17
<b>Kararlılık düzeyi</b>	4,50	1,40
<b>Antipatik olma-sempatik olma durumu</b>	5,03	1,05
<b>Boğun eğici olma durumu</b>	5,24	1,02

Sosyal Benlik karşılaştırma ölçeğinin en düşük puanı dağınıklık-düzen düzeyi olup ortalama değeri  $3,60 \pm 1,81$ 'dir. Boyun eğici-hakkını arayıcı olma durumunun puanı ise en yüksek olarak saptanmış olup ortalama puan  $5,24 \pm 1,02$ 'dir.



**Şekil 12: Sosyal Benlik Karşılaştırma Ölçeğinin Ortalama Puanlarının Dağılım Grafiği**

**Tablo 19 : Cinsiyetlere göre sosyal benlik ölçeği puanlarının değerlendirilmesi**

Puan	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	$Sh_{\bar{X}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Yeterlilik düzeyi	Kız	188	4.62	1.10	0,08	<b>-0,423</b>	<b>363</b>	<b>0,673</b>
	Erkek	177	4.67	1.16	0,09			
Beceri düzeyi	Kız	188	5.02	1.13	0,08	<b>1,379</b>	<b>363</b>	<b>0,169</b>
	Erkek	177	4.86	1.11	0,08			
Başarı düzeyi	Kız	188	4.75	1.12	0,08	<b>1,853</b>	<b>363</b>	<b>0,065</b>
	Erkek	177	4.53	1.19	0,09			
Sevilme durumu	Kız	188	5.23	1.00	0,07	<b>1,196</b>	<b>363</b>	<b>0,232</b>
	Erkek	177	5.10	1.10	0,08			
İçedönük olma durumu	Kız	188	4.28	1.55	0,11	<b>1,013</b>	<b>363</b>	<b>0,312</b>
	Erkek	177	4.12	1.51	0,11			
Yalnızlık düzeyi	Kız	188	4.93	1.40	0,10	<b>1,130</b>	<b>363</b>	<b>0,259</b>
	Erkek	177	4.76	1.52	0,11			
Dışta bırakılma durumu	Kız	188	5.27	1.18	0,08	<b>0,727</b>	<b>363</b>	<b>0,467</b>
	Erkek	177	5.18	1.17	0,09			
Sabır düzeyi	Kız	188	3.51	1.74	0,13	<b>-2,012</b>	<b>363</b>	<b>0,045*</b>
	Erkek	177	3.88	1.72	0,13			
Hoşgörü düzeyi	Kız	188	4.96	1.21	0,09	<b>0,198</b>	<b>363</b>	<b>0,843</b>
	Erkek	177	4.93	1.18	0,09			
Söyleneni yapma durumu	Kız	188	4.58	1.29	0,09	<b>1,107</b>	<b>363</b>	<b>0,269</b>
	Erkek	177	4.42	1.39	0,10			
Korkma düzeyi	Kız	188	4.76	1.16	0,08	<b>-2,031</b>	<b>363</b>	<b>0,043*</b>
	Erkek	177	5.00	1.08	0,08			
Kendine güven düzeyi	Kız	188	4.83	1.22	0,08	<b>-0,464</b>	<b>363</b>	<b>0,643</b>
	Erkek	177	4.89	1.37	0,10			
Çekingenlik düzeyi	Kız	188	4.54	1.35	0,12	<b>1,328</b>	<b>363</b>	<b>0,185</b>
	Erkek	177	4.35	1.40	0,08			
Dağınıklık düzeyi	Kız	188	3.67	1.82	0,17	<b>0,731</b>	<b>0,363</b>	<b>0,465</b>
	Erkek	177	3.53	1.81	0,11			
Pasif olma durumu	Kız	188	5.00	1.10	0,10	<b>1,983</b>	<b>363</b>	<b>0,048*</b>
	Erkek	177	4.75	1.23	0,07			
Kararlılık düzeyi	Kız	188	4.40	1.52	0,13	<b>-1,401</b>	<b>363</b>	<b>0,162</b>
	Erkek	177	4.61	1.26	0,08			
Antipatik olma durumu	Kız	188	5.18	0.89	0,11	<b>2,846</b>	<b>363</b>	<b>0,005**</b>
	Erkek	177	4.87	1.17	0,06			
Boğun eğici olma durumu	Kız	188	5.38	0.87	0,08	<b>2,595</b>	<b>363</b>	<b>0,010*</b>
	Erkek	177	5.10	1.14	0,06			

t: t test

\*p<0.05

\*\*p<0.01

Sosyal benlik ölçeği maddelerinden yeterlilik düzeyi puanı cinsiyetlere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (p>0,05). Beceri düzeyi puanı da cinsiyetlere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (p>0,05).

Başarı düzeyi puanı da cinsiyetlere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ).

Sevilme durumu puanı, içe dönük olma durumu puanı, yalnızlık düzeyi puanı ve dışta bırakılma durumu puanı cinsiyetlere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ).

Sabır düzeyi puanı erkek öğrencilerde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ( $p<0,05$ ).

Hoşgörü düzeyi ve söyleneni yapma durumu puanı yine cinsiyetlere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ).

Korkma puanı erkek öğrencilerde anlamlı düzeyde yüksek olarak saptanmıştır ( $p<0,05$ ).

Kendine güven düzeyi puanı, çekingelik düzeyi puanı, dağınıklık düzeyi puanı ve kararlılık düzeyi puanları cinsiyetlere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ).

Pasif olma durumu puanı kız olgularda istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek bulunmuştur ( $p<0,05$ ).

Antipatik olma durumu puanı kız olgularda istatistiksel olarak ileri düzeyde anlamlı yüksek bulunmuştur ( $p<0,01$ ).

Boyun eğici olma durumu puanı yine kız olgularda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ( $p<0,05$ ).

**Tablo 20: Okul öncesi kuruma gitme durumuna göre sosyal benlik ölçeği değerlendirmeleri**

Puan	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	$Sh_{\bar{X}}$	t Testi		
						t	Sd	P
Yeterlilik düzeyi	Evet	218	4.73	1.03	0,07	1,799	363	0,062
	Hayır	147	4.52	1.26	0,10			
Beceri düzeyi	Evet	218	4.97	1.12	0,07	0,602	363	0,547
	Hayır	147	4.91	1.12	0,09			
Başarı düzeyi	Evet	218	4.68	1.09	0,07	0,991	363	0,310
	Hayır	147	4.59	1.24	0,10			
Sevilme durumu	Evet	218	5.27	0.93	0,07	1,907	363	0,057
	Hayır	147	5.03	1.19	0,09			
İçedönük olma durumu	Evet	218	4.29	1.48	0,10	1,295	363	0,196
	Hayır	147	4.08	1.59	0,13			
Yalnızlık düzeyi	Evet	218	4.90	1.42	0,10	0,748	363	0,455
	Hayır	147	4.77	1.51	0,12			
Dışta bırakılma durumu	Evet	218	5.33	1.04	0,07	1,500	363	0,120
	Hayır	147	5.08	1.35	0,11			
Sabır düzeyi	Evet	218	3.66	1.70	0,11	-0,803	363	0,423
	Hayır	147	3.74	1.79	0,15			
Hoşgörü düzeyi	Evet	218	4.93	1.19	0,08	-0,467	363	0,641
	Hayır	147	4.96	1.21	0,10			
Söyleneni yapma durumu	Evet	218	4.53	1.26	0,08	0,628	363	0,531
	Hayır	147	4.46	1.45	0,12			
Korkma düzeyi	Evet	218	4.90	1.13	0,08	0,440	363	0,660
	Hayır	147	4.84	1.13	0,09			
Kendine güven düzeyi	Evet	218	4.98	1.15	0,08	2,000	363	0,038*
	Hayır	147	4.69	1.46	0,12			
Çekingenlik düzeyi	Evet	218	4.58	1.31	0,09	2,006	363	0,001**
	Hayır	147	4.27	1.45	0,12			
Dağınkıllık düzeyi	Evet	218	3.35	1.79	0,12	-3,301	363	0,001**
	Hayır	147	3.96	1.78	0,15			
Pasif olma durumu	Evet	218	4.98	1.07	0,07	2,174	363	0,025*
	Hayır	147	4.73	1.29	0,11			
Kararlılık düzeyi	Evet	218	4.59	1.32	0,09	1,341	363	0,404
	Hayır	147	4.38	1.50	0,12			
Antipatik olma durumu	Evet	218	5.06	1.02	0,07	0,823	363	0,404
	Hayır	147	4.99	1.09	0,09			
Boğun eğici olma durumu	Evet	218	5.33	0.89	0,06	2,061	363	0,052
	Hayır	147	5.13	1.17	0,10			

Grup: Okul öncesi bir kuruma gitme

t: t test

Sosyal benlik ölçeği maddelerinden yeterlilik düzeyi puanı okul öncesi kuruma giden olgularda daha yüksek bulunmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ). Beceri düzeyi puanı, başarı düzeyi puanı ve sevilme durumu puanı okul öncesi bir kuruma gitme durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ). İçeride dönük olma durumu puanı ve yalnızlık düzeyi puanı okul öncesinde bir kuruma gitme durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ). Dışta bırakılma durumu puanı ise okul öncesi bir eğitim kurumuna gidenlerde daha yüksek bulunmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p>0,05$ ).

Sabır düzeyi puanı, hoşgörü düzeyi puanı, söyleneni yapma durumu puanı ve korkma puanı yine okul öncesi eğitim kurumuna gitme durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ).

Kendine güven düzeyi puanı okul öncesi eğitim kurumuna gidenlerde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olarak bulunmuştur ( $p<0,05$ ).

Çekingenlik düzeyi puanı okul öncesi eğitim kurumuna gidenlerde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olarak bulunmuştur ( $p<0,01$ ).

Dağınıklık düzeyi puanı da okul öncesi eğitim kurumuna gidenlerde istatistiksel olarak ileri düzeyde anlamlı derecede yüksek olarak bulunmuştur ( $p<0,01$ ).

Pasif olma durumu puanı okul öncesi eğitim kurumuna gidenlerde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olarak bulunmuştur ( $p<0,05$ ).

Kararlılık düzeyi puanları ve antipatik olma durumu puanı okul öncesi bir eğitim kurumuna gitme durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ).

Boyun eğici olma durumu puanı okul öncesi kuruma gidenlerde yüksek bulunmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p>0,05$ ).



**Tablo 21: Okul öncesi eğitim kurumuna gidenlerin gitme sürelerine göre sosyal benlik ölçeği değerlendirmeleri**

$f, \bar{X}$ ve $SS$ Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Gruplar	$N$	$\bar{X}$	$SS$	Var. K.	$KT$	$Sd$	$KO$	$F$	$P$
Yeterlilik düzeyi	1 Yıl Az	23	4.65	0.93	G. Arası	6,31	3	2,105	2,617	0,044*
	1 Yıl	117	4.66	1.06	G. İçi	223,3	214	1,043		
	2 Yıl	48	4.70	0.96	Toplam	229,6	217			
	3 Yıl Ve Üstü	30	5.16	0.98						
Beceri düzeyi	1 Yıl Az	23	4.95	1.22	G. Arası	<b>3,687</b>	3	1,229	0,984	0,401
	1 Yıl	117	4.88	1.09	G. İçi	267,2	214	1,249		
	2 Yıl	48	5.20	0.96	Toplam	270,9	217			
	3 Yıl Ve Üstü	30	5.00	1.31						
Başarı düzeyi	1 Yıl Az	23	4.73	0.61	G. Arası	1,485	3	0,495	0,410	0,746
	1 Yıl	117	4.62	1.15	G. İçi	258,5	214	1,208		
	2 Yıl	48	4.77	1.05	Toplam	260,0	217			
	3 Yıl Ve Üstü	30	4.83	1.23						
Sevilme durumu	1 Yıl Az	23	5.08	0.79	G. Arası	1,157	3	0,386	0,403	0,751
	1 Yıl	117	5.29	1.00	G. İçi	204,9	214	0,958		
	2 Yıl	48	5.20	0.94	Toplam	206,1	217			
	3 Yıl Ve Üstü	30	5.33	1.06						
İçedönük olma durumu	1 Yıl Az	23	3.82	1.52	G. Arası	<b>6,403</b>	3	2,134	0,974	0,406
	1 Yıl	117	4.34	1.48	G. İçi	468,8	214	2,191		
	2 Yıl	48	4.43	1.31	Toplam	275,2	217			
	3 Yıl Ve Üstü	30	4.23	1.65						
Yalnızlık düzeyi	1 Yıl Az	23	4.69	1.57	G. Arası	<b>3,572</b>	3	1,191	0,566	0,683
	1 Yıl	117	4.94	1.43	G. İçi	450,2	214	2,104		
	2 Yıl	48	5.02	1.36	Toplam	453,7	217			
	3 Yıl Ve Üstü	30	4.66	1.56						
Dışta bırakılma durumu	1 Yıl Az	23	5.04	1.22	G. Arası	<b>7,276</b>	3	2,425	2,114	0,099
	1 Yıl	117	5.46	0.93	G. İçi	245,5	214	1,147		
	2 Yıl	48	5.27	1.14	Toplam	252,8	217			
	3 Yıl Ve Üstü	30	5.00	1.31						
Sabır düzeyi	1 Yıl Az	23	3.86	1.65	G. Arası	<b>13,059</b>	3	4,353	1,494	0,217
	1 Yıl	117	3.41	1.86	G. İçi	623,58	214	2,194		
	2 Yıl	48	3.83	1.41	Toplam	636,64	217			
	3 Yıl Ve Üstü	30	4.00	1.50						
Hoşgörü düzeyi	1 Yıl Az	23	5.26	0.68	G. Arası	<b>5,419</b>	3	1,806	1,226	0,301
	1 Yıl	117	4.94	1.19	G. İçi	315,4	214	1,474		
	2 Yıl	48	4.68	1.41	Toplam	320,8	217			
	3 Yıl Ve Üstü	30	4.96	1.24						
Söyleneni yapma durumu	1 Yıl Az	23	4.73	1.21	G. Arası	9,998	3	3,333	2,122	0,098
	1 Yıl	117	4.45	1.26	G. İçi	336,0	214	1,570		
	2 Yıl	48	4.87	1.00	Toplam	346,0	217			
	3 Yıl Ve Üstü	30	4.23	1.54						
Korkma düzeyi	1 Yıl Az	23	4.69	1.01	G. Arası	3,832	3	1,277	0,986	0,400
	1 Yıl	117	4.94	1.15	G. İçi	277,1	214	1,295		
	2 Yıl	48	5.04	0.82	Toplam	280,9	217			
	3 Yıl Ve Üstü	30	4.66	1.53						

<i>f, <math>\bar{X}</math> ve SS Değerleri</i>						<i>ANOVA Sonuçları</i>				
Puan	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Kendine güven düzeyi	1 Yıl Az	23	4.86	1.05	G. Arası	1,459	3	0,486	0,351	0,788
	1 Yıl	117	4.94	1.26	G. İçi	296,4	214	1,385		
	2 Yıl	48	5.00	1.14	Toplam	297,9	217			
	3 Yıl Ve Üstü	30	5.16	0.91						
Çekingenlik düzeyi	1 Yıl Az	23	4.65	0.98	G. Arası	0,384	3	0,128	0,073	0,974
	1 Yıl	117	4.58	1.40	G. İçi	374,9	214	1,752		
	2 Yıl	48	4.54	1.18	Toplam	375,3	217			
	3 Yıl Ve Üstü	30	4.50	1.43						
Dağınıklık düzeyi	1 Yıl Az	23	3.86	1.65	G. Arası	17,225	3	5,742	1,780	0,152
	1 Yıl	117	3.34	1.87	G. İçi	690,2	214	3,226		
	2 Yıl	48	3.47	1.78	Toplam	707,5	217			
	3 Yıl Ve Üstü	30	2.76	1.59						
Pasif olma durumu	1 Yıl Az	23	4.95	0.92	G. Arası	0,368	3	0,133	0,106	0,957
	1 Yıl	117	4.99	1.04	G. İçi	248,6	214	1,162		
	2 Yıl	48	5.06	1.03	Toplam	248,9	217			
	3 Yıl Ve Üstü	30	4.93	1.33						
Kararlılık düzeyi	1 Yıl Az	23	4.34	1.58	G. Arası	8,776	3	2,922	1,681	0,172
	1 Yıl	117	4.46	1.35	G. İçi	372,0	214	1,739		
	2 Yıl	48	4.79	1.14	Toplam	380,8	217			
	3 Yıl Ve Üstü	30	4.93	1.20						
Antipatik olma durumu	1 Yıl Az	23	5.08	0.94	G. Arası	0,221	3	0,07	0,070	0,976
	1 Yıl	117	5.09	1.04	G. İçi	224,6	214	1,050		
	2 Yıl	48	5.06	0.99	Toplam	224,8	217			
	3 Yıl Ve Üstü	30	4.93	1.20						
Boğun eğici olma durumu	1 Yıl Az	23	5.34	0.83	G. Arası	6,241	3	2,080	2,704	0,046*
	1 Yıl	117	5.44	0.80	G. İçi	164,6	214	0,769		
	2 Yıl	48	5.33	0.78	Toplam	170,8	217			
	3 Yıl Ve Üstü	30	4.93	1.25						

Grup: Okul öncesi eğitim kurumuna gidenlerin gitme süreleri

F: Oneway anova test

\* $p < 0,05$

Sosyal benlik ölçeği maddelerinden yeterlilik düzeyi puanı okul öncesi kurumuna gitme sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ( $p < 0,05$ ).

Okul öncesi eğitim kurumuna 3 yıl ve üzeri giden olguların yeterlilik düzeyi puanı 1 yıldan az gidenlere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ( $p < 0,05$ ). Diğer, okul öncesi eğitim kurumuna gitme sürelerinin yeterlilik düzeyleri puanları arasında ise anlamlı farklılık yoktur ( $p > 0,05$ ).

Beceri düzeyi puanı ve başarı düzeyi puanı okul öncesi bir kuruma gitme süresine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ). Sevilme durumu puanı, içe dönük olma durumu puanı ve yalnızlık düzeyi puanı okul öncesinde bir kuruma gitme süresine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ). Dışta bırakılma durumu puanı, sabır düzeyi puanı, hoşgörü düzeyi puanı, söyleneni yapma durumu puanı ve korkma puanı ise yine okul öncesi eğitim kurumuna gitme süresine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ).

Kendine güven düzeyi puanı, çekingenlik düzeyi puanı, dağınkıllık düzeyi puanı, pasif olma durumu puanı okul öncesi eğitim kurumuna gitme süresine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ).

Kararlılık düzeyi puanları ve antipatik olma durumu puanı okul öncesi eğitim kurumuna gitme süresine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ).

Boyun eğici olma durumu puanı okul öncesi eğitim kurumuna gitme süresine göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $p<0,05$ ).

Okul öncesi eğitim kurumuna 3 yıl ve üzeri giden olguların boyun eğici olma durumu puanı 1 yıldan az gidenlere göre anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur ( $p:0,023$ ;  $p<0,05$ ).

Diğer okul öncesi eğitim kurumuna gitme sürelerinin boyun eğici olma puanları arasında ise anlamlı farklılık yoktur ( $p>0,05$ ).

**Tablo 22: Okul öncesi gidilen eğitim kurumunun MEB bağlı olması durumuna göre sosyal benlik ölçeği değerlendirilmesi**

Puan	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	$Sh_{\bar{X}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Yeterlilik düzeyi	Evet	160	4.75	0.95	0,07	<b>-0,134</b>	<b>216</b>	<b>0,894</b>
	Hayır	58	4.75	1.21	0,16			
Beceri düzeyi	Evet	160	4.97	1.09	0,08	<b>-0,182</b>	<b>216</b>	<b>0,856</b>
	Hayır	58	5.00	1.19	0,16			
Başarı düzeyi	Evet	160	4.65	1.09	0,09	<b>-0,778</b>	<b>216</b>	<b>0,438</b>
	Hayır	58	4.79	1.10	0,14			
Sevilme durumu	Evet	160	5.26	0.92	0,08	<b>-0,445</b>	<b>216</b>	<b>0,657</b>
	Hayır	58	5.31	0.95	0,13			
İçedönük olma durumu	Evet	160	4.29	1.50	0,12	<b>-0,100</b>	<b>216</b>	<b>0,920</b>
	Hayır	58	4.31	1.46	0,19			
Yalnızlık düzeyi	Evet	160	4.89	1.41	0,12	<b>-0,196</b>	<b>216</b>	<b>0,845</b>
	Hayır	58	4.93	1.47	0,19			
Dışta bırakılma durumu	Evet	160	5.34	1.01	0,08	<b>0,013</b>	<b>216</b>	<b>0,990</b>
	Hayır	58	5.31	1.12	0,15			
Sabır düzeyi	Evet	160	3.67	1.71	0,13	<b>0,153</b>	<b>216</b>	<b>0,878</b>
	Hayır	58	3.60	1.71	0,22			
Hoşgörü düzeyi	Evet	160	4.96	1.15	0,09	<b>0,345</b>	<b>216</b>	<b>0,730</b>
	Hayır	58	5.05	1.14	0,17			
Söyleneni yapma durumu	Evet	160	4.53	1.25	0,09	<b>-0,162</b>	<b>216</b>	<b>0,871</b>
	Hayır	58	4.56	1.32	0,17			
Korkma düzeyi	Evet	160	4.89	1.09	0,09	<b>-0,213</b>	<b>216</b>	<b>0,831</b>
	Hayır	58	4.93	1.25	0,16			
Kendine güven düzeyi	Evet	160	4.96	1.16	0,09	<b>-0,531</b>	<b>216</b>	<b>0,596</b>
	Hayır	58	5.05	1.14	0,15			
Çekinglilik düzeyi	Evet	160	4.57	1.36	0,11	<b>-0,203</b>	<b>216</b>	<b>0,840</b>
	Hayır	58	4.60	1.19	0,16			
Dağınıklık düzeyi	Evet	160	3.35	1.80	0,14	<b>-0,235</b>	<b>216</b>	<b>0,814</b>
	Hayır	58	3.39	1.83	0,24			
Pasif olma durumu	Evet	160	4.99	1.07	0,08	<b>0,105</b>	<b>216</b>	<b>0,917</b>
	Hayır	58	4.98	1.08	0,14			
Kararlılık düzeyi	Evet	160	4.54	1.34	0,11	<b>-0,919</b>	<b>216</b>	<b>0,359</b>
	Hayır	58	4.72	1.28	0,17			
Antipatik olma durumu	Evet	160	4.99	1.08	0,08	<b>-1,624</b>	<b>216</b>	<b>0,106</b>
	Hayır	58	5.25	0.80	0,11			
Boğun eğici olma durumu	Evet	160	5.32	0.86	0,06	<b>-0,054</b>	<b>216</b>	<b>0,957</b>
	Hayır	58	5.34	0.96	0,13			

Grup: Okul öncesi gidilen eğitim kurumunun MEB bağlı olması

t: t test

Sosyal benlik ölçeği maddelerinden yeterlilik düzeyi puanı, beceri düzeyi puanı ve başarı düzeyi puanı okul öncesi gidilen eğitim kurumunun MEB bağlı olması durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ).

Sevilme durumu puanı, içe dönük olma durumu puanı ve yalnızlık düzeyi puanı okul öncesi gidilen eğitim kurumunun MEB bağlı olması durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ). Dışta bırakılma durumu puanı, sabır düzeyi puanı, hoşgörü düzeyi puanı, söyleneni yapma durumu puanı ve korkma puanı yine ise okul öncesi gidilen eğitim kurumunun MEB bağlı olması durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ).

Kendine güven düzeyi puanı, çekingenlik düzeyi puanı, dağınıklılık düzeyi puanı, pasif olma durumu puanı okul öncesi gidilen eğitim kurumunun MEB bağlı olması durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ).

Kararlılık düzeyi puanları, antipatik olma durumu puanı ve boyun eğici olma durumu puanı okul öncesi gidilen eğitim kurumunun MEB bağlı olması durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ).

**Tablo 23: Sınıflara göre Sosyal Benlik ölçeği maddelerinin değerlendirilmesi**

Puan	Gruplar	$f, \bar{X}$ ve $SS$ Değerleri				ANOVA Sonuçları				
		$N$	$\bar{X}$	$SS$	Var. K.	$KT$	$Sd$	$KO$	$F$	$P$
Yeterlilik düzeyi	9. sınıf	114	4.50	1.22	G. Arası	4,123	2	2,062	1,606	0,202
	10. sınıf	139	4.66	1.20	G. İçi	464,6	362	1,284		
	11. sınıf	112	4.77	0.93	Toplam	468,8	364			
Beceri düzeyi	9. sınıf	114	5.00	1.08	G. Arası	0,454	2	0,227	0,179	0,836
	10. sınıf	139	4.92	1.15	G. İçi	459,5	362	1,269		
	11. sınıf	112	4.94	1.12	Toplam	460,0	364			
Başarı düzeyi	9. sınıf	114	4.51	1.17	G. Arası	2,907	2	1,454	1,082	0,340
	10. sınıf	139	4.68	1.18	G. İçi	486,5	362	1,344		
	11. sınıf	112	4.73	1.10	Toplam	489,4	364			
Sevilme durumu	9. sınıf	114	5.16	1.09	G. Arası	1,599	2	0,800	0,718	0,488
	10. sınıf	139	5.10	1.10	G. İçi	403,1	362	1,114		
	11. sınıf	112	5.26	0.93	Toplam	404,7	364			
İçedönük olma durumu	9. sınıf	114	4.44	1.54	G. Arası	9,760	2	4,880	2,082	0,126
	10. sınıf	139	4.12	1.53	G. İçi	848,4	362	2,344		
	11. sınıf	112	4.06	1.51	Toplam	858,1	364			
Yalnızlık düzeyi	9. sınıf	114	4.97	1.38	G. Arası	2,462	2	1,231	0,575	0,563
	10. sınıf	139	4.79	1.55	G. İçi	775,5	362	2,142		
	11. sınıf	112	4.80	1.41	Toplam	778,0	364			
Dışta bırakılma durumu	9. sınıf	114	5.23	1.16	G. Arası	1,066	2	0,533	0,380	0,684
	10. sınıf	139	5.17	1.32	G. İçi	508,1	362	1,404		
	11. sınıf	112	5.30	1.00	Toplam	509,2	364			
Sabır düzeyi	9. sınıf	114	3.53	1.82	G. Arası	14,48	2	7,242	2,407	0,092
	10. sınıf	139	3.58	1.78	G. İçi	1089,1	362	3,009		
	11. sınıf	112	3.99	1.57	Toplam	1103,6	364			
Hoşgörü düzeyi	9. sınıf	114	4.90	1.24	G. Arası	0,974	2	0,487	0,337	0,714
	10. sınıf	139	4.92	1.20	G. İçi	522,1	362	1,442		
	11. sınıf	112	5.02	1.15	Toplam	523,1	364			
Söyleneni yapma durumu	9. sınıf	114	4.46	1.36	G. Arası	9,351	2	4,676	2,613	0,075
	10. sınıf	139	4.35	1.43	G. İçi	647,8	362	1,790		
	11. sınıf	112	4.74	1.17	Toplam	657,2	364			
Korkma düzeyi	9. sınıf	114	4.95	1.12	G. Arası	5,590	2	2,795	2,188	0,114
	10. sınıf	139	4.97	1.12	G. İçi	462,3	362	1,277		
	11. sınıf	112	4.69	1.13	Toplam	467,9	364			
Kendine güven düzeyi	9. sınıf	114	4.86	1.30	G. Arası	0,238	2	0,119	0,070	0,932
	10. sınıf	139	4.89	1.35	G. İçi	614,1	362	1,697		
	11. sınıf	112	4.83	1.22	Toplam	614,4	364			
Çekingenlik düzeyi	9. sınıf	114	4.50	1.40	G. Arası	3,289	2	1,644	0,861	0,424
	10. sınıf	139	4.52	1.39	G. İçi	691,2	362	1,909		
	11. sınıf	112	4.31	1.34	Toplam	694,5	364			
Dağınıklık düzeyi	9. sınıf	114	3.73	1.79	G. Arası	3,934	2	1,967	0,596	0,552
	10. sınıf	139	3.59	1.89	G. İçi	1195,4	362	3,302		
	11. sınıf	112	3.47	1.73	Toplam	1199,3	364			
Pasif olma durumu	9. sınıf	114	4.80	1.24	G. Arası	4,875	2	2,438	1,775	0,171
	10. sınıf	139	5.02	1.12	G. İçi	497,1	362	1,373		
	11. sınıf	112	4.77	1.14	Toplam	501,9	364			
Kararlılık düzeyi	9. sınıf	114	4.60	1.30	G. Arası	1,873	2	0,937	0,473	0,624
	10. sınıf	139	4.48	1.47	G. İçi	717,4	362	1,982		
	11. sınıf	112	4.42	1.43	Toplam	719,2	364			
Antipatik olma durumu	9. sınıf	114	4.96	1.06	G. Arası	2,635	2	1,318	1,193	0,305
	10. sınıf	139	5.14	1.01	G. İçi	399,9	362	1,105		
	11. sınıf	112	4.97	1.07	Toplam	402,5	364			
Boğun eğici olma durumu	9. sınıf	114	5.42	0.95	G. Arası	7,262	2	3,631	3,523	0,031*
	10. sınıf	139	5.24	1.03	G. İçi	373,0	362	1,031		
	11. sınıf	112	5.07	1.04	Toplam	380,3	364			

Grup: Sınıflar F: Oneway Anova Test

\* $p < 0,05$

Sosyal benlik ölçeği maddelerinden yeterlilik düzeyi puanı, beceri düzeyi puanı ve başarı düzeyi puanı sınıf dağılımına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ).

Sevilme durumu puanı, içe dönük olma durumu puanı ve yalnızlık düzeyi puanı sınıf dağılımına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ).

Dışta bırakılma durumu puanı, sabır düzeyi puanı, hoşgörü düzeyi puanı, söyleneni yapma durumu puanı ve korkma puanı yine ise sınıf dağılımına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ).

Kendine güven düzeyi puanı, çekingenlik düzeyi puanı, dağınıklılık düzeyi puanı, pasif olma durumu puanı sınıf dağılımına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ).

Kararlılık düzeyi puanları ve antipatik olma durumu puanı sınıf dağılımına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ).

Boyun eğici olma durumu puanı sınıf dağılımına göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $p<0,01$ ).

9.sınıf olgularının boyun eğicilik puanı 11.sınıftakilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ( $p: 0,022$ ;  $p<0,05$ ).

9.sınıf ile 10.sınıf ve 10.sınıf ile 11.sınıfın boyun eğicilik puanları arasında ise anlamlı farklılık yoktur ( $p>0,05$ ).

**Tablo 24 : Annenin çalışma durumuna göre Sosyal Benlik ölçeği maddelerinin değerlendirilmesi**

Puan	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	$Sh_{\bar{X}}$	t Testi		
						t	Sd	P
Yeterlilik düzeyi	Evet	105	4.65	1.11	0,10	<b>0,054</b>	363	<b>0,957</b>
	Hayır	260	4.65	1.14	0,07			
Beceri düzeyi	Evet	105	5.08	0.95	0,09	<b>1,490</b>	363	<b>0,137</b>
	Hayır	260	4.89	1.18	0,07			
Başarı düzeyi	Evet	105	4.53	1.22	0,12	<b>-1,186</b>	363	<b>0,236</b>
	Hayır	260	4.69	1.13	0,07			
Sevilme durumu	Evet	105	5.16	1.15	0,11	<b>-0,155</b>	<b>0,363</b>	<b>0,877</b>
	Hayır	260	5.18	1.01	0,06			
İçedönük olma durumu	Evet	105	4.36	1.48	0,14	<b>1,216</b>	363	<b>0,225</b>
	Hayır	260	4.14	1.55	0,09			
Yalnızlık düzeyi	Evet	105	4.74	1.54	0,15	<b>-0,907</b>	363	<b>0,365</b>
	Hayır	260	4.89	1.42	0,09			
Dışta bırakılma durumu	Evet	105	5.30	1.15	0,11	<b>0,737</b>	363	<b>0,461</b>
	Hayır	260	5.20	1.19	0,07			
Sabır düzeyi	Evet	105	3.60	1.72	0,17	<b>-0,649</b>	363	<b>0,517</b>
	Hayır	260	3.73	1.74	0,11			
Hoşgörü düzeyi	Evet	105	4.91	1.30	0,13	<b>-0,363</b>	363	<b>0,713</b>
	Hayır	260	4.96	1.15	0,07			
Söyleneni yapma durumu	Evet	105	4.52	1.44	0,14	<b>0,128</b>	363	<b>0,898</b>
	Hayır	260	4.50	1.30	0,08			
Korkma düzeyi	Evet	105	4.90	1.07	0,10	<b>0,241</b>	363	<b>0,809</b>
	Hayır	260	4.87	1.15	0,07			
Kendine güven düzeyi	Evet	105	4.88	1.21	0,12	<b>0,186</b>	363	<b>0,852</b>
	Hayır	260	4.85	1.33	0,08			
Çekingenlik düzeyi	Evet	105	4.52	1.26	0,12	<b>0,606</b>	363	<b>0,545</b>
	Hayır	260	4.42	1.42	0,09			
Dağınıklık düzeyi	Evet	105	3.30	1.79	0,17	<b>-2,001</b>	363	<b>0,046*</b>
	Hayır	260	3.72	1.81	0,11			
Pasif olma durumu	Evet	105	4.94	1.10	0,11	<b>0,627</b>	363	<b>0,531</b>
	Hayır	260	4.85	1.20	0,07			
Kararlılık düzeyi	Evet	105	4.58	1.34	0,13	<b>0,663</b>	363	<b>0,508</b>
	Hayır	260	4.47	1.43	0,09			
Antipatik olma durumu	Evet	105	4.97	1.13	0,11	<b>-0,741</b>	363	<b>0,459</b>
	Hayır	260	5.06	1.01	0,06			
Boğun eğici olma durumu	Evet	105	5.36	0.85	0,08	<b>1,339</b>	363	<b>0,181</b>
	Hayır	260	5.20	1.08	0,07			

Grup: Annenin çalışma durumu \* $p < 0,05$



Sosyal benlik ölçeği maddelerinden yeterlilik düzeyi puanı, beceri düzeyi puanı ve başarı düzeyi puanı annenin çalışma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ).

Sevilme durumu puanı, içe dönük olma durumu puanı ve yalnızlık düzeyi puanı annenin çalışma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ).

Dışta bırakılma durumu puanı, sabır düzeyi puanı, hoşgörü düzeyi puanı, söyleneni yapma durumu puanı ve korkma puanı yine ise annenin çalışma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ).

Kendine güven düzeyi puanı ve çekingenlik düzeyi puanı annenin çalışma durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ).

Dağınıklılık düzeyi puanı; annesi çalışan olgularda çalışmayan olgulara göre anlamlı düzeyde düşük olarak saptanmıştır ( $p<0,05$ ).

Pasif olma durumu puanı annenin çalışma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ).

Kararlılık düzeyi puanları, antipatik olma durumu puanı ve boyun eğici olma durumu puanı annenin çalışma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ).

#### 4.6. Problem Çözme Envanteri Ölçeği İle Sosyal Benlik Karşılaştırma Ölçeği Arasındaki İlişki

**Tablo 25: Problem çözme envanteri ölçeği ile sosyal benlik ölçeği arasındaki ilişki durumu (N=365)**

Sosyal Benlik Ölçeği	Problem Çözme Envanteri					
	Problem çözme yeteneğine güven		Yaklaşma- Kaçınma		Kişisel Kontrol	
	r	p	r	p	r	p
Yeterlilik düzeyi	-0.324***	0.0001	-0.135*	0.010	-0.165	0.002**
Beceri düzeyi	-0.207***	0.0001	-0.190***	0.0001	-0.109	0.038*
Başarı düzeyi	-0.247***	0.0001	-0.158**	0.002	-0.176	0.001**
Sevilme durumu	-0.260***	0.0001	-0.040	0.442	-0.118	0.024*
İçedönük olma durumu	-0.219***	0.0001	0.024	0.647	-0.123	0.019*
Yalnızlık düzeyi	-0.223***	0.0001	-0.064	0.220	-0.084	0.110
Dışta bırakılma durumu	-0.241***	0.0001	-0.047	0.370	-0.124	0.018*
Sabır düzeyi	-0.096	0.068	-0.127*	0.015	-0.170	0.001**
Hoşgörü düzeyi	-0.49	0.346	-0.119*	0.024	-0.057	0.274
Söyleneni yapma durumu	-0.212***	0.0001	-0.127*	0.016	-0.099	0.058
Korkma düzeyi	-0.232***	0.0001	-0.122*	0.020	-0.193	0.0001***
Kendine güven düzeyi	-0.417***	0.0001	-0.154**	0.003	-0.219	0.0001***
Çekingenlik düzeyi	-0.314***	0.0001	-0.057	0.278	-0.246	0.0001***
Dağınıklık düzeyi	-0.079	0.133	-0.148**	0.005	-0.187	0.0001***
Pasif olma durumu	-0.304***	0.0001	-0.109*	0.038	-0.140	0.007**
Kararlılık düzeyi	-0.364***	0.0001	-0.153**	0.003	-0.263	0.0001***
Antipatik olma durumu	-0.117*	0.025	-0.121*	0.021	-0.139	0.008**
Boğun eğici olma durumu	-0.252***	0.0001	-0.183***	0.0001	-0.209	0.0001***

r: Pearson korelasyon katsayısı

\* $p < 0,05$

\*\* $p < 0,01$

\*\*\* $p < 0,001$

### **Problem çözme yeteneğine güven maddesi**

Problem çözme yeteneğine güven maddesi ile sosyal benlik ölçeğinin yeterlilik düzeyi, beceri düzeyi, başarı düzeyi, sevilme durumu, içedönük olma durumu, yalnızlık düzeyi, dışta bırakılma durumu, söyleneni yapma durumu, korkma düzeyi, çekingenlik düzeyi, pasif olma durumu, kararlılık düzeyi ve boyun eğici olma durumu puanları ters yönde ve istatistiksel olarak ileri düzeyde anlamlı ilişki göstermektedir ( $p<0,001$ ). Yani; problem çözme yeteneğine güven puanı arttıkça sosyal benlikle ilgili yukarıda sayılan madde puanlarında düşüş gözlenmektedir. Antipatik olma durumu ile ise  $p<0,05$  düzeyinde ters yönlü anlamlı ilişki mevcuttur .

Problem çözme yeteneğine güven maddesi ile sosyal benlik ölçeğinin sabır düzeyi, hoşgörü düzeyi ve dağınkıllık düzeyi puanları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı ilişki görülmemektedir ( $p>0,05$ ).

### ***Yaklaşma-kaçınma maddesi***

Yaklaşma-kaçınma faktörü ile yeterlilik düzeyi, sabır düzeyi, hoşgörü düzeyi, söyleneni yapma durumu, korkma düzeyi, pasif olma durumu ve antipatik olma durumu  $p<0,05$  düzeyinde; başarı düzeyi, kendine güven düzeyi, dağınkıllık düzeyi ve kararlılık düzeyi ile  $p<0,01$  düzeyinde; beceri düzeyi ve boyun eğici olma durumu ile ise  $p<0,001$  düzeyinde ters yönde anlamlı ilişki görülmektedir. Yaklaşma kaçınma puanı yükseldikçe sosyal benlikle ilgili yukarıda sayılan madde puanlarında düşüş gözlenmektedir.

Yaklaşma - kaçınma maddesi ile sosyal benlik ölçeğinin sevilme durumu, içedönük olma durumu, yalnızlık düzeyi, dışta bırakılma durumu ve çekingenlik düzeyi puanları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı ilişki görülmemektedir ( $p>0,05$ ).

### ***Kişisel Kontrol maddesi***

Kişisel kontrol maddesi ile beceri durumu, sevilme durumu, içe dönük olma durumu, dışta bırakılma durumu  $p<0,05$  düzeyinde; yeterlilik düzeyi, başarı düzeyi, sabır düzeyi, pasif olma durumu ve antipatik olma durumu  $p<0,01$  düzeyinde; korkma düzeyi, kendine güven düzeyi, çekingenlik düzeyi, dağınkıllık düzeyi, kararlılık düzeyi ve boyun eğici olma durumu ile ise  $p<0,001$  düzeyinde ters yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişki göstermektedir. Yani kişisel kontrol puanı

yükseldikçe sosyal benlikle ilgili yukarıda sayılan madde puanlarında düşüş gözlenmektedir.

Kişisel kontrol maddesi ile sosyal benlik ölçeğinin yalnızlık düzeyi, hoşgörü düzeyi ve söyleneni yapma puanları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı ilişki görülmemektedir ( $p>0,05$ ).

**Tablo 26: Okul öncesi eğitim alan olguların; Problem çözme envanteri ölçeği ile sosyal benlik ölçeği arasındaki ilişki durumu (N=218)**

Sosyal Benlik Ölçeği	Problem Çözme Envanteri					
	Problem çözme yeteneğine güven		Yaklaşma- Kaçınma		Kişisel Kontrol	
	r	p	r	p	r	p
Yeterlilik düzeyi	-0.172*	0.011	-0.166*	0.014	-0.139*	0.041
Beceri düzeyi	-0.087	0.201	-0.176**	0.009	-0.030*	0.656
Başarı düzeyi	-0.102	0.135	-0.151*	0.026	-0.198**	0.003
Sevilme durumu	-0.177**	0.009	-0.019	0.778	-0.057	0.405
İçedönük olma durumu	-0.165*	0.015	0.057	0.406	-0.109	0.108
Yalnızlık düzeyi	-0.107	0.104	-0.020	0.764	-0.074	0.274
Dışta bırakılma durumu	-0.093	0.169	0.082	0.226	-0.071	0.296
Sabır düzeyi	-0.030	0.660	-0.174*	0.010	-0.194**	0.001
Hoşgörü düzeyi	-0.072	0.289	-0.088	0.198	-0.047	0.491
Söyleneni yapma durumu	-0.244***	0.0001	-0.149*	0.028	-0.063	0.357
Korkma düzeyi	-0.246***	0.0001	-0.144*	0.034	-0.197**	0.004
Kendine güven düzeyi	-0.329***	0.0001	-0.135*	0.047	-0.185**	0.006
Çekingenlik düzeyi	-0.308***	0.0001	-0.021	0.756	-0.232***	0.0001
Dağınıklık düzeyi	-0.046	0.498	-0.147*	0.030	-0.169*	0.012
Pasif olma durumu	-0.228**	0.001	-0.054	0.425	-0.129	0.057
Kararlılık düzeyi	-0.328***	0.0001	-0.149*	0.028	-0.252***	0.0001
Antipatik olma durumu	-0.037	0.587	-0.102*	0.134	-0.121	0.075
Boğun eğici olma durumu	-0.312***	0.0001	-0.226***	0.0001	-0.123	0.070

r: Pearson korelasyon katsayısı

\* $p<0,05$

\*\* $p<0,01$

\*\*\* $p<0,001$

### **Problem çözme yeteneğine güven maddesi**

Problem çözme yeteneğine güven maddesi ile sosyal benlik ölçeğinin yeterlilik düzeyi ve içe dönük olma durumu puanı arasında negatif yönde anlamlı ilişki görülmektedir ( $p<0,05$ ); sevilme durumu ve pasif olma durumu ile  $p<0,01$  düzeyinde ilişki görülürken; söyleneni yapma durumu, korkma düzeyi, kendine güven düzeyi kararlılık düzeyi ve boyun eğici olma durumu puanları ile  $p<0,001$  düzeyinde negatif yönde anlamlı ilişki görülmektedir. Yani; problem çözme yeteneğine güven puanı arttıkça sosyal benlikle ilgili yukarıda sayılan madde puanlarında düşüş gözlenmektedir.

Problem çözme yeteneğine güven maddesi ile sosyal benlik ölçeğinin beceri durumu, başarı düzeyi, yalnızlık düzeyi, dışta bırakılma durumu, sabır düzeyi, hoşgörü düzeyi, dağınkılık düzeyi ve antipatik olma durumu puanları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı ilişki görülmemektedir ( $p>0,05$ ).

### ***Yaklaşma-kaçınma maddesi***

Yaklaşma-kaçınma maddesi ile yeterlilik düzeyi, başarı düzeyi, sabır düzeyi, söyleneni yapma durumu, korkma düzeyi, kendine güven düzeyi, pasif olma durumu, dağınkılılık düzeyi, kararlılık düzeyi ve antipatik olma durumu  $p<0,05$  düzeyinde; beceri düzeyi  $p<0,01$  düzeyinde ve boyun eğici olma durumu ile  $p<0,001$  düzeyinde ters yönde anlamlı ilişki görülmektedir. Yaklaşma kaçınma puanı yükseldikçe sosyal benlikle ilgili yukarıda sayılan madde puanlarında düşüş gözlenmektedir.

Yaklaşma -kaçınma maddesi ile sosyal benlik ölçeğinin sevilme durumu, içedönük olma durumu, yalnızlık düzeyi, dışta bırakılma durumu, hoşgörü düzeyi ve çekingenlik düzeyi puanları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı ilişki görülmemektedir ( $p>0,05$ ).

### ***Kişisel Kontrol maddesi***

Kişisel kontrol maddesi ile yeterlilik düzeyi, beceri durumu ve dağınkılık düzeyi,  $p<0,05$  düzeyinde; başarı düzeyi, sabır düzeyi, korkma düzeyi ve kendine güven düzeyi  $p<0,01$  düzeyinde; çekingenlik düzeyi ve kararlılık düzeyi ile  $p<0,001$  düzeyinde ters yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişki göstermektedir. Yani kişisel kontrol puanı yükseldikçe sosyal benlikle ilgili yukarıda sayılan madde puanlarında düşüş gözlenmektedir.

Kişisel kontrol maddesi ile sosyal benlik ölçeğinin sevilme durumu, içe dönük olma durumu, yalnızlık düzeyi, dışta bırakılma durumu, hoşgörü düzeyi, söyleneni yapma puanları, pasif olma durumu, antipatik olma durumu ve boyun eğici olma durumu arasında ise istatistiksel olarak anlamlı ilişki görülmemektedir ( $p>0,05$ ).

**Tablo 27: Okul öncesi eğitim almayan olguların; Problem çözme envanteri ölçeği ile sosyal benlik ölçeği arasındaki ilişki durumu (N=147)**

Sosyal Benlik Ölçeği	Problem Çözme Envanteri					
	Problem çözme yeteneğine güven		Yaklaşma- Kaçınma		Kişisel Kontrol	
	r	p	r	p	r	p
Yeterlilik düzeyi	-0.455***	0.0001	-0.088	0.289	-0.222**	0.007
Beceri düzeyi	-0.348***	0.0001	-0.207*	0.012	-0.242**	0.003
Başarı düzeyi	-0.393***	0.0001	-0.161	0.051	-0.155	0.060
Sevilme durumu	-0.325***	0.0001	-0.052	0.533	-0.224**	0,006
İçedönük olma durumu	-0.265***	0.0001	-0.008	0.921	-0.157	0.058
Yalnızlık düzeyi	-0.354***	0.0001	-0.121	0.146	-0.106	0.201
Dışta bırakılma durumu	-0.371***	0.0001	-0.191*	0.021	-0.212*	0.010
Sabır düzeyi	-0.259**	0.002	-0.070	0.397	-0.127	0.124
Hoşgörü düzeyi	-0.212*	0.010	-0.170*	0.039	-0.072	0.387
Söyleneni yapma durumu	-0.174*	0.036	-0.094	0.256	-0.159	0.054
Korkma düzeyi	-0.216**	0.009	-0.087	0.294	-0.193**	0.019
Kendine güven düzeyi	-0.484***	0.0001	-0.165*	0.046	-0.291***	0.0001
Çekingenlik düzeyi	-0.301***	0.0001	-0.088	0.287	-0.290***	0.0001
Dağınıklık düzeyi	-0.182*	0.027	-0.184*	0.026	-0.199*	0.016
Pasif olma durumu	-0.355***	0.0001	-0.159	0.054	-0.179*	0.030
Kararlılık düzeyi	-0.390**	0.001	-0.149	0.071	-0.296***	0.0001
Antipatik olma durumu	-0.197*	0.017	-0.141	0.089	-0.175*	0.033
Boğun eğici olma durumu	-0,175*	0,034	-0.128	0.122	-0.344***	0.0001

r: Pearson korelasyon katsayısı

\* $p<0,05$

\*\* $p<0,01$

### ***Problem çözme yeteneğine güven maddesi***

Problem çözme yeteneğine güven maddesi ile sosyal benlik ölçeğinin hoşgörü düzeyi, söyleneni yapma durumu, dağınıklık düzeyi, antipatik olma durumu ve boyun eğici olma durumu ile ise  $p<0,05$  düzeyinde; sabır düzeyi, korkma düzeyi ve kararlılık düzeyi ile  $p<0,01$  düzeyinde; yeterlilik düzeyi, beceri düzeyi, başarı düzeyi, sevilme durumu, içedönük olma durumu, yalnızlık düzeyi, dışta bırakılma durumu, kendine güven düzeyi, çekingenlik düzeyi ve pasif olma durumu puanları ile  $p<0,001$  düzeyinde ters yönde ve istatistiksel olarak ileri düzeyde anlamlı ilişki göstermektedir ( $p<0,01$ ). Yani; problem ve çözme yeteneğine güven puanı arttıkça sosyal benlikle ilgili yukarıda sayılan madde puanlarında düşüş gözlenmektedir.

### ***Yaklaşma-kaçınma maddesi***

Yaklaşma-kaçınma maddesi ile beceri düzeyi, dışta bırakılma, hoşgörü düzeyi, kendine güven düzeyi ve dağınıklık düzeyi arasında ters yönlü ilişki  $p<0,05$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Yaklaşma kaçınma puanı yükseldikçe sosyal benlikle ilgili yukarıda sayılan madde puanlarında düşüş gözlenmektedir. Yaklaşma - kaçınma maddesi ile sosyal benlik ölçeğinin yeterlilik düzeyi, başarı düzeyi, sevilme durumu, sabır düzeyi, içedönük olma durumu, yalnızlık düzeyi, sabır düzeyi, söyleneni yapma durumu, korkma düzeyi, çekingenlik düzeyi puanları, pasif olma durumu, kararlılık düzeyi, antipatik olma durumu ve boyun eğici olma durumu arasında ise istatistiksel olarak anlamlı ilişki görülmemektedir ( $p>0,05$ ).

### ***Kişisel Kontrol maddesi***

Kişisel kontrol maddesi ile dışta bırakılma durumu, dağınıklık düzeyi, pasif olma durumu ve antipatik olma durumu  $p<0,05$  düzeyinde; yeterlilik düzeyi, beceri durumu, sevilme durumu ve korkma düzeyi ile  $p<0,01$  düzeyinde; kendine güven düzeyi, çekingenlik düzeyi, kararlılık düzeyi ve boyun eğici olma durumu ile  $p<0,001$  düzeyinde ters yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişki göstermektedir. Yani kişisel kontrol puanı yükseldikçe sosyal benlikle ilgili yukarıda sayılan madde puanlarında düşüş gözlenmektedir.

Kişisel kontrol maddesi ile sosyal benlik ölçeğinin başarı düzeyi, içe dönük olma durumu, yalnızlık düzeyi, sabır düzeyi, hoşgörü düzeyi ve söyleneni yapma

puanları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı ilişki görülmemektedir ( $p>0,05$ ).

#### 4.7. Problem Çözme Yeteneğine Güven Puanına Sosyal Benlik Ölçeği Puanlarının Etkisinin Regresyon Analizi İle Değerlendirilmesi

**Tablo 28: Problem çözme yeteneğine güven puanına göre sosyal benlik ölçeği puanlarının regresyon değerlendirilmesi**

		B	S.E.	Beta	t	p
Okul öncesi kuruma giden	(Constant)	4,133	0,358		11,528	<b>0,001**</b>
	Hoşgörü	0,067	0,038	0,109	1,761	<b>0,080</b>
	Söyleneni yapma	-0,083	0,039	-0,139	-2,152	<b>0,033*</b>
	Kendine güven	-0,112	0,046	-0,174	-2,433	<b>0,016*</b>
	Kararlılık	-0,092	0,041	-0,163	-2,253	<b>0,025*</b>
	Hakkını arama	-0,142	0,057	-0,167	-2,477	<b>0,014*</b>
Okul öncesi kuruma gitmeyen	(Constant)	4,949	0,305		16,226	<b>0,001</b>
	Yeterlilik	-0,187	0,058	-0,257	-3,225	<b>0,002**</b>
	Kabul edilme	-0,128	0,053	-0,183	-2,434	<b>0,016*</b>
	Kendine Güven	-0,183	0,052	-0,289	-3,514	<b>0,001**</b>

\*  $p<0.05$  düzeyinde anlamlı

\*\*  $p<0.01$  ileri düzeyde anlamlı

**Okul öncesi kuruma gidenlerde;** problem çözme yeteneğine güven puanına sosyal benlik ölçeğinin 18 alt grubunun etkilerini Bacward regresyon analizi ile değerlendirdiğimizde; modelin ileri düzeyde anlamlı ( $F:10,920$ ;  $sd$ ; 5;  $p<0.001$ ) bulunduğu ve R square değerinin 0.205 olarak saptandığı görüldü. Modele hoşgörünün etkisi anlamlılık sınırına yakın iken, söyleneni yapma, kendine güven, kararlılık ve hakkını arama puanlarının etkisi istatistiksel olarak önemli bulunmuştur ( $p<0.05$ ).

**Problem Çözme Yeteneğine Güven**= 4,133+ 0,067 (Hoşgörü) -0,083 (Söyleneni yapma)-  
(0,038) (0,039)  
0,112 (Kendine güven)- 0,092 (Kararlılık)-0,142 (Hakkını arama)  
(0,046) (0,041) (0,057)



*Okul öncesi kuruma gitmeyenlerde ise; ; problem çözme yeteneğine güven puanına sosyal benlik ölçeğinin 18 alt grubunun etkilerini Bacward regresyon analizi ile değerlendirdiğimizde; modelin ileri düzeyde anlamlı (F:22,891; sd; 3; p<0.001) bulunduğu ve R square değerinin 0.106 olarak saptandığı görüldü. Modele yeterlilik, kendine güven ve kabul edilme puanlarının etkisi istatistiksel olarak önemli bulunmuştur (p<0.05).*

***Problem Çözme Yeteneğine Güven=***

4,949- 0,187 (Yeterlilik) -0,128 (Kabul edilme)- 0,183 (Kendine güven)  
(0,058) (0,053) (0,052)

**4.8. Yaklaşma Kaçınma Puanına Sosyal Benlik Ölçeği Puanlarının Etkisinin Regresyon Analizi İle Değerlendirilmesi**

***Tablo 29: Yaklaşma kaçınma puanına göre sosyal benlik ölçeği puanlarının regresyon değerlendirmesi***

		<b>B</b>	<b>S.E.</b>	<b>Beta</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Okul öncesi kuruma giden</b>	<b>(Constant)</b>	4,060	0,332		12,227	<b>0,001**</b>
	<b>Beceri</b>	-0,076	0,038	-0,135	-2,033	<b>0,043*</b>
	<b>Kabul edilme</b>	0,095	0,039	0,162	2,469	<b>0,014*</b>
	<b>Sabır</b>	-0,072	0,024	-0,194	-2,933	<b>0,004**</b>
	<b>Hakkını arayıcı</b>	-0,186	0,047	-0,260	-3,941	<b>0,001**</b>
<b>Okul öncesi kuruma gitmeyen</b>	<b>(Constant)</b>	3,722	0,270		13,764	<b>0,001**</b>
	<b>Beceri</b>	-0,104	0,056	-0,183	-1,858	<b>0,065</b>
	<b>Sevilme</b>	0,136	0,063	0,243	2,165	<b>0,032*</b>
	<b>Kabul edilme</b>	-0,119	0,053	-0,243	-2,234	<b>0,027*</b>
	<b>Düzenlilik</b>	-0,067	0,030	-0,184	-2,260	<b>0,025*</b>

\* *p<0.05 düzeyinde anlamlı*

\*\* *p<0.01 ileri düzeyde anlamlı*

*Okul öncesi kuruma gidenlerde; yaklaşma kaçınma puanına sosyal benlik ölçeğinin 18 alt grubunun etkilerini Bacward regresyon analizi ile değerlendirdiğimizde; modelin ileri düzeyde anlamlı (F:7,916; sd; 4; p<0.001)*

bulunduğu ve R square değerinin 0.129 olarak saptandığı görüldü. Modele beceri, kabul edilme, sabır ve hakkını arama puanlarının etkisi istatistiksel olarak önemli bulunmuştur ( $p<0.05$ ).

***Yaklaşma Kaçınma Puanı=***

$$4,060 - 0,076 \text{ (Beceri)} + 0,095 \text{ (kabul edilme)} - 0,072 \text{ (Sabır)} - 0,186 \text{ (Hakkını arama)}$$

$(0,038) \quad (0,039) \quad (0,024) \quad (0,047)$

***Okul ncesi kuruma gitmeyenlerde ise; ;*** yaklaşma kaçınma puanına sosyal benlik leğinin 18 alt grubunun etkilerini Bacward regresyon analizi ile değerlendirdiğimizde; modelin ileri düzeyde anlamlı ( $F:4,189$ ;  $sd$ ; 4;  $p<0.001$ ) bulunduğu ve R square değerinin 0.106 olarak saptandığı görüldü. Modele becerinin etkisi anlamlılık sınırına yakın iken, sevilme, kabul edilme, düzenlilik arama puanlarının etkisi istatistiksel olarak önemli bulunmuştur ( $p<0.05$ ).

***Yaklaşma Kaçınma Puanı=***

$$3,722 - 0,104 \text{ (Beceri)} + 0,136 \text{ (sevilme)} - 0,119 \text{ (Kabul edilme)} - 0,067 \text{ (Düzenlilik)}$$

$(0,056) \quad (0,063) \quad (0,053) \quad (0,030)$

#### 4.9. Kişisel Kontrol Puanına Sosyal Benlik Ölçeği Puanlarının Etkisinin Regresyon Analizi İle Değerlendirilmesi

**Tablo 30: Kişisel kontrol puanına göre sosyal benlik ölçeği puanlarının regresyon değerlendirilmesi**

		B	S.E.	Beta	t	p
<b>Okul öncesi kuruma giden</b>	<b>(Constant)</b>	4,554	0,263		17,298	<b>0,001**</b>
	<b>Başarı</b>	-0,084	0,043	-0,128	-1,937	<b>0,054</b>
	<b>Sabır</b>	-0,066	0,028	-0,157	-2,388	<b>0,018*</b>
	<b>Atılganlık</b>	-0,090	0,039	-0,165	-2,347	<b>0,020*</b>
	<b>Kararlılık</b>	-0,070	0,039	-0,129	-1,787	<b>0,075</b>
<b>Okul öncesi kuruma gitmeyen</b>	<b>(Constant)</b>	4,621	0,284		16,242	<b>0,001*</b>
	<b>Yeterlilik</b>	-0,073	0,042	-0,144	-1,755	<b>0,081</b>
	<b>Yalnızlık</b>	0,115	0,051	0,264	2,237	<b>0,027*</b>
	<b>Kabul edilmişlik</b>	-0,131	0,056	-0,265	-2,315	<b>0,022*</b>
	<b>Düzenlilik</b>	-0,052	0,028	-0,144	-1,864	<b>0,064</b>
	<b>Hakkını arayıcı</b>	-0,169	0,044	-0,308	-3,796	<b>0,001**</b>

\*  $p < 0.05$  düzeyinde anlamlı

\*\*  $p < 0.01$  ileri düzeyde anlamlı

**Okul öncesi kuruma gidenlerde;** kişisel kontrol puanına sosyal benlik ölçeğinin 18 alt grubunun etkilerini Bacward regresyon analizi ile değerlendirdiğimizde; modelin ileri düzeyde anlamlı ( $F:7,730$ ;  $sd$ ; 4;  $p < 0.001$ ) bulunduğu ve R square değerinin 0.127 olarak saptandığı görüldü. Modele başarımın ve kararlılığın etkisi anlamlılık sınırına yakın iken, sabır ve atılganlık puanlarının etkisi istatistiksel olarak önemli bulunmuştur ( $p < 0.05$ ).

**Kişisel Kontrol Puanı=**

$$4,554 - 0,084 (\text{Başarı}) - 0,066 (\text{sabır}) - 0,091 (\text{Atılganlık}) - 0,070 (\text{Kararlılık})$$

(0,043)                      (0,028)                      (0,039)                      (0,039)

**Okul öncesi kuruma gitmeyenlerde ise;** ; kişisel kontrol puanına sosyal benlik ölçeğinin 18 alt grubunun etkilerini Bacward regresyon analizi ile

değerlendirdiğimizde; modelin ileri düzeyde anlamlı (F:6,815; sd; 5; p<0.001) bulunduğu ve R square değerinin 0.195 olarak saptandığı görüldü. Modele düzenlilik etkisi anlamlılık sınırına yakın iken, yeterlilik, yalnızlık, kabul edilmişlik ve hakkını arayıcılık puanlarının etkisi istatistiksel olarak önemli bulunmuştur (p<0.05).

***Kişisel Kontrol Puanı=***

4,621- 0,073 (Yeterlilik) +0,115(yalnızlık)- 0,131(kabul edilmişlik)-0,052 (Düzenlilik)-0,169 (Hakkını arayıcılık)  
(0,052) (0,051) (0,056) (0,028) (0,044)

## V. BÖLÜM

### SONUÇ

#### 5.1. TARTIŞMA

Ankete katılan olguların % 55,9'u iki kardeş, 4-5 kişi yaşayan sayısı % 66,6, okul öncesi bir kuruma devam etme oranı % 58,9, okul öncesi gidilen kurumun % 72,6'sı devlete ait bir kurup olup 6 yaşında başlayanlar ise %47,4 oranındadır. Annelerin yaşı 36-45 yaş arasında % 66.5 olup, annelerin % 28,8'i çalışmaktadır.

Problem çözme yeteneğine güven maddesi ile sosyal benlik ölçeğinin yeterlilik düzeyi, beceri düzeyi, başarı düzeyi, sevilme durumu, içedönük olma durumu, yalnızlık düzeyi, dışta bırakılma durumu, söyleneni yapma durumu, korkma düzeyi, çekingenlik düzeyi, pasif olma durumu, kararlılık düzeyi ve boyun eğici olma durumu puanları ters yönde ve istatistiksel olarak ileri düzeyde anlamlı ilişki göstermektedir. Kaya (1992), tarafından yapılan başka bir araştırmada, üniversite öğrencilerin algıladıkları problem çözme beceri düzeyleri ile benlik saygısı düzeyleri, benlik değerlerinin sürekliliği düzeyleri...vb. arasında önemli ilişki bulunmuştur. Ayrıca problem çözme becerisini en iyi yordayan değişkenler olarak da benlik saygısı, eleştiriye duyarlılık, insanlara güven duyma ve kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme bulunmuştur (Kaya, 1992). Bu durum, bulunan olgular ile Kaya'nın yaptığı araştırma arasında uyumluluk olması açısından anlamlılık arz eder.

Yaklaşma-kaçınma maddesi ile yeterlilik, sabır, hoşgörü, söyleneni yapma durumu, korkma, pasif olma durumu ve antipatik olma durumu arasındaki ilişki oldukça yüksek bir düzeyde; beceri, başarı, kendine güven, dağınıklık, kararlılık ve boyun eğici olma durumu ile ters yönde anlamlı ilişki görülmektedir.

Kişisel kontrol maddesi ile beceri durumu, sevilme durumu, içe dönük olma durumu, dışta bırakılma durumu yüksek ilişki düzeyinde; yeterlilik, başarı, sabır, korkma, kendine güven, çekingenlik, dağınıklık, pasif olma durumu, kararlılık, antipatik olma durumu ve boyun eğici olma durumu ters yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişki göstermektedir. Bu durum Skeels'n yaptığı araştırmanın sonuçlarına

paralel niteliktedir. Skeels çevresel etkilerle ilgili bir araştırmasında şöyle bir sonuca varmıştır: Yetimler yurdundan beş ya da daha küçük yaşlardaki çocuklardan iki grup tertiplemiştir. Bunların bir kısmı, random şeklinde seçilerek ana okullarında zengin bir sosyal ve yaratıcı eğitime tabi tutulmuştur. İkinci gruptakiler ise sadece gözlemlenmiştir. Anaokullarına devam ettirilen çocuklar üzerinde yaptırılan zeka testlerinde birinci grubun zekasının yükseldiğini göstermiştir. Ayrıca, sosyal yaş bakımından bir devamlılık ve diğerlerine göre bir üstünlük göstermişlerdir. Sosyal gelişme testleri anaokullarına devam edenlerin lehine gelişmeleri ortaya çıkarmıştır. Bütün bu yapılan çalışmalar sonucunda İkinci gruptakilerde ise hiçbir gelişme ve üstünlük tespit edilememiştir. Bu durumda okul öncesi bir kuruma tabi bir çocuğun, diğer çocuklara nazaran sosyal, mekanik ve soyut zekaları bakımından daha ileri oldukları yapılan bu araştırmalar sonucunda söylenebilir (Berktin, 1971). Bu durum, bulunan olgular ile Skeels'in yaptığı araştırma arasında uyumluluk olması açısından anlamlılık arz eder.

Özel D lisesinde okul öncesi bir kuruma gitme oranı B Lisesi ve C lisesine göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu ailelerin, çocuklarını okul öncesi bir kuruma göndermeyi daha fazla tercih ettikleri düşünülmektedir.

Okul öncesi kuruma gidenlerin eğitim alma süreleri arasında da istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır. Özel D lisesi ve A Anadolu lisesinde okul öncesi kuruma 2 yıl ve üzerinde gitme oranları daha yüksek bulunurken; B ve C Lisesinde 1 yıl gitme oranı yüksek bulunmaktadır. Yine özel okulu tercih eden aileler dış uyarılarla (broşür, okul tanıtımlar, yazılı ve görsel basın...vb.) daha fazla karşılaştıklarından okul öncesi bir kuruma göndermeye daha öncesinden başlamışlardır.

Wellman adlı bir eğitimci (Okul Öncesi Yıllarda Okul Öncesi bir kuruma devam edenlerle devam etmeyenlerin zekalarındaki Gelişmeler) konusundaki bir yazıda bu alanda yaptığı elli kadar araştırmayı şöyle özetlemektedir: Bu okullara devam eden çocukların % 50 6 puan ve üzerinde daha zeki olduğu görülmüştür. Bu durum okul öncesi kurumun oyuncak ve oyun seçeneklerinin daha fazla olmasının

çocukların zihinsel gelişimine ve zekasına önemli katkılar sağladığını gösterir (Wellman, 2004).

Sabır düzeyi puanı erkek öğrencilerde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Korkma puanı erkek öğrencilerde anlamlı düzeyde yüksek olarak saptanmıştır. Toplumsal yaşantımızda küçüklükten itibaren erkek ve kız çocuklara bazı sosyal roller verilmektedir. Bunlardan biri de erkeklerin korkusuz, cesur olmaları ile ilgilidir. Birey, bu rollerle çocuklukta tanışır ve sorgulamadan kabul eder. Erkeklerin daha cesur çıkmasının nedeninin, bu durum olduğu düşünülmektedir.

Pasif olma durumu puanı kız olgularda istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Boyun eğici olma durumu puanı yine kız olgularda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu durum kızların erkeklere nazaran daha aktif ve hakkını arayıcı olduklarını göstermektedir.

Antipatik olma durumu puanı kız olgularda istatistiksel olarak ileri düzeyde anlamlı yüksek bulunmuştur.

Problem çözme envanteri ölçeği maddelerinden problem çözme yeteneğine güven puanı cinsiyetlere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir.

Yaklaşma kaçınma puanı ise erkek olgularda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olarak bulunmuştur.

Kişisel kontrol puanı cinsiyetlere göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Sevilme durumu puanı okul öncesi bir kuruma gidenlerde anlamlı düzeyde yüksek olarak saptanmıştır. Bu durum, okul öncesine giden ergenlerin özgüvenlerinin daha iyi olduğunu göstermektedir. Ayrıca, ergenler "*Ailelerimiz*

*bizimle ilgileniyor, bizim için bir kurum seçip, gönderiyorlar, demek ki önemli ve sevilmeye layıktır” şeklinde düşünmüş olabilirler.*

Kendine güven düzeyi, pasif olma düzeyi ve çekingenlik düzeyi puanları okul öncesi eğitim kurumuna gidenlerde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olarak bulunmuştur. Biliyoruz ki, okul öncesi kurumlar çocukların hal, tavır ve ifadelerini önemserler. Ayrıca, derslerde her çocuk bir bireydir; yetenekleri keşfedilir, övülür, tasvip ve teşvik edilir. Çocuklar, yıl sonu ve özel gün-haftalarda( 23 Nisan, 10 Kasım, 19 Mayıs ...vb) törenlerde hazırlanan oyunları, drama ya da projeleri sunarlar. Bu durumun, hem çocukların özgüveninin gelişmesinde, hem aktif olmasında hem de atılgan olmasında etken olabileceği düşünülmektedir.

Dağınıklık düzeyi puanı da okul öncesi eğitim kurumuna gidenlerde istatistiksel olarak ileri düzeyde anlamlı derecede yüksek olarak bulunmuştur. Bu durum onların, küçük yaştan itibaren yuva – anaokullarında oynadıkları oyuncakları yerlerine koyma, sıraya girerek bir yerden bir yere gitme, okunan kitapların ve eşyaların (kalem, hamur, kitap, tebeşir...vb.) kullanıldıktan sonra buldukları yerlerine konması...gibi alışkanlıklar edinmesini ve büyüdükçe de bu alışkanlığı sürdürmesini sağlamıştır. Bu sayede, okul öncesi bir kuruma gitmeyene göre, daha düzenli olmuşlardır.

Problem çözme envanteri ölçeği maddelerinden problem çözme yeteneğine güven puanı, okul öncesi bir eğitim kurumuna gidenlerde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur.

Okul öncesi eğitim kurumuna 3 yıl ve üzeri giden olguların yeterlilik düzeyi puanı 1 yıldan az gidenlere, 1 yıl gidenlere ve 2 yıl gidenlere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Okul öncesi bir kuruma uzun süre (3 yıl ve üzeri) giden çocuklar kendilerine güven duymakta bir çok işi yaparken de yeterli hissetmektedirler.



Boyun eğici olma durumu puanı okul öncesi eğitim kurumuna gitme süresine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Okul öncesi eğitim kurumuna 3 yıl ve üzeri giden olguların boyun eğici olma durumu puanı 1 yıldan az gidenlere göre anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur.

Problem çözme envanteri ölçeği maddelerinden problem çözme yeteneğine güven puanı okul öncesi gidilen eğitim kurumunun MEB bağlı olan olgulardaki puanı MEB bağlı olmayanlarınkine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur.

Yaklaşma kaçınma puanı sınıflara göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. 9.sınıfın yaklaşma kaçınma puanı, 10.sınıf ve 11.sınıfa göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. 10.sınıf ile 11.sınıfın yaklaşma kaçınma puanları arasında ise anlamlı farklılık yoktur. Yine, boyun eğici olma durumu puanı, sınıf dağılımına göre anlamlı farklılık göstermektedir. 9.sınıf olgularının boyun eğicilik puanı 11.sınıftakilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu durum, Latans dönemindeki ergenler, bedensel, zihinsel, bilişsel ve davranışsal anlamda farklılaşırlar. Bu farklardan biri de ergenlerin isyankar, hakkını arayıcı, dik başlı ve sabırsız olmalarıdır. 9. sınıf öğrencileri latans dönemin başında olduklarından bu özellikleri yoğun bir şekilde yaşarlar, halbuki 10 ve 11. sınıf öğrencisi bu duygularla başa çıkmayı öğrenmiş, sistemi benimsemiş isyan yerine boyun eğmeyi seçmiştir.

Yaklaşma-kaçınma faktörü ile yeterlilik düzeyi, sabır düzeyi, hoşgörü düzeyi, söyleneni yapma durumu, korkma düzeyi, pasif olma durumu ve antipatik olma durumu; başarı düzeyi, kendine güven düzeyi, dağınıklık düzeyi ve kararlılık düzeyi, beceri düzeyi ve boyun eğici olma durumu ters yönde anlamlı ilişki görülmektedir. Yaklaşma kaçınma puanı yükseldikçe sosyal benlikle ilgili yukarıda sayılan madde puanlarında düşüş gözlenmektedir.

Kişisel kontrol maddesi ile yeterlilik düzeyi, beceri durumu, dağınıklık düzeyi, başarı düzeyi, sabır düzeyi, korkma düzeyi, kendine güven düzeyi, çekingenlik düzeyi, kararlılık düzeyi ile ters yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişki

göstermektedir. Yani kişisel kontrol puanı yükseldikçe sosyal benlikle ilgili yukarıda sayılan madde puanlarında düşüş gözlenmektedir.

Kişisel kontrol maddesi ile dışta bırakılma durumu, dağınıklık düzeyi, pasif olma durumu ve antipatik olma durumu; yeterlilik düzeyi, beceri durumu, sevilme durumu ve korkma düzeyi; kendine güven düzeyi, çekingenlik düzeyi, kararlılık düzeyi ve boyun eğici olma durumu ile ters yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişki göstermektedir. Yani kişisel kontrol puanı yükseldikçe sosyal benlikle ilgili yukarıda sayılan madde puanlarında düşüş gözlenmektedir.

Problem çözme yeteneğine güven maddesi ile sosyal benlik ölçeğinin yeterlilik düzeyi ve içe dönük olma durumu puanı arasında negatif yönde anlamlı ilişki görülmektedir. Sevilme durumu, pasif olma durumu, söyleneni yapma durumu, korkma düzeyi, kendine güven düzeyi kararlılık düzeyi ve boyun eğici olma durumu puanları ile negatif yönde anlamlı ilişki görülmektedir. Yani; problem çözme yeteneğine güven puanı arttıkça sosyal benlikle ilgili yukarıda sayılan madde puanlarında düşüş gözlenmektedir.

Dağınıklık düzeyi puanı; annesi çalışan olgularda çalışmayan olgulara göre anlamlı düzeyde düşük olarak saptanmıştır. Bu durum, çalışan annelerin çocuklarının annelerinin ilgi ve zamanını almak için özellikle dağınık bıraktığını düşündürmektedir. Ancak annelerin çalıştıkları için, çocuklarına düzen ve tertibi öğretecek zamanı bulamadığı ya da *“Çocuk şimdi 2 saate toplar, ben 5 dakikada toplarım.”* düşüncesiyle onun yerine dağınıklıkları topladığı sonucuna da götürebilir.

Problem çözme envanterine sosyal karşılaştırma ölçeği puanlarının etkileri ileri bir teknik olan Regresyon analizi (Bacward stepwise) yöntemi kullanılarak değerlendirildiğinde elde edilen bulgulardan, okul öncesi bir kuruma gidenlerde,

- problem çözme yeteneğine güven puanına sosyal benlik ölçeğinin 18 alt grubun içinden, söyleneni yapma, kendine güven, kararlılık ve hakkını arama puanlarının etkisi istatistiksel olarak önemli bulunmuştur.

- yaklaşma kaçınma puanına sosyal benlik ölçeğinin 18 alt grubun içinden, beceri, kabul edilme, sabır ve hakkını arama puanlarının etkisi istatistiksel olarak önemli bulunmuştur.

- kişisel kontrol puanına sosyal benlik ölçeğinin 18 alt grubun içinden, başarının ve kararlılığın etkisi anlamlılık sınırına yakın iken, sabır ve atılganlık puanlarının etkisi istatistiksel olarak önemli bulunmuştur.

## 5.2. SONUÇ

Günümüz toplumlarında, çocuklar önce aile çevresi içindedirler. Çocuklar büyüdükçe bu çevre genişler, önce aileye en yakın olan akraba ve komşular çocuğun etkileşim alanına girerken, daha sonra yakın çevresindeki arkadaşlar ve nihayet okul, çocuğun yaşam alanı olarak önem kazanmaya başlar. Çocuk doğar doğmaz annesi ve yakın çevresindeki diğer insanlar aracılığıyla temel gereksinimleri karşılanan bir canlıdır. Onun kendi kendine yeterli hale gelmesi için belli bir zamanın geçmesi gerekir. Bunun için, başkaları tarafından bakılmaya, yönlendirilmeye, rehberliğe ihtiyacı vardır. Bu yönlendirilmeler, insanın doğuştan getirdiği kalıtsal özelliklerle de bütünleşerek bireyin kişilik yapısını oluşturur. Çocuk dış uyarılara da son derece açıktır. Daha ilk günlerde aldığı uyarımlar, ondaki bu potansiyel özelliklerin olumlu yönde gelişmesini sağlayabileceği gibi tam tersine olumsuz, ters yönde bir gelişmeye de neden olabilir. Bu açıdan ilk yaşam ortamı, bu ortamda aldığı etkiler çocuğun gelecekte nasıl biri olacağını belirleme konusunda son derece etkilidir. Çocuk üzerinde okulun rolü yadsınmaz, ancak okula başlayıncaya kadar geçen dönemin son derece önemli, hatta hayati olduğu bilinmektedir (Oktay, 2002).

Araştırma da şu sonuçlar elde edilmiştir:

1. İstanbul Anadolu yakasında, lisede okumakta olan ankete katılan olguların yarısından çoğu, 2 kardeş, 4-5 kişilik ailelerde yine yarısından çoğunun annesi çalışmamakta olup, annelerinin 35- 45 yaşlarında olduğu görülmüştür. Bu sosyo-demografik özellikler orta halli ailelerin 2 çocuk dünyaya getirmeyi benimsediği, 6 yaşına kadar çocuklarının evde genç anneler tarafından bakıldığı, ancak 6 yaşında okul öncesi bir kuruma çoğunluğun gittiği anlaşılmaktadır.

2. Okul öncesi bir kuruma, özel Lise ve Anadolu lisesinden, düz liselere göre daha fazla kişinin gitmesi, bu ergenlerin ailelerin daha bilinçli olduğu sunucuna götürmektedir.

3. Okul öncesi eğitim alan ergenlerin, problem çözme becerisi ve sosyal benlik değerleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç, araştırmanın giriş bölümünde ifade edilen hipotez ile uyumludur.

3.1. Problem çözme envanterini oluşturan üç faktörden biri olan “yaklaşma-kaçınma “puanı ile sosyal benlik karşılaştırma ölçeğinde yer alan bazı maddeler arasında anlamlı ilişki vardır. Yaklaşma-kaçınma faktörü bireyin ruhsal-duygusal durumunu değerlendirmektedir. Ergenlerin bu faktöre yanıtları ne kadar olumsuzsa sosyal benlik değerlerinden bir kısmına da olumsuz yanıt verdiği görülmüştür.

3.2. Bu araştırmada, bireyin kendine güven puanı (Problem çözme envanterini oluşturan üç faktörden biri olan) artıkça yeterlilik düzeyi ve içe dönük olma durumu, sevilme durumu, pasif olma durumu, söyleneni yapma durumu, korkma düzeyi, kendine güven düzeyi kararlılık düzeyi ve boyun eğici olma durumunda düşük puan görülmesi, bireyin problem çözme becerisinin geliştikçe, sosyal benlik değerlerini olumlu yönde geliştirdiğini düşündürmektedir.

4. Bu araştırma okul öncesi eğitim alan ergenlerin, problem çözme beceri düzeylerinin boyutlarından birinde yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç, araştırmanın giriş bölümünde ifade edilen hipotezler kısmının ilk maddesi ile uyumludur.

5. Bu araştırma ergenlerin, kendi sosyal benlik değerlerini algılama düzeylerini bir çok boyutta yüksek bulmuştur. Bu sonuç, araştırmanın giriş bölümünde ifade edilen hipotezler kısmının ikinci maddesi ile uyumludur.

6. Sosyal Benlik karşılaştırma ölçeğinin ortaya koyduğu bulgular arasında “boyun eğme-hakkını arama” maddesi ile okul öncesi kurumlara 3 yıl ve üzeri

gidenlerde anlamlı ilişki bulunmuştur. Okul öncesi kurumlara daha uzun süre gidenlerin daha uyumlu, boyun eğen olduğu görülmüştür.

7. Ortaya çıkan bulgularda, erkekler kendilerini pasif, sabırlı, cesur görmelerine karşın, kızlar, sabırsız, korkak ancak aktif, hakkını arayan ve antipatik olarak görme eğilimleri vardır. Bu durum ergenlerin sosyal benliklerinin algılayışlarında cinsiyet farkı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç, araştırmanın giriş bölümünde ifade edilen hipotezler kısmının altıncı maddesi ile uyumludur.

8. Okul öncesi bir kuruma gidenlerin, gitmeyenlere göre, sevilme, kendine güven ve çekingenlik puanlarının yüksek çıkması, gidenlerin kendilerine güvenli, aktif, dışa dönük ve atılgan olarak görmektedirler.

9. Okul öncesi bir kuruma gidenlerin dağınıklık-düzenlilik düzeyi puanlarının yüksek çıkması, onların okul öncesi kurumlarda sistemliliği, düzeni çok küçük yaşlarda edindikleri ve çocukluğun ilk çağlarında edindikleri bu alışkanlıkları ergenlikte dahi devam ettirdiklerini düşündürmektedir.

10. Ankete katılan olguların genelinin verdiği cevapların ortalamalarından kendilerini dağınık ancak hakkını arayan bireyler olarak ifade ettikleri görülmüştür.

11. Anneleri çalışan ergenlerin, dağınıklık düzeylerinin düşük olması, anneleri çalışır olmasına karşın ergenlerin evde dağınık ve düzensiz oldukları sonucuna gidilmektedir.

12. Problem çözme yeteneğine güven puanı arttıkça sosyal benlikle ilgili olumsuz olarak adlandırabilecek içedönük olma durumu, yalnızlık düzeyi, dışta bırakılma durumu, söyleneni yapma durumu, korkma düzeyi, çekingenlik düzeyi, pasif olma durumu, vb. madde puanlarında düşüş gözlenmektedir. Bu durum problem çözme becerisi geliştikçe bireyin olumlu sosyal davranışlarında da gelişme olduğunu göstermektedir.

**13.** 9. sınıf öğrencilerin, 10. ve 11. sınıflara göre daha hakkını arayan oldukları bulunan bulgular arasındadır. Bu durum ergenliğin tepe noktasını yaşayan latans dönemindeki gencin en isyankar, en baş kaldırıcı olduğu döneme rastlamaktadır ki, anlamlı bulunmuştur. Yaş ilerledikçe bireylerin hormonları sakinleşmekte, daha uyumlu ve boyun eğici olmaktadırlar. Bu durum ergenlerin yaş aralıklarının sosyal benlik değerlerini etkilediğini göstermektedir.

**14.** Tüm ergenlerin okul öncesi bir kuruma devam etme süreleri 3 yıl ve üzeri giden olguların yeterlilik düzeyi puanı 1 yıldan az gidenlere, 1 yıl gidenlere ve 2 yıl gidenlere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunması, problem çözme becerileri açısından farklı olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, araştırmanın giriş bölümünde ifade edilen hipotezleri ile uyumludur.

**15.** Annenin eğitimi ile çocukların okul öncesi eğitim alması arasında ve annenin çalışması ile ergenlerin okul öncesi eğitim alması arasında her hangi bir korelasyon bulunamamıştır. Bu durum, sekizince ve dokuzuncu hipotezle uyumlu değildir. Bunun sebebi olarak çalışan annelerin, çalışmayanlara göre, büyüklerden (anneanne, babaanne, dede ve ya bir aile büyüğünden) daha fazla yardım aldığı ya da okul öncesi bir kuruma göndermek yerine evde bir bakıcı tuttuğu aynı bakıcının ev işlerine de yardım ederek çalışan anneye yardımcı olduğu düşünülmektedir.

**16.** Araştırma sonunda, kız öğrencilerin erkeklere göre daha aktif, antipatik, korkak ve hakkını arayıcı olarak çıkmaları, giriş bölümünde hipotezler kısmında yer alan ‘sosyal benlik algılayışlarında cinsiyetler arasında fark görülecektir’ ifadesi ile uyumludur.

**17.** Problem çözme envanterine sosyal karşılaştırma ölçeği puanlarının etkileri değerlendirildiğinde, okul öncesi bir kuruma gidenlerin problem çözmede kendilerine güvenli, bireysel kontrol duygusuna sahip olduklarını ve problemden kaçma yerine yüzleşmeyi seçtikleri; daha az kişisel problem bildirdiklerini; kendilerini algılayışlarında daha olumlu olduklarını; sosyal anksiyetelerinin daha az olduğu; kişiler arası ilişkilerde daha atılgan oldukları; depresyon düzeylerinin daha düşük olduğunu, elde edilen bulgulardan ilişkilendirmek söz konusudur.

### 5.3. ÖNERİLER

21. yüzyılın eşiğinde dünya her alanda çok hızlı bir değişim ve gelişim göstermektedir. Dünya ulusları içinde buldukları koşullardan daha iyi koşullara geçmek için adeta birbirleriyle kıyasıya bir mücadele içindedirler. Bu mücadelede başarının bilim, teknoloji, ekonomi ve sanat gibi önemli alanlardaki başarılarla bağlı olduğu, bugün herkesçe bilinmektedir. Bu alanlardaki başarılarla yetişmek için iyi yetişmiş bireylere ihtiyaç duyulur. Bireylerin iyi yetişmesini çok küçük yaşlardan itibaren sağlamak gerekir. Okul öncesi kurumlarla ilk basamağı atılan bu süreç iyi bir eğitimle gerçekleşebilir. Ülkemizde okulöncesi kurumlara gitmek zorunlu değildir. Çocuk okula başlayıncaya kadar bu süreyi evde ebeveynleriyle, aile içindeki büyük ve küçük akrabalarıyla, komşu veya bakıcılarla geçirmektedir. Halbuki çocuk, kişiliğinin % 90'nını, zekasının ise çok büyük bir bölümünü bu yaşlarda edinmektedir. Az uyaran ve sosyal ortamla karşılaşan bireylerin zeka, kişilik ve sosyal benliklerinin gelişiminde, gidenlere göre farklılıklar oluşacaktır. Bu nedenle, çocuğun okul öncesi bir kuruma gitmelerinin ne denli önemli olduğu ile ilgili basılı ve görsel medyada yazı ve bilgilendirme çalışmaları yer almalıdır.

Günümüzde her toplumun sürekli öğrenen, çevresine, kişilere, olaylara duyarlı, sistemli düşünen ve problem çözebilen bireylere ihtiyacı vardır. Bu özelliklere sahip bir insan yetiştirmek zor bir iştir. Problem çözme becerilerine sahip bireyler yetiştirilmek isteniyorsa eğitime, ilkokuldan önce başlanmalıdır. Eğitimde amaca ulaşmak için uzun yıllar boyunca sistemli çalışmak gerekir. 'Problem çözme becerileri gelişmiş insanlar yetiştirmek için eğitim ve öğretimde ne gibi düzenlemelerin gerekli olduğu' sorusunu sorup, eğitim - öğretimin "uygun" bir şekilde düzenlenmesinde, insanlığın bu alandaki bilgi birikiminden, deneyimlerinden yararlanarak ve bilimsel araştırmalar yaparak cevap bulunabilir. Eğitim ve öğretimin en uygun şekilde düzenlenebilmesi için konunun uzmanlarına başvurulabilir (Kasap, 1997).

Bu sonuçlar göz önünde bulundurularak, çocukların okul öncesi bir kuruma gitmesinin sosyal benlik gelişimi ve problem çözme becerisi üzerinde olumlu izlenimler yarattığı görülmüştür. Ancak okul öncesi bir eğitim kurumuna gitmiş

olmak, çocuğun bilişsel, davranışsal, zihinsel hatta bedensel olarak da gelişiminde gitmemiş olanlara göre farklılıklar yaratabileceği düşünülmektedir. Bu durumda okul öncesi bir kuruma gitmiş olmanın çocuğun gelişiminde ne gibi katkıları olacağı ile ilgili bir araştırma yapmak gelecekte bu konuya ilgi duyanlara önerilmektedir.

Bunun dışında, yaratıcılık, hayal gücü, yeteneklerin önceden farkına varılması, bir müzik aletine eğilimli olmak gibi konularda da detaylı inceleme önerilmektedir.

Ünlü Psikanalist S. Freud “*Çocukta her rastlanan nörotik davranışlar muhakkak çocuğun nörotik bir yetişkin olacağını göstermez. Fakat nörotik yetişkinin davranışlarının kaynağı çocukluk yıllarındadır.*” demiştir. Çocukların ruhsal sağlıkları, sosyal uyumları ve fizyolojileri ne kadar dengeli olursa o kadar ‘sağlıklı bireyler’ haline geleceklerdir. Bu nedenle okul öncesi kurumlar uzman kadro, sağlıklı ortam, sevgi, ve öğretimin olduğu bir yer olması nedeniyle ‘sağlıklı bireylerin’ yetişmesinde çok önemli bir yer işgal etmektedir. Uzman kadronun seçilmesinde, yetiştirilmesinde ve görevlendirilmesinde çok dikkatli hazırlanmış bir prosedüre ihtiyaç vardır. Bu kadronun, çocukların sosyal benlik ve problem çözme becerileri üzerinde önemli etkilere sahip olduğu göz önünde bulundurulursa, daha dikkatli bir eğitimden geçirilmeleri gerektiği önerilmektedir.

İnsandaki potansiyelin en üst sınırlarına kadar geliştirilebilmesi ancak ona çok erken sağlanacak imkanlarla mümkün olabilir. Bu nedenle, yaşamın ilk yıllarındaki eğitimin, çocuğun içinde bulunduğu fiziksel ve sosyal çevrenin onun gelişmesinde çok önemli rolü vardır. Okul öncesi yıllar ve ilköğretim çağı bu bakımdan hayati önem taşır. Bu dönemde çocuğa verilenler veya verilmeyenler, onun geleceğini belirler. İşte bu sebepten, başarılı, kendisiyle barışık ve toplumla uyumlu bireyler yetişmesinde okul öncesi kurumların önemi büyüktür. Buna bağlı olarak da bu kurumların müfredatları da çeşitlilik, imkan ve sıkı denetim gerektirir. Bu bakımdan bu kurumların hem sağlık, hem çalışan insan gücü, hem de kullanılan materyaller açısından sıkı denetlenmesinin önemi görülmektedir.



Ayrıca İstanbul'da yapılan bu çalışma, nüfus, teknoloji, eğitim ve donanım bakımından daha küçük bir Anadolu şehrinde yapılırsa, çıkan sonuçların, etkileyici olacağı düşünülmektedir. Yapılan araştırmanın bir benzerinin, kasaba ya da küçük bir şehirde yapılması önerilmektedir.

Yapılan çalışmada, orta sosyoekonomik düzey ile sınırlandırılarak, sosyoekonomik düzeyleri benzer ailelerin çocukları olgu olarak seçilmiştir. Başka bir araştırma da, bu düzey sabit alınmadan farklı sosyoekonomik düzeyler ele alınarak, aynı araştırma tekrar yapılabilir. Bulgulardan elde edilecek sonuçların, farklılık taşıyacağı tahmin edilmektedir.

Özellikle İstanbul gibi çok büyük bir metropollerde okul öncesi kurumlar arasında farklılık bulunmaktadır. Bazı özel kurumlar, bünyelerinde yoga yapmak, müzikle eğitim gerçekleştirmek, NLP kullanmak, çoklu zekaya uygun eğitim vermek ...vb. gibi değişiklikler uygulamaktadır. Okul öncesi kurumların içeriği ve müfredatları, bir değişken olarak alınıp, yapmış olduğum çalışmanın bu değişkenlerle bir kez daha tekrarlanması önerilmektedir.

Ayrıca;

- İlköğretim öğretmenleri ve okul yöneticileri okul öncesi eğitimin önemi ve içeriği hakkında bilgilendirilmesi,
- Okullardaki ana sınıfı sayıları artırılarak, çocuk sayısı öğretmen sayısı ile uyumlu hale getirilmesi,
- Okul Öncesi kurumlarda görevli eğitimci dışındaki her çalışan, okul öncesi eğitimi, çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda “kendi alanıyla ilişkili boyutta” eğitilmesi,
- Seçilen pilot okullarda, oluşturulan yeni öğrenme ortamlarının çocuklar üzerindeki etkileri tespit edilmesi ve bunu takiben gerekli yaygınlaştırma ve geliştirme çalışmalarının yapılması,
- Öğretmenlerin, özel okulları ve diğer okulları ziyaretlerinin özendirilmesi, fiziksel çevre düzenlemeleri konusunda yeni ufuklar kazandırılmalarının sağlanması,

- İl bazında okul öncesi eğitim kurulları oluşturulması ve böylece her türlü desteğin sağlanması için örgütsel çalışmaların yapılması (yerel yöneticiler, üniversiteler, SHÇEK, MEB vb.) ve işlevsel hale getirilmesinin sağlanması,
- Okul öncesi eğitimin önemi konusunda akademisyenler, sivil toplum kuruluşları, belediyeler, basın, muhtar, halk eğitim merkezleri, yöneticiler ve öğretmenlerle işbirliği yapılarak toplumsal farkındalık yaratılması. Bunun için toplumda var olan kampanyalar çevresinde bütünleşerek, medya desteğiyle, çocukla doğrudan ya da dolaylı biçimde ilgili tüm kurum ve kuruluşların etkin katılımları sağlanarak, toplumsal duyarlılığın geliştirilmesi,
- Okul öncesi eğitimden yararlanması öncelikli olan hedef kitle doğru olarak belirlenmeli ve buna göre bakanlık, sivil toplum örgütleri ve benzeri kuruluşlarla ortak eylem planları yapılmalı, işbirliği önemsenmeli ve bunun için de sinerjinin yaratılması,
- Dezavantajlı çocuklara okul öncesi eğitim yoluyla iyi bir başlangıç sağlanması ve bu hizmetlerden öncelikle yararlanmaları için gerekli düzenlemenin yapılması,
- Okul öncesi eğitimin, altı yaştan başlatılarak kademeli olarak zorunlu eğitim kapsamına alınması,
- Okul öncesi eğitimde yaşanan sorunları gidermeye yönelik olarak hem üniversitelerden öğretim elemanları hem de alanda aktif çalışan öğretmenlerle birlikte sivil toplum kuruluşlarının da katılacağı yerel çalışma grupları oluşturularak bölgelerin gereksinimleri ile tutarlı okul öncesi dönem çocuklarına yönelik alternatif program modelleri geliştirilmeli ve bu alternatif program modellerinin etkililiğine yönelik paylaşım ve bilgilendirme toplantıları yapılmalı. Yerel yönetimlerin de desteği ile okul öncesi eğitim etkinliklerinin artırılması (oyun grupları, oyun odaları, oyuncak kütüphaneleri vb.) ve bu etkinliklerin bir program çerçevesinde uygulamaya konulması,
- Okul öncesi eğitim programlarında özellikle 6 yaş grubu çocukların ilköğretime hazır bulunuşluk düzeylerini belirlemeye yönelik çalışmaların (dikkat kontrolü, algı gelişimi, yaratıcılık gelişimi, dil, bilişsel, sosyal duygusal, motor gelişim düzeyleri, yeteneklerin belirlenmesi vb.) yapılması,

- 0-3 yaş grubu çocuklara yönelik oyun grupları nitelik ve nicelik olarak artırılmalı. Aile Planlaması (AP) ve Ana Çocuk Sağlığı (AÇS) Merkezlerinde ya da belediye binalarının içinde düzenlenen bir odada uzman denetiminde, bu hizmetin verilmesinin sağlanması,
- Okul öncesi eğitimden yararlanamayan çocuklara yönelik yaz okulları kurularak, öğretmenler (iki aylık yaz tatili süresince dönüşümlü olarak ek ders ücreti esasına tabii olarak) tarafından yaz tatili süresince kapalı olan MEB'e bağlı anaokullarında (ilköğretime bağlı anasınıfları, bağımsız anaokulları vb.) eğitimlerin verilmesi. Ayrıca okul öncesi eğitim kurumu olmayan bölgelerde çok amaçlı gezici okul öncesi eğitim modellerinin (Gezici Otobüs Projesi vb.) uygulanmasının yaygınlaştırılması,
- Uzmanlar tarafından ailelerin, okul öncesi eğitim kurumlarına yönelik genel beklentileri saptanmalı ve bu doğrultuda okul öncesi eğitimin içeriği, uygulamaları, hedefleri vs. hakkında aileler bilgilendirilmeli.
- Ailelerin çocuğun gelişimindeki ve eğitimindeki rollerinin önemini fark etmeleri, aile tutumlarının çocuğun kişiliği üzerindeki yansımaları (koruyucu tutumlarının çocukta birey bilinci gelişimini engellemesi ve çocukta özgüven eksikliğine neden olması, baskıcı anlayışlarının çocukları edilgenleştirilmesi vb.), yanlış tutum ve davranışlardan uzaklaşmalarının sağlanması için okul öncesi öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerin işbirliği ile kısa, yöre halkının anlayabileceği açıklıkta hazırlanmış el ilanları halkın birlikte olduğu ortamlarda (cami, çarşı, kahve vb. yerlerde) dağıtılması, önerilmektedir (Tuğrul, 2005).

Son olarak, bulguların fazlalılığı göz önünde bulundurularak, okul öncesi eğitimin, çocukların gelişimlerine nasıl bir katkı sağladığını belirlemek amacıyla nicel - nitel çalışmalar yapılmalı ve araştırmacıların desteklenmesi önerilmektedir.

## **EKLER**

**Ek 1. Kişisel Bilgi Formu**

**Ek 2. Problem Çözme Envanteri**

**Ek 3. Sosyal Benlik Karşılaştırma Ölçeği**

## **EK-1 KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

**(Lütfen Aşağıdaki Kişisel Bilgi Formunu Doldurunuz)**

### **1- Okulunuzun Adı**

.....

### **2- Sınıfınız**

.....

### **3- Cinsiyetiniz**

- a) Kız
- b) Erkek

### **4- Yaşınız**

- a) 15 yaş altı
- b) 15 yaş
- c) 16 yaş
- d) 17 yaş
- e) 17 yaş üstü

### **5- Annenizin Yaşı**

- a) 35 yaş ve altı
- b) 36-45 yaş arası
- c) 46-55 yaş arası
- d) 56-65 yaş arası
- e) 66 yaş ve üstü

### **6- Babanızın yaşı**

- a) 32 yaş ve altı
- b) 35-45 yaş arası
- c) 46-55 yaş arası
- d) 56-65 yaş arası
- e) 66 yaş ve üstü

### **7- Kaç Kardeşiniz**

- a) Tek çocuğum
- b) 2 Kardeş
- c) 3 Kardeş

- d) 4 Kardeş
- e) 5 Kardeş ve üstü

**8- Siz kaçınıcı çocuksunuz**

- a) İlk çocuğum
- b) İkinci çocuğum
- c) Üçüncü çocuğum
- d) Dördüncü çocuğum
- e) Diğer

**9. a) Anneniz**

- a) Öz
- b) Üvey

**b) Babanız**

- a) Öz
- b) Üvey

**10. a) Anneniz**

- a) Sağ
- b) Ölü

**b) Babanız**

- a) Sağ
- b) Ölü

**11- Annenizin öğrenim durumu**

- a) Okula gitmemiş
- b) İlköğretim
- c) Lise
- d) Üniversite ve üstü

**12- Babanızın öğrenim durumu**

- a) Okula gitmemiş
- b) İlköğretim
- c) Lise
- d) Üniversite ve üstü

**13- Anneniz çalışıyor mu?**

- a) Evet
- b) Hayır

**14- Babanız çalışıyor mu ?**

- a) Evet
- b) Hayır

**15- Ailede yaşayan (aynı evi paylaşan) kişi sayısı**

- a) 3 kişi ve altı
- b) 4-5 kişi
- c) 6-7 kişi
- d) 8 kişi ve üstü

**16- Okul öncesi bir kuruma gittiniz mi?**

- a) Evet
- b) Hayır

**a. Eğer gittiyseniz kaç yıl devam ettiniz?**

- a) Bir yıldan az
- b) Bir yıl
- c) İki yıl
- d) Üç yıl ve üstü

**b) Gittiyseniz, gittiğiniz kurum MEB'e bağlı Özel bir kurumuydu?**

- a) Evet
- b) Hayır

**c) Gittiyseniz, gittiğiniz kuruma kaç yaşında başladınız?**

- a) 4 yaştan küçük
- b) 4 yaş
- c) 5 yaş
- d) 6 yaş

## EK-2 PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ

### PÇE\*

Bu envanterin amacı, günlük yaşantınızdaki problemlerinize (sorularınıza) genel olarak nasıl tepki gösterdiğinizi belirlemeye çalışmaktır. Sözü ettiğimiz bu problemler, matematik ya da fen derslerindeki alışmış olduğumuz problemlerden farklıdır. Bunlar, kendini karamsar hissetme, arkadaşlarla geçinememe, bir mesleğe yönelme konusunda yaşanan belirsizlikler ya da boşanıp boşanmama gibi karar verilmesi zor konularda ve hepimizin başına gelebilecek türden sorunlardır. Lütfen aşağıdaki maddeleri elinizden geldiğince samimiyetle ve bu tür sorunlarla karşılaştığınızda tipik olarak nasıl davrandığınızı göz önünde bulundurarak cevaplandırın. Cevaplarınızı, bu tür problemlerin nasıl çözülmesi gerektiğini düşünerek değil, böyle sorunlarla karşılaştığınızda *gerçekten* ne yaptığınızı düşünerek vermeniz gerekmektedir. Bunu yapabilmek için kolay bir yol olarak her soru için kendinize şu soruyu sorun: "Burada sözü edilen davranış ben ne sıklıkla yaparım?"

Yanıtlarınızı aşağıdaki ölççeğe göre değerlendirin:

1. Her zaman böyle davranırım
2. Çoğunlukla böyle davranırım
3. Sık sık böyle davranırım
4. Arada sırada böyle davranırım
5. Ender olarak böyle davranırım
6. Hiçbir zaman böyle davranmam

	Ne kadar sıklıkla böyle davranırsınız?					
	Her zaman					Hiç bir zaman
1. Bir sorununuzu çözmek için kullandığınız çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırmam.	①	②	③	④	⑤	⑥
2. Zor bir sorunla karşılaştığınızda ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayacağımı uzun boylu düşünmem.	①	②	③	④	⑤	⑥
3. Bir sorununuzu çözmek için gösterdiğiniz ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğimden şüpheye düşerim.	①	②	③	④	⑤	⑥
4. Bir sorununuzu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin işe yaradığını, neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem.	①	②	③	④	⑤	⑥
5. Sorunlarınızı çözmeye konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim.	①	②	③	④	⑤	⑥
6. Bir sorununuzu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım.	①	②	③	④	⑤	⑥

\* Heppner, P. P. & Petersen, C. H. (1982).  
Uyarlayanlar: Şahin, N. H. ve Şahin, N. (1993).



	Ne kadar sıklıkla böyle davranırsınız?					
	Her zaman					Hiç bir zaman
7. Bir sorunum olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım.	①	②	③	④	⑤	⑥
8. Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı incelerim.	①	②	③	④	⑤	⑥
9. Bir sorun kafamı karıştırdığında duygu ve düşüncelerimi somut ve açık-seçik terimlerle ifade etmeye uğraşmam.	①	②	③	④	⑤	⑥
10. Başlangıçta çözümünü farketmesem de sorunlarımın çoğunu çözmeye yeteneğim vardır.	①	②	③	④	⑤	⑥
11. Karşılaştığım sorunların çoğu, çözebileceğimden daha zor ve karmaşıktır.	①	②	③	④	⑤	⑥
12. Genellikle kendimle ilgili kararları verebilirim ve bu kararlardan hoşnut olurum.	①	②	③	④	⑤	⑥
13. Bir sorunla karşılaştığımda onu çözmek için genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim.	①	②	③	④	⑤	⑥
14. Bazen durup sorunlarım üzerinde düşünmek yerine gelişigüzel sürüklenip giderim.	①	②	③	④	⑤	⑥
15. Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarı olasılığını tek tek değerlendirmem.	①	②	③	④	⑤	⑥
16. Bir sorunla karşılaştığımda, başka konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünürüm.	①	②	③	④	⑤	⑥
17. Genellikle aklıma ilk gelen fikir doğrultusunda hareket ederim.	①	②	③	④	⑤	⑥
18. Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tartar, birbirleriyle karşılaştırır, sonra karar veririm.	①	②	③	④	⑤	⑥
19. Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim.	①	②	③	④	⑤	⑥
20. Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce, nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım.	①	②	③	④	⑤	⑥
21. Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmem.	①	②	③	④	⑤	⑥
22. Bir sorunumu çözmeye çalışırken sıklıkla kullandığım bir yöntem; daha önce başıma gelmiş benzer sorunları düşünmektir.	①	②	③	④	⑤	⑥

Ne kadar sıklıkla  
böyle davranırsınız?

Her zaman Hiç bir zaman

23. Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanıyorum.	①	②	③	④	⑤	⑥
24. Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım vardır.	①	②	③	④	⑤	⑥
25. Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığım halde, bir türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşıyorum.	①	②	③	④	⑤	⑥
26. Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık duyarım.	①	②	③	④	⑤	⑥
27. Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğime güveniyorum.	①	②	③	④	⑤	⑥
28. Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığım sistematik bir yöntem vardır.	①	②	③	④	⑤	⑥
29. Bir sorunla başa çıkma yollarını düşünürken çeşitli fikirleri birleştirmeye çalışmam.	①	②	③	④	⑤	⑥
30. Bir sorunla karşılaştığımda bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek benim dışındaki etmenleri genellikle dikkate almam.	①	②	③	④	⑤	⑥
31. Bir konuyla karşılaştığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır.	①	②	③	④	⑤	⑥
32. Bazen duygusal olarak öylesine etkilenirim ki, sorunumla başa çıkma yollarından pek çoğunu dikkate bile almam.	①	②	③	④	⑤	⑥
33. Bir karar verdikten sonra, ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar.	①	②	③	④	⑤	⑥
34. Bir sorunla karşılaştığımda, o durumla başa çıkabileceğimden genellikle pek emin değilimdir.	①	②	③	④	⑤	⑥
35. Bir sorunun farkına vardığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.	①	②	③	④	⑤	⑥



## EK-3 SOSYAL BENLİK KARŞILAŞTIRMA ÖLÇEĞİ

### SKÖ\*

Sizin de bildiğiniz gibi, hepimiz zaman zaman kendimizi diğer insanlarla karşılaştırır ve bazı değerlendirmeler yaparız. Bu değerlendirmeler sonucunda kendimizle ilgili bazı fikirler ediniriz. Sizin de kendinizle ilişkili bazı görüşleriniz mutlaka vardır. Lütfen, aşağıdaki sıfatların herbirinde, sizi en iyi yansıtan rakamın üzerine (X) işareti koyunuz.

- ① Sol taraftaki boyuta en yakın olmayı ifade eder.  
⑥ Sağ taraftaki boyuta en yakın olmayı ifade eder

Sol	①	②	③	④	⑤	⑥	Sağ
1. Yetersiz	①	②	③	④	⑤	⑥	Yeterli / Üstün
2. Beceriksiz	①	②	③	④	⑤	⑥	Becerikli
3. Başarısız	①	②	③	④	⑤	⑥	Başarılı
4. Sevilmeyen biri	①	②	③	④	⑤	⑥	Sevilen biri
5. İçedönük	①	②	③	④	⑤	⑥	Dışadönük
6. Yalnız	①	②	③	④	⑤	⑥	Yalnız değil
7. Dışta bırakılmış	①	②	③	④	⑤	⑥	Kabul edilmiş
8. Sabırsız	①	②	③	④	⑤	⑥	Sabırlı
9. Hoşgörüsüz	①	②	③	④	⑤	⑥	Hoşgörülü
10. Söyleneni yapan	①	②	③	④	⑤	⑥	İnsiyatif sahibi
11. Korkak	①	②	③	④	⑤	⑥	Cesur
12. Kendine güvensiz	①	②	③	④	⑤	⑥	Kendine güvenli
13. Çekingen	①	②	③	④	⑤	⑥	Atılgan
14. Dağınık	①	②	③	④	⑤	⑥	Düzenli
15. Pasif	①	②	③	④	⑤	⑥	Aktif
16. Kararsız	①	②	③	④	⑤	⑥	Kararlı
17. Antipatik	①	②	③	④	⑤	⑥	Sempatik
18. Boyuneğici	①	②	③	④	⑤	⑥	Hakkını arayıcı

© Gilbert, P., Allan, S., & Trent, D. (1991) (1, 2, 4, 5, 7. maddeler).  
Uyarlayanlar: Şahin, N. H., Durak, A. ve Şahin, N. (1993).

## KAYNAKÇA

Akyüz, Y. **Türk Eğitim Tarihi**, Ankara: Ankara Ün. Eğitim Bilimleri Yayınları, 1982.

Anderson, J.R. **Cognitive Psychology and Its Implications**. San Francisco: Freeman, 1980.

Andrew, S. Knowledge Acquisition in Computer, Based, **Learning Environments Youth Of Education Technology System**, S.1, 1997-98.

Arnokoff, D.B. & Stewart J. The Effectiveness of modeling and videotape feedback on personnel problem solving. **Behavior Research and Therapy**. 13, 1975.

Aytaç, K. **Avrupa Eğitim Tarihi**, İstanbul: Marmara Ün. İlahiyat Fak. Yayınları, 1982.

Baykul, Y. **İstatistik Metotlar ve Uygulamalar**, Ankara: Anı Yayınları, 1987.

Baymur, F. **Genel Psikoloji**, İstanbul: İnkilap Kitapevi, 1989.

Bekman, S. Okul öncesi eğitim merkezlerinin etkili olabilmesinde niteliğin önemi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, sayı: 9, 1997a.

Bekman, S. **7 Çok Geç Kampanyası, Erken Çocukluk Eğitiminin Önemi Üzerine Düşünceler ve Öneriler**, İstanbul: Hayalgücü Tasarımevi, 1999.

Berktin, C. T. **Okul Öncesi Eğitim ve Çocuklarımız**, Birinci Basım, Ankara: Bilgi Basımevi, 1971.

Berrueta-Clement, J.R., Scheweinhart, L.L., Barnett, W.S., Epstein, A. & Weikart, D. Changed lives: Perry pre-school programme on youths through age 19. M.F. Hechinger (Editör), **Better start: New choices for early learning** (sayfa 11-40). New York: Wallker Company, 1986.

Bilgir, M..MEB Hizmet İçi Eğitim Dairesi Tarafından 31.01-04.02 2005 Tarihlerinde İstanbul'da Düzenlenen “**İlköğretim Müfettişleri Semineri**”nde Sunulan Yayınlanmamış Seminer Notları, İstanbul, 2005.

Binbaşıoğlu, C. **Eğitim Düşünce Tarihi**, Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi, 1982.

Bingham, J. **Bilimsel Deneyler**, İstanbul: Tübitak Yayınları, 1997.

Bonner, R.&Rich, A. “Negative Life Stress, Social Problem Solving Self Appraisal and Hopelessness: Implications for Suicide Researchs” **Cognitive Therapy and Research** , vol: 12. 1988.

Bransford, J. D.& Stelin, B. S. **The Ideal Problem Solver: A Guide for Improving Thinking, Learning and Creativity**, New York: W.H. Freeman and Company, 1993.

Burger, J. M. **Kişilik**, Birinci Basım, İstanbul: Kaktüs Yayınları, 2006.

Campbell, F. A., & Ramey, C. T. Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: A follow-up study of children from low-income families. **Child Development**, 65, 1994.

Corman, Louis, Çeviren: Hüseyin PORTAKAL, **Psikanaliz Açısından Çocuk Eğitimi**, Cem Yayınevi, İstanbul, 1996.

Cüceloğlu, D., **İnsan ve Davranışı**, Remzi Kitapevi, İstanbul, 1991.

De Bono, E. **Serious Creativity: Using the Power of Lateral Thinking to Create New Thinking**, London: Harper Collins,1993.

Dorner, D. **Denken, Problemlösen und Intelligenz**. In: LÜER, G. (Ed.): Bericht über den 33. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Mainz. Göttingen: Hogrefe. 1983.

Dyk, P.K. **Anatomy, physiology and gender issues in adolecense.** In T.P. Gullota , G.R. Adams,&r.Montemayor. (eds) Adolescent sexuality: Advances in adolescent development, Newbery Park, CA: Sage (1993).

D’Zurilla, T.& Goldfried, M. “Problem Solving Behavior Modification” **Journal of Abnormal Psychology**, vol : 18, 1971.

Enç, M. **Eğitim Ruhbilimi.** İstanbul: Aka Kitabevi, 1982.

Evans, J. R. **Creative Thinking: In The Decision and Management Sciences,** Ohio: Sout-Western Publishing Company, 1991.

Gagne, R.M. **Principles of Instructional Design.** N. Y. Holt. Rinehart& Winston, 1974.

Gardner, H. **Developmental psychology** (2nd ed.) Boston: Little Brown, 1982.

Güneysu, S. “Neden Erken Çocukluk Eğitimi”. **Çoluk Çocuk Dergisi.** Mayıs, 2001.

Haris, J.R.,& Liebert, R.M. **The child: A contemporary view of development** (3 rd ed.) Englewood Cliffs , NJ: Prentice-Hall, 1991.

Heppner, P. “ A Review of the Problem Solving Literatüre and It’s Relationships to the Counseling Process” **Journal of Counseling Psychology**, vol: 25, 1978.

Heppner, P. & Krauskopf, K. “An Infromation Processing Apporach to Personal Problem Solving”, **The Counseling Psychologist.** Vol:15, 1987.

Hess, R. D. Social class and ethnic influences upon socialization. P. H. Mussen (Editör), **Carmichael's manual of child psychology.** New York: Aldine. Vol.2, 3d ed, 1970.

Hess, R. D. **Sociology**, U.S.A., 1988.

İnanlı, R. **Okul Öncesi Eğitimde Kalite: Üniversitelerin Rolü**, Toplantı Raporu, İstanbul; Anne-Çocuk Eğitim Vakfı, 2005.

Kabadayı , R. “Problem Çözme Süreci, Gereği ve Eğitimdeki Boyutları” **Öğretmen Dünyası**, sayı 146, Ankara: Nüve Matbaası, 1992.

Kağıtçıbaşı, Ç. Çok yönlü bir yaygın eğitim programı olarak "Anne Çocuk Eğitim Programı". **Erken Çocukluk Eğitiminin Önemi Sempozyum Raporu** İstanbul: M.E.B. Ç.Y.E.G.M ve Anne Çocuk Eğitim Vakfı, Yayın No:6. 1995.

Kantarcıoğlu, S. **Ana Okulları Örgütü**, Üçüncü Baskı, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1974.

Kasap, Z. **İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Sosyo Ekonomik Düzeye Göre Problem Çözme Başarısı İle Problem Çözme Tutumu Arasındaki İlişki**, Mar. Ün. Eğt. Böl. Ens. Sınıf Öğr. Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 1997.

Kaya, N. “**Ondokuz Mayıs Üniversitesi Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ile Benlik Saygıları arasındaki İlişkiler**” Yayınlanmamış Master Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. 1992.

Koç, A.; Taylan, E.; Bekman, S. ve Boğaziçi Üniversitesi ve AÇEV işbirliği **Hizmete Duyulan İhtiyaçların Saptanması ve Çocuğun Dil yetisi Düzeyinin Belirlenmesi Araştırma Raporu**, Anne Çocuk Eğitim Vakfı, 2002.

Köknel, Ö. **Kişilik**, 6. basım, İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi, 1985.

Lazar, I., & Darlington, R. Lasting effects of early education: A report from the Consortium for Longitudinal Studies. **Monographs of the Society for Research in Child Development**, 47, (2-3, Serial No.195), 1982.

Leonard, N H., L. L. Beauvais, Richard W. Scholl, “**A Self Concept-Based Model Of Work Motivation**”, Yönetim Akademisi'nin Yıllık Toplantısında Sunulmuş Tebliğ, Ağustos 1995.

Morgan, C.T. **Psikolojiye Giriş**, Ankara: Meteksan Ltd. Şti., 1991.

Morris, C.G. **Psikolojiyi Anlamak**, Üçüncü Baskı, Ankara: Türk Psikologlar Yayınları, 2002.

Myers, R. **The twelve who survive**. London: Routledge, 1992.

Oktay, A. **Yaşamın Sihirli Yılları Okul Öncesi Dönem**, Dördüncü Baskı, İstanbul: Epsilon Yayınevi, 2002.

Ozankaya, Ö. **Toplum Bilimine Giriş**, Ankara: Ankara Siy. Bil. Fak. Yayınları, 1977.

Özbek, Y. **Sağlıklı Eğitim Sağlıklı Toplum**, 1. Basım, İstanbul: Çizgi Yayınevi, 2004.

Pehrson, K. L., & Robinson, C. C. Parent Education: Does it make a difference? **Child Study Journal**, 20(4), 1990.

Piaget, J. **Six psychological studies**, New York: Random House, 1967.

Platon, **Devlet**, İstanbul: İşbankası Yayınları, 2000.

Rivett, P. **The Craft of Decision Modelling**, New York: John Willey and Sons Inc., 1994.

Samastı, M. ve Zülfikar, B., **Çocuk Bakım ve Eğitimi**, İşaret Yayınları, İstanbul, 1997.



Sameroff, A. Early influences on development: Fact or fancy. **Merrill Palmer quarterly**, 21, 1975.

Savaşır, I.& Şahin, N. **Bilişsel Davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler**, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 1997.

Schweinhart, L.J., Barnes, V.H., & Weikart, D. Significant benefits the High Scope Perry Preschool study through age 27. **Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation No:10**. Ypsilanti, Michigan: High Scope. 1993.

Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L., & Nokes, C., Effects of Children's III health on cognitive development. M.E. Young (Editör) **Early child development: Investing in our children's future**. New York: Elsevier, 1997.

Şahin, N. H., Durak, A. ve Yasak, Y. **Kişiler Arası İlişkiler Ölçeği: Psikometrik özellikleri**. 8. Ulusal Psikoloji Kongresinde sunulmuş bildiri, İzmir, 21-23 Eylül 1994.

Taner, J.M. **Foetus into man: Physical growth from conception to maturity**, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

Taylan, S. “**Heppner’in Problem Çözme Envanterinin Uyarılma, Güvenirlik Ve Geçerlik Çalışmaları**”, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, 1990.

Tuğrul, B. **Okul Öncesi Eğitimde Kalite: Üniversitelerin Rolü**, Grup Çalışmaları 1. **Grup- Hizmetlerde Kalite**, Toplantı Raporu, İstanbul; AÇEV, 2005.

Upshur, C.C. Early intervention as preventive intervention. S.J. Meisells & J.P. Shankoff (Editörler). **Handbook of early childhood intervention**. Cambridge: Cambridge Üniversitesi Yayını, 1990.

VanGundy, A. **Techniques of Structured Problem Solving**, New York: Van Nostrand Reinhold Inc., 1988.

Wellman, H. "**Infant social attention predicts preschool social cognition**"  
Wellman, et. al., 2004.

Yavuzer, H. **Ana-Baba ve Çocuk**, 12. baskı, İstanbul: Remzi Kitapevi A.Ş., 1999.

Yavuzer, H., **Çocuk Psikolojisi**, İstanbul: Remzi Kitapevi A.Ş., 1992.

#### **Elektronik Kaynakça:**

**Dünya "Herkes İçin Eğitim" Bildirgesi'nden, 1990**, <http://www.acev.org/7cokgeç/turkiye.asp> ( Nisan 2007)

**Bekman, S. 7 Çok geç Kampanyası Önemi ve Yararı**, <http://www.acev.org/7cokgeç/turkiye.asp> ( Nisan 2007)

**Dedehayır, H. "İletişim ve Benlik Kavramı"** Kaynak Dergisi, Ocak-Mart 2005,  
<http://www.baltas-baltas.com/kaynakdergiyazi.asp?PRI=324&SAYI=21> (Kasım 2006)

**Gökcan, K. "Benlik Gelişimi ve İletişim"**, 1999., <http://www.sosyalhizmetuzmani.org/benlikveiletisim.htm>. (11 Kasım 2006)

**İnternettv, "Ergenlik Dönemi Benlik Gelişimi"** <http://www.okulpdr.net/ergenlik.htm> ( Nisan 2007)

**Yalçın, A.Y. "Ergen Nedir?, Ergenlik Süresi Nasıl Başlar?"**. Sayı: 202  
<http://ailem.zaman.com.tr/?bl=99&hn=4989> (Kasım 2006)