



**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINA DEVAM EDEN 5-6 YAŞ
ÇOCUKLARININ ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ İLE AKADEMİK
BENLİK SAYGILARI VE KİŞİLERARASI PROBLEM ÇÖZME
BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Merve MERCAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

HAZİRAN, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 (on iki) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Merve

Soyadı : MERCAN

Bölümü : Okul Öncesi Eğitimi

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Öz Düzenleme Becerileri ile Akademik Benlik Saygısı ve Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

İngilizce Adı: The Relationship Between Self-Regulation Skills and Academic Self-Esteem and Interpersonal Problem-Solving Skills of 5-6 Year-Old Children Attending Preschool Education Institutions

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Merve MERCAN

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Merve MERCAN tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Öz Düzenleme Becerileri ile Akademik Benlik Saygıları ve Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Saide ÖZBEY

(Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Prof. Dr. Tülin GÜLER YILDIZ

(Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi)

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Serap DEMİRİZ

(Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 11/06/2019

Bu tezin Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Selma YEL



Annem Elvan MERCAN'a.....

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans tezi olarak hazırlamış olduğum bu çalışmada, gerek ders döneminde gerek tez döneminde başından sonuna desteğini üzerimde hissettiğim herkese bu başlık altında teşekkür etmek benim için bir onurdur.

İlk olarak araştırmanın tüm aşamalarında en büyük motivasyon kaynağım olan, iş disiplini konusunda her zaman örnek aldığım, içinden çıkamadığım her türlü konuda profesyonel çözüm yolları sunan, sakin yaklaşımı ile tezimi bitirme konusunda beni cesaretlendiren ve danışan öğrencisi olmanın şansını her zaman dile getirdiğim tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Saide ÖZBEY hocama,

Okul öncesi eğitimimden yüksek lisans eğitimime kadar üzerimde emeği olan tüm öğretmenlerime, lisans eğitimim süresince her zaman örnek aldığım ve bitirme tezi danışmanım olan Sayın Prof. Dr. Arzu İPEK YÜKSELEN hocama, yüksek lisans eğitimim için Gazi Üniversitesi'ne başlamam konusunda beni cesaretlendiren Sayın Prof. Dr. Zeynep Fulya TEMEL hocama, meslek hayatımın başında mülakatımda yer alan ve sonrasında desteğini hep hissettiren Sayın Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU hocama, tez danışmanıma benimle çalışması için referans olan Sayın Doç. Dr. Hacer Elif DAĞLIOĞLU hocama,

Manevi anlamda desteğini üzerimden hiç çekmeyen, bugünlere gelmem konusunda beni hep cesaretlendiren ve takdirini esirgemeyen annem Elvan MERCAN'a, çocukluğumdan itibaren rol modelim olan, maddi ve manevi desteğini esirgemeyen ablam saydığım teyzem Hasret İLHAN UZUN'a,

Veri toplama sürecinde anlayışları, titizlikleri ve yardımları için İstanbul ili Avcılar ilçesi anaokullarındaki tüm idarecilere, öğretmenlere ve velilere,

Mesleğimi sevmeme yardımcı olan ve moral kaynağım olan tüm öğrencilerime, tez önerimin teslimi konusunda destek olan canım öğrencim Kübra BAYRAM'a, çalışmamın son aşamasında bana destek olan, bir öğrenciden öte motivasyon kaynağım olan canım öğrencim Ayşenur TİRSİ'ye, Ankara'da olmam gereken ancak olamadığım en kritik anlarda sadece bir ricam ile ellerinden geleni yapan Ersin SİVRİ ve Onur ERDOĞAN'a ve yine tezimi yazarken umutsuzluğa düştüğüm anlarda beni cesaretlendiren arkadaşım Sare TÜRKMEN'e gönülden teşekkürlerimi sunuyorum...

Merve MERCAN

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINA DEVAM EDEN 5-6 YAŞ
ÇOCUKLARININ ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ İLE AKADEMİK
BENLİK SAYGILARI VE KİŞİLERARASI PROBLEM ÇÖZME
BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Merve Mercan

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Haziran, 2019

ÖZ

Araştırma okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerileri ile akademik benlik saygıları ve kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul'un Avcılar merkez ilçesinde bulunan resmi okulların anasınıfları ve özel anaokullarına devam eden 5-6 yaş çocukları oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini evrenden tesadüfi örnekleme ile seçilen 289 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada “Kişisel

Bilgi Formu”, “Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği”, “Akademik Benlik Saygısı Ölçeği” ve “Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların öz düzenleme becerilerinin; yaş, kardeş sayısı, doğum sırası, çocuğun devam ettiği okul türü, anne-baba yaşı, anne-baba öğrenim durumu ve anne çalışma durumu değişkenlerine göre farklılık gösterdiği ($p<0.05$); cinsiyet ve baba yaşı değişkenlerine göre farklılık göstermediği saptanmıştır ($p>0.05$). Çocukların akademik benlik saygılarının; kardeş sayısı, doğum sırası, okul türü, aile yapısı, anne-baba öğrenim durumu ve anne çalışma durumu değişkenlerine göre farklılık gösterdiği ($p<0.05$); cinsiyet, yaş ve anne-baba yaşı değişkenlerine göre farklılık göstermediği saptanmıştır ($p>0.05$). Çocukların kişilerarası problem çözme becerilerinin; cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, okul türü, aile yapısı, anne-baba öğrenim durumu ve anne çalışma durumu değişkenlerine göre farklılık gösterdiği ($p<0.05$); yaş ve anne-baba yaşı değişkenine göre farklılık göstermediği saptanmıştır ($p>0.05$). Çocukların “Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği”nin tamamından aldıkları puanlar ile “Akademik Benlik Saygısı Ölçeği”nden aldıkları puanlar arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. “Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği”nin tamamından aldıkları puanlar ile “Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği”nin *Yıkıcı Problem Çözme* alt boyutundan aldıkları puanlar arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. “Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği”nin *Yıkıcı Problem Çözme* alt boyutundan aldıkları puanlar ile “Akademik Benlik Saygısı Ölçeği”nden aldıkları puanlar arasında negatif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. “Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği”nin *Yapıcı Problem Çözme* alt boyutundan aldıkları puanlar ile “Akademik Benlik Saygısı Ölçeği”nden aldıkları puanlar arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi, Öz Düzenleme Becerileri, Kişilerarası Problem Çözme, Akademik Benlik Saygısı

Sayfa Adedi: 191

Danışman: Doç. Dr. Saide Özbey

**THE RELATIONSHIP BETWEEN SELF-REGULATION SKILLS
AND ACADEMIC SELF-ESTEEM AND INTERPERSONAL
PROBLEM-SOLVING SKILLS OF 5-6 YEAR-OLD CHILDREN
ATTENDING PRESCHOOL INSTITUTIONS**

Masters' Degree

Merve Mercan

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCE

June, 2019

ABSTRACT

The purpose of the research is to investigate the relationship between self-regulation skills, academic self-esteem, and interpersonal problem-solving skills of 5 and 6-year-old children who are attending preschool education. The population for research is the 5 and 6-year-old children who are attending private and public schools' kindergarten classes in the

vicinity of Avcilar, Istanbul during 2018-2019 school year. Sample population is randomly selected 289 kids out of the whole population. “Personal Information Form”, “Self-Regulation Skills Scale”, “Academic Self-Esteem Skills Scale” and “Interpersonal Problem-Solving Skills Scale” are used during research. As a result, it has been determined that children’s self-regulation skills varied based on age, number of siblings, birth order, school type, parent age, parent education status and mother’s employment ($p<0.05$), on the other hand, children’s self-regulation skills did not vary based on sex and family type ($p>0.05$). It is determined that children’s academic self-esteem did not vary based on number of siblings, birth order, school type, family type, parent education status and mother’s employment ($p<0.05$), however, it did not vary based sex, age and parent age ($p>0.05$). It is also determined that children’s interpersonal problem-solving skills varied based on sex, number of siblings, birth order, school type, parent education status and mother’s employment ($p<0.05$), and did not vary based on age and parent age ($p>0.05$). It’s determined that there is positive meaningful correlation between the score children received in “self-regulation skills scale” and “academic self-esteem scale”. It’s also determined that there is negative meaningful correlation between the score children received in “self-regulation skills scale” and the destructive problem-solving sub category of “interpersonal problem-solving scale”. It’s determined that there is negative meaningful correlation between the score children received in the destructive problem-solving sub category of “interpersonal problem-solving scale” and “academic self-esteem skills scale”. Finally, it’s determined that there is positive meaningful correlation between the score children received in the constructive problem-solving sub category of “interpersonal problem-solving scale” and “academic self-esteem skills scale”.

Key Words: Preschool, Self-Regulation Skills, Interpersonal Problem Solving, Academic Self Esteem

Page Number: 191

Supervisor: Associate Professor Saide Özbey

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
İTHAF	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vii
ABSTRACT	ix
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xx
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu	5
Alt Problemler	6
Araştırmanın Amacı	8
Araştırmanın Önemi.....	8
Sayıtlar.....	10
Sınırlılıklar.....	10
Tanımlar	11
Öz Düzenleme	11
Benlik Saygısı.....	11

Akademik Benlik.....	11
Akademik Benlik Saygısı.....	11
Problem Çözme	11
Kişilerarası Problem Çözme	11
BÖLÜM II.....	12
KURAMSAL TEMELLER.....	12
Öz Düzenleme Becerileri	12
Öz Düzenlemenin Alt Boyutları.....	13
Öz Düzenleme Kuramları.....	16
Erken Çocukluk Döneminde Öz Düzenleme Becerileri ve Önemi	18
Akademik Benlik Saygısı.....	20
Benlik.....	20
Benlik Kuramları	21
Benlik Saygısı.....	23
Akademik Benlik Saygısı.....	25
Problem Çözme Becerileri	27
Problem Çözme Yaklaşımları	28
Kişilerarası Problem Çözme Becerileri.....	31
Okul Öncesi Dönemde Kişilerarası Problem Çözme Becerilerinin Önemi	33
Öz Düzenleme ve Kişilerarası Problem Çözme.....	35
BÖLÜM III	37
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	37
Öz Düzenleme İle İlgili Araştırmalar	37
Akademik Benlik Saygısı İle İlgili Araştırmalar.....	43
Kişilerarası Problem Çözme İle İlgili Araştırmalar	47
BÖLÜM IV	55
MATERYAL VE YÖNTEM.....	55

Araştırmanın Modeli	55
Evren ve Örneklem	56
Veri Toplama Araçları	60
Genel Bilgi Formu	60
Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (ÖDBÖ)	61
Akademik Benlik Saygısı Ölçeği (ABSÖ)	61
Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği (KPÇBÖ)	62
Verilerin Toplanması.....	63
Verilerin Analizi.....	63
BÖLÜM V	65
BULGULAR VE TARTIŞMA	65
1.Alt Probleme İlişkin Bulgular	65
Cinsiyet/ Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği	66
Yaş/ Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği.....	67
Kardeş Sayısı/ Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği.....	69
Doğum Sırası/ Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği	71
Okul Türü/ Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği.....	73
Aile Yapısı/ Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği.....	75
Anne Yaşı/ Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği.....	77
Baba Yaşı/ Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği.....	79
Anne Öğrenim Durumu/ Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği	81
Baba Öğrenim Durumu/ Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği	86
Anne Çalışma Durumu/ Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği.....	90
2.Alt Probleme İlişkin Bulgular	92
Cinsiyet/ Akademik Benlik Saygısı Ölçeği.....	92
Yaş/ Akademik Benlik Saygısı Ölçeği	94
Kardeş Sayısı/ Akademik Benlik Saygısı Ölçeği	95

Doğum Sırası/ Akademik Benlik Saygısı Ölçeği.....	97
Okul Türü/ Akademik Benlik Saygısı Ölçeği	98
Aile Yapısı/ Akademik Benlik Saygısı Ölçeği	100
Anne Yaşı/ Akademik Benlik Saygısı Ölçeği	101
Baba Yaşı/ Akademik Benlik Saygısı Ölçeği	102
Anne Öğrenim Durumu/ Akademik Benlik Saygısı Ölçeği.....	103
Baba Öğrenim Durumu/ Akademik Benlik Saygısı Ölçeği.....	106
Anne Çalışma Durumu/ Akademik Benlik Saygısı Ölçeği	108
3.Alt Probleme İlişkin Bulgular	110
Cinsiyet/ Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği.....	110
Yaş/ Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği	112
Kardeş Sayısı/ Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği	114
Doğum Sırası/ Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği	116
Okul Türü/ Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği	118
Aile Yapısı/ Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği	119
Anne Yaşı/ Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği	121
Baba Yaşı/ Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği	122
Anne Öğrenim Durumu/ Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği.....	123
Baba Öğrenim Durumu/ Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği.....	126
Anne Çalışma Durumu/ Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği.....	128
4.Alt Probleme İlişkin Bulgular	129
5.Alt Probleme İlişkin Bulgular	132
6.Alt Probleme İlişkin Bulgular	134
BÖLÜM VI	137
SONUÇ VE ÖNERİLER	137
1.Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	137
2.Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	138

3.Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	140
4. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	141
5. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	141
6. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	142
Öneriler.....	142
KAYNAKLAR.....	144
EKLER.....	165
EK 1. Milli Eğitim İzin Yazısı.....	166
EK 2. Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği İzin Yazısı	167
EK 3. Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği İzin Yazısı.....	168
EK 4. Akademik Benlik Saygısı Ölçeği İzin Yazısı.....	169

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1 Çocukların Yaşa Göre Dağılımı	56
Tablo 2 Çocukların Cinsiyete Göre Dağılımı	57
Tablo 3 Çocukların Kardeş Sayısına Göre Dağılımı	57
Tablo 4 Çocukların Doğum Sırasına Göre Dağılımı	57
Tablo 5 Çocukların Aile Yapısına Göre Dağılımı	58
Tablo 6 Çocukların Okul Türüne Göre Dağılımı	58
Tablo 7 Annelerin Yaşına Göre Dağılımı	58
Tablo 8 Babaların Yaşına Göre Dağılımı	59
Tablo 9 Annelerin Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı	59
Tablo 10 Babaların Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı	59
Tablo 11 Annelerin Çalışma Durumuna Göre Dağılımı	60
Tablo 12 Cinsiyet Değişkenine Göre Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	66
Tablo 13 Yaş Değişkenine Göre Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	67
Tablo 14 Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	69
Tablo 15 Doğum Sırası Değişkenine Göre Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi	71

Tablo 16 <i>Okul Türü Değişkenine Göre Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları</i>	73
Tablo 17 <i>Aile Yapısı Değişkenine Göre Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları</i>	75
Tablo 18 <i>Anne Yaşı Değişkenine Göre Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları</i>	77
Tablo 19 <i>Baba Yaşı Değişkenine Göre Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i>	79
Tablo 20 <i>Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları</i>	81
Tablo 21 <i>Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öz Düzenleme Becerileri ve Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları</i>	86
Tablo 22 <i>Anne Çalışma Durumu Değişkenine Göre Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları</i>	90
Tablo 23 <i>Cinsiyet Değişkenine Göre Akademik Benlik Saygısı Ölçeği'ne İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları</i>	92
Tablo 24 <i>Yaş Değişkenine Göre Akademik Benlik Saygısı Ölçeği'ne İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları</i>	94
Tablo 25 <i>Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Akademik Benlik Saygısı Ölçeği'ne İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i>	95
Tablo 26 <i>Doğum Sırası Değişkenine Göre Akademik Benlik Saygısı Ölçeği'ne İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i>	97
Tablo 27 <i>Okul Türü Değişkenine Göre Akademik Benlik Saygısı Ölçeği'ne İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları</i>	98
Tablo 28 <i>Aile Yapısı Değişkenine Göre Akademik Benlik Saygısı Ölçeği'ne İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları</i>	100

Tablo 29 Anne Yaşı Değişkenine Göre Akademik Benlik Saygısı Ölçeği'ne İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	101
Tablo 30 Baba Yaşı Değişkenine Göre Akademik Benlik Saygısı Ölçeği'ne İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	102
Tablo 31 Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Akademik Benlik Saygısı Ölçeği'ne İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	103
Tablo 32 Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Akademik Benlik Saygısı Ölçeği'ne İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	106
Tablo 33 Anne Çalışma Durumu Değişkenine Göre Akademik Benlik Saygısı Ölçeği'ne İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	108
Tablo 34 Cinsiyet Değişkenine Göre Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	110
Tablo 35 Yaş Değişkenine Göre Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	112
Tablo 36 Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	114
Tablo 37 Doğum Sırası Değişkenine Göre Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	116
Tablo 38 Okul Türü Değişkenine Göre Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	118
Tablo 39 Aile Yapısı Değişkenine Göre Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları	119
Tablo 40 Anne Yaşı Değişkenine Göre Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	121
Tablo 41 Baba Yaşı Değişkenine Göre Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	122

Tablo 42 Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	123
Tablo 43 Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Kişilerarası Problem Çözme Becerileri ve Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	126
Tablo 44 Anne Çalışma Durumu Değişkenine Göre Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	128
Tablo 45 Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ile Akademik Benlik Saygısı Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Pearson Korelasyon Testi Sonuçları	130
Tablo 46 Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ile Akademik Benlik Saygısı Arasındaki Neden Sonuç İlişkisini Belirlemeye Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları	130
Tablo 47 Çocukların Öz Düzenleme Becerileri Alt Boyutları ile Akademik Benlik Saygısı Arasındaki Neden Sonuç İlişkisine Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları	131
Tablo 48 Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ile Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Testi Sonuçları	132
Tablo 49 Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ile Yıkıcı Problem Çözme Becerileri Arasındaki Neden Sonuç İlişkisine Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları	133
Tablo 50 Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ile Yapıcı Problem Çözme Becerileri Arasındaki Neden Sonuç İlişkisini Belirlemeye Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları	133
Tablo 51 Çocukların Akademik Benlik Saygıları ile Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Testi Sonuçları	135
Tablo 52 Çocukların Kişilerarası Problem Çözme Alt Boyutları ile Akademik Benlik Saygısı Arasındaki Neden Sonuç İlişkisini Belirlemeye Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları	135

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1</i> Öz düzenleme ve alt boyutlarının kavramsal içerikleri.....	14
---	----

BÖLÜM I

GİRİŞ

Gelişimin ilkelerinden olan ‘Gelişim, kalıtım ve çevrenin etkileşimi ile oluşur.’ ilkesi insan gelişiminin kalıtımın yanı sıra çevresel faktörlerden de etkilendiğini ifade etmektedir. Bebeklik döneminden itibaren ailesiyle etkileşim içinde olan çocuk ailesinden sonra okul, öğretmeni ve arkadaşlarıyla etkileşime girmektedir. Okul öncesi dönem gelişimin her alanında hızlı ilerlemenin olduğu ve kazanılan tüm davranışların, alışkanlıkların, iletişim becerilerinin sonraki yaşantıya hazırlık niteliği gösterdiği bir dönemdir. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda ebeveynlerin ve eğitimcilerin okul öncesi dönemin özelliklerini iyi bilmesi, tutumlarını bu gerçeğe göre sergilemeleri gelişimsel açıdan ve toplumsal yaşama hazırlık açısından büyük önem taşımaktadır.

Yaşam boyunca gerek akademik anlamda gerek sosyal anlamda bireyler, farklı durumlar için amaçlar belirleyip belirlenen amaçları gerçekleştirmeye yönelik stratejiler geliştirip bu stratejilerin sonuçlarını değerlendirirler. Toplumsal yaşama uyum, akademik çalışmalar ve karşılaşılan problemleri çözme konusunda bireyler farkında olarak ya da olmayarak bu süreci yaşarlar. Yaşamla ilgili belli amaçlar belirlenmesi, bu hedeflere ulaşmak için stratejiler geliştirilmesi ve bu stratejilerin sonucunun sınanması öz düzenleme kavramını tanımlamakta ve öz düzenleme becerilerinin önemini vurgulamaktadır (Üredi & L. Üredi, 2007). Bu kavram ile ilgili yapılan çalışmalar öz düzenleme becerilerinin ileriki yaşlarda kazanıldığını öne sürerken yeni araştırmalar bu becerilerin okul öncesi dönemde de

görüleceğini ve geliştirilebileceğini göstermektedir (Bayındır & Ural, 2016). Vygotsky, okul öncesi dönemde öz düzenleme gelişimi açısından kendine yönelik konuşmaların önemli olduğunu vurgulamış, dil kazanımından sonra bu sayede çocukların bu becerileri kazanmaya başladığını ifade etmiştir (Keleş & Alisinanoğlu, 2014). Kendine yönelik konuşmaların ortaya çıktığı ilk zamanlarda bir durumun sonunda, sonrasında durumun ortalarında en son ise durumun başına yerleşen bir gelişim içinde olduğunu ifade eden Vygotsky, kendine yönelik konuşmaların işlevsel değişimine dikkat çekmiştir. Bu işlevsel değişim sonucunda bu konuşmalar tasarlayıcı ve yönlendirici olmakta bu durum da öz düzenleme becerileri ile ilişkilendirilmektedir (Keleş & Alisinanoğlu, 2014). Bir başka deyişle çocuk bir etkinliğe başlamadan önce o etkinliğe dair planlarını kendi kendine ifade eder ve ona yönelik davranış geliştirir, bu durum kendine yönelik konuşmanın öz düzenleme üzerindeki etkisini göstermektedir. Önceleri yüksek sesle gerçekleşen kendine yönelik konuşmalar yerini fısıltılara bıraktıktan sonra okul döneminde sessiz ve içsel konuşmayla devam etmektedir. Bu açıdan bakıldığında öz düzenleme becerilerinin kendine yönelik konuşmayla desteklendiği ve bu desteğin okul dönemi ve sonrasında sonlanmadığı, işlevsel olarak devam ettiği söylenebilir (Keleş & Alisinanoğlu, 2014). Öz düzenleme becerilerinin deneyimle kazanılabilir beceriler olduğu söylenebilir ancak bunun zaman alıcı ve beklenen sonuca ulaşma açısından güven verici olmaması, bu becerilerin geliştirilmesine yönelik çalışmaların gerekliliğini vurgulamaktadır (Turan & Demirel, 2010). Yapılan çalışmalar okul öncesi dönemde desteklenen bu becerilerin; olumlu sosyal davranışlar, okula hazır bulunuşluk, akademik başarı ve empati süreçlerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Tanrıbuyurdu & Güler Yıldız, 2014).

Öz düzenleme becerileri bireylerin yaşam boyunca öğrenme konusunda yeterlilik geliştirmelerini sağlar. Bu becerilere sahip olan bireyler davranışlarını ve isteklerini erteleyebilirler, gerektiğinde bastırabilirler, toplumsal kurallara uyum sağlayabilirler, duygularını kontrol edebilir ve düzenleyebilirler, amaca yönelik hareket edebilir ve dikkatlerini sürdürebilirler (Tanrıbuyurdu & Güler Yıldız, 2014). Tüm bu sosyal kazanımlarının yanı sıra öz düzenleme becerileri akademik olarak da bireylere kendi öğrenme hedeflerini belirleyebildikleri, çalışmalarında bilişsel, motivasyonel ve davranışsal olarak aktif rol oynadıkları ve süreç sonunda değerlendirme yapabildikleri bir çalışma alışkanlığı ve öğrenme becerisi kazandırır (Üredi & L. Üredi, 2007). Dolayısıyla öz düzenleme becerileri gelişen bireyler, bireysel özellikler ve dış faktörlerin öğrenmeleri

üzerindeki etkisini dengeleyerek akademik başarı ve performanslarını artırır (Üredi & L. Üredi, 2007). Akademik başarı düzeyinin artması bireyin akademik benlik saygısı düzeyini de artırmaktadır. Olumlu benlik kavramı ile akademik başarı arasında güçlü bir ilişki olduğu yapılan araştırmalarca kanıtlanmıştır (Subaşı, 2000). Bebeklik döneminde ‘ben’ ve ‘ben olmayan’ı ayırt etmekte güçlük çeken çocuk yaklaşık 1,5 yaşında bu ayrımı yapmaya, üç yaşında ise benlik kavramını oluşturmaya başlar (Arseven, 1986). Bireyin, kendine dair algılarını ifade eden benlik kavramı ile olmak istediği benliği olan ideal benlik arasındaki farkı değerlendirmesi benlik saygısını ifade etmektedir. Benlik kavramı Shavelson, Hubner ve Stanton’un görüşüne göre akademik ve akademik olmayan benlik kavramı olarak ikiye ayrılmıştır. Bu görüşe göre akademik benlik kavramı dil, tarih, matematik, fen gibi alanlara ayrılırken akademik olmayan benlik kavramı fiziksel, duygusal ve sosyal benlik gibi alanlara ayrılır (Cevher & Buluş, 2006). Akademik benlik, çocuğun okula başladığı andan itibaren akademik anlamda kendisine yönelik algısını ifade eder. Bu algılayış ve değerlendirmenin çocuk veya bireyde yarattığı duygu da akademik benlik saygısını oluşturur. Çocuğun akademik benlik saygısı gelişimi, gelişimin her alanında olduğu gibi çevresel koşullardan etkilenmektedir. Okul öncesi dönemde çocuğun yakın çevresini oluşturan ebeveyn ve okul çocuğun kendini akademik olarak algılayışına büyük etkide bulunmaktadır. Akademik benlik saygısı çocuk için motivasyonel önem taşımaktadır. Akademik benlik saygısı üzerinde etkisi büyük olan bir değişken de akademik başarıdır. Günümüzde bilgi üretiminin hızla artması, okulların ve öğretmenlerin artık bilgiyi aktarmaktan vazgeçip bilgiye ve gelişmeye açık, sorgulayan ve araştıran kendini gerçekleştiren bireyleri yetiştirme gerekliliğini doğurmuştur. Öncelikli amaç bireye bilgiyi alıp, işlemek, kullanabilmek ve değerlendirmek konusunda becerilerin kazandırılmasıdır (Subaşı, 2000). Okul öncesi dönem çocukları için bu süreç çocuğun hangi bilgiye ihtiyacı olduğunu bilmesi, bu bilgiyi elde etmek için kullanabileceği kaynakların neler olduğuna karar vermesi ve kaynaklardan aldığı verileri yorumlayıp sonuca ulaşması olarak açıklanabilir. Süreç göz önünde bulundurulduğunda çocuğun bu dönemde de ihtiyacı olan öz düzenleme becerilerinin kazandırılmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Bir başka deyişle öz düzenleme, çocukların öğrenme süreçleri üzerinde davranışsal, bilişsel ve motivasyonel olarak etkin rol oynamaları anlamına gelmektedir ve akademik başarının önemli bir yordayıcısıdır (Üredi & L. Üredi, 2005). Öğrenmelerinin sonuçlarını değerlendirebileceklerine inanan çocukların akademik benlik saygıları olumludur. Öz

düzenleme becerileri gelişmiş çocukların akademik başarılarının olumlu yönde etkilendiğinin, başarılı olan çocukların da akademik benlik saygısı düzeyinin yüksek olduğu savunulmaktadır (Subaşı, 2000).

Aileden sonra çocuğun yaşamına dahil olan öğretmen, okul ve arkadaşları çocuk için yeni bir öğrenme ortamı ve sosyal çevre anlamına gelmektedir. Okul yaşantısı başlayana kadar tüm bilgileri aile ve yakın çevresindeki yaşantılardan edinen çocuk, okula başlama ile birlikte bir plan dahilinde eğitim almak, aile içinde kazandığı sosyal becerilerle öğretmen ve arkadaşlarıyla sosyal etkileşime girmek ve yeni girdiği ortama uyum sağlamak durumunda kalmaktadır. Daha önce hiç görmediği ve alışılanın dışında olan bu ortama uyum sağlama sürecinde çocuk arkadaşları, çevresi ve kendisi ile ilgili birçok problemle karşı karşıya kalabilmektedir. Problem, olayların olduğu hali ve olmasını istediğimiz hali arasındaki fark olarak tanımlanabilir (Zembat, 2015). Problemin varlığı bireyi düşünmeye iter, çözüm bir amaca dönüşür ve düşünce bu amaç doğrultusunda şekillenir. Problem çözme en genel anlamıyla hayata ve topluma uyum süreci olarak tanımlanabilir (Keleş, 2000). Problem çözme süreci John Dewey'in genel problem çözme aşamaları olan; problemin tanımlanması, hedeflerin belirlenmesi ve problemle karşılaşılması, uygun olan tekniğin araştırılması, açıklanması ve değerlendirilmesi, çözümün tahmin edilmesi ve uygulanması, değerlendirme ve sonuçların test edilmesi aşamalarında gerçekleşir (Özdemir Beceren, 2015). Bu aşamaların okul öncesi dönemde çocuklara öğretilmesi ve uygulatılması akademik ve sosyal açıdan çocuklara oldukça fayda sağlayacaktır. Sosyal problem çözme kuramına göre problem çözme, bireyin günlük yaşantısında karşılaştığı problemlere bilişsel davranışsal süreçlerden yararlanarak işlevsel çözümler bulmasıdır (Koruklu & Yılmaz, 2010). Sosyal problem çözme kişilerarası çatışma için önem taşıyan bir kuramdır. Okul öncesi dönemde problem çözme becerisinin kazanılması bireyin sonraki yaşantısında karşılaştığı problemlere etkili çözümler getirmesini sağlayacak, problemlerin çözülmesi benlik saygısını destekleyecek ve bu durum da daha büyük bir problemle karşılaşıldığında problemin çözümü için motivasyon kaynağı olacaktır. Problem çözme aşamaları ile öz düzenleme süreci göz önünde bulundurulduğunda bilişsel çaba bakımından paralellik görülmektedir. Çocuk kendi öğrenme sürecinde aktif rol alabildiğinde karşılaştığı problemleri daha kolay çözmektedir (Çiltaş, 2011). Öz düzenlemenin çocuklarda problem çözme ve sosyal beceriler üzerine başarıma isteği ve motivasyon için gerekli olduğu, öz düzenleme becerileri gelişmiş olan çocukların

akademik veya sosyal alanda karşılaştıkları problemlere etkili çözüm getirme konusunda kendilerine daha çok güvendiği ve daha çok çaba gösterdiği düşünülmektedir.

Öz düzenleme becerileri kazanmış olan çocuğun sosyal davranışlarının ve empati becerilerinin olumlu yönde gelişiminin çocuğun kişilerarası problem çözme becerisini; okula hazırbulunuşluk ve akademik başarı düzeyinin artışının da akademik benlik saygısını etkileyeceği öngörülmektedir. Bunun yanı sıra yapılan çalışmalar düşük öz düzenleme becerilerinin akran reddi ve düşük akademik başarı ve sınıf içi problemleri de beraberinde getirdiğini göstermiştir (Bayındır & Ural, 2016).

Tüm bu bilgiler doğrultusunda bahsi geçen öz düzenleme becerisi, akademik benlik saygısı, kişilerarası problem çözme becerisi kavramlarının okul öncesi dönemde birbirleriyle ilişkili olabileceği düşünülmüş ve bu çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile akademik benlik saygıları ve kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki pozitif yönde ön görülen ilişki incelenmiştir.

Problem Durumu

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerileri ile akademik benlik saygıları ve kişilerarası problem çözme becerileri arasında ilişki var mıdır?

Alt Problemler

Araştırmanın ana problemi doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1-Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerileri çocukların;

- a) Cinsiyeti,
- b) Yaşı,
- c) Kardeş sayısı,
- d) Doğum sırası,
- e) Çocuğun okul türü,
- f) Çocuğun aile yapısı,
- g) Annenin yaşı,
- h) Babanın yaşı,
- i) Annenin öğrenim durumu,
- j) Babanın öğrenim durumu,
- k) Annenin çalışma durumu gibi değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

2- Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının akademik benlik saygıları çocukların;

- a) Cinsiyeti,
- b) Yaşı,
- c) Kardeş sayısı,
- d) Doğum sırası,
- e) Çocuğun okul türü,
- f) Çocuğun aile yapısı,
- g) Annenin yaşı,

- h) Babanın yaşı,
- i) Annenin öğrenim durumu,
- j) Babanın öğrenim durumu,
- k) Annenin çalışma durumu gibi değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

3-Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının kişilerarası problem çözme becerileri çocukların;

- a) Cinsiyeti,
- b) Yaşı,
- c) Kardeş sayısı,
- d) Doğum sırası,
- e) Çocuğun okul türü,
- f) Çocuğun aile yapısı,
- g) Annenin yaşı,
- h) Babanın yaşı,
- i) Annenin öğrenim durumu,
- j) Babanın öğrenim durumu,
- k) Annenin çalışma durumu gibi değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

4- Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerileri ile akademik benlik saygıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

5- Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerileri ile kişilerarası problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6- Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının akademik benlik saygıları ile kişilerarası problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerileri ile akademik benlik saygısı ve kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Araştırmanın Önemi

İnsan yaşantısında önemli bir role sahip olan öz düzenleme, bireylerin yaşamla ilgili belli hedefler belirlemesi, bu hedeflere ulaşmak için yöntemler geliştirmesi ve bu yöntemlerin sonucunu sınaması olarak ifade edilmektedir. Öz düzenleme becerileri ise erken çocukluk döneminde desteklenmesi gereken becerilerdir. Bu beceriler, sınıf içinde akademik başarının önemli bir belirleyicisidir (Üredi & L. Üredi, 2007). Kazanılmış öz düzenleme becerileri bireye; isteğine uygun olarak, ortamın gereğine göre çalışmayı başlatıp, sürdürüp, sonlandırma, eğitsel ve sosyal ortamlarda davranışlarının sıklığını ve süresini ayarlayabilme, dışardan bir denetim olmasa da sosyal kabul gören davranışları gerçekleştirme fırsatı tanır (Kopp, 1982). Tüm bu davranışların bireyin kişilerarası iletişimine, problem çözme becerilerine ve akademik benlik saygısına doğrudan ya da dolaylı olarak etkisi olacağı düşünülmektedir.

Okul öncesi eğitime başlayana kadar yakın çevresi ailesinden oluşan çocuk, okul öncesi eğitime başladığında bu çevreye okul, öğretmen ve arkadaşları da eklenmektedir. Ailesinde oluşturduğu iletişim kalıpları ile birlikte bu yeni ortama uyum sağlamaya çalışan çocuğun bu süreçte bazı problemlerle karşılaşması olasıdır. Bu problemler, isteklerin birbirleriyle uyuşmaması sonucu oluşur ve uzlaşma ya da anlaşma ile çözülür (Arslan, 2002; Koruklu & Yılmaz, 2010). Çözüm aşamasında çocuğa problem çözme becerisinin kazandırılmış olması büyük önem taşımaktadır. Çocuklar yaşadıkları çatışmalar doğrultusunda yapıcı veya yıkıcı problem çözme davranışı gösterebilirler. Yapıcı problem çözme çocuğun kendisini geliştirmesine fırsat verirken yıkıcı problem çözme zarar verici olabilmektedir (Akgün, Araz & Karadağ, 2007). Çocukların yapıcı olarak problem çözebilmek için öz düzenleme becerilerine gereksinim duyabileceği düşünülmektedir.

Okul öncesi eğitimin başlaması aynı zamanda çocuğun akademik bir sürece girmesi anlamına gelmektedir. Dolayısıyla çocuk bu süreçte benlik saygısını geliştirmenin yanı sıra akademik benlik saygısını da geliştirmektedir. Akademik başarıyla doğru orantılı olan akademik benlik saygısı çocuğun sosyal duygusal uyumu ile de ilgilidir. Akademik benlik saygısı düşük olan çocuklarda sosyal geri çekilme, öğrenilmiş çaresizlik durumları görülürken akademik benlik saygısı yüksek olan çocukların sosyal ilişkilerde daha başarılı oldukları yapılan araştırmalarca kanıtlanmıştır (Kaytez & Kadan, 2016). Akademik benlik saygısı düşük olan çocukların sosyal geri çekilmesi durumu kişilerarası iletişimini olumsuz etkileyecek, bir çatışma durumunda uygun problem çözme tekniğini kullanabilmesinin önüne geçecektir. Akademik benlik saygısı için ihtiyaç duyulan akademik başarı öz düzenleme becerilerinin desteklenmesi ile kazandırılabilir. Öz düzenleme becerileri gelişmiş olan çocukların akademik benlik saygısı ve kişilerarası problem çözme becerilerinin olumlu yönde etkileneceği düşünülmektedir.

Öz düzenleme becerilerinin erken çocukluk döneminde desteklenebileceğini belirten çalışmalardan sonra bu döneme yönelik çalışmalar yurtdışında ve son yıllarda da yurtiçinde artarak devam etmekle birlikte özellikle Türkçe araştırmaların az olduğu göze çarpmaktadır. Literatür incelendiğinde öz düzenleme becerileri ile kişilerarası problem çözme becerileri ve akademik benlik saygısı gibi iki önemli kavramın ilişkisinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bireyin okul öncesi dönemde edinebildiği ve yaşamı boyunca kullanacağı bu becerilere dikkat çekmek, bu becerilerin akademik benlik saygısı ve kişilerarası problem çözme becerileri ile ilişkisini incelemek alan yazında bu tür bir çalışma olmaması nedeniyle önem taşımaktadır. Bu çalışmanın aynı zamanda öz düzenleme becerileri, akademik benlik saygısı ve kişilerarası problem çözme becerileri ile ilgili yapılacak diğer çalışmalara ışık tutacağı da düşünülmektedir.

Sayıtlılar

- Araştırmada kullanılacak ölçme aracını öğretmenlerin her çocuk için tarafsız olarak doldurdukları varsayılmaktadır.
- Araştırmada kullanılacak '*Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği*'nin çocukların öz düzenleme becerilerini ölçtüğü varsayılmaktadır.
- Araştırmada kullanılacak '*Akademik Benlik Saygısı Ölçeği*'nin çocukların akademik benlik saygılarını ölçtüğü varsayılmaktadır.
- Araştırmada kullanılacak '*Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği*'nin çocukların problem çözme becerilerini ölçtüğü varsayılmaktadır.
- Araştırma kapsamında belirlenen örneklem grubunun evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

- Araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Avcılar ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okulların anasınıfları ile özel anaokullarına devam eden 5-6 yaş çocukların aileleri ve öğretmenleri ile sınırlıdır.
- Araştırma, ölçme aracı olarak kullanılan ve *Düzenleme Becerileri* ile *Kontrol Becerileri* alt boyutlarından oluşan '*Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği*'nden elde edilen verilerle sınırlıdır.
- Araştırma, ölçme aracı olarak kullanılan '*Akademik Benlik Saygısı Ölçeği*'nden elde edilen verilerle sınırlıdır.
- Araştırma, ölçme aracı olarak kullanılan *Yapıcı Problem Çözme* ile *Yıkıcı Problem Çözme* alt boyutlarından oluşan '*Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği*'nden elde edilen verilerle sınırlıdır.

Tanımlar

Öz Düzenleme

Bireylerin düşüncelerini, dikkatlerini, davranışlarını, duygularını ve dürtülerini kontrol etmesi ve düzenlemesidir (Ertürk Kara, Güler Yıldız, & Fındık, 2018, s.12).

Benlik Saygısı

Bireyin algıladığı benliği ile olmasını istediği benliği arasındaki farkı değerlendirmesidir. Bu değerlendirme sonrasında aradaki fark benlik saygısı düzeyini gösterir (Pişkin, 2003, s. 97).

Akademik Benlik

Bireyin akademik yetenekleri ve akademik performansı konusunda kendini algılayışı akademik benlik olarak tanımlanır (Cevher & Buluş, 2006).

Akademik Benlik Saygısı

Akademik benlik saygısı, bireyin akademik başarısı ve kabiliyeti ile ilgili duygularıdır (Warash & Markstrom, 2001).

Problem Çözme

Var olan durumdan istenen duruma ulaşmak için gösterilen çabadır. Bireyin bulunduğu toplum ve yaşantısına uyum sağlama süreci olarak da tanımlanabilir (Keleş, 2000).

Kişilerarası Problem Çözme

Bireylerin sahip oldukları düşünceleri, değerleri, gereksinimleri ve inançları arasındaki farklılıklardan kaynaklanan problemlerini çözerek sosyal ve duygusal boyutta uyum sağlamalarıdır (Pellegrini & Urbain, 1985).

BÖLÜM II

KURAMSAL TEMELLER

Öz Düzenleme Becerileri

Birey, yaşamı boyunca gelişmeye ve öğrenmeye devam eder. Doğum öncesinden ölüme kadar gelişen birey; bilişsel, davranışsal, sosyal bazı becerileri, çevresiyle etkileşimi ve hazır bulunuşluk düzeyiyle paralel şekilde kazanır. Erken çocukluk dönemi, birçok becerinin kazanımı bakımından kritik dönemdir. Bu dönemde çocuk sosyal ilişkilerini düzenlemeye, akademik yönden desteklenmeye ve problem çözme becerilerini geliştirmeye ihtiyaç duyar. Gerekli destek gösterildiğinde ise karşılaştığı ya da karşılaşılabileceği tüm durumlara karşı amaç belirleme, bu amaçlara yönelik stratejiler geliştirme ve bu stratejilerin sonuçlarının değerlendirilmesi gibi zihinsel aktiviteleri gerçekleştirebilir. Tüm bu zihinsel aktiviteler öz düzenleme kavramı ile ilişkilidir (Üredi & L. Üredi, 2007). Öz düzenleme, bireyin davranışlarını, düşüncelerini, sosyal yaşantısını ve akademik başarısını etkilemekte ve öz düzenleme becerilerinin erken yaşta desteklenmesi gerekmektedir.

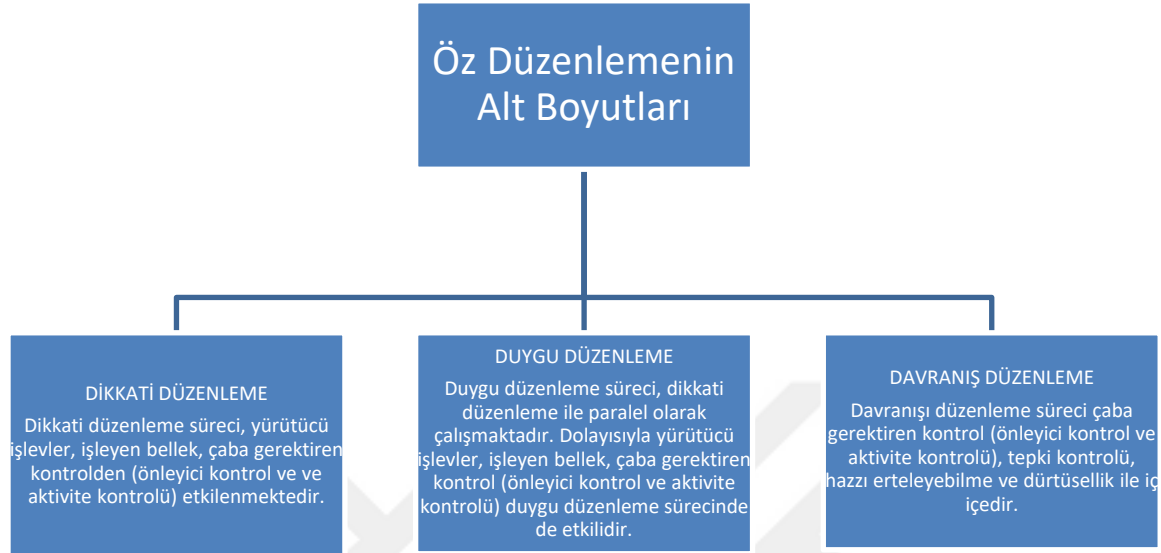
Shonkoff ve Phillips (2000) öz düzenleme becerilerini; bir çocuğun davranış kontrolü, duygu yönetimi, dikkat ve dikkati sürdürebilme becerileri olarak tanımlamışlardır. Rothbart ve Bates (1998) öz düzenlemenin uyum sağlama, dikkat ve duygu kontrolü, davranış düzenleme, hazzın ertelenmesi ve uygun olmayan davranışın değiştirilmesi gibi

kavramları içine aldığını ve bireysel farklılıklardan etkilendiğini ifade etmişlerdir (Ertürk Kara, Güler Yıldız, & Fındık, 2018, s.12). Posner ve Rothbart (2000), bir bireyin herhangi bir durum karşısında durumun sosyal, duygusal ve bilişsel gerekliliklerini kavrayıp davranışlarını bu gerekliliklere göre düzenlemesini öz düzenleme olarak tanımlamıştır (Tekin, 2018). En genel anlamıyla öz düzenleme becerileri; bireyin toplumsal ve akademik anlamda belli hedefler belirleme, bu hedefler için stratejiler geliştirme ve bu stratejilerin sonuçlarını sınaama becerisi olarak tanımlanabilir (Risemberg & Zimmerman, 1992). Tüm beceriler gibi öz düzenleme becerilerinin de olabilecek en erken dönemde geliştirilmesi, bireyin tüm yaşamı boyunca işlevsel olarak bu becerileri kullanmasını kolaylaştırıcı etkiye sahiptir. Öz düzenleme becerileri ile yapılan yeni araştırmalar, bu becerilerin erken çocukluk döneminde kazanılabileceğini göstermektedir (Bayındır & Ural, 2016). Kavramsal olarak öz düzenleme becerileri; dikkat düzenleme (dikkatin dağılmasını önleme ve dikkati yönlendirme), duygu düzenleme (duygu tanımlama ve negatif uyarılmayı hafifletme) ve davranış düzenlemeyi (dürtü kontrolü ve motor kontrol) içermektedir. Bu beceriler dizisi, gelişimsel olarak birbirine bağlı olmakla birlikte 3-7 yaş arasında ön beyin gelişimine paralel olarak hızla gelişmekte ve öz düzenlemenin alt boyutlarını oluşturmaktadır (Ertürk, 2013).

Öz Düzenlemenin Alt Boyutları

Literatürde öz düzenlemenin alt boyutlarına ilişkin birçok farklı sınıflandırma ile karşılaşılmalıdır. Bu farklılığın öz düzenlemenin kuramsal alt yapısından kaynaklandığı söylenebilir (Tekin, 2018). McCabe, Cunnington ve Brooks-Gunn (2004) öz düzenlemenin otomatik tepkilerin engellenmesi, motor kontrol, hazzın ertelenmesi, sürdürülen dikkat boyutlarından oluştuğunu belirlerken Zimmerman (2000) bu boyutlara ek olarak amaca yönelik davranış boyutunu da eklemiştir (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012). Smith Donald, Raver, Hayes ve Richardson (2007) öz düzenlemeyi davranışsal, bilişsel ve duygusal olmak üzere üç alt boyuta ayırmışlardır. Grolnick ve Farkas (2002) öz düzenlemenin davranışsal, bilişsel ve duygusal alt boyutlarına motivasyon boyutunu da eklemiştir (Tekin, 2018). Bu alt boyutlar birbirinden ayrı olmasına rağmen birbirleri üzerinde etkili bir sistem olarak çalışır (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012). Öz düzenleme

becerileri kavramsal olarak ele alındığında, davranış düzenleme, duygu düzenleme ve dikkat düzenlemeyi içeren çok yönlü bir yapı olduğu görülmektedir (Şepitçi, 2018).



Şekil 1 Öz düzenleme ve alt boyutlarının kavramsal içerikleri. Fındık Tanrıbuyurdu, E. (2012). Okul öncesi öz düzenleme ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Dikkati Düzenleme

Dikkati düzenleme alt boyutu öz düzenlemenin bilişsel boyutuyla ilişkilidir. Dikkat, çevresel uyaranlar veya bireyin içsel uyaranları gibi kaynaklara yönelen bilişsel bir etkinlik olarak tanımlanmaktadır; bir kaynağa odaklandığında o kaynağın farkında olur ve bilginin alınmasını kolaylaştırır (Friedenberg & Silverman'dan aktaran Tekin, 2018). Dikkat becerileri ise edinilen bilgileri korumak, birbiriyle çelişen uyaranlara uyum sağlamak, bir sonraki adımı planlamak amacıyla dikkati başka bir yere yönlendirmeye veya dikkati sürdürmeye yardımcı olur (Smith Donald, Raver, Hayes & Richardson, 2007). Bu açıdan dikkat düzenleme öz düzenleme becerileri için oldukça önemli bir noktadadır. Dikkat kontrolünün azalması öz düzenlemede başarısızlık oranını etkileyebilmektedir (Şepitçi, 2018).

Duygu Düzenleme

Duygu, bireysel veya çevresel etkilerin bireyde haz ya da üzüntü gibi izlenimler oluşturmasıdır (Da g l, 2016). Bu etki ve izlenimler doğrultusunda duygular, bireyin genel eğilimine bağlı olarak onu hızlıca karar verip harekete geçirmek için güdüler (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012). Bazı durumlara karşı verilen duygusal tepkiler, olumsuz veya aşırı bir sonucun önlenmesi amacıyla düzenlemeye ve kontrol edilmeye ihtiyaç duyar. Bu noktada duygu düzenleme kavramı önem kazanmaktadır. Duygu düzenleme en genel anlamıyla, tüm duyguların yoğunluğunun kontrol edilmesi olarak tanımlanmaktadır (Kopp, 1982). Gilpin, Brown ve Pierucci (2015) duygu düzenlemeyi, bir amacı gerçekleştirmek amacıyla duygusal tepkiyi önlemek, pekiştirmek, azaltmak, artırmak veya korumaya ilişkin beceri olarak tanımlamışlardır. Bu doğrultuda duygu düzenleme bireylerin kendi başarı ve başarısızlıklarını izleyebilmekte, güçlü ve zayıf yönlerini belirleyebilmekte, karşılaşabileceği güçlükleri tahmin ederek çevresini ve davranışlarını düzenleyebilmektedir (şepitçi, 2018).

Davranış Düzenleme

Davranış düzenleme, bir davranışı gerçekleştirmeden önce düşünmeyi, planlamayı, dürtüsel davranmamayı, tepkileri kontrol edebilmeyi ve sabır göstermeyi içeren bir süreçtir (Smith Donald, Raver, Hayes & Richardson, 2007). Bu süreç, çocuğun sosyal katılımını, duygularını ifade edebilme ve öz düzenleme becerilerini önemli ölçüde etkilemektedir (Tekin, 2018). Davranış düzenleme; hazzı erteleme, çaba gerektiren kontrol, engelleyici kontrol, dürtü kontrolü ve dürtüsellik kavramları ile ilişkilidir (Ertürk Kara, Güler Yıldız, & Fındık, 2018, s.15). Bu beceri özellikle çocuğun okul ortamında akademik başarı ve sosyal becerileri için önem taşıamaktadır. Yapılan araştırmalar davranış düzenleme becerileri düzeyi yüksek olan çocukların erken akademik beceriler ve akademik başarılarının olumlu etkilendiğini; davranış düzenleme becerileri düzeyi düşük olan çocukların ise düşük akademik başarı ve akran reddi gibi konularda risk taşıdığını göstermektedir (Eroğlu, 2018).

 z düzenlemenin bu üç alt boyutu birbiri ile ilişki olmasına rağmen genellikle çalışmalarda aynı anda incelenmemektedir (Ertürk, 2013).  z düzenleme becerilerinin tanımı ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerin farklılığı kuramsal çerçevenin farklılığından

kaynaklanmaktadır. Fındık Tanrıbuyurdu (2012), bilim insanlarının aynı kavrama yönelik görüşlerinin farklılaşmasının temel nedeninin, kavrama bakış açılarını belirleyen kuramsal alt yapı farklılığı olduğunu belirtmiştir.

Öz Düzenleme Kuramları

Bandura'nın sosyal bilişsel öğrenme kuramına göre öğrenme birey, çevre ve davranış olmak üzere üç temel bileşenin birbiriyle etkileşimi sonucu oluşmaktadır (Öztabak, 2017). İnsan davranışları, yalnızca pekiştirme yöntemiyle değil, çevresel ve davranışsal faktörlerin karşılıklı etkileşimi ile oluşmaktadır. Başka bir deyişle insan davranışının büyük çoğunluğu pekiştirilerek öğrenilmesine rağmen günlük yaşamda ilgili davranışı gösteren birini model alarak öğrenme söz konusudur. Bu durum gözlem yoluyla öğrenme olarak adlandırılmaktadır (Orçan, 2010, s.107). Gözlem yoluyla öğrenmede birey, başkalarının pekiştirilen davranışlarını gözlemler ve bir performans standardı oluşturur. Ardından kendi davranışını bu standarda göre değerlendirir, davranışı belirlediği standarda uygunsa kendini pekiştirip davranışını sürdürür ancak uygun değilse kendini cezalandırır ve davranışı değiştirir. Öz düzenleyici öğrenmeyi açıklayan bu durumda, bireyin içsel standartlarının olması ve öz değerlendirme becerisine sahip olması gerekmektedir (Kıyaker, 2017). Bandura'ya göre öz düzenleme bilişsel ve sosyal duygusal gelişim için gereklidir (Kıyaker, 2017).

Davranışçı kuramcılar, öz düzenlemeyi, öğrenilmiş öz kontrol olarak tanımlamaktadırlar (Tekin, 2018). Thorndike, Hull ve Skinner gibi kuramcılar öğrenilmiş öz kontrol becerisini bireyin dürtüselliğini kontrol altında tutmasını sağlayan beceri olarak ifade etmişlerdir (Ertürk Kara, Güler Yıldız, & Fındık, 2018, s.13). Davranışçı kurama göre davranış, dışarıdan gelen ödül ve cezalar doğrultusunda gelişir (Öztabak, 2017). Öğrenilmiş öz kontrol de bu ödül ceza döngüsü içerisinde kazanılır (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012). Bu kurama göre öz kontrolün tam karşısında dürtüsellik yer almaktadır. Birey ulaşmak istediği bir hazzı ya da ödülü ne kadar erteleyebilirse öz kontrol düzeyi o kadar yüksektir. İsteklerini erteleyemez ve öz kontrol düzeyi düşerse dürtüsel davranışlar sergiler (Logue'dan aktaran Fındık Tanrıbuyurdu, 2012). Dolayısıyla öz düzenleme, öz kontrol ile paralel gelişmekte ve dürtüselliğin kontrol altında tutulmasını sağlamaktadır.

Vygotsky'nin teorisine göre öz düzenleme, bireyin yaşadığı toplumun değerleri ile kendi ihtiyaçları arasındaki dengeyi sağlayan bir yapıdır ve dil gelişimi ile yakından ilişkilidir (Ertürk Kara, Güler Yıldız, & Fındık, 2018, s.14). Vygotsky'e göre bu süreç sırasıyla sosyal konuşma, kendine yönelik konuşma, içsel konuşma şeklinde devam eder ve sonunda sözel düşünme halini alır (Tekin, 2018). Bu özel konuşmaların temel amacı, çocuğun “öz düzenleme amacı doğrultusunda kendisi ile iletişim kurması ya da kendi düşünce süreçlerine ve davranışlarına rehberlik etmesidir” (Keleş & Alisinanoğlu, 2014). Sonuç olarak bu konuşma türü sayesinde birey, öz düzenlemenin temel amacı olan düşünce ve davranışlarını istemli olarak kontrol etme becerisini kazanır (Ertürk Kara, Güler Yıldız, & Fındık, 2018, s.14).

Freud'un psikoanalitik kuramına göre kişilik; id, ego ve süperegoyu yapılarından oluşmaktadır. İd, her durumda zevk almaya çabalayan, hazzı erteleyemeyen; süperegoyu, toplumsal kurallara yönelik kısıtlamalar getiren; ego ise gerçeklik ilkesine göre hareket eden ve id-süperegoyu arasındaki çatışmayı önlemeye, denge kurmaya çalışan bir yapıdır (İnci, 2010, s.187). Egonun görevi, id ve süperegoyu yönlendirmektir. Ego sayesinde birey, idin belirttiği dürtüleri süperegoyun lehine yatıştırarak özünü düzenleyebilmektedir (Ertürk Kara, Güler Yıldız, & Fındık, 2018, s.12). Dolayısıyla öz düzenleme, egonun gelişimi ve olgunlaşmasıyla paralel bir gelişim göstermektedir (Bronson, 2000, s. 12).

Piaget'ye göre bilişsel gelişim, bireyin çevresi ile uyumu doğrultusunda gelişmektedir. Piaget, kuramını biyolojik bir kavram olan homeostazi (denge) ile ilişkilendirmiştir. Denge biyolojik sağlık için olduğu kadar zihinsel işlevler için de oldukça önemlidir. Birey, uyum sağlamak için denge-dengesizlik-yeniden denge süreçlerine aktif olarak katılmaktadır (Şahin, 2016, s.97). Piaget, bozulan dengeyi yeniden sağlama eğilimi (homeostazi) ile öz düzenleme arasında bir benzerlik kurmaktadır. Piaget'ye göre çevresel uyarıların dengeyi bozması ve bu uyarana uyum sağlama sürecinde yeniden dengelenme ile birlikte öz düzenleme gelişir (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012). Başka bir deyişle Piaget'ye göre öz düzenleme, bilişsel çelişki veya dengesizlikleri çözümüyle zihinsel denge sağlamaktır (Ertürk Kara, Güler Yıldız, & Fındık, 2018, s. 13).

Erken Çocukluk Döneminde Öz Düzenleme Becerileri ve Önemi

Öz düzenleme becerileri, bireyin gerek akademik gerek sosyal anlamda sürekli olarak kullanmaya ihtiyaç duyduğu becerilerdir. Erken çocukluk döneminde ise bu beceriler akademik hazır bulunuşluk ve problem çözme becerileri bakımından oldukça önemlidir.

Tüm gelişim alanlarında olduğu gibi öz düzenlemenin gelişimi de yaşa bağlı olarak artış gösterir (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012). Yaşla birlikte artan öz düzenlemenin gelişimi belli aşamalarda gerçekleşir. Kopp (1982) bu aşamaları sırasıyla; nörofizyolojik evre, duyu-motor evre, kontrol, öz kontrol ve öz düzenleme olmak üzere beş aşamaya ayırmıştır. Nörofizyolojik evre, yaşamın ilk üç ayını kapsamakta, bu evrede öz düzenleme refleksi doğrudan doğruya geliştirilen davranışlardan oluşmakta ve bebeğe bakım veren kişi öz düzenlemenin gelişiminde destekleyici bir konumdadır (Kopp, 1982). Duyu-motor evrede, bebek bazı istemli hareketler sergilese de bu hareketler henüz tam olarak bilinçli değildir ancak bebeğin kendi hareketlerini fark etmesi bakımından önemlidir (Kopp, 1982). Kontrol evresinde, bebek bakım sağlayan kişi ile arasındaki bağdan kaynaklı farkındalık, iletişim başlatan sinyalleri fiziksel eylemlerini buna göre düzenleme gibi davranışlar göstermektedir. Bu bakımdan kontrol evresi öz düzenlemeye geçiş için önemli bir evredir (Kopp, 1982). Öz kontrol evresinde çocuk 2-3 yaşlarındadır, uyum, davranış erteleme ve sosyal beklentilere uygun davranma becerilerini göstermektedir (Kopp, 1982). Son evre olan öz düzenleme evresi öz kontrolün göre daha uyarlanabilir ve daha esnek hale gelmesi ile yaklaşık 36. aydan sonra başlar (Kopp, 1982). Öz düzenleme evresi aynı zamanda çocuğun okul öncesi eğitime başlaması ile aynı döneme denk gelmekte ve öz düzenleme becerileri okula hazır bulunuşluğun önemli bir yordayıcısı olarak görülmektedir (Smith Donald, Raver, Hayes & Richardson, 2007).

Öz düzenleme becerileri, çocukların öğrenme etkinliklerine aktif katılım sağlamaları ve okula uyum için zemin oluşturmaktadır (Blair & Raver, 2015). Yine bu becerileri gelişmiş olan çocukların yüksek düzeyde akademik başarı gösterdikleri ve sınıf içinde olumlu davranışlar sergiledikleri görülmüştür (Ponitz vd., 2008). Öz düzenleme becerileri gelişmiş olan çocukların yüksek akademik başarı göstermeleri doğrudan doğruya kendilerine ilişkin algı ve inançları olumlu etkilenir. Kendisini denetim ve yeterlilik konusunda olumlu algılayan çocuklar, bu becerileri kullanma konusunda yüksek motivasyona sahip olurlar (Üredi & L.

Üredi, 2005). Bu doğrultuda pozitif bir döngü olarak; öz düzenleme becerisi akademik başarıyı, akademik başarı ise öz düzenleme becerilerini sürekli olarak kullanma motivasyonunu sağlamaktadır. Öz düzenleme becerileri gelişmiş olan bireyler akademik ve sosyal yaşantılarında karşılaştıkları problemleri çözme konusunda daha isteklidirler (Çiltaş, 2011). Başka bir deyişle, çocuk öğrenmeyi kendi belirlediği haritaya göre gerçekleştirebiliyorsa, problem çözme ve öğrenme konusunda daha yeterli hale gelmektedir (Çiltaş, 2011). Öz düzenleme becerileri düzeyi düşük çocuklarda ise akran ilişkileri, akademik başarı ve sınıf içi etkileşim konusunda problemler olduğu görülmüştür (Ladd, Birch, & Buhs, 1999).

Öz düzenleme becerileri akademik becerilerde etkili olduğu kadar bireyin sosyal yaşantısında da etkilidir. Öz düzenleme becerileri yüksek olan çocuklar, davranışlarını kontrol etme, dikkat becerisi ve süresi, duygu düzenleme konularında da akranlarına göre daha iyi bir gelişim göstermektedir (Shonkoff & Phillips, 2000). Öz düzenleme becerilerinin kazanılması çocukların karşılaşılabileceği sosyal problemlere çözüm getirebilmeleri açısından destekleyici bir rol oynamaktadır. Dolayısıyla öz düzenleme becerileri gelişmiş olan çocuklar, daha az uyum problemi yaşamakta ve daha sosyal olmaktadır (Aydın & Ulutaş, 2017).

Yapılan araştırmalar öz düzenleme becerilerinin, okula hazır bulunuşluk ve akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Tanrıbuyurdu & Güler Yıldız, 2014). Öz düzenleme becerilerinin; bireylere öğrenme hedeflerini belirleme, çalışmaları üzerinde aktif rol alma, süreç sonunda değerlendirme yapma becerilerini içeren bir çalışma alışkanlığı ve öğrenme becerisi kazandırdığı düşünüldüğünde bu sonuç olağan görülmektedir (Üredi & L. Üredi, 2007). Diğer yandan okul adaptasyonu ve hazır bulunuşluk ile ilgili yapılan araştırmalar, çocukların akademik başarılarının ve okul adaptasyonunun yordayıcısı olarak yürütücü işlev becerilerini göstermektedir (Doğruyol, Türküler Aka & Enisoğlu Tilbe, 2018). Yürütücü işlevler, zihinsel aktiviteyi başlatan, yönlendiren ve devam ettiren işlevlerdir (İyisoy, 2006) ve öz düzenlemenin dikkati düzenleme boyutu ile yakından ilişkilidir. Öz düzenleme becerileri yürütücü işlev becerilerini kapsamakta, yürütücü işlev becerileri ise akademik başarıyı etkilemektedir. Akademik başarı ile olumlu benlik kavramı arasında ise güçlü bir ilişki vardır (Subaşı,

2000). Bu doğrultuda benlik, benlik saygısı ve akademik benlik saygısı kavramları açıklanacaktır.

Akademik Benlik Saygısı

Benlik

Benlik, bireyin kendisini algılayışı olarak tanımlanan, yaşantılar sonucu gelişen bir yapıdır (Ocak & Sarlık, 2016). Çiftçi (2018), benlik kavramını bireyin kendini tanımladığı yetenekler, özellikler ve tutumlar olarak ifade etmiştir. Benlik, kişinin kendini nasıl gördüğü, kendine nasıl değer biçtiğini ifade eder ve bireyin kendisine dair doğru bulduğu inançların tümünden oluşur (Yavuzer, 2001, s.40). Pişkin (2003, s. 97), benlik kavramını benlik imgesi, benlik saygısı ve ideal benliği kapsayan şemsiye bir terim olarak nitelendirmiştir. Benlik imgesi bireyin öz benliğini, ideal benlik olmak istediği ben imgesini, benlik saygısı ise bireyin öz benliği ile ideal benliği arasındaki farkı ifade etmektedir. Açıkgöz (2003), benlik kavramının bireylerin kendilerini nasıl gördükleri ve kendileri hakkında ne düşündükleri ile ilgili olduğunu ve bu doğrultuda olumlu veya olumsuz olabileceğini ifade etmiştir (Göktaş, 2008).

Bebekler ilk olarak içinde anne, baba, varsa kardeş, büyükanne ve büyükbabanın olduğu bir sosyal çevreye doğarlar ve bu sosyal çevre ile etkileşime girerler. Anne, baba veya bakım sağlayan kişi ile etkileşimleri doğrultusunda çocuğun yaşantıları çoğalır. Bu durum çocukta çevre algısının artmasını sağlar. Çevresindeki bireylerin tutum ve davranışları ve bunları algılayışı ile birlikte çocuk kendisine ilişkin fikirler oluşturur (Cevher & Buluş, 2006). Bu fikirler çocukta benlik imgesinin oluşmasını sağlamaktadır. Anne-baba başta olmak üzere çocuğun çevresindeki bireylerin sözel veya sözel olmayan tüm davranışları benlik imgesi sürecinde oldukça önemli bir role sahiptir. Çocuğun bu bireyler tarafından sevilmesi, zeki olarak nitelendirilmesi veya sevilmemesi, tembel olarak nitelendirilmesi kendisine ilişkin olumlu-olumsuz bir imge oluşturmaya etki eder (Göktaş, 2008). Çocuğun okul öncesi eğitime başlaması ile birlikte sosyal çevresine akranları ve öğretmeni de eklenmektedir. Değişen sosyal çevresi ile birlikte çocuğun benlik imgesi, akranlarının ve öğretmenin kendisi ile ilgili düşünce ve duygularından da etkilenmektedir.

Dolayısıyla benlik imgesi çocuğun sosyal çevresi üzerinde direkt etkiye sahiptir (Göktaş, 2008).

Benlik kavramı ile ilgili kuramcılarının yorumları, benlik kavramının tanımı kadar çeşitlilik göstermektedir. Kuramcılar benlik kavramını kişilik kuramları başlığı altında ele almışlardır. Benlik kavramı ve kişilik kavramı birbiri ile aynı kavramlar olmamasına rağmen ilişkili iki kavram olarak nitelendirilmektedir. Köknel (1999), kişilik ile benlik arasında net bir sınır çizmenin zor olduğunu, benliğin kişiliğin öznel tarafını oluşturduğunu ifade etmiştir. Bu doğrultuda benlik kuramları kişilik kuramları ile ilişkili şekilde incelenecektir.

Benlik Kuramları

Hümanistik kuramın temsilcisi olan Abraham Harold Maslow, kişilik kuramında yetersizlik güdüsü ve büyüme gereksinimleri olmak üzere iki güdüden bahsetmiştir. İhtiyaçlar hiyerarşisi, bu iki güdünün beş sınıfa ayrılmasıyla oluşturulmuştur (İnci, 2010, s. 200). Doğuştan gelen fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyaçları, ait olma ve sevgi ihtiyacı, değer ihtiyaçları, kendini gerçekleştirme ihtiyacı en alttan üste belirli bir hiyerarşiye göre sıralanmıştır. Birey en alttaki ihtiyacını giderdikçe, bir sonraki ihtiyacına otomatik ilerler (Babaroğlu, 2018, s.29). Bireyin ulaşacağı son basamak, kendini gerçekleştirme noktasıdır (Göktaş, 2008).

Psikanalitik kuramın öncüsü Sigmund Freud benliğin, yapısal kişilik kuramı başlığı altında id (altbenlik), ego (benlik) ve süperegö (üstbenlik) olmak üzere üç yapıdan oluştuğunu belirtmiştir. İd, haz ilkesi ile çalışmakta; süperegö toplumsal yasaları temsil etmekte ego ise gerçeklik ilkesine dayanmakta, id ve süperegöyü dengelemeye çalışmaktadır (Üçok & Öztemür, 2017, s. 69). Freud'a göre bu üç yapı birbiri ile sürekli etkileşime girerek insan davranışları yönlendirmektedir ve sağlıklı bir ruhsal durum için egonun işlevini yerine getirmesi gerekmektedir. Gerçeklik ilkesinden uzak olan id ve süperegö, ego tarafından dengelenmediğinde birey sağlıklı davranışlar sergilememektedir (İnci, 2010, s. 187-188).

Erik H. Erikson (1963) psikososyal gelişim kuramında; id, ego ve süpergöden bahsetmiş ancak egoyu ide yenilebilir bir konumda gören Freud'a karşılık, egonun kişiliğin en güçlü

ve merkezi bölümü olduğunu belirtmiştir. Erikson’a göre egonun temel işlevi bir kimlik duygusu oluşturmak ve bunu sürdürmektir (Oğuz-Duran, 2017, s. 199). Bunun yanı sıra Erikson kişilik gelişiminin ömür boyu devam ettiği, insan yaşamının tüm bireylerin geçtiği sekiz aşamadan oluştuğu ve tüm bu aşamaların kişilik gelişimi üzerinde önemli olduğu görüşünü savunmuştur (İnci, 2010, s. 212). Bu aşamaların her birinde birey, çeşitli krizler-çatışmalar yaşar ve bireyin sağlıklı bir kişilik yapısı oluşturması bu krizlerin başarılı olarak atlatılması ile mümkündür. Başka bir deyişle bir aşamadaki krizin uygun şekilde atlatılması, kendinden sonraki aşama için sağlıklı temeller oluşturur (Senemoğlu, 2018, s. 80). Erikson çeşitli krizlerin ve çatışmaların olduğu sekiz aşaması şu şekildedir;

- 1- Temel güvene karşı güvensizlik (0-18 ay),
- 2- Özerkliğe karşı kuşku ve utanç (18 ay-3yaş),
- 3- Girişimciliğe karşı suçluluk (3-6yaş),
- 4- Çalışma ve başarılı olmaya karşı aşağılık duygusu (6-12 yaş),
- 5- Kimliğe karşı rol karmaşası (13-20 yaş),
- 6- Yakınlığa karşı yalıtılmışlık (21-40 yaş),
- 7- Üretkenliğe karşı durağanlık (40-60 yaş),
- 8- Ego bütünlüğüne karşı dağılma (60 yaş ve sonrası) (Özözen Danacı, 2018, s.64).

Hans J. Eysenck (1956), biyolojik kuramında, biyolojik yapı ile bireyin kişiliği arasında ilişki bulunduğunu belirtmiştir. Eysenck’e göre, bir bireyin iyi ya da kötü olmasında çevresel faktörler etkili olsa da temel etken biyolojik yapıdır. Eysenck’in kuramı kişiliği, dışadönüklük-içedönüklük, nevrozizm ve psikotizm olarak üç boyutta ele almaktadır. İçedönük boyut, çekingen ve yalnız vakit geçirmekten hoşlanan bireyleri; dışadönük boyut, sosyal ve girişken bireyleri; nevroitik boyut, depresyon eğilimi olan bireyleri; psikotik boyut ise başkalarının gereksinimlerine ve isteklerine karşı duyarsız bireyleri ifade etmektedir. Her bireyde bu üç boyutun özellikleri olsa da boyutlardan biri daha baskın olmaktadır. Eysenck’e göre baskın olan boyutun kişiden kişiye değişmesi, bireyin beyin yapısı ve aktivitesindeki farklılıktan kaynaklanmaktadır (Demirtaş-Zorbaz, 2017, s.570).

Hümanistik kuramın kurucusu Carl Rogers'a göre benlik kavramı; ideal benlik ve öz benlik olmak üzere iki boyuttan oluşur. İdeal benlik, bireyin hoşlanacağı kişiliğe ait özellikleri oluşturan benlik türüdür. İdeal benlik ile öz benlik arasındaki farkın az olması bireyi daha doyumlu ve daha mutlu yaparken farkın artması mutsuzluğa ve doyumsuzluğa yol açar (Göktaş, 2008). Rogers'ın önem verdiği kavramlardan bir diğeri benlik bilincidir. Rogers, benlik bilincini, bireyin kendisi ile ilgili görüşleri, algıları ve inançlarını özetleyen bir kavram olarak açıklamıştır. Benlik bilinci iyi, kötü veya ortada olabilir ve her zaman gerçeği yansıtmayabilir (Babaroğlu, 2018, s. 27). Benlik bilinci gerçeği yansıtmadığında tutarsızlık ortaya çıkar. Başka bir deyişle, yapılan davranışlar ve benlik bilinci arasındaki fark bireyin kendisini aldatması anlamına gelir ve tutarsızlık oluşturur. Bunun sonucunda yoğun kaygı yaşayan bireyin benlik bilinci temelden sarsılabilir (İnci, 2010, s.199).

Rogers'ın yaklaşımındaki öz benlik ve ideal benlik arasındaki fark benlik saygısı kavramını ortaya çıkarmaktadır. Benlik saygısı, bireyin düşüncelerini, söylemlerini, davranışlarını, dünyaya bakış açısını, hayatı ile ilgili seçimlerini, sevmeye ve sevilme yeteneğini ve değişim için aksiyon alma gücünü etkileyen önemli bir kavramdır (Güloğlu & Kararımak, 2010).

Benlik Saygısı

Benlik saygısı, kişinin kendi kişisel özelliklerini kabul edip değer vermesi, öz güven ve öz saygı düzeyinin yüksek olması olarak tanımlanmaktadır (Çuhadaroğlu'dan aktaran Gürsoy & Gizir, 2018). Özkan (1994), benlik saygısını, bireyin kendisini gururlu, değerli, gayretli, etkin ve başarılı hissetmesi olarak tanımlamaktadır. Pişkin (2003, s.97) ise benlik saygısını, bireyin algıladığı benliği ile olmasını istediği benliği arasındaki farkı değerlendirmesi olarak tanımlamıştır. Bireyin algıladığı benlik, benlik imgesini; olmak istediği benlik ise ideal benlik kavramını ifade etmektedir. Benlik imgesi, benlik kavramının algı boyutu ile ilgili olup bireyin kendisine ait özelliklerin farkında olması, çevresinin kendisi ile ilgili görüşlerine yönelik duygu ve düşünceleri olarak tanımlanmaktadır (Göktaş, 2008). İdeal benlik Rogers'a göre, bireyin hoşlanacağı kişiliğe ilişkin fikirleridir. Pişkin (2003), bireyin benlik imgesinin gelişmesi ile sahip olması gereken ideal özellikleri de öğrenmeye başladığını belirtmiştir. Bu doğrultuda bireyin, algıladığı benliği ile ideal benliğinin

arasındaki farkı değerlendirmesi ile benlik saygısı düzeyini belirlenmektedir. Bu fark ile benlik saygısı düzeyi arasında ters orantı vardır. Başka bir deyişle, bireyin algıladığı benliği ile olmasını istediğı benliği arasındaki fark düşükse benlik saygısı düzeyi yüksektir. Benlik saygısı bireyin sonraki yaşantısında duygu, düşünce ve davranışlarını belirleyen kimliğin özünü oluşturur (Erbil, Divan, & Önder, 2006). Dolayısıyla benlik saygısı yüksek olan kişiler, daha sağlıklı ruhsal, psikolojik gelişime sahip olarak toplum içinde yer almaktadırlar (Yıldız & Çapar, 2010). Erikson, benlik saygısı düşük bireylerin diğeri bireylere göre kendilerini daha yalnız hissettiklerini ve eleştiriler karşısında daha hassas olduklarını; aldıkları görevlerde performansları düşük olduğunda rahatsız olduklarını, hata ve yetersizliklerini fark ettiklerinde de tedirgin olduklarını belirtmiştir (Cevher, 2004). Benlik saygısı global benlik saygısı ve özel benlik saygısı olmak üzere iki grupta ele alınmaktadır. Global benlik saygısı psikolojik olarak iyi olma hali ile ilişkilirken özel benlik saygısı davranışlarla ilişkilidir (Özcan, 2012). Global benlik saygısı, akademik benlik saygısı ve akademik olmayan benlik saygısı olarak iki boyuta ayrılmakta; akademik olmayan benlik saygısı da sosyal benlik ve bedensel benlik saygısı olarak iki başlıktan oluşmaktadır (Shavelson & Bolus, 1982). Shavelson ve Bolus (1982) sosyal benlik saygısını ebeveynler ve çevre ile ilişkiler olmak üzere iki boyutta, bedensel benlik saygısını ise yetenekler ve dış görünüş olmak üzere iki boyutta ele almışlardır.

Benlik saygısının yapısı düşünüldüğünde, ideal benlik ile benlik arasındaki farkın belirlenebilmesi için öz değerlendirmenin oldukça önemli olduğu görölmektedir. Göktaş (2008), benlik saygısının temelinde bireylerin kendilerini değerlendirmenin olduğunu ifade etmiştir. Okul öncesi eğitim ile birlikte bazı akademik beceriler edinmesi beklenen çocuk, akranlarının, ebeveynlerinin ve öğretmeninin kendisi ile ilgili düşüncelerinden etkilenecek bir benlik imgesi ve ideal benlik imgesi oluşturur. Bu doğrultuda yaptığı öz değerlendirme ile de akademik benlik saygısı düzeyi ortaya çıkar. Benlik saygısının alt boyutlarından biri olan akademik benlik saygısının gelişmesi, bireyin yaşamı için oldukça önemli noktalardan biridir (Göktaş, 2008).

Akademik Benlik Saygısı

Akademik benlik tasarımı, Bloom'un Tam Öğrenme Modeli'nde duyuşal giriş özellikleri arasında başarıyı belirlemede en etkili özellik olarak belirtilmektedir (Başbay & Senemoğlu, 2009). Okula başlamadan önce benlik saygısı üzerinde en etkili figür ebeveynler iken okula başlama ile birlikte bu rolü öğretmen üstlenmektedir ancak ailenin rolü tamamen sona ermemektedir. Öğretmenin çocukla iletişimi ve etkileşimi, çocuğun başarılarıyla ilgili verdiği dönütler, oluşturduğu öğrenme ortamı gibi faktörler çocukların akademik benlik saygılarını etkilemektedir (Göktaş, 2008). Kaytez ve Kadan (2016) akademik benlik saygısını, bireyin akademik yetenekleri ve performansı hakkındaki duygusu olarak tanımlamaktadır. Arseven (1986) ise bir öğrencinin akademik çabasına dair, diğer öğrencilere göre kendisinin ne kadar yetenekli olduğuna ilişkin algısı olarak ifade etmektedir. Warash ve Markstrom (2001)'a göre akademik benlik saygısı, bireyin akademik başarısı ve kabiliyeti ile ilgili duygularıdır. Başka bir tanıma göre ise akademik benlik saygısı, bireyin akademik anlamda yetenek ve yeterliliğine dair kendini algılayışıdır (Cevher & Buluş, 2006). Bireyin algıladığı benliği deneyimlerinin ürünü olduğu kadar yeni deneyimlerinin de yaratıcısıdır (Kenç & Okay, 2002). Bu doğrultuda sosyal çevresinin bireyden beklentileri ve ebeveynlerin, öğretmenlerin, arkadaşların bireyi değerlendirme biçimleri bireyin algısını etkilemektedir. Bireyin algısı ise başarısı üzerinde etkilidir. Kendisini başarılı olarak algılayan bir öğrenci, zamanının çoğunu ders çalışarak geçirir ve otorite figürü olan öğretmenlerini dinler, bu durumun sonucu olarak da çok yüksek ihtimalle başarılı olur (Kenç ve Oktay, 2002). Başka bir deyişle çocuk çevreden aldığı tepkiler doğrultusunda kendisine yönelik bir algı geliştirir ve sonrasında bu algının doğruluğunu ispatlamak üzere çalışır. Pehlivan ve Köseoğlu (2011) fen lisesi öğrencilerinin kimya dersine yönelik tutumları ile akademik benlik tasarımlarını inceledikleri çalışmalarında, kimya dersinde başarılı olan öğrencinin akademik benlik tasarımının olumlu olabileceğini, akademik benlik tasarımı olumlu olan öğrencinin de kimya dersinde başarılı olabileceğini belirterek bu görüşü desteklemişlerdir. Bu noktada öğretmen ve ebeveynlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenler davranışlarını olumlu ve yapıcı şekilde sergileyerek, öğrencilere başarı fırsatları yaratarak benlik kavramlarını olumlu etkileyebilmekte ve değişmesine yardımcı olabilmektedirler (Koç, 2011).

Okul ortamında aktiviteler planlı ve programlı yürütülmektedir. Bu doğrultuda tüm çabaların sonunda başarı ve başarısızlık kavramı açığa çıkmaktadır. Okuldaki başarı-başarısızlık ve bu başarı-başarısızlığın bireyin kendisi ve çevresi tarafından algılanma tarzı bireyin akademik benlik kavramının oluşumunu doğrudan etkilemektedir. Öğretmenler tarafından olumsuz eleştirilere maruz kalan, cezalandırılan ve başarılı olması için zaman verilmeyen çocuklar olumsuz bir akademik benlik kavramı geliştirmekte ve okula yönelik ilgilerini de kaybetmektedir (Kenç & Oktay, 2002). Diğer yandan gerek ebeveynlerin gerek öğretmenlerin çocuğun akademik benlik saygısını desteklerken gerçekçi beklentiler geliştirmeleri ve gerçekçi dönütler vermeleri gerekmektedir. Yapılan araştırmalar ebeveynlerinden olumlu ve realist dönütler alan çocukların benlik kavramlarının daha olumlu olduğunu ve ideal benlik oluştururken de realist davrandıklarını, bu doğrultuda benlik saygılarının yüksek olduğunu göstermektedir (Kenç & Oktay, 2002). Ebeveynler çocuklarına yönelik gerçekçi hedefler belirlediklerinde, çocuklar bu hedefleri yerine getirebilecek ve doğal olarak olumlu dönütler alacaklardır. Bu olumlu dönütler, çocukların performanslarını ve motivasyonlarını artırmakta ve pekiştireç niteliği taşımaktadır. Başka bir deyişle her başarı bir sonraki başarıyı doğurmaktadır. Çocuklar için gerçekçi hedefler belirlenmediğinde ise benlik saygısı düzeyi düşmekte, öğrenilmiş çaresizlik durumu ortaya çıkmakta ve başarısız olmanın verdiği tedirginlik ile hiçbir şey yapmama eğilimine neden olmaktadır (Kenç & Oktay, 2002).

Tüm bu bilgiler göz önünde bulundurulduğunda akademik benlik saygısının, okulda başarıyı etkileyen önemli unsurlardan biri olduğu görülmektedir. Olumlu benlik kavramı ile akademik başarı arasında güçlü bir ilişki olduğu yapılan çalışmalar ile kanıtlanmıştır (Subaşı, 2000). Akademik başarı yüksek olan öğrenciler; kendi öğrenme faaliyetlerini düzenleyen ve ortaya konan ürüne göre bireysel çabalarını düzenli olarak uyarlayan öğrencilerdir (Turan & Demirel, 2010). Bu doğrultuda öz düzenleyici öğrenmenin akademik başarı için önemli olduğu görülmektedir. Nitekim Dikbaş ve Kaf Hasırcı (2008) da öğrencilerin gerek akademik olarak başarılı olmalarının gerekse kendilerini geliştirmeleri için kendi kendine öğrenme ve bu öğrenmeyi takip etme becerilerini kazanmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla öz düzenleme becerileri gelişmiş olan öğrenciler akademik başarıyı elde etmekte, akademik başarı benlik saygısını olumlu etkilemektedir. Akademik benlik saygısı gelişmiş olan öğrenci ise öz düzenleme becerilerini kullanma konusunda motivasyona sahip olmaktadır. Özbey ve Aktemur Gürler

(2019), çocukların okulda sürekli olarak kendilerini yetersiz hissetmeleri yerine, başarıyı ve yeterliliği tecrübe etmelerinin onları motive edeceğini belirtmişlerdir. Bireyler içsel olarak motive olduğunda kendi davranışlarını düzenleyebilmektedirler (Özbey, 2018). Diğer yandan Walker (2005), akademik benlik saygısının çocuğun bulunduğu çevreye uyum sağlamasında yardımcı olduğunu belirtmiştir. Bodnovich (2002), akademik benlik saygısı yüksek olan çocukların çevreleri ile daha kolay iletişim kurabildiklerini ve çevrelerini değiştirebilmek için uygun çocuklar olduklarını belirtmiştir (Kocabaş, 2018). Akademik benlik saygısının bu özellikleri düşünüldüğünde öz düzenleme becerileri ve kişilerarası problem çözme becerileri ile ilişkili olduğu ve öz düzenleme becerileri, kişilerarası problem çözme becerileri ve akademik benlik saygısının birbirini etkileyen kavramlar olduğu düşünülmektedir.

Problem Çözme Becerileri

Problem, sözlük anlamıyla üzerinde düşünölmeye değen ve çözüm getirilmesi, olumlu ya da olumsuz bir sonuca ulaştırılması gereken durumdur. Problem çözme ise bu sonuca ulaşmak anlamını taşır. Korkut (2002) problem çözmeyi, bir problemi çözmek amacıyla deneyimler sonucu öğrenilen kuralların ötesinde yeni çözüm yolları üretebilmek olarak tanımlamıştır. Altun ve Sezgin-Memnun (2008) ise problem çözme becerisini, problem durumunda yapılması gerekeni bilmek olarak tanımlamıştır. Problem çözme becerisi, öğrenilebilirdir (Güçlü, 2003). Dolayısıyla problem çözme, öğrenilmesi ve aynı zamanda elde edilmesi gereken bir beceridir (Özdil, 2008). Çocukların karşılaştıkları tüm problemleri çözebilmeleri için problem çözme becerilerinin erken yaşlarda kazandırılması, eğitimin gerek bireysel gerekse toplumsal işlevini yerine getirebilmesi açısından çok önemlidir (Koray & Azar, 2008).

Problem, problem çözme, problem çözme becerileri genel olarak akademik boyutta algılanmasına rağmen aynı zamanda sosyal problemleri de kapsamaktadır. Problem gerek akademik gerek sosyal olsun, çözümünde izlenmesi gereken bazı basamaklar vardır. Polya (1945) problem çözmeyi; problemi anlama, çözüm için strateji seçme, stratejiyi uygulama, değerlendirme olmak üzere dört aşamaya ayırmaktadır (Parlakıyıldız, 2018, s. 100). Mountrose (2000) problem çözmeyi problemi tanımlama, duyguları ifade etme, olumsuz

inancı bulma, olumlu inanca dönüştürme, uygulama olmak üzere beş basamağa ayırmıştır (Özdil, 2008). Arenofsky (2001) problem çözme modelini; problemin ortaya koyulması, sınırlarının çizilmesi; probleme yönelik stratejinin belirlenmesi, uygulama için gerekli bilginin toplanması ve çözüm sürecinin gözlemlenmesi, değerlendirilmesi olmak üzere üç basamakta açıklamıştır. John Dewey ise bu basamakları şu şekilde sıralamıştır: problemin tanımlanması, amaçların belirlenmesi ve problemle karşılaşılması, uygun olan stratejilerin araştırılması, verilerin toplanması, düzenlenmesi, açıklanması ve değerlendirilmesi, çözümün tahmin edilmesi ve uygulanması, değerlendirme yapılması ve sonuçların test edilmesi (Özdemir Beceren, 2015, s.59). Problem çözme basamaklarının gösterdiği çeşitlilik, problem çözme ile ilgili yaklaşımların çeşitliliğini de olağan kılmaktadır.

Problem Çözme Yaklaşımları

John Dewey, problem çözmeyi yansıtıcı düşünme teorisi ilkelerine dayanarak açıklamıştır (Aksoy, 2003). Dewey'e (1933) göre yansıtıcı düşünme, uygulamacıların pratik sorunlarıyla ilgilenen, bunlara uygun ve gerçekçi çözümler üretmeye çalışan aktif, amaca yönelik ve istikrarlı düşünme sürecidir (Ekiz, 2006). Bu doğrultuda Dewey problem çözmeyi beş basamağa ayırmıştır. Bu basamaklar şu şekilde sıralanmıştır;

- 1- Problemin tanımlanması,
- 2- Probleme yönelik amaçların belirlenmesi, problemle karşılaşılması,
- 3- Uygun olan stratejilerin araştırılması, verilerin toplanması, düzenlenmesi, açıklanması, değerlendirilmesi,
- 4- Çözümün tahmin edilmesi ve uygulanması,
- 5- Değerlendirme ve sonuçların test edilmesi (Özdemir Beceren, 2015, s.59).

Dewey, bu basamakların belli bir sırayı izlemediğini ve değişmez olmadığını belirterek sürecin herhangi bir basamaktan başlayabileceğini de ifade etmiştir. Diğer yandan Dewey'e göre bu basamaklar genişletilebilir, yeni basamaklar geliştirilebilir ve bazı basamaklar çıkarılabilir veya kısaltılabilir (Çilingir, 2006).

Karl Popper, doğa bilimlerinde ve insan bilimlerinde bilginin başlangıcının, gözlem sonucu ortaya çıkarılan problem ile başladığını savunmuştur. Popper'ın gözleme dayandığı bilimsel yöntem de onun için doğal olarak bir problem çözme girişimidir (Rutli, 2014). Bu açıdan bakıldığında Popper'a göre problem çözme bir dünya görüşüdür (Çetinkaya, 2013). Bilginin başlangıcı olarak görülen problem ve çözümünü ise şu şekilde basamaklara ayırmıştır;

- 1- Gözlem sonucu problemin fark edilmesi,
- 2- Çözüm önerilerinin getirilmesi,
- 3- Çözüm önerilerinin eleştirilmesi (Rutli, 2014).

Problem çözmenin son basamağı olarak belirtilen çözüm önerilerinin eleştirilmesi basamağında nesnel eleştiriye açık olmayan öneriler ayrılır, nesnel eleştiriye açık olan öneriler ise çürütülmeye çalışılır. Çürütülen öneriler yeni öneriler doğurur, çürütülemeyen öneriler ise geçici olarak doğru kabul edilir ancak bu şartlı bir kabuldür (Rutli, 2014).

Alex Osborn beyin fırtınası tekniğini geliştirmiş ve yaratıcı problem çözme sürecin üç basamakta incelemiştir. Bu basamaklar;

- 1- Sorun bulma,
- 2- Düşünce bulma,
- 3- Çözüm bulma basamaklarıdır.

Sorun bulma, problemin tanımlanması; düşünce bulmayı, fikirler üretmeyi ve en uygun sonucu bulmayı; çözüm bulma ise değerlendirme ve seçmeyi ifade etmektedir. Bu basamaklar izlenerek her zaman çözüme götürmez, yeni sorunlar ortaya çıkarabilir. Bu durumda ilk basamağa dönüp sorunu bulmak ve tanımlamak gerekir, sonrasında diğer basamaklar için de aynı süreç tekrarlanır (Çetinkaya, 2013).

Guilford’a göre yaratıcılık ile problem çözme birbiri ile ilişkilidir ve yaratıcı bireyler problem çözme konusunda başarılıdır. Yaratıcılık ise şu dört basamaktan oluşmaktadır;

- a- Var olan bir problemi tanıma,
- b- İlgili fikirlerden çeşitlilikler üretme,
- c- Olası ürünleri değerlendirme,
- d- Problemin çözümü için uygun sonuçları taslak haline getirme (Yaman & Yalçın, 2005).

Albert Bandura, sosyal bilişsel öğrenme kuramında öğrenmenin büyük ölçüde sosyal ortamlarda gerçekleştiğini, bireylerin gözlemler aracılığı ile tutum, düşünce, davranış, beceri ve kurallar geliştirebileceğini belirtmiştir. Bandura’ya göre bireyler gözlemleri doğrultusunda mevcut öğrenmelerinin uygunluğunu değerlendirip gerekli durumlarda öğrenmelerini revize ederler (Tanrıkulu, 2017). Bu doğrultuda bireylerin problem çözme becerilerini de gözlem ve taklit ederek kazanabileceklerini ifade etmiştir (Çetinkaya, 2013).

Problem, problem çözme tanımları, problem çözme basamakları ve problem çözme yaklaşımları göz önünde bulundurulduğunda bireyin sadece akademik alanlarda değil sosyal alanlarda da karşılaştığı güç durumlara karşı kullanılabilir kavramlar oldukları görülmektedir. Sosyal yaşantılarında çeşitli problemlerle karşılaşan bireyler, problem çözme becerilerinin gelişmişlik durumuna göre uygun problem çözme basamaklarını izleyerek kişilerarası problemlerini çözebilir hale gelmektedirler. Bireylerin kişilerarası problemlerini çözme biçimi sosyal ilişkilerinin niteliğini belirlemektedir. Bu durum da bireyin sosyal kabul ve uyumunu etkilemesi bakımından oldukça önemlidir. Anlıak ve Dinçer (2005), çocuklara uygun eğitim verildiğinde arkadaşlarıyla yaşadıkları tartışma ve anlaşmazlıkların üstesinden gelebildiklerini, bu doğrultuda olumlu arkadaşlık ilişkileri kurduklarını belirtmişler ve bu dönemde kurulan arkadaşlık ilişkilerinin niteliğinin sonraki ilişkilerinin niteliği ve uyumu ile ilgili bilgi verdiğini eklemiştir. Tüm bu bilgiler ışığında kişilerarası problem çözme becerilerinin birey yaşantısında oldukça önemli beceriler oldukları görülmektedir.

Kişilerarası Problem Çözme Becerileri

İnsanın sosyal bir varlık olması nedeniyle zaman zaman kişilerarası çatışmalar yaşaması olağandır. Çatışmalar iyi veya kötü değildir, nasıl yönetildiğine bağlı olarak zarar verir veya fayda sağlarlar. Johnson (1995), temel problemin çatışma değil çatışmanın yönetim biçimi olduğunu belirtmiştir (Türnüklü, Şahin & Öztürk, 2002). Çatışmalar bireylerin sosyal becerileri kazanması bakımından oldukça önemlidir. Diğer yandan çatışma bir problem durum olarak kabul edildiğinden bireylerin çatışmaya yaklaşımı onların problemlere karşı yaklaşımını da göstermektedir (Özdil, 2008). Bu doğrultuda kişilerarası problem çözme becerilerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Kişilerarası problem çözme süreci, bireyin karşılaştığı problemlere yeni fikirler, yeni çözümler getirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Kesicioğlu, 2015). Pellegrini ve Urbain (1985) kişilerarası problem çözme, bireylerin sahip oldukları düşünceleri, değerleri, gereksinimleri ve inançları arasındaki farklılıklardan kaynaklanan problemlerini çözerek sosyal ve duygusal boyutta uyum sağmaları olarak tanımlamıştır

Bireyler, aynı probleme farklı yaklaşım gösterebilir, farklı bir çözüm yolu izleyebilirler. Bu farklılık doğrultusunda literatürde en yaygın görülen üç çatışma çözme stratejisi üzerinde durulmaktadır. Bu stratejiler; işbirliğine yönelik, hükmedici ve kaçınmaya yönelik stratejilerdir. İşbirliğine yönelik stratejiler, çatışmanın yaşandığı tarafla problemi yapıcı çözmek amacıyla yüzleşmeyi ve anlaşmayı ifade etmektedir (Johnson & Johnson'dan aktaran Türnüklü, Şahin & Öztürk, 2002). Hükmedici stratejide problemin yaşandığı taraf düşman olarak görülmekte ve temel amaç tek başına kazanmaktır, karşı tarafa güvenilmez (Türnüklü, Şahin & Öztürk, 2002). Kaçınmaya yönelik strateji ise çatışmayı minimize etme, problemden kaçınma, görmezden gelme gibi stratejileri içermektedir (Lulofs & Cahn'dan aktaran Türnüklü, Şahin & Öztürk, 2002). Bu stratejilerden ideal olanı yapıcı problem çözme, ifade eden işbirliğine yönelik stratejidir. Bireyler çatışmalarını işbirliğine yönelik çözdüklerinde sosyal becerileri açısından daha gelişmiş ve daha uyumlu bireyler olarak nitelendirilirler.

D'Zurilla ve Goldfried kişilerarası problemlerin çözümü için sosyal problem çözme modelini geliştirmişler ve sosyal problem çözmenin probleme yönelme ve problem çözme stillerinden oluştuğunu belirtmişlerdir. Probleme yönelme, olumlu ve olumsuz yönelme olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Olumlu yönelme, problemi fırsat olarak algılama,

özlebiieeğine inanma, problem çözme becerilerine güvenme gibi olumlu yaklaşımlarken olumsuz yönelme, problemi tehdit olarak algılama, problem çözme becerilerine güvenmeme, öfke ve üzüntüyü içeren işlevsel olmayan yaklaşımlardır (Çam ve Tümkiye'dan aktaran Dilber, 2015).

Olumlu yönelime sahip bireyler şu özellikleri göstermektedirler:

- Problem gibi zorlukları etkili bir şekilde değerlendirirler.
- Problemin özlebiieeğine dair iyimser olurlar.
- Problemlerle başa çıkma için güçlü bir öz yeterlilik algısına sahiptirler.
- Problem çözmede başarıyı elde etmek için zaman ve çabanın gerektiğini bilirler.
- Problem özme sürecinde yaşadığı olumsuz duyguları bu sürecin ayrılmaz bir parçası olarak görüp sorunlarla başa çıkma bu bunun yardımcı olacağını bilirler.

Problem çözmede soruna olumsuz yaklaşım gösteren bireyler aşağıdaki özellikleri gösterirler:

- Sorunları bir tehdit olarak görürler.
- Sorunların çözülemeyeceğine dair beklentileri vardır.
- Problemlerle başarılı bir şekilde başa çıkma yetenekleri ile ilgili şüpheleri vardır.
- Problemlerle yüzleşip olumsuz duygularıyla karşı karşıya kaldığında genellikle üzgün ve hayal kırıklığına uğramış hissine kapılırlar (Nezu, Nezu & D'Zurilla'dan aktaran Özkan, 2015).

Problem özme stilleri ise akılcı, iç tepkisel dikkatsiz ve kaçınan yaklaşım olmak üzere üç yaklaşımı içermektedir. Akılcı yaklaşım, problem çözme becerilerini işlevsel olarak kullanmayı ifade etmektedir. İç tepkisel dikkatsiz yaklaşım, dikkatsiz ve acele hareket edilerek işlevsel olmayan problem çözme becerilerini; kaçınan yaklaşım ise bağımlı ve pasif bir yaklaşımla işlevsel olmayan problem çözme becerilerini ifade etmektedir. Bu

modele göre ideal olan probleme olumlu yönelme ve akılcı problem çözme adımlarıdır (Dilber, 2015).

Anlıak ve Dinçer (2005) problem çözme becerileri gelişmiş olan bireylerin toplumların ihtiyaç duydukları nitelikli ve tüm problemleri bilişsel yetenekleri sayesinde çözebilen bireyler olabileceklerini belirtmişlerdir. Rubin ve Rose-Krasnor'a göre (1992) sosyal yaşamın başarılı olabilmesi için çocukların kişilerarası problemlerini etkili bir şekilde çözmeleri gerekmektedir (Yaban & Yükselen, 2007). Tüm bu bilgiler göz önünde bulundurulduğunda kişilerarası problem çözme becerilerinin bireyler için oldukça önemli olduğu ve olabilecek en erken yaşta geliştirilmesi gereken beceriler olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda çocukların sürekli ve sistemli şekilde bir sosyal ortama dahil oldukları okul öncesi dönemin, kişilerarası problemlerini uygun şekilde çözmek için bir fırsat niteliği taşıdığı söylenebilir. Akdoğan (2018) okul öncesi dönemin, çocukların sosyal problem çözme becerilerine yönelik önemli gelişmelerin yaşandığı dönem olduğunu belirtmiştir.

Okul Öncesi Dönemde Kişilerarası Problem Çözme Becerilerinin Önemi

Okul öncesi eğitime başlayan çocukların sosyal ortamı, birlikte yaşadığı ailesi ile sınırlı olmaktan çıkmış, arkadaşlar ve öğretmen faktörü de bu sosyal ortama dahil olmuştur. Sosyal çevresi genişleyen çocuk, gerek adaptasyon sürecinde gerekse süreç atlatıldıktan sonra, bazı problemlerle diğer bir deyişle çatışmalarla karşılaşacaktır. Çocuklar akranları ile etkileşime girdikten sonra grup oyunlarında ya da bireysel ilişkilerinde çatışmalarla karşılaşabilirler, burada çatışma çocuğun belirlediği amacına ulaşmasını engelleyen durumlar sonucunda ortaya çıkan problemleri ifade eder. Bu tür problemlerin çözümünde de yine problem çözme basamakları izlenir. Çatışmaların uygun şekilde çözülebilmesi ile birlikte de çocuğun sosyal becerileri, kişilerarası problem çözme becerileri genel anlamıyla da sosyal problem çözme becerileri gelişir. Sosyal problem çözme, günlük yaşantıda karşılaşılan problemlerin tanınması, tanımlanması, çözüm yollarının üretilmesi konusunda bireyin kendisini yönettiği bilişsel ve davranışsal süreç olarak tanımlanmaktadır (Dereli İman, 2013).

Erken çocukluk döneminde çocuklar problem çözümünde olumlu (prososyal) ve olumsuz (antisosyal) davranışlar gösterebilmektedirler. Prososyal davranışlar yardımlaşmayı,

faydalı olmayı amaçlamayı, paylaşmayı ve affetmeyi içeren davranışlar iken antisosyal davranışlar saldırganlığı, alay etmeyi ve başkalarının haklarına saygısızlığı içeren davranışlardır (Dereli, 2008). Bu doğrultuda problem çözümünde prososyal davranışlar gösteren çocukların problemlerini yapıcı çözdükleri, antisosyal davranışlar gösterenlerin ise problemlerini yıkıcı çözdükleri söylenebilir. Kişilerarası problemlerin çözümünde ideal olan yapıcı problem çözme iken Özdil (2008), öğrencilerin çoğunun kişilerarası problemlerini yapıcı yönetmek için yeterli donanıma sahip olmadıklarını belirtmiştir. Dolayısıyla kişilerarası problem çözme becerileri küçük yaşlardan itibaren desteklenmesi gereken önemli bir sosyal beceridir. Johnson ve Johnson (2000) okullarda çatışmalarla olumlu şekilde başa çıkma yollarının öğretilmesinin gerekli olduğunu vurgulamıştır (Özdil, 2008). Anlıak ve Dinçer (2005), sağlıklı insan ilişkileri için okul öncesi eğitim programlarının, kişilerarası problem çözme becerisini kazandıracak etkinliklere dayalı hazırlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Diğer yandan ebeveyn ve ailelerin, kişilerarası problem çözme konusunda çocuklara model olması da oldukça önemlidir. Dalkılıç (2014), çocukların nitelikli problem çözme becerileri kazanabilmeleri için bu stratejilerin çocuklara örnek teşkil edecek şekilde öğretmenin gerekli olduğunu ifade etmiştir. Bu koşullar sağlandıktan sonra çocuklara problemlerini çözmeleri için uygun fırsatlar verilmelidir. Çocuklar; kendi problemlerini çözmeye yönelik fırsat bulduklarında, davranışlarının sonuçları belirtildiğinde, farklı stratejiler geliştirmelerine yardım edildiğinde, başkalarının bakış açılarını düşünmeleri ve duygularını anlamaları için teşvik edildiklerinde güçlü problem çözme becerileri geliştirebilmektedirler (Özkan, 2015). Nitekim Aksoy ve Özkan (2015), okul öncesi dönemde çocukların gelişimlerinin oldukça hızlı olduğunu ve uygun koşullar sağlandığında çocukların bilişsel, sosyal, biyolojik ve psikolojik potansiyellerini maksimum düzeyde kullanabildiğini belirtmişlerdir.

Erken dönemde, etkili kişilerarası problem çözme becerilerini öğrenen çocukların, sonraki yaşantılarında nitelikli ilişkiler kurma konusunda daha başarılı olabilecekleri ifade edilmektedir (Anlıak & Dinçer, 2005). Problem çözme becerilerinin kazanılması ile çocuklar iletişimi başlatma, olumlu akran ilişkileri ve davranışlarının sonuçlarını kabul etme becerilerini de kazanmaktadır (Anlıak & Dinçer, 2005). Piaget'ye (1983) göre, çocukların kişilerarası problemler yaşaması, başkalarının düşüncelerini anlama bu doğrultuda da egosantrizmden uzaklaşmaları bakımından gelişimlerinde büyük rol oynamaktadır (Dereli-İman, 2013). Kendall ve Fischler (1984) çalışmalarında, kişilerarası

problem çözme becerisi gelişmiş olan bireylerin kişilerarası problemlere daha duyarlı, problemlere birden fazla çözüm önerisi getirebilen, çözümleri için gerekli yöntemleri belirleyebilen, toplumsal davranışların sonuçlarını düşünebilen, diğer kişilerin duygu, düşünce, davranışlarını değerlendirebilen bireyler olduklarını bulmuşlardır. Dolayısıyla kişilerarası problem çözme becerileri gelişmiş olan çocukların akran ilişkilerinde daha başarılı oldukları, daha az sosyal problemler yaşadıkları, empati konusunda daha az zorluk çektikleri ve davranış problemlerinin daha az olduğu söylenebilir. Dalkılıç (2014), kişilerarası problem çözme becerisi kazanan çocukların, daha mutlu, uyumlu, pozitif düşünce yapısı geliştiren, problemlerine alternatif stratejiler üreten bireyler olabileceklerini vurgulamış, bu doğrultuda çocukların akademik başarılarının artacağını ve ilerleyen yıllarda kendilerini doğru kararlar verebilen bireyler olarak algılayacaklarını belirtmiştir. Diğer yandan kişilerarası problemlerini uygun şekilde çözebilen çocukların uygun problem çözme basamaklarını bildikleri ve uyguladıkları düşünüldüğünde, temelde öz düzenleme stratejilerini de kullandıkları görülmektedir. Bu doğrultuda bu iki kavramın birbiri ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Öz Düzenleme ve Kişilerarası Problem Çözme

Öz düzenleme, bireyin toplumsal ve akademik anlamda belli hedefler belirleme, bu hedefler için stratejiler geliştirme ve bu stratejilerin sonuçlarını sınama becerisi olarak tanımlanabilir (Risemberg & Zimmerman, 1992). Bu beceriler bireyin hem toplumsal hem akademik yönden karşılaştığı farklı durumları yönetmesini ve yönetim sürecine aktif katılımını sağlamaktadır. Sosyal öğrenme kuramı öncüsü Bandura, bireyin davranışlarının yalnızca cezalar ve dışsal pekiştiricilerle kontrol edilemediğini, bireylerin kendi davranışlarını çoğunlukla kendilerinin düzenlediği üzerinde durmuştur (Senemoğlu, 2018, s. 235). Bu görüşe göre birey, başkalarını ve kendi yaşantılarını gözlemleyerek ödül sağlayan performans niteliklerini belirler ve bir performans standardı geliştirir. Bu performans standardı ile kendi performansını karşılaştırarak davranışı hakkında karar verir. Son olarak performansı standartlara uygunsa davranışı pekiştirir değilse davranışta yeniden düzenlemeye gider (Senemoğlu, 2018, s.235). Bu doğrultuda Bandura (1997), öz düzenlemenin gelişiminde öz değerlendirmenin önemli bir rol oynadığını belirtmektedir (Özbey, 2018).

Çocuklar, toplumsallaşma sürecine girdikleri okul öncesi kurumlarında kişilerarası problemler yaşamaktadırlar (Özdi, 2008). Kişilerarası problemler diğer problem türleri gibi olağandır ve yönetim biçimine dayalı olarak zarar verir veya fayda sağlarlar. Kişilerarası problemlerin bireye fayda sağlayacak şekilde çözülmesi için, problem çözme becerilerinin bilinmesi gerekmektedir. Dewey, problem çözme basamaklarını problemin tanımlanması, hedeflerin belirlenmesi ve problemle karşılaşılması, uygun olan tekniğin araştırılması, verilerin toplanması, düzenlenmesi, açıklanması ve değerlendirilmesi, çözümün tahmin edilmesi ve uygulanması, değerlendirme yapılması ve sonuçların sınanması olmak üzere beş basamağa ayırmıştır (Ergün'den aktaran Özdemir Beceren, 2015, s.59).

Tüm bu bilgiler ışığında öz düzenleme ile problem çözmenin birbiri ile ilişkili olduğu görülmektedir. Reschly ve Ysseldyke (2002), öz düzenleme ve problem çözmenin, problemi tanımlama, problem çözme stratejilerinin geliştirmesi ve stratejilerinin değerlendirilmesi gibi benzer basamakları içerdiğini vurgulamakta ve iki kavramı birbiri ile ilişkili kavramlar olarak değerlendirmektedirler (Totan & Kabasakal, 2012). Brownlee, Leventhal ve Leventhal da günlük yaşamda karşılaşılan problem durumların çözümlerinde esasen öz düzenleme süreçlerinin kullanıldığını belirtmişlerdir (Totan & Kabasakal, 2012). Öz düzenleme becerileri gelişmiş bireyler bir problemle karşılaştıklarında, problemin çözümü için gerekli bilgileri edinmek amacıyla inisiyatif alarak araştırma yapmakta ve uygun durumlarda bu bilgileri kullanmaktadırlar (Kayılı, 2018, s. 175). Özetle öz düzenleme becerileri, çocukların problemlerini çözmeleri için gerçekçi hedefler belirlemelerine, çözüm için alternatifler denemelerine, tüm yaşamları boyunca kullanacakları planlama ve değerlendirme becerilerini erken yaşta kazanmalarına olanak sağlamaktadır (Norris, 2003).

BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Öz Düzenleme İle İlgili Araştırmalar

Johnson (2000) yaptığı çalışmada, ebeveynlerin beslenme alışkanlıklarının ve yağlanmanın çocuklarının öz düzenleme becerileri ve yağlanma oranıyla ilgisini araştırmayı amaçlamıştır. Ön test ve son test şeklinde yürütülen araştırmada, okul öncesi eğitime devam eden çocuklar, yiyecek alımı ile ilgili öz düzenleme becerilerini değerlendirmek için tek öğünlü protokollere katılmışlardır. 6 haftalık bir müdahale döneminde çocuklar, iç ipuçlarını tanımalarına yardımcı olmak için tasarlanan bireysel ve grup etkinliklerine katılmışlardır. Ebeveynler ise yetişkinlerin diyet kısıtlaması ve şartlı refleksin yitimi ile ilgili anketleri doldurmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, çocukların beslenme düzenlerinde bireysel farklılıklar olduğu görülmüştür. Çocukların bazıları aşırı, bazıları planlı bazıları ise düşük beslenme düzeni göstermişlerdir. Hem çok yiyenler hem de az yiyen çocuklar müdahaleye cevap vermiştir. Müdahale sonucunda çocukların öz düzenleme becerileri gelişmiş ve annelerinden bağımsız hale gelmiştir. Sonuç olarak, çocukların düzensiz enerji alımı, annelerin kilo durumları ve annelerin yeme üzerindeki algılanan kontrolleri ile ilgili bulunmuş ancak çocukların iç sinyallere odaklanıp enerji alımı konusunda öz düzenleme becerilerini destekleyen müdahale programlarıyla bu ilginin minimize edilebileceği bulunmuştur.

Elias ve Berk (2002) yaptıkları çalışmada, Vygotsky'nin erken çocuklukta sosyodramatik oyunu teorisinin, öz düzenlemenin gelişimine etkisini incelemişler ve sosyodramatik oyun ile öz düzenleme arasındaki bağlantının, dürtüsel ve dürtüsel olmayan okul öncesi çocuklar için farklılık gösterip göstermediğini de araştırmışlardır. Araştırma, kısa süreli boylamsal araştırma şeklinde yürütülmüştür. Araştırma grubunu 3-4 yaş arası 51 çocuk oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, karmaşık sosyodramatik oyun, özbakım alanında öz düzenleme becerileri ile pozitif ilişki gösterirken tek başına dramatik oyun ile negatif ilişki göstermiştir. Karmaşık sosyodramatik oyun ve öz düzenleme becerileri gelişimi arasındaki ilişki özellikle aşırı dürtüsel çocuklar için oldukça güçlü bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, araştırmanın Vygotsky'nin teorisi ile tutarlı olduğu, sosyodramatik oyunların öz düzenleme becerileri konusunda akranlarından geride gelişim gösteren dürtüsel çocuklar üzerinde avantajlı olabileceği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Howse, Lange, Farran ve Boyles (2003) yaptıkları çalışmada, ekonomik olarak riskli olan ve olmayan küçük çocuklarda erken akademik başarı için motivasyon kaynaklarını ve öz düzenlemeli görev anlayışını anlamayı amaçlamışlardır. Risk altındaki katılımcıların 43'ü 5-6 yaşları, 42'si 7-8 yaşları arasında; risk içermeyen katılımcıların 21'i 6 yaş, 21'i 8 yaş arasında şeklinde dağılım göstermiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, risk altında olan çocukların görevlerini düzenleme konusunda risk altında olmayan çocuklardan daha zayıf beceriler gösterdiği, başarı puanlarının da öz düzenleme becerileri seviyesinde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Carlson, Mandell ve Williams (2004), yaptıkları araştırmada yönetici işlevsellik ve zihin teorisi arasındaki ilişkinin gelişimsel seyrini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu 81 çocuk oluşturmuştur. Bu çocukların yönetici işlevsellik ve zihin teorileri arasındaki ilişki 24 ve 39. aylarda incelenmiştir. İlk incelemede yönetici işlevselliğin zihin teorisinin davranışsal ölçütleriyle ilgisi bulunmamış ancak sözcük boyutundan bağımsız olarak iç bildirimleri ebeveyn raporlarıyla anlamlı şekilde ilişkili bulunmuştur. İkinci incelemede yönetici işlevsellik ile zihin teorisi anlamlı olarak ilişkili bulunmuştur.

Raffaelli, Crockett ve Shen (2005), Ulusal Boylamsal Araştırma Anketi'ne katılan bir çocuk grubunda öz düzenleme gelişim sürecini incelemişlerdir. Boylamsal örneklem,

1986'da 4-5, 8-9 ve 12-13 yaşları arasında olan 646 çocuktan (% 48 kız;% 52 erkek) oluşmuştur. Araştırma sonucunda etki, davranış ve dikkatin düzelmesini anne algısına göre ölçen 12 madde değerlendirilmiş ve çocukların öz düzenleme düzeylerinin erken çocukluktan (çocuklar 4 ya da 5 yaşlarında iken) orta çocukluğa (8 ya da 9 yaşları) yükseldiği ancak orta çocukluktan ergenliğe değişmediği görülmüştür. Kızlar, her 3 zaman diliminde erkeklerden daha yüksek düzeyde öz düzenleme göstermişlerdir. Öz düzenlemedeki bireysel farklılıklar 8 yıl boyunca oldukça istikrarlı devam etmiştir.

Üredi ve L. Üredi (2005), yaptıkları araştırmada ilköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücünü incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu 515 8. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Veriler, Pintrich ve De Groot (1990) tarafından geliştirilen Üredi (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 'Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği' ile toplanmış, matematik dersine ait başarılarının belirlenmesi için ise karne notları kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançların matematik başarısına ait toplam varyansın %30'unu açıkladığı, en güçlü yordayıcı değişkenin bilişsel strateji kullanımı olduğu ve bu değişkenlerin matematik başarısını yordama gücü erkek öğrencilerde kız öğrencilere oranla daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Üredi ve Erden (2009), araştırmalarında algılanan anne baba tutumlarının öğrencilerin öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarını yordama gücünü incelemeyi amaçlamışlardır. Veriler, Yılmaz (2000) tarafından Türkçeye uyarlanan 'Anne Baba Tutum Ölçeği' ile Üredi (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan 'Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği' kullanılarak toplanmıştır. Çalışma grubunu orta sosyoekonomik düzeyde 8. Sınıfa devam eden 350 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular, algılanan anne baba tutumlarının sınav kaygısı dışındaki tüm motivasyonel inançların ve öz düzenleme stratejilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu, en büyük payın ise kabul ilgi boyutuna ait olduğunu göstermiştir.

Trentacosta ve Shaw (2009) yaptıkları boylamsal çalışmada, bir yaz kampına katılan 122 çocuğun erken çocukluktan erken ergenliğe kadar duygusal öz düzenleme, akran reddi ve antisosyal davranışları arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Duygusal öz düzenleme

stratejileri erken çocuklukta kodlanmış, yaz kampında orta çocukluk döneminde akran reddetme önlemleri alınmış ve erken ergenlik döneminde antisosyal davranış raporları alınmıştır. Bu yapılar arasındaki boylamsal ilişkileri incelemek için aktif distraksiyon ve yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, akran reddinin antisosyal davranış üzerindeki dolaylı bir etkisi olduğu, bu nedenle erken çocukluk döneminde öz düzenleme stratejisi kullanımının, ergenlik çağında akran reddi ile doğrudan, antisosyal davranışlarla dolaylı bir ilişkisi olduğu, duygusal öz düzenleme becerisi ve sosyal problemleri azaltmak için erken önleme ve müdahalenin etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Turan ve Demirel (2010), yaptıkları araştırmada öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme becerilerini akademik başarı düzeyine göre incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi bir, iki, üçüncü sınıflarına devam eden 810 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada nitel ve nicel veri toplama yöntemleri kullanılarak betimsel çalışılmıştır. Nitel veriler 9 öğrenci ile birebir görüşme yapılarak, nicel veriler ise Öz-düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği ve görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Akademik başarı düzey için ders kurulu sınavı puanlarının ortalaması alınmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde öz düzenleyici öğrenme becerileri yüksek olan öğrencilerin akademik başarısının yüksek olduğu, nitel bulgular da başarılı öğrencilerin öz düzenleyici öğrenmenin tüm aşamalarında bu becerileri daha çok kullandıkları sonucuna varılmıştır.

Tominey ve McClelland (2011) yaptıkları çalışmada, çember zamanı oyunlarını kullanarak davranışsal öz düzenleme ve erken akademik becerilerin iyileştirilip iyileştirilemeyeceğini incelemişlerdir. Bu doğrultuda 65 okul öncesi çocuğuna öz düzenleme müdahalesi programı uygulamışlardır. Çocukların yarısı 16 oyun grubuna katılmak üzere rastgele atanmıştır. Araştırma sonucunda, kontrol grubunda belirgin bir değişiklik görülmemesine rağmen deney grubunda test edilen becerileri düşük olan çocukların, bu becerilerinin önemli ölçüde geliştiği görülmüştür. Deney grubundaki çocuklar kontrol grubuna kıyasla daha fazla harf ve kelime tanımlama kazanımları göstermişlerdir. Bu sonuçlar, davranışsal öz düzenleme becerilerini geliştirici bir müfredat geliştirmek için kolaylaştırma aracı olarak ifade edilmiştir.

Denham, Bassett, Way, Mincic, Zinsser ve Graling (2012) yaptıkları çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının duygu farkındalığının öz düzenleme becerileri ve okul uyumu ile ilişkilerini araştırmayı amaçlamışlardır. Bu doğrultuda, 322 okul öncesi çocuğunu yaş, cinsiyet, ekonomik risk faktörlerine bağlı olarak boylamsal değerlendirmişlerdir. Araştırma sonucunda, duygu farkındalığının daha büyük çocuklarda, ekonomik risk altında olmayan ve yüksek düzeyde öz düzenleme becerisi gösterenlerde daha ileri düzeyde olduğu görülmüştür.

Keleş ve Alisinanoğlu (2014), yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin kendine yönelik konuşmalar hakkındaki gözlemlerini ve görüşlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın desenini nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen oluşturmuştur. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formuyla 44 okul öncesi öğretmeninden toplanmıştır. Veriler frekans analizi ve kategorisel analiz ile analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin gözlemlerine dayalı olarak, çocukların kendine yönelik konuşmaları sırasında sıklıkla sürdürülen etkinliği tanımladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra okul öncesi öğretmenleri çocukların kendilerine yönelik konuşmalarının betimsel, tasarımsal, motivasyonel ve deneyimsel olmak üzere dört işleve sahip olduğunu belirtmişlerdir.

Yıldız, Kara, Tanrıbuyurdu ve Gönen (2014) yaptıkları çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerini öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliğine göre incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturmak için rastgele örnekleme yöntemiyle belirlenen 30 sınıf, Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı (SDPA) ile değerlendirilmiştir. Öğretmen çocuk etkileşiminin düşük ve yüksek nitelikte olduğu 4 sınıf (n=80) araştırma grubu olarak seçilmiştir. Veriler 'Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği' (OÖDÖ) aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, öz düzenleme becerilerinin bir uzantısı olan yürütücü işlevi becerilerinde öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğine göre anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Montroy, Bowles, Skibbe ve Foster (2014) yaptıkları çalışmada, çocukların sosyal becerileri ve problem davranışları ile okul öncesi öz düzenleme ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu 36 ay ve 65 ay arasında, 78'i erkek olmak üzere 118 çocuk oluşturmuştur. Veriler öğretmenlerin,

çocukların sosyal becerileri ve problemlili davranışlarını bildirmeleri şeklinde ve çocukları öz düzenleme, okuryazarlık, matematiksel ölçütlerle test ederek toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda; kız ve erkek çocuklar arasında bir fark olmadığı; çocuğun sosyal becerilerinin ve problem davranışlarının, davranışsal öz düzenlemenin okuryazarlıktaki başarısını etkilediği; öz düzenlemenin çocukların insanlarla etkileşim biçimlerini ve öğrenmelerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Razza, Bergen ve Raymond (2015) yaptıkları çalışmada, 3-5 yaşları arasındaki okul öncesi çocuklarında öz düzenlemeyi teşvik etmede farkındalığa dayalı yoga müdahalesinin etkinliğini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu 16'sı deney 13'ü kontrol grubu olmak üzere 29 çocuk oluşturmuştur. Çocuklar, yarı deneysel bir ön test, son test, kontrol tasarımı kullanılan çalışmaya yıl boyunca katılım göstermişlerdir. Yoga müdahalesi, deney grubu için sınıf öğretmeni tarafından düzenli olarak uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubu katılımcıları, ebeveyn raporunun ve doğrudan değerlendirmelerin bir kombinasyonunu kullanarak, çocukların öz düzenleme becerilerini değerlendiren değerlendirmeleri tamamlamıştır. Doğrudan değerlendirmelerden elde edilen sonuçlar, müdahalenin öz düzenleme becerileri üzerinde önemli etkilerini göstermiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, öz düzenleme fonksiyon bozukluğu riski en fazla olan çocukların müdahaleden en fazla fayda sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özbey, Mercan ve Alisinanoğlu (2018) yaptıkları çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların yaşam kalitesini bazı demografik değişkenlere göre incelemeyi ve yaşam kalitesi ile öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Avcılar ilçesinde resmi ilköğretim okullarının anasınıflarına, bağımsız anaokullarına ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel anaokullarına devam eden çocuklardan tesadüfi küme örnekleme yöntemiyle belirlenmiş 48-72 aylık 203 çocuk oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, çocukların yaşam kalitesi ile öz düzenleme becerileri arasında orta düzeyde ve pozitif yönde ilişki bulunduğu saptanmıştır.

Adagideli, F. H. (2018), yaptığı çalışmada, çocukların öz-düzenleme becerileri, ilkokula hazır bulunuşluk ve okul ilişkileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim öğretim yılında İstanbul ili, Avrupa

Yakası'nda iki ilçede okul öncesi kurumlarına devam eden 60-72 aylık 195 çocuk ve bu çocukların 13 öğretmeni oluşturmıştır. Veriler; araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu; Rothbart, Ahadi, Hershey ve Fisher (2001) tarafından geliştirilen 'Çocuk Davranış Ölçeği'; Pianta (2001) tarafından geliştirilen, Beyazkürk (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 'Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği'; Ladd ve Profilet (1996) tarafından geliştirilen, Gülay (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 'Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği'; Polat-Unutkan (2003) tarafından geliştirilen 'Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği' aracılığıyla toplanmıştır. Ek olarak, ketleyici kontrol etkinliği, işler bellek etkinliği ve dikkat transferi etkinliği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, çocukların yaşı ve anne-baba eğitim düzeyinin ilkokula hazır bulunuşluk düzeyini etkilediği, öz düzenleme becerileri ve okul ilişkilerinin ilkokula hazır bulunuşluğu yordadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Akademik Benlik Saygısı İle İlgili Araştırmalar

Subaşı (2000), yaptığı araştırmada verimli ders çalışma alışkanlıkları eğitiminin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma alışkanlıkları üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; kontrol grubu, verimli ders çalışma alışkanlıkları eğitiminin verildiği ve süreç boyunca dönüt ve düzeltme işlemi yapılan deney I grubu, sadece verimli ders çalışma alışkanlıkları eğitimi verilen deney II grubu oluşturmıştır. Eğitim öncesi ve sonrasında tüm gruplara Akademik Benlik Kavramı Envanteri, Başarı Testi, Çalışma Davranışlar Envanteri uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, deney gruplarının akademik başarıları artmış ancak tüm gruplar arasındaki akademik benlik kavramları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Çalışma davranışları incelendiğinde; deney ve kontrol grupları arasında çalışmaya başlama ve sürdürme davranışında anlamlı fark olmadığı, bilinçli çalışma ve öğrendiğini kullanma davranışında deney grupları lehine anlamlı fark olduğu, okuma alışkanlıkları ve teknikleri davranışlarında deney I grubunun diğer gruplardan anlamlı olarak farklı olduğu sonucuna varılmıştır.

Kenç ve Oktay (2002), yaptıkları araştırmada akademik başarı ile akademik benlik saygısı arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu 184 lise

birinci sınıf öğrencisi oluşturmıştır. Veriler, Kuzgun (1996) tarafından geliştirilen Akademik Benlik Kavramı Ölçeği (ABKÖ) ve öğrencilerin eğitim öğretim yılı sonunda aldığı derslerin tamamından aldıkları notların akademik ortalaması alınarak elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular; yapılan diğer araştırmaların aksine öğrencilerin akademik başarıları ile akademik benlik kavramlarını ölçmek için kullanılan ABKÖ'nin sözel ve sayısal yetenekleri ölçen alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları arasında pozitif ancak düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu, şekil-uzay ve el-göz koordinasyonu yeteneklerini ölçen alt boyutlardan alınan puanlarla akademik başarı puanlarının ortalamaları arasında negatif ve düşük düzeyde bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Korkmaz ve Kaptan (2002), yaptıkları çalışmada ilköğretim fen derslerinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, akademik benlik kavramları ve çalışma sürelerine etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada ön test son test kontrol gruplu deneysel yöntem kullanılmıştır. Çalışma grubu seçkisiz olarak seçilen iki gruptan oluşmuştur. Deney grubuna proje tabanlı öğrenme yaklaşımına dayalı fen öğretimi uygulanırken kontrol grubuna geleneksel yöntem kullanılarak fen öğretimi yapılmıştır. Eğitim öncesi ve sonrasında gruplara Başarı Testi, Akademik Benlik Kavramı Envanteri, Çalışma Alışkanlıkları Envanteri uygulanmış ve yorumlanmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde, süreç sonunda akademik başarı, akademik benlik ve çalışma süreleri açısından deney grubunun lehine gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Cevher ve Buluş (2006), araştırmalarında okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının akademik benlik saygısı düzeyi ve bunun demografik değişkenler ile ilişkisini saptamayı amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu 5-6 yaşlarında 361 çocuk oluşturmıştır. Veriler 'Akademik Benlik Saygısı Ölçeği' ve 'Kişisel Bilgi Formu' kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde, çocukların akademik benlik saygısı düzeyinin ortalamasının altında olduğu, akademik benlik saygısı düzeyinin erkek çocukların lehine olduğu, anne ve babanın öğrenim düzeyi ve ailenin aylık toplam geliri ile çocuğun akademik benlik saygısı düzeyi arasında ters yönde ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Göktaş (2008) yaptığı çalışmada, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akademik benlik saygısı düzeyleri ile Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler ders başarıları

arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu İzmir ili Bayındır ilçesinden 24 ilköğretim okulunun beşinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır (n=455). Veriler, Pişkin (2003) tarafından Türkçe geçerlik güvenirlik çalışması yapılan ‘Benlik Saygısı Ölçeği’ aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bilgiler doğrultusunda; kız öğrencilerin, Bayındır ilçesindeki öğrencilerin, normal öğrenim yapan ilköğretim okullarındaki öğrencilerin akademik benlik saygısı düzeyleri ile ders başarıları arasındaki ilişkinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin akademik benlik saygısının ebeveyn öğrenim düzeyi ile doğru orantılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Daha az öğretmen değiştirme, öğrencinin öğretmeninin sevgisine dair olumlu algısı durumlarında akademik benlik saygısı ve ders başarılarının yükseldiği görülmüştür Diğer yandan öğrencilerin derslerindeki başarıları yükseldikçe, akademik benlik saygısı düzeylerinin de yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Balkıs ve Duru (2010), yaptıkları araştırmada akademik erteleme eğilimi-akademik başarı ilişkisinde, performans ve genel benlik saygısının dolaylı rollerinin incelenmesini amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde farklı bölümlerde öğrenim gören 17-31 yaşları arasında 323 öğrenci oluşturmuştur. Veriler, Aitken Erteleme Eğilimi Ölçeği, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, Durumsal Benlik Saygısı Ölçeği’nin Performans Benlik Saygısı Alt Ölçeği ve araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, erteleme eğiliminin benlik saygısı ve performans benlik saygısı düzeyini düşürdüğünü, bu durumun da akademik başarı düzeyini düşürebileceğini göstermiştir. Araştırmanın bir diğer sonucu ise benlik saygısı düzeyi düşük öğrencilerin zamanı yapılandırma, akademik çalışmalara yeterli ilgi gösterme, başlanan etkinliği sonlandırmada kararlılık gösterme konularında problem yaşadıkları, kendini engelleyici davranışlar sergilediği ve bu durumun da erteleme eğilimini düzeyini yükseltmesidir.

Kandemir (2012) yaptığı çalışmada, öğrencilerin akademik sorumluluklarına yönelik akademik erteleme davranışlarını, kaygı, başarısızlık korkusu, benlik saygısı ve başarı amaç oryantasyonlarıyla açıklamayı amaçlamıştır. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ili içinde farklı dershanelere devam eden 176’sı erkek 200’ü kız olmak üzere toplam 376 üniversite hazırlık öğrencisi oluşturmuştur. Veriler ‘Akademik Erteleme Ölçeği’, ‘Spielberg Durumluluk Kaygı

Ölçeği', 'Başarısızlık Korkusu Ölçeği', 'Rosenberg Benlik Saygısı Envanteri', 'Başarı Amaçları Ölçeği' aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, benlik saygısı, kaygı, başarısızlık korkusu ve başarı amaçları değişkenlerinin akademik erteleme davranışını açıkladığı, başarısızlık korkusunun öğrencilerin akademik erteleme davranışını açıklamada önemli bir değişken olduğu ve benlik saygısı ile akademik erteleme davranışı arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Canbulat ve Küçükkaragöz (2014), yaptıkları araştırmada beyin uyumlu öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış öğretim etkinliklerinin ilkokul 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve akademik benlik saygılarına etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma grubu İzmir ili Buca ilçesinde orta sosyoekonomik düzeyde bir devlet okulundan seçilmiş üç 5. Sınıf oluşmuştur. Üç sınıf seçkisiz kura yöntemiyle deney grubu, kontrol grubu-I ve kontrol grubu-II olarak ayrılmıştır. Araştırmanın deseni ön-test, son-test kontrol gruplu yarı deneysel modeldir. Deney ve kontrol grubu-I şubelerinin dersleri araştırmacı tarafından beyin uyumlu öğrenme yaklaşımına göre yürütülmüş, kontrol grubu-II şubesinin dersleri ise ders öğretmeni tarafından Milli Eğitim Bakanlığı'nın 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi programına göre yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen 'Akademik Başarı Testi' ve Coopersmith (1991) tarafından geliştirilen 'Coopersmith Akademik Benlik Saygısı Ölçeği' ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, beyin uyumlu öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi akademik başarı ve akademik benlik saygılarında kontrol grubu öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksek puan aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Kaya ve Oğurlu (2015) yaptıkları çalışmada, benlik saygısı ile zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu ergenlik döneminde 127 öğrenci oluşturmuştur. Veriler, 'Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği', 'Raven Standart Progresif Matrisler Plus Testi' ile toplanmış ve öğrencilerin akademik not ortalamaları da kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, benlik saygısı ile zeka arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, zeka ve akademik başarı arasında yüksek bir ilişki olmadığı, benlik saygısı ve akademik başarı arasındaki ilişkinin de anlamlı olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ek olarak, benlik saygısının, öğrencilerin zeka

düzeylerine göre farklılaşmadığı ancak farklı akademik başarıya sahip öğrenci gruplarında benlik saygısının farklılaştığı görülmüştür.

Can (2015), yaptığı araştırmada 5-6 yaş çocuklarının akademik benlik saygısı düzeyinin çeşitli değişkenler ile ilişkisini saptamayı amaçlamıştır. Araştırma grubunu Muğla il merkezinde okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş 400 çocuk oluşturmuştur. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen ‘Kişisel Bilgi Formu’ ve Cevher ve Buluş (2006) tarafından geliştirilen ‘Akademik Benlik Saygısı Ölçeği’ ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, kız çocuklarının akademik benlik saygısı düzeyi erkek çocuklarınkine göre daha yüksek olduğu, anne baba eğitim durumları ile akademik benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu, çocukların yaşı ve ailedeki çocuk sayısı ile akademik benlik saygısı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ocak ve Sarlık (2016), yaptıkları araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının akademik benlik saygısı düzeyi öğretmenlerin kıdem yılı, çocukların yaşı gibi demografik değişkenler açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma grubu okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş 275 çocuktan oluşmuştur. Veriler, Cevher ve Buluş (2006) tarafından geliştirilen ‘Akademik Benlik Saygısı Ölçeği’ ve ‘Kişisel Bilgi Formu’ ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, çocukların akademik benlik saygısı düzeyinin ortalamanın üzerinde olduğu, 6 yaşındaki çocukların akademik benlik saygısı düzeyinin 5 yaşa göre daha yüksek olduğu, yüksekokul/üniversite ve üzeri eğitim durumuna sahip annelerin çocuklarının akademik benlik saygısının diğerlerine göre daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kişilerarası Problem Çözme İle İlgili Araştırmalar

Shure ve Spivack (1982) yaptıkları çalışmada, çocuklarda dürtüsel ve engellenen davranışları azaltmak ve önlemek için tasarlanmış kişilerarası bir bilişsel problem çözme müdahalesi uygulamışlardır. Araştırmada düşük sosyoekonomik düzeye sahip 4-5 yaş çocuklarına kişilerarası problem çözme becerileri müdahalesi öğretmenler tarafından uygulanmış ve iki yıl boyunca değerlendirilmiştir. Çocuklar (n=131), iki kez eğitilmiş

(n=39); bir kez eğitilmiş kreş (n=30); bir kez eğitilmiş anaokulu (n=35) ve hiç eğitilmemiş kontrolleri (n=27) olmak üzere dört gruba ayrılmışlardır. Çocukları önkoşul becerilerde eğitmek için günlük 20 dakikalık 20 haftalık dersten sonra, bu beceriler çocukların varsayımsal kişilerarası problemlerle ilgili çözümleri ve sonuçları düşünmelerine yardımcı olmak için müfredata dahil edilmiştir. Bu süreçleri kolaylaştırmak için resimler, kuklalar ve basit rol yapma teknikleri kullanılmıştır. Anaokulu ve kreşte çocuklara aynı kavramlar öğretilmiştir. Her iki yılda eğitilenlerin ilgisini korumak için, içerik en popüler oyunların dışındaki herkes için değiştirilmiş ve daha zorlu yeni oyunlar eklenmiştir. Örgün derslere ek olarak, öğretmenlere, çocuklar için resmi grup eğitimi oturumlarının dışında gerçek problemler ortaya çıktığında problem çözme becerilerini kullanma fırsatlarını sağlamak için "problem çözme diyalogu" adı verilen gayri resmi bir iletişim tarzı öğretilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, kişilerarası bilişsel problem çözme becerileri müdahalesinin davranış üzerindeki etkisinin en az 1 tam yıl sürdüğü, eğitimin anaokulunda da kreşte olduğu kadar etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kendall ve Fischler (1984), yaptıkları çalışmada 6-11 yaş aralığında çocuğu olan 150 ailenin kişilerarası problem çözme becerilerini, yazılı testler ve problemler aracılığı ile değerlendirmişlerdir. Araştırmada bu ailelerin, kişilerarası problem çözme becerilerinin yazılı ve davranışsal problem çözmelerinin birbirleriyle olan ilişkileri, bu problem çözme ölçütlerinin her birinin hem ebeveyn hem çocuk düzenlemesine ilişkin öğretmen indeksleri ile ilişkileri incelenmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde, kişilerarası problem çözme becerisi gelişmiş olan bireylerin kişilerarası problemlere daha duyarlı, problemlere birden fazla çözüm önerisi getirebilen, çözümleri için gerekli yöntemleri belirleyebilen, toplumsal davranışların sonuçlarını düşünebilen, diğer kişilerin duygu, düşünce, davranışlarını değerlendirebilen bireyler oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Sacco ve Graves (1984) yaptıkları çalışmada, erişkin depresyonunun kişilerarası ve bilişsel kuramlarının çocukluk depresyonuna uygulanışını incelemeyi amaçlamışlardır. Bu doğrultuda 9-11 yaş arasındaki ilkökul çocuklarına 'Çocukluk Depresyon Envanteri' uygulanmıştır. Çalışma grubuna kişilerarası problem çözme becerisinin bir ölçüsü, kişilerarası problem çözme performansının kendi kendini derecelendirmesini içeren üç anket maddesi ve WISC-R'nin kelime testi alt ölçekleri uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, kişilerarası ve bilişsel teorilerle uyumlu olarak,

depresyonda olan çocukların kişilerarası problem çözme becerileri ve kendilerini değerlendirdikleri puanlarının daha düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Depresyondaki çocuklar aynı zamanda kelime alt testlerinden de daha düşük puan almışlardır.

Stewart ve Rubin (1995) yaptıkları araştırmada, aşırı geri çekilmiş ve ortalama çocuk gruplarının sosyal yetkinliklerini karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, geri çekilen çocukların sosyal problem çözme girişimlerini daha az gösterdiği, sosyal olarak daha az iddialı stratejiler ürettiği ve girişimlerinde daha sosyal yaştaki arkadaşlarıyla karşılaştırıldığında daha az başarılı oldukları; geri çekilmiş çocukların başarısızlıktan sonra bir sosyal problem çözme girişimini yeniden başlatmak için ortalama çocuklardan daha az başarılı oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Diñcer ve Güneysu (1997) yaptıkları çalışmada, beş yaşın altındaki çocuklarda kişilerarası problem çözme becerilerini geliştirmek için verilen öğretim programının, beceri kazanımı üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma grubunu, Ankara'da bir anaokuluna devam eden 5 yaşında, 34'ü kız ve 40'ı erkek çocuk olmak üzere 74 çocuktan oluşmaktadır. Çocuklardan 38'i deney, 26'sı ise kontrol grubuna atanmıştır. Öğretim aşaması, 14 hafta boyunca bütün gün belli bir süre çocuklarla çalışmayı gerektiren bir faaliyet programından oluşmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, sorunu çözme öğretiminin anaokulundaki 5 yaşındaki çocuklara kişilerarası becerilerini geliştirme konusunda yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Stevahn, Johnson, Oberle ve Wahl (2000), yaptıkları araştırmada çatışma çözme eğitiminin okul öncesi eğitime devam eden çocuklar üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma grubu anaokuluna devam eden 80 çocuktan oluşmuştur. Araştırmanın deney grubuna dört hafta boyunca müfredata entegre şekilde 9 saatlik çatışma çözme eğitimi verilmiş kontrol grubuna ise bu eğitim verilmemiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde eğitimi alan çocuklarda çatışma çözme yöntemlerini bilme, çatışma durumlarında bu yöntemleri kullanma isteği ve becerisi düzeyinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Mayeux ve Cillessen (2003) yaptıkları çalışmada, Crick ve Dodge'un (1994) sosyal bilgi işleme modelinin etkinliğini araştırmak için anaokulu ve birinci sınıf erkek çocuklara arka arkaya iki yıl içinde sosyal bilişsel görüşme uygulamışlardır. Erkek çocuklar varsayımlara

dayanan dört sosyal ikileme cevap vermişlerdir. Genel olarak büyük çocuklar, daha etkili; akranları tarafından kabul edilen çocuklar daha fazla sosyal ve etkili çözümler sunmuş, daha küçük çocukların saldırganlığı akran çatışmalarını çözmenin kabul edilebilir bir yolu olarak gördüğü sonuçlarına ulaşmıştır.

Anlıak ve Dinçer (2005) yaptıkları çalışmada, farklı eğitim yaklaşımları uygulayan iki okul öncesi eğitim kurumunda (özel ve resmi) çocukların aldıkları eğitim sonucunda kişiler arası problem çözme beceri düzeylerinde bir farklılık olup olmadığını değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu 5 ve 6 yaş grubundan toplam 122 çocuk oluşturmuştur. Çocuklara bireysel olarak Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi–OKPÇ uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, farklı yaklaşımlar kullanan özel okul öncesi eğitim kurumunda, uygulanmakta olan okul öncesi eğitim programının çocukların problem çözme ve alternatif çözüm düşünme becerileri üzerinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akgün, Araz ve Karadağ (2007), yaptıkları çalışmada geliştirmiş oldukları ‘Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz Eğitim Programı’ni kullanarak ilköğretim öğrencilerine yapıcı çatışma çözme yollarını öğretmek ve bu eğitimin çocukların çatışma çözme becerileri, saldırganlık eğilimleri, davranım sorunları ve maruz kaldıkları akran istismarı üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu 166 ilköğretim öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma deseni ön test son test kontrol gruplu desendir. Uygulama grubuna yapıcı çatışma çözme, empati ve öfke kontrolü eğitimi verilmiş kontrol grubuna ise bu eğitim verilmemiştir. Eğitim öncesi ve sonrasında her iki gruptaki öğrencilerin saldırganlık eğilimleri, davranım sorunları, akran istismarına maruz kalma ve çatışma çözme becerileri düzeyleri uygun ölçme araçlarıyla ölçülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde verilen eğitimin öğrencilerin yapıcı çatışma çözme becerilerini artırdığı görülmüş ancak bazı sınıflardaki öğrencilerin saldırganlık eğilimleri ve davranım sorunları eğitim sonunda azalmış, bazı sınıflarda ise değişiklik görülmemiştir.

Erbay (2008) yaptığı çalışmada, okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerini sosyal beceri düzeyleri, anne-baba tutumları ve bazı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Ayrıca okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci

sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri arasında fark olup olmadığı da incelenmiştir. Araştırmanın evrenini Denizli ili merkez ilköğretim okulları birinci sınıf öğrencileri ve anne-babalarından oluşan 8335 kişi oluşturmuş, örneklem ise 401 kişiden oluşmuştur. Araştırmada, öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini belirlemek amacıyla ‘İlköğretimde Öğrencilere Kazandırılması Gereken Sosyal Beceriler’ ölçeği ve anne-babaların çocuk yetiştirme tutumlarını belirlemek amacıyla da ‘Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği’ kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda; öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin okul öncesi eğitime başlama yaşı, anne eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği ve öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin ailenin çocuk yetiştirme tutumu ile ilişkisi olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu da saptanmıştır.

Dereli (2008) yaptığı çalışmada, anasınıfına devam eden 6 yaş grubu çocuklarına uygulanan ‘Çocuklar İçin Sosyal Beceri Eğitim Programı’nın çocukların sosyal problem çözme ve duyguları anlama becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma kontrol gruplu ön-test son-test deneme modelinde planlanmıştır. Araştırma evreni Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Profesör Doktor İhsan Doğramacı Uygulama Anaokulu 6 yaş grubu, Selçuk Üniversitesi Vakfı Özel Esentepe İlköğretim Okulu Anasınıfı ve Özel İdeal İlköğretim Okulu Anasınıfı'na devam eden öğrencilerden oluşmuştur. Çocuklara ‘Wally Sosyal Problem Çözme Dedektif Oyunu Test’i ve ‘Wally Duyguları Anlama Test’i uygulanmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda grupların öntest puan ortalamaları arasında önemli farkın olmadığı bulunmuştur. Tesadüfi küme örnekleme yöntemi kullanılarak 2 deney ve 2 kontrol grubu olmak üzere toplam 81 çocuk araştırmaya dahil edilmiştir. Çocuklara belirli bir plan doğrultusunda çocuklar için sosyal beceri eğitimi programı uygulanmıştır. Eğitimden sonra öntestte uygulanan ölçekler tekrar uygulanmış ve ek olarak öğretmen gözlem formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda; çocuklar için sosyal beceri eğitimi programına katılan deney grubu çocuklarının, sosyal problem çözme becerileri ve duyguları anlama becerileri sontest puan ortalamalarının öntest ortalamalarından önemli düzeyde yüksek olduğu ve çocuklar için sosyal beceri eğitim programına katılan çocukların sosyal problem çözmede prososyal davranışları kullanma sıklıklarının yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Özdil (2008) yaptığı çalışmada, kişilerarası problem çözme programının okulöncesi kurumlara devam eden çocukların kişilerarası problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Aydın ilinde bulunan ilköğretim okullarına devam eden 6 yaş grubu 72 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Çocukların kişilerarası problem çözme becerilerini ölçmek amacıyla Shure tarafından geliştirilmiş, Dinçer ve Anlıak tarafından Türkçe'ye uyarlanmış OKPÇ Testi ile araştırmacı tarafından geliştirilmiş Kişilerarası Problem Çözme Ölçeği kullanılmıştır. Deney grubu öğrencileri on hafta boyunca kişilerarası problem çözme eğitimi almış, kontrol grubundaki öğrenciler ise rutin eğitimlerine devam etmişlerdir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda kişilerarası problem çözme becerilerinde, eğitime katılan çocuklar ve katılmayan çocuklar arasında, eğitime katılan çocukların lehine anlamlı bir fark bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Koruklu ve Yılmaz (2010), yaptıkları çalışmada çatışma çözme ve arabuluculuk eğitiminin altı yaş grubu çocukların problem çözme becerisine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, tek grup ön test son test yarı deneme modeli kullanılmıştır. Veriler, Koruklu ve Özdil (2008) tarafından geliştirilen 'Kişilerarası Problem Çözme Ölçeği', video kaydı ve gözlem tekniğinden yararlanılarak elde edilmiştir. Deney grubu 11 çocuktan oluşan çalışmanın sonuçlarına bakıldığında, arabuluculuk eğitimi alan çocukların eğitimden önce akranlarıyla yaşadıkları çatışmalarda gösterdikleri yapıcı davranışlarda artış olduğu, nitel verilerden elde edilen bulgulara göre de çocukların arabuluculuk eğitiminden sonra yapıcı problem çözme becerisine ilişkin kelimeler kullandığı görülmüştür.

Yılmaz (2012) yaptığı çalışmada, 60-72 aylık çocukların duyguları anlama becerilerinin sosyal problem çözme becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Buna bağlı olarak, çocukların sosyal problem çözme becerileri, çocukların demografik özelliklerine ve ailelerinin demografik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde planlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2011-2012 öğretim yılında Konya il merkezine bağlı Karatay, Selçuklu ve Meram ilçelerindeki okul öncesi eğitim kurumlarından tesadüfi örnekleme ile seçilen bağımsız anaokulları ve ilköğretime bağlı anasınıflarına devam eden 60-72 aylık 350 çocuktan oluşturmuştur. Veriler "Denham Duygu Anlama Testi" ve "Wally Sosyal Problem Çözme Testi" aracılığı

ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda; çocukların sosyal problem çözme becerilerinin, duyguları anlama becerileri, yaş, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi ve anne öğrenim durumuna göre farklılaştığı ancak cinsiyet, ailenin aylık toplam geliri ve baba öğrenim durumu değişkenlerinin çocukların sosyal problem çözme becerisi üzerinde etkili olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Erozkan (2013) yaptığı çalışmada, iletişim becerilerini, kişilerarası problem çözme becerilerini ve ergenlerin sosyal öz-yeterlik algılarını ve iletişim becerilerinin ve kişilerarası problem çözme becerilerinin sosyal öz-yeterlik üzerindeki yordayıcı rolünü incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, nicel ve ilişkisel bir çalışmadır. Çalışma grubunu, Türkiye'de Muğla'da farklı liselerde okuyan 494 (226 kadın; 268 erkek) rastgele seçilen lise öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler, İletişim Becerileri Envanteri, Kişilerarası Sorun Çözme Envanteri ve Ergenlere Yönelik Sosyal Öz Yeterlilik Beklentisi Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, iletişim becerileri ve kişilerarası problem çözme becerilerinin sosyal öz-yeterlilik ve iletişim becerileri ile kişilerarası problem çözme becerileri ile sosyal öz-etkinliğin önemli belirleyicileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kesicioğlu (2015) yaptığı çalışmada, okul öncesi dönem çocukların kişilerarası problem çözme becerilerini ve bu beceriye etki eden etmenleri ayrıntılı bir şekilde belirlemeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Araştırma tarama modeli şeklinde planlanmış betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu Giresun ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı on anaokulundan rastgele örneklem yöntemiyle seçilen 152 çocuk oluşturmuştur. Araştırmanın verilerini toplamak için Özdil (2008) tarafından geliştirilen 'Kişilerarası Problem Çözme Ölçeği' (KPÇÖ) ve araştırmacı tarafından geliştirilen bir görüşme formu kullanılmıştır. Kişilerarası Problem Çözme Ölçeğinden alınan veriler analiz edilmiş, yapılan analiz sonuçlarına göre en düşük puan alan çocuklar belirlenmiş ve bu çocukların sınıf öğretmenleri ve aileleri ile görüşme yapılmıştır. Bu görüşmeler doğrultusunda nicel ve nitel verilerin örtüştüğü görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, çocukların televizyon izleme süreleri ve aile yapılarıyla kişilerarası problem çözme becerileri arasında anlamlılık tespit edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ek olarak öğretmenler, kişilerarası problem çözme problemi olan çocukların gösterdikleri problem davranışlara

dair görüşlerini paylaşmama, grup etkinliklerine katılmama, saldırganlık, sözel tehdit, ağlama ve anne/babaya bağılılık temaları altında ifade etmişlerdir. Aileler ise bu görüşlerini ağlama, saldırganlık, anne/babaya bağılılık ve sözel tehdit temaları altında ifade etmişlerdir.

Kaytez ve Kadan (2016), yaptıkları çalışmada okul öncesi dönem çocuklarında akademik benlik saygısı ile kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi ve benlik saygısıyla kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubu 5-6 yaşlarında 162 kız, 138 erkek olmak üzere toplam 300 çocuktan oluşmuştur. Veriler ‘Kişisel Bilgi Formu’, ‘Akademik Benlik Saygısı Ölçeği’ ve ‘Kişilerarası Problem Çözme Ölçeği’ ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda; babası üniversite mezunu olan çocukların akademik benlik saygılarının yüksek olduğu, kişilerarası problem çözme becerileri ile cinsiyet, aile yapısı, doğum sırası ve baba eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılığın olduğu, Akademik Benlik Saygısı Ölçeği ile yapıcı problem çözme alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede pozitif yönlü bir ilişki, yıkıcı problem çözme alt boyutu arasında ise anlamlı derecede negatif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır.

BÖLÜM IV

MATERYAL VE YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın yürütülmesinde izlenen model, çalışma evreni, veri toplama aracının uygulanması ve verilerin analizi hakkında bilgi verilecektir.

Araştırmanın Modeli

Araştırma, okul öncesi dönem çocuklarının akademik benlik saygıları, kişilerarası problem çözme becerileri ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Amaca uygun olarak araştırmanın modeli, genel tarama modelidir. Genel tarama modeli; evren hakkında genel bir kanıya varmak amacıyla çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evrenin tamamı ya da evrenden alınan bir grup örnek/örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. Genel tarama modelleri ile tekil ya da ilişkisel taramalar yapılabilir (Karasar, 2016, s. 111). İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2016, s. 114). Çocukların akademik benlik saygıları, kişilerarası problem çözme becerileri ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin inceleneceği göz önünde bulundurularak ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul'un Avcılar merkez ilçesinde bulunan resmi okulların anasınıfları ve özel anaokullarına devam eden 5-6 yaş çocuklar oluşturmuştur. Evren; tüm varlıkları ve olayları içeren bir sistemdir. Arıkan (2011, s. 16) evreni, araştırmanın yapılacağı, araştırmanın sonuçlarının genellenebileceği ve belli bir tanıma uyan birimler topluluğu olarak tanımlamıştır. Araştırmanın örneklemini evrenden (n=1100) tesadüfi küme örnekleme yöntemi ile seçilen 289 çocuk oluşturmuştur. Örneklem seçiminde Avcılar ilçesinde bulunan resmi ilköğretim okullarının anasınıfları ve özel anaokulları listelenmiş, yansızlık ilkesine uygun yeterli sayıda okul örnekleme dahil edilmiştir. Seçilen okullardaki tüm çocuklara veli izinleri alınarak ölçme araçları uygulanmıştır. Örneklem belirlemede kullanılan tesadüfi örnekleme formülü;

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

N= Evren Sayısı

d= Hoşgörü düzeyi (örnekleme hatası)

n= örneklem büyüklüğü

t= güven düzeyinin tablo değeri

PQ= (.50). (.50) =.25'tir. Maksimum örneklem büyüklüğü için örneklem yüzdesi (Saraçoğlu & Kumral, 2007, s.356). Araştırmaya katılan 289 çocuğun yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, aile yapısı, okul türüne göre; ebeveynlerinin yaş, öğrenim düzeyi, çalışma durumuna göre dağılımı aşağıda yer almaktadır.

Tablo 1
Çocukların Yaşa Göre Dağılımı

Tablolar	Yaş	n	%
Çocuk Yaşı	5	251	86,9
	6	38	13,1
	Toplam	289	100

Tablo 1 incelendiğinde; çocukların %86,9'unun (n=251) 5 yaş, %13,1'inin (n=38) ise 6 yaş olduğu görülmektedir.

Tablo 2
Çocukların Cinsiyete Göre Dağılımı

Tablolar	Cinsiyet	n	%
Cinsiyet	Kız	150	51,9
	Erkek	139	48,1
	Toplam	289	100

Tablo 2 incelendiğinde; çocukların %51,9'unun (n=150) kız, %48,1'inin (n=139) ise erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 3
Çocukların Kardeş Sayısına Göre Dağılımı

Tablolar	Kardeş Sayısı	n	%
Kardeş Sayısı	Tek Çocuk	85	29,4
	İki Kardeş	154	53,3
	Üç ve Üzeri	50	17,3
	Toplam	289	100

Tablo 3 incelendiğinde; çocukların %29,4'ünün (n=85) tek çocuk, %53,3'ünün (n=154) iki kardeş, %17,3'ünün (n=50) ise üç kardeş ve üzeri kardeş sayısına sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4
Çocukların Doğum Sırasına Göre Dağılımı

Tablolar	Doğum Sırası	n	%
Doğum Sırası	İlk Çocuk	155	53,6
	İkinci Çocuk	100	34,6
	Üçüncü Çocuk ve Sonrası	34	11,8
	Toplam	289	100

Tablo 4 incelendiğinde; çocukların %53,6'sının (n=155) ilk çocuk, %34,6'sının (n=100) ikinci çocuk, %11,8'inin (n=34) ise üçüncü çocuk ve sonrası doğum sırasına sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 5
Çocukların Aile Yapısına Göre Dağılımı

Tablolar	Aile Yapısı	n	%
Aile Yapısı	Çekirdek Aile	272	94,1
	Geniş Aile	17	5,9
	Toplam	289	100

Tablo 5 incelendiğinde; çocukların %94,1'inin (n=272) çekirdek aileye, %5,9'unun (n=17) ise geniş aileye sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 6
Çocukların Okul Türüne Göre Dağılımı

Tablolar	Okul Türü	n	%
Okul Türü	MEB	188	65,1
	Özel	101	34,9
	Toplam	289	100

Tablo 6 incelendiğinde; çocukların %65,1'inin (n=188) Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarına, %34,9'unun (n=101) ise özel öğretim kurumlarına bağlı anaokullarına devam ettiği görülmektedir.

Tablo 7
Annelerin Yaşına Göre Dağılımı

Tablolar	Anne Yaş	n	%
Anne Yaş	30 yaş ve altı	112	38,8
	31-35	96	33,2
	36-40	58	20,1
	41 ve üzeri	23	8,0
	Toplam	289	100

Tablo 7 incelendiğinde; annelerin %38,8'inin (n=112) 30 yaş ve altı, %33,2'sinin (n=96) 31-35 yaş, %20,1'inin (n=58) 36-40 yaş, %8'inin (n=23) ise 41 yaş ve üzeri yaş grubunda olduğu görülmektedir.

Tablo 8
Babaların Yaşına Göre Dağılımı

Tablolar	Baba Yaş	n	%
Baba Yaş	30 yaş ve altı	45	15,6
	31-35	105	36,3
	36-40	66	22,8
	41 ve üzeri	73	25,3
	Toplam	289	100

Tablo 8 incelendiğinde; babaların %15,6'sının (n=45) 30 yaş ve altı, %36,3'ünün (n=105) 31-35 yaş, %22,8'inin (n=66) 36-40 yaş, %25,3'ünün (n=73) ise 41 yaş ve üzeri yaş grubunda olduğu görülmektedir.

Tablo 9
Annelerin Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı

Tablolar	Anne Öğrenim Durumu	n	%
Anne Öğrenim Durumu	İlkokul	37	12,8
	Ortaokul	50	17,3
	Lise	120	41,5
	Yüksekokul	20	6,9
	Üniversite ve Üzeri	62	21,5
	Toplam	289	100

Tablo 9 incelendiğinde; annelerin %12,8'inin (n=37) ilkokul, %17,3'ünün (n=50) ortaokul, %41,5'inin (n=120) lise, %6,9'unun (n=20) yüksekokul, %21,5'inin (n=62) ise üniversite veya lisansüstü düzeyde bir program mezunu oldukları görülmektedir.

Tablo 10
Babaların Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı

Tablolar	Baba Öğrenim Durumu	N	%
Baba Öğrenim Durumu	İlkokul	35	12,1
	Ortaokul	27	9,3
	Lise	130	45,0
	Yüksekokul	22	7,6
	Üniversite ve Üzeri	75	26,0
	Toplam	289	100

Tablo 10 incelendiğinde; babaların %12,1'inin (n=35) ilkokul, %9,3'ünün (n=27) ortaokul, %45'inin (n=130) lise, %7,6'sının (n=22) yüksekokul, %26'sının (n=75) ise üniversite veya lisansüstü düzeyde bir program mezunu oldukları görülmektedir.

Tablo 11
Annelerin Çalışma Durumuna Göre Dağılımı

Tablolar	Anne Çalışma Durumu	n	%
Anne Çalışma Durumu	Çalışıyor	97	33,6
	Çalışmıyor	192	66,4
	Toplam	289	100

Tablo 11 incelendiğinde; annelerin %33,6'sının (n=97) çalıştığı, %66,4'ünün (n=192) ise çalışmadığı görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, çocukların ailelerinin demografik özelliklerini belirleyebilmek için araştırmacı tarafından geliştirilen “Genel Bilgi Formu”, çocukların öz düzenleme becerilerini ölçmek için “Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği”, akademik benlik saygılarını ölçmek için “Akademik Benlik Saygısı Ölçeği”, kişilerarası problem çözme becerilerini ölçmek için ise “Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır.

Genel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen “Genel Bilgi Formu” çocukların yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası, okul türü, anne babanın yaşları, öğrenim durumları, çalışma durumları, aile yapısı gibi demografik bilgilerin öğrenilmesine yönelik maddeleri içermektedir.

Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (ÖDBÖ)

Bayındır ve Ural (2016) tarafından geliştirilen ölçek; *kesinlikle doğru, doğru, kısmen doğru, doğru değil, kesinlikle doğru değil* şeklinde 5'li derecelendirme içeren likert tipi bir ölçek olup 33 maddeden oluşmaktadır. Faktör analizi sonuçlarına göre ölçek, düzenleme becerileri ve kontrol becerileri olmak üzere iki boyuttan oluşmuştur. Ölçeğin ilk faktörü olan düzenleme becerileri 21 madde ve varyansın %35.23'ünü, ikinci faktörü olan kontrol becerileri ise 12 madde ve varyansın %20.48'ini açıklamaktadır. Açıklanan toplam varyansın %55.71, ölçeğin madde faktör yüklerinin ise 0.58 ile 0.82 arasında değiştiği bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach Alpha değerinin; düzenleme becerileri alt boyutu için 0.96, kontrol becerileri alt boyutu için 0.91 olduğu toplam güvenirlik katsayısı değerinin ise 0.96 olduğu belirlenmiş ve 0.99 test tekrar test güvenirlik değerine sahip olduğu saptanmıştır. Ölçek maddelerinden 22, 25, 26, 29, 30, 31, 32 ve 33. maddeler ters maddelerdir. Ölçeğin *Düzenleme Becerileri* alt boyutuna ait maddeler, çocukların hedeflerine, motivasyonlarına ve etkinlik planlama ve sürdürme becerileri gibi becerileri ölçerken *Kontrol Becerileri* alt boyutuna ait maddeler, dikkat ve sürdürme, sıra bekleme gibi becerileri ölçmektedir. Bu araştırmada Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin Cronbach Alpha değeri; düzenleme becerileri alt boyutu için 0.892, kontrol becerileri alt boyutu için 0.870, toplam güvenirlik değeri ise 0.899 olarak bulunmuştur.

Akademik Benlik Saygısı Ölçeği (ABSÖ)

Cevher ve Buluş (2006) tarafından geliştirilmiş olan ölçeğinin geliştirilme sürecinde Coopersmith ve Gilbert (1982) tarafından geliştirilen Davranışsal Akademik Benlik Saygısı Ölçeği (Behaviorial Academic Self-Esteem Scale)'nden ve Hamachek (1995)'in geliştirdiği Değerlendirme Envanteri'nden yararlanılmıştır. Akademik Benlik Saygısı Ölçeği; *her zaman, sık sık, bazen, nadiren, hiçbir zaman* şeklinde 5'li derecelendirme içeren likert tipi bir ölçektir. Ölçek; Davranışsal Akademik Benlik Saygısı Ölçeği'nden 16 madde ve Değerlendirme Envanteri'nden 6 madde alınarak elde edilen 22 maddeden oluşmaktadır. 22 madde üzerinde yapılan iç tutarlılık güvenirliği analizinde ölçeğin Cronbach Alpha değeri (α) 0.95 olarak bulunmuştur. Güvenirlik için iki yarım test güvenirliği (split-half) analizleri de yapılmıştır. Elde edilen bulgular testin ilk yarısına ait güvenirlik katsayısının 0.90; ikinci yarısına ait katsayısının 0.93; iki yarım arasındaki

Spearman Brown korelasyon katsayısının .86 ve Guttman Split-Half güvenilirlik katsayısının .92 olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar testin her iki yarısının aynı özelliği ölçtüğünü göstermektedir. Ölçeğin faktör yapısı, ana bileşenler yöntemiyle (principals-components analysis) analiz edilmiş ve toplam varyansın %54.08'ini ifade eden 11.89 öz değerli (eigenvalue) bir temel faktör bulunmuştur. Diğer iki faktöre ilişkin olarak, 1.45 ve 1.07 düzeyinde öz değerler bulunmuştur. Bütün maddelerin temel faktörde toplandığı gözlemlendiğinden ölçeğin toplam madde sayısı 22 ve puan aralığı 22-110'dur. Ölçek maddelerinin hepsi olumludur ve düzden puanlanmaktadır. Maddeler çocukların akademik motivasyon, uyum, kendini ifade edebilme ve kendine ilişkin görüşleri gibi faktörleri ölçmektedir. Bu araştırmada Akademik Benlik Saygısı Ölçeği'nin Cronbach Alpha değeri 0.97 olarak yüksek bulunmuştur.

Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği (KPÇBÖ)

Koruklu ve Özdil (2008) tarafından geliştirilmiş olan ölçek *hiç uygun değil, biraz uygun, uygun, çok uygun* şeklinde 4'lü derecelendirme içeren likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin geçerlik çalışması için yapılan faktör analizi sonuçlarına göre *Yıkıcı Problem Çözme* alt boyutu 16 maddeden oluşmakta, maddelerin yük değeri 0.902 ve 0.556 arasında değişmekte ve toplam varyansın %42'sini açıklamaktadır. *Yapıcı Problem Çözme* alt boyutu 8 maddeden oluşmakta, maddelerin yük değeri 0.749 ve 0.584 arasında değişmekte ve toplam varyansın %15'ini açıklamaktadır. İki faktörün açıkladığı varyans %57'dir. Güvenirlik için bakılan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı; *Yıkıcı Problem Çözme* boyutunda .95, *Yapıcı Problem Çözme* boyutunda .83 olarak bulunmuştur. *Yıkıcı Problem Çözme* alt boyutu maddeleri, çocukların karşılaştıkları kişilerarası problemlere sosyal açıdan uygun olmayan çözümler üretip üretmediğini ölçerken *Yapıcı Problem Çözme* alt boyutu maddeleri bu problemlere uygun çözüm yolları üretip üretmediğini ölçmektedir. Bu araştırmada alt boyutların güvenilirliği için bakılan Cronbach Alpha değeri, yıkıcı problem çözme alt boyutu için 0.965, yapıcı problem çözme alt boyutu için 0.963 olarak yüksek bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

- a) İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden 05.06.2018 tarihinde araştırmada kullanılan ölçekler için Ek 1'de yer alan izin yazısı alınmış, örneklem grubu için gerekli hesaplamalar yapılmış ve veri toplama süreci başlamıştır.
- b) Örneklem grubuna dahil edilen okulların yöneticileri ile görüşülmüş ve alınan izinler doğrultusunda ölçekler öğretmenlere ulaştırılmıştır.
- c) Veriler, her veri setinin başına eklenmiş olan 'Veli İzin Formu' aracılığı ile gönüllü ebeveynlerden imza alınarak 15.10.2018-17.01.2019 tarihleri arasında toplanmıştır.
- d) Araştırmada kullanılmış olan *Genel Bilgi Formu* öğretmen aracılığıyla ebeveynlere ulaştırılmış ve çocukların anne/babaları tarafından doldurulmuştur.
- e) Araştırmada kullanılmış olan *Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği*, *Akademik Benlik Saygısı Ölçeği* ve *Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği* her çocuk için sınıf öğretmeni tarafından doldurulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Örneklemin demografik bilgilerinin dağılımı frekans (sayı) ve yüzde olarak belirlenmiştir. Çocukların 'Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği', 'Akademik Benlik Saygısı Ölçeği' ve 'Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği' nden aldıkları puanların cinsiyet, yaş, okul türü, anne çalışma durumu gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Bağımsız Gruplar T-testi kullanılmıştır. Bağımsız gruplar için t-testi, aynı ölçek ile farklı iki gruptan toplanan verilerin puan ortalamalarında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için kullanılmaktadır (Turgut, 2012, s.210).

Çocukların 'Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği', 'Akademik Benlik Saygısı Ölçeği' ve 'Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği' nden aldıkları puanların aile yapısı değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Mann Whitney-U testi ilişkisiz iki grup arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla kullanılmaktadır (Alpar, 2001, s.125).

Çocukların ‘Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği’, ‘Akademik Benlik Saygısı Ölçeği’ ve ‘Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği’ nden aldıkları puanların kardeş sayısı, doğum sırası, babanın yaşı gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova) kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi, aynı ölçek ile ikiden fazla gruptan toplanan verilerin puan ortalamaları arasındaki farkı test etmek amacıyla kullanılmaktadır (Turgut, 2012, s.215). Anova testi sonrasında farklılıkları belirlemek için tamamlayıcı Post-Hoc analizi olarak Scheffe testi kullanılmıştır.

Çocukların ‘Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği’, ‘Akademik Benlik Saygısı Ölçeği’ ve ‘Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği’ nden aldıkları puanların annenin yaşı, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis H testi, iki veya daha fazla bağımsız örneklem arasında bir değişken yönünden anlamlı fark olup olmadığını test etmek amacıyla kullanılmaktadır (Alpar, 2001, s.129). Kruskal Wallis H testi sonrasında farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann Whitney-U testi kullanılmıştır.

Çocukların ‘Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği’ ve ‘Akademik Benlik Saygısı Ölçeği’nden aldıkları puanlar, ‘Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği’ ve ‘Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği’nden aldıkları puanlar, ‘Akademik Benlik Saygısı Ölçeği’ ile ‘Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği’nden aldıkları puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere Pearson Korelasyon Testi ve Lineer Regresyon Analizi kullanılmıştır. Regresyon analizi, ilişkili olan iki ya da daha fazla değişkenden birinin bağımlı değişken, diğerlerinin bağımsız değişkenler olarak belirlenmesiyle aralarındaki ilişkinin matematiksel eşitlik ile açıklanması sürecini anlatmaktadır (Büyüköztürk’ten aktaran Turgut, 2012, s. 203). Pearson Korelasyon Testi iki veri dizisi arasındaki ilişkiyi hesaplamak amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk’ten aktaran Turgut, 2012, s.199).

BÖLÜM V

BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde, çocukların öz düzenleme becerileri, kişilerarası problem çözme becerileri ve akademik benlik saygılarının bazı demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgular ile öz düzenleme becerileri, kişilerarası problem çözme becerileri ve akademik benlik saygısı arasındaki ilişkiye yönelik bulgulara yer verilmiş ve bulgular literatür ışığında tartışılmıştır.

1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

1. Alt problem: Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerileri çocukların;

- | | |
|-------------------------|----------------------------|
| a) Cinsiyeti, | g) Annenin yaşı, |
| b) Yaşı, | h) Babanın yaşı, |
| c) Kardeş sayısı, | i) Annenin öğrenim durumu, |
| d) Doğum sırası, | j) Babanın öğrenim durumu, |
| e) Çocuğun okul türü, | k) Annenin çalışma durumu |
| f) Çocuğun aile yapısı, | |

gibi değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

Cinsiyet/ Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği

Tablo 12’de cinsiyet değişkenine göre ‘Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği’ ve alt boyutlarına ilişkin Bağımsız Gruplar t Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 12

Cinsiyet Değişkenine Göre Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ		Cinsiyet	N	Ort	Ss	t	p
	Düzenleme Becerileri	Kız	150	85,333	13,607	0,533	0,594
		Erkek	139	84,475	13,741		
	Kontrol Becerileri	Kız	150	41,167	7,498	-	0,115
		Erkek	139	42,561	7,499		
	Öz Düzenleme Becerileri Toplam	Kız	150	126,500	16,315	-	0,788
		Erkek	139	127,036	17,489		
	Toplam		289				

Tablo 12 incelendiğinde; çocukların “Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği”nin *Düzenleme Becerileri* ve *Kontrol Becerileri* alt boyutlarından aldıkları puanlar ve öz düzenleme becerileri toplam puanı arasında çocukların cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Literatür incelendiğinde araştırma sonucu ile tutarlı bulgulara ulaşılmıştır. Smith Donald, Raver, Hayes ve Richardson (2007), yaptıkları geçerlik güvenirlik çalışmasında öz düzenlemenin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Cole, Dennis, Smith-Simon ve Cohen (2009), duygu sosyalleşmesi ve öz düzenleme ilişkisini inceledikleri araştırmalarında öz düzenlemenin cinsiyete göre farklılaşmadığını saptamışlardır. Ertürk Kara ve Gönen (2015) yaptıkları çalışmada, 48-72 aylık çocukların okul öncesi öz düzenleme toplam puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Jahromi ve Stifter (2008), çocukların öz düzenleme becerilerindeki bireysel farklılıkları inceledikleri çalışmalarında, cinsiyetin öz düzenleme becerileri üzerinde bir farklılık oluşturmadığını ortaya koymuşlardır. Tüm bu araştırmaların yanı sıra öz düzenlemenin cinsiyete göre farklılık gösterdiği çalışmalara da ulaşılmıştır. Öztapak (2017), okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında öz düzenleme becerileri ölçeği dikkat/dürtü kontrolü alt boyutunda kız çocuklarının lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alıcı ve Altun (2007) lise öğrencileriyle yaptıkları çalışmalarında kız

çocuklarının öz düzenleme becerilerinin erkek çocuklara oranla daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Aksoy ve Tozduman Yaralı (2017) da çocukların öz düzenleme becerileri ve oyun becerilerini cinsiyete göre inceledikleri çalışmalarında, öz düzenleme becerilerinin kız çocukların lehine farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Özbey (2018) benzer ölçekle okul öncesi dönem çocuklarında motivasyon ve öz düzenleme becerilerini incelediği çalışmasında, öz düzenlemenin hem toplamı hem alt boyutlarında kız çocukların lehine anlamlı farklılık olduğunu saptamıştır. Tüm araştırma sonuçları göz önünde bulundurulduğunda, öz düzenlemenin cinsiyete göre farklılık gösterme durumu çeşitli araştırmalarda farklı sonuçlar vermektedir. Bu değişkenliğin nedeninin, çocukların yetiştirilme biçimi, yaşadıkları çevre ve içinde bulundukları kültür olduğu düşünülmektedir. Özbey (2018), çocukların öz düzenleme becerilerinde kültür ve çocuk yetiştirme biçiminin etkili olabileceğini ifade etmiştir. Bu araştırma ve diğer araştırmalardan elde edilen bulguların farklılığı, cinsiyet ve öz düzenleme becerilerinin araştırıldığı daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Yaş/ Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği

Tablo 13'te yaş değişkenine göre 'Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği' ve alt boyutlarına ilişkin Bağımsız Gruplar t Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 13

Yaş Değişkenine Göre Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ		Yaş	N	Ort	Ss	t	p
	Düzenleme Becerileri	5	251	85,390	13,386	1,507	0,133
		6	38	81,816	15,141		
	Kontrol Becerileri	5	251	42,263	7,632	2,496	0,005*
		6	38	39,026	6,087		
	Öz Düzenleme Becerileri Toplam	5	251	127,653	16,748	2,338	0,020*
		6	38	120,842	16,634		
	Toplam		289				

***p<0.05**

Tablo 13 incelendiğinde; araştırmaya katılan çocukların *Düzenleme Becerileri* alt boyutlarından aldıkları puanlar çocuk yaşı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Çocukların yaşlarına göre *Kontrol Becerileri* alt boyutundan aldıkları puanlar ($t_{(287)}=2.496$; $p=0.005<0,05$), 5 yaş ($\bar{x}=42,263$) ve 6 yaş çocukları ($\bar{x}=39,026$) arasında, 5 yaş çocuklarının lehine anlamlı farklılık göstermektedir.

Çocukların yaşlarına göre öz düzenleme toplam puanları ($t_{(287)}=2.338$; $p=0.020<0,05$), 5 yaş ($\bar{x}=127,653$) ve 6 yaş çocukları ($\bar{x}=120,842$) arasında, 5 yaş çocuklarının lehine anlamlı farklılık göstermektedir.

Literatür incelendiğinde, elde edilen bulguların farklılık gösterdiği görülmektedir. Kochanska, Coy ve Murray (2001), çocukların öz düzenleme becerilerini dört yıl boyunca inceledikleri boylamsal çalışmalarında, çocukların yaşlarının artmasıyla birlikte öz düzenleme becerilerinde de gelişme olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Eggum vd. (2011), erken çocuklukta zihin teorisi ve sosyal yönelimi inceledikleri çalışmada öz düzenlemenin yaş ile birlikte geliştiği sonucuna ulaşmışlardır. Skibbe, McDonald Connor, Morrison ve Jewkes (2011), öz düzenlemenin yaşla paralel geliştiğini ortaya koymuşlardır, aynı çalışmada araştırmacılar öz düzenleme düzeyinin artmasının nedenini okul deneyiminden çok yaşla birlikte gelişimin her alanının ilerlemesi ve öz düzenlemeyi etkilemesi olarak ifade etmişlerdir. Şepitçi (2018), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerileri ile okul uyumu arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, öz düzenleme becerilerinin 48-60 ay ve 60-72 ay aralığındaki çocuklar arasında 60-72 ay çocuklarının lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmanın yapılan diğer araştırmalardan farklı sonuçlar vermesi örnekleme yönelik farklılıktan kaynaklanıyor olabilir. Diğer yandan Özbey (2018), benzer ölçekle yaptığı çalışmasında, öz düzenleme becerilerinin çocuk yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışma araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Kardeş Sayısı/ Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği

Tablo 14'te kardeş sayısı değişkenine göre 'Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği' ve alt boyutlarına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 14

Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Farkın Kaynağı Scheffe
Düzenleme Becerileri	Gruplararası	1373,644	2	686,822	3,754	0,025*	1>3 2>3
	Gruplariçi	52323,525	286	182,949			
	Toplam	53697,170	288				
Kontrol Becerileri	Gruplararası	157,369	2	78,685	1,396	0,249	
	Gruplariçi	16119,987	286	56,364			
	Toplam	16277,356	288				
Öz Düzenleme Becerileri	Gruplararası	613,904	2	306,952	1,080	0,341	
	Gruplariçi	81275,141	286	284,179			
	Toplam	81889,045	288				

***p<0.05**

1=Tek çocuk, 2=İki kardeş, 3=Üç ve üzeri

Tablo 14 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların *Kontrol Becerileri* alt boyutundan aldıkları puanlar ile öz düzenleme becerileri toplam puanları kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Çocukların *Düzenleme Becerileri* alt boyutundan aldıkları puanlar kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F=3,754$; $p=0,025<0.05$). Farkın kaynağını saptamak amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda; tek çocuk olanlar ($\bar{x}=85,753$) ile kardeş sayısı kendisi dahil üç ve üzeri olanlar ($\bar{x}=80,160$) arasında, tek çocukların lehine; kardeş sayısı kendisi dahil iki kardeş olanlar ($\bar{x}=86,007$) ile kardeş sayısı kendisi dahil üç ve üzeri olanlar ($\bar{x}=80,160$) arasında, kardeş sayısı iki olanların lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.

Literatür incelendiğinde, elde edilen bulgular değişkenlik göstermektedir. Dağgül (2016), okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile ebeveynlerin çocuk yetiştirme stilleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, öz düzenlemenin tüm alt boyutlarında

çocuk sayısı arttıkça puanların düştüğünü ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ertürk (2013), öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, 48-72 aylık çocukların dikkat dürtü boyutunda ve öz düzenleme kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı ancak olumlu duygu boyutunda kardeş sayısı fazla olan çocukları ve kardeş sayısı daha az olan çocuklar arasında kardeş sayısı az olan çocukların lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Buna karşın Tekin (2018), öz düzenleme becerilerinin ilkökula hazırbulunuşluk üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında, öz düzenleme alt boyutlarının tamamının kardeş sayısına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşırken; Eke (2017), okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile anne baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında kardeş sayısı arttıkça çocukların kontrol becerileri düzeyinin arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Tüm bu bilgiler doğrultusunda, öz düzenleme düzeyinin kardeş sayısına göre farklı araştırmalarda farklı sonuçlar gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu araştırma bulgularından elde edilen sonucun nedeninin, ailede çocuk sayısı azaldıkça çocuk başına düşen ilginin artması, çocuk sayısına göre ebeveyn tutumlarının değişmesi ve bu doğrultuda çocuk sayısı az olan ailelerde öz düzenleme becerilerinin kazanılmasında çocukların daha fazla teşvik edilmesi, daha fazla fırsat verilmesi olabileceği düşünülmektedir. Şepitçi (2018), tek çocuğa sahip olan ebeveynlerin çocuklarına daha fazla ilgi gösterdiklerini, nitelikli vakit geçirdiklerini, daha fazla paylaşımda bulunduklarını ve bu doğrultuda çocuğun ebeveynlerinden kazandığı becerilerin arttığını ifade etmiştir.

Doğum Sırası/ Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği

Tablo 15'te doğum sırası değişkenine göre 'Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği' ve alt boyutlarına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 15

Doğum Sırası Değişkenine Göre Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Farkın Kaynağı Scheffe
ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ	Düzenleme Becerileri	Gruplararası	1147,554	2	573,777	3,123	0,046*	1>3 2>3
		Gruplariçi	52549,615	286	183,740			
		Toplam	53697,170	288				
	Kontrol Becerileri	Gruplararası	186,222	2	93,111	1,655	0,193	
		Gruplariçi	16091,135	286	56,263			
		Toplam	16277,356	288				
	Öz Düzenleme Becerileri	Gruplararası	426,232	2	213,116	0,748	0,474	
		Gruplariçi	81462,813	286	284,835			
		Toplam	81889,045	288				

***p<0.05**

1=İlk çocuk, 2=İkinci çocuk, 3=Üçüncü ve sonrası

Tablo 15 incelendiğinde çocukların *Kontrol Becerileri* alt boyutundan aldıkları puanlar ve öz düzenleme becerileri toplam puanları doğum sırası değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Çocukların *Düzenleme Becerileri* alt boyutundan aldıkları puanlar doğum sırası değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F=3,123$; $p=0,046<0.05$). Farkın kaynağını saptamak amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda; ilk sırada doğan çocuklar ($\bar{x}=85,736$) ile üçüncü veya daha sonra doğan çocuklar ($\bar{x}=79,471$) arasında, ilk sırada doğan çocukların lehine; ikinci sırada doğan çocuklar ($\bar{x}=85,510$) ile üçüncü veya daha sonra doğan çocuklar ($\bar{x}=79,471$) arasında, ikinci sırada doğan çocukların lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.

Ertürk (2013), öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, öz düzenleme dikkat dürtü puanları ve olumlu duygu puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ertürk (2013),

çalışmasında abisi veya ablası olan çocukların dikkat dürtü puanlarının daha yüksek olduğu ancak olumlu duygu puanlarına bakıldığında daha fazla abisi veya ablası olan çocukların puanlarının diğerlerine göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma, dikkat ve dürtü becerileri ile düzenleme becerilerinin benzerliği nedeniyle Ertürk'ün (2013) çalışması ile tutarlılık göstermektedir. Buna karşın Fındık Tanrıbuyurdu (2012), yaptığı geçerlik güvenirlik çalışmasında çocuğun doğum sırasının öz düzenleme becerileri üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Şepitçi (2018), okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin okul uyumu ile ilişkisini incelediği çalışmasında, Fındık Tanrıbuyurdu (2012) ile benzer şekilde doğum sırasının öz düzenleme becerileri üzerinde etkili olmadığını saptamıştır.

Bu çalışmada ilk çocukların düzenleme becerileri puanlarının diğer çocuklardan daha yüksek olmasının nedeninin, evdeki çocuk sayısının artması ile çocuk başına düşen ebeveyn ilgisinin azalması olduğu düşünülmektedir. Atkinson, Atkinson ve Hilgard (1995) ebeveynlerin ilk çocuklarına daha fazla zaman ayırabildiklerini, daha hoşgörülü olabildiklerini ve daha çok ilgi gösterdiklerini ifade etmişlerdir (Oktan, Odacı & Berber Çelik, 2014). İnci ve Deniz (2015), ilk çocukların ortancalardan biri olan çocuklara oranla daha olumlu baba tutumu ile karşılaştıklarını bulmuşlardır. Tek çocuk ya da kardeş sayısı az olan çocuklar ebeveynlerinin ilgisini daha fazla hissediyor ve bu doğrultuda düzenleme becerilerinin değerlendirme, motivasyonel düzenleme becerileri ve duygu düzenleme becerileri gibi uzantıları bu durumdan olumlu etkileniyor olabilir.

Okul Türü/ Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği

Tablo 16’da okul türü değişkenine göre ‘Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği’ ve alt boyutlarına ilişkin Bağımsız Gruplar t Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 16

Okul Türü Değişkenine Göre Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

		Grup	N	Ort	Ss	t	p
ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ	Düzenleme Becerileri	MEB	188	83,255	13,571	-	0,004*
		Özel	101	88,020	13,330	2,863	
	Kontrol Becerileri	MEB	188	41,888	7,147	-0,157	0,875
		Özel	101	41,743	8,201		
	Öz Düzenleme Becerileri Toplam	MEB	188	125,144	16,828	-	0,026*
		Özel	101	129,762	16,593		
	Toplam		289				

***p<0.05**

Tablo 16 incelendiğinde, çocukların *Kontrol Becerileri* alt boyutundan aldıkları puanlar okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Çocukların *Düzenleme Becerileri* alt boyutu puanları okul türü özel olanlar ($\bar{x}=88,020$) ile MEB olanlar ($\bar{x}=83,255$) arasında, özel okullara devam eden çocukların lehine anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(287)}=-2.863$; $p=0.004<0,05$).

Çocukların öz düzenleme becerileri toplam puanları okul türü özel olanlar ($\bar{x}=129,762$) ile MEB olanlar ($\bar{x}=125,144$) arasında, özel okullara devam eden çocukların lehine anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(287)}=-2.236$; $p=0.026<0,05$).

Tilbe (2015) okul öncesi dönem çocuklarının, davranış düzenleme becerileri, ebeveyn tutumları ve problem davranışları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, özel okula devam eden çocukların davranış düzenleme düzeylerinin devlet okuluna devam eden çocuklara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Doğruyol, Türküler Aka ve Enisoğlu Tilbe (2018), okul tipinin okul öncesi davranış düzenleme becerileri üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmalarında, özel okula devam eden çocukların davranışsal düzenleme puanlarını devlet okuluna devam eden çocukların davranışsal düzenleme puanlarına göre daha yüksek bulmuşlardır. Özer (2009) çocuklarda davranış düzenleme

ve görsel uzamsal becerileri incelediği çalışmasında, özel okullara devam eden çocukların puanlarının devlet okuluna devam eden çocukların puanlarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Buna karşın Fındık Tanrıbuyurdu (2012), Okul Öncesi Öz Düzenleme Becerisi Ölçeği'nin geçerlik güvenirlik çalışmasını yaptığı araştırmasında, araştırmaya katılan çocuklarda okul türünün ölçeğin tamamında ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Özbey (2018), okul öncesi dönem çocuklarında motivasyon ve öz düzenlemeyi incelediği çalışmasında çocukların öz düzenleme becerilerinin okul türü değişkenine göre farklılaşmadığını saptamıştır. Şepitçi (2018) ise okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin okul uyumu ile ilişkisini incelediği çalışmasında, öz düzenleme becerilerinin anlamlı farklılık gösterdiği ve bu farkın MEB bağımsız anaokulları ile MEB ilköğretim anasınıfına giden çocuklar arasında MEB bağımsız anaokuluna devam eden çocukların lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırmanın bulguları göz önünde bulundurulduğunda, okul türüne bağlı farklılığın nedeni, okulun fiziksel özellikleri, öğretmenin mesleki yeterliliği, okul türüne göre ailelerin sosyoekonomik ve sosyokültürel düzeylerinin olası farklılıkları olabilir. Araştırmanın yapıldığı okullar veri toplama süreci ve ilçenin genel özellikleri göz önünde bulundurularak karşılaştırıldığında; özel okullarda sınıfta bulunan çocuk sayısının resmi okullara oranla daha az olduğu, özel okullarda çalışan öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerini geliştirmeye daha açık ve istekli oldukları, resmi okullara devam eden çocukların ailelerinin sosyoekonomik düzeylerinin genel olarak özel okullara devam eden çocuklarının ailelerine oranla daha düşük olduğu, özel okulların fiziki imkanlarının resmi okullara göre daha fazla olduğu görülmüştür. Nitekim Özbey (2018), resmi ilkokullarının anasınıflarının örgün öğretim özelliği göstermesi, fiziki imkanların kısıtlılığı gibi nedenlerle çocuk davranışlarının sınırlandırılabilceğini belirtmiştir. Doğruyol, Türküler Aka ve Enisoğlu Tilbe (2018) çocukların öz düzenleme becerilerinin okul türü değişkenine göre farklılaşmasının nedeninin sınıf büyüklükleri, eğitimci yetkinliği gibi faktörler olabileceğini ifade etmişlerdir.

Aile Yapısı/ Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği

Tablo 17’de aile yapısı değişkenine göre ‘Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği’ ve alt boyutlarına ilişkin Mann Whitney-U Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 17

Aile Yapısı Değişkenine Göre Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ	Aile Yapısı		N	Ort	Ss	U	p
	Düzenleme Becerileri	Çekirdek aile	272	85,107	13,828	1853,500	0,170
		Geniş aile	17	81,941	10,353		
	Kontrol Becerileri	Çekirdek aile	272	41,776	7,639	2001,500	0,352
		Geniş aile	17	42,824	5,271		
	Öz Düzenleme Becerileri	Çekirdek aile	272	126,882	17,156	2050,000	0,433
		Geniş aile	17	124,765	11,328		
	Toplam		289				
	Toplam		289				
	Toplam		289				

Tablo 17 incelendiğinde çocukların *Düzenleme Becerileri* ve *Kontrol Becerileri* alt boyutlarından aldıkları puanlar ile öz düzenleme becerileri toplam puanları, aile yapısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Şepitçi (2018), okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin okul uyumu ile ilişkisini incelediği çalışmasında, aile yapısı ile öz düzenleme becerisinin tüm boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak farklılığın tamamı parçalanmış ailelerden kaynaklanmış, geniş aile ve çekirdek aile puanlarının birbirine çok yakın olduğu saptanmıştır. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda çalışmanın bu araştırma ile tutarlı olduğu söylenebilir. Özbey, Mercan ve Alisinanoğlu (2018), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların yaşam kalitesi ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, çocukların yaşam kaliteleri ile öz düzenleme becerileri arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki bulmuşlardır. Yaşam kalitesi puanlarının aile yapısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını analiz ettiklerinde yaşam kalitesinin, öz saygı ve anaokulu boyutlarının aile yapısına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Yaşam Kalitesi Anketi’nin bu boyutlarında çocuğun ‘kendisiyle gurur duyma, kendinden memnun olma, anaokulunda verilen ödevlerle/görevlerle başa çıkabilme, basit görevleri veya ev ödevlerini yaparken

birçok hata yapma' gibi davranışları ölçen maddeler bulunmakta; bu maddeler Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin 'etkinliklerde başarılı olduğunda mutluluk belirten davranışlar gösterme, doğru yaptığını düşündüğünde jest ve mimikleriyle kendi zihinsel sürecini onaylama, kendini motive etme, bir etkinliğe başladığında sonuna kadar sürdürme, kullandığı yöntem işe yaramadığında değiştirmeme' gibi maddelerle paralellik göstermektedir. Tüm bilgiler göz önünde bulundurulduğunda araştırma sonuçları, bu araştırmayı destekler niteliktedir. Buna karşın Akbaba (2017), 5-6 yaş çocuklarının duygu düzenlemesinde çocuk mizacıyla anne davranışları arasındaki etkileşimi incelediği çalışmasında, çekirdek aileye sahip çocukların duygu düzenleme becerilerinin geniş aileye sahip çocuklara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın bulguları göz önünde bulundurulduğunda, geniş ailede yaşayan çocuk sayısının, modern aile yapısını temsil eden çekirdek ailede yaşayan çocuk sayısına göre sayıca az olduğu görülmektedir. Araştırmanın gerçekleştirildiği bölgenin sosyokültürel özellikleri göz önünde bulundurulduğunda, ailelerin çocuk bakımı ve ev işleri konusunda büyükanne-büyükbabalardan destek alma ya da büyükanne-büyükbabaların sağlık sorunları dolayısıyla büyükşehirde daha iyi sağlık hizmeti alma nedenleriyle geniş aile özelliği kazandıkları düşünülmektedir. Bu durum anne-babanın ebeveynlerini kendi istekleri ile aileye dahil ettiğini göstermekte ve geleneksel geniş ailenin çocuklar için dezavantajını minimize etmektedir. Dolayısıyla çekirdek aile ve geniş ailede yaşayan çocukların öz düzenleme becerileri düzeylerinin anlamlı bir farklılık göstermemesi olağandır. Özbey, Mercan ve Alisinanoğlu (2018), çekirdek aileyi modern aile yapısı olarak nitelendirmiş ve bu ailelerin çocuklarına daha fazla vakit ayırdığını, eğitsel ve sosyal alanda daha fazla desteklediklerini ifade etmişlerdir. Modern aile yapısı ilişkileri otoriter değil demokratik bir yapıya dönüştürmekte ve birey odaklı işlemektedir (Yapıcı, 2010). Ancak bu noktada yine geniş ailenin oluşma biçimi önem kazanmaktadır. Ebeveynlerin isteği ile modern yapıyı zedelemeyecek şekilde kurulan geniş ailelerin demokratik işleyişi bozmayacağı ve olumlu etkileşime sahip aileler olabileceği söylenebilir. Diğer yandan aile içi olumlu iletişim, çatışma durumu olmaması, çocuğun ailenin tüm üyeleriyle sağlıklı etkileşim içinde olması durumları sağlandığında aile yapısının anlamlı farklılık oluşturmaması olağan karşılanabilir.

Anne Yaşı/ Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği

Tablo 18’de anne yaşı değişkenine göre ‘Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği’ ve alt boyutlarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 18

Anne Yaşı Değişkenine Göre Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ	Anne Yaşı	N	Sıra Ort.	df	X ²	p	Farkın Kaynağı Mann Whitney-U
Düzenleme Becerileri	30 yaş ve altı	112	86,411	3	10,854	0,013*	1 > 3 2 > 3
	31-35	96	85,958				
	36-40	58	81,224				
	41 ve üzeri	23	82,652				
Kontrol Becerileri	30 yaş ve altı	112	42,777	3	2,687	0,442	
	31-35	96	41,052				
	36-40	58	41,845				
	41 ve üzeri	23	40,522				
Öz Düzenleme Becerileri Toplam	30 yaş ve altı	112	129,188	3	9,389	0,025*	1 > 3
	31-35	96	127,010				
	36-40	58	123,069				
	41 ve üzeri	23	123,174				
	Toplam	289					

***p<0.05**

Tablo 18 incelendiğinde çocukların *Kontrol Becerileri* alt boyutundan aldıkları puanlar anne yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Çocukların *Düzenleme Becerileri* alt boyutundan aldıkları puanlar anne yaşı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($\chi^2(3)=10,854$, $p=0,013<0.05$). Farkın kaynağını saptamak amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda;

- 30 yaş ve altında olan annelerin çocukları (sıra ort. 93,67) ile 36-40 yaş arasındaki annelerin çocukları (sıra ort. 69,73) arasında 30 yaş ve altında olan annelerin çocuklarının lehine,

- 31-35 yaş arasındaki annelerin çocukları (sıra ort. 85,09) ile 36-40 yaş arasındaki annelerin çocukları (sıra ort. 64,94) arasında 31-35 yaş arasındaki annelerin çocuklarının lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.

Çocukların öz düzenleme toplam puanları anne yaşına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($\chi^2(3)=9,389$, $p=0,025<0.05$). Farkın kaynağını saptamak amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda;

- 30 yaş ve altında olan annelerin çocukları (sıra ort. 93,18) ile 36-40 yaş arasındaki annelerin çocukları arasında (sıra ort. 70,66) 30 yaş ve altında olan annelerin çocuklarının lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.

Ertürk (2013), öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerisinin anne yaşına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Tekin (2018), öz düzenleme becerilerinin ilkokula hazırbulunuşluk üzerindeki etkisini incelediği çalışmada, erken çocukluk dönemindeki çocuklarının öz düzenleme düzeylerinin anne yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Fındık Tanrıbuyurdu (2012), Okul Öncesi Öz Düzenleme Becerisi Ölçeği'nin geçerlik güvenirlik çalışmasını yaptığı araştırmasında, çocukların öz düzenleme puanlarının anne yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermediğini saptamıştır. Öztürk (2017), okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının anne ve baba yaşından anlamlı düzeyde etkilenmediği sonucuna ulaşmıştır. Diğer yandan Eke (2017), çocukların öz düzenleme becerilerinin anne yaşı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiğini saptamış ve 31-37 yaş arasındaki annelerin çocuklarının öz düzenleme becerileri düzeylerinin, 24-30 ve 38-43 yaş aralığında olan annelerin çocuklarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma bulguları göz önünde bulundurulduğunda genç annelerin çocuklarının öz düzenleme becerileri düzeyinin diğer yaş grubundaki annelere oranla daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu durumun nedeni genç annelerin kendilerini geliştirmek için daha fazla çaba göstermeleri daha fazla enerjiye sahip olmaları olabilir.

Baba Yaşı/ Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği

Tablo 19’da baba yaşı değişkenine göre ‘Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği’ ve alt boyutlarına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 19

Baba Yaşı Değişkenine Göre Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Farkın Kaynağı Scheffe
ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ	Düzenleme Becerileri	Gruplararası	914,815	3	304,938	1,647	0,179
		Gruplariçi	52782,354	285	185,201		
		Toplam	53697,170	288			
	Kontrol Becerileri	Gruplararası	949,638	3	316,546	5,886	1>2
		Gruplariçi	15327,718	285	53,781		1>3
		Toplam	16277,356	288			1>4
	Öz Düzenleme Becerileri	Gruplararası	2038,665	3	679,555	2,425	0,066
		Gruplariçi	79850,380	285	280,177		
		Toplam	81889,045	288			

***p<0.05**

1=30 ve altı, 2=31-35, 3=36-40, 4=41ve üzeri

Tablo 19 incelendiğinde baba yaşına göre çocukların *Düzenleme Becerileri* alt boyutu puanları ve öz düzenleme becerileri toplam puanları baba yaşı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Çocukların *Kontrol Becerileri* alt boyutundan aldıkları puanlar baba yaşı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F=5,886$; $p=0,001<0.05$). Farkın kaynağını saptamak amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda;

- 30 yaş ve altında olan babaların çocukları ($\bar{x}=45,911$) ile 31-35 yaş arasındaki babaların çocukları ($\bar{x}=40,752$) arasında, 30 yaş ve altında olan babaların çocuklarının lehine,
- 30 yaş ve altında olan babaların çocukları ($\bar{x}=45,911$) ile 36-40 yaş arasındaki babaların çocukları ($\bar{x}=40,742$) arasında, 30 yaş ve altında olan babaların çocuklarının lehine,

- 30 yaş ve altında olan babaların çocukları ($\bar{x}=45,911$) ile 41 yaş ve üzeri babaların çocukları ($\bar{x}=41,877$) arasında 30 yaş ve altında olan babaların çocuklarının lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.

Literatür incelendiğinde, elde edilen bulguların farklılık gösterdiği görülmektedir. Ertürk (2013), Tekin (2018), Fındık Tanrıbuyurdu (2012) ve Öztürk (2017) çalışmalarında, öz düzenleme becerilerinin baba yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Buna karşın Şepitçi (2018), çocukların öz düzenleme becerilerinin baba yaşına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Ancak farklılık mevcut çalışma bulgularıyla örtüşmemekte, 21-25 yaş arası babalardan, 41 yaş babaların çocuklarına gidildikçe öz düzenleme becerisi düzeyinin anlamlı bir şekilde yükseldiği, 41 yaş babaların çocuklarının öz düzenleme becerilerinin ise 31-35 ve 36-40 yaş grubu babaların çocuklarından düşük olduğu görülmüştür.

Mevcut çalışma bulgularının nedeni, genç ebeveynlerin çocuklarının gelişimi konusunda kendilerini daha fazla geliştirme çabaları, gelişim değerlendirme konusunda daha dikkatli olmaları ve daha az deneyimli olmaları sebebiyle algılanan ebeveyn rolü açığı daha fazla ilgi ve bilgi ile kapatacaklarını düşünmeleri olabilir. Diğer yandan babaların çocuk yetiştirme konusunda gün geçtikçe daha aktif rol almaları, daha genç babaların çocukları ile daha fazla etkileşime girmelerini sağlamaktadır. Anne-baba ilgisinin, anne-baba-çocuk arasındaki olumlu iletişimin ve etkileşimin, çocuğun öz düzenleme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı söylenebilir. Ho ve Kong (1984), babalar üzerinde yaptıkları araştırmalarında genç babaların çocuk bakımına daha çok katıldıklarını ve daha az otoriter olduklarını saptamışlardır (Kuzucu, 2011). Bu bulgu araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Anne Öğrenim Durumu/ Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği

Tablo 20’de anne öğrenim durumu değişkenine göre ‘Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği’ ve alt boyutlarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 20

Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ

	Anne Öğrenim Durumu	N	Sıra Ort.	df	X ²	p	Farkın Kaynağı Mann Whitney-U
Düzenleme Becerileri	İlkokul	37	77,297	4	30,537	0,000*	3 > 1
	Ortaokul	50	81,800				4 > 1
	Lise	120	85,650				5 > 1
	Yüksekokul	20	84,150				5 > 2
	Üniversite ve üzeri	62	90,823				5 > 3
Kontrol Becerileri	İlkokul	37	40,243	4	16,758	0,002*	5 > 4
	Ortaokul	50	43,260				2 > 1
	Lise	120	42,392				4 > 1
	Yüksekokul	20	45,200				2 > 5
	Üniversite ve üzeri	62	39,484				3 > 5
Öz Düzenleme Becerileri Toplam	İlkokul	37	117,541	4	18,108	0,001*	4 > 5
	Ortaokul	50	125,060				2 > 1
	Lise	120	128,042				3 > 1
	Yüksekokul	20	129,350				4 > 1
	Üniversite ve üzeri	62	130,307				5 > 1
Toplam		289					

***p<0.05**

Tablo 20 incelendiğinde çocukların *Düzenleme Becerileri* alt boyutundan aldıkları puanlar anne öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($\chi^2(4)=30,537$, $p=0,000<0.05$). Farkın kaynağını saptamak amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda;

- Lise mezunu olan annelerin çocukları (sıra ort. 86,42) ile ilkokul mezunu olan annelerin çocukları (sıra ort. 54,93) arasında, annesi lise mezunu olan çocukların lehine,

- Yüksekokul mezunu olan annelerin çocukları (sıra ort. 36,40) ile ilkokul mezunu olan annelerin çocukları (sıra ort. 25,00) arasında, annesi yüksekokul mezunu olan çocukların lehine,
- Üniversite veya daha üzeri bir programdan mezun olan annelerin çocukları (sıra ort. 60,98) ile ilkokul mezunu olan annelerin çocukları (sıra ort. 31,61) arasında, annesi üniversite veya daha üzeri bir programdan mezun olan çocukların lehine,
- Üniversite veya daha üzeri bir programdan mezun olan annelerin çocukları (sıra ort. 65,64) ile ortaokul mezunu annelerin çocukları (sıra ort. 45,17) arasında, annesi üniversite veya daha üzeri bir programdan mezun olan çocukların lehine,
- Üniversite veya daha üzeri bir programdan mezun olan annelerin çocukları (sıra ort. 108,52) ile lise mezunu olan annelerin çocukları (sıra ort. 82,70) arasında, annesi üniversite veya daha üzeri bir programdan mezun olan çocukların lehine,
- Üniversite veya daha üzeri bir programdan mezun olan annelerin çocukları (sıra ort. 44,56) ile yüksekokul mezunu olan annelerin çocukları (sıra ort. 32,00) arasında, annesi üniversite veya daha üzeri bir programdan mezun olan çocukların lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.

Çocukların *Kontrol Becerileri* alt boyutundan aldıkları puanlar anne öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($\chi^2(4)=16,758$, $p=0,002<0.05$). Farkın kaynağını saptamak amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda;

- Ortaokul mezunu olan annelerin çocukları (sıra ort. 48,59) ile ilkokul mezunu olan annelerin çocukları (sıra ort. 37,80) arasında, annesi ortaokul mezunu olan çocukların lehine,
- Yüksekokul mezunu olan annelerin çocukları (sıra ort. 35,73) ile ilkokul mezunu olan annelerin çocukları (sıra ort. 35,36) arasında, annesi yüksekokul mezunu olan çocukların lehine,
- Ortaokul mezunu olan annelerin çocukları (sıra ort. 66,82) ile üniversite veya daha üzeri bir programdan mezun olan annelerin çocukları (sıra ort. 48,18) arasında, annesi ortaokul mezunu olan çocukların lehine,

- Lise mezunu olan annelerin çocukları (sıra ort. 100,37) ile üniversite veya daha üzeri bir programdan mezun olan annelerin çocukları (sıra ort. 74,33) arasında, annesi lise mezunu olan çocukların lehine,
- Yüksekokul mezunu olan annelerin çocukları (sıra ort. 52,40) ile üniversite veya daha üzeri bir programdan mezun olan annelerin çocukları (sıra ort. 37,98) arasında, annesi yüksekokul mezunu olan çocukların lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.

Çocukların öz düzenleme becerileri toplam puanları anne öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir ($\chi^2(4)=18,108$, $p=0,001<0.05$). Farkın kaynağını saptamak amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda;

- Ortaokul mezunu olan annelerin çocukları (sıra ort. 49,24) ile ilkokul mezunu olan annelerin çocukları (sıra ort. 36,92) arasında, annesi ortaokul mezunu olan çocukların lehine,
- Lise mezunu olan annelerin çocukları (sıra ort. 86,30) ile ilkokul mezunu olan annelerin çocukları (sıra ort. 55,32) arasında, annesi lise mezunu olan çocukların lehine,
- Yüksekokul mezunu olan annelerin çocukları (sıra ort. 37,98) ile ilkokul mezunu olan annelerin çocukları (sıra ort. 24,15) arasında, annesi yüksekokul mezunu olan çocukların lehine,
- Üniversite veya daha üzeri bir programdan mezun olan annelerin çocukları (sıra ort. 58,97) ile ilkokul mezunu olan annelerin çocukları (sıra ort. 34,97) arasında, annesi üniversite veya daha üzeri bir programdan mezun olan çocukların lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.

Literatür incelendiğinde araştırma bulgularıyla tutarlı sonuçlara ulaşılmıştır. Tekin (2018) öz düzenleme becerilerinin ilkokula hazırbulunuşluk üzerindeki etkisini incelediği çalışmada, anne öğrenim durumu yükseldikçe çocuklarının öz düzenleme beceri düzeylerinin de genel olarak arttığı ve bu artışın anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Şepitçi (2018) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerileri ile okul uyumu arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, annelerin öğrenim durumu ve öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir farklılık

olduğunu saptamış ve çocukların öz düzenleme becerileri düzeyinin anne öğrenim düzeyi ile paralel artış gösterdiğini ifade etmiştir. Ertürk (2013), öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, 48-72 aylık çocukların annelerinin öğrenim düzeyleri ile dikkat dürtü kontrolü puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farkın lisans ve üzeri öğrenim düzeyi mezunu annelerin çocukların lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akbaba (2017) 5-6 yaş çocuklarının duygu düzenlemesinde çocuk mizacıyla anne davranışları arasındaki etkileşimi incelediği çalışmasında, öğrenim düzeyi lise ve üzeri olan annelerin çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğunu saptamıştır. Dağgül (2016) okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile ebeveynlerin çocuk yetiştirme stilleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, öğrenim düzeyi lise ve üzeri olan annelerin dikkat dürtü kontrolü, olumlu duygu ve öz düzenleme toplam puan ortalamalarının diğer gruplara oranla daha yüksek olduğu ancak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Tüm bu bilgiler ışığında, anne öğrenim düzeyi arttıkça çocuklarının *Düzenleme Becerileri* alt boyutunda aldıkları puanlar ve öz düzenleme toplam puanlarının artmasının nedeni, öğrenim düzeyi yüksek olan annenin çocuğunu bu doğrultuda desteklemesi, sunduğu imkanların artması, çocukla iletişim becerisini edinmiş olması ve çocuk gelişimi ile ilgili literatür bilgisini arttırmaya daha yatkın olması olabilir. Arı ve Seçer (2004), ebeveynlerin öğrenim düzeylerinin arttıkça çocuklarla ilgili daha çok bilgiye sahip oldukları, çocuklarıyla daha uygun iletişim kurduklarını ve bilinç düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Diğer yandan çocukların *Kontrol Becerileri* alt boyutundan aldıkları puanlar göz önünde bulundurulduğunda, annesi üniversite veya daha üzeri bir programdan mezun olan çocukların puanları, diğer kademelerden mezun olan annelerin çocuklarının puanlarından düşük bulunmuştur. Araştırmanın beklenenden farklı bir sonuç vermesinin nedeni örnekleme ilişkin farklılık olabileceği gibi *Kontrol Becerileri* alt boyutunun ölçtüğü davranışlar da olabilir. Ölçeğin *Kontrol Becerileri* alt boyutuna ait maddeler, dikkat ve sürdürme, sıra bekleme gibi becerileri ölçmektedir. Özbey ve Alisinanoğlu (2009) okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların problem davranışlarını bazı değişkenlere göre inceledikleri çalışmalarında, aşırı hareketliliği içeren ‘dışa yönelim’ problemlerini en az gösteren çocukların anneleri ortaokul ve lise mezunu olan çocuklar olduğunu ancak farkın anlamlı olmadığını saptamışlardır. Alisinanoğlu ve Kesicioğlu

(2010) okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarını çeşitli değişkenler açısından inceledikleri çalışmalarında, ‘dikkatsiz ve aşırı hareketli olma’ alt boyutunda anlamlı olmamakla birlikte en düşük puanı ebeveynleri ilkokul ve lise mezunu olan çocukların aldıklarını saptamışlardır. Bu durum ebeveynlerin tutumlarının farklılığı ile açıklanabilir. Nitekim Özben ve Argun (2002) ve Durmuş (2006) çalışmalarında, aşırı koruyucu tutuma sahip ebeveynlerin ilkokul ve ortaokul mezunu ebeveynler olduğunu, Dursun (2010) ise en yüksek ortalamanın ilkokul, ortaokul ve lise mezunu ebeveynlere ait olduğunu saptamışlardır. Aşırı koruyucu tutum gösteren ebeveynler, çocuklarının üzerinde aşırı kontrol sağlayan, çocuğun kendi deneyimleriyle öğrenmesinin önüne geçen ve her girişimine müdahale eden ebeveynlerdir (Sağlam, 2017, s.320). Bu ebeveynlerin çocukları özgüven eksikliği ve bağımlı kişilik gibi özelliklere sahip olabilmektedirler (Küçükali, 2018, s.105; Sağlam, 2017, s.321). Bu çocukların sınıf ortamında özgüvenlerinin eksik olduğu ve öğretmenlerine bağımlı oldukları düşünüldüğünde dikkat sürdürme, sıra bekleme gibi becerileri içeren *Kontrol Becerileri* alt boyutundan daha yüksek puan almaları olağan karşılanabilir.

Baba Öğrenim Durumu/ Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği

Tablo 21’de baba öğrenim durumu değişkenine göre ‘Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği’ ve alt boyutlarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 21

Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öz Düzenleme Becerileri ve Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Baba Öğrenim Durumu	N	Sıra Ort.	df	X ²	p	Farkın Kaynağı Mann Whitney-U	
ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ	Düzenleme Becerileri	İlkokul	35	82,029	4	21,762	0,000*	5 > 1
		Ortaokul	27	78,778				3 > 2
		Lise	130	84,185				4 > 2
		Yüksekokul	22	88,227				5 > 2
		Üniversite ve üzeri	75	88,787				5 > 3
	Kontrol Becerileri	İlkokul	35	40,057	4	10,295	0,036*	3 > 1
		Ortaokul	27	42,148				3 > 5
		Lise	130	42,623				
		Yüksekokul	22	44,364				
		Üniversite ve üzeri	75	40,453				
	Öz Düzenleme Becerileri	İlkokul	35	122,086	4	13,967	0,007*	4 > 1
		Ortaokul	27	120,926				5 > 1
		Lise	130	126,808				3 > 2
		Yüksekokul	22	132,591				4 > 2
		Üniversite ve üzeri	75	129,240				5 > 2
Toplam		289					4 > 3	

***p<0.05**

Tablo 21 incelendiğinde çocukların *Düzenleme Becerileri* alt boyutundan aldıkları puanlar baba öğrenim durumu değişkenine göre farklılık göstermektedir ($\chi^2(4)=21,762$, $p=0,000<0.05$). Farkın kaynağını saptamak amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda;

- Üniversite veya daha üzeri bir programdan mezun olan babaların çocukları (sıra ort. 60,98) ile ilkokul mezunu olan babaların çocukları (sıra ort. 43,76) arasında, babası üniversite veya daha üzeri bir programdan mezun olan çocukların lehine,

- Lise mezunu olan babaların çocukları (sıra ort. 83,07) ile ortaokul mezunu olan babaların çocukları (sıra ort. 59,39) arasında, babası lise mezunu olan çocukların lehine,
- Yüksekokul mezunu olan babaların çocukları (sıra ort. 31,89) ile ortaokul mezunu olan babaların çocukları (sıra ort. 19,39) arasında, babası yüksekokul mezunu olan çocukların lehine,
- Üniversite veya daha üzeri bir programdan mezun olan babaların çocukları (sıra ort. 57,81) ile ortaokul mezunu olan babaların çocukları (sıra ort. 33,98) arasında, babası üniversite veya daha üzeri bir programdan mezun olan çocukların lehine,
- Üniversite veya daha üzeri bir programdan mezun olan babaların çocukları (sıra ort. 119,65) ile lise mezunu olan babaların çocukları (sıra ort. 93,39) arasında, babası üniversite veya daha üzeri bir programdan mezun olan çocukların lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.

Çocukların *Kontrol Becerileri* alt boyutundan aldıkları puanlar baba öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($\chi^2(4)=10,295$, $p=0,036<0.05$). Farkın kaynağını saptamak amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda;

- Lise mezunu olan babaların çocukları (sıra ort. 86,91) ile ilkokul mezunu olan babaların çocukları (sıra ort. 68,49) arasında, babası lise mezunu olan çocukların lehine,
- Lise mezunu olan babaların çocukları (sıra ort. 110,63) ile üniversite veya daha üzeri bir programdan mezun olan babaların çocukları (sıra ort. 89,77) arasında, babası lise mezunu olan çocukların lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.

Çocukların öz düzenleme becerileri toplam puanları baba öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($\chi^2(4)=13,967$, $p=0,007<0.05$). Farkın kaynağını saptamak amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda;

- Yüksekokul mezunu olan babaların çocukları (sıra ort. 35,89) ile ilkokul mezunu olan babaların çocukları (sıra ort. 24,67) arasında, babası yüksekokul mezunu olan çocukların lehine,

- Üniversite veya daha üzeri bir programdan mezun olan babaların çocukları (sıra ort. 59,86) ile ilkokul mezunu olan babaların çocukları (sıra ort. 46,16) arasında, babası üniversite veya daha üzeri bir programdan mezun olan çocukların lehine,
- Lise mezunu olan babaların çocukları (sıra ort. 82,56) ile ortaokul mezunu olan babaların çocukları (sıra ort. 61,87) arasında, babası lise mezunu olan çocukların lehine,
- Yüksekokul mezunu olan babaların çocukları (sıra ort. 31,20) ile ortaokul mezunu olan babaların çocukları (sıra ort. 19,94) arasında, babası yüksekokul mezunu olan çocukların lehine,
- Üniversite veya daha üzeri bir programdan mezun olan babaların çocukları (sıra ort. 55,91) ile ortaokul mezunu olan babaların çocukları (sıra ort. 39,26) arasında, babası üniversite veya daha üzeri bir programdan mezun olan çocukların lehine,
- Yüksekokul mezunu olan babaların çocukları (sıra ort. 93,48) ile lise mezunu olan babaların çocukları (sıra ort. 73,63) arasında, babası yüksekokul mezunu olan çocukların lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.

Şepitçi (2018) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerileri ile okul uyumu arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, babaların öğrenim durumu ve öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve baba öğrenim düzeyi yüksek olan çocukların puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dağgöl (2016) okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile ebeveynlerin çocuk yetiştirme stilleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, çocukların öz düzenleme becerilerinin baba öğrenim düzeyine göre anlamlı bir fark göstermediği ancak ilkokul mezunu babaların çocuklarının öz düzenleme puanlarının, diğer kademelerden mezun olan babaların çocuklarının puanlarından daha düşük olduğunu saptamıştır. Ertürk (2013), öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, öğrenim düzeyi yüksek olan babaların çocuklarının öz düzenlemenin dikkat dürtü ve olumlu duygu puanlarının diğer çocukların puanlarından yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tekin (2018) öz düzenleme becerilerinin ilkokula hazırbulunuşluk üzerindeki etkisini incelediği çalışmada, çocukların öz düzenleme becerileri düzeylerinin baba öğrenim düzeyi ile paralel artış gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Tüm bu bilgiler ışığında, baba öğrenim durumunun çocuğun öz düzenleme becerileri düzeyi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Babaların öğrenim düzeyi yükseldikçe öz düzenleme becerileri puanlarının daha yüksek olmasının nedeni, yüksek öğrenim düzeyine sahip babaların çocuk gelişimi ve bakımı konusunda daha katılımcı, iletişim becerilerini daha çok kullanan babalar olmaları olabilir. Yapılan araştırmalar öğrenim düzeyi yüksek olan babaların çocukların eğitiminde daha katılımcı oldukları, babalarının eğitsel olarak destek verdiği çocukların ise sosyal etkinliklerde daha istekli ve psikolojik anlamda daha rahat olduklarını göstermektedir (Özbey, 2018). Bu doğrultuda baba öğrenim düzeyi ile öz düzenleme düzeyinin paralellik göstermesi sonucu olağandır. Diğer yandan çocukların *Kontrol Becerileri* alt boyutundan aldıkları puanlar babası lise mezunu olan çocukların lehine farklılık göstermiştir. Anne öğrenim durumu değişkenine benzer olarak bu sonucun nedeni, örneklem grubuna yönelik farklılıktan kaynaklanıyor olabileceği gibi *Kontrol Becerileri* alt boyutunun ölçtüğü davranışlar da olabilir. Ölçeğin *Kontrol Becerileri* alt boyutuna ait maddeler, dikkat ve sürdürme, sıra bekleme gibi becerileri ölçmektedir. Özbey ve Alisinanoğlu (2009) okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların problem davranışlarını bazı değişkenlere göre inceledikleri çalışmalarında, aşırı hareketliliği içeren ‘dışa yönelim’ problemlerini en az gösteren çocukların babaları lise mezunu olan çocuklar olduğunu ancak farkın anlamlı olmadığını saptamışlardır. Anne öğrenim durumuna benzer şekilde bu durumun nedeni anne-baba tutumlarıyla açıklanabilir. Babası aşırı koruyucu tutum gösteren çocukların sınıf ortamında özgüvenlerinin eksik olduğu ve öğretmenlerine bağımlı oldukları düşünüldüğünde dikkat sürdürme, sıra bekleme gibi becerileri içeren *Kontrol Becerileri* alt boyutundan daha yüksek puan almaları olağan karşılanabilir. Dursun (2010) aşırı koruyucu tutum gösteren babaların ilkokul, ortaokul ve lise mezunu babalar oldukları sonucuna ulaşmıştır. Tüm bu bilgiler elde edilen bulguyu açıklar niteliktedir.

Anne Çalışma Durumu/ Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği

Tablo 22’de anne çalışma durumu değişkenine göre ‘Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği’ ve alt boyutlarına ilişkin Bağımsız Gruplar t Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 22

Anne Çalışma Durumu Değişkenine Göre Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

	Anne Çalışma Durumu	N	Ort	Ss	t	p
ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ	Düzenleme Becerileri	Çalışıyor	97	88,402	12,660	3,128
		Çalışmıyor	192	83,162	13,832	
	Kontrol Becerileri	Çalışıyor	97	41,670	7,766	-0,268
		Çalışmıyor	192	41,922	7,409	
	Öz Düzenleme Becerileri	Çalışıyor	97	130,072	15,433	2,394
		Çalışmıyor	192	125,083	17,339	
	Toplam					
	Toplam	289				

***p<0.05**

Tablo 22 incelendiğinde çocukların *Kontrol Becerileri* alt boyutundan aldıkları puanlar anne çalışma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Çocukların *Düzenleme Becerileri* alt boyutundan aldıkları puanlar anne çalışma durumu değişkenine göre; annesi çalışan çocuklar ($\bar{x}=88,402$) ile annesi çalışmayan çocuklar ($\bar{x}=83,162$) arasında, annesi çalışan çocukların lehine anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(287)}=3.128$; $p=0.002<0,05$).

Çocukların öz düzenleme becerileri toplam puanları anne çalışma durumu değişkenine göre; annesi çalışan çocuklar ($\bar{x}=130,072$) ile annesi çalışmayan çocuklar ($\bar{x}=125,083$) arasında, annesi çalışan çocukların lehine anlamlı farklılık göstermektedir anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(287)}=2.394$; $p=0.017<0,05$).

Eke (2017) okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile anne baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, öz düzenleme becerilerinin anne çalışma durumuna göre anlamlı bir fark gösterdiği ve annesi çalışan çocukların öz düzenlemenin kontrol becerileri alt boyutunda daha yüksek performans gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Şepitçi (2018), annesi çalışmayan çocukların öz düzenleme

düzeyinin, annesi profesyonel meslek grubunda çalışan çocukların öz düzenleme düzeyinden düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tekin (2018), çocukların öz düzenleme becerileri düzeyi ile anne çalışma durumu arasında anlamlı bir farklılık olmadığını saptamıştır. Özbey (2018) okul öncesi dönem çocuklarında motivasyon ve öz düzenlemeyi incelediği çalışmasında, çocukların öz düzenleme becerilerinin anne çalışma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediğini sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma bulguları göz önünde bulundurulduğunda çalışan annelerin çocuklarının öz düzenleme becerileri ve düzenleme becerileri düzeylerinin, çalışmayan annelerin çocuklarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumun nedeni, çalışan annelerin zaman yönetimi konusunda daha dikkatli olmaları ve çocuklarıyla geçirdikleri zamanı en nitelikli şekilde geçirme istekleri olabilir. Çalışmayan annelerin çocukları ile daha çok zaman geçirdikleri doğru olsa da, çocuğun gelişimi üzerinde nitelikli vakit geçirmenin, çok vakit geçirmekten daha etkili olduğu bilinmektedir. Sonuç olarak çalışan annelerin; çocuklarının gelişimi konusunda kendilerini geliştirmeye daha açık olmaları, iş dışında kalan vakitlerini çocuklarıyla nitelikli geçirmek için çabalamaları, çocuklarının gelişimi üzerinde fırsat verici ve destekleyici rol oynamaları faktörlerinin, çocuklarının öz düzenleme becerilerini olumlu etkilediği söylenebilir. Aktaş (1994) çalışan annelerin evde oldukları saatlerde, çocuklarıyla az zaman geçiriyor olmanın yoksunluğunu gidermek amacıyla çocuklarına daha fazla ilgi gösterdiği ve çocukla geçirilen zamanın uzunluğu ya da kısalığından ziyade o zamanın niteliğinin önemli olduğunu ifade etmiştir.

2.Alt Probleme İlişkin Bulgular

2. Alt problem: Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının akademik benlik saygıları çocukların;

- | | |
|-------------------------|----------------------------|
| a) Cinsiyeti, | g) Annenin yaşı, |
| b) Yaşı, | h) Babanın yaşı, |
| c) Kardeş sayısı, | i) Annenin öğrenim durumu, |
| d) Doğum sırası, | j) Babanın öğrenim durumu, |
| e) Çocuğun okul türü, | k) Annenin çalışma durumu |
| f) Çocuğun aile yapısı, | |

gibi değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

Cinsiyet/ Akademik Benlik Saygısı Ölçeği

Tablo 23'te cinsiyet değişkenine göre 'Akademik Benlik Saygısı Ölçeği'ne ilişkin Bağımsız Gruplar t Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 23

Cinsiyet Değişkenine Göre Akademik Benlik Saygısı Ölçeği'ne İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

AKADEMİK BENLİK SAYGISI ÖLÇEĞİ		Cinsiyet	N	Ort	Ss	t	p
	Akademik Benlik Saygısı	Kız	150	87,980	19,006	0,134	0,893
		Erkek	139	87,684	18,437		
		Toplam	289				

Tablo 23 incelendiğinde çocukların akademik benlik saygısı puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Ocak ve Sarlık (2016), okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının akademik benlik saygısını inceledikleri çalışmalarında, çocukların akademik benlik saygısı düzeyinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Kaytez ve Kadan (2016) yaptıkları çalışmada, çocukların akademik benlik saygısı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini bulmuşlardır. Özcan (2012)

okul öncesinde aile katılımı ile çocukların akademik benlik saygısı düzeyi arasındaki ilişkiyi anne baba görüşlerine göre incelediği çalışmasında, çocukların akademik benlik saygısı puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar araştırmayı destekler niteliktedir. Buna karşın Göktaş (2008) ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akademik benlik saygısı düzeyleri ile ders başarıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, kız öğrencilerin akademik benlik saygısı ortalamaları ile erkek öğrencilerin akademik benlik saygısı ortalamaları arasında, kız çocuklarının lehine anlamlı bir farklılık bulmuştur. Can (2015) okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının akademik benlik saygısını incelediği çalışmasında, kız çocukların akademik benlik saygısı düzeylerinin erkek çocuklara oranla anlamlı şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Cevher (2004) ise okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının akademik benlik saygısı düzeyini çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmasında, erkek çocukların akademik benlik saygısı puanlarının kız çocukların puanlarına oranla anlamlı şekilde yüksek olduğunu saptamıştır.

Tüm bu bilgiler ışığında akademik benlik saygısı düzeyinin cinsiyet değişkeninden etkilenmediği söylenebilir. Akademik benlik saygısı, çocuğun kendi akademik durumuna ilişkin görüşlerini ifade etmektedir. Çocuğun kendisine dair akademik algısının, belirlediği ideal düzeye yakınlığı veya uzaklığı anlamına da gelen akademik benlik saygısı birçok faktörden etkilenmektedir. Çocuğa zengin öğrenme ortamı sunmak, başarılarını desteklemek, yeni başarılar edinmesi için teşvik etmek, gerekli yönlendirmeleri yapmak çocuğun akademik başarısını artıracak ve akademik benlik saygısını da olumlu yönde etkileyecektir. Cinsiyete göre akademik benlik saygısının değişmemesinin nedeni ise kız ve erkek çocuklara bu fırsatların eşit düzeyde sunulması olabilir. Özcan (2012) çalışmasında araştırma bulguları ile benzer sonuca ulaşmış ve bu durumun nedenini; kız ve erkek çocuklara cinsiyet ayrımı yapılmadan çok yönlü ve özgür bir çevrenin sunulması, akademik benlik saygısı açısından destekleyici tutumlar gösterilmesi ve eşit imkanlar sunulması olarak açıklamıştır.

Yaş/ Akademik Benlik Saygısı Ölçeği

Tablo 24'te yaş değişkenine göre 'Akademik Benlik Saygısı Ölçeği'ne ilişkin Bağımsız Gruplar t Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 24

Yaş Değişkenine Göre Akademik Benlik Saygısı Ölçeği'ne İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

AKADEMİK BENLİK SAYGISI ÖLÇEĞİ		Yaş	N	Ort	Ss	t	p
	Akademik Benlik Saygısı	5	251	88,845	17,870	2,372	0,052
		6	38	81,184	22,640		
	Toplam		289				

Tablo 24 incelendiğinde çocukların akademik benlik saygısı puanları çocuk yaşı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Cevher (2004), okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının akademik benlik saygısı düzeyini çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmada, çocukların akademik benlik saygısı düzeyinin yaş değişkenine göre farklılaşmadığını saptamıştır. Can (2015) okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının akademik benlik saygısını incelediği çalışmada, çocukların akademik benlik saygısı düzeyinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Kaytez ve Kadan (2016) okul öncesi dönem çocuklarının akademik benlik saygısı ile kişilerarası problem çözme becerilerini inceledikleri çalışmalarında, çocukların akademik benlik saygısı düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini bulmuşlardır. Özcan (2012) okul öncesinde aile katılımı ile çocukların akademik benlik saygısı düzeyi arasındaki ilişkiyi anne baba görüşlerine göre incelediği çalışmada, çocukların akademik benlik saygısı puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. bu çalışmalar mevcut araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Buna karşın Ocak ve Sarlık (2016), okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının akademik benlik saygısını inceledikleri çalışmalarında, çocukların akademik benlik saygısı düzeylerinin yaş arttıkça anlamlı bir şekilde arttığı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırma bulguları göz önünde bulundurulduğunda, akademik benlik saygısı düzeyinin çocukların yaşından etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların artan bilişsel kapasitelerinin akademik becerilerini artıracığı ve bu doğrultuda da akademik benlik

saygılarının da artacağı öngörüsü bu sonuçlarla uyuşmamaktadır. Örneklem ilişkili farklılığın bu sonuca yol açtığı söylenebilir.

Kardeş Sayısı/ Akademik Benlik Saygısı Ölçeği

Tablo 25'te kardeş sayısı değişkenine göre 'Akademik Benlik Saygısı Ölçeği'ne ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 25

Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Akademik Benlik Saygısı Ölçeği'ne İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

AKADEMİK BENLİK SAYGISI ÖLÇEĞİ	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Farkın Kaynağı Scheffe
Akademik Benlik Saygısı	Gruplararası	2329,999	2	1165,000	3,386	0,035*	1>3 2>3
	Gruplariçi	98407,357	286	344,082			
	Toplam	100737,356	288				

***p<0.05**

1=Tek çocuk, 2=İki kardeş, 3=Üç ve üzeri

Tablo 25 incelendiğinde çocukların akademik benlik saygısı puanları kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F=3,386$; $p=0,035<0.05$). Farkın kaynağını saptamak amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda;

- Tek çocuk olanlar ($\bar{x}=89,753$) ile kardeş sayısı kendisi dahil üç ve üzeri olanlar ($\bar{x}=81,700$) arasında, tek çocuk olanların lehine,
- Kardeş sayısı kendisi dahil iki olanlar ($\bar{x}=88,773$) ile kardeş sayısı kendisi dahil üç ve üzeri olanlar ($\bar{x}=81,700$) arasında, kardeş sayısı kendisi dahil iki olanların lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.

Kaytez ve Kadan (2016) okul öncesi dönem çocuklarının akademik benlik saygısı ile kişilerarası problem çözme becerilerini inceledikleri çalışmalarında, akademik benlik saygısı düzeyinin kendisi dahil iki kardeş olan çocuklarda daha yüksek olduğunu ancak bu farkın anlamlı olmadığını bulmuşlardır. Özcan (2012) okul öncesinde aile katılımı ile çocukların akademik benlik saygısı düzeyi arasındaki ilişkiyi anne baba görüşlerine göre

incelediği çalışmasında, çocukların akademik benlik saygısı puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Ocak ve Sarlık (2016), okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının akademik benlik saygısını inceledikleri çalışmalarında, çocukların akademik benlik saygısı düzeylerinin kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığını saptamışlardır. Can (2015) okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının akademik benlik saygısını incelediği çalışmasında, kardeş sayısının çocukların akademik benlik saygısı üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Diğer yandan Cevher (2004) okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının akademik benlik saygısı düzeyini çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmasında, çocukların akademik benlik saygısı düzeyinin kardeş sayısı ile paralel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiğini saptamıştır.

Araştırma bulguları göz önünde bulundurulduğunda, kardeş sayısı arttıkça akademik benlik saygısı düzeyinin düştüğü söylenebilir. Çocuklar akademik bazı çalışmalar için uygun fiziksel ortam, ebeveynlerinden yeterli düzeyde ilgi, akademik başarı ve ihtiyaçlarının farkında olunmasına gereksinim duyarlar. Bu doğrultuda tek çocukların puanlarının yüksek olması, ebeveynlerinin ilgisinden azami fayda görmesiyle açıklanabilir. Ebeveynler tek çocuklarına tüm ilgisini vermekte, akademik becerilerini takip etmekte, öğrenme fırsatları yaratmakta, var olan fırsatları ise geliştirmekte ve değerlendirmelerini sağlamaktadır. Dolayısıyla tek çocukların en yüksek akademik benlik saygısı puanına sahip olması olağandır. Karadağ, Güner, Çuhadar ve Uçan (2008) kardeş sayısının artması durumunun ebeveynlerden görülen ilginin bölünmesi, çalışma ortamının paylaşılması ve anne-babanın takdirini almak amacıyla daha fazla çabalaması anlamına geldiğini belirtmişlerdir. Torun, Arslan, Nazik, Akbaş ve Öner Yalçın (2012) kardeş sayısı azaldığında ebeveynlerin çocuklarıyla geçirdikleri nitelikli zamanın arttığını, çocuklarını birey olarak kabul ettiklerini çocukların duygu ve isteklerini ifade etmekte daha rahat olduklarını ve bu doğrultuda benlik saygısının arttığını vurgulamışlardır. Tüm bu bilgiler ışığında elde edilen sonucun olağan olduğu düşünülmektedir. Aile içinde çocuk sayısının azalması ebeveynlerin çocuklarına ayırdıkları zamanın kalitesi artırmakta, çocuk duygu, düşünce ve taleplerini daha rahat ifade etmekte bu durum da benlik saygısını arttırmaktadır.

Doğum Sırası/ Akademik Benlik Saygısı Ölçeği

Tablo 26’da doğum sırası değişkenine göre ‘Akademik Benlik Saygısı Ölçeği’ne ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 26

Doğum Sırası Değişkenine Göre Akademik Benlik Saygısı Ölçeği'ne İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

AKADEMİK BENLİK SAYGISI	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Farkın Kaynağı Scheffe
Akademik Benlik Saygısı	Gruplararası	2344,762	2	1172,381	3,408	0,034*	1>3 2>3
	Gruplariçi	98392,594	286	344,030			
	Toplam	100737,356	288				

***p<0.05**

1=İlk çocuk, 2=İkinci çocuk, 3=Üçüncü ve sonrası

Tablo 26 incelendiğinde çocukların akademik benlik saygısı puanları doğum sırası değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F=3,408$; $p=0,034<0.05$). Farkın kaynağını saptamak amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda;

Literatür incelendiğinde araştırma bulgularından farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Kaytez ve Kadan (2016) okul öncesi dönem çocuklarının akademik benlik saygısı ile kişilerarası problem çözme becerilerini inceledikleri çalışmalarında, akademik benlik saygısı düzeyinin ortanca sırada doğan çocuklarda daha yüksek olduğu ancak bu farkın anlamlı olmadığını bulmuşlardır. Ocak ve Sarlık (2016), okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının akademik benlik saygısını inceledikleri çalışmalarında, çocukların akademik benlik saygısı düzeylerinin doğum sırası değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Cevher (2004), okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının akademik benlik saygısı düzeyini çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmada, doğum sırası değişkeninin akademik benlik saygısı üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmalar mevcut araştırmayı desteklememektedir.

Akademik benlik saygısının akademik başarı ile yakından ilgili olduğunu kanıtlayan çalışmalar bulunmaktadır (Kenç & Oktay, 2002). Çocuğun akademik başarısı ise hem okul hem de aile tarafından desteklenebilir ve geliştirilebilir. Ailenin sosyal düzeyi, demokratik tutuma sahip olması, çocukları ile etkili ve işlevsel iletişim kurmaları,

çocuklarının akademik etkinliklerine vakit ayırabilmeleri gibi özellikler akademik başarıyı desteklerken bu başarı doğrultusunda olumlu dönütler verilmesi de akademik benlik saygısını destekler. Nitekim Erdoğan, Koçyiğit, Çınar ve Uyar (2018), çevresinde kabul gören, onaylanan bireyin benlik saygısının gelişeceğini ifade etmişlerdir. Bu bilgiler doğrultusunda araştırma sonuçları incelendiğinde, en yüksek puanı ilk çocuk olanların alması ailelerin ilk çocuklarında deneyimsizliklerini kamufle etmek amacıyla çocuk bakımı ve gelişimi konusunda kendilerini geliştirme çabası içerisinde olmaları ve doğacak diğer kardeşe kadar çocuğun var olan ilgiden azami faydalanması olabilir. İkinci sırada doğan çocukların ise ebeveynlerinin daha deneyimli olmaları, etkileşimde bulunabilecekleri büyük bir kardeşlerinin olması bu sonucu destekler niteliktedir. Üçüncü veya sonrasında doğan çocukların en düşük puanı göstermesi, evdeki çocuk sayısı arttıkça çocuk başına düşen ilginin azalması, temel ihtiyaçları karşılamak için harcanan vaktin akademik başarı ve destek için harcanamaması gibi nedenlerle açıklanabilir. Bu araştırmanın sonuçları göz önünde bulundurulduğunda da çocukların öz düzenleme becerileri ve kişilerarası problem çözme becerileri de doğum sırası değişkenine göre genel olarak ilk çocuğun lehine farklılık göstermiştir. Üç kavramın birbiri ile ilişkili olduğu düşünüldüğünde elde edilen sonucun olağan olduğu düşünülmektedir.

Okul Türü/ Akademik Benlik Saygısı Ölçeği

Tablo 27’de okul türü değişkenine göre ‘Akademik Benlik Saygısı Ölçeği’ne ilişkin Bağımsız Gruplar t Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 27

Okul Türü Değişkenine Göre Akademik Benlik Saygısı Ölçeği'ne İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

AKADEMİK BENLİK SAYGISI ÖLÇEĞİ	Okul Türü	N	Ort	Ss	t	p
Akademik Benlik Saygısı	MEB	188	84,723	19,198	-	0,000*
	Özel	101	93,634	16,309	3,959	
	Toplam	289				

***p<0.05**

Tablo 27 incelendiğinde çocukların akademik benlik saygısı puanları okul türü değişkenine göre devam ettiği okul türü özel okul olan çocuklar ($\bar{x}$ =93,634) ile MEB olan

çocuklar ($\bar{x}=84,723$) arasında, özel okula devam eden çocukların lehine anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(287)}=-3.959$; $p=0.000<0,05$).

Renklibay (2017) anne babanın kabullenici tutumunun okul öncesi kurumlarına devam eden 4-6 yaş çocukların akademik benlik saygısına etkisini incelediği çalışmasında, özel okul öncesi eğitim kuruma devam eden çocukların akademik benlik saygısı puanları ile devlet kurumlarına devam eden çocukların puanları arasında, özel okula devam edenlerin lehine anlamlı bir farklılık bulmuştur. Bu çalışma araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Çetinkaya vd. (2006) sosyoekonomik düzeyi farklı üç ilköğretim okulu öğrencilerinin benlik saygısı düzeyini inceledikleri çalışmalarında, sosyoekonomik durumu iyi-orta olan okuldaki çocukların benlik saygısı puanlarının, sosyoekonomik durumu düşük olan okuldaki çocukların puanlarından yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Okul tercihlerinin sosyoekonomik duruma göre yapıldığı varsayıldığında bu çalışma araştırmayı destekler niteliktedir.

Araştırma bulguları doğrultusunda özel okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların akademik benlik saygısı düzeyinin, MEB'e bağlı okul öncesi eğitim kuruma devam eden çocukların düzeyinden yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmanın gerçekleştirildiği iki okul türünün özellikleri göz önünde bulundurulduğunda; özel eğitim kurumlarında veli memnuniyeti kaygısıyla akademik becerilerin daha fazla desteklenmesi, sınıflardaki çocuk sayısının daha az olması, çocukların akademik başarılarının azalan çocuk sayısına bağlı olarak daha fazla takdir edilebilmesi ve bu çocukların ailelerinin sosyoekonomik durumunun diğer gruba oranla daha yüksek olması durumu açıklar niteliktedir. Nitekim Turan (2016), özel anaokullarında çalışan öğretmenlerin mesleki gelişim ve hizmet içi eğitim alma konusunda daha iyi olduğunu saptamış ve özel anaokullarının eğitim ortamlarının, materyallerinin ve teknolojinin eğitim amaçlı kullanımının resmi okullara oranla daha iyi olduğunu belirtmiştir. Diğer yandan MEB'e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında, öğretmenlerin çocuk sayısı fazlalığı nedeniyle çocuk başına düşen ilgi ve takdir etme konusunda dengeyi kurmakta zorluk çekebileceği, çocukların sosyoekonomik düzeyinin daha düşük olabileceği gibi nedenlerle yine elde edilen sonucun olağan olduğu düşünülebilir. Kubanç (2014) okul öncesi eğitim kurumlarının fiziki durumunu incelediği çalışmasında; kalabalık sınıflarda öğrenci başına düşen alanın ve materyal sayısının azaldığını, öğretmenin disiplin sağlama konusunda zorluk çekebildiğini, öğrencinin güdülenmesi için ek süreye ihtiyaç olduğunu ve

öğrencinin okula aidiyet duygusunun azaldığını ve sınıfların kalabalık olmasının öğrenci başarısızlığında en önemli etkenlerden biri olduğunu belirtmiştir.

Aile Yapısı/ Akademik Benlik Saygısı Ölçeği

Tablo 28’de aile yapısı değişkenine göre ‘Akademik Benlik Saygısı Ölçeği’ne ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 28

Aile Yapısı Değişkenine Göre Akademik Benlik Saygısı Ölçeği'ne İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

AKADEMİK BENLİK SAYGISI ÖLÇEĞİ	Aile Yapısı		N	Ort	Ss	U	p
	Akademik	Çekirdek aile	272	88,695	18,463	1298,500	0,002*
	Benlik Saygısı	Geniş aile	17	74,118	17,596		
	Toplam		289				

***p<0.05**

Tablo 28 incelendiğinde çocukların akademik benlik saygısı puanları aile yapısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir (Mann Whitney-U=1298,500; p=0,002<0,05). Farkın, çekirdek ailede yaşayan çocuklar (x=88,695) ile geniş ailede yaşayan çocuklar (x=74,118) arasında, çekirdek ailede yaşayan çocukların lehine olduğu saptanmıştır.

Kaytez ve Kadan (2016) okul öncesi dönem çocuklarının akademik benlik saygısı ile kişilerarası problem çözme becerilerini inceledikleri çalışmalarında, akademik benlik saygısı düzeyinin çekirdek aileye sahip çocuklarda daha yüksek olduğu ancak bu farkın anlamlı olmadığını bulmuşlardır. Bu çalışma mevcut araştırmayı desteklememektedir. Literatür incelendiğinde akademik benlik saygısı ya da benlik saygısını aile yapısı değişkenine göre inceleyen başka bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Araştırma bulguları göz önünde bulundurulduğunda çekirdek aileye sahip olan çocukların akademik benlik saygı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumun nedeni çekirdek ailede çocukların ebeveyn ilgisini daha fazla hissetmeleri, kendilerine ait bir yaşam alanları olma ihtimalinin yüksekliği, akademik başarılarının daha çok desteklendiği ve takdir edildiği bir öğrenme ortamına sahip olmaları varsayımı olarak

düşünülmektedir. Diğer yandan modern aile yapısını ifade eden çekirdek ailede çocuklar birey olarak görülmekte ve bu doğrultuda benlik saygıları desteklenmektedir. Nitekim Yörükoğlu (1992), modern aile yapısı ile birlikte çocuğun değerinin arttığını, bir birey olarak görüldüğünü ve çocuğa sorumluluklar verildiğini bu durumda çocuğun gelişimini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir (Tezel Şahin & Cevher, 2007).

Anne Yaşı/ Akademik Benlik Saygısı Ölçeği

Tablo 29’da anne yaşına değişkenine göre ‘Akademik Benlik Saygısı Ölçeği’ne ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 29

Anne Yaşı Değişkenine Göre Akademik Benlik Saygısı Ölçeği'ne İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

AKADEMİK BENLİK SAYGISI ÖLÇEĞİ	Anne Yaşı	N	Sıra Ort.	df	X ²	p
Akademik Benlik Saygısı	30 yaş ve altı	112	90,152	3	6,420	0,093
	31-35	96	88,760			
	36-40	58	83,310			
	41 ve üzeri	23	84,130			
	Toplam	289				

Tablo 29 incelendiğinde çocukların akademik benlik saygısı puanları anne yaşı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Özcan (2012) okul öncesinde aile katılımı ile çocukların akademik benlik saygısı düzeyi arasındaki ilişkiyi anne baba görüşlerine göre incelediği çalışmasında, çocukların akademik benlik saygısı düzeylerinin anne yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışma araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda anne yaşının çocuğun akademik benlik saygısı düzeyinde etkili olmadığı görülmektedir. Şanlı ve Öztürk (2012), annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını inceledikleri çalışmalarında, annelerin demokratik tutumlarının yaşa göre farklılık göstermediğini bulmuş ve annelerin erken yaşta demokratik tutumu benimsediklerinde sonrasında bu tutumu değiştirmediklerini ifade etmişlerdir. Demokratik aile tutumuna sahip ailelerin çocukları ile iletişim kurmada daha başarılı oldukları,

çocuklarının gereksinimlerine karşı daha duyarlı oldukları ve çocuklarına sınır koymakla birlikte destek ve onay vererek başarı konusunda teşvik eden aileler olduğu bilinmektedir (Yapıcı, 2010). Diğer yandan anne yaşına göre çocukların akademik benlik saygısı puanlarına bakıldığında ise anlamlı olmamasına rağmen en yüksek puanı annesi 30 yaş ve altında olan çocukların aldığı görülmektedir. Bu durumun nedeni daha genç olan annelerin, çocuklarını akademik anlamda desteklemek için daha fazla enerjiye sahip olmaları, yenilikleri takip edebiliyor ve çocuklarını akademik anlamda uygun yönlendiriyor olmaları varsayımı olabilir. Diğer yandan farkın anlamlı olmamasının nedeni, çocukların akademik benlik saygısı düzeylerinin anne yaşı dışında öğrenim düzeyi, mizacı, çalışma durumu gibi birçok değişkene bağlı olarak farklılık göstermesi olabilir.

Baba Yaşı/ Akademik Benlik Saygısı Ölçeği

Tablo 30’da baba yaşı değişkenine göre ‘Akademik Benlik Saygısı Ölçeği’ne ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 30

Baba Yaşı Değişkenine Göre Akademik Benlik Saygısı Ölçeği'ne İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

AKADEMİK BENLİK SAYGISI ÖLÇEĞİ		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
	Akademik Benlik Saygısı	Gruplararası	2257,001	3	752,334	2,177	0,091
		Gruplariçi	98480,355	285	345,545		
		Toplam	100737,356	288			

Tablo 30 incelendiğinde çocukların akademik benlik saygısı puanları baba yaşı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Özcan (2012) okul öncesinde aile katılımı ile çocukların akademik benlik saygısı düzeyi arasındaki ilişkiyi anne baba görüşlerine göre incelediği çalışmasında, çocukların akademik benlik saygısı düzeyinin baba yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışma araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Araştırma bulguları göz önünde bulundurulduğunda baba yaşının çocuğun akademik benlik saygısı üzerinde etkili olmadığı görülmektedir. Baba yaşına göre çocukların akademik benlik saygısı puanlarına bakıldığında ise anlamlı olmamasına rağmen en yüksek

puanı babası 31-35 yaşları arasında olan çocukların aldığı görülmektedir. Bu durumun nedeni babaların bu yaş aralığında bir önceki yaş aralığından daha olgun olmaları, sonraki yaş aralıkları için de genç sayılabilecekleri bir yaş aralığı olmasından kaynaklanabilir. Çocuklarına ve ihtiyaçlarına karşı bu yaş grubu babaların daha duyarlı olabileceği varsayımı bu bulguyu desteklemektedir. Thornberry, Smith ve Howard (1997), genç yaşta genç yaşta baba olmanın, babaların kendileri, eşleri ve çocukları açısından olumsuz sonuçlar yarattığını saptamışlardır. Diğer yandan farkın anlamlı olmamasının nedeni yine anne yaşı değişkeninde olduğu gibi çocukların akademik benlik saygısının yalnızca baba yaşı değişkeninden değil öğrenim düzeyi, mizacı ve çalışma durumları gibi değişkenlerden de etkilenmesi olabilir.

Anne Öğrenim Durumu/ Akademik Benlik Saygısı Ölçeği

Tablo 31’de anne öğrenim durumu değişkenine göre ‘Akademik Benlik Saygısı Ölçeği’ne Kruskal Wallis H testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 31

Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Akademik Benlik Saygısı Ölçeği’ne İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

AKADEMİK BENLİK SAYGISI ÖLÇEĞİ	Anne Öğrenim Durumu	N	Sıra Ort.	df	X ²	p	Farkın Kaynağı Mann Whitney- U
Akademik Benlik Saygısı	İlkokul	37	77,162	4	23,777	0,000*	3 > 1
	Ortaokul	50	83,520				4 > 1
	Lise	120	89,667				5 > 1
	Yüksekokul	20	89,800				5 > 2
	Üniversite ve üzeri	62	93,516				5 > 3
Toplam		289					

***p<0.05**

Tablo 31 incelendiğinde çocukların akademik benlik saygısı puanları anne öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($\chi^2(4)=23,777$, $p=0,000<0.05$). Farkın kaynağını saptamak amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda;

- Lise mezunu olan annelerin çocukları (sıra ort. 86,89) ile ilkokul mezunu olan annelerin çocukları (sıra ort. 53,42) arasında, annesi lise mezunu olan çocukların lehine,
- Yüksekokul mezunu olan annelerin çocukları (sıra ort. 36,70) ile ilkokul mezunu olan annelerin çocukları (sıra ort. 24,84) arasında, annesi yüksekokul mezunu olan çocukların lehine,
- Üniversite veya daha üzeri bir programdan mezun olan annelerin çocukları (sıra ort. 59,38) ile ilkokul mezunu olan annelerin çocukları (sıra ort. 34,28) arasında, annesi üniversite veya daha üzeri bir program mezunu olan çocukların lehine,
- Üniversite veya daha üzeri bir programdan mezun olan annelerin çocukları (sıra ort. 63,19) ile ortaokul mezunu olan annelerin çocukları (sıra ort. 48,20) arasında, annesi üniversite veya daha üzeri bir program mezunu olan çocukların lehine,
- Üniversite veya daha üzeri bir programdan mezun olan annelerin çocukları (sıra ort. 102,85) ile lise mezunu olan annelerin çocukları (sıra ort. 85,64) arasında, annesi üniversite veya daha üzeri bir program mezunu olan çocukların lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.

Ocak ve Sarlık (2016) okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının akademik benlik saygısını inceledikleri çalışmalarında, anne öğrenim düzeyi yüksekokul, üniversite veya daha üzeri olan çocukların akademik benlik saygı puanlarının, anne öğrenim düzeyi diğer kademeler olan çocukların puanlarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Can (2015) okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının akademik benlik saygısını incelediği çalışmada, anne öğrenim düzeyi arttıkça çocukların akademik benlik saygısı düzeyinin de anlamlı olarak arttığı sonucuna ulaşmıştır. Göktaş (2008) ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akademik benlik saygısı düzeyleri ile ders başarıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, çocukların akademik benlik saygısı düzeylerinin anne öğrenim düzeyi ile paralel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Kaytez ve Kadan (2016) okul öncesi dönem çocuklarının akademik benlik saygısı ile kişilerarası problem çözme becerilerini inceledikleri çalışmalarında, akademik benlik saygısı düzeyinin annesi üniversite mezunu olan çocuklarda daha yüksek olduğu ancak bu farkın anlamlı olmadığını bulmuşlardır. Bu çalışmalar araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Buna karşın Özcan (2012) okul

öncesinde aile katılımı ile çocukların akademik benlik saygısı düzeyi arasındaki ilişkiyi anne baba görüşlerine göre incelediği çalışmasında, çocukların akademik benlik saygısı düzeyinin anne öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Cevher (2004) ise okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının akademik benlik saygısı düzeyini çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmasında, çocukların akademik benlik saygısı düzeyinin anne öğrenim düzeyi ile ters orantılı, anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonuçları göz önünde bulundurulduğunda anne öğrenim düzeyi arttıkça çocukların akademik benlik saygısı düzeyinin de arttığı söylenebilir. Öğrenim düzeyi yüksek olan anneler, kendi akademik becerilerini geliştirdikleri gibi çocuklarının da akademik becerilerini destekleyebilirler. Bu doğrultuda gelen akademik başarı eğer iyi yönetilebilirse çocuğun akademik benlik saygısını artırabilir. Başka bir deyişle akademik başarıyı elde eden çocuk, ebeveynleri tarafından takdir edilirse akademik benlik saygısı edinebilir. Nitekim Dilek ve Aksoy (2013), eğitim düzeyi yüksek olan annelerin çocuk gelişimi konusunda daha duyarlı, tutumlarını çocukların lehine göre şekillendiren, gerekli durumlarda uzman desteği almaya daha istekli anneler olduklarını ve bu durumun da çocuğun benlik saygısını desteklediğini belirtmiştir. Tam tersi, akademik donanımı sayesinde çocuğunun başarılarını yeterli bulmayan ailelerin çocuklarında akademik başarı düzeyi daha yüksek olsa da akademik benlik saygısı düzeyinin düşük olması beklenir. Bu araştırmanın sonucunda öğrenim düzeyi ile paralel olarak annelerin, çocuklarının akademik başarılarını desteklediği ve takdir ettiği söylenebilir.

Baba Öğrenim Durumu/ Akademik Benlik Saygısı Ölçeği

Tablo 32’de baba öğrenim durumu değişkenine göre ‘Akademik Benlik Saygısı Ölçeği’ne ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 32

Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Akademik Benlik Saygısı Ölçeği’ne İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

AKADEMİK BENLİK SAYGISI ÖLÇEĞİ	Baba Öğrenim Durumu	N	Sıra Ort.	df	X ²	p	Farkın Kaynağı Mann Whitney- U	
	Akademik Benlik Saygısı	İlkokul	35	80,229	4	22,072	0,000*	3 > 1
		Ortaokul	27	79,593				4 > 1
		Lise	130	87,877				5 > 1
		Yüksekokul	22	91,546				3 > 2
		Üniversite ve Üzeri	75	93,200				4 > 2
								5 > 2
	Toplam	289					5 > 3	

***p<0.05**

Tablo 32 incelendiğinde çocukların akademik benlik saygısı puanları baba öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($\chi^2(4)=22,072$, $p=0,000<0.05$).

Farkın kaynağını saptamak amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda;

- Lise mezunu olan babaların çocukları (sıra ort. 87,47) ile ilkokul mezunu olan babaların çocukları (sıra ort. 66,41) arasında, babası lise mezunu olan çocukların lehine,
- Yüksekokul mezunu olan babaların çocukları (sıra ort. 34,82) ile ilkokul mezunu olan babaların çocukları (sıra ort. 35,34) arasında, babası yüksekokul mezunu olan çocukların lehine,
- Üniversite veya daha üzeri bir programdan mezun olan babaların çocukları (sıra ort. 62,11) ile ilkokul mezunu olan babaların çocukları (sıra ort. 41,33) arasında, babası üniversite veya daha üzeri bir programdan mezun olan çocukların lehine,

- Lise mezunu olan babaların çocukları (sıra ort. 83,22) ile ortaokul mezunu olan babaların çocukları (sıra ort. 56,69) arasında, babası lise mezunu olan çocukların lehine,
- Yüksekokul mezunu olan babaların çocukları (sıra ort. 30,39) ile ortaokul mezunu olan babaların çocukları (sıra ort. 20,61) arasında, babası yüksekokul mezunu olan çocukların lehine,
- Üniversite veya daha üzeri bir programdan mezun olan babaların çocukları (sıra ort. 57,62) ile ortaokul mezunu olan babaların çocukları (sıra ort. 34,50) arasında, babası üniversite veya daha üzeri bir programdan mezun olan çocukların lehine,
- Üniversite veya daha üzeri bir programdan mezun olan babaların çocukları (sıra ort. 117,31) ile lise mezunu olan babaların çocukları (sıra ort. 94,75) arasında, babası üniversite veya daha üzeri bir programdan mezun olan çocukların lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.

Kaytez ve Kadan (2016) okul öncesi dönem çocuklarının akademik benlik saygısı ile kişilerarası problem çözme becerilerini inceledikleri çalışmalarında, baba öğrenim düzeyi üniversite olan çocukların akademik benlik saygısı puanlarının, baba öğrenim düzeyi ilkokul ve ortaokul olan çocukların puanlarından anlamlı olarak yüksek bulmuşlardır. Can (2015) okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının akademik benlik saygısını incelediği çalışmasında, baba öğrenim düzeyi arttıkça çocukların akademik benlik saygısı düzeyinin de anlamlı olarak arttığı sonucuna ulaşmıştır. Göktaş (2008) ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akademik benlik saygısı düzeyleri ile ders başarıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, çocukların akademik benlik saygısı düzeylerinin baba öğrenim düzeyi ile paralel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmalar araştırmadan elde edilen sonucu destekler niteliktedir. Buna karşın Ocak ve Sarlık (2016), okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının akademik benlik saygısını inceledikleri çalışmalarında, çocukların akademik benlik saygısı düzeylerinin baba öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Özcan (2012) okul öncesinde aile katılımı ile çocukların akademik benlik saygısı düzeyi arasındaki ilişkiyi anne baba görüşlerine göre incelediği çalışmasında, çocukların akademik benlik saygısı düzeyinin baba öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Cevher (2004) ise okul öncesi eğitim kurumuna

devam eden 5-6 yaş çocuklarının akademik benlik saygısı düzeyini çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmasında, çocukların akademik benlik saygısı düzeyinin baba öğrenim düzeyi ile ters orantılı, anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma bulguları göz önünde bulundurulduğunda baba öğrenim düzeyi arttıkça çocukların akademik benlik saygısı düzeylerinin arttığı söylenebilir. Anne öğrenim durumu ile benzer sonuçlar veren baba öğrenim durumu da çocuğun akademik başarısını etkileyen etmenlerdendir. Anne-baba öğreniminin çocuğun akademik başarısını hem doğrudan hem dolaylı olarak desteklediği söylenebilir. Elde edilen bu başarının takdir edilmesi, devamı için çocuğun teşvik edilmesi de akademik benlik saygısını desteklemektedir. Özcan (2012), eğitim düzeyi yüksek olan ebeveynlerin çocuklarına kendilerini tanımları için daha bilinçli davranarak uygun koşulları sağlayabileceğini ifade etmiştir. Bu doğrultuda anne-babanın öğrenim düzeyi akademik başarıyı getirmekte, akademik başarının nasıl takdir edileceğinin bilinmesi ise akademik benlik saygısı düzeyini yükseltmektedir.

Anne Çalışma Durumu/ Akademik Benlik Saygısı Ölçeği

Tablo 33'te anne çalışma durumu değişkenine göre 'Akademik Benlik Saygısı Ölçeği'ne ilişkin Bağımsız Gruplar t Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 33

Anne Çalışma Durumu Değişkenine Göre Akademik Benlik Saygısı Ölçeği'ne İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

AKADEMİK BENLİK SAYGISI ÖLÇEĞİ	Anne Çalışma Durumu		N	Ort	Ss	t	p
	Akademik Benlik Saygısı	Çalışıyor	97	94,196	16,210	4,227	0,000*
		Çalışmıyor	192	84,625	19,090		
	Toplam		289				

***p<0.05**

Tablo 33 incelendiğinde çocukların akademik benlik saygısı puanları anne çalışma durumu değişkenine göre; annesi çalışan çocuklar ($\bar{x}$ =94,196) ile annesi çalışmayan çocuklar ($\bar{x}$ =84,625) arasında, annesi çalışan çocukların lehine anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(287)}=4.227$; $p=0.000<0,05$).

Literatür incelendiğinde çocukların akademik benlik saygısı düzeyini, annelerin çalışma durumlarına göre doğrudan inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak Cevher (2004) okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının akademik benlik saygısı düzeyini çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmasında, çocukların akademik benlik saygısı düzeyinin anne mesleği değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Özcan (2012) okul öncesinde aile katılımı ile çocukların akademik benlik saygısı düzeyi arasındaki ilişkiyi anne baba görüşlerine göre incelediği çalışmasında, çocukların akademik benlik saygısı düzeylerinin anne mesleğine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini saptamıştır. Dilek ve Aksoy (2013) ergenlerde benlik saygısını inceledikleri çalışmalarında, meslek lisesi grubunda bulunan çocukların benlik saygılarının anne çalışma durumuna göre, çalışan annelerin çocuklarının lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Çalışan annelerin ev ekonomisine destek olması, çocuğun gittiği okulun buna göre belirlenmesinden çocuğun akademik becerilerini desteklemek için kullanılan materyallere kadar etkili olmaktadır. Bu anlamda daha fazla fırsat elde eden çocuğun akademik başarısının artması doğrultusunda akademik benlik saygısı da artabilir. Dilek ve Aksoy (2013), çalışan annelerin maddi imkanlarının yeterli olmasının ev ortamının şartlarını olumlu yönde etkilediğini bu durumun çocuğun benlik saygısını olumlu etkileyebileceğini ifade etmişlerdir. Son olarak çalışan annelerin çocuklarına nitelikli vakit ayırma kaygılarının fazla olması varsayımı, bu annelerin, çocuklarını akademik anlamda da daha fazla takip etme, destekleme ve başarılarını takdir etme çabalarının fazla olduğunu düşündürmektedir. Aktaş (1994), çalışan annelerin çocuklarını küçük yaşlardan itibaren çeşitli konularda cesaretlendirdiklerini ve desteklediklerini ifade etmiş, bu durumun çocukların kendilerine yetebilen, çevreye uyum konusunda daha başarılı olan çocuklar haline gelmesine katkıda bulunduğunu vurgulamıştır. Bu çabalar doğrultusunda çalışan annelerin çocukların akademik benlik saygısı düzeyinin yüksek olması sonucu olağan bir sonuçtur.

3.Alt Probleme İlişkin Bulgular

3. Alt problem: Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının kişilerarası problem çözme becerileri çocukların;

- | | |
|-----------------------|----------------------------|
| a) Cinsiyeti, | f) Çocuğun aile yapısı, |
| b) Yaşı, | g) Annenin yaşı, |
| c) Kardeş sayısı, | h) Babanın yaşı, |
| d) Doğum sırası, | i) Annenin öğrenim durumu, |
| e) Çocuğun okul türü, | j) Babanın öğrenim durumu, |
| | k) Annenin çalışma durumu |

gibi değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

Cinsiyet/ Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği

Tablo 34'te cinsiyet değişkenine göre 'Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği' ve alt boyutlarına ilişkin Bağımsız Gruplar t Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 34

Cinsiyet Değişkenine Göre Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ		Cinsiyet	N	Ort	Ss	t	p
	Yıkıcı Problem Çözme	Kız	150	24,753	9,991	-	0,314
		Erkek	139	25,978	10,665	1,008	
	Yapıcı Problem Çözme	Kız	150	21,513	7,040	2,103	0,036*
		Erkek	139	19,763	7,106		
	Toplam		289				

***p<0.05**

Tablo 34 incelendiğinde çocukların *Yıkıcı Problem Çözme* alt boyutundan aldıkları puanlar cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Çocukların *Yapıcı Problem Çözme* alt boyutundan aldıkları puanlar cinsiyet değişkenine göre; kız çocuklar ($\bar{x}=21,513$) ile erkek çocuklar ($\bar{x}=19,763$) arasında, kız çocukların lehine anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(287)}=2.103$; $p=0.036<0,05$).

Literatür incelendiğinde araştırma sonuçlarıyla tutarlı bulgulara ulaşılmıştır. Akdoğan (2018) 5-6 yaş çocuklarının sosyal problem çözme becerilerini çocuk ve öğretmen değişkenleri açısından incelediği çalışmasında, çocukların sosyal problem çözme puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı ve bu farklılığın kız çocukların lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır. Walker, Irving ve Berthelsen (2002) okul öncesi çocuklarının sosyal problem çözme stratejilerini cinsiyet değişkenine göre inceledikleri çalışmalarında, kız çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinin erkek çocukların sosyal problem çözme becerilerine kıyasla daha gelişmiş olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yağbasan (2018) 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerileri ile ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, çocukların sosyal problem çözme becerileri puanları arasında kız çocukların lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Arı ve Yaban (2012) 9-11 yaş çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinde cinsiyet ve yaş farklılıklarını inceledikleri çalışmalarında, çocukların sosyal problem çözme puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini ve kız çocukların nesne ve arkadaş edinme durumlarında erkeklere oranla daha fazla çözüm ürettiklerini ifade etmişlerdir. Yaralı ve Özkan (2016) çocukların sosyal problem çözme becerileri ile sosyal yetkinlik ve davranış durumları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında, çocukların sosyal problem çözme becerileri ile cinsiyet değişkeninin göre kız çocukların lehine anlamlı bir ilişkisi olduğunu saptamışlardır. Özbey (2017), okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerini incelemiş, problem çözme becerilerinin kız çocukların lehine farklılık gösterdiğini saptamıştır. Buna karşın Yılmaz (2012) 60-72 aylık çocukların duyguları anlama becerilerinin sosyal problem çözme becerilerine etkisini incelediği çalışmasında, kızların sosyal problem çözme becerileri puanlarının, erkek çocukların problem çözme becerileri puanlarından yüksek olduğunu ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını bulmuştur. Benzer şekilde Bozkurt Yükçü (2017), çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerileri ile duygusal okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, sosyal problem çözme becerisinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Tüm bu bilgiler ışığında kız çocukların problem çözme becerilerinin erkek çocuklara oranla daha iyi olduğu söylenebilir. Toplumsal cinsiyet rolleri göz önünde bulundurulduğunda bu sonuç olağandır. Erkek çocuklar ebeveynleri tarafından genellikle rekabet, başarı ve bağımsızlık konularında desteklenirken, kız çocuklar daha duygusal, daha sakin olmaları konusunda yönlendirilmektedir. Nitekim Fivush, Brotman, Buckner ve Goodman (2000), ebeveynlerin kız çocukları ile duygulara yönelik konuşmalar yaptıklarını ve bu doğrultuda kız çocuklarının başkalarının ve kendilerinin duygularıyla daha çok ilgilendiklerini belirtmişlerdir. Bu tutum ise çocukların herhangi bir problem durumu ile karşılaştıklarında, problemi nasıl çözdüklerini doğrudan etkilemektedir. Kız çocukların erkek çocuklara göre daha sakin ve uyumlu olmaları da bu sonucu olağan kılabılır (Akdoğan, 2018). Özbey (2009), kız çocuk ve erkek çocukların sosyal becerileri arasında kız çocukların lehine bir farklılık olduğunu saptamıştır. Çocukların yıkıcı problem çözme puanlarının anlamlı farklılık göstermemesi, çocukların okul öncesi eğitime devam etmeleri ve burada uygun davranış örüntülerini öğrenmeleri olabilir.

Yaş/ Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği

Tablo 35’te yaş değişkenine göre ‘Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği’ ve alt boyutlarına ilişkin Bağımsız Gruplar t Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 35

Yaş Değişkenine Göre Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ		Yaş	N	Ort	Ss	t	p
	Yıkıcı Problem Çözme	5	251	25,044	9,812	-	0,313
		6	38	27,316	13,191	1,266	
	Yapıcı Problem Çözme	5	251	20,626	7,206	-	0,779
		6	38	20,974	6,553	0,281	
	Toplam			289			

Tablo 35 incelendiğinde çocukların *Yıkıcı Problem Çözme* ve *Yapıcı Problem Çözme* alt boyutlarından aldıkları puanlar yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Kaytez ve Kadan (2016) benzer ölçekle gerçekleştirdikleri çalışmalarında, çocukların kişilerarası problem çözme becerileri ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışma mevcut araştırmayı destekler niteliktedir. Buna karşın Bal (2013) 4-6 yaş çocuklarının kişilerarası problem çözme becerileri ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, 4 yaşındaki çocukların kişilerarası problem çözme becerileri puanlarının 5 ve 6 yaş puanlarından düşük olduğu ve bu farkın anlamlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akdoğan (2018) 5-6 yaş çocuklarının sosyal problem çözme becerilerini çocuk ve öğretmen değişkenleri açısından incelediği çalışmasında, çocukların sosyal problem çözme becerilerinin yaş değişkenine göre 6 yaş çocuklarının lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Mayeux ve Cillessen (2003) anasınıfı ve ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sosyal problem çözme becerilerini inceledikleri çalışmalarında, yaşı büyük olan çocukların sosyal problem çözme becerilerinin daha küçük olan çocuklara göre daha iyi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Youngstrom vd. (2000) yaptıkları çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının, kişilerarası problem çözme becerileri bakımından gelişimsel değişimlerini iki yıl süreli incelemişler ve çocuklar birinci sınıfa geldiklerinde kişilerarası problem çözme becerileri puanlarının arttığını görmüşlerdir. Özbey (2017), okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerini incelemiş, problem çözme becerilerinin 48-60 ay ile 60-72 ay çocukları arasında 60-72 ay çocuklarının lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Bozkurt Yükü (2017), çocukların sosyal problem çözme becerilerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ve yaş arttıkça problem çözme becerilerinin arttığını saptamıştır. Rubin ve Krasnor (1983) çocukların varsayımsal sosyal problemlere getirdikleri çözümleri yaş ve cinsiyet değişkenine göre inceledikleri çalışmalarında, yaşa göre farkın az olduğu ancak yaşça büyük çocukların esneklik puanlarının daha fazla olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Arı ve Yaban (2012) 9-11 yaş çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinde cinsiyet ve yaş farklılıklarını inceledikleri çalışmalarında, sosyal problem çözme becerilerinin yaş değişkeni ile paralel gelişim gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Çocukların gelişiminin yaş ile birlikte ilerlemesi, sosyal ve bilişsel becerileri de beraberinde getirmekte ve bu durum karşılaştığı kişilerarası problemlere getirdiği çözümlerin de niteliğini etkilemektedir. Ancak araştırma bulguları beklenenden farklı bir sonuç vermiştir. Kaytez ve Kadan (2016) çalışmalarında mevcut araştırmada kullanılan ölçeği kullanmışlar ve benzer sonuçlar elde etmişlerdir.

Kardeş Sayısı/ Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği

Tablo 36’da kardeş sayısı değişkenine göre ‘Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği’ ve alt boyutlarına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 36

Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	Farkın Kaynağı Scheffe
Yıkıcı Problem Çözme	Gruplararası		106,631	2	53,316	0,499	0,608	
	Gruplarıçi		30572,455	286	106,897			
	Toplam		30679,087	288				
Yapıcı Problem Çözme	Gruplararası		443,138	2	221,569	4,484	0,012*	1>3 2>3
	Gruplarıçi		14132,634	286	49,415			
	Toplam		14575,772	288				

***p<0.05**

1=Tek çocuk, 2=İki kardeş, 3=Üç ve üzeri

Tablo 36 incelendiğinde çocukların *Yıkıcı Problem Çözme* alt boyutundan aldıkları puanlar kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Çocukların *Yapıcı Problem Çözme* alt boyutundan aldıkları puanlar kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F=4,484$; $p=0,012<0.05$). Farkın kaynağını saptamak amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda;

- Tek çocuk olanlar ($\bar{x}=21,035$) ile kardeş sayısı kendisi dahil üç ve üzeri olanlar ($\bar{x}=17,980$) arasında, tek çocuk olanların lehine,
- Kardeş sayısı kendisi dahil iki olanlar ($\bar{x}=21,344$) ile kardeş sayısı kendisi dahil üç ve üzeri olanlar ($\bar{x}=17,980$) arasında, kardeş sayısı kendisi dahil iki olanların lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.

Aksoy ve Özkan (2015) çocukların sosyal problem çözme becerilerini bazı demografik değişkenler açısından inceledikleri çalışmalarında, çocukların sosyal problem çözme becerilerinin kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiğini bulmuşlar ve kardeş sayısı iki ve üzeri olan çocukların puanlarının tek çocuk olanların puanlarına oranla düşük olduğunu saptamışlardır. Seven (2007) altı yaş çocuklarının sosyal davranış

problemlerine ailesel faktörlerin etkisini incelediği çalışmasında, tek çocukların 2-4 kardeşe ve 5 ve üstü kardeşe sahip olan çocuklara göre daha az sosyal davranış problemi gösterdiklerini saptamıştır. Yılmaz (2012) 60-72 aylık çocukların duyguları anlama becerilerinin sosyal problem çözme becerilerine etkisini incelediği çalışmasında, sosyal problem çözme becerilerinin kardeş sayısına göre anlamlı farklılaştığı ve tek çocukların puan ortalamalarının, kardeş sayısı üç ve üzeri olanların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmalar mevcut araştırma ile tutarlılık göstermektedir. Buna karşın Kaytez ve Kadan (2016) okul öncesi dönem çocuklarının akademik benlik saygısı ile kişilerarası problem çözme becerilerini inceledikleri çalışmalarında, kişilerarası problem çözme becerileri ile kardeş sayısı arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bal (2013) 4-6 yaş çocuklarının kişilerarası problem çözme becerileri ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, kişilerarası problem çözme becerileri ile kardeşi olup olmama durumunun anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kesicioğlu (2015) okul öncesi dönem çocuklarının kişilerarası problem çözme becerilerini incelediği çalışmasında, kişilerarası problem çözme becerilerinin kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığını saptamıştır.

Çocukların kardeş sahibi olmaları, tüm gelişim alanlarını destekleyici bir faktördür. Ancak araştırmanın çalışma grubunu oluşturan çocukların tümünün okul öncesi eğitim kurumuna devam ediyor olması, kardeşi olmayan çocukların da akranları ile sosyal etkileşimleri doğrultusunda yapıcı problem çözme becerilerini edindiklerini göstermektedir. Bunun yanı sıra tek çocuk olan ve kendisi dahil iki kardeş olan çocukların ebeveynleriyle daha fazla iletişim kurdukları, daha fazla vakit geçirdikleri düşünüldüğünde yine mevcut araştırma bulgularının olağan olduğu görülmektedir. Acar, Demir, Görmez ve Keser (2015), ailedeki üye sayısının artması ile ebeveynlerin çocuklarına karşı sevgi ve ilgi gösterememesi, olumsuz tutum ve davranışlar sergilemesi gibi durumlara neden olacağını belirtmiştir. Üç ve daha fazla kardeşe sahip olan çocukların ise puanlarının düşük olması, yine ev içerisinde üye sayısının artmasıyla rekabet, geçirilen nitelikli vaktin azalması gibi nedenlerle açıklanabilir. Nitekim Yılmaz (2012) kardeş sayısı arttıkça çocuklar arasında rekabetin arttığını bu doğrultuda antisosyal davranış geliştirdiklerini ve çok kardeşi olan çocukların sosyal problem çözme becerilerinin de zayıfladığını belirtmiştir.

Doğum Sırası/ Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği

Tablo 37’de doğum sırası değişkenine göre ‘Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği’ ve alt boyutlarına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 37

Doğum Sırası Değişkenine Göre Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Farkın Kaynağı Scheffe
Yıkıcı Problem Çözme	Gruplararası	231,736	2	115,868	1,088	0,338	
	Gruplariçi	30447,350	286	106,459			
	Toplam	30679,087	288				
Yapıcı Problem Çözme	Gruplararası	600,770	2	300,385	6,147	0,002*	1>3 2>3
	Gruplariçi	13975,002	286	48,864			
	Toplam	14575,772	288				

***p<0.05**

1=İlk çocuk, 2=İkinci çocuk, 3=Üçüncü ve sonrası

Tablo 37 incelendiğinde çocukların *Yıkıcı Problem Çözme* alt boyutundan aldıkları puanlar doğum sırası değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Çocukların *Yapıcı Problem Çözme* alt boyutundan aldıkları puanlar doğum sırası değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F=6,147$; $p=0,002<0.05$). Farkın kaynağını saptamak amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda;

- İlk sırada doğan çocuklar ($\bar{x}=21,013$) ile üçüncü veya daha sonra doğan çocuklar ($\bar{x}=16,765$) arasında, ilk sırada doğan çocukların lehine,
- İkinci sırada doğan çocuklar ($\bar{x}=21,470$) ile üçüncü veya daha sonra doğan çocuklar ($\bar{x}=16,765$) arasında, ikinci sırada doğan çocukların lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.

Literatür incelendiğinde problem çözme becerilerini doğum sırası değişkenine göre inceleyen çalışmaların birbirinden farklı sonuçlara ulaştığı görülmüştür. Alemdar Coşkun (2016), problem çözme eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların problem çözme becerilerine etkisini incelediği doktora çalışmasında, ilk çocuk ve ikinci veya sonraki çocukların kişilerarası problem çözme becerileri puanlarının birbirine yakın olduğu

dolayısıyla anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Seven (2007) altı yaş çocuklarının sosyal davranış problemlerine ailesel faktörlerin etkisini incelediği çalışmada, sosyal davranış problemlerinin doğum sırası değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediğini saptamıştır. Bu araştırmalar mevcut araştırma bulgularını desteklememektedir. Diğer yandan Begde ve Özyürek (2016) öğretmen ve anne baba tutumlarının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisini inceledikleri çalışmalarında, ilk ve son doğan çocukların problem çözme becerilerinin ortanca çocuklara oranla daha düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kaytez ve Kadan (2016) okul öncesi dönem çocuklarının akademik benlik saygısı ile kişilerarası problem çözme becerilerini inceledikleri çalışmalarında, kişilerarası problem çözme becerileri ile doğum sırası arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve ortanca sırada doğan çocukların yapıcı problem çözme konusunda daha yetkin olduğunu ifade etmişlerdir.

Mevcut araştırma bulguları göz önünde bulundurulduğunda, ilk veya ikinci çocukların yapıcı problem çözme becerilerinin, üçüncü veya sonrasında doğan çocuklara oranla daha iyi olduğu görülmektedir. Normal bir aile dinamiği düşünüldüğünde ilk çocuk, ebeveynlerin deneyimsiz olarak nitelendirilebileceği bir aileye doğsa dahi gördüğü ilgi, iletişim biçimi, geçirilen vaktin niteliği gibi özelliklerle diğerlerinden ayrılabilir. Alemdar Coşkun (2016), ebeveynlerin ilk çocuğa karşı daha titiz davrandıklarını, daha çok vakit ayırdıklarını, daha fazla imkan sunduklarını ve çocuğun gelişimine daha ilgili olduklarını ifade etmiştir. İkinci ya da ortanca çocuk ise daha deneyimli bir aileye doğmakta ve diğer kardeş veya kardeşleriyle etkileşim halinde olması dolayısıyla sosyal beceriler konusunda farklılık göstermektedir. Adler, ikinci sırada doğan çocukların diğer çocuklara oranla daha iyi uyum becerisi gösterdiğini belirtmiştir (Koç, Bayraktar & Çolak, 2010). Üçüncü veya sonrasında doğan çocukların ise artık üye sayısı fazla olan aileye doğduğu, çocuk başına düşen nitelikli vaktin azalması veya tam tersi son çocuğa gösterilen ilginin artması ve her şeyi çocuk adına yapan ebeveynler/kardeşler olması sonucu problem çözme becerileri konusunda yetersizlik geliştirebileceği söylenebilir.

Okul Türü/ Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği

Tablo 38’de okul türü değişkenine göre ‘Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği’ ve alt boyutlarına ilişkin Bağımsız Gruplar t Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 38

Okul Türü Değişkenine Göre Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ			Okul Türü	N	Ort	Ss	t	p
	Yıkıcı Problem Çözme		MEB	188	26,622	10,676	2,913	0,003*
			Özel	101	22,960	9,212		
	Yapıcı Problem Çözme		MEB	188	20,819	6,443	0,481	0,655
			Özel	101	20,396	8,248		
	Toplam			289				

***p<0.05**

Tablo 38 incelendiğinde çocukların *Yapıcı Problem Çözme* alt boyutundan aldıkları puanlar okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Çocukların *Yıkıcı Problem Çözme* alt boyutundan aldıkları puanlar okul türü değişkenine göre; okul türü MEB olanlar ($\bar{x}=26,622$) ile özel olanlar ($\bar{x}=22,960$) arasında, özel okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların lehine anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(287)}=2.913$; $p=0.003<0,05$). Başka bir deyişle resmi okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların kişilerarası problemlerini, özel okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklara göre daha yıkıcı çözdükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Akdoğan (2018) 5-6 yaş çocuklarının sosyal problem çözme becerilerini çocuk ve öğretmen değişkenleri açısından incelediği çalışmasında, özel kuruma devam eden çocukların sosyal problem çözme becerileri puanları ile resmi kuruma devam eden çocukların puanları arasında, özel kuruma devam eden çocukların lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışma araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Özbey (2017), ilköğretim okullarının anaokulları, bağımsız anaokulları ve özel anaokullarına devam eden çocukların kişilerarası problem çözme becerilerini karşılaştırmış ve ilköğretim anaokullarına devam eden çocuklar ile özel anaokullarına devam eden çocukların lehine anlamlı farklılık bulmuştur. Anlıak ve Dinçer (2005), farklı eğitim yaklaşımları uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların

kişilerarası problem çözme becerilerini inceledikleri çalışmalarında, farklı eğitim yaklaşımları uygulayan özel ve resmi iki eğitim kurumunda, özel okul öncesi eğitim kurumunda uygulanan programın çocukların problem çözme ve alternatif düşünme becerileri üzerinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Literatürde araştırma sonuçlarıyla tutarlı bulgulara ulaşılsa da kişilerarası problem çözme becerilerinin okul türü değişkenine göre incelendiği araştırma sayısı oldukça sınırlıdır. Özel okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmen tutumları, eğitim programları, fiziksel özellikler, kuruma devam eden çocukların ailelerin sosyoekonomik ve sosyokültürel düzeyleri gibi nedenler bu farklılığı açıklayabilir. Diğer yandan MEB okullarında sınıf mevcutlarının fazla olması yine özel okula devam eden çocukların lehine bir farklılık ortaya çıkarmaktadır.

Aile Yapısı/ Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği

Tablo 39’da aile yapısı değişkenine göre ‘Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği’ ve alt boyutlarına ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 39

Aile Yapısı Değişkenine Göre Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ	Aile Yapısı		N	Ort	Ss	U	p
	Yıkıcı Problem Çözme	Çekirdek aile	272	25,055	10,325	1553,000	0,022*
		Geniş aile	17	29,941	9,384		
	Yapıcı Problem Çözme	Çekirdek aile	272	20,860	7,213	1625,000	0,039*
		Geniş aile	17	17,647	4,415		
	Toplam		289				

***p<0.05**

Tablo 39 incelendiğinde çocukların *Yıkıcı Problem Çözme* alt boyutundan aldıkları puanlar aile yapısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir (Mann Whitney-U=1553,000; p=0,022<0,05). Farkın, çekirdek ailede yaşayan çocuklar (x=25,055) ile geniş ailede yaşayan çocuklar (x=29,941) arasında, çekirdek ailede yaşayan çocukların lehine olduğu

saptanmıştır. Başka bir deyişle geniş ailede yaşayan çocukların kişilerarası problemlerini, çekirdek ailede yaşayan çocuklara göre daha yıkıcı çözdükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Çocukların *Yapıcı Problem Çözme* alt boyutundan aldıkları puanlar aile yapısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir (Mann Whitney-U=1625,000; $p=0,039<0,05$). Farkın, çekirdek ailede yaşayan çocuklar ($x=20,860$) ile geniş ailede yaşayan çocuklar ($x=17,647$) arasında, çekirdek ailede yaşayan çocukların lehine olduğu saptanmıştır.

Literatür incelendiğinde araştırma bulgularından farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Begde ve Özyürek (2016) öğretmen ve anne baba tutumlarının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisini inceledikleri çalışmalarında, çocukların aile yapısı ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Karakuş (2017), 60-72 ay çocukların sosyal problem çözme becerilerini anne tutumları açısından incelediği çalışmasında, çekirdek ailede yaşayan çocukların sosyal problem çözme becerileri puanları ile geniş ailede yaşayan çocukların puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kaytez ve Kadan (2016) okul öncesi dönem çocuklarının akademik benlik saygısı ile kişilerarası problem çözme becerilerini inceledikleri çalışmalarında, çekirdek ailede yaşayan çocukların yıkıcı problem çözme becerileri puanlarının, geniş ailede yaşayan çocukların yıkıcı problem çözme becerileri puanlarından yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Bu araştırmadan elde edilen sonucun nedeni geniş ailede yaşayan çocukların sayıca az olmaları olabileceği gibi aile yapısı özellikleri de olabilir. Çekirdek ailede çocuklara daha fazla vakit ayrılması, eğitsel ve sosyal yaşantılarının daha çok önemsenmesi ve demokratik bir tutum sergilenmesi (Özbey, Mercan ve Alisinanoğlu, 2018), çocukların kişilerarası problem çözme becerilerinde yapıcı özellikler göstermesini açıklar niteliktedir.

Anne Yaşı/ Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği

Tablo 40'ta anne yaşı değişkenine göre 'Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği' ve alt boyutlarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 40

Anne Yaşı Değişkenine Göre Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ	Anne Yaşı		N	Sıra Ort.	df	X ²	p
	Yıkıcı Problem Çözme	30 yaş ve altı	112	24,027	3	6,750	0,080
		31-35	96	25,406			
		36-40	58	27,500			
		41 ve üzeri	23	26,044			
	Yapıcı Problem Çözme	30 yaş ve altı	112	20,848	3	3,426	0,330
		31-35	96	21,375			
		36-40	58	19,569			
		41 ve üzeri	23	19,652			
	Toplam		289				

Tablo 40 incelendiğinde çocukların *Yıkıcı Problem Çözme* ve *Yapıcı Problem Çözme* alt boyutlarından aldıkları puanlar anne yaşı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Dilber (2015), okul öncesi çocukların ahlaki yargı düzeyleriyle kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, çocukların anne yaşı değişkenine göre problem durumlara buldukları akran zorlayıcı olmayan çözüm, akran zorlayıcı çözüm ve akran toplam çözüm sayıları ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Dilber'in (2015) çalışması, bu araştırmada kullanılan ölçek maddelerinin çocukların akranları ile ilgili maddeler olması nedeniyle, araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Bozkurt Yükçü (2017), çocukların sosyal problem çözme becerileri anne yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışma araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir.

Tüm bu bilgiler ışığında, anne yaşının kişilerarası problem çözme becerilerini etkilememesi, bu becerileri etkileyen tek ebeveyn özelliğinin yaş olmaması ile açıklanabilir. Anne yaşı dışında bireysel farklılıklar, öğrenim durumu, sosyoekonomik ve sosyokültürel özellikler gibi özelliklerin tümü birleştğinde çocukların kişilerarası problem

çözme becerileri farklılaşabilir. Diğer yandan annelerin her yaşta çocuklarının yüksek yararını düşünmeleri ve çocuklarını destekledikleri varsayımı, yine sonucu açıklar niteliktedir.

Baba Yaşı/ Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği

Tablo 41’de baba yaşı değişkenine göre ‘Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği’ ve alt boyutlarına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 41

Baba Yaşı Değişkenine Göre Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Yıkıcı Problem Çözme	Gruplararası	276,653	3	92,218	0,864	0,460
	Gruplariçi	30402,434	285	106,675		
	Toplam	30679,087	288			
Yapıcı Problem Çözme	Gruplararası	163,993	3	54,664	1,081	0,357
	Gruplariçi	14411,778	285	50,568		
	Toplam	14575,772	288			

Tablo 41 incelendiğinde çocukların *Yıkıcı Problem Çözme* ve *Yapıcı Problem Çözme* alt boyutundan aldıkları puanlar baba yaşı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Dilber (2015), okul öncesi çocukların ahlaki yargı düzeyleriyle kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, çocukların baba yaşı değişkenine göre problem durumlara buldukları akran zorlayıcı olmayan çözüm, akran zorlayıcı çözüm ve akran toplam çözüm sayıları ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Anne yaşı değişkeninde olduğu gibi baba yaşı değişkeninde de mevcut araştırmada kullanılan ölçek maddelerinin çocukların akranları ile ilgili maddeler olması, bu araştırmanın mevcut araştırma bulgularını destekler nitelikte olduğunu göstermektedir. Yine Bozkurt Yükçü (2017), çocukların sosyal problem çözme becerileri anne yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma da mevcut araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir.

Çocukların kişilerarası problem çözme becerilerinin baba yaşı değişkenine göre farklılık göstermemesinin nedeni, çocuk bakımı konusunda annelerin daha aktif olması olabilir. Örneklem grubunun gelişmekte olan bir çevreden seçildiği göz önünde bulundurulduğunda ataerkil yapının sürdüğü ve çocuk bakımında annenin daha etkin olduğu düşünülmektedir. Alemdar Coşkun (2016), geleneksel Türk aile yapısında çocuğa ilgi göstermenin anne görevi olarak algılanıyor olmasından kaynaklı babaların problem çözme becerilerine katkı sağlamadıklarının düşünülebileceğini ifade etmiştir.

Anne Öğrenim Durumu/ Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği

Tablo 42’de anne öğrenim durumu değişkenine göre ‘Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği’ ve alt boyutlarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 42

Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ	Anne Öğrenim Durumu	N	Sıra Ort.	df	X ²	p	Farkın Kaynağı Mann Whitney-U	
	Yıkıcı Problem Çözme	İlkokul	37	30,838	4	18,133	0,001*	
		Ortaokul	50	25,360				1 > 2
		Lise	120	24,442				1 > 3
		Yüksekokul	20	26,550				1 > 5
		Üniversite ve üzeri	62	23,403				2 > 5 4 > 5
	Yapıcı Problem Çözme	İlkokul	37	19,297	4	8,036	0,090	
		Ortaokul	50	20,620				
		Lise	120	20,708				
		Yüksekokul	20	18,000				
Üniversite ve üzeri		62	22,323					
Toplam		289						

***p<0.05**

Tablo 42 incelendiğinde çocukların *Yapıcı Problem Çözme* alt boyutundan aldıkları puanlar anne öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Çocukların *Yıkıcı Problem Çözme* alt boyutundan aldıkları puanlar anne öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($\chi^2(4)=18,133$, $p=0,001<0.05$). Farkın kaynağını saptamak amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda;

- İlkokul mezunu olan annelerin çocukları (sıra ort. 50,59) ile ortaokul mezunu olan annelerin çocukları (sıra ort. 39,12) arasında, annesi ortaokul mezunu olan çocukların lehine,
- İlkokul mezunu olan annelerin çocukları (sıra ort. 99,14) ile lise mezunu olan annelerin çocukları (sıra ort. 72,79) arasında, annesi lise mezunu olan çocukların lehine,
- İlkokul mezunu olan annelerin çocukları (sıra ort. 63,82) ile üniversite veya daha üzeri bir programdan mezun olan annelerin çocukları (sıra ort. 41,75) arasında, annesi üniversite veya daha üzeri bir programdan mezun olan çocukların lehine,
- Ortaokul mezunu olan annelerin çocukları (sıra ort. 63,29) ile üniversite veya daha üzeri bir programdan mezun olan annelerin çocukları (sıra ort. 51,02) arasında, annesi üniversite veya daha üzeri bir programdan mezun olan çocukların lehine,
- Yüksekokul mezunu olan annelerin çocukları (sıra ort. 51,88) ile üniversite veya daha üzeri bir programdan mezun olan annelerin çocukları (sıra ort. 38,15) arasında, annesi üniversite veya daha üzeri bir programdan mezun olan çocukların lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.

Kaytez ve Kadan (2016) aynı ölçekle gerçekleştirdikleri çalışmalarında, annesi ilkokul mezunu olan çocukların yıkıcı problem çözme puanlarının yüksek olmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Karakuş (2017), 60-72 ay çocukların sosyal problem çözme becerilerini anne tutumları açısından incelediği çalışmada, ilkokul ve üniversite mezunu annelerin çocuklarının sosyal problem çözme puanlarının arasında belirgin bir fark olduğu ancak bu farkın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Aksoy ve Özkan (2015) çocukların bilişsel tempoları ile sosyal problem çözme becerilerini bazı demografik değişkenler açısından inceledikleri çalışmalarında, öğrenim

düzeyi lise ve altı olan annelerin çocuklarının sosyal problem çözme becerileri puanlarının, lise ve üniversite mezunu olan annelerin çocuklarının puanlarından düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yılmaz (2016) 48-72 aylık çocuklara yönelik Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'ni geliştirdiği doktora çalışmasında, çocukların sosyal problem çözme becerileri düzeyinin anne öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ve farklılığın ilkokul ve yükseköğretim mezunu annelerin çocukları arasında, annesi yükseköğretim mezunu olanların lehine olduğunu ifade etmiştir. Yine Yılmaz (2012), yüksek lisans çalışmasında, sosyal problem çözme becerileri düzeyi en düşük olan çocukların annelerinin ilkokul mezunu, en yüksek puana sahip çocukların annelerinin ise üniversite mezunu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dilber (2015), okul öncesi çocukların ahlaki yargı düzeyleriyle kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, öğrenim düzeyi üniversite ve üzeri olan annelerin çocuklarının akran zorlayıcı çözüm sayılarının, anne öğrenim düzeyi ilköğretim olan annelerin çocuklarının sayılarından daha az olduğunu saptamıştır. Buna karşın Bozkurt Yükçü (2017), çocukların sosyal problem çözme becerilerinin anne öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Yağbasan (2018), çocukların sosyal problem çözme becerileri puan ortalamalarının anne öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediğini saptamıştır.

Mevcut araştırma bulguları göz önünde bulundurulduğunda çocukların anne öğrenim düzeyleri ile yıkıcı problem çözme becerileri puanlarının ters orantılı olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle anne öğrenim düzeyi arttıkça çocukların yıkıcı problem çözme puanları azalmaktadır. Öğrenim düzeyi yüksek olan annelerin kişilerarası problemleri çözme konusunda yıkıcı çözümler yerine uygun iletişim biçimlerini kullanarak çözüme ulaştıkları düşünülmektedir. Dilber (2015), eğitim düzeyi yüksek olan annelerin çocuklarıyla olan problemlerini çömede edindikleri bilgi ve becerilere bağlı olarak sosyal stratejileri kullandığını ve çocuklarının da bu doğrultuda akranları ile yaşadıkları problemlere farklı çözümler üretebildiklerini ifade etmiştir. Çocukların sosyal becerileri ve uygun etkileşim biçimlerini ebeveynlerini model alarak geliştirdikleri düşünüldüğünde bu sonuç olağandır. Kişilerarası problemleri yıkıcı çözmeyen ebeveynin çocuğu da karşılaştığı problemlere yıkıcı olmayan çözümler getirecektir.

Baba Öğrenim Durumu/ Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği

Tablo 43'te baba öğrenim durumu değişkenine göre 'Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği' ve alt boyutlarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 43

Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Kişilerarası Problem Çözme Becerileri ve Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ	Baba Öğrenim Durumu	N	Ort	df	X ²	p	Farkın Kaynağı Mann Whitney-U
	İlkokul	35	25,600	4	15,105	0,004*	
	Ortaokul	27	29,407				1 > 5
	Lise	130	26,115				2 > 4
	Yüksekokul	22	23,682				2 > 5
	Üniversite ve üzeri	75	22,907				3 > 5
	İlkokul	35	20,771	4	3,644	0,456	
	Ortaokul	27	20,370				
	Lise	130	20,131				
	Yüksekokul	22	19,955				
	Üniversite ve üzeri	75	21,880				
	Toplam	289					

***p<0.05**

Tablo 43 incelendiğinde çocukların *Yapıcı Problem Çözme* alt boyutlarından aldıkları puanlar baba öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Çocukların *Yıkıcı Problem Çözme* alt boyutundan aldıkları puanlar baba öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($\chi^2(4)=15,105$, $p=0,004<0.05$). Farkın kaynağını saptamak amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda;

- İlkokul mezunu olan babaların çocukları (sıra ort. 65,64) ile üniversite veya daha üzeri bir programdan mezun olan babaların çocukları (sıra ort. 50,77) arasında, babası üniversite veya daha üzeri bir programdan mezun olan çocukların lehine,

- Ortaokul mezunu olan babaların çocukları (sıra ort. 28,72) ile yüksekokul mezunu olan babaların çocukları (sıra ort. 20,43) arasında, babası yüksekokul mezunu olan çocukların lehine,
- Ortaokul mezunu olan babaların çocukları (sıra ort. 68,13) ile üniversite veya daha üzeri bir programdan mezun olan babaların çocukları (sıra ort. 45,51) arasında, babası üniversite veya daha üzeri bir programdan mezun olan çocukların lehine,
- Lise mezunu olan babaların çocukları (sıra ort. 111,67) ile üniversite veya daha üzeri bir programdan mezun olan babaların çocukları (sıra ort. 87,97) arasında, babası üniversite veya daha üzeri bir programdan mezun olan çocukların lehine anlamlı farklılık saptanmıştır.

Kaytez ve Kadan (2016) aynı ölçekle gerçekleştirdikleri çalışmalarında, babası ilkokul mezunu olan çocukların yıkıcı problem çözme becerileri puanlarının, babası yüksekokul ve üniversite mezunu olan çocukların yıkıcı problem çözme puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Bu çalışma, araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Yılmaz (2016) 48-72 aylık çocuklara yönelik Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'ni geliştirdiği doktora çalışmasında, çocukların sosyal problem çözme becerileri puanlarının baba öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği ve bu farkın babası ilköğretim mezunu olan çocuklar ile babası yükseköğretim mezunu olan çocuklar arasında, babası yükseköğretim mezunu olan çocukların lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dilber (2015), okul öncesi çocukların ahlaki yargı düzeyleriyle kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, çocukların sosyal problem çözme becerilerinin baba öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği, baba öğrenim düzeyi arttıkça akran zorlayıcı olmayan çözüm ve akran toplam çözüm sayılarının arttığı sonucuna ulaşmıştır. Buna karşın Yılmaz (2012) yüksek lisans çalışmasında, baba öğrenim durumunun çocuklarının sosyal problem çözme becerileri üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bozkurt Yükçü (2017), çocukların sosyal problem çözme becerilerinin baba öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini saptamıştır. Yağbasan (2018) çocukların sosyal problem çözme becerileri puanlarının baba öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Mevcut araştırmadan elde edilen bulgular göz önünde bulundurulduğunda baba öğrenim düzeyi ile çocukların yıkıcı problem çözme puanları ters orantılı olduğu söylenebilir. Baba öğrenim düzeyi düştükçe çocukların problemlerini yıkıcı çözme yolunu daha çok seçtikleri görülmektedir. Babaların öğrenim düzeyinin yükselmesinin problem çözme stratejilerini olumlu yönde etkilediği düşünüldüğünde çocukların babalarını model alarak uygun problem çözme becerilerini edinebildiği söylenebilir. Nitekim Dilber (2015) babaların eğitim seviyesinin yükselmesi ile birlikte sorun çözme davranışlarında olumlu değişiklikler olabileceğini, çocukların da problemlerini çözerken bu durumdan olumlu yönde etkilenebileceğini belirtmiştir.

Anne Çalışma Durumu/ Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği

Tablo 44'te anne çalışma durumu değişkenine göre 'Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği' ve alt boyutlarına ilişkin Bağımsız Gruplar t Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 44

Anne Çalışma Durumu Değişkenine Göre Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ	Anne Çalışma Durumu	N	Ort	Ss	t	p
	Yıkıcı Problem Çözme	Çalışıyor	97	23,423	8,904	- 0,024*
		Çalışmıyor	192	26,313	10,861	
	Yapıcı Problem Çözme	Çalışıyor	97	21,361	8,291	1,172 0,282
		Çalışmıyor	192	20,323	6,435	
	Toplam	289				

***p<0.05**

Tablo 44 incelendiğinde çocukların *Yapıcı Problem Çözme* alt boyutundan aldıkları puanlar anne çalışma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Çocukların *Yıkıcı Problem Çözme* alt boyutundan aldıkları puanlar anne çalışma durumu değişkenine göre; annesi çalışmayan çocuklar ($\bar{x}=26,313$) ile annesi çalışan çocuklar ($\bar{x}=23,423$) arasında, annesi çalışan çocukların lehine anlamlı farklılık göstermektedir

($t_{(287)}=-2.264$; $p=0.024<0,05$). Başka bir deyişle annesi çalışmayan çocukların kişilerarası problemlerini, annesi çalışan çocuklara göre daha yıkıcı çözdükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Dalkılıç (2014), okul öncesi eğitime devam eden çocukların kişilerarası problem çözme becerileri ile sosyal duygusal uyumlarını karşılaştırdığı çalışmada, annesi çalışmayan çocukların sosyal olmayan çözümler puanlarının, annesi çalışan çocukların puanlarına oranla anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Seven (2007) altı yaş çocuklarının sosyal davranış problemlerine ailesel faktörlerin etkisini incelediği çalışmasında, annesi çalışan çocukların annesi çalışmayan çocuklara göre daha az sosyal problem davranışı gösterdiklerini saptamıştır. Bu çalışmalar araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Buna karşın Bozkurt Yükçü (2017), çocukların sosyal problem çözme becerilerinin anne çalışma durumundan etkilenmediği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma bulguları göz önünde bulundurulduğunda çalışmayan annelerin çocuklarının kişilerarası problemlerini çalışan annelerin çocuklarına kıyasla daha yıkıcı çözdükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun nedeni, çalışan annelerin çocuklarına ayırabilecekleri vaktin niceliksel olarak az olması açığını, sınırlı vaktin niteliğini artırarak kapatma çabaları olabilir. Annesi ile nitelikli vakit geçiren çocukların, problemlerini daha az yıkıcı çözdükleri düşünülebilir. Aktaş (1994) çalışan annelerin evde oldukları saatlerde, çocuklarıyla az zaman geçiriyor olmanın yoksunluğunu gidermek amacıyla çocuklarına daha fazla ilgi gösterdiği ve çocukla geçirilen zamanın uzunluğu ya da kısalığından ziyade o zamanın niteliğinin önemli olduğunu ifade etmiştir. Dilek ve Aksoy (2013), çalışan annelerin iş hayatı sayesinde sosyal çevre edinmesi ve daha fazla kişi ile etkileşim kurması doğrultusunda sosyal duygusal açıdan geliştiklerini ve çocuklarına bu konuda model olduklarını ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda annelerini model alan çocuklar sosyal problemlerini daha az yıkıcı yöntemlerle çözebilir. Diğer yandan annenin çalıştığı ailelerde sosyoekonomik düzeyin yüksek olacağı düşünüldüğünde, çocuklarına sundukları imkanların arttığı, çocuk ve ebeveynin rollerinden doyum sağladığı, bu doğrultuda yine problemlere daha az yıkıcı çözümler getirdiği söylenebilir.

4. Alt Probleme İlişkin Bulgular

4. Alt Problem: Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerileri ile akademik benlik saygıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Tablo 45’te çocukların öz düzenleme becerileri ve alt boyutları ile akademik benlik saygısı arasındaki ilişkiye yönelik Pearson Korelasyon Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 45

Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ile Akademik Benlik Saygısı Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

		Akademik Benlik Saygısı
Düzenleme Becerileri	r	0,785**
	p	000*
Kontrol Becerileri	r	0,109
	p	0,064
Öz Düzenleme Becerileri Toplam	r	0,684**
	p	0,000*

***p<0,05; **r<0,01**

Tablo 45 incelendiğinde çocukların;

- *Düzenleme Becerileri* ile akademik benlik saygısı arasında ($r=0.785$) pozitif yönde ve yüksek düzeyde ($p=0,000<0.05$),
- Öz düzenleme becerileri toplam ile akademik benlik saygısı arasında ($r=0.684$) pozitif yönde ve orta düzeyde ($p=0,000<0.05$) bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- *Kontrol Becerileri* ile akademik benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p>0.05$).

Öz düzenleme becerileri ve alt boyutları ile akademik benlik saygısı arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 46 ve Tablo 47’de verilmiştir.

Tablo 46

Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ile Akademik Benlik Saygısı Arasındaki Neden Sonuç İlişkisini Belirlemeye Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Akademik Benlik Saygısı	Sabit	-8,322	-1,363	0,174	252,281	0,000*	0,466
	Öz Düzenleme Becerileri Toplam	0,759	15,883	0,000			

***p<0.05**

Tablo 46 incelendiğinde öz düzenleme becerileri toplam ile akademik benlik saygısı arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi anlamlı bulunmuştur ($F=252,281$; $p=0,000<0.05$). Çocukları akademik benlik saygısı puanlarının %46.6'sı öz düzenleme becerileri toplam ile açıklanmaktadır ($R^2=0,466$). Öz düzenleme becerileri toplam akademik benlik saygısı düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,759$).

Tablo 47

Çocukların Öz Düzenleme Becerileri Alt Boyutları ile Akademik Benlik Saygısı Arasındaki Neden Sonuç İlişkisine Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R^2
Akademik Benlik Saygısı	Sabit	0,700	0,133	0,894	231,436	0,000*	0,615
	Düzenleme Becerileri	1,089	21,306	0,000			
	Kontrol Becerileri	-0,127	-1,370	0,172			

***p<0.05**

Tablo 47 incelendiğinde *Düzenleme Becerileri* ve *Kontrol Becerileri* ile akademik benlik saygısı arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi anlamlı bulunmuştur ($F=231,436$; $p=0,000<0.05$). Çocukların akademik benlik saygısı düzeyindeki toplam değişimin %61.5'i *Düzenleme Becerileri* ve *Kontrol Becerileri* tarafından açıklanmaktadır ($R^2=0,615$). *Düzenleme Becerileri* akademik benlik saygısı düzeyini arttırmakta ($\beta=1,089$), *Kontrol Becerileri* akademik benlik saygısı düzeyini etkilememektedir ($p=0.172>0.05$).

Tablo 45, Tablo 46 ve Tablo 47'den elde edilen bulgular doğrultusunda öz düzenleme becerileri toplam ve *Düzenleme Becerileri* alt boyutu akademik benlik saygısı düzeyini artırırken, *Kontrol Becerileri* alt boyutu akademik benlik saygısı düzeyini etkilememektedir. Bu sonuç beklenen ve araştırmaya ilişkin öngörüyü destekleyen bir sonuçtur.

Tüm bu bilgiler göz önünde bulundurulduğunda öz düzenleme becerilerinin akademik benlik saygısını artırdığı görülmektedir. Bu durumun nedeni, öz düzenleme becerilerinin akademik başarıyı artırması, akademik başarının da büyük oranda akademik benlik saygısını etkiliyor olması olabilir. Öz düzenleme becerilerinin akademik başarı üzerindeki etkisinin nedeni, çocukların kendi öğrenme süreçleri üzerinde aktif rol oynamalarıdır (Ainley & Patrick, 2006). Nitekim Martin (2004), öz düzenleyici öğrenme biçiminin; çocukların öğrenme becerilerini geliştirmeyi, kendilerini değerlendirmelerini sağlamayı ve

bu doğrultuda öğrenmeye daha istekli ve akademik olarak daha başarılı olmalarını amaçladığını belirtmiştir. Üredi ve L. Üredi (2007) de öz düzenleme becerilerinin akademik başarının önemli bir belirleyicisi olduğunu ifade etmişlerdir. Yine McClelland ve Cameron (2012), öz düzenleme becerilerinin olumlu sınıf davranışı ve akademik başarı için bir temel oluşturduğunu belirtmişlerdir. Okul öncesi dönem özellikleri göz önünde bulundurulduğunda, öz düzenleme becerilerinin diğer akademik becerilerin yanı sıra ilkokula hazırbulunuşluğu da etkilediği ve yine bu doğrultuda akademik başarıyı sağladığı düşünülmektedir. Diğer yandan akademik benlik saygısı artan çocuk, bu sayede yeni hedefler belirlemede daha istekli hale gelir ve bu hedefleri planlama, uygulama ve değerlendirme becerilerini geliştirir. Bu anlamda akademik benlik saygısının da öz düzenleme becerilerini etkilediği söylenebilir.

5. Alt Probleme İlişkin Bulgular

5. Alt Problem: Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerileri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Tablo 48’de çocukların öz düzenleme becerileri ve alt boyutları ile kişilerarası problem çözme alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik Pearson Korelasyon Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 48

Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ile Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

Öz Düzenleme Becerileri Toplam		
Yıkıcı Problem Çözme	r	-0,345**
	p	0,000*
Yapıcı Problem Çözme	r	0,111
	p	0,060

***p<0,05; **r<0,01**

Tablo 48 incelendiğinde çocukların;

- *Yıkıcı Problem Çözme* ile öz düzenleme becerileri toplam arasında ($r=-0.345$) negatif yönde ve orta düzeyde ($p=0,000<0.05$) bir ilişki bulunduğu,

- *Yapıcı Problem Çözme* ile öz düzenleme becerileri toplam arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>0.05$).

Çocukların öz düzenleme becerileri ve alt boyutları ile problem çözme ve alt boyutları arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi sonuçları, Tablo 49 ve Tablo 50’de verilmiştir.

Tablo 49

Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ile Yıkıcı Problem Çözme Becerileri Arasındaki Neden Sonuç İlişkisine Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Yıkıcı Problem Çözme	Sabit	52,197	12,043	0,000	39,065	0,000*	0,117
	Öz Düzenleme	-0,212	-6,250	0,000			
	Becerileri Toplam						

*** $p<0.05$**

Tablo 49 incelendiğinde öz düzenleme becerileri toplam ile *Yıkıcı Problem Çözme* arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi anlamlı bulunmuştur ($F=39,065$; $p=0,000<0.05$). *Yıkıcı Problem Çözme* düzeylerinin %11.7’si öz düzenleme becerileri toplam ile açıklanmaktadır ($R^2=0,117$). Öz düzenleme becerileri toplam *Yıkıcı Problem Çözme* düzeyini azaltmaktadır ($\beta=-0,212$).

Tablo 50

Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ile Yapıcı Problem Çözme Becerileri Arasındaki Neden Sonuç İlişkisini Belirlemeye Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Yapıcı Problem Çözme	Sabit	15,983	5,038	0,000	2,223	0,137	0,004
	Öz Düzenleme Becerileri	0,037	1,491	0,137			
	Toplam						

Tablo 50 incelendiğinde öz düzenleme becerileri toplam ile *Yapıcı Problem Çözme* arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi anlamlı bulunmamıştır ($F=2,223$; $p=0,137>0,050$).

Tablo 48, Tablo 49 ve Tablo 50'den elde edilen bulgular doğrultusunda; çocukların öz düzenleme becerileri toplam puanlarının *Yıkıcı Problem Çözme* düzeyini azalttığı ancak *Yapıcı Problem Çözme* düzeyi üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi eğitime başlayan çocuk, sosyal çevresine okulu dolayısıyla arkadaşlarını eklemektedir. Sosyal çevresi genişleyen çocuğun sosyal çatışma yaşaması ise kaçınılmazdır. Çocukların sosyal bir çatışma durumunda problemi belirleme, farklı çözüm yolları geliştirme ve çözümlerin sonuçlarını değerlendirme gibi becerileri kazanması gerekmektedir (Spence, 2003). Okul öncesi eğitim kurumları çocuklara bu becerilerin kazandırılması için doğal bir ortam sunmaktadır. Kişilerarası problemleri çözebilmek için kazanılması gereken beceriler öz düzenleme becerileri ile benzerlik göstermektedir. Bu noktada her iki kavramın da birbirini etkilediği düşüncesi desteklenmektedir. Tüm bu bilgiler göz önünde bulundurulduğunda çocukların öz düzenleme becerileri toplam puanlarının yıkıcı problem düzeyini azaltması araştırmaya ilişkin öngörüyü destekler niteliktedir. Öz düzenleme becerileri gelişmiş olan çocukların hem akademik hem de sosyal problemlere karşı daha fazla özgüven sahibi oldukları ve çaba gösterdikleri görülmektedir (Çiltaş, 2011). Aydın ve Ulutaş'ın (2017) öz düzenleme becerileri gelişmiş olan çocukların daha az sosyal olmayan davranış gösterdiğini belirtmesi de araştırma bulgularını desteklemektedir. Yine On-Uchi, Nagao ve Sakurai (2008) yaptıkları çalışmada, öz düzenlemenin dikkat, güven, konsantrasyon gibi boyutlarının problem çözme ve sosyal beceriler için motivasyon kaynağı olduğunu saptamışlardır (Çiltaş, 2011).

6. Alt Probleme İlişkin Bulgular

6. Alt Problem: Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının akademik benlik saygıları ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Tablo 51'de çocukların akademik benlik saygıları ile ve kişilerarası problem çözme alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik Pearson Korelasyon Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 51

Çocukların Akademik Benlik Saygıları ile Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

		Yıkıcı Problem Çözme	Yapıcı Problem Çözme
Akademik Benlik Saygısı	r	-0,584**	0,285**
	p	0,000*	0,000*

***p<0,05; **r<0,01**

Tablo 51 incelendiğinde çocukların;

- Akademik benlik saygısı ile *Yıkıcı Problem Çözme* becerileri arasında ($r=-0.584$) negatif yönde ve orta düzeyde ($p=0,000<0.05$),
- Akademik benlik saygısı ile *Yapıcı Problem Çözme* becerileri arasında ($r=0.285$) pozitif yönde ve düşük düzeyde ($p=0,000<0.05$) ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çocukların kişilerarası problem çözme becerileri alt boyutları ile akademik benlik saygısı arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 52’de verilmiştir.

Tablo 52

Çocukların Kişilerarası Problem Çözme Alt Boyutları ile Akademik Benlik Saygısı Arasındaki Neden Sonuç İlişkisini Belirlemeye Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Akademik Benlik Saygısı	Sabit	104,486	25,298	0,000	60,022	0,000*	0,291
	Yıkıcı Problem Çözme	-0,912	-9,869	0,000			
	Yapıcı Problem Çözme	0,313	2,335	0,020			

***p<0.05**

Tablo 52 incelendiğinde *Yıkıcı Problem Çözme* ve *Yapıcı Problem Çözme* ile akademik benlik saygısı arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi anlamlı bulunmuştur ($F=60,022$; $p=0,000<0.05$). Akademik benlik saygısı düzeyinin %29.1’i *Yıkıcı Problem Çözme* ve *Yapıcı Problem Çözme* ile açıklanmaktadır ($R^2=0,291$). *Yıkıcı Problem Çözme* akademik benlik saygısı düzeyini azaltmakta ($\beta=-0,912$), *Yapıcı Problem Çözme* akademik benlik saygısı düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,313$).

Tablo 51 ve Tablo 52’den elde edilen bulgular doğrultusunda, çocukların yapıcı problem çözmelerinin akademik benlik saygısı düzeyini artırdığı, yıkıcı problem çözmelerinin ise akademik benlik saygısını azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç araştırmaya ilişkin öngörüyü destekler niteliktedir. Yapılan çalışmalar yapıcı çözülen kişilerarası problemlerin, akademik benlik saygısını olumlu etkilediğini; akademik benlik saygısı düşük olan çocukların ise sosyal geri çekilme ve sosyal olmama davranışlarını daha fazla sergilediğini göstermektedir (Kaytez & Kadan, 2016). Anlıak ve Dinçer (2005), çocukların karşılaştıkları problemlere etkili çözümler getirmelerinin akademik başarılarına katkıda bulunacağını belirtmişlerdir. Yine Shure (2001), sosyal anlamda uyumlu ve başarılı olmanın akademik başarıyı artırdığını ifade etmiştir. Akademik başarının akademik benlik saygısı üzerinde etkili olduğu düşünüldüğünde, çatışmalarını yapıcı şekilde çözen çocukların akademik başarılarının artacağı ve bu doğrultuda akademik benlik saygılarının da artacağı sonucuna ulaşılmaktadır. Tüm bu bilgiler ışığında mevcut araştırmadan elde edilen sonucun beklenen bir sonuç olduğu ve literatürle uyumlu olduğu söylenebilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada, İstanbul ili Avcılar ilçesinde okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerileri ile akademik benlik saygısı ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki bazı değişkenlere göre incelenmiştir.

1. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

- Araştırmaya katılan çocukların “Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği”nin tamamından aldıkları puanlar ile *Düzenleme Becerileri* ve *Kontrol Becerileri* alt boyutlarından aldıkları puanlar, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). (Tablo 12)
- “Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği”nin tamamından ve *Kontrol Becerileri* alt boyutundan aldıkları puanlar, 5 ve 6 yaş çocukları arasında 5 yaş çocuklarının lehine anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). (Tablo 13)
- “Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği”nin *Düzenleme Becerileri* alt boyutundan aldıkları puanlar, kardeş sayısı değişkenine göre kendisi dahil iki kardeş olan çocukların lehine anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). (Tablo 14)
- “Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği”nin *Düzenleme Becerileri* alt boyutundan aldıkları puanlar, doğum sırası değişkenine göre ilk sırada doğan çocukların lehine anlamlı farklılık göstermektedir ($p=0,046<0,05$). (Tablo 15)

- “Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği”nin tamamından ve *Düzenleme Becerileri* alt boyutundan aldıkları puanlar, özel okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0,05$). (Tablo 16)
- “Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği”nin tamamından, *Düzenleme Becerileri* alt boyutundan ve *Kontrol Becerileri* alt boyutundan aldıkları puanlar, aile yapısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). (Tablo 17)
- “Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği”nin tamamından ve *Düzenleme Becerileri* alt boyutundan aldıkları puanlar, anne yaşı değişkenine göre 30 yaş ve altındaki annelerin çocuklarının lehine anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). (Tablo 18)
- “Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği”nin *Kontrol Becerileri* alt boyutundan aldıkları puanlar baba yaşı değişkenine göre 30 yaş ve altındaki babaların çocuklarının lehine anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). (Tablo 19)
- “Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği”nin tamamından, *Düzenleme Becerileri* ve *Kontrol Becerileri* alt boyutundan aldıkları puanlar, anne öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). (Tablo 20)
- “Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği”nin tamamından, *Düzenleme Becerileri* alt boyutundan ve *Kontrol Becerileri* alt boyutundan aldıkları puanlar, baba öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). (Tablo 21)
- “Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği”nin tamamından ve *Düzenleme Becerileri* alt boyutundan aldıkları puanlar, annesi çalışan çocuklar ile annesi çalışmayan çocuklar arasında çalışan annelerin çocuklarının lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0,05$). (Tablo 22)

2. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

- Araştırmaya katılan çocukların “Akademik Benlik Saygısı Ölçeği”nden aldıkları puanlar, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). (Tablo 23)
- “Akademik Benlik Saygısı Ölçeği”nden aldıkları puanlar, yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). (Tablo 24)

- “Akademik Benlik Saygısı Ölçeği”nden aldıkları puanlar, kardeş sayısı değişkenine göre tek çocukların lehine anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0.05$). (Tablo 25)
- “Akademik Benlik Saygısı Ölçeği”nden aldıkları puanlar, doğum sırası değişkenine göre ilk sırada doğan çocukların lehine anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). (Tablo 26)
- “Akademik Benlik Saygısı Ölçeği”nden aldıkları puanlar, okul türü değişkenine göre özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların lehine anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). (Tablo 27)
- “Akademik Benlik Saygısı Ölçeği”nden aldıkları puanlar, aile yapısı değişkenine göre çekirdek ailede yaşayan çocukların lehine anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). (Tablo 28)
- “Akademik Benlik Saygısı Ölçeği”nden aldıkları puanlar, anne yaşı değişkenine göre 30 yaş ve altındaki annelerin çocuklarının lehine anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). (Tablo 29)
- “Akademik Benlik Saygısı Ölçeği”nden aldıkları puanlar, baba yaşı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). (Tablo 30)
- “Akademik Benlik Saygısı Ölçeği”nden aldıkları puanlar, anne öğrenim durumu değişkenine göre annesi üniversite veya daha üzeri bir programdan mezun olan çocukların lehine anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). (Tablo 31)
- “Akademik Benlik Saygısı Ölçeği”nden aldıkları puanlar, baba öğrenim durumu değişkenine göre babası üniversite veya daha üzeri bir programdan mezun olan çocukların lehine anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). (Tablo 32)
- “Akademik Benlik Saygısı Ölçeği”nden aldıkları puanlar, anne çalışma durumu değişkenine göre annesi çalışan çocukların lehine anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). (Tablo 33)

3. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

- Araştırmaya katılan çocukların “Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği”nin *Yapıcı Problem Çözme* alt boyutundan aldıkları puanlar, kız çocukların lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0,05$). (Tablo 34)
- “Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği”nin tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar, yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). (Tablo 35)
- “Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği”nin *Yapıcı Problem Çözme* alt boyutundan aldıkları puanlar, kardeş sayısı değişkenine göre kendisi dahil iki kardeş olan çocukların lehine anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). (Tablo 36)
- “Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği”nin *Yapıcı Problem Çözme* alt boyutundan aldıkları puanlar, doğum sırası değişkenine göre ikinci sırada doğan çocukların lehine anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). (Tablo 37)
- “Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği”nin *Yıkıcı Problem Çözme* alt boyutundan aldıkları puanlar, okul türü değişkenine göre özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların lehine anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). (Tablo 38)
- “Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği”nin *Yapıcı Problem Çözme* ve *Yıkıcı Problem Çözme* alt boyutlarından aldıkları puanlar, aile yapısı değişkenine göre çekirdek ailede yaşayan çocukların lehine anlamlı farklılık göstermektedir ($p>0,05$). (Tablo 39)
- “Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği”nin tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar, anne yaşı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). (Tablo 40)
- “Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği”nin tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar, baba yaşı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). (Tablo 41)
- “Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği”nin *Yıkıcı Problem Çözme* alt boyutundan aldıkları puanlar, anne öğrenim durumu değişkenine göre annesi

üniversite veya daha üzeri bir programdan mezun olan çocukların lehine anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). (Tablo 42)

- “Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği”nin *Yıkıcı Problem Çözme* alt boyutundan aldıkları puanlar, baba öğrenim durumu değişkenine göre babası üniversite veya daha üzeri bir programdan mezun olan çocukların lehine anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). (Tablo 43)
- “Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği”nin *Yıkıcı Problem Çözme* alt boyutundan aldıkları puanlar, anne çalışma durumu değişkenine göre annesi çalışan çocukların lehine anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). (Tablo 44)

4. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

- Araştırmaya katılan çocukların “Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği”nin *Düzenleme Becerileri* alt boyutundan aldıkları puanlar ile “Akademik Benlik Saygısı Ölçeği”nden aldıkları puanlar arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ($r=0.785$) bir ilişki olduğu görülmektedir ($p=0,000<0.05$). (Tablo 45)
- “Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği”nin tamamından aldıkları puanlar ile “Akademik Benlik Saygısı Ölçeği”nden aldıkları puanlar arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ($r=0.684$) bir ilişki olduğu görülmektedir ($p=0,000<0.05$). (Tablo 45)
- “Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği”nin *Kontrol Becerileri* alt boyutlarından aldıkları puanlar ile “Akademik Benlik Saygısı Ölçeği”nden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir ($p>0.05$). (Tablo 45)

5. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

- “Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği”nin *Yıkıcı Problem Çözme* alt boyutundan aldıkları puanlar ile “Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği”nin toplam puanları arasında negatif yönde ve orta düzeyde ($r=-0.345$) bir ilişki olduğu görülmektedir ($p=0,000<0.05$). (Tablo 48)
- “Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği”nin *Yapıcı Problem Çözme* alt boyutundan aldıkları puanlar ile “Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği”nin toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir ($p>0.05$). (Tablo 48)

6. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

- Araştırmaya katılan çocukların “Akademik Benlik Saygısı Ölçeği”nden aldıkları puanlar ile “Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği”nin *Yıkıcı Problem Çözme* alt boyutundan aldıkları puanlar arasında negatif yönde ve orta düzeyde ($r=-0.584$) bir ilişki olduğu görülmektedir ($p=0,000<0.05$). (Tablo 51)
- “Akademik Benlik Saygısı Ölçeği”nden aldıkları puanlar ile “Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği”nin *Yapıcı Problem Çözme* alt boyutundan aldıkları puanlar arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde ($r=0.285$) bir ilişki olduğu görülmektedir ($p=0,000<0.05$). (Tablo 51)

Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçları doğrultusunda ebeveynlere, eğitimcilere ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Ebeveynlere / Eğitimcilere Yönelik Öneriler

- Çocukların başarılarına yönelik aile bilgilendirme ve görüşmeleri yaparak ebeveynlere çocuklarının başarılarını takdir etmeleri konusunda rehberlik edilebilir.
- Aile katılım çalışmalarının çocuk ve ebeveyn ihtiyaçlarına hizmet edecek şekilde planlanması ile aile-okul iletişimi güçlenebilir. Bu doğrultuda ebeveynlere çocuklarına model olarak problem çözme becerileri kazandırmaları, çocuğun başarılarını takdir ederek akademik benlik saygılarının geliştirmeleri ve öz düzenleme becerilerini desteklemeleri için okullar daha etkili yönlendirmeler yapılabilir.
- Öz düzenleme becerileri ve kişilerarası problem çözme becerileri okul öncesi dönemde geliştirilebilen becerilerdir. Dolayısıyla sınıflarda ve evde bu becerinin desteklenmesine yönelik çalışmalar yapılması ve uygun fırsatlar verilmesi ile ilgili eğitim programları düzenlenebilir. Eğitimciler ve ebeveynler düzenlenen eğitim programlarına katılım için teşvik edilebilir.

- Kişilerarası problem çözme becerilerinin desteklenmesi için çocuklara sosyal beceri eğitim programları uygulanarak veya kişilerarası problem çözme eğitimi verilerek prososyal davranışlarının artması dolayısıyla yapıcı problem çözme becerilerini kazanmaları sağlanabilir.
- Çalışmayan annelerin çocuklarının öz düzenleme becerileri, akademik benlik saygıları ve kişilerarası problem çözme becerileri düzeyleri çalışan annelerin çocuklarına oranla daha düşük bulunmuştur. Bu doğrultuda çocukların devam ettikleri okul öncesi eğitim kurumlarında bu alanlarla ilgili seminerler düzenlenip annelerin uygun oldukları ortak gün ve saatler belirlenerek bu seminerlere katılımları sağlanabilir.
- Araştırmada özel ve devlet okullarındaki çocukların öz düzenleme becerileri, akademik benlik saygıları ve kişilerarası problem çözme becerileri düzeyleri özel okula devam eden çocukların lehine farklılık göstermektedir. Bu doğrultuda eğitimde eşitlik ilkesi gözetilerek resmi okullardaki sınıf kalabalıklığı, materyal eksikliği gibi olası dezavantajlar iyileştirilerek öğretmen başına düşen çocuk sayısı azaltılabilir.
- Öğretmenler, öz düzenleme becerileri ve kişilerarası problem çözme becerileri ile ilgili çocukların ebeveynleri ile birlikte evde yapabilecekleri etkinlikler hazırlayabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Araştırma İstanbul ili Avcılar ilçesinde gerçekleştirilmiştir. Farklı sosyo-kültürel özelliklere sahip il ve ilçelerde de benzer çalışmalar yapılabilir ve sonuçlar karşılaştırılabilir.
- Araştırmacılar, öz düzenleme becerileri, akademik benlik saygısı ve kişilerarası problem çözme becerilerini, anne-baba mesleği ve sosyo-ekonomik durum değişkenleri açısından inceleyebilir.
- Çalışmayan anneler için çeşitli kurumlarca verilen eğitim ve seminerlerin etkililiği araştırılıp bu çalışmaları iyileştirmek/revize etmek için somut veriler elde edilebilir.

KAYNAKLAR

- Acar, G., Demir, A., Görmez, D., & Keser, İ. (2015). Aile ve çocuk suçluluğu ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(2), 651-656.
- Adagideli, F. H. (2018). *Okul öncesi çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluklarının yordayıcısı olarak özdüzenleme becerilerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ainley, M., & Patrick, L. (2006). Measuring self-regulated learning processes through tracking patterns of student interaction with achievement activities. *Educational Psychology Review*, 18(3), 267-286.
- Akbaba, G. (2017). *Beş ve altı yaş çocuklarının duygu düzenlemesinde çocuk mizacıyla anne davranışları arasındaki etkileşimin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akdoğan, F. (2018). *5-6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerinin çocuk ve öğretmen değişkenleri açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Akgün, S., Araz, A. ve Karadağ, S. (2007). Anlaşmazlıklarımızı çözebiliriz: İlköğretim öğrencilerine yönelik bir çatışma çözme eğitimi ve psikososyal etkileri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 22(59), 43-62.

- Aksoy, A. B. & Tozduman Yaralı, K. (2017). Çocukların öz düzenleme becerileri ile oyun becerilerinin cinsiyete göre incelenmesi, *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 442-455.
- Aksoy, A. B., & Özkan, H. K. (2015). Çocukların bilişsel tempoları ile sosyal problem çözme becerilerinin bazı demografik özellikler açısından incelenmesi (Kırklareli il merkezi örnekleme). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 401-417.
- Aksoy, B. (2003). Problem çözme yönteminin çevre eğitiminde uygulanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 83-98.
- Aktaş, Y. (1994). Çalışan anne ve çocuğu. *Yaşadıkça Eğitim*, 36, 7-11.
- Alemdar Coşkun, M. (2016). *Problem çözme eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların problem çözme becerileri ile kişiler arası problem çözme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Alıcı, B. & Altun, S. (2007). Lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik öz düzenleme ve biliş üstü becerileri, cinsiyete, sınıfa ve alanlara göre farklılaşmakta mıdır? *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 33-44.
- Alisinanoğlu, F., & Kesicioğlu, O. S. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Giresun ili örneği). *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(1), 93-110.
- Alpar, R. (2001). *Spor bilimlerinde uygulamalı istatistik*. Ankara: Nobel.
- Altun, M., & Sezgin-Memnun, D. (2008). Mathematics teacher trainees' skills and opinions on solving non-routine mathematical problems. *Journal of Theory and Practice in Education*, 4(2), 213-238.
- Anlıak, Ş., & Dinçer, Ç. (2005). Farklı eğitim yaklaşımları uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 149-166.

- Anlıak, Ş., & Dinçer, Ç. (2005). Okul öncesi dönemde kişiler arası bilişsel problem çözme becerilerinin geliştirilmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20, 122-134.
- Arenofsky, J. (2001). Developing your problem-solving skills. *Career World*, 29(4), 18-19
- Arı, M., & Yaban, E. H. (2012). 9-11 yaşındaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinde cinsiyet ve yaş farklılıkları. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 188-203.
- Arı, R., & Seçer, Z. (2004). Okul öncesi çocukların duygusal yüz ifadelerini tanıma becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 67-84.
- Arıkan, R. (2017). *Araştırma Yöntem ve Teknikleri*. Ankara: Nobel.
- Arseven, A. D. (1986). Çocukta benlik gelişimine ailenin etkisi ve çocuğun okuldaki başarısı. *Eğitim ve Bilim*, 10(60), 11-17.
- Arslan, C. (2002). Okulda çatışma çözme. A. M. Sümbül (Ed.), *Eğitime yeni bakışlar içinde*. Ankara: Mikro.
- Aydın, F. ve Ulutaş, İ. (2017). Okul öncesi çocuklarda öz düzenleme becerilerinin gelişimi. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 36-45.
- Babaroğlu, A. (2018). *Çocuk Psikolojisi ve Ruh Sağlığı*. Ankara: Vize.
- Bal, Ö. (2013). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-6 yaş çocukların kişilerarası problem çözme becerileri ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balkıs, M. ve Duru, E. (2010). Akademik erteleme eğilimi, akademik başarı ilişkisinde genel ve performans benlik saygısının rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 159-170.

- Başbay, M., & Senemoğlu, N. (2009). Projeye dayalı öğretimin akademik benlik kavramı ve derse yönelik tutuma etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 55-66.
- Bayındır, D. ve Ural, O. (2016). Development of the self-regulation skills scale. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(4), 119-132.
- Begde, Z., & Özyürek, A. (2016). Öğretmen ve anne-baba tutumlarının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 204-232.
- Blair, C., ve Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual review of psychology*, 66, 711-731.
- Bozkurt Yükçü, Ş. (2017). *Bağımsız anaokullarına devam eden çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerileri ile ebeveynlerinin duygusal okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: nature and nurture*. New York: Guilford.
- Can, S. (2015). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarında akademik benlik saygısı (Muğla ili örneği). *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi*, (34), 159-176.
- Canbulat, T., & Küçükkaragöz, H. (2014). Beyin uyumlu öğrenme yaklaşımının ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarılarına ve akademik benlik saygılarına etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 13-44.
- Carlson, S. M., Mandell, D. J., ve Williams, L. (2004). Executive functions and theory of mind: Stability and prediction from age 2 to 3. *Developmental Psychology*, 40, 1105-1122.

- Cevher, F. N. (2004). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının öğretmen algısına göre akademik benlik saygısı düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Cevher, F. N. ve Buluş, M. (2006). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarında akademik benlik saygısı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 28-39.
- Cole, P. M., Dennis, T. A., Smith-Simon, K. E., & Cohen, L. H. (2009). Preschoolers' emotion regulation strategy understanding: Relations with emotion socialization and child self-regulation. *Social Development*, 18(2), 324-352.
- Çetinkaya, S., Arslan, S., Nur, N., Özdemir, D., Demir, Ö. F. & Sümer, H. (2006). Sivas il merkezinde sosyoekonomik düzeyi farklı üç ilköğretim okulu öğrencilerinin benlik saygısı düzeyi. *Klinik Psikiyatri* 9(3), 116-122.
- Çetinkaya, Ş. (2013). *Lise öğrencisi erkek ergenlerde problem çözme eğitiminin problem çözme becerisi, kişilerarası ilişki tarzı ve öfke kontrolü üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Çiftçi, H. (2018). Ergenlerin benlik saygısı düzeylerinin karşılaştırılması meslek yüksekokulu ve meslek lisesi öğrencileri üzerine bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(68), 1648-1665.
- Çilingir, A. (2006). *Fen lisesi ile genel lise öğrencilerinin sosyal becerileri ve problem çözme becerilerinin karşılaştırması*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Çiltaş, A. (2011). Eğitimde öz-düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 1-11.
- Çuhadaroğlu, F. (1986). *Adolesanlarda benlik saygısı*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Ankara.

- Dağgöl, H. C. (2016). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerileri İle Ebeveynlerin Çocuk Yetiştirme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü, Gazimağusa.
- Dalkılıç, N. M. (2014). *Okul öncesi eğitime devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerileri ile sosyal duygusal uyumların karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirtaş-Zorbaz, S. (2018). Biyolojik kuram: H. Eysenck. D. Gençtanırım-Kurt & E. Çetinkaya-Yıldız (Ed.), *Kişilik kuramları gerçek yaşamdan kişilik analizi örnekleriyle içinde* (s. 555-576). Ankara: Pegem Akademi.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Way, E., Mincic, M., Zinsser, K., & Graling, K. (2012). Preschoolers' emotion knowledge: Self-regulatory foundations, and predictions of early school success. *Cognition & Emotion*, 26(4), 667-679.
- Dereli, E. (2008). *Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dereli-İman, E. (2013). Çocuklar için sosyal problem çözme ölçeği'nin 6 yaş grubu için Türkiye uyarlaması ve okul öncesi davranış problemleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 479-498.
- Dikbaş, Y., & Kaf Hasırcı, Ö. (2008). Öğrenme stratejileri öğretiminin ve ders işlenişinde kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 69-76.
- Dilber, M. (2015). *Okul öncesi çocukların ahlaki yargı düzeyleriyle kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Dilek, H., & Aksoy, A. B. (2013). Ergenlerin benlik saygısı ile anne-babalarının benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 95-109.
- Dincer, C., & Guneyisu, S. (1997). Examining the Effects of Problem-solving Training on the Acquisition of Interpersonal Problem-solving Skills by 5-Year-old Children in Turkey. *International Journal of Early Years Education*, 5(1), 37-46.
- Doğruyol, B., Türküler Aka, B., & Enisoğlu Tilbe, E. (2018). Okul tipinin okul öncesi dönem davranış düzenleme becerileri üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 23-35.
- Durmuş, R. (2006). 3-6 yaş arası çocuğu olan ebeveynlerin kişilik özellikleri ile anne baba tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dursun, A. (2010). Okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleriyle anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Eggum, N. D., Eisenberg, N., Kao, K., Spinrad, T. L., Bolnick, R., Hofer, C., Kupfer, A. S. ve Fabricius, W. V. (2011). Emotion understanding, theory of mind, and prosocial orientation: relations over time in early childhood. *The Journal of Positive Psychology*, 6(1), 4-16.
- Eke K., (2017). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Congress Of Eurasian Social Sciences* 8(8), 273-287.
- Ekiz, D. (2006). Kendini ve başkalarını izleme: Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı günlükleri. *İlköğretim Online*, 5(1), 45-57.
- Elias, C. L., & Berk, L. E. (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play?. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(2), 216-238.

- Erbay, E. (2008). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilere sahip olma düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Erbil, N., Divan, Z., & Önder, P. (2006). Ergenlerin benlik saygısına ailelerinin tutum ve davranışlarının etkisi. *Aile ve Toplum, Eğitim, Kültür ve Araştırma Dergisi*, 3(10), 7-15.
- Erdoğan, M., Koçyiğit, M., Çınar, M., & Uyar, M. (2018). Kişilerarası iletişim bağlamında rekreatif faaliyetlere katılan üniversite öğrencilerinin benlik saygısı ve sosyalleşme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Communication Theory & Research/İletişim Kuram ve Arastırma Dergisi*, (47), 507-523.
- Eroğlu, E. (2018). *Çocukların öz düzenleme becerileri ile ebeveynlerin olumsuz disiplin uygulamaları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, Adana.
- Erozkan, A. (2013). The Effect of Communication Skills and Interpersonal Problem Solving Skills on Social Self-Efficacy. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(2), 739-745.
- Ertürk Kara, H. G., & Gönen, M. (2015). Examination of children's self regulation skill in terms of different variables. *Journal of Theory&Practice in Education (JTPE)*, 11(4), 1224-1239.
- Ertürk Kara, H. G., Güler Yıldız, T., & Fındık, E. (2018). *Erken çocukluk döneminde öz düzenleme izleme, değerlendirme ve destekleme yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Ertürk, H. G. (2013). *Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fındık Tanrıbuyurdu, E. (2012). *Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Fındık Tanrıbuyurdu, E., ve Güler Yıldız, T. (2014). Okul öncesi öz düzenleme ölçeği (OÖDÖ): Türkiye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 317-328.
- Fivush, R., Brotman, M. A., Buckner, J. P., & Goodman, S. H. (2000). Gender differences in parent-child emotion narratives. *Sex Roles*, 42, 233–253.
- Gilpin, A. T., Brown, M. M. and Pierucci, J. M. (2015). Relations between fantasy orientation and emotion regulation in preschool. *Early Education and Development*, 26(7), 920-932.
- Göktaş, M. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akademik benlik saygısı düzeyleri ile ders başarıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Güçlü, N. (2003). Lise müdürlerinin problem çözme becerileri. *Milli Eğitim*, 80. Yıl Özel Sayısı (160), 272-300.
- Güloğlu, B., & Kararımak, Ö. (2010). Üniversite öğrencilerinde yalnızlığın yordayıcısı olarak benlik saygısı ve psikolojik sağlamlık. *Ege Eğitim Dergisi*, 11(2), 73-88.
- Gürsoy, O., & Gizir, C. A. (2018). Üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım almaya yönelik tutumları: sosyal damgalanma, kendini damgalama, öznel sıkıntıları açma, benlik saygısı ve cinsiyetin rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8(49), 137-155.
- Howse, R. B., Lange, G., Farran, D. C., & Boyles, C. D. (2003). Motivation and self-regulation as predictors of achievement in economically disadvantaged young children. *The Journal of Experimental Education*, 71(2), 151-174.
- İnci, E. (2010). Kişilik gelişimi. M. E. Deniz (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim içinde* (s. 181-218). Ankara: Maya Akademi.
- İnci, M. A., & Deniz, Ü. (2015). Baba tutumları ile çocuğun yaşı, cinsiyeti, doğum sırası ve kardeş sayısı değişkenleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(02).

- İyisoy, M. S. (2006). *Antisosyal kişilik bozukluğu olan bireylerde dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu eştanısı ve yürütücü işlevlerle ilişkisi*. (Uzmanlık Tezi).
- Jahromi, L. B., & Stifter, C. A. (2008). Individual differences in preschoolers' self-regulation and theory of mind. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*, 125-150.
- Johnson, S. L. (2000). Improving preschoolers' self-regulation of energy intake. *Pediatrics*, 106(6), 1429-1435.
- Kandemir, M. (2012). Öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının, kaygı, başarısızlık korkusu, benlik saygısı ve başarı amaçları ile açıklanması. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(4), 81-88.
- Karadağ, G., Güner, İ., Çuhadar, D., & Uçan, Ö. (2008). Gaziantep Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu hemşirelik öğrencilerinin benlik saygıları. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 3(7), 29-42.
- Karakuş, N. (2017). *60-72 ay çocukların sosyal problem çözme becerilerinin anne tutumları açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel.
- Kaya, F., & Oğurlu, Ü. (2015). The relationship among self-esteem, intelligence, and academic achievement. *Journal of Human Sciences*, 12(1), 951-965.
- Kaytez, N., ve Kadan, G. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarında akademik benlik saygısı ile kişiler arası problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5, 332-342.
- Keleş, B. (2000). *Eğitim yöneticilerinde sorun çözme ve denetim odağı ilişkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Keleş, S. ve Alisinanoğlu, F. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin Vygotsky'nin kendine yönelik konuşma terimine ilişkin gözlemleri ve görüşleri. *İlköğretim Online*, 13(1), 205-222.
- Kenç, F. M. ve Oktay, B. (2002). Akademik benlik kavramı ve akademik başarı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 27(124), 71-79.
- Kendall, P. C., & Fischler, G. L. (1984). Behavioral and adjustment correlates of problem solving: Validation analyses of interpersonal cognitive problem-solving measures. *Child Development*, 879-892.
- Kesicioğlu, O. S. (2015). Okul öncesi dönem çocukların kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 327-342.
- Kıyaker, S. (2017). 62-72 ay çocuklarının öz düzenleme becerisi üzerinde eğitici drama programının etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kocabaş, Z. (2018). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların oyun davranışları ile çocukların problem davranışları ve akademik benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kochanska, G., Coy, K. C. & Murray, K. T. (2001). The development of self-regulation in the first four years of life. *Child Development*, 72(4), 1091-1111.
- Koç, M., Bayraktar, B., & Çolak, T. S. (2010). Üniversite öğrencilerinde boyun eğici davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(28), 257-280.
- Koç, Ö. (2011). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersindeki akademik benlik kavramlarının başarılarına etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18, 199-214.
- Koray, Ö. ve Azar, A. (2008). Ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme ve mantıksal düşünme becerilerinin cinsiyet ve seçilen alan açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16 (1), 125-136.
- Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2002). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma sürelerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 91-97.
- Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 177-184.
- Koruklu, N. ve Yılmaz, N. (2010). Çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi programının okulöncesi kurumlara devam eden çocukların problem çözme becerisine etkisi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-20.
- Kubanç, Y. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziki durumunun incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 7(31), 675-688.
- Kuzucu, Y. (2016). Değişen babalık rolü ve çocuk gelişimine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(35), 79-89.
- Küçükali, R. (2018). Aile içi iletişim ve anne baba tutumları. R. Küçükali (Ed.), *Çocuk ve aile içinde* (s. 87-110). Ankara: Anı.
- Ladd, G. W., Birch, S. H. ve Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence?. *Child Development*, 70(6), 1373-1400.
- Martin, J. (2004). Self-regulated learning, social cognitive theory, and agency. *Educational psychologist*, 39(2), 135-145.
- Mayeux, L., & Cillessen, A. H. (2003). Development of social problem solving in early childhood: Stability, change, and associations with social competence. *The Journal of Genetic Psychology*, 164(2), 153-173.

- McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2012). Self-regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child development perspectives*, 6(2), 136-142.
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., & Foster, T. D. (2014). Social skills and problem behaviors as mediators of the relationship between behavioral self-regulation and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(3), 298-309.
- Norris, J. A. (2003). Looking at classroom management through a Social and Emotional Learning lens. *Theory Into Practice*, 42(4), 313-318.
- Ocak, G. ve Sarlık, B. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarında akademik benlik saygısı. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5, 182-193.
- Oğuz-Duran, N. (2018). Psikososyal gelişim kuramı: Erik H. Erikson. D. Gençtanırım-Kurt & E. Çetinkaya-Yıldız (Ed.), *Kişilik kuramları gerçek yaşamdan kişilik analizi örnekleriyle içinde* (s. 191-230). Ankara: Pegem Akademi.
- Oktan, V., Odacı, H., & Berber Çelik, Ç. (2014). Psikolojik doğum sırasının psikolojik sağlamlığın yordanmasındaki rolünün incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 140-152
- Orçan, M. (2010). Sosyal gelişim. M. E. Deniz (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim içinde* (s. 103-147). Ankara: Maya Akademi.
- Özben, Ş., & Argun, Y. (2002). Okul öncesi çocukların anne-babalarının çocuk yetiştirme tutumları ile ilgili değişkenlerin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 18-28.
- Özbey, S. (2009). *Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği'nin (PKBS-2) geçerlik güvenirlik çalışması ve destekleyici eğitim programının incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Özbey, S. (2017). A study on the relation between the value behaviour and problem solving skills of the pre-school children. *European Journal of Education Studies*, 3(4), 1-17.
- Özbey, S. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarında motivasyon ve öz düzenleme becerileri üzerine bir inceleme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(65), 26-47.
- Özbey, S., & Aktemur Gürler, S. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların motivasyon düzeyleri ile sosyal becerileri ve problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 8(1), 587-602.
- Özbey, S., & Alisinanoğlu, F. (2009). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60–72 aylık çocukların problem davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 493-517.
- Özbey, S., Mercan, M., & Alisinanoğlu, F. (2018). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların yaşam kalitesi ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 157-173.
- Özcan, Ç. (2012). *Okul öncesinde aile katılımı ile çocukların akademik benlik saygısı düzeyi arasındaki ilişkinin anne-baba görüşlerine göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Özdemir Beceren, B. (2015). Okul öncesinde problem çözme ve beyin fırtınası. R. Zembat (Ed.), *Okul öncesi eğitimde öğretim yöntemleri içinde* (s.57-81). Ankara: Hedef.
- Özdil, G. (2008). *Kişilerarası problem çözme becerileri eğitimi programının okulöncesi kurumlara devam eden çocukların kişilerarası problem çözme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Özer, S., (2009). Relationship of Bender Gestalt developmental scores and human drawing developmental scores in a sample of Turkish preschool children. *School Psychology International*, 30(2), 137-147.

- Özkan, H. K. (2015). *Annelerin duygu sosyalleştirme davranışları ile çocukların benlik algısı ve sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özkan, İ. (1994). Benlik saygısını etkileyen etkenler. *Düşünen Adam*, 7(3), 4-9.
- Özözen Danacı, M. (2018). Erik Erikson'un psikososyal gelişim kuramı. Ö. Doğan (Ed.), *Gelişim kuramları* içinde (s.61-83). Ankara: Hedef.
- Öztabak, M. E. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.
- Parlakıyıldız, B. (2010). Erken çocukluk döneminde problem çözme ve beyin fırtınası. A. Gürol (Ed.), *Erken çocuklukta öğrenme yaklaşımları* içinde (s. 97-124). İstanbul: Efe Akademi.
- Pehlivan, H., & Köseoğlu, P. (2011). Fen lisesi öğrencilerinin kimya dersine yönelik tutumları ile akademik benlik tasarımlarının incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 90-102.
- Pellegrini, D. S., & Urbain, E. S. (1985). An evaluation of interpersonal cognitive problem solving training with children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 26(1), 17-41.
- Pişkin, M. (2003). Özsaygı geliştirme eğitimi. Y. Kuzgun (Ed.), *İlköğretimde rehberlik* içinde (s.95-123). Ankara: Nobel.
- Ponitz, C. E. C., McClelland, M. M., Jewkes, A. M., Connor, C. M., Farris, C. L. ve Morrison, F. J. (2008). Touch your toes! Developing a direct measure of behavioral regulation in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(2), 141-158.
- Raffaelli, M., Crockett, L. J., & Shen, Y. L. (2005). Developmental stability and change in self-regulation from childhood to adolescence. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(1), 54-76.

- Razza, R. A., Bergen-Cico, D., & Raymond, K. (2015). Enhancing preschoolers' self-regulation via mindful yoga. *Journal of Child and Family Studies*, 24(2), 372-385.
- Renklibay, G. D. (2017). *Anne babanın kabullenici tutumunun okul öncesi kurumlarına devam eden 4-6 yaş çocukların akademik benlik saygısına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Risemberg, R. ve Zimmerman, B. J. (1992). Self-regulated learning in gifted students. *Roeper Review*, 15(2), 98-101.
- Rubin, K. H., & Krasnor, L. R. (1983). Age and gender differences in solutions to hypothetical social problems. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 4(3), 263-275.
- Rubin, K. H., Rose-Krasnor, L. R. (1983) "Age and Gender Differences in the Development of a Representative Social Problem Solving Skill", *Journal of Applied Developmental Psychology*, 4 463-475
- Rutli, E. E. (2014). Sosyal bilimlerde pozitivizm tartışması: Adorno ve Popper. *Temaşa Erciyes Üniversitesi Felsefe Bölümü Dergisi*, (1), 134-160.
- Sacco, W. P., & Graves, D. J. (1984). Childhood depression, interpersonal problem-solving, and self-ratings of performance. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 13(1), 10-15.
- Sağlam, M. (2017). Aile içi iletişim. N. Aral (Ed.), *Çocuk ve iletişim içinde* (s. 305-334). Ankara: Vize.
- Saracaloğlu, A. S., & Kumral, O. (2007). *Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlik algıları, kaygıları ve akademik güdülenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiri Özetleri, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Schonkoff, J. P. ve Phillips, D. A. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy.

- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Anı.
- Seven, S. (2007). Ailesel faktörlerin altı yaş çocuklarının sosyal davranış problemlerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 13(3), 477-499.
- Shavelson, R. J., & Bolus, R. (1982). Self concept: The interplay of theory and methods. *Journal of educational Psychology*, 74(1), 3.
- Shure, M. B. (2001). What's right with prevention? Commentary on “prevention of mental disorders in school-aged children: current state of the field”. *Prevention and Treatment*, 4(7), 1-8.
- Shure, M. B., & Spivack, G. (1982). Interpersonal problem-solving in young children: A cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology*, 10(3), 341-356.
- Skibbe, L. E., McDonald Connor, C., Morrison, F. J., & Jewkes, A. M. (2011). Schooling effects on preschoolers’ self-regulation, early literacy, and language growth. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 42-49.
- Smith Donald R., Raver C.C., Hayes T., & Richardson B. (2007). Preliminary Constructand Concurrent Validity of Preschool Self-Regulation Assesment (PSRA) For Field-Based Research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 173-187.
- Spence, S. H. (2003). Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice. *Child and adolescent mental health*, 8(2), 84-96.
- Stevahn, L., Johnson, D. W., Johnson, R. T., Oberle, K., & Wahl, L. (2000). Effects of conflict resolution training integrated into a kindergarten curriculum. *Child Development*, 71, 772-784.
- Stewart, S. L., & Rubin, K. H. (1995). The social problem-solving skills of anxious-withdrawn children. *Development and Psychopathology*, 7(2), 323-336.

- Subaşı, G. (2000). Verimli ders çalışma alışkanlıkları eğitiminin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma alışkanlıklarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 25(117), 50- 56.
- Şahin, S. (2016). Kişilik gelişimi. Bilişsel Gelişim. N. Baysal Metin. (Ed.), *Doğum öncesinden ergenliğe çocuk gelişimi içinde* (s. 83-122). Ankara: Pegem Akademi.
- Şanlı, D., & Öztürk, C. (2007). Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını etkileyen etmenlerin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 31-48.
- Şepitçi, M. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin okul uyumu ile ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tanrikulu, İ. (2017). Sosyal öğrenme kuramı: Albert Bandura. D. Gençtanırım-Kurt & e. Çetinkaya-Yıldız (Ed.), *Kişilik kuramları gerçek yaşamdan kişilik analizi örnekleriyle içinde* (s. 382-407). Ankara: Pegem Akademi.
- Tekin, H. (2018). *Öz düzenleme becerilerinin ilkokula hazırbulunuşluk üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Tezel Şahin, F., & Cevher, F. N. (2007). Türk toplumunda aile-çocuk ilişkilerine genel bir bakış. ICANAS 38 (38. Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi). *Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu*, 775-790.
- Thornberry, T. P., Smith, C. A. ve Howard G. J. (1997). Risk factors for teenage fatherhood. *Journal of Marriage and the Family*, 59, 505-522.
- Tilbe, E. (2015). *Identifying the relationship between behavior regulation, parenting attitude and behavior problems in preschoolers*. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Tominey, S. L., & McClelland, M. M. (2011). Red light, purple light: Findings from a randomized trial using circle time games to improve behavioral self-regulation in preschool. *Early Education & Development*, 22(3), 489-519.
- Torun, S., Arslan, S., Nazik, E., Akbaş, M., & Yalçın, S. Ö. (2012). Hemşirelik öğrencilerinin benlik saygısı ve boyun eğici davranışlarının incelenmesi. *Cumhuriyet Medical Journal*, 34(4), 399-404.
- Totan, T., & Kabasakal, Z. (2012). The effect of problem solving skills training on the social and emotional learning needs and abilities of 6 th grade students. *İlköğretim Online*, 11(3), 813-828.
- Trentacosta, C. J., & Shaw, D. S. (2009). Emotional self-regulation, peer rejection, and antisocial behavior: Developmental associations from early childhood to early adolescence. *Journal of applied developmental psychology*, 30(3), 356-365.
- Turan, F. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim öğretim faaliyetlerinin denetimi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 7(23), 94-119.
- Turan, S. ve Demirel, Ö. (2010). Öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin akademik başarı ile ilişkisi: Hacettepe Üniversitesi tıp fakültesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 279-291.
- Turgut, Y. (2012). Verilerin kaydedilmesi, analizi, yorumlanması: nicel ve nitel. A. Tanrıöğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 193-248). Ankara: Anı.
- Türnüklü, A., Şahin, İ., & Öztürk, N. (2002). İlköğretim okullarında, öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi ve velilerin çatışma çözüm stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 574-597.
- Üçok, S. B., & Öztemür, G. (2018). Psikanalitik kuram: Sigmund Freud. D. Gençtanırım-Kurt & E. Çetinkaya-Yıldız (Ed.), *Kişilik kuramları gerçek yaşamdan kişilik analizi örnekleriyle* içinde (s. 65-101). Ankara: Pegem Akademi.

- Üredi, I., & Erden, M. (2009). Öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının yordayıcısı olarak algılanan anne baba tutumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 781-811.
- Üredi, I., & Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250-260.
- Üredi, I., & Üredi, L. (2007). Öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştiren öğrenme ortamının oluşturulması. *EDU7*, 2(4), 1-30.
- Walker, S. (2005). Gender differences in the relationship between young children's peer-related social competence and individual differences in theory of mind. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(3), 297-312.
- Walker, S., Irving, K., & Berthelsen, D. (2002). Gender influences on preschool children's social problem-solving strategies. *The Journal of Genetic Psychology*, 163(2), 197-209.
- Warash, B. G., & Markstrom, C. A. (2001). Parental perceptions of parenting styles in relation to academic self-esteem of preschoolers. *Education*, 121(3), 485-493.
- Yağbasan, Ş. (2018). 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerileri ile ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yaban, E. H., & Yükselen, A. (2007). Korunmaya muhtaç yedi-on bir yaş grubundaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Journal of Society & Social Work*, 18(1), 49-67.
- Yaman, S., & Yalçın, N. (2005). Fen bilgisi öğretiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının yaratıcı düşünme becerisine etkisi. *İlköğretim Online*, 4(1), 42-52.
- Yapıcı, Ş. (2010). Türk toplumunda aile ve eğitim ilişkisi. *Turkish Studies*, 5(4), 1544-1570.

- Yaralı, K. T., & Özkan, H. K. (2016). Çocukların (60-72 aylık) sosyal problem çözme becerileri ile sosyal yetkinlik ve davranış durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (2), 345-361.
- Yavuzer, H. (2001). *Ana-baba ve çocuk*. İstanbul: Remzi.
- Yıldız, M., & Çapar, B. (2010). Orta öğretim öğrencilerinde benlik saygısı ile dindarlık arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 10(3), 103-131.
- Yıldız, T. G., Ertürk Kara, H. G., Tanrıbuyurdu, E. F., & Gönen, M. (2014). Öz düzenleme becerilerinin öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 329-338.
- Yılmaz, E. (2012). *60-72 aylık çocukların duyguları anlama becerilerinin sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, E. (2016). *48-72 aylık çocuklara yönelik Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin geliştirilmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Youngstrom, E., Wolpaw, J. M., Kogos, J. L., Schoff, K., Ackerman, B., & Izard, C. (2000). Interpersonal problem solving in preschool and first grade: developmental change and ecological validity. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(4), 589-602.
- Zembat, R. (2015). *Okul öncesi eğitimde öğretim yöntemleri*. Ankara: Hedef.

EKLER



EK 1. Milli Eğitim İzin Yazısı



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.10902764
Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

05/06/2018

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Gazi Üniversitesinin 10.05.2018 tarih ve 20481 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/ 2017/25 No'lu Gen.
c) Milli Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 31.05.2018 tarihli tutanağı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Merve MERCAN'ın "Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Öz Düzenleme Becerileri ile Akademik Benlik Saygıları ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tezi kapsamında, ekli listede bulunan okullarda kişisel bilgi formu, akademik benlik saygısı ölçeği, öz düzenleme becerileri ölçeği, problem çözme ölçeği uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

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

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ömer Faruk YELKENÇİ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
05/06/2018

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

- Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı ve Okul Listesi

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

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

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden a668-ad73-384f-b9cb-85e1 kodu ile teyit edilebilir.

EK 2. Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği İzin Yazısı

Öz Düzenleme Becerileri X

Güvenli | <https://mail.google.com/mail/u/0/#search/öz+düzenleme/15b19520847c9343>

Uygulamalar GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ peris@gelism.edu.tr Ana Sayfa20+

İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ

öz düzenleme

Posta

E-POSTA YAZ

Gelen Kutusu (205)

Yıldızlı

Gönderilmiş Postalar

Taslaqlar

Spam (3)

Diğer

MERVE

Alıcı: bana

Dilan Bayındır <dilanbayindir@gmail.com>

Mehaba Merve Hocam,

Ölçek ettedir. Ölçeğin alt boyutları, maddelerin boyutlara dağılımını ve test maddeleri içeren bilgileri içeren makaleyi de ekte bulabilirsiniz. Öğretmenler tarafından değerlendirilmek üzere geliştirilmiştir. Herhangi bir başka sorunuz olursa bana mail ile ulaşabilirsiniz.

Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Dr. Dilan BAYINDIR

29 Mart 2017 12:07 tarihinde MERVE MERCAN <mmercan@gelism.edu.tr> yazdı:

2 EK

Yaklaşık 59 ileti dışından 14.

29.03.2017

Yakın zamanda gerçekleşen bir sohbet yok

Yeni bir tane başlatın

MERVE MERCAN <mmercan@gelism.edu.tr>

Alıcı: Dilan

İlginiz ve desteğiniz için çok teşekkür ediyorum.

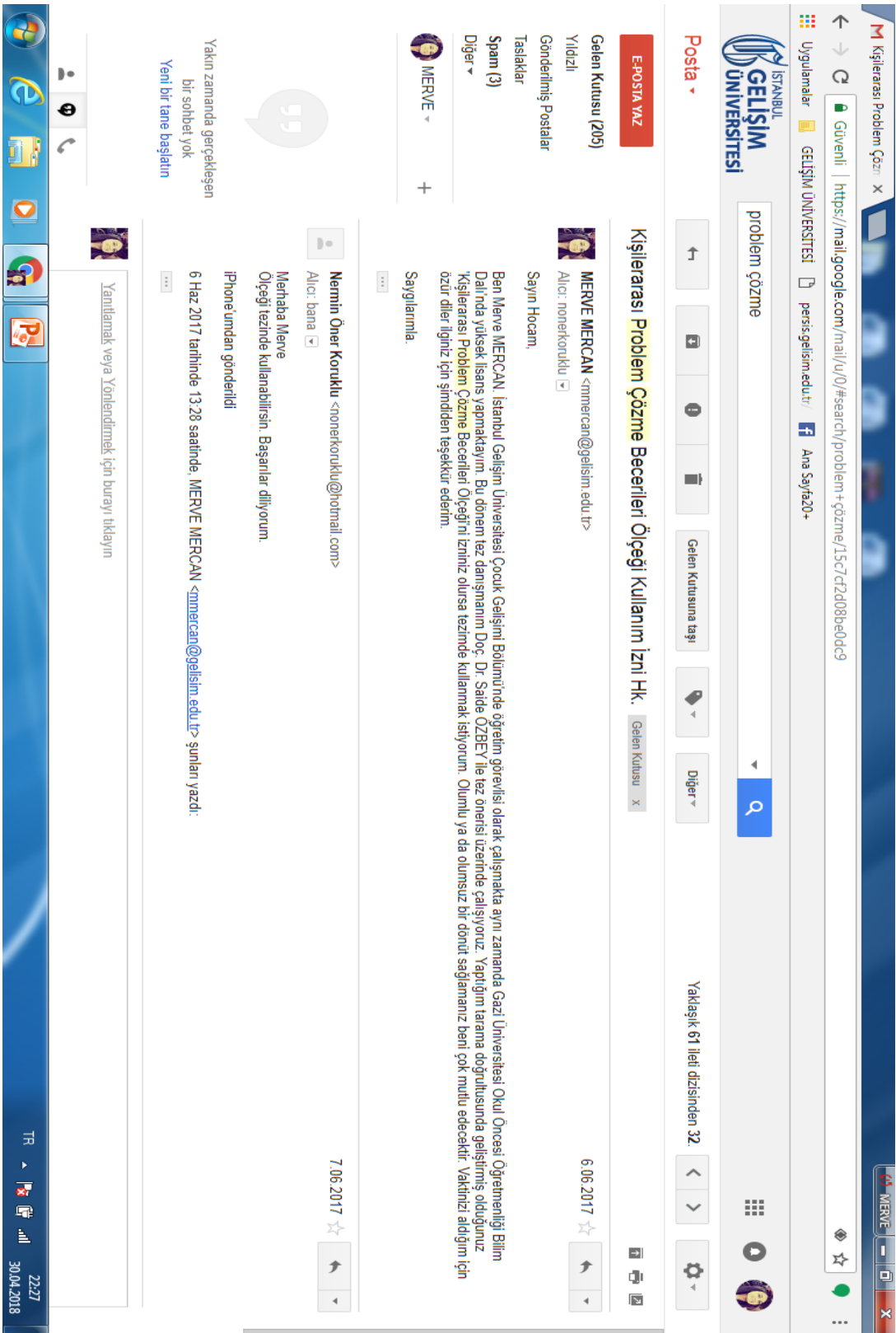
Saygılarımla.

TR 22:28 30.04.2018

IOUES_2165 (1).pdf

ODBO Bayındır.doc

168



EK 4. Akademik Benlik Saygısı Ölçeği İzin Yazısı

AKADEMİK BENLİK SAYGISI

Gelen Kutusu (205)

Yıldızlı

Gönderilmiş Postalar

Tasitlar

Spam (3)

Diger

MERVE

E-POSTA YAZ

akademik benlik saygisi

Akademik Benlik Saygısı Ölçeği Kullanım İznı Hk.

MERVE MERCAN <mmercan@gelism.edu.tr>

Alıcı: nkaburan

Sayın Hocam,

Ben Merve MERCAN, İstanbul Gelişim Üniversitesi Çocuk Gelişim Bölümünde öğretim görevlisi olarak çalışmakta aynı zamanda Gazi Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalında yüksek lisans yapmaktayım. Bu dönem tez danışmanım Doç. Dr. Saide ÖZBEY ile tez önerisi üzerinde çalışıyoruz. Yapacağım tezime doğrultusunda geliştim olduğunuz Akademik Benlik Saygısı Ölçeğini izniniz olursa tezimde kullanmak istiyorum. Olumlu ya da olumsuz bir donüt sağlamanız beni çok mutlu edecektir. Vaktinizi aldığım için özür diler liginiz için şimdiden teşekkür ederim.

Saygılarımla.

FATMA NILGÜN CEVHER KALBURAN <nkaburan@pau.edu.tr>

Alıcı: nkaburan, bana

Merhaba Merve,

Ölçeği ekte gönderiyorum. Çalışmanızda başarılar diliyorum. Sonuçlarınızı benimle de paylaşırsanız çok sevinirim.

İyi çalışmalar,

Nilgün.

Yakın zamanda gerçekleşen bir sohbet yok

Yeni bir tane başlatın

TR 30.04.2018 22:25



GAZİ GELECEKTİR..