



**60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN MOTİVASYON DÜZEYLERİ İLE
DUYGUSAL ZEKA VE BENLİK ALGILARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Sare Türkmen

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

OCAK 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

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

YAZARIN

Adı : Sare
Soyadı : TÜRKMEN
Bölümü : Okul ncesi Eēitimi Anabilim Dalı
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: 60-72 Aylık ocukların Motivasyon Düzeyleri ile Duygusal Zeka ve Benlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

İngilizce Adı: An Investigation Of The Relationship Between 60-72 Months Children's Motivation Levels And Emotional Intelligence, And Self Concept

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: Sare TÜRKMEN

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Sare Türkmen tarafından hazırlanan “60-72 Aylık Çocukların Motivasyon Düzeyleri İle Duygusal Zeka Ve Benlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Saide ÖZBEY

(Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Hacer Elif DAĞLIOĞLU

(Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Tülin Güler YILDIZ

(Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 28/12/2018

Bu tezin Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma Yel

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Canim aileme

TEŞEKKÜR

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Yüksek Lisans Tezi olarak hazırlanan bu çalışma birçok değerli insanın katkılarıyla gerçekleştirilmiştir. Özellikle vurgulamak ve teşekkür etmek istediğim bazı insanlar var ki üzerimdeki emekleri, destekleri ve katkıları ile bugün olduğum kişi ve bakış açımı üzerinde etkileri büyüktür.

En büyük gücün “emek ve azim” olduğunu öğreten babam Sinan TÜRKMEN’e, annem Seval TÜRKMEN’e, kardeşlerim Seda TÜRKMEN ve Mehmet TÜRKMEN’e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Bana her an güvendiğiniz ve desteklediğiniz için size minnettarım.

Rehberlikleri ve rol modellikleri ile akademik hayatımın yönlendiricisi olan Trabzon Üniversitesi öğretim üyelerinden Prof. Dr. Ahmet Zeki SAKA’ya, Prof. Dr. Ayşegül SAĞLAM ARSLAN’a ve Dr. Öğretim Üyesi Salih AKYILDIZ’a teşekkürlerimi sunuyorum. Rehberliklerinin yanı sıra okul öncesi eğitim hakkında bildiğim her şeyin temelini oluşturan Dr. Öğretim Üyesi Özlem YURT’a, Dr. Öğretim Üyesi Yasin ÖZTÜRK’e ve Dr. Öğretim Üyesi Meral BEŞGEN ERGİŞİ’ye teşekkürlerimi sunuyorum. Gazi Üniversitesindeki destekçim Doç. Dr. Salih ŞAHİN’e teşekkürlerimi sunuyorum.

Mensubu olduğum Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesinin tüm personeline azim ve başarı aşılayan sayın dekanımız Prof. Dr. Mehmet KÜÇÜK’e teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışma hayatımın bana kattığı çok sevgili arkadaşlarım Öğr. Gör. Dr. Şenay BAŞ’a ve Arş. Gör. Merve Hülya KİBAR FURTUN’a beni motive ettikleri için teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırmanın her aşamasında akademik ve duygusal desteğini esirgemeyen, özellikle meslek etiğini örnek aldığım, danışman olmanın ötesinde kalbe dokunan çok kıymetli danışmanım Doç. Dr. Saide ÖZBEY’e en içten dileklerle sevgi, saygı ve teşekkürlerimi sunuyorum. Tez önerimden tezimi teslimiyetime kadar geçen süreçte her an yanımda olarakilmekilmek bu çalışmayı oluşturduk.

Bu tez benim emeğimin sizlerin desteğinin ürünüdür.

60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN MOTİVASYON DÜZEYLERİ İLE DUYGUSAL ZEKA VE BENLİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Sare TÜRKMEN

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Ocak 2019

ÖZ

Araştırma 60-72 aylık çocukların motivasyon düzeyleri ile duygusal zeka ve benlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Çocukların motivasyon düzeylerini ve motivasyon düzeylerinin duygusal zeka ve benlik algılarını nasıl etkilediğini ortaya koymak açısından önem taşımaktadır. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. 2017-2018 eğitim öğretim yılında Trabzon ili Ortahisar merkez ilçesinde yer alan bağımsız anaokulları ve ilköğretime bağlı anasınıflarında bulunan 60-72 aylık çocuklar evreni; evrenden tesadüfi küme örnekleme yöntemiyle seçilmiş 300 çocuk örnekleme oluşturmaktadır. Veriler “Genel Bilgi Formu”, “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği”, “Sullivan Duygusal Zeka Ölçekleri” ve “DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların motivasyon düzeylerinin 1 kardeşe sahip olanların, okul öncesi eğitime 2 yıl ve üzeri devam edenlerin, bağımsız anaokulunda eğitim alanların, anne ve babası önlisans ve lisans mezunu olanların, annesi çalışanların, anne-babası profesyonel meslek sahibi olanların ve yüksek sosyoekonomik düzeye sahip çocukların lehine anlamlı farklılık gösterdiği ($p<0.50$); cinsiyet ve aile yapısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0.50$) bulunmuştur. Çocukların duygusal zekalarının 1 kardeşe sahip olanların, okul öncesi eğitime 2 yıl ve üzeri devam edenlerin, bağımsız anaokulunda eğitim alanların, anne ve babası önlisans ve lisans

mezunu olanların, annesi çalışanların, anne-babası profesyonel meslek sahibi olanların ve yüksek sosyoekonomik düzeye sahip çocukların lehine anlamlı farklılık gösterdiği ($p<0.50$); cinsiyet ve aile yapısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0.50$) saptanmıştır. Çocukların benlik algılarının 1 kardeşe sahip olanların, okul öncesi eğitime 2 yıl ve üzeri devam edenlerin, bağımsız anaokulunda eğitim alanların, anne ve babası önlisans ve lisans mezunu olanların, annesi çalışanların, anne-babası profesyonel meslek sahibi olanların ve yüksek sosyoekonomik düzeye sahip çocukların lehine anlamlı farklılık gösterdiği ($p<0.50$); cinsiyet ve aile yapısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0.50$) bulunmuştur. Çocukların motivasyon düzeyleri ile duygusal zekaları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki saptanmıştır. Çocukların motivasyon düzeyleri ile benlik algıları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Çocukların duygusal zeka düzeyleri ile benlik algıları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler : Okul Öncesi Eğitim, Motivasyon, Duygusal Zeka, Benlik Algısı

Sayfa Adedi : 259

Danışman : Doç. Dr. Saide ÖZBEY

**AN INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN 60-72
MONTHS CHILDREN’S MOTIVATION LEVELS AND EMOTIONAL
INTELLIGENCE, AND SELF CONCEPT**

(Masters’ Deg ree)

Sare TÜRKMEN

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

January, 2019

ABSTRACT

The study was conducted to examine the relation between 60-72 months children’s motivation levels and their emotional intelligence, and self-concept. It is important to reveal the children’s motivation levels and the effect of it on their emotional intelligence and self-concept. The study is done with the relational screening model. The population of the study consists of the children of 60-72 months attending to the independent kindergartens and preschools in the Ortahisar central district of the Trabzon province in the education year of 2017-2018. The sample consists of 300 children who were selected from the population by the random cluster sampling method. Data was obtained by “General Information Form”, “The Dimensions of Mastery Questionnaire (DMQ18)”, “Sullivan Emotional Intelligence Scales” and “DeMoulin Self Concept Developmental Scale”. As a result of the study, it was found that the children’s motivation levels were significantly different in children with 1 sibling, who attended pre-school education for 2 years and more, who attended and independent kindergarten, whose parents have four-year and two-year degrees, whose mother is employed, whose parents have professions and high socio-economic level ($p<0.50$); while there was no significant difference according to the variables of sex and family structure ($p>.050$). It was found that the children’s emotional intelligence were significantly different in children with 1 sibling, who attended pre-school

education for 2 years and more, who attended and independent kindergarten, whose parents have four-year and two-year degrees, whose mother is employed, whose parents have professions and high socio-economic level ($p < 0.50$); while there was no significant difference according to the variables of sex and family structure ($p > .050$). It was also found that children's self concept were significantly different in children with 1 sibling, who attended pre-school education for 2 years and more, who attended and independent kindergarten, whose parents have four-year and two-year degrees, whose mother is employed, whose parents have professions and high socio-economic level ($p < 0.50$); while there was no significant difference according to the variables of sex and family structure ($p > .050$). A positive and medium-level relationship was found between the children's motivation levels and emotional intelligence. A positive and medium-level relationship was found between children's motivation levels and self-concept. A and medium-level relationship was found between the children's emotional intelligence levels and self-concept.

Key Words : Preschool Education, Motivation, Emotional Intelligence, Self Concept

Page Number : 259

Supervisor : Doç. Dr. Saide ÖZBEY

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	ii
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vii
ABSTRACT	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı	6
Araştırmanın Önemi	8
BÖLÜM II.....	10
KURAMSAL TEMELLER.....	10
Motivasyon.....	10
Üst Düzey Motivasyon (Mastery Motivation)	12
Kuramsal Temeller.....	14
Motivasyon ile İlgili Kavramlar	19
Motivasyonu Etkileyen Etmenler	21
Duygusal Zeka	26
Duygusal Zekâ Modelleri	28
Duygusal Zekayı Etkileyen Etmenler	32

Motivasyon – Duygusal Zeka İlişkisi	34
Benlik Algısı	36
Kuramsal Temeller	37
Benlik Algısını Etkileyen Etmenler	42
Motivasyon – Benlik Algısı İlişkisi	43
BÖLÜM III	45
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	45
Motivasyon İle İlgili Araştırmalar	45
Duygusal Zeka İle İlgili Araştırmalar	52
Benlik Algısı İle İlgili Çalışmalar	58
BÖLÜM IV	64
YÖNTEM.....	64
Araştırmanın Modeli.....	64
Evren ve Örneklem	64
Çocukların Demografik Özellikleri	65
Ebeveynlerin Demografik Özellikleri	66
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri	67
Veri Toplama Araçları.....	68
Genel Bilgi Formu	69
Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)	69
DeMoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği.....	72
Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği	73
Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği	74
Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği	74
Uygulayıcı Güvenirliği	75
Verilerin Toplanması	77
Verilerin Analizi	78
Varsayımların Kontrolü.....	78
BÖLÜM V	81
BULGULAR ve TARTIŞMA.....	81
1. Alt Problem.....	81

2. Alt Problem.....	83
3. Alt Problem.....	128
4. Alt Problem.....	166
5. Alt Problem.....	189
6. Alt Problem.....	193
7. Alt Problem.....	195
BÖLÜM VI	198
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	198
Sonuç	198
Öneriler	199
Aileye Yönelik Öneriler.....	199
Eğitimcilere Yönelik Öneriler	200
Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	200
KAYNAKLAR.....	202
EKLER.....	231
EK 1. Milli Eğitim İzin Yazısı	232
EK 2. Veli İzin Yazısı	233
Ek 3. Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği İzin Belgesi	234
Ek 4. Sullivan Duygusal Zeka Ölçekleri İzin Belgesi.....	235
EK 5. DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği İzin Belgesi	237

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Çocukların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans Ve Yüzde Dağılımları.....	66
Tablo 2. Ebeveynlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans Ve Yüzde Dağılımları...	68
Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	69
Tablo 4. Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği ve Alt Ölçeklerine İlişkin Güvenirlik Katsayısı Sonuçları.....	71
Tablo 5. DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Katsayısı Sonuçları.....	73
Tablo 6. Sullivan Duygusal Zeka Ölçekleri ve Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Katsayısı Sonuçları.....	75
Tablo 7. Krippendorff Alpha Katsayısı Yorumu.....	76
Tablo 8. Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları.....	79
Tablo 9. “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği”nin Alt Ölçeklerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	81
Tablo 10. “Sullivan Duygusal Zeka Ölçekleri” ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	82
Tablo 11. “DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği” ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	83
Tablo 12. Çocukların Cinsiyetine Göre “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	84

Tablo 13. <i>Çocukların Kardeş Sayısına Göre “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları</i>	86
Tablo 14. <i>Çocukların Doğum Sırasına Göre “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları</i>	89
Tablo 15. <i>Çocukların Okul Öncesi Eğitime Devam Sürelerine Göre “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları</i>	92
Tablo 16. <i>Çocukların Okul Türüne Göre “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları</i>	94
Tablo 17. <i>Çocukların Aile Yapısına Göre “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları</i>	96
Tablo 18. <i>Çocukların Anne Öğrenim Durumuna Göre “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları</i>	98
Tablo 19. <i>Çocukların Baba Eğitim Düzeyi Göre “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları</i>	104
Tablo 20. <i>Çocukların Anne Çalışma Durumuna Göre “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları</i>	109
Tablo 21. <i>Çocukların Anne Mesleğine Göre “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları</i> ...	111
Tablo 22. <i>Çocukların Baba Mesleğine Göre “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları</i>	116
Tablo 23. <i>Çocukların Sosyoekonomik Düzeye Göre “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları</i>	124
Tablo 24. <i>Çocukların Cinsiyete Göre Sullivan Duygusal Zekâ Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları</i>	128

Tablo 25. Çocukların Kardeş Sayısına Göre Genel Duygusal Zekâ Ölçekleri ve Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	130
Tablo 26. Çocukların Doğum Sırasına Göre Duygusal Zekâ Ölçekleri ve Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	132
Tablo 27. Çocukların Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Sürelerine Göre Duygusal Zekâ Ölçekleri ve Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	135
Tablo 28. Çocukların Okul Türüne Göre Duygusal Zekâ Ölçekleri ve Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	137
Tablo 29. Çocukların Aile Yapısı Göre Duygusal Zekâ Ölçekleri ve Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	139
Tablo 30. Çocukların Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Ölçekleri ve Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	141
Tablo 31. Çocukların Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Ölçekleri ve Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	146
Tablo 32. Çocukların Annenin Çalışma Durumuna Göre Duygusal Zekâ Ölçekleri ve Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	151
Tablo 33. Çocukların Anne Mesleğine Göre Duygusal Zekâ Ölçekleri ve Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	153
Tablo 34. Çocukların Babanın Mesleğine Göre Duygusal Zekâ Ölçekleri ve Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	157

Tablo 35. Çocukların Sosyoekonomik Düzeye Göre Duygusal Zekâ Ölçekleri ve Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	163
Tablo 36. Çocukların Cinsiyete Göre “DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	167
Tablo 37. Çocukların Kardeş Sayısına Göre “DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	168
Tablo 38. Çocukların Doğum Sırasına Göre “DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	169
Tablo 39. Çocukların Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Sürelerine Göre “DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	171
Tablo 40. Çocukların Okul Türüne Göre “DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	173
Tablo 41. Çocukların Aile Yapısına Göre “DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	174
Tablo 42. Çocukların Anne Öğrenim Durumu Göre “DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	176
Tablo 43. Çocukların Baba Öğrenim Durumu Göre “DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	178
Tablo 44. Çocukların Annenin Çalışma Durumuna Göre “DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	181
Tablo 45. Çocukların Anne Mesleğine Göre “DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	182

Tablo 46. Çocukların Babanın Mesleğine Göre “DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	184
Tablo 47. Çocukların Sosyoekonomik Düzeye Göre “DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	187
Tablo 48. Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği Alt Ölçekleri İle Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı Sonuçları.....	190
Tablo 49. Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği Alt Ölçekleri ile Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekâsını Değerlendirme Ölçeği Arasındaki Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı Sonuçları.....	191
Tablo 50. Okul Öncesi Çocuklar için Motivasyon Ölçeği Alt Ölçekleri İle Sullivan Kısa Empati Ölçeği Arasındaki Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı Sonuçları.....	192
Tablo 51. Okul Öncesi Çocuklar için Motivasyon Ölçeği alt boyutları ile DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği alt boyutları arasındaki Spearman sıra farkları Korelasyon Katsayısı Sonuçları.....	193
Tablo 52. Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği alt boyutları ile DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği alt boyutları arasındaki Spearman sıra farkları Korelasyon Katsayısı Sonuçları.....	195
Tablo 53. Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekâsını Değerlendirme Ölçeği ile DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği alt boyutları Arasındaki Spearman sıra farkları Korelasyon Katsayısı Sonuçları.....	196
Tablo 54. Sullivan Kısa Empati Ölçeği ile DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği alt boyutları Arasındaki Spearman sıra farkları Korelasyon Katsayısı Sonuçları.....	196

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu açıklanarak, araştırmanın amacı ifade edilmiş, alt problemlere yer verilmiş; araştırmanın önemine değinilerek, araştırmanın sınırları belirtilmiş ve bazı terimlerin işlevsel tanımlamaları yapılmıştır.

Problem Durumu

İnsan doğduğu andan itibaren sosyal çevre ile etkileşim halindedir. Bu etkileşim ileriki yaşantıyı şekillendiren temelleri atma ve hayata uyum sağlama sürecini oluşturur. Şöyle ki: bireyin çevresi ile etkileşimi sonucu şekillenen yaşantıları yaşama adapte olmasını sağlar. Yaşantıların yanı sıra insan doğasının temel yapıtaşlarından biri olan merak duygusu doğduğu andan itibaren insanı yaşama motive ederek adaptasyon sürecinde etkin rol oynar.

Motivasyon, eylemleri enerjilendiren ve yönlendiren psikolojik bir durumdur (Wigfield, Eccles, Roeser & Schiefele, 2008). Bireylerin davranışları ve bu davranışlarla meşgul oldukları enerji seviyesi aracılığıyla gözlemlenir (İman-Dereli, 2014; Mokrova, 2012). Gardner'a (1985) göre motivasyon *“hedef, çaba, amaca ulaşma arzusu ve olumlu tutum ile oluşan davranışlardır”*. Günlük hayatta sıkça kullandığımız bir kelime haline gelen motivasyonu tek bir değişkene bağlamak doğru değildir. Motivasyon biyolojik, bilişsel ve sosyal düzenlemenin temelini oluşturur. İçerisinde merak, sabır, niyet gibi pek çok değişkeni barındıran karmaşık bir yapıdır (Ryan & Deci, 2000b).

Motivasyon; içsel motivasyon, motivasyonsuzluk ve dışsal motivasyon olmak üzere kendi içinde üç alt başlık barındırmaktadır. Motivasyonun kaynağını anlamak açısından bu alt

başlıklar önemlidir. İçsel motivasyon ilginç veya keyif verici olması nedeniyle kişinin doğasında var olan doyumlar için yaptıklarını ifade etmektedir (Ryan & Deci, 2000a). Temelinde merak, merakı tatmin etme ve sadece kişinin kendi doyumunu için bir şey yapması vardır (Covington & Müeller, 2001). İçsel motivasyon sonucu yapılan eylemler kişiye yarar sağlayabilir fakat bu içsel motivasyonun temelinde yer alan amacın doyum olduğunu değiştirmez. Motivasyonsuzluk, eylem veya davranışa isteksiz olma durumudur (Ryan, 1995). Motivasyonsuzluk durumunda bireyi harekete geçirmek için sunulan ödül, ceza, pekiştireç vb. yönelimler ile gerekli performans ve çabayı arttırmak dışsal motivasyon olarak ifade edilmektedir (Benabou & Tirole, 2003). İnsan doğası gereği çevreyi keşfetmeye yönelik kendine has bir motivasyon ile dünyaya gelmektedir. Bireyin ilgilendiği, önem verdiği durumlarda içsel motivasyon yeterli olurken, motivasyonsuz olduğu durumlar karşısında ödül, ceza gibi dışsal motivasyon öğeleri ile de bireyin aktifliği sağlanabilir (Goldfinger, 2016). Bu noktada yalnızca sonuca odaklanarak bireyin aktiflik kaynağının yok sayıldığı veya geri planda tutulduğu anlayışlar, bireyi de yok saymakta ve niteliksizlik ortaya çıkarmaktadır. İnsan hayatına bakıldığında, bireyin doğduğu andan itibaren hayatı anlama çabası, keşfetme yönelimi ve bu keşiflerden haz alma döngüsü içsel bir motivasyon ürünüdür. Bu şekilde birey tarafından ilgiye göre başlatılan öğrenme süreçlerinde kalıcılık sağlanır. Yapılan araştırmalar da içsel motivasyon kaynaklı eylemlerin performans kalitesinin dışsal motivasyon kaynaklı eylemlerden daha etkili olduğunu göstermektedir (Church, Elliott & Gable, 2001; Kaufman, Agars & Lopez-Wagner, 2008).

Eğitim sistemi içinde motivasyon düzeyi yüksek çocuklar olduğu gibi herhangi bir konuya ilgi göstermeyen veya karşılaşılan problemle başa çıkmada azim göstermek, çeşitli çözüm yolları aramak yerine genellikle kaçmayı ve ertelemeyi seçen, yeterli düzeyde motive olmayan çocuklara da rastlanmaktadır. Çocuklar arasındaki bu farkın temel sebebini motivasyon olarak açıklayan Akbaba (2006), motivasyonun günlük hayatta bireylerin problem çözme, sabır ve azim gösterme durumları için istekli hale gelmesinde ve eğitim ortamlarında öğrenmenin gerçekleşmesinde hazırbulunuşluk için önkoşul olduğunu belirtmektedir. Yapılan araştırmalar, öğrenme sürecinde motivasyonun etkililiğini destekleyecek şekilde akademik başarı ile motivasyon seviyesinin doğrusal bir ilişki içerisinde olduğunu göstermektedir (Amrai, Motlagh, Zalani & Parhon, 2011; Broussard & Garrison, 2004; Mercader, Presentación, Siegenthaler, Moliner & Miranda, 2017; Neisi & Yamini, 2010). Örneğin Mercader vd. (2017) anaokulunda sebat, kararlılık ve öz-yeterliliği

yüksek olan çocukların iki yıl sonra (ikinci sınıfta) da motivasyonlarını devam ettirdiğini ve matematikte yüksek performans gösterdiğini; anaokulunda sebat, kararlılık ve öz-yeterliliği düşük olan çocukların iki yıl sonra da akademik olarak ve matematiğe yönelik motivasyonlarının düşük olduğunu bulgulamıştır. Araştırma sonuçları dikkate alındığında anaokulunda değerlendirilen motivasyon davranışlarının ikinci sınıfta matematik performansını yordayıcı olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde Mokrova vd. (2013), 3 yaşında zorlu bir görevi tamamlamada daha ısrarlı olan çocukların iki yıl sonra daha iyi akademik beceriler (dil ve matematikte) gösterdiklerini bulgulamıştır.

Eğitim kurumlarında arzulanan ağırlıklı olarak içsel motivasyon odaklı bir eğitim ve öğrenmedir. Bunun sebebi içsel motivasyon ile hareket eden kişilerin algıladıkları ihtiyaçların doyumu ve hedeflerine yönelik çabayı ve sebatı daha fazla sürdürmesidir (Chang'dan aktaran Kurt-Yüncü, 2014). Fakat eğitim ortamlarında ve öğrenme süreçlerinin çoğunda içsel motivasyon önemslenmemektedir. Özellikle erken çocukluk döneminden sonra içsel motivasyon, sosyal talepler ve roller tarafından kısıtlanabilmektedir (Ryan & Deci, 2000b). Oysaki doğduğu andan itibaren çocuklar, her yerde ve her zaman öğrenme ve keşfetmeye yönelik içsel motivedir. Sosyal talepler ve rollerin içsel motivasyonu desteklemesi, eğitim sisteminde içsel motivasyonun baz alınması, desteklenmesi ve geliştirilmesi hem çocukların ileriki yaşamı hem gelişimleri için önem arz etmektedir. Craft (2002) erken çocukluk döneminde geliştirilen içsel motivasyonun yaratıcılığı geliştirdiği vurgulayarak erken çocukluk dönemi programlarının hazırlanmasında bu bilinçle hareket edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde Theodotou (2014) erken çocukluk dönemindeki motivasyonun çocukların ileriki hayatı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Motivasyon düzeyi yüksek bireyler meraklı ve ezber yerine yapılandırıcı bir öğrenme anlayışına sahip olduğu için eğitimin istendik çıktıları olarak toplumsal hayata katkı sağlayacak, karşılaştıkları problemler karşısında umutsuzluğa düşmek yerine çözüm yolları arayacaktır. Eğitim ve toplumsal hayat üzerinde olumlu etkileri ile gelişime katkı sağlayacak olan motivasyonu etkileyecek olan faktörleri belirlemek ve desteklemek önem taşımaktadır. Bu çalışma motivasyonu etkilediği düşünülen duygusal zeka ve benlik algısı faktörlerine odaklanmaktadır.

Akademik yönden oldukça başarılı, yüksek IQ'ya sahip bireylerin özel hayatlarında ve iş hayatında aynı düzeyde başarılı olmadığı bulgusu araştırmacıları yeni sorulara ve

akademik başarıyı farklı bakış açılarıyla irdelemeye yöneltmiştir (Yeşilyaprak, 2001). Bu bağlamda en temel soru şudur: “İş ve özel hayatlarında başarılı bireylerin özellikleri nelerdir?” Araştırmalara göre iş ve özel hayatında yüksek performans gösteren bireyler; duygularını tanıyabilen ve yönetebilen, duygusal yeterlilikleri yüksek (Yeo & Carter, 2011), iş arkadaşlarıyla sağlıklı iletişim kurabilen, ekip çalışmasına yatkın kişilerdir. Bu durum hayatta üstün performans göstermeyi sağlayan yeteneklerin sosyal duygusal yetenekler olduğunu göstermiştir (Goleman, 2016). Akademik başarı ile duygusal zeka arasında güçlü ilişki olduğunu ortaya çıkaran araştırmalar (Parker vd., 2004; Yeo & Carter, 2011) duygusal-sosyal becerilerin önemini gözler önüne sermiştir. Duygusal zeka kavramı bu gelişmeler ışığında ortaya çıkmıştır.

Duygusal zekâ *“kendini harekete geçirebilme, dürtüleri kontrol edebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendini başkasının yerine koyabilme ve umut etme yeteneği”*dir (Goleman, 2016) Tanım; “fark et, anla, durma, mücadele et, umutlu ol” şeklinde devamlılığı ve daimi motivasyonu barındırmaktadır. Bu devamlılığı ve motivasyonu duygusal zekayı oluşturan alt beceri açıklamalarında görmek de mümkündür. Goleman (2016) duygusal zekanın kendini tanıma, duyguları idare edebilme, motivasyon (kendini harekete geçirebilme), empati kurabilme ve ilişkileri yürütebilme olmak üzere beş alt beceriyi içerdiğini belirtmiştir. Bu alt becerilerin gerçekleşme düzeyi kişinin duygusal zeka seviyesi ile doğrusal ilişki göstermektedir. Herhangi bir problem veya durum karşısında duygu durumları kontrol edebilme, ruh halini düzenleyebilme, çözüm odaklı olma ve kendini çözüm bulmaya motive etme gibi duygusal zeka yeterlilikleri eğitimin istendik çıktılarındandır. Kişinin stres durumları ile karşı karşıya kalması, duygularını yönetme çabası, empati becerilerini geliştirme uğraşı, kendisini motive etmesi ile duygusal zeka becerileri pekişmektedir (Goleman, 2016). Duygusal zekanın gelişmesinde motivasyon; alınan kararları uygulayabilmekten duyguları yönetebilmeye kadar, bireyi harekete geçiren itici güç olması bakımında önemlidir. Duygusal zeka tanımlarında yer alan dürtüleri kontrol edebilmek, duyguları anlamak ve kontrol edebilmek, günlük hayatta karşılan zorluklar ile baş edebilmek için bireyi harekete geçiren güç motivasyondur.

Birçok araştırma duygusal zeka becerilerinin erken yıllarda daha hızlı ve kolay kazanıldığını ortaya çıkarmıştır. Aynı zamanda duygusal zekanın eğitimle geliştirilebilir ve güçlendirilebilir olduğuna yönelik çalışmalar, duygusal zeka gelişiminin yaşam boyu devam ettiğini vurgulayarak (Yeşilyaprak, 2001) duygusal zekanın eğitim sistemine entegre edilmesi, eğitim ortamlarında önem verilen bir öge olması fikrini ortaya

çıkarmıştır. Mortiboys('dan aktaran Ulutaş & Macun, 2016) eğitim ortamlarında duygusal zekâyı; duygusal ortam planlama, duyguları okuma ve tepki verme, kendi farkındalığını geliştirme ve öğreneni motive etmek için duyguları kullanma olarak açıklamıştır. Erken yıllarda daha hızlı ve kolay kazanılan duygusal zeka becerilerinin eğitim kademesinin ilk basamağı olan okul öncesi eğitimde desteklenmesi ve geliştirilmesi hem çocukların ileriki yaşamı hem gelişimleri için önem arz etmektedir.

Çocukların motivasyonları ve duygusal yönleri geliştirilirken, yaşantı, ilgi ve ihtiyaçları ile kendilerine özgü geliştirdikleri kimlikleri de göz ardı edilmemelidir (Erikson, 1968). Kimlik oluşumunda kimliğin “kendine özgü” kısmının nasıl şekilleneceği kişinin benliğine ve benliğini anlamlandırma şekli olan benlik algısına bağlıdır. Literatürde benlik kavramına ilişkin ortak bir tanım bulunmasa da var olan tanımlar incelendiğinde benlik, bireyin kendini algılama şekli ve çevre ile iletişimde aldığı geri bildirimler ile bu geribildirimlere verdiği değerin toplamından oluşmaktadır (Delikoyun, 2017; Ferro, Ferro & Boyle 2012; Taylor, Peplau & Sears, 2010). Benlik algısı ise tecrübe ve gözlem ile oluşan öznel değer yargılarıdır (Demoulin, 2000). Benlik algısının oluşması; bireyin kendinin ve etrafının farkında olmasını, fark ettiği durumları incelemesini, çevre ile iletişimini analiz ederek değerlendirmesini gerektiren ve bu değerlendirme sonuçlarına göre davranışları düzenleyen, kendi içinde çok işlevsel bir mekanizmanın ürünüdür.

Benlik algısının kişilik oluşumundaki önemi, araştırmacıları “Olumlu benlik algısı nasıl oluşur?” sorusuna yöneltmiştir. Benlik algısı, doğumdan sonra başlar ve zamanla gelişir. Bebek ilk olarak vücudunu tanır. Ben ve öteki ayrımı yapmaya başladığında kendine dair ilk şemasını oluşturmuştur. Yapılan araştırmaların benlik algısının oluşumunda en önemli dönemin çocukluk dönemi olduğunu ortaya koymuştur. Bu dönem yaşantıları kişinin, kendi hakkındaki düşüncelerini ve değerlendirmelerini oluşturması açısından sonraki dönemlerdeki benlik algısının zeminidir (Harter, 2015; Turaşlı, 2014). Benliğin gelişiminde çocukluk döneminin önemli olması bu dönemin benliği etkileyen tek dönem olduğunu ifade etmez. Benlik algısının şekillenmesi ömür boyu devam eden ve yavaş ilerleyen bir süreçtir (Zigler ve Finn-Stevenson'dan aktaran Bakır, 2015). Benliğin gelişime devam etmesi geliştirilebileceği ve desteklenebileceğini göstermektedir. Erken çocukluk döneminde çocukların olumlu benlik algısına sahip olması, çocukların kendilerini değerli hissetmelerine ve sağlıklı bir kişilik gelişimine katkı sağlayacaktır. Yaşamın ilk anlarından itibaren benlik algısını oluşturmak için benliği keşfetme ve anlamaya yönelik

girişimler içsel bir güç ile açığa çıkmaktadır. İçsel güç; fizyolojik ihtiyaçları karşılanması ve hayatta kalma ile başlayıp ihtiyaçlar karşılandıkça yeni ihtiyaçlara ve yeni ihtiyaçlardan doyum sağlamaya yönelmektedir (Maslow, 1970). Motivasyona bağlı olarak ortaya çıkan her bir davranış bireyin ihtiyaçlarını karşılayacağı için olumlu benlik gibi pozitif duygusal ve psikolojik çıktılar olmaktadır (Hein & Hagger, 2007). Bu da sağlıklı bir kişilik gelişimi için arzulanan durumdur.

Bu nedenle çalışma öğrenme başta olmak üzere hayat performansını artırıcı etkisi bulunan motivasyona, hayatı düzenlemede büyük payı bulunan duygusal zekaya ve benlik algısı odaklanmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı; 60-72 aylık çocukların motivasyonları ile duygusal zeka ve benlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara da cevap aranacaktır.

- 1- Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği”, “Sullivan Duygusal Zeka Ölçekleri” ve “DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği” ne ilişkin puanları ne düzeydedir?
- 2- Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların motivasyon düzeyleri
 - a) Cinsiyet,
 - b) Kardeş sayısı,
 - c) Doğum sırası,
 - d) Okul öncesi eğitime devam etme süresi,
 - e) Okul türü,
 - f) Aile yapısı (parçalanmış / birlikte),
 - g) Anne öğrenim durumu,
 - h) Baba öğrenim durumu,
 - i) Anne çalışma durumu

- j) Annenin mesleği,
- k) Babanın mesleği,
- l) Sosyoekonomik düzey (SED)

değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

3- Okul ncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların duygusal zekaları

- a) Doğum sırası,
- b) Kardeş sayısı,
- c) Doğum sırası,
- d) Okul ncesi eğitime devam etme suresi,
- e) Okul türü,
- f) Aile yapısı (parçalanmış / birlikte),
- g) Anne ğrenim durumu,
- h) Baba ğrenim durumu,
- i) Anne alışma durumu,
- j) Annenin mesleği,
- k) Babanın mesleği,
- l) Sosyoekonomik düzey (SED)

değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

4- Okul ncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların benlik algıları

- a) Cinsiyet,
- b) Kardeş sayısı,
- c) Doğum sırası,
- d) Okul ncesi eğitime devam etme suresi,
- e) Okul türü,
- f) Aile yapısı (parçalanmış / birlikte),
- g) Anne ğrenim durumu,

- h) Baba öğrenim durumu,
- i) Anne çalışma durumu,
- j) Annenin mesleği,
- k) Babanın mesleği,
- l) Sosyoekonomik düzey (SED)

değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

- 5- Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların motivasyon düzeyleri ve duygusal zekaları arasında korelasyonel bir ilişki var mıdır?
- 6- Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların motivasyon düzeyleri ve benlik algıları arasında korelasyonel bir ilişki var mıdır?
- 7- Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların duygusal zeka düzeyleri ve benlik algıları arasında korelasyonel bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Literatür incelendiğinde erken çocuk döneminde motivasyonun ilk kez 1994 yılında ele alındığı belirlenmiştir. Buna rağmen günümüze dek yapılan çalışmalar sınırlı sayıdadır ve yeni doğanlar ile gelişim geriliği olan çocuklara odaklanmaktadır. Yurt içinde erken çocukluk döneminde motivasyon, Özbey ve Dağlıoğlu (2017) tarafından okul öncesi çocuklar için motivasyon ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışması ile birlikte ilk kez ele alınmıştır. Ölçek çalışmasının ardından Özbey'in (2018a; 2018b) öz-düzenleme ve ahlaki gelişim ile motivasyon arasındaki ilişkiyi incelediği, Köyceğiz ve Özbey'in (2018) problem çözme becerileri ile motivasyon arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmalar bulunmaktadır.

Benlik kavramı ve benlik algısı ile literatürde yapılan ilk çalışmalar psikoloji alanına aittir. Çoğunlukla lise ve üniversite öğrencileri ile yürütülen çalışmalar kaygı ve depresyon ile benlik algısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Hayat başarısı ve akademik başarı üzerinde sosyal ve duygusal yetilerin rolünün incelenmeye başlaması ile eğitim alanında benlik algısına ilişkin çalışmalara yer verilmiştir. Literatürde eğitim bilimleri alanında benlik algısı ile ilgili yapılan çalışmalar anne baba tutumları (Algünerhan, 2017; Sezer, 2010), fiziksel görünüm (Oktan & Şahin, 2010; Strahan, Wilson, Cressman, & Buote, 2006; Kılıç,

2016) ve cinsiyet, yaşı, ebeveyn eğitim düzeyi gibi farklı demografik özelliklere (Campbell & Wilbur, 2009; Çetinkaya, Nur, Özdemir, Demir & Sümer, 2006; İkiz, 2009; Sarıca, 2010; Özkara, 2014; Turaşlı & Zeretoğlu, 2011; Şeremet, 2006) odaklanmaktadır. Erken çocukluk döneminde benlik algısına yönelik çalışmalar sınırlıdır.

Duygusal zeka ile yapılan çalışmalar incelendiğinde liderlik/performans yönetimi ve eğitimde duygusal zeka olmak üzere iki başlık oluşturulabilir. Literatürde çocukların duygusal zeka düzeyi ile başlayan çalışmalar zamanla yöneticilere yönelmiştir. Öğretmenlere, yetişkinlere ve sınıf ortamında duygusal zekaya yönelik çalışmalara son yıllarda yer verilmektedir. Genellikle yaratıcılık (Duman, Göçen & Yakar, 2014; Koçak & İçmenoğlu, 2016), problem çözme (Ekinci Vural, 2010; İşmen, 2001; Karabulutlu, Yılmaz & Yurttar, 2011), akademik başarı (Parker vd., 2004; Yeo & Carter, 2011), yaşam doyumu (Akkan, 2010; Holinka, 2015; Özdemir, 2015), mesleki tatmin (Kassim, Bambale, & Jakada, 2016, Singh & Kumar, 2016), liderlik (Mittal & Sindu, 2012; San Lam & O'Higgins) üzerine odaklanan çalışmalar bulunmaktadır. Tüm çalışmalardan elde edilen bulgular literatürü zenginleştirmesine rağmen duygusal zeka üzerinde belirleyici kabul edilen motivasyona yönelik erken çocukluk dönemi çerçevesinde herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır.

Alanyazında sadece Seyis, Yazıcı & Altun (2013) ortaokul öğrencilerinin motivasyonları ve duygusal zekaları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin duygusal zekası ve motivasyonu ile akademik başarıları arasında yüksek korelasyon bulunmuştur. Motivasyon sadece akademik başarı üzerinde değil hayatın pek çok alan üzerinde etkilidir. Bu çalışma literatüre okul öncesi dönemde motivasyon ile duygusal zeka ve benlik algısı arasındaki ilişkiyi sunmaktadır. Bireylerin kendini ve duygularının anlamlandırma ve yönetme şeklinin motive olmalarına etkisini ortaya çıkarması nedeniyle literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM II

KURAMSAL TEMELLER

Motivasyon

-Ödüller insanları motive ediyor mu? Kesinlikle. İnsanları ödül almaya motive ediyor.

- Alfie Kohn

Motivasyon “bir sorunu çözmek, en az orta düzeyde bir görevin üstesinden gelebilmek için inatla ve odaklanarak bireysel olarak bağımsız girişimi uyandıran/uyaran psikolojik güç” olarak tanımlanmaktadır (Özbey, 2018b). Başka bir ifadeyle motivasyon hedefe yönelik başlatılan ve sürdürülen etkinlikler süreci; bir davranışın altında yatan nedenlerdir (Berhenke’den aktaran Özbey & Dağlıoğlu, 2017).

Motivasyon, yaşamın ilk yıllarında çocuğun etrafını keşfetme amacıyla etkileşimde bulunması ile görülmeye başlar (Abdulfattah & Badawood, 2017). Jennings'e (aktaran Ah-Lee, 2014) göre doğumdan yaklaşık 9 aya kadar, bebekler yeni nesnelere ilgi duyar ve nesneleri keşfe yönelir. Hareketleri (kavrama, atma, sıkma vb.) yardımıyla nesnelerle oluşturabileceği çeşitli durumları fark eder. Piaget’e göre bebeğin en eski şemalarından biri olan nesne sürekliliği; bebeğin içsel bir güç ile çevreyi keşfederek varlıkları, biçim ve büyüklük kavramlarını tanıması ile oluşur. 9 ile 18 ay arasında bebekler, basit düzeyde hedef ve hedefe ulaşmak için yapması gereken hareket ve hareketin sonucu ayırt edebilir. 18 ay ile 3 yaşa kadar, bebeklerde sonuca ve etkinliğe son verecek noktaya odaklanma görülmeye başlar. (Ah Lee, 2014). Örneğin oyuncak bloklarla bir duvar inşa etmek isteyen bebeğin 9-18 ay civarında bir bloğu alıp diğer bloğun üzerine koymak gibi basit bir amacı vardır. Blokları teker teker alır ve üst üste yerleştirir. 18 ay-3 yaş arasında ise birkaç bloğu birden alıp üst üste dizme, bloklar bittiğinde duvarın oluşacağını bilme ve süreci planlama durumu görülür. 9-12 ay arasında çevresindeki olayları kontrol etmeye çalışan bebek,

oynadıkları oyunlar, yapbozlar, sökme takma, kapak açma kapama vb. aktiviteler ile motivasyonunu geliştirir; 24-36 ayda kendini tanıma ve takdir etme becerileri gelişen çocuklar ev temizliği setleri, sıralama oyuncakları, ahşap bulmacalar vb. ile oynayarak motivasyon gelişimini sağlayabilir (Özbey & Dağlıoğlu, 2017).

Motivasyon ve motivasyonel eylemler çocuğun gelişimi ile paralellik göstermektedir. Gelişimsel boyutunun yanında motivasyonun *araçsal* ve *ifade edici/duyuşsal* olmak üzere iki yönü bulunmaktadır. Motivasyonu anlamak ve değerlendirmek açısından bu yönleri bilmek önem taşımaktadır. *Araçsal yönü* birey için en az orta derecede zorluğa sahip üst düzey bir beceriyi ya da görevi yerine getirebilmek, bir problemi kalıcı bir şekilde çözebilmek için odaklanmak ve kararlı olmak gibi göstergeleri içerir. *İfade edici/duyuşsal yönü* bireyin böyle bir görevde çalışırken ya da görevi tamamladıktan sonra yeterlilik hazzı gibi duygusal tepkiler üretmesidir. Dışa vurulan bu tepki açık bir şekilde veya dolaylı olabilir (Huang & Lay, 2017; Jozsa & Morgan, 2015).

Yüksek motivasyona sahip çocuklar, etkinliğe veya göreve odaklanarak görevi daha uzun süre sürdürür, kolay bir görev yerine kendini zorlayacak görevler seçer. Kendini zorlayarak karar vermekten, çözüm yolları düşünmek ve çözümlerini denemekten, sorumluluk almaktan zevk alır. Görev sırasında ya da sonrasında coşkulu olur, gülümser ve olumlu ifadeler gösterir (Ah Lee, 2014; Berkhenke, 2013). Ayrıca amaçlarına ulaşma konusunda ısrarcı olma, öğrenme deneyiminden hoşlanma ve içeriğe ilişkin daha derin bir anlayış konusunda istekli oldukları saptanmıştır (Carlton & Winsler'den aktaran Köyceğiz & Özbey, 2018). Düşük motivasyon ve motivasyonsuzluk durumları ise davranışsal problemlerle ilişkilidir (Deater-Deckard, Petrill & Thompson, 2005; Zhou vd., 2007). Bireylerde sorumluluk almama, problemlerden kaçınma ve uzak durma, sebat ve azim göstermeme, kolayca kaçma ve doyum sağlamadığı için tatminsizlik görülmektedir.

Literatürde okul öncesi ve ilköğretim düzeyinde eğitim gören çocuklarla yapılan çalışmalar motivasyon ile bilişsel performans ve akademik başarı arasında doğrusal ilişki olduğunu göstermektedir (Amrai, Motlagh, Zalani & Parhon, 2011; Broussard & Garrison, 2004; Deater-Deckard, Petrill, Thompson & DeThorne, 2005; Neisi & Yamini, 2010). Örneğin Mercader, Presentación, Siegenthaler, R., Moliner & Miranda (2017) anaokulunda sebat, kararlılık ve öz-yeterliliği yüksek olan çocukların iki yıl sonra (2. Sınıfta) da motivasyonlarını devam ettirdiğini ve matematik başarıları olarak yüksek performans gösterdiğini, anaokulunda sebat, kararlılık ve öz-yeterliliği düşük olan çocukların iki yıl

sonra da akademik olarak ve matematiğe yönelik motivasyonlarının düşük olduğunu bulgulamıştır. Ayrıca motivasyon okul hazırlığı (Bustamante, 2014), sosyal işlevsellik (Bae vd., 2014) ve psikolojik iyi oluş (Ryan & Deci, 2000) ile de ilişkilidir. Motivasyonunun hem bilişsel hem de sosyal beceriler üzerinde etkisi dikkate alındığında üst düzey motivasyonunun gelişimindeki çeşitliliğin kaynaklarını anlamak ve çocukların gelişimi üzerindeki etkilerini daha iyi tanımlamak önemlidir.

Üst Düzey Motivasyon (Mastery Motivation)

Bireylerin çevreyi keşfetme ve öğrenme sürecinde zorlu becerilere veya görevlere hakim olmak için doğuştan gelen psikolojik ihtiyaç veya içsel gelişim eğilimleri vardır; bu üst düzey motivasyon olarak tanımlanır (Ryan & Deci, 2000). Başka bir deyişle üst düzey motivasyon bireyi zorlayan bir göreve girişmeye teşvik eden çok yönlü psikolojik güçtür (Sparks, Hunter, Backman, Morgan & Ross, 2012). Çok yönlülük; zorlu görevlerde kararlılık gösterilirken oluşan olumlu duygular ile beklenen başarıya ulaşılmadığında oluşan olumsuz duyguları kapsayan *duyuşsal boyut* ile hedefe yönelik kalıcı ilgi gösterebilmeyi ve çevreyi kontrol edebilmeyi içeren *araçsal boyut* şeklinde ifade edilmektedir (Barrett & Morgan, 1995; Morgan, Józsa & Liao, 2017; Wang & Barrett, 2013).

Üst düzey motivasyona yönelik yapılan ilk çalışmalar çocukların hedefe yönelik davranış sürelerine odaklanarak motivasyon düzeylerini incelemiştir. Örneğin Yarrow vd. (1982, 83) 6-12 aylık bebeklerin anneleri aracılığıyla yeni bir oyuncak ile birkaç dakika vakit geçirmesi sağlamıştır. Araştırmanın ilk aşamasında belirli bir bölümüne dokunulduğunda görsel-işitsel tepki veren oyuncak ile çocuğun ilgi süresi, ikinci aşamada çocuk ile oyuncak arasına minder gibi bir engel koyulduğunda çocuğun oyuncığa ulaşmak için engeli geçmesi görevi ve ilgi süresi gözlemlenmiştir. İlerleyen yıllarda yapılan çalışmalarda üst düzey motivasyon; nesnelerle ilişkili sebatın yanı sıra motor beceriler ve hem yetişkin hem de çocuklarla sosyal ilişkilerde sebat açısından da değerlendirilmeye başlanmıştır. Yapılan çalışmalarda üst düzey motivasyon ile bilişsel ve motor beceriler arasında pozitif ilişki bulunduğu saptanmıştır. (Niccols, Atkinson, Pepler'den aktaran Özbey, 2018b; Yarrow, Morgan, Jennings, Harmon ve Gaiter,1982).

Çocukların üst düzey motivasyonu; hedefe yönelik davranışları canlandıran, yönlendiren ve sürdüren bir güçtür ve bilişsel, dilsel, uyarlanabilir yeterlilik ve fiziksel aktivite gibi

gelişimsel sonuçlarla ilişkilidir (Gilmore & Cuskelly, 2009). Çocuğun bir problemi çözme yeteneğinden ziyade, problem çözme sürecine, görevi yönetme sürecine ve motivasyonuna odaklanır. Üst düzey motivasyon, çocuğun kendi başına zorlayıcı görevlerde ustalaşmaya yönelik bağımsız girişimlere teşvik eder ve çocuk geliştikçe çeşitli davranışlarda kendini gösterir. (Glenn, Dayus, Cunningham & Horgan, 2001). Örneğin yeni doğan çocuk çevreyi keşfetmeye ve çevre konusunda uzmanlaşmaya motive iken 7 ay civarındaki çocuk yürüme becerisinde uzmanlaşmaya motive olarak desteksiz oturma, emekleme girişimlerinde bulunmaktadır. Bireylerin ustalaşmak istedikleri alanlar ve motivasyonları, gelişimleri ile paralellik gösterir. Morgan vd. (1995) çocuklarda görülen uzmanlaşmaya yönelik motivasyonu 3 alanda görülebileceğini ifade etmiştir. Bu alanlar:

- Nesnelere yönelik uzmanlık (çocukların çevreyi keşfetme ve oyuncakları ile vakit geçirerek ustalaşma çabası),
- Sosyal hayata yönelik uzmanlık (çocukların başkalarıyla etkileşimde bulunma ve iletişim girişimleri)
- Kaba motor görevlerde uzmanlık (çocukların fiziksel becerileri yönetme çabası)'dır.

Çocuğun dünyasına giren yeni tatlar, sesler, kokular ve nesnelerle ilişkili olarak fetüs ve yeni doğan kendini tanımak, çevresi hakkında bilgi toplamak, bu bilgileri organize etmek ve anlamlandırmak için geliştirdiği refleksif davranışlar motivasyon gelişiminin ilk adımlarıdır (Çoknaz, 2016; Özbey, 2018). Aynı zamanda nesnelere yönelik uzmanlık için de ilk girişimlerdir. Doğum öncesinden 4 aya kadar bebeğin hareketler yolu ile çevreyi keşfetme, bilgi toplama, besin arama ve korunma amacıyla “bilgi toplama evresi”, yaklaşık 4. Aydan sonra yakalama, bırakma, sıralama gibi istemli hareketlerin ortaya çıktığı “bilgilerin çözme evresi” yaşanır. İstemli hareketler ile birlikte hareket kontrolü ve denge sorunu ortaya çıkmaktadır. 0-1 yaş döneminden itibaren hareketlerin kaba ve kontrolsüz olduğu dikkat çekmektedir. Zamanla çocukların kaba motor becerilerde uzmanlık için motive olarak hareket ve denge için kararlılık gösterdiği; alıştırmalar yaptığı, hareket kontrolü sağladığı, ilkel hareketlerde hız kazandığı görülür (Çoknaz, 2016; D.S. Özer & Özer, 2005). Çocuğun ben ve öteki ayrımı yapabilmesi ile kendisi dışındaki dünyanın varlığını fark ettiği anda onları keşfetmeye yönelik girişimler sosyal hayata yönelik uzmanlık girişimleri sayılabilir. Sesli uyarıları algılama ve onlara tepki verme, sesin geldiği yöne dönme, gülümseme durumları diğerleri ile etkileşimde bulunma girişimleridir

(Ogelman, 2016). Çocukların keşfetme ve uzmanlaşmaya yönelik tüm girişimleri yaş ve gelişim evresi ile paralellik göstererek ilerlemektedir. Bazen çevre ve sosyal beklentiler çocukları keşif ve uzmanlaşma imkanı ile doyuma ulaşmak yerine farklı alanlara yönlendirir. Bu durum çocuklarda içsel motivasyonun motivasyonsuzluğa dönüşmesine neden olabilir (Deci & Ryan, 2000).

Kuramsal Temeller

İnsan hayatı üzerinde etkisi nedeniyle psikoloji, eğitim, iktisadi ve idari bilimler gibi pek çok alan motivasyon ile ilgilenmekte; bireyleri harekete geçiren kaynakları, bu kaynakların nasıl ortaya çıktığı ve yansımaları üzerine farklı motivasyon teoriler oluşturulmaktadır. Araştırmancının kuramsal çerçevesinde motivasyonun gelişimini anlamak için şartlandırma pekiştirme teorisine ve bilişsel kurama, motivasyonu anlamak için hümanistik ve erg kuramına ve çalışmaya temel olması için öz-belirleme kuramına yer verilmiştir.

Öz-belirleme kuramına göre insan doğası gereği keşfetme ve öğrenme isteğine sahiptir. Bu isteklerin hayata yansımada motivasyona vurgu yapılır. Bireylerin keşiflerinde, öğrenmeyi gerçekleştirmesinde, kendini zorlayan durumları kabul etmesi ve baş edebilmesinde motivasyon önkoşul görülür (Deci & Ryan, 1985). Öz-belirleme kuramı 1970li yıllarda Edward Deci tarafından oluşturulmuştur. Richard Ryan ve Edward Deci kuramın önde gelen araştırmacılarıdır.

Öz-belirleme kuramı çerçevesinde motivasyon, içsel motivasyon ve motivasyonsuzluk olmak üzere iki uç nokta arasında ve dışsal motivasyon göz önünde bulundurarak kavramsallaştırılmıştır (Deci & Ryan, 1985). Motivasyonun kaynağını anlamak açısından bu alt başlıklar önemlidir. İçsel motivasyon ilginç veya keyif verici olması nedeniyle kişinin doğasında var olan doyumlar için yaptıklarını ifade etmektedir (Ryan & Deci, 2000a). Temelinde merak, merakı tatmin etme ve sadece kişinin kendi doyumunu için harekete geçmesi vardır (Covington & Müeller, 2001). İçsel motivasyonel eylemler kişiye yarar sağlayabilir fakat bu içsel motivasyonun temelinde yer alan amacın doyum olduğunu değiştirmez.

İçsel motivasyon; *“başarmaya yönelik içsel motivasyon”*, *“öğrenmeye yönelik içsel motivasyon”* ve *“deneyimlemeye yönelik içsel motivasyon”* olmak üzere 3 alt başlığa ayrılır. *Başarmaya yönelik içsel motivasyon*; bireyin yeni bir şey ortaya koymak ve

başarmaktan dolayı hissedilen zevk için yaptığı eylemleri ifade etmektedir. Örneğin basketbolda başarılı olmaktan tatmin olan birinin düzenli antrenman yaparak kendini geliştirmeye çalışması başarmaya yönelik içsel motivasyonel eylemdir. *Öğrenmeye yönelik içsel motivasyon*; araştırmalar, keşifleri, yeni öğrenmeler sırasında hissedilen hoşnutluğu ve bu hoşnutluk sebebiyle öğrenmeyi devam ettirmesini ifade etmektedir (Gottfried, 1985). Örneğin yeni yerler görmek, farklı kültürleri tanımak ve bilmediği yerleri keşfederek gezmekten hoşlanan birinin gittiği ülkelerde iletişim kurabilmek için yabancı dil kursuna gitmesi öğrenmeye yönelik içsel motivasyonel eylemdir. *Deneyimlemeye yönelik içsel motivasyon*; bireyin gerçekleştirdiği eylem veya davranışın heyecanına, eğlencesine ve deneyimlemesine odaklanarak yalnızca eylem için istekli olmasını ifade etmektedir. Sınıftaki etkinliklere katılmaktan zevk aldığı veya çalışmalarında kendini aşarken yaşadığı zevk için okula gitmek yalnızca zevk alındığı için gerçekleştirilmesinden dolayı deneyimlemeye yönelik içsel motivasyona örnektir. Bu motivasyonu sınıfta gerçekleştirilen beyin fırtınalarında ve panellerde görmek mümkündür (Ali, 2016; Csikszentmihalyi, 1975; Deci & Ryan, 1985; Ryan, 1991; Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal & Vallieres, 1992).

Motivasyonsuzluk, eylem veya davranışa isteksiz olma durumudur. Kişinin kendini görev için yeterli görmemesi, aktivite ilgisini çekmediği için harekete geçmeye değer bulmaması gibi eylem ile eylemin sonucu arasındaki bağlantıyı olumlu algılanmadığında ortaya çıkmaktadır (Ryan, 1995; Ryan & Deci, 2000). Vallerand vd. (1992) bu durumun sebebinin eylem ile eylemin sonucu arasındaki bağlantıyı algılayamama olduğuna işaret etmektedir. Motivasyon kadar motivasyonsuzluk da doğal bir durumdur. Yüksek motivasyon gösterilen bir konuya karşı motivasyonsuzluk durumu gelişebilir veya tam tersi bir şekilde motivasyonsuz bulunan bir konuya karşı motivasyon geliştirilebilir. Bu durum zaman ve imkan ile büyük ölçüde ilişkilidir. Motivasyonsuzluk gösterilen durumlara karşı bireyleri harekete geçirebilmek için sunulan ödül, ceza gibi etmelerle bireyler dışsal olarak motive edilmeye çalışılmaktadır.

Dışsal motivasyon, istenen davranışa teşvik eden ödüllere yönelik davranışları ve iş için gerekli performans ve çabayı arttırmayı ifade etmektedir (Benabou & Tirole, 2003). Başka bir deyişle kişisel hedeflere göre değil, sona erdirme aracı olarak kullanılan davranışlardır (Deci, 1975). Dışsal motivasyon; *dış düzenleme-dışsal motivasyon (external regulation)*, *içe yansıyan dışsal motivasyon(introjection)*, *tanımlanmış dışsal motivasyon*

(*identification*) ve *entegre edilmiş-dışsal motivasyon (integrated regulation)* olmak üzere dört alt başlıktan oluşur.

Dış düzenleme-dışsal motivasyon, baskıdan kurtulmak veya ödül almak nedeni ile gerçekleştirilen davranışları ifade etmektedir. *İçe yansıyan dışsal motivasyon*, suçlu hissetmemek veya ceza almamak için gerçekleştirilen davranışları ifade etmektedir. Örneğin sınıf kurallarına uymanın iyi öğrencilerden beklenen bir davranış olduğunu düşünmek içe yansıyan dışsal motivasyonel bir düşüncedir. İçe yansıyan dışsal motivasyonel eylemlerin ve fikirlerin zamanla içselleştirmeye başlaması durumu ortaya çıkabilir. *Tanımlanmış dışsal motivasyon*, ilerleyen dönemlerde fayda sağlayacağı düşünülmekle gerçekleştirilen eylemlerdir. Birey davranışı “değeri” nedeniyle sergiler. Ders çalışmak istemeyen bir öğrencinin sınavlarda başarılı olmak için istemediği halde kendini zorlayarak çalışması; başarılı olmak için tanımlanan değere çalışarak ulaşılması nedeniyle yapılmaktadır. Bu yüzden tanımlanmış dışsal motivasyonel bir eylemdir. Dış motivasyonun en bağımsız bileşeni olan *entegre edilmiş dışsal motivasyon*, davranışın nedenleri; kişinin değerleri, ihtiyaçları ve benliği ile bütünleştğinde gerçekleşir (Brouwer, 2012; Deci & Ryan 1985, Deci & Ryan 2000; Koyuncu, 2016; Vallerand vd., 1992).

Hümanistik kurama göre davranışlar; ihtiyaçları karşılamaya yöneliktir. Bireyi ihtiyaçlarını karşılamaya ve bir üst basamaktaki ihtiyaca ulaşmaya yönelten doğuştan sahip olduğu içsel motivasyondur. İhtiyaçların kaynağı bireyin içsel gereksinimleri olduğu için bireyler gereksinimlerini karşılamaya yönelik dışarıdan gelen müdahaleler (ödül, ceza, pekiştireç vb.) olmaksızın doğal bir eğilim gösterir (Maslow, 1954). Örneğin, “uyku” ihtiyacının karşılanmaması bireyin duyguları, düşünceleri ve yapması gereken diğer işlere olan odaklanması etkilemektedir. Başka bir deyişle uyku ihtiyacını karşılamayan birey için diğer ihtiyaçlar arka plana geçer. Birey uyku ihtiyacını karşılamaya yönelir. Uyku ihtiyacı karşılanana kadar etrafındaki tüm değişkenler ve durumlar uyku ihtiyacına hizmet eder. Etrafındaki sesleri uyku öncesi yatıştırıcı olarak algılayabilir. Bu süreçte uyku ihtiyacının karşılanması için herhangi bir dışsal müdahaleye ihtiyaç duyulmaz.

Maslow motivasyonu her durum için önkoşul olan evrensel bir özellik olarak ele almıştır. Motivasyonun evrenselliğinin yanında sabit, asla bitmeyen ve kendini yenileyen, dalgalanan ve karmaşık yapısına dikkat çekmektedir (Maslow’dan aktaran Stirling, 2013). Yani, motivasyonun sabitliğinin yanında motivasyon düzeyi değişkenlik gösterebilir. Bu noktada ihtiyaçların içsel kaynaklarının yanında önem sırası da dikkat çekmektedir.

İhtiyacın gereksinim düzeyi diğer ihtiyaçların önüne geçtiği için ihtiyaçlar önem sırasına dizilerek hiyerarşik olarak sıralamıştır. Bu sayede yaşama motive olma durumu; bir ihtiyaç karşılandıktan sonra diğerine motive olma sirkülasyonun doğal yapısı tanımlanmıştır. Hiyerarşide alt düzeydeki ihtiyaçlar bir üst düzeyin ön koşulu olarak görülmektedir. Aynı zamanda alt düzeydeki ihtiyaç karşılandığında bir üst basamaktaki ihtiyacı karşılamaya motive olunmaktadır (Maslow, 1970). Maslow insan ihtiyaçlarını 5 başlık altında toplayarak açıklamıştır. Bunlar;

Fizyolojik İhtiyaçlar: Hayatta kalabilmek için karşılanması gereken solunum, beslenme, uyku, barınma gibi zorunlu ihtiyaçlardır (Maslow, 1970).

Güvenlik İhtiyacı: Fizyolojik ihtiyaçların karşılanması durumunda oluşan emniyet, sigorta, tehlikelerden korunma vb. ihtiyaçlardır. Temelinde insanın barış ve huzur ortamı arzusu ve bu ortamı koruma isteği yer almaktadır (Çelik, 2017).

Ait Olma ve Sevgi İhtiyacı: Fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarını karşılayan bireyin sevgi, arkadaşlık, aile bağı vb. iletişim ve toplumsallaşmaya yönelik eğilimleridir (Maslow, 1970).

Saygı İhtiyacı: Bağımsızlık, başarı, uzmanlaşma, özgürlük gibi kendine saygı ihtiyacına ve prestij, statü, tanınırlık gibi başkalarının saygınlığını kazanmaya yönelik eğilimlerdir (Maslow, 1970).

Kendini gerçekleştirme: Alt düzeydeki tüm ihtiyaçlar karşılandığında belirli bir huzursuzluk durumu görülmektedir. Bu huzursuzluğun kişinin kendini tanımaması ve kendine uygun bir hayat yaşamaması nedeniyle ortaya çıktığı belirtilir. Hiyerarşide en üst basamak olan kendini gerçekleştirme ihtiyacı; kişinin kendine yönelmesi, kendini ve kapasitesini keşfetmesini, kendini kabul etmesini içeren bir süreçtir (Maslow, 1954).

Tüm bu seviyelerin ve seviyeler için belirtilen ihtiyaçların kesin bir sınırı bulunmamaktadır. İhtiyaçlar arasında iç içe geçmiş pek çok ortak payda yer almaktadır. Ayrıca bireylerin ihtiyaçlar karşısında aynı düzeyde motive olması beklenmemektedir (Koyuncu, 2016) .

Erg kuramı, Alderfer'in Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi tasnifini basitleştirerek geliştirdiği motivasyon yaklaşımıdır. “*Var olma (Existence)*”, “*İlişki kurma (Relatedness)*” ve “*Gelişme (Growth)*” başlıkları altında toplanılan ihtiyaçların baş harflerinin birleştirilmesi ile kuram ismi oluşturulmuştur.

Var olma ihtiyacı, bireyin yaşamını idame ettirmesi için gerekli olan temel fizyolojik ihtiyaçlar ile sosyal haklar, maddi güvence (maaş/sigorta vb.) gibi güvenlik ihtiyaçlarıdır.

İlişki kurma ihtiyacı, toplumsallaşma, diğer bireyler ile tatmin edici, destekleyici ilişkiler kurmayı ifade etmektedir.

Gelişme ihtiyaçları, olumlu benlik algısı geliştirme, özgüven, yeteneklerini artırmaya yönelik motivasyon, üretkenlik ve başarı gibi ihtiyaçlardır.

İhtiyaçlar ve ihtiyaçları karşılamaya yönelik dönemsel ve sürekli motivasyon oluştuğunu belirtilmektedir. Dönemsel ihtiyaçlar beslenme, boşaltım gibi belirli zamanla ortaya çıkan ve giderildiğinde motive olunmayan ihtiyaçlardır. Sürekli ihtiyaçlar ise sevgi gibi bireyi hayata karşı motive ederek davranışlarını düzenlemektedir. Erg kuramına göre bireylerin aynı anda pek çok ihtiyacı karşılayamaya yönelik motive olabilir. Bu nedenle ihtiyaçların belirli bir sırası bulunmasına rağmen ihtiyaçlar arasında kesin hiyerarşi bulunmamaktadır. Örneğin bireyin arkadaşlık kurma çabası, iletişimi başlatması ve sürdürmesi ilişki kurma ihtiyacına yönelikken bireyin potansiyelini geliştirmeye yönelik girişimi de olduğu için aynı zamanda gelişme ihtiyacına yöneliktir (Alderfer'den aktaran Erhan, 2018).

Davranışçı yaklaşımın geliştirdiği ***Şartlandırma/Pekiştirme Teorisi***'ne göre motivasyon organizmada gözlenebilir değişiklik oluşturmalıdır. Bireylerin dıştan verilen uyarıcılar (sözel mesajlarla ödüllendirilme, olumlu yaşantılar geçirme vb.) ile motive edilmesini önermektedir (Saylan, 2012). Bireyi motive edebilmek için şu metotların kullanılabileceği belirtilmiştir: *Olumlu pekiştirme*: İstenen davranışın devamı için gurur duyma, zevk alma, onur, gibi içsel pekiştireçlerin yanında zam, ikramiye, prim gibi etmenlerle sağlayarak olumlu davranışa motive etmektir. *Olumsuz pekiştirme*: Negatif davranışları değiştirebilmek ve istenilen yöne çevirebilmek için kullanılmaktadır (Yüksel'den aktaran Akbaş, 2018). Örneğin etkinliğe katılmak istemeyen çocuğa bağırarak etkinliğe katılmasını sağlamak. *Son verme*: Davranışı ortadan kaldırabilmek adına uygulanmakta olan erteleme temelli cezasız bir metottur. Örneğin arkadaşları ile oyuncağını paylaşmayan çocuğun sevdiği oyuncağın önünden alınarak oyuncaklarını arkadaşları ile paylaşmaya yöneltmek. *Cezalandırma*: Davranışın arkasından gelen ve hoş gitmeyen durum yaratan uyarıcılar için kullanılır (Saylan, 2012). Örneğin etkinlik esnasında arkadaşını rahatsız eden çocuğu etkinlikten çıkarmak, kenarda bekletmek. Cezanın çocukta bırakacağı etki önceden kestirilememektedir. Üstelik çocuğa ne yapması gerektiğini değil ne yapmaması

gerektiğini öğretilmektedir (Cüceloğlu, 2012). Kuramın yalnızca gözlenebilir davranışlar ile motivasyonu tanımlaması da önemli bir sınırlılıktır.

Bilişsel kuramda insanların aktif ve meraklı görülmektedir. Ödül ve uyarıcılar ile bireyleri motive etmek yerine, insanların belirli şekillerde davranma nedenleri ve seçimlerini etkileyen faktörler ile ilgilenir (Williams & Burden'den aktaran Özbey & Dağlıoğlu, 2017). Bireylerin dış uyarıcılardan ziyade bu uyarıcıları yorumlama biçimlerine göre tepkide bulunduğunu savunur (Topçu, 2015). Motivasyonun içsel yönüne vurgu yaparak öğrenmenin sorumluluğunu bireye atfeder (Saylan, 2012). Yani bireye sunulan uyarıcılardan hangisini dikkate alacağı ve zihninde işleyeceği bireye ve uyarıcı karşısında motivasyon düzeyine bağlıdır.

Motivasyon ile İlgili Kavramlar

Motivasyon pek çok alanı etkileyen kompleks bir yapıdadır. Araştırmacı tarafından oluşturulan motivasyon ile ilgili kavramlar bölümünde yer alan kavramlar, bir arada bulunduğu motivasyona zemin hazırlamaktadır. Belirtilen kavramlar motivasyon üzerine yapılan araştırmaların incelenmesi sonucu oluşturulmuştur.

Bireylerde motivasyonu gözlemleyebilmek için öncelikle “sebat” ve “anlamlılık” göstergelerinin bulunması gerekmektedir. **Sebat/kararlılık;** hedefe yönelik davranışların süresini belirtmektedir (Banerjee & Tamis-LeMonda, 2007; Morgan vd., 1995). Maria Montessori'nin gözlemlerinde bu sebat ve kararlılığı görmek mümkündür. Montessori, bir gözleminde tutmalı tahta silindirlerle çalışırken odaklanan kız çocuğunun çalışmayı sıkılmadan defalarca tekrar ettiğini gözlemlemiştir. Sınıftaki diğer çocuklar şarkı söyleyip hareket ettiğinde, oturduğu sandalye altından alındığında dahi durumu fark etmeden çalışmasına devam etmiştir (Montessori, 2016). Bu ve benzeri gözlemlerin sonunda Montessori çocukların ilgilerini çeken materyal ve durumlar karşısında içsel ihtiyacını tatmin edene kadar yoğun bir odaklanma gösterdiğini, içsel ihtiyacı karşılandığında çocuğun sinir sistemindeki rahatlama oluştuğunu raporlamıştır (Montessori, 2016).

Anlamlılık; amaç yönelimli davranış sırasında veya sonrasında zevk almak veya bireyde olumlu etki oluşmasını ifade etmektedir (Morgan vd., 1995). Örneğin rasgele hareketler bir bebeğin ağzını annenin göğsü ile temas ettirdiğinde ve emme tepkisini etkinleştirdiğinde, bebek zevk ve memnuniyet yaşar. Olumlu etki bebeği tecrübeyi

tekrarlamaya motive eder (Csikszentmihalyi & Nakamura,1995; Yıldız, 2018). Motive olunan durum karşısında doyum sağlanması, durumu birey için anlamlı hale getirmektedir.

Öz düzenleme; *“bireyin kendisi için belirlediği hedeflere ulaşmak için davranışlarını kontrol edebilmesi”*dir (Zimmerman & Schunk, 2008). Öz düzenleme için yapılan bir diğer tanım bireyin amacını belirleme ve amaca yönelik prensipler geliştirerek kendini motive etmesidir (Çiltaş, 2011). Öz düzenleme ve motivasyon arasındaki yakın ilişki nedeniyle bazı araştırmacılar motivasyonu, öz-düzenleme sisteminin bir parçası olarak görmektedir (Young & Hauser-Cram, 2006). Birey içsel olarak motive olduğunda gerçekten kendi davranışını düzenleyebilir. Öz düzenleme becerilerinin gelişmesi bireylere sözel ve davranışsal olarak kendisini kontrol edebilme, amaca yönelik davranışlarını düzenleyebilme, etkinliği başlatma, sürdürme, bitirme ve dışarıdan müdahale olmadığında da olumlu sosyal davranışları gösterme becerisi kazandırır. Öz düzenleme becerileri gelişmiş çocuklar belirli bir amaca ulaşabilmek için yönergeleri takip ederler, dikkat kontrolleri gelişmiştir ve uygun olmayan davranışlarını kontrol edebilirler (Özbey, 2018b).

Problem çözme; belirli bir durumdan istenilen duruma ulaşana kadarki engellerin aşılma sürecidir (Funke, 2010). Yani bireyin problemi hissettiği an başlayan ve probleme çözüm buluncaya kadar geçen süreçtir (Erkaper, 2007). Birey problem durumu ile karşılaştığında problemin çözümü için neler yapabileceğini belirler, süreçte kendisini tanır ve problemle baş edebilmek için kendisini geliştirmeye ihtiyaç duyar (Balaban, 2018). Karşılaşılan problemler güçlüğüne göre kişide potansiyelinin farkına varmayı sağlamakta, zorluklara enerji ve istekle göğüs gerebilecek şekilde içsel kaynakları harekete geçirmektedir. Problem karşısında çözüm yolu ararken yaşanan problemi analiz etme, olası sonuçları tahmin etme, karar verme, değerlendirme süreçleri çocuklarda merak, motivasyon, özgüven ve işbirliğini geliştirmektedir (Balaban, 2018; Dalkılıç, 2014).

Öz-yeterlilik; motivasyon üzerinde dolaylı fakat önemli etkisi bulunmaktadır. Öz-yeterlilik, *“bireylerin ortaya koymaları gereken eylemleri düzenleme ve sergileyebilmeye yönelik kendi yeteneklerine olan inancı”*nı ifade etmektedir (Bandura, 1995); belli bir alandaki özel bir durumla ilgilidir. Eylemin planlanması, gerekli becerilerin farkında olunması, düzenlenmesi ve doyuma ulaşma ile motivasyonu desteklemektedir. Öz yeterlik yetenekli olmaya değil, kişinin kendi bünyesinde yer alan bilişsel, duyuşsal kaynaklarına güvenmesidir. Karşılaşılan bir durumla veya bir problemi çözmede yeterli becerilere sahip olan; ancak öz yeterliliği düşük olan kişi, söz konusu becerilerini harekete

geçirememektedir. Öz yeterlilik ile motivasyon birbirinden karşılıklı fayda sağlayan bir döngü içindedir. Motivasyon, öz yeterliliği geliştirmek için psikolojik güç sağlarken (White, 1959), artan öz yeterlilik inancı, azmi ve kararlılığı artırarak daha üst düzey motivasyon ve performans sağlamaktadır (Arseven, 2016). Öz yeterlik düzeyi yüksek olan bireyler zor görevler karşısında kendini motive ederek etkili bir performans ortaya koyabilir, öz yeterlik düzeyi düşük olan bireyler ise yapacakları etkinlikleri veya kendilerine verilen görevleri, olduğundan daha zor olarak görme eğilim gösterir (Aktan, 2012).

Motivasyonu Etkileyen Etmenler

Aile

Çocuklar doğdukları andan itibaren keşfetmeye açtır. Dokunduğu, tattığı, kokladığı şeyler ile çevreyi tanımaya çalışır. Bu süreçte çocuğun ilk sosyal çevresi olan aile, çocukların çevreye yönelik şemaları üzerinde etkilidir. Ailenin çocuğa tutumundan problem çözme yöntemine kadar her şey çocuğun zihni tarafından emilir (Montessori, 2016). Yetişkin ve çocuk arasında pozitif bir ilişki olduğu ve çocuğun güvende hissettiği ortamda çocuk dünyayı keşfetmeye açık hale gelir (Pakarinen vd., 2014). “Her zaman yanımda olduğunu biliyorum.” hissi çocuğa güven verir ve çocuğu özgürleştirir. Özgürlük hissi de merak ve keşfetme isteğinin devamını sağlar. Anne ve yetişkin ile güvenli bağlanma yaşamayan çocuklar keşfetme ve merak etmekte çekingen davranır, karşılaştığı zorluklar karşısında umutsuz hisseder; bu da öğrenme durumlarında pasifliğe ve çekilmeye yol açar (Salminen, Parkinen, Poikkeus & Lerkkanen, 2017). Ailelerden çocuklara güvenmesi ve güven duyduğunu hissettirmesi, çocukların keşiflerini desteklemesi, zorlukların aşılabılır olduğunu öğretmesi, çocukların sorunlarına müdahale etmek yerine çocukları destekleyerek rehberlik etmesi, başarılarına değer vermesi ve çocukları teşvik etmesi beklenmektedir.

Çocuğun eğitim hayatında aile ortamı ve ebeveynlerin çocuklara sunduğu olanaklar, öğrenmeye karşı teşvikleri, sosyal hayata yönelik rehberlikleri, çocuk ile iletişimi ve aile katılımı çalışmaları çocukların okula ve öğrenmeye karşı motivasyonunu ve tutumlarını şekillendirmektedir (Reitz, Dekovic’ & Meijer, 2006). Örneğin okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise süresince ebeveynlerin çocuklarını desteklediği ve aktif aile katılımını inceleyen boylamsal bir araştırmada çocuklarını destekleyen ve aktif aile katılımı gösteren

ebeveynler ile çocukların öğrenme motivasyonu ve akademik başarısı arasında pozitif ilişki bulunmuştur (Henderson & Berla, 1994). Ayrıca çocukların aile yaşantıları ve kendilerine yönelik geliştirdikleri fikirler, motivasyonunu ve motive olduğu durumları şekillendirmektedir. Bireylerin kendilerine yönelik geliştirdikleri düşünceleri ve kim olduklarına yönelik fikirleri benlik algısı olarak adlandırılmaktadır (DeMoulin, 2000). Çocuklar benlik algılarına göre kendi limitlerini belirleme eğilimindedir. Bazen olumsuz geliştirilen benlik algısı çocuğun yapabileceği ve motive olduğu durum karşısında çocuğu çekimser yapabilir. Örneğin ağaca çıkmak isteyen bir çocuk kilolu olduğu için ağaca çıkamayacağını düşünerek çekimser davranabilir. Bu gibi durumlarda ailelerden çocuklara başarısızlıkların aşılabildiğini öğretmesi, kendi çabalarıyla elde ettikleri başarılarını hatırlatmaları, denemeye ve yeniden başlamaya teşvik etmeleri çocukların sebat ve anlamlılık becerilerini geliştirmelerini ve motive olmalarını destekleyecektir (Bracoonier, 2007).

Eğitim Ortamı

Çocuğun hayatına okulun dahil olması ile birlikte çocuk için günün çoğunu birlikte geçirdiği ailenin yerini öğretmenler ve sınıf ortamı alır. Öğretmenin ve okulun en temel görevi çocukların okula motive olarak gelmesini sağlamak ve okul ve sınıf ortamını çocuğun motive oldukları durumlar karşısında odaklanmasına imkân verecek şekilde düzenlemektir (Hodges, 2004; Montessori, 2016). Bunun için öğretmenlerden çocukların yaratıcılıklarını destekleyen özgür öğrenme yaklaşımları benimsemesi beklenmektedir. Eğer çocuklar özgür bir öğrenme ortamında bulunmazsa ve motive olamazsa öncelikle çocuğun gelişimine müdahale olduğundan diğer gelişim evreleri de bu durumdan etkilenir. Çocuğun içsel merakı ve öğrenme istediği desteklenmezse körelir ve çocuğun sebat gösterme, yaptığı işi bitirme azmi ortadan kaybolur (Montessori, 2016). Eğitim ortamında çocuk ve ilgisi merkeze alınırsa eğitim süreci çocukların dikkatini çekmekte ve çocuklar aktif katılım göstermektedir. Çocukların merakları ile başlatılan eğitim uygulamaları ile sıcak ve destekleyici öğretmen-çocuk etkileşimi çocukların motivasyonlarını arttırmaktadır (Pakarinen, Kiuru, Lerkkanen, Poilleus, Siekkinen & Nurmi, 2014). Çünkü çocuklar duygu ve düşüncelerini yaptıkları faaliyetler ile ortaya koymakta, eğitim uygulamaları ile içsel yapısını dışa vurmaktadır. Ayrıca motive olan çocuklar okul çalışmalarını ilginç ve önemli bulma, çabayı göstermekten zevk alma, karşılaştığı zorlukların aşmak için yaratıcı yollar geliştirme, öğrenmeye ve okula karşı olumlu bir tutum oluşturma davranışları durumları sergilemektedir (White-McNulty, Patrikakou & Weissberg, 2005). Yapılan araştırmalar

motivasyonun öğrenmeye karşı motive olmayı olumlu etkilediğini (Afzal vd., 2010), öğrenmeye karşı içsel motivasyon azaldıkça akademik erteleme ve oyalanmanın arttığını belirtmektedir (Rakes & Dunn, 2010).

Çocukların motivasyonu üzerinde öğretmenlerin bir diğer görevi çocukları engellemek ve yaptıkları işlere devamlı müdahale etmemektir. Başka bir deyişle çocukların yakınsak gelişim alanını desteklemesi ve yapı iskelesi kurması beklenmektedir (Vygotsky'den aktaran Chaiklin, 2003). Yakınsak gelişim alanı *“çocuğun bağımsız problem çözme olarak belirlenen gerçek gelişim düzeyi”* ile *“yetişkin rehberliğinde ya da daha yetenekli akranlarla işbirliği yaparak problem çözme olarak belirlenen gizil gelişim düzeyi”* arasındaki bölgedir (Chaiklin, 2003). Yakınsak gelişim alanının genişliği veya darlığı çocuğun çevresinden aldığı desteğe göre şekillenmektedir. Bu nedenle yakınsak gelişim alanını “doğal motivasyonel alan” olarak ele alan araştırmacılar da mevcuttur (Abdulfattah, & Badawood, 2017). Öğretmenlerden çocukların yakınsak gelişim alanları desteklemeye yönelik soru sorma, model olma, keşfetmeye yönlendirme, problem durumu analiz etme gibi destekler sunması beklenmektedir. Bu destekler çocuklara motive oldukları durumları aktif olarak yapılandırmayı ve düzenlemeyi öğretmektedir (Atak, 2017).

Yakınsak gelişim alanı bireylerin başkalarıyla işbirliği içinde çalıştığı ortak bir alan olarak düşünülebilir. Bu işbirliğinde çocukların karşılaştıkları zorluklar ve yeni öğrenmelerinde öğretmenlerin yapı iskelesi (scaffolding) kurarak çocukların mevcut kapasitesinin ötesinde bilgi üretmelerini destekleyebilir (Wilson, 2014). Yapı iskelesi çocuk ile yetişkin destekli etkileşimi ifade eden bir metafordur ve yetişkin ile çocuğun şimdi bulunduğu yerden yardım ile olabileceği yere gidebilmesi için yaptığı işbirliğinin adıdır. Çocuklar zorluklarla karşılaştıklarında nasıl kararlılık göstereceğini diğerlerinden öğrendikleri için, zorlayıcı görevler üstünde pozitif paralel destek yeterlilik gelişimi için bir bağlam sağlar (Vygotsky'den aktaran Lunkenheimer & Wang, 2017). Wood, Bruner ve Ross, yapı iskelesini, öğrenen kişinin kapasitesinin üzerinde olan bir görevle bağlantılı tüm özelliklerin bir başka kişi (öğretmen, yetenekli bir yetişkin ya da akran) tarafından kontrol edilmesi ve böylelikle, öğrenenin sadece bu özelliklere dikkatini çekerek kendi yetenek sınırları içerisinde motive olduğu görevi tamamlaması olarak tanımlamaktadır (aktaran Ahioğlu, 2008). Çocuk güven ve yetenek kazanırken, yetişkin desteği yavaş yavaş azaltılır. Başkaları tarafından çocuğa sunulan yardım, çocuğun zor görevlerde nasıl çalışılacağını, gerekli görevlerin yerine getirilmesi sırasında ortaya çıkabilecek stres, depresyon ve kaygıyı nasıl kontrol edeceğini ve kısıtlayacağını öğrenmesi sağlar (Abdulfattah &

Badawood, 2017). Çocuk desteksiz olarak, etkinliğe motive olmuş bir şekilde kararlılıkla etkinliği sürdürebildiğinde daha gelişmiş durumlara motive olmaktadır.

Çocuklara verilen desteğin kademeli olarak azaltılması ve çocuğun bağımsız olarak yetkinlik kazanma fırsatı verilmesi önemlidir. Yetişkinlerin çocuklara yaptıkları sık müdahale ve yapabileceklerinin sınırını çizme anlayışı çocukların motivasyonunu azaltmakta ve sebat gösterme, odaklanma, yaptığı işi bitirmek için azim gösterme becerilerini köreltmektedir (Montessori, 2016). Öğretmenlerin çocuklara müdahalelerinde denge kurmaları için müdahaleler ile çocukları şekillendirmek yerine merakların teşvik edildiği, fikirlerin tartışıldığı, duyguların önemsendiği, ihtiyaçların dikkate alındığı ve öğrenmek için gerçek amaçların olduğu ortamlar oluşturarak çocukların hem problem çözme becerileri hem motivasyonlarını geliştirmesi beklenmektedir (Balaban, 2018).

Kültür

Kültür; “Bir toplumu ya da halkı duyuş, düşünüş, yaşayış bakımından öbürlerinden ayıran ve gerek özdeksel gerek tinsel alanlarda oluşturulan ürünlerin tümü.” olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2018). Motivasyon içsel bir güç olsa da yaşanan kültür; motive olunan durumun şekillenmesi ve doyum sağlama üzerinde değer biçme ve bakış açısı yönüyle söz sahibidir. Bu nedenle kültürü bireylerin motivasyon hakkındaki düşünceleri ve nasıl motive olduğunu belirleyen yapı olarak açıklayan tanımlar bulunmaktadır (Iyengar’dan aktaran Demir, 2009). Örneğin Benedict (1934), bireylerin tatmin etmeye çalıştıkları motif türlerinin büyük ölçüde kültüre bağlı olduğunu ve ihtiyaçlarını karşılamaya çalıştıkları yöntemlerin kültüre bağlı olarak değiştiğini belirtmiştir.

Hwang vd. (2017) Macar, Amerikan ve Çinli çocuklar ile yürüttüğü araştırmasında Çinli çocukların kaba motor sebat becerilerinin Macar ve Amerikan çocuklardan düşük olduğunu bulgulamıştır. Asya kültüründe fiziksek becerilere yönelik etkinlik ve uygulamaların batı kültüründeki kadar vurgulanmaması, bilişsel odaklı ilgi ve beklentiler, erken yaşta anaokuluna başlanması ve anaokullarında açık hava etkinliklere sık yer verilmemesi Çinli çocukların kaba motor becerilerde sebat göstermesini ve motivasyonunu etkilemiş olabilir (D. Singer, Singer, Agostino & DeLong, 2009). Hofstede’nin 40 farklı ülkede 116.000den fazla kişi ile yaptığı araştırmasına göre motivasyon açısından Amerika gibi bireysel toplumlarda motivasyon başarı ve güçten beslenmektedir; yarışma, rekabet, diğerlerini eleme, kazanma gibi durumlardan doyum yaşanır. Bireyler kendini gerçekleştirme, kendine saygı ihtiyaçlarına motive olarak bireysel eylemlerinden sorumlu

görülür. Daha kolektif toplumlarda motivasyon bireylerin güvenliğinin sağlanması ve yakın ilişkiler kurmayla sağlanır; bireyler iletişim kurma, uyum, birlikte problem çözme gibi durumlardan doyum sağlar (Öncül & Ay, 2014). Özellikler bireyleri dışsal motive ederek tüketime yöneltmek amacıyla bakıldığında aynı firma ve ürün için yapılan reklamların her kültürde farklı yönleri vurgulaması kültürün insan yaşamı üzerindeki etkisine dikkat çekmektedir. Örneğin bir ürünün Amerikan reklamlarında “ “Bu ürün herkes için değil. Ama sen, herkes değilsin.” şeklinde bireysel ve özel olma teması, Kore reklamlarında “Her on kişiden yedisi bu ürünü kullanıyor. ” gibi onay ve popülerlik teması kullanılması kültürleri motive etme şeklini göstermektedir (Oishi & Choi, 2017).

Kültür- Kişi ve Durumları bir araya getiren Leung ve Cohen (2011), farklı kültürlerin kişinin durumlar karşısında motivasyonları ve davranışları üzerinde etkisini göz önüne alarak CuPS (Culture – Person – Status) yaklaşımını ortaya koymuştur. Örneğin onurlu ve haysiyetli olmaya değer veren kültürlerde ilişkiler içiçe geçmiş bir şekilde birbirine bağlı ve karşılıklıdır. Kişilerin yaptıkları iyiliklere ve kötülöklere tepki vermek onurunu korumanın göstergesidir. Daha yüzeysel bir kültürde ise iyiliklere karşılık verilerek sosyal ilişkiler düzenlenirken kötölöklere tepki vermek yerine izolasyon uygulanabilir. Aynı kültürde yaşanan insanların kültürü reddetme ve kabul etme düzeyine göre kültür etkisinin değişeceğinin de altını çizmiştir (Leung & Cohen, 2011).

Motivasyon bireyleri harekete geçirse de bireyin süreç içinde yaşadığı duygu durumları ve duyguları yönetebilmesi, kendini tanıması, motive olduğu durumları ve motivasyon kaynaklarını belirlemesi, sürecin doyum sağlayarak istekli bir şekilde bitirilmesi için tek başına yeterli olmayabilir. Kendini tanıyan, sorumluluk alabilen, potansiyelinin farkında olan olumlu benlik algısına sahip bireyler motive oldukları durumlarda odaklanma, zorlukların üstesinden gelme ve çözüm odaklı olma, sebat gösterme davranışlarında bulunmaktadır. Tüm bu süreçlerde duygusal çıktılar yaşamakta, süreyi doyumla sonlandırabilmek için duygusal çıktıları yönetmek önem kazanmaktadır. Kişinin deneyimleri sonucu kendine atfettiği değer bütünü olan benlik algısı motive olunan durumlar karşısında belirleyici olmakta, aynı zamanda süreci doyumla sonlandırma ve duygusal boyutu yönetebilme durumundan da etkilenmektedir. Bu nedenle bireylerin motive olma durumlarını etkileyen ve etkilenen; yaşantıların duygusal boyutu ve bireye yansımaları için duygusal zeka ve benlik algısı ile motivasyon arasındaki ilişki ön plana çıkmaktadır.

Duygusal Zeka

“Tüm öğrenmeler, duygusal bir temele dayanır.”

-Platon

Zeka nedir? Bir bütün olarak mı ele alınmalıdır yoksa modüler olarak mı? Duygu nedir? Zeka ve duygu ilişkili midir? Zekanın ne olduğu, nasıl ele alınması gerektiği, zeka ve duygu ilişkisi Antik Yunandan beri insanlığın cevabını aradığı bir konudur. Aristoteles’in *“Herkes kızabilir, bu kolaydır. Ancak doğru insana, doğru ölçüde, doğru zamanda, doğru nedenle ve doğru şekilde kızmak; işte bu kolay değildir.”* Derken duyguları anlama ve yönetmenin önemini vurgulamaktadır. Platon ise tüm öğrenmelerin duygusal bir temele dayandığını belirterek bilişsel beceriler ile duygusal becerilerin iç içeliğini belirtmektedir.

Duyguları ve duygusal yetiler Antik Yunandan beri insanlığın ilgisini çekse de eğitim sisteminin ilgisini çekmesi zaman almıştır. Normal çocuklar ile özel gereksinimli çocukları kendi türlerine ait okullara yerleştirme düşüncesi ile bilişsel yetenekler temel alınarak insanları doğuştan zeki ve zeki olmayan olarak ayırma fikri; bilişsel yetenekler ve zeka testleri ile zeka üzerine insanlığın ilk cevabı kabul edilebilir (Goleman, 2016; Talu, 1999). Bu cevapta duygu ve duygusal etmenler yok sayılarak standart zeka testlerine göre insanlar yeterli veya yetersiz olarak gruplandırılmıştır. Böylece eğitim hayatında okul birincilikleri bulunmasına rağmen sosyal ilişkileri zayıf bir birey veya bencil ve acımasız olmasına rağmen tıp alanında ödülleri bulunan bir doktor zeka düzeyi yüksek olarak kabul edilmiştir. Akademik yönden oldukça başarılı, -bilişsel beceriler ölçüt alınarak seçilmiş-yüksek IQ’ya sahip bireylerin özel hayatlarında ve iş hayatında aynı düzeyde başarılı olmaması, zekanın bilişsel beceriler ile sınırlandığında yaşam kalitesi ve toplumsal yapı olarak istenilen profilin oluşmadığının ortaya çıkarmıştır. Örneğin Karen Arnold’ın (1995) 81 okul birincisi ile yaptığı araştırma bilişsel becerilerin hayat başarısında yeterli olmadığını bulgulamıştır. 14 yıl süren çalışmada okul birincilerinin yirmili yaşların sonunda yaşam doyumu, mücadele ve hayat başarısında kendilerinden daha düşük puanlı arkadaşlarından başarısız olduğu, çalışma hayatında ortalama bir başarı gösterdikleri görülmüştür. George Vaillant (1997) ise üniversiteye giriş sınavında tam puan alan 70 öğrenciyi ve Harvard Üniversitesinden mezun olan 95 öğrenciyi orta yaşlarına kadar gözlemlemiştir. Yaşam memnuniyeti ve sosyal ilişkilerinde memnun olmadıkları bulgulamıştır. Bu bireylerin daha düşük puanlı arkadaşlarına oranla maaş, verimlilik ve

kendi alanlarındaki başarıları açısından ortalama bir başarıya sahip olması dikkat çekicidir. Yapılan araştırmaların özetini Arnold şu şekilde ifade etmektedir: *“Okul birincilerinin yalnızca notlarla ölçülen akademik alanda çok başarılı bireyler olması bize sistem içerisinde nasıl başarılı olacağını bilen itaatkarları gösterdi. Akademik zeka yaşamın getirdiği değişikliklere hazırlıklı olmayı ve uyum sağlamayı neredeyse hiç sağlamıyor.”*

“Okul birincileri toplumun en başarılı ve en mutlu insanları değilse, en başarılı ve mutlu insanlar kimdir?” sorusu başarı, yaşam doyumu ve zekaya yeni bir bakış açısı ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Duygularını tanıyabilen ve yönetebilen, duygusal yeterlilikleri yüksek (Yeo & Carter, 2011), sağlıklı iletişim kurabilen, grup çalışmasına yatkın bireylerin iş ve özel hayatlarında başarılı olduğu bulgusu hayatta üstün performans göstermeyi sağlayan yeteneklerin sosyal duygusal yetenekler olduğunu göstermiştir (Goleman, 2016). Bireyin kendisi hakkında bilgi edinmesi, motivasyon kaynaklarını etkilemesi ve hayata bakış açısını düzenleyen bir araç olarak sunulması zekayı -tek bir alana sınırlandırmak yerine- duygusal temelleri bulunan kompleks bir yapı olarak ele almanın gerekliliğini göstermektedir (Şen, 2017). Bu durum duygu ve zekayı birbirinden ayırmak yerine zekanın pek çok faktör ile sarmallığını kabul etmeyi gerektirir.

İnsanın bir amacın olduğuna inanarak varoluşunun farkına varması, hem bireysel açıdan hem de toplumsal faydaları bakımından duygusal zeka kavramını ortaya çıkarmaktadır (Tarhan’dan aktaran Canbolat, 2017). Duygusal zekaya yönelik pek çok tanım olmasına rağmen genel olarak kabul edilen ortak bir tanım bulunmamaktadır. Literatürde en çok kabul gören tanımlar Salovey ve Mayer, BarOn ve Goleman’a aittir. Salovey ve Mayer, duygusal zekayı; bireyin duygularını tanımlayabilme/anlayabilme, empati kurabilme, duygular arasında ayırım yapabilme ve sahip olduğu bilgiyi davranışlarına aktarabilme yeteneği olarak açıklamıştır (Mayer & Salovey’den aktaran Şahin, 2015). BarOn (2006) duygusal zekayı, kendimizi ve başkalarını ne kadar etkili anladığımızı, kendimizi nasıl ifade ettiğimizi, diğer insanlarla nasıl ilişkiler kurduğumuzu belirleyen ve günlük ihtiyaçlar ile başa çıkmamızı sağlayan duygusal ve sosyal yeterlilikler olarak tanımlamıştır. Goleman (2016) ise literatürde en çok kabul gören ve en detaylı duygusal zeka tanımını *“kendini harekete geçirebilme, dürtüleri kontrol edebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendini başkasının yerine koyabilme ve umut etme yeteneği”* olarak ele almıştır.

Duygusal Zekâ Modelleri

Öğrenme üzerinde bilişsel yetilerin diğer yetilerden daha önemli olmadığını belirtmek üzere Harvard Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitünde başlatılan “Proje Sıfır (Project Zero)” ile birlikte zeka kuramlarında yeni bir pencere aralamıştır (Altan, 1999). Howard Gardner Çoklu Zeka Kuramı adı altında zekayı yedi alt bileşene ayırırken – ruhsal ve varoluşsal zeka olmak üzere iki aday zeka bulunmaktadır- Thorndike mekanik, soyut ve sosyal olmak üzere zekayı üç alt bileşene ayırmıştır (Demiral, 2011). Thorndike sosyal zekayı insanları anlama, insan ilişkilerinde bilgece davranma/ insan ilişkilerini yönetebilme yeteneği olarak tanımlamıştır (Mayer vd, 1999). Kişisel zeka; kişinin iç yapısını bilmesi, kendi his ve duygularına ulaşabilmesidir. Kişilerarası zeka; kişinin diğer insanlarla iletişim kurma becerileridir (Çakar & Arbak, 2004).

Gardner’ın kişisel ve kişiler arası zekası ile Thorndike’ın sosyal zekasında esinlenerek duygulara ve duyguları anlamlandırmaya odaklanan Peter Salovey ve John Mayer “duygusal zeka” terminolojisini 1990 yılında literatüre kazandırmıştır (Davis vd., 2012). Terminolojik varlığı ile birlikte yüzyıllardır bir dilemmanın parçası olan ve bilişsel becerilerin popülerliği ile geri plana atılan duygular ve duygusal zekaya yönelik kuramlar geliştirilmiştir. Kuramlar incelendiğinde, duygusal yetileri ele alan “yetenek modeli” ve duyguların yanında sosyal becerilerin, motivasyon ve kişilik özelliklerini barındıran “karma” model olmak üzere iki gruba ayırmak mümkündür (Ulutaş, 2005; Şen, 2017). Bu kuramlar arasında en çok kabul gören ve ses getiren Peter Salovey ve John Mayer Modeli, Daniel Goleman Modeli, Reuven BarOn Modeli ve Robert K. Cooper ile Ayman Sawaf Modelidir. Peter Salovey ve John Mayer Modeli duygusal yeteneklere odaklanan yetenek modeli iken, Goleman, BarOn ve Cooper ile Sawaf Modeli duygusal yetiler ile birlikte sosyal yetiler, çevre ve motivasyona yer veren karma modellerdir.

Peter Salovey ve John Mayer Modelinde duygusal zekanın sosyal zekadan ayrı bir zeka türü olarak; bireylerin duygusal problemlerini çözmek ve davranışlarını düzenlemek üzerine odaklanan, bilişsel ve duygusal yetilerin ortak kullanılması ile ortaya çıktığını belirterek ayrı bir zeka türü olarak ele alınmıştır (Şen, 2017). Duygusal zekayı “*kendinin ve başkalarının duygularını tanıyabilme, duygular arasındaki farkları özümseyebilme ve düşünce ve davranışlarda bu bilgi ve bilinci kullanabilme*” olarak tanımlamıştır (Mayer & Salovey, 1990).

Mayer ve arkadaşları duyguların nasıl çalıştığını ve bireyleri nasıl etkilediği anlaşıldığında duygular ve mantık arasından denge kurabileceğimizi düşüncesi üzerine kuramını

temellendirmiştir (Plotnik, 2009). Örneğin öfke duygusunun hangi durumda ortaya çıktığı, bireyde nasıl bir etki uyandırdığı anlaşılırsa “Şuan öfkeliyim ve sana saldırmak istiyorum” gibi dürtüsel bir tavır yerine “Öfkelensem bile kimseye saldırmamam gerek” bilinci ile hareket edilecektir. Bu düşünce ile duyguları ve işleyişini anlamak için Salovey ve Mayer, modellerini 4 dallı diyagram ile şekillendirmiştir. Diyagramın her bir dalı duygusal zekanın barındırdığı yetenekleri belirtmektedir. Bu yetenekler; *duyguları doğru algılama ve ifade etme, duygusal bilgiyi kullanma, duygu ve düşüncüyü entegre etmek ve duyguları yönetme - düzenlemedir* (Mayer, Caruso, Salovey’den aktaran Ulutaş,2005).

Duyguları algılama ve ifade etme, jest ve mimik, ses tonu gibi duygu durumların yansımalarını gözlemleyebilmeyi, doğru algılamayı, duyguları birbirinden ayırabilmeyi ve duyguları doğru ifade etmeyi belirtmektedir. *Duygusal bilgiyi kullanma* ise duyguları doğru bir şekilde algıladıktan sonra duyguların kullanımını ifade etmektedir. Bireyin duyguları tanımlaması, duygular arası karma ilişkileri anlaması (sürpriz bir doğum günü partisinde doğum günü olan bireyin şaşkınlıktan mutluluğa geçişi veya mutluluktan ağlamaya geçişi gibi), duygu durumların karışık olduğu durumları anlaması (üniversite sınav sonucunu görmek üzere olan bir bireyin merak, endişe ve umut duygularını aynı anda yaşaması durumunda duyguları birbiri ile karıştırmadan doğru bir şekilde algılama) gibi beceriler içerir. *Duygu ve düşüncüyü entegre etmek*, bilişsel ve duyuşsal süreçlerin etkileşimini ifade etmektedir. Bu şekilde karşılaşılan durumlar karşısında duygulara öncelik verilerek düşünme, duyguların ruh haline yansımaları görülür. *Duyguları yönetme ve düzenleme*, tanımlanan duyguların hayata yansımalarını kontrol etmeyi ifade eder. Duyguların düzenlenmesiyle, insanlar zevk ve acı deneyimlerini değiştirebilir, düşüncelerini ve davranışlarını kontrol edebilir ve sonuç olarak sosyal ilişkileri ve refahı üzerinde daha fazla kontrol sahibi olabilir. (Çırpan, 2017; Mayer & Salovey, 1997; Tamir & Millgram, 2017; Ulutaş, 2005; Şen, 2017).

Duygusal zekanın yeteneğe bağlı ölçümü için Mayer ve arkadaşları önce Mayer-Salovey-Caruso Duygusal Zeka Testini (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test-MSCEIT), ardından Çok faktörlü Duygusal Zeka Ölçeğini (Multifactor Emotional Intelligence Scale-MEIS) geliştirmişlerdir. İki ölçek de 4 dallı diyagram ve duygusal zeka dallarına göre duygusal zekayı ölçmektedir (Cobb ve Mayer’den aktaran Ulutaş, 2005).

Daniel Goleman’ın duygusal zeka modeli kendinden önceki tanımları bütünleyici nitelikte, literatürde en çok bilinen ve destek gören modeldir. Goleman’a (2016) göre

duygusal zeka “*kendini harekete geçirebilme, dürtüleri kontrol edebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendini başkasının yerine koyabilme ve umut etme yeteneğidir*”.

Goleman, modelinde duygusal zekayı beş alt beceriden oluştuğunu belirtmiştir. Bunlar; *Özbilinç/kendini tanıma, duyguları idare edebilme, motivasyon/ kendini harekete geçirebilme, empati ve ilişkileri yürütebilmektir* (2016). Duygusal zekanın merkezinde bulunan *kendini tanımak*, bireyin duygularının ve kendi varlığının farkına varması, incelemesi ve anlamlandırması sürecidir. Alınan tüm kararları etkilediği için öz-bilinci özellikle vurgulanmıştır (Goleman, Boyatzis & Mckee, 2002). Kendini tanımanın bir üst basamağı olarak gösterilen *empati*, bireyin diğer canlıların sosyal sinyallerini fark etmeye, algılamayı ve anlamlandırmayı ifade eder. Empati gelişimi doğumdan itibaren gelişmeye başlar. Çocuklar ilk olarak ağlayan bebeğe ilgi gösterme, arkadaşı üzülduğünde sarılmak, yere düşen arkadaşının kalkmasına yardımcı olmak gibi duygusal empatiyi öğrenir. Ardından karşıdakini dinleyerek olayları onun gözünden görmeyi, kendini başkasının yerine koymayı, zihinsel empatiyi öğrenir (Ersoy & Köşger, 2016; Schilling, 2009; Şen, 2017). *Duyguları idare edebilmek*, bireyin duygularını kontrol edebilmesi, dürtüsellikten kaçınması ve beklenmedik durumlar karşısında daha kolay uyum sağlayabilmesidir (Goleman, 2016). Çocuklar yetişkinlerin duygularını nasıl ifade ettiğini, farklı durumlarda nasıl tepkiler verdiklerini, duygularını nasıl yönettiklerini gözlemlemekte ve model alarak bu becerilerini geliştirmektedir (Denham, Bassett & Zinsser, 2012; Ulutaş, 2016). *İlişkileri yürütebilmek*, duyguları yönetebilmenin bir üst boyutudur. Temelinde başkalarının duygu durumlarını fark etmek ve iletişim ortamını yönetebilmektir. (Goleman, 2016). *Motivasyon/kendini harekete geçirme*, belirlenen amaca ulaşmak arzusu ile harekete geçmeyi, çaba harcamayı ve olumlu tutum geliştirerek motivasyonu daimi tutmaktır (Gardner, 1985). Motivasyon, bireye enerji verip davranış için istekli hale gelmesinde etkili olduğu için öğrenme - öğretme sürecinin etkililiğini ön plana çıkaran en önemli faktörlerden biridir (Akbaba, 2006). Özellikle çocukların azim, öz düzenleme, sabır göstererek hedeflerine ulaşmaları için daimi bir motivasyona ihtiyaçları vardır.

Duygusal zekanın gelişmesinde motivasyon; alınan kararları uygulayabilmekten duyguları yönetebilmeye kadar, bireyi harekete geçiren itici güç olması bakımında önemlidir. Duygusal zeka tanımlarında karşılaşılan dürtüleri kontrol edebilmek, duyguları anlamak ve kontrol edebilmek, günlük hayatta karşılan zorluklar ile baş edebilmek için bireyi harekete geçiren güç motivasyondur.

Reuven BarOn Modelinde duygusal zeka “kendinizi ve başkalarını anlama, kendinizi ifade edebilme ve insan ilişkilerini sürdürmede bireye yardımcı olacak, kişisel, duygusal ve sosyal beceriler” olarak tanımlamaktadır. Zeki insan kimdir sorusuna “bilişsel kapasitesini ve duygusal yeteneklerini birlikte kullanabilen kişi” olarak cevaplayan Bar-On, duygusal-sosyal ve bilişsel yeteneklerin birbirini desteklediğini ve etkilediğini savunmaktadır (Bar-On, 2006).

Bar-on, modelinde duygusal zekayı 5 gruba ayırdığı beceriler ile açıklamıştır. Bu beceriler; *kişisel beceriler*, *kişilerarası beceriler*, *stres yönetimi*, *uyum sağlama* ve *genel ruh halidir*. *Kişisel beceriler*, kendini tanıyabilmeyi, duygularının farkında olmayı, duygularını açık ve doğru bir şekilde ifade edebilmeyi içeren kişisel farkındalık ve kendini ifade etme becerileridir. *Kişilerarası ilişkiler*, diğer kişilerin duygularının farkında olmayı, sosyal bir grupta iletişim içinde olmayı, sağlıklı ilişkiler kurmayı, ve iletişimi sürdürebilmeyi içeren sosyal farkındalık ve iletişim becerileridir. *Stres yönetimi*, duyguları kontrol edebilme ve yönetebilmeye odaklanır. Stres oluşturan kurumlar karşısında tolerans gösterebilme ve duyguları kontrol ederek dürtüsellliği yönetme becerileridir. *Uyum sağlama*, değişen duygu durumlara esneklik gösterme, kişisel ve kişiler arası problemlere çözüm yolları aramayı içeren problem çözme, gerçeklik ve esneklik becerileridir. *Genel ruh hali* ise, olumlu bakış açısı ve hayattan memnun olmayı içeren kendini motive etmeyi ifade etmektedir (Bar-On vd. 2004; Bar-On, 2006). Bu beş özelliği barındıran birey Bar-on’a göre duygusal zekayı yüksek bireydir.

Bar-On duygusal zekayı ölçmek için Bar-on Duygusal Katsayı Envanteri (Bar-On Emotional Quotient Inventory) ve Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği çocuk ve ergen formunu (Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version) geliştirmiştir.

Robert K. Cooper ve Ayman Sawaf Modeli duygusal zekayı iş ortamında ve örgütsel liderlik boyutu ile ele almaktadır. Duygusal zekayı; “bireylerin enerjisi, bilgisi, ilişkilerinde duyguların gücünü ve hızlı algılayışı etkin bir şekilde kullanarak başarı üzerinde IQ’ya destek sağlayan ve IQ’nun etkisini güçlendiren yetenekler” olarak tanımlamaktadır (Cooper & Sawaf, 2003). Cooper ve Sawaf’a göre (2003) duygusal zeka, bireylerin duygularını davranışlarına dönüştüren bir enerji kaynağıdır.

Cooper ve Sawaf’ın modelinde duygusal zekayı dört boyuttan ile açıklamıştır. Bunlar; *duyguları öğrenmek*, *duygusal zindelik*, *duygusal derinlik* ve *duygusal simyadır*. *Duyguları öğrenme*, bireyin duyguları ve duyguların gücünü fark etmesi, duygusal mesajları algılayabilmesi, duyguları ayırt etmesini içeren duygusal dürüstlük, duygusal enerji,

duygusal geribildirim ve pratik sezgidir. *Duygusal zindelik*, bireyin duygularının farkında olmasını, duygularını ifade edebilmesini içeren özvarlık, güven çemberi, yapıcı hoşnutsuzluk, esneklik ve yenilemedir. *Duygusal derinlik*, özgün potansiyel ve amaç, adanmışlık, dürüstlüğü yaşamak ve yetki olmadan etkidir. *Duygusal simya*, geleceği şekillendirmede fırsatları fark edebilme ve yönetebilmeyi içeren sezgisel akış, düşünsel zaman değişimi, fırsatı sezinlemek ve geleceği yaratmaktır (Cooper & Sawaf, 2003; Çırpan, 2017).

Duygusal Zekayı Etkileyen Etmenler

Aile

Duygusal zeka, duyguların çeşitli hareket ve seslerle ifade edilmesi vb. iletişim becerileri ile bebeklikten itibaren gelişme gösterir. 6 aydan küçük bebekler daha genel duygular yaşarken 6 aydan büyük bebekler daha spesifik duygular yaşamaktadırlar (Şen, 2017). Dolayısıyla duygusal zekanın gelişmeye başladığı ilk ortam aile ortamıdır. Çocuk doğduğu andan itibaren ailesi ile etkileşim ve yakınlık kurması çocuğun güven duygusunu geliştirerek ilk duygusal desteğini oluşturur (Bowlby, 1980). Annesi ile güvenli bağlanma geliştirmiş çocuklar ilerleyen yıllarda duygularını yapıcı bir şekilde ifade edebilen, öz-benlik algıları gelişmiş, çevresi ile güvene dayalı ilişkiler kurabilen ve empati becerisi yüksek bireyler olarak yetişir (Bowlby'den aktaran Kurt-Uyar, 2016). Çocuk ailesinin her zaman yanında olacağını ve stres durumunda onu yatıştıracağını öğrenir. Yaşantı ve deneyimlerinin duygusal boyutunu aile ile şekillendirir. Ailesinden farklı duyguları, duygusal tepkileri ve ortaya çıktığı durumları, duyguları ifade ediş şekillerini gözlemleyerek hayata dair şemalar oluşturur (Denham, Bassett & Zinsser, 2012). Aynı zamanda karşılaştığı zorlu durumlar karşısında problem çözme yöntemlerini, motivasyon kaynaklarını gözlemleyerek model alır. Bu nedenle ebeveynlerin çocukların sosyal duygusal gelişimlerini destekleyen duygusal doyumlar yaşayacağı (örneğin ailenin birbirine zaman ayırması, sevgiye dayalı ilişkilerin yaşanması, aile bireylerinin düşüncelerini önemseyen) ortamlar oluşturmaları beklenmektedir (Canbolat, 2017).

Eğitim Ortamları

Okul, çocuğun aile ortamında öğrendiği sosyal ve duygusal becerilerin toplumsal yönünü deneyimlediği ortamdır. Okul öncesi eğitim ortamları çocukların aile ortamında öğrendiği sosyal ve duygusal becerilerin toplumsal yönünü deneyimlediği, duygularla etkili iletişim

kurma, duygusal deneyimleri yönetme ve güç durumlarda pro-sosyal tepkiler gösterebilmesi gibi sosyal-duygusal becerileri geliştirmelerini sağlayan yaşam laboratuvarlarıdır (Bailey'den aktaran Türkmen & Ulutaş, 2018). Öğretmenler, çocukların okul ortamındaki deneyimlerine yön verir, eğitim ortamını düzenler ve çocuklara rol model olur. Özellikle erken çocukluk döneminde günün büyük bir kısmını okulda geçiren çocuklar için okul öncesi öğretmenlerinin çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini şekillendirmede rolü oldukça fazladır. Okul öncesi dönem çocuğu için öğretmeni sadece bilgi aktarımı yapan kişi değil, aynı zamanda çocukların sosyal ve kültürel olarak ilgili davranışları ve öğrenme becerilerini kazanmalarını sağlayan önemli rol modellerdir (Vesely, Saklofske & Leschied, 2013). Çocuklar okul öncesi öğretmenlerinin davranışlarını ve tepkilerini taklit etmekte, öğretmenini gözlemleyerek duygularını nasıl ifade ettiğini, duygularını diğer insanlara ve çocuğa nasıl yansıttığını, duygularıyla nasıl baş edebildiğini görmekte ve model almaktadır. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin çocukların duygusal zekasını ve duygularını desteklemesi önemlidir. Çünkü çocukların duygusal zeka yetilerini ve duygularını önemsemek ve desteklemek; duygusal olarak sağlıklı bir kişilik geliştirebilmelerine, toplumsal bakış açısı geliştirmelerine, farklılıklara saygı duymalarına, kendilerini motive edebilmelerine ve toplum hayatı düzenleyen sosyal beceriler geliştirmelerini sağlamaktadır (Macun & Ulutaş, 2017; Ulutaş, 2013).

Son zamanlarda yapılan çalışmalar, öğretmenlerin çocuklara karşı tutumu ve psikolojik olarak rahat ve güvenli bir sınıf ortamı sağlamasının temelinde öğretmenlerin duyguları ve duygusal yetileri olduğu görüşü giderek literatürde kabul görmeye başlamıştır (Harve, Bimler, Evans, Kirkland & Pechtel 2012; Zembylas, 2007). Bu görüş öğretmenlerin davranış ve tutumlarını mesleki yeterliliklerinden çok duygusal zekasının ürünü olarak ele almaktadır. Bu durumun sebebi duygusal zekanın; hem kişisel hem profesyonel olarak duyguları yönetmesi, sınıf yönetimi ve iklimini oluşturmada çocukların duygusal doyumlarına yön veren bakış açısını desteklemesi, çatışmaları azaltması ve stres ile tükenmişlikle baş etmedeki olumlu rolüdür (Şahin Baltacı & Demir, 2012; Vesely, Saklofske & Leschied, 2013). Yani okul öncesi öğretmenlerinin duygusal yetileri ve duygusal zeka hakkında bilgi düzeyi hem mesleki yeterliliklerini hem sınıf yönetimini hem de duygusal zekaya yönelik bilgi ve uygulamaları etkilemektedir. Öğretmenler tarafında çocukların duyguları destekleyen tepkiler ve uygulamalar çocukların; duyguların normal, paylaşılabılır, faydalı ve üstesinden gelinebilir olduğunu hissetmelerini sağlamaktadır (Denham, Bassett & Zinsser, 2012; Ulutaş, 2013; Macun & Ulutaş; 2016; Yelinek &

Grady, 2017). Olumsuz tepkiler ise duygu düzenleme becerisindeki eksikliklere, davranış problemlerinin ve saldırganlığın ortaya çıkmasını tetiklemektedir (Eisenberg & Fabes'den aktaran Ural, Güven, Azkeskin & Yılmaz, 2015). Üstelik erken çocukluk dönemi ağırlıkta olmak üzere farklı yaş grupları ile yapılan araştırmalar duygusal zekanın problem çözme, öğrenme, sosyal beceriler, empati, akademik başarı, yaşam doyumu, yaratıcılık üzerinde olumlu etkisini ve duygusal zeka üzerine yapılan eğitimlerin bireyin duygusal zekasını geliştirdiği ortaya koymuştur (Aviles, Anderson, & Davilla, 2005; Barnes, 2013; Saklofske, Austin, Mastoras, Beaton, & Osborne, 2012; Tariq, Qualter, Roberts, Appleby, 2013).

Motivasyon – Duygusal Zeka İlişkisi

Literatürde duygusal zekayı ve motivasyonu akademik başarı üzerindeki etkisi yönüyle ele alan bakış açısı hakimdir. Bununla birlikte son yıllarda erken çocukluk döneminde duygusal zeka ve motivasyonun önemini ortaya koyan çalışmalar, sadece akademik başarıyı değil; hemen hemen tüm gelişim alanlarındaki ilerlemeyi nitelikli hale getiren bir unsur olarak anılmaya başlanmıştır (Özbey, 2018a). Özünde motivasyon ve duygusal zeka, bireyin hayat başarısı ve yaşam kalitesini doğrudan etkilemektedir (Yeo & Carter, 2011).

Motivasyon hedef, çaba, amaca ulaşma arzusu ve olumlu tutum ile oluşan davranışlardır (Gardner, 1985). Kişinin istekli bir şekilde bir işe başlayıp istekli bir şekilde bitirmesini ifade eder. Motivasyon bireyleri hareket geçirir de sürecin doyum sağlayarak istekli bir şekilde bitirilmesi tek başına yeterli olmaya bilir. Çocuklar odaklandığı, zorlukların üstesinden gelmeye çalıştığı, keşfetmeye yöneldiği, araştırma yaptığı, motive olduğu durumlarda ve doyuma ulaştığında duygusal çıktılar yaşamaktadır. Çocuk zorlu görevler ve keşifler üzerinde çalışırken veya görevlerin tamamlanmasından hemen sonra olumlu ve olumsuz duygusal çıktılar yaşar (Barrett & Morgan, 1995). Örneğin 3 yaşındaki bir çocuk, merakla etrafı keşfe yöneldiğinde başarılı girişimlerinde sonra mutluluk, başarısızlıklarından sonra üzüntü, üzüntünün ardından azim (sebat göstermeye yönelik motivasyon) ve heyecan duyabilir (Heckhausen'den aktaran Wang, 2018). Bireyin kendini tanıması, yapabileceklerinin farkında olması, duygularını düzenleyebilmesi, karşılaşılan olumsuz durumlarda pes etmeden mücadele edebilmesi ve ümit edebilmesi; motivasyon sürecini doyumla sonlandırmak ve motivasyon düzeyini düşürmemek için gereklidir (Çakar & Arbak, 2004). Kişilerin başarıya giden yolda dürtü ve duygularını kontrol altına

alabilmesinin duygusal zekâya ilişkin önemli bir bileşen olduğu düşünülmektedir. Özellikle duygu düzenleme becerilerinde yaşanan eksiklikler çocukların motive olarak odaklanmalarını, oyuncak ile vakit geçirmelerini olumsuz etkilemek; çocukları karşılaşılan en ufak zorlukta geri çekilmeye, öfke patlamaları gibi duygusal krizler ile dürtüsellığe yöneltmektedir. Oysaki duygusal zekası yetileri desteklenen bireyler probleme değil çözümün parçası olmaya odaklanmakta, zorluklar karşısında sebat ve kararlılık göstermekte, başarısızlık yaşadığında tecrübe olarak ele almaktadır (Bradberry & Greaves, 2012). Aynı zamanda bireyler motive olduklarında dikkatini toplayabilmekte, duygularını ifade edebilmekte, kendi kararlarını kendisi verebilmekte ve bu kararların sorumluluğunu alabilmektedir (Berkhenke, 2013).

Ayrıca duygusal zekanın duygu düzenleme boyutu için “Neden duyguları düzenlemek ve yönetmek gereklidir?” sorusu dikkat çekmektedir. Bu sorunun toplumsal hayata adapte olma, olumlu sosyal ilişkiler kurma gibi *uyum* tarafının yanı sıra *amaçlı olma* yönü bulunmaktadır. Yaşantı ve deneyimlerin çoğu duyuşsal bir boyut barındırmaktadır. Herhangi bir zorluk veya problemle karşılaşıldığında, duyuşsal boyuta yön vermek ve süreci yönetebilmek için duyguları düzenleme; *amaçlı olma* yönünü ifade etmektedir. Amaçlı olmak yalnızca problem durumlar ile sınırlı değildir; öğrenme, odaklanma, sebat gösterme için de birey kendini ve duygularını düzenlemektedir (Tamir & Millgram, 2017; Tamir, 2016). Geniş bir çerçeveden bakıldığında duygu düzenleme *amaçlı olma* boyutu ile duyguları yönetebilme üzerine motivasyonu ifade etmektedir. Örneğin yeni arkadaşlıklar edinerek oyun oynamayı ve oyun oynayarak doyum yaşamayı düşünen bir çocuk arkadaşına karşı daha ılımlı davranabilir, çatışma durumlarında dürtüsellik yerine farklı çözüm yolları geliştirmeyi seçebilir. Burada çocuğun motive olduğu durum oyun oynayarak doyum sağlamadır. Deneyimin duyuşsal boyutu akran iletişimi ve iletişim kurabilme; süreci yönetebilmek için duygu düzenleme göstergesi ise olumlu iletişim kurma, dürtüsellikten kaçınma, çözüm odaklı olma. Görülmektedir ki duygusal zeka ve motivasyon birbirini etkilemekte ve karşılıklı olarak birbirinden etkilenmektedir.

Yaşamın ilk anlarından itibaren çevreyi keşfetmeye yönelik motivasyonel girişimler aynı zamanda benliği anlama ve tanımlamaya yönelik girişimler olduğu için bireyin benlik algısını üzerinde etkilidir. İhtiyaçları karşılama ve keşfetme girişimlerinde duygusal çıktıların yönetilmesiyle doyum sağlama süreci yaşamın doğal akışı olarak algılanmakta,

doğal akış içindeki doyumlar ve kazanılan değerler ile benlik algısı oluşturulmaktadır. Benlik algısının motivasyonu etkileyen önemli bir faktör olduğu düşünülmektedir.

Benlik Algısı

Bireylerin, deneyimleri ile birlikte mevcut ilgi ve ihtiyaçları kendilerine özgü kimliklerini oluşturmaktadır (Erikson, 1968). Kimlik oluşumunda kimliğin “kendine özgü” kısmının nasıl şekilleneceği kişinin benliğine ve benliğini anlamlandırma şekli olan benlik algısına bağlıdır. Literatürde benlik kavramına ilişkin ortak bir tanım bulunmasa da var olan tanımlar incelendiğinde benlik, bireyin kendini algılama şekli ve çevre ile iletişimde aldığı geri bildirimler ile bu geribildirimlere verdiği değer toplamından oluşmaktadır (Delikoyun, 2017; Ferro, Ferro & Boyle, 2012; Taylor, Peplau & Sears, 2010). Benlik algısı, yaşam deneyimlerimizden edindiğimiz olumlu ve olumsuz geri bildirimlerin ve bilgilerin duygusal bir toplamıdır (Demoulin, 2000).

Benlik algısının oluşması; bireyin kendinin ve etrafının farkında olmasını, fark ettiği durumları incelemesini, çevre ile iletişimini analiz ederek değerlendirmesini gerektiren ve bu değerlendirme sonuçlarına göre davranışları düzenleyen, kendi içinde çok işlevsel bir mekanizmanın ürünüdür. Bu mekanizma, annesinden ayrı bir birey olduğunu algılayan bebeğin “ben” ve “öteki” ayrımı yapabilmesi ile başlar (Harter 2015; Turaşlı, 2006). Bu ayrım ile birlikte bebek “öteki” şemasında bulunan çevreyi keşfetmeye yönelir. Bebek yaşamının ilk yıllarında çevre içerisinde kendini, “öteki” şeması içinde “ben” kavramının yerini anlamaya çalışır. Varlığını konumlandırdıktan sonra sosyal çevre içindeki rolünü, ilgilerini, kişisel özelliklerini keşfetmeye yönelir. Oynadığı oyunlar ile hayatın içinde gözlemlediği sosyal rolleri taklit eder ve kendi rolünü anlamaya çalışır. Okul öncesi dönemde, süreç devam ederken, çocukların başlangıçta ilkel bir şekilde algıladığı benliğini ve benlik algısının detaylandırıldığı görülür. Çocuklardan sevdikleri ve sevmedikleri durumlar, bazı tanımlar, örnek verilen bir durumda nasıl hissedecekleri gibi soruların cevabını alınabilir (Yaralı, 2015). Benlik algısı, gelişimsel dönemlere göre farklı yönelimler ve bu yönelimlerin ardından oluşturulan öznel değerler ile şekillense de yapılan araştırmalar göstermektedir ki olumlu benlik algısının oluşmasında erken çocukluk dönemi en önemli dönemdir. Bu dönemdeki yaşantılar kişinin kendini algılama ve değerlendirme sürecinin temelidir ve sonraki gelişim dönemleri üzerinde etkilidir (Turaşlı, 2014).

Seligman (1991;1993) araştırmasında karamsar düşünceyi kişinin kendini algılama şekli/benlik algısı ile genelleştirme eğiliminin geliştirdiğini bulgulamıştır. “Koşmak istiyorum ama hızlı koşamam; bu yüzden başarısız ve yetersizim” şeklinde olumsuz benlik algısı geliştiren ve “her zaman böyle olur zaten, yetersizliklerim ve başarısızlıklarım nedeniyle arkadaşlarım benimle oynamayı tercih etmez./ Etkinlikleri en geç ben bitiririm / Öğretmenim zaten beni diğerleri kadar çok sevmiyor” şeklinde olumsuz genellemelerde bulunan çocuklar karamsarlığını, özgüven eksikliğini, önyargılarını desteklemektedir. Erken çocukluk döneminde çocuğun ailesi ve öğretmeni tarafından desteklenerek olumlu benlik algısına sahip olması çocuğa kendine vermeyi ve biricikliğini keşfetmeyi öğretir. Olumlu benlik algısına sahip çocuklar ilgilendikleri konuların üzerine düşer, yaptığı işten keyif alır ve doyum sağlar. Yapılan araştırmalar olumlu benlik algısına sahip çocukların daha yaratıcı olduğunu, daha açık fikirli, daha sosyal, daha meraklı, yaşamdan keyif alan ve kaygı düzeylerinin daha düşük olduğunu göstermektedir (Rogers, 1995; Sadhwani, 2012). Olumsuz benlik algısı geliştiren bireyler ise hayata motive olamama, kendini değersiz ve yetersiz görme eğilimindedir. Başarısız olmaktan korktuğu için işe başlamama veya pes etme, kısa sürede sıkılma davranışı gösterebilmektedir (Zakaria & Tahar, 2017). Olumsuz benlik algısı geliştiren bireyler davranışlardaki anlamı kavrayamama, önyargı ile yaklaşma, ne yapacağını bilmeme, karar verememe, harekete geçememe, toplumsal ortamlarda gerginlik ve beceriksizlik hissederek iletişim kurmakta zorlanma sorunları yaşamaktadır (Demoulin, 2000; Şahin, 2015).

Kuramsal Temeller

Literatürde benlik üzerine pek çok kuram yer almaktadır. Araştırmanın temelini oluşturmak ve erken çocukluk gelişiminde benlik ve benlik algısının gelişimini ifade etmek için psikososyal kuram, psikoanalitik kuram, Carl Rogers’ın benlik kuramı ve Sullivan’ın sosyal psikolojik kuramına yer verilmiştir.

Psikososyal Kurama göre benlik; bireylerin varlığının sürekliliğini hissetmek ve buna uygun yaşamak için daimi revizyon gerektiren bir süreçtir (Erikson, 1993). Temel amacı olumlu bir benlik algısı ile kimlik duygusu oluşturmak ve bunu korumaktır (Burger, 2016).

Erikson olumlu benlik gelişimi için kazanılması gereken belli özellikler 8 döneme ayırarak ele almıştır. Her dönem bir benlik sorununun ele alarak kazanılacak olumlu veya olumsuz

benlik algısından oluşmaktadır. Aynı zamanda tüm bu evrelerin kritik özelliklerinin çocuğun gelişimsel olarak içsel yönelimi olduğu dikkat çekmektedir. Evreler şu şekildedir:

Temel güvene karşı güvensizlik (0-1 yaş) döneminde bebeğe bakımından sorumlu kişiler ile bebek arasında güvenli bağlanmanın gerçekleştirilmesi temeldir. Bebeğin bakımında sorumlu kişilerin çok sık değişmemesi, sürekliliği ve tutarlı davranışları ile bebekte güven duygusunu oluşturur. Güven duygusu oluşan çocuk için dünya iyi bir yerdir. Bu da yeni doğanın toplumsallaşmak için adımlar atmasına teşvik eder (Erikson, 1993; Özdemir vd., 2012). Annesinin kendinin bir parçası sanan yeni doğan kendisi ile öteki ayrımı yaptığında ve öteki şemasını keşfetmeye motivedir. Öteki şeması içerisindeki ilk kişi de annesidir. Çocukların anneleri veya kendine bakım veren kişi ile etkileşim kurması ve güvenli bağlanması içsel bir güç ile harekete geçmektedir.

Özerkliğe karşı kuşku ve utanç (1-3 yaş) döneminde dünya ile iletişime geçme, toplumsallaşma çabası gösteren bireyin dünyayı ve toplumu tanıma çabasıdır. Bu dönemde yürümeye yeni başlayan çocuk etrafı keşfetmeye çalışır (Burger, 2016). Çocukların öteki şeması genişledikçe merak ve keşif girişimleri artmaktadır. Yapmak istedikleri yapmasına izin verilen, eylemleri kısıtlanmayan çocuklar kendilerinin yeterli olduklarını öğrenerek özerk davranabilme yeteneği geliştirir. Erikson (1968) özellikle bu dönemde, anne babaların aşırı koruyucu bir tutumdan uzak durmalarını, çocukların çevrelerini keşfetmelerine izin vermesi vurgulamaktadır. Bu dönemi başarı ile atlatan çocuklar özerklik kazanarak olumlu benlik algısı geliştirecektir. Aynı zamanda çocuk içsel motive olduğu durumlara yönelme, sebat ve azim göstermekte çekinmeyecektir. Özerklik yerine kuşku ve utanç geliştiren çocuklar kararsızlık, endişe gibi durumlar göstermekte, içsel motive oldukları durumların peşinden gitmek yerine çekimser kalmayı tercih etmektedir.

Girişimciliğe karşı suçluluk (3-6 yaş) dönemi bağımsız olarak yürüyüp koşabilen çocuğun merakını gidermesi ve diğer çocuklarla sosyal ilişki kurmayı öğrenmesidir (Burger, 2016). Çocuğun girişimleri engellenirse çocuk yaptığı davranışlardan suçluluk duyarak geri çekilir. çocukların içsel motivasyonlarını desteklemek için girişimciliğinin ve keşfetmesinin desteklenmesi önem taşımaktadır. Girişimcilik geliştiren çocuklara aynı zamanda merak ile başlattığı eylemlerin peşinden gitme, odaklanma ve bu durumu destekleme mesajı verilmektedir.

Çalışma ve başarılı olmaya karşı aşağılık duygusu (7-11 yaş), çocuğunun öğrenme konusunda oldukça istekli olduğu, üretken olduğu ve akran ilişkilerinde yapıcı bir tutum

sergilediği dönemdir (Erikson, 1968). Bunun sebebi okulun çocuğun hayatına dahil olmasıyla birlikte çocuğun girişimcilik ve özerlik için sahip olduğu enerjiyi öğrenmeye yönlendirmesidir. Okuma yazma ve matematik gibi konulardan, akran kabulü, öğretmen ilgisine kadar pek çok konuda çocuğun aktif ve üretken olması başarıyı getirecektir. Başarı duygusunun bireyde oluşturduğu güven ve tatmin olumlu bir benlik algısı için çok önemlidir. Bu dönemde üretken ve başarılı olamayan bireyler ise yetersizlik hissederek aşağılık kompleksi geliştirir (Burger, 2016). Çocukların içsel motivasyon kaynaklarını geliştirmenin yanında içsel motivasyonlarını sürdürmek de önemlidir. Okulun çocuğun hayatına girmesi ile puanlamalar, notlar, ödüller ve cezalar çocukları dışsal motivasyonel eylemlere yönleltebilmektedir. Çocuklara ödül alabildiği kadar başarılı olarak değerlendirilirse, merak etme ve öğrenmeye yönelik farklı deneyimlere açık olma; süreç odaklı doyum yerine sonuç odaklı geçici tatmin öğretilir.

Kimliğe karşı rol karmaşası (12-17 yaş), ergenlik ile birlikte bireyin kendini sorgulamasıdır. Bu döneme kadar bireyin kazanması gereken temel beceriler kazanıldıysa birey kendini kabul eder ve olumlu bir benlik algısı oluşturur. Eğer birey kim olduğuna karar veremiyor veya olduğu kişiden memnun değilse geliştirdiği olumsuz benlik algısı ile rol karmaşasına düşerek kendini bir kimlik arayışında bulur (Cote & Levine, 1987).

Yakınlık kurmaya karşı soyutlanma (17-30), duygusal bağ içeren samimi ilişkiler kurabilmek ve sürdürebilmektir. Ergenlikten genç yetişkinliğe geçişi içeren bu süreçte bireyin diğer insanlarla kurduğu ilişkileri sürdürebilmesi önemlidir. Çünkü iletişimi sürdürmek başlatmaktan daha zordur. Birey iletişimden doyum ve samimiyete ulaştığında iletişimi sürdürebilir. Aksi takdirde bireyde soyutlanma gerçekleşir. Soyutlanma duygusal olgunlaşmayı ve mutluluğu engelleyerek bireyde olumsuz benlik algısına neden olmaktadır (Burger, 2016; Erikson, 1968).

Üretkenliğe karşı durgunluk dönemi bireyin kendini hayatta ne derece faydalı hissettiği, orta yaşlara geldiğinde ideal benliğine ne derece yakın olduğuna bağlıdır (Erikson, 1968). Bu dönemde orta yaş grubuna yaklaşan bireyin ilgisi, kendisi dışındaki bireylere yönelmektedir. Çocuk yetiştirmek, bulunduğu işte başarılı olarak çalışanları yönlendirmek gibi kendini faydalı hissedeceği alanlara yönelir.

Benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk dönemi bireyin yaşamını değerlendirmesi ve bu değerlendirmeden memnuniyet derecesidir (Erikson, 1968). Kişi yaşadığı hayata geri dönüp baktığında bundan memnuniyet duyuyorsa benliğini bir bütün olarak kabul eder,

hayatından memnun olmayanlar ise daha farklı yapmış olmayı diledikleri hayatlara takılı kalarak gelece karşı umutsuzluğa kapılır (Burger, 2016).

Erikson'un kuramındaki benlik sorunları yalnızca bulunduğu evre ile sınırlı olmaması dikkat çekmektedir. Benlik yaşam boyu devam eden bir süreç olduğu için her beceri de benlikle paralel olarak zamanla kazanılabilir (Plotnik, 2009).

Psikoanalitik kuramda benlik; benlik, alt benlik(id), üst benlik(süper ego) ve benlik(ego) olmak üzere üç temel yapıdan oluşmaktadır. Alt benlik, benliğin biyolojik yapısını temsil etmektedir. Haz ve doyum ilkesi ile hareket eder. Üst benlik, ahlaki ve toplumsal değer yargılarını temsil etmektedir. 5 yaş civarında gelişmeye başlar. Bireyi kültürel ve toplumsal açıdan onaylanmış davranışlar sergilemeye yönlendirir. Benlik ise alt benliğin dürtüsel haz isteği ile üst benliğin onaylanmış davranışları arasında denge unsurudur; alt benlik ve üst benlikten gelen istekleri düzenler (Freud'dan aktaran Lapsley & Stey, 2011). Benliğin alt benlik ve üst benlik arasındaki dengeyi sağlayabilmesi, başta sağlıklı kişilik geliştirme olmak üzere çevreye uyum, sosyal beceriler, yaşam doyumu gibi hayat kalitesi üzerinde belirleyicidir.

Freud kişilik ve benliğin çocukluk dönemindeki yaşantılar ile şekillendiği belirtmektedir. Çocukluk dönemini psikoseksüel aşamalara ayırmış ve bu aşamaların sağlıklı bir şekilde atlatılması ile olumlu kişilik ve benlik algısı gelişeceğini belirtmiştir. Freud'un bahsettiği dönemler şunlardır: *Oral Dönem (0-1 Yaş)*, *Anal Dönem (1-3 Yaş)*, *Fallik Dönem (3-6 Yaş)*, *Gizil/Latent Dönem (6-11 Yaş)*, *Genital Dönem (11 Yaş ve sonrası)*. *Oral dönem (0-1 yaş)*, emme refleksiyle çocuğun beslenerek hayatta kalma ve –nesneleri ağızına atarak- etrafı keşfetme çabasıyla oluşur. Bu dönemde yaşana olumsuz bir yaşantı sigara kullanımı gibi oral saplantılara neden olur. *Anal dönem (1-3 Yaş)*, çocuğun tuvalet eğitimi ile anal bölge kontrolünü öğrenmesidir. Tuvalet eğitiminde aşırı baskıcı tutumlar çocukları cimri ve inatçı olmaya iterken aşırı serbest bir tuvalet eğitimi savurganlığa yöneltmektedir (Burger, 2016). *Fallik Dönem (3-6 Yaş)*, cinsiyet farklılıkları ve cinsel kimliğin kazanılmasını ifade eder. Dönemin başında cinsiyet farklılıklarını tanımaya yönelik ilgi dönemin sonunda hemcins ebeveyn ile özdeşim kurularak tamamlanır. *Gizil/Latent Dönem(6-11 Yaş)*, cinsiyet rollerinin pekiştirilir ve iletişim, uyum gibi toplumsallaşmaya yönelik beceriler geliştirilir. *Genital Dönem (11 Yaş ve sonrası)*, ergenlik ile başlar. Çocukların aileden bağımsızlığa ve benliğini keşfetmeye yönelmesidir. Kişi daha önceki

dönemleri başarı ile atlattıysa sorunsuz bir ergenlik yaşar. Önceki dönemlerden gelen saplantılar varsa kimlik bunalımı yaşanır (Burger, 2016).

Freud'a göre yaşamın ilk altı yılındaki anılar zihinde depolanarak bütün önemli kişilik özellikleri ve benlik algısı oluşturur. İleriki yaşantılar oluşan benlik ve benliğe dair algının üzerine inşa edilmektedir. Eğer bu dönemler sağlıklı bir şekilde atlatılmazsa bulunan dönemseller saplantı oluşacağını ve bu saplantının kişinin benliğini olumsuz etkileyerek hayatı boyunca etkisinin süreceğini ileri sürmüştü (Akın, Uysal & Çitemel, 2013).

Carl Rogers benlik kuramını (1962) insanın doğuştan, kendini gerçekleştirmek için doğal bir motivasyona ve ihtiyaçlarını karşılamak, mutluluğu aramak için düzenleme sistemine sahip olduğu düşüncesi üzerine temellendirmiştir. Ona göre insan doğası gereği iyiyi arama ve kendini gerçekleştirmek için yaşar. Bu süreçte birey tarafından fark edilen ve oluşturulan algıların tümü benliği ve bireyin benlik algısını oluşturur. Gerçekçi ve olumlu bir benlik, kendini gerçekleştirme ve mutluluk için önkoşuldur. Benlik algısının olumlu olması kadar gerçekçi olması da son derece önemlidir (Rogers, 1995). Kişi başarılı olmadığı halde başarısız görebilir veya yetenekli olduğu halde kendini yeteneksiz bulabilir.

Rogers *benlik algısı*, *ideal benlik* ve *benlik saygısı* arasındaki ilişkinin ürünü olarak benliğin şekillendiğini belirtir. *Benlik algısı*, bireyin kendine dair –tutarlı- düşünceleri ve değer yargılarıdır (Dündar, 2010). Rogers özellikle erken çocukluk döneminden itibaren “*koşulsuz sevgi (unconditional love)*” ile olumlu benlik algısı geliştirilmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Ona göre çocuklar doğuştan sevgi ihtiyacı ile doğar ve her koşulda sevilleceği bilinci oluşturulursa sevgi ihtiyacı tatmin edilir (Rogers, 1962). Bu şekilde büyüyen birey, olumlu bir benlik algısına sahip olur. Böylece hata karşısında aldığı tepkinin davranışına yönelik olduğunu bilir, mutluluk ile kendini gerçekleştirme çabasına odaklanır. *İdeal benlik*, bireyin olmak istediği kişiye dair görüşlerinden oluşur. Kişinin olmak istediği kişi olmaya yakınlığı benlik algısının olumlu veya olumsuz olmasının ölçütüdür. İdeal benliğine uzak benlik algısı olan birey bulunduğu dilemma nedeniyle olumsuz bir benlik algısına sahiptir. İdeal benlik ile gerçek benlik algısı arasındaki fark azaldıkça bireyler kendilerini daha kolay kabul eder (Vidinlioğlu, 2010). *Benlik saygısı*, bireyin kendisi hakkında sahip olduğu yargılar ile ideal benliği arasındaki değerlendirmesidir (Knightleya & Whitelock, 2007). Benlik saygısı yaşamın ilk yıllarından itibaren gelişmeye başlar. Çocuklar ben ve öteki ayrımı kavradıktan sonra öteki kategorisindeki her şeyi değerlendirmeye başlar. Zamanla nesne ve insanlara yönelik

değerlenmenin içine kendini de dahil ederek değerlendirmeyi geliştirir. Çocuk fiziksel özellik, güçlü yönler, zayıf yönler gibi alanlarda “Benim fiziksel özelliklerim şunlardır:...” ile “Arkadaşımın fiziksel özellikleri şunlardır:...”ifadesini oluştur (Şanlı, 2012).

Rogers “*Kişi Olmaya Dair (On Becoming a Person)*” (1995) adlı kitabında kendini gerçekleştiren bireylerin deneyime açık, önyargıdan uzak, kendine ve aldığı kararlara güvenen, risk alabilen, yaratıcı, geçmiş ve gelecek kaygılarına takılı kalmak yerine “şuanın” farkında olan, mutluluk ve yaşam doyumuna sahip bireyler olduğunu belirtmiştir. Bu özelliklerin hepsi de gerçekçi ve olumlu bir benlik algısı üzerine temellendirilmiştir.

Sosyal psikolojik bir kuram öne süren Sullivan (2003) çocukların ve yetişkinlerin benlik gelişimini incelemiştir. Araştırmalarına doğumdan sonraki altı ay ile başlayarak çocuğun “ben ve öteki” ayrımı yapabilmesi ile benlik ve benlik algısının temeli alır. Benliğin ve benlik algısının anne baba tutumları ve çocuğa sunduğu çevre olanakları ile ebeveyn etkisi aracılığıyla şekillendiğini belirtmektedir. Ebeveynlerin çocuğa olumlu yaklaşımları olumlu bir benlik algısına alt yapı hazırlamaktadır. Olumsuz ebeveyn yaklaşımlar ise çocukların kendini eksik hissetmeleri ve olumsuz benlik algısı geliştirmelerine zemin hazırlamaktadır.

Benlik Algısını Etkileyen Etmenler

Erken çocukluk dönemi yaşantıları kişinin kendini algılama ve değerlendirme sürecinin temelidir ve sonraki gelişim dönemleri üzerine etki etmektedir (Turaşlı, 2014). Bu dönemde olumlu ve gerçekçi benlik algısı geliştirmeyi en çok etkileyen etmenlerin başında çocuğun ilk sosyal çevresi olan ailesi gelmektedir.

Belirli özelliklerini anne babadan kalıtım yoluyla alan bireyin benlik algısı anne babanın çocuğa yönelik sözel veya sözel olmayan tavırları ile oluşmaya başlamaktadır (Sayiner, Savaşan, Sözen & Köknel, 2007). Ailelerin çocuklarını yetiştirirken duydukları koşulsuz sevgiyi yansıtması ve çocuğa olumlu yaşantılar sunması çocukla güvenli bağlanmayı sağlayacak ve çocuğa değerli olduğu bilincini geliştirecektir (Rogers,1995; Verschueren, Doumen & Buyse, 2012). Çocuğun çevreyi güvenilir olarak algıladığı, önemsendiğini hissettiği, duygularını ifade edebildiği, küçük yaştan itibaren birey olarak kabul gördüğü bir ortamda büyümesi benlik algısının olumlu olmasını sağlar. Olumlu bir benlik algısına sahip çocuklar kendine değer verir. İlgilendikleri konuların üzerine düşer, başarısız olduğunda veya karşılaşılan bir zorlukta pes etmez, kendini motive ederek sebat ve azim gösterir. Yaptıkları işten keyif alır ve doyum sağlar.

Ailelerin çocuklarını yetiştirirken aşırı otoriter ve koruyucu tutum benimseyen aileler çocuklarına düşük ilgi ve şefkat gösterirken kurallarmve cezalar ile çocukları üzerinde kontrol sağlamaya çalışmaktadır (Altay & Güre, 2016). Bu tutum çocuğun kendini yetersiz görmesine, özgüvensizliğe, düşüncelerini ifade etmekten çekinmesine ve kendine ilişkin olumsuz yargılara neden olmaktadır. Çocuklarına demokratik davranan aileler çocuklarının ilgi ve ihtiyaçlarını önemsemekte, çocuklarına karşı sabırlı, ilgili davranmaktadır (Altay & Güre, 2012). Bu tutum karşısında çocuk kendini sevilmeğe değer ve biricik olarak algılamakta, olumlu benlik algısı geliştirmekte ve hem sosyal hem akademik açıdan otoriter tutumla yetişen çocuklardan daha başarılı olmaktadır (Güre, Wissink & Dekovic, 2010; Guajardo, Snyder & Petersen, 2009). Bakıldığında ebeveyn tutumlarına göre çocuklarda oluşan durumların temelinde çocukların ebeveynlerine karşı koşulsuz sevgi ve güven duyması bulunmaktadır. Çocuklar için anne babalar her şeyi en iyi bilen, en güçlü, en mükemmel kişilerdir; bu yüzden anne babalarının isteklerini karşılayamadıkları veya anne babaları ile sorun yaşadıklarında çocuk kendini sorumlu tutar, ailesinin sevgisini hak etmediği ve eksik olduğu hissine kapılır (Kuzgun'dan aktaran İkiz, 2009). Yapılan araştırmalar olumlu benlik algısına sahip çocukların daha yaratıcı olduğunu, daha açık fikirli, daha sosyal, daha meraklı, yaşamdan keyif alan ve kaygı düzeylerinin daha düşük olduğunu göstermektedir (Rogers, 1995; Sadhwani, 2012). Olumsuz benlik algısı geliştiren bireyler ise hayata motive olamama, kendini değersiz ve yetersiz görme eğilimindedir. Başarısız olmaktan korktuğu için işe başlamama veya pes etme, kısa sürede sıkılma davranışı gösterebilmektedir (Zakaria & Tahar, 2017). Olumsuz benlik algısı geliştiren bireyler davranışlardaki anlamı kavrayamama, önyargı ile yaklaşma, ne yapacağını bilmeme, karar verememe, harekete geçememe, toplumsal ortamlarda gerginlik ve beceriksizlik hissederek iletişim kurmakta zorlanma sorunları yaşamaktadır (Demoulin, 1998; Şahin, 2015).

Motivasyon – Benlik Algısı İlişkisi

Yaşamın ilk anlarından itibaren benlik algısını oluşturmak için benliği keşfetme ve anlamaya yönelik girişimler içsel bir güç ile açığa çıkmaktadır. İçsel güç; fizyolojik ihtiyaçları karşılanması ve hayatta kalma ile başlayıp ihtiyaçlar karşılandıkça yeni ihtiyaçlara ve yeni ihtiyaçlardan doyum sağlamaya yönelmektedir. Bu süreç olağanlığı nedeniyle yaşamın doğal akışı olarak algılanmakta, doğal akış içindeki doyumlar ve

oluşturulan değerler ile benlik algısı oluşturulmaktadır. Oysaki bu olağanlık, biyolojik temelleri olan içsel motivasyon sayesinde (Maslow, 1970). Bireyleri hayatta kalmak için fizyolojik ihtiyaçların karşılanmasına yönelten de yaptığı işten doyum sağlamaya yönelik eylemlerini yönlendiren de aynı içsel güçtür. Merak ve merak sonucu başlatılan keşifler, karşılaşılan olumsuz durumlar karşısında mücadele etme, duruma odaklanma, yaptığı içten keyif alma içsel motivasyonun günlük yaşantıdaki yansımalarıdır. Bireylerin hedef, çaba, amaca ulaşmak arzusu ve olumlu tutum ile oluşturduğu davranışlar (Gardner,1985) ve bu davranışlarla meşgul oldukları enerji seviyeleri (Mokrova, 2012) motivasyon, ilginç veya keyif verici olması nedeniyle kişinin doğasında var olan doyumlar için yaptıkları eylemler ise içsel motivasyon olarak tanımlanmaktadır (Ryan & Deci, 2000). İçsel motivasyonun temeli merak, merakı tatmin etme ve kişinin sadece kendi doyumunu için harekete geçmesidir (Covington & Müeller, 2001). Motivasyon düzeyi; eylemlerini seçilmesi ve yönlendirilmesi, potansiyelin gerçekleştirilmesi için çaba sarf edilmesi açısından önemlidir (Wigfield, Eccles, Roeser & Schiefele, 2008).

Eğer çocuklar kendini, kim olduğunu, kapasitesini anlamaz ve tanımazsa, dışardan gelen müdahaleler (anne, baba, akranlar, öğretmen vb) ile davranışlar sergilerse, diğer insanları memnun etmeye yönelir (Dündar, 2010). Kendine güven için hayati önemi olan “kendisi olma” becerisini kaybeder (Lindenfield, 2004). Benzer şekilde çocuğun içsel yönelimleri ile başlattığı eylemlerin yerini ödüller, cezalar ve pekiştireçler aldığında çocuğa kendini tanıma, kişisel ilgi ve merakının peşine düşmek yerine dışardan gelen uyarıcılara göre eylemleri ve hayatı düzenleme öğretilmektedir. Kendini içsel doyumuna göre değerlendirmeyen çocuklar çevrenin değerlendirmesi ile kendine değer biçmekte, benlik algılarını yalnızca çevreden aldığı geri bildirimlere göre şekillendirmektedir. Bu durumda çocuğun kendine yüklediği değer bilinçsiz ve başkaları tarafından şekillendirilen gerçek olmayan bir benlik algısı geliştirir. Ödül alabildiği kadar başarılı, ceza aldığı kadar başarısız olduğunu, dıştan gelen uyarıcılar olmadığında hareket geçmenin gereksiz olduğunu düşünmektedir. Aktif, mutlu ve doyuma ulaşan bireyler; aktif olmak için ölçütler barındıran, yaptıkları işten zevk almayan, başarısız olması kaygısı taşıyan, doyum sağlamayan, çabuk sıkılan bireylere dönüşmektedir. Bu durum bireylerin olumsuz benlik algısı geliştirmesine neden olmaktadır.

BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Motivasyon İle İlgili Araştırmalar

Özbey (2018a), 48-72 aylık çocukların motivasyon düzeyleri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi ve çocukların motivasyon düzeyleri ile öz düzenleme becerilerinin yaş, cinsiyet, okul türü, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, anne çalışma durumu, baba mesleği değişkenlerine farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Çalışma Ankara İli Ankara ili Yenimahalle ve Altındağ ilçelerinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocuklardan tesadüfi küme örnekleme yöntemiyle seçilen 219 çocuk ile yürütülmüştür. Veriler “Kişisel Bilgi Formu”, “Okul Öncesi Motivasyon Ölçeği (DMQ18)” ve “Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların motivasyon düzeylerinin okul türü, baba öğrenim durumu, baba mesleği, annenin çalışma durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği; yaş, cinsiyet ve anne öğrenim durumu değişkenlerin göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Çocukların öz düzenleme becerileri çocuğun yaşı ve cinsiyeti, baba öğrenim durumu ve baba mesleği gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterdiği anne çalışma durumu, anne öğrenim durumu ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Ayrıca çocukların motivasyon düzeyleri ile öz düzenleme becerileri arasında anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki bulunmuştur.

Özbey (2018b), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların ahlaki değer davranışları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma Ankara ili Yenimahalle ilçesinde ilköğretim okullarının anasınıfına, bağımsız anaokullarına ve özel anaokullarına devam eden 48-72 aylık çocuklar arasından basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenmiş 270 çocuk ile yürütülmüştür. Veriler

“Davranışta Değer Ölçeği” ve “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)” aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların ahlaki değer davranışları ile okul öncesi dönem çocuklar için motivasyon ölçeğinin tüm alt ölçekleri arasında anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki bulunmuştur. Araştırma sonuçları dikkate alınarak okul öncesi dönemde motivasyonu yüksek olan çocukların değer davranışlarının da çok olduğu, çocuklara değer davranışları kazandırılmasının çocukların motivasyon düzeyini olumlu etkilediği söylenebilir. Ayrıca Özbey (2018b) Ankara örnekleminde motivasyon ölçeğinin geçerlilik ve güvenirliğini tekrar incelemiştir. Araştırmada Doğrulamalı Faktör Analizi sonucunda ölçeğin 7 faktörlü yapısı doğrulanmış; modelin $\chi^2=2311.91$, serbestlik derecesi (df) =681, $\chi^2/df=3.39$ olarak saptanmıştır. Diğer uyum iyiliği indekslerinde REMSEA=0.077; SRMR =0.052; RMR =0.067; NNFI=0.98, NFI=0.97 ve CFI=0.98, GFI=0.77 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin uyum indeksleri değerlendirildiğinde ölçeğin yedi faktörlü yapısı için model veri uyumu sağlanmış ve model istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0.01$). Ölçeğin Ankara örneklemindeki Alpha güvenirlik katsayıları .82 ile .90 arasında değişmektedir (*Bilişsel Sebat* .90; *Kaba Motor Sebat* .90; *Yetişkinle Sosyal Sebat* .90; *Çocukla Sosyal Sebat* .88; *Üst Düzey Memnuniyet* .86; *Olumsuz Duygular* .82; *Genel Yeterlilik* .90).

Köyceğiz & Özbey (2018), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların motivasyon düzeylerinin bazı değişkenler ve problem çözme becerileri açısından incelenmiştir. Çalışma Erzurum ilinin Aziziye, Palandöken ve Yakutiye merkez ilçelerinde resmi ilköğretim okullarının anasınıfları, bağımsız anaokulları ve özel ilköğretim okullarının anasınıfları eden 48-72 aylık 387 çocuk oluşturmaktadır. Veriler “Genel Bilgi Formu”, “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)” ve “Kişilerarası Problem Çözme Ölçeği” aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda; çocukların motivasyon düzeylerinde öğretmenlerin kıdem yılı, öğretmenin mezuniyeti ve çocukların okula devam etme süresi değişkenlerine göre farklılık olduğu; öğretmenin yaşı değişkenine göre ise anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır. Ayrıca çocukların “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)”nin *Bilişsel Sebat*, *Yetişkinle Sosyal Sebat*, *Çocuklarla Sosyal Sebat* ve *Genel Yeterlilik* alt ölçeklerinden aldıkları puanlar ile “Kişilerarası Problem Çözme Ölçeği”nin *Yıkıcı Problem Çözme* alt ölçeği arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çocukların “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)”nin tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar ile “Kişilerarası

Problem Çözme Ölçeği”nin *Yapıcı Problem Çözme* alt boyutundan aldıkları puanlar arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Abdulfattah & Badawood (2017), Suudi toplumundaki okul öncesi dönem çocukların üst düzey motivasyonları ile güvenli bağlanmalarını yardımcı/bakıcı hizmeti çerçevesinde araştırmıştır. Çalışma altı yaşın altında 2 grup ile yürütülmüştür. 1. Grup 74 kişiden oluşmaktadır ve bu gruptaki çocukların bakım ihtiyacını ev hizmetlileri/bakıcılar karşılamaktadır. 2. Grup 109 çocuktan oluşmaktadır ve bu çocukların bakımları aileleri tarafından karşılanmaktadır. Veri toplama aracı olarak Okul Öncesi Dönem Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ 17) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, güvenli bağlanmanın annelerle olan ilişkisinin ustalık motivasyon gelişiminde belirgin bir etkisinin olduğu bulgulanmıştır. Bakımlarından anneleri sorumlu olan çocukların motivasyon düzeyi daha yüksek bulunmuştur. Dahası, çocuk bakımı, ev hizmeti gibi işlerden sorumlu olan bakıcı/yardımcıların çocukların motivasyonlarında önemli bir etkisi olmadığını görülmüştür.

Hashmi, Seok & Halik (2017), “Yapabilirim (I Can)” üst düzey motivasyon programının okul öncesi dönem çocukları kararlılık becerilerine etkisini incelemiştir. Çalışma Malezya’daki üç anaokulundan rastgele seçilen iki ile üç yaşları arasında 44 çocuk ile yürütülmüştür. Çocukların 25’i deney, 19’u kontrol grubunda yer almaktadır. 5 ay boyunca deney gurubuna “Yapabilirim (I Can)” üst düzey motivasyon programı uygulanırken kontrol grubu standart eğitime devam etmiştir. “Yapabilirim (I Can)” üst düzey motivasyon programı süresince çocukların farklı zorluktaki puzzleler, takıp çıkarmalı/eşleştirme materyalleri ile oyunları, oynadıkları süre, zorlandığı noktalarda sebat ve kararlılık gösterme durumları gözlemlenmiş ve 15-36 aylık çocuklar için “The Individualized Assessment of Mastery motivation Manual” formuna göre kodlanmıştır. Ön test-son test puanlarına göre araştırma sonucunda “Yapabilirim (I Can)” üst düzey motivasyon programında eğitim alan çocuklar ile eğitim almayan çocukların puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Üst düzey motivasyon programında eğitim alan çocuklar eğitim almayanlara göre etkinliklere çok daha istekle katıldıklarına, oyuncakları ile daha uzun süre vakit geçirdikleri bulgulanmıştır. Programa katılan çocukların puanları motivasyonun öğrenme ve performans üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır.

Huang & Lay (2017), farklı dönemlerde bebeklik ve erken çocukluk dönemi motivasyonunu ve genel yeterlilik düzeylerini boylamsal olarak incelemiştir. Çalışma 10

aylık 53 çocuk ve anneleri ile yürütülmüştür. Veriler bebekler 10, 21, 26, 37 ve 53 aylıkken annelerin doldurduğu motivasyon ölçeği ile elde edilmiştir. Çocukların 10 ay ile 53 ay arasında gelişim süreci on altı aylık 3 periyoda (10.-26. ay, 21.-37. ay, 37.-53. ay) ayrılarak gruplar arasındaki farklılıklar incelenmiştir. Araştırma sonuçlarında bebeklik ve erken çocukluk döneminde çocuklarının özellikle bilişsel ve fiziksel alanlarda etkinliklere karşı istikrarlı ve motive bir şekilde yaklaştıkları, motivasyonların sabit olduğu saptanmıştır. Üst düzey motivasyonunun öngörülebilirliği açısından katılımcıların demografik geçmişlerini ve önceki yetkinliklerini kontrol edilse bile görev sürekliliği ve sebat, bebeklik ve erken çocukluk dönemlerinde farklı dönemlerde yetkinliğin ve motivasyonun yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

Morgan vd. (2017), Macaristan, Tayvan ve ABD'de gelişim geriliği olan ve olmayan bebekler ve okul öncesi çocukların motivasyon düzeyleri incelenmiştir. Çalışma 5 farklı grup ile yürütülmüştür. 1. Grupta yer alan çocuklar zihinsel geriliği olan 61 çocuk (1a grubu) ve normal gelişim gösteren 60 çocuk (1b grubu) olmak üzere toplam 121 Tayvanlı çocuktur. Çocukların yaşları 1 ile 4 arasında değişmektedir. 2. Grupta 2 ile 3 buçuk yaş civarında ve gelişimsel geriliği olan 64 Tayvanlı çocuk vardır. 3. Grupta erken çocukluk merkezinde 1-3 yaş grubu arasında eğitim alan 172 çocuk vardır. 127 çocuğun ailesi en az lise mezunu veya denk bir okuldan mezun en az orta dereceli bir eğitim almıştır (3a grubu); 45 çocuğun ailesi düşük eğitim düzeyine sahiptir (3b grubu). Ayrıca 3-4 yaş grubunda 25 çocuk okul öncesi eğitim almaktadır (3c grubu). 4. grupta 6 ila 10 aylık ve 56 preterm doğan (4a grubu) veya 29 zamanında doğan (4b grubu) Amerikan bebek vardır. 5. Grupta annesi ile birlikte evsiz/ barınakta yaşayan 3-5 yaş arası 36 çocuk bulunmaktadır. Veriler "Okul Öncesi Çocuklar Motivasyon Ölçeği (DMQ 18)" aracılığıyla elde edilmiştir. Örneklemde yer alan her gruba ölçeğin tüm alt ölçekleri uygulanmamıştır. Araştırma sonucunda Amerika'da, preterm veya zamanında doğan bebekler ve annesi ile birlikte evsiz olan 3-5 yaş arası çocuklar için cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Tayvanlı gelişim geriliği olan çocuklar (grup 2) arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı fark bulunmamıştır. Motivasyon ölçeklerinin tüm alt ölçekleri uygulanan 3a, 3b ve 3c grubunda ve Tayvanlı 1a ve 1b grubunda çocukların motivasyon düzeyi ile cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca Macar ebeveynlerin çocuklarına kaba motor sebat ve genel yeterlilik alt ölçeklerinde verdikleri puanların Tayvanlı ebeveynlerin çocuklarına verdikleri puanlardan daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte, preterm doğan bebeklerin ebeveynleri bebeklerinin kaba

motor kalıcılığını ve genel yeterliliğini, bebeği zamanında doğan ebeveynlerden daha düşük şekilde puanlandırmıştır.

Hwang vd. (2017), revize edilen “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMSQ18)”nin kültürel değişmezliğini ve karşılaştırmasını Macarca, Çince ve İngilizce konuşan çocuklar ile incelemiştir. Çalışma 2 ile 6 yaş grubu arası 1582 okul öncesi dönem çocuğu ile yürütülmüştür. Çocuklar 1. Grup (791 kişi) ve 2.grup (791 kişi) şeklinde ayrılarak DMSQ17- Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (son revize edilmiş ölçekten bir önceki) kullanılarak veriler elde edilmiştir. DMSQ17 ölçeğinden elde edilen bazı bulguların düşük çıkması ve farklı kültürler için geçerliliği ve evrenselliği zedelediği için ölçeğin revizyon gerektirdiği doğrulanmıştır. Ardından ölçeğin revize edilmiş yeni formu kullanılarak veriler toplanmış ve kültürler arası karşılaştırma yapılmıştır. Çocukların “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği DMSQ18”den elde ettikleri veriler arasında kaba motor beceriler alt ölçeği dışında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Çinli çocukların kaba motor sebat becerileri Macar ve Amerikan çocuklardan daha düşük bulunmuştur. Çalışmada bu durumun sebebi olarak Asya kültüründe fiziksel becerilere yönelik uygulamaların batı kültüründeki kadar vurgulanmaması, ebeveynlerin bilişsel odaklı ilgi ve beklentileri görülmüştür.

Özbey & Dağlıoğlu (2017), 1993 yılından beri geliştirme çalışmaları devam eden “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)”nin son versiyonun uyarlama çalışmasını yaparak ulusal literatüre kazandırmıştır. Çalışma aynı zamanda ulusal literatürde erken çocukluk döneminde motivasyon ile ilgili ilk çalışmadır. Uyarlama çalışması için Kahramanmaraş ilinde bağımsız anaokuluna devam eden 36-72 ay aralığındaki 207 çocuktan veri toplanmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin yedi faktörlü yapısı doğrulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde standardize edilmiş çözümlerin .05 düzeyinde anlamlı olduğu ve maddelerin t değerlerinin ise .01 düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır. Ölçeğin Alpha güvenirlik kat sayıları .84 ile .91 arasında değişmektedir. Ölçeğin Sperman Brown İki Yarı Test güvenirliği katsayıları ise .77 ile .90 arasında değişmektedir. Ölçeğin faktörleri arasındaki korelasyon için Pearson Korelasyon testi yapılmış ve ölçeğin faktörleri arasında orta ve yüksek düzeyde ve anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yapılan analizlerde ölçekten alınan puanlar arasında büyük yaş gruplarının ve kız çocuklarının lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.

Józsa, Barrett, Józsa, Kis & Morgan (2017), 3–8 çocuklar için Bireyselleştirilmiş Bilgisayar-Tablet temelli Orta Düzeyde Zorlu Motivasyon Değerlendirmesi geliştirmiştir. Değerlendirme aracı Macar anaokulları ve ilkokullarda 3-8 yaş arası 274 çocuğa uygulanmıştır. Değerlendirme aracı çocuklara yaşlarına göre kolaydan zora doğru zorluk derecesi artan dört sayı ve dört harfli arama ve eşleştirme görevleri vermiştir. Görevlerdeki zorluklar arttıkça çocukların daha çok zaman harcadığı, sebat gösterdiği fakat eşleştirme ve aramalarda daha fazla hata yaptığı görüldü. Çocukların motivasyon puanları, her çocuk için orta derecede zorlayıcı olan görevlerdeki sebat durumuna göre bilgisayar tarafından hesaplandı. Araştırma sonucunda hedef sayılar veya harflerin bir diziden eşleştirilmesinde kalıcı olarak anlamlı farklılıklar gösterdiği saptanmıştır. Başka bir deyişle çocukların kendilerini zorlayan görevlerden zevk aldıklarını ve sebat gösterdiği bulunmuştur.

Green & Morgan (2017), Amerika'daki farklı motivasyon düzeyindeki ilkokul çocuklarının üst düzey görevler karşısında profillerinin belirlenip belirlenmeyeceği incelemiştir. Çalışma 7 ve 10 yaşlarında 64 çocuk ile yürütülmüştür. veriler üst düzey görevler, öğretmenler ve anneler tarafından doldurulan “Okul Öncesi Dönem Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği” ve öğretmenler tarafından doldurulan “Harter- Sınıf İçinde İçsel-Dışsal Motivasyon Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırma çocukların üst düzey görevler karşısında motivasyon verileriyle birlikte küme analizini kullanarak, çocuklar sürekli yüksek motive olanlar, orta derecede yüksek motive olanlar, değişken motivasyona sahip olanlar ve düşük motive olanlar olmak üzere 4 farklı grubu ayrılmıştır. Bu gruplar motivasyonun bilişsel sebat, motor sebat, olumsuz tepki ve zorlu görevleri seçme durumlarına göre oluşturulmuştur. Ayrıca düzey görevlerde bilişsel sebat ile motor sebat arasında ilişki olduğu bulunmuştur. Anne ve öğretmene göre değerlendirilmiş bilişsel sebat ve öğretmenin değerlendirdiği içsel motivasyonun çocukların üst düzey görevlerdeki bilişsel sebatı ile ilişki olduğu görülmüştür. Anne ve öğretmenler tarafından değerlendirilmiş motor sebat ve öğretmen tarafından değerlendirilen içsel motivasyonun çocukların üst düzey görevlerdeki motor sebatı ile ilişkili olmadığı görülmüştür.

Wang, Morgan & Biringen (2014), erken çocukluk döneminde anne-çocuk etkileşimini ve çocukların motivasyonlarına etkisini 18 ay ile 39 ay arasında boylamsal olarak incelemiştir. Çalışma Amerika'da 43 çocuk ve çocukların anneleri ile yürütülmüştür. Anne çocuk ile yarı yapılandırılmış oyunlar oynamaya yönlendirilmiştir. Yarı yapılandırılmış oyunlar, içerisinde çocukların motivasyonları ölçmek için amaçlı eylemler ve farklı

zorlukta görevler içeren etkileşimli nesne oyunlarıdır. Anne ve çocuk arasındaki yarı yapılandırılmış oyunlar video ile kayıt altına alınmış, ardından Etkileşim Etkisini Değerlendirme Sistemine (The Affect Exchange Scoring System/Osofsky, Culp, Hann & Eberhart-Wright, 1988) göre değerlendirilmiştir. Ayrıca anneler çocukları için Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeğini (1993) doldurmuştur. Araştırma sonucunda 18 aylıkken çocuk ile kurulan olumlu etkileşim ilerleyen dönemde çocukların sebat, yeterlilik ve motivasyonunu yordadığı bulgulanmıştır. Olumsuz etkileşim ise ilerleyen dönemde çocukların sebat ve kendini motive edebilme/bağımsız çalışabilmeye yönelik motivasyonunu olumsuz etkilediği bulunmuştur. Ayrıca araştırma sonucunda çocukların motivasyon düzeylerinde kızların lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Mokrova, O'Brien, Calkins, Leerkes & Marcovitch (2013), anaokulunda dil ve matematik becerilerinin oluşumunda, erken çocukluk dönemi motivasyonunun sebat boyutunun rolünü boylamsal olarak incelemiştir. Çalışma Amerika'da farklı etnik ve sosyoekonomik düzeyde 263 çocuk ile yürütülmüştür. Demografik bilgi formu, Peabody Resim Kelime Testi III, Woodcock Johnson Bilişsel Yetenekler Testi Bataryasının 2. Sürümü (1989) ve çocuklarda sebatı ölçmek için 12 farklı oyuk ve oyuklara giren 12 tahta parçası ile oyuklara uyumlu olmayan ekstra 6 parçadan oluşan bir oyun seti ile çocuklar oynarken kaydedilen videolar aracılığıyla veriler çocuklar 3, 4 ve 5 yaşında iken toplanmıştır. Araştırma sonucunda 3 yaşında oyuklara uyan uyumlu parçaları bulmakta sebat gösteren ve zevk alan çocukların bilişsel ve dil becerilerinin daha yüksek olduğu ve erken çocukluk döneminde gösterilen sebatın, iki yıl sonra demografik faktörlerin ve erken bilişsel-dilbilimsel becerilerin üzerinde ve akademik becerilerine bağlı olduğunu göstermiştir.

Sparks, Hunter, Backman, Morgan & Ross (2012) annenin stresi ile bebeklerin üst düzey motivasyonu arasındaki ilişkiyi boylamsal olarak incelemiştir. Veriler Ebeveyn Stres İndeksi Kısa Formu (PSI-SF) ve Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (2009) aracılığıyla bebekler 6. ve 18. ayda iken toplanmıştır. Çalışma 150 bebek ve annesi ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda 6 aylık bebekler ile ebeveynlerin stres düzeyi arasında düşük ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte, 18 aylık anne baba ebeveynliği stresi ile bebeklerin motivasyon düzeyi arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Araştırma sonuçları genel olarak daha yüksek düzeyde ebeveynlik stresi bildiren annelerin bebeklerin daha az motive olduğu göstermiştir.

Seyis, Yazıcı & Altun (2013), ortaöğretim öğrencilerinin motivasyonları ve duygusal zekaları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkiyi etkileyen etmenleri incelemiştir. Çalışma Trabzon ilinde öğrenim gören 407 ortaöğretim öğrencisi ile yürütülmüştür. Verilerin toplanmasında bilgi toplama formu, akademik motivasyon ölçeği ve duygusal zeka değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın değişkenleri duygusal zeka, yaş, cinsiyet ve motivasyondur. Araştırmada duygusal zekanın ve motivasyonun ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarıları arasında yüksek korelasyon bulunmuştur. Yaş, cinsiyet, duygusal zeka ve motivasyon değişkenlerinin akademik başarı düzeylerini anlamlı düzeyde açıkladığını göstermektedir.

Duygusal Zeka İle İlgili Araştırmalar

Aydın (2018), okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ve duygusal zekalarını incelemiştir. Çalışma Ankara ilinde bağımsız anaokullarında eğitim görmekte olan 5-6 yaş grubu 300 çocuk ile yürütülmüştür. Veriler, “Kişisel Bilgi Formu”, “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ)” ve “Sullivan Çocuklar için Duygusal Zekâ Ölçeği” aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların öz düzenleme becerileri ile duygusal zekâlarında yaş ve cinsiyetlerine göre anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Çocukların öz düzenleme ile duygusal zeka düzeyleri arasında düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Yelinek & Grady (2017), okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içinde duygular hakkında konuşmaları incelemiştir. Çalışma 13 okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmacılar öğretmenlerin sınıf içinde duygulara yönelik konuşmalarını gözlemleyerek not almıştır. Öğretmenlerin 3 saat içerisinde 633 adet duygu durumlara yönelik ifadeleri olduğunu bulgulanmıştır. Bu ifadeler çocuklar ile birebir iletişim ve sınıf içi iletişimde çocuklarla konuşma, yorum yapma, duygu düzenlemelere rehberlik etme veya çocukların duygularla ve olumsuz duygu durumlarla/olaylarla ilgili sorularına verdikleri yanıtlardır. Çocuklar ile konuşma ve soruları yanıtlama genellikle etkinlik sırasında gerçekleşmiştir. Duygusal rehberlik ve olumsuz duygular ile ilgili konuşmalar serbest oyun sırasında ve çocukların agresif davrandıklarında gözlemlenmiştir. Yapılan konuşmaların içerisinde hem yüzeysel hem de daha derin içerikler yer aldığı gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin çocuklarla duygulara yönelik konuşmaları ve rol model olmalarının çocukların duygularını ifade

etme, duyguları tanıma ve yönetme açısından önemli olduğu belirtilerek çocuklarla duygulara yönelik konuşmaların ve konuşma içeriklerinin dikkatli oluşturulması önerilmektedir.

Şen (2017), okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların duygusal zekâ düzeyleri ve akran ilişkileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma okul öncesi dönemdeki 298 çocuk ile yürütülmüştür. Veriler, “Kişisel Bilgi Formu”; “Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği”, “Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği”, “Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği” aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda; çocukların “Duygusal Zeka Ölçeği”nin toplamından aldıkları puanlar ile “Akran İlişkileri Ölçeği”nden aldıkları puanlar arasında pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. Ayrıca çocukların duygusal zekaları yerleşim yeri, okul öncesi eğitim kurumun türü, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, anne çalışma durumu ve baba meslek grubu değişkenlerine göre farklılık bulunmuş; cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Macun (2017), okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocukların duygusal zekâ düzeylerini ve öğretmenlerinin duygusal zekâ ile ilgili görüşlerini incelemiştir. Çalışma Ağrı il merkezinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 411 çocuk ile 21 okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüştür. Veriler "Kişisel Bilgi Formu", "Sullivan Çocuklar için Duygusal Zekâ Ölçeği" ve araştırmacı tarafından geliştirilen "Öğretmenlerin Duygusal Zekâyâ İlişkin Görüş ve Uygulamalarını Belirleme Formu" ile elde edilmiştir. “Sullivan Duygusal Zeka Ölçekleri”nden elde edilen sonuçlara göre çocukların duygusal zekası cinsiyet, yaş, doğum sırası, kardeş sayısı, annenin öğrenim durumu, annenin çalışma durumu, anne ve babanın yaşı ve ailenin gelir durumuna göre farklılık bulunmuştur; babanın öğrenim durumu ve babanın çalışma durumuna göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. “Öğretmenlerin Duygusal Zekaya İlişkin Görüş ve Uygulamalarını Belirleme Formu”ndan elde edilen sonuçlara göre öğretmenler duygusal zeka kavramını genel olarak tanımlayabilmişlerdir. Etkinlikler sırasında çocukların duygusal zeka yetilerini gözlemleyebildikleri, duygusal zekayı desteklemek için drama etkinliklerini tercih ettikleri belirtilmiştir. Öğretmenlere göre çocuklarda duygusal zeka gelişimi cinsiyet, ebeveynlerin yaşı, sosyoekonomik düzeyden etkilenmektedir ve çocukların duygusal zekası en çok aileden etkilenmektedir.

Canbolat (2017), okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-72 aylık çocukların sosyal beceri ve problem davranışları ile ebeveynlerinin duygusal zeka düzeyleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma 332 çocuk ve ebeveynleri ile yürütülmüştür. Araştırmada, "Genel Bilgi Formu", "Sosyal Beceri Ölçeği", "Problem Davranış Ölçeği", "Schutte Duygusal Zeka Ölçeği" ve "Yaşam Doyumu Ölçeği" kullanılmıştır. Çocukların "Sosyal Beceri Ölçeği"nin toplamından aldıkları puanlar ile ebeveynlerin "Duygusal Zeka Ölçeği"nden aldıkları toplam puanlar arasında pozitif yönde anlamlı ilişki saptamıştır. Ebeveynlerin yaşam doyumları ile duygusal zeka düzeyleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Anne ve babaların "Duygusal Zeka Ölçeği'nin" tüm alt boyutlarından ve ölçeğin toplamından aldıkları puanlar arasında annelerin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Seçer (2017), sosyal olarak yetkin okul öncesi çocukların duygu düzenlemeleri ile annelerinin duygu sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma 160 çocuk ile yürütülmüştür. 92 çocuk yüksek, 68 çocuk düşük sosyal yetkinlik düzeyindedir. Veriler; "Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği", "Çocukların Olumsuz Duygularıyla Başetme Ölçeği" ve "Duygu Düzenleme Ölçeği" ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, çocukların duygu düzenlemesinin sosyal yetkinlik düzeyine göre farklılaştığı; cinsiyete değişkenine göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Yüksek sosyal yetkinlik düzeyindeki çocukların duygu düzenleme puanları, düşük sosyal yetkinlik düzeyindeki çocuklara göre daha yüksektir. Ayrıca annelerin duygusal sosyalleştirme davranışlarının duygu düzenlemenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kurt-Uyar (2016), ebeveyn kaybının duygusal zeka ve problem çözme becerisi üzerindeki etkisinin incelemiştir. Çalışma İstanbul ilinde ebeveyn kaybı yaşamış 10-11-12-13 yaşlarında 105 öğrenci ve ebeveyn kaybı yaşamamış 10-11-12-13 yaşlarında 102 öğrenci ile yürütülmüştür. Veriler "Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu" ve "İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri" ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda duygusal zeka ve duygusal zekanın alt boyutları olan "*bireyiçi*", "*uyum*", "*olumlu etki*", "*stres yönetimi*" ve "*genel ruh hali*" alt boyutunda ebeveyn kaybı yaşamış çocuklar ile yaşamamış çocuklar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Fakat "*bireylerarası*" alt boyutunda ebeveyn kaybı yaşamış çocukların daha yüksek puan aldıkları bulunmuştur. Problem çözme becerisine yönelik yapılan analizler sonucunda da "*genel problem çözme becerisi*", "*problem çözme becerisine güven*" alt boyutu ve

“kaçınma” alt boyutunda iki grup arasında anlamlı farklılık bulunmamış; “özdenetim” alt boyutunda ebeveyn kaybı yaşamamış çocuklar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Akaydın & Akduman (2016), 6 yaş grubu çocukların duygusal zeka düzeyleri ile empatik becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma Ankara ili Çubuk ilçesinde 60 ay ve üzeri 206 çocuk ile yürütülmüştür. Veriler “Genel Bilgi Formu” , “Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği” ve “Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırmada çocukların duygusal zeka düzeylerinin cinsiyet, okul öncesi eğitime devam etme süresi, okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği; yaş ve doğum sırası değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği bulgulanmıştır. Çocukların empatik becerinin cinsiyet, yaş, doğum sırası, okul öncesi eğitime devam süresi, okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği bulgulanmıştır. Çocukların duygusal zeka düzeyleri ile empatik becerileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Batool & Bond (2015), ebeveynlerin duygusal zeka düzeyleri ile ergenlerin saldırganlık davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma Pakistan’da 225 üniversite öğrencisi ve aileleri ile yürütülmüştür. Veriler ebeveynler tarafından doldurulan “Ebeveyn Stilleri Ölçeği (The Parenting Styles and Dimensions Questionnaire)”, “Duygusal Zeka Ölçeği (Scale of Emotional Intelligence)” ve ergenler tarafından doldurulan “Saldırganlık Ölçeği (The Aggression Questionnaire)” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda ebeveynlerin duygusal zekasının ebeveyn yaklaşımını şekillendiren aracı bir faktör olduğu ve bu durumun ergenlerin saldırganlık eğilimini açıkladığı bulunmuştur. Araştırma sonuçları dikkate alındığında duygusal zekayı yüksek ebeveynlerin demokratik tutum sergilediği ve çocuklarının daha az saldırganlık gösterdiği söylenebilir.

Yurdakavuştu (2012), ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin sosyo-demografik özelliklere göre duygusal zeka ve sosyal beceri düzeylerini ve duygusal zeka ile sosyal beceri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma İzmir’de 5. sınıf düzeyince 450 öğrenci ile yürütülmüştür. Veriler “Çocuklar için Duygusal Zeka Ölçeği” ve “Çocuklar için Sosyal Beceri Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda duygusal zeka ve sosyal beceri düzeylerinin kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin duygusal zekaları cinsiyet, sosyoekonomik seviye, günlük televizyon izleme saati, anne-babanın eğitim düzeyi, yerleşim yeri değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri öğrencilerin cinsiyet, sosyoekonomik seviye, günlük televizyon izleme saati ve yerleşim yeri değişkenlerine göre anlamlı farklılık

göstermektedir. Araştırmada duygusal zeka ile sosyal beceri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur

Alegre (2012), anne çocuk ilişkisini çocukların anneleriyle geçirdikleri zaman açısından ele alarak, anne ile çocukların geçirdikleri zamanı, birlikte oluşturdukları etkinlikleri ve bu etkinliklerin duygusal zeka ile ilişkiyi incelemiştir. Çalışma 159 çocuk ve annesi ile yürütülmüştür. Özbildirim anketleri ile elde edilen bulgular doğrultusunda, farklı etkinliklerde anne ve çocuğun birlikte geçirdiği zamanın duygusal zeka bileşenlerini etkilediği bulunmuştur. Anne ve çocuğun birlikte geçirdiği zaman arttıkça çocukların duygusal yetilerinin geliştiği belirtilmiştir.

Alegre (2011), duygusal zekaya yönelik yapılan çalışmaları ve ebeveyn tutumları ile çocukların duygusal zekasını incelemiştir. Yaptığı tarama sonucunda ebeveynliği, duygusal zekaya yönelik “ebeveynlerin pozitifliği, ebeveynlerin duyarlılığı, ebeveynin pozitifliği, ebeveynlerin duygu odaklı koçluğu ve ebeveynlerin olumsuz beklentileri” olmak üzere dört ana boyuta ayırmıştır. Farklı ebeveyn özelliklerinin çocukların duygusal zeka düzeyleri üzerinde farklı etkileri olduğunu belirtmiştir. Ebeveynlerin pozitifliği, ebeveynlerin duygu odaklı koçluğu ve ebeveynlerin duyarlılığı ile çocuklarda yüksek duygusal zeka arasında; ebeveynlerin beklentileri ile çocuklarda düşük duygusal zeka arasında ilişki olduğunu belirtmektedir.

Ekinci Vural (2010), okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma Dokuz Eylül Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören 100 öğrenci ile yürütülmüştür. Veriler “BarOn Duygusal Zeka Ölçeği” ve “Problem Çözme Envanteri” ile elde edilmiştir. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının problem çözme puanları ile duygusal zeka ölçeğinin sadece uyumluluk alt ölçeği arasında pozitif ve anlamlı ilişki olduğu belirtilmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının toplam duygusal zeka puanları ile problem çözme becerisi puanlarının ortalamanın üzerinde olduğu bulunmuştur.

Karayılmaz (2008), anasınıfına devam eden çocukların duygusal zeka ve sosyal uyum becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma alt ve üst sosyoekonomik düzeyde 266 çocuk, çocukların ebeveynleri ve öğretmenler ile yürütülmüştür. Veriler “Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçekleri” ve “Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, duygusal zeka ve sosyal uyum becerileri arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Çocukların duygusal zeka ve sosyal uyumları ile cinsiyet ve

kardeş sayısı değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamış; doğum sırası ve sosyoekonomik düzey değişkenleri ile arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Köse (2009), 7- 13 yaş çocuklarının duygusal zeka düzeyleri incelemiştir. Çalışma Samsun İli merkezinde 2, 3, 4, 5, 6 ve 7. seviyesinde 500 öğrenci ile yürütülmüştür. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “7-13 Yaş Duygusal Zeka Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların duygusal zeka düzeyleri ile sınıf seviyesi, yaş ve cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Harrod & Scheer (2005), ergenlerin duygusal zeka düzeylerini bazı demografik özelliklere göre incelemiştir. Çalışma 16-19 yaş grubunda 200 erken ile yürütülmüştür. Veriler “Bar-On Duygusal Zekâ Çocuk ve Ergen Formu” ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, ergenlerin duygusal zeka düzeyleri ile yaşadıkları yer ve yaş değişkenleri arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Ergenlerin duygusal zeka düzeyleri ile cinsiyet, ebeveyn eğitim düzeyi, sosyoekonomik düzey değişkenleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Anlamlı farklılık cinsiyet değişkenine göre kızların lehinedir. Sosyoekonomik düzey ve eğitim düzeyi arttıkça duygusal zeka düzeyi artmaktadır.

Ulutaş (2005), anasınıfına devam eden altı yaş grubu çocukların duygusal zekalarına ve duygusal zeka eğitiminin çocukların duygusal zekasına etkisinin incelemiştir. Çalışma 120 çocuk ile yürütülmüştür. Çocukların 40’ar kişilik deney, kontrol ve placebo gruplarına ayrılmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubundaki çocuklar “Sullivan Duygusal Zeka Ölçekleri”nden placebo ve kontrol gruplarındaki çocuklardan anlamlı derecede yüksek puan almıştır. Deney grubuna son testten bir ay sonra uygulanan kalıcılık testi ile eğitimin etkisinin korunduğu görülmüştür. Çocuklar cinsiyetleri, sosyo-ekonomik düzeyleri ve anne-baba öğrenim düzeyleri içinde değerlendirildiğinde anlamlı farklılıklar olduğu duygusal zeka eğitimi alan çocukların puanlarının yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bosacci & Moore (2004), okulöncesi çocuklarının duyguları anlama, kelime yeteneklerinde bireysel farklılıkları; duyguları anlamada kelime yetenekleri ve cinsiyet rolünün etkilerini araştırmışlardır. Çalışma 3 yaşında 53 çocuk ile yürütülmüştür. Veriler “Peabody Resim Kelime Testi (PPVT-III)”, “Okulöncesi Etkinlikleri Envanteri (Pre-school Activities Inventory- PSAT)” ve araştırmacının kukla ile duygu durumlara yönelik görüşmesi ile elde edilmiştir. Araştırmacı kukla ile basit (mutlu ve üzgün) ve karmaşık (gururlu ve utanmış) duygulara yönelik hikayeler okumuştur. Ardından çocuklara duygular hakkında duyguları tanıma ve duyguyu hissetmeye neden olan durumla ilgili sorular

yöneltmiştir. Araştırma sonucunda, çocukların toplam duyguları anlama puanları ile kelime yetenekleri arasında pozitif ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca duyguları bilme ve karışık duyguları anlama açısından kızların lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Çocukların basit duygular puanlarının karmaşık duygular puanlarından, duygularını anlama puanlarının akranlarının duygularını anlama puanlarından yüksek olduğu bulunmuştur.

Benlik Algısı İle İlgili Çalışmalar

Karaca & Aral (2017), “Çocuğun Benlik Kavramı Algılaması Ölçme Aracı”nın Türkçe uyarlamasını yaparak okul öncesi dönem çocuklarının benlik kavramına çeşitli demografik özelliklere göre incelemiştir. Çalışma Afyonkarahisar ilinde 393 çocuk ile yürütülmüştür. Veriler “Genel Bilgi Formu” ve “Çocuğun Benlik Kavramı Algılaması Ölçme Aracı” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda “Çocuğun Benlik Kavramı Algılamasını Ölçme Aracı”nın geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu bulunmuştur. Çocukların benlik kavramı algıları ile okul türü, yaş ve baba öğrenim duru değişkenleri ile arasında anlamlı ilişki bulunduğu; cinsiyet, doğum sırası, kardeş sayısı, anne öğrenim durumu ve sosyoekonomik düzey değişkenleri ile arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Taşkın Kırımlı (2017), araştırmacı tarafından geliştirilen "Çocuklar İçin Boşanmaya Uyum Programı"nın boşanmış aileye sahip 6 yaş çocukların benlik algıları üzerindeki etkisi incelemiştir. Çalışma boşanma nedeniyle ailelerin danışman merkezinden destek talep ettiği 12 çocuk ile yürütülmüştür. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desenedir. Çocukların 6sı deney 6sı kontrol grubunda yer almaktadır. “Çocuklar İçin Boşanmaya Uyum Programı”, haftada bir kez on iki hafta boyunca uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklara herhangi bir program uygulanmamıştır. Veriler "Kişisel Bilgi Formu" ve "Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği" aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda “Çocuklar İçin Boşanmaya Uyum Programı”na katılan çocukların öz yeterlik, öz saygı ve benlik algısı toplam puanları kontrol grubundaki çocuklardan daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca programa katılmanın çocukların benlik algısı ölçeğinden aldıkların puanlar cinsiyet ve anne baba eğitim düzeyi açısından farklılık göstermediği belirtilmiştir.

Demircan (2017), 12-15 yaş arası ergenlerde istismar ve ihmal ile akran zorbalığı ve benlik algısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma Artvin İli Şavşat İlçesinde 6, 7, 8 ve 58

9. sınıf düzeyinde 250 öğrenci ile yürütülmüştür. Veriler "Kişisel Bilgi Formu" ile "Çocuk İstismarı Tarama Anketi", "Zorba Davranışlar Anketi", "Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği" ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda ergenlerin benlik algıları ile cinsiyet, yaş, kardeş sayısı sınıf düzeyi, aile türleri, ebeveyn eğitim düzeyi ve sosyoekonomik seviye değişkenleri arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. duygusal istismar açısından kız öğrencilerin lehine, ekonomik istismar açısından erkek öğrencilerin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Yaş ile zorba davranışların mağduru olma arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yaş grubu küçüldükçe çocuklar daha sık zorba davranışların mağduru olmaktadır. Benlik algısı ölçeği ile istismar, duygusal istismar, fiziksel istismar, ihmal puanı arasında pozitif yönlü anlamlı ancak zayıf bir ilişki bulunmuştur.

Verschueren, Doumen & Buyse (2012), çocukların sosyal yaşamlarındaki üç anlamlı ilişkinin, yani anne, öğretmen ve akranlarıyla olan ilişkilerinin, benlik algısı üzerinde genel, akademik ve sosyal boyutu üzerindeki etkisini incelemiştir. çalışma 113 çocuk ile yürütülmüştür. Çocuklar okul öncesi dönem boyunca anne-çocuk etkileşimi açısından gözlemlenmiştir. Çocuklar birinci sınıfta iken öğretmen çocuk etkileşimi, akran kabulü ve çocukların benlik algılarına yönelik raporları incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen çocuk iletişimi ile sosyal benlik algısı, akran kabulü ile genel benlik algısı ve anne çocuk etkileşimi ve güvenli bağlanma ile akademik benlik algısı arasında ilişki olduğu bulunmuştur.

Coşkun (2017), ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin annelerinin ebeveyn tutumları, öğrencilerin benlik saygısı ve duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma 48 anne ve 48 ilköğretim birinci kademe öğrenci ile yürütülmüştür. Anne ve çocukların verileri karşılaştırılarak değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Veriler "Demografik Bilgi Formu", annelerin doldurduğu "Ebeveyn Tutum Ölçeği"; çocukların doldurduğu "Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği" ve "Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği-Çocuk ve Ergen Kısa Formu" ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda benlik saygısı ile duygusal zeka puanları arasında negatif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca, demokratik tutum ile benlik saygısının arasında orta düzeyde negatif yönlü ve anlamlı ilişkili olduğu; duygusal zekâ ile arasında güçlü, pozitif ve anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur.

Sarıca (2013), ebeveynlerin sosyal sorun çözme yönelimi ile çocukların benlik algısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma Antalya ili Kepez, Konyaaltı ve Muratpaşa merkez

ilçelerinde anaokuluna devam eden 6 yaş grubu 120 çocuk ve ebeveynleri ile yürütülmüştür. Veriler “Kişisel Bilgi Formu”, “Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği” ve “Sosyal Sorun Çözme Envanteri” ile elde etmiştir. Araştırma sonucunda annelerinin sosyal sorun çözme düzeyi ile çocukların öz yeterlilik ve benlik algısı düzeyini puanlarının arasında ters yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Orta düzey sorun çözme becerisine sahip olan annelerin çocuklarının öz yeterlilik ve benlik algıları yükseldiği, sorun çözme becerisi yüksek olan annelerin çocuklarının benlik algısı ve öz yeterlilik algısı düştüğü bulunmuştur. Babaların sorun çözme düzeyleri puanları ile çocukların benlik algısı puanları arasında bir farklılık bulunmamıştır.

Turaşlı & Zeretoğlu (2011), 6 yaş çocuklarının benlik algısı ve ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerinin arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma Bursa ilinde 150 çocuk ve ebeveynleri ile yürütmüştür. Veriler “Kişisel Bilgi Formu” ve “6 Yaş Çocuklar İçin Demoulin Benlik Algısı Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, üniversite veya üniversite sonrası eğitim gören ebeveynlere sahip olan çocukların benlik algı düzeyi, diğerlerine kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Ailenin geliri ile çocuğun benlik algısı ve öz-yeterlilik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamasına rağmen ailenin gelirinin düzeyi arttıkça çocuğun benlik algısı ve benlik saygısında olumlu bir gelişmeye rastlanmıştır. Üç veya daha fazla çocuğu olan kalabalık ailelerde yaşayan çocukların benlik saygısı, öz-yeterlilik ve toplam benlik kavramı düzeylerinin belirgin olarak daha düşük olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte, çocuğun doğum sırası ile benlik kavramı arasında bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Lau (2010), babaların işi ve aile çatışmalarının çocuğun benlik saygısı üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma Hong Kong’da 556 baba ve okula devam eden çocuğu ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda babaların işte ve ailedeki çatışmalarının baba-çocuk etkileşiminde olumsuz etkilediği; çatışmaların çocuğun benlik saygısını negatif yönlü etkilediği bulunmuştur. Çatışmaların dışında sosyoekonomik düzey, çocuk sayısı ve ergen bir çocuğun varlığının baba-çocuk etkileşimini olumsuz etkilediği bulunmuştur.

Tazeoğlu (2011), çocukların benlik algıları, davranış sorunları ve ana-babaların kullandıkları disiplin yöntemleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma 300 çocuk ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda annelerin uyguladıkları disiplin yöntemleri ile çocukların benlik algısının, çocukların sergiledikleri davranış sorunlarını ve annelerin uyguladıkları disiplin yöntemlerinin de çocukların benlik algısını anlamlı olarak yordadığı

bulunmuştur. Ayrıca annelerin uyguladıkları disiplin yöntemlerinin ailedeki çocuk sayısına, çocuğun cinsiyetine ve annenin eğitim düzeyine göre farklılaştığı görülmüştür.

Dündar (2010), okulöncesi dönem 6 yaş çocukların benlik algıları ile bilişsel performansları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma özel ve devlet anaokullarında eğitim gören 6 yaş grubu 280 çocuk ile yürütülmüştür. Veriler “Kişisel Bilgi Formu”, “Bilişsel Değerlendirme Sistemi” ve “Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda 6 yaş grubu çocukların “DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği”nin alt boyutları ve toplam puanı ile “Dikkat”, “Eşzamanlı Bilişsel işlemler”, “Ardıllık” ölçekleri ve “Bilişsel Değerlendirme Sistemi toplam puanları” arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu; “Planlama” alt ölçeği arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca çocukların “Bilişsel Değerlendirme Sistemi” puanları ile yaş, kardeş sayısı, doğum sırası, okul türü, okulöncesi eğitim süresi, anne-baba eğitim düzeyi, annenin çalışma durumu, okulöncesi eğitim öncesi ilgilenen kişi, sınıfta disiplin sorunu yaşama durumu arasında anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği “puanları ile yaş, kardeş sayısı, okul türü, sınıfta disiplin sorunu yaşama durumu arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiye rastlanmıştır.

İkiz (2009), 6 yaş grubundaki çocukların benlik algıları ile aile işlevleri arasındaki ilişkinin incelemiştir. Çalışma İstanbul İli, Küçükçekmece İlçesindeki okulöncesi eğitim kurumlarından basit tesadüf örnekleme yoluyla 6 yaş grubu 100 çocuk ve hem anne hem babaları ile yürütülmüştür. Veriler “Aile Bilgi Formu”, “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği” ve “Aile Değerlendirme Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların benlik algıları ile; anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, annenin çalışma durumu, babanın mesleği, kardeş sayısı, çocuğun doğum sırası, ailenin gelir düzeyi ve çocuğun okul öncesi eğitim alma süresi değişkenleri arasında anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. “Aile Değerlendirme Ölçeğinin” alt boyutlarından “iletişim” ve “duygusal tepki verme” boyutları ile annenin öğrenim durumu arasında; “problem çözme”, “iletişim” ve “gereken ilgiyi gösterme” ile babanın öğrenim durumu arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Çocukların Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği” alt boyutları ve ölçek toplam puanı ile “ailedeki davranış kontrolü işlevi” anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Turaşlı (2006), “DeMoulin Benlik Algısı Ölçeğinin” uyarlama çalışmasını yaparak “Benlik Algısını Destekleyen Sosyal Duygusal Hazırlık Programı”nın 6 yaş çocuklarının benlik algısı, ilköğretime hazırlık becerileri ve sosyal-duygusal uyum düzeylerinin gelişimine

etkisini incelemiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması 6 yaş grubunda 170 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. “Benlik Algısını Destekleyen Sosyal Duygusal Hazırlık Programı” Bostancı Atatürk İlköğretim Okulu anasınıfına devam eden 40 çocuk ve annesi ile yürütülmüştür. 20 çocuk ve annesi deney, 20 çocuk ve annesi kontrol grubunda yer almaktadır. Araştırma sonucunda, çocuklara uygulanan “Demoulin Benlik Algısı Ölçeği” alt boyutları ve toplam puanları ön test - son test puanları ile okul öncesi eğitime devam süresi değişkeni arasında anlamlı ilişki bulunmuş; yaş, cinsiyet, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, anne çalışma durumu ve kardeş değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmamıştır.

Şeremet (2006), beş ve altı yasındaki okulöncesi dönemi çocuklarının benlik algılarının bazı demografik özellikler ile ilişkisini incelemiştir. Çalışma İstanbul ilinde 5-6 yaş grubunda 720 okul öncesi çocuk ile yürütülmüştür. Veriler “Demografik Bilgi Formu” ve “Küçük Çocuklar İçin Kendilik Algısı Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda okulöncesi dönem çocukların kendilik algıları ile cinsiyet, yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi arasında anlamlı ilişki olduğu; doğum sırası, annenin çalışma durumu değişkenleri arasında anlamlı ilişki olmadığı bulgulanmıştır. Cinsiyet değişkeni için erkek çocukların, yaş değişkeni için beş yasındaki çocukların, anne ve baban eğitim düzeyi yüksek çocukların lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca beş yasındaki erkeklerin altı yasındaki erkeklere ve beş ve altı yasındaki kızlara göre anneleri tarafından kabul edilme algılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Babası üniversite ve üzeri eğitilmiş beş yasındaki çocukların, babası okuryazar ve ilkokul eğitilmiş beş yasındaki çocuklara göre anne tarafından kabul edilme algıları daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Donnellan, Trzesniewski, Robins, Moffitt & Caspi (2005), 11-13 yaş aralığındaki çocuklarla düşük benlik saygısı ile saldırganlık, antisosyal davranış ve suç işleme arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma farklı yaş grubunda ve etnik gruptaki çocuklar ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda 11 yaşında iken düşük benlik saygısına sahip çocukların 13 yaşına geldiklerinde saldırganlık eğiliminde oldukları bulunmuştur. Bu bulguya dayanarak düşük benlik algısının saldırganlık eğilimini yordamakta faydalanılabileceği belirtilmiştir. Düşük benlik saygısının saldırganlık üzerindeki etkisinin narsizmden bağımsız olduğu bulunmuştur. Başka bir deyişle; sağlıklı benlik saygısı, narsistik benlik algısından bağımsız incelendiğinde düşük benlik saygısı ile saldırganlık arasındaki ilişki kuvvetlenmektedir.

Henricsson & Rydell (2004), ilköğretim okullarına devam eden çocukların davranış sorunları ile benlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma 99 çocuk ile yürütülmüştür. Çocukların 55i davranış sorunları sergilemekte, 44ü davranış sorunları sergilememektedir. Araştırma sonucunda, davranış sorunları sergileyen çocukların sergilemeyenlere göre benlik algılarının daha düşük olduğu bulunmuştur. Ayrıca davranış sorunları sergileyen çocukların sergilemeyenlere göre öğretmen ile ilişkilerinde yetersiz oldukları bulgulanmıştır.

Lee, Super & Harkness (2003) anasınıfı düzeyinde ve ilköğretim 7. Sınıfa kadar olan çocukların benlik algıları boylamsal olarak incelemiştir. Çalışma 750 Koreli çocuk ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda çocukların benlik algısının yaş ve gelişim düzeylerini ile paralel olarak arttığı fakat ilköğretimin ilk yıllarında düşüş yaşandığı, düşüşün kız çocuklar daha çok yaşandığı bulunmuştur. “*Bilişsel yeterlilik*” ve “*fiziksel yeterlilik*” alanlarında çocukların öğrenim gördükleri sınıf seviyesi ile cinsiyet arasında da anlamlı ilişki saptanmamıştır.

Üstün & Akman (2002), korunmaya muhtaç çocukların benlik algıları ile ideal benlikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma Keçiören Atatürk Çocuk Yuvasındaki 8-11 yaş grubunu oluşturan 90 çocuk ile yürütülmüştür. Veriler “Lipsitt Çocuklar için Benlik Kavramı Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, korunmaya muhtaç çocukların benlik algılarının ideal benliklerinden düşük olduğu bulunmuştur. Çocuğun benlik algısının, eğilim gösterdikleri alanlarda kendini ne kadar başarılı hissettiğine bağlı olduğunu bulgusuna rastlanmıştır.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

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

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel araştırma desenlerinden korelasyonel (ilişkisel) tarama modeli kullanılmıştır. Korelasyonel tarama, iki ya da daha fazla değişken arasındaki birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeye yardımcı olmaktadır (Karasar, 2014).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Trabzon ili Ortahisar merkez ilçesinde bulunan resmi ilköğretim okullarının anasınıflarına ve bağımsız anaokullarına devam eden 60-72 aylık 1283 çocuk oluşturmaktadır.

Çalışmada ihtiyaç duyulan örneklem büyüklüğü evren değerinin tahmininde öngörülen sapma miktarının, evren varyansının ve güven düzeyinin bir fonksiyonu olarak ifade edilmektedir. Örneklem büyüklüğünün hesaplanması için şu formül kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün; Karadeniz ve Demirel, 2014):

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}}$$

$$n_0 = [(tS)/d]^2$$

N= evren büyüklüğü

t= güven düzeyine karşılık gelen tablo değeri

S=evren için tahmini standart sapma miktarı

d= doğruluk derecesi

Formülde yer alan değerler yerine konulduğunda (N=1283, t=0.05, S=0.5, d=0.05) evren sayısının 1283 olduğu zaman yeterli örneklem büyüklüğü 296 olarak hesaplanmıştır. Yapılan bu çalışmada 300 çocuk çalışmanın örneklemine oluşturmaktadır.

Çocukların Demografik Özellikleri

Örnekleme yer alan çocukların cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, okul öncesi eğitime devam süresi, okul türü ve aile yapısına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Çocukların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans Ve Yüzde Dağılımları

		n	%
Cinsiyet	Kız	150	50
	Erkek	150	50
Kardeş Sayısı	1	85	28
	2	123	41
	3	67	23
	4 ve üzeri	25	8
Doğum Sırası	1	143	48
	2	105	35
	3	38	13
	4 ve üzeri	14	4
Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi	1 yıl	173	57
	2 yıl ve üzeri	127	43
Okul Türü	Bağımsız anaokulu	257	86
	İlkokullara bağlı anasınıfı	43	14
Aile Yapısı	Tam aile	274	91
	Parçalanmış aile	26	9

Tablo 1’e göre çocukların %50si (n=150) kız, %50si (n=150) erkektir. Çocukların %28’i (n=85) tek çocuktur. %41i (n=123) iki, %23ü (n=67) üç, %8i (n=25) dört ve üzeri kardeşe sahiptir. Çocukların %48i (n=143) birinci sırada, %35i (n=105) ikinci sırada, %13ü (n=38)

üçüncü sırada, %4ü (n= 14) dört ve üzeri sırada doğmuştur. Çocukların %57si (173 çocuk) bir yıldır okul öncesi eğitim alırken %43ü (n=127) 2 yıl ve üzeri süredir okul öncesi eğitim almaktadır. Çocukların %86sı (n=257) bağımsız anaokullarında, %14ü (n=43) ilköğretime bağlı anasınıflarında eğitim almaktadır. Çocukların %91'i (n=274) tam aile, %9u (n=26) parçalanmış aile yapısına sahiptir.

Ebeveynlerin Demografik Özellikleri

Örnekleme yer alan çocukların ebeveynlerinin öğrenim düzeyi, mesleği, annenin çalışma durumu ve sosyoekonomik düzeylerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Ebeveynlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

		n	%
Anne Öğrenim Düzeyi	İlkokul	27	9
	Ortaokul	47	15
	Lise	96	32
	Önlisans	26	9
	Lisans	104	35
Baba Öğrenim Düzeyi	İlkokul	17	6
	Ortaokul	26	9
	Lise	119	39
	Önlisans	20	7
	Lisans	118	39
Annenin Çalışma Durumu	Çalışıyor	144	48
	Çalışmıyor	156	52
Annenin Mesleği	Profesyonel meslek	59	20
	Yarı profesyonel meslek	36	12
	Memur	16	5
	Esnaf/Serbest eslek	15	5
	İşçi	18	6
	Çalışmıyor	156	52
	Profesyonel meslek	80	27
Babanın Mesleği	Yarı profesyonel meslek	46	15
	Memur	34	11
	Esnaf/serbest meslek	70	23
	İşçi	59	20
	Çalışmıyor	11	4
	Düşük	168	56
	Orta	99	33
Sosyoekonomik Düzey	Yüksek	33	11

Tablo 2'ye göre annelerin %9u (n=27) ilkokul, %15i (n=47) ortaokul, %32si (n=96) lise, %9u (n=26 kişi) önlisans ve %35i (n=104) lisans mezunudur. Babaların %6sı (n=17) ilkokul, %9u (n=26) ortaokul, %39u (n=119) lise, %7si (n=20) önlisans ve %39u (n=118) lisans mezunudur. Annelerin %48i (n=144) çalışırken %52si (156) herhangi bir işte çalışmıyordur. Çalışan annelerin %20si (n=59) profesyonel meslek, %12si (n=36) yarı profesyonel meslek sahibidir. %5i (n=16 kişi) memur, %5i (n=15) esnaf/serbest meslek çalışanı, %6sı (n=18) işçi olarak çalışmaktadır. Babaların %92si çalışırken (n=289) %8i (n=11) herhangi bir işte çalışmamaktadır. Çalışan babaların %27si (n=80) profesyonel meslek, %15i (n=46) yarı profesyonel meslek sahibidir. %11i memur (n=34), %23ü (70 kişi) esnaf/serbest meslek çalışanı, %20si (n=59) işçi olarak çalışmaktadır. Ebeveynlerin %56sı düşük (n=168), %33i orta (n=99) ve %11i (n=33) yüksek sosyoekonomik düzeye sahiptir.

Sosyoekonomik Düzeyin Gruplarının Oluşturulması

Ailelerin sosyoekonomik düzeylerini belirlemek için her bir çocuğun velisinden ailenin sosyoekonomik durumlarına ilişkin değişken sürekli yapıda elde edilmiştir. Sınıf sayısının belirlenmesi amacıyla kümeleme analizi yapılmıştır. Kümeleme analizi örneklemden küme sayısı bilinmediği durumlarda bireylerin sınıflandırılması amacıyla kullanılan çok değişkenli istatistik yöntemlerinden biridir (Büyüköztürk ve Çokluk-Bökeoğlu, 2004). Bu yöntemde amaç birbirine benzer olan bireyleri aynı sınıfta gruplamaktır.

Yapılan kümeleme analizi sonucu en uygun sınıf sayısının üç olduğu belirlenmiştir. Bu sınıflamalarda düşük düzey sosyoekonomik durum için gelir miktarı ranjı 1600TL - 4000TL; orta düzey için 4200TL – 8500TL ve üst düzey için 9000TL – 19000TL olarak elde edilmiştir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

Örnekleimde yer alan çocukların okul öncesi öğretmenlerinin yaşı, kıdemi, öğrenim durumu ve çalıştığı okul türü bilgilerine yönelik frekans ve yüzde dağılımları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

		n	%
Cinsiyet	Kadın	17	100
	Erkek	0	0
Yaş	22-30	5	30
	30-40	8	47
	40 ve üzeri	4	23
Kıdem	0-5 Yıl	6	35
	5-10 Yıl	4	23
	10-20 Yıl	5	30
	20 Yıl ve Üzeri	2	12
Çalıştığı Okul Türü	Bağımsız Anaokulu	13	76
	İlkokula Bağlı Anasınıfı	4	24
Öğrenim Durumu	Açıköğretim	2	12
	Lisans	11	65
	Yüksek Lisans	4	23

Tablo 3’e göre okul öncesi öğretmenlerinin %100’ü (n=17) kadındır. %30’u (n=5) 22-30, %47’si (n=8) 30-40, %23’ü (n=4) 40 ve üzeri yaştadır. Öğretmenlerin %35’i (n=6) 0-5 yıl, %23’ü (n=4) 5-10 yıl, %30’u (n=5) 10-20 yıl, %12’si (n=2) 20 yıl ve üzeri kıdem sahibidir. Öğretmenlerin %76’sı (n=13) bağımsız anaokulunda, %24’ü (n=4) ilkokullara bağlı anasınıflarında çalışmaktadır. %12’si (n=2) açıköğretim fakültesi, %65’i lisans (n=11) ve %23’ü (n=4) yüksek lisans mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, çocukların ailelerinin demografik özelliklerini belirleyebilmek için araştırmacı tarafından geliştirilen “Genel Bilgi Formu”, “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)”, “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği” ve “Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçekleri” kullanılmıştır.

Genel Bilgi Formu

“Genel Bilgi Formu”; çocukların cinsiyet, doğum sırası, kardeş sayısı, okul öncesi eğitime devam süresi, okul türü, aile yapısı değişkenlerine; ebeveynlerin öğrenim durumu, çalışma durumu, mesleği ve sosyoekonomik düzey değişkenlerine ilişkin bilgileri içermektedir.

Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)

“Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)” Morgan, Maslin-Cole, Harmon, Busch-Rossnagel, Jennings, HauserCram, ve Brockman, 1993 yılından beri geliştirilme çalışmalarına devam edilen bir ölçektir. Farklı eğitim kademelerine uygun formları mevcuttur. DMQ17 versiyonu ile 1997 den 2014’kadar kullanılan ölçek, Morgan ve Jozsa (2015) farklı yaş grupları ve farklı kültürlerdeki uyarlama çalışmalarından elde ettikleri verilere dayalı olarak revize edilmiştir. Ölçeğin Morgan ve Jozsa (2015) tarafında revize edilmiş versiyonunun (DMQ18) Türkiye’de geçerlik ve güvenirlik çalışması Özbey ve Dağlıoğlu (2017) tarafından yapılmıştır.

2015 yılında revize edilen Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeğinde (DMQ18) 39 madde bulunmaktadır. Ölçek “*Bilişsel Sebat*”, “*Kaba Motor Becerilerinde Sebat*”, “*Yetişkinlerle Sosyal Sebat*”, “*Çocuklarla Sosyal Sebat*”, “*Üst Düzey Memnuniyet*”, “*Olumsuz Tepki*” ve “*Genel Yeterlilik*” şeklinde yedi alt ölçekten oluşmaktadır.

- *Bilişsel Sebat*: Çocuğun başladığı herhangi bir işi bitirmek için çok fazla çaba gösterip göstermediğini ölçmeyi amaçlamaktadır. Örneğin belirli bir beceriyi yapabilece kadar tekrar etme, bitmesi uzun zaman alsa bile verilen görevleri tamamlamaya çalışma ve zor olan bir şeyi yapmak için uzun süre çalışma vb.
- *Kaba Motor Becerilerde Sebat*: Çocukların fiziksel faaliyetlerde başarılı olmak için gösterdiği çabayı ölçmeyi amaçlamaktadır.
- *Yetişkinlerle Sosyal Sebat*: Yetişkinlerin ilgisini çekmeye çalışma, yetişkinlerin kendisiyle oynamasını ve bu oyunu sürdürmesini sağlama gibi yetişkinle olan iletişimindeki sebat davranışını ölçmeyi amaçlamaktadır.
- *Çocuklarla Sosyal Sebat*: Çocuğun diğer çocukların oyunlarına dahil olmaya ve bu oyunun uzun sürmesini sağlamaya çalışması ve diğer çocukların duygularını

anlaması ve onları teselli etmesi gibi akranlarıyla olan etkileşimindeki sebatı ölçmeyi amaçlamaktadır.

- *Üst Düzey Memnuniyet:* Çocuğun herhangi bir işi başardığında memnuniyetini sevinç, heyecan gibi duygularla ifade edebilmesini ölçmeyi amaçlamaktadır.
- *Olumsuz Tepki:* Çocuğun herhangi bir işi başaramadığında yaşadığı olumsuz duygularını öfke, utanma, kızgınlık gibi duygularla ifade etmesini ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu alt ölçek “*hayal kırıklığı ve öfke*” ile “*üzgün olma-utanma*” şeklinde iki boyut barındırmaktadır.
- *Genel Yeterlilik:* Çocuğun birçok işte yaşıtlarına göre her şeyi daha iyi anlama ve yapabilme, hızlı problem çözebilme gibi becerilerini ölçmeyi amaçlamaktadır (Özbey & Dağlıoğlu, 2017).

Bilişsel sebat, kaba motor becerilerinde sebat, yetişkinlerle sosyal sebat alt ölçekleri motivasyonun araçsal boyutunu; *üst düzey memnuniyet ve olumsuz tepki* alt ölçekleri duyuşsal boyutunu ölçmektedir. Ayrıca çocukların görevde yeterli olma (örneğin genel kabiliyet) yeteneklerini ölçmek için “Genel Yeterlilik” alt ölçeği bulunmaktadır. 5li likert yapısıdır; 1=Hiç onun gibi değil, 5=Tam onun gibi şeklinde değerlendirilmektedir. Ölçek çocuklar adına öğretmenler tarafından doldurulmaktadır.

Özbey ve Dağlıoğlu’nun (2017) uyarlama çalışmasında doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin yedi faktörlü yapısı doğrulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde standardize edilmiş çözümlerin .05 düzeyinde anlamlı olduğu ve maddelerin t değerlerinin ise .01 düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır. Ölçeğin Alpha güvenirlik kat sayıları .84 ile .91 arasında değişmektedir. Ölçeğin Sperman Brown İki Yarı Test güvenirliği katsayıları ise .77 ile .90 arasında değişmektedir. Ölçeğin faktörleri arasındaki korelasyon için Pearson Korelasyon testi yapılmış ve ölçeğin faktörleri arasında orta ve yüksek düzeyde ve anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

Özbey (2018b) 36-72 aylık çocukların ahlaki değer davranışları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında Ankara örnekleminde motivasyon ölçeğinin geçerlilik ve güvenirliğini tekrar yapmıştır. Araştırmada Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda ölçeğin 7 faktörlü yapısı doğrulanmış; modelin $\chi^2=2311.91$, serbestlik derecesi (df) =681, $\chi^2/df=3,39$ olarak saptanmıştır. Diğer uyum iyiliği indekslerinde REMSEA=0.077; SRMR =0.052; RMR =0.067; NNFI=0.98, NFI=0.97 ve CFI=0.98, GFI=0.77 olarak

belirlenmiştir. Ölçeğin uyum indeksleri değerlendirildiğinde ölçeğin yedi faktörlü yapısı için model veri uyumu sağlanmış ve model istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0.01$). Ölçeğin Ankara örneklemindeki Alpha güvenirlik katsayıları .82 ile .90 arasında değişmektedir (*Bilişsel Sebat* .90; *Kaba Motor Sebat* .90; *Yetişkinle Sosyal Sebat* .90; *Çocukla Sosyal Sebat* .88; *Üst Düzey Memnuniyet* .86; *Olumsuz Duygular* .82; *Genel Yeterlilik* .90).

Bu çalışmada da 300 çocuktan elde edilen verilere ilişkin güvenirlik katsayısı hesaplanmasında Cronbach alpha ve Spearman katsayıları kullanılmıştır. İlgili katsayılar hem alt boyutlar için hem de ölçeğin tamamına ilişkin elde edilmiştir. “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği” ve alt ölçeklerine ilişkin güvenirlik katsayıları Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4

Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği ve Alt Ölçeklerine İlişkin Güvenirlik Katsayısı Sonuçları

Okul Öncesi Çocuklar için Motivasyon Ölçeği	Cronbach Alpha	Spearman İki Yarı Test Güvenirliği
Bilişsel Sebat	0,948	0,930
Kaba Motor Sebat	0,924	0,837
Yetişkinlerle Sosyal Sebat	0,826	0,773
Çocuklarla Sosyal Sebat	0,805	0,826
Üst Düzey Memnuniyet	0,658	0,684
Olumsuz Tepki	0,742	0,645
Genel Yeterlilik	0,654	0,694

Güvenirlik katsayıları .01 ile .29 arasında düşük düzeyde, 0.30 ile 0.70 arasında orta düzeyde, .70 ile .90 arasında yüksek düzeyde ilişkiyi belirtmektedir (Büyüköztürk, 2012). Tablo değerleri incelendiğinde güvenirlik katsayısı değerlerinin alt boyutlarda 0,654 ile 0,948 arasında değiştiği görülmektedir. Bu değerlerin kabul edilebilir orta ve yüksek düzey aralıklarda olduğu belirlenmiştir.

DeMoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği

5-6 yaş grubu çocuklar için “DeMoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği”; 1995-1998 yılları arasında Donald DeMoulin tarafından “Kendimi Seviyorum "adlı benlik kavramı algısını desteklemek amacıyla bir değerlendirme aracı olarak geliştirilmiştir (Turaşlı & Zembat 2013). Ölçeğin Türkiye’de geçerlik ve güvenirlik çalışması Turaşlı (2006) tarafından 6 yaş grubu 170 çocuktan elde edilen verilen ile hesaplanmıştır.

Güvenilirlik çalışması kapsamında Cronbach Alfa ve Spearman katsayıları .885, Guttman katsıysı .880 bulunmuştur. Ölçeğin kriter geçerliliği için, 6 yaş grubu çocukların benlik algısı düzeylerini belirlemeye yönelik aynı kapsamda bir test bulunamadığından, “Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği” ve “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” kriter geçerliliği amacı ile uygulanmış ve korelasyonlara bakılmıştır. Sonuçlar toplu olarak değerlendirildiğinde “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği”nin tüm ölçekler ve alt boyutları arasında. 01 düzeyinde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. “DeMoulin Çocukluklar için Benlik Algısı Ölçeği” orijinalinde 30 maddeden oluşmaktadır. Turaşlı (2006) geçerlik güvenirlik çalışmasında bir maddeyi istatistiksel olarak anlamsız bulunduğu için alt ölçek kapsamından çıkarmış, ölçeğin maddelerini 29 maddeye indirmiştir.

Ölçek çocukların kendilerini bir grubun içinde nasıl algıladıkları belirlemek için “öz yeterlilik” ve kendileri ile ilgili öz değerlendirmeler için “öz-saygı” alt boyutlarına sahiptir. Ölçek “.... olduğunda ben hissederim” şeklinde 29 maddeden oluşmaktadır.

Uygulama sürecinde araştırmacı ve çocuğun sınıf dışında ve sessiz bir ortamda birebir görüşmesi gerekmektedir. Yaklaşık 20 dakikalık görüşmelerde çocuk ve araştırmacı karşılıklı oturur. Çocuğa çeşitli yüz ifadelerinden oluşan cevap formu ve renkli kalemler verilir. Çocuktan belirtilen ifadeyle ilgili duygularını en iyi yansıttığına inandığı yüz ifadesini boyaması istenir. Her bir öge için, yüz ifadeleri birden üçe kadar skor içerir. Çocuğa seçtiği yüz ifadesinin puan değeri verilir ve daha sonra bu cevaplar birbirleriyle uyumlu olup olmadığını değerlendirmek için karşılaştırılır.

Yapılan bu araştırmada “DeMoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği” ve alt boyutları için güvenirlik katsayıları Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5

DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Katsayısı Sonuçları

	Cronbach Alpha	Spearman İki Yarı Test Güvenirliği
Öz-yeterlik Alt Boyutu	0,756	0,724
Öz-saygı Alt Boyutu	0,594	0,620
DeMoulin Benlik Algısı	0,814	0,799
Ölçeği Toplam		

Güvenirlik katsayıları .01 ile .29 arasında düşük düzeyde, 0.30 ile 0.70 arasında orta düzeyde, .70 ile .90 arasında yüksek düzeyde ilişkiyi belirtmektedir (Büyüköztürk, 2012). Tablo değerleri incelendiğinde *Öz yeterlik* alt boyutu için 0,7 civarında, *Öz-saygı* alt boyutu için ise 0,6 civarında kestirildiği görülmektedir. Ölçekten elde edilen verilerinin güvenilirlik katsayılarının kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir.

Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği

Sullivan (1999) tarafından geliştirilen “Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği”nin Türkçe ’ye uyarlama geçerlik ve güvenilirlik çalışması Ulutaş (2005) tarafından yapılmıştır. Ölçek; *Yüzler*, *Hikayeler*, *Anlama* ve *Yönetme* olmak üzere dört alt bölümden oluşmaktadır. 4-10 yaş arasındaki her çocuğa bireysel olarak uygulanmaktadır.

Yüzler testinde çocuğun yüz ifadelerine ait duyguların tanıma yeteneğini ölçmek için iki adet örnek resim ve 19 adet test resmi bulunmaktadır. *Hikayeler* testinde çocuğun anlatılan hikayedeki temel kahramanın duygularını anlama yeteneğini ölçülmektedir. iki örnek ve beş test hikaye bulunmaktadır. Önce çocuğa hikaye okunur, ardından çocuğa hikayedeki kahramanın hangi duyguyu hissettiği sorularak sunulan yüz ifadeleri arasından göstermesi istenir. *Anlama* testinde çocuğun kendinin ve başkalarının duygularını anlama yeteneğini ölçülmektedir. bir örnek hikaye ve üç test hikaye bulunmaktadır. Önce çocuğa hikaye okunur, ardından çocuktan hikyedeki kişinin hissettiği ile ilgili sorular sorulur ve cevapları “evet, bilmiyorum, hayır” şeklinde forma kaydedilir. Bu bölümde toplam on soru vardır. *Yönetme* testi çocuğun hissettiği varsayılan bazı durumlar karşısında nasıl kararlar vereceğini ortaya çıkarmayı ölçmektedir. Bir örnek durum ve üç test durum bulunmaktadır. Çocuğa belirtilen durumda neler yapacağı ile ilgili üç tane soru sorulur.

Çocuğun cevapları “evet, bilmiyorum, hayır” şeklinde forma kaydedilir. Bu testte toplam yedi soru vardır.

Ölçeğin güvenirliğine, test-tekrar test yöntemiyle bakılmıştır. Duygusal Zeka Ölçeğinin alt bölümleri arasında hesaplanan test-tekrar test korelasyonunun .97 ile .99 arasında değiştiği görülmektedir. Test-tekrar test korelasyonu yüzler testinde .97, hikayeler testinde .97, anlama testinde .98 ve yönetme testinde .99’dur. Ölçeğin geçerliğini belirlemek amacıyla, madde analizleri yapılmış ve alfa değerleri belirlenmiştir. Analizlerin sonucunda *yüzler* testi için alfa değeri 0.68, *hikayeler* testi için 0.54, *anlama* testi için 0.63 ve *yönetme* testi için 0.76 ve Duygusal Zeka Ölçeği toplamı için .84 olarak tespit edilmiştir. Bu analizler doğrultusunda hazırlanan envanterin, geçerli ve güvenilir bir araç olduğu kabul edilmektedir (Ulutaş, 2005).

Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği

Sullivan (1999) tarafından geliştirilen Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeğinin Türkçe ’ye uyarlanma geçerlik ve güvenirlik çalışması Ulutaş (2005) tarafından yapılmıştır. Ölçek 11 maddeden oluşan 5’li derecelendirme içeren likert tipi bir ölçektir.

Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği

Sullivan (1999) tarafından geliştirilen Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeğinin Türkçe’ye uyarlanma geçerlik ve güvenirlik çalışması Ulutaş (2005) tarafından yapılmıştır. Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği eğitimcilere ve çocukla ilgilenen diğer uzmanlara dört-on yaş çocuklarının empatik tepkisi hakkında bilgi vermek için oluşturulmuştur.

Ölçek on maddeden oluşmaktadır. Dört- yedi yaş çocuklarına bireysel olarak, sekiz-on yaş çocuklarına grup halinde uygulanmaktadır. Ölçek maddeleri çocuklara yüksek sesle okunur. Her cevap Kısa Empati Ölçeği Formuna “evet, bilmiyorum, hayır” şeklinde kayıt edilir.

Sullivan Duygusal Zeka Ölçekleri; “Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği”, “Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği” ve “Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği” olmak üzere 3 ayrı ölçekten oluşmaktadır. “Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği” içerisinde dört alt boyut bulunmaktadır. Diğer ölçekler ise tek boyutludur. Güvenirlik kestiriminde verilerin 0-1 kodlu olması durumunda Cronbach alpha katsayısının eşdeğeri olan KR-20 değeri hesaplanmıştır. Bu durumda Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği ve Sullivan Kısa Empati Ölçeği için KR-20; Duygusal Zekânın Değerlendirilmesi Ölçeği için ise Cronbach alpha katsayısı raporlanmıştır.

Yapılan bu araştırmada “Sullivan Duygusal Zeka Ölçeği” ve alt boyutları, “Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği” ve “Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği” için güvenirlik katsayıları Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6

Sullivan Duygusal Zekâ Ölçekleri ve Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Katsayısı Sonuçları

	Güvenirlik katsayısı
Yüzler	0,56
Hikâyeler	0,52
Anlama	0,53
Yönetme	0,66
Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği	0,772
Sullivan Kısa Empati Ölçeği	0,53
Duygusal Zekânın Değerlendirilmesi Ölçeği	0,862

Güvenirlik katsayıları .01 ile .29 arasında düşük düzeyde, 0.30 ile 0.70 arasında orta düzeyde, .70 ile .90 arasında yüksek düzeyde ilişkiyi belirtmektedir (Büyüköztürk, 2012). Tablo değerleri incelendiğinde güvenirlik katsayılarının kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir.

Uygulayıcı Güvenirliği

Veri toplama sürecine başlamadan önce 3 çocuğa “Sullivan Duygusal Zeka Ölçekleri” araştırmacı tarafından uygulanmış ve ölçeği uyarlayan araştırmacı Ulutaş’a gönderilerek ölçeğin araştırmacı tarafından doğru anlaşılıp anlaşılmadığı değerlendirilmiştir.

Uygulayıcı güvenirliliği; birden fazla uygulayıcının aynı ölçme aracını kullanarak aynı çocuğu değerlendirmesi sonucu elde edilen puanlar arası uyuma oranını ifade etmektedir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2009). Uygulayıcılar arası güvenirliliğin hesaplanmasında Krippendorff Alpha katsayısı kullanılmıştır. Krippendorff Alpha katsayısı çok çeşitli veri tiplerinde uygulanabilen, iki ya da daha fazla uygulayıcı olması durumunda kullanılabilen bir uyuma yüzdesi katsayısıdır. İlgili katsayısının yorumlanmasında kullanılan aralık değerleri Tablo 7’de yer almaktadır (Krippendorff’dan aktaran Bıkmaz Bilgen ve Doğan, 2017).

Tablo 7

Krippendorff Alpha Katsayısı Yorumu

α	Uyumun gücü
$< 0,67$	Zayıf uyum
$0,67 - 0,80$	Orta düzey uyum
$0,80 \leq$	Yüksek uyum

Bu çalışmada iki uygulayıcı (araştırmacı ve raportör) 84 çocuğu birbirinden bağımsız şekilde puanlamış ve uygulayıcılardan elde edilen uyuma yüzdesi (Krippendorff Alpha) katsayıları “DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği”nde yer alan maddeler için 0,58-0,95 aralığında ve sekiz maddede düşük uyum; altı maddede orta düzeyde uyum; 15 maddede ise yüksek uyum katsayısı elde edilmiştir.

“Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği”nde yer alan maddeler için uyuma katsayısı 0,49 – 1,00 aralığında hesaplanmıştır. Bu maddelerden dört tanesinde düşük düzeyde uyum; üç tanesinde orta düzeyde uyum; 34 tanesinde ise yüksek düzeyde uyum görülmüştür. “Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği”nde yer alan maddeler için uyuma yüzdesi katsayısı 0,63 – 1,00 aralığındadır ve iki maddede düşük düzeyde uyum;

dört maddede orta düzeyde uyum ve dört maddede yüksek düzeyde uyuma katsayısı elde edilmiştir.

Genel olarak ölçek maddelerine ilişkin farklı uygulayıcılardan elde edilen puanlamalar arasında yüksek düzeyde uyuma bulunmaktadır.

Verilerin Toplanması

Trabzon İl Milli Eğitim Müdürlüğü’den Trabzon ilindeki 60-72 aylık çocukların sayısı ve bulundukları okullara ilişkin belgeler alınarak araştırmanın yürütüleceği okullar belirlenmiştir. Trabzon İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden 01.12.2017 tarihinde araştırmada kullanılan ölçekler ve araştırmanın yapılacağı okullar için Ek 1’de yer alan izin yazısı alınmıştır.

Veri toplama sürecinden öncesinde örnekleme yer alan okullara gidilerek EK 2’de yer alan veli izin formu çocukların velilerine ulaştırılmıştır. Veli onay formları doğrultusunda tüm velilerin onayı olan sınıflar araştırmaya dahil edilerek örnekleme yer alan çocuklar belirlenmiştir.

Veriler 05. 03. 2018 - 27. 04. 2018 tarihleri arasında elde edilmiştir.

Örnekleme yer alan çocukların araştırmacıya alışması için araştırmacı 3 hafta boyunca haftada 1 gün anasınıfında bulunmuştur. 1. hafta gözlemci, 2. hafta etkinliğe katılımcı ve 3. hafta etkinlik gerçekleştiren öğretmen rolü ile sınıfta yer almıştır.

Araştırmada yer alan “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMSQ18)” okul öncesi öğretmenleri tarafından çocuklar için doldurulmuştur. Öğretmenlere ölçekleri doldurması için 1 hafta süre tanınmıştır. “DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği” ve “Sullivan Duygusal Zeka Ölçekleri” ile elde edilen veriler çocuklar ile yapılan birebir görüşmeler aracılığıyla elde edilmiştir. Görüşmeler, veri toplanan okulların uygun bölümlerinde (müdür yardımcısı odası, özel eğitim odası, müzik sınıfı, oyun sınıfı vb.) araştırmacı tarafından başlatılan birebir oyun esnasında gerçekleştirilmiştir. Her çocuk ile yaklaşık 60 dakika görüşülmüştür.

Sullivan Duygusal Zeka Ölçekleri ve DeMoulin Benlik Algısı Ölçeklerinden elde edilen verilerin güvenilirliği sağlamak için 84 çocuk ile yapılan görüşmeler esnasında raportörden

yararlanılmıştır. Raportör ile araştırmacının ölçek verileri ayrı ayrı okunarak değerlendirilmiştir. Daha sonra yapılan değerlendirmeler bir araya getirilerek kontrol edilmiş ve farklı değerlendirilen yerler üzerinde tartışılarak ortak kararlar alınmıştır.

Araştırma bağımsız anaokullarında eğitim gören 257 çocuk, ilkokullara bağlı anasınıflarında eğitim gören 43 çocuk ile yürütülmüştür. Çocuklar ile birebir görüşme için yeterli imkanlar olmaması nedeniyle uygun ortamı sağlayabilen ilköğretime bağlı 4 anasınıfındaki 43 çocuk örnekleme dahil edilmiştir.

Verilerin Analizi

Varsayımların Kontrolü

Araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen verilerin normal dağılımına ilişkin örneklem büyüklüğü 50'den büyük olması nedeniyle Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları incelenmiştir. Analiz sonucu elde edilen p değerinin $\alpha=0.05$ 'den büyük çıkması, ilgili anlamlılık düzeyinde puanların normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği şeklinde yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2012).

“Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMSQ18)”, “Sullivan Duygusal Zeka Ölçekleri” ve “DeMoulin Benlik Algısı” ölçeklerden elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8

Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik	sd	Anlamlılık
Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği			
Bilişsel Sebat	,123	300	,000
Kaba Motor Sebat	,129	300	,000
Yetişkinlerle Sosyal Sebat	,120	300	,000
Çocuklarla Sosyal Sebat	,119	300	,000
Üst Düzey Memnuniyet	,162	300	,000
Olumsuz Tepki	,095	300	,000
Genel Yeterlilik	,131	300	,000
DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği	,097	300	,000
Öz-yeterlik	,093	300	,000
Öz-saygı	,148	300	,000
Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği	,080	300	,000
Yüzler	,128	300	,000
Hikâyeler	,228	300	,000
Anlama	,212	300	,000
Yönetme	,167	300	,000
Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Değerlendirme Ölçeği	,105	300	,000
Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği	,213	300	,000

Tablo değerleri incelendiğinde kullanılan tüm ölçeklerin alt boyutlarının ve ölçeklerin toplam puanlarının evrende normal dağılmadığı belirlenmiştir. Bu durumda alt gruplarda ortalamalar arası farklılıkların incelendiği araştırma soruları için iki alt grup olması durumunda Mann Whitney U testi; ikiden fazla alt grup olması durumunda ise Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis H testinin sonuçlarının anlamlı çıkması durumunda ortalamalar arası farklılığın hangi grupların lehine olduğunu belirlemek amacıyla Post-Hoc testi olarak Mann Whitney U testi yapılmıştır.

Ölçeklerden elde edilen alt boyutlar arası ilişkilerin belirlenmesinde ise Spearman Sıra Farkları korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Korelasyon katsayıları $r < 0.30$ olması

durumunda düşük ilişki; $0.30 < r < 0.70$ olması durumunda orta düzeyde ilişki; $0.70 < r$ olması durumunda yüksek olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2012).

Elde edilen verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Örneklemin normal dağılım göstermemesi nedeniyle çalışmada nonparametrik testler kullanılmıştır.

BÖLÜM V

BULGULAR ve TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen verilere ilişkin betimsel istatistiklere, araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgulara ile tartışmalara yer verilmiştir.

1. Alt Problem

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği”, “Sullivan Duygusal Zeka Ölçekleri”, “DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği” ne ilişkin puanları ne düzeydedir?

Tablo 9

“Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği”nin Alt Ölçeklerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	Min. Puan	Maks. Puan	Ortalama	Std. Sapma
<i>Bilişsel Sebat</i>	5	25	19,37	4,730
<i>Kaba Motor Sebat</i>	5	25	18,78	4,713
<i>Yetişkinlerle Sosyal Sebat</i>	5	25	19,99	3,425
<i>Çocuklarla Sosyal Sebat</i>	6	30	22,72	3,683
<i>Üst Düzey Memnuniyet</i>	5	25	19,67	3,485
<i>Olumsuz Tepki</i>	8	40	29,75	4,642
<i>Genel Yeterlilik</i>	5	25	18,03	3,050

“Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği”nin *Bilişsel Sebat, Kaba Motor Sebat, Yetişkinlerle Sosyal Sebat, Üst düzey Memnuniyet ve Genel Yeterlik* alt ölçeklerin elde edilebilecek minimum puan 5 maksimum puan 25’tir ve çocuklar ortalama puanlar olarak sırasıyla 19,37; 18,78; 19,99; 19,67 ve 18,03’tür. *Çocuklarla Sosyal Sebat* alt ölçeğinden alınabilecek minimum puan 6 maksimum puan 30’dur ve çocuklar ortalama 22,72 puan almıştır. *Olumsuz Tepki* alt ölçeğinden alınabilecek minimum puan 8 ve maksimum puan 40’tır ve çocukların ortalama puanı 29,75 puan almıştır.

Tablo 10

“Sullivan Duygusal Zeka Ölçekleri” ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	Min. Puan	Maks. Puan	Ortalama	Std. Sapma
Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği				
<i>Yüzler</i>	0	19	14,87	2,340
<i>Hikâyeler</i>	0	5	3,89	1,050
<i>Anlama</i>	0	10	8,60	1,376
<i>Yönetme</i>	0	7	3,21	1,880
Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği	11	55	41,32	6,542
Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği	0	10	8,02	1,710

“Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği”nin *Yüzler, Hikâyeler, Anlama ve Yönetme* alt boyutları için çocukların yanlış cevap vermeleri sıfır olarak puanlandığından her bir alt boyutta alabilecekleri minimum puan 0’dır, maksimum puan ise sırasıyla 19, 5, 10 ve 7’dir. Çocuklar her bir alt boyuttan sırasıyla ortalama olarak 14,87; 3,89; 8,60 ve 3,21’dir. “Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği” için çocukların alabileceği minimum puan 11 maksimum puan 55’tir ve çocuklar bu ölçekten ortalama 41,32 puan almıştır. “Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği”nden çocukların alabileceği minimum puan 0 maksimum puan ise 10’dur ve çocuklar ortalama 8,02 puan almıştır.

Tablo 11

“DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği” ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	Min. Puan	Maks. Puan	Ortalama	Std. Sapma
<i>Öz-yeterlik</i>	14	42	33,55	4,896
<i>Öz-saygı</i>	15	45	38,06	3,634
DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği	29	87	71,61	7,801

Çocukların “DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği”nin *öz-yeterlik* alt boyutundan alabileceği minimum puan 14, maksimum puan 42; *öz-saygı* alt boyutundan alabileceği minimum puan 15, maksimum puan 45’tir. Çocuklar ilgili alt boyutlardan ortalama sırasıyla 33,55 puan ve 38,06 puan almıştır. Ölçeğin tamamından ise yaklaşık olarak ortalama 71 puan almışlardır.

2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

2. Alt Problem

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği”nden aldıkları puanlar cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, okul öncesi eğitime devam etme süresi, okul türü, aile yapısı, annenin öğrenim durumu, babanın öğrenim durumu, annenin çalışma durumu, annenin mesleği, babanın mesleği ve sosyoekonomik düzey değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

Motivasyon / Cinsiyet

Tablo 12

Çocukların Cinsiyetine Göre “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Bilişsel Sebat	Kız	150	149,48	22421,50	11096,50	,837
	Erkek	150	151,52	22728,50		
Kaba Motor Sebat	Kız	150	147,76	22164,00	10839,00	,583
	Erkek	150	153,24	22986,00		
Yetişkinlerle Sosyal Sebat	Kız	150	148,97	22345,00	11020,00	,758
	Erkek	150	152,03	22805,00		
Çocuklarla Sosyal Sebat	Kız	150	151,35	22702,50	11122,50	,865
	Erkek	150	149,65	22447,50		
Üst Düzey Memnuniyet	Kız	150	147,47	22121,00	10796,00	,544
	Erkek	150	153,53	23029,00		
Olumsuz Tepki	Kız	150	150,50	22575,00	11250,00	1,000
	Erkek	150	150,50	22575,00		
Genel Yeterlilik	Kız	150	144,83	21724,00	10399,00	,255
	Erkek	150	156,17	23426,00		

* $p < 0,05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 12’ye göre, çocukların “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği” alt boyutlarından aldıkları puanlar cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($U_{BS} = 11096,50$ $p > 0.05$; $U_{KMS} = 10839,00$ $p > 0.05$; $U_{YSS} = 1020,00$ $p > 0.05$; $U_{ÇSS} = 11122,50$ $p > 0.05$; $U_{ÜDM} = 10796,00$ $p > 0.05$; $U_{OT} = 11250,00$ $p > 0.05$; $U_{GY} = 10399,00$ $p > 0.05$).

Literatürde çocukların motivasyon düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediğini veya düşük düzeyde farklılık gösterdiğini bulgulayan çalışmalar çoğunluktadır. Fakat bazı çalışmalarda kız çocukların lehine anlamlı farklılık bulunmuştur (Wang, Morgan & Biringen, 2014; Özbey ve Dağlıoğlu, 2017). Uzun ve Keleş (2010),

ilköğretim 5,6 ve 7. sınıfta eğitim görmekte olan çocukların fen öğrenimine ilişkin motivasyonlarını incelediği çalışmada kız öğrencilerin araştırma yapmaya, performansa, iletişime, işbirliğine ve katılıma yönelik motivasyon puanlarının erkek öğrencilerin puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğunu belirlemiştir. Khamis, Dukmak ve Elhoweris (2008), kız öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. McGeown, Goodwin, Henderson ve Wright (2011), kız çocuklarının erkek çocuklara göre okuma motivasyonlarının anlamlı derecede yüksek olduğunu bulgulamıştır. Yıldız (2013), çalışmada cinsiyet bazında okumaya yönelik içsel motivasyon düzeyinde anlamlı bir farklılığa rastlamamıştır. Özbey (2018a), okul öncesi dönem çocukların motivasyon düzeyleri ile özdüzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada cinsiyet açısından anlamlı farklılığa rastlamamıştır. Morgan, Liao, Nyitrai, Huang, Wang, Blasco, Ramakrishnan ve Józsa (2017) tarafından 6 aylıktan 5 yaş grubuna kadar geniş bir örnekleimde Macar, Tayvanlı ve Amerikan bebeklerin motivasyon düzeyini incelemiştir. Çalışmada bebeklerin motivasyon düzeyinde cinsiyet açısından anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Mokrova, O'Brien, Calkins, Leerkes ve Marcovitch (2013) anaokulunda akademik yeteneklerine yönelik (dil ve matematik alanlarında) motivasyonun yordayıcılığını incelediği çalışmada cinsiyet açısından anlamlı farklılık bulgulamamıştır.

Motivasyon temelinde merak, odaklanma, problem çözme, kararlılık ve özdüzenleme içeren içsel bir güçtür. Bireylerin motive oldukları durumlar ve motivasyon düzeyleri farklılık göstermektedir. Farklılığın temelinde gelişim düzeyi, merak, ilgi, motivasyon düzeyi ve doyuma ulaşma yer almaktadır. Bireylerin motive oldukları durumlar ve motivasyon düzeyleri farklı olsa da gösterdikleri motivasyonel davranışlar benzerlik göstermektedir; bu nedenle motivasyonun cinsiyete göre değil motive olma ve doyuma ulaşma düzeyine göre farklılık gösterdiği düşünülmektedir.

Motivasyon / Kardeş Sayısı

Tablo 13

Çocukların Kardeş Sayısına Göre “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Kardeş sayısı	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Mann Whitney U
Bilişsel Sebat	1	85	178,14	3	17,783	,000*	4 ve üzeri<1
	2	123	151,30				3<1
	3	67	126,86				2<1
	4 ve üzeri	25	115,94				
Kaba Motor Sebat	1	85	173,24	3	16,149	,001*	4 ve üzeri<2
	2	123	155,47				4 ve üzeri<1
	3	67	126,57				3<2
	4 ve üzeri	25	112,86				3<1
Yetişkinlerle Sosyal Sebat	1	85	180,81	3	17,324	,001*	4 ve üzeri<1
	2	123	146,77				3<1
	3	67	128,91				2<1
	4 ve üzeri	25	123,66				
Çocuklarla Sosyal Sebat	1	85	172,55	3	10,015	,018*	4 ve üzeri<1
	2	123	149,50				3<1
	3	67	131,50				
	4 ve üzeri	25	131,40				
Üst Düzey Memnuniyet	1	85	171,51	3	8,859	,031*	4 ve üzeri<1
	2	123	149,02				3<1
	3	67	134,07				
	4 ve üzeri	25	130,38				
Olumsuz Tepki	1	85	171,25	3	11,421	,010*	4 ve üzeri<1
	2	123	151,70				4 ve üzeri<2
	3	67	135,79				3<1
	4 ve üzeri	25	113,48				
Genel Yeterlilik	1	85	171,16	3	7,541	,057	
	2	123	146,61				
	3	67	137,68				
	4 ve üzeri	25	133,78				

*p<0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 13'e göre çocukların *Bilişsel Sebat* ($\chi^2_{BS}(3,300) = 17,783 p < 0,05$), *Kaba Motor Sebat* ($\chi^2_{KMS}(3,300) = 16,149 p < 0,05$), *Yetişkinlerle Sosyal Sebat* ($\chi^2_{YSS}(3,300) = 17,324 p < 0,05$), *Çocuklarla Sosyal Sebat* ($\chi^2_{ÇSS}(3,300) = 10,015 p < 0,05$), *Üst Düzey Memnuniyet* ($\chi^2_{ÜDM}(3,300) = 8,859 p < 0,05$) ve *Olumsuz Tepki* ($\chi^2_{OT}(3,300) = 11,421 p < 0,05$) alt ölçeklerinden aldıkları puanlar kardeş sayılarına göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda;

Bilişsel Sebat alt ölçeğinde farkın;

- bir kardeşe sahip olan çocuklar (sıra ort.=116,02) ile iki kardeşe sahip olan çocuklar (sıra ort.=96,54) arasında,
- bir kardeşe sahip olan çocuklar (sıra ort.=87,68) ile üç kardeşe sahip olan çocuklar (sıra ort.=62,31) arasında,
- bir kardeşe sahip olan çocuklar (sıra ort.=60,44) ile dört ve üzeri kardeşe sahip olan çocuklar (sıra ort.=38,72) arasında, her üç durumda da bir kardeşe sahip olan çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

Kaba Motor Sebat alt ölçeğinde farkın;

- bir kardeşe sahip olan çocuklar (sıra ort.=87,22) ile üç kardeşe sahip olan çocuklar (sıra ort.=62,90) arasında,
- bir kardeşe sahip olan çocuklar (sıra ort.=60,36) ile ve dört ve üzeri kardeşe sahip olan çocuklar (sıra ort.=38,98) arasında her iki durumda da bir kardeşe sahip olan çocuklar lehine olduğu;
- iki kardeşe sahip çocuklar (sıra ort.=101,83) ile üç kardeşe sahip olan çocuklar (sıra ort.=83,88) arasında,
- iki kardeşe sahip çocuklar (sıra ort.=78,09) ile dört ve üzeri kardeşe sahip olan çocuklar arasındaki 2 kardeşe sahip olan çocuklar (sıra ort.=56,84) lehine olduğu saptanmıştır.

Yetişkinlerle Sosyal Sebat alt ölçeğinde farkın;

- bir kardeşe sahip olan çocuklar (sıra ort.=119,15) ile iki kardeşe sahip olan çocuklar (sıra ort.=94,38) arasında,

- bir kardeşe sahip olan çocuklar (sıra ort.=87,63) ile üç kardeşe sahip olan çocuklar (sıra ort.=62,38) arasında,
- bir kardeşe sahip olan çocuklar (sıra ort.=60,04) ile dört ve üzeri kardeşe sahip olan çocuklar (sıra ort.=40,08) arasında her üç durumda da bir kardeşe sahip olan çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

Çocuklarla Sosyal Sebat alt ölçeğinde farkın;

- bir kardeşe sahip olan çocuklar (sıra ort.=85,49) ile üç kardeşe sahip olan çocuklar (sıra ort.=65,09) arasında,
- bir kardeşe sahip olan çocuklar (sıra ort.=58,70) ile dört ve üzeri kardeşe sahip çocuklar (sıra ort.=44,62) arasında her iki durumda da bir kardeşe sahip olan çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

Üst Düzey Memnuniyet alt ölçeğinde farkın;

- bir kardeşe sahip olan çocuklar (sıra ort.=84,81) ile üç kardeşe sahip olan çocuklar (sıra ort.=65,96) arasında,
- bir kardeşe sahip olan çocuklar (sıra ort.=58,84) ile dört ve üzeri kardeşe sahip çocuklar (sıra ort.=44,16) arasında her iki durumda bir kardeşe sahip olan çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

Olumsuz Tepki alt ölçeğinde farkın;

- bir kardeşe sahip olan çocuklar (sıra ort.=84,18) ile üç kardeşe sahip olan çocuklar (sıra ort.=66,75) arasında,
- bir kardeşe sahip olan çocuklar (sıra ort.=60,31) ile dört ve üzeri kardeşe sahip olan çocuklar (sıra ort.=39,14) arasında da bir kardeşe sahip olan çocuklar lehine olduğu;
- iki kardeşe sahip çocuklar (sıra ort.=77,73) ile dört ve üzeri kardeşe sahip olan çocuklar (sıra ort.=58,60) arasında iki kardeşe sahip olan çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

Çocukların *Genel Yeterlilik* alt ölçeğinden aldıkları puanlar kardeş sayılarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Motivasyon / Doğum Sırası

Tablo 14

Çocukların Doğum Sırasına Göre “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Doğum sırası	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Mann Whitney U
Bilişsel Sebat	1	143	167,32	3	11,989	,007*	2<1
	2	105	140,29				3<1
	3	38	129,97				4<1
	4 ve üzeri	14	111,04				
Kaba Motor Sebat	1	143	168,45	3	13,223	,004*	2<1
	2	105	139,84				3<1
	3	38	124,74				4<1
	4 ve üzeri	14	117,04				
Yetişkinlerle Sosyal Sebat	1	143	164,87	3	7,989	,046*	2<1
	2	105	139,07				
	3	38	138,03				
	4 ve üzeri	14	123,32				
Çocuklarla Sosyal Sebat	1	143	162,59	3	5,791	,122	
	2	105	142,08				
	3	38	137,09				
	4 ve üzeri	14	126,54				
Üst Düzey Memnuniyet	1	143	160,52	3	4,023	,259	
	2	105	142,78				
	3	38	142,18				
	4 ve üzeri	14	128,61				
Olumsuz Tepki	1	143	164,24	3	8,991	,029*	3<1
	2	105	144,28				4<1
	3	38	130,01				
	4 ve üzeri	14	112,39				
Genel Yeterlilik	1	143	164,54	3	7,840	,049*	2<1
	2	105	139,69				
	3	38	138,55				
	4 ve üzeri	14	120,64				

*p<0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 14'e göre, çocukların *Bilişsel Sebat* ($\chi^2_{BS}(3,300) = 11,989 p < 0,05$) , *Kaba Motor Sebat* ($\chi^2_{KMS}(3,300) = 13,223 p < 0,05$), *Yetişkinlerle Sosyal Sebat* ($\chi^2_{YSS}(3,300) = 7,989 p < 0,05$), *Olumsuz Tepki* ($\chi^2_{OT}(3,300) = 8,991 p < 0,05$) ve *Genel Yeterlilik* ($\chi^2_{GY}(3,300) = 7,840 p < 0,05$) alt ölçeklerinden aldıkları puanlar doğum sırası değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0,05$).

Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda;

Bilişsel Sebat alt ölçeğinde farkın;

- birinci sırada doğan çocuklar (sıra ort.=134,02) ile ikinci sırada doğan çocuklar (sıra ort.=111,53) arasında,
- birinci sırada doğan çocuklar (sıra ort.=95,70) ile üçüncü sırada doğan çocuklar (sıra ort.=73,30) arasında,
- birinci sırada doğan çocuklar (sıra ort.=81,59) ile dördüncü sırada doğan çocuklar (sıra ort.=52,50) arasında, her üç durumda da birinci sırada doğan çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

Kaba Motor Sebat alt ölçeğinde farkın;

- birinci sırada doğan çocuklar (sıra ort.=134,50) ile ikinci sırada doğan çocuklar (sıra ort.=110,88) arasında,
- birinci sırada doğan çocuklar (sıra ort.=96,60) ile üçüncü sırada doğan çocuklar (sıra ort.=69,91) arasında,
- birinci sırada doğan çocuklar (sıra ort.=81,34) ile dördüncü sırada doğan çocuklar (sıra ort.=55,11) arasında, her üç durumda da birinci sırada doğan çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

Yetişkinlerle Sosyal Sebat alt ölçeğinde farkın;

- birinci sırada doğan çocuklar (sıra ort.=133,65) ile ikinci sırada doğan çocuklar (sıra ort.=112,03) arasında birinci sırada doğan çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

Olumsuz Tepki alt ölçeğinde farkın;

- birinci sırada doğan çocuklar (sıra ort.=95,16) ile üçüncü sırada doğan çocuklar (sıra ort.=75,36) arasında,

- birinci sırada doğan çocuklar (sıra ort=81,30) ile dördüncü sırada doğan çocuklar (sıra ort.=55,50) arasında her iki durumda da birinci sırada doğan çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

Genel Yeterlilik alt ölçeğinde farkın;

- birinci sırada doğan çocuklar (sıra ort=133,40) ile ikinci sırada doğan çocuklar (sıra ort.=112,39) arasında birinci sırada doğan çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

Çocukların Çocuklarla Sosyal Sebat ve Üst Düzey Memnuniyet alt boyutlarından aldıkları puanlar doğum sırası değişkenine göre anlamlı farklılık saptanmamıştır ($p>0,50$).

Literatürde kardeş sayısı ve doğum sırası değişkeni ile motivasyon düzeyi arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yılmaz (2013), 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerini incelediği araştırmasında üç ve üzeri kardeşe sahip olan çocukların sosyal problem çözme becerilerinin birinci ve ikinci sırada doğan çocukların sosyal problem çözme becerilerinden anlamlı derecede düşük olduğunu saptamıştır. Aynı çalışmadan bir kardeşe sahip olan/tek çocukların sosyal problem çözme becerileri ile ikinci ve üçüncü ve üzeri sırada doğan çocukların sosyal problem çözme becerileri arasında bir kardeşe sahip/ tek çocukların lehine anlamlı farklılık olduğunu saptamıştır.

Örneklem grubu incelendiğinde eğitim seviyesi yüksek ve profesyonel, yarı profesyonel mesleğe sahip ebeveynlerin çocukları çoğunlukla tek çocuktur. Dolayısıyla birinci sırada doğmuştur. Bilinçli ebeveynlerin tüm ilgi ve özeni sahip oldukları çocuklara yöneltmesi, çocuklarına sundukları zengin imkanlar ile tek çocuk ve birinci sırada doğan çocukların lehine anlamlı farklılık oluşmuş olabilir. İlk kez anne baba olma deneyimi yaşayan bireylerin çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına daha duyarlı olmaları, çocuklarına karşı daha hassas olmaları birinci sırada doğan çocukların lehine anlamlı farklılık oluşturmuş olabilir. Ayrıca örnekleme yer alan çocukların neredeyse yarısı (143 çocuk) birinci sırada doğmuştur. Bu durum yapılan analizlerde çocukların motivasyon düzeylerinin birinci sırada doğanların lehine olmasını etkilemiş olabilir.

Motivasyon / Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi

Tablo 15

Çocukların Okul Öncesi Eğitime Devam Sürelerine Göre “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	O.Ö.E.D.S.	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Bilişsel Sebat	1 yıl	173	125,01	21626,00	6575,00	.000*
	2 yıl ve üzeri	127	185,23	23524,00		
Kaba Motor Sebat	1 yıl	173	122,64	21216,00	6165,00	.000*
	2 yıl ve üzeri	127	188,46	23934,00		
Yetişkinlerle Sosyal Sebat	1 yıl	173	125,10	21642,50	6591,50	.000*
	2 yıl ve üzeri	127	185,10	23507,50		
Çocuklarla Sosyal Sebat	1 yıl	173	122,90	21261,00	6210,00	.000*
	2 yıl ve üzeri	127	188,10	23889,00		
Üst Düzey Memnuniyet	1 yıl	173	125,97	21792,50	6741,50	.000*
	2 yıl ve üzeri	127	183,92	23357,50		
Olumsuz Tepki	1 yıl	173	127,55	22065,50	7014,50	.000*
	2 yıl ve üzeri	127	181,77	23084,50		
Genel Yeterlilik	1 yıl	173	130,92	22649,50	7598,50	.000*
	2 yıl ve üzeri	127	177,17	22500,50		

* $p < 0,05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo15’e göre, çocukların *Bilişsel Sebat* ($U_{BS} = 11096,50$ $p < 0.05$), *Kaba Motor Sebat* ($U_{KMS} = 10839,00$ $p < 0.05$), *Yetişkinlerle Sosyal Sebat* ($U_{YSS} = 1020,00$ $p < 0.05$), *Çocuklarla Sosyal Sebat* ($U_{ÇSS} = 11122,50$ $p < 0.05$), *Üst Düzey Memnuniyet* ($U_{ÜDM} = 10796,00$ $p < 0.05$), *Olumsuz Tepki* ($U_{OT} = 11250,00$ $p < 0.05$) ve *Genel Yetelilik* ($U_{GY} = 10399,00$ $p < 0.05$) alt ölçeklerinden aldıkları puanlar okul öncesi eğitime devam süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0,50$). Farklılık ilgili alt boyutlar için iki yıl ve üzeri (sıra ort._{BS}=185,23; sıra ort._{KMS}=188,46; sıra ort._{YSS}=185,10; sıra ort._{ÇSS}=188,10; sıra ort._{ÜDM}=183,92; sıra ort._{OT}=181,77; sıra ort._{GY}=177,17) okul öncesine devam eden çocuklar lehinedir.

2012 yılına ait PISA sonuçlarına göre bir yıldan fazla okul öncesi eğitim alan çocukların matematik puanı hiç okul öncesi eğitim almayanlardan 53 puan daha yüksektir. Bu sonuç okul öncesi eğitimin ailenin gelir durumundan bağımsız olarak her çocuğun akademik başarısını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (AÇEV – ERG, 2016 aktaran Öztürk, 2017). Yılmaz ve Tepeli (2013), 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerini incelediği çalışmada, iki yıl veya daha fazla süredir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların sosyal problem çözme beceri puan ortalamasının bir yıldır okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklara göre daha yüksek olduğunu bulgulamıştır. Gültekin (2008), beş yaş çocukların sosyal beceri düzeylerini incelediği çalışmasında iki yıldan fazla okul öncesi eğitim alan çocukların *kendini ifade etme/atılganlık* ile toplam sosyal beceri puanı açısından bir yıl okul öncesi eğitim alan çocuklardan daha yüksek puanlar aldığını bulgulamıştır.

Okula devam etme süresinin çocuğun okula ait hissetmesi, okulda eğlenmesi ve arkadaşlık kurması, paylaşma, işbirliği, sosyal ve toplumsal yaşama uyumunun kolaylaşması noktalarında çocuğun motivasyonunu artırdığı söylenebilir. Çocukların rahat hissettiği ve bir parçası olduğunu düşündüğü ortamlarda motive olduğu durumların peşinde gitme, sebat gösterme ve içsel doyum için hareket etme davranışı göstereceği düşünülmektedir.

Motivasyon / Okul Türü

Tablo 16

Çocukların Okul Türüne Göre “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Okul türü	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Bilişsel Sebat	Bağımsız anaokulu	257	164,28	42219,00	1985,00	.000*
	İlkokullara bağlı anasınıfı	43	68,16	2931,00		
Kaba Motor Sebat	Bağımsız anaokulu	257	163,91	42124,50	2079,50	.000*
	İlkokullara bağlı anasınıfı	43	70,36	3025,50		
Yetişkinlerle Sosyal Sebat	Bağımsız anaokulu	257	162,87	41857,50	2346,50	.000*
	İlkokullara bağlı anasınıfı	43	76,57	3292,50		
Çocuklarla Sosyal Sebat	Bağımsız anaokulu	257	162,46	41751,50	2452,50	.000*
	İlkokullara bağlı anasınıfı	43	79,03	3398,50		
Üst Düzey Memnuniyet	Bağımsız anaokulu	257	161,07	41394,50	2809,50	.000*
	İlkokullara bağlı anasınıfı	43	87,34	3755,50		
Olumsuz Tepki	Bağımsız anaokulu	257	160,74	41310,00	2894,00	.000*
	İlkokullara bağlı anasınıfı	43	89,30	3840,00		
Genel Yeterlilik	Bağımsız anaokulu	257	161,82	41587,00	2617,00	.000*
	İlkokullara bağlı anasınıfı	43	82,86	3563,00		

*p<0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 16’ya göre, çocukların *Bilişsel Sebat* ($U_{BS} = 1985,00$ $p < 0.05$), *Kaba Motor Sebat* ($U_{KMS} = 2079,50$ $p < 0.05$), *Yetişkinlerle Sosyal Sebat* ($U_{YSS} = 2346,50$ $p < 0.05$), *Çocuklarla Sosyal Sebat* ($U_{ÇSS} = 2452,50$ $p < 0.05$), *Üst Düzey Memnuniyet* ($U_{ÜDM} = 2809,50$ $p < 0.05$), *Olumsuz Tepki* ($U_{OT} = 2894,00$ $p < 0.05$) ve *Genel Yeterlilik* ($U_{GY} = 2617,00$ $p < 0.05$) alt ölçeklerinden aldıkları puanlar okul öncesi eğitime devam süresi

değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,50$). Farklılık ilgili alt ölçekler için bağımsız anaokuluna (sıra ort._{BS}= 164,28; sıra ort._{KMS}=163,91; sıra ort._{YSS}=162,87; sıra ort._{ÇSS}=162,46; sıra ort._{ÜDM}=161,07; sıra ort._{OT}=160,74; sıra ort._{GY}=161,82) devam eden çocuklar lehinedir.

Canbeldek (2015), okul öncesi eğitim kurumlarının yapısal kalitesi ile çocukların dil, bilişsel, kaba ve ince motor, öz bakım ve sosyal gelişim alanı ile pozitif korelasyon bulmuştur. Başka bir ifade ile eğitim verilen sınıfların büyüklüğü, okulun çocuklara sunduğu imkanlar, bahçesinin ve materyallerin niteliği vb. değişkenlerin kalitesi çocukların dil, bilişsel, kaba ve ince motor, özbakım ve sosyal gelişim alanlarını olumlu yönde etkilemektedir. Bağımsız anaokulları kendine ait bahçe, özgür oyun ortamları ve olumlu fiziki koşullar ile ilköğretime bağlı anasınıflarına göre avantajlı konumdadır. Türkmen ve Özbey'in (2018) araştırmasında da bulguları destekler şekilde ilköğretime bağlı anasınıflarında çalışan öğretmenler tuvaletlerin sınıfı dışında olması, okul bahçesini ilköğretim ile ortak kullanım nedeniyle bahçeyi etkin kullanamama gibi okulun fiziki koşullarının yetersizliğinin eğitim kalitesini etkilediğini belirtmiştir.

İlkokullara bağlı anasınıflarının fiziki yetersizlikleri çocukların motivasyonunu olumsuz etkilemiş olabilir. Bağımsız anaokullarının özerk yapısı, erken çocukluk dönemindeki çocuklara hitap etmesi çocukların okul ortamında rahat hissetmesini sağlayarak motive oldukları durumları ifade etmelerine ve peşinden gitmelerine neden olmuş olabilir. Farklı bir bakış açısıyla bakacak olursak örnekleme yer alan çocukların okul türleri incelendiğinde çocukların büyük çoğunluğunun (257 çocuk) bağımsız anaokullarında eğitim aldığı görülmektedir. Bağımsız anaokulları lehine anlamlı farklılık bulunması örnekleme bağımsız anaokuluna giden çocukların çoğunlukta olmasının sonucu olabilir.

Motivasyon / Aile Yapısı

Tablo 17

Çocukların Aile Yapısına Göre “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Aile yapısı	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Bilişsel Sebat	Tam aile	274	152,67	41831,00	2968,00	,158
	Parçalanmış aile	26	127,65	3319,00		
Kaba Motor Sebat	Tam aile	274	152,30	41731,50	3067,50	,241
	Parçalanmış aile	26	131,48	3418,50		
Yetişkinlerle Sosyal Sebat	Tam aile	274	151,18	41424,50	3374,50	,656
	Parçalanmış aile	26	143,29	3725,50		
Çocuklarla Sosyal Sebat	Tam aile	274	152,77	41859,00	2940,00	,140
	Parçalanmış aile	26	126,58	3291,00		
Üst Düzey Memnuniyet	Tam aile	274	151,49	41507,50	3291,50	,520
	Parçalanmış aile	26	140,10	3642,50		
Olumsuz Tepki	Tam aile	274	152,39	41756,00	3043,00	,218
	Parçalanmış aile	26	130,54	3394,00		
Genel Yeterlilik	Tam aile	274	152,37	41750,00	3049,00	,222
	Parçalanmış aile	26	130,77	3400,00		

* $p < 0,05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 17’ye göre, çocukların Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanlar aile yapısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($U_{BS} = 2968,00$ $p > 0.05$; $U_{KMS} = 3067,50$ $p > 0.05$; $U_{YSS} = 3374,50$ $p > 0.05$; $U_{ÇSS} = 2940,00$ $p > 0.05$; $U_{ÜDM} = 3291,50$ $p > 0.05$; $U_{OT} = 3043,00$ $p > 0.05$; $U_{GY} = 3049,00$ $p > 0.05$; $p > 0.05$).

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verileri incelendiğinde, 2002 yılından itibaren Türk toplumunda boşanma oranları periyodik olarak artış göstermiştir. Türkiye’de boşanan ailelerin %56’sı çocuklu ailedir. Toplam hane halklarının %8,5’inde yalnız ebeveyn ve çocuklar yaşamaktadır (TÜİK, 2017). Gündindi’ye (2011) göre eşlerin yaşadığı iletişim sorunları ve çatışma eğilimleri boşanma durumuna neden olmaktadır. Köyceğiz (2017) yaptığı çalışmada Gündindi’yi (2011) destekler şekilde ebeveynlerin çatışma eğilimi ve iletişim becerileri arasında negatif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Ailede ebeveynlerin birbiri ile iletişimi çocuğu, çocuğun babası ile olan iletişimi anneyi, çocuğun anne ile olan iletişimi ise babayı etkilemektedir. Yani anne-baba ve çocuk arasındaki ilişkinin sağlıklı olabilmesi öncelikle anne-baba arasındaki ilişkinin sağlıklı olması gerekmektedir (Çağdaş, 2003). Çocuk ilk şemalarını içselleştirdiği için yaşamının ilk yıllarındaki ilişkiler daha sonraki ilişkiler üzerinde etkilidir. Bu yüzden anne-baba arasındaki ilişkinin sağlıklı olması, iletişim kurma ve problem çözme şekilleri ebeveynleri ve çocuk arasındaki ilişkinin sağlıklı olmasının ön koşuludur. Anne baba arasındaki iletişim ne kadar iyi olur ve çocuğa yansıtılan davranışlar tutarlı olursa çocuk o kadar normal davranışlara ve psikososyal gelişime sahip olacaktır (Cüceloğlu, 2012; Çağdaş, 2003; Ellison ve Barnet, 2010). Ayrıca ebeveyn iletişimi ve ebeveynlerin çocuğa sunduğu ortam ne kadar iyi olursa çocukların karar verme, iletişim kurma, sosyal ilişkilerde sebat gösterme, odaklanma, doyum sağlama becerileri gelişecektir. Tatlıoğlu ve Demirel (2016) parçalanmış ailenin çocuğa günlük rutine devamının (çocuğun çevre olanakları ve anne baba ilişki miktarındaki değişiklikler), boşanma sürecinde çocuğun yaşı ve ebeveynlerin yanında kalma açısından olumsuz etki oluşturduğunu belirtse de literatürde çocuklar üzerinde benlik algısı, uyum, sosyal beceri ve başarı düzeyleri üzerinde belğin bir etkisi olmadığını ortaya koyan çalışmalar (Esen, 2010; Mena, 2007; Özcan, 2018; Winkle, 2010) bulunmaktadır. Ayrıca anne baba iletişimsizliği olan ortamda yetişen çocukların ailelerini model alarak; ilişkilerinde sebat ve anlayış göstermeme, problem odaklı olma, dürtüsel tepkilerde bulunma davranışları gösterebilir. Anne babanın iletişimsizliği ve çatışmaları çocukların motive olduğu durumları ebeveynlerinin kızmayacağı ve tepki göstermeyeceği durumlar ile sınırlandırabilir. Bu durum çocukların motive oldukları durumları için harekete geçmesini ve doyum sağlamasını engellediği için çocuklarda motivasyonsuzluk geliştirilebilir. Kurt Uyar (2016) araştırmasında, problem çözme becerisinin “özdenetim” altı boyutunda ebeveyn kaybı yaşayan çocuklar lehine anlamlı farklılık bulmuştur. Görülmektedir ki iletişimsizlik, çatışma vb. sorunlar ile huzursuz aile yapılarında görülen boşanma aileyi yeni bir yapılandırmaya sokmakta ve artan boşanma oranları ile toplumda kendine yer edinmeye başlamaktadır. Literatürdeki farklı sonuçlar ebeveynlerin çocukların gelişimini ve çevre olanaklarını destekleyecek imkanlar sunabilmesinin ve boşanmanın olumsuz etkilerinin daha az hissediliyor olmasının getirisi olabilir.

Motivasyon / Anne Eğitim Düzeyi

Tablo 18

Çocukların Anne Eğitim Düzeyi Göre “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Anne Eğt.	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Mann Whitney U
Bilişsel Sebat	İlkokul	27	78,13	4	54,811	.000*	İlkokul< Lisans
	Ortaokul	47	112,23				Ortaokul< Lisans
	Lise	96	139,24				Lise< Lisans
	Ön lisans	26	174,33				İlkokul< Önlisans
	Lisans	104	191,01				Ortaokul< Önlisans
Kaba Motor Sebat	İlkokul	27	77,19	4	61,845	.000*	İlkokul< Lise
	Ortaokul	47	114,65				İlkokul< Lisans
	Lise	96	133,10				Ortaokul< Lisans
	Ön lisans	26	174,94				Lise< Lisans
	Lisans	104	195,69				İlkokul< Önlisans
Yetişkinlerle Sosyal Sebat	İlkokul	27	81,57	4	55,237	.000*	Ortaokul< Önlisans
	Ortaokul	47	118,89				İlkokul< Lise
	Lise	96	133,91				İlkokul< Lisans
	Ön lisans	26	162,37				Ortaokul< Lisans
	Lisans	104	195,02				Lise< Lisans
Çocuklarla Sosyal Sebat	İlkokul	27	79,39	4	58,454	.000*	İlkokul< Önlisans
	Ortaokul	47	115,73				Ortaokul< Önlisans
	Lise	96	133,33				İlkokul< Lisans
	Ön lisans	26	176,48				Ortaokul< Lisans
	Lisans	104	194,03				Lise< Lisans
Üst Düzey Memnuniyet	İlkokul	27	81,48	4	53,034	.000*	İlkokul< Önlisans
	Ortaokul	47	110,31				Ortaokul< Önlisans
	Lise	96	139,64				İlkokul< Lise
	Ön lisans	26	178,88				İlkokul< Lisans
	Lisans	104	189,51				Ortaokul< Lisans
Olumsuz Tepki	İlkokul	27	98,04	4	52,591	.000*	Lise< Lisans
	Ortaokul	47	106,51				İlkokul< Önlisans
	Lise	96	133,81				Ortaokul< Önlisans
	Ön lisans	26	180,13				Lise< Önlisans
	Lisans	104	192,00				İlkokul< Lise
Genel Yeterlilik	İlkokul	27	79,11	4	57,103	.000*	İlkokul< Lisans
	Ortaokul	47	107,30				Ortaokul< Lisans
	Lise	96	141,12				Lise< Lisans
	Ön lisans	26	170,52				İlkokul< Önlisans
	Lisans	104	192,21				Ortaokul< Önlisans
							İlkokul< Lise
							Ortaokul< Lise

*p<0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 18'e göre çocukların *Bilişsel Sebat* ($\chi^2_{BS}(4,300) = 54,811 p < 0,05$), *Kaba Motor Sebat* ($\chi^2_{KMS}(4,300) = 61,845 p < 0,05$), *Yetişkinlerle Sosyal Sebat* ($\chi^2_{YSS}(4,300) = 55,237 p < 0,05$), *Çocuklarla Sosyal Sebat* ($\chi^2_{ÇSS}(4,300) = 58,454 p < 0,05$), *Üst Düzey Memnuniyet* ($\chi^2_{ÜDM}(4,300) = 53,034 p < 0,05$), *Olumsuz Tepki* ($\chi^2_{OT}(4,300) = 52,591 p < 0,05$) ve *Genel Yeterlilik* ($\chi^2_{GY}(4,300) = 57,103 p < 0,05$) alt ölçeklerinden aldıkları puanlar annenin eğitim düzeyi göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0,05$.)

Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda;

Bilişsel Sebat alt ölçeğinde farkın;

- annesi lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=75,80) ile annesi ilkokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=28,24) arasında,
- annesi lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=88,63) ile annesi ortaokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=48,04) arasında,
- annesi lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=116,81) ile annesi lise mezunu olan çocuklar (sıra ort.=82,83) arasında, her üç durumda da lisans mezunu anneye sahip olan çocuklar lehine olduğu;
- annesi önlisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=36,10) ile annesi ilkokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=18,24) arasında,
- annesi önlisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=47,69) ile ortaokul mezunu (sıra ort.= 31,09) olan çocuklar arasında her iki durumda da annesi önlisans mezunu olan çocuklar lehine olduğu;
- annesi ilkokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=67,37) ile annesi lise mezunu olan çocuklar (sıra ort.=42,91) arasında annesi lise mezunu olan çocuklar olduğu saptanmıştır.

Kaba Motor Sebat alt ölçeğinde farkın;

- annesi lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=76,00) ile annesi ilkokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=27,50) arasında,
- annesi lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=88,54) ile annesi ortaokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=48,24) arasında,

- annesi lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=121,14) ile annesi lise mezunu olan çocuklar (sıra ort.=78,14) arasında her üç durumda da lisans mezunu anneye sahip olan çocuklar lehine olduğu;
- annesi önlisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=35,85) ile annesi ilkokul (sıra ort.=18,48) arasında,
- annesi önlisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=46,85) ile ortaokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=31,55) arasında,
- annesi önlisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=75,29) ile lise mezunu olan çocuklar (sıra ort.=57,77) arasında her üç durumda da annesi önlisans mezunu olan çocuklar lehine olduğu;
- annesi ilkokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=42,44) ile annesi lise mezunu olan çocuklar (sıra ort.=67,50) arasında lise mezunu olan çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

Yetişkinlerle Sosyal Sebat alt ölçeğinde farkın;

- annesi lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=76,02) ile annesi ilkokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=27,41) arasında,
- annesi lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=88,13) ile annesi ortaokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=49,17) arasında,
- annesi lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=120,84) ile annesi lise mezunu olan çocuklar (sıra ort.=78,46) arasında her üç durumda da lisans mezunu anneye sahip olan çocuklar lehine olduğu;
- annesi önlisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=33,15) ile annesi ilkokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=21,07) arasında,
- annesi önlisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=42,90) ile ortaokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=33,73) arasında her iki durumda da annesi önlisans mezunu olan çocuklar lehine olduğu;
- annesi ilkokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=44,17) ile annesi lise mezunu olan çocuklar (sıra ort.=67,02) arasında annesi lise mezunu olan çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

Çocuklarla Sosyal Sebat alt ölçeğinde farkın;

- annesi lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=76,06) ile annesi ilkokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=27,26) arasında,
- annesi lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=88,58) ile annesi ortaokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=48,16) arasında,
- annesi lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=119,80) ile annesi lise mezunu olan çocuklar (sıra ort.=79,59) arasında her üç durumda da lisans mezunu anneye sahip olan çocuklar lehine olduğu;
- annesi önlisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=35,92) ile annesi ilkokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=18,41) arasında,
- annesi önlisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=46,56) ile ortaokul lise mezunu olan çocuklar (sıra ort.=31,71) arasında,
- annesi önlisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=75,35) ile lise mezunu olan çocuklar (sıra ort.=57,75) arasında her üç durumda da annesi önlisans mezunu olan çocuklar lehine olduğu;
- annesi ilkokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=44,91) ile annesi lise mezunu olan çocuklar (sıra ort.=66,81) arasında annesi lise mezunu olan çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

Üst Düzey Memnuniyet alt ölçeğinde farkın;

- annesi lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=75,75) ile annesi ilkokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=28,46) arasında,
- annesi lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=88,86) ile annesi ortaokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=47,54) arasında,
- annesi lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=116,21) ile annesi lise mezunu olan çocuklar (sıra ort.=83,48) arasında her üç durumda da lisans mezunu anneye sahip olan çocuklar lehine olduğu;
- annesi önlisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=35,35) ile annesi ilkokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=18,96) arasında,
- annesi önlisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=47,42) ile ortaokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=31,23) arasında,
- annesi önlisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=73,90) ile lise mezunu olan çocuklar (sıra ort.=58,14) arasında her üç durumda da annesi önlisans mezunu olan çocuklar lehine olduğu;

- annesi ilkokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=43,76) ile annesi lise mezunu olan çocuklar (sıra ort.=67,13) annesi lise mezunu olan çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

Olumsuz Tepki alt ölçeğinde farkın;

- annesi lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=74,33) ile annesi ilkokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=33,91) arasında,
- annesi lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=89,56) ile annesi ortaokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=45,99) arasında,
- annesi lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=119,41) ile annesi lise mezunu olan çocuklar (sıra ort.=80,01) arasında her üç durumda da lisans mezunu anneye sahip olan çocuklar lehine olduğu;
- annesi önlisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=33,37) ile annesi ilkokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=20,87) arasında,
- annesi önlisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=48,23) ile ortaokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=30,79) arasında,
- annesi önlisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=76,29) ile lise mezunu olan çocuklar (sıra ort.=57,49) arasında annesi önlisans mezunu olan çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

Genel Yeterlik alt ölçeğinde farkın;

- annesi lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=75,87) ile annesi ilkokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=28,00) arasında,
- annesi lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=90,13) ile annesi ortaokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=44,73) arasında,
- annesi lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=116,27) ile annesi lise mezunu olan çocuklar (sıra ort.=83,41) arasında lisans mezunu anneye sahip olan çocuklar lehine olduğu;
- annesi önlisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=35,15) ile annesi ilkokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=19,15) arasında,
- annesi önlisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=47,40) ile ortaokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=31,24) arasında annesi önlisans mezunu olan çocuklar lehine olduğu;

- annesi lise mezunu olan çocuklar (sıra ort.=67,35) ile annesi ilkokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=42,96) arasında,
- annesi lise mezunu olan çocuklar (sıra ort.=76,85) ile ortaokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=62,09) arasında annesi lise mezunu olan çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

Arda (2016), sekizinci sınıf öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada başarı odaklı motivasyon ölçeğinin içsel etki alt boyutuna göre annelerinin eğitim durumu üniversite olan çocuklar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. *İçsel etki* alt boyutu “Dersten önce hazırlık yaparım. / Çalışmaktan hoşlanırım. / Öğrendikçe öğrenme isteği artar.” gibi içsel motivasyonel durumları ifade etmektedir. Yerlikaya (2014), dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada annenin eğitim seviyesi arttıkça öğrencinin motivasyonunu attığını bulgulamıştır. Morgan, Liao, Nyitrai, Huang, Wang, Blasco, Ramakrishnan ve Józsa tarafından altı aylıktan beş yaş grubuna kadar geniş bir örnekleme Macar, Tayvanlı ve Amerikan bebekler yürütülen çalışmada çocukların motivasyon ölçeğinden aldıkları puanlar ile ebeveyn eğitim düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yalnızca “*genel yeterlilik*” altı ölçeği için ebeveyn eğitim düzeyi düşük olan çocukların aleyhine anlamlı bir farklılığa bulgulamıştır. Fakat Morgan ve arkadaşlarının çalışmada yer alan ebeveynler en az 14 yıl eğitim almıştır. Ülkemiz standartlarında 14 yıl eğitim karşılığı önlisans mezunudur. Bu çalışmanın örnekleminde farklı eğitim düzeyinde bireyler yer almaktadır ve önlisans ve lisans mezunu anneye sahip çocuklar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Morgan ve arkadaşlarının yürüttüğü araştırmasının en az önlisans mezunu ebeveynler ile çocukların motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmaması araştırma bulgularını desteklemektedir. Leaper & Brown (2012), 13-18 yaş çocuklar ile yürüttüğü çalışmada annenin desteğinin ve ebeveynlerin eğitim düzeyi ile çocukların İngilizce ve matematik dersine motivasyon düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğunu saptamıştır. Eğitim düzeyi arttıkça annelerin bilgi ve becerileri de artmaktadır. Eğitim düzeyi yüksek anneler çocuklarının bilişsel, duygusal, motor, özbakım ve dil gelişimi alanlarına daha duyarlıdır ve çocuklarının gelişimleri için çeşitli ortamlar sunabilmektedir. Çocuklarının sebat gösterme, mücadele etme, merak etme ve merakının peşinden gitme, kendini tanıma ve özdüzenleme gibi hem içsel motivasyonlarını ve içsel motivasyonel eylemlerini hem sosyal hayata adaptasyon sürecini daha çok destekleyebilir.

Motivasyon / Baba Eğitim Düzeyi

Tablo 19

Çocukların Baba Eğitim Düzeyi Göre “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Baban Eğt.	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Mann Whitney U
Bilişsel Sebat	İlkokul	17	85,15	4	64,475	.000*	İlkokul < Lisans
	Ortaokul	26	91,98				Ortaokul < Lisans
	Lise	119	126,45				Lise < Lisans
	Ön lisans	20	154,23				Önlisans < Lisans
	Lisans	118	196,44				İlkokul< Önlisans
Kaba Motor Sebat	İlkokul	17	79,97	4	73,610	.000*	Ortaokul < Önlisans
	Ortaokul	26	88,75				İlkokul < Lisans
	Lise	119	123,50				Ortaokul < Lisans
	Ön lisans	20	166,65				Lise < Lisans
	Lisans	118	198,76				İlkokul < Önlisans
Yetişkinlerle Sosyal Sebat	İlkokul	17	93,76	4	55,030	.000*	Ortaokul < Önlisans
	Ortaokul	26	100,38				İlkokul < Lisans
	Lise	119	127,51				Ortaokul < Lisans
	Ön lisans	20	142,58				Lise < Lisans
	Lisans	118	194,24				Önlisans < Lisans
Çocuklarla Sosyal Sebat	İlkokul	17	74,88	4	63,075	.000*	İlkokul < Lisans
	Ortaokul	26	102,65				Ortaokul < Lisans
	Lise	119	126,68				Lise < Lisans
	Ön lisans	20	149,10				Önlisans < Lisans
	Lisans	118	196,20				İlkokul<Önlisans
Üst Düzey Memnuniyet	İlkokul	17	76,82	4	55,542	.000*	İlkokul < Lise
	Ortaokul	26	106,12				İlkokul < Lisans
	Lise	119	129,72				Ortaokul < Lisans
	Ön lisans	20	141,33				Lise < Lisans
	Lisans	118	193,40				Önlisans < Lisans
Olumsuz Tepki	İlkokul	17	88,15	4	55,495	.000*	İlkokul < Önlisans
	Ortaokul	26	99,65				İlkokul < Lise
	Lise	119	128,35				İlkokul < Lisans
	Ön lisans	20	144,75				Ortaokul < Lisans
	Lisans	118	194,00				Lise < Lisans
Genel Yeterlilik	İlkokul	17	89,06	4	54,879	.000*	Önlisans < Lisans
	Ortaokul	26	95,54				İlkokul < Lisans
	Lise	119	128,43				Ortaokul < Lisans
	Ön lisans	20	158,65				Lise < Lisans
	Lisans	118	192,34				İlkokul < Önlisans

*p<0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 19'a göre çocukların *Bilişsel Sebat* ($\chi^2_{BS}(4,300) = 64,475 p < 0,05$), *Kaba Motor Sebat*" ($\chi^2_{KMS}(4,300) = 73,610 p < 0,05$), *Yetişkinlerle Sosyal Sebat* ($\chi^2_{YSS}(4,300) = 55,030 p < 0,05$), *Çocuklarla Sosyal Sebat* ($\chi^2_{ÇSS}(4,300) = 63,075 p < 0,05$), *Üst Düzey Memnuniyet* ($\chi^2_{ÜDM}(4,300) = 55,542 p < 0,05$), *Olumsuz Tepki* ($\chi^2_{OT}(4,300) = 55,495 p < 0,05$) ve *Genel Yeterlilik* ($\chi^2_{GY}(4,300) = 55,879 p < 0,05$) alt ölçeklerinden aldıkları puanlar baba eğitim düzeyi göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0,05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda;

Bilişsel Sebat alt ölçeğinde farkın;

- babası lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=73,97) ile babası ilkokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=26,53) arasında,
- babası lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=81,41) ile babası ortaokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=32,06) arasında,
- babası lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=146,74) ile babası lise mezunu olan çocuklar (sıra ort.=91,50) arasında,
- babası lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=72,81) ile babası ön lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=49,95) arasında lisans mezunu babaya sahip olan çocuklar lehine olduğu;
- babası ön lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=23,63) ile babası ilkokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=13,56) arasında,
- babası ön lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=30,03) ile ortaokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=18,48) arasında babası ön lisans mezunu olan çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

Kaba Motor Sebat alt ölçeğinde farkın;

- babası lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=74,27) ile babası ilkokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=24,47) arasında,
- babası lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=81,99) ile babası ortaokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=29,42) arasında,
- babası lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=149,48) ile babası lise mezunu olan çocuklar (sıra ort.=88,78) arasında lisans mezunu babaya sahip olan çocuklar lehine olduğu;

- babası ön lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=23,70) ile babası ilkokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=13,47) arasında,
- babası ön lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=30,05) ile babası ortaokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=18,46) arasında,
- babası ön lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=86,80) ile babası lise mezunu olan çocuklar (sıra ort.=67,18) arasında babası ön lisans mezunu olan çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

Yetişkinlerle Sosyal Sebat alt ölçeğinde farkın;

- babası lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=73,49) ile babası ilkokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=29,91) arasında,
- babası lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=80,97) ile babası ortaokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=34,04) arasında,
- babası lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=145,40) ile babası lise mezunu olan çocuklar (sıra ort.=92,82) arasında,
- babası lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=72,88) ile babası ön lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=49,55) arasında, her dört durumda da lisans mezunu babaya sahip olan çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

Çocuklarla Sosyal Sebat alt ölçeğinde farkın;

- babası lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=74,31) ile babası ilkokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=24,21) arasında,
- babası lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=80,48) ile babası ortaokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=36,27) arasında,
- babası lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=146,83) ile babası lise mezunu olan çocuklar (sıra ort.=91,40) arasında,
- babası lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=73,08) ile babası ön lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=48,40) arasında lisans mezunu babaya sahip olan çocuklar lehine olduğu;
- babası önlisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=23,75) ile babası ilkokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=13,41) arasında babası önlisans mezunu olan çocuklar lehine olduğu;

- babası lise mezunu olan çocuklar (sıra ort.=71,76) ile babası ilkokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=45,65) arasında fark istatistiksel olarak anlamlı ve babası lise mezunu olan çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

Üst Düzey Memnuniyet alt ölçeğinde farkın;

- babası lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=73,94) ile babası ilkokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=26,79) arasında,
- babası lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=79,90) ile babası ortaokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=38,92) arasında,
- babası lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=144,98) ile babası lise mezunu olan çocuklar (sıra ort.=93,24) arasında,
- babası lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=73,08) ile babası ön lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=48,35) arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı ve her dört durumda da lisans mezunu babaya sahip olan çocuklar lehine olduğu;
- babası önlisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=22,78) ile babası ilkokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=14,56) arasında babası önlisans mezunu olan çocuklar lehine olduğu;
- babası lise mezunu olan çocuklar (sıra ort.=71,93) ile babası ilkokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=44,50) arasında babası lise mezunu olan çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

Olumsuz Tepki alt ölçeğinde farkın;

- babası lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=73,62) ile babası ilkokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=29,00) arasında,
- babası lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=80,61) ile babası ortaokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=35,71) arasında,
- babası lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=145,71) ile babası lise mezunu olan çocuklar (sıra ort.=92,52) arasında,
- babası lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=72,57) ile babası ön lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=51,40) arasında lisans mezunu babaya sahip olan çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

Genel Yeterlik alt ölçeğinde farkın;

- babası lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=73,61) ile babası ilkokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=29,06) arasında,
- babası lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=80,29) ile babası ortaokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=37,15) arasında,
- babası lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=144,65) ile babası lise mezunu olan çocuklar (sıra ort.=93,57) arasında lisans mezunu babaya sahip olan çocuklar lehine olduğu;
- babası ön lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=23,68) ile babası ilkokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=13,50),
- babası ön lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=29,60) ile babası ortaokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=18,81) arasında babası ön lisans mezunu olan çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

Erkan ve Kırca (2010) okul öncesi eğitim alan ve almayan çocuklar ile yürüttüğü araştırmasında her iki grup için de babası okur-yazar olmayan ve ilkokul mezunu olan çocuklar okula hazırbulunuşlukta dezavantajlı durumda olduğunu ; yüksek okul mezunu olan çocukların lehine anlamlı farklılık bulmuştur. Babaların eğitim düzeyi arttıkça bilgi ve beceri düzeyleri de artmaktadır. Eğitim seviyesi yüksek babaların, çocuklarının gelişimi, eğitimi, çocuklarını nasıl destekleyeceği ve olumlu rol model olacağı konusunda daha bilgili olduğu düşünülmektedir. Nitekim Dilber (2015), babalarının eğitim düzeyine göre çocukların sosyal yardımlaşma, kültürel kaza gibi ahlaki yargılar ile akran problem durumlarında buldukları akran zorlayıcı olmayan çözüm ve toplam çözüm sayılarının ortalamaları arasında üniversite ve daha üstü düzeyde eğitim almış babaları sahip çocuklar lehine anlamlı farklılık bulmuştur. Ogelman ve Topaloğlu (2014) babaları üniversite mezunu çocuklarının sosyal yetkinlik düzeylerinin daha yüksek olduğu bulmuştur. Eğitim seviyesinin yükselmesi babaların ortaya çıkan sorunları çözme davranışlarında olumlu değişiklikler oluşturuyor olabilir. Ayrıca öğrenim düzeyi yüksek olan babaların çocuklarının eğitimine katılmaya daha fazla adapte oldukları, babaları eğitimlerine destek veren çocukların ise sosyal faaliyetlerde daha istekli, psikolojik açıdan daha rahattır (Özbey, 2018a). Ardila vd. (2005) yaptığı araştırmaya göre anne-baba öğrenim düzeyinin yüksek olmasının çocukların bilişsel gelişimini desteklediği belirtmektedir. Erkan ve Kırca (2010) anne öğrenim düzeyi yükseldikçe çocukların okula hazırbulunuşluklarının arttığını bulgulamıştır. Eğitim seviyesi yüksek ebeveynler, çocuklarının gelişimi ve eğitimi ile ilgilenme, bilgi edinme, farklı ve zengin eğitim ortamları sunma gibi çocukları olumlu

etkiyecek davranışlarda bulunmakta, çocuklarının ilgi gösterdiği alan ve etkinliklere sebat ve azim göstermesini desteklemesi bu durumun sebebi olabilir.

Motivasyon / Annenin Çalışma Durumu

Tablo 20

Çocukların Anne Çalışma Durumuna Göre “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Anne ÇD	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Bilişsel Sebat	Çalışıyor	145	183,11	26550,50	6509,50	.000*
	Çalışmıyor	155	120,00	18599,50		
Kaba Motor Sebat	Çalışıyor	145	187,58	27198,50	5861,50	.000*
	Çalışmıyor	155	115,82	17951,50		
Yetişkinlerle Sosyal Sebat	Çalışıyor	145	184,62	26770,50	6289,50	.000*
	Çalışmıyor	155	118,58	18379,50		
Çocuklarla Sosyal Sebat	Çalışıyor	145	185,89	26954,50	6105,50	.000*
	Çalışmıyor	155	117,39	18195,50		
Üst Düzey Memnuniyet	Çalışıyor	145	184,08	26691,00	6369,00	.000*
	Çalışmıyor	155	119,09	18459,00		
Olumsuz Tepki	Çalışıyor	145	188,27	27299,50	5760,50	.000*
	Çalışmıyor	155	115,16	17850,50		
Genel Yeterlilik	Çalışıyor	145	182,54	26468,00	6592,00	.000*
	Çalışmıyor	155	120,53	18682,00		

*p<0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 20’ye göre, çocukların *Bilişsel Sebat* ($U_{BS} = 6509,50$ $p < 0.05$), *Kaba Motor Sebat* ($U_{KMS} = 5861,50$ $p < 0.05$), *Yetişkinlerle Sosyal Sebat* ($U_{YSS} = 6289,50$ $p < 0.05$), *Çocuklarla Sosyal Sebat* ($U_{ÇSS} = 6105,50$ $p < 0.05$), *Üst Düzey Memnuniyet* ($U_{ÜDM} = 6369,00$ $p < 0.05$), *Olumsuz Tepki* ($U_{OT} = 5760,50$ $p < 0.05$) ve *Genel Yeterlilik* ($U_{GY} = 6592,00$ $p < 0.05$) alt ölçeklerinden aldıkları puanlar annenin çalışma durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0,50$). Farklılık ilgili alt ölçekler için annesi çalışan

(sıra ort._{BS}= 183,11; sıra ort._{KMS}=187,58; sıra ort._{YSS}= 184,62; sıra ort._{ÇSS}=185,89; sıra ort._{ÜDM}=184,08; sıra ort._{OT}=188,27; sıra ort._{GY}=182,54) çocuklar lehinedir.

TÜİK hanehalkı işgücü araştırması (2017) sonuçlarına göre 2016 yılında, Türkiye’de 15 ve daha yukarı yaştaki istihdam edilenlerin oranı %46,3tür; bu oranın %28ini kadınlar oluşturmaktadır. TÜİK (Kasım 2017) Temel İşgücü Göstergeleri veri tabanına göre 2016 yılında iş gücüne dâhil olmayan kadın nüfus yaklaşık 20 milyondur. Kadınların iş gücüne katılım sağlamama nedenleri arasında ev işleri, emeklilik, engelli olma, iş aramama gibi nedenler yer almaktadır. Kadınların yaklaşık 11 milyonu, “ev işleriyle meşgul” olduğu için iş gücüne katılım sağlayamamaktadır. Annelerin çalışma hayatına girmesiyle birlikte “anne” ve “çalışan” şeklinde iki farklı toplumsal rol belirmiştir. Okul öncesi eğitim alan 4-6 yaş çocukların anneleri üzerinde araştırma yapan Gözübüyük (2010) çalışan annelerin çalışmayan annelere göre “ev hanımlığı, çalışan, birey, eş,” gibi rollerinden daha memnun olduğu, depresyon düzeyi ile annenin çalışma durumu arasında herhangi bir ilişki olmadığını bulgulamıştır. Araştırma bulgularını destekler şekilde Özbey (2018a) okul öncesi dönem çocukların motivasyon düzeyini incelediği çalışmasında *çocuklarla sosyal sebat, yetişkinle sosyal sebat* ve *olumsuz tepki* alt ölçekleri ile çalışan anneye sahip çocuklar lehine anlamlı farklılık bulmuştur. Çalışma hayatının bireyleri farklı rolleri bir araya yürütebilmek, sosyal ilişkiler kurmak ve yürütmek, sebat ve kararlılık göstermek için motive ettiği, çalışan anneleri çocuklara çizdiği bağımsız ve güçlü profilin, ekonomik sosyal ve mesleki doyumunun çocuklara olumlu rol model olduğu düşünülmektedir.

Motivasyon / Annenin Mesleği

Tablo 21

Çocukların Anne Mesleğine Göre “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Annenin mesleği	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Mann Whitney U
Bilişsel Sebat	Profesyonel meslek	59	193,14	5	42,723	.000*	Çalışmıyor < Profesyonel meslek
	Yarı profesyonel meslek	36	170,14				Çalışmıyor < Yarı Profesyonel meslek
	Memur	16	187,31				Çalışmıyor < Memur
	Esnaf/serbest meslek	15	152,47				Çalışmıyor < İşçi
	İşçi	18	195,47				
	Çalışmıyor	156	120,69				
Kaba Motor Sebat	Profesyonel meslek	59	203,62	5	54,255	.000*	Çalışmıyor < Profesyonel meslek
	Yarı profesyonel meslek	36	161,40				Çalışmıyor < Yarı profesyonel meslek
	Memur	16	198,06				Çalışmıyor < Esnaf/serbest meslek
	Esnaf/serbest meslek	15	169,67				Çalışmıyor < Memur
	İşçi	18	184,50				Çalışmıyor < İşçi
	Çalışmıyor	156	117,25				Yarı profesyonel meslek < Profesyonel meslekler
Yetişkinlerle Sosyal Sebat	Profesyonel meslek	59	202,17	5	47,824	.000*	Çalışmıyor < Profesyonel meslek
	Yarı profesyonel meslek	36	166,04				Çalışmıyor < Yarı profesyonel meslek
	Memur	16	197,19				Çalışmıyor < İşçi
	Esnaf/serbest meslek	15	149,80				Çalışmıyor < Memur
	İşçi	18	173,75				Esnaf/serbest meslek < Profesyonel meslek
	Çalışmıyor	156	119,97				
Çocuklarla Sosyal Sebat	Profesyonel meslek	59	205,50	5	58,611	.000*	Çalışmıyor < Yarı profesyonel meslek

	Yarı profesyonel meslek	36	162,68					Çalışmıyor < Profesyonel meslek
	Memur	16	208,75					Çalışmıyor < Memur
	Esnaf/serbest meslek	15	135,53					Çalışmıyor < İşçi
	İşçi	18	190,39					Esnaf/serbest meslek < Profesyonel meslek
	Çalışmıyor	156	117,75					Yarı profesyonel meslek < Profesyonel meslek
								Esnaf/serbest meslek < memur
Üst Düzey Memnuniyet	Profesyonel meslek	59	198,29	5	48,144	.000*		Çalışmıyor < Profesyonel meslek
	Yarı profesyonel meslek	36	167,67					Çalışmıyor < Yarı Profesyonel meslek
	Memur	16	201,19					Çalışmıyor < Memur
	Esnaf/serbest meslek	15	149,87					Çalışmıyor < İşçi
	İşçi	18	184,72					
	Çalışmıyor	156	119,38					
Olumsuz Tepki	Profesyonel meslek	59	200,97	5	59,287	.000*		Çalışmıyor < Profesyonel meslek
	Yarı profesyonel meslek	36	168,25					Çalışmıyor < Yarı Profesyonel meslek
	Memur	16	210,47					Çalışmıyor < Memur
	Esnaf/serbest meslek	15	161,07					Çalışmıyor < İşçi
	İşçi	18	191,83					
	Çalışmıyor	156	115,38					
Genel Yeterlilik	Profesyonel meslek	59	196,89	5	49,926	.000*		Çalışmıyor < Profesyonel meslek
	Yarı profesyonel meslek	36	164,92					Çalışmıyor < Yarı Profesyonel meslek
	Memur	16	211,69					Çalışmıyor < Memur
	Esnaf/serbest meslek	15	126,37					Çalışmıyor < İşçi
	İşçi	18	192,31					Esnaf/serbest meslek < İşçi
	Çalışmıyor	156	120,85					Esnaf/serbest meslek < Profesyonel meslek
								Esnaf/serbest meslek < Memur

*p<0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 21'e göre, çocukların *Bilişsel Sebat* ($\chi^2_{BS}(5,300) = 42,723 p < 0,05$), *Kaba Motor Sebat* ($\chi^2_{KMS}(5,300) = 54,255 p < 0,05$), *Yetişkinlerle Sosyal Sebat* ($\chi^2_{YSS}(5,300) = 47,824 p < 0,05$), *Çocuklarla Sosyal Sebat* ($\chi^2_{ÇSS}(5,300) = 58,611 p < 0,05$), *Üst Düzey Memnuniyet* ($\chi^2_{ÜDM}(5,300) = 48,144 p < 0,05$), *Olumsuz Tepki* ($\chi^2_{OT}(5,300) = 59,287 p < 0,05$) ve *Genel Yeterlilik* ($\chi^2_{GY}(5,300) = 49,926 p < 0,05$) alt boyutlarından aldıkları puanlar annenin mesleğine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0,05$).

Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda;

Bilişsel Sebat alt ölçeğinde farkın;

- annesi çalışmayan çocuklar (sıra ort.=94,17) ile annesi profesyonel mesleğe sahip olan (sıra ort.=144,57) çocuklar arasında,
- annesi çalışmayan çocuklar (sıra ort.=90,04) ile yarı profesyonel mesleğe sahip olan (sıra ort.=124,47) çocuklar arasında,
- annesi çalışmayan çocuklar (sıra ort.=83,14) ile memur olan (sıra ort.=119,22) çocuklar arasında,
- annesi çalışmayan çocuklar (sıra ort.=83,20) ile işçi olan (sıra ort.=124,75) çocuklar arasında çalışan annelerin çocukları lehine olduğu saptanmıştır.

Kaba Motor Sebat alt ölçeğinde farkın;

- annesi çalışmayan çocuklar (sıra ort.=91,65) ile annesi profesyonel mesleğe sahip olan (sıra ort.=151,22) çocuklar arasında,
- annesi çalışmayan çocuklar (sıra ort.=90,45) ile yarı profesyonel mesleğe sahip olan (sıra ort.=122,71) çocuklar arasında,
- annesi çalışmayan çocuklar (sıra ort.=82,35) ile memur olan (sıra ort.=126,94) çocuklar arasında,
- annesi çalışmayan çocuklar (sıra ort.=83,34) ile esnaf/serbest meslek sahibi olan (sıra ort.=113,67) çocuklar arasında,
- annesi çalışmayan çocuklar (sıra ort.=83,45) ile işçi olan (sıra ort.=122,58) çocuklar arasında çalışan annelerin çocukları lehine olduğu;
- annesi profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar (sıra ort.=37,65) ile yarı profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar (sıra ort.=54,31) arasında annesi profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

Yetişkinlerle Sosyal Sebat alt ölçeğinde farkın;

- annesi çalışmayan çocuklar (sıra ort.=91,42) ile annesi profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar (sıra ort.=151,83) arasında,
- ile annesi çalışmayan çocuklar (sıra ort.=91,05) ile yarı profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar (sıra ort.=120,10) arasında,
- annesi çalışmayan çocuklar (sıra ort.=82,79) ile annesi memur olan çocuklar (sıra ort.=122,66) arasında,
- annesi çalışmayan çocuklar (sıra ort.=84,33) ile annesi işçi olan çocuklar (sıra ort.=114,94) arasında çalışan annelerin çocukları lehine olduğu;
- annesi profesyonel meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=40,40) ile esnaf/serbest meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=26,10) arasında annesi profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

Çocuklarla Sosyal Sebat alt ölçeğinde farkın;

- annesi çalışmayan çocuklar (sıra ort.=90,62) ile annesi profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar (sıra ort.=153,95) arasında,
- annesi çalışmayan çocuklar (sıra ort.=91,06) ile yarı profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar (sıra ort.=120,06) arasında,
- annesi çalışmayan çocuklar (sıra ort.=82,03) ile memur olan çocuklar (sıra ort.=130,13) arasında,
- annesi çalışmayan çocuklar (sıra ort.=83,34) ile işçi olan (sıra ort.=123,56) çocuklar arasında çalışan annelerin çocukları lehine olduğu;
- annesi profesyonel meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=41,92) ile esnaf/serbest meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=20,10) arasında,
- annesi profesyonel meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=53,03) ile yarı profesyonel meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=39,75) arasında annesi profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar lehine olduğu;
- annesi memur olan çocuklar (sıra ort.=19,88) ile annesi esnaf/serbest meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=11,87) arasında annesi memur olan çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

Üst Düzey Memnuniyet alt ölçeğinde farkın;

- annesi çalışmayan çocuklar (sıra ort.=92,64) ile annesi profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar (sıra ort.=148,62) arasında,
- annesi çalışmayan çocuklar (sıra ort.=90,26) ile annesi yarı profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar (sıra ort.=123,53) arasında,
- annesi çalışmayan çocuklar (sıra ort.=82,49) ile annesi memur olan çocuklar (sıra ort.=125,63) arasında,
- annesi çalışmayan çocuklar (sıra ort.=83,71) ile annesi işçi olan çocuklar (sıra ort.=120,31) arasında çalışan annelerin çocukları lehine olduğu saptanmıştır.

Olumsuz Tepki alt ölçeğinde farkın;

- annesi çalışmayan çocuklar (sıra ort.=90,79) ile annesi profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar (sıra ort.=153,50) arasında,
- annesi çalışmayan çocuklar (sıra ort.=89,53) ile annesi yarı profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar (sıra ort.=126,69) arasında,
- annesi çalışmayan çocuklar (sıra ort.=81,98) ile annesi memur olan çocuklar (sıra ort.=130,53) arasında,
- annesi çalışmayan çocuklar (sıra ort.=83,22) ile annesi işçi olan çocuklar (sıra ort.=124,58) çocuklar arasında çalışan annelerin çocukları lehine olduğu saptanmıştır.

Genel Yeterlik alt ölçeğinde farkın;

- annesi çalışmayan çocuklar (sıra ort.=93,08) ile annesi profesyonel mesleğe sahip olan (sıra ort. =147,46) arasında,
- annesi çalışmayan çocuklar (sıra ort.=90,64) ile annesi yarı profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar (sıra ort.=121,89) arasında,
- annesi çalışmayan çocuklar (sıra ort.=82,01) ile annesi memur olan çocuklar (sıra ort.=130,31) arasında,
- annesi çalışmayan çocuklar (sıra ort.=83,46) ile annesi işçi olan çocuklar (sıra ort.=122,47) arasında çalışan annelerin çocukları lehine olduğu;
- annesi memur olan çocuklar (sıra ort.=20,03) ile annesi esnaf/serbest meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=11,70) arasında annesi memur olan çocuklar lehine olduğu;
- annesi esnaf/serbest meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=13,20) ile annesi işçi olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=20,17) arasında,

- annesi esnaf/serbest meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort=23,23) ile annesi profesyonel meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=41,13) arasında annesi esnaf/serbest meslek sahibi olan çocukların motivasyon düzeylerinin anlamlı derecede düşük olduğu saptanmıştır.

Motivasyon / Babanın Mesleği

Tablo 22

Çocukların Baba Mesleğine Göre “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Babanın mesleği	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Mann Whitney U
Bilişsel Sebat	Profesyonel meslekler	80	197,28	5	51,077	.000*	Çalışmıyor < Profesyonel meslek
	Yarı profesyonel meslekler	46	150,34				İşçi < Profesyonel meslek
	Memur	34	174,21				Esnaf/serbest meslek < profesyonel meslek
	Esnaf/serbest meslek	70	133,49				Yarı profesyonel meslek < Profesyonel meslek
	İşçi	59	98,86				İşçi < Memur
	Çalışmıyor	11	123,00				İşçi < Yarı profesyonel meslek
Kaba Motor Sebat	Profesyonel meslekler	80	200,31	5	56,127	.000*	İşçi < Esnaf/serbest meslek
	Yarı profesyonel meslekler	46	153,21				Esnaf/serbest meslek < memur
	Memur	34	174,65				Çalışmıyor < Profesyonel meslek
	Esnaf/serbest meslek	70	127,76				İşçi < Profesyonel meslek
	İşçi	59	98,93				Esnaf/serbest meslek < profesyonel meslek
	Çalışmıyor	11	123,59				Yarı profesyonel meslek < Profesyonel meslek
Yetişkinlerle Sosyal Sebat	Profesyonel meslekler	80	195,11	5	40,338	.000*	İşçi < Memur
	Yarı profesyonel meslekler	46	141,53				İşçi < Yarı profesyonel meslek
	Memur	34	169,47				Esnaf/serbest meslek < memur
	Esnaf/serbest meslek	70	135,01				Çalışmıyor < Profesyonel meslek
							İşçi < profesyonel meslek
							Esnaf/serbest meslek < profesyonel meslek

Çocuklarla Sosyal Sebat	İşçi	59	108,80	5	55,227	.000*	İşçi < Yarı profesyonel meslek
	Çalışmıyor	11	127,23				Çalışmıyor < Profesyonel meslekler
	Profesyonel meslekler	80	203,65				İşçi < Profesyonel meslek
	Yarı profesyonel meslekler	46	141,59				Esnaf/serbest meslek < profesyonel meslek
	Memur	34	167,91				Yarı profesyonel meslek < Profesyonel meslek
	Esnaf/serbest meslek	70	132,49				Memur < Profesyonel meslek
	İşçi	59	101,29				İşçi < Memur
Üst Düzey Memnuniyet	Çalışmıyor	11	125,95	5	45,299	.000*	İşçi < Yarı profesyonel meslek
	Profesyonel meslekler	80	198,71				İşçi < Esnaf/serbest meslek
	Yarı profesyonel meslekler	46	136,43				Çalışmıyor < Profesyonel meslek
	Memur	34	162,81				İşçi < profesyonel meslek
	Esnaf/serbest meslek	70	141,86				Esnaf/serbest meslek < profesyonel meslek
	İşçi	59	105,36				Yarı profesyonel meslek < Profesyonel meslek
	Çalışmıyor	11	117,73				Memur < Profesyonel meslek
Olumsuz Tepki	Profesyonel meslekler	80	201,04	5	52,657	.000*	İşçi < Memur
	Yarı profesyonel meslekler	46	142,08				İşçi < Esnaf/serbest meslek
	Memur	34	161,49				Çalışmıyor < Profesyonel meslek
	Esnaf/serbest meslek	70	141,33				İşçi < profesyonel meslek
	İşçi	59	96,25				Esnaf/serbest meslek < profesyonel meslek
	Çalışmıyor	11	133,59				Yarı profesyonel meslek < Profesyonel meslek
							Memur < Profesyonel meslek
Genel Yeterlilik	Profesyonel meslekler	80	199,69	5	49,659	.000*	İşçi < Esnaf/serbest meslek
	Yarı profesyonel meslekler	46	137,36				İşçi < Memur
	Memur	34	176,69				İşçi < Yarı profesyonel meslek
	Esnaf/serbest meslek	70	130,76				Çalışmıyor < Profesyonel meslek
	İşçi	59	107,42				İşçi < Profesyonel meslek
	Çalışmıyor	11	123,36				Esnaf/serbest meslek < profesyonel meslek
							Yarı profesyonel meslek < Profesyonel meslek

*p<0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 22'ye göre, çocukların *Bilişsel Sebat* ($\chi^2_{BS}(5,300) = 51,077 p < 0,05$), *Kaba Motor Sebat* ($\chi^2_{KMS}(5,300) = 56,127 p < 0,05$), *Yetişkinlerle Sosyal Sebat* ($\chi^2_{YSS}(5,300) = 40,338 p < 0,05$), *Çocuklarla Sosyal Sebat* ($\chi^2_{ÇSS}(5,300) = 55,227 p < 0,05$), *Üst Düzey Memnuniyet* ($\chi^2_{ÜDM}(5,300) = 45,299 p < 0,05$), *Olumsuz Tepki* ($\chi^2_{OT}(5,300) = 52,657 p < 0,05$) ve *Genel Yeterlilik* ($\chi^2_{GY}(5,300) = 49,659 p < 0,05$) alt boyutlarından aldıkları puanlar babanın mesleğine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0,05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda;

Bilişsel Sebat alt ölçeğinde farkın;

- babası profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar (sıra ort.=48,51) ile babası çalışmayan çocuklar (sıra ort.=27,73) arasında,
- babası profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar (sıra ort.=88,18) ile işçi olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=45,35) arasında,
- babası profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar (sıra ort.=91,03) ile esnaf/serbest meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=57,76) arasında,
- babası profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar (sıra ort.=71,44) ile yarı profesyonel meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=49,70) arasında babası profesyonel meslek sahibi olan çocuklar lehine olduğu;
- babası esnaf/serbest meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=47,74) ile babası memur olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=62,31) arasında babası memur olarak çalışan çocuklar lehine olduğu;
- babası işçi olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=38,69) ile babası memur olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=61,41) arasında,
- babası işçi olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=44,19) ile yarı profesyonel meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=64,30) arasında,
- babası işçi olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=55,86) ile esnaf/serbest meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=72,70) arasında babası işçi olarak çalışan çocukların bilişsel sebatlarının anlamlı derecede düşük olduğu saptanmıştır.

Kaba Motor Sebat alt ölçeğinde farkın;

- babası profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar (sıra ort.=48,34) ile babası çalışmayan çocuklar (sıra ort.=29,00) arasında,
- babası profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar (sıra ort.=89,68) ile işçi olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=43,31) arasında,
- babası profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar (sıra ort.=92,89) ile esnaf/serbest meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=55,63) arasında,
- babası profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar (sıra ort.=71,43) ile yarı profesyonel meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.= 9,71) babası profesyonel meslek sahibi olan çocuklar lehine olduğu;
- babası esnaf/serbest meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=47,34) ile babası memur olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=63,13) arasında babası memur olarak çalışan çocuklar lehine olduğu;
- babası işçi olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=38,89) ile babası memur olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=61,07) arasında,
- babası işçi olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=44,07) ile yarı profesyonel meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=64,46) arasında babası işçi olarak çalışan çocuklar kaba motor sebatlarının anlamlı derecede düşük olduğu saptanmıştır.

Yetişkinlerle Sosyal Sebat alt ölçeğinde farkın;

- babası profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar (sıra ort.=48,06) ile babası çalışmayan çocuklar (sıra ort.=31,05) arasında,
- babası profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar (sıra ort.=87,26) ile işçi olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=46,59) arasında,
- babası profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar (sıra ort.=90,21) ile esnaf/serbest meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=58,69) arasında,
- babası profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar (sıra ort.=72,03) ile yarı profesyonel meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=48,66) arasında babası profesyonel meslek sahibi olan çocuklar lehine olduğu;
- babası işçi olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=40,74) ile babası memur olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=57,87) arasında,
- babası işçi olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=47,70) ile yarı profesyonel meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=59,79) arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı ve

her iki durumda da babası işçi olarak çalışan çocukların yetişkinlerle sosyal sebatlarının anlamlı derecede düşük olduğu saptanmıştır.

Çocuklarla Sosyal Sebat alt ölçeğinde farkın;

- babası profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar (sıra ort.=48,59) ile babası çalışmayan çocuklar (sıra ort.=27,14) arasında,
- babası profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar (sıra ort.=88,96) ile işçi olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=44,29) arasında,
- babası profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar (sıra ort.=93,27) ile esnaf/serbest meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=55,19) arasında,
- babası profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar (sıra ort.=73,32) ile yarı profesyonel meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=46,42) arasında,
- babası profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar (sıra ort.=61,51) ile memur olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=48,07) arasında babası profesyonel meslek sahibi olan çocuklar lehine olduğu;
- babası işçi olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=39,63) ile babası memur olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=59,79) arasında,
- babası işçi olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=46,21) ile yarı profesyonel meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=61,71) arasında,
- babası işçi olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=56,51) ile esnaf/serbest meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=72,16) arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı ve her üç durumda da babası işçi olarak çalışan çocukların çocuklarla sosyal sebatının anlamlı derecede düşük olduğu saptanmıştır.

Üst Düzey Memnuniyet alt ölçeğinde farkın;

- babası profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar (sıra ort.=48,79) ile babası çalışmayan çocuklar (sıra ort.=25,68) arasında,
- babası profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar (sıra ort.=87,09) ile işçi olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=46,83) arasında,
- babası profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar (sıra ort.=89,17) ile esnaf/serbest meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=59,88) arasında,
- babası profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar (sıra ort.=73,66) ile yarı profesyonel meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=45,83) arasında,

- babası profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar (sıra ort.=62,00) ile memur olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=46,91) arasında babası profesyonel meslek sahibi olan çocuklar lehine olduğu;
- babası işçi olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=40,29) ile babası memur olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=58,65) arasında,
- babası işçi olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=56,01) ile esnaf/serbest meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=72,58) arasında babası işçi olarak çalışan çocukların üst düzey memnuniyetinin anlamlı derecede düşük olduğu saptanmıştır.

Olumsuz Tepki alt ölçeğinde farkın;

- babası profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar (sıra ort.=48,26) ile babası çalışmayan çocuklar (sıra ort.=26,59) arasında,
- babası profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar (sıra ort.=89,79) ile işçi olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=43,17) arasında,
- babası profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar (sıra ort.=90,71) ile esnaf/serbest meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=58,11) arasında,
- babası profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar (sıra ort.=72,43) ile yarı profesyonel meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=47,98) arasında,
- babası profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar (sıra ort.=61,86) ile memur olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=47,25) arasında babası profesyonel meslek sahibi olan çocuklar lehine olduğu;
- babası işçi olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=39,85) ile babası memur olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=59,41) arasında,
- babası işçi olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=46,03) ile yarı profesyonel meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=61,95) arasında,
- babası işçi olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=52,89) ile esnaf/serbest meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=75,21) arasında babası işçi olarak çalışan çocukların olumsuz tepkilerinin anlamlı derecede düşük olduğu saptanmıştır.

Genel Yeterlik alt ölçeğinde farkın;

- babası profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar (sıra ort.=48,46) ile babası çalışmayan çocuklar (sıra ort.=28,14) arasında,

- babası profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar (sıra ort.=87,68) ile işçi olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=46,03) arasında,
- babası profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar (sıra ort.=91,73) ile esnaf/serbest meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=56,95) arasında,
- babası profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar (sıra ort.=73,86) ile yarı profesyonel meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=45,49) arasında babası profesyonel meslek sahibi olan çocuklar lehine olduğu;
- babası memur olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=39,56) ile babası işçi olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=59,91) arasında,
- babası memur olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=63,78) ile babası esnaf/serbest meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=47,02) arasında,
- babası memur olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=46,49) ile babası yarı profesyonel meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=36,08) arasında babası memur olarak çalışan çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

Ebeveynlerin eğitim düzeyi meslek grupları üzerinde etkilidir. Lisans mezunu bireyler doktor, avukat gibi profesyonel meslek gurubunda yer almaktadır. Önlisans ve lise mezunu bireyler teknisyen, tekniker gibi yarı profesyonel, esnaf ve memur meslek grubunda yer almaktadır. İlkokul ve ortaokul mezunu bireyler çoğunlukla işçi grubunda yer almaktadır. Çocuğa sunulan imkanlar, anne baba tutumları, ailenin eğitim avantajlarına ve temel eğitim fırsatlarına erişimi ebeveynlerin eğitim düzeyi ve eğitim düzeyi ile paralel şekilde meslekleri ve yaşam kaliteleri etkilenmektedir. Ailenin çocuğun sebat, odaklanma, problem çözme gibi motivasyon durumlarını desteklemeleri için çocuklarına baskıcı veya dengesiz tutumlar sergilememesi, çocuklarını desteklemeleri ve karşılaştıkları zorluk ve başarısızlıklar karşısında çözüm odaklı olmayı benimsetmeleri gerekmektedir.

Literatürde profesyonel mesleğe sahip ebeveynlerin çocuklarına karşı daha demokratik tutumla yaklaştığı pek çok araştırmada bulunmuştur. Örneğin Graziano, Calkins & Keane (2011) yaptığı araştırma çocukların dikkatlerini ve dikkat sürelerini geliştirmede anne ve çocuğun duygu düzenlemeleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Annenin aşırı kontrol ve müdahaleci davranışları ile iki yaşındaki çocukların sürekli dikkati arasında negatif ilişkili olduğunu saptamıştır. Yani aşırı kontrol ve müdahale çocukların ilgi, konsantre ve sebat durumlarını olumsuz etkilemektedir. Annenin ılımlı ve sıcak tutumunun çocukların dikkat ve ilgisini devam ettirme durumlarında gelişmeyi olumlu etkilediği de araştırmanın bir

diğer bulgusudur. Wang (2018) çocukların yap-boz oyunları üzerindeki sebat ve kararlılığını incelediği çalışmasında özerkliği destekleyici ve teşvik edici anne baba tutumlarının, çocukların üst düzey motivasyonunu ve nesnelere ilgi sürekliliğini ve dikkatini olumlu etkilediğini saptamıştır. Sarı (2007), araştırmasında annelerinin çocuk yetiştirme tutumları açısından profesyonel meslek sahip anne-babaların, daha az aşırı koruyucu ve baskı / disipline edici olduğu olduğunu saptamıştır. Yücesan (2017) anne-babası profesyonel meslek grubundan olan çocukların problem çözme becerilerinin daha iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Halıcıoğlu (2004) profesyonel meslekler grubunda çalışan, üniversite ve yüksek okul mezunu, orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki annelerin empati ve iletişim becerilerinin daha yüksek olduğu saptamıştır.

Ayrıca *Yetişkinlerle Sosyal Sebat*, *Çocuklarla Sosyal Sebat* ve *Olumsuz Tepki* alt ölçekleri için “memur” anneye sahip çocuklar, annesi çalışmayan ve esnaf olan çocuklardan avantajlıdır. Memurların mesai saatlerindeki düzen ve rutin, anne ve çalışan rollerinin sınırını belirlemede etkili olmuş olabilir. Ayrıca memurların çalışma ortamları sosyal beceriler ve iletişim becerilerini aktif bir şekilde kullanmayı gerektirmektedir. Annelerin resmi bir kurumda çalışarak çalışma saatlerinin düzenli olması, sosyal becerini geliştirmesi çocuklarının iletişim, empati gibi sosyal becerilerini geliştirmelerine, anlaşmazlık ve yanlış anlaşılma gibi problem durumlara başa çıkma, kendini ifade etme vb. durumlarda çocuklarını desteklemelerine yardımcı olmuş olabilir. Annenin sosyal hayat içerisinde aktif olarak bulunması çocukları sosyal becerileri başlatmaya ve sürmeye motive etmiş olabilir. Topçu (2015) “kamu, özel sektör, emekli, çalışmıyor” şeklinde sınıflandırarak 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencileri ile yürüttüğü çalışmasında öğrencilerin içsel motivasyon ile babalarının mesleği arasında anlamlı bir farklılığa rastlamamıştır. Özbey’in (2018a) “Profesyonel meslek, Memur, İşçi, Serbest meslek” şeklinde sınıflandırılarak çocukların motivasyon düzeylerini incelediği çalışmasında araştırma bulgularını destekler şekilde babası profesyonel mesleğe sahip çocuklar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Tezel Şahin ve Özyürek (2010), babası serbest meslekte çalışan çocuklara göre, babası profesyonel bir mesleğe sahip olan çocukların, sosyal kuralları daha fazla içselleştirdiğini belirtmektedir. Profesyonel mesleğe sahip anne babaların çocuklarına problem çözme, empati, iletişim, sebat, kararlılık, sosyal beceriler konusunda olumlu rol model olduğu, aile yaşantılarında çocuklara motivasyonlarını destekleyecek ve geliştirecek tutumda bulunmaları nedeniyle profesyonel mesleğe sahip ebeveynlerin çocukları lehine anlamlı farklılık bulunduğu düşünülmektedir. Profesyonel mesleğe sahip ebeveynlerin çocuklarına daha demokratik

tutumlar sergiledikleri ve çocuklarının motive oldukları durumlara odaklanma, kararlılık gösterme, aktif olma, merakının peşinden gitme açısından destekledikleri düşünülmektedir.

Motivasyon / Sosyoekonomik Düzey (SED)

Tablo 23

Çocukların Sosyoekonomik Düzeye Göre “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	SED	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Mann Whitney U
Bilişsel Sebat	Düşük	168	121,84	2	46,566	,000*	Düşük < Orta
	Orta	99	177,85				Düşük < Yüksek
	Yüksek	33	214,33				Orta < Yüksek
Kaba Motor Sebat	Düşük	168	116,66	2	61,990	,000*	Düşük < Orta
	Orta	99	185,39				Düşük < Yüksek
	Yüksek	33	218,08				
Yetişkinlerle Sosyal Sebat	Düşük	168	122,07	2	48,643	,000*	Düşük < Orta
	Orta	99	175,05				Düşük < Yüksek
	Yüksek	33	221,61				Orta < Yüksek
Çocuklarla Sosyal Sebat	Düşük	168	116,24	2	65,406	,000*	Düşük < Orta
	Orta	99	184,05				Düşük < Yüksek
	Yüksek	33	224,26				Orta < Yüksek
Üst Düzey Memnuniyet	Düşük	168	119,91	2	52,485	,000*	Düşük < Orta
	Orta	99	180,19				Düşük < Yüksek
	Yüksek	33	217,14				Orta < Yüksek
Olumsuz Tepki	Düşük	168	117,57	2	57,086	,000*	Düşük < Orta
	Orta	99	186,58				Düşük < Yüksek
	Yüksek	33	209,92				
Genel Yeterlilik	Düşük	168	122,57	2	43,760	,000*	Düşük < Orta
	Orta	99	177,67				Düşük < Yüksek
	Yüksek	33	211,21				Orta < Yüksek

*p<0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 23'e göre, çocukların *Bilişsel Sebat* ($\chi^2_{BS}(2,300) = 46,566 p < 0,05$), *Kaba Motor Sebat* ($\chi^2_{KMS}(2,300) = 61,990 p < 0,05$), *Yetişkinlerle Sosyal Sebat* ($\chi^2_{YSS}(2,300) = 48,643 p < 0,05$), *Çocuklarla Sosyal Sebat* ($\chi^2_{ÇSS}(2,300) = 65,406 p < 0,05$), *Üst Düzey Memnuniyet* ($\chi^2_{ÜDM}(2,300) = 52,485 p < 0,05$), *Olumsuz Tepki* ($\chi^2_{OT}(2,300) = 57,086 p < 0,05$) ve *Genel Yeterlilik* ($\chi^2_{GY}(2,300) = 43,760 p < 0,05$) alt boyutlarından aldıkları puanlar babanın mesleğine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0,05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır.

Yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda;

Bilişsel Sebat alt ölçeğinde farkın;

- yüksek SED düzeyine sahip çocuklar (sıra ort.=82,36) ile orta SED düzeyine sahip çocuklar (sıra ort.=61,21) arasında,
- yüksek SED düzeyine sahip çocuklar (sıra ort.=148,97) ile düşük SED düzeyine sahip çocukların (sıra ort.=91,58) puanları arasında yüksek SED düzeyine sahip çocuklar lehine olduğu;
- orta SED düzeyine sahip çocuklar (sıra ort.=166,64) ile düşük SED düzeyine sahip çocukların (sıra ort.=114,76) puanları arasındaki orta SED düzeyine sahip çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

Kaba Motor Sebat alt ölçeğinde farkın;

- yüksek SED düzeyine sahip çocuklar (sıra ort.=155,14) ile düşük SED düzeyine sahip çocukların (sıra ort.=90,37) puanları arasında yüksek SED düzeyine sahip çocuklar lehine olduğu;
- orta SED düzeyine sahip çocuklar (sıra ort.=173,37) ile düşük SED düzeyine sahip çocukların (sıra ort.=110,80) puanları arasında orta SED düzeyine sahip çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

Yetişkinlerle Sosyal Sebat alt ölçeğinde farkın;

- yüksek SED düzeyine sahip çocuklar (sıra ort.=83,06) ile orta SED düzeyine sahip çocuklar (sıra ort.=60,98) arasında,

- yüksek SED düzeyine sahip çocuklar (sıra ort.=155,55) ile düşük SED düzeyine sahip çocukların (sıra ort.=90,29) puanları arasında yüksek SED düzeyine sahip çocuklar lehine olduğu;
- orta SED düzeyine sahip çocuklar (sıra ort.=164,07) ile düşük SED düzeyine sahip çocukların (sıra ort.=116,28) puanları arasında orta SED düzeyine sahip çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

Çocuklarla Sosyal Sebat alt ölçeğinde farkın;

- yüksek SED düzeyine sahip çocuklar (sıra ort.=80,92) ile orta SED düzeyine sahip çocuklar (sıra ort.=61,69) arasında,
- yüksek SED düzeyine sahip çocuklar (sıra ort.=160,33) ile düşük SED düzeyine sahip çocukların (sıra ort.=89,35) puanları arasında yüksek SED düzeyine sahip çocuklar lehine olduğu;
- orta SED düzeyine sahip çocuklar (sıra ort.=172,36) ile düşük SED düzeyine sahip çocukların (sıra ort.=111,40) puanları arasında orta SED düzeyine sahip çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

Üst Düzey Memnuniyet alt ölçeğinde farkın;

- yüksek SED düzeyine sahip çocuklar (sıra ort.=82,06) ile orta SED düzeyine sahip çocuklar (sıra ort.=61,31) arasında,
- yüksek SED düzeyine sahip çocuklar (sıra ort.=152,08) ile düşük SED düzeyine sahip çocukların (sıra ort.=90,97) puanları arasında yüksek SED düzeyine sahip çocuklar lehine olduğu;
- orta SED düzeyine sahip çocuklar (sıra ort.=168,88) ile düşük SED düzeyine sahip çocukların (sıra ort.=113,45) puanları arasında orta SED düzeyine sahip çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

Olumsuz Tepki alt ölçeğinde farkın;

- yüksek SED düzeyine sahip çocuklar (sıra ort.=153,00) ile düşük SED düzeyine sahip çocukların (sıra ort.=90,79) puanları arasında yüksek SED düzeyine sahip çocuklar lehine olduğu;
- orta SED düzeyine sahip çocuklar (sıra ort.=172,55) ile düşük SED düzeyine sahip çocukların (sıra ort.=111,28) puanları arasında orta SED düzeyine sahip çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

Genel Yeterlik alt ölçeğinde farkın;

- yüksek SED düzeyine sahip çocuklar (sıra ort.=80,42) ile orta SED düzeyine sahip çocuklar (sıra ort.=61,86) arasında,
- yüksek SED düzeyine sahip çocuklar (sıra ort.=147,79) ile düşük SED düzeyine sahip çocukların (sıra ort.=91,81) puanları arasında yüksek SED düzeyine sahip çocuklar lehine olduğu;
- orta SED düzeyine sahip çocuklar (sıra ort.=165,81) ile düşük SED düzeyine sahip çocukların (sıra ort.=115,26) puanları arasındaki farklılık anlamlı ve orta SED düzeyine sahip çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

Ebeveynlerin eğitim düzeyi, ailenin sosyoekonomik durumunun bir göstergesidir. Sosyoekonomik düzey de çocuğa sunulan imkan ve çevre olanaklarının belirleyicisidir. Anne-baba eğitim düzeyi ve meslekleri ve SED düzeyleri incelendiğinde “ilkokul ve ortaokul mezunu, çalışmayan veya işçi ve esnaf olarak çalışan, düşük sosyoekonomik düzeydeki” aileye sahip çocuklar dezavantajlı gruptadır. Karabulut (2018) ebeveynlerin ihmalcı davranışları ile beş-altı yaş çocukların sosyal becerilerini incelediği araştırmasında alt sosyoekonomik düzeydeki ebeveynlerin orta ve üst gelir düzeyindeki ebeveynlere göre daha fazla ihmalcı davranışlar sergiledikleri, ailenin gelir düzeyi ile çocukların sosyal beceri düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu bulgulamıştır. Yılmaz ve Tepeli (2013) çocukların ailelerinin aylık toplam gelirleri arttıkça sosyal problem çözme puan ortalamalarının da arttığı bulgulamıştır. Yüksek sosyoekonomik düzeydeki aileler çocuklarını zengin uyaran, çevre, materyal ve eğitim imkanları ile destekleyerek motive olmaya, motive oldukları durumların peşinden gitmeye, kararlılık göstermeye teşvik edebilir. Düşük sosyo-ekonomik koşullarda ebeveynler, çocuklarından iç kontrolü, girişimi, merak duygusunu, kendine güven ve özerkliğin gelişimini engelleyecek nitelikte itaat ve bağlılık değerlerine yönelik olabilmektedir (Elmacıoğlu’ndan aktaran Yurdakavuştu, 2012). Başka bir ifade ile düşük sosyoekonomik imkanlar dezavantajlı çocukların tüm gelişim alanlarını etkileyebilmektedir. Motivasyon açısından ise çocuğun motive olduğu durumları kısıtlayarak, imkanlar doğrultusunda motive olmaya, motive olunana durumlardan doyum sağlanmadıkça motivasyonsuz olmaya yöneltebilir.

3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

3. Alt Problem

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların duygusal zeka düzeyleri cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, okul öncesi eğitime devam etme süresi, okul türü, aile yapısı, annenin öğrenim durumu, babanın öğrenim durumu, annenin çalışma durumu, annenin mesleği, babanın mesleği ve sosyoekonomik düzey değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

Duygusal Zeka / Cinsiyet

Tablo 24

Çocukların Cinsiyete Göre “Sullivan Duygusal Zekâ Ölçekleri”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Yüzler Testi	Kız	150	157,64	23646,50	10178,50	,150
	Erkek	150	143,36	21503,50		
Hikâyeler Testi	Kız	150	150,70	22605,50	11219,50	,966
	Erkek	150	150,30	22544,50		
Anlama Testi	Kız	150	151,92	22788,50	11036,50	,768
	Erkek	150	149,08	22361,50		
Yönetme Testi	Kız	150	154,56	23184,50	10640,50	,410
	Erkek	150	146,44	21965,50		
Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği Toplam	Kız	150	156,05	23408,00	10417,00	,267
	Erkek	150	144,95	21742,00		
Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Derecelendirme Ölçeği	Kız	150	146,40	21960,50	10635,50	,413
	Erkek	150	154,60	23189,50		
Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği	Kız	150	150,87	22631,00	11194,00	,939
	Erkek	150	150,13	22519,00		

*p<0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 24'e göre çocukların "Sullivan Çocuklar İçin Çocukların Duygusal Zekâ Ölçeği" alt boyutlarından ve ölçeğin tamamından, "Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Derecelendirme Ölçeği" ve "Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği"nden aldıkları puanlar cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($U_{YÜZ} = 10178,50$ $p > 0.05$; $U_{HİK} = 11219,50$ $p > 0.05$; $U_{AN} = 11036,50$ $p > 0.05$; $U_{YÖN} = 10640,50$ $p > 0.05$; $U_{DZ} = 10417,00$ $p > 0.05$; $U_{ÖDZ} = 10635,50$ $p > 0.05$; $U_{KE} = 11194,00$ $p > 0.05$). Diğer bir ifadeyle çocukların Sullivan Çocuklar İçin Çocukların Duygusal Zekâ Ölçeği alt boyutlarından ve ölçeğin tamamından, Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Derecelendirme Ölçeği'nden ve Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği'nden aldıkları puanlar kız ve erkek çocuklarına göre farklılaşmamaktadır.

Literatürde duygusal zeka üzerinde cinsiyetin rolüne ilişkin farklı bulgular yer almaktadır. Bazı çalışmalar duygusal zekanın cinsiyete göre farklılık göstermediğini bulgularken (Kurt-Uyar, 2016; Özden, 2015; Öksüz, 2015; Özyürek, 2017), bazı çalışmalar kız çocukların duygusal zeka düzeylerinin erkekler çocuklardan daha yüksek olduğunu belirtmektedir (Akaydın ve Akduman, 2016; Bosacci & Moore, 2004; Downey, Mountstephen, Lloyd, Hansen & Stough, 2008; Ghani, 2016; Mavrovelli & Sanchez-Ruiz, 2011; Şen, 2017; Ulutaş, 2005). Bosacci & Moore (2004), okul öncesi dönem çocukları ile yürüttüğü duyguları anlamaya yönelik çalışmasında kız çocukların karmaşık duyguları tanımlama ve anlama bakımından erkek çocuklardan daha yüksek puan aldığını belirtmiştir. Bazı çalışmalar da duygusal zeka ve empati becerilerinde erkek çocukların lehine anlamlı farklılık bulan çalışmalar vardır (Castillo, Salguero ve Fernandez-Berrocal ve Balluerke, 2013; Atalay, 2014). Örneğin Castillo, Salguero ve Fernandez-Berrocal ve Balluerka (2013) 11-17 yaş arasındaki ergenlere yönelik olarak hazırladığı duygusal zeka eğitimi programının, erkeklerin empati becerilerini kız ergenlerin empati becerisinden daha fazla artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Çeşitli çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşılması farklı yaş grupları, kültür ve örneklemelerin sonuç üzerindeki etkisi olabilir. Ayrıca duygusal zekaya yönelik yapılan araştırmalar ve geliştirilen programlar çocukları destekleyerek cinsiyet açısından mevcut farklılıkları gidermiş olabilir.

Duygusal Zeka / Kardeş Sayısı

Tablo 25

Çocukların Kardeş Sayısına Göre “Sullivan Duygusal Zekâ Ölçekleri”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Kardeş sayısı	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Mann Whitney U
Yüzler Testi	1	85	153,34	3	2,307	,511	
	2	123	156,86				
	3	67	139,63				
	4 ve üzeri	25	138,70				
Hikâyeler Testi	1	85	164,18	3	9,766	,021*	4 ve üzeri < 1
	2	123	154,79				4 ve üzeri < 2
	3	67	140,58				
	4 ve üzeri	25	109,46				
Anlama Testi	1	85	166,23	3	6,328	,097	
	2	123	151,22				
	3	67	132,90				
	4 ve üzeri	25	140,66				
Yönetme Testi	1	85	158,26	3	8,769	,033*	3 < 1
	2	123	158,75				3 < 2
	3	67	123,30				
	4 ve üzeri	25	156,42				
Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği Toplam	1	85	164,48	3	10,972	,012*	3 < 1
	2	123	159,22				3 < 2
	3	67	124,27				
	4 ve üzeri	25	130,34				
Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Derecelendirme Ölçeği	1	85	168,53	3	5,776	,123	
	2	123	147,40				
	3	67	138,59				
	4 ve üzeri	25	136,36				
Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği	1	85	159,91	3	22,934	,000*	3 < 1
	2	123	169,96				4 ve üzeri < 1
	3	67	114,50				3 < 2
	4 ve üzeri	25	119,28				4 ve üzeri < 2

*p<0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 25'e göre, çocukların *Yüzler, Anlama* ve "Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Destekleme Ölçeği"nden aldıkları puanlar kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,50$). Çocukların *Hikayeler, Yönetme* alt boyutu, "Sullivan Çocuklar İçin Çocukların Duygusal Zekâ Ölçeği" toplam puanından ($\chi^2_{UDM}(3,300) = 10,972$ $p < 0,05$) ve "Sullivan Çocuklar için Kısa Empati Ölçeğinden" ($\chi^2_{OT}(3,300) = 22,934$ $p < 0,05$) aldıkları puanlar doğum sıralarına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için Mann Whitney U Testi yapılarak ikili karşılaştırmaya gidilmiştir. Yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda; *Hikayeler* alt boyutunda farkın;

- bir kardeşe sahip olan çocuklar (sıra ort.=60,06) ile dört ve üzeri kardeşe sahip olan çocuklar (sıra ort.=39,98) arasında bir kardeşe sahip olan çocuklar lehine olduğu;
- iki kardeşe sahip olan çocuklar (sıra ort.=78,30) ile dört ve üzeri kardeşe sahip olan çocuklar (sıra ort.=55,78) arasında iki kardeşe sahip olan çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

Yönetme alt boyutunda farkın;

- bir kardeşe sahip olan çocuklar (sıra ort.=84,18) ile üç kardeşe sahip olan çocuklar (sıra ort.=66,76) arasında bir kardeşe sahip olan çocuklar lehine olduğu;
- iki kardeşe sahip olan çocuklar (sıra ort.=103,55) ile üç kardeşe sahip olan çocuklar (sıra ort.=80,72) arasında iki kardeşe sahip olan çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

"Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği Toplam Puanı"nda farkın;

- bir kardeşe sahip olan çocuklar (sıra ort.=85,14) ile üç kardeşe sahip olan çocuklar (sıra ort.=65,54) arasında bir kardeşe sahip olan çocuklar lehine olduğu;
- iki kardeşe sahip olan çocuklar (sıra ort.=103,63) ile üç kardeşe sahip olan çocuklar (sıra ort.=80,58) arasında 2 kardeşe sahip olan çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

"Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği"nde farkın;

- bir kardeşe sahip olan çocuklar (sıra ort.=86,48) ile üç kardeşe sahip olan çocuklar (sıra ort.=63,84) arasında,
- bir kardeşe sahip olan çocuklar (sıra ort.=58,86) ile dört ve üzeri kardeşe sahip olan çocuklar (sıra ort.=44,06) arasında bir kardeşe sahip olan çocuklar lehine olduğu;

- iki kardeşe sahip çocuklar (sıra ort.=108,00) ile üç kardeşe sahip çocuklar (sıra ort.=72,54) arasında,
- iki kardeşe sahip çocuklar (sıra ort.=78,73) ile dört ve üzeri kardeşe sahip olan çocuklar (sıra ort.=53,70) arasında iki kardeşe sahip olan çocuklar olduğu saptanmıştır.

Duygusal Zeka / Doğum Sırası

Tablo 26

Çocukların Doğum Sırasına Göre “Sullivan Duygusal Zekâ Ölçekleri”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Doğum sırası	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Mann Whitney U
Yüzler Testi	1	143	158,44	3	4,081	,253	
	2	105	137,89				
	3	38	159,29				
	4 ve üzeri	14	140,07				
Hikâyeler Testi	1	143	159,41	3	4,577	,206	
	2	105	138,77				
	3	38	155,95				
	4 ve üzeri	14	132,75				
Anlama Testi	1	143	167,02	3	11,929	,008*	2 < 1
	2	105	130,83				
	3	38	140,93				
	4 ve üzeri	14	155,18				
Yönetme Testi	1	143	165,93	3	10,188	,017*	2 < 1
	2	105	132,21				
	3	38	139,99				
	4 ve üzeri	14	158,64				
Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği Toplam	1	143	167,94	3	12,182	,007*	2 < 1
	2	105	129,54				
	3	38	145,30				
	4 ve üzeri	14	143,68				
SÖİÇDZDÖ	1	143	161,42	3	4,881	,181	
	2	105	144,01				
	3	38	134,91				
	4 ve üzeri	14	129,96				
Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği	1	143	170,49	3	17,513	,001*	2 < 1
	2	105	139,52				
	3	38	119,59				
	4 ve üzeri	14	112,57				

*p<0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 26'ya göre, çocukların *Anlama* ($\chi^2_{AN}(3,300) = 11,929 p < 0,05$) ve *Yönetme* ($\chi^2_{YÖN}(3,300) = 10,188 p < 0,05$) alt boyutları ile “Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği Toplam Puanı”ndan ($\chi^2_{DZ}(3,300) = 12,182 p < 0,05$) ve “Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği”nden ($\chi^2_{KE}(3,300) = 17,513 p < 0,05$) aldıkları puanlar doğum sıralarına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0,05$).

Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için Mann Whitney U Testi yapılarak ikili karşılaştırmaya gidilmiştir. Yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda;

Anlama alt boyutunda farkın;

- birinci sırada doğan çocuklar (sıra ort.=137,20) ile ikinci sırada doğan çocuklar (sıra ort.=107,20) arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı ve birinci sırada doğan çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

Yönetme alt boyutunda farkın;

- birinci sırada doğan çocuklar (sıra ort.=136,51) ile ikinci sırada doğan çocuklar (sıra ort.=108,14) arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı ve birinci sırada doğan çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

“Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği Toplam Puanı”nda farkın;

- birinci sırada doğan çocuklar (sıra ort.=138,71) ile ikinci sırada doğan çocuklar (sıra ort.=105,14) arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı ve birinci sırada doğan çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği”nde farkın;

- birinci sırada doğan çocuklar (sıra ort.=135,35) ile ikinci sırada doğan çocuklar (sıra ort.=109,73) arasında,
- birinci sırada doğan çocuklar (sıra ort.=97,49) ile üçüncü sırada doğan çocuklar (sıra ort.=66,58) arasında,
- birinci sırada doğan çocuklar (sıra ort.=81,65) ile dördüncü sırada doğan çocuklar (sıra ort.=51,93) arasında ve her üç durumda da birinci sırada doğan çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

Yurdakavuştu (2012), ilköğretim birinci kademe öğrencilerin empati, duyguları yönetme, motivasyon ve duygusal farkındalık açısından kardeş sayısına göre anlamlı bir fark bulmamıştır. Uyaroğlu'nun (2011) üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren ilkokul çocukları ile yürüttüğü çalışmada çocukların duygusal zeka toplam, duyguları yönetme ve empati için 1 kardeşe sahip/tek çocukların lehine anlamlı farklılık bulmuştur. Kurt-Uyar (2016) 10-11-12-13 yaşlarındaki çocuklar ile yürüttüğü araştırmasında bir kardeş, iki kardeş, üç-beş kardeş ve daha fazla sayıda kardeşe sahip olan çocukların duygusal zeka puanları arasında anlamlı bir farklılık bulmamıştır. Tatlı'nın (2014) çalışması, sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul puanları açısından kardeşi olmayan çocukların kardeşi olanlara göre daha yüksek puan elde ettiğini göstermiştir. Canbolat (2017) Sosyal Beceri Ölçeği'nin *Sosyal Bağımsızlık* ve *Sosyal Kabul Becerileri* alt boyutuna göre bir kardeşe sahip / tek çocukların aleyhine anlamlı farklılığa rastlamıştır. Özbey (2009) ve Erbay (2008), çocukların sosyal becerilerinin aldıkları puanların kardeş sayısına göre değişmediği sonucuna ulaşmıştır. Literatürde kardeş sayısı ve doğum sırası değişkenine yönelik farklı sonuçlar bulunmaktadır. Örneklem grubu incelendiğinde eğitim seviyesi yüksek ve profesyonel, yarı profesyonel mesleğe sahip ebeveynlerin çocukları çoğunlukla tek çocuk ve dolayısıyla birinci sırada doğduğu görülmektedir. Bilinçli ebeveynlerin tüm ilgi ve özeni sahip oldukları çocuklara yöneltmesi, çocuklarına sundukları zengin imkanlar ve farklı duygusal deneyimlerle tek çocuk ve birinci sırada doğan çocukların lehine anlamlı farklılık oluşturmuş olabilir. İlk kez anne baba olan bireylerin çocukların duygusal ihtiyaçlarına karşı daha hassas ve destekleyici olması anlamlı farklılık oluşmasını etkilemiş olabilir. Ayrıca örnekleme yer alan çocukların yarısına yakını birinci sırada doğmuştur. Bu durum da birinci sırada doğan çocukların lehine anlamlı farklılık bulunmasını etkilemiş olabilir.

Duygusal Zeka / Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi

Tablo 27

Çocukların Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Sürelerine Göre “Sullivan Duygusal Zekâ Ölçekleri”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Okul öncesi eğitime devam süresi	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Yüzler Testi	1 yıl	173	130,61	22596,00	7545,00	,000*
	2 yıl ve üzeri	127	177,59	22554,00		
Hikâyeler Testi	1 yıl	173	125,89	21779,00	6728,00	,000*
	2 yıl ve üzeri	127	184,02	23371,00		
Anlama Testi	1 yıl	173	136,81	23668,50	8617,50	,001*
	2 yıl ve üzeri	127	169,15	21481,50		
Yönetme Testi	1 yıl	173	135,82	23496,50	8445,50	,001*
	2 yıl ve üzeri	127	170,50	21653,50		
Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği Toplam	1 yıl	173	127,04	21978,00	6927,00	,000*
	2 yıl ve üzeri	127	182,46	23172,00		
Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Derecelendirme Ölçeği	1 yıl	173	125,54	21719,00	6668,00	,000*
	2 yıl ve üzeri	127	184,50	23431,00		
Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği	1 yıl	173	134,34	23240,00	8189,00	,000*
	2 yıl ve üzeri	127	172,52	21910,00		

*p<0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 27’ye göre, çocukların “Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği”nin tüm alt boyutları ($U_{YÜZ} = 7545,00$ $p < 0.05$; $U_{HİK} = 6728,00$ $p < 0.05$; $U_{AN} = 8617,00$ $p < 0.05$; $U_{YÖN} = 8445,50$ $p < 0.05$) ve toplam puanı ($U_{DZ} = 6927,00$ $p < 0.05$), “Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Derecelendirme Ölçeği” ($U_{ÖDZ} = 6668,00$ $p < 0.05$) ve “Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği”nden ($U_{KE} =$

8189,00 $p < 0.05$) aldıkları puanlar okul öncesi eğitime devam sürelerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0,05$). Farklılık ilgili alt ölçekler ve duygusal zeka ölçekleri için iki yıl ve üzeri (sıra ort._{YÜZ}=177,59; sıra ort._{HIK}=184,02; sıra ort._{AN}=169,15; sıra ort._{YÖN}=170,50; sıra ort._{DZ}=182,46; sıra ort._{ÖDZ}=184,50; sıra ort._{KE}=172,52) okul öncesine devam eden çocuklar lehinedir.

Okul öncesi eğitim ortamları çocukların aile ortamında öğrendiği sosyal ve duygusal becerilerin toplumsal yönünü deneyimlediği, duygularla etkili iletişim kurma, duygusal deneyimleri yönetme ve güç durumlarda pro-sosyal tepkiler gösterebilmesi gibi sosyal-duygusal becerileri geliştirdiği yaşam laboratuvarlarıdır (Bailey'den aktaran Türkmen & Ulutaş, 2018). Okul öncesi eğitimle çocuklar rahatsız edici duygularıyla baş edebilmek için yeni yollar bulmayı ve hissettikleri duyguları sözel olarak ifade etmeyi ve diğer bireylerle doğrudan paylaşmayı öğrenir (Saltalı Durmuşoğlu, 2010). Akaydın ve Akduman (2016) okul öncesi eğitime üç ve daha fazla yıl devam eden çocukların duygusal zeka düzeyleri ve empati düzeylerinin daha az süre devam eden çocuklara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlemiştir. Salı (2013) okul öncesi dönemde akran ilişkileri ve akran şiddetini araştırdığı çalışmasında yedi aydan az okul öncesi eğitim gören çocukların akranlarına karşı saldırganlık, akranlarına karşı asosyal davranışlar gösterme, akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma, akranları tarafından dışlanma, aşırı hareketlilik ve akranların şiddetine maruz kalma puanı sıra ortalamalarının, 7-12 ay arası, 13-24 arası, 25 ay ve daha fazla sıra ortalamalarından daha yüksek olduğuna dikkat çekmektedir. iki yıl ve üzeri okul öncesi eğitim alan çocuklar akranları ile daha çok iletişim kurduğu ve öğretmeni tarafından desteklendiği için sosyal ve duygusal becerilerini bir yıl okul öncesi eğitim alan çocuklardan daha çok geliştirmiş olabilir. Çocuklar okula başladıklarında benmerkezci davranmakta; paylaşma, ortak karar alabilme, kurallara uyma, empati kurma, öfke kontrolü sağlama gibi becerileri zamanla okul öncesi eğitim ve akran etkileşimi ile öğrenmektedir. Bir yıl okul öncesi eğitim alan çocukların benmerkezcilikten sosyal ve duygusal becerileri kullanarak toplumsallığa alışma evresinde olduğu, iki yıl ve üzeri okul öncesi eğitim alan çocukların toplumsallıkta ustalaşma, sosyal ve duygusal becerini geliştirme evresinde olduğu yorumu yapılabilir.

Duygusal Zeka / Okul Türü

Tablo 28

Çocukların Okul Türüne Göre “Sullivan Duygusal Zekâ Ölçekleri”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Okul türü	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Yüzler Testi	Bağımsız anaokulu	257	155,45	39951,00	4253,00	<u>.015*</u>
	İlkokullara bağlı anasınıfı	43	120,91	5199,00		
Hikâyeler Testi	Bağımsız anaokulu	257	162,04	41644,50	2559,50	<u>.000*</u>
	İlkokullara bağlı anasınıfı	43	81,52	3505,50		
Anlama Testi	Bağımsız anaokulu	257	159,23	40923,00	3281,00	<u>.000*</u>
	İlkokullara bağlı anasınıfı	43	98,30	4227,00		
Yönetme Testi	Bağımsız anaokulu	257	156,51	40223,50	3980,50	<u>.003*</u>
	İlkokullara bağlı anasınıfı	43	114,57	4926,50		
Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği Toplam	Bağımsız anaokulu	257	160,75	41312,00	2892,00	<u>.000*</u>
	İlkokullara bağlı anasınıfı	43	89,26	3838,00		
Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Derecelendirme Ölçeği	Bağımsız anaokulu	257	161,33	41461,50	2742,50	<u>.000*</u>
	İlkokullara bağlı anasınıfı	43	85,78	3688,50		
Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği	Bağımsız anaokulu	257	165,03	42411,50	1792,50	<u>.000*</u>
	İlkokullara bağlı anasınıfı	43	63,69	2738,50		

*p<0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 28'e göre, çocukların "Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği"nin tüm alt boyutları ($U_{HIK} = 2559,50$ $p < 0.05$; $U_{AN} = 3281,00$ $p < 0.05$; $U_{YÖN} = 3980,50$ $p < 0.05$) ve toplam puanı ($U_{DZ} = 2892,00$ $p < 0.05$), "Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Derecelendirme Ölçeği" ($U_{ÖDZ} = 2742,50$ $p < 0.05$) ve "Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği"nden ($U_{KE} = 1792,50$ $p < 0.05$) aldıkları puanlar okul türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0,05$). Farklılık ilgili alt ölçekler ve duygusal zeka ölçekleri için bağımsız anaokulunda (sıra ort.YÜZ=155,45; sıra ort.HİK=162,04; sıra ort.AN=159,23; sıra ort.YÖN=156,51; sıra ort.DZ=160,75; sıra ort.ÖDZ=161,33; sıra ort.KE=165,03) okul öncesi eğitim alan çocuklar lehinedir.

Araştırma bulgularını destekler şekilde Şen (2017) ilköğretime bağlı anasınıfında okul öncesi eğitim gören çocukların duygusal zeka düzeylerinin özel ve bağımsız anaokullarında eğitim gören çocuklara göre anlamlı derecede düşük olduğunu bulgulamıştır. Günindi (2011), bağımsız anaokullarına ve anasınıflarına devam eden çocukların sosyal becerilerini değerlendirdiği araştırmasında, bağımsız anaokuluna devam eden çocukların "Sosyal Beceri Ölçeği"nden aldıkları puanların anasınıfına devam eden çocukların puanlarından yüksek olduğu bulgulamıştır. Okul öncesi eğitim kurumları çocukların aile ortamında deneyimlediği duygu durumların toplumsal yönünü keşfettiği ortamlardır. Bağımsız anaokulları okul öncesi dönem çocuklarından oluşması nedeniyle çocuklara akranları arasında geniş bir sosyal çevre sunmaktadır. Bu geniş sosyal çevrenin çocuğa sosyal ve duygusal deneyimleri yalnızca sınıf arkadaşları ile değil, yemek sırası olma, ortak oyunlar gibi durumlarda kendi yaş grubu için farklı çocuklar ile deneyimleme fırsatı sunduğu söylenebilir. Bu boyutu ile bağımsız anaokulları çocuklara kendi akranlarından oluşan dünya maketidir. Çocuğun akranları ile iletişimi, akranlarındaki farklı duygu durumları gözlemlemesi, anlamlandırması, empati kurabilmesi açısından bağımsız anaokulları ilköğretime bağlı anasınıflarına nazaran çocuğa daha çok konfor bölgesi sunmaktadır. İlkokullara bağlı anasınıflarında eğitim gören çocuklar farklı yaş grupları ile aynı binayı paylaşırken kendini çocuk görme eğilimi gösterebilir. Okul ortamının akranlar etkileşimi, olumlu fiziksel koşullar ile çocukların duygularını ifade etme, iletişim kurma, sosyalleşme, bağımsızlık, empati becerilerini üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Duygusal Zeka / Aile Yapısı

Tablo 29

Çocukların Aile Yapısı Göre “Sullivan Duygusal Zekâ Ölçekleri”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Aile Yapısı	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Yüzler Testi	Tam aile	274	152,42	41763,00	3036,00	,209
	Parçalanmış aile	26	130,27	3387,00		
Hikâyeler Testi	Tam aile	274	152,39	41754,00	3045,00	,200
	Parçalanmış aile	26	130,62	3396,00		
Anlama Testi	Tam aile	274	150,49	41233,00	3558,00	,992
	Parçalanmış aile	26	150,65	3917,00		
Yönetme Testi	Tam aile	274	153,21	41978,50	2820,50	,075
	Parçalanmış aile	26	121,98	3171,50		
Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği Toplam	Tam aile	274	152,74	41852,00	2947,00	,145
	Parçalanmış aile	26	126,85	3298,00		
SÖİÇDZDÖ	Tam aile	274	152,57	41805,00	2994,00	,178
	Parçalanmış aile	26	128,65	3345,00		
Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği	Tam aile	274	150,81	41323,00	3476,00	,835
	Parçalanmış aile	26	147,19	3827,00		

* $p < 0,05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 29’a göre, çocukların “Sullivan Çocuklar İçin Çocukların Duygusal Zekâ Ölçeği” alt boyutlarından ve ölçeğin tamamından, “Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Derecelendirme Ölçeği” ve “Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği”nden aldıkları puanlar aile yapısına göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($U_{YÜZ} = 3036,00$ $p > 0.05$; $U_{HİK} = 3045,00$ $p > 0.05$; $U_{AN} = 3558,00$ $p > 0.05$; $U_{YÖN} = 2820,50$ $p > 0.05$; $U_{DZ} = 2947,00$ $p > 0.05$; $U_{ÖDZ} = 2994,00$ $p > 0.05$; $U_{KE} = 3476,00$ $p > 0.05$; $p > 0.05$).

Literatürde aile yapısının ve boşanmanın çocuğa ve duygusal deneyimlerine etkisi ile ilgili ortak bir kanı bulunmamaktadır. Özcan (2018), ebeveynleri boşanmış ve boşanmamış ergenlerin öz yeterlik ve sosyal destek düzeylerinin karşılaştırıldığı çalışmada ergenlerin sosyal destek puanları ve öz yeterlik puanlarının, ailelerinin evli ve boşanmış olmalarına bağlı olarak değişmediğini saptamıştır. Pırtık (2013), boşanmış ve tam aileden gelen okul öncesi çocukların sosyal beceri incelediği çalışmada tam aileye sahip çocukların lehine anlamlı bir farklılık bulgulamıştır. Canatan (2018), ergenlerin bağlanma stilleri ile aile türleri arasında anlamlı bir ilişki saptamamıştır. Boşanma düşünsel ve duygusal boyutta ortaya çıkan problem durum ve ayrılığın, hukuki karar ile kesinleşmesi ve yeni bir yaşam düzeni kurulması ile sonuçlanan, psikolojik, sosyal ve ekonomik boyutları olan bir süreçtir (Aydın, 2009). Alanyazında boşanma üzerine pek çok araştırma bulunsada ortak bir paydada buluşulamamaktadır. Örnekleimde yer alan ailelerin çoğu tam aile olmasına rağmen anlamlı farklılık bulunmaması dikkat çekmektedir. Farklı bulgular boşanmış ebeveynlerin, çocuklarının boşanma durumunda en az etkilenecek şekilde hayat şartlarını düzenlemeleri ve sürecin getirisi olabilir.

Duygusal Zeka / Anne Eğitim Düzeyi

Tablo 30

Çocukların Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre “Sullivan Duygusal Zekâ Ölçekleri”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Anne Eğt.	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Mann Whitney U
Yüzler Testi	İlkokul	27	122,37	4	21,236	,000*	İlkokul < Lisans
	Ortaokul	47	134,33				Ortaokul < Lisans
	Lise	96	131,91				Lise < Lisans
	Ön lisans	26	189,77				İlkokul < Önlisans
	Lisans	104	172,45				Ortaokul< Önlisans Lise < Önlisans
Hikâyeler Testi	İlkokul	27	109,93	4	27,597	,000*	İlkokul < Lise
	Ortaokul	47	117,99				İlkokul < Lisans
	Lise	96	146,09				Ortaokul < Lisans
	Ön lisans	26	148,19				Lise < Lisans
	Lisans	104	180,38				
Anlama Testi	İlkokul	27	103,22	4	36,842	,000*	İlkokul < Lisans
	Ortaokul	47	130,21				Ortaokul < Lisans
	Lise	96	129,84				Lise < Lisans
	Ön lisans	26	186,87				İlkokul < Önlisans
	Lisans	104	181,92				Ortaokul< Önlisans Lise < Önlisans
Yönetme Testi	İlkokul	27	108,33	4	25,703	,000*	İlkokul < Ortaokul
	Ortaokul	47	156,15				Lise < Ortaokul
	Lise	96	126,14				İlkokul < Önlisans
	Ön lisans	26	182,13				Lise < Önlisans
	Lisans	104	173,48				İlkokul < Lisans Lise < Lisans
Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği Toplam	İlkokul	27	92,44	4	45,671	,000*	İlkokul < Lisans
	Ortaokul	47	131,68				Ortaokul < Lisans
	Lise	96	126,07				Lise < Lisans
	Ön lisans	26	190,62				İlkokul < Önlisans
	Lisans	104	186,60				Ortaokul< Önlisans Lise < Önlisans
Sullivan Öğretmenler İçinÇocukların Duygusal Zekâsını Derecelendirme Ölçeği	İlkokul	27	71,04	4	45,042	,000*	İlkokul < Lisans
	Ortaokul	47	137,06				Ortaokul < Lisans
	Lise	96	138,16				Lise < Lisans
	Ön lisans	26	163,17				İlkokul < Önlisans
	Lisans	104	185,42				Ortaokul< Önlisans İlkokul < Lise
Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği	İlkokul	27	89,54	4	55,708	,000*	İlkokul < Lisans
	Ortaokul	47	102,24				Ortaokul < Lisans
	Lise	96	139,66				Lise < Lisans
	Ön lisans	26	173,08				İlkokul < Ortaokul
	Lisans	104	192,50				İlkokul < Lise İlkokul < Önlisans

Tablo 30'a göre, çocukların "Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği"nin tüm alt boyutları ($\chi^2_{YÜZ}(4,300) = 21,236 p < 0,05$; $\chi^2_{HİK}(4,300) = 27,597 p < 0,05$; $\chi^2_{AN}(4,300) = 36,842 p < 0,05$; $\chi^2_{ÖN}(4,300) = 25,703 p < 0,05$) ve toplam puanı ($\chi^2_{DZ}(4,300) = 45,671 p < 0,05$), "Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Derecelendirme Ölçeği" ($\chi^2_{ÖDZ}(4,300) = 45,042 p < 0,05$) ve "Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeğinden" ($\chi^2_{KE}(4,300) = 55,708 p < 0,05$) aldıkları puanlar anne öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0,05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için Mann Whitney U Testi yapılarak ikili karşılaştırmaya gidilmiştir. Yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda;

Yüzler alt boyutunda farkın;

- annesi lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=70,64) ile annesi ilkokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=48,11) arasında,
- annesi lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=81,73) ile annesi ortaokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=63,32) arasında,
- annesi lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort. =113,47) ile annesi lise mezunu olan çocuklar (sıra ort.=86,45) arasında lisans mezunu anneye sahip olan çocuklar lehine olduğu;
- annesi önlisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=33,42) ile annesi ilkokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=20,81) arasında,
- annesi önlisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=45,54) ile annesi ortaokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=32,28) arasında annesi önlisans mezunu olan çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

Hikayeler alt boyutunda farkın;

- annesi lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=72,07) ile annesi ilkokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=42,63) arasında,
- annesi lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=85,91) ile annesi ortaokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=54,06) arasında,
- annesi lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=111,68) ile annesi lise mezunu olan çocuklar (sıra ort.=88,39) arasında lisans mezunu anneye sahip olan çocuklar lehine olduğu;

- annesi ilkokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=65,38) ile annesi lise mezunu olan çocuklar (sıra ort.=49,98) arasında annesi lise mezunu olan çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

Anlama alt boyutunda farkın;

- annesi lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=72,97) ile annesi ilkokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=39,17) arasında,
- annesi lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=84,59) ile annesi ortaokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=56,99) arasında,
- annesi lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=117,00) ile annesi lise mezunu olan çocuklar (sıra ort.=82,63) arasında lisans mezunu anneye sahip olan çocuklar lehine olduğu;
- annesi önlisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=34,08) ile annesi ilkokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=20,19) arasında,
- annesi önlisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.= 46,17) ile annesi ortaokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=31,93) arasında,
- annesi önlisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=79,06) ile annesi lise mezunu olan çocuklar (sıra ort.=56,74) arasında annesi önlisans mezunu olan çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

Yönetme alt boyutunda farkın;

- annesi ortaokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=41,88) ile annesi ilkokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=29,87) arasında,
- annesi ortaokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=81,97) ile annesi lise mezunu olan çocuklar (sıra ort.=67,12) arasında ortaokul mezunu anneye sahip olan çocuklar lehine olduğu;
- annesi önlisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=33,48) ile annesi ilkokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=20,76) arasında,
- annesi önlisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=80,10) ile annesi lise mezunu olan çocuklar (sıra ort.=56,46) arasında annesi önlisans mezunu olan çocuklar lehine olduğu;
- annesi lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=71,54) ile annesi ilkokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=44,65) arasında,

- annesi lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=115,64) ile annesi lise mezunu olan çocuklar (sıra ort.=84,10) arasında annesi lisans mezunu olan çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

“Sullivan Çocuklar İçin Çocukların Duygusal Zekâ Ölçeği Toplam”ı için farkın:

- annesi lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=74,12) ile annesi ilkokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=34,74) arasında,
- annesi lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=84,66) ile annesi ortaokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=56,83) arasında,
- annesi lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=120,32) ile annesi lise mezunu olan çocuklar (sıra ort.=79,03) arasında lisans mezunu anneye sahip olan çocuklar lehine olduğu;
- annesi önlisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=35,10) ile annesi ilkokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=19,20) arasında,
- annesi önlisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=46,08) ile annesi ortaokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=31,98) arasında,
- annesi önlisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=82,46) ile annesi lise mezunu olan çocuklar (sıra ort.=55,82) arasında annesi önlisans mezunu olan çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

“Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Derecelendirme Ölçeği”nde farkın;

- annesi lise mezunu olan çocuklar (sıra ort.=66,55) ile annesi ilkokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=45,83) arasında,
- annesi lise mezunu olan çocuklar (sıra ort.=77,92) ile annesi ortaokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=59,90) arasında lisans mezunu anneye sahip olan çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.
- annesi önlisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=34,23) ile annesi ilkokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=20,04) arasında,
- annesi önlisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=48,29) ile annesi ortaokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=30,76) arasında annesi önlisans mezunu olan çocuklar lehine olduğu;

- annesi lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=75,02) ile annesi ilkokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=31,26) arasında,
- annesi lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=90,32) ile annesi ortaokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=44,31) arasında,
- annesi lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=117,59) ile lise mezunu olan çocuklar (sıra ort.=81,99) arasında lisans mezunu olan çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

“Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği”nde farkın;

- annesi lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=75,53) ile annesi ilkokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=29,28) arasında,
- annesi lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=83,56) ile annesi ortaokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=59,28) arasında,
- annesi lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=116,12) ile annesi lise mezunu olan çocuklar (sıra ort.=83,56) arasında lisans mezunu anneye sahip olan çocuklar lehine olduğu;
- annesi ilkokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=26,59) ile annesi ortaokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=43,77) arasında,
- annesi ilkokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=38,44) ile annesi lise mezunu olan çocuklar (sıra ort.=68,63) arasında,
- annesi ilkokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=18,72) ile annesi önlisans mezunu olan çocukların (sıra ort.=35,60) ortalamaları arasında annesi ilkokul mezunu olan çocukların empati düzeylerinin anlamlı derecede düşük olduğu saptanmıştır.

Duygusal Zeka / Baba Eğitim Düzeyi

Tablo 31

Çocukların Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Baba Eğt.	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Mann Whitney U
Yüzler Testi	İlkokul	17	130,32	4	15,830	.003*	Ortaokul < Lisans Lise < Lisans
	Ortaokul	26	114,54				
	Lise	119	137,81				
	Ön lisans	20	164,08				
	Lisans	118	171,83				
Hikâyeler Testi	İlkokul	17	119,03	4	26,625	.000*	Ortaokul < Lise Ortaokul < Ön Lisans İlkokul < Lisans Ortaokul < Lisans Lise < Lisans
	Ortaokul	26	96,63				
	Lise	119	140,88				
	Ön lisans	20	151,90				
	Lisans	118	176,37				
Anlama Testi	İlkokul	17	126,50	4	29,861	.000*	Ortaokul < Ön Lisans İlkokul < Lisans Ortaokul < Lisans Lise < Lisans
	Ortaokul	26	103,04				
	Lise	119	132,94				
	Ön lisans	20	166,45				
	Lisans	118	179,42				
Yönetme Testi	İlkokul	17	114,79	4	15,851	.003*	Ortaokul < Ön Lisans İlkokul < Lisans Ortaokul < Lisans Lise < Lisans
	Ortaokul	26	115,48				
	Lise	119	140,93				
	Ön lisans	20	169,15				
	Lisans	118	169,85				
Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği Toplam	İlkokul	17	110,76	4	40,524	.000*	Ortaokul < Lise İlkokul < Ön lisans Ortaokul < Ön lisans İlkokul < Lisans Ortaokul < Lisans Lise < Lisans
	Ortaokul	26	86,50				
	Lise	119	133,91				
	Ön lisans	20	170,73				
	Lisans	118	183,63				
Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Derecelendirme Ölçeği	İlkokul	17	100,50	4	58,927	.000*	İlkokul < Lisans Ortaokul < Lisans Lise < Lisans Ön lisans < Lisans
	Ortaokul	26	99,27				
	Lise	119	124,08				
	Ön lisans	20	146,50				
	Lisans	118	196,32				
Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği	İlkokul	17	90,94	4	48,743	.000*	İlkokul < Lise Ortaokul < Lise İlkokul < Ön lisans Ortaokul < Ön lisans İlkokul < Lisans Ortaokul < Lisans Lise < Lisans
	Ortaokul	26	78,06				
	Lise	119	138,41				
	Ön lisans	20	175,55				
	Lisans	118	182,99				

*p<0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 31'e göre, çocukların "Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği"nin tüm alt boyutları ve toplam puanı ; $\chi^2_{HIK}(4,300) = 26,625 p < 0,05$; $\chi^2_{AN}(4,300) = 29,861 p < 0,05$; $\chi^2_{YÖN}(4,300) = 15,851 p < 0,05$; $\chi^2_{DZ}(4,300) = 40,524 p < 0,05$, "Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Derecelendirme Ölçeği" ($\chi^2_{ÖDZ}(4,300) = 58,927 p < 0,05$) ve "Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeğinden" ($\chi^2_{KE}(4,300) = 48,743 p < 0,05$) aldıkları puanlar baba öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0,05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için Mann Whitney U Testi yapılarak ikili karşılaştırmaya gidilmiştir. Yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda;

Yüzler alt boyutunda farkın;

- babası lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=77,48) ile babası ortaokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=49,88) arasında,
- babası lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=132,41) ile babası lise mezunu olan çocuklar (sıra ort.=105,71) arasında lisans mezunu babaya sahip olan çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

Hikayeler alt boyutunda farkın;

- babası lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=71,12) ile babası ilkokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=46,32) arasında,
- babası lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=79,28) ile babası ortaokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=41,71) arasında,
- babası lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=133,28) ile babası lise mezunu olan çocuklar (sıra ort.=104,84) arasında lisans mezunu babaya sahip olan çocuklar lehine olduğu;
- babası lise mezunu olan çocuklar (sıra ort.=76,97) ile babası ortaokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=54,85) arasında babası lise mezunu olan çocuklar lehine olduğu;
- babası ön lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=28,45) ile babası ortaokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=19,69) arasında önlisans mezunu olan çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

Anlama alt boyutunda farkın;

- babası lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=71,03) ile babası ilkokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=46,94) arasında,

- babası lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=78,71) ile babası ortaokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=44,33) arasında,
- babası lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=137,71) ile babası lise mezunu olan çocuklar (sıra ort.=100,45) arasında lisans mezunu babaya sahip olan çocuklar lehine olduğu;
- babası ön lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=28,73) ile babası ortaokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=19,48) arasında babası önlisans mezunu olan çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

Yönetme alt boyutunda farkın;

- babası lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=70,95) ile babası ilkokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=47,53) arasında,
- babası lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=77,18) ile babası ortaokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=51,27) arasında,
- babası lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=130,56) ile babası lise mezunu olan çocuklar (sıra ort.=107,54) arasında lisans mezunu babaya sahip olan çocuklar lehine olduğu;
- babası ön lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=28,45) ile babası ortaokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=19,69) arasında babası önlisans mezunu olan çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

“Sullivan Çocuklar İçin Çocukların Duygusal Zekâ Ölçeği Toplam”ı için farkın:

- babası lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=72,01) ile babası ilkokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=40,18) arasında,
- babası lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=80,45) ile babası ortaokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=36,40) arasında,
- babası lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=139,02) ile babası lise mezunu olan çocuklar (sıra ort.=99,15) arasında lisans mezunu babaya sahip olan çocuklar lehine olduğu;
- babası önlisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=22,28) ile babası ilkokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=15,15) arasında,

- babası önlisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=31,23) ile babası ortaokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=17,56) arasında önlisans mezunu babaya sahip olan çocuklar lehine olduğu;
- babası ortaokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=77,57) ile babası lise mezunu olan çocuklar (sıra ort.=52,08) arasında babası lise mezunu olan çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

“Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Derecelendirme Ölçeği”nde farkın;

- babası lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=73,40) ile babası ilkokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=30,53) arasında,
- babası lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=80,71) ile babası ortaokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=35,25) arasında,
- babası lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=148,21) ile babası lise mezunu olan çocuklar (sıra ort.=90,04) arasında,
- babası lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=72,50) ile babası ön lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=51,78) arasında lisans mezunu babaya sahip olan çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

“Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği”nde farkın;

- babası lise mezunu olan çocuklar (sıra ort.=71,45) ile babası ilkokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=47,82) arasında,
- babası lise mezunu olan çocuklar (sıra ort.=78,59) ile babası ortaokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=47,40) arasında lisans mezunu babaya sahip olan çocuklar lehine olduğu;
- babası önlisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=23,50) ile babası ilkokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=13,71) arasında,
- babası önlisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=31,50) ile ortaokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=17,35) arasında babası önlisans mezunu olan çocuklar lehine olduğu;
- babası lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=72,92) ile babası ilkokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=33,88) arasında,

- babası lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=81,39) ile babası ortaokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=32,15) arasında,
- babası lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=137,31) ile babası lise mezunu olan çocuklar (sıra ort.=100,84) babası lisans mezunu olan çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

Literatür ebeveyn eğitim düzeyi arttıkça çocukların duyguları anlama, tanımlama, yönetme gibi duygusal yeterliliklerinin arttığını desteklemektedir (Erbay, 2008; Harding, 2015; Horrow & Scheer, 2005; Öksüz & Coşkun, 2017; Şen, 2017; Yurdakavuştu, 2012). Şen (2017) okul öncesi eğitime devam eden çocukların duygusal zeka düzeylerinin anne-babası lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip çocukların lehine anlamlı farklılık olduğu bulgulamıştır. İlkokul mezunu babaya sahip çocuklar dezavantajlı gruptadır. Yurdakavuştu (2012) yüksek lisans bitiren babaya sahip çocukların empati düzeylerinin diğer eğitim düzeyinde babaya sahip çocuklara göre anlamlı derecede yüksek olduğunu bulgulamıştır. Harding (2015) eğitim düzeyi yüksek anneye sahip çocukların daha az sosyal ve duygusal problemler yaşadığını belirtmiştir. Seçer (2017), annelerin olumlu ve olumsuz tepkilerinin çocukların duygu düzenleme ve duygusal değişkenlik üzerinde yordayıcı olduğunu bulgulamıştır. Başka bir deyişle annelerin olumlu tepkileri arttıkça çocukların duygusal olumsuzluğu azaltmakta; annelerin olumsuz tepkileri arttıkça çocukların duygusal olumsuzluğu artmakta ve duygu düzenleme becerileri zayıf kalmaktadır. Karcı (2010) babanın öğrenim durumunun iletişim becerileri açısından farklılık göstermediğini saptamıştır. Duygusal yetileri güçlü olan ebeveynler çocuklarını dinleme, değer verme gibi iletişimsel açıdan önemli tepkiler göstermektedirler (Ömeroğlu, & Ulutaş, 2007). Ebeveynlerin eğitim seviyesi çocuklarına karşı ilgi, hassasiyet ve sorumluluk alma düzeylerini etkilemektedir (Johnston, Murray, Hinshaw, Pelham, & Hoza'dan aktaran Öksüz & Coşkun, 2017). Annelerin öğrenim düzeyi yükseldikçe anne-baba çatışmalarının azalmaktadır. Eğitim seviyesi yüksek olan annelerin aldıkları eğitimin çatışma çözme konusunda olumlu bir etki göstermektedir (Güngören, 2011; Köyceğiz, 2017). Eğitim düzeyi yüksek olan ebeveynler çocuklarına karşı daha hoşgörülü ve demokratik tutumlar sergilemekte, çocukların duygu durumları, iletişim becerilerini desteklemektedir. Duygusal zekanın eğitim ile geliştirilebilir olduğunu gösteren çalışmalar sonucunda çocuklara sunulan farklı duygusal deneyimleri; çocukların duyguları anlama, durumu analiz etme ve çözüme odaklanma, olumlu iletişim kurma ve duyguları yönetme becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Ebeveynlerin eğitim düzeyi arttıkça kendini daha iyi ifade edebilir, çocukları

ile daha etkili iletişim kurarak çocuklarının gelişimlerini destekleyebilir (Köyceğiz, 2017). Çocukların duygusal zekasını destekleme bilincinin eğitim düzeyi yüksek ebeveynlerde olduğu düşünülmektedir. Eğitim düzeyi yüksek olan ebeveynler çocuklarına duygusal gelişimini destekleyecek sağlıklı sunarak, duygu düzenleme becerilerini destekleyerek çocukların duygusal zekasını geliştirmiş olabilir.

Duygusal Zeka / Annenin Çalışma Durumu

Tablo 32

Çocukların Annenin Çalışma Durumuna Göre Duygusal Zekâ Ölçekleri ve Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Anne çalışma durumu	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Yüzler Testi	Çalışıyor	145	169,78	24618,00	8442,00	,000*
	Çalışmıyor	155	132,46	20532,00		
Hikâyeler Testi	Çalışıyor	145	174,33	25278,00	7782,00	,000*
	Çalışmıyor	155	128,21	19872,00		
Anlama Testi	Çalışıyor	145	173,64	25178,00	7882,00	,000*
	Çalışmıyor	155	128,85	19972,00		
Yönetme Testi	Çalışıyor	145	162,55	23569,50	9490,50	,018*
	Çalışmıyor	155	139,23	21580,50		
Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği Toplam	Çalışıyor	145	176,89	25649,00	7411,00	,000*
	Çalışmıyor	155	125,81	19501,00		
Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Derecelendirme Ölçeği	Çalışıyor	145	183,75	26643,50	6416,50	,000*
	Çalışmıyor	155	119,40	18506,50		
Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği	Çalışıyor	145	169,33	24553,00	8507,00	,000*
	Çalışmıyor	155	132,88	20597,00		

*p<0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 32'ye göre, çocukların "Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği"nin tüm alt boyutları ve toplam puanı ($U_{YÜZ} = 8442,00$ $p < 0.05$; $U_{HİK} = 7782,00$ $p < 0.05$; $U_{AN} = 7882,00$ $p < 0.05$; $U_{YÖN} = 9490,50$ $p < 0.05$; $U_{DZ} = 7411,00$ $p < 0.05$), "Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Derecelendirme Ölçeği" ($U_{ÖDZ} = 6416,50$ $p < 0.05$) ve "Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeğinden" ($U_{KE} = 8507,00$ $p < 0.05$) aldıkları puanlar annenin çalışma durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0,05$). Farklılık ilgili alt boyutlar ve tüm duygusal zeka ölçekleri için annesi çalışan (sıra ort.YÜZ=169,78; sıra ort.HİK=174,33; sıra ort.AN=173,64; sıra ort.YÖN=162,55; sıra ort.DZ=176,89; sıra ort.ÖDZ=183,75; sıra ort.KE=169,33)) çocuklar lehinedir.

İş hayatı bireylere kişilerarası ilişkileri düzenleme ve yönetme, ılımlı ve uyumlu olma, duygu düzenleme ve duygularını yönetme becerileri kazandıran etkileşim ortamıdır. Annelerin iş hayatında bulunması toplumsal ve sosyal hayatı tanımaları, kendilerine yer edinmeleri ve ilişkileri sürdürebilmek için duygusal zeka yetilerini geliştirmeyi zorunlu kılmaktadır. Bu yönüyle annenin çalışma hayatında olması çocuklara kendini tanıyan, empati kurabilen, duygularını ifade etmeyi bilen ve duygu düzenleme becerileri gelişmiş olumlu bir rol model sunmaktadır. Literatür araştırma bulgularının destekler niteliktedir. Örneğin Koç (2016) çalışan annelerin, 0-5 yaş döneminde çocukların sosyalleşme sürecini etkileyen her türlü olay, olgu, kişi ve kuruluşlara karşı daha bilinçli yaklaştığını, mesai saatleri dışındaki zamanlarını çocukları ile birlikte oldukça verimli kullanmaya çalıştığını bulgulamıştır. Araştırmada çalışan annelerin çocuklarını ön planda tutarak ev işlerini ikinci plana attıkları; çalışmayan annelerin ise ev işleri dışındaki kalan zamanlarını çocuklarına ayırmaya çalıştıkları görülmüştür. Topçu (2006) çalışan anneler çocuklarına daha az ama daha kaliteli zaman ve ilgi gösterdiğini; annesi çalışan çocukların daha düzenli ve ev içi sorumluluklarına sahip, özgüveni yüksek olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Coley & Lombardi (2013) çalışan annelerin çocuklarına karşı daha duyarlı ve destekleyici ebeveyn tutumuna sahip olduğunu belirtmektedir. Buehler, O'Brien, Swartout ve Zhou (2014), yarı zamanlı çalışan annelerin, işsiz annelerden daha duygusal ve bilişsel destekleyici ebeveynlik tarzlarına sahip olduğunu belirtmektedir. Annenin çalışma hayatında bulunması ve kendi duygusal zeka yetilerini geliştirmesinin, çocuk ve gelişiminde duygusal yetilere yönelik destek sunduğu, çalışan annelerin çocuğa duygularını nasıl ifade edeceği, nasıl yöneteceği gibi konularda olumlu rol model olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Duygusal Zeka / Annenin Mesleği

Tablo 33

Çocukların Anne Mesleğine Göre Duygusal Zekâ Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Annenin mesleği	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Mann Whitney U
Yüzler Testi	Profesyonel meslek	59	180,83	5	19,447	,002*	Çalışmıyor < Profesyonel meslek
	Yarı profesyonel meslek	36	154,72				Çalışmıyor < Memur
	Memur	16	185,28				Çalışmıyor < İşçi
	Esnaf/serbest meslek	15	131,70				Esnaf /serbest meslek < Profesyonel meslek
	İşçi	18	180,11				Çalışmıyor < Profesyonel meslek
	Çalışmıyor	156	132,88				Çalışmıyor < Profesyonel meslek
Hikâyeler Testi	Profesyonel meslek	59	181,47	5	27,271	,000*	Çalışmıyor < Profesyonel meslek
	Yarı profesyonel meslek	36	173,29				Çalışmıyor < Yarı profesyonel meslek
	Memur	16	190,22				Çalışmıyor < Yarı profesyonel meslek
	Esnaf/serbest meslek	15	149,43				Çalışmıyor < Memur
	İşçi	18	166,86				Çalışmıyor < Memur
	Çalışmıyor	156	127,67				Çalışmıyor < Memur
Anlama Testi	Profesyonel meslek	59	195,80	5	32,174	,000*	Çalışmıyor < Profesyonel meslek
	Yarı profesyonel meslek	36	159,04				Çalışmıyor < Memur
	Memur	16	189,84				Esnaf /serbest meslek < Profesyonel meslek
	Esnaf/serbest meslek	15	126,77				Yarı profesyonel meslek < Profesyonel meslek
	İşçi	18	150,89				Esnaf/serbest meslek < Memur
	Çalışmıyor	156	129,60				Esnaf/serbest meslek < Memur
Yönetme Testi	Profesyonel meslek	59	174,45	5	9,538	,089	Çalışmıyor < Profesyonel meslek
	Yarı profesyonel meslek	36	157,71				Çalışmıyor < Yarı profesyonel meslek
	Memur	16	167,41				Çalışmıyor < İşçi
	Esnaf/serbest meslek	15	127,23				Esnaf /serbest meslek < Profesyonel meslek
	İşçi	18	159,39				Yarı profesyonel meslek < Profesyonel meslek
	Çalışmıyor	156	139,26				Esnaf /serbest meslek < Profesyonel meslek
Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği Toplam	Profesyonel meslek	59	194,84	5	33,986	,000*	Çalışmıyor < Profesyonel meslek
	Yarı profesyonel meslek	36	164,83				Çalışmıyor < Yarı profesyonel meslek
	Memur	16	190,22				Çalışmıyor < Memur
	Esnaf/serbest meslek	15	129,67				Çalışmıyor < İşçi
	İşçi	18	169,94				Esnaf /serbest meslek < Profesyonel meslek
	Çalışmıyor	156	126,11				Çalışmıyor < Profesyonel meslek
Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Derecelendirme Ölçeği	Profesyonel meslek	59	199,78	5	50,061	,000*	Çalışmıyor < Profesyonel meslek
	Yarı profesyonel meslek	36	161,36				Çalışmıyor < Yarı profesyonel meslek
	Memur	16	209,09				Çalışmıyor < Memur
	Esnaf/serbest meslek	15	144,67				Çalışmıyor < İşçi
	İşçi	18	187,17				Esnaf /serbest meslek < Profesyonel meslek
	Çalışmıyor	156	119,68				Yarı profesyonel meslek < Profesyonel meslek
Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği	Profesyonel meslek	59	190,97	5	25,269	,000*	Çalışmıyor < Profesyonel meslek
	Yarı profesyonel meslek	36	165,63				Çalışmıyor < Esnaf/serbest meslek
	Memur	16	135,09				Çalışmıyor < Yarı profesyonel meslek
	Esnaf/serbest meslek	15	181,80				Memur < Profesyonel meslek
	İşçi	18	141,00				İşçi < Profesyonel meslek
	Çalışmıyor	156	131,37				İşçi < Profesyonel meslek

*p<0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 33'e göre, annenin mesleği değişkenine göre çocukların Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeğinin *Yönetme* alt boyutu için anlamlı farklılığa rastlanmamıştır ($p>0,50$). Çocukların "Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği"nin *Yüzler* ($\chi^2_{YÜZ}(5,300) = 19,447 p < 0,05$), *Hikayeler* ($\chi^2_{HİK}(5,300) = 27,271 p < 0,05$), *Anlama* ($\chi^2_{AN}(5,300) = 32,174 p < 0,05$) alt boyutları ve toplam puanı ($\chi^2_{DZ}(5,300) = 33,986 p < 0,05$), "Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Derecelendirme Ölçeği" ($\chi^2_{ÖDZ}(5,300) = 50,061 p < 0,05$) ve "Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği"nden ($\chi^2_{KE}(5,300) = 25,269 p < 0,05$) aldıkları puanlar annenin mesleğine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$).

Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için Mann Whitney U Testi yapılarak ikili karşılaştırmaya gidilmiştir. Yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda;

Yüzler alt boyutunda farkın;

- annesi çalışmayan çocuklar (sıra ort.=98,80) ile annesi profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar (sıra ort.=132,33) arasında,
- annesi çalışmayan çocuklar (sıra ort.=83,63) ile annesi memur olan çocuklar (sıra ort.=114,47) arasında,
- annesi çalışmayan çocuklar (sıra ort.=84,69) ile annesi işçi olan çocuklar (sıra ort.=111,86) arasında çalışan annelerin çocukları lehine olduğu;
- annesi profesyonel meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=39,95) ile annesi esnaf/serbest meslek sahibi olan çocukların (sıra ort.=27,87) puanları arasında annesi profesyonel meslek sahibi olan çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

Hikayeler alt boyutunda farkın;

- annesi çalışmayan çocuklar (sıra ort.=97,45) ile annesi profesyonel mesleğe sahip olan (sıra ort.=135,90) arasında,
- annesi çalışmayan çocuklar (sıra ort.=90,74) ile annesi yarı profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar (sıra ort.=121,44) arasında,
- annesi çalışmayan çocuklar (sıra ort.=83,41) ile annesi memur olan çocukların (sıra ort.=116,66) puanları arasında çalışan annelerin çocukları lehine olduğu saptanmıştır.

Anlama alt boyutunda farkın;

- annesi çalışmayan çocuklar (sıra ort.=94,82) ile annesi profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar (sıra ort.=142,84) arasında,
- annesi çalışmayan çocuklar (sıra ort.=83,43) ile annesi memur olan çocuklar (sıra ort.=116,47) arasında çalışan annelerin çocukları lehine olduğu;
- annesi profesyonel meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=52,69) ile annesi yarı profesyonel meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=40,32) arasında,
- annesi profesyonel meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=41,07) ile annesi esnaf/serbest meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=23,47) arasında annesi profesyonel meslek sahibi olan çocuklar lehine olduğu;
- annesi esnaf/serbest meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=12,70) ile annesi memur olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=19,09) arasında annesi memur olarak çalışan çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

“Sullivan Çocuklar İçin Çocukların Duygusal Zekâ Ölçeği Toplam”ı için farkın:

- annesi çalışmayan çocuklar (sıra ort.=94,61) ile annesi profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar (sıra ort.=143,40) arasında,
- annesi çalışmayan çocuklar (sıra ort.=91,96) ile annesi yarı profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar (sıra ort.=117,33) arasında,
- annesi çalışmayan çocuklar (sıra ort.=83,02) ile annesi memur olan çocuklar (sıra ort.=120,41) arasında,
- annesi çalışmayan çocuklar (sıra ort.= 84,91) ile annesi işçi olan (sıra ort.=109,94) çocuklar arasında çalışan annelerin çocukları lehine olduğu;
- annesi profesyonel meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=40,60) ile esnaf/serbest meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=25,30) arasında annesi profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

“Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Derecelendirme Ölçeği”nde farkın;

- annesi çalışmayan çocuklar (sıra ort.=92,59) ile annesi profesyonel meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=148,75) arasında,

- annesi çalışmayan çocuklar (sıra ort.=90,99) ile yarı profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar (sıra ort.=120,38) arasında,
- annesi çalışmayan çocuklar (sıra ort.=82,01) ile memur olan çocuklar (sıra ort.=130,31) arasında,
- annesi çalışmayan çocuklar (sıra ort.=83,50) ile işçi olan çocuklar (sıra ort.=122,19) arasında çalışan annelerin çocukları lehine olduğu;
- annesi profesyonel meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=40,40) ile annesi esnaf/serbest meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=26,10) arasında,
- annesi profesyonel meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=53,56) ile annesi yarı profesyonel meslek sahibi olan çocukların (sıra ort.=38,89) puanları arasında annesi profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar lehine olduğu;
- annesi memur olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=19,44) ile annesi esnaf/serbest meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=12,33) arasında annesi memur olarak çalışan çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

“Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği”nde farkın;

- annesi çalışmayan çocuklar (sıra ort.=96,12) ile annesi profesyonel meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=139,42) arasında,
- annesi çalışmayan çocuklar (sıra ort.=92,42) ile yarı profesyonel meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=114,18) arasında,
- annesi çalışmayan çocuklar (sıra ort.= 83,52) ile annesi esnaf/serbest meslek sahibi olan (sıra ort.=111,83) çocukların puanları arasında çalışan annelerin çocukları lehine olduğu;
- annesi profesyonel meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=42,03) ile annesi işçi olarak çalışan çocuklar (sıra ort.= 29,08) arasında,
- annesi profesyonel meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=40,80) ile memur olan çocuklar (sıra ort.=27,69) arasında annesi profesyonel meslek sahibi olan çocukların empati düzeylerinin anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır.

Duygusal Zeka / Babanın Mesleği

Tablo 34

Çocukların Babanın Mesleğine Göre Duygusal Zekâ Ölçekleri ve Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Babanın mesleği	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Mann Whitney U
Yüzler Testi	Profesyonel meslek	80	169,78	5	16,522	,006*	Çalışmıyor <
	Yarı profesyonel meslek	46	157,83				Profesyonel meslek
	Memur	34	160,35				İşçi < Esnaf/serbest meslek
	Esnaf/serbest meslek	70	153,56				İşçi < Yarı profesyonel meslek
	İşçi	59	117,94				İşçi < Memur
	Çalışmıyor	11	104,32				İşçi < profesyonel meslek
Hikâyeler Testi	Profesyonel meslek	80	181,06	5	26,016	,000*	Çalışmıyor < Yarı profesyonel meslek
	Yarı profesyonel meslek	46	157,09				Çalışmıyor < Memur
	Memur	34	158,71				Çalışmıyor < Profesyonel meslek
	Esnaf/serbest meslek	70	143,76				İşçi < Profesyonel meslek
	İşçi	59	116,67				Esnaf/serbest meslek < Profesyonel meslek
	Çalışmıyor	11	99,68				İşçi < Yarı profesyonel meslek
Anlama Testi	Profesyonel meslek	80	178,96	5	20,360	,001*	Çalışmıyor < Profesyonel meslek
	Yarı profesyonel meslek	46	141,84				Yarı profesyonel meslek < Profesyonel meslek
	Memur	34	163,56				Esnaf/serbest meslek < Profesyonel meslek
	Esnaf/serbest meslek	70	148,36				Esnaf/serbest meslek < Profesyonel meslek
	İşçi	59	120,81				İşçi < Memur
	Çalışmıyor	11	112,32				İşçi < Profesyonel meslek
Yönetme Testi	Profesyonel meslek	80	156,53	5	9,953	,077	
	Yarı profesyonel meslek	46	157,49				
	Memur	34	176,44				
	Esnaf/serbest meslek	70	151,59				
	İşçi	59	124,81				

Sullivan	Çalışmıyor	11	128,09				
Çocuklar	Profesyonel meslek	80	176,24	5	27,433	.000*	Çalışmıyor < Profesyonel meslek
İçin	Yarı profesyonel meslek	46	155,36				Çalışmıyor < Yarı profesyonel meslek
Duygusal	Memur	34	173,93				Çalışmıyor < Memur
Zekâ	Esnaf/serbest	70	149,86				İşçi < Esnaf /serbest meslek
Ölçeği	meslek						İşçi < Yarı profesyonel meslek
Toplam	İşçi	59	108,97				İşçi < Profesyonel meslek
	Çalışmıyor	11	97,36				İşçi < Memur
Sullivan	Profesyonel meslek	80	180,03	5	57,241	.000*	Çalışmıyor < Profesyonel meslek
Öğretmenler	Yarı profesyonel meslek	46	163,86				İşçi < Profesyonel meslek
Çocukların	Memur	34	158,74				Yarı profesyonel meslek < Profesyonel meslek
Duygusal	Esnaf/serbest	70	152,03				Esnaf/serbest meslek < Profesyonel meslek
Zekâsını	meslek						İşçi < Esnaf /serbest meslek
Derecelendirme	İşçi	59	99,62				İşçi < Yarı profesyonel meslek
Ölçeği	Çalışmıyor	11	117,64				İşçi < Memur
Toplam							
Sullivan	Profesyonel meslek	80	202,62	5	34,002	.000*	Çalışmıyor < Profesyonel meslek
Çocuklar	Yarı profesyonel meslek	46	130,76				İşçi < Profesyonel meslek
İçin Kısa	Memur	34	168,24				Esnaf/serbest meslek < Profesyonel meslek
Empati	Esnaf/serbest	70	144,51				İşçi < Esnaf /serbest meslek
Ölçeği	meslek						İşçi < Yarı profesyonel meslek
Toplam	İşçi	59	95,81				İşçi < Memur
	Çalışmıyor	11	130,64				

*p<0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 34 incelendiğinde, babanın mesleğine göre “Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeğinin” *Yönetme* alt boyutu için anlamlı farklılığa rastlanmamıştır ($p>0,50$).

“Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği”nin *Yüzler* ($\chi^2_{YÜZ}(5,300) = 16,552 p < 0,05$), *Hikayeler* ($\chi^2_{HİK}(5,300) = 26,016 p < 0,05$) ve *Anlama* ($\chi^2_{AN}(5,300) =$

20,360 $p < 0,05$) alt boyutları ve toplam puanı ($\chi^2_{DZ}(5,300) = 27,433$ $p < 0,05$), “Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Derecelendirme Ölçeği” ($\chi^2_{ODZ}(5,300) = 57,241$ $p < 0,05$) ve “Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği”nden ($\chi^2_{KE}(5,300) = 34,002$ $p < 0,05$) aldıkları puanlar babanın mesleğine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0,05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için Mann Whitney U Testi yapılarak ikili karşılaştırmaya gidilmiştir. Yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda;

Yüzler alt boyutunda farkın;

- babası çalışmayan çocuklar (sıra ort.=28,68) ile babası profesyonel mesleğe sahip olan (sıra ort.=48,38) çocukların puanları arasında çalışan babaların çocukları lehine olduğu;
- babası işçi olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=56,90) ile esnaf/serbest meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=71,83) arasında,
- babası işçi olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=46,81) ile yarı profesyonel meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=60,93) arasında,
- babası işçi olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=56,19) ile profesyonel meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=80,18) arasında,
- babası işçi olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=42,04) ile babası memur olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=55,60) arasında babası işçi olarak çalışan çocukların farklı duygu durumları ifade eden yüzleri tanıma düzeylerinin anlamlı derece düşük olduğu saptanmıştır.

Hikayeler alt boyutunda farkın;

- babası çalışmayan çocuklar (sıra ort.=23,18) ile babası profesyonel mesleğe sahip olan (sıra ort.=49,14) arasında,
- babası çalışmayan çocuklar (sıra ort.=19,73) ile yarı profesyonel mesleğe sahip olan (sıra ort.=31,22) arasında,
- babası çalışmayan çocuklar (sıra ort.=16,50) ile memur olan (sıra ort.=25,10) çocuklar arasında çalışan babaların çocukları lehine olduğu;
- babası profesyonel meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=83,76) ile babası esnaf/serbest meslek sahibi olan (sıra ort.=66,06) arasında,

- babası profesyonel meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=82,69) ile babası işçi olan çocuklar (sıra ort.=52,80) arasında babası profesyonel meslek sahibi olan çocuklar lehine olduğu;
- babası işçi olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=42,32) ile babası memur olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=55,12) arasında babası işçi olarak çalışan çocukların hikayelerdeki duygu durumları anlama durumlarının anlamlı derecede düşük olduğu saptanmıştır.

Anlama alt boyutunda farkın;

- babası çalışmayan çocuklar (sıra ort.=28,18) ile babası profesyonel meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=48,45) arasında çalışan babaların çocukları lehine olduğu;
- babası profesyonel meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=82,84) ile babası esnaf/serbest meslek sahibi olan (sıra ort.=67,11) arasında,
- babası profesyonel meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=69,09) ile yarı profesyonel meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=53,78) arasında babası profesyonel meslek sahibi olan çocuklar lehine olduğu;
- babası işçi olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=54,90) ile babası profesyonel meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=81,14) arasında,
- babası işçi olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=42,06) ile babası memur olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=55,57) arasında babası işçi olarak çalışan çocukların duyguları anlama düzeylerinin anlamlı derecede düşük olduğu saptanmıştır.

“Sullivan Çocuklar İçin Çocukların Duygusal Zekâ Ölçeği Toplam”ı için farkın:

- babası çalışmayan çocuklar (sıra ort.=24,09) ile babası profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar (sıra ort.=49,01) arasında,
- babası çalışmayan çocuklar (sıra ort.=19,23) ile yarı profesyonel meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=31,34) arasında,
- babası çalışmayan çocuklar (sıra ort.=13,45) ile babası memur olarak çalışan çocukların (sıra ort.=26,09) puanları arasında çalışan babaların çocukları lehine olduğu;
- babası işçi olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=55,74) ile esnaf/serbest meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=72,81) arasında,

- babası işçi olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=45,43) ile yarı profesyonel meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=62,71) arasında,
- babası işçi olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=52,52) ile babası profesyonel meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=82,89) arasında,
- babası işçi olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=39,63) ile babası memur olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=59,79) arasında babası işçi olarak çalışan çocukların duygusal zeka düzeylerinin anlamlı derecede düşük olduğu saptanmıştır.

“Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Derecelendirme Ölçeği”nde farkın;

- babası çalışmayan çocuklar (sıra ort.=27,82) ile babası profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar (sıra ort.=48,50) arasında çalışan babaların çocukları lehine olduğu saptanmıştır.
- babası profesyonel meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=89,99) ile babası esnaf/serbest meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=58,94) arasında,
- babası profesyonel meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=74,53) ile babası yarı profesyonel meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=44,32) arasında,
- babası profesyonel meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=90,50) ile babası işçi olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=42,20) arasında babası profesyonel meslek sahibi olan çocuklar lehine olduğu;
- babası işçi olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=52,83) ile esnaf/serbest meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=75,26) arasında,
- babası işçi olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=47,30) ile yarı profesyonel meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=60,32) arasında,
- babası işçi olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=39,15) ile babası memur olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=60,62) arasında babası işçi olarak çalışan çocukların duygusal zeka düzeylerinin anlamlı derecede düşük olduğu saptanmıştır.

“Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği”nde farkın;

- babası çalışmayan çocuklar (sıra ort.=29,59) ile babası profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar (sıra ort.=48,26) arasında çalışan babaların çocukları lehine olduğu;
- babası profesyonel meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=81,91) ile babası esnaf/serbest meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=68,17) arasında,

- babası profesyonel meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=85,91) ile babası işçi olarak çalışan çocuklar (sıra ort.= 48,42) arasında babası profesyonel meslek sahibi olan çocuklar lehine olduğu;
- babası işçi olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=53,00) ile esnaf/serbest meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=75,11) arasında,
- babası işçi olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=43,07) ile yarı profesyonel meslek sahibi olan çocuklar (sıra ort.=65,74) arasında,
- babası işçi olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=40,41) ile babası memur olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=58,44) arasında babası işçi olarak çalışan çocukların empati düzeylerinin anlamlı derecede düşük olduğu saptanmıştır.

Literatürde profesyonel mesleğe sahip ebeveynlerin, çocuklarını duygusal olarak desteklediği belirtilmiştir. Örneğin Uçmaz (2004) annelerin empati beceri düzeyi ve çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkinin incelediği çalışmada profesyonel meslekler grubunda çalışan annelerin empati beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Goodman, Crouter, Lanza, Cox ve Vernon-Feagans (2011), babaların eğitim düzeyi arttıkça çocuklarına karşı çok daha hassas ve ilgili yaklaştığı, duygusal ihtiyaçlarını fark ettiğini belirtmektedir. Şen (2017) çalışmada Sullivan Duygusal Zeka Ölçeklerinde elde ettiği puanlara göre babası profesyonel mesleğe sahip çocuklar lehine anlamlı farklılık bulgulamıştır. Meriç (2017), babası profesyonel meslek grubunda çalışan çocukların sosyal kural bilgilerinin babası diğer meslek grubundaki çocuklara göre daha iyi düzeyde olduğunu saptamıştır. Sarı (2007) profesyonel meslekler grubunda çalışan annelerin, empati becerilerinin daha yüksek olduğu bulgulamıştır. Köyceğiz (2017) profesyonel mesleğe sahip babaların iletişim becerilerinin daha yüksek olduğunu saptamıştır. Doktor, mühendis, akademisyen gibi profesyonel mesleklere sahip ebeveynler en az lisans mezunudur, ekonomi ve refah düzeyi yüksektir. Eğitim seviyesi yükseldikçe artan bilinç ile birlikte profesyonel mesleğe sahip ebeveynlerin çocuklarının gelişimleri ile yakından ilgilendiği, çocuklarının yaşantılarındaki duygusal boyutu olumlu desteklemeye çalıştığı, daha az çatışma eğilimi gösterdiği ve çözüm odaklı olduğu düşünülmektedir. Çalışmayan ebeveynler işsizlik nedeniyle kendilerini verimsiz hissederek farklı stres kaynaklarına odaklanabilir. İşçi olarak çalışan ebeveynlerin rutinlerinin olmayışı, değişen vardiyalı çalışma koşulları, uzun süre çalışmaları çocuklarını desteklemelerinin önün gelmiş olabilir. Çalışmayan ve işçi olarak çalışan bireyler ekonomik olarak da alt sosyoekonomik düzey

grubundadır. Sosyoekonomik sebeplerle ilgilenmelerin çocukların duygusal doyum ihtiyaçlarının görmelerini engelleyebilir.

Duygusal Zeka / Sosyoekonomik Düzey (SED)

Tablo 35

Çocukların Sosyoekonomik Düzeye Göre Duygusal Zekâ Ölçekleri ve Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	SED	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Mann Whitney U
Yüzler Testi	Düşük	168	133,01	2	19,874	,000*	Düşük < Yüksek
	Orta	99	164,05				Orta < Yüksek
	Yüksek	33	198,92				Düşük < Orta
Hikâyeler Testi	Düşük	168	129,49	2	25,379	,000*	Düşük < Orta
	Orta	99	173,64				Düşük < Yüksek
	Yüksek	33	188,06				
Anlama Testi	Düşük	168	125,24	2	38,641	,000*	Düşük < Yüksek
	Orta	99	174,46				Orta < Yüksek
	Yüksek	33	207,23				Düşük < Orta
Yönetme Testi	Düşük	168	138,01	2	11,432	,003*	Düşük < Yüksek
	Orta	99	158,63				
	Yüksek	33	189,67				
Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği Toplam	Düşük	168	125,18	2	38,006	,000*	Düşük < Yüksek
	Orta	99	172,66				Orta < Yüksek
	Yüksek	33	212,92				Düşük < Orta
Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Derecelendirme Ölçeği	Düşük	168	118,03	2	58,329	,000*	Düşük < Yüksek
	Orta	99	182,43				Orta < Yüksek
	Yüksek	33	219,98				Düşük < Orta
Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği	Düşük	168	128,67	2	29,692	,000*	Düşük < Yüksek
	Orta	99	169,30				Orta < Yüksek
	Yüksek	33	205,24				Düşük < Orta

*p<0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 35 incelendiğinde, “Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği”nin tüm alt boyutları ve toplam puanı ($\chi^2_{YÜZ}(2,300) = 19,874 p < 0,05$; $\chi^2_{HİK}(2,300) = 25,379 p < 0,05$; $\chi^2_{AN}(2,300) = 38,641 p < 0,05$; $\chi^2_{YÖN}(2,300) = 11,432 p < 0,05$; $\chi^2_{DZ}(2,300) = 38,006 p < 0,05$), “Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Derecelendirme Ölçeği” ($\chi^2_{ÖDZ}(2,300) = 58,329 p < 0,05$) ve “Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeğinden” ($\chi^2_{KE}(2,300) = 29,692 p < 0,05$) aldıkları puanlar sosyoekonomik düzeye (SED) göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0,05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için Mann Whitney U Testi yapılarak ikili karşılaştırmaya gidilmiştir. Yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda;

Yüzler alt boyutunda farkın;

- yüksek SED düzeyine sahip çocuklar (sıra ort.=79,05) ile orta SED düzeyine sahip çocuklar (sıra ort.=62,32) arasında,
- yüksek SED düzeyine sahip çocuklar (sıra ort.=136,88) ile düşük SED düzeyine sahip çocukların (sıra ort.=93,95) puanları arasında yüksek SED düzeyine sahip çocuklar lehine olduğu;
- orta SED düzeyine sahip çocuklar (sıra ort.=151,73) ile düşük SED düzeyine sahip çocukların (sıra ort.=123,55) puanları arasındaki orta SED düzeyine sahip çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

Hikayeler alt boyutunda farkın;

- düşük SED düzeyine sahip çocuklar (sıra ort.=94,52) ile yüksek SED düzeyine sahip çocuklar (sıra ort.=133,97) arasında,
- düşük SED düzeyine sahip çocuklar (sıra ort.=119,46) ile orta SED düzeyine sahip çocuklar (sıra ort.=158,67) arasında düşük SED düzeyine sahip çocukların hikayelerdeki duygu durumları anlama düzeylerinin anlamlı derecede düşük olduğu saptanmıştır.

Anlama alt boyutunda farkın;

- yüksek SED düzeyine sahip çocuklar (sıra ort.=77,26) ile orta SED düzeyine sahip çocuklar (sıra ort.=62,91) arasında,
- düşük SED düzeyine sahip çocuklar (sıra ort.=91,97) ile yüksek SED düzeyine sahip çocuklar (sıra ort.=146,97) arasında,

- düşük SED düzeyine sahip çocuklar (sıra ort.=117,76) ile orta SED düzeyine sahip çocuklar (sıra ort.=161,55) arasında düşük SED düzeyine sahip çocukların duygu durumları anlama düzeylerinin anlamlı derecede düşük olduğu saptanmıştır.

Yönetme alt boyutunda farkın;

- yüksek SED düzeyine sahip çocuklar (sıra ort.=129,73) ile düşük SED düzeyine sahip çocuklar (sıra ort.=95,36) arasında yüksek SED düzeyine sahip çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

“Sullivan Çocuklar İçin Çocukların Duygusal Zekâ Ölçeği Toplam”ı için farkın:

- yüksek SED düzeyine sahip çocuklar (sıra ort.=80,97) ile orta SED düzeyine sahip çocuklar (sıra ort.=61,68) arasında,
- yüksek SED düzeyine sahip çocuklar (sıra ort.=148,95) ile düşük SED düzeyine sahip çocuklar (sıra ort.=91,58) arasında yüksek SED düzeyine sahip çocuklar lehine olduğu;
- orta SED düzeyine sahip çocuklar (sıra ort.=160,98) ile düşük SED düzeyine sahip çocuklar (sıra ort.=118,10) arasında orta SED düzeyine sahip çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

“Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Derecelendirme Ölçeği”nde farkın;

- yüksek SED düzeyine sahip çocuklar (sıra ort.=80,65) ile orta SED düzeyine sahip çocuklar (sıra ort.=61,78) arasında,
- yüksek SED düzeyine sahip çocuklar (sıra ort.=156,33) ile düşük SED düzeyine sahip çocuklar (sıra ort.=90,13) arasında yüksek SED düzeyine sahip çocuklar lehine olduğu;
- orta SED düzeyine sahip çocuklar (sıra ort.=170,65) ile düşük SED düzeyine sahip çocuklar (sıra ort.=112,40) arasındaki orta SED düzeyine sahip çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

“Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği”nde farkın;

- yüksek SED düzeyine sahip çocuklar (sıra ort.=78,47) ile orta SED düzeyine sahip çocuklar (sıra ort.=62,51) arasında,

- yüksek SED düzeyine sahip çocuklar (sıra ort.=143,77) ile düşük SED düzeyine sahip çocukların (sıra ort.=92,60) puanları arasında yüksek SED düzeyine sahip çocuklar lehine olduğu;
- orta SED düzeyine sahip çocuklar (sıra ort.=156,79) ile düşük SED düzeyine sahip çocukların (sıra ort.=120,57) puanları arasındaki orta SED düzeyine sahip çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

Literatür sosyoekonomik düzey ile duygusal zeka arasındaki doğrusal ilişkiyi desteklemektedir (Harrod ve Scheer, 2005; Yurdakavuştu, 2012). Ailelerin çocuklara sunduğu duygusal iklim sosyoekonomik düzeyden bağımsız değildir (Morris, Silk, Steinberg, Myers ve Robinson, 2007). Düşük gelirli olmanın işsizlik, sağlık sorunları, uygun olmayan ev şartları gibi ailede oluşturduğu stres, aile için iletişimi ve çocuğun duygusal gelişimini olumsuz etkilemektedir (Kurnaz Avşar, 2007). Alt sosyoekonomik düzeyde yer alan ailelerin ekonomik kaygıların çocukların duygusal doyum ihtiyaçlarının görmelerini engelleyebilir. Bununla beraber ailede yaşanan çatışmaların şiddeti çocukların olumsuz duygu durumları ile erken yaşta karşılaşmasına neden olabilir. Duygusal zekaya yönelik araştırma bulguları değerlendirildiğinde özellikle ebeveynlerin eğitim düzeyi, meslek grupları ve sosyoekonomik düzey değişkenlerine bulgular paralellik göstermektedir. Bu bulguların temel yorumu; kendi duygusal doyumunu ve ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde eğitim ortamında, duygusal yetilerinin kullanacağı ve geliştireceği iş ortamında bulunan anne-babalar ve ekonomik ihtiyaçların duygusal doyumların önüne geçmediği aile ortamı çocukların duygusal zeka yetilerini desteklemekte ve geliştirmektedir.

4. Alt Probleme İlişkin Bulgular

4. Alt Problem

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların benlik algıları cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, okul öncesi eğitime devam etme süresi, okul türü, aile türü, annenin öğrenim durumu, babanın öğrenim durumu, annenin çalışma durumu, annenin mesleği, babanın mesleği ve sosyoekonomik düzey değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

Benlik Algısı / Cinsiyet

Tablo 36

Çocukların Cinsiyete Göre “DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	Mann Whitney U	p
Öz-yeterlik	Kız	150	146,01	21902,00	10577,00	,369
	Erkek	150	154,99	23248,00		
Öz-saygı	Kız	150	144,52	21677,50	10352,50	,230
	Erkek	150	156,48	23472,50		
DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği Toplam	Kız	150	145,27	21791,00	10466,00	,296
	Erkek	150	155,73	23359,00		

*p<0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 36 incelendiğinde, cinsiyete göre çocukların “DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği” alt boyutları olan *öz-yeterlik* ve *öz-saygı* ile ölçeğin tamamından aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Diğer bir ifadeyle çocukların “DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği” alt boyutları ve ölçeğin tamamından aldıkları puanlar kız ve erkek çocuklara göre farklılaşmamaktadır.

Sezer ve Koçyiğit (2017), Goni ve Bello, (2016), Demoulin (1998), Turaşlı (2006), Şeremet (2006), İkiz (2009), Dünder (2010) ve Yaralı (2015) da çalışmalarında çocukların benlik algılarının cinsiyete göre farklılık göstermediğini saptamıştır. Yavuz vd. (2016), Polat ve Akşin (2015) ve Şanlı (2012) ise erkek çocukların benlik algısı puanlarının kız çocuklarından daha yüksek olduğunu saptamıştır. Bununla beraber Sarıca (2010) ve Bosacki (2007), çalışmalarında kız çocukların benlik algılarının erkekler çocuklardan daha yüksek olduğunu saptamıştır. Benlik algısı çocuğun cinsiyetinden ziyade yetiştiği çevre ve kültür ile şekillenmektedir. Bu nedenle cinsiyet açısından farklılık bulunmadığı düşünülmektedir. Çeşitli çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşılması farklı kültür ve örneklemelerin sonuç üzerindeki etkisi olabilir.

Benlik Algısı / Kardeş Sayısı

Tablo 37

Çocukların Kardeş Sayısına Göre “DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Kardeş sayısı	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Mann Whitney U
Öz-yeterlik	1	85	170,39	3	9,891	.020*	3<1
	2	123	152,33				
	3	67	129,06				
	4 ve üzeri	25	131,34				
Öz-saygı	1	85	172,82	3	11,347	.010*	3<1 4 ve üzeri <1
	2	123	150,96				
	3	67	127,78				
	4 ve üzeri	25	133,22				
DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği Toplam	1	85	173,36	3	11,970	.007*	3<1
	2	123	151,16				
	3	67	126,65				
	4 ve üzeri	25	133,44				

*p<0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 37 incelendiğinde, kardeş sayısına göre çocukların *Öz-yeterlilik* ($\chi^2_{ÖY}(3,300) = 9,891$ $p < 0,05$) ve *Öz-saygı* ($\chi^2_{ÖS}(3,300) = 11,347$ $p < 0,05$) alt boyutları ile “DeMoulin Benlik Algısı Ölçeğinin Toplamı”ndan ($\chi^2_T(3,300) = 11,970$ $p < 0,05$) aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir ($p < 0,05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için Mann Whitney U Testi yapılarak ikili karşılaştırmaya gidilmiştir. Yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda;

Öz-yeterlik alt boyutunda farkın;

- bir kardeşe sahip çocuklar (sıra ort.=85,90) ile üç kardeşe sahip çocuklar (sıra ort.=64,57) arasında,

Öz-saygı alt boyutunda farkın;

- bir kardeşe sahip çocuklar (sıra ort.=87,10) ile üç kardeşe sahip çocuklar (sıra ort.=63,05) arasında,
- bir kardeşe sahip çocuklar (sıra ort.=58,77) ile dört ve üzeri kardeşe sahip çocuklar (sıra ort.=44,38) arasında 1 kardeşe sahip olan çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

“DeMoulin Benlik Algısı Ölçeğinin toplam”ında farkın;

- bir kardeşe sahip çocuklar (sıra ort.=87,30) ile üç kardeşe sahip çocuklar (sıra ort.=62,80) arasında bir kardeşe sahip olan çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

Benlik Algısı / Doğum Sırası

Tablo 38

Çocukların Doğum Sırasına Göre “DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Doğum sırası	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Mann Whitney U
Öz-yeterlik	1	143	167,64	3	10,830	,013*	2<1
	2	105	134,88				
	3	38	137,32				
	4 ve üzeri	14	128,39				
Öz-saygı	1	143	164,58	3	8,355	,039*	2<1
	2	105	142,38				
	3	38	125,57				
	4 ve üzeri	14	135,29				
DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği Toplam	1	143	167,45	3	10,515	,015*	2<1
	2	105	136,16				
	3	38	133,17				
	4 ve üzeri	14	131,89				

*p<0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 38 incelendiğinde, doğum sırasına göre çocukların *Öz-yeterlilik* ($\chi^2_{ÖY}(3,300) = 10,830$ $p < 0,05$) ve *Öz-saygı* ($\chi^2_{ÖS}(3,300) = 8,355$ $p < 0,05$) alt boyutları ile “DeMoulin Benlik Algısı Ölçeğinin Toplamı”ndan ($\chi^2_T(3,300) = 10,515$ $p < 0,05$)

aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir ($p<0,05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için Mann Whitney U Testi yapılarak ikili karşılaştırmaya gidilmiştir. Yapılan Mann Whitney U testi sonucunda;

Öz-yeterlik alt boyutunda farkın;

- birinci sırada doğan çocuklar (sıra ort.=136,18) ile ikinci sırada doğan çocuklar (sıra ort.=108,59) arasında birinci sırada doğan çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

Öz-saygı alt boyutunda farkın;

- birinci sırada doğan çocuklar (sıra ort.=132,38) ile ikinci sırada doğan çocuklar (sıra ort.=113,76) arasında,
- birinci sırada doğan çocuklar (sıra ort.=95,84) ile üçüncü sırada doğan çocuklar (sıra ort.=72,80) arasında birinci sırada doğan çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

“DeMoulin Benlik Algısı Ölçeğinin toplam”ında farkın;

- birinci sırada doğan çocuklar (sıra ort.=135,83) ile ikinci sırada doğan çocuklar (sıra ort.=109,08) arasında,
- birinci sırada doğan çocuklar (sıra ort.=95,00) ile üçüncü sırada doğan çocuklar (sıra ort.=75,95) arasında birinci sırada doğan çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

Literatürde kardeş sayısı ve doğum sırası değişkenine göre sınırlı çalışma bulunmaktadır ve bu araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir (Aral & Karaca, 2018; Şeremet, 2006). Benlik algısı bireylerin yaşantılarının duygusal boyutu ve çevre ile şekillenmektedir. Örneklemde yer alan çocukların çoğu birinci sırada doğmuştur. Aileye ilk kez yeni bir bireyin katılması; ebeveynlerin imkan ve ilgilerini çocuklara yöneltmesine, çocuğu ve gelişimini anlamak için çaba harcamasına neden olmaktadır. İlk kez anne baba olan bireylerin çocuklarının ihtiyaçlarına duyarlı olmaları ve çevre olanaklarını düzenleme eğilimleri birinci sırada doğan çocukların olumlu yaşantılar ve duygusal doyumlar yaşamasını sağlamış olabilir. Örneklemdeki çocukların 85i tek çocuktur. Tek çocuğa sahip ebeveynlerin tüm imkân ve ilgisini çocuğa yöneltmesi, çocuğu desteklemeye açık olması tek çocukların benlik algılarını olumlu etkilemiş olabilir. Yine de sınırlı çalışma olması genel bir kanıya varmayı mümkün kılmamaktadır.

Benlik Algısı / Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Süresi

Tablo 39

Çocukların Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Sürelerine Göre “DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	O.Ö.E.D.S.	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	Mann Whitney U	p
Öz-yeterlik	1 yıl	173	126,29	21848,0 0	6797,00	,000*
	2 yıl ve üzeri	127	183,48	23302,0 0		
Öz-saygı	1 yıl	173	131,63	22772,0 0	7721,00	,000*
	2 yıl ve üzeri	127	176,20	22378,0 0		
DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği Toplam	1 yıl	173	126,54	21891,5 0	6840,50	,000*
	2 yıl ve üzeri	127	183,14	23258,5 0		

* $p < 0,05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 39 incelendiğinde, okul öncesi eğitime devam süresine göre çocukların *Öz-yeterlilik* ($U_{ÖY} = 6797,000, p = 0,00$) ve *Öz-saygı* ($U_{ÖS} = 7721,000, p = 0,00$) alt boyutları ile “DeMoulin Benlik Algısı Ölçeğinin Toplamı”ndan ($U_T = 6840,50, p = 0,00$) aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir ($p < 0,05$).

Yapılan Mann Whitney U testi sonucunda;

Öz-yeterlik alt boyutunda farkın;

- bir yıl okul öncesi eğitim alan çocuklar (sıra ort.=126,29) ile iki yıl ve üzeri okul öncesine devam eden çocuklar (sıra ort.=183,48) arasında iki yıl ve üzeri okul öncesine devam eden çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

Öz-saygı alt boyutunda farkın;

- bir yıl okul öncesi eğitim alan çocuklar (sıra ort.=131,63) ile iki yıl ve üzeri okul öncesine devam eden çocuklar (sıra ort.=176,20) arasında iki yıl ve üzeri okul öncesine devam eden çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

“DeMoulin Benlik Algısı Ölçeğinin toplam”ında farkın;

- bir yıl okul öncesi eğitim alan çocuklar (sıra ort.=126,54) ile iki yıl ve üzeri okul öncesine devam eden çocuklar (sıra ort.=183,14) arasında iki yıl ve üzeri okul öncesine devam eden çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

Literatürde de okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi arttıkça çocukların olumlu benlik algılarının arttığı bulgusu desteklenmektedir (İkiz, 2009; Sarıca, 2010; Yaralı 2015). Örneğin Sarıca (2010) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5 ve 6 yaş grubu çocuklarının benlik kavramını incelediği araştırmasında en yüksek benlik kavramına 3 yıl ve üzeri süre okul öncesi eğitim alan çocuk olduğunu bulgulamıştır. Ardından iki yıl okul öncesi eğitim alan ve bir yıl okul öncesi eğitim alan çocuklar sıralanmaktadır. Güven vd. (2004), okul öncesi eğitim alan çocukların benlik kavramı düzeylerinin, okul öncesi eğitim almayanlardan daha yüksek olduğunu bulmuştur. Erbay (2008) 4 yaşında okul öncesi eğitim almaya başlayan çocukların 6 yaşında okul öncesi eğitim almaya yaşında başlayan çocuklara göre paylaşma, yardım etme, uyum, grup çalışmalarına katılma, problem çözme gibi sosyal becerilerinin daha fazla olduğunu bulgulamıştır. Görülmektedir ki okul öncesi eğitim yalnızca ilkokula hazırlık için önkoşul becerilerin kazanıldığı bir eğitim kademesi değil, çocukların fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişiminin desteklendiği eğitsel bir ortamdır. Bu bulgu okul öncesi eğitimin gerekliliğini vurgulamaktadır.

Benlik Algısı / Okul türü

Tablo 40

Çocukların Okul Türüne Göre “DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Okul Türü	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	Mann Whitney U	p
Öz-yeterlik	Bağımsız anaokulu	257	166,99	42917,00	1287,00	.000*
	İlkokullara bağlı anasınıfı	43	51,93	2233,00		
Öz-saygı	Bağımsız anaokulu	257	163,23	41949,00	2255,00	.000*
	İlkokullara bağlı anasınıfı	43	74,44	3201,00		
DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği Toplam	Bağımsız anaokulu	257	166,67	42834,00	1370,00	.000*
	İlkokullara bağlı anasınıfı	43	53,86	2316,00		

Tablo 40 incelendiğinde, okul türüne göre çocukların *Öz-yeterlilik* ($U_{\text{ÖY}} = 1287,00, p = 0,00$) ve *Öz-saygı* ($U_{\text{ÖS}} = 2255,00, p = 0,00$) alt boyutları ile “DeMoulin Benlik Algısı Ölçeğinin Toplamı”ndan ($U_T = 1370,00, p = 0,00$) aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir ($p < 0,05$). Farklılık ilgili alt ölçekler ve DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği Toplamı için bağımsız anaokulunda (sıra ort. $\text{ÖY} = 166,99$; sıra ort. $\text{ÖS} = 163,23$; sıra ort. $\text{TOPLAM} = 166,67$) okul öncesi eğitim alan çocuklar lehinedir.

Bağımsız anaokulları, okul bahçesinin yalnızca çocuklarına ait olması gibi pozitif fiziki koşullar, zengin materyal vb. imkanlar ile yalnızca okul öncesi dönem çocuklarına ait özel bir yapıdadır. Böyle bir ortamda çocukların olumlu yaşantılar deneyimleyebilir veya zengin materyaller ile farklı yönlerini keşfedebilir. Yalnızca okul öncesi çocuklara ait bağımsız bir okul binası olması çocukların kaygılarını azaltabilir.

Benlik Algısı / Aile Yapısı

Tablo 41

Çocukların Aile Yapısına Göre “DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Aile Yapısı	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	Mann Whitney U	p
Öz-yeterlik	Tam aile	274	152,15	41689,00	3110,00	,284
	Parçalanmış aile	26	133,12	3461,00		
Öz-saygı	Tam aile	274	153,86	42158,00	2641,00	<u>,028*</u>
	Parçalanmış aile	26	115,08	2992,00		
DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği Toplam	Tam aile	274	153,06	41937,50	2861,50	,097
	Parçalanmış aile	26	123,56	3212,50		

* $p < 0,05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 41 incelendiğinde, çocukların *Öz-saygı* alt boyutundan aldıkları puanlar aile türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir ($U_{\text{ÖS}} = 2641,00, p < 0,05$). Çocukların *Öz-yeterlilik* alt boyutu ($U_{\text{ÖY}} = 3110,00, p > 0,05$) ile “DeMoulin Benlik Algısı Ölçeğinin Toplamı”ndan ($U_T = 2861,50, p > 0,00$) aldıkları puanlar aile türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p > 0,05$). Yapılan Mann Whitney U testi sonucunda;

Öz-saygı alt boyutunda farkın;

- tam aileye sahip çocuklar (sıra ort.=153,86) ile parçalanmış aileye sahip çocuklar (sıra ort.=115,08) arasında tam aileye sahip çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

Literatürde boşanmanın çocuklar üzerinde benlik algısı, uyum ve başarı düzeyleri üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını ortaya koyan çalışmalar (Esen, 2010; Mena, 2007; Özcan, 2018; Winkle, 2010) olduğu gibi olumsuz etkilediğini bulgusuna sahip çalışmalar da mevcuttur (Şentürk, 2006; Karakaya, 2018). Örneğin Karakaya (2018) ebeveynleri boşanmış çocukların benlik saygısı ve sosyal sorun çözme becerilerinin ebeveynleri

boşanmamış çocuklara göre daha düşük olduğunu bulguladığı araştırmasında boşanmanın çocukların benlik saygısı ve sosyal sorun çözme becerileri üzerinde olumsuz etkisi olduğunu belirtirken Özcan (2018) ebeveynleri boşanmış ve boşanmamış ergenlerin öz yeterlik ve sosyal destek düzeylerinin karşılaştırıldığı çalışmada ergenlerin sosyal destek puanları ve öz yeterlik puanlarının, ailelerinin evli ve boşanmış olmalarına bağlı olarak değişmediği saptamıştır. Kasuto (2017), sosyal sorunlar ve içedönüklük, düşük öz saygı durumlarının parçalanmış aile yapısındaki çocuklarda tam aile yapısındaki çocuklara göre daha fazla görüldüğünü belirlemiştir. 1970’te çocukların %12’si tek ebeveynli aile yapısında yaşarken bu oran 2000’li yıllara gelindiğinde %30’a çıkmıştır (Lee, Kushner & Cho’dan aktaran Altunbulak & Aydoğan, 2015). Türkiye’de boşanan ailelerin %56’sı çocuklu ailedir. Toplam hane halklarının %8,5’inde yalnız ebeveyn ve çocuklar yaşamaktadır (TÜİK, 2017). Bu durum boşanmanın toplumda kendine yer edinmiş, normalleşen bir toplumsal olay olduğunu göstermektedir. Literatürde farklı sonuçlar olması boşanan ebeveynlerin çocuklarının süreçten en az etkileyecek şekilde hayat standartlarını düzenlemesi ile boşanmanın olumsuz etkilerinin çocuk tarafından daha az hissedilmesinin, böylece parçalanmış aile yapısının çocuğun benlik algısına olumsuz etkisinin azaltılmasının getirisi olabilir. Ayrıca boşanma kavramının toplumda kendine yer edinerek boşanma ve çocuk üzerine yapılan çalışmaların artması nedeniyle farklı aile yapıları arasında anlamlı farklılık bulunmamış olabilir.

Benlik Algısı / Anne Eğitim Düzeyi

Tablo 42

Çocukların Anne Eğitim Düzeyi Göre “DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Annenin Eğt.	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Mann Whitney U
Öz-yeterlik	İlkokul	27	92,09	4	59,026	.000*	İlkokul<Lisans
	Ortaokul	47	110,62				Ortaokul<Lisans
	Lise	96	129,53				Lise<Lisans
	Ön lisans	26	202,00				İlkokul<Ön lisans
	Lisans	104	190,17				Ortaokul<Ön lisans
Öz-saygı	İlkokul	27	121,41	4	22,580	.000*	Lise<Ön lisans
	Ortaokul	47	127,55				İlkokul<Lise
	Lise	96	133,95				İlkokul<Lisans
	Ön lisans	26	168,50				Ortaokul<Lisans
	Lisans	104	179,20				Lise<Lisans
DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği Toplam	İlkokul	27	101,80	4	48,679	.000*	İlkokul<Lisans
	Ortaokul	47	114,34				Ortaokul<Lisans
	Lise	96	129,24				Lise<Lisans
	Ön lisans	26	188,58				İlkokul<Ön lisans
	Lisans	104	189,59				Ortaokul<Ön lisans
							Lise<Ön lisans

*p<0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 42 incelendiğinde anne öğrenim düzeyine göre çocukların *Öz-yeterlilik* ($\chi^2_{0Y}(4,300) = 59,026$ $p < 0,05$) ve *Öz-saygı* ($\chi^2_{0Y}(4,300) = 22,580$ $p < 0,05$) alt boyutları ile “DeMoulin Benlik Algısı Ölçeğinin Toplamı”ndan ($\chi^2_T(4,300) = 48,679$ $p < 0,05$) aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir ($p < 0,05$).

Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için Mann Whitney U Testi yapılarak ikili karşılaştırmaya gidilmiştir. Yapılan Mann Whitney U testi sonucunda;

Öz-yeterlilik alt boyutunda farkın;

- annesi lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=74,61) ile annesi ilkokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=32,83) arasında,
- annesi lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=87,78) ile annesi ortaokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=49,93) arasında,
- annesi lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=120,66) ile annesi lise mezunu olan çocuklar (sıra ort.=78,66) arasında lisans mezunu anneye sahip olan çocuklar lehine olduğu;
- annesi önlisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=36,69) ile annesi ilkokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=17,67) arasında,
- annesi önlisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=50,60) ile annesi ortaokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=29,48) arasında,
- annesi önlisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=86,19) ile annesi lise mezunu olan çocuklar (sıra ort.=54,81) arasında annesi önlisans mezunu olan çocuklar lehine olduğu;
- annesi ilkokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=48,43) ile lise mezunu olan çocuklar (sıra ort.=65,82) arasında annesi lise mezunu olan çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

Öz-saygı alt boyutunda farkın;

- annesi lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=71,15) ile annesi ilkokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=46,15) arasında,
- annesi lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=83,59) ile annesi ortaokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=59,21) arasında,
- annesi lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=115,73) ile annesi lise mezunu olan çocuklar (sıra ort.=84,01) arasında lisans mezunu anneye sahip olan çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

“DeMoulin Benlik Algısı Ölçeğinin toplam”ında farkın;

- annesi lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=73,80) ile annesi ilkokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=35,96) arasında,

- annesi lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=87,10) ile annesi ortaokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=51,44) arasında,
- annesi lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=120,56) ile annesi lise mezunu olan çocuklar (sıra ort.=78,77) arasında lisans mezunu anneye sahip olan çocuklar lehine olduğu;
- annesi önlisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=34,69) ile annesi ilkokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=19,59) arasında,
- annesi önlisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=48,29) ile ortaokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=30,76) arasında,
- annesi önlisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=81,12) ile annesi lise mezunu olan çocuklar (sıra ort.=56,19) arasında annesi önlisans mezunu olan çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

Benlik Algısı / Baba Eğitim Düzeyi

Tablo 43

Çocukların Baba Eğitim Düzeyi Göre “DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Baba Eğt.	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Mann Whitney U
Öz-yeterlik	İlkokul	17	103,88	4	52,37 8	,000*	İlkokul<Lisans
	Ortaokul	26	81,69				Ortaokul<Lisans
	Lise	119	132,49				s
	Ön lisans	20	148,00				Lise<Lisans
	Lisans	118	190,97				Önlisans<Lisans
Öz-saygı	İlkokul	17	114,06	4	25,45 6	,000*	İlkokul<Lisans
	Ortaokul	26	104,10				Ortaokul<Lisans
	Lise	119	138,43				s
	Ön lisans	20	147,70				Lise<Lisans
	Lisans	118	178,62				
DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği	İlkokul	17	106,71	4	45,72 9	,000*	İlkokul<Lisans
	Ortaokul	26	87,37				Ortaokul<Lisans
	Lise	119	133,25				s
	Ön lisans	20	147,48				Lise<Lisans
Toplam	Lisans	118	188,63				

*p<0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 43 incelendiğinde baba öğrenim durumu göre çocukların *Öz-yeterlilik* ($\chi^2_{0Y}(4,300) = 52,378 p < 0,05$) ve *Öz-saygı* ($\chi^2_{0S}(4,300) = 25,456 p < 0,05$) alt boyutları ile “DeMoulin Benlik Algısı Ölçeğinin Toplamı”ndan ($\chi^2_{0T}(4,300) = 45,729 p < 0,05$) aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir ($p < 0,05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için Mann Whitney U Testi yapılarak ikili karşılaştırmaya gidilmiştir. Yapılan Mann Whitney U testi sonucunda; *Öz-yeterlilik* alt boyutunda farkın;

- babası lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=72,86) ile babası ilkokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=34,29) arasında,
- babası lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=81,60) ile babası ortaokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=31,19) arasında,
- babası lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort. =142,67) ile babası lise mezunu olan çocuklar (sıra ort.=95,53) arasında,
- babası lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=72,34) ile babası ön lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=52,73) arasında lisans mezunu babaya sahip olan çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

Öz-saygı alt boyutunda farkın;

- babası lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=71,78) ile babası ilkokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=41,74) arasında,
- babası lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=78,81) ile babası ortaokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=43,85) arasında,
- babası lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=135,28) ile babası lise mezunu olan çocuklar (sıra ort.=102,86) arasında lisans mezunu babaya sahip olan çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

“DeMoulin Benlik Algısı Ölçeğinin Toplam”ında farkın;

- babası lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=72,71) ile babası ilkokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=35,32) arasında,
- babası lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=80,96) ile babası ortaokul mezunu olan çocuklar (sıra ort.=34,12) arasında,

- babası lisans mezunu olan çocuklar (sıra ort.=141,32) ile babası lise mezunu olan çocuklar (sıra ort.=96,87) arasında lisans mezunu babaya sahip olan çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

Öğrenim durumu değişkenine göre annesi lisans ve önlisans mezunu olan çocuklar ile babası lisans mezunu olan çocukların benlik algısı ölçeğinden aldıkları puanlar ebeveynleri diğer öğrenim düzeyinde olan çocuklardan daha yüksektir. Eğitim seviyesi yüksek olan ebeveynlerin çocuklarının motivasyon düzeyi ve benlik algıları daha yüksek bulunmuştur. Eğitim seviyesi ebeveynlerin çocuklarına karşı tutumlarını etkilemektedir. Eğitim seviyesi düşük ebeveynler çocuklarına karşı otoriter, ilgisiz ve tutarsız tutumlar sergilemektedir. Eğitim düzeyi yüksek ebeveynler ise genellikle demokratik tutumlar sergilemektedir. Otoriter tutuma sahip ebeveynler çocuklarına düşük sevgi ve şefkat göstermekte, çocukları üzerinde kural ve cezalarla kontrol sağlamaktadır. Demokratik tutuma sahip ebeveynler, çocuklarına karşı sabırlı, ilgili, sevecen ve ihtiyaçlarına karşı duyarlıdır (Altay & Güre, 2012). Yapılan araştırmalar demokratik ailelerde yetişen çocukların benlik algısı, benlik saygısı, sosyal gelişim ve akademik başarı alanlarında izin verici ya da otoriter ailelerde yetişen çocuklardan daha iyi düzeyde olduğunu göstermektedir (Guajardo, Snyder ve Petersen, 2009; Güre, Wissink ve Dekovic, 2010; Yılmaz, 2001). Ebeveynlerin eğitim seviyesi çocukları ile iletişimlerini, anne baba tutumlarını, çocuklarının gelişimlerini desteklemelerini ve çocukları için daha bilinçli olmaları vb. şekilde çocuklara olumlu deneyimler sunulması, olumsuz durumlarla baş etmenin öğretilmesinde etkilidir (Huerta vd. 2011; Polat & Akşin, 2015; Şeremet, 2006). Bu durum çocukların benlik algıları desteklenerek olumlu benlik algısı geliştirmeleri sağlanmış olabilir.

Benlik Algısı / Annenin Çalışma Durumu

Tablo 44

Çocukların Annenin Çalışma Durumuna Göre “DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Annenin çalışma durumu	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Öz-yeterlik	Çalışıyor	145	180,83	26220,00	6840,00	.000*
	Çalışmıyor	155	122,13	18930,00		
Öz-saygı	Çalışıyor	145	172,52	25015,00	8045,00	.000*
	Çalışmıyor	155	129,90	20135,00		
DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği Toplam	Çalışıyor	145	179,43	26017,00	7043,00	.000*
	Çalışmıyor	155	123,44	19133,00		

* $p < 0,05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 44 incelendiğinde, annenin çalışma durumuna göre çocukların “DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği”nin Öz-yeterlilik ($U_{ÖY} = 6840,00, p = 0,00$) ve Öz-saygı ($U_{ÖS} = 8045,00, p = 0,00$) alt boyutları ile ölçeğin tamamından ($U_T = 7043,00, p = 0,00$) aldıkları puanlarda anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir ($p < 0,05$). Yapılan Mann Whitney U testi sonucunda;

Öz-yeterlilik alt boyutunda farkın;

- çalışmayan anneye sahip çocuklar (sıra ort.=122,13) ile çalışan anneye sahip çocuklar (sıra ort.=180,83) arasında çalışan anneye sahip çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

Öz-saygı alt boyutunda farkın;

- çalışmayan anneye sahip çocuklar (sıra ort.=129,90) ile çalışan anneye sahip çocuklar (sıra ort.=172,52) arasında çalışan anneye sahip çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

DeMoulin Benlik Algısı Ölçeğinin Toplam”ında farkın;

- çalışmayan anneye sahip çocuklar (sıra ort.=123,44) ile çalışan anneye sahip çocuklar (sıra ort.=179,43) arasında çalışan anneye sahip çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

İş hayatı geniş bir sosyal çevre ve etkileşim ortamıdır. Annelerin iş hayatında bulunması sosyal-duygusal açıdan gelişmelerini, kendilerine yönelik yeterlilik ve başarı duygusu geliştirmelerini sağlamaktadır (Işık, 2016). Bu durumda annelerin olumlu benlik algısı oluşturmalarını desteklerken çocuklara; kendine güvenen, anne ve çalışan rollerinde zevk alan, özdeşim kuracakları olumlu bir rol model sunar. Böylece çocukların olumlu benlik algısı geliştirmesinde etkili olduğu düşünülebilir.

Benlik Algısı / Annenin Mesleği

Tablo 45

Çocukların Anne Mesleğine Göre “DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Annenin mesleği	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Mann Whitney U
Öz-yeterlik	Profesyonel meslekler	59	193,47	5	40,847	.000*	Çalışmıyor <
	Yarı profesyonel meslekler	36	180,94				Profesyonel meslekler
	Memur	16	192,41				Çalışmıyor < Yarı
	Esnaf/serbest meslek	15	172,80				Profesyonel meslekler
	İşçi	18	138,56				Çalışmıyor <Memur
	Çalışmıyor	156	122,16				Çalışmıyor <
Öz-saygı	Profesyonel meslekler	59	178,57	5	23,198	.000*	Esnaf/serbest meslek
	Yarı profesyonel meslekler	36	174,49				İşçi< Profesyonel meslek
	Memur	16	194,38				Çalışmıyor <
	Esnaf/serbest meslek	15	165,87				Profesyonel meslekler
	İşçi	18	141,89				Çalışmıyor < Yarı
	Çalışmıyor	156	129,37				Profesyonel meslekler
DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği	Profesyonel meslekler	59	192,03	5	39,123	.000*	Çalışmıyor <Memur
	Yarı profesyonel meslekler	36	179,50				Çalışmıyor < Profesyonel meslekler
	Memur	16	198,38				Çalışmıyor < Yarı
	Esnaf/serbest meslek	15	168,73				Profesyonel meslekler
	İşçi	18	134,17				Çalışmıyor < Memur
	Çalışmıyor	156	123,32				İşçi < Profesyonel meslekler
Toplam							İşçi< Memur

*p<0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 45 incelendiğinde, annenin mesleğine göre çocukların “DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği”nin *Öz-yeterlilik* ($\chi^2_{OY}(5,300) = 193,47 p < 0,05$) ve *Öz-saygı* ($\chi^2_{OS}(5,300) = 23,198 p < 0,05$) alt boyutları ile ölçeğin toplamından ($\chi^2_T(5,300) = 39,123 p < 0,05$) aldıkları puanlarda anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir ($p < 0,05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için Mann Whitney U Testi yapılarak ikili karşılaştırmaya gidilmiştir. Yapılan Mann Whitney U testi sonucunda;

Öz-yeterlilik alt boyutunda farkın;

- annesi çalışmayan çocuklar (sıra ort.=94,11) ile annesi profesyonel mesleğe sahip çocuklar (sıra ort. =144,74) arasında,
- annesi çalışmayan çocuklar (sıra ort.=89,37) ile yarı profesyonel mesleğe sahip çocuklar (sıra ort.=127,42) arasında,
- annesi çalışmayan çocuklar (sıra ort.=82,63) ile memur olan çocuklar (sıra ort.=124,19) arasında,
- annesi çalışmayan çocuklar (sıra ort.=83,40) ile esnaf/serbest meslek olan (sıra ort.=113,03) çocuklar arasında çalışan annelerin çocukları lehine olduğu;
- annesi işçi çocuklar (sıra ort.=29,06) ile annesi profesyonel mesleğe sahip çocuklar (sıra ort.=42,03) arasında annesi profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

Öz-saygı alt boyutunda farkın;

- annesi çalışmayan çocuklar (sıra ort.=98,21) ile annesi profesyonel mesleğe sahip çocukların (sıra ort.=133,87) arasında,
- annesi çalışmayan çocuklar (sıra ort.=91,04) ile yarı profesyonel mesleğe sahip çocuklar (sıra ort.=120,18) arasında,
- annesi çalışmayan çocuklar (sıra ort.=83,04) ile annesi memur olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=120,25) arasında çalışan annelerin çocukları lehine olduğu saptanmıştır.

“DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği Toplam”ında farkın;

- annesi çalışmayan çocuklar (sıra ort.=94,61) ile annesi profesyonel mesleğe sahip olan (sıra ort.=143,40) arasında,
- annesi çalışmayan çocuklar (sıra ort.=89,55) ile yarı profesyonel mesleğe sahip olan (sıra ort.=126,61) arasında,

- annesi çalışmayan çocuklar (sıra ort.=82,41) ile memur olan çocuklar (sıra ort.=126,41) arasında çalışan annelerin lehine olduğu;
- annesi işçi olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=28,44) ile annesi profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar (sıra ort.=42,22) arasında,
- annesi işçi olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=14,28) ile annesi memur olan çocuklar (sıra ort.=21,13) arasında annesi profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar ve annesi memur olan çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

Benlik Algısı / Babanın Mesleği

Tablo 46

Çocukların Babanın Mesleğine Göre “DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Babanın mesleği	n	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p	Mann Whitney U
Öz-yeterlik	Profesyonel meslekler	80	190,19	5	36,538	.000*	Çalışmıyor < Profesyonel meslek
	Yarı profesyonel meslekler	46	153,55				İşçi < Profesyonel meslekler
	Memur	34	161,37				Esnaf/serbest meslek < Profesyonel meslek
	Esnaf/serbest meslek	70	142,26				Yarı profesyonel meslek < Profesyonel meslek
	İşçi	59	106,85				İşçi < Esnaf/serbest meslek
	Çalışmıyor	11	102,05				İşçi < Memur
Öz-saygı	Profesyonel meslekler	80	181,16	5	27,280	.000*	İşçi < Yarı profesyonel meslek
	Yarı profesyonel meslekler	46	158,83				Çalışmıyor < Profesyonel meslek
	Memur	34	162,12				Çalışmıyor < Memur
	Esnaf/serbest meslek	70	145,26				İşçi < Profesyonel meslek
	İşçi	59	111,14				İşçi < Yarı profesyonel meslek
	Çalışmıyor	11	101,32				İşçi < Esnaf/serbest meslek
DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği Toplam	Profesyonel meslekler	80	190,15	5	37,931	.000*	İşçi < Memur
	Yarı profesyonel meslekler	46	154,83				Çalışmıyor < Profesyonel meslek
	Memur	34	164,40				İşçi < Profesyonel meslek
	Esnaf/serbest meslek	70	141,11				İşçi < Yarı profesyonel meslek
	İşçi	59	106,00				İşçi < Esnaf/serbest meslek
	Çalışmıyor	11	99,50				İşçi < Memur
							Esnaf/serbest meslek < Profesyonel meslek
							Yarı profesyonel meslek < Profesyonel meslek

Tablo 46 incelendiğinde, babanın mesleğine göre çocukların “DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği”nin *Öz-yeterlilik* ($\chi^2_{OY}(5,300) = 36,538 p < 0,05$) ve *Öz-saygı* ($\chi^2_{OS}(5,300) = 27,280 p < 0,05$) alt boyutları ile ölçeğin toplamından ($\chi^2_T(5,300) = 37,931 p < 0,05$) aldıkları puanlarda anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir ($p < 0,05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için Mann Whitney U Testi yapılarak ikili karşılaştırmaya gidilmiştir. Yapılan Mann Whitney U testi sonucunda;

Öz-yeterlilik alt boyutunda farkın;

- babası çalışmayan çocuklar (sıra ort.=16,59) ile profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar (sıra ort.=25,07) arasındaki farklılık anlamlı ve memur olarak çalışan babaya sahip çocuklar lehine olduğu;
- babası profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar (sıra ort.=86,38) ile babası işçi olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=47,80) arasında,
- babası profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar (sıra ort.=69,44) ile yarı profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar (sıra ort.=53,17) arasında,
- babası profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar (sıra ort.=86,99) ile esnaf/serbest mesleğe sahip olan çocuklar (sıra ort.=62,36) arasındaki fark anlamlı ve babası profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar lehine olduğu;
- babası işçi olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=56,38) ile babası esnaf/serbest mesleğe sahip olan çocuklar (sıra ort.=72,26) arasında,
- babası işçi olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=41,15) ile memur olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=57,15) arasında,
- babası işçi olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=45,42) ile yarı profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar (sıra ort.=62,73) arasında işçi olarak çalışan çocukların öz yeterlilik düzeylerinin anlamlı derecede düşük olduğu saptanmıştır.

Öz-saygı alt boyutunda farkın;

- babası çalışmayan çocuklar (sıra ort.=28,23) ile babası profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar (sıra ort.=48,44) arasında,
- babası çalışmayan çocuklar (sıra ort.=16,00) ile memur olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=25,26) arasında babası çalışan çocuklar lehine olduğu;
- babası işçi olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=50,83) ile babası profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar (sıra ort.=84,14) arasında,

- babası işçi olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=45,53) ile babası yarı profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar (sıra ort.=62,59) arasında,
- babası işçi olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=41,00) ile babası memur olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=57,41) arasında,
- babası işçi olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=57,35) ile babası esnaf/serbest mesleğe sahip olan çocuklar (sıra ort.=71,45) arasında babası işçi olarak çalışan çocuklar öz saygı düzeylerinin anlamlı derecede düşük olduğu;
- babası profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar (sıra ort.=83,68) ile babası esnaf/serbest mesleğe sahip çocuklar (sıra ort.=66,15) arasında babası profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar lehine olduğu;

“DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği”nin toplamında farkın;

- babası çalışmayan çocuklar (sıra ort.=25,73) ile babası profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar (sıra ort.=48,79) arasında,
- babası çalışmayan çocuklar (sıra ort.=15,95) ile memur olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=25,28) arasında babası çalışan çocuklar lehine olduğu;
- babası işçi olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=47,28) ile babası profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar (sıra ort.=86,76) arasında,
- babası işçi olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=40,46) ile babası memur olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=58,35) arasında,
- babası işçi olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=45,00) ile babası yarı profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar (sıra ort.=63,26) arasında,
- babası işçi olarak çalışan çocuklar (sıra ort.=57,03) ile babası esnaf/serbest mesleğe sahip olan çocuklar (sıra ort.= 71,71) arasında babası işçi olarak çalışan çocukların benlik algılarının anlamlı derecede düşük olduğu;
- babası profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar (sıra ort.=87,04) ile babası esnaf/serbest mesleğe sahip olan çocuklar (sıra ort.= 62,31) arasında,
- babası profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar (sıra ort.=69,28) ile babası yarı profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar (sıra ort.=53,46) arasında babası profesyonel mesleğe sahip olan çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

Literatürde çocukların benlik algısı üzerinde ebeveynlerin meslek gruplarının etkisini araştırmada yer aldığı gibi detaylı gruplara ayırarak inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Eğitim düzeyi yüksek olan bireyler çoğunlukla profesyonel bir meslek

sürdürmekte, çocuklarının gelişimi ile ilgilenmekte, çocuğu ile iletişim kurma ve çocuğuna olumlu özellikler kazandırma eğilimi göstermektedir. Aynı zamanda ebeveynlerin mesleki profilleri ekonomik düzeylerini ve çocuğa sunduğu imkanları doğrudan etkilemektedir (Huerta vd., 2010). Eisenberg vd, (2005) tarafında 186 çocuk ve ebeveynleri ile altı yıl süren boylamsal bir çalışmada çocukların ebeveynleri ile olan ilişkileri ile dışa dönük olumlu benlik algısına yönelik davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisinin çocuğun dışa dönük daha az anti sosyal davranış sergilemesine, olumlu bir benlik algısı geliştirmesine etki ettiği görülmüştür. Gerçekleştirilen bu çalışmanın sonuçlarında dikkat çekici noktası ebeveynlerin eğitim düzeyi yükseldikçe çocuklarda olumlu ilişki, güven ve benlik algısının arttığıdır. Ayrıca profesyonel mesleğe sahip ve memur ebeveynlerin rutin çalışma saati ve iş ortamının daha düzenli olması ebeveynlerin “anne-baba” ve “çalışan” rolleri arasında sınırları belirlemede etkili olabilir. İşçi olarak çalışan ebeveynlerin değişen vardiya durumları, yoğun iş koşulları ailelerine ve çocuklarına zaman ayırmalarını engelliyor; “anne-baba” ile “çalışan” rolleri arasında sıkışmış, hayattan zevk almayan bireylere dönüşmelerine neden olmuş olabilir.

Benlik Algısı / Sosyoekonomik Düzey (SED)

Tablo 47

Çocukların Sosyoekonomik Düzeye Göre “DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	SED	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Mann Whitney U
Öz-yeterlik	Düşük	168	120,40	2	53,725	,000*	Düşük<orta
	Orta	99	176,88				Düşük<yüksek
	Yüksek	33	224,56				Orta<yüksek
Öz-saygı	Düşük	168	130,56	2	26,526	,000*	Düşük<orta
	Orta	99	165,16				Düşük<yüksek
	Yüksek	33	208,03				Orta<yüksek
DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği Toplam	Düşük	168	122,30	2	49,186	,000*	Düşük<orta
	Orta	99	173,51				Düşük<yüksek
	Yüksek	33	225,03				Orta<yüksek

Tablo 47 incelendiğinde, sosyoekonomik düzeye (SED) göre çocukların “DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği”nin *öz-yeterlilik* ve *öz-saygı* alt boyutları ile ölçeğin tamamından aldıkları puanlar anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir ($p<0,05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için Mann Whitney U Testi yapılarak ikili karşılaştırmaya gidilmiştir. Yapılan Mann Whitney U testi sonucunda;

Öz-yeterlilik alt boyutunda farkın;

- yüksek SED düzeyine sahip çocuklar (sıra ort.=86,38) ile orta SED düzeyine sahip çocuklar (sıra ort.=59,87) arasında,
- yüksek SED düzeyine sahip çocuklar (sıra ort.=155,18) ile düşük SED düzeyine sahip çocukların (sıra ort.=90,36) puanları arasında yüksek SED düzeyine sahip çocuklar lehine olduğu;
- orta SED düzeyine sahip çocuklar (sıra ort.=167,01) ile düşük SED düzeyine sahip çocukların (sıra ort.=114,55) puanları arasındaki orta SED düzeyine sahip çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

Öz-saygı alt boyutunda farkın;

- yüksek SED düzeyine sahip çocuklar (sıra ort.=82,35) ile orta SED düzeyine sahip çocuklar (sıra ort.=61,22) arasında,
- yüksek SED düzeyine sahip çocuklar (sıra ort.=142,68) ile düşük SED düzeyine sahip çocukların (sıra ort.=92,81) puanları arasında yüksek SED düzeyine sahip çocuklar lehine olduğu;
- orta SED düzeyine sahip çocuklar (sıra ort.=153,94) ile düşük SED düzeyine sahip çocukların (sıra ort.=122,25) puanları arasındaki orta SED düzeyine sahip çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

“DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği”nin toplamında farkın;

- yüksek SED düzeyine sahip çocuklar (sıra ort.=87,30) ile orta SED düzeyine sahip çocuklar (sıra ort.=59,57) arasında,
- yüksek SED düzeyine sahip çocuklar (sıra ort.=154,73) ile düşük SED düzeyine sahip çocukların (sıra ort.=90,45) puanları arasında yüksek SED düzeyine sahip çocuklar lehine olduğu;

- orta SED düzeyine sahip çocuklar (sıra ort.=163,94) ile düşük SED düzeyine sahip çocukların (sıra ort.=116,35) puanları arasındaki orta SED düzeyine sahip çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.

Sosyoekonomik durumun benlik algısı üzerindeki etkisi doğrudan olmak yerine dolaylıdır. Yavuz vd. (2016) ve Huerta vd., (2010) de yaptıkları çalışmalarda sosyoekonomik düzeyin benlik algısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ve yüksek sosyoekonomik düzeye sahip çocukların daha olumlu bir benlik algısı geliştirdiklerini saptamıştır. Bu durumun sebebi olarak sosyoekonomik düzeyin yaşam kalitesi, çevre ve sosyal ilişkiler başta olmak üzere insan hayatı üzerinde pek çok alanda belirleyici olması düşünülmektedir. Örneğin çocuklar için temiz ve kaliteli yaşam ortamı sunmaktan ebeveyn eğitimlerine, gıda ve tıbbi hizmetlere ulaşımdan zengin çevre olanaklarına kadar pek çok durumda sosyoekonomik düzey belirleyicidir. Ayrıca düşük gelirli ailede yetişen kişiler, ebeveynlerin maddi konularda olumsuz etkilenmeleri nedeniyle olumlu ebeveyn desteğinde yetersizlik yaşayabilmektedirler ve bundan dolayı benlik algıları düşebilmektedir (Ho, Lempers ve Clark-Lempers, 1995).

5. Alt Probleme İlişkin Bulgular

5. Alt Problem

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların motivasyon düzeyleri ile duygusal zekaları arasında korelasyonel bir ilişki var mıdır?

Okul Öncesi Çocuklar için Motivasyon Ölçeği / Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği

Tablo 48

Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği Alt Ölçekleri İle Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı Sonuçları

	Yüzler	Hikayeler	Anlama	Yönetme	Sullivan Ç.İ.D.Z.Ö.
Bilişsel Sebat	,258**	,359**	,284**	,283**	,388**
Kaba Motor Sebat	,301**	,337**	,318**	,342**	,431**
Yetişkinlerle Sosyal Sebat	,227**	,392**	,317**	,267**	,385**
Çocuklarla Sosyal Sebat	,228**	,343**	,259**	,213**	,332**
Üst Düzey Memnuniyet	,222**	,333**	,268**	,221**	,337**
Olumsuz Tepki	,236**	,328**	,193**	,196**	,309**
Genel Yeterlilik	,173**	,274**	,218**	,182**	,276**

** Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 48 incelendiğinde, çocukların “Okul Öncesi Çocuklar için Motivasyon Ölçeği”nin *Bilişsel Sebat* ($r=,388$), *Kaba Motor Sebat* ($r=,431$), *Yetişkinlerle Sosyal Sebat* ($r=,385$), *Çocuklarla Sosyal Sebat* ($r=,332$), *Üst Düzey Memnuniyet* ($r=,337$) ve *Olumsuz Tepki* ($r=,309$) alt ölçekleri ile “Sullivan Çocuklar için Duygusal Zeka Ölçeği” toplamı arasında anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır ($p<0,01$). *Genel Yeterlilik* alt ölçeğinde ise pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişki saptanmıştır ($p<0,01$).

Okul Öncesi Çocuklar için Motivasyon Ölçeği / Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği

Tablo 49

Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği Alt Ölçekleri ile Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekâsını Değerlendirme Ölçeği Arasındaki Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı Sonuçları

	Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği
Bilişsel Sebat	,774**
Kaba Motor Sebat	,742**
Yetişkinlerle Sosyal Sebat	,704**
Çocuklarla Sosyal Sebat	,813**
Üst Düzey Memnuniyet	,804**
Olumsuz Tepki	,822**
Genel Yeterlilik	,823**

** Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 49 incelendiğinde, çocukların “Okul Öncesi Çocuklar için Motivasyon Ölçeği”nin *Bilişsel Sebat* ($r=,774$), *Kaba Motor Sebat* ($r=,742$), *Yetişkinlerle Sosyal Sebat* ($r=,704$), *Çocuklarla Sosyal Sebat* ($r=,813$), *Üst Düzey Memnuniyet* ($r=,804$), *Olumsuz Tepki* ($r=,822$) ve *Genel Yeterlilik* ($r=,823$) alt ölçekleri ile “Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Değerlendirme Ölçeği”nden aldıkları puanlar arasında anlamlı, pozitif yönde ve yüksek düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır ($p<0,01$).

Okul Öncesi Çocuklar için Motivasyon Ölçeği / Sullivan Kısa Empati Ölçeği

Tablo 50

Okul Öncesi Çocuklar için Motivasyon Ölçeği Alt Ölçekleri İle Sullivan Kısa Empati Ölçeği Arasındaki Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı Sonuçları

	Sullivan Kısa Empati Ölçeği
Bilişsel Sebat	,407**
Kaba Motor Sebat	,421**
Yetişkinlerle Sosyal Sebat	,449**
Çocuklarla Sosyal Sebat	,385**
Üst Düzey Memnuniyet	,419**
Olumsuz Tepki	,367**
Genel Yeterlilik	,348**

** Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 50 incelendiğinde, çocukların “Okul Öncesi Çocuklar için Motivasyon Ölçeği”nin *Bilişsel Sebat* ($r=,407$), *Kaba Motor Sebat* ($r=,421$), *Yetişkinlerle Sosyal Sebat* ($r=,449$), *Çocuklarla Sosyal Sebat* ($r=,332$), *Üst Düzey Memnuniyet* ($r=,337$), *Olumsuz Tepki* ($r=,309$) ve *Genel Yeterlilik* ($r=,348$) alt ölçekleri ile alt ölçekleri ile “Sullivan Kısa Empati Ölçeği”nden aldıkları puanlar arasındaki ilişki anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır.

“Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği” alt ölçekleri ile “Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği”, “Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği” ve “Sullivan Kısa Empati Ölçeği” arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Çocuklar odaklandığı, zorlukların üstesinden gelmeye çalıştığı, keşfetmeye yöneldiği, araştırma yaptığı, motivasyon sürecinde ve doyumuna ulaştığında duygusal çıktılar yaşamaktadır. Örneğin 3 yaşındaki bir çocuk, merakla etrafı keşfe yöneldiğinde başarılı girişimlerinde sonra mutluluk, başarısızlıklarından sonra üzüntü, üzüntünün ardından sebat ve heyecan duyabilir (Heckhausen'den aktaran Wang, 2018). Bireyin kendini tanıması, yapabileceklerinin farkında olması, duygularını düzenleyebilmesi, karşılaşılan olumsuz durumlarda pes etmeden mücadele edebilmesi ve ümit edebilmesi; motivasyon sürecini doyumla sonlandırmak ve motivasyon düzeyini

düşürmemek için gereklidir (Çakar & Arbak, 2004). Araştırma sonuçları da dikkate alınarak kendini tanıyan, olumsuz duygular ile baş edebilen ve umutsuzluğa düşmeyi engelleyen, duygularını yönetebilen çocukların motive oldukları durumlarda daha çok sebat, kararlılık, öz düzenleme gösterdiği; duygusal yetiler ve duygu düzenleme becerilerinde eksiklik yaşıyan çocukların mücadele etmeme, pes etme, başarısızlıktan korkma, doyum yaşayamama, ilgi gösterdiği durumlardan sıkılma, doyum yaşamadan etkinliğe son verme durumları yaşadığı yorumu yapılabilir. Aynı şekilde meraklı, araştırmacı, motivasyon düzeyi yüksek bireylerin yaşantılarındaki duygusal boyutu düzenleyerek doyuma ulaştığı söylenebilir.

6. Alt Probleme İlişkin Bulgular

6. Alt Problem

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların motivasyon düzeyleri ile benlik algıları arasında korelasyonel bir ilişki var mıdır?

Motivasyon / Benlik Algısı

Tablo 51

Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği Alt Ölçekleri İle Demoulin Benlik Algısı Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı Sonuçları

	Öz-yeterlik	Öz-saygı	DeMoulin Benlik Algısı Ölçek Toplam
Bilişsel Sebat	,552**	,438**	,540**
Kaba Motor Sebat	,580**	,455**	,568**
Yetişkinlerle Sosyal Sebat	,598**	,465**	,592**
Çocuklarla Sosyal Sebat	,517**	,410**	,508**
Üst Düzey Memnuniyet	,510**	,376**	,483**
Olumsuz Tepki	,486**	,390**	,481**
Genel Yeterlilik	,451**	,350**	,441**

** Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 51 incelendiğinde çocukların “Okul Öncesi Çocuklar için Motivasyon Ölçeği”nin *Bilişsel Sebat* ($r=,540$), *Kaba Motor Sebat* ($r=,568$), *Yetişkinlerle Sosyal Sebat* ($r=,592$), *Çocuklarla Sosyal Sebat* ($r=,508$), *Üst Düzey Memnuniyet* ($r=,483$), *Olumsuz Tepki* ($r=,481$) ve *Genel Yeterlilik* ($r=,441$) alt ölçekleri ile “DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği”nden elde edilen toplam puanlar arasındaki ilişki anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeydedir.

Bu durumda olumlu benlik algısına sahip, kendini tanıyan, yapabileceklerinin farkında olan çocukların motivasyon düzeylerinin de yüksek olduğu; kendine güvenmeyen, değersizlik inancı geliştiren düşük/olumsuz benlik algısına sahip çocukların motivasyonlarının düşük olduğu yorumu yapılabilir. Čerešník ve Čerešníková (2018) da yaptıkları çalışmada benzer sonuca ulaşmıştır. Benlik algısının oluşması ve gelişmesi fizyolojik ihtiyaçların karşılanarak doyum sağlanmaya yönelik çaba göstermekle başlayıp yaşam boyu devam eden süreçtir. Süreç içinde doyumlar ile algılanan değerler olumlu benlik algısı oluştururken, doyuma ulaşma ve doyum için harekete geçme içsel motivasyon ile başlatılan eylemler aracılığıyla gerçekleşir. Merak etme, ilgi, sebat gösterme ve doyum için uğraşma, amacı için uğraşta bulunma ve bu uğraştan haz alma saf bir motivasyon ürünüdür. Aynı zamanda bu eylemler kendine değer veren, kendine güvenen, kendini tanıyan, yaptıkları işten keyif alan ve doyum sağlayan olumlu benlik algısına sahip bireylerin göstereceği davranışlardır.

İçsel motivasyonla başlatılan eylemlerin yerini ödüller, cezalar ve pekiştireçler aldığına çocuğa kendini tanıma, kişisel ilgi ve merakının peşine düşme yerine dışardan gelen uyarıcılara göre eylemleri ve hayatı düzenleme öğretilmektedir. Aktif, mutlu ve doyuma ulaşan bireyler; aktif olmak için ölçütler barındıran, yaptıkları işten zevk almayan, başarısız olması kaygısı taşıyan, doyum sağlamayan, çabuk sıkılan bireylere dönüşmektedir. Bu durum bireylerin olumsuz benlik algısı geliştirmesine neden olmaktadır. Aynı zamanda kendini tanımayan, varlığını anlamlandıramamış bireyler ebeveyn, arkadaş, eş gibi diğer insanların taleplerine yönelerek benliğini anlamlandırmaya çalışır, bilinçsiz ve başkaları tarafından şekillendirilmiş gerçek olmayan bir benlik algısı oluşturur. Örneğin kendini tanımayan ve etrafındakiler tarafından çirkin bulunan birey çirkin olduğunu kabul eder. Etrafındaki insanlar için güzel olmaya yönelir, etrafındaki insanların güzellik algıları ve kriterlerine göre güzellik kavramını değerlendirir. Bu şekilde gelişen bilinçsiz ve gerçekdışı benlik algısı, bireyin “kendi olma” becerisini kaybetmesine (Lindenfield, 2004) ve içsel motive olduğu durumların yerine çevrenin talepleri tercih

etmesine neden olur. Görülmektedir ki olumlu benlik algısının oluşturulmasında içsel motivasyonun desteklenmesinin payı büyüktür.

7.Alt Probleme İlişkin Bulgular

7. Alt Problem

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların duygusal zeka düzeyleri ve benlik algıları arasında korelasyonel bir ilişki var mıdır?

Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği / DeMoulin Benlik Algısı

Tablo 52

Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği Alt Boyutları İle Demoulin Benlik Algısı Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı Sonuçları

	Yüzler	Hikâyeler	Anlama	Yönetme	Sullivan Ç.İ.D.Z.Ö
Öz-yeterlik	,325**	,374**	,470**	,358**	,501**
Öz-saygı	,308**	,342**	,335**	,287**	,431**
DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği	,347**	,399**	,449**	,359**	,514**

** Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 52 incelendiğinde “DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği”nden elde edilen toplam puanlar ile “Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği”nden elde edilen toplam puanlar arasında anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır ($r=,514$; $p<0.01$).

Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekâsını Değerlendirme Ölçeği / DeMoulin Benlik Algısı

Tablo 53

Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Değerlendirme Ölçeği İle Demoulin Benlik Algısı Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Değerlendirme Ölçeği	
Öz-yeterlik	,475**
Öz-saygı	,336**
DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği	,449**

** Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 53 incelendiğinde “DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği”nden elde edilen toplam puanlar ile “Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Değerlendirme Ölçeği”nden elde edilen puanlar arasında anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır ($r=,449$; $p<0.01$).

Sullivan Kısa Empati Ölçeği / DeMoulin Benlik Algısı

Tablo 54

Sullivan Kısa Empati Ölçeği İle Demoulin Benlik Algısı Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Sullivan Kısa Empati Ölçeği	
Öz-yeterlik	,495**
Öz-saygı	,363**
DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği	,473**

** Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 54 incelendiğinde “DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği”nden elde edilen toplam puanlar ile “Sullivan Kısa Empati Ölçeği”nden elde edilen puanlar arasında anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır ($r=,473$; $p<0.01$).

Benlik algısı, bireylerin yaşam deneyimlerinden edindiği olumlu ve olumsuz geri bildirimlerin ve bilgilerin duygusal toplamıdır (DeMoulin, 2000). Başka bir ifade ile benlik algısını oluşturan her deneyim duygusal bir temel taşımaktadır veya yaşantıların duygusal boyutu benlik algısını etkilemektedir. Bu hali ile benlik algısı ve duygusal zeka birbirinden beslenen ve birbirini etkileyen kompleksi bir yapıdır. Bireylerin duyguları tanımlaması, içeriğini anlaması ve yönetebilmesi için önce kendini anlaması, kim olduğunu bulması, neyi sevip neyi sevmediğini fark etmesi, kapasitesinin ve biricikliği ile sahip olduğu cevheri özümsemesi gerekmektedir. Aynı zamanda tüm bunlar duygusal bir boyut içinde şekillenerek benlik algısını şekillendirmektedir. Kişinin varlığını kavraması, varlığın içindekileri incelemeye yöneltmektedir. Kendini kavramak için duygularını anlamaya, anlamlandırma ve yönetmeye yönelik birey duygusal zeka yetilerini desteklemektedir. Ayrıca bireylerinin duygusal zekanın olumsuzluklar karşısında umutsuzluğa kapılmama ve kendini motive edebilme boyutlarını gerçekleştirebilmesi için olumsuzluklara takılı kalmaması, çözüm odaklı olması; olumlu benlik algısı geliştirmesi gerekmektedir.

Literatürde duygusal zeka ile benlik algısını inceleyen sınırlı çalışma yer almaktadır ve araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir. Örneğin Erol (2004) üstün yetenekli çocuklarla yürüttüğü çalışmada duygusal zeka ile benlik saygısı arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır. Delikoyun (2017), üniversite öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada benlik saygısı ile duygusal zeka boyutlarından kişisel farkındalık boyutu arasında negatif yönlü, düşük kuvvette ve anlamlı bir ilişki olduğu; özsaygı, iddialılık/kendine güven ve bağımsızlık alt boyutları ile benlik saygısı arasında negatif yönlü, düşük kuvvette ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç

Araştırma sonuçları dikkate alındığında:

- 60-72 aylık okul öncesi dönem çocukların motivasyon düzeyleri 1 kardeşe sahip olanların, okul öncesi eğitime 2 yıl ve üzeri devam edenlerin, bağımsız anaokulunda eğitim alanların, anne ve babası önlisans ve lisans mezunu olanların, annesi çalışanların, anne-babası profesyonel meslek sahibi olanların ve yüksek sosyoekonomik düzeye sahip çocukların lehine anlamlı farklılık göstermektedir.
- 60-72 aylık okul öncesi dönem çocukların motivasyon düzeyleri cinsiyet ve aile yapısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.
- 60-72 aylık okul öncesi dönem çocukların duygusal zeka düzeyleri 1 kardeşe sahip olanların, okul öncesi eğitime 2 yıl ve üzeri devam edenlerin, bağımsız anaokulunda eğitim alanların, anne ve babası önlisans ve lisans mezunu olanların, annesi çalışanların, anne-babası profesyonel meslek sahibi olanların ve yüksek sosyoekonomik düzeye sahip çocukların lehine anlamlı farklılık göstermektedir.
- 60-72 aylık okul öncesi dönem çocukların duygusal zeka düzeyleri cinsiyet ve aile yapısı değişkenlerine göre farklılık göstermemektedir.
- 60-72 aylık okul öncesi dönem çocukların benlik algıları 1 kardeşe sahip olanların, okul öncesi eğitime 2 yıl ve üzeri devam edenlerin, bağımsız anaokulunda eğitim alanların, anne ve babası önlisans ve lisans mezunu olanların, annesi çalışanların, anne-babası profesyonel meslek sahibi olanların ve yüksek sosyoekonomik düzeye sahip çocukların lehine anlamlı farklılık göstermektedir.
- 60-72 aylık okul öncesi dönem çocukların benlik algıları cinsiyet ve aile yapısı değişkenlerine göre farklılık göstermemektedir.

- 60-72 aylık okul öncesi dönem çocukların motivasyon düzeyleri ile duygusal zekaları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır.
- 60-72 aylık okul öncesi dönem çocukların motivasyon düzeyleri ile benlik algıları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır.
- 60-72 aylık okul öncesi dönem çocukların duygusal zeka düzeyleri ile benlik algıları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Öneriler

Araştırma sonucunda ailelere, eğitimcilere ve araştırmacılara yönelik şu öneriler verilebilir.

Aileye Yönelik Öneriler

Ebeveynlerin motivasyon, duygusal zeka ve benlik algısına yönelik bilgi düzeyini arttırmak amacı ile aile eğitimleri düzenlenebilir. Bu eğitimlerde şu noktalara dikkat çekilebilir:

- Çocukların motive oldukları durumların peşinde gidebilmeleri, duygu durumlarını özgür ve ifade edebilmeleri ve kendilerine yönelik olumlu benlik algısı geliştirebilmeleri için uygun çevre olanakları sağlanması hakkında; anne çocuk arasındaki güvenli bağlanmanın önemi ve çocuğa katkısı hakkında bilgilendirme yapılabilir.
- Çocuklar gelişim süreçlerinde rolumlu rol modele ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle ebeveynler, çocuklarına olumlu rol model olma ve aile içi olumlu ilişkiler kurma konularına yönlendirilebilir.
- Çocukların merak ettikleri durumların peşinden gidebilmesi, keşfetmeye yönelik girişimde bulunabilmesi ve duygularını yönetebilmesi için anne babaların çocuklara karşı tutumlarının önemi vurgulanabilir.

Özellikle çalışmayan ve düşük sosyoekonomik düzeydeki aileler için söz konusu eğitimlerin düzenlenmesi önerilmektedir.

Eğitimcilere Yönelik Öneriler

- Araştırma sonucunda eğitim düzeyi yüksek ebeveyne sahip çocukların lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenleri ebeveynlere motivasyon, duygusal zeka ve benlik algısı farkındalık kazandırmak ve çocuk için önemine ilişkin bilgilendirme yapmak amacıyla eğitim programı hazırlayabilir.
- Çocukların kendini tanıması ve merak ettikleri durumları keşfe yönelebilmesi için çocukların aktif olması ve öğrenme süreçlerini yapılandırması gerekmektedir. Okul öncesi öğretmenlerine aktif ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarına yönelik eğitimler verilebilir.
- Okul öncesi öğretmenleri yarı yapılandırılmış etkinlikler planlayarak öğrenme sürecini çocukların ilgilerine göre yönlendirebilir. Öğretmenlerin etkinliklerini ve deneyimlerini paylaştıkları platformlar oluşturulabilir.
- Okul öncesi öğretmenleri çocukların duygularını ifade etmesine, kendini tanımasına ve duygularını yönetmelerine yönelik etkinliklere ve eğitim programlarına ağırlık verebilirler.
- Sınıfta çocukların ilgi alanlarına göre motive olabilecekleri merkezlerin hazırlanması önerilmektedir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma 60-72 aylık okul öncesi dönem çocukları ile sınırlandırılmış farklı yaş gruplarına yönelik herhangi bir değerlendirmeye yer verilmemiştir. Farklı yaş grupları ile çalışarak motivasyon, duygusal zeka ve benlik algısı üzerinde yaşı ve gelişim sürecinin etkisi araştırılabilir.
- Bu çalışmada çocuklar ve ailelerine yönelik demografik özellikler ile çocukların motivasyon, duygusal zeka ve benlik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Eğitim ortamının düzenleyicisi olan okul öncesi öğretmenlerinin demografik özelliklerine yönelik çalışmalar yapılabilir. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklar için motivasyon, duygusal zeka ve benlik algısına yönelik düşünceleri ve uygulamaları araştırılabilir.
- Bu çalışmada veriler çocuklar ile birebir görüşmeler ve öğretmenlerin çocuklar adına doldurduğu ölçek aracılığıyla elde edilmiştir. Aile ortamının gözlemlendiği ve aileler ile yürütülen çalışmalar aracılığıyla çocukların motivasyon kaynakları,

duygusal zekalarının ve benlik algılarının oluştuğu ortam ve ortamın etkisi araştırılabilir.

- Araştırma Trabzon ili Ortahisar ilçesi ile sınırlıdır. Sonraki araştırmalar Türkiye genelinde gerçekleştirilerek daha geniş bir örnekleme ulaşılabilir.
- Farklı bölgelerdeki çocuklar ile araştırmalar yapıp karşılaştırmalara gidilerek kültürel ögelerin motivasyon kaynakları, duygusal zeka ve benlik algısına bakış açıları belirlenebilir.
- Araştırmada farklı sosyoekonomik düzeydeki çocuklar ile çalışılmış, eğitim düzeyi, meslek gurubu ve sosyoekonomik düzeyin birbiri ile ilişkili ve birbirini etkileyen yapısı dikkat çekmiştir. Kırsal bölge-kentsel bölge, şehir merkezi- ile – kasaba – köy gibi farklı eğitim seviyesindeki ve sosyoekonomik düzeydeki örneklemlerde çalışılarak irdelenebilir.
- Eğitim fakültelerinde motivasyon, duygusal zeka ve benlik algısına yönelik lisans ve yüksek lisans düzeyinde seçmeli dersler açılabilir.

KAYNAKLAR

- Abdulfattah, A. K., & Badawood, A. S. (2017). Mastery motivation and secure attachment among preschool children in the light of depending on domestic workers in the Saudi Society. *International Education Studies*, 10(5), 204.
- Afzal, H., Ali, I., Khan, M. A. & Hamid, K. (2010). A study of university students' motivation and its relationship with their academic performance. *International Journal of Business and Management*, 5(4), 80-88
- Ah-Lee, J. (2015). *The development of mastery motivation in young children*. Doctoral Dissertation. Human Development and Family Studies, Michigan State University, USA.
- Ahioğlu, N. (2008). Kültürel-tarihsel kuram çerçevesinde çocuk gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 163-186.
- Akaydın, D., & Akduman, G. G. (2016). 6 yaş grubu çocukların duygusal zeka düzeyleri ile empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 9(43).
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-461.
- Akbaş Y. F. (2018). *Özel okullarda, okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile branş öğretmenlerinin motivasyonu arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin akademik başarısı, öz düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

- Akın, A., Uysal, R., & Çitemel, N. (2013). Sosyal güvende hissetme ve memnuniyet ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1).
- Alderfer, C.P. (1972). *Human Needs in Organizational Settings*. New York: The Free Press of Glencoe.
- Alegre, A. (2012). The relation between the time mothers and children spent together and the children's trait emotional intelligence. *Child & Youth Care Forum*, 41(5), 493-508.
- Alegre, A. (2011). Parenting styles and children's emotional intelligence: What do we know? *The Family Journal*, 19(1), 56-62.
- Algünerhan G, R. (2017). *12-14 Yaşındaki ergenlerde algılanan anne baba tutumları benlik algısı ve psikolojik sağlamlık*. Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İstanbul.
- Ali, A. S. (2016). *The sources of motivation and academic motivation levels in Sakarya middle schools (Serdivan, Turkey)*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Altan, M. Z. (2012). Eğitim, çoklu zekâ kuramı ve çoklu zekâ kuramında onuncu boyut: ahlâkî zekâ. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1).
- Altay, B. F., & Güre, A. (2012). Okulöncesi kuruma (devlet-özel) devam eden çocukların sosyal yeterlik ve olumlu sosyal davranışları ile annelerinin ebeveynlik stilleri arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2699-2718.
- Altunbulak, C., & Aydoğan, İ. (2015). İlköğretim ikinci kademedeki boşanmış ve tam aileye sahip öğrencilerin okul başarıları ve okulda karşılaştıkları problemlerin incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 75-102.
- Atalay, B. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Atak, H. (2017). Piaget ve Vygotsky'nin kuramlarında çocukların toplumsallaşma süreci. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 9(2), 163-176.

- Amrai, K., Motlagh, S. E., Zalani, H. A., & Parhon, H. (2011). The relationship between academic motivation and academic achievement students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 399-402.
- Arda, L. (2016). *Başarı odaklı motivasyon ölçeğinin ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinde psikometrik özelliklerinin değerlendirilmesi ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ardila, A., Rosselli, M., Matute, E., & Guajardo, S. (2005). The influence of the parents' educational level on the development of executive functions. *Developmental neuropsychology*, 28(1), 539-560.
- Arnold, K. D. (1995). *The Jossey-Bass social and behavioral science series The Jossey-Bass higher and adult education series. Lives of promise: What becomes of high school valedictorians: A fourteen-year study of achievement and life choices*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Arseven, A. (2016). Öz yeterlilik: bir kavram analizi. *Electronic Turkish Studies*, 11(19), 63-80.
- Aviles, A. M., Anderson, T. R., & Davila, E. R. (2006). Child and adolescent social-emotional development within the context of school. *Child and Adolescent Mental Health*, 11(1), 32-39.
- Aydın, F. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin ve duygusal zekâlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bakır, B. (2015). *Üstün zekalı olan ve üstün zekalı olmayan öğrencilerin benlik algısı ve ebeveynlerinin çocuk yetiştirme stilleri üzerine bir yapısal eşitlik modellemesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Balaban, G. G. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.

- Banerjee, P. N., & Tamis-LeMonda, C. S. (2007). Infants' persistence and mothers' teaching as predictors of toddlers' cognitive development. *Infant Behavior and Development*, 30(3), 479–491. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2006.12.001>
- Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (1995). Continuities and discontinuities in mastery motivation during infancy and toddlerhood: A conceptualization and review. In R. H. MacTurk, & G. A. Morgan (Eds.), *Mastery motivation: Origins, conceptualizations, and applications* (pp. 57–93). Norwood, NJ: Ablex.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Batool, S. S., & Bond, R. (2015). Mediatonal role of parenting styles in emotional intelligence of parents and aggression among adolescents. *International journal of psychology*, 50(3), 240-244.
- Bayraktaroğlu-Gözübüyük, M. (2010). *Anaokulunda çocuğu olan çalışan ve çalışmayan annelerin rol memnuniyetine göre depresyon ve kaygı belirtileri düzeylerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Benabou, R., & Tirole, J. (2003). Intrinsic and extrinsic motivation. *Review of Economic Studies*, 70, 489-520.
- Berhenke, A. L. (2013). *Motivation, self-regulation, and learning in preschool*. Doctoral thesis, University of Michigan, USA.
- Bıkmaz Bilgen, Ö., & Doğan, N. (2017). Puanlayıcılar Arası Güvenirlik Belirleme Tekniklerinin Karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 8(1), 63-78.
- Bosacki, S. L. (2007). Children's understandings of emotions and self: are there gender differences? *Journal of Research in Childhood Education*, 22(2), 155-172.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: Loss, sadness and depression*. NY: Basic Books.
- Bradberry, T., & Greaves, J. (2009). *Emotional Intelligence 2.0*. San Diego, CA: TalentSmart.
- <https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=r9sBAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA2&dq=Bradberry+%26+Greaves+&ots=pkzUlzZ0Hq&sig=5PVAyb147tBTY>

icPBNpcL7pjJw0&redir_esc=y#v=onepage&q=Bradberry%20%26%20Greaves&f=false adresinden erişilmiştir.

- Broussard, S. C., & Garrison, M. B. (2004). The relationship between classroom motivation and academic achievement in elementary- school- aged children. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 33(2), 106-120.
- Brouwer, K. L. (2012). Writing motivation of students with language impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 2, 189-210
- Buehler, C., O'Brien, M., Swartout, K.M., & Zhour, N. (2014). Maternal employment and parenting through middle childhood: Contextualizing factors. *Journal of Marriage and Family*, 76(5), 1025- 1046
- Burger, J.M. (2016). *Kişilik* (5.Baskı). (İ.D. E. Sarioğlu Çev.). İstanbul: Kaknüs.
- Bustamante, S. A. (2014). *Motivation orientation and school readiness in children served by head start*. Master's Thesis, University of Miami, USA.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Pegem Atıf İndeksi*, 1-360.
- Büyüköztürk, Ş., & Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2008). Discriminant Function Analysis: Concept and Application. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 23, 73-92.
- Campbell, L., & Wilbur, C. J. (2009). Are the traits we prefer in potential mates the traits they value in themselves? An analysis of sex differences in the self-concept. *Self and Identity*, 8(4), 418-446.
- Canatan, Ç. (2018). *Evli veya Boşanmış Ebeveyn Sahip Olan, 11-14 Yaş Arasındaki Çocukların Bağlanma Stilleri ve Sosyal Fobi Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Canbeldek, M. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite ile okul öncesi dönem çocuklarının gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Canbolat, A. N. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları ile ebeveynlerinin duygusal zeka düzeyleri ve yaşam doyumları*

arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Castillo, R., Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., & Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of Adolescence*, 36(5), 883-892.

Čerešník, M., & Čerešníková, M. (2018). School Self-Concept of Children in the System of Lower Secondary Education in Slovakia-Comparison of Slovak and Roma Children. *TEM Journal*. 7(1), 211-218.

Chaiklin, S. (2003). The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. *Vygotsky's educational theory in cultural context*, 1, 39-64. https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=mfCHutwHT-cC&oi=fnd&pg=PA39&dq=vygotsky%27s+zone+of+proximal+development&ots=uhrOrfnXmE&sig=WCGvzfHu1Gc21uPsEvbMjtq8GaQ&redir_esc=y#v=onepage&q=vygotsky's%20zone%20of%20proximal%20development&f=false adresinden erişilmiştir.

Church, M. A., Elliot, A. J., & Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93, 43-54.

Cüceloğlu D. (2012). *İnsan ve davranışı*, İstanbul: Remzi.

Coşkun, İ. (2017). *İlkokul birinci kademe öğrencilerinin anne tutumu, benlik saygısı ve duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.*

Coley, R. L., & Lombardi, C. M. (2013). Does maternal employment following childbirth support or inhibit low- income children's long- term development?. *Child development*, 84(1), 178-197.

Cooper, R. K. & SAWAF A. (2003). *Liderlikte Duygusal Zeka* (Z. B. Ayman-B. Sancar, Çev.). İstanbul: Sistem.

Coşkun, K., Öksüz, Y., & Yılmaz, H. B. (2017). Ten years emotional intelligence scale (TYEIS): Its development, validity and reliability. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 4(2).

- Cote, J. E., & Levine, C. (1987). A formulation of Erikson's theory of ego identity formation. *Developmental review*, 7(4), 273-325.
- Covington, M. V., & Müeller, K.J. (2001). Intrinsic versus extrinsic motivation: An approach/avoidance reformulation. *Educational Psychology Review*, 13(2), 157–76.
- Craft, A. (2002) *Creativity and early years education*. London: Continuum.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). Play and intrinsic rewards. *Journal of Humanistic Psychology*.
- Çağdaş, A. (2003). *Anne-baba-çocuk iletişimi*. Konya: Eğitim.
- Çakar, U., & Arbak, Y. (2004). Modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu-zeka ilişkisi ve duygusal zeka. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3).
- Çelik, R. (2017). *Denetimin sınıf öğretmenlerinin sınıf içi motivasyonlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Çetinkaya, S., Arslan, S., Nur, N., Özdemir, D., Demir, Ö. F., & Sümer, H. (2006). Sivas ili merkezinde sosyoekonomik düzeyi farklı üç ilköğretim okulu öğrencilerin benlik saygısı düzeyi. *Klinik Psikiyatri*, 1, 116-122.
- Çırpan, E. (2016). *Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ve öz-anlayış düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çiltaş, A. (2011). Eğitimde Öz Düzenleme Öğretiminin Önemi Üzerine Bir Çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (5), 1-11.
- Çoknaz, H. (2016). Motor Gelişim Boyutuyla Çocuk ve Spor. *Marmara Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(2), ISSN 2536-5150, 83-91. DOI: 10.22396/sbd.2017.18
- Delikoyun, D. (2017). *Üniversite öğrencilerinde duygusal zekâ ve benlik saygısı arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Dalkılıç, M. N. (2014). *Okul öncesi eğitime devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerileri ile sosyal duygusal uyumlarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Davis, E., Greenberger, E., Charles, S., Chen, C., Zhao, L., & Dong, Q. (2012). Emotion experience and regulation in China and the United States: How do culture and gender shape emotion responding? *International Journal of Psychology*, 47(3), 230-239.
- Deater- Deckard, K., Petrill, S. A., Thompson, L. A., & DeThorne, L. S. (2005). A cross- sectional behavioral genetic analysis of task persistence in the transition to middle childhood. *Developmental science*, 8(3), 21-26.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research In Personality*, 19(2), 109-134.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137-143.
- Demir, H., & Tarhan, O. (2009). Motivasyon üzerinde ulusal kültür etkisi. *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1-22.
- Demircan , B. (2017). *12-15 yaş arası ergenlerde istismar ve ihmâl ile akran zorbalığı ve benlik algısı arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demoulin, D. F. (1998). In Practice: Reading Empowers Self-Concept. *Kappa Delta Pi Record*, 35(1), 31-33.
- Demoulin, D. F. (2000). I like me: Enhancing self-concept in kindergarten-age children through active school/business partnerships. *NAPS Communique*, 27(8), 20-35.
- Dilber, M., (2015). *Okul öncesi çocukların ahlaki yargı dü-zeyleriyle kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Duman, B., Göçen, G., & Yakar, E. (2014). Öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme süreç ve ortamlarında duygusal zekâ ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(2), 45-74.
- Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., Robins, R. W., Moffitt, T. E., & Caspi, A. (2005). Low self-esteem is related to aggression, antisocial behavior, and delinquency. *Psychological science*, 16(4), 328-335.

- Downey, L. A., Mountstephen, J., Lloyd, J., Hansen, K., & Stough, C. (2008). Emotional intelligence and scholastic achievement in Australian adolescents. *Australian Journal of Psychology*, 60(1), 10-17.
- Dündar, B. (2010). *Okul öncesi dönem 6 yaş çocuklarının benlik algıları ile bilişsel performansları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T. L., Valiente, C., Fabes, R. A., & Liew, J. (2005). Relations among positive parenting, children's effortful control, and externalizing problems: A three- wave longitudinal study. *Child development*, 76(5), 1055-1071.
- Ekinci Vural, D., (2010). Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekaları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki, *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5 (3), 972-980.
- Ellison, S. & Barnet, B. A. (2010). *Özgüvenli çocuklar yetiştirmenin 365 yolu*. (P. Akkaş, Çev.). İstanbul: Pozitif.
- Esen, H. (2010). *Akyurt ilköğretim okulunda okuyan parçalanmış ve tam ailelerden gelen öğrencilerin aile içi durumları ve okul başarı durumlarına ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- 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.
- Erkaper, Ş. (2007). *İlköğretim II. kademe fen bilgisi derslerinde problem çözme becerisi ile kısa süreli bellek kapasitesi arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Erhan, T. (2018). *Akademisyenlerin motivasyon kaynaklarının ve değerlerinin çoklu başarı hedefleri üzerinde etkileri*. Doktora Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.

- Erkan, S., & Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38).
- Erol, B. (2004). *Üstün yeteneklerde duygusal zeka ile benlik saygısı arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Ersoy, E., & Köşger, F. (2016). Empati: Tanımı ve önemi. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38, 1-7.
- Ferro, M. A., Ferro, A. L. & Boyle, M. H. (2012) A systematic review of self- concept in adolescents with epilepsy. *Journal of Pediatric Psychology*, 37, 945–958.
- Funke, J. (2010). Complex problem solving: A case for complex cognition? *Cognitive Processing*, 11(2), 133-142.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. UK: Edward Arnold.
- Ghani, W. (2016). Emotional intelligence among kindergarten gifted children, Irbid-Jordan. *International Journal of Education and Social Science*, 3(12), 17-28.
- Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2009). A longitudinal study of motivation and competence in children with Down syndrome: early childhood to early adolescence. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53(5), 484-492.
- Glenn, S., Dayus, B., Cunningham, C., & Horgan, M. (2001). Mastery motivation in children with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, 7(2), 52-59.
- Goldfinger, L. (2016). *Teacher motivating style, students" quality of motivation and students" striving in math*. Yüksek Lisans Tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Goleman, D. (2016). *Duygusal zeka neden IQ'dan daha önemlidir?* İstanbul: Varlık.
- Goleman, D., Boyatzis, R. E., & McKee, A. (2002). *The new leaders: Transforming the art of leadership into the science of results*. London: Little, Brown.

- Goodman, W. B., Crouter, A.C., Lanza, S. T., Cox, M. J. ve Vernon- Feagans, L. (2011). Paternal work stress and latent profiles of father–infant parenting quality. *Journal of Marriage and Family*, 73(3), 588-604.
- Goni, U. & Bello, S. (2016). Parental socio-economic status, self concept and gender differences on students' academic performance in borno state colleges of education: Implications for counselling. *Journal of Education and Practice*, 7(14), 21-27.
- Guajardo, N. R., Snyder, G., & Petersen, R. (2009). Relationships among parenting practices, parental stress, child behaviour, and children's social-cognitive development. *Infant and Child Development*, 18, 37–60.
- Gültekin E., S. (2008). *5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güngören, D. (2011). *Evlilik çatışmasının okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Günindi, Y. (2011). Bağımsız anaokullarına ve anasınıflarına devam eden çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 133-144.
- Güre, A., Wissink, I., & Dekovic, M. (2010). Quality of parent-adolescent relationship and self-esteem in Turkish, Dutch and Turkish-Dutch adolescents. In R. Zukauskienė (Ed.), *14th European Conference on Developmental Psychology, Medimond, International Proceedings* (pp. 351–361). Bologna(Italy): Editografica.
- Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of educational psychology*, 77(6), 631.
- Graziano, P. A., Calkins, S. D., & Keane, S. P. (2011). Sustained attention development during the toddlerhood to preschool period: associations with toddlers' emotion regulation strategies and maternal behaviour. *Infant and Child Development*, 20, 389-408.

- Green, S., & Morgan, G. (2017). Patterns of mastery task behavior in early school-age children in the United States. *Hungarian Educational Research Journal (HERJ)*, 7(2), 142-157.
- Gözübüyük, M. (2010). *Anaokulunda çocuğu olan çalışan ve çalışmayan annelerden rol memnuniyetine göre depresyon ve kaygı belirtileri düzeylerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Halıcıoğlu, İ. U. (2004). *Annelerin empatik beceri düzeyi ile çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Harding, J. F. (2015). Increases in maternal education and low-income children's cognitive and behavioral outcomes. *Developmental psychology*, 51(5), 583.
- Harrod, N. R., & Scheer, S. D. (2005). An Exploration of Adolanscent in Emotional İntelligence in Relations to Demographic Characteristics. *Adolescence*. 40(159), 503-512.
- Harter, S. (2015). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations*. New York: Guilford.
- Harvey, S. T., Bimler, D., Evans, I. M., Kirkland, J., & Pechtel, P. (2012). Mapping the classroom emotional environment. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 628-640.
- Hashmi, S. I., Seok, C. B., & Halik, M. H. (2017). Enhancing persistence on mastery tasks among young preschool children by implementing the " I Can" mastery motivation classroom program. *Hungarian Educational Research Journal*, 7(2), 127-141.
- Hein, V., ve Hagger, S. M. (2007). Global self-esteem, goal achievement orientations, and self-determined behavioural regulations in a physical education setting. *Journal of Sports Science*, 25(2), 149-159.
- Henderson, A. T., and Berla, N. (1994). A New Generation of Evidence: The Family is Critical to Student Achievement. Report Number: ISBN-0-934460-41-8. <http://firststepskent.org/wp-content/uploads/2014/09/Parent-Involvement-Research-Article.pdf> adresinden erişilmiştir.

- Henricsson, L. ve Rydell, A. (2004). Elementary School Children with Behavior Problems: Teacher-Child Relations and Self-Perception: A Prospective Study. *Journal of Developmental Psychology*, 50 (2).
- Hwang, A. W., Wang, J., Józsa, K., Wang, P. J., Liao, H. F., & Morgan, G. A. (2017). Cross cultural invariance and comparisons of Hungarian-, Chinese-, and English-speaking preschool children leading to the revised Dimensions of Mastery Questionnaire (DMQ 18). *Hungarian Educational Research Journal*, 7(2), 32-47.
- Ho, C. S., Lempers, J. D., & Clark-Lempers, D. S. (1995). Effects of economic hardship on adolescent self-esteem: A family mediation model. *Adolescence*, 30(117), 117.
- Holinka, C. (2015). Stress, emotional intelligence and life satisfaction in college students. *College Student Journal*, 49(2), 300-311.
- Huang, S. Y., & Lay, K. L. (2017). Mastery motivation in infancy and early childhood: The consistency and variation of its stability and predictability of general competence. *Hungarian Educational Research Journal*, 7(2), 15-31.
- Huerta, M., Adema, W., Baxter, J., Corak, M., Deding, M., Gray, M. C., Han, W.J. Waldfogel, J. (2011). Early maternal employment and child development in five OECD Countries. *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, 118. OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/5kg5dlmtxhvh-en>. adresinden erişilmiştir
- İkiz, H. (2009). *6 yaş grubundaki çocukların benlik algıları ile aile işlevleri arasındaki ilişkinin incelemesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- İman-Dereli, E. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevgisi ve öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonlarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(4), 482-505.
- İşmen, E. (2001). Duygusal zeka ve problem çözme. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13, 111-124.
- Józsa, K., Barrett, K. C., Józsa, G., Kis, N., & Morgan, G. A. (2017). Development and initial evaluation of an individualized moderately challenging computer-tablet mastery motivation measure for 3-8 year-olds. *Hungarian Educational Research Journal (HERJ)*, 7(2), 106-126.

- Jozsa, K. & Morgan, G.A. (2015). An Improved measure of mastery motivation: reliability and validity of the Dimensions of Mastery Questionnaire (DMQ 18) for Preschool Children. *Hungarian Educational Research Journal*, 5(4), 1–22.
- Karabulut, G. A. (2018). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocukların sosyal becerileri ile ebeveynlerinin ihmalci davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karabulutlu, E. Y., Yılmaz, S., & Yurttaş, A. (2011). Öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 2(2), 75-79.
- Karaca, N. H. & Aral, N. (2017). Investigation of the effect of various demographical characteristics on pre-schoolers' self concept, *Eurasian Journal of Educational Research*, 71, 97-118, DOI: <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2017.71.6>
- Karakaya, Ş. (2018). *Boşanmanın çocukların benlik saygısı ve sosyal sorun çözme becerilerine etkisi: denizli örneğinde karşılaştırmalı bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karayılmaz, D. (2008). *Ana sınıfına devam eden çocukların duygusal zeka ve sosyal uyum becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karcı, Y. (2010). *İletişim meslek lisesi son sınıf öğrencilerinin empatik iletişim beceri düzeylerine ilişkin bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kassim, I.S., Bambale, J.A., & Jakada, A.B. (2016). Emotional intelligence and job satisfaction among lecturers of universities in kano state: Empirical evidence. *Journal of Education and Practice*, 7(10), 2222-1735.
- Kasotu, M. (2017). *Boşanmış ailelerin çocuklarının boşanmamış ailelerin çocuklarına göre öz saygı ve ruh sağlığı değişkenlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaufman, J. C., Agars, M. D. & Lopez-Wagner, M. C. (2008). The role of personality and motivation in predicting early college academic success in non-traditional

- students at a hispanic-serving institution. *Learning and Individual Differences*, 18, 492–496.
- Khamis, V., Dukmak, S., & Elhoweris, H. (2008). Factors affecting the motivation to learn among United Arab Emirates middle and high school students. *Educational studies*, 34(3), 191-200.
- Kılıç, N. (2016). *Hafif şişman ve şişman kadınlarda diyet tedavisinin vücut kompozisyonu, benlik algısı ve umutsuzluk düzeyine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Knightleya, W. M. ve Whitelock, D. M. (2007). Assessing the self-esteem of female undergraduate students: an issue of methodology. *Educational Studies*, 33(2), 217-231.
- Koç, D. (2016). *0-5 yaş dönemi çocuğun sosyalleşme sürecinde çalışan anne ile çalışmayan anenin rolü: Gümüşhane örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Koçak, R., & İçmenoğlu, E. (2016). Üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ ve yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyumlarını yordayıcı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(37), 73-85.
- Kohn, A. (1999). *Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise, and other bribes*. Houghton Mifflin Harcourt. https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=-fFsZWg-JfAC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Rewards,+Kohn+&ots=_YIqyasR_8&sig=m9zkW WfogsH1Iv_cPbsTD86WVIU&redir_esc=y#v=onepage&q=Rewards%2C%20Kohn&f=false adresinden erişilmiştir.
- Koyuncu, K. (2016). *Okulöncesi öğretmen adaylarının içsel motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Köse, N. (2009). *7- 13 yaş çocuklarının duygusal zeka düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Köyceğiz, M.& Özbey, S. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların motivasyon düzeylerinin bazı değişkenler ve problem çözme becerileri açısından*

incelenmesi. Uluslararası Geleceğin Eğitimine Bakış Konferansında sunulmuş bildiri, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Girne/Kuzey Kıbrıs.

Köyceğiz, M. (2017). *Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin iletişim becerileri ve çatışma eğilimleri ile çocuklarının sosyal becerileri ve problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

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

Kurt-Yüncü, P. (2014). *The effects of arcs motivational model on student motivation to learn English*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Kurnaz Avşar, Ş. (2007). Çocuk yoksulluğu. *Aile ve Toplum*,3(12), 47-55.

Kutlu, Ö., Doğan, D. C. ve Karakaya, İ. (2009). *Öğrenci başarısının belirlenmesi: performansa ve portfolyaya dayalı durum belirleme*. Ankara: Pegem Akademi

Larson, L. M., Wei, M., Wu, T. F., Borgen, F. H., & Bailey, D. C. (2007). Discriminating among educational majors and career aspirations in Taiwanese undergraduates: The contribution of personality and self-efficacy. *Journal of Counseling Psychology*, 54(4), 395.

Lapsley, D. K., & Stey, P. C. (2011). Id, Ego, and Superego. In Ramachandran vs. (Eds) *Encyclopedia of Human Behavior*, (pp.1-9). *İl: Elsevier*.

Lau, Y. K. (2010). The impact of fathers' work and family conflicts on children's self-esteem: The Hong Kong case. *Social Indicators Research*, 95(3), 363-376.

Leaper, C., Farkas, T.,& Brown, C. S. (2012). Adolescent girls' experiences and gender-related beliefs in relation to their motivation in math/science and English. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(3), 268-282.

Lee, J., Super, M. C.,& Harkness, S. (2003). Self-Perception of Competence in Korean Children: Age, Sex and Home Influences. *Asian Journal of Social Psychology* (2003) 6: 133–147.

- Leung, A. K. Y., & Cohen, D. (2011). Within-and between-culture variation: individual differences and the cultural logics of honor, face, and dignity cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 100(3), 507.
- Lindenfield, G., (2004). Kendine Güvenen Çocuk Yetiştirme (G. Tümer, Çev.). İstanbul: Hyb.
- Lunkenheimer, E., & Wang, J. (2017). It's OK to Fail: Individual and Dyadic Regulatory Antecedents of Mastery Motivation in Preschool. *Journal of child and family studies*, 26(5), 1481-1490.
- Macun, B. (2017). *Okul öncesi çocuklarının duygusal zekâ düzeylerinin incelenmesi ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Maslow, A. (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row. <http://faculty.spokanefalls.edu/InetShare/AutoWebs/kimt/maslow%20unmotiv%20beh.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Mavroveli, S., & Sánchez- Ruiz, M. J. (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 112-134.
- Mena, E. (2007). *The Effects of Divorce on Latino Children's School Performance*. Doctoral Dissertation, California State University, Long Beach, USA.
- Mercader, J., Presentación, M.-J., Siegenthaler, R., Moliner, V., & Miranda, A. (2017). Motivation and mathematics performance: a longitudinal study in early educational stages. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 1–14.
- McGeown, S., Goodwin, H., Henderson, N., & Wright, P. (2012). Gender differences in reading motivation: Does sex or gender identity provide a better account?. *Journal of Research in Reading*, 35(3), 328-336.
- Mittal, V., & Sindhu, E. (2012). Emotional intelligence and leadership. *Global Journal of Management and Business Research*, 12 (16), 34-37.
- Mokrova, I. L., O'Brien, M., Calkins, S. D., Leerkes, E. M., & Marcovitch, S. (2013). The role of persistence at preschool age in academic skills at kindergarten. *European Journal of Psychology of Education*, 28(4), 1495–1503.

- Mokrova, I. L. (2012). *Motivation at preschool age and subsequent school success: Role of supportive parenting and child temperament*. Doctoral Dissertation. The University of North Carolina at Greensboro, USA.
- Montessori, M. (2016). *Çocukluğun Keşfi* (S. D. Çiftçi, Çev.). İstanbul: Kaknüs.
- Montessori, M. (2015). *Emici Zihin* (O. Gündüz, Çev.). İstanbul: Kaknüs.
- Morgan, G. A., Liao, H. F., Nyitrai, Á., Huang, S. Y., Wang, P. J., Blasco, P., ... & Józsa, K. (2017). The revised Dimensions of Mastery Questionnaire (DMQ 18) for infants and preschool children with and without risks or delays in Hungary, Taiwan, and the US. *Hungarian Educational Research Journal*, 7(2), 48-67.
- Morgan, G. A., Harmon R. J. & Maslin-Cole C. A. (1990) Mastery Motivation: Definition and Measurement. *Early Education and Development*, 1(5), 318-339, DOI: 10.1207/s15566935eed0105_1
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S. ve Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social development*, 16(2), 361-388.
- Neisi, S. & Yamini, M. (2010). Relationship between self-esteem, achievement motivation, flca and efl learners' academic performance. *Journal of Education and Psychology*, 4(2), 153-166.
- Ogelman, H. G., & Topaloğlu, Z. Ç. (2014). 4-5 yaş çocuklarının sosyal yetkinlik, saldırganlık, kaygı düzeyleri ile anne-babalarının ebeveyn özyeterliliği algısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1).
- Oishi, S., & Choi, H. (2017). Culture and Motivation: A Socio-Ecological Approach. In *Advances in Motivation Science*, 4, 141-170.
- Oktan, V., & Şahin, M. (2010). Kız ergenlerde beden imajı ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 2, 544-556.
- Öncül, M., & Ay, F. (2014). Ulusal Kültürün Motivasyona Etkileri: Kamu ve Özel Sektör Çalışmalarına Yönelik Bir Alan Araştırması. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 15(1), 189-207.

- Özbey, S. (2018a). Okul öncesi dönem çocuklarında motivasyon ve öz düzenleme becerileri üzerine bir inceleme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(65), 26-47.
- Özbey, S: (2018b). Okul öncesi dönem çocuklarının ahlaki değer davranışları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(16), 1-15
- Özbey, S. & Dağlıoğlu, E.H. (2017). Adaptation study of the motivation scale for the preschool children (DMQ18). *International Journal of Academic Research*, 4(2), 2348-7666.
- Özcan, U. (2018). *Ebeveynleri boşanmış ve boşanmamış ergenlerin öz yeterlik ve sosyal destek düzeylerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.
- Özdemir, M. (2015). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekaları ile yaşam doyumlarının incelenmesi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Özden, B. (2015). *Yönetim Bilimi Açısında Üstün Yetenekli Çocukların Duygusal Zeka Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özer D.S., Özer K. (2005). *Çocuklarda Motor Gelişim*. Ankara: Nobel.
- Özkara, Y. (2010). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin benlik algısı düzeyinin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 642-654.
- Özyürek, A., & Tezel Şahin, F. (2015). Anne-çocuk ilişkisinin ve baba tutumlarının çocukların ahlâki ve sosyal kural anlayışları üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 161-174.
- Öztürk, Ş. (2017). Çocuk yoksulluğu risklerini engellemeye yönelik politika olarak Türkiye’de okul öncesi eğitimde fırsat eşitliği. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, 54(632), 55-76.
- Pakarinen, E., Aunola, K., Kiuru, N., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., Siekkinen, M., & Nurmi, J. E. (2014). The cross-lagged associations between classroom

- interactions and children's achievement behaviors. *Contemporary educational psychology*, 39(3), 248-261.
- Parker, J. D., Creque, R. E., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majeski, S. A., Wood, L. M., & Hogan, M. J. (2004). Academic achievement in high school: Does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences*, 37(7), 1321-1330.
- Pırtık, Ş. (2013). *Boşanmış ve tam aileden gelen okul öncesi çocukların sosyal beceri ve akran tepkilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Plotnik, R., Geniş, T., Çiftçi, S. D., & Dağ, H. (2009). *Psikoloji'ye giriş*. İstanbul: Kaknüs.
- Polat, Ö., & Akşin, E. (2015). A study of the relationship between self-concept and primary school readiness in 60-72 month-old children and the analysis of their primary school readiness and self-concept according to some variables. *European Journal of Research on Education*, 3(2), 14-21.
- Rakes, G. C. & Dunn, K. E. (2010). The impact of online graduate students' motivation and self-regulation on academic procrastination. *Journal of Interactive Online Learning*, 9(1), 78-93.
- Reitz, E., Dekovic', M., and Meijer, A. M. (2006). The structure and stability of externalizing and internalizing problem behavior during early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(3), 419-436.
- Ryan, R.M., Lynch, M.F., Vansteenkiste, M. ve Deci, E. L. (2010). Motivation and autonomy in counseling, psychotherapy and behavior change: A look at theory and practice. *The Counseling Psychologist*, 39(2), 193-260.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality Edward I., Deci and. *Perspectives on motivation*, 38(237), 237-288.

- Rogers, C. R. (1995). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin Harcourt. http://s-f-walker.org.uk/pubsebooks/pdfs/Carl_Rogers_On_Becoming_a_Person.pdf adresinden erişilmiştir.
- Rogers, C. R. (1962). The interpersonal relationship. *Harvard Educational Review*, 32(4), 416-429.
- Sadhwani, I. (2012). Effect of self-concept on adolescent depression. *Journal of Psychosocial Research*, 7(1), 147.
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., Mastoras, S. M., Beaton, L., & Osborne, S. E. (2012). Relationships of personality, affect, emotional intelligence and coping with student stress and academic success: Different patterns of association for stress and success. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 251-257.
- Salı, G. (2014). Okulöncesi dönem çocuklarında akran ilişkilerinin ve akran şiddetine maruz kalmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 195-216.
- Salminen, J., Pakarinen, E., Poikkeus, A. M., & Lerkkanen, M. K. (2018). Development of pre-academic skills and motivation in kindergarten: a subgroup analysis between classroom quality profiles. *Research Papers in Education*, 33(4), 515-543.
- Saltalı, N. D. (2010). *Duygu eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının duygusal becerilerine etkisi*. Doctora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü Konya.
- San Lam, C., & O'Higgins, E. (2013). Emotional intelligence and leadership styles in China. *Asia Pacific Management Review*, 18(4), 441-465.
- Sarıca, Ö. (2010). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların benlik kavramlarının çeşitli sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sayiner, B., Savaşan, E., Sözen, D., & Köknel, Ö. (2007). Yükseköğretim gençliğinin benlik algısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: İstanbul ticaret üniversitesi örneği. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 253-265

- Seçer, Z. (2017). Sosyal Olarak Yetkin Okul Öncesi Çocukların Duygu Düzenlemeleri İle Annelerinin Duygu Sosyalleştirme Davranışları Arasındaki İlişkiler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1435-1452.
- Seyis S., Yazıcı H., & Altun F. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin motivasyonları ve duygusal zekaları ile akademik başarıları arasındaki ilişki, *Milli Eğitim*, 42, 51-63.
- Seligman, M. E. P. (1991). *Learned optimism*. New York: Knopf.
- Seligman, M. E. P. (1993). *What you can change and what you can't*. New York: Knopf.
- Sezer, Ö. (2010). Ergenlerin kendilik algılarının anne baba tutumları ve bazı faktörlerle ilişkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 1-19.
- Schilling, D (2009). *Duygusal zeka beceri eğitimi uygulamaya yönelik pratik bir model ve 50 aktivite* (T.F. Karahan, B.M. Yalçın, M.Yılmaz, ve M.E. Sardoğan, Çev.). Ankara: Maya akademi.
- Singer, D., Singer, J., Agostino, D., & DeLong, R. (2009). Children's pastimes and play in sixteen nations: Is free-play declining? *American Journal of Play*, 1(3), 283–312.
- Singh, B.,& Kumar, A. (2016). Effect of emotional intelligence and gender on job satisfaction of primary school teachers. *European Journal of Educational Research*, 5(1), 1-9.
- Sparks, T. A., Hunter, S. K., Backman, T. L., Morgan, G. A., & Ross, R. G. (2012). Maternal parenting stress and mothers' reports of their infants' mastery motivation. *Infant Behavior and Development*, 35(1), 167-173.
- Sullivan, H. S. (2013). *The interpersonal theory of psychiatry*. NY: Routledge.
- Strahan, E. J., Wilson, A. E., Cressman, K. E., & Buote, V. M. (2006). Comparing to perfection: How cultural norms for appearance affect social comparisons and self- image. *Body Image*, 3(3), 211-227.
- Stirling, D. (2014). Motivation in education. *Learning Development Institute*.
- Şahin, H. (2015). *Psikososyal gelişim temelli eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların duygusal zekalarına ve problem çözme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Şahin Baltacı, H., & Demir, K. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının duygusal zekaları ve öfke ifade tarzları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(4), 2413-2428.
- Şanlı, Z. S. (2012). *Probleme dayalı altı aşamalı ders işleme modelinin anaokuluna giden 60-72 aylık çocukların benlik algılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şeremet, E. Ö. (2006). *Okul öncesi dönemi çocuklarının (5-6 yaş) kendilik algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şen, B. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekâ düzeyleri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şentürk, Ü. (2006). *Parçalanmış aile çocuk ilişkisinin sebep olduğu sosyal problemler (Malatya uygulaması)*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Sezer, T., & Koçyiğit, S. (2017). *48-72 Aylık çocukların benlik algıları ile duygusal düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. 5. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresinde sunulmuş bildiri, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tamir, M., & Millgram, Y. (2017). Motivated emotion regulation: Principles, lessons, and implications of a motivational analysis of emotion regulation. *Advances in Motivation Science*, 4, 207-247
- Tamir, M. (2016). Why do people regulate their emotions? A taxonomy of motives in emotion regulation. *Personality and Social Psychology Review*, 20, 199-222.
- Tariq, V. N., Qualter, P., Roberts, S., Appleby, Y., & Barnes, L. (2013). Mathematical literacy in undergraduates: role of gender, emotional intelligence and emotional self-efficacy. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 44(8), 1143-1159.
- Taşkın Kırımlı, F. (2017). *Çocuklar için boşanmaya uyum programının altı yaş çocuklarının benlik algısı kavramlarına etkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Tathlıoğlu, K., & Demirel, N. (2016). Sosyal bir gerçeklik olarak boşanma olgusu Sosyal psikolojik bir değerlendirme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(22), 59-73
- Taylor, S. E., Peplau, L. A., & Sears, D. O. (2010). *Sosyal psikoloji*. İmge Kitabevi.
- Tazeoğlu, S. (2011). *Çocukların benlik algıları, davranış sorunları ve ana-babaların kullandıkları disiplin yöntemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Theodotou, E. (2014). Early year's education: are young students intrinsically or extrinsically motivated towards school activities? A discussion about the effects of rewards on young children's learning. *Research in Teacher Education*, 4(1), 17-21.
- Topçu, S. (2015). *Üstün ve normal zihin düzeyine sahip öğrencilerde içsel-dışsal motivasyon ve benlik saygı düzeyi arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Topçu, Y. (2006). Çalışan kadın ve aile. *Journal Of Social Science And Humanities*
- Turaşlı, K. N. (2014). Validity and reliability of the demoulin self-concept developmental scale for Turkish preschoolers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 55, 55- 72.
- Turaşlı, N. (2014). Validity and reliability of the demoulin self-concept developmental scale for turkish preschoolers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 55, 55-72.
- Turaşlı, N., & Zembat, R. (2013). 6 Yaş grubu çocuklarda “benlik algısını desteklemeye yönelik sosyal-duygusal hazırlık programı”nın etkililiğinin incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 2(2), 1-16.
- Turaşlı K. N. & Zereetoğlu. (2011). Examination of relationships between six-year-old children's self-concept perception levels and socio-economic levels of their families. *Management and Education*, 7(4), 23-30.
- Turaşlı, N. (2006). *6 yaş grubu çocuklarda “benlik algısını desteklemeye yönelik sosyal-duygusal hazırlık programı”nın etkililiğinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

TÜİK (2017). İstatistiklerle Kadın, 2017. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=27594> adresinden erişilmiştir.

TÜİK (2017). İstatistiklerle Aile 2017. file:///C:/Users/TR/Downloads/%C4%B0statistiklerle_Aile_pdf adresinden erişilmiştir.

Türkmen S.,& Özbey, S. (2018). *Okul öncesi dönemdeki çocukların duygusal zeka düzeylerinin öğretmenlerinin bazı özelliklerine göre incelenmesi*. Uluslararası IV. Çocuk Gelişimi Kongresi'nde sunulmuş Bildiri, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Türkmen, S., & Ulutaş, İ. (2018). How do preschool teachers perceive the emotional intelligence? Teaching practices and emotional intelligence in early childhood. *Educational Sciences Research in the Globalizing World*, 177.

Ulutaş, İ.,& Macun, B. (2016). Okul öncesi çocuklarının duygusal zekâsını desteklemede öğretmenin rolü. *Electronic Turkish Studies*, 11(14), 951-964

Ulutaş, İ. (2013). Okul öncesi çocuklarında duygusal zekanın desteklenmesi. *Eğitimci Öğretmen Dergisi*, 21, 44-49.

Ulutaş, İ., & Ömeroğlu, E. (2007). The effects of an emotional intelligence education program on the emotional intelligence of children. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 35(10), 1365-1372.

Ulutaş, İ. (2005). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının duygusal zekalarına duygusal zeka eğitiminin etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ural, O., Güven, G., Sezer, T., Azkeskin, K., & Yılmaz, E. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duyguların düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1, 589-598.

Uyaroğlu, B. (2011). *Üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren ilköğretim öğrencilerinin empati düzeyleri ve duygusal zeka düzeyleri ile anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Uzun, N., & Keleş, Ö. (2010). Fen öğrenmeye yönelik motivasyonun bazı demografik özelliklere göre değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 561-584.
- Üstün, E., & Akman, B. (2002). Korunmaya muhtaç çocukların benlik algısının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23).
- Vaillant, G. E. (1977). *Adaptation to life*. USA: Harvard University.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and psychological measurement*, 52(4), 1003-1017.
- Verschuere, K., Doumen, S., & Buyse, E. (2012). Relationships with mother, teacher, and peers: Unique and joint effects on young children's self-concept. *Attachment & Human Development*, 14(3), 233-248.
- Vesely, A. K., Saklofske, D. H., & Leschied, A. D. (2013). Teachers-The vital resource: The contribution of emotional intelligence to teacher efficacy and well-being. *Canadian Journal of School Psychology*, 28(1), 71-89.
- Vidinlioğlu, S. Ö. (2010). *Ortaöğretim öğrencilerinin benlik algısı ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Wang, W. (2018). *Cultural Variations in Socializing Young Children's Mastery Motivation: A Comparison between European-, African-, and Hispanic-American Families*. Doctoral dissertation, Michigan State University, USA.
- Wang, J., Morgan, G. A., & Biringen, Z. (2014). Mother-toddler affect exchanges and children's mastery behaviours during preschool years. *Infant and Child Development*, 23(2), 139-152.
- Wang, J., & Barrett, K. C. (2013). 15 Mastery Motivation and Self-Regulation During Early Childhood. *Handbook of self-regulatory processes in development: New directions and international perspectives*, 337.

- Wang, P. J., Morgan, G. A., Hwang, A. W., & Liao, H. F. (2013). Individualized behavioral assessments and maternal ratings of mastery motivation in mental age-matched toddlers with and without motor delay. *Physical Therapy*, 93(1), 79–87.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297–333. <https://doi.org/10.1037/h0040934>
- White-McNulty, L., Patrikakou, E. N., & Weissberg, R. P. (2005). Fostering Children's Motivation to Learn. Laboratory for Student Success (LSS), *The Mid-Atlantic Regional Educational Laboratory*.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Roeser, R. W., & Schiefele, U. (2008). Development of achievement motivation. *Child and adolescent development: An advanced course*, 1, 406-434.
- Wilson, K., & Devereux, L. (2014). Scaffolding theory: High challenge, high support in Academic Language and Learning (ALL) contexts. *Journal of Academic Language and Learning*, 8(3), 91-A100.
- Winkle, L. (2010). *Do age at the time of parental divorce and gender impact academic performance among high school sophomores?* Doctoral dissertation, Capella University, USA.
- Yaralı, K. (2015). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının bilişsel tempolarına göre benlik algılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Yarrow, L. J., McQuiston, S., MacTurk, R. H., McCarthy, M. E., & Vietze, P. M. (1983). Assessment of mastery motivation during the first year of life: Contemporaneous and cross-age relationships. *Developmental Psychology*, 19(2), 159–171. <https://doi.org/10.1037//0012-1649.19.2.159>
- Yarrow, L. J., Morgan, G. A., Jennings, K. D., Harmon, R. J., & Gaiter, J. L. (1982). Infants' persistence at tasks: Relationships to cognitive functioning and early experience. *Infant Behavior and Development*, 5(2-4), 131-141.
- Yavuz, E. A., Güven, G., Bayındır, D., Sezer, T., & Yılmaz, E. (2016). Annelerin çocuğunu kabul düzeyi ile çocukların benlik algıları arasındaki ilişkinin

- incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 1065-1081.
- Yelinek, J., & Grady, J. S. (2017). Show me your mad faces!'preschool teachers' emotion talk in the classroom. *Early Child Development and Care*, 1-9.
- Yerlikaya, İ. (2014). İlkokul ve ortaokul eğitimine ilişkin motivasyonların çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 7(19), 773-795
- Yeo, C.M. A., & Carter, S. (2011). Predictive emotional intelligence and its relationship with academic success. *International Journal of Economics and Business Research*, 3(5), 479-493.
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal zeka ve eğitim açısından doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25, 139-146.
- Yıldız, Ü. F. (2018). *Montessori anne destek eğitim programının; Montessori eğitimi alan 4-5 yaş çocukların matematik ve günlük yaşam becerilerine etkilerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yıldız, M. (2013). İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(168).
- Yılmaz, E., & Tepeli, K. (2013). 60-72 Aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin duyguları anlama becerileri açısından incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 172(172), 117-130.
- Yılmaz, A. (2001). Eşler arasındaki uyum, anne-baba tutumu ve benlik algısı arasındaki ilişkilerin gelişimsel olarak incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 16 (47), 1-24.
- Young, J., & Hauser-Cram, P. (2006). Mother-child interaction as a predictor of Mastery Motivation in children with disabilities born preterm. *Journal of Early Intervention*, 28(4), 252-263. <https://doi.org/10.1177/105381510602800402>
- Yurdakavuştu, Y. (2012). *İlköğretim öğrencilerinde duygusal zeka ve sosyal beceri düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yücesan, Y. (2017). *Montessori eğitiminin okul öncesi dönem çocukların problem çözme becerileri ve problem davranışları üzerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.

- Zakaria, N. A., & Tahar, M. M. (2017). The Effects of Inclusive Education on the Self-Concept Of Students with Special Educational Needs. *Journal of ICSAR*, 1(1), 25-31.
- Zembylas, M. (2007). Emotional ecology: The intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 355-367.
- Zimmerman, B.J., & Schunk, D.H. (2008). Motivation: An essential dimension of self-regulated learning. In D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 1-30). Boca Raton, FL: Erlbaum/Taylor & Francis.

EKLER

EK 1. Milli Eğitim İzin Yazısı



T.C.
TRABZON VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 82438636-604.02-E.20606867

01/12/2017

Konu : Bilimsel Çalışma İzni
(Sare TÜRKMEN)

VALİLİK MAKAMINA

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı lisansüstü öğrencisi Sare TÜRKMEN'in "60-72 Aylık Çocukların Motivasyon Düzeyleri ile Duygusal Zeka ve Benlik Alguları" isimli çalışması kapsamında İlimiz Ortahisar ilçesindeki [REDACTED]

[REDACTED] Anaokulunda araştırma yapma isteği Müdürlüğümüz Araştırma İzinleri Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiştir.

Bahsi geçen çalışmanın eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde; 2017-2018 eğitim öğretim yılında, İlimiz Ortahisar ilçesindeki [REDACTED]

Anaokulunda yapılması gerekmektedir.

Araştırmacının 2017/25 sayılı genelge çerçevesinde hareket etmesi, izinsiz herhangi bir ses ve görüntü kaydı yapılmasına kesinlikle izin verilmemesi, elde edilen verilerin çalışma kapsamı dışında kullanılmaması ve sonuçların bir örneğinin Ar-Ge birimine teslim edilmesi kaydıyla, çalışmanın okul müdürlerinin de uygun göreceği zamanlarda ve kontrolünde uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Hızır AKTAŞ
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
01/12/2017
Nusret ŞAHİN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Güvenli Elektronik
İmza Aslı ile Aynıdır
04.12/2017

Hasan ÇELEBİ
Tekniker

Bilgi İçin
Mesut KAŞ (Şube Müdürü)
Miraç KÜÇÜK (Öğretmen)
Telefon : (0462) 223 55 52-12

Trabzon İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Strateji Geliştirme Şubesi (Ar-Ge Birimi)
e-posta : argetrabzon@gmail.com
faks : (0462) 230 43 74
İnt. Adresi : Trabzon.meb.gov.tr

5120-6677-334a-84a2-672f kodu ile teyit edilebilir

EK 2. Veli İzin Yazısı

Sayın Veli,

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisiyim. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Okul öncesi Eğitimi Anabilim Dalı öğretim üyelerinden Doç. Dr. Saide ÖZBEY danışmanlığında “60-72 Aylık Okul Öncesi Dönem Çocukların Motivasyon Düzeyleri İle Duygusal Zeka ve Benlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı tez çalışmasını yürütmekteyim.

Tez çalışması kapsamında çocuğunuzla birebir görüşmek istiyorum. Görüşme esnasında kesinlikle ses kaydı veya görüntü kaydı olmayacaktır. Çocuğunuzun görüşme sürecinde söyleyeceklerinin tümü gizlidir. Bu bilgileri araştırmacıların dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün değildir. Ayrıca çocuğunuz kimlik bilgileri ve verdiği bilgiler, araştırma sonuçlarını içeren rapora kesinlikle yansımamaktadır.

Çocuğunuzun görüşmeye katılıp katılmaması sizin isteğinize bağlıdır. Bu formu imzaladıktan sonra dahi çocuğunuz katılımcı olmasından vazgeçebilirsiniz.

Araştırma sonuçlarının özeti tarafımızdan istediğiniz taktirde size ulaştırılacaktır.

Çalışmaya vereceğiniz destek ve katkıdan dolayı şimdiden teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmayla ilgili sorularınız için aşağıdaki e-posta adresini veya telefon numarası ile bana ulaşabilirsiniz.

Saygılarımla,

Sare TÜRKMEN

E-posta: sareturkmen61@gmail.com

Cep Tel:

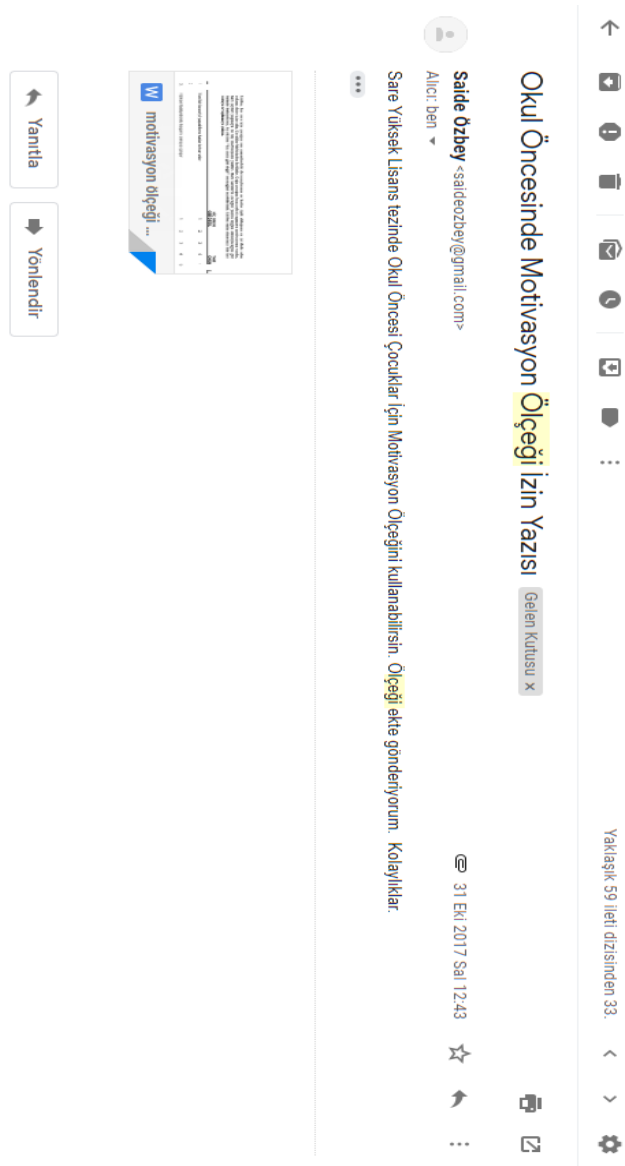
Bilgilendirilmiş Onay: Çocuğum ile birebir görüşme yapılmasına izin veriyorum.

Çocuğun Adı Soyadı:

Velinin Adı-Soyadı :

Tarih ve İmza :

Ek 3. Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği İzin Belgesi



Ek 4. Sullivan Duygusal Zeka Ölçekleri İzin Belgesi

Sayın Sare TÜRKMEN;

"Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği", "Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği", ve "Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Derecelendirme Ölçeği" isimli ölçme araçlarının "60-72 Aylık Çocukları Motivasyon Düzeyleri ile Duygusal Zeka ve Benlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu yüksek lisans tez çalışmanızda kullanmanız tarafımdan ilgili yerlerde kaynak gösterilme şartıyla uygun bulunmuştur. Adı geçen ölçekler sadece belirtilen yüksek lisans tez çalışmasında kullanılabilir ve başkalarına verilemez.

Doç. Dr. İlkay ULUTAŞ
Gazi Üniversitesi
Gazi Eğitim Fakültesi
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı
Öğretim üyesi

Not: Ölçeğin kullanımına ilişkin kısa bilgilendirme alman ve en az üç çocukta uygulayıp değerlendirme sunman gerekmektedir.

Kaynaklar:

Ulutaş, İ. ve E. Ömeroğlu, (2007). "The Effects Of An Emotional Intelligence Education Program On The Emotional Intelligence Of Children", *Social Behavior And Personality*, **35** (10), 1365-1372. ISSN: 0301-2212

Ulutaş, İ. (2005). Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Duygusal Zekalarına Duygusal Zekâ Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Ün. Eğitim Bil. Enst.

"Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği", "Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği" ve "Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Derecelendirme Ölçeği" isimli ölçme araçları "60-72 Aylık Çocukları Motivasyon Düzeyleri ile Duygusal Zeka ve Benlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu yüksek lisans tez çalışmamda yukarıdaki kaynaklar gösterilerek kullanacak, yüksek lisans tez çalışmam dışında başka bir araştırmada izin alınmadan kullanılmayacak ve tarafımdan elektronik ortamda veya baskıyla başkalarına verilmeyecek veya paylaşılmayacaktır.

27.07.2017



Sare TÜRKMEN
Gazi Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Okul Öncesi Eğitimi
Yüksek Lisans Öğrencisi



EK 5. DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği İzin Belgesi

İlgili Makama,

Doç.Dr. Saide Özbey danışmanlığında Sare Tükmen tarafından yürütülecek olan 60-7 aylık Çocukların Motivasyonlarının Duygusal Zeka ve Benlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli çalışmada kullanılmak üzere, geçerlik güvenirlik ve Türkçe adaptasyon çalışmasını yaptığım ölçeğim Demoulin Benlik Algısı Testi (5-6) ‘nin izin veriyorum.

25.05.2017

Dr. Nalan Kuru Turaşlı





GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...