

60-72 aylık çocukların mizaç özellikleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*

Examination of the relationship between temperament characteristics and problem solving skills of 60-72 months old children

Çağla Elif Akçay¹, Erhan Alabay²

Makale Geçmişi

Geliş :15 Mart 2021
Düzeltilme :2 Ocak 2022
Kabul :3 Ocak 2022
Çevrimiçi :7 Mayıs 2022

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Article History

Received : 15 March 2021
Revised : 2 January 2022
Accepted : 3 January 2022
Online : 7 May 2022

Article Type

Research Article

Öz: Araştırmanın amacı, 60-72 aylık çocukların mizaç özellikleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Çalışma grubunu; 2018-2019 eğitim-öğretim yılı İstanbul ili Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi eğitim veren bağımsız okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık 168 çocuktan oluşmaktadır. Çalışmada nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmada "Aile Çocuk Demografik Bilgi Formu", "Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği" ve "Problem Çözme Becerisi Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, çocukların Mizaç Ölçeği Sıcakkanlık alt boyutundan en yüksek puana sahip oldukları tespit edilirken, en düşük puanı Tepkisellik alt boyutundan aldıkları belirlenmiştir. Sebatkarlık alt boyutunda kız çocuklarının erkek çocuklarına göre daha yüksek puan aldıkları saptanmıştır. Bir diğer ifade ile kızların erkeklere oranla daha fazla sebatkar olduğu belirlenmiştir. Çocukların problem çözme becerisi ile sıcakkanlık ve sebatkarlık mizaç puanları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Ayrıca çocukların tepkisellik mizaç puanları ile problem çözme becerisi arasında negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Erken Çocukluk, Mizaç, Problem Çözme Becerileri.

Abstract: The aim of this study is to examine the relationship between temperament characteristics and problem solving skills of 60-72 months old children. The study group of the research consists of 168 children of 60-72 months, who attend an independent pre-school education institution that provides official education under the Ministry of National Education in the 2018-2019 academic year. The survey method, one of the quantitative research models, was used in the research. In the study, "Family Child Demographic Information Form", "The Short Temperament Scale for Children" (STSC), and "Problem Solving Skills Scale" (PSSS) were used. As a result of the study, it was determined that the children had the highest score in the Temperament Scale Warmth sub-dimension. In addition, the children got the lowest score from the Reactivity sub-dimension. In the Persistence sub-dimension, it was determined that girls scored higher than boys. In other words, it has been determined that girls have a more persistent temperament than boys. There is a moderately positive and significant relationship between children's problem solving skills and their warmth and persistence temperament scores. In addition, a moderately significant negative correlation was found between the children's reactivity temperament scores and their problem solving skills.

Keywords: Early Childhood, Temperament, Problem Solving Skills.

DOI: 10.24130/eccdjecs.1967202261373

* Bu çalışma, ilk yazarın ikinci yazar danışmanlığında tamamlanmış olduğu yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Çocuk Gelişimi Uzmanı, Cent Koleji, cagla_ozkendir@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-3070-7969

² Doç. Dr., Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Hamidiye Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, erhan.alabay@sbu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4025-2352

SUMMARY

Introduction

Temperament is the whole of the individual's unique characteristics, which are innate but can change slightly with environmental conditions, and shape behaviors. Temperament can also be defined as the characteristics that shape the emotional or motor responses of individuals to different events or situations they encounter, and especially determine their social interactions significantly (Akın-Sarı, İşeri, Yalçın, Akın-Aslan ve Şener, 2012; Carrasco, Delgado ve Holgado-Tello, 2020). Problem solving is defined as producing options for solving the problem by reaching a result cognitively and behaviorally in order to overcome this situation in a situation that needs to be dealt with, and choosing and applying one of these options (Güçlü, 2003). In the last 30 years, it has been investigated whether there is a relationship between children's temperament characteristics and problem solving skills. Stewart and Rubin (1995) concluded that children who are more sociable and assertive than their other peers have more successful social problem-solving initiative behaviors. Moas and Henderson (2009) examined preschool children's shyness behaviors, academic achievement levels, and problem-solving behaviors in their study. As a result of the study, it was determined that there was an inverse relationship between the level of shyness and problem solving skills. In other words, it was determined that as the shyness scores of the children increased, their problem solving skills scores decreased.

The aim of this study is to examine the relationship between temperament traits and problem solving skills of 60-72 month-old children. In addition, it was also tested whether there is a significant difference between children's demographic information, temperament characteristics and problem solving skill levels.

Method

Quantitative research model was used in the research. Correlational survey model was preferred among quantitative research models. The study group of the research consists of 168 children attending preschool education institutions in Istanbul. Convenience sampling was used both in determining the kindergartens and choosing the children. In the study, "Family Child Demographic Information Form", "Problem Solving Skills Scale" to measure the problem solving skills of preschool children, and "The Short Temperament Scale for Children" based on the notification of the parents of the children to measure the temperament characteristics of 60-72 months old children were used.

Results

The first finding is that the temperament type at which the children participating in the study group get the highest scores is the warmth sub-dimension. It was determined that the temperament sub-dimension with the lowest mean score was reactivity. Another result of the study is that the problem solving skill levels of the children are at a medium level. A significant difference was found between the gender variable of the children and the Persistence scores of the Temperament Scale sub-dimensions. It has been found out that

girls have more persistent temperaments than boys. In other words, it has been determined that girls concentrate more attention on an activity and can continue that activity than boys.

Another finding of the study was that there were significant differences in favor of the middle child between the birth order of the children and the sub-dimensions of temperament scale, warmth, persistence and rhythmicity. Considering that parents pay more attention to their first child and have more expectations from them, it can be said that the first children also feel more pressured and have less positive temperament characteristics compared to the middle children.

When the differences between mother and father education status and children's temperament characteristics were examined, significant differences were found between both mother and father education status and some Temperament Scale sub-dimensions. When the findings were examined in general, it was found that as the education levels of the mothers and fathers increased, the positive temperament characteristics of the children increased and the reactive temperament feature decreased.

The last finding of the study is that there are significant relationships between children's temperament traits and problem solving skills. It was found that there was a moderately positive relationship between the warmth and persistence temperament sub-dimension scores and the problem solving skills scores, and a low-level positive relationship between the rhythmicity temperament sub-dimension and the problem solving skills scores. On the other hand, it is seen that there is a moderately negative and significant relationship between the temperament sub-dimension of reactivity and problem solving skill score. To summarize the findings, as the positive temperament traits (warmth, persistence, and rhythmicity) of children increase, their problem solving skills also increase, and as their negative (reactivity) temperament increases, their problem solving skills decrease.

Conclusion and Discussion

When the results of the study were examined, it was found that the children had more warmth temperament traits, but less reactive temperament traits. When the literature is examined, studies reaching similar findings were found (Arslan, 2020; Atayeter & Yaşar Ekici, 2000). When the problem solving skill levels of the children were examined, it was found that they had a medium level problem solving skill. One of the reasons why children's problem-solving skills are at a medium level can be thought to be due to the fact that pre-school teachers have medium-level problem-solving skills. When the studies in which the problem skills of both teachers and pre-service teachers were examined, it was found that their problem solving skills were at a medium or low level (Demirtaş & Dönmez, 2008; Erdem & Yazıcıoğlu, 2015; Eyvaz, 2017). A positive moderate and significant relationship was found between temperament traits and problem solving skills in the study. To summarize the findings, as the positive temperament traits (warmth, persistence, and rhythmicity) of children increase, their problem solving skills also increase, and as their negative (reactivity) temperament increases, their problem solving skills decrease.

As a result of the research, the following suggestions can be made. Problem solving skills were found in the middle level in the study. For this reason, it should be ensured that both parents and teachers include

activities that will support more problem solving skills with children. The study found that girls are more persistent than boys. In this context, workshops or seminars on how to provide more attention-getting skills in the home environment can be given to parents who have boys. Even in the home environment, it can be provided to give more space to games and toys that will support perseverance. In addition, it is necessary to include group work in educational institutions so that boys can participate in activities with girls. In the formation of groups, attention should be paid to having children of different sexes in the same group. It has been observed that the children of parents with lower education levels are more prone to negative temperaments and their problem solving skills are low. For this reason, it can be recommended to develop and implement early intervention programs for parents with lower education levels and their children. In the study, more positive temperament traits and higher problem solving skills were found in children who started early pre-school education. In this context, it is necessary to develop and implement more effective policies for early initiation of pre-school education. Özmen (2013) investigated the relationship between the problem-solving skills of children aged 60-72 months and their temperament characteristics. As a result of the research, it was determined that the children with the lowest level of problem solving skills showed a shy temperament. Aslan, Aktan, and Kamaraj (1997) conducted a study to examine children's creative problem-solving skills. As a result of the study, it was determined that the problem solving skill scores of the children with perseverance were at a high level. In addition, it was concluded that as the children's perseverance scores increased, their problem solving skill scores also increased. The results support the findings of this study.

GİRİŞ

Mizaç, esasen doğuştan gelen fakat çevre koşullarıyla da bir miktar değişebilen, davranışları biçimlendiren, kişinin kendine özgü özellikler bütünüdür. Mizaç aynı zamanda, bireylerin karşılaştığı farklı olay veya durumlara karşı göstermiş oldukları duygusal veya motor tepkilerini şekillendiren ve özellikle sosyal etkileşimlerini önemli ölçüde belirleyen özellikler olarak da tanımlanabilir (Akın-Sarı, İşeri, Yalçın, Akın-Aslan ve Şener, 2012; Carrasco, Delgado ve Holgado-Tello, 2020). Karakter kavramıyla karıştırılmakta, çoğu zaman da onun yerine kullanılabilir. Bu doğrultuda mizacın bireyin biyolojik ve genetik bir temelini olduğunu söylememiz mümkündür. Mizacın genetik temelli ve nispeten sabit olduğu düşünüldüğünde bile, yapılan araştırmalar mizacın bağlam, deneyim ve sosyal etkileşimler tarafından şekillendirilebileceğini göstermektedir (Carrasco, Delgado ve Holgado-Tello, 2020; Putnam, Sanson ve Rothbart, 2002; Rothbart ve Bates, 2006). Mizaç tanımıyla ilgili uzun süredir devam eden tartışmalara rağmen, “mizaç” teriminin, çocuğun en erken yıllarında görülebilen davranışsal üslupta yapısal temelli farklılıkları ifade ettiği söylenebilir. Burada bahsi geçen yapısal temelli farklılıklar, duyuşal, motor ve davranışsal farklılıklardır (Sanson, Hemphill ve Smart, 2004). Mizaç ile kişilik arasındaki temel fark, mizaçta kalıtsal özelliklerin baskın olduğu, kişilikte ise deneyimler, öğrenme, çevresel etmenlerle etkilenerek yetişkinlikte ortaya çıkan bir özelliğin olduğudur.

Mizaçla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, farklı kategorilerde sınıflandırıldığı görülmektedir. 1950'lerin başlarında Chess ve Thomas (1956) annelerin çocukların uygunsuz davranışları sonucunda kendilerini suçlayan davranışlarını gözlemlemiş ve bu konu üzerinde akademik çalışmalarına başlamışlardır. İlk olarak 1956'da 138 bebek ve annelerini çalışmanın örnekleme dahil etmişlerdir. Bebeklerin mizaçları ile birincil tepkilerini karşılaştırmışlardır. Bu çalışma sonucunda farklı mizaç türlerinin olduğunu belirtmişlerdir. Bunları kolay, zor ve yavaş ısınan olarak sınıflandırmıştır (Akın Sarı, 2018). Mizacı kolay olarak nitelendirilen çocukların çoğunlukla olumlu duygular içinde olduğu ve kazandırılması istenilen birçok beceri ve alışkanlıkların hızlı ve düzenli bir şekilde kazandığı gözlemlenmiştir. Zor çocuk olarak nitelendirilen çocukların ise çoğunlukla olumsuz tepkiler verdiği ve ağlama davranışı sergilediği gözlemlenmiştir. Yavaş ısınan mizacında ise bazı durumlarda olumsuz duygu durumu içerisinde olduğu ve daha az motor faaliyeti gösterdiği tespit edilmiştir. Bu çocuklar sosyal olarak da yavaş uyum gösterir ve yeni bir durumla karşı karşıya kaldığında da hemen alışmazlar. Sosyal olarak insanlardan uzak ve bilmediği ortamlarda ise çekingen davranışlar sergilerler (Craig ve Dunn, 2007; Séguin ve MacDonald, 2016). Chess ve Thomas (1956)'a göre çocukların %10'unun zor mizaca, %40'ı kolay mizaca, %15'i yavaş ısınan mizaca sahip olduğunu öne sürer. Geri kalan %35'lik dilimin mizacında ise bu üç kategorinin bir

kombinasyonu gözleneceğini savunur (MacNeill ve Pérez-Edgar, 2020; Yoleri, 2014). Günümüze geldikçe mizaç kategorilerinin genişlediğini görmek mümkündür. Örneğin Cloninger (1987)'e göre mizacın 4 boyutu olduğunu ve bunların yenilik arayışı, zarardan kaçınma, ödül bağımlılığı ve sebat etme olduğunu belirtmiştir. Yenilik arayışı mizaç boyutunda kişiler kolay ve çabuk sınırlanan, yeniliğe yatkın, araştırmayı seven, içgüdüsel kararlar veren özellikleri taşır. Zarardan kaçınma boyutunda negatif düşünce, kötümser bakış açısı, belirsizliği sevmeme, yabancılardan utanma, kolay yorulma gibi özellikler hakimdir. Ödül bağımlılığında, yüksek duygusallık, sosyal bağıllık, onay bekleme gibi özellikler belirgindir. Sebat etme boyutunda ise engellenme, yorgunluk ve belirli aralıklarla pekiştirme ile davranışlarda devamlılık gösterme gibi özellikler hakimdir (De Fruyt, Van De Wiele ve Van Heeringen, 2000; Erkan, Avcı ve Avcı, 2014). Prior, Sanson ve Oberklaid (1989) ise 3-8 yaş arası çocuklarda mizaç özelliklerin 4 temel başlıkta toplamıştır. Ritmiklik özelliği; çocukta uyku-uyanıklık, açlık-tokluk gibi biyolojik ihtiyaçlarının belirli zaman aralıklarında benzerlik gösterip göstermediği ile alakalı bir durumdur. Örneğin aynı zamanda acıkması veya aynı zamanda uykuya dalması gibi. Sıcakkanlık özelliği; çocuğun hiç tanımadığı bir ortama girse dahi o ortama kolay alışması ve diğer bireylere yakınlık göstermesi ile ilgilidir. Tepkisellik özelliği; çocuğun karşılaştığı bir etki doğrultusunda hemen karşı tarafa tepki göstermeye hazır olması ile ilgilidir. Örneğin istediği bir durumun gerçekleşmemesinde ağlamaya başlaması veya tekme atması gibi. Sebatkarlık özelliği; çocuğun gerçekleştirdiği bir etkinlik üzerinde dikkatini sürdürdürebilmesi ile ilgilidir.

Özellikle son 20 yılda yapılan mizaç çalışmalarında, çocukluk çağındaki mizaç özelliklerinin yetişkinlikteki kişilik özelliklerini yordayabildiği belirtilmiştir. Thomas ve arkadaşları tarafından 1963 yılında gerçekleştirilen “New York Longitudinal Study” deneyinde erken çocukluktan itibaren 136 çocuğun davranış gelişimi izlenmiş, bazılarındaki mizaç özelliklerinin çocukların sonraki dönemlerdeki davranışları ile tutarlılık gösterdiği görülmüştür. Abulizi, Pryor, Michel, Melchior ve van der Waerden (2017) erken dönemde mizaç özelliklerinin 5.5 yaşındaki davranışını nasıl etkilediklerini belirlemek üzere yaptıkları çalışma sonucunda, bebeklikte duygusal bir mizacın 5.5 yaşında daha yüksek düzeyde duygusal olması ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca duygusal bir mizacın ilerleyen çocukluk döneminde daha fazla davranışsal zorluklara neden olduğu tespit edilmiştir. Benzer olarak bazı çalışmaların sonuçlarında da, bebeklikteki belirli mizaç boyutlarının çocukların ilerleyen yaşlarında da belirli davranışsal ve duygusal problemler geliştirmeye yatkın hale getirdiği tespit edilmiştir (Bould, Araya, Pearson, Stapinski, Carnegie ve Joinson, 2014; Mantymaa, Puura, Luoma, Latva, Salmelin ve Tamminen, 2012; Prior, Smart, Sanson ve Oberklaid, 2001). Waddell, Blake, Sternberg, Ruof ve Chassin (2020) yaptıkları çalışmada ailesinde alkol kullanım bozukluğu olan bir grup örneklem üzerinde çocukluk mizacı ile ergen olumsuz aciliyet arasında bir ilişkinin olup olmadığı incelenmiştir. Çocukluk mizacında öfke tepkisi olan çocukların ergenlik

döneminde olumsuz aciliyetle yüksek düzeyde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda Eisenberg ve Spinrad (2014) ve Rothbart, Derryberry ve Hershey'nin (2000) çalışma sonuçlarında, çocukluk dönemindeki öfke ve üzüntü tepkiselliği olarak kabul edilen olumsuz tepkiselliğin yetişkinlikteki nevrotiliği etkilediği sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda çocuklukta engelleyici kontrol, dikkat odaklama ve dikkat değiştirme gibi çabalı kontrollerin ise yetişkin vicdanlılığı ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ülkemizde de mizaç üzerine birçok farklı çalışmaya rastlanmaktadır (Aytar, Aksoy ve Kaytez, 2014; Işıkoğlu Erdoğan, Yoleri ve Tetik, 2017; Özdemir ve Budak, 2019).

Yukarıdaki çalışmaların haricinde mizaç çeşitliliği ile bireyin problem çözme becerisi ile ilişkili olduğunu varsayan kısıtlı da olsa çalışmalara rastlanmaktadır (Moas ve Henderson, 2009; Stewart ve Rubin, 1995; Oktaviyanthi ve Supriyani, 2017; Walker ve Handerson, 2012). Fakat henüz mizaç ve problem çözme becerileri arasındaki kesin ilişki belirsizliğini korumaktadır.

Bu çalışmada, 60-72 aylık çocukların mizaç özellikleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu ana amaç altında şu alt amaçlara cevaplar aranmıştır.

- Çocukların “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” toplam puan ve alt boyut puanları ve “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” toplam puan ortalamaları ne kadardır?
- Çocukların cinsiyet, anne baba öğrenim durumu, okul öncesine başlama yaşı, doğum sırası ve kardeş olma durumu bağımsız değişkeni ile “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” alt boyut puan ortalamaları ve “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
- Çocukların “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” alt boyut ortalama puanları ile “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” toplam puan ortalaması arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel araştırma modeli kullanılmıştır. Nicel araştırma modellerinden ise ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. İlişkisel taramanın amacı en az iki farklı değişkenin kendi aralarında ilişkinin olup olmadığını belirlemektir (Karasar, 2011). Bu çalışmada, çocukların mizaç özellikleri ile problem çözme becerileri birbiri ile karşılaştırılacağı için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul Güngören Milli Eğitim İlçe Müdürlüğü'ne bağlı anaokullarına devam eden toplam 168 çocuk oluşturmaktadır. Hem anaokullarının belirlenmesin de hem de çocukların seçiminde kolay örnekleme gidilmiştir. Çalışmaya dahil edilen çocukların hepsi 60-72 aylıktır. Çocuklara dair demografik özellikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Demografik bilgiler

Demografik Bilgiler	n	%	
Cinsiyet	Kız	72	42.9
	Oğlan	96	57.1
Doğum Sırası	İlk Çocuk	116	69.0
	Ortanca Çocuk	17	10.2
	Son Çocuk	35	20.8
Kardeş Durumu	Kardeşi Yok	79	47.0
	Kardeşi Var	89	53.0
Anne Öğrenim Durumu	İlkokul ve Altı	22	13.1
	Lise	47	28.0
	Ön Lisans	37	22.0
	Lisans ve Üzeri	62	36.9
Baba Öğrenim Durumu	İlkokul ve Altı	13	7.7
	Lise	50	29.8
	Ön Lisans	23	13.7
	Lisans ve Üzeri	82	48.8
Okul Öncesi Eğitime Başlama Yaşı	35 Ay ve Altı	29	17.3
	36-47 Aylık	56	33.3
	48-59 Aylık	68	40.5
	60 Aylık ve Üstü	15	8.9
	Toplam	168	100

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların %57.1'inin oğlan, %42.9'unun kız çocuğu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Doğum sırası bağımsız değişkeni incelendiğinde ise, tüm çocukların %69.0'ının ilk çocuk, %20.8'inin son çocuk ve %10.2'sinin ortanca çocuk olduğu saptanmıştır. Araştırmaya dahil edilen çocukların %53.0'ının kardeşinin olduğu, %47.0'ının ise tek çocuk olduğu belirlenmiştir. Anne öğrenim durumları incelendiğinde, çocukların %36.9'unun lisans ve üzeri, %28.0'ının lise, %22.0'ının ön lisans, %13.1'inin ise ilkokul ve altı öğrenim düzeyine sahip olduğu saptanırken; babaların ise %48.8'inin lisans ve üzeri, %29.8'inin lise, %13.7'sinin ön lisans ve %7.7'sinin ilkokul ve altı öğrenim düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak çocukların okul öncesi eğitime başlama yaşı bağımsız değişkeni incelenmiştir. Araştırmaya katılan okul öncesi dönem çocukların %40.5'inin 48-59 aylık arasında, %33.3'ünün 36-47 aylık arasında, %17.3'ünün 35 aylık ve altı, %8.9'u ise 60 aylık ve üzeri dönemde okul öncesi eğitime başladığı görülmektedir. Çalışmaya dahil edilen çocukların genel yaş ortalaması 65.44 aylıktır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada “Aile Çocuk Demografik Bilgi Formu”, okul öncesi çocuklarının problem çözme becerilerini ölçmek amacıyla “Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ)” ve 60- 72 aylık çocukların mizaç özelliklerini ölçme amacıyla çocukların ebeveynlerinin bildirimine dayanan “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği (ÇİKMÖ)” kullanılmıştır.

Aile Çocuk Demografik Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından hazırlanan Aile Çocuk Demografik Bilgi Formunda, 60- 72 aylık çocuğun ve ebeveynin (çocuğun yaşı, çocuğun cinsiyeti, çocuğun doğum sırası, ailenin sahip olduğu çocuk sayısı, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, çocuğun daha önce okul öncesi eğitime başlama yaşı) özelliklerini saptamak amacıyla sorulara yer verilmiştir.

Problem Çözme Becerisi Ölçeği

Problem Çözme Becerisi Ölçeği, çocukların problem çözme becerilerinin değerlendirmesine yönelik hazırlanmıştır. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması Oğuz ve Köksal Akyol (2015) tarafından 60-72 aylık çocukların problem çözme beceri seviyelerini incelemeye yönelik geliştirilmiştir. Ölçek problem durumlarını içeren grafiker ve ressamlar tarafından oluşturulan, uzman görüşleri doğrultusunda uygunluğuna karar verilen çeşitli problem durumlarının resimlerine ait toplamda 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğe başlarken çocuklara “*Şimdi sana bazı çocukların karşılaştıkları sorunları anlatacağım. Anlatacağım sorunlar her çocuğun karşılaşılabileceği sorunlara benziyor. Ve senin onlara yardım etmen gerek*” diyerek ölçeğin yönergesi verilir. Çocuklara problem durumlarına ilişkin resimler gösterilerek problem durumu anlatılmıştır ve çocuklar problemlerin çözümü için cesaretlendirilmiştir. Çocuğun her bir problem durumundaki resme odaklanması sağlanmıştır. Problem durumlarına ilişkin çocukların çözüm önerileri sunmaları için örneğin “Bu çocuğun elleri boya olduğu için ne yapabilir? Başka neler söyleyebilirsin? Başka neler olabilir? Başka?” gibi her probleme ait ölçekte yer alan sorular çocuklara sorulmuştur. Çocuklara yanıt vermeleri için zaman tanınmış ve uygulamaya katılmak istemeyen çocuklar araştırmaya dahil edilmemiştir. Ölçeğin puanlanmasında çocuğun 18 adet problem durumlarına ilişkin verdiği cevaplar değerlendirilmiştir. Her bir problem durumuna ilişkin çocuğun verdiği çözüm yanıtları 0-4 puan arasında değerlendirilir. Çocuk problemin çözümüne dair öneri vermediyse ‘0’ puan, bir öneri var ise “1”, iki öneri var ise “2”, üç öneri var ise “3”, dört öneri var ise “4” puana sahiptir. Çocuğun her bir problem durumuna dair çözüm önerileri birbirlerinden farklı olduğu durumda puan alabilir. Çocuklar problem çözme becerisi ölçeğinden 0-72 arasında puan alabilmektedir. Ölçek puanı

artıkça problem çözme becerisi artmaktadır. Çocuklar İçin Problem Çözme Becerisi Ölçeği için bu araştırmada güvenilirlikler tekrardan hesaplanmıştır. Bu araştırma kapsamında, Çocuklar İçin Problem Çözme Becerisi Ölçeği toplam puanı üzerinden güvenilirlik analizi yapılmış ve iç tutarlık cronbach alfa .91 olarak bulunmuştur. Güvenirlik yüzde değeri incelendiğinde, ölçek verilerinin güvenilir düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği

Mizaç Ölçeği ilk olarak Prior, Sanson ve Oberklaid (1989) tarafından geliştirilmiştir. Türkçe'ye uyarlama çalışmalarını ise Yağmur ve Sanson (2009) gerçekleştirmiştir. Ölçek okul öncesi dönem çocuklarının ebeveynleri tarafından doldurulan ve çocuklarının mizaç özellikleri ile ilgili toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçme aracının temel amacı çocukların hangi mizaç özelliğine sahip olduğunu belirlemektir. Ölçek 6'lı likert tipindedir. Ölçeğin toplamda 4 alt boyutu vardır. Bunlar sırası ile “sıcakkanlılık boyutu” (7 madde), “sebatkarlık boyutu” (7 madde), “ritmiklik boyutu” (7 madde) ve “tepkisellik boyutu” (9 madde) şeklinde yer almaktadır.

Sıcakkanlılık alt boyutu, çocuğun hiç bilmediği veya tanımadığı bir ortama girdiğinde hem insanlara hem de ortama yabancılık göstermeden davranması ile ilgilidir. Sebatkarlık alt boyutu ise çocuğun herhangi bir aktiviteye veya duruma yoğunlaşabilmesi ile alakalıdır. Ritmiklik alt boyutunda çocuğun genel ihtiyaçlarını günlük olarak aynı rutinde gerçekleştirmesi ile ilgilidir. Örneğin uyku, tuvalet ihtiyacı gibi. Tepkisellik alt boyutu ise çocuğun herhangi bir durum veya olaya karşı her an tepki vermeye hazır olma durumunu içerir. Ölçekte sıcakkanlılık, sebatkarlık, ritmiklik puanları arttıkça olumlu mizaç özellikleri artarken; tepkisellik puanlarının artması olumsuz mizacı arttırmaktadır. Ölçek toplam puanla puanlandırılmamaktadır. Bu araştırma için “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” alt boyutlarının güvenilirlikleri tekrardan hesaplanmıştır. Yapılan güvenilirlik analizi sonucunda, iç tutarlık cronbach alfa değerleri ölçeğin birinci alt boyutu olan Sıcakkanlılık için .76; ikinci alt boyutu olan Sebatkârlık için .82; üçüncü alt boyutu olan Ritmiklik için .74; dördüncü alt boyutu olan Tepkisellik için .79 olarak bulunmuştur. İç tutarlık oranları incelendiğinde, her alt boyutun güvenilir düzeyde olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri 2018 yılında İstanbul ili Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarından toplanmıştır. Çalışmanın başlangıcında öncelikle etik kurula başvurulmuştur. İstanbul Okan Üniversitesi 04.07.2018 tarih, 96 nolu toplantı ve 17. karar yazısı doğrultusunda etik onay alınmıştır. Alınan etik kurul ardından İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden 07.12.2018

tarih ve 59090411-20-E.23604976 sayı numarası ile veri toplama izinleri alınmıştır. Bu izinler dışında çocuklardan verilerin toplanması için ebeveyn onam formu çocukların ebeveynlerinden imzalı bir şekilde toplanmıştır. Ayrıca çocuklardan da onam formu alınmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra alanyazın detaylı olarak taranmıştır. Araştırmada kullanılacak olan ölçek izinleri ölçeği geliştiren araştırmacılardan e-posta yoluyla alınmıştır. “Aile Çocuk Demografik Bilgi Formu” ve “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” ebeveynler tarafından doldurulacağı için ailelere gönderilmiştir. “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” ise öğretmen ve okul idarecilerinin belirlediği gün ve saatte okulun boş bir sınıfında araştırmacılar tarafından çocukla birebir uygulanmıştır. Araştırmayı yarıda kesen veya belli bir sorudan sonra cevaplamak istemeyen çocuklar asla zorlanmamış ve araştırmaya dahil edilmemiştir. Her bir çocuk ile 15- 20 dakika arasında uygulama gerçekleştirilmiştir. Ebeveynlerinden gelen ölçeklerle çocuklara uygulanan ölçek aynı dosyaya yerleştirilmiştir.

Veri Analizi

Verilerin çözümlenmesinde, SPSS 22.0 programından yararlanılmıştır. Verilerin analizinde parametrik veya non-parametrik analizlerin hangisinin kullanılacağını belirlemek için basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Ölçeklerin alt boyut ve toplam puanlarının basıklık ve çarpıklık değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Basıklık ve çarpıklık değerleri

	n	Min	Max	Varyans	Çarpıklık	Basıklık
Sıcakkanlık	168	1.29	6.00	.776	-.729	.560
Sebatkarlık	168	1.86	6.00	.986	-.187	-.835
Ritmiklik	168	2.71	5.86	.365	-.133	-.193
Tepkisellik	168	1.11	5.44	.636	.556	.073
PÇBÖ	168	13.00	57.00	68.914	.166	-.213

Tablo 2 incelendiğinde, hem “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” hem de “Çocuklar İçin Problem Çözme Becerisi Ölçeği” alt boyut ve toplam puanlarındaki çarpıklık ve basıklık değerleri +2.00 ile -2.00 aralığındadır. Çarpıklık ve basıklık değerinin -2 ile +2 arasında olması normal dağılımı ifade etmektedir (George ve Mallery, 2010). Bu kapsamda “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” ve “Çocuklar İçin Problem Çözme Becerisi Ölçeği” ile gerçekleştirilecek tüm analizlerde parametrik testlerden yararlanılacağı tespit edilmiştir. Bu kapsamda araştırmada Bağımsız T Testi, ANOVA ve Pearson Korelasyon analizlerinden yararlanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın ilk alt problemi çocukların ölçeklerden almış olduğu ortalama puanların değerlendirilmesidir. Bu bağlamda “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” alt boyut ve “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” toplam puan ortalama ve standart sapma puanları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Araştırmada kullanılan ölçeklerin ortalama puanları

Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği Alt Boyutları	\bar{x}	ss
Sıcakkanlılık	4.331	.880
Sebatkarlık	3.971	.993
Ritmiklik	4.254	.604
Tepkisellik	2.660	.797
Problem Çözme Beceri Ölçeği	\bar{x}	ss
Toplam Puan	31.64	8.301

Tablo 3 incelendiğinde, “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği”nin en yüksek ortalamasına sahip olan alt boyut Sıcakkanlılıktır. Sıcakkanlılık alt boyutunun ortalama puanı 4.331’dir. Diğer bir ifadeyle çalışmaya katılan çocukların çoğunlukla yeni bir ortamda bulunduğu veya yeni tanıştığı insanlara karşı yakınlık gösteren bir mizaca sahip olduğu görülmektedir. En düşük puanın ise Tepkisellik mizacında çıktığı görülmektedir. Tepkisellik alt boyutunun ortalama puanı 2.660’tır. Bir diğer ifade ile diğer mizaç özelliklerine oranla çocuklar daha az düzeyde tepkisel mizaca sahiptir. Çalışma grubunun Problem Çözme Beceri Ölçeği ortalama puanının 31.64 olduğu görülmektedir. Ölçek değerlendirmesinde 0-18 puan aralığının düşük, 19-41 puan aralığının orta ve 42 puan ve üzerinin ise yüksek seviye problem çözme becerisini gösterdiği belirtilmiştir. Bu değerlendirme doğrultusunda çalışma grubunun orta seviye bir problem çözme beceri düzeyine sahip olduğu söylenebilir. Çocukların cinsiyet değişkeni ile çocukların mizaç ve problem çözme beceri puanlarının karşılaştırılması için Bağımsız T Testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Çocukların cinsiyetleri ile mizaç ve problem çözme beceri puanlarının karşılaştırılması

Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	t	p
Sıcakkanlılık	Kız	72	4.353	.941	.274	.785
	Oğlan	96	4.315	.837		
Sebatkarlık	Kız	72	4.174	.894	2.331	.021*
	Oğlan	96	3.818	1.039		
Ritmiklik	Kız	72	4.222	.559	-.594	.553
	Oğlan	96	4.278	.637		
Tepkisellik	Kız	72	2.526	.759	-1.908	.058
	Oğlan	96	2.761	.814		
Problem Çözme Becerisi Ölçeği	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	t	p
Toplam Puan	Kız	72	32.375	7.180	.990	.324
	Oğlan	96	31.093	9.049		

*p<.05 ** p<.01

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların cinsiyet değişkeni ile sadece Kısa Mizaç Ölçeği Sebatarlık alt boyutunda anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır. Sebatarlık alt boyutunda kız çocuklarının oğlan çocuklarına göre daha fazla sebatkar bir mizaca sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocuklar için Kısa Mizaç ölçeği diğer alt boyut ve Problem Çözme Becerisi Ölçeği toplam puanları ile anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

Çocukların doğum sırası değişkeni ile çocukların mizaç ve problem çözme beceri puanlarının karşılaştırılması için ANOVA uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Çocukların doğum sırası değişkeni ile mizaç ve problem çözme beceri puanlarının karşılaştırılması

Mizaç Ölçeği	Doğum Sırası	n	\bar{x}	ss	SD	F	p	Anlamlı Fark
Sıcakkanlılık	İlk Çocuk	116	4.354	.820	2/165	3.543	.031*	Son-Ortanca
	Ortanca Çocuk	17	4.731	.956				
	Son Çocuk	35	4.061	.972				
Sebatarlık	İlk Çocuk	116	3.869	.976	2/165	6.617	.002**	İlk-Ortanca Son-Ortanca
	Ortanca Çocuk	17	4.773	.701				
	Son Çocuk	35	3.918	1.015				
Ritmiklik	İlk Çocuk	116	4.256	.569	2/165	4.325	.015*	Son-Ortanca
	Ortanca Çocuk	17	4.596	.286				
	Son Çocuk	35	4.081	.753				
Tepkisellik	İlk Çocuk	116	2.642	.751	2/165	1.091	.338	---
	Ortanca Çocuk	17	2.477	.899				
	Son Çocuk	35	2.809	.888				
PCBÖ	Doğum Sırası	n	\bar{x}	ss	SD	F	P	Anlamlı Fark
Toplam Puan	İlk Çocuk	116	32.525	8.751	2/165	2.402	.094	---
	Ortanca Çocuk	17	30.823	7.543				
	Son Çocuk	35	29.114	6.565				

*p<.05 ** p<.01

Tablo 5 incelendiğinde, çocukların doğum sırası bağımsız değişkeni ile “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” alt boyutlarından Sıcakkanlılık, Sebatarlık ve Ritmiklik alt boyut puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır. Anlamlı farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey Testi’nden yararlanılmıştır. Sıcakkanlılık, Sebatarlık ve Ritmiklik alt boyutlarında son çocuk ile ortanca çocuk arasında anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Bu farklılaşma ortanca çocuk lehinedir. Bir diğer ifade ile ortanca çocuk son çocuğa oranla daha fazla sıcakkanlı, sebatkar ve ritmik mizaca sahiptir. Ayrıca Sebatarlık alt boyutunda ilk çocuk ile ortanca çocuk arasında anlamlı farklılaşmaya rastlanmış ve bu farklılaşma da ortanca çocuğun lehinedir. “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” son alt boyutu olan Tepkisellik puan ortalamaları ve Problem Çözme Becerisi Ölçeği toplam puanı ile doğum sırası bağımsız değişkeni arasında ise anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

Çalışmaya katılan çocukların kardeşinin olup olmaması ile çocukların mizaç ve problem çözme beceri puanlarının karşılaştırılması için Bağımsız T Testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Çocukların kardeşinin olma durumu ile mizaç ve problem çözme beceri puanlarının karşılaştırılması

Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği	Kardeş Durumu	n	X	ss	t	p
Sıcakkanlılık	Kardeşi Yok	79	4.303	.823	-3.85	.701
	Kardeşi Var	89	4.356	.932		
Sebatkarlık	Kardeşi Yok	79	3.860	1.008	-1.360	.176
	Kardeşi Var	89	4.069	.974		
Ritmiklik	Kardeşi Yok	79	4.235	.563	-.386	.700
	Kardeşi Var	89	4.271	.640		
Tepkisellik	Kardeşi Yok	79	2.587	.742	-1.116	.266
	Kardeşi Var	89	2.725	.841		
Problem Çözme Becerisi Ölçeği		n	X	Ss	t	p
Toplam Puan	Kardeşi Yok	79	32.240	8.441	.879	.381
	Kardeşi Var	89	31.112	8.185		

Tablo 6 incelendiğinde çalışmaya katılan çocuklarının kardeşe sahip olup olmama durumu ile Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği tüm alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Diğer taraftan Problem Çözme Becerisi Ölçeği toplam puanı ile kardeş değişkeni arasında da anlamlı bir farklılaşma yoktur. Anne ve baba öğrenim düzeyi ile çocukların mizaç puanlarının karşılaştırılmasında ANOVA analizinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Anne-baba öğrenim durumları ile mizaç puanları arasındaki karşılaştırma

Mizaç Ölçeği	Anne Öğrenim	n	\bar{x}	ss	SD	F	p	Anlamlı Fark
Sıcakkanlılık	İlkokul ve Altı	22	4.039	.856	3/164	5.906	.001**	Üniversite-Lise Üniversite-İlkokul ve altı Ön Lisans-Lise
	Lise	47	3.987	.973				
	Ön Lisans	37	4.536	.804				
	Lisans ve Üzeri	62	4.573	.753				
Sebatkarlık	İlkokul ve Altı	22	3.831	1.000	3/164	4.764	.003**	Üniversite-Lise
	Lise	47	3.577	1.090				
	Ön Lisans	37	4.073	.812				
	Lisans ve Üzeri	62	4.258	.923				
Ritmiklik	İlkokul ve Altı	22	4.123	.792	3/164	1.347	.261	---
	Lise	47	4.152	.623				
	Ön Lisans	37	4.328	.450				
	Lisans ve Üzeri	62	4.334	.588				
Tepkisellik	İlkokul ve Altı	22	3.005	.802	3/164	3.806	.011*	Ön Lisans-İlkokul Üniversite-İlkokul
	Lise	47	2.846	.944				
	Ön Lisans	37	2.495	.682				
	Lisans ve Üzeri	62	2.496	.677				
Mizaç Ölçeği	Baba Öğrenim	n	\bar{x}	ss	SD	F	p	Anlamlı Fark
Sıcakkanlılık	İlkokul ve Altı	13	4.219	.908	3/164	.794	.499	---
	Lise	50	4.194	.969				
	Ön Lisans	23	4.465	.782				

Sebatkarlık	Lisans ve Üzeri	82	4.395	.848	3/164	4.950	.003**	Ön Lisans-Üniversite
	İlkokul ve Altı	13	3.692	1.281				
	Lise	50	3.865	1.108				
	Ön Lisans	23	3.434	.886				
Ritmiklik	Lisans ve Üzeri	82	4.230	.815	3/164	2.199	.090	---
	İlkokul ve Altı	13	4.494	.713				
	Lise	50	4.108	.631				
	Ön Lisans	23	4.180	.452				
Tepkisellik	Lisans ve Üzeri	82	4.325	.592	3/164	2.208	.089	---
	İlkokul ve Altı	13	2.846	1.011				
	Lise	50	2.866	.906				
	Ön Lisans	23	2.516	.802				
	Lisans ve Üzeri	82	2.546	.660				

*p<.05 ** p<.01

Çalışmaya katılan çocukların mizaç özellikleri ile anne-baba öğrenim durumları arasında anlamlı farklılaşmalara rastlanmıştır. Anlamlı farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey Testi'nden yararlanılmıştır. Anne öğrenim düzeyi ile çocukların mizaçlarından sıcakkanlılık, sebatkarlık ve tepkisellik alt boyut puanları arasında farklılaşmalar bulunmaktadır. Sıcakkanlılık alt boyutunda anne öğrenim durumu üniversite olan çocukların anne öğrenim durumu ilkökul ve altı ve lise mezunu olan çocuklara göre daha sıcakkanlı bir mizaca sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca annesi ön lisans mezunu olan çocukların annesi lise mezunu olan çocuklara göre daha sıcakkanlı bir mizaca sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sebatkarlık alt boyutunda farklılaşmalar annesi üniversite mezunu olan çocuklar ile annesi lise mezunu olan çocuklar arasındadır. Bir diğer ifade ile annesi üniversite ve üzeri öğrenim durumuna sahip olan çocukların daha fazla sebatkar mizaca sahip olduğu görülmektedir. Tepkisellik alt boyutunda ise annesi ilkökul mezunu olan çocukların tepkisellik puanlarının annesi ön lisans ve üniversite ve üzeri öğrenim durumuna sahip çocukların puanlarına göre anlamlı olarak yüksek olduğu görülmektedir. Annelerin öğrenim durumları ile çocukların mizaç özelliklerini genel olarak karşılaştırdığımızda, anlamlı farklılaşmalarda anne öğrenim düzeyi yükseldikçe olumlu mizaç özelliklerinin arttığı, olumsuz mizaç özelliklerinin ise azaldığı tespit edilmiştir. Çocukların mizaç özellikleri ölçeğinden aldıkları ritmiklik alt boyut puanları ile anne öğrenim durumları arasında da anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

Baba öğrenim durumu ile çocukların mizaçları karşılaştırıldığında anlamlı farklılaşmanın sadece sebatkarlık alt boyutunda olduğu görülmektedir. Sebatkarlık alt boyutunda anlamlı farklılaşma babaları üniversite ve ön lisans mezunu olan çocukların puanları arasında olduğu saptanmıştır. Bir diğer ifade ile babası üniversite ve üzeri öğrenim durumuna sahip olan çocukların sebatkarlık puanlarının babası ön lisans öğrenim durumuna sahip olan çocuklara oranla anlamlı düzeyde yüksektir. Sıcakkanlılık, ritmiklik ve tepkisellik alt boyut puanları ile baba öğrenim durumu arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

Anne ve baba öğrenim düzeyi ile çocukların problem çözme beceri puanlarının karşılaştırılmasında ANOVA analizinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Anne-baba öğrenim durumları ile problem çözme beceri puanları arasındaki karşılaştırma

PÇBÖ	Anne Öğrenim	n	\bar{x}	ss	SD	F	p	Anlamlı Fark
Toplam Puan	İlkokul ve Altı	22	26.272	6.915	3/164	17.654	.000*	İlkokul-Ön Lisans
	Lise	47	27.063	5.600				İlkokul-Lisans
	Ön Lisans	37	33.945	8.621				Lise- Ön Lisans
	Lisans ve Üzeri	62	35.645	7.656				Lise-Lisans
Baba Öğrenim		n	\bar{x}	Ss	SD	F	p	Anlamlı Fark
Toplam Puan	İlkokul ve Altı	13	30.615	7.686	3/164	4.377	.005*	Lisans-Lise
	Lise	50	28.540	8.142				
	Ön Lisans	23	31.521	7.603				
	Lisans ve Üzeri	82	33.731	8.184				

*p<.05 ** p<.01

Tablo 8 incelendiğinde, çocukların anne öğrenim durumu ile problem çözme becerisi arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmaktadır. Anlamlı farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey Testi’nden yararlanılmıştır. Anlamlı farklılaşmalar anneleri ilkökul mezunu olan çocukların problem çözme beceri puanları ile anneleri ön lisans ve lisans mezunu olan çocukların puanları arasında olup, anneleri ön lisans ve lisans mezunu olan çocukların lehinedir. Bir diğer anlamlı farklılaşma ise anneleri lise mezunu olan çocukların problem çözme beceri puanları ile anneleri ön lisans ve lisans mezunu olan çocukların puanları arasındadır. Burada da anneleri ön lisans ve lisans mezunu olan çocukların lehinedir. Bir diğer ifade ile öğrenim düzeyi yüksek olan annelerin çocuklarının problem çözme becerileri, öğrenim düzeyi düşük olan annelerin çocuklarına göre daha gelişmiş olduğu söylenebilir. Aynı zamanda çalışmaya katılan çocukların baba öğrenim durumu ile problem çözme beceri puanları arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır. Anlamlı farklılaşma lisans mezunu babaların çocuklarının problem çözme beceri puanları ile lise mezunu olan babaların çocuklarının problem çözme beceri puanları arasındadır. Farklılaşma babaları lisans mezunu olan çocukların lehinedir. Bir diğer ifade ile babaları lisans mezunu olan babaların çocuklarının problem çözme beceri puanları, babaları lise mezunu olan çocukların puanlarına oranla anlamlı oranda yüksektir.

Çocukların okul öncesi eğitime başlama yaşı ile çocukların mizaç ve problem çözme beceri puanlarının karşılaştırılmasında ANOVA analizinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Okul öncesi eğitime başlama yaşı ile mizaç ve problem çözme beceri puanlarının karşılaştırılması

Mizaç Ölçeği	Okul Öncesine Başlama Yaşı	n	\bar{x}	ss	SD	F	p	Anlamlı Fark
Sıcakkanlık	35 Aylık ve Altı	29	4.251	.851	3/164	4.866	.003**	61 ay ve üzeri- diğer tüm yaş gurubu çocuklar
	36-47 Aylık	56	4.523	.858				
	48-60 Aylık	68	4.371	.822				
	61 Aylık ve Üstü	15	3.590	.953				
Sebatkarlık	35 Aylık ve Altı	29	3.778	1.166	3/164	2.219	.088	---
	36-47 Aylık	56	3.928	.918				
	48-60 Aylık	68	3.958	.910				
	61 Aylık ve Üstü	15	4.561	1.138				
Ritmiklik	35 Aylık ve Altı	29	4.044	.540	3/164	1.698	.169	---
	36-47 Aylık	56	4.336	.520				
	48-60 Aylık	68	4.292	.648				
	61 Aylık ve Üstü	15	4.181	.749				
Tepkisellik	35 Aylık ve Altı	29	3.134	.940	3/164	4.974	.002**	35 aylık ve altı- 36-47 aylık 35 aylık ve altı- 61 ay ve üzeri
	36-47 Aylık	56	2.492	.677				
	48-60 Aylık	68	2.647	.755				
	61 Aylık ve Üstü	15	2.437	.802				
PÇBÖ		n	\bar{x}	ss	SD	F	p	Anlamlı Fark
Toplam Puan	35 Aylık ve Altı	29	29.482	8.240	3/164	8.247	.000*	36-47 aylık ile diğer tüm aylıklar arasında
	36-47 Aylık	56	35.857	8.668				
	48-60 Aylık	68	29.764	7.113				
	61 Aylık ve Üstü	15	28.600	6.412				

*p<.05 ** p<.01

Tablo 9 incelendiğinde, çocukların okul öncesi eğitime başlama yaşı ile “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” alt boyutlarından olan Sıcakkanlık ve Tepkisellik puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır. Anlamlı farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey Testi’nden yararlanılmıştır. Sıcakkanlık alt boyutunda 61 ay ve üzeri yaş grubunda okul öncesi eğitime başlayan çocuklarla daha önceki yaşlarda okul öncesine başlayan çocukların arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmaktadır. Bir diğer ifade ile 60 ay ve öncesinde okul öncesi eğitime başlamış olan çocukların Sıcakkanlık puanları 61 ay ve üzeri yaş grubunda okul öncesi eğitime başlayan çocuklara göre daha yüksektir. Tepkisellik alt boyutunda anlamlı farklılaşmalar 35 aylık ve altı ile 36-47 aylık ve 61 ay ve üzeri aylık düzeyine sahip çocuklar arasındadır. Diğer bir ifade ile 35 aylık ve altında okul öncesi eğitime başlamış olan çocukların anlamlı farklılaşmaların olduğu diğer yaş gruplarında okula başlayan çocuklara oranla daha az tepkisel mizaca sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer ifade ile okula daha erken başlamış olan çocuklarda tepkisel mizaç özelliğinin daha az görüldüğü saptanmıştır. Problem Çözme Beceri Ölçeği için Tablo 9 incelendiğinde, araştırma kapsamına alınan okul öncesi dönem çocuklarının okul öncesi eğitime başlama yaşı ile problem çözme beceri ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır. Anlamlı farklılaşmalar okul öncesine 36-47 aylık arasında başlayan çocuklar ile diğer tüm çocuklar arasında ve 36-47 aylık arasında başlayan çocukların lehinedir.

60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” alt boyut (Sıcakkanlık, Sebatkarlık, Ritmiklik, Tepkisellik) ortalama puanları ile “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” toplam puan ortalaması arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için Pearson Korelasyon Analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” alt boyut ortalama puanları ile “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” toplam puan ortalaması arasındaki Pearson Korelasyon Analizi

		1	2	3	4	5
Problem Çözme Becerisi (1)	r	1				
	p					
Sıcakkanlık (2)	r	.358**	1			
	p	.000				
Sebatkarlık (3)	r	.349**	.094	1		
	p	.000	.224			
Ritmiklik (4)	r	.172*	.131	.264**	1	
	p	.026	.090	.001		
Tepkisellik (5)	r	-.363**	-.190*	-.323**	-.280**	1
	p	.000	.014	.000	.000	

Tablo 10’da yapılan Pearson Korelasyon Analizi incelendiğinde, çocukların problem çözme becerileri ile “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” tüm alt boyutları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Problem çözme becerisi ile sıcakkanlık ve sebatkarlık mizaç özellikleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde, ritmiklik mizaç özelliği arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişkiye rastlanırken; tepkisellik mizaç özelliği arasında negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğuna rastlanmıştır. Bir diğer ifade ile sıcakkanlık, sebatkarlık ve ritmiklik mizacına sahip olmak problem çözme becerisini olumlu yönde arttırırken; tepkisellik mizaç özelliğine sahip olmak ise problem çözme becerisini düşürmektedir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

60-72 aylık çocukların mizaç özellikleri ile problem çözme becerisi arasında ilişkinin olup olmadığını amaçlayan bu çalışmada, ilk bulgu çalışma grubuna katılan çocukların en yüksek puan aldıkları mizaç türünün sıcakkanlık alt boyutu olduğudur. En düşük puan ortalamasına sahip olan mizaç alt boyutunun ise tepkisellik olduğu tespit edilmiştir. Atayeter ve Yaşar Ekici (2020)’nin araştırmasında da çocuklarının mizaç özellikleri belirlenmeye çalışılmış ve çalışma sonucunda çalışmaya katılan okul öncesi dönem çocuklarının en yüksek puan ortalamasının sıcakkanlık mizaç özelliğinde olduğu görülmektedir. Arslan (2020)’in çalışmasında da çocukların en düşük mizaç puanının tepkisellik mizaç özelliği puanında olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular çalışmanın bulgusu ile paralellik göstermektedir. Çocukların daha yüksek düzeyde sıcakkanlı mizaca sahip olmasının

altında yatan nedenlerden birisi Türkiye'deki yaşayan toplumun çoğunlukla sıcakkanlı olmasından kaynaklı olduğu düşünülebilir. Baltaş'ın (2001) yapmış olduğu bir çalışmada özellikle Türkiye'de yaşayan insanların ayırt edici özellikleri incelenmiş ve öne çıkan en olumlu özelliklerden birisinin sıcakkanlık olduğu tespit edilmiştir (Baltaş, 2005).

Çalışmada bir diğer sonuçta çalışmaya katılan çocukların problem çözme beceri düzeylerinin orta seviyede çıkmasıdır. Güven ve Karasulu Kavuncuoğlu (2020)'nin okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcılıkları ile problem çözme beceri düzeyleri arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada da örnekleme alınan çocukların problem çözme beceri ortalamasının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Çocukların problem çözme becerilerinin orta seviyede olmasının nedenlerinden birisinin okul öncesi öğretmenlerinin de problem çözme becerisinin orta seviyede olmasından kaynaklı olduğu düşünülebilir. Eyvaz (2017) tarafından okul öncesi öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin incelenmesi üzerine yapmış olduğu araştırmasında toplamda 303 okul öncesi öğretmen adayı ile çalışmış ve problem çözme beceri puan ortalamasının düşük ve orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Erdem ve Yazıcıoğlu (2015) öğretmen adaylarının problem çözme becerisi ile eleştirel düşünme becerisi arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla yapmış olduğu çalışmada da orta düzeyde problem çözme becerisine sahip olduğu tespit edilmiştir. Demirtaş ve Dönmez (2008) öğretmenlerin problem çözme becerilerine ilişkin algılarını inceledikleri çalışmada da benzer bir sonuca rastlanmakta ve öğretmenlerin genelinde orta düzeyde bir problem çözme becerisine sahip olduğu saptanmıştır. Çocukların problem çözme becerilerinin yüksek olmamasındaki bir diğer neden ise kaliteli bir eğitim uygulamasının öğretmenler tarafından çocuklara sağlanmamasından kaynaklı olabilir. Özellikle günümüzde okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerisine yönelik etkinlikleri çok az ya da hiç uygulamadıkları ve hatta hazır plan kullandıkları görülmektedir. Burgazlı Osanmaz ve Akman (2018) ile Alabay ve Yağan Güder (2015) yapmış oldukları çalışmaların bulgularında da öğretmenlerin hazır planlara yöneldiği görülmektedir. Hatta Alabay ve Yağan Güder (2015)'in çalışmasında hazır planların içerikleri incelendiğinde de çocukların problem çözme becerileri ve yaratıcılık becerilerini geliştirecek niteliğe uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgunun bir diğer nedeni de anne-babanın çocuğunun problem çözme becerisini geliştirecek tutum ve davranış içerisinde olmaması olabilir. Hamarta (2007) otoriter ebeveynler ile yetiştirdikleri çocukların sosyal problem çözme becerilerini karşılaştırmış ve aralarında negatif yönlü bir ilişkiye rastlanmıştır. Bir diğer ifade ile ebeveynlerin otoriter tutum ve davranışları arttıkça çocukların da problem çözme becerileri düşmekte olduğu tespit edilmiştir. Bir diğer taraftan yapılan bazı çalışmalardan da görüldüğü üzere aşırı koruyucu tutum içerisinde yetiştirilen çocukların düşük düzeyde problem çözme becerisine sahip olduğu görülmektedir (Arı ve Seçer, 2003; Kesicioğlu, 2015; Okur Metwally ve Köksal Akyol, 2018). Diğer taraftan

ebeveynlerin çocukları ile geçirdikleri zamanda çocukların problem davranışlarını arttıracak aktivitelerde bulunmadığını söylemek de mümkündür. Elçi ve Mülazımoğlu Ballı'nın (2014) çocukların serbest zamanlarında ebeveynleri ile birlikte yaptıkları aktiviteleri incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada ebeveynlerin en yüksek düzeyde çocukları ile serbest zamanda televizyon seyrettikleri belirlenmiştir. Yapılan bu aktivitenin çocuğun problem çözme becerisini arttırmasına etkisi olmadığı gibi bu beceriyi düşürdüğüne dair çalışmalara da rastlanmaktadır. Kesicioğlu (2015) okul öncesi dönem çocuklarının kişilerarası problem çözme becerilerini etkileyen nedenler arasında televizyon seyretme süresinin de etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Çalışmada 2 saat ve üzeri televizyon izleyen çocukların, 0-1 saat arası televizyon izleyen çocuklara oranla kişilerarası problem çözme becerilerinde daha düşük seviyede olduğu saptanmıştır.

Araştırmanın bir diğer bulgusu ise çocukların cinsiyet değişkeni ile Mizaç Ölçeği alt boyutlarından Sebatkarlık puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmasıdır. Kız çocuklarının oğlan çocuklarına oranla daha fazla sebatkar mizaca sahip olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bir diğer ifade ile kız çocuklarının oğlan çocuklarına göre bir etkinlik üzerine daha fazla dikkatini topladığı ve o etkinliği sürdürebildiği tespit edilmiştir. Akbaba (2017), çocukların mizacı ile annenin davranışlarının karşılaştırdığı araştırmasında 60-72 aylık 551 çocukla çalışmış ve kız çocuklarının oğlan çocuklarına göre daha fazla sebatkar özellikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kaytez ve Kadan (2017) tarafından yapılan bir diğer çalışma bulgusunda da çocukların cinsiyeti ile mizaç özellikleri arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır. Kız çocuklarının oğlan çocuklarına göre daha fazla sebatkar mizaç özelliğine sahip olduğu bulunmuştur. Alanyazın incelendiğinde, kız çocuklarının oğlan çocuklarına oranla daha fazla sebatkar olduğunu gösterir çalışmalara rastlanmaktadır (Altan, 2006; Aytar ve Aksoy, 2014; Çam ve Tümkaya, 2007; Ummanel, 2007). Sebatkarlık için en önemli faktörlerden birisi de dikkat becerisidir. Çalışmada kız çocuklarının oğlan çocuklarına göre daha sebatkar özellikte çıkma nedenlerinden birisi kız çocuklarının dikkat becerisinin oğlan çocuklarına göre daha yüksek olması olabilir. Özdoğan, Ak ve Soytürk (2005)'e göre dikkat eksikliğinin oğlan çocuklarında kız çocuklarına oranla daha yüksek görüldüğü belirtilmiştir. Daggül ve Işık Gürşimşek (2019) tarafından okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerini etkileyen değişkenlerin belirlenmesi amacıyla yaptıkları çalışmada, öz düzenleme alt boyutlarından olan dikkat kontrolü alt boyutunda kız çocuklarının oğlan çocuklarından anlamlı derecede yüksek puana sahip oldukları belirlenmiştir. Çalışmada çocukların cinsiyeti ile mizaç ölçeği sıcakkanlılık, ritmiklik ve tepkisellik arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Aynı şekilde çocukların problem çözme becerisi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Alanyazın incelendiğinde çocukların problem çözme becerileri ile cinsiyet arasında anlamlı farklılaşmaların olmadığı çalışmalara da rastlanmaktadır (Bozkurt-Yükçü, 2017; Dereli-İman, 2013; Karakuş, 2017; Özyürek

ve Begde, 2016; Yılmaz, 2012). Sebatarlık mizaç özelliğini ifade eden, daha çok sessizlik ve dikkati yoğunlaştırmaya ihtiyaç duyulan el işi gibi aktiviteleri daha çok kız çocukları tercih ettikleri için oğlan çocuklara kız çocuklarının sebatarlık mizaç özelliği puan ortalamalarının yüksek olduğu söylenebilir. Özdemir (2014) çalışmasında okul öncesi öğrenime devam eden çocukların oyun türlerini ve oyun aracı seçimlerini incelemiştir. Çalışmada çocukların tercih ettikleri oyun türleri gözlemlendiğinde kız çocuklarının %23.9 oranında, oğlan çocuklarının ise %21.9 oranında dikkatini yoğunlaştırma becerisi gerektiren ve çoğu zaman tamamlanması gereken özellikler içeren sanat etkinliklerini tercih ettikleri görülmektedir. Çalışmaya katılan çocukların öğretmenlerinin çocukların serbest zaman sürecinde oyun tercihleri hakkında gözlemleri incelendiğinde de kız çocuklarının yazı yazmak gibi aktiviteleri tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu çocukların doğum sırası ile mizaç ölçeği alt boyutlarından sıcakkanlılık, sebatarlık ve ritmiklik alt boyut arasında ortanca çocuğun lehine anlamlı farklılaşmalara rastlanmıştır. Ebeveynlerin ilk çocuklarına daha fazla ilgi göstermeleri ve onlardan daha fazla beklenti içinde olmaları düşünüldüğünde, ilk çocukların da bu nedenle kendilerini daha fazla baskı altında hissetmeleri ortanca çocuklara göre daha az olumlu mizaç özelliğine sahip oldukları söylenebilir. Hatta Bee ve Boyd (2009)'un çalışma sonucunda ebeveynlerin ilk doğan çocuklarından yaşından daha fazla olgunluk sergilemesini beklemektedirler. Güneysu (1982) 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerinin tutumlarını ve çocukların davranışlarını incelediği çalışmasında, ebeveynlerinin ilk çocuklarına daha fazla müdahalede buldukları saptamıştır. Aksoy, Güngör Aytar, ve Kaytez (2014)'in annenin kişiliği ile çocuğunun mizaç özellikleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada doğum sırası değişkeni ile mizaç arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Fakat doğum sırasına göre mizaç ortalama puanları incelendiğinde ortanca çocukların sebatarlık ve ritmiklik puanlarının ilk ve sonuncu çocukların puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Çalışmada Mizaç Ölçeği'nin sıcakkanlılık ve tepkisellikte anlamlı farklılaşmaya rastlanmamıştır. Köycekaş (2019) ve Mutlu (2020) tarafından yapılan araştırmalar sonucunda da sıcakkanlılık ve tepkisellik mizaç özellikleri ile doğum sırası alt boyutu puanları arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Bu bulgular ise çalışmamızın bulgusu ile paralellik göstermektedir.

Çocukların kardeşinin olup olmama durumları ile çocukların mizaç özellikleri ve problem çözme becerileri arasındaki farklılaşma incelendiğinde anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Mutlu (2020) tarafından 36-72 aylık çocukların mizaç tipleri ile oyun oynama eğilimi arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmada da çalışmaya katılan çocukların kardeş sayısı ile mizaç özellikleri puanları arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Arı (2018)'in beş yaş grubu

çocuklarının mizaç özellikleri ile sosyal konumları arasındaki ilişkisini incelediği araştırmada da kardeş sayısı değişkeninin çocuğun mizacını etkilemediği tespit edilmiştir. Altun Nalbant (2016)'ın çocukların mizaç özellikleri ile kendini denetleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine gerçekleştirdiği çalışma sonucunda kardeş sayısı değişkeninin çocukların mizaç özellikleri ile farklılaşmaya rastlanmamıştır. Araştırmanın bir diğer bulgusu kardeş sayısı ile problem çözme becerisi arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmamasıdır. Terzi (2003)'nin altıncı sınıf öğrencileri üzerine gerçekleştirdikleri çalışmada çocukların problem çözme becerilerini etkileyen değişkenler incelenmiştir. Bu değişkenlerden birisi de kardeşe sahip olup olmamadır. Kardeş değişkeni ile çocukların problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada kardeş sayısının artıp azalması ile çocukların problem çözme becerisini etkilemediğini belirten birçok çalışmaya rastlanmaktadır (Dinçer, 1995; Dinçer, Güneysu ve Etikan, 1997; Şeker, Çınar ve Özkaya, 2004). Bu bulgunun dışında kardeş sayısının problem çözme becerisini etkilediği çalışmalara da rastlanmaktadır. Örneğin Özyürek, Çetin, Şahin, Yıldırım ve Evirgen'in (2018) çalışmada okul öncesi dönem çocukları örnekleme alınmış ve kardeş sayısı arttıkça çocukların problem çözme beceri puanlarının arttığı saptanmıştır. Bakıldığında kardeş sayısının artması çocukların olumlu mizaç özelliklerinde ve problem çözme becerisinde bir artışa neden olması beklenir. Fakat bu çalışmada kardeş sayısının artması veya azalmasının çocukların problem çözme beceri puanlarını etkilemediği tespit edilmiştir. Bu bulgunun nedenlerinden birisi günümüzdeki kardeş ilişki kalitesinin giderek azalması olabilir. Günümüzdeki kardeş ilişkilerinde daha fazla çatışmalı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Özellikle kardeşler arasındaki kıskançlık ve çatışma, ebeveynler tarafından kardeşlere farklı muameleler gibi durumlar uyumlu olan aile ortamını uyumsuz hale getirmektedir (Işık ve Çetin, 2017; Rodop, 2015).

Anne ve baba öğrenim durumu ile çocukların mizaç özellikleri arasındaki farklılıklar incelendiğinde hem anne hem de baba öğrenim durumu ile bazı Mizaç Ölçeği alt boyutları arasında anlamlı farklılaşmalara rastlanmıştır. Anne öğrenim durumu ile Sıcakkanlılık, Sebatkarlık ve Tepkisellik alt boyutlarında; baba öğrenim durumu ile Sebatkarlık alt boyutunda anlamlı farklılaşma bulunmaktadır. Sıcakkanlılık, sebatkarlık alt boyutlarında anlamlı farklılaşan gruplarda anne öğrenim düzeyi yüksek olan çocukların daha sıcakkanlı ve sebatkarlık mizaç özelliğine sahip olduğu tespit edilmiştir. Tepkisellik alt boyutunda ise anne öğrenim durumu ilkökul ve altı olan çocukların daha fazla tepkisel mizaç özelliğine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Baba öğrenim durumunda sonuçlar incelendiğinde ise, sebatkarlık alt boyutunda babaları üniversite ve üzeri öğrenim durumuna sahip olan çocuklar ile babaları ön lisans mezunu olan çocuklar arasında ve babaları üniversite ve üzeri öğrenim durumuna sahip çocukların lehine anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır. Genel olarak bulgu incelendiğinde anne ve babaların öğrenim durumları yükseldikçe

çocukların olumlu mizaç özelliklerinin arttığı ve tepkisellik mizaç özelliğinin azaldığı tespit edilmiştir. Ayrıca problem çözme becerisi ile anne baba öğrenim düzeyi arasında da anlamlı farklılaşmalara rastlanmıştır. Özellikle anne öğrenim düzeyinde annelerin öğrenim düzeyleri attıkça çocukların problem çözme becerilerinin de arttığı gözlemlenmiştir. Baba öğrenim düzeyinde ise sadece lisans ve lise mezunu olan babalara sahip olan çocukların puanları arasında ve babası lisans mezunu olan çocukların lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguların sebebinin, ebeveynlerin eğitim durumunun ebeveynlik davranışlarını etkilemesinden kaynaklı olduğu düşünülebilir. Örneğin Laosa (1982) tarafından yapılan araştırma sonucunda daha üst öğrenim durumuna sahip olan anneler diğer annelere oranla çocuklarıyla problem çözme becerisini destekleyen süreçler gerçekleştirirken çocuklarını daha fazla desteklediği, pekiştirdiği ve övgü cümleleri kurduğu tespit edilmiştir. Bu sayede ebeveynlerin çocukları için daha üst düzey bilişsel kaynaklarla desteklediği görülmektedir (Neitzel ve Stright, 2004). Prior, Bavin, Cini, Eadie ve Reilly (2011)'e göre öz düzenleme amaçlı mizaç özellikleri, davranışsal uyum ve okula dair uyum düzeyleri düşük veya riskli olan çocukların çoğunluğunun düşük anne öğrenimine sahip olduğu tespit edilmiştir. Sadece annelerin profilleri değil babaların da profillerinin çocuğun mizaç özellikleri arasında ilişkiyi araştıran çalışmalara da rastlanmıştır. Santos, Monteiro, Ribeiro ve Vaughn (2020)'nin çocukların oyun içerisindeki mizaç özellikleri ile babaların babalık stillerini karşılaştırdıkları çalışmada da çoğunluk olarak üniversite ve lise öğrenim durumuna sahip babalarla çalışılmıştır. Çalışma sonucunda babaların çocuğuyla sıcaklık, katılım veya cezalandırmacı bir yaklaşımla yaklaşması ile çocukların oyun içi mizaç özellikleri arasından anlamlı farklılaşmalara rastlanmıştır. Örneğin babaları tarafından cezalandırmacı strateji ile yetiştirilmiş çocukların oyunları içinde daha yalnız ve suskun mizaç özelliklerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Hamarta (2007) annesi okuryazar olmayan çocukların, annesi ortaokul, lise ve üniversite öğrenim düzeyinde olan çocuklara göre problemlere karşı olumsuz tutum sergiledikleri ve problem çözme puanlarının anlamlı düzeyde daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Doğan (2013) 60- 84 aylık çocukların bilişsel stillerini incelediği çalışmasında, çocukların anne öğrenim düzeyleri ile çocukların “Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği” puanları arasında anlamlı farklılaşmalar saptanmıştır. Anne öğrenim düzeyi arttıkça çocukların hata sayılarının azaldığını ve daha çok düşündüklerini ifade etmektedir. Böylece öğrenim düzeyi yüksek annelerin çocuklarının daha az hata yaparak özgüvenli ve problem çözme becerilerinin daha fazla olduğu görülmektedir. Tezel Şahin, Akıncı Coşgun ve Aydın Kılıç (2017) okul öncesi dönem çocuğuna sahip babaların çocukları ile geçirdikleri zamanının çeşitli değişkenler açısından inceledikleri çalışmalarında lisans üstü öğrenim düzeyindeki babaların diğer öğrenim düzeyi düşük babalara göre çocuklarıyla geçirdikleri zamanlarda daha fazla deney yapmayı ve kitap almayı tercih ettikleri bulgusuna

ulaşmıştır. Öğrenim düzeyi yüksek babaların böyle etkinliklerle çocuklarının problem çözme becerilerine olumlu katkı sağlayacakları söylenebilir.

Çocukların okul öncesi eğitime başlama yaşı ile çocukların mizaç özellikleri arasında anlamlı farklılaşmalara rastlanmıştır. Mizaç ölçeği alt boyutlarından sıcakkanlılık ve tepkisellik puanlarında farklılaşmaların olduğu tespit edilmiştir. Sıcakkanlılık alt boyutunda 61 ay ve üzerinde okul öncesi eğitime başlamış olan çocukların daha önce başlamış olan çocuklara oranla daha utangaç bir mizaç özelliğine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi eğitim alma süresi daha fazla olan çocukların okul öncesi eğitim sürecinde akranlarıyla sosyalleştiği düşünüldüğünde utangaç mizaç özelliğini sergilemeyeceği söylenebilir. Kapıkıran, Acun Kapıkıran, İvrendi ve Adak (2006) çalışmalarında okul öncesi eğitime devam etme süresi ile çocukların olumlu sosyal davranışları arasında pozitif bir ilişkiye rastlanılmıştır. Sylva, Melhuish, Sammons, Blatchford ve Taggart (2004) yürüttükleri çalışmada okul öncesinden uzun yıllar yararlanan çocukların hem zihinsel hem de davranışsal olarak olumlu becerilerin sergilendiği saptanmıştır. Çalışmada tepkisellik alt boyutunda ise 35 aylık ve altı okul öncesi eğitime başlamış çocuklar ile 36-47 aylık ve 61 ay ve üzeri yaşta okul öncesi eğitime başlamış çocuklar arasında anlamlı farklılaşmalara rastlanmaktadır. Problem çözme becerisi incelendiğinde ise 36-47 aylık okul öncesi eğitime başlamış olan çocukların diğer yaş grubunda okul öncesi eğitime başlamış olan çocuklara oranla daha üst problem çözme becerisine sahip olduğu görülmektedir. Aksoy ve Özkan (2015) çocukların bilişsel tempolarını ve sosyal problem çözme becerilerini incelediği çalışmasında okul öncesi eğitime devam süresi 3 yıl ve daha fazla olan çocukların problem çözme becerilerinin okul öncesi eğitime daha az süre devam eden çocuklardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına benzer bir çalışma da Yılmaz (2016) tarafından gerçekleştirilmiştir. 60-72 aylık çocuklarla gerçekleştirilen çalışmada okul öncesi eğitime devam süresi fazla olan çocukların okul öncesi eğitim alma süresi daha az olan çocuklara göre sosyal problem çözme becerilerinin daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Kunt (2016) çocukların bilişsel süreç becerilerini incelediği çalışmasında okul öncesi eğitim süresinin artmasıyla çocukların bilişsel beceri puanlarının da arttığını saptamıştır. Okul öncesi eğitimin çocukların yaratıcı düşünme becerilerine olumlu katkı sağlayarak çocukların problem çözme becerilerini de olumlu yönde etkiyeceği düşünülebilir.

Araştırmanın son bulgusu da çocukların mizaç özellikleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı ilişkilere rastlanmasıdır. Sıcakkanlılık ve Sebatkarlık mizaç alt boyutu puanları ile Problem çözme beceri puanları arasında orta düzeyde pozitif yönlü, Ritmiklik mizaç alt boyutu ile Problem çözme beceri puanları arasında ise düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Bir diğer taraftan Tepkisellik mizaç alt boyutu ile problem çözme beceri puanı

arasında ise orta düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bulguları özetlemek gerekirse, çocukların olumlu mizaç özellikleri (sıcakkanlık, sebatkarlık ve ritmiklik) arttıkça problem çözme becerileri de artmakta, olumsuz (tepkisellik) mizaç özelliği arttıkça problem çözme becerileri azalmaktadır. Özmen (2013)'in 60-72 aylık çocukların problem çözme becerilerini araştırdığı çalışmasında, problem çözme becerisi en düşük olan çocukların çekingen mizaç özelliği gösteren çocuklar olduğunu belirlemiştir. Aslan, Aktan ve Kamaraj (1997)'in yaratıcı problem çözme becerilerini inceledikleri çalışmada da, sebatkar özellik gösteren çocukların problem çözme beceri puanlarının daha yüksek olduğu ve çocukların sebatkar özellik puanlarının artması ile problem çözme beceri puanlarının da pozitif yönde arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Dikkatini bir iş üzerinde yoğunlaştırabilme becerisinin sebatkar mizacın bir özelliği olduğu bilinmektedir. 60-72 aylık sebatkar mizaca sahip çocukların da dikkatlerini toplayıp problemleri daha kolay çözebilecekleri söylenebilir. Dikkatini bir şey üzerinde toplayıp devam ettirebilen bireylerin akademik ve toplumsal yönden daha başarılı oldukları belirtilmiştir (Kyrios ve Prior, 1990). Çalışmada problem çözme beceri puanları ile mizaç alt boyutlarından ritmiklik arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Ritmiklik mizaç özelliğine sahip çocuğun problemin çözümüne daha düzenli yaklaşacağından problem çözme becerisi ile ilişkili olduğu söylenebilir. Problem çözme beceri puanları ile mizaç ölçeği alt boyutlarından tepkisellik alt boyutu ile negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Tepkisellik mizaç özelliğine sahip çocukların uyarıcılara karşı olumsuz tepki ve davranışlarının olması, problemlerle karşılaştıklarında problemin çözümü yerine probleme olumsuz tepki verecekleri düşünülebilir. Başka bir açıdan bakıldığında, 60-72 aylık çocukların akranları ile etkileşimlerinde problem çözme becerilerini kullanacakları bilindiğinde, tepkisel mizaç özelliği gösteren çocukların okulda akranları ile ilişkilerinde de sosyal problemleri çözmede de zorluk yaşayabilecekleri ve böylece problem çözme becerilerinin düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Okul öncesi dönemde akran ilişkilerindeki olumsuzlukların uygun bir şekilde dile getirilmesi ve çatışmaların meydana gelmemesi, akranların ilişkilerini olumlu yönde etkileyen unsurlardır (Gülay, 2009). Akkaya Ersan (2014) çocukların sosyal problem çözme becerilerinin incelendiği çalışmada akranları tarafından kabul görmeyen çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerilerinin düşük düzeyde olduğu belirtilmiştir. Stewart, Rubin ve Coplan (1995)'in farklı sınıf düzeylerinde öğrenim görmekte olan çocukların sosyal problem çözme becerileri ile sosyal geri çekilme düzeylerini karşılaştırdıkları çalışmasında, içe kapanık bir mizaca sahip olan çocukların bir akranı ile iletişime girme olasılıklarının ve sosyal problem çözme girişimlerinin daha az olduğu sonucuna rastlanmıştır.

Araştırma sonucunda şu önerilerde bulunulabilir.

- Çalışmada problem çözme becerisi çocuklarda orta seviyede çıkmıştır. Bu nedenle hem ailelerin hem de öğretmenlerin çocuklarla daha fazla problem çözme becerisini destekleyecek etkinliklere yer vermesi sağlanmalıdır.
- Kız çocuklarının oğlan çocuklarına göre daha fazla sebatkâr özellikte olduğu çalışma bulgusunda saptanmıştır. Bu kapsamda erkek çocuklarına sahip olan ebeveynlere ev ortamında daha fazla dikkat toplama becerisini nasıl sağlayacaklarına dair atölyeler veya seminerler verilebilir. Hatta ev ortamında sebatkar özelliği destekleyecek oyun ve oyuncaklara daha fazla yer verilmesi sağlanabilir. Ayrıca eğitim kurumlarında oğlan çocukların kız çocuklarıyla beraber etkinlik yapabilmesi için grup çalışmalarına yer verilmesi gerekmektedir. Grupların oluşturulmasında ise farklı cinsiyetten çocukların aynı grupta bulunmasına dikkat edilmelidir.
- Özellikle alt öğrenim düzeyine sahip olan ebeveynlerin çocuklarının hem olumsuz mizaça daha yatkın olduğu hem de problem çözme becerilerinde düşüklüğe rastlanmıştır. Bu nedenle alt öğrenim düzeyine sahip olan ebeveynlere ve bu ebeveynlerin çocuklarına yönelik erken müdahale programlarının geliştirilerek uygulanması önerilebilir.
- Çalışmada erken okul öncesi eğitime başlayan çocuklarda daha olumlu mizaç özelliklerine ve yüksek problem çözme becerisine rastlanmıştır. Bu kapsamda okul öncesi eğitime erken başlanması üzerine daha etkin politikaların geliştirilmesi ve uygulamaya geçirilmesi gerekmektedir.
- Çalışma nicel araştırma deseni ile gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle nitel veya karma çalışmalarla yeni çalışmalar planlanabilir. Farklı örneklem grupları ile çalışmalar yapıp mizaç ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki farklı açılardan da incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Abulizi, X., Pryor, L., Michel, G., Melchior, M., van der Waerden, J. ve EDEN Mother-Child Cohort Study Group. (2017). Temperament in infancy and behavioral and emotional problems at age 5.5: The EDEN mother-child cohort. *PLoS ONE*, 12(2), Article e0171971.
- Akbaba, G. (2017). *Beş ve altı yaş çocuklarının duygu düzenlemesinde çocuk mizaçıyla anne davranışları arasındaki etkileşimin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Akın Sarı, B. (2018). Mizaç özellikleri ve gelişime etkisi. *Türkiye Klinikleri J Child Psychiatry Special Topics*, 4(1), 5-9.
- Akın-Sarı, B., İşeri, E., Yalçın, Ö., Akın-Aslan, A. ve Şener, Ş. (2012). Çocuk davranış listesi kısa formunun Türkçe güvenilirlik çalışması ve geçerliliğine ilişkin ön çalışma. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 15(3):135-143.
- Akkaya Ersan, G. (2014). *60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin ve akran ilişkilerinin işitsel muhakeme ve işlem becerileri açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Aksoy, A., Güngör Aytar, A. ve Kaytez, N. (2017). Üniversite öğrencilerinin mutluluk ve alçakgönüllülük düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(3), 1119-1132.
- Aksoy, A. ve Özkan, H. (2015). Çocukların bilişsel tempoları ile sosyal problem çözme becerilerinin bazı demografik özellikler açısından incelenmesi (Kırklareli il merkezi örnekleme). *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 4(2), 401-417.
- Alabay, E. ve Yağan Güder, S. (2015). Hazır planlarda yer alan fen etkinliklerinin okul öncesi eğitim programı temel özellikleri açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 1-21.
- Altan, Ö. (2006). *The effects of maternal socialization and temperament on children's emotion regulation*. (Yüksek Lisans Tezi). Koç University, İstanbul.
- Altun Nalbant, A. (2016). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5 yaş çocukların mizaç, sosyal yetkinlik özellikleri ile çaba sarf ederek kendini denetleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Arı, C. (2018). *Okul öncesi dönem 5 yaş çocuklarının mizaç özellikleri ile sosyal konuları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Arı, R. ve Seçer, Z. Ş. (2003). Farklı ana baba tutumlarının çocukların psikososyal temelli problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 451-464.
- Arslan, H. (2020). *36-60 aylık çocuğu olan annelerin tutumlarının çocukların gelişimi, mizaçı ve bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aslan, E., Aktan, E. ve Kamaraj, İ. (2013). Anaokulu eğitiminin yaratıcılık ve yaratıcı problem çözme becerisi üzerindeki etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(9), 37-48.

- Atayeter, B. ve Yaşar Ekici, F. (2020, Şubat). *Ebeveynlerin bilişsel esneklik ve mükemmeliyetçilik düzeyleri ile okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleri arasındaki ilişki*. Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri Sempozyumunda sunulan bildiri, Uluslararası Balkan Üniversitesi, Üsküp.
- Aytar, A. ve Aksoy, F. (2014). Anne kişiliği ve çocuğun mizaç özelliği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 237-251.
- Aytar, A. G., Aksoy, A. B. ve Kaytez, N. (2014). Anne kişiliği ve çocuğun mizaç özelliği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 237- 251.
- Baltaş, A. (2005). *Ekip çalışması ve liderlik*. (6. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bee, H. ve Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi* (1. Basım). (Çev. Gündüz, O.) İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Bould, H., Araya, R., Pearson, R. M., Stapinski, L., Carnegie, R. ve Joinson, C. (2014). Association between early temperament and depression at 18 years. *Depression and Anxiety*, 31(9), 729–736.
- Bozkurt Yükçü, Ş. (2017). *Bağımsız anaokullarına devam eden çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerileri ile ebeveynlerinin duygusal okuryazarlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Burgazlı Osanmaz, M. S. B. ve Akman, B. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programları içerisinde kullandıkları planlardaki değerlendirme boyutlarının incelenmesi*. Dinçer, S. (Ed.), Değişen dünyada eğitim (s. 81-94) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Carrasco, M. A., Delgado, B. ve Holgado-Tello, F. P. (2020). Children's temperament: A bridge between mothers' parenting and aggression. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(17), 6382.
- Craig, G. ve Dunn, W. (2007). *Understanding human development*. New Jersey: Pearson, Prentice Hall
- Çam, S. ve Tümkaya, S. (2007). Kişilerarası problem çözme envanteri'nin (KPÇE) geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(8), 95-111.
- Daggül, H. C. ve Işık Gürşimşek, A. (2019). Investigating pre-school children's self-regulation skills in terms of various variables in Northern Cyprus. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9(2), 491-522.
- De Fruyt, F., Van De Wiele, L. ve Van Heeringen, C. (2000). Cloninger's Psychobiological Model of Temperament and Character and the Five-Factor Model of Personality. *Personality and Individual Differences*, 29(3), 441–452.
- Demirtaş, H. ve Dönmez, B. (2008). Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin problem çözme becerilerine ilişkin algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 177-198.
- Dereli-İman, E. (2013). Çocuklar İçin Sosyal Problem Çözme Ölçeği'nin 6 yaş grubu İçin Türkiye uyarlaması ve okul öncesi davranış problemleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 479-498.

- Dinçer, Ç. (1995). *Anaokuluna devam eden 5 yaş grubu çocuklarına kişiler arası problem çözme becerilerinin kazandırılmasında eğitimin etkisinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Dinçer, Ç., Güneysu, S. ve Etikan, İ. (1997, Mayıs). *54- 78 aylık çocukların kişiler arası problemlere getirdikleri çözümleri etkileyen faktörler*. 1.Ulusal Çocuk Gelişim Kongresinde sunulan sözlü bildiri, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Doğan E. (2013). *Okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel stillerinin anne davranışları açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Eisenberg, N. ve Spinrad, T. L. (2014). *Multidimensionality of prosocial behavior: Rethinking the conceptualization and development of prosocial behavior*. In L. M. Padilla-Walker & G. Carlo (Eds.), *Prosocial development: A multidimensional approach* (p. 17–39). Oxford University Press.
- Elçi, G. ve Ballı, Ö. (2011). Ebeveynlerin Çocuklarının serbest zaman aktiviteleri ve spora katılımlarıyla ilgili görüş ve beklentileri. *CBU Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 6(1), 36-46.
- Erdem, A. R. ve Yazıcıoğlu, A. (2015). Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki. *Opus*, 5(9), 27-41.
- Erkan, Z. ve Avcı, R. (2014). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri: Mizaç ve karakter özelliklerinin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 84-94.
- Eyvaz, A. (2017). *Okul öncesi öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Doğu Akdeniz Üniversitesi, Gazimağusa.
- George, D. ve Mallery, P. (2010) *SPSS for Windows Step by step a simple guide and reference 17.0 update*. 10th Edition, Boston: Pearson.
- Güçlü, N. (2003). Lise müdürlerinin problem çözme becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 160(1), 272-300.
- Gülay, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkiler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 82-93.
- Güneysu, S. (1982). Ana-babaların çocuklarına karşı tutumları ve çocuktaki davranış problemleri. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Güven, Y. ve Karasulu Kavuncuoğlu, M. (2020). Okul öncesi dönem çocukların yaratıcılık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 37-53.
- Hamarta, S. (2007). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sosyal problem çözme becerilerinin algılanan anne-baba tutumları açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Işık, E. ve Çetin, Z. (2017). Kardeş istismarı: Birey üzerindeki etkileri, ebeveynlerin verdikleri tepkiler, yaygınlığı ve önlenmesi. *International Journal of Contemporary Educational Studies*, 3(2), 44-56.

- Işıkoğlu Erdoğan, N., Yoleri, S. ve Tetik, G. (2017). Ebeveyn tutumlarının okul öncesi dönemdeki çocukların mizaç özellikleri ile ilişkisinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 226-239.
- Kapıkıran, N. , Acun Kapıkıran, N., İvrendi, A. ve Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: Durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19), 19-27.
- Karakuş, N. (2017). *60-72 ay çocukların sosyal problem çözme becerilerinin anne tutumları açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Karasar, N. (2011). *Araştırmalarda rapor hazırlama*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaytez, N. ve Kadan, G. (2017, Kasım). *Okul öncesi dönemdeki çocukların mizaç özellikleri ile duygu düzenleme becerilerinin incelenmesi*. Presented at the 3rd International Congress on Education, Distance Education and Educational Technology- ICDET, İstanbul Aydın Üniversitesi, Antalya.
- Kesicioğlu, O. S. (2015). Okul öncesi dönem çocukların kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 327-342.
- Köycekaş, A. (2019). *Çocukların mizaç özellikleri ile oyun davranışlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kunt, B. (2016). *60-72 ay okul öncesi öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerinin belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi) Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Kyrios, M. ve Prior, M. (1990). Temperament, stress and family factors in behavioural adjustment of 3–5-year-old children. *International Journal of Behavioral Development*, 13(1), 67–93.
- Laosa, L. M. (1982). *The sociocultural context of evaluation*. In B. Spodek (Ed.), *Handbook of research in early childhood education* (pp. 501–520). New York: Free Press.
- Lee, H. W., Choi, J.-S., Shin, Y.-C., Lee, J.-Y., Jung, H. Y. ve Kwon, J. S. (2012). Impulsivity in internet addiction: A comparison with pathological gambling. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(7), 373–377.
- Lim, J.-A., Gwak, A. R., Park, S. M., Kwon, J.-G., Lee, J.-Y., Jung, H. Y., ... Choi, J.-S. (2015). Are Adolescents with Internet Addiction Prone to Aggressive Behavior? The Mediating Effect of Clinical Comorbidities on the Predictability of Aggression in Adolescents with Internet Addiction. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 18(5), 260–267.
- MacNeill, L. A. ve Pérez-Edgar, K. (2020). Temperament and emotion. *The Encyclopedia of Child and Adolescent Development*, 1–12.
- Mäntymaa, M., Puura, K., Luoma, I., Latva, R., Salmelin, R. K. ve Tamminen, T. (2012). Predicting internalizing and externalizing problems at five years by the child and parental factors in infancy and toddlerhood. *Child Psychiatry and Human Development*, 43(2), 153–170.
- Moas O.L. ve Henderson H. A. (2009). *Children's social problem-solving skills: Developmental change and the influence of temperament*. Poster presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development; Denver.

- Mutlu, E. (2020). *36-72 aylık çocukların mizaç tipi ile doğal oyun oynama eğilimi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Neitzel, C. ve Stright, A. D. (2004). Parenting behaviors during child problem solving: The roles of child temperament, mother education and personality, and the problem-solving context. *International Journal of Behavioral Development*, 28(2), 166–179.
- Öğuz, V. ve Köksal Akyol, A. (2015). Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 44(1), 105-122.
- Oktaviyanthi, R. ve Supriyani, Y. (2017). A description of the student's problem-solving ability based on personality tendency. <https://doi.org/10.31219/osf.io/f5qpz>
- Okur Metwally, E. ve Köksal Akyol, A. (2018). A study of problem-solving skills of children attending preschool and parental attitudes. Educational Sciences Research in the Globalizing World içinde. (Ed. Irina Koleva, Handan Asude Başal, Mümin Tufan, Emin Atasoy). Sofia: St. Kliment Ohridski University Press.
- Özdemir, A. A. ve Budak, K. S. (2019). Mizaç ve öz-düzenlemenin çocukların oyun davranışını yordamadaki rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 78-98.
- Özdemir, S. (2014). 5-6 yaş grubu çocukların serbest zaman etkinliklerindeki oyun ve oyuncak tercihlerinin incelenmesi. *Journal of Educational Science*, 2(2), 1-15.
- Özdoğan, B., Ak, A. ve Soyutürk, M. (2005). *Dikkat eksikliği hiperaktivite/asırlı hareketlilik bozukluğu olan çocukların eğitiminde öğretmen el kitabı*. Ankara: MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Özmen, D. (2013). *5-6 yaş grubu çocukları akran ilişkilerinin sosyal problem çözme açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Özyürek, A. ve Begde, Z. (2016). Öğretmen ve anne-baba tutumlarının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 204-232.
- Özyürek, A., Çetin, A., Şahin, D., Yıldırım, R. ve Evirgen, N. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarda problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 32–41.
- Prior, M. R., Sanson, A. V. ve Oberklaid, F. (1989). *The Australian temperament project*. In G. A. Kohnstamm, J. E. Bates, & M. K. Rothbart (Eds.), *Temperament in childhood* (p. 537–554). John Wiley & Sons.
- Prior, M., Bavin, E., Cini, E., Eadie, P. ve Reilly, S. (2011). Relationships between language impairment, temperament, behavioral adjustment and maternal factors in a community sample of preschool children. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 46(4), 489–494.
- Prior, M., Smart, D., Sanson, A. ve Oberklaid, F. (2001). Longitudinal predictors of behavioral adjustment in pre-adolescent children. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 35(3), 297–307.

- Putnam, S. P., Sanson, A. V. ve Rothbart, M. K. (2002). *Child temperament and parenting*. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Children and parenting* (p. 255–277). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Rodop, Ş. (2015). *Çocuklarda kardeş ilişki kalitesi, uyum problemi, çatışma algısı ve ebeveyn kabul-reddi arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Rothbart, M. K. ve Bates, J. E. (2006). *Temperament*. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (p. 99–166). John Wiley & Sons, Inc.
- Rothbart, M. K., Derryberry, D. ve Hershey, K. (2000). *Stability of temperament in childhood: Laboratory infant assessment to parent report at seven years*. In V. J. Molfese & D. L. Molfese (Eds.), *Temperament and personality development across the life span* (p. 85–119). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Rubin, K. H., Stewart, S. L. ve Coplan, R. J. (1995). Social withdrawal in childhood: Conceptual and empirical perspectives. *Advances in Clinical Child Psychology*, 17, 157–196.
- Sanson, A., Hemphill, S.A. ve Smart, D. (2004). Connections between temperament and social development: A Review. *Social Development*, 13(1), 142-710.
- Santos, C., Monteiro, L., Ribeiro, O. ve Vaughn, B. E. (2020). Children's play profiles: Contributions from child's temperament and father's parenting styles in a Portuguese sample. *Frontiers in Psychology*, 11.
- Séguin, D. G. ve MacDonald, B. (2016). The role of emotion regulation and temperament in the prediction of the quality of social relationships in early childhood. *Early Child Development and Care*, 188(8), 1147–1163.
- Stewart S.L. ve Rubin K. H. (1995). The social problem-solving skills of anxious-withdrawn children. *Development and Psychopathology*, 7, 323–336.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. ve Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) Project: Findings from pre-school to end of key stage 1*. Nottingham, United Kingdom: Department for Education and Skills.
- Şeker, R., Çınar, D. ve Özkaya, A. (2004, Temmuz). *Çevresel faktörlerin üniversite öğrencilerinin başarı düzeylerine etkisi*. 8. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulmuş sözlü bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Terzi, Ş. (2003). Altıncı sınıf öğrencilerinin kişiler arası problem çözme beceri algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (2).
- Tezel Şahin, F., Akıncı Coşgun, A. ve Aydın Kılıç, Z. N. (2017). Babaların çocuklarıyla vakit geçirme durumlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 319-343.
- Thomas, A. ve Chess, S. (1986). *The New York Longitudinal Study: From infancy to early adulthood*. In R. Plomin & J. Dunn (Eds.), *The study of temperament: Changes, continuities, and challenges*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Ummanel, A. (2007). *Okul öncesi çocukların sosyal kabullerinin mizaç özellikleri, gelişim düzeyi, duygusal-davranışsal sorunlar ve ebeveyn kabul-reddi açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Waddell, J. T., Blake, A. J., Sternberg, A., Ruof, A. ve Chassin, L. (2020). Effects of observable parent alcohol consequences and parent alcohol disorder on adolescent alcohol expectancies. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 44(4), 973-982.
- Walker, O. L. ve Henderson, H. A. (2012). Temperament and social problem-solving competence in preschool: Influences on academic skills in early elementary school. *Social Development*, 21(4), 761-779.
- Yağmurlu, B. ve Sanson, A. (2009). Parenting and temperament as predictors of prosocial behavior in Australian and Turkish Australian children. *Australian Journal of Psychology*, 61(2), 77-88.
- Yılmaz, E. (2012). *60-72 aylık çocukların duyguları anlama becerilerinin sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yılmaz, E. (2016). *48-72 aylık çocuklara yönelik Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin geliştirilmesi*. (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yolcu, S. (2014). Çocuklar için Mizaç Değerlendirme Bataryası Gözden Geçirilmiş Ebeveyn Formu'nun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 221-237.