
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN SOSYAL BİLGİYİ İŞLEME BECERİLERİ İLE MOTİVASYON VE PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Şeyda Öner

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ŞUBAT, 2023

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

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

YAZARIN

Adı: Şeyda

Soyadı: Öner

Bölümü: Temel Eğitim

İmza:

Teslim Tarihi: 08/02/2023

TEZİN

Türkçe Adı: Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Sosyal Bilgiyi İşleme Becerileri ile Motivasyon ve Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

İngilizce Adı: Examınatıon Of The Relatıonshıp Between The Socıal Informatıon Processıng Skılls And The Levels Of Motıvatıon And Psychologıcal Strength Of Pre-School Chıldren

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazım 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: Şeyda Öner

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Şeyda Öner tarafından hazırlanan "Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Sosyal Bilgiyi İşleme Becerileri İle Motivasyon ve Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Saide ÖZBEY

Temel Eğitim Ana bilim Dalı, Gazi Üniversitesi .....

Başkan: Prof. Dr. Yasemin AYDOĞAN

Temel Eğitim Ana bilim Dalı, Gazi Üniversitesi .....

Üye: Doç. Dr. Selda Aras

Temel Eğitim Ana bilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi .....

Tez Savunma Tarihi: 06 /02/ 2023

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

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü .....

TEŞEKKÜR

Lisansüstü eğitimim boyunca her türlü bilgi ve deneyimini paylaşan, sabırlı, anlayışlı tutumuyla beni daima motive eden çok değerli tez danışmanım sayın Prof. Dr. Saide Özbey'e teşekkürlerimi sunarım.

Hayattaki en büyük şansım olan ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen değerli eşim Nurullah Öner'e sonsuz teşekkür ederim.

Attığım her adımda bana sonsuz güvenen ve bunu her daim hissettiren çok kıymetli annem Ayla YILDIZ ve babam Kemal YILDIZ' a özel teşekkürlerimi sunarım. En kıymetli varlıklarım, çok sevgili kız kardeşlerime her zaman yanımda oldukları için sonsuz teşekkür ederim.

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN SOSYAL BİLGİYİ İŞLEME BECERİLERİ İLE MOTİVASYON VE PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Şeyda Öner
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
Şubat, 2023

ÖZ

Araştırma okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal bilgiyi işleme becerileri ile motivasyon ve psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın modeli betimsel ilişkisel tarama modelidir. Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Muş ili Merkez ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi anaokulu ve anasınıflarına devam eden, normal gelişim gösteren, 60-66 aylık çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, evrenden basit tesadüfi küme örnekleme yöntemiyle seçilmiş 350 çocuk oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak; 'Genel Bilgi Formu', 'Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi', 'Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)' ve 'Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK)' kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; Sosyal bilgiyi işleme testi ile motivasyon ölçeğinde cinsiyet, devam edilen okul türü ve öğretmenin kıdemi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Psikolojik sağlamlık ölçeğinde ise cinsiyet ve öğretmenin kıdemi değişkeninde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi Toplamı ile

DMQ18 Bilişsel Sebat, Kaba Motor Sebat, Yetişkinlerle Sosyal Sebat, Üst Düzey Memnuniyet ve Olumsuz Tepki alt boyutları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki; Çocuklarla Sosyal Sebat ve Genel Yeterlilik alt boyutları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi Toplamı ile PERİK Öz-Kontrol/ Düşüncelilik, Atılganlık, Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma, Görev Yönelimi ve Keşfetmekten Hoşlanma alt boyutu arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki; İletişim Kurma / Sosyal Performans alt boyutu arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler : Sosyal bilgiyi işleme, motivasyon, psikolojik sağlamlık

Sayfa Adedi : 116

Danışman : Prof. Dr. Saide Özbey

EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE SOCIAL INFORMATION PROCESSING SKILLS AND THE LEVELS OF MOTIVATION AND PSYCHOLOGICAL STRENGTH OF PRE-SCHOOL CHILDREN

(M.S. Thesis)

Şeyda Öner

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

February, 2023

ABSTRACT

The research was conducted to examine the relationship between preschool children's social information processing skills and their motivation and resilience levels. The model of the research is the descriptive relational survey model. The population of the research consists of children aged 60-66 months, with normal development, who attend the official kindergartens and kindergartens affiliated to the Ministry of National Education in the central district of Muş province in the 2021-2022 academic year. The sample of the study consists of 350 children selected from the population by simple random cluster sampling method. As a data collection tool; 'General Information Form', 'Social Information Processing Test', 'Motivation Scale for Preschool Children (DMQ18)' and 'Social Emotional Well-Being and Psychological Resilience Scale for Preschool Children (PERIK)' were used. As a result of the research; A significant difference was found in the social information processing test and the motivation scale according to the variables of

gender, type of school attended and teacher's seniority. In the psychological resilience scale, a significant difference was found in the variables of gender and teacher's seniority. A positive and low correlation between the Total of Social Information Processing Tests for Preschool Children and the sub-dimensions of DMQ18 Cognitive Persistence, Gross Motor Persistence, Social Persistence with Adults, High Satisfaction and Negative Reaction; It was determined that there was a positive and moderately significant relationship between children and the Social Persistence and General Competence sub-dimensions. A positive and low level relationship between the Social Information Processing Process Test for Preschool Children and the PERİK Self-Control/ Thoughtfulness, Assertiveness, Emotional Stability/Coping with Stress, Task Orientation and Enjoyment to Explore; It was determined that there was a positive and moderately significant relationship between the Communication / Social Performance sub-dimension.

Keywords : Social information processing, motivation, resilience

Page Number : 116

Supervisor : Prof. Dr. Saide Özbey

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ii
JÜRİ ONAY SAYFASI iii
TEŞEKKÜR iv
ÖZ v
ABSTRACT vii
İÇİNDEKİLER 1
TABLOLAR LİSTESİ 5
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ 8
BÖLÜM I 1
GİRİŞ 1
1.1.Problem Durumu 1
1.2.Araştırmanın Amacı 5
1.3.Alt Amaçlar 6
1.4.Araştırmanın Önemi 6
1.5.Sayıltılar 9
1.6.Sınırlılıklar 10
1.7.Tanımlar 10
BÖLÜM II 11
KAVRAMSAL ÇERÇEVE 11
2.1.Okul Öncesi Dönemde Sosyal Bilgiyi İşleme Süreci 11
2.1.1.Sosyal Bilgiyi İşleme Sürecinin Tanımı ve Önemi 11

2.1.2.Sosyal Bilgiyi İşleme Sürecinin Kuramsal Temelleri 12

2.1.2.1. Sosyal Bilişsel Teori 13

2.1.2.2. Sosyal Problem Çözme Modeli 14

2.1.2.3. Bağlanma Kuramı 14

2.1.2.4. Sosyal Çıkarsama 15

2.1.3. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Bilgiyi İşleme Sürecinin Gelişimi 16

2.2.Okul Öncesi Dönemde Motivasyon 19

2.2.1.Motivasyonun Tanımı ve Önemi 19

2.2.2. Motivasyon Kuramları 20

2.2.2.1.Davranışçı Kuram 20

2.2.2.2.Sosyal Öğrenme Yaklaşımı 21

2.2.2.3.Bilişsel Yaklaşım 22

2.2.2.4.İnsancıl Yaklaşım 22

2.2.2.5.Çift Faktör Kuramı 23

2.2.2.6. Amaç (Hedef) Teorisi 23

2.2.2.7.Alderfer'in ERG Teorisi 24

2.2.3. Sosyal Bilgiyi İşleme Becerileri İle Motivasyon Arasındaki İlişki 24

2.3.Okul Öncesi Dönemde Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık 26

2.3.1. Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlığın Tanımı 26

2.3.2.Psikolojik Sağlamlığın Kuramsal Temelleri 27

2.3.2.1. Psikolojik Sağlamlık Çemberi Modeli 27

2.3.2.2. Ekolojik Yaklaşım 28

2.3.2.3. Psikolojik İyi Oluş Formülasyonu 29

2.3.2.4. Öz Belirleme Kuramı (Self Determination Theory) 30

2.3.3. Psikolojik Sağlamlıkta Koruyucu Faktörler ve Risk Faktörleri 30

2.3.4. Erken Çocuklukta Psikolojik Sağlamlığın Önemi ve Psikolojik Sağlamlığı Yüksek Çocukların Özellikleri 32

2.3.5.Psikolojik Sağlamlık ile Sosyal Bilgiyi İşleme Becerisi Arasındaki İlişki.....35

2.4.İlgili Araştırmalar.....36

2.4.1. Sosyal Bilgiyi İşleme Süreci İle İlgili Araştırmalar 37

2.4.2. Motivasyon İle İlgili Araştırmalar 38

2.4.3. Psikolojik Sağlamlık İle İlgili Araştırmalar 39

BÖLÜM III 41

YÖNTEM.....41

3.1.Araştırmanın Modeli 41

3.2.Evren ve Örneklem.....41

3.3.Veri Toplama Araçları 43

3.3.1.Genel Bilgi Formu.....43

3.3.2. Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi.....43

3.3.3.Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (The Dimensions of Mastery Questionnaire DMQ18).....46

3.3.4.Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK).....48

3.4.Verilerin Toplanması.....49

3.5.Verilerin Analizi.....50

BÖLÜM IV.....54

BULGULAR VE TARTIŞMA 54

4.1. Çocukların Sosyal Bilgiyi İşleme Testi, Motivasyon Ölçeği ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Ortalama Puanlarına İlişkin Bulgular... Error! Bookmark not defined.

4.2. Çocukların Sosyal Bilgiyi İşleme ve Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular 57

4.3. Çocukların Sosyal Bilgiyi İşleme ve Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular..... Error! Bookmark not defined.

4.4. Çocukların Cinsiyet, Devam Ettiği Okul Türü ve Öğretmeninin Kıdem Durumuna Göre Sosyal Bilgiyi İşleme Testi Puanlarına İlişkin Bulgular 63

4.5. Çocukların Cinsiyet, Devam Ettiği Okul Türü ve Öğretmeninin Kıdem Durumuna Göre Motivasyon Ölçeği Puanlarına İlişkin Bulgular Error! Bookmark not defined.

4.6. Çocukların Cinsiyet, Devam Ettiği Okul Türü ve Öğretmeninin Kıdem Durumuna Göre Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Puanlarına İlişkin Bulgular.....691

BÖLÜM V 88

SONUÇ VE ÖNERİLER 88

5.1. Sonuç.....88

5.2. Öneri.....89

KAYNAKLAR.....92

EKLER 112

EK 1. Etik Kurul İzni 113

EK 2. Milli Eğitim Araştırma İzni.....114

EK 3. "Okul Öncesi Dönem Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK)'' Ölçek İzin Formu 115

EK 4. "Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)" Ölçek İzin Formu 116

EK 5. "Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi'' İzin Belgesi.....117

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Çocuklara ve Öğretmenlerine İlişkin Demografik Özellikler*.....42

Tablo 2. *Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi (SBİST)ve Alt Ölçeklerine İlişkin Güvenirlik Katsayısı Sonuçları* 46

Tablo 3. *Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği ve Alt Ölçeklerine İlişkin Güvenirlik Katsayısı Sonuçları* 47

Tablo 4. *Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK) ve Alt Ölçeklerine İlişkin Güvenirlik Katsayısı Sonuçları* 49

Tablo 5. *Normallik Testi Sonuçları*.....51

Tablo 6. *Basıklık ve Çarpıklık Değerleri* 52

Tablo 7. *"Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi" ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler*.....54

Tablo 8. *"Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)" Alt Boyut Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler*.....55

Tablo 9. *"Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK)" Alt Boyut Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler* 56

Tablo 10. *Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi ile Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği Arasındaki Pearson Korelasyon Testi Sonuçları* 57

Tablo 11. *Sosyal Bilgiyi İşleme Becerilerinin Motivasyon Düzeyi Üzerindeki Etkisini Belirlemeye Yönelik Basit Doğrusal Regresyon Analizi* 60

Tablo 12. *Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi ile Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Arasındaki Pearson Korelasyon Testi Sonuçları* 64

Tablo 13. *Sosyal Bilgiyi İşleme Becerilerinin Psikolojik Sağlamlık Üzerindeki Etkisini Belirlemeye Yönelik Basit Doğrusal Regresyon Analizi* 66

Tablo 14. *Çocukların Cinsiyetlerine Göre "Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi" Puanlarına İlişkin t- Testi Sonuçları* 69

Tablo 15. *Çocukların Devam Ettiği Okul Türüne Göre "Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi" Puanlarına İlişkin t- Testi Sonuçları* 71

Tablo 16. *Öğretmenlerin Kıdemine Göre Çocukların "Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi" Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları* 73

Tablo 17. *Çocukların Cinsiyetlerine Göre "Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği" Puanlarına İlişkin t- Testi Sonuçları*.....75

Tablo 18. *Çocukların Devam Ettiği Okul Türüne Göre "Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği" Puanlarına İlişkin t- Testi Sonuçları* 77

Tablo 19. *Öğretmenlerin Kıdemine Göre Çocukların "Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği" Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları* 79

Tablo 20. *Çocukların Cinsiyetlerine Göre "Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği" Puanlarına İlişkin t- Testi Sonuçları*.....82

Tablo 21. *Çocukların Devam Ettiği Okul Türüne Göre "Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği"" Puanlarına İlişkin t- Testi Sonuçları* 83

Tablo 22. *Öğretmenlerin Kıdemine Göre Çocukların "Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği" Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları*84

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

DMQ18 : Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

PERİK : Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği

SBİST : Sosyal Bilgiyi İşleme Süreci Testi

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, alt amaçlar, araştırmanın önemi, sınırlılıkları ve araştırmada yer alan tanımlar bulunmaktadır.

1.1.Problem Durumu

Erken çocukluk dönemi; dikkatini odaklayabilme, algıladıklarını hatırlayabilme gibi öğrenme ve okuma yazmaya hazırlık süreçlerinde gerekli olan temel becerilerin edinildiği, tüm gelişim alanlarının desteklenmesi gereken kritik bir dönemdir (İvrendi, 2020). Bu dönemde çocuğun sağlıklı bir kişilik oluşturması ve çevreyle pozitif etkileşimlerde bulunabilmesi açısından, sosyal duygusal gelişimin niteliği önemli görülmektedir (Kandır & Alpan, 2008).

Sosyal duygusal gelişim; bireyin hayatla barışık, uyum içinde, duygu kontrolünü sağlayarak kendini ifade edebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Saarni, 2001). Sosyal bir varlık olarak dünyaya gelen bireylerin sosyalleşme sürecinde toplumsal değerlere uygun olarak uyum içinde yaşayabilmeleri için, yardımlaşma, işbirliği yapma, duygularını kontrol etme, sorumluluk alma ve olumlu iletişim becerilerine sahip olması önem taşımaktadır (Katz & McClellan, 1991).

Literatürde okul öncesi dönem ve daha sonraki dönemlerde, çocukların okul başarısı için bilişsel, motor, sosyal duygusal ve akademik becerilerin önemli olduğu görülmektedir (Özbey, 2018a). Bu becerilerin edinilmesi için sosyal bilgiyi işleme sürecinin verimli bir mekanizma halinde çalışması önemlidir.

Sosyal bilgiyi işlemenin temelini oluşturan beş becerinin sosyal bilgiyi yapılandırdığı bilinmektedir. Bunlar; (1) öz farkındalık, çocuğun kendi duygu ve düşüncelerini, güçlü ve zayıf yönlerini fark ederek, bu özelliklerinin hayatına etkilerinin bilincinde olmasıdır. (2) Özdenetim, duygu ve düşüncelerin organize edilip kontrol altına alınmasıdır. (3) Sosyal farkındalık, çocuğun etrafındaki insanların içinde bulunduğu ruh halini anlayıp, empati kurması ve onların haklarına saygı göstermesi olarak tanımlanırken; (4) İlişkisel beceriler, çocuğun gerekli iletişim becerilerine sahip olup, diğer insanlarla iletişim halinde kalması ve ilişkiyi sürdürebilmesidir. Son olarak sorumluluk becerisi (5) ise, çocuğun davranışlarının ve aldığı kararların arkasında durarak sorumluluğu üstlenebilme becerisi olarak görülmektedir (Yaşar, 2013). Bu becerilerin edinilmesi ve işlenmesi sürecinde, sosyalleşmeye bağlı edinilen gerçek yaşam deneyimleri sonucu sosyal tepkiler belirmekte ve bu tepkiler içsel ve zihinsel bir veri tabanı oluşturmaktadır. Dodge (1986) tarafından geliştirilen sosyal bilgi işleme süreci, çocukların sosyal çevrelerini inceleyip yorumlayarak tepkide bulunmalarını sağlayan bir model olarak tanımlanmaktadır. Çocukların sosyal kabul düzeyi ve etkileşimlerine etki eden bu model, sosyal bilginin nasıl anlamlandırıldığı ve buna bağlı olarak oluşan tepkileri anlamada fayda sağlamaktadır (Şenol, 2017).

İlişkisel beceriler, sorumluluk, sosyal farkındalık, özdenetim ve öz farkındalık becerileri gelişmiş çocuklarda, sosyal bilgi veri tabanı gelişmekte, dikkat yetisi artmakta, sosyal bilgiyi işleme kapasitesi ve hızı atış göstermekte ve kazanılan sosyal bilgi işleme örüntüleri ve davranış eğilimlerinde kararlılık gözlenmektedir (Çorbacı, 2008). Aynı zamanda sosyal bilgiyi işleme becerisi gelişen çocukların; motivasyonel davranışlardan olan yaratıcılık, sebat, benlik saygısı, güven ve ilgi gibi unsurlarda başarıyı yakaladıkları bilinmektedir (Özbey, 2018b). Öğrenme için gerekli ön şartlardan biri olan motivasyon; bireyi davranış

için istekli hale getirip, enerji veren önemli bir güç kaynağı olarak tanımlanmaktadır (Akbaba, 2006). Motivasyonu açığa çıkaran sosyal beceriler ise; memnuniyet vermeyen durumlarla yüzleşip, sorunu çözme, sosyal ilişkileri başlatıp sürdürebilme ve çatışma durumlarının üstesinden gelme gibi ilgili yetenekleri kapsayan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Çubukçu & Gültekin, 2006). İçsel motivasyon ise özümseme, yetkinlik, kendiliğinden ilgi, heyecan ve keşif yapma özelliklerine sahip bireylerde görülmektedir (Ryan & Deci, 2000b).

Okul öncesi dönem çocuklarında birçok becerinin okul başarısını arttırdığı ancak sosyo-duygusal ve motivasyonel faktörlerin çok daha önemli olabileceği araştırmalar neticesinde gözlenmektedir (Jozsa & Barett, 2018). İçsel motivasyon düzeyi gelişmiş çocuklar kendilerini ve hedeflerine yönelik çabalarını zenginleştirirken, öğrenmek ve başarmak için çok daha ısrarcı davranmaktadırlar (Özbey, 2018a). Ayrıca içsel motivasyonu yüksek çocukların akademik kariyerlerinde daha başarılı oldukları, zorluklar karşısında yılmadıkları ve kolayca pes etmedikleri, daha heyecanlı oldukları ve bilgiyi kullanmak için gerekli stratejilerden yararlanmaya daha istekli davrandıkları bilinmektedir (Topçu, 2015). Sosyal bilgiyi işleme sürecinin içsel motivasyonu geliştireceği düşünülmektedir. Çünkü sosyal bilgiyi işleme sürecinde çocuklar öz farkındalık, öz denetim, sosyal farkındalık, ilişkisel beceriler ve sorumluluk gibi sosyal becerilerini geliştirmektedir. Dolayısıyla içsel motivasyonu yüksek olan çocukların, zorlayıcı görevleri reddetmeyip sürdürebildiği, öğrenmeye yönelik aktivitelerle ilgilendiği, öz yeterlik becerilerine sahip olduğu ve başarılı olmaktan büyük bir haz ve mutluluk duyduğu gözlenmiştir (Turner & Johnson, 2003).

Sosyal bilgiyi işleme becerileri gelişmiş olan çocuklarda; sosyal problem çözme becerileri, bağlanma, öz düzenleme, yardım alabilme, doyumu erteleyebilme, girişkenlik, özgüven, sosyal yeterlilik ve duygu kontrolü gibi becerilerinde geliştiği görülmektedir (Şahan Aktan ve Önder, 2018). Bu beceriler aynı zamanda psikolojik sağlamlık düzeyini de artırmakta ve çocuğun dayanıklılığının gelişerek, problemlerin üstesinden gelebileceğini göstermektedir. Literatürde psikolojik sağlamlık zorlu yaşam olayları, yaşamın getirdiği stres karşısında

dayanıklı olma, pes etmeme, çabuk uyum sağlama, üstesinden gelip, toparlanma gücü olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca tehdit, travmatik olaylar, ailesel ya da kişilerarası yaşanan sıkıntılar, sağlık sorunları ve maddi problemler gibi kişiyi yoğun stres altında bırakan kaynaklara karşı uyum sağlama süreci olarak da tanımlanabilmektedir (Öztürk & Uluşahin, 2014).

Psikolojik sağlamlık düzeyi yüksek kişilerde empati kurma, pozitif iletişimde bulunma, duygularını doğru yorumlayıp ifade etme, sosyal becerilere ve problem çözme becerilerine sahip olma, özerk davranışlarda bulunabilme, iyimser, canlı, neşeli, meraklı ve heyecanlı olma, zorluklara karşı mücadeleci davranma ve yeni deneyimleri iyi karşılama gibi becerilerin geliştiği saptanmıştır (Mayr & Ulich, 2009). Aynı zamanda bu kişilerde zorluklar karşısında yılmama, olumlu sosyal ilişkiler kurarak daha mutlu, sağlıklı ve uzun bir ömür sürdürme ve işlerinde başarılı bir performans göstererek depresyona girme olasılığını azaltma davranışları gözlenmektedir. Okul öncesi dönemde ise çocukların sağlıklı iletişim kurma, duyguları düzenleyebilme ve okula hazırbulunuşluk gibi gelişimsel görevleri bulunmakta ve bu görevleri başarıyla tamamlayan çocukların sonrasında da olumlu sosyal ilişkilere sahip olduğu bilinmektedir (Özbey, 2019).

Psikolojik sağlamlık, mücadeleci, dirençli, özgüvenli ve hayata olumlu bakabilen bireylerin oluşmasını sağlarken; psikolojik açıdan dayanıklılık eşiği düşük kişilerde çabuk pes etme ve tükenme, sorunların üstesinden gelememe, özgüven sorunlarıyla boğuşma ve hayata olumsuz bakma gibi davranışlar sergiledikleri görülmektedir (Gizir, 2007). Bu nedenle stresin olumsuz etkilerini azaltan ve hayata uyum sağlamayı destekleyen sağlamlık faktörünün oldukça önem arz ettiği ve zamanla öğrenilip desteklenerek bir kişilik özelliğine dönüştüğü bilinmektedir (Basım & Çetin, 2011).

Sosyal ipuçlarının kodlanıp, yorumlanıp, bir davranış tepkisinin oluşturulması ve bu tepkinin değerlendirilmesi olarak bilinen sosyal bilgiyi işleme modelinin zihinsel süreçlerine destek olan duyguları düzenleme ve yönetebilme becerileri, istenmeyen dürtü ve davranışları engelleyip, duygusal problemlerden ve zorluklardan kurtulma becerisi ve

yeteneklerini fark edip özgüven kazanma becerisi aynı zamanda psikolojik dayanıklılığı sağlamlaştıran unsurlar olarak bilinmektedir (Özbey, 2019; Şenol, 2017). Bu nedenle sosyal bilgiyi işleme becerisi gelişmiş çocukların aynı zamanda psikolojik sağlamlık düzeylerini destekleyecek nitelikte beceriler kazanabileceği düşünülmektedir.

Toplumda geçerli olan sosyal davranış becerilerini kazanan çocukların toplumla bütünleşip, uyum sağlaması beklenmektedir ve bu becerilerin çok önemli olduğu gözlenmektedir (Çağdaş, 2009). Sosyal becerilerin edinilmesi ve işlenmesi sürecinde birçok değişken etkili olmakta ve bu becerilere ait alan yazına bakıldığında çeşitli değişkenlerle ilişkili olduğu görülmektedir. Son yıllarda sosyal becerileri etkileyen unsurlar, araştırmacılar ve eğitimciler tarafından oldukça dikkat çekmekte ve akademik çalışmalarla alana katkı sağlanmaktadır (Pekdoğan, 2016). Ancak sosyal bilgiyi işleme sürecine etki eden unsurlardan motivasyon ve psikolojik sağlamlık düzeylerinin ne derece etkili olduğu konusunda yurt içi ve yurt dışında yeterli bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu noktadan hareketle sosyal bilgiyi işleme becerileri ile motivasyon ve psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi çalışmanın temel problemini oluşturmaktadır. Son yıllarda hem motivasyon hem de psikolojik sağlamlık düzeyleri üzerine yapılan akademik çalışmaların artması göz önünde bulundurularak, çalışmanın literatüre faklı bir bakış açısı kazandırarak katkı sağlayacağı ve bundan sonraki çalışmalara rehberlik edeceği düşünülmektedir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının sosyal bilgiyi işleme becerileri ile motivasyon ve psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1.3.Alt Amaçlar

1. Okul öncesi dönemdeki 60-66 aylık çocukların Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi, Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18) ve Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK) puanları ne düzeydedir?
2. Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal bilgiyi işleme becerileri ile motivasyon düzeyleri arasında ilişki var mıdır?
3. Sosyal bilgiyi işleme becerileri, okul öncesi dönem çocuklarının motivasyon düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
4. Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal bilgiyi işleme becerileri ile psikolojik sağlamlık düzeyleri arasında ilişki var mıdır?
5. Sosyal bilgiyi işleme becerileri, okul öncesi dönem çocuklarının psikolojik sağlamlık düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
6. Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal bilgiyi işleme becerileri; çocukların cinsiyeti, devam ettiği okul türü ve öğretmenin kıdemi gibi değişkenlere göre farklılıklaşmakta mıdır?
7. Okul öncesi dönem çocuklarının motivasyon düzeyleri; çocukların cinsiyeti, devam ettiği okul türü ve öğretmenin kıdemi gibi değişkenlere göre farklılıklaşmakta mıdır?
8. Okul öncesi dönem çocuklarının psikolojik sağlamlık düzeyleri; çocukların cinsiyeti, devam ettiği okul türü ve öğretmenin kıdemi gibi değişkenlere göre farklılıklaşmakta mıdır?

1.4.Araştırmanın Önemi

Bireylerin yaşadıkları topluma uyum sağlaması ve toplum içerisinde gerekli olan sosyal becerileri kazanması, büyük ölçüde başkalarıyla kurulan iletişim ve etkileşimdeki sıklık ve

nitelikle ilgilidir. Sosyal çevrenin gerçek anlamda ilk kurulduğu yıllar, okul öncesi dönemi kapsamakta ve bu dönemde çocuğun özellikle akranlarıyla kurduğu nitelikli etkileşim, çocuğun edindiği sosyal becerileri etkilemekte ve sosyal bilgiyi işleme sürecine dair önemli ipuçları sunmaktadır. Sosyal yaşamdaki görevleri yerine getirmek için temel oluşturan ve çevreyle olumlu iletişimi güçlendirmenin özel yolu olarak bilinen sosyal beceriler, birçok unsurdan etkilenmekte ve zamanla şekillenmektedir (Akduman, Günindi & Türkoğlu, 2015). Bu unsurlardan sebat, yaratıcılık, benlik saygısı, ilgi, heyecan ve güven gibi davranışa yön veren ve sosyal bilginin yönünü belirleyen motivasyon; sosyal becerilerin edinilmesinde önemli rol oynayan unsurlardan biri olarak görülmektedir (Özbey, 2018b). Motivasyon düzeyi yüksek bireylerin sorumluluk ve özgüven sahibi, sabırlı, problem çözme ve dikkat becerisi yüksek bireyler olduğunu vurgulayan Berhenke (2013), aynı zamanda sosyal bilgiyi işleme becerileri gelişmiş bireylerin özelliklerine de vurgu yapmaktadır. Çocuğun motivasyon düzeyinin artırılmasıyla olumlu sosyal davranışların geliştiği ve sosyal etkileşim yoluyla çocuğun dünyasında yeni kapıların aralandığından söz eden Montessori (2015), sosyal bilgiyi işleme sürecinde motivasyonun etkisine de dikkat çekmektedir. Araştırmadan elde edilecek veriler ışığında sosyal bilgiyi işleme becerileri üzerinde etkisi belirlenen motivasyon düzeyinin artırılmasıyla; eğitimde daha sabırlı, sebatkâr, ilgi ve heyecan unsurlarını diri tutabilen, kendine güvenen ve benlik saygısı yüksek olan bireylerin yetiştirilmesine önem verileceği ve buna bağlı olarak sosyal bilgiyi işleme becerilerinin de geliştirilebileceği öngörülmektedir. Motivasyon düzeyi yüksek bireylerin aynı zamanda sosyal bilgiyi işleme becerisine sahip bireyler olması; son yıllarda önemi artan, okul ortamında motivasyonu artırmaya yönelik çalışmalara yön vereceği ve araştırmanın motivasyon ile sosyal bilgiyi işleme becerisi arasındaki ilişkiye dikkat çekmesiyle erken çocukluk programlarına katkı sağlayarak düzenlemelerin yapılmasını sağlayacağı öngörülmektedir.

Sosyal becerilerin gelişiminde rol oynayan unsurlardan psikolojik sağlamlık düzeyine yönelik yapılan araştırmalar, sosyal becerilerden olan kişiler arası olumlu iletişim kurma, başkalarını anlayarak empati kurabilme, karar verme ve problem çözme becerileri ile

psikolojik sağlamlık düzeyinin bağlantılı olduğunu belirtmektedir (Karaırmak, 2006). Masten ve Coasworth (1998) yaptığı çalışmada, psikolojik sağlamlık düzeyi yüksek kişilerin özgüven, öz saygı ve öz yeterlilik becerileri ile sosyal becerilere sahip olduğunu belirtmekte, aynı zamanda sağlamlık düzeyi yüksek olan bireylerin sosyal bir çevrenin içinde yer alarak, iletişim becerilerine olumlu yön verdiğini de kaydetmektedir. Sosyal bilgiyi işleme sürecinin desteklenerek sosyal problemleri çözme becerisi, duygu kontrolünü sağlayabilme, sosyal yeterlilik ve öz düzenleme becerilerinin artırılabileceğine yönelik yapılan çalışmalarda, literatür katkısı önemli bir destek sağlamaktadır. Bu nedenle araştırmanın alan yazına yeni bir soluk getireceği, sosyal bilgiyi işleme sürecinin desteklenmesi sonucu kendine güvenen ve başkalarına saygı duyan, sosyal iletişimi gelişmiş, sorumluluk alabilen, gerektiğinde yardım alan ve doyumu erteleyebilen, karar verme ve öz düzenleme becerilerine sahip, işbirliğine hazır, sağlam bireylerin yetiştirilmesi için hazırlanacak erken çocukluk programlarını geliştirmede araştırma verilerinin öneminin büyük olduğu; aynı zamanda araştırmanın geniş çaplı ulusal projelere yön vereceği ve erken çocukluk döneminde sosyal bilgiyi işleme becerilerini etkileyen unsurlara yönelik yapılacak olan araştırmalara dayanak sağlayacağı öngörülmektedir.

Çocukların sosyal ortamlarda edindikleri bilgiyi nasıl işleyip tepkiye dönüştürdüğünü inceleyen ve çocukların hem sosyal kabul düzeyine hem de etkileşimlerine etki eden sosyal bilgi işleme süreci modelinde; motivasyon ve psikolojik sağlamlık gibi değişkenlerin etkilerinin incelenmesi oldukça önemli görülmektedir. Alan yazında motivasyonun ve psikolojik sağlamlık düzeyinin sosyal becerilere katkılarına yönelik araştırmalar yer almakta ve önemi vurgulanmaktadır. Ancak yapılan literatür taramasında sınırlı sayıdaki psikolojik sağlamlık düzeyi ile ilgili araştırmaların, erken çocukluk dönemine yönelik nitelikli çalışmaları sunmadığı görülmektedir (Sipahioğlu,2008). Aynı zamanda erken çocuklukta sosyal bilginin yapılandırılması ve bilgiyi işlemeye yönelik etki eden unsurlara yönelik araştırmalar yetersiz kalmakta ve motivasyona yönelik çalışmalar da sınırlı sayıda bulunmaktadır. Bu nedenle bu çalışmanın; erken çocuklukta sosyal bilgiyi işleme becerileri ile motivasyon ve psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyması

bakımından ilk olması nedeniyle dikkat çekeceği ve sosyal bilgiyi işleme sürecinde etki eden unsurlara yönelik farkındalık katarak yeni çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Elde edilen bulgular neticesinde motivasyon ve psikolojik sağlamlık düzeyini artırmaya yönelik yapılan çalışmalarda, sosyal bilgiyi işleme sürecinin desteklenmesinin öneminin kavranması açısından ve farklı yöntem ve tekniklerle sosyal bilgiyi işleme becerilerinin desteklenerek motivasyon ve psikolojik sağlamlılığın geliştirilebileceğinin kavranması bakımından, araştırmanın erken çocukluk dönemi çalışmalarına yön vereceği düşünülmektedir. Çalışmanın aynı zamanda sosyal bilgiyi işleme becerilerinin geliştirilmesi ve desteklenmesinde çeşitli bileşenlerin varlığına dikkat çekmesi önem taşımaktadır. Çalışmada elde edilecek olan bulguların okul öncesi dönem çocuklarının edindikleri sosyal bilgiyi işleme becerileri ile motivasyon ve psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkiye dair literatüre önemli katkı sağlayarak, bu alanda çalışan araştırmacılara rehberlik sağlaması açısından önem taşıdığı görülmektedir.

1.5.Sayıltılar

- Araştırmaya dâhil olan tüm okul öncesi dönem çocuklarının benzer sosyo ekonomik kültürel düzeylere sahip oldukları ve benzer çevresel etkenlere maruz kaldıkları varsayılmıştır.
- Genel bilgi formlarındaki bilgilerin doğru olduğu varsayılmıştır.
- Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği ve Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeğini dolduran öğretmenlerin, formları doldururken objektif oldukları varsayılmıştır.
- Çocukların Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testine doğru cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.6.Sınırlılıklar

- Araştırmanın verileri Muş ili Merkez ilçesinde bulunan MEB bünyesindeki resmi anaokulu ve anasınıflarına devam eden, normal gelişim gösteren, 60-66 aylık okul öncesi dönem çocukları ile sınırlıdır.
- Araştırmadan elde edilen bulgular 2021-2022 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Araştırmadan elde edilen bulgular belirtilen alt amaçlar ve ölçeklerden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.7.Tanımlar

Sosyal Bilgi İşleme Süreci: Çocukların sosyal bir durum ya da görevle karşılaştığında, biyolojik olarak belirlenen ve doğumla getirmiş olduğu bir dizi tepki kapasitesi ve geçmiş yaşantılarından edindiği tepki deneyimleri yoluyla, çevresindeki uyaranlardan aldığı sosyal ipuçlarını değerlendirerek davranışsal tepkide bulunma sürecidir (Çorbacı Oruç, 2008).

Motivasyon: ‘’Bireyi odaklanmış ve tutarlı bir şekilde bağımsız olarak denemeye, problemi çözüme ulaştırmaya ya da zorlayıcı bir beceri veya işe girişmeye teşvik eden psikolojik bir güç’’ (Morgan, Harmon ve Maslin’den aktaran Özbey, 2019).

Psikolojik Sağlamlık: “Kişinin gelişimine ve uyumuna yönelik ciddi risklere maruz kalmasına rağmen iyi sonuçların ortaya çıktığının görülmesidir” (Masten, 2001).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1.Okul Öncesi Dönemde Sosyal Bilgiyi İşleme Süreci

2.1.1.Sosyal Bilgiyi İşleme Sürecinin Tanımı ve Önemi

Sosyal bilgi işleme süreci, bireyin sosyal bir ortamda kişileri ya da olayları anlamlandırma ve yorumlama biçimine bağlı olarak, tepki kararını oluşturma ve değerlendirmeye yönelik davranışları işleme sürecini inceleyen bilişsel bir kuramı ifade etmektedir. Çocukların bir durum karşısında yorumlama ve anlamlandırma süreçlerinin olaya verilen tepkiyi etkilediğini belirten bu kuramda; yüz ifadelerini tanıma, sosyal ipuçlarını kodlama, sosyal ipuçlarını yorumlama, tepkilerin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması, tepki kararı ve değerlendirme olmak üzere beş aşamalı bir bilişsel süreç gerçekleşmektedir (Crick & Dodge, 1994). Sosyal bilgiyi işleme kuramının her bir basamağını gerekli performansı sergileyerek geçen çocukların, sosyal anlamda yeterli olduğu; örnek olarak sunulan durumlar ve çelişkiler karşısında çocukların akran kabulüne yönelik çeşitli davranışlarla tepkilerine yön verildiği düşünülmektedir (Mayeux & Cillessen, 2003).

Sürecin işlenmesinde üç ana etken önemli rol almaktadır. Bunlardan ilki çocuğun doğuştan biyolojik olarak getirdiği hafıza deposu olarak adlandırılan veri tabanı yani tepki kapasitesinin bütünüdür. Sosyal bilginin işlenmesi esnasında gerçekleşen bilişsel basamaklar bu veri tabanından faydalanmaktadır. İkinci önemli etken bireyin geçmişte

yaşadığı olayları ve deneyimleri kaydeden ve buna bağlı olarak yeni bilgiyi işlemesine yön veren uzun süreli bellek olarak adlandırılan ana bellektir. Ana bellekteki var olan bilgiler, işleme girecek olan yeni bilginin sürecini de etkilemektedir. Üçüncü etken ise sosyal bilginin işlenmesi sırasında bireyin çevresinde var olan uyarıcıların bütünü olarak ifade edilen sosyal ipuçlarıdır. Tüm bu etkenler adım adım gerçekleşen sosyal bilgi işleme sürecine etki ederek, aynı zamanda veri tabanını da zenginleştirmektedir (Salzer Burks, Laird, Dodge, Pettit & Bates, 1999).

Sosyal bilgiyi işleme modeline göre bireyin dış dünyayı nasıl algıladığı ve yorumladığı son derece önemli olduğu için, bilginin işlenmesi esnasında yaşanan bir problem sosyal durum karşısında verilecek olan tepkiyi de etkileyecektir. Yani karşılıklı olarak bir etkileşim söz konusudur. Sürecin gerektiği gibi başarıyla işlenmesi durumunda sosyal ortama uyum sağlayan ve doğru tepkilerle olaylara yön veren çocuklar ortaya çıkmaktadır (Crick & Dodge, 1994)

Çocukların sosyal kimliklerini oluştururken akranlarıyla yaşadıkları durumlar karşısında saldırgan, çekingen ya da çözüm odaklı davranıp davranmama konusunda yaptıkları tercihler sonucunda, sosyal benlik algıları şekillenir ve gelecekte karşılaşma olasılığı yüksek durumlar karşısında belirli deneyimleri elde etmiş olurlar. Bu nedenle sosyal bilginin işlenmesi esnasında bilginin nasıl yapılandırıldığı, çocuğun zihninde önceden var olan deneyimler ışığında ne tür yönlendirmelerle davranış belirlediği ve bu davranışın sonuçlarına dair zihninde ne tür çıkarımlarda bulunduğu oldukça önemli görülmektedir. Toplumun var olan dinamiğine katılacak olan çocukların bilgiyi yapılandırma ve işleme süreci, uyum sağlama ve kendi benliğini tanıyarak sosyalleşmesinde çok büyük bir önem arz etmektedir (Çorbacı Oruç, 2008).

2.1.2.Sosyal Bilgiyi İşleme Sürecinin Kuramsal Temelleri

Dodge tarafından geliştirilen sosyal bilgiyi işleme modelinin temel varsayımı, sosyal bilginin işlenmesi sürecinin çözümlenmesinin, çocuğun uyum becerilerine yönelik önemli

ipuçları verdiğine dayanmaktadır (Dodge, 1986). Çocuklara sunulan örnek olaylar karşısında çeşitli tepkilerin seçilmesi ve bu seçimlerin farklı süreçlerden geçerek davranış haline dönüştüğünü belirten sosyal bilgiyi işleme süreci, birçok çalışmanın konusu olmuş ve çeşitli kuramcılar tarafından araştırılmıştır. Farklı açılardan ele alınan sosyal bilgiyi işleme sürecinde Sosyal Bilişsel Teori, Sosyal Problem Çözme Modeli, Sosyal Çıkarsama ve Bağlanma Kuramı dikkat çeken çalışmalardandır.

2.1.2.1. Sosyal Bilişsel Teori

Sosyal Bilişsel Teori, Sosyal Bilgiyi İşleme Sürecine temel bir dayanak oluşturmaktadır. Albert Bandura, davranış öğrenmede iç ve dış uyaranların büyük bir öneme sahip olduğunu ve sosyal ortamda yaşanan durumlar karşısında sosyal davranışların nasıl ortaya çıktığını incelemiştir. (Bandura, 1994). Bandura 'ya göre sosyal bir ortamda yaşanan sosyal iletişim ve etkileşimlerle beraber bireyin gözlemleri ve bu gözlemlere dayanan taklit yoluyla sosyal davranışlar oluşmakta ve iki temel öğrenme süreci olan 'Edimsel koşullanma' ve 'model alma ve taklit' ortaya çıkmaktadır (Bandura, 2006, s. 61). Sosyal davranış ediniminde büyük oranda çevreyi takip edip model alma yoluyla taklit sonucunda öğrenmenin gerçekleştiğini belirten Bandura, sadece çevresel koşulların değil aynı zamanda bilişsel etkenlerinde devreye girdiğini ve hem çevresel hem de bilişsel etkileşim neticesinde sosyal öğrenmenin gerçekleştiğini belirtmektedir (Yavuz, 2014, s. 27). Bandura, Sosyal Bilişsel Kuramı 'nda öz yeterlilik kavramına dikkat çekmekte ve bireyin bir işi yapabilme becerisinden ziyade kendine duyduğu güven veya olaya bakış açıcından kaynaklanan, yapabileceğine olan inancından bahsederek, öz yeterlilik kavramının davranış belirlemede büyük bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir (Nabavi, 2012, s. 16). Sosyal Bilgi İşleme Modeli 'nde; olaylara karşı verilecek olan tepkilerin seçiminde, bireyin olaya bakış açısı ve kendisine sunulan çatışma durumunu çözebileceğine dair inancı neticesinde, vereceği tepkinin yönünün etkilendiği düşünülmektedir (Erdley vd., 2010).

2.1.2.2. Sosyal Problem Çözme Modeli

D'Zurilla ve Goldfried (1971) tarafından geliştirilen Sosyal Problem Çözme Modelinde; Problem, var olan veya olabilecek bir durumun gerektiği şekilde yerine getirilmesi için belirli bir tepki gerektiren ancak tepkiyi yerine getirecek olan kişi veya kişilerin farklı nedenlerden dolayı tepkiyi yansıtmadığı günlük işler veya sorumluluklar olarak açıklanmaktadır. Problem çözme durumu ise, problemlere getirilen uygun çözüm yollarına dair hem bilişsel hem de davranışsal bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Chang, D'Zurilla & Sanna, 2004; D'Zurilla & Goldfried, 1971).

Problem çözme sürecine yönelik ortaya çıkan çözüm becerilerinde; kişiler arasında yaşanan problemlerde çatışma yaratan duruma yönelik tarafların her ikisinin de uygun gördüğü bir çözüm yoluna ulaşabilmeyi hedefleyen ve çatışmaya maruz kalan taraflardan birinin değil her ikisinin de karlı çıktığı çözüm yolları sunulması esas alınmaktadır. Bu nedenle çözüm önerisi getirilen problem durumlarında her iki taraf da tatmin olmalı ve ortak bir paydada buluşularak, onay alınmalıdır (Chang, D'Zurilla & Sanna, 2004). Bu durum sosyal bilgiyi işleme becerisi elde edilirken gerçekleşen süreçlere ışık tutmaktadır. Sosyal bilginin işlenmesi sürecine yönelik SBİST testinde çocuklara çatışma durumları sunulmakta ve çözüm önerileri sorulmaktadır. Çocukların sundukları çözümler, süreci nasıl yönettiklerine dair ipucu taşımaktadır.

2.1.2.3. Bağlanma Kuramı

Bowlby tarafından geliştirilen bağlanma kuramında, bebeklikten itibaren çevreyle (özellikle anne ya da bakımı üstelenen kişi) kurulan bağ sonucunda kişiler arası iletişimin ne derece etkilendiği ve bu bağlanmaya yönelik davranış tepkilerinin nasıl şekillendiği ortaya konulmaktadır (Bowlby, 2012). Bowlby'e göre bireyin ileri dönemlerde kuracağı iletişim ve kişilerarası ilişkilerin temelini, bebeklik döneminde kurduğu bağlanmanın özü oluşturmaktadır (Yavuzer, 2014). Bu nedenle çocuğun öz güvenli bir şekilde hayatına yön vermesi, kendisini ve sosyal çevresini tanımlaması ve güven duyması temelde ilk

bağlanmanın sağlıklı kurulmasıyla ilişkilidir (Paktuna Keskin, 2014). Bağlanma kuramı davranışların ortaya çıkmasında sadece sosyal çevrenin etkisi olmadığını, aynı zamanda sosyal çevreden gelen mesajların kaydedilerek hafızada tutulduğu bilişsel süreçlerin de etkisi olduğunu belirtmektedir. Bu yönüyle bağlanma kuramı Sosyal Bilgiyi İşleme Modeli 'nde hafıza deposu olarak adlandırılan ve yaşanan deneyimlere bağlı olarak sosyal bilginin kaydedildiği veri tabanını çağrıştırmaktadır. Crick ve Dodge (1994), veri tabanının özellikle yakın çevreyle kurulan iletişim ve güven duygusundan etkilendiğini ve bunu oluşturan en büyük etmenlerden birinin anne ve babayla kurulan yakın bağdan oluştuğunu belirtmektedir. Çocukların erken yaşlarda edindikleri sosyal deneyimler sonucu oluşturdukları temel zihinsel verilerin, daha sonra elde edecekleri sosyal bilginin zihinde yapılandırılma sürecine etki ettiği düşünülmektedir. (Ziv, Kupermintz & Aviezer, 2016).

2.1.2.4. Sosyal Çıkarsama

Sosyal bilgiyi işleme sürecinde etkili olan sosyal çıkarsama da ise 4 basamak olduğu ve bu basamakların sırasıyla ilerlediği belirtilmektedir. Flavell (1977) 'e göre çocuk bir problem durumla karşılaştığında ilk olarak karşısındaki kişinin içsel durumunu ve bilişsel süreçlerini fark eder. Daha sonra o kişinin bireysel ihtiyaçlarının bilincine vararak bilişsel etkinlikleri hakkında net bir çıkarsamada bulunur. Son aşamada ise kendi tepkisine karar vererek, davranışını oluşturur (Çorbacı Oruç, 2008). Flavell, üstbiliş işlemler esnasında zihinde daha önceki yaşantılara bağlı olarak oluşan depolanmış bilgilerin, bireyin kendine veya başkalarına dair inanç veya düşüncelerinin ve problem durumunun çözümü için gerekli olan stratejilerin etkili olduğunu vurgulamaktadır (Flavell, 1979).

Sosyal Bilgiyi İşleme Süreci Testi 'nde Crick ve Dodge (1994), ilk olarak çocuklardan yüz ifadelerine göre çıkarımlarda bulunmalarını istemektedir. Testin devamında örnek durumlar karşısında çıkarsamalarda bulunan çocuklar tepki kararını vererek, değerlendirme sürecini gerçekleştirmektedir. Sosyal bilginin yapılandırılması esnasında çocuğun var olan sosyal verilerini kullandığı ve buna bağlı olarak sosyal çıkarsamalarda bulunduğu göz

önüne alındığında, kuramın Sosyal Bilgiyi İşleme Modeli 'ne dayanak oluşturduğu görülmektedir.

2.1.3. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Bilgiyi İşleme Sürecinin Gelişimi

Sosyal bilginin işlenme sürecinde esas amaç; çocuğun etkileşim içinde bulunduğu sosyal çevresinde, olaylara veya durumlara bağlı olarak edindiği sosyal bilgileri anlamlandırma şeklini, zihninde yapılandırmasını, olaylara karşı tepki verme sürecini ve karar aşamasını, aynı zamanda süreç esnasında davranış haline gelen belirli bilişsel becerileri nasıl yapılandırdığını kavramsal bir mekanizma halinde ortaya koymaktır (Tur-Kaspa, 2004). Belirli aşamalardan oluşan bu süreçte gerekli tepkinin alınması hedeflenir. Çocuğun belirtilen örnek olaylar karşısında ne düşündüğüne yönelik sorulan sorularda bilinçli olarak yanıt vermesi beklenebilir ancak her basamağın bilinç düzeyinde işlem yapması beklenmez. Sosyal beceri düzeyi yüksek olan çocukların her basamağı başarı ile geçmesi ve gerekli performansı sağlaması beklenirken; basamakların birinde veya tepki aşamasında yeterli performansı sağlayamayan çocuklardan yüksek ihtimalle saldırgan veya çatışmaya yönelik tepkiler beklenmektedir (Dodge, 1986; Tur-Kaspa, 2004).

Erken çocukluk döneminde akranlarla bir araya gelme ve çokça vakit geçirip, birçok sosyal probleme veya çatışmaya maruz kalma sonucunda çocukların var olan zihinsel veri tabanında hızlı bir değişim gözlenmektedir. Deneyimlerin artması ve sık sık problem durumlarıyla karşı karşıya gelme sonucunda bilgiyi işleme kapasitesinde, olaya dair ipuçlarına odaklanmada, dikkat yetisinde, tepki kararı ve tepki hızında artış olduğu belirtilmektedir (Crick & Dodge, 1994; Gibson & Spelke, 1983). Çocukların erken yaşlarda edindikleri deneyimler zamanla daha kararlı ve hızlı tepkilerin oluşmasını sağlamakta ve aynı zamanda kalıp haline gelmeye başlayan davranış süreçlerini oluşturmaktadır. Çünkü yaşanan sosyal deneyimler sonucu zihinde işlenen bilgiler sinaptik bağlantılarla uzun süreli belleğe aktarılır ve aynı ya da benzer durumların yaşanması halinde davranışlar zamanla hızlanır ve otomatik bir hal alarak kalıplaşır. Bu nedenle erken

çocukluk döneminde sosyal bilginin nasıl anlamlandırıldığı ve zihinde yapılanma sürecinin iyi bir şekilde analiz edilmesi gerekmektedir (Crick & Dodge, 1994).

Gelişim sürecinde çocuğun zihninde yapılandırdığı bilişsel şemalar yoluyla sosyal bilgiyi işleme sürecine yön verdiği ve bu şemaların hem sosyal uyumun sağlanmasında hem de akran kabulünde önemli rol aldığı düşünülmektedir. Buna bağlı olarak sosyal ortamlarda uyumsuzluk yaşayan çocukların bazı şemalarda sorun yaşadığı belirtilmektedir. Aynı zamanda çocukların ipuçlarını yorumlarken atıflardan yararlandığı, yani davranışların altında yatan nedenleri yorumlamaya dair ipuçlarını yakayabildikleri belirtilmektedir (Crick ve Dodge, 1994; Crick & Ladd, 1993).

Dodge (1986), sosyal bilgiyi işleme sürecinin belirli basamakların takip edilmesi yoluyla meydana geldiğini belirtmektedir. Bu basamaklar şu şekilde sıralanmaktadır:

1- Sosyal ipuçlarının farkına varılarak kodlanması

2- Kodlanan ipuçlarının yorumlanması

3- Sunulan sosyal duruma verilen tepkinin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması

4- Tepkiye karar verme

5- Tepkiyi davranışa dönüştürme

6- Tepkinin değerlendirilmesi

Sosyal ipuçlarının farkına varılarak kodlanması ve yorumlanmasında şemalar ve atıflar devreye girmektedir. Çocuğun ipuçlarını yakalayarak, dikkatini odaklaması ve özellikle davranışların altında yatan gerçek nedenleri fark ederek (kasıtlı ya da tesadüfi gibi) yorumlaması beklenir. Örneğin akranları tarafından baskıya maruz kalan veya dışlanan bir çocuğun önceki deneyimlerinden elde ettiği bilgi dahilinde, akranlarının beraber oynama teklifine hiç cevap vermemeleri, çocuk tarafından kasıtlı bir davranış olarak adlandırılmaktadır (Crick & Dodge, 1994; Dodge, 1986). Sosyal anlamda uyumsuzluk gösteren ya da saldırgan davranış eğiliminde olan çocukların, niyetleri yorumlamada var olan şemalardan yararlanarak, düşmanca atıflarda bulundukları düşünülmektedir (Nelson

& Crick, 1999). Tepkilerin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması basamağında çocuğun sosyal hedeflere ulaşmada kullanabileceği stratejilerden uygun olanlara göz atılmakta ve zihin taraması yapılarak, var olan bilgilerin harmanlanması yapılmaktadır. Bu basamakta birey hafıza deposunda var olan dataları tarayarak davranışsal tepkilerine en yakın stratejiyi seçme eğilimindedir. Örneğin saldırgan davranışlar sergileyen bir çocuğun, tepkiyi yapılandırma aşamasında saldırma tepkisinde karar kılması olasıdır (Crick & Dodge, 1994; Dodge, 1986).

Tepkiye karar verme ve tepkiyi davranışa dönüştürme basamağında ise çocuğun kendi ahlaki değer yargıları da devreye girmektedir. Karar verilen tepkinin ortaya konulabileceğine dair çocuğun inancı olmalı yani öz yeterlilik becerisine sahip olmalıdır. Aynı zamanda tepkinin beklenilen etkiyi göstereceğine dair inancı olmalı yani sonuç beklentisi oluşmalıdır. Örneğin şiddet içeren davranışları sergileyen çocuklarda, karar verilen tepkinin yine saldırgan bir tutum içerdiği görülmektedir. Son olarak verilen tepkinin değerlendirmesi yapılarak süreç tamamlanır ve sosyal davranış zihinde yapılanma sürecini tamamlayarak sosyal becerilerin oluşumuna dayanak sağlar. Tepkinin değerlendirilmesi basamağında çocuğun tepki kararına yönelik tutumunu belirtmesi istendikten sonra yaptığının doğru mu yanlış mı olduğu konusunda fikrini belirtmesi örnek olarak sunulabilir (Crick & Dodge, 1994; Dodge, 1986).

Okul öncesi dönemde sosyal bir problem veya durumla karşı karşıya kalan çocukların, durumun üstesinden gelme, uygun tepkiye karar verebilme, çözüm önerileri sunabilme gibi becerilerde başarı elde etmelerinin ön koşulu motivasyon olarak görülmektedir (Akbaba, 2006). Bu nedenle motivasyon, sosyal bilginin işlenmesi sürecine ışık tutan önemli bir kaynak olarak görülmektedir.

2.2.Okul Öncesi Dönemde Motivasyon

2.2.1.Motivasyonun Tanımı ve Önemi

Motivasyon sözcüğünün kökeni Latinceye dayanmakta ve ‘movere’ yani ‘motive’ sözcüğünden gelerek ‘hareket, hareketlendirme’ anlamı taşımaktadır (Bakan & Büyükbeşe, 2004). Birçok araştırmaya konu olmuş motivasyon olgusunun çeşitli tanımları bulunmaktadır. TDK (2020)’ ye göre motivasyon kelimesi ‘isteklendirme veya güdüleme’ anlamını taşımaktadır. Morey (2017), motivasyonu içten gelen ve yönlendirilebilen bir güç olarak tanımlarken, Palmer (1993), belirli hedefler doğrultusunda kişinin sadece kendisinin oluşturabileceği içsel bir dürtü olarak ifade etmektedir. Pintrich (2003) motivasyonu, gözle görülmediği halde bireyin davranışlarına yön veren, bireyin amacına yönelik sürecin ilerlemesini sağlayan içsel bir güç kaynağı olarak ifade etmektedir. Güney (2012), kişinin motive olmasını sağlayan sebeplerin araştırılarak, motivasyon kaynağına ulaşmanın mümkün olduğunu, özellikle hedefe ulaşmak için gerekli zorlayıcı nedenlerin önem arz ettiğini belirtmektedir. Viau (2015), motivasyonu eğitim sürecinin ilerlemesi için vazgeçilmez bir kaynak olarak görürken; Budak (2016), motivasyonun başarının anahtarı ve çocukların eğitim faaliyetlerinde ilerleme kaydetmesi için gereken içsel bir güdü olduğunu belirtmektedir.

Motivasyon kavramı, içsel ve dışsal motivasyon olmak üzere iki şekilde incelenmektedir. İçsel motivasyon başarı, öğrenme, zevk alma gibi sonuçlara neden olurken; dışsal motivasyon sonucunda maddi bir çıkarım ya da övgü dolu sözler gibi dış dünyanın etkisiyle oluşan sonuçlar meydana gelmektedir. İçsel motivasyonda birey kendi kendini güdüleyebilmekte ve mutlu olma ya da haz almayı temel almaktadır. Ancak dışsal motivasyonda dış etkenler davranışa yön vermekte ve mutlaka bir beklentinin karşılanması söz konusu olmaktadır (Carlton & Winsler, 1998; Ryan & Deci, 2000b).

İçsel motivasyonu gelişen çocuklar, çevreden bağımsız kendi öz benliklerini geliştirmede daha başarılı olabilmekte ve kendi kendilerini güdüleyebildikleri için öz denetim ve sebat

gibi motivasyonun devamını sağlayan becerileri elde ederek, akademik anlamda başarılı olmaya yönelik ilerleme kaydetmektedirler. Aynı zamanda birey için, belirli bir amaç doğrultusunda ilerleme kaydederken, amaca yönelik gerekli emeği verme ve başarısızlık durumunda vazgeçmeden devam edip tekrar tekrar deneme konusunda içsel motivasyonun rolü büyüktür (Ryan, Stiller & Lynch, 1994; Deci, Nezlek & Sheinman, 1981).

Motivasyonla beraber kalıcı öğrenmelerin gerçekleştiği, zihin aktivitelerinde artış görüldüğü ve içsel motivasyon sonucunda duyulan haz ve hedefe ulaşmanın verdiği rahatlama neticesinde, psiko-sosyal olarak olumlu gelişmelerin kaydedildiği görülmektedir. Düşük motivasyon çocukların çabuk sıkılıp, belirledikleri hedefe ulaşamamalarına neden olurken, istikrarlı bir şekilde ilerleyememenin verdiği huzursuzluk nedeniyle kendine olan inancın azalmasına ve özellikle okul yıllarında akademik başarının sekteye uğramasına neden olmaktadır (Guay, Ratelle & Chanal, 2008; Karaca, 2019). Bu nedenle içsel motivasyonun desteklenmesi ve geliştirilmesi, çocuğun özellikle sosyal duygusal ve bilişsel alanda sağlıklı bir ilerleme kaydetmesinde çok büyük bir etkiye sahip olmaktadır.

2.2.2. Motivasyon Kuramları

2.2.2.1.Davranışçı Kuram

Skinner (1993), davranışçı kuramda motivasyonun kaynağını dış faktörlere bağlamakta yani dışsal motivasyona dikkat çekmektedir. Davranışı oluşturan esas güdüleyicinin pekiştireç ve ödüller olduğunu belirtmektedir. Ödüllendirilen veya övgüyle karşılanan davranışların sık sık tekrar edildiği ve davranışın devamının sağlandığı belirtilirken, cezalandırılan veya pekiştireç kullanılmayan davranışların zamanla söndüğü ve sonuca ulaşmadığı belirtilmektedir. Bu kurama göre kişiyi motive eden temel öğe, çevreden aldığı olumlu tepki veya maddi bir kazançtır (Ercan, 2003; Slavin, 2013).

Frederic Skinner (1993), ödülle beraber davranışta sürekliliğin sağlandığı ve ceza ile istenilmeyen davranışın ortadan kaldırıldığını; ancak cezanın geri çekilmesinden bir süre

sonra istenmeyen davranışın tekrar yaşanmasının muhtemel olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle ödülün cezadan daha etkili bir sistem olduğu ve eğitimde davranış kazandırmada ve motivasyonu sürekli hale getirmede ödül, övgü ve pekiştireçlerin büyük bir etkisinin olduğu düşünülmektedir. Bununla beraber davranışçı kuram; içten gelen güdüleri, haz, mutluluk, zevk alma veya başarma gibi içsel motivasyonu sağlayan temel öğeleri göz ardı etmesi ve davranışı sadece çıkar amaçlı yapılan eylemlere hapsetmesi nedeniyle çokça eleştirilen bir kuram olmaktadır (Bentley, 2003; Açıkgöz Ün, 1996).

2.2.2.2.Sosyal Öğrenme Yaklaşımı

Bireylerin davranışlarında aktif olarak etkili oldukları, yani tamamen çevreye ya da tamamen zihnin yönlendirmesine bağlı değil, her ikisinin de etkileşimi sonucu davranışların yön kazandığını belirten sosyal öğrenme kuramında, bilişsel etkenler ve çevresel faktörler karma bir şekilde davranışı oluşturmaktadır (Bandura, 1999; Ergün, 2004). Çocukların davranış kazanmasında, çevreden edindikleri gözlemler sonucu zihinlerinde yapılandırmaları ve kendi kapasiteleri ile birleştirip davranışı meydana getirmeleri söz konusu olmaktadır. Sosyal bir davranış elde edilirken öz yeterlilik gibi kişisel özelliklerin de etkili olduğu vurgulanmaktadır (Kalaycıoğlu, 2019; Mızrak, 2018).

Sosyal öğrenme kuramına göre, motivasyonu artırmanın yolu kişinin başarıya ya da hedefe ulaşma sebebinin bilinmesidir. Bireyin başarabileceğine olan inancı artırılıp, başarısız olma durumundan söz edilmemesi ve daha önce tattırılmış başarıların ön plana çıkarılmasıyla motivasyonu artacak ve gerekli çaba sağlanacaktır (Ergün, 2004). Bandura' ya göre çocuğun öz yeterlilik algısının geliştirilmesi ile içsel motivasyonu sağlanabilir ve kendi kendini denetleyebilen ve güdüleyebilen bir çocuk yaşamı boyunca hedeflerine ulaşmada gerekli motivasyonu elde edebilir. Hayat boyu başarılması hedeflenen görevler ne kadar zorlayıcı olursa olsun, öz düzenleme kapasitesine sahip bir çocuk için motive olmak ve istenilen sonuca ulaşmak kolaylaşır ve gerekli başarı sağlanır (Bandura, 2002).

2.2.2.3.Bilişsel Yaklaşım

Davranışçı yaklaşıma zıt olarak ortaya çıkmış olan bilişsel yaklaşım; zihnin ve işlevlerinin davranış üzerindeki etkisine dikkat çekerek, bireyin dünyayı tanımaya başlamasıyla yaşadığı durumları anlamlandırması ve zihninde şemalar oluşturarak bilgiyi sistemli hale getirmesi sonucu, dengeleme durumuna geçtiğinden bahsetmektedir. Denge durumunun bozulması halinde tekrar dengenin sağlanması için gereken motivasyonun kaynağı yine düşünme becerileri ve içsel zihinsel faaliyetlerdir (Öncü, 2004; Özbay, 2002).

Bilişsel yaklaşıma göre çocukların hem akademik anlamda hem de sosyal yaşamında hedeflerine ulaşmasını sağlayacak gerçek bir motivasyon elde edebilmeleri için zihinsel işlemlerin nasıl gerçekleştiğine dair fikir sahibi olunmalı ve içsel motivasyonu artıracak düşünme ve zihni organize etme yolları öğretilerek, kendi kendini güdüleyebilme becerisi kavratılmalıdır (Bedir ve Bada, 1998).

2.2.2.4.İnsancıl Yaklaşım

Bu yaklaşımın öncüsü Maslow'a göre, insan yaşamı boyunca hep isteme arzusu içindedir ve çeşitli ihtiyaçlarının karşılanması için çaba göstermektedir. Bu ihtiyaçlardan temel olanların (fizyolojik) karşılanmasıyla güvende olma, sevgi saygı ihtiyacı gibi yeni ihtiyaçlar doğmaktadır. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde en üst düzey ihtiyaç, kendini gerçekleştirmedir ve alt basamaklardaki ihtiyaçların karşılanması sonucu kişi kendini gerçekleştirmek için yeni bir çabaya girmektedir. En çok üzerinde durulan basamak olan kendini gerçekleştirme basamağında, birey bilme, öğrenme merakı içindedir ve olmak istediği üst düzey insan modelini gerçekleştirmeye çalışır (Oksay, 2005; Onaran, 1981).

İnsancıl yaklaşıma göre motivasyonun kaynağı yine kişinin gereksinimleridir ve bireye ait sosyal duygusal ve bilişsel faktörler güdülenmeyi etkiler. Bu yaklaşıma göre normal gelişim gösteren her birey ihtiyaçlar hiyerarşisinde bulunan basamakları geçmek ister ve bu yönde güdülenir (Akbaba,2006). Örneğin temel ihtiyaçları karşılanan bir çocuk bilme öğrenme arzusunu gerçekleştirmeye çalışır ve bu onun kendi motivasyonunu sağlar.

Dolayısıyla çocukların temel ihtiyaçlarının karşılanıp güvenli bir ortamın sağlanması daha iyi motive olmalarına ve sonraki gereksinimler için güdülenmelerine olanak sağlar.

2.2.2.5.Çift Faktör Kuramı

Frederick Herzberg'in çift faktör kuramında; 'motive eden' faktörlerden bahsedilmekte ve bu faktörlerin kişiyi güdüleyebilen, hedefe giden yolda devamlılığını sağlayan, mutluluk veren ve teşvik edici, doyum sağlayan faktörler olduğu belirtilmektedir. Diğer faktör ise 'hijyen' olarak adlandırılmaktadır. Hijyenik olmayan sağlıksız ortamlarda yaşamanın mümkün olmadığı gibi; gerekli doyumun sağlanmadığı, kişiyi olumsuz düşünmeye sevk eden, negatif bir bakış açısı geliştirmesine neden olan ortamlarında, motivasyondan yoksun olduğu belirtilmektedir. Yaşam için hijyenin temel gereksinim olması gibi motivasyon için de yapılan işten haz alınarak, mutlu olmanın ve gerekli doyumun sağlanmasının temel bir etken olduğu düşünülmektedir. Herzberg'e göre motivasyonun artırılması için ortamın düzenlenmesi ve kişinin işine bağlı hissedip, yapılan işe anlam katması için gerekli sistemin kurulması önemli görülmektedir (Eren, 2004; Oksay, 2005).

2.2.2.6. Amaç (Hedef) Teorisi

Amaç teorisine göre, kişinin hedeflediği amaç, motivasyonunun kaynağını oluşturmaktadır. Başarıya ulaşmanın esas alındığı süreçte, amaç tam olarak belirlenmeli, tanımlanmalı ve algılanmalıdır. Başarılması zor amaçlara ulaşmada daha büyük bir motivasyon gerekmekte ve bu içten gelen bir güdülenmeyle sağlanmaktadır. Bu teoride davranışın sonuçları ve geribildirim de oldukça önemli görülmekte ve davranış neticesinde elde edilecek olan başarı veya ödül motivasyonu artırmaya yetmektedir. Locke'ye göre amacın netlik kazanması ve zihinde anlamlı bir hale gelerek belirginleşmesi; kişinin güdülenmesini, hedefe ulaşmadaki çabasının artmasını ve davranışın ortaya çıkarak, kişiyi başarıya taşımasını sağlamaktadır (Onaran, 1981; Madden, 1997).

2.2.2.7.Alderfer'in ERG Teorisi

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi ile benzerlik gösteren ERG teorisi; ismini 'existence, relatedness, ve growth' kelimelerinin baş harflerinden almaktadır. Bu üç kavram varoluş, ait olma (bağlılık) ve büyüme (gelişme) kavramlarına denk gelmekte ve kişinin esas gereksinimlerini ifade etmektedir. Varoluş ihtiyacı; temel ihtiyaçları belirtmekte ve beslenme, barınma, güvenlik, istikrarlı bir kazanç biçimi gibi kişiyi yaşamda tutacak ana öğelerden oluşmaktadır. Ait olma ihtiyacında bireyin çevresindeki kişilerle kurduğu bağ önem kazanmakta ve ailesi, arkadaşları, yakın çevresi ve yaşadığı topluma aitlik hissetmesi gerekmektedir. Büyüme ihtiyacı ise Maslow'un kendini gerçekleştirme basamağına denk gelmekte ve kişinin kendi değerlerini oluşturup, özsaygı ve özdenetimini sağlayabildiği, üretkenliğini kullanabildiği evredir. Alderfer, Maslow'dan farklı olarak basamakları üç temel başlıkta toplamakta ve sırayla ilerlemek zorunda olmadığından bahsetmektedir. Motivasyonun sağlanması için ihtiyaçların belli bir sırayla karşılanmasının şart olmadığını belirten Alderfer, basamakları hiyerarşi olarak değil, birbirlerinin tamamlayıcısı olarak görmektedir (Oksay, 2005; Özdemir, 2007; Yavuz, 2006).

2.2.3. Sosyal Bilgiyi İşleme Becerileri İle Motivasyon Arasındaki İlişki

Sosyal bilgiyi işleme sürecinde çocuklar, karşılaştıklarında problemli durumları çözmeye yönelik tepkilerini belirlerken, sosyal uyumun sağlanması için oldukça önemli olan sosyal beceriler ortaya çıkmaktadır. Sosyal ortamlarda yaşanan sorunlara karşı gerekli uygun tepkiyi verip, iletişimden kaçınmadan, ilişkileri yönetebilme becerisi olarak adlandırılan sosyal becerilerin gelişiminde motivasyon düzeyi; sürece önemli derecede etki eden, vazgeçilmez bir unsur olarak tanımlanmaktadır (Çubukçu ve Gültekin, 2006; Ryan ve Deci, 2000a). Yeterli motivasyonu elde eden çocukların sosyal iletişime hazır olduğu ve sorunlara çözüm yolları üretip, sosyal uyumu sağlamaya yönelik davranışlar sergilediği görülmektedir (Cuskelly & Gilmore, 2014; Clikeman, 2007).

Okul öncesi dönemde çocukların daha başarılı bir eğitim süreci geçirmeleri için her ne kadar bilişsel faktörlerin ön planda olduğuna vurgu yapılsa da, sosyal duygusal bileşenler ve motivasyon düzeyleri de akademik başarıyı sağlamada ve çocuğun kendini ifade etmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Jozsa & Barett, 2018). Huang & Ling Lay (2017), sürekli problemli durumlarla karşı karşıya gelen çocukların zamanla uyum becerilerini geliştirdiğini ve probleme uygun çözüm yollarını bularak, sorunu çözmeye yönelik alternatif yollar ürettiklerini belirtmekte; bu becerileri geliştirirken pes etmeden, var olan sorunu görmezden gelmeden gerekli sebatı göstermede motivasyonun büyük bir etkiye sahip olduğunu belirtmekte ve motivasyonun sosyal yeterliliğin yordayıcısı olduğunu vurgulamaktadır.

Sosyal ortamda bir problem durumuyla karşılaşan çocuk; ilk aşamada problem durumunu fark etmeli, çözüme dair yaratıcı fikirler geliştirerek hedefe odaklanmalı ve hedefi için ısrarcı olmalıdır. Geliştirdiği çözümleri uygulamada kararlı davranan çocuğun aynı zamanda yeterli motivasyona da sahip olması gerekmektedir. Tüm bu sosyal bilginin işlenmesi esnasında yaşanan durumlar, motivasyona kaynaklık eden sebat, heyecan, yaratıcılık, ilgi ve benlik saygısı etkenleri ile ilişkilidir. (Carlton & Winsler, 1998; Özbey, 2018b).

Sosyal bilginin nasıl yapılandırıldığına ilişkin sorulara cevap aranırken, bilgiyi zihinde anlamlandırma süreci kadar bu süreci etkileyen faktörlerde önem kazanmaktadır. Motivasyon düzeyi incelenirken de davranışlar ve bu davranışlara neden olan etmenler incelenmekte ve burada motivasyon ve sosyal bilginin karşılıklı etkileşimi ortaya çıkmaktadır. İlişkisel becerilerde başarılı olan ve doyuma ulaşan, sorumluluk ve sosyal farkındalık becerilerine sahip olan çocukların, aynı zamanda motivasyonel davranışlarını beslediği ve hedef davranışa ulaşmada gereken yönlendirici gücü hissedip, davranışlarını olumlu bir şekilde yönlendirebildiği görülmektedir (Aktan, 2012; Özbey, 2018b).

2.3.Okul Öncesi Dönemde Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık

2.3.1. Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlığın Tanımı

Sağlamlık veya dayanıklılık kelimesi mühendislikte, var olan bir baskının yok olması sonucu maddedeki düzelme miktarı olarak tanımlanmaktadır. Kökeni Latinceye dayanan psikolojik sağlamlık (resilience) terimi, gerilen bir bandın bırakılmasının ardından esnekliğe ulaşması gibi yaşamın getirdiği zorlu olaylar karşısında toparlanabilme ve baş edilmesi zor durumları olabildiğince az hasarla atlatıp deneyimlerden ders çıkarabilme olarak tanımlanmaktadır (Masten, 2014; Parker vd., 1998; Tarter & Vanyukov, 1999).

Psikolojik sağlamlık kavramında, bireylerin yaşadığı travma, afet, yakın birinin kaybı gibi ağır yaşamsal deneyimlerin sonucunda olaylardan etkilenmemek değil; durumu fark edip, ufak çaplı bir karmaşa hali yaşadıktan sonra sosyal uyumun sağlanması, görevlerin yerine getirilmesi, yeni sorumlulukların alınmasında istekli davranılması söz konusudur (Bonanno, Galea, Buciaretti & Vlahov, 2007). Psikolojik sağlamlığın tanımında bireyin maruz kaldığı zorlu yaşam şartları ve bu şartlar karşısında gösterilen direnç (yaşama tutunma ve pes etmeden devam etme) özellikleri iki önemli faktör olarak ele alınmaktadır. Bu faktörlerin oluşumunda kültürel normlar ve gelişimi etkileyen etmenler rol almakta ve dinamik bir süreç olan psikolojik sağlamlık ve sosyal duygusal iyi oluş hali ortaya çıkmaktadır (Masten & Coatsworth, 1998; Karaırmak, 2006).

Psikolojik sağlamlık biyolojik bir olgu olarak görülmemekte aksine deneyimlerle elde edilen, değişen ve gelişen, etkin bir süreç olarak kabul edilmektedir. İletişime açık, daha sosyal ve daha aktif insanların sağlamlık düzeylerinde artış gözlemlense de, yaşam boyu deneyimlenen olaylar karşısında öğrenme yolu ile psikolojik sağlamlığın geliştirildiği belirtilmektedir (Gürgan, 2006). Problemli durumlar karşısında davranışsal adaptasyonun sağlanması, çözüm yollarının üretilip, duruma uygun tepkinin seçilmesi ve yansıtılması, öz düzenleme ve özgüveni yansıtan davranış biçimlerinin tercih edilmesi psikolojik sağlamlık düzeyi hakkında ipuçları sunmaktadır (Masten, Best, & Garmenzy, 1990). Basım ve Çetin

(2010), psikolojik olarak ‘esnek’ bireylerin olaylara karşı soğukkanlı ve sakin bir yaklaşım sergiledikleri ve bunun öğrenilen ve geliştirilebilen bir deneyim süreci olduğunu belirtmektedir.

2.3.2.Psikolojik Sağlamlığın Kuramsal Temelleri

2.3.2.1. Psikolojik Sağlamlık Çemberi Modeli

Psikolojik sağlamlığı artıran veya azaltan çevresel etmenlere dikkat çeken Henderson ve Milstein (1996), sağlamlığın kişide var olan değişmez özellikler olarak kalmadığını, aksine birçok faktörden etkilenen ve kimi zaman olumlu kimi zaman ise olumsuz olarak değişimler gösteren dinamik bir yapı olduğunu belirtmektedir. Henderson ve Milstein psikolojik sağlamlık çemberi ile sosyal duygusal iyi oluş haline dikkat çekmekte ve bu hali etkileyen etmenleri sıralamaktadır (Henderson & Milstein, 2003, s. 2).

Psikolojik sağlamlık çemberi modeli 6 adımdan oluşmakta ve bireyin yakınında bulunan koruyucu faktörlerin artırılıp, risk faktörlerinin azaltılması hedef alınmaktadır (Çınar, 2019). Bernard’ın modeli temel alınarak oluşturulmuş bu çembere göre, sağlamlıkta okul faktörünün önemli bir yerinin olduğunu, problem durumuyla karşı karşıya kalan çocuğun ilk olarak durumun farkına varması gerektiği ve adaptasyon sürecini sağladıktan sonra sorunu ortadan kaldırmaya yönelik sorumluluğu üstlenmesi gerektiği belirtilmektedir. Okul çocukları gerçek hayata hazırlayan, farklı yaşam deneyimleri sunan, psikolojik açıdan daha sağlam hale getiren yapılar olarak görülmektedir. Çemberin ilk üç adımı çevreye ait koruyucu faktörleri temsil etmekte; gerekli ilginin ve desteğin gösterilmesi, çocuğa dair yüksek bir beklenti oluşturarak beklentinin hissettirilmesi ve anlamlı katılım fırsatları sunma olarak sıralanmaktadır. Diğer üç adım ise risk faktörlerinin yok edilmesine dair ipuçları sunmakta; çevreyle iletişim ve etkileşimin artırılması, net kuralların oluşturulması ve bu kurallara tam uyuma dair beklenti oluşturma ve stres faktörüne karşı sağlam bir duruş kazanmaya yönelik becerilerin kazandırılması olarak belirtilmektedir (Benard, 1991; Çınar, 2019).

2.3.2.2. Ekolojik Yaklaşım

Bronfenbrenner (1977), ekolojik yaklaşımda birey ile çevrenin karşılıklı etkileşimine değinmekte ve çevrenin dört ayrı yapıdan oluştuğunu belirtmektedir. Bu yapılar mikrosistem, mezosistem, ekzosistem ve makrosistem olarak adlandırılmakta ve her biri sosyal çevreyi oluşturan faktörleri temsil etmektedir. Mikrosistem olarak adlandırılan katman; en sık iletişim kurulan çekirdek aile, akranlar ya da okul ortamındaki kişi ya da kişilerdir. Mezosistem; bireyden bağımsız olarak mikrosistemler arasındaki etkileşimlerden oluşmaktadır. Ekzosistem; bireyin davranışlarını etkileyebilen ve mezosistemlerin oluşturduğu bilinçli kuruluşlardan oluşmaktadır. Medya, sosyal kuruluşlar veya dernekler ekzosistemi oluşturan etmenlere örnek oluşturmaktadır. Son katman olan Makrosistem ise; toplumun sosyo kültürel yapısı, siyaset, adalet, eğitim gibi tüm sistemleri kapsayan formal yapılardan oluşmaktadır (Wang, Liu & Xin, 2014; Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Psikolojik sağlamlık düzeyine en fazla etki eden sistemlerden biri mikrosistem olarak görülmekte ve sosyal etkileşimin en aktif olduğu katman özelliğini taşımaktadır. Mezosistem stres faktörüne karşı çocuğun destek alabileceği ve sağlamlığını artırabileceği faktörlere dair fikir sunarken; makrosistem çocuk üzerinde büyük etkisi olan kültür yapılarına ait ipuçları sunmaktadır (Wang, Liu & Xin, 2014; Waller, 2001).

Mikro düzeyde iletişimi başlatan ilk yapı aile olarak sunulmakta ve güvenli bağlanmanın sağlamlığı desteklemede temel işlev gördüğü belirtilmektedir (Ungar, 2011). Bronfenbrenner, çocuğun aileden başlayarak çevresi ile kurduğu tüm etkileşimlerde, psikolojik sağlamlık düzeyini artırma veya azaltmaya yönelik datalar biriktirdiğini ve buna bağlı olarak, çocuk için risk teşkil eden faktörlerin ortadan kaldırılması ya da azaltılması, diğer yandan koruyucu faktörlerin ise artırılması gerektiğini belirtmektedir (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

2.3.2.3. Psikolojik İyi Oluş Formülasyonu

Normal bireylerin ruhsal ve zihinsel sağlığını ölçmeye yönelik uzun yıllar araştırmalarda bulunan Bradburn (1969), Amerikalıların anlamlı bir hayat sürdürme çabasındayken, ne tür zorluklarla karşılaştığını ve hangi olaylar karşısında nasıl tepkiler verdiğine yönelik incelemelerde bulunmaktadır. Bireylerin karşılaştığı bu zorlu yaşam olaylarının sanılandan daha fazla anlam ifade ettiğini düşünen Bradburn (1969), uzun araştırmalar neticesinde problemli durumların ölçülmesinde mutluluk kavramını değişken olarak kullanmaya karar vermekte ve sosyal duygusal iyi oluş halinin önemli bir nitelik taşıdığını belirtmektedir (Bradburn, 1969, s. 1).

Bradburn (1969), psikolojik iyi oluş formülasyonunu açıklarken pozitif veya negatif hisler uyandıran olumlu ve olumsuz duygulanımlardan bahsetmektedir. Bireyin yaşadığı stres durumları karşısında olumlu ve olumsuz duygulanımlarında artma veya azalma görülmekte ve bu durumda artışın olduğu yönde sosyal duygusal iyi oluş halinin etkilendiği ve psikolojik sağlamlık düzeyinin de bu yönde bir etkilenmeye maruz kaldığı belirtilmektedir. Hem olumlu hem de olumsuz duygulanımlarda herhangi bir değişim olmadığında psikolojik sağlamlık düzeyi de aynı kalmaktadır. Bu durumun ölçülmesinde birden fazla davranışın kontrol edilmesi ve bireyin birden fazla problem durumuyla karşı karşıya bırakılması gerektiğini belirten Bradburn, verilen tepkiler neticesinde iyi oluş haline yönelik bir çıkarımda bulunulabileceğini vurgulamaktadır (Bradburn, 1969, s. 11).

Kişinin sosyal performans ve sosyal yeterlilik becerileri olumlu duygulanımlarında artışa neden olmakta ve aynı zamanda psikolojik sağlamlık düzeyini de artırmaktadır. Sosyal problem çözme becerileri yeterince gelişmemiş ve anksiyete gibi davranışlar sergileyen bireylerde ise olumsuz duygulanımları artmakta ve tam ters bir etki oluşturmaktadır. Bradburn yaptığı araştırmalar ve incelemeler neticesinde sosyal duygusal iyi oluş haline yönelik yapılan araştırmalara zemin hazırlamış ve psikolojik sağlamlık kavramına dikkat çekmiştir (Bradburn, 1969; Atan, 2020).

2.3.2.4. Öz Belirleme Kuramı (Self Determination Theory)

Ryan ve Deci tarafından geliştirilen bu kuramda, bireyin öz kontrol becerisi ile kendi davranışlarını yönlendirebildiği, çevrenin etkisinden ziyade kendi tercihlerinin sonuçlarını yaşadığı ve sağlamlığın özünde bireyin kendisinin ve kararlarının bulunduğu ifade edilmektedir (Budak, 2003; Deci, Connel & Ryan, 1989). Kuram dışsal motivasyon kaynaklarını ve cezanın etkisini önemsememekte, içsel kaynaklara yönelmekte; davranışı oluşturan temel etmenleri öz düzenlemeye yönelik eğilimlerin ve psikolojik ihtiyaçların oluşturduğunu belirtmektedir (Ryan & Deci, 2000a).

Sosyal duygusal iyi oluşu etkileyen faktörleri belirlemeye yönelik çalışmalarda bulunan ve gelişimsel görevlerini başarıyla tamamlayan bireylerin yetişmesini hedefleyen öz belirleme kuramında; psikolojik ihtiyaçlara dikkat çekilmekte ve üç esas ihtiyaçtan bahsedilmektedir. Bu ihtiyaçlar ilişkili olma (relatedness), yetkinlik (competence) ve özerklik (autonomy) olarak adlandırılmaktadır. (Ryan ve Deci, 2000a; Coleman, 2000).

Özgür bir biçimde seçim yapma şansı verilen bireylerin özerklik ihtiyacı karşılanmakta ve buna bağlı olarak kendi seçimlerinin sonuçlarına yönelik sorumluluğunu üstlenen ve görevlerini başarıyla yerine getiren bireyin yeterlilik ihtiyacı giderilmektedir. Bireyde yeterli olma hissini uyandıran temel işlevin, kendini mutlu hissetmesi ve başarıyla tamamlanan görevlerden övgü dolu sözlerle karşılık alması olarak görülmektedir. Takdir edilmek ve kendi seçimlerine fırsat tanınarak saygı görmek bu iki temel psikolojik ihtiyacın karşılanması için olmazsa olmaz etmenlerdir. İlişkili olma ihtiyacında ise bir grup ya da topluluğa karşı bağlılık ihtiyacından bahsedilmekte ve aitlik duygusuna vurgu yapılmaktadır. Bu üç temel psikolojik gereksinimi karşılanmayan bireylerin sağlamlık düzeylerinde düşüş olacağı belirtilmektedir (Deci & Ryan, 2000).

2.3.3. Psikolojik Sağlamlıkta Koruyucu Faktörler ve Risk Faktörleri

İnsanlar yaşamlarında karşı karşıya geldikleri problemli olaylarla ilgili farklı tepkiler geliştirmektedirler. Bazı kişilerin özellikle yüksek risk oluşturan durumlar karşısında

hemen yıldıkları ve ruhsal bir çöküntüye uğradıkları görülürken; bazılarının ise denge durumuna daha hızlı ulaşıp, problemi çözmeye veya duruma farklı bakış açıları katarak, sorunların üstesinden gelmeye çalıştıkları görülmektedir. Bu noktada psikolojik sağlamlıkta koruyucu faktörlerin önemi ortaya çıkmaktadır. Kişinin olayları daha az hasarla veya tamamen zarar görmeden atlatıp, deneyim elde etmesini sağlayan koruyucu faktörlerin, sağlıklı bir uyum süreci için gerekli olduğu görülmektedir (Jenson & Fraser, 2006; Gizir,2007).

Erken çocukluk yıllarında çocukların psikolojik sağlamlık düzeylerini artırmaya yarayan koruyucu faktörler; zeka, sosyal ve bilişsel beceriler, doyumu erteleyebilme, anlaşılabilir ve karmaşık olmayan karakter yapısı, duygu ve davranışların kontrolünün sağlanması, öz saygı, özgüven ve öz düzenleme becerisi, hayata karşı anlamlı bakış açısı, geleceğe yönelik ümit besleme ve pozitif düşünebilme, olayları sürekli olarak dramatize etmeden mizahi bir şekilde tanımlayabilme, girişkenlik, atılganlık gibi kabiliyetlere sahip olma olarak sıralanmaktadır (Goldstein & Brooks, 2005).

Sosyal duygusal iyi oluş halini ve psikolojik sağlamlık düzeyini düşüren ve ileride yaşanması muhtemel problemli olayların etkisini ya da olma ihtimalini artıran durumlar risk faktörleri olarak tanımlanmaktadır. Çocukların yaşamlarını etkileyen zorluklar, problemler ve rahatsızlık veren durumlar risk faktörlerinin artmasına neden olmakta ve genellikle tek tek değil toplu şekilde ortaya çıktıkları görülmektedir. Teknolojinin gelişmesiyle beraber ortaya çıkan bilinçsiz veya kontrolsüz telefon-tablet kullanımı, şiddet gibi olumsuz davranışlara yönelten tv programları, ihmal ve istismar durumları, ani aile kayıpları, süregelen yoksulluk, doğal afet ya da kaza atlatma gibi binlerce risk faktörü bulunmakta ve çocuklarda kalıcı hasarlara yol açmaktadır (Dumont vd., 2017; Nicotera & Laser-Maira, 2017; Masten, 2014, s.14).

2.3.4. Erken Çocuklukta Psikolojik Sağlamlığın Önemi ve Psikolojik Sağlamlığı Yüksek Çocukların Özellikleri

Erken çocukluk yılları yaşam boyu karşılaşılabilecek olay veya durumların ön hazırlık aşaması niteliği taşır ve çocuklardan belirli yeterlilikleri sergilemeleri beklenir. Bu dönemde sosyal çevresi ile yoğun bir iletişime geçen çocuk için; uyum sağlama, problemlere çözüm yolu üretme, öz güven ve öz düzenleme becerilerini geliştirme, duygu kontrolünü sağlama gibi gelişimsel görevleri yerine getirebilmek, psikolojik sağlamlık düzeylerinin desteklenmesi açısından oldukça önemlidir. İlkokula hazırlık becerilerinin tamamlandığı bu dönem, sosyal bilişsel becerilerin yanı sıra akademik becerilerde başarılı olmanın da temelini oluşturmaktadır. Psikolojik sağlamlığı desteklenmiş olan çocukların erken çocukluk yılları olan kritik yaşam döneminde edindiği temel becerilerde daha başarılı oldukları görülmekte ve dolayısıyla psikolojik sağlamlığı destekleme ve sağlamlık düzeylerini artırma çalışmalarına bu dönemde başlanmalıdır (Yule, 2017; Özbey, 2019).

Hayatın her döneminde karşılaşılan problemlerin ruh ve beden sağlığına etkisi olmakta ve çocukluk döneminde de doğal afet, kaza veya yaralanma, yakın bir kişinin kaybı, süreğen hastalıklar, kronik yoksulluk, akran zorbalığı, istismar veya ihmal gibi durumlar yaşanabilmektedir. Bu durumlara karşı çocukların tepkisi farklılaşmakta, kimi çocuk hislerini paylaşıp, çözüm yolları için gerekli yeterliliği gösterebilirken; kimileri ise zorlu yaşam şartlarına yenik düşebilmektedir. Bu nedenle henüz çocukluk çağındayken psikolojik sağlamlığın desteklenerek, erken müdahale programlarının uygulanması, çocukların sorunlarla baş edebilme ve sağlıklı bir gelişim göstererek hayatlarını sürdürme yolunda önem arz etmektedir (Wang & Deater-Deckard, 2013, s.57; Nolan vd., 2014).

Okul öncesi eğitiminde çocuklar, akranları ve farklı yetişkinlerle sürekli olarak bir araya gelmekte ve sosyal gelişimleri adına birçok fırsat sağlamaktadır. Bu fırsatların öğretileri kritik bir önem taşımaktadır (Nolan vd., 2014). Çocukların okul öncesi çağında duygu düzenleme, yaşıtlarıyla iletişim becerilerini geliştirme ve erken okuryazarlık becerilerini elde etmesi beklenir. Ancak bu dönemde gelişimsel görevlerini başaramayan veya yetersiz

kalan çocukların, hem akademik hem de iletişim ve uyum becerilerinde sorun yaşadıkları gözlemlenmektedir (Yule, 2017).

Erken çocukluk çağında çocukların öngörülebilecek sorunlarla henüz karşılaşmadan, yapılması gerekenlere yönelik eğitimlerin verilmesi, ebeveynlerin psikolojik sağlamlığı desteklemeye yönelik bilgilendirilmesi, eğitim ortamlarının çocukların sağlamlığını destekleyecek ve geliştirecek şekilde düzenlenmesi son derece önemli görülmektedir (Masten, 2013).

Psikolojik sağlamlık düzeyi geliştirilirken, okul öncesi dönemin kritik önem taşımasının yanında, psikolojik olarak sağlam bireylerin nasıl özelliklere sahip olduğu ve bu özelliklerin ne tür ipuçlarıyla ortaya çıktığının bilinmesi gerekmektedir. Psikolojik olarak sağlam olan çocuklar; olumlu ya da olumsuz duygularını fark edebilmekte, duygularını kontrol edip, düzenleyip, duygusal istikrarı sağlamaktadır. Bu çocuklar yeni bir şeyler keşfetmekten hoşlanır, içsel motivasyonlarını sağlayabilir, anlamlı bir yaşam için hedef belirleyebilir ve amaçlarına ulaşma yolunda gerekli sorumluluğu alabilir. Sosyal ortamlarda uyumlu davranışlar sergiler ve oluşan sorunlar için çözüm önerilerinde bulunurlar. Çözümü uygulamaya yönelik gerekli istikrarı sağlayarak, kendilerine düşen görevi başarıyla yerine getirirler. Öz bilinç, öz saygı ve iletişim becerileri üst düzeyde olan bu çocukların, kişiliklerine dair olumlu bakış açısı geliştirdikleri, kendileri için olumsuz etkileri olabilecek kişi veya ortamlardan uzaklaştıkları, gerektiğinde yalnız kalmaktan da keyif aldıkları, olumlu benlik algısı geliştirdikleri, yardıma ihtiyaçları olduğunda uygun bir biçimde belirtmeleri, girişken ve özgüvenli tavırlar sergiledikleri görülmektedir (Benard, 1991;Gürgan, 2006).

Psikolojik sağlamlık becerileri desteklenmeyen çocukların stres durumları karşısında çabuk yıldıkları, depresyona yatkınlık gösterdikleri, zorlu yaşam olaylarından çok fazla etkilenip, günlük yaşam becerilerinde dahi gerekli yeterliliği gösteremedikleri gözlemlenmektedir. Psikolojik sağlamlığı yüksek olan çocukların sakin bir mizaca sahip olduğu ve çevresi tarafından sık sık olumlu tepkiler alarak takdir topladığı görülürken; sağlamlığı düşük

çocukların problemli durumlarda kaygılı davrandıkları, aceleci kararlar ve panik davranışlarla sosyal çevreleri tarafından eleştiri aldıkları görülmektedir (Block & Block, 2006; Gürgan, 2006).

Çocuklar yeterli eğitim ve desteğin ardından değişen ve gelişen koşullara karşı daha dayanıklı bireyler haline gelmektedir. Kendilerini ruhsal olarak korumaları ve yaşadıkları durumların olumsuz etkilerinden daha az hasarla sıyrılabilmeleri için, sosyal ve duygusal iyi oluş hallerini korumayı öğrenmeleri gerekmektedir. Örneğin psikolojik sağlamlık düzeyi yüksek çocukların mizah anlayışının zengin olduğu, olaylara farklı açılardan yaklaşarak espri yeteneklerini kullandıkları ve durumları sürekli olarak dramatize etmek yerine olumlu veya eğlenceli olabilecek yanları da gördükleri belirtilmektedir. Bu çocukların esprili, anlayışlı, ılımlı ve pozitif kalabilmeleri yönüyle, sempatik tavırlar sergiledikleri ve sosyal çevrelerinden olumlu tepkiler aldıkları gözlemlenmektedir (Masten, Burt & Coastsworth, 2006 ; Gürgan, 2006).

Psikolojik açıdan sağlam çocuklar, öz kontrol sahibidirler ve karşılaştıkları problemleri bir talihsizlik olarak değil, deneyim kazandıran bir fırsat olarak görmektedirler. Hemen pes etmeden, sebat göstererek, kararlı bir biçimde problemlerle uğraşan ve gerektiğinde yardım alabilen bu çocuklar; karamsar bir bakış açısı sergilemez ancak gerçeklerinde farkındadırlar. Aynı zamanda güvenli bir bağlanma biçimine sahip oldukları gözlemlenen bu çocukların, sosyal uyum göstermede başarılı oldukları ve problemli durumlara karşı çözüm ararken, sonuca yönelik stratejik planlamaları iyi bir şekilde organize edebildikleri görülmektedir (Connor & Davidson, 2003; Rutter,1985).

Psikolojik sağlamlığı yüksek bireyler aynı zamanda sosyal durumlara uygun tepkiyi oluşturmada, doğru tepki kararı verip, davranışın sorumluluğunu üstlenmede başarılı görülmektedir. Bu durum psikolojik sağlamlık kavramının, sosyal bilginin işlenmesi sürecine ışık tuttuğunu düşündürmektedir.

2.3.5.Psikolojik Sağlamlık ile Sosyal Bilgiyi İşleme Becerisi Arasındaki İlişki

Shure ve Spivack (1982), erken çocuklukta sosyal bilgiyi işleme becerilerini; çocukların karşılaştığı sorunlara ve stresli durumlara karşı geliştirdiği, çözüm odaklı fikirlerin yer aldığı sistemli bir zihinsel işlem süreci olarak tanımlamakta ve bu becerilerin sosyal çevreye uyum sağlamada hayati bir önem taşıdığını belirtmektedir. Sosyal bilgiyi işleme becerileri gelişmiş olan çocukların sorunlara farklı çözüm yolları geliştirebilme, çözümün uygulanması için istikrarlı davranma ve sorumluluk üstlenme, çözüm yollarını sistematik bir şekilde dizayn etme ve sonuçlarına dair çıkarımlarda bulunma ve gelişmiş empati becerisi sayesinde çevreye karşı duyarlı davranıp, sorunlar hakkında fikir yürütebilme özelliklerini taşıdığı bilinmektedir (Shure & Spivack, 1982). Bu özellikler aynı zamanda psikolojik sağlamlık düzeyi yüksek bireylerde de görülmekte ve her iki kazanım birbiri ile etkileşim halinde bulunmaktadır.

Yapılan araştırmalar sonucunda psikolojik olarak sağlam kabul edilen bireylerin, problem durumuna karşı daha çözüm odaklı davrandıkları, sosyal uyum ve sosyal becerilerde daha başarılı oldukları, sorunların üstesinden gelmede daha ılımlı çözüm yollarını tercih ettikleri görülmektedir (Penick ve Jepsen, 1992; Rutter, 1989).

Çocukların çevresiyle kurduğu iletişim ve etkileşimde başarısız olması, akran reddi yaşamasına, sosyal ortamlardan uzaklaştırılmasına, öz güven düşüklüğü ve öz düzenlemede yetersiz kalmasına ve çevreyle olan bağının zamanla azalıp, uyum becerilerinde sorun yaşamasına neden olmaktadır (Merrell, Whitcomb & Parisi, 2009). Bu durum psikolojik sağlamlık düzeyi düşük olan çocukların özelliklerini anımsatmakta ve bu çocukların stres durumunda çok çabuk kaygı ve telaş hali yaşama, sosyal yalıtıma maruz kalma, şiddete ve depresyona yatkınlık gösterme, toplum tarafından dışlanıp yalnız kalma, sorunlardan kaçma veya çözüm bulma sürecinde hemen pes etme gibi özellikleri taşıdığı görülmektedir (Gökler, 2009, s.514).

Problem durumuyla karşı karşıya kalan bir çocuk için kendini baskı altında hissetmesi, duygu değişimleri yaşaması ve stres faktörüne karşı yeniden bir düzenleme ve dengeleme

çabasına girmesi kaçınılmazdır. Masten vd. (1997), sosyal becerileri gelişmiş, çevresiyle olumlu iletişim yollarını tercih eden, sorunlara çözüm üretmede deneyimler elde etmiş çocukların, zorlu bir yaşam koşuluyla karşı karşıya kaldığında akranlarına oranla daha yüksek bir psikolojik sağlamlık düzeyine sahip olduğunu belirten davranışlar sergilediğini ve hem sosyal hem de duygusal olarak kendini koruyabildiğini ifade etmektedir. Denham (2006) ise, sosyal problem çözme becerileri gelişmiş çocukların aynı zamanda ileri düzeyde öz kontrol becerisine sahip olduğunu, duygu düzenlemede ve davranışlarını yönlendirmede başarılı bir tavır sergilediğini vurgulamaktadır.

Çocukların psikolojik sağlamlık düzeyine etki eden bireysel faktörler kendine olan güveni, öz kontrol becerisi, girişkenlik, atılganlık ve düşüncelilik gibi etmenler olarak sıralanırken; toplumsal faktörler çocuğun ailesi, içinde bulunduğu yakın çevresi, oyun arkadaşları, okul olarak sıralanmaktadır. Çocuk bu ortamlarda elde ettiği kazanımları yaşam boyu kullanabileceği biçimde zihninde tasarlamakta ve tüm bu sosyal beceriler ile karşılaştığı sorunlara tepki oluşturmaktadır. Sosyal yeterliliği ile oluşturduğu bu tepkiler çocuğun sağlamlık düzeyi hakkında ipuçları sunmaktadır (Best Start Resource Centre, 2018; Özbey 2019; Şenol ve Metin 2019). Dolayısıyla sosyal bilginin işlenme süreci ve bu süreçte elde edilen beceriler, aynı zamanda psikolojik sağlamlığın habercisi olma niteliği taşımaktadır. Psikolojik sağlamlık ve sosyal bilgiyi işleme becerileri birbirini tamamlayan iki temel unsur olmakta ve psikolojik sağlamlığı yüksek bireylerin aynı zamanda sosyal bilgiyi işleme sürecinde de başarılı olabildikleri ve bu iki alana ait benzer özellikleri sergiledikleri görülmektedir.

2.4.İlgili Araştırmalar

Bu bölümde okul öncesi dönemde sosyal bilgi işleme becerisi, motivasyon ve psikolojik sağlamlık ile ilgili yurt içi ve dışında yapılan yayınlar ve araştırmalara yer verilmektedir.

2.4.1. Sosyal Bilgiyi İşleme Süreci ile İlgili Araştırmalar

Ziv ve Sorongon (2011), çocukların sosyal bilgiyi işleme becerileri ile sosyal davranış problemleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada; 196 okul öncesi dönem çocuğu üzerinde incelemelerde bulunmuş ve çocukların sosyal bilgiyi işleme becerileri ile problem davranışları arasında ilişki bulunduğunu, özellikle saldırgan davranışların çocukların sosyal bilgiyi anlamlandırma sürecine etki ettiğini belirtmişlerdir.

Webster-Stratton vd. (2001), erken çocukluk döneminde başlayan davranış problemlerini azaltmada, sosyal becerilerin ve problem çözme eğitiminin etkisini incelemiş ve yaklaşık 6 aylık bir eğitim ile 4-8 yaşında 99 davranış problemine sahip çocuk ve ailesini araştırmaya dâhil etmiştir. Deney grubuna Muhteşem Yıllar Dinozor Sosyal Beceri ve Problem Çözme Müfredatı uygulanmış, aile ve öğretmenlerin gözlemlerine dayanarak çocukların davranış problemleri tespit edilmiştir. Aile ve öğretmenlerin raporuna göre araştırma sonuçlanmış ve eğitim alan çocukların almayanlara oranla problemli davranışlarında azalma görüldüğü, daha fazla yardım amaçlı sosyal davranışları kullandıkları, saldırgan davranışlarında belirli azalma görüldüğü ve daha çok pozitif çatışma yöntemi tercih ettikleri belirtilmiştir. Ayrıca eğitime tabi tutulan çocukların sosyal problem çözme puanlarında önemli düzeyde artış gözlemlenmiştir.

Fraser vd. (2005), okul öncesi çocukları ile yaptıkları çalışmada, uyguladıkları müdahale programının, çocukların problem çözme davranışlarında ve sosyal bilgiyi işleme becerileri üzerindeki etkiyi araştırmış ve program sonunda sosyal bilgiyi işleme becerilerinde sunulan yönlendirici eğitimin çocukları prososyal davranışlara yönlendirdiğini ve sosyal beceriler üzerinde sosyal ortamların etkili olduğunu gözlemlemişlerdir.

Sosyal bilgiyi işleme sürecinde sosyal uyaranların sürece etkisini araştıran Dodge ve Frame (1982), saldırgan erkek çocukları ile yaptıkları çalışmada, sosyal ortamlarda yaşadıkları deneyimlerle sosyal bilgiyi işleme sürecini tamamlayan çocukların, davranışlarında olumlu yönde bir değişim olduğunu gözlemlemişlerdir. Çalışma

sonucunda, çocukların zamanla saldırgan davranışlarının yerini olumlu tutumların aldığı belirtilmektedir.

Hudley ve Graham (1993), agresif ve agresif olmayan, ilkokul dönemindeki 101 Afrikalı-Amerikalı erkek çocuğu ile çalışma yapmış ve deney-kontrol grubu oluşturmuşlardır. Çocuklar tek tek görüşmeye alınarak, kısa hikayeler okunmuş ve hikayenin sonunda davranışların niyetine yönelik cevaplar istenmiştir. Çocukların akranlarına yönelik düşmanca niyetler atfetme eğilimini azaltmayı hedefleyen çalışma sonucunda, uygulanan davranış eğitimlerinin, deney grubu çocuklarındaki sosyal bilgiyi işleme sürecinde oldukça etkili olduğu gözlemlenmiştir.

2.4.2. Motivasyon ile İlgili Araştırmalar

Özbey ve Aytemur Güler (2019), okul öncesi dönem çocuklarının motivasyon düzeyleri ile problem davranışları ve sosyal becerilerini ölçmek amacıyla yaptıkları çalışmada, yaş aralığı 48-72 ay olan 304 çocuk ile çalışmış ve 'Motivasyon Ölçeği', 'Sosyal Beceri Ölçeği' ve 'Problem Davranış Ölçeği' olmak üzere üç ölçek kullanmışlardır. Araştırma neticesinde motivasyon düzeyi artan çocukların problem davranışlarında azalma ve sosyal becerilerinde artış gözlemlenmiştir.

Berhenke (2013), okul öncesi çocuklarının öğrenme, öz düzenleme ve motivasyon düzeyleri üzerine yaptığı araştırmada, yaşları 3 ile 5 arasında 145 çocuk ile çalışmıştır. Yapılan analizler sonucu motivasyon düzeyi ile öz düzenleme becerileri arasında ilişki olduğu tespit edilerek, motivasyon ve öz düzenlemenin öğrenmede kalıcılığı sağlayan önemli etmenler oldukları sonucuna varılmıştır.

Köyceğiz ve Özbey (2019), 387 okul öncesi dönem çocuğu ile yaptıkları çalışmada, problem çözme becerilerinin motivasyon düzeyine etkisini incelemektedir. Araştırma neticesinde yapıcı problem çözme becerileri ile motivasyon düzeyleri arasında ilişki olduğu tespit edilmekte ve motivasyonun sosyal becerilerin gelişiminde rol oynadığı vurgusu yapılmaktadır.

Türkmen (2019), 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuğunun motivasyon düzeyleri ile benlik algısı ve duygusal zeka arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmada, motivasyon düzeyi yüksek olan çocukların aynı zamanda benlik algısı ve duygusal zeka puanlarının da yüksek olduğu sonucuna varmaktadır.

Özbey (2018b), 48-72 aylık 270 okul öncesi dönem çocuğu ile yaptığı çalışmada, çocukların motivasyon düzeyleri ile ahlaki değer davranışları arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla "Davranışta Değer Ölçeği" ve "Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği" uygulamıştır. Araştırma neticesinde çocukların motivasyon düzeyleri ile ahlaki değer davranışları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmaktadır. Bu durum motivasyon düzeyi yüksek çocukların aynı zamanda ahlaki değer davranışlarının da geliştiğini ve sosyal problemlerin çözümlenerek, sosyal davranışların kazanılmasında motivasyonun mühim bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

2.4.3. Psikolojik Sağlamlık ile İlgili Araştırmalar

Johnson (2000), okul öncesi çocuklarının sosyal becerilerini geliştirmek, psikolojik sağlamlık düzeylerinin artmasını etkileyen sosyal problem çözme yeteneklerini güçlendirmek ve sosyal çevresinde olumlu iletişim kurmakta zorlanan çocukların yönlendirilmesini sağlamak amacıyla sosyal beceri eğitim programı uygulamıştır. "Okul Öncesi Davranış Anketi" ile ''Wally Sosyal Problem Çözme Testi'' nin kullanıldığı çalışmada; örneklemi 48'i deney, 48'i kontrol grubu riskli okul öncesi çocuklar oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, deney ve kontrol grupları karşılaştırıldığında serbest oyunlarda daha az saldırgan davranışların sergilendiği gözlemlenmiştir. Ancak deney ve kontrol grubu açısından davranış problemleri ve sosyal beceriler anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Okul öncesi çocuklarının sosyal beceriler kapsamındaki akran kabulü ve psikolojik sağlamlık düzeyi kapsamındaki zorluklarla başa çıkma becerileri arasındaki ilişki Lewis (1988) tarafından incelenmiş ve çalışmaya gelişimsel yetersizliği olan 10 çocuk ve

gelişimsel yetersizliği olmayan 4 çocuk dâhil edilmiştir. 6 aylık gözlemlerin neticesinde, zorluklarla başa çıkma becerisi gelişmiş olan çocukların sosyal yeterlilik testini de başarıyla tamamladıkları; aynı zamanda bu becerinin akran kabulünü de arttırdığı saptanmıştır.

Şahan Aktar ve Önder (2018), sosyal beceri kümelerine sahip olan çocukların sosyal yeterlilik sahibi olduğunu ve bu çocukların aynı zamanda psikolojik dayanıklılığı yüksek çocuklar olduğunu belirtmektedir. Sosyal beceriye sahip bireylerin özelliklerinden sosyal yetenek kümeleri olarak kabul edilen davranışlar aynı zamanda psikolojik sağlamlığı öngörmekte ve sosyal yetkinlik ile psikolojik dayanıklılık arasında bir öngörme ilişkisinin olmasının şaşırtıcı olmadığı belirtilmektedir.

Erata ve Özbey (2020), okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören 60-72 aylık çocukların psikolojik sağlamlık düzeylerini, bazı değişkenler açısından incelemekte ve 315 çocuk ile yaptıkları çalışmada "Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği " (PERİK) kullanmaktadırlar. Araştırma bulguları bağımsız anaokuluna devam eden, anne babası öğrenim düzeyi yüksek, babası profesyonel meslek sahibi ve annesi çalışan, öğretmeninin kıdem yılı 15 yıl ve üzeri olan çocukların aynı zamanda psikolojik sağlamlık düzeylerinin de yüksek olduğu sonucuna dayanmaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili açıklamalar bulunmaktadır.

3.1.Araştırmanın Modeli

Nicel araştırma olarak planlanan bu araştırmanın modeli, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal bilgiyi işleme becerileri ile motivasyon ve psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlandığından betimsel ilişkisel tarama modelinde planlanmıştır. Betimsel ilişkisel tarama modeli; araştırmada herhangi bir olay ya da olguyu olduğu gibi betimleyen ve söz konusu olay ya da olgulara neden olan değişkenlerin etkisini, ilişkisini, derecesini olduğu gibi ortaya çıkaran araştırma modelidir (Kaya, Balay & Göçen, 2012).

3.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Muş ili Merkez ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi anaokulu ve anasınıflarına devam eden, normal gelişim gösteren, 60-66 aylık 3976 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, evrenden basit tesadüfi küme örnekleme yöntemiyle seçilmiş 350 çocuk oluşturmaktadır. Örneklem büyüklüğü aşağıdaki formüle göre hesaplanmıştır.

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

t tablo değeri 0,05 güven aralığında

sonsuz sayısı için 1,96'dır

t tablo değeri 0,01 düzeyinde

sonsuz sayısı için 2,576'dır

Tabloda:

N= Evren Sayısı

d= Hoşgörü düzeyi (örnekleme hatası)

n= örneklem büyüklüğü

t= güven düzeyinin tablo değeri

PQ= (.50). (.50) =.25'tir. Maksimum

Örneklem büyüklüğü için örneklem yüzdesi (Saraçoğlu ve Kumral, 2007).

Örnekleme ilişkin bilgiler Tablo 1' de sunulmaktadır.

Tablo 1

Çocuklara ve Öğretmenlerine İlişkin Demografik Özellikler

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kız	170	48,6
	Erkek	180	51,4
	Toplam	352	100,0
Okul Türü	Anaokulu	127	36,3
	Ana Sınıfı	223	63,7
	Toplam	350	100,0
Öğretmenin Kıdemi	1-5 yıl	103	29,4
	6-10 yıl	177	50,6
	11-15 yıl	70	20
	Toplam	350	100,0

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen çocukların %51,4'ü (n:180) erkek, %48,6'sı (n:170) da kızdır. Araştırmaya katılan çocukların anaokuluna gitme oranının %36,3 (n:127), ana sınıfına gitme oranının ise %63,7 (n:223) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kıdemine bakıldığında ise %29,4' ünün (n:103) 1-5 yıl arası, %50,6'sının

(n:177) 6-10 yıl arası, %20'sinin (n:70) ise 11-15 yıl arasında kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

3.3.Veri Toplama Araçları

Çalışmaya katılan çocukların demografik bilgilerini toplamak amacıyla 'Genel Bilgi Formu' araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve çocukların sosyal bilgiyi işleme becerileri ve bu süreci değerlendirmek amacıyla 'Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi' kullanılmıştır. Ayrıca sosyal bilgi işleme becerileriyle; motivasyon düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla 'Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (The Dimensions of Mastery Questionnaire DMQ18)' ve psikolojik sağlamlık ile ilişkinin incelenmesi amacıyla 'Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK)' kullanılmıştır.

3.3.1.Genel Bilgi Formu

'Genel Bilgi Formu' çocukların yaşı, cinsiyeti, okula devam süresi, devam ettiği okul türü, öğretmenin kıdemi gibi bilgilerin elde edilmesine yönelik maddeleri içermektedir.

3.3.2. Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi

Ziv ve Sorongon (2011) tarafından geliştirilmiş olan Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi; çocuğun yaşıtları ile karşılaştığı durumlarda, sonuçları algılama ve kavrama şekillerini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Ölçek 'Yüz İfadelerini Tanıma, Sosyal İpuçlarını Kodlama, Sosyal İpuçlarını Yorumlama, Tepkilerin Çeşitlendirilmesi ve Yapılandırılması, Tepki Kararı ve Değerlendirme' olmak üzere 5 alt boyuttan oluşmaktadır.

Toplamda beş öyküden oluşan testte kız ve erkek çocukları için ayrı formlar yer almakta ve her iki formda da paralel resim ve öyküler bulunmaktadır. Altı bölüme ayrılmış olan testin ilk bölümünde çocuklardan mutlu, korkmuş, üzgün, şaşkın ve sinirli yüz ifadelerini ayırt ederek ifade etmeleri istenmekte ve diğer bölümler hikâyelerden oluşmaktadır.

Birinci ve dördüncü hikayede, yaşıtları tarafından rahatsız edilen bir çocuğun hikayesi anlatılarak, çocuktan duruma yanıt vermesi istenirken; ikinci ve beşinci hikayede çocuktan, iki akranının oyun oynarken onlara katılma girişiminde bulunan bir çocuğun durumuna yanıt vermesi beklenmektedir. Üçüncü hikayede ise annesiyle etkileşimde bulunan bir çocukla ilgili yanıt verilmesi beklenmektedir. Testin orjinal formunda Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı. 87'dir.

Yüz İfadelerini Tanıma alt boyutunda çocuklardan resimdeki yüz ifadelerini doğru bir şekilde tahmin etmeleri istenerek, duyguları anlamlandırma yetenekleri sorgulanır. Sosyal İpuçlarını Kodlama alt boyutunda okunan öykülerle ilgili sorular sorularak, çocuktan öyküyü özetlemesi istenir ve dikkati ölçülür. Sosyal İpuçlarını Yorumlama alt boyutunda öykülerdeki davranışların altında yatan nedenler sorulur ve çocuğun kendi fikirlerini ifade etmesi beklenir. Tepkilerin Çeşitlendirilmesi ve Yapılandırılması alt boyutunda ‘‘Sen olsan ne yapardın?’’ sorusu ile çocuğun empati kurması ve kendini olayın içinde hayal ederek yanıt vermesi sağlanır. Tepki Kararı ve Değerlendirme alt boyutunda ise verilen tepki önerilerine yanıt beklenir ve tepkinin uygun olup olmadığı sorulur.

Ölçek puanlaması ‘Yüz İfadelerini Tanıma’ alt boyutunda 0-5 puan aralığında, ‘Sosyal İpuçlarını Kodlama’ da 0-15, ‘Sosyal İpuçlarını Yorumlama’ da 0-4, ‘Tepkilerin Çeşitlendirilmesi ve Yapılandırılması’ nda 0-10, ‘Tepki Kararı ve Değerlendirme’ alt boyutunda ise 0-45 puan aralığındadır.

Ölçeğin Türkçe ‘ye uyarlanarak, geçerlik güvenirlik çalışması Şenol ve Metin (2019) tarafından yapılmış ve ilk aşamada ölçek 2 İngilizce dil uzmanı tarafından Türkçe ’ye çevrilmiştir. Üniversitelerin okul öncesi alanında görev yapan 5 ayrı öğretim üyesi tarafından incelenen ölçeğin maddelerini geliştirmeye yönelik önerilerin analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda kapsam geçerliliği sağlanarak, ölçek maddelerinin tümünün gerekli olduğu saptanmıştır. Uzman görüşleri neticesinde düzenlenen SBİST, ön uygulama kapsamında 60 çocuğa uygulanmış ve değerlendirme sonuçları incelendiğinde (n=60),

ölçme aracının bütünü için güvenirlik katsayısının (Alpha (α)=0.890) ve madde toplam korelasyonlarının yeterli düzeyde olduğuna yönelik sonuçlar elde edilmiştir.

Dil ve kapsam geçerliliğine yönelik sonuçlar; SBİST'nin geçerliliğinin yüksek olduğu ve testteki bütün maddelerin kalması gerektiğini göstermektedir. Kurder Richardson ve Cronbach Alfa ile güvenirlik analizleri yapılan testte, madde toplam puan ve eşdeğer araştırmacı güvenirliği türleri kullanılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde; ölçeğin güvenirlik katsayısının 0,923 olduğu görülürken, Tepkilerin Çeşitlendirilmesi ve Yapılandırılması alt boyutunun 0,705; Sosyal İpuçlarını Yorumlama alt boyutunun 0,695; Tepki Kararı ve Değerlendirme alt boyutunun 0,921 olduğu saptanmıştır. 0,69 ve üzeri olan bu değerler, SBİST'nin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ve geçerlik güvenirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir (Şenol ve Metin,2019).

SBİST'nin uygulanışı sırasında bazı noktalara dikkat edilmesi gerekmektedir. Bireysel olarak uygulanması esas olan SBİST'de uygulamanın yapıldığı ortam gürültüden uzak, sakin ve dikkat dağıtan nesnelerin bulunmadığı sade bir mekan olmalıdır. Çocukların yanıtları, araştırmacı tarafından formun üzerine yazılmalı ve uygulamaya geçilmeden önce çocuklara doğru ya da yanlış bir cevabın olmadığı, sadece ne düşündüklerini söylemelerinin önemli olduğu bilgisi verilmelidir.

Bu araştırma kapsamında, okul öncesi eğitimine devam eden 350 çocuktan elde edilen verilerin güvenirlik analizleri hesaplanmasında Cronbach Alpha ve KR-20 katsayıları kullanılmıştır. "Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi" ve alt ölçeklerine ilişkin güvenirlik analizleri Tablo 2' de görülmektedir.

Tablo 2

Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi (SBİST)ve Alt Ölçeklerine İlişkin Güvenirlik Katsayısı Sonuçları

Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi	KR-20
Sosyal İpuçlarını Yorumlama	0,678
Tepkilerin Çeşitlendirilmesi ve Yapılandırılması	0,715
	Cronbach Alpha
Tepki Kararı ve Değerlendirme	0,757
Toplam	0,803

Güvenirlik katsayılarının .70 - .90 arasında olması yüksek düzeyde güvenirliği, 0.30 - 0.70 arasında olması orta düzeyde güvenirliği, .01 - .29 arasında olması da düşük düzeyde güvenirliği ifade etmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Tablo incelendiğinde, güvenirlik katsayılarının ,678 ile ,803 arasında değiştiği görülmektedir. Bu değerlerin yüksek ve orta düzeyde olduğu yani kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir.

3.3.3.Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (The Dimensions of Mastery Questionnaire DMQ18)

MaslinCole, Morgan, Jennings, HauserCram, Harmon ve Brockman Busch-Rossnagel (1993) tarafından geliştirilen ölçek, 1997 ve 2014 yılları arasında DMQ17 versiyonu ile kullanılmış; 2015 yılında ise Jozsa ve Morgan tarafından revizesi yapılarak DMQ18 versiyonu ile kullanılmaya başlanmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan ölçekte 39 madde bulunmakta ve 7 alt ölçeğe ayrılmaktadır. Alt ölçekler; Kaba Motor Sebat Ölçeği, Çocuklarla Sosyal Sebat Ölçeği, Bilişsel Sebat Ölçeği, Yetişkinlerle Sosyal Sebat Ölçeği, Genel Yeterlilik, Olumsuz Tepki Ölçekleri ve Üst Düzey Memnuniyet Ölçeği olarak isimlendirilmektedir (Özbey ve Dağlıoğlu,2017). Ölçek, 5'li Likert tipi bir ölçektir ve çocuklar adına öğretmen tarafından doldurulmaktadır. Ölçek sonucu alınan puanların artışı motivasyon düzeyinin artması anlamını taşımaktadır.

Özbey ve Dağlıoğlu (2017) tarafından yurt içi uyarlaması yapılan Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeğinde 6 dil uzmanı ile çalışılarak, gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Üniversitelerde okul öncesi alanında görev yapan 4 akademisyen, ölçek maddelerinin kapsamı ve Türk kültürüne uyumunu değerlendirmiş ve yapılan düzenlemelerin ardından 5 okul öncesi öğretmeni tarafından doldurulan ölçek son halini almıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılarak, ölçeğin 7 faktörlü yapısının doğrulandığı saptanmıştır. Ölçeğin yedi faktörlü yapısının uyum indeksleri değerlendirildiğinde model veri uyumunun sağlandığı belirtilmiş ve ölçeğin Sperman Brown İki Yarı Test güvenirliği katsayılarının .77 ile .90 arasında, Alpha güvenirlik kat sayılarının .84 ile .91 arasında değiştiği saptanmıştır. Test tekrar test güvenirliği 85 olan ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışması tekrar yapılmış ve okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim gören 36-72 aylık çocuklarla (n=401) Ankara örnekleminde yapılan çalışmada, ölçeğin 7 faktörlü yapısı Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucu doğrulanmıştır. Ölçeğin Alpha güvenirlik kat sayıları saptanarak, katsayıların .82 ile .90 arasında değişmekte olduğu görülmektedir (Özbey ve Dağlıoğlu, 2017).

Bu çalışmada "Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği" ve alt ölçeklerine ilişkin güvenirlik analizleri Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3

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

Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği	Cronbach Alpha
Bilişsel Sebat	0,880
Kaba Motor Sebat	0,905
Yetişkinlerle Sosyal Sebat	0,854
Çocuklarla Sosyal Sebat	0,856
Üst Düzey Memnuniyet	0,849
Olumsuz Tepki	0,823
Genel Yeterlilik	0,881

Güvenirlik katsayılarının .70 - .90 arasında olması yüksek düzeyde güvenirliği, 0.30 - 0.70 arasında olması orta düzeyde güvenirliği, .01 - .29 arasında olması da düşük düzeyde güvenirliği ifade etmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Tablo incelendiğinde, güvenirlik katsayılarının ,823 ile ,905 arasında yani yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

3.3.4.Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK)

Mayr ve Ulich (2009), uzun yıllar deneysel çalışmalar yaparak 'Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'ni geliştirmiştir. "İyi oluş (well-being)" ve "pozitif gelişim (positive development)" kavramlarına odaklanılarak hazırlanmaya başlanan ölçek; temelde "ruh sağlığı (mental health)", "psikolojik sağlamlık (resilience)" ve "okula hazırbulunuşluk (school readiness)" kavramlarına dayanmaktadır. Uzun yıllar yapılan araştırmalarla ortaya çıkan ölçeğin geliştirilme sürecinde; pozitif gelişimin temelinde sosyal duygusal yeterliliklerin bulunması önemli görülmektedir.

Geniş çaplı, uzunlamasına yapılan deneysel çalışmalar sonucunda ölçek; 6 alt ölçek ve 36 madde ile son şeklini alarak Mayr ve Ulich (2006) tarafından tamamlanmıştır. Özbey (2019) tarafından ölçeğin ülkemizde uyarlama çalışması yapılmış ve ilk aşamada dil geçerliliği için 6 uzman ile görüşülerek, ölçeğin Türkçe versiyonu oluşturulmuştur. Okul öncesi eğitim alanındaki 3 uzman tarafından ölçeğin kapsam geçerliliği incelenmiş ve çalışmalar sonucunda hazır hale getirilen ölçek maddeleri; okul öncesi eğitim alanında görev yapan 5 öğretmen tarafından doldurularak, maddelerin anlaşılırlığı test edilmiştir. İngilizceyi iyi derecede bilen Türkçe anadiline sahip öğretmenler tarafından, ölçeğin dil geçerliliği kontrol edilmiş ve 34 çocuk için bir hafta ara ile formu doldurmaları istenmiş; Türkçe ve İngilizce ölçekten alınan toplam puanlar arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı sonucunda ölçeğin dil geçerliliğinin olduğu kabul edilmiştir (Özbey, 2019).

Ölçek 5'li Likert tipi bir ölçek olup, çocuklar adına öğretmen tarafından doldurulmaktadır. Alt ölçeklerin her birinden alınabilecek en yüksek puan 30 olurken, en düşük puan 1'dir (Özbey, 2019).

Ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılarak, analiz sonucunda ölçeğin orjinalindeki altı faktörlük yapısı doğrulanmıştır. Uyum indeksleri değerlendirilen ölçeğin model veri uyumunu sağladığı belirlenerek, Pearson Korelasyon testi yapılmış ve ölçeğin faktörleri

arasındaki korelasyona bakılmıştır. Testin sonucunda ölçek faktörleri arasında anlamlı ve orta- yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur (Özbey, 2019).

Bu çalışmada, ölçeğin güvenirliğini saptamak için Cronbach's Alpha güvenirlik katsayıları .86 ile .95 arasında; Sperman Brown İki Yarı Test güvenirlik katsayıları .74 ile .94 arasında olduğu kaydedilmiştir. Test Tekrar Test güvenirlik katsayıları .94 ile .99 arasında değişen ölçeğin, oldukça güvenilir/yüksek güvenilirliğe sahip olduğu belirtilmiştir (Özbey, 2019).

"Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK)" ve alt ölçeklerine ilişkin güvenirlik analizleri Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4

Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK) ve Alt Ölçeklerine İlişkin Güvenirlik Katsayısı Sonuçları

Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK)	Cronbach Alpha
İletişim Kurma / Sosyal Performans	0,942
Öz-Kontrol/ Düşüncelilik	0,926
Atılganlık	0,901
Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma	0,778
Görev Yönelimi	0,863
Keşfetmekten Hoşlanma	0,925

Güvenirlik katsayılarının .70 - .90 arasında olması yüksek düzeyde güvenirliği, 0.30 - 0.70 arasında olması orta düzeyde güvenirliği, .01 - .29 arasında olması da düşük düzeyde güvenirliği ifade etmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Tablo incelendiğinde, güvenirlik katsayılarının ,778 ile ,942 arasında yani yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

3.4.Verilerin Toplanması

- Veriler, araştırmacı tarafından SBİST ölçeğinin çocuklara birebir uygulanması ve diğer iki ölçeğin öğretmenler tarafından doldurulması yoluyla elde edilmiştir.

- 2021-2022 eğitim öğretim güz yarıyılında Muş il merkezinde bulunan MEB'e bağlı 60-66 aylık normal gelişim gösteren çocukların bulunduğu anaokulları ve anasınıflarından tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 8 okulda çalışma yapılmış ve uygulama öncesinde ölçeklerin nasıl uygulanacağına dair ölçek geliştiren araştırmacılardan eğitim alınmıştır.
- Ölçek uygulamalarına başlamadan önce çocuklarla tanışma etkinlikleri düzenlenmiş ve öğretmenlere ölçekler hakkında bilgi verilmiştir.
- Sosyal Bilgiyi İşleme Süreci Testi'nin uygulanması aşamasında idare ve öğretmenlerden izin alınarak, müdür yardımcısının odası uygulama için hazırlanmış, gürültü ve dikkat dağıtan her türlü nesneden uzak, sakin bir ortam oluşturulmuştur. Yaklaşık 20 dk süren ölçek çalışmasında her çocuk için birebir uygulama yapılmış ve çocukların cevapları not edilmiştir.
- Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği ve Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği öğretmenlere dağıtılarak, SBİST uygulanan çocuklara dair gözlemlerine dayanarak ölçeği tamamlamaları istenmiştir.

3.5.Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler bilgisayara ortamına aktarılarak SPSS paket programıyla analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılama sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla normallik testi yapılmıştır. Örneklem sayısının çokluğu sebebiyle Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Sonuçlara ilişkin bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov	
	Sts	**Sig.**
Yüz İfadelerini Tanıma	,533	0,000*
Sosyal İpuçlarını Kodlama	,144	0,001*
Sosyal İpuçlarını Yorumlama	,272	0,000*
Tepkilerin Çeşitlendirilmesi ve Yapılandırılması	,176	0,000*
Tepki Kararı ve Değerlendirme	,471	0,000*
Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi	,096	0,000*
Bilişsel Sebat	,093	0,000*
Kaba Motor Sebat	,128	0,000*
Yetişkinlerle Sosyal Sebat	,100	0,000*
Çocuklarla Sosyal Sebat	,091	0,000*
Üst Düzey Memnuniyet	,155	0,000*
Olumsuz Tepki	,075	0,000*
Genel Yeterlilik	,104	0,000*
İletişim Kurma / Sosyal Performans	,124	0,000*
Öz-Kontrol/ Düşüncelilik	,142	0,000*
Atılganlık	,120	0,000*
Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma	,052	0,024*
Görev Yönelimi	,088	0,000*
Keşfetmekten Hoşlanma	,151	0,000*

Tablo 5 incelendiğinde, örneklem grubundan elde edilen verilerin normallik varsayımını karşılamadığı söylenebilir. Ancak çoğu zaman bu durum örneklem büyüklüğünden etkilenmektedir ve genellikle anlamlı sonuçlar verebilmektedir. Bu sebeple dağılımın normallik varsayımını sorgulamak ve normal dağılıp dağılmadığına karar vermek için basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Ölçeklerin alt boyutlarının basıklık ve çarpıklık değerleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

	n	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
Yüz İfadelerini Tanıma	350	-,881	1,350
Sosyal İpuçlarını Kodlama	350	,435	-,427
Sosyal İpuçlarını Yorumlama	350	-,642	-,181
Tepkilerin Çeşitlendirilmesi ve Yapılandırılması	350	,404	-,247
Tepki Kararı ve Değerlendirme	350	-,900	1,395
Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi	350	-,313	1,413
Bilişsel Sebat	350	-,523	-,305
Kaba Motor Sebat	350	-,678	-,240
Yetişkinlerle Sosyal Sebat	350	-,511	-,236
Çocuklarla Sosyal Sebat	350	-,583	,036
Üst Düzey Memnuniyet	350	-,850	-,031
Olumsuz Tepki	350	-,260	-,502
Genel Yeterlilik	350	-,416	-,683
İletişim Kurma / Sosyal Performans	350	-,685	-,238
Öz-Kontrol/ Düşüncelilik	350	-,876	-,010
Atılganlık	350	-,775	,220
Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma	350	-,146	-,129
Görev Yönelimi	350	-,340	-,617
Keşfetmekten Hoşlanma	350	-,704	-,215

Tablo 6’ da yer alan basıklık ve çarpıklık değerlerine bakıldığında, değerlerin -1,5 ile +1,5 değerleri arasında olduğu görülmektedir. Sosyal bilimlerde verilerin bu değerler arasında olması dağılımın normal dağılım gösterdiği kabul etmek için yeterlidir (Tabasnick ve Fidell, 2013). Ayrıca verilerin dağılımını görsel olarak gösteren histogram ve Q-Q plot grafikleri de örneklem dağılımının normal olduğunu göstermektedir. Örneklem sayısı da (n:350) normallik kriterlerini sağladığı için bütün ölçek alt boyutlarında parametrik testlerin uygulanmasına karar verilmiştir.

Bu çalışma kapsamında, Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testinden ve alt boyutlarından, Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeğinden ve alt ölçeklerinden, Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeğinden ve alt ölçeklerinden elde edilen puanların bazı demografik değişkenlere göre (cinsiyet, okul türü, kıdem yılı) farklılaşıp farklılaşmadığı hakkında

karar vermek için bağımsız gruplar t testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiler ise korelasyon analizi yapılarak SPPS paket programında sorgulanmıştır. Analiz sonucunda gruplar arası anlamlı fark çıkan değişkenlerde farkın hangi gruplar arasında olduğunu saptayabilmek için Tukey testinden yararlanılmıştır. Gerçekleştirilen istatistiklerde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak belirlenmiştir. Değişkenler parametrik olduğu için gruplar arası korelasyon Pearson korelasyon testi ile değerlendirilmiştir. Regresyon analizlerinde ise alt boyutların birbirini yordama durumları basit doğrusal regresyon analizi ile belirlenmiştir. Analizlere başlamadan önce kayıp değer ve uç değer incelemesi yapılmıştır. Herhangi bir kayıp veri değerine rastlanmamıştır. Yapılan normallik testlerinde veriler (çarpıklık-basıklık değerleri) normal dağılım gösterdiği için analizlerde parametrik testler kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE TARTIŞMA

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

4.1. Çocukların Sosyal Bilgiyi İşleme Testi, Motivasyon Ölçeği ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Ortalama Puanlarına İlişkin Bulgular

1. Alt Problem

Okul öncesi dönemdeki 60-66 aylık çocukların Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi, Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18) ve Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK) puanları ne düzeydedir?

Tablo 7

"Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi" ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

SBİST	n	Min. Puan	Maks. Puan	Ortalama	Standart Sapma
Yüz İfadelerini Tanıma	350	3,00	5,00	4,98	0,16
Sosyal İpuçlarını Kodlama	350	10,00	19,00	13,53	2,01
Sosyal İpuçlarını Yorumlama	350	1,00	4,00	3,3	0,7
Tepkilerin Çeşitlendirilmesi ve Yapılandırılması	350	-1,00	5,00	1,97	1,34
Tepki Kararı ve	350	26,00	45,00	44,39	1,80

Değerlendirme					
Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi Toplam	350	51,00	76,00	68,17	3,557

Tablo 7' ye göre "Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi" *Yüz İfadelerini Tanıma* alt ölçeğinden elde edilebilecek minimum puan 3 maksimum puan 5; *Sosyal İpuçlarını Kodlama* alt ölçeğinden elde edilebilecek minimum puan 10 maksimum puan 19; *Sosyal İpuçlarını Yorumlama* alt ölçeğinden elde edilebilecek minimum puan 1 maksimum puan 4; *Tepkilerin Çeşitlendirilmesi ve Yapılandırılması* alt ölçeğinden elde edilebilecek minimum puan -1 maksimum puan 5; *Tepki Kararı ve Değerlendirme* alt ölçeğinden elde edilebilecek minimum puan 26 maksimum puan 45; *Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi* alt ölçeğinden elde edilebilecek minimum puan 51 maksimum puan 76'dır. Çocukların ortalama puanları sırasıyla 4,98; 13,53; 3,3; 1,97; 44,39 ve 68,17'dir. Puanlar incelendiğinde ortalama puanların genel olarak yüksek olduğu ve özellikle '*Yüz İfadelerini Tanıma*' ve '*Tepki Kararı ve Değerlendirme'* alt boyutlarının ortalama puanlarının, maximum puanlara çok yakın olduğu ve oldukça yüksek bir ortalama olduğu görülmektedir.

Tablo 8

"Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)" Alt Boyut Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

DMQ18	n	Min. Puan	Maks. Puan	Ortalama	Standart Sapma
Bilişsel Sebat	350	5,00	25,00	19,08	4,28
Kaba Motor Sebat	350	5,00	25,00	20,02	4,32
Yetişkinlerle Sosyal Sebat	350	5,00	25,00	18,82	4,27
Çocuklarla Sosyal Sebat	350	6,00	30,00	22,83	4,88
Üst Düzey Memnuniyet	350	5,00	25,00	21,33	3,55
Olumsuz Tepki	350	8,00	40,00	28,25	6,31
Genel Yeterlilik	350	5,00	25,00	19,14	4,32

Tablo 8' e göre "*Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği*" *Bilişsel Sebat, Kaba Motor Sebat ve Yetişkinlerle Sosyal Sebat* alt ölçeklerinden elde edilebilecek minimum puan 5 maksimum puan 25'tir ve çocukların ortalama puanları sırasıyla 19,08; 20,02 ve 18,82'dir. *Çocuklarla Sosyal Sebat* alt ölçeğinden alınabilecek minimum puan 6 maksimum puan 30'dur ve çocuklar ortalama 22,83 puan almıştır. *Üst Düzey Memnuniyet*

alt ölçeğinden alınabilecek minimum puan 5 maksimum puan 25'dir ve çocuklar ortalama 21,33 puan almıştır. *Olumsuz Tepki* alt ölçeğinden alınabilecek minimum puan 8 ve maksimum puan 40'tır ve çocuklar ortalama 28,25 puan almıştır. *Genel Yeterlilik* alt ölçeğinden alınabilecek minimum puan 5 ve maksimum puan 25'tir ve çocuklar ortalama 19,14 puan almıştır. Ortalama puanların genel olarak maksimum puanlara yaklaştığı, özellikle 'Üst Düzey Memnuniyet' alt boyutunda alınan ortalama puanların yüksek olduğu görülmektedir.

"Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği" Alt Boyut Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler Tablo 9' da sunulmaktadır.

Tablo 9

"Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK)" Alt Boyut Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

PERİK	n	Min. Puan	Maks. Puan	Ortalama	Standart Sapma
İletişim Kurma / Sosyal Performans	350	6,00	30,00	23,69	5,46
Öz-Kontrol/ Düşüncelilik	350	6,00	30,00	24,53	5,08
Atılganlık	350	6,00	30,00	24,59	4,59
Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma	350	6,00	30,00	21,78	4,32
Görev Yönelimi	350	6,00	30,00	22,60	4,81
Keşfetmekten Hoşlanma	350	6,00	30,00	25,01	4,62

Tablo 9' a göre "Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nin *İletişim Kurma / Sosyal Performans*, *Öz-Kontrol/ Düşüncelilik, Atılganlık, Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma, Görev Yönelimi, Keşfetmekten Hoşlanma* alt ölçeklerinden elde edilebilecek minimum puan 6'dır ve maksimum puan tüm alt boyutlarda 30' dur. Çocukların ortalama puanları sırasıyla 23,69; 24,53; 24,59; 21,78; 22,60 ve 25,01'dir. Ortalama puanların maksimum puanlara yakın olduğu görülmektedir.

4.2. Çocukların Sosyal Bilgiyi İşleme ve Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

2. Alt Problem

Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal bilgiyi işleme becerileri ile motivasyon düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

Çocukların sosyal bilgiyi işleme becerileri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Pearson Korelasyon Testi Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi ile Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği Arasındaki Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

Değişkenler		Bilişsel S.	Kaba Motor S.	Yetişkinlerle Sosyal S.	Çocuklarla Sosyal S.	Üst Düzey M.	Olumsuz T.	Genel Y.
Yüz İfadelerini Tanıma	r	,216**	,213**	,146**	,125*	,078	,090	,142**
	p	,000	,000	,006	,020	,147	,091	,008
	n	350	350	350	350	350	350	350
Sosyal İpuçlarını Kodlama	r	,220**	,174**	,180**	,208**	,133*	,112*	,259**
	p	,000	,001	,001	,000	,013	,036	,000
	n	350	350	350	350	350	350	350
Sosyal İpuçlarını Yorumlama	r	-,120*	-,165**	-,084	-,054	-,287**	-,043	-,010
	p	,025	,002	,117	,313	,000	,428	,852
	n	350	350	350	350	350	350	350
Tepkilerin Çeşitlendirilmesi ve Yapılandırılması	r	,350**	,317**	,338**	,338**	,274**	,263**	,334**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	n	350	350	350	350	350	350	350
Tepki Kararı ve Değerlendirme	r	,093	,094	,156**	,168**	,038	,148**	,125*
	p	,083	,079	,003	,002	,484	,006	,019
	n	350	350	350	350	350	350	350
Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi Toplam	r	,290**	,243**	,299**	,326**	,145**	,234**	,341**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	, 000
	n	350	350	350	350	350	350	350

*p<0,05, **p<0,01

Tablo 10 incelendiğinde Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi *Yüz İfadelerini Tanıma* alt boyutu ile DMQ18 *Bilişsel Sebat* (r=,216), *Kaba Motor Sebat* (r=,213), *Yetişkinlerle Sosyal Sebat* (r=,146), *Çocuklarla Sosyal Sebat* (r=,125), *Üst*

Düzey Memnuniyet (r=,078), *Olumsuz Tepki* (r=,090) ve *Genel Yeterlilik* alt boyutu arasındaki ilişki (r=,142) olarak belirlenmiştir. Katsayılara bakıldığında *Yüz İfadelerini Tanıma* alt boyutu ile DMQ18 *Bilişsel Sebat, Kaba Motor Sebat, Yetişkinlerle Sosyal Sebat, Çocuklarla Sosyal Sebat* ve *Genel Yeterlilik* alt boyutu arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır (p<0,05).

Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi *Sosyal İpuçlarını Kodlama* alt boyutu ile DMQ18 *Bilişsel Sebat* (r=,220), *Kaba Motor Sebat* (r=,174), *Yetişkinlerle Sosyal Sebat* (r=,180), *Çocuklarla Sosyal Sebat* (r=,208), *Üst Düzey Memnuniyet* (r=,133), *Olumsuz Tepki* (r=,112) ve *Genel Yeterlilik* alt boyutu arasındaki ilişki (r=,259) olarak belirlenmiştir. Katsayılara bakıldığında *Sosyal İpuçlarını Kodlama* alt boyutu ile DMQ18 tüm alt boyutları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır (p<0,05).

Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi *Sosyal İpuçlarını Yorumlama* alt boyutu ile DMQ18 *Bilişsel Sebat* (r=-,120), *Kaba Motor Sebat* (r=-,165), *Yetişkinlerle Sosyal Sebat* (r=-,084), *Çocuklarla Sosyal Sebat* (r=-,054), *Üst Düzey Memnuniyet* (r=-,287), *Olumsuz Tepki* (r=-,043) ve *Genel Yeterlilik* alt boyutu arasındaki ilişki (r=-,010) olarak belirlenmiştir. Katsayılara bakıldığında *Sosyal İpuçlarını Yorumlama* alt boyutu ile DMQ18 *Bilişsel Sebat, Kaba Motor Sebat* ve *Üst Düzey Memnuniyet* alt boyutları arasında negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır (p<0,05).

Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi *Tepkilerin Çeşitlendirilmesi ve Yapılandırılması* alt boyutu ile DMQ18 *Bilişsel Sebat* (r=,350), *Kaba Motor Sebat* (r=,317), *Yetişkinlerle Sosyal Sebat* (r=,338), *Çocuklarla Sosyal Sebat* (r=,338), *Üst Düzey Memnuniyet* (r=,274), *Olumsuz Tepki* (r=,263) ve *Genel Yeterlilik* alt boyutu arasındaki ilişki (r=,334) olarak belirlenmiştir. Katsayılara bakıldığında *Tepkilerin Çeşitlendirilmesi ve Yapılandırılması* alt boyutu ile DMQ18 *Üst Düzey Memnuniyet ve Olumsuz Tepki* alt boyutları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki; *Bilişsel*

Sebat, *Kaba Motor Sebat*, *Yetişkinlerle Sosyal Sebat*, *Çocuklarla Sosyal Sebat* ve *Genel Yeterlilik* alt boyutları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($p<0,05$).

Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi *Tepki Kararı ve Değerlendirme* alt boyutu ile DMQ18 *Bilişsel Sebat* (r=,093), *Kaba Motor Sebat* (r=,094), *Yetişkinlerle Sosyal Sebat* (r=,156), *Çocuklarla Sosyal Sebat* (r=,168), *Üst Düzey Memnuniyet* (r=,038), *Olumsuz Tepki* (r=,148) ve *Genel Yeterlilik* alt boyutu arasındaki ilişki (r=,125) olarak belirlenmiştir. Katsayılara bakıldığında *Tepki Kararı ve Değerlendirme* alt boyutu ile DMQ18 *Yetişkinlerle Sosyal Sebat, Çocuklarla Sosyal Sebat, Olumsuz Tepki ve Genel Yeterlilik* alt boyutu arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($p<0,05$).

Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi *Toplam*ı ile DMQ18 *Bilişsel Sebat* (r=,290), *Kaba Motor Sebat* (r=,243), *Yetişkinlerle Sosyal Sebat* (r=,299), *Çocuklarla Sosyal Sebat* (r=,326), *Üst Düzey Memnuniyet* (r=,145), *Olumsuz Tepki* (r=,234) ve *Genel Yeterlilik* alt boyutu arasındaki ilişki (r=,341) olarak belirlenmiştir. Katsayılara bakıldığında Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi *Toplam*ı ile DMQ18 *Bilişsel Sebat*, *Kaba Motor Sebat*, *Yetişkinlerle Sosyal Sebat*, *Üst Düzey Memnuniyet* ve *Olumsuz Tepki* alt boyutları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki; *Çocuklarla Sosyal Sebat* ve *Genel Yeterlilik* alt boyutları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($p<0,05$).

3. Alt Problem

Sosyal bilgiyi işleme becerileri, okul öncesi dönem çocuklarının motivasyon düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Sosyal bilgiyi işleme becerilerinin motivasyon düzeyi üzerindeki etkisini inceleyen Basit Doğrusal Regresyon Analizi sonuçları Tablo 11' de verilmektedir.

Tablo 11

Sosyal Bilgiyi İşleme Becerilerinin Motivasyon Düzeyi Üzerindeki Etkisini Belirlemeye Yönelik Basit Doğrusal Regresyon Analizi

		R^2	Stand. Edilmiş β	T	F	P
Yüz İfadelerini Tanıma	Bilişsel Sebat	,047	,216	4,135	17,096	,000
	Kaba Motor Sebat	,045	,213	4,058	16,468	,000
	Yetişkinlerle Sos. Sebat	,021	,146	2,760	7,617	,006
	Çocuklarla Sos. Sebat	,016	,125	2,342	5,484	,020
	Üst Düzey Memnuniyet	,006	,078	1,454	2,113	,147
	Olumsuz Tepki	,008	,090	1,695	2,872	,091
	Genel Yeterlilik	,020	,142	2,667	7,112	,008
Sosyal İpuçlarını Kodlama	Bilişsel Sebat	,048	,220	4,202	17,657	,000
	Kaba Motor Sebat	,030	,174	3,303	10,912	,001
	Yetişkinlerle Sos. Sebat	,032	,180	3,405	11,593	,001
	Çocuklarla Sos. Sebat	,043	,208	3,974	15,789	,000
	Üst Düzey Memnuniyet	,018	,133	2,505	6,276	,013
	Olumsuz Tepki	,013	,112	2,105	4,429	,036
	Genel Yeterlilik	,067	,259	4,998	24,979	,000
Sosyal İpuçlarını Yorumlama	Bilişsel Sebat	,014	-,120	-2,214	5,052	,025
	Kaba Motor Sebat	,027	-,165	-3,129	9,791	,002
	Yetişkinlerle Sos. Sebat	,007	-,084	-1,570	2,466	,117
	Çocuklarla Sos. Sebat	,003	-,054	-1,010	1,019	,313
	Üst Düzey Memnuniyet	,082	-,287	-5,584	31,181	,000
	Olumsuz Tepki	,002	-,043	-,794	,630	,428
	Genel Yeterlilik	,000	-,010	-,187	,035	,852
Tepkilerin Çeşitlendirilmesi ve Yapılandırılması	Bilişsel Sebat	,122	,350	6,968	48,558	,000
	Kaba Motor Sebat	,100	,317	6,228	38,786	,000
	Yetişkinlerle Sos. Sebat	,114	,338	6,708	44,992	,000
	Çocuklarla Sos. Sebat	,114	,338	6,707	44,979	,000
	Üst Düzey Memnuniyet	,075	,274	5,318	28,281	,000
	Olumsuz Tepki	,069	,263	5,086	25,867	,000
	Genel Yeterlilik	,111	,334	6,604	43,619	,000
Tepki Kararı ve Değerlendirme	Bilişsel Sebat	,009	,093	1,736	3,014	,083
	Kaba Motor Sebat	,009	,094	1,763	3,107	,079
	Yetişkinlerle Sos. Sebat	,024	,156	2,956	8,737	,003
	Çocuklarla Sos. Sebat	,028	,168	3,174	10,073	,002
	Üst Düzey Memnuniyet	,001	,038	,700	,491	,484
	Olumsuz Tepki	,022	,148	2,789	7,777	,006
	Genel Yeterlilik	,016	,125	2,351	5,527	,019
Toplam	Bilişsel Sebat	,084	,290	5,655	31,982	,000

Kaba Motor Sebat	,059	,243	4,679	21,898	,000
Yetişkinlerle Sos. Sebat	,090	,299	5,850	34,220	,000
Çocuklarla Sos. Sebat	,106	,326	6,436	41,417	,000
Üst Düzey Memnuniyet	,021	,145	2,737	7,493	,007
Olumsuz Tepki	,055	,234	4,484	20,110	,000
Genel Yeterlilik	,116	,341	6,762	45,731	,000

Tablo 11 incelendiğinde, "Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi" alt boyutlarının tamamından elde edilen toplam puanın Bilişsel Sebatı %8 oranında, Kaba Motor Sebatı %6 oranında, Yetişkinlerle Sosyal Sebatı %9 oranında, Çocuklarla Sosyal Sebatı %11 oranında, Üst Düzey Memnuniyeti %2 oranında, Olumsuz Tepkiyi %6 oranında ve Genel Yeterliliği %12 oranında pozitif yönde istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir ($p<0.01$).

Tablo 10 ve 11'e göre okul öncesi dönem çocuklarının sosyal bilgiyi işleme becerileri ile motivasyon düzeyleri arasında genel olarak anlamlı bir ilişki olduğu ve sosyal bilgiyi işleme süreci testinin, motivasyon ölçeği alt boyutlarının tümünü pozitif yönde, anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Gözüm (2020), okul öncesi dönem çocuklarının sosyal ortamlarda farklı deneyimler yaşama, birçok sorunla karşılaşma, bu sorunlara çözüm yolları üretmeye çalışma ve sosyal uyumu sağlamak amacıyla gerekli sebatı ve güveni sergileyerek aynı zamanda kendi kendini güdüleme anlamında da beceriler elde ettiğini belirtmektedir. Köyceğiz ve Özbey (2019), sosyal bilgiyi işleme becerilerinin alt faktörlerinden olan ilişkisel beceriler ile motivasyon arasındaki ilişkiyi inceleyerek, kişilerarası problem çözme ölçeği ile motivasyon ölçeğini kullanmıştır. Araştırma verilerine göre, motivasyon ölçeğinin tüm alt boyutları ile yapıcı problem çözme alt ölçeği arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Öğrenme ortamlarında yeterli motivasyonu elde etmiş olan çocukların, sosyal olarak da problemleri çözme ve sosyal uyumu sağlama konusunda başarılı oldukları bilinmektedir (Xinyi, 2003; Elliot 1999; Groves, 2005). Józsa, Barrett, Józsa, Kis ve Morgan (2017) yaptıkları çalışmada, zorlayıcı durumlar karşısında çocukların problemlerle uğraşmaya devam ettikleri, kararlı davranarak yeterli sebatı gösterebildikleri ve aynı oranda zorluğu artan durumlarda daha çok motive olabildikleri belirlenmiştir. Özbey (2018a), okul öncesi dönem çocuklarının motivasyon ve

öz düzenleme becerileri üzerine yaptığı araştırmada, motivasyon düzeyi ile öz düzenleme becerileri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu saptamaktadır. Özbey ve Gürler (2019), çocukların motivasyon düzeyleri ile sosyal becerileri ve problem davranışları arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla yaptıkları çalışmada; motivasyon düzeyi artan çocukların sosyal beceri puanlarının da arttığını belirtmekte ve motivasyon düzeyi ile sosyal beceriler arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmektedir. Alan yazın incelendiğinde sosyal bilgiyi işleme sürecinde ilerleme kaydeden çocukların motivasyon düzeylerinin de ilerlediğine dair destekleyici çalışmaların var olduğu görülmektedir.

Bu durum sosyal bilgiyi işleme becerilerinde başarılı ilerleme kaydeden çocukların aynı zamanda motivasyon düzeylerinin de yüksek olduğunu ve bu becerilere sahip olmada motivasyonun önemli bir yordayıcı olduğunu göstermektedir. Söz konusu durumun; sosyal beceriler elde edilirken sosyal durumlar ve sorunlar karşısında doğru tepkiyi seçip, yorumlayıp, anlamlandırabilmek için gerekli sebatın gösterilmesi, çocuğun yeterince güdülenebilmesi, kendine olan inancını ve motivasyonunu yüksek tutması gerektiği düşünülmektedir.

Elde edilen bulgular neticesinde sosyal bilgiyi işleme sürecinde, sosyal becerilerin edinilmesinde temel görevi üstlenen '*problem çözme becerisinin'* geliştirilmesi için; *'problem çözme çabasını sürdürmeyi'* esas alan motivasyon düzeyinin de yüksek tutulması gerektiği düşünülmektedir.

Sosyal becerileri gelişmiş çocukların problem durumlara karşı bulduğu çözümlerde yaratıcı olması ve sabırlı davranarak ısrarcı olması, çabuk pes etmemesi, sosyal benlik algısının ve benlik saygısının gelişmiş olması, öz kontrol ve yetkinlik becerilerini artırması aynı zamanda motivasyonu oluşturan kaynakları desteklediği için ve içsel motivasyonun sağlanması için temel yapıtaşlarını oluşturduğu için; sosyal bilgiyi işleme becerileri ile motivasyon düzeyi arasında güçlü bir bağ bulunduğu görülmektedir.

Problem çözme ve öz düzenleme becerileri gelişmiş çocukların aynı zamanda motivasyon düzeylerinin de geliştiği ve çözüm yolunda istikrarlı bir ilerleme kaydederek, sabırlı davrandıkları görülmektedir (Köyceğiz ve Özbey, 2019). Huang ve Ling Lay (2017), sosyal uyumun sağlanması için çocukların yeterli motivasyon düzeyine ulaşmaları gerektiğini ve erken çocukluk döneminde sosyal duygusal gelişimin sağlıklı ilerleme gösterebilmesi açısından motivasyonun büyük bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Eren (2022), anne babası ve öğretmeni ile olumlu iletişime sahip olan okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin de olumlu olarak etkilendiğini ve aynı zamanda motivasyonun bileşenlerinden olan sebatkarlığın da pozitif yönde arttığını belirtmektedir. Özbey ve Gürler (2019), 48-72 aylık 304 çocuk ile yaptıkları çalışmada, çocukların sosyal beceri puanları ile motivasyon puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu saptamaktadır. Jambunathan, Burts ve Pierce (1999), sosyal ortamlarda iletişimi başlatma, sürdürme ve sonlandırma, çatışma durumlarının üstesinden gelme, saldırgan davranışlar yerine uyum gerektiren yapıcı tavırları ortaya koyma becerisi olarak tanımlanan sosyal becerilerin gelişiminde, motivasyonun önemli bir rolü olduğunu ve aralarında kayda değer ölçüde bir etkileşim olduğunu belirtmektedir.

4. 3. Çocukların Sosyal Bilgiyi İşleme ve Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

4. Alt Problem

Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal bilgiyi işleme becerileri ile psikolojik sağlamlık düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

Çocukların sosyal bilgiyi işleme becerileri ile psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Pearson Korelasyon testi Tablo 12’ de verilmiştir.

Tablo 12

Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi ile Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Arasındaki Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

Değişkenler		İletişim Kurma / Sosyal P.	Öz-Kontrol/ D.	Atılganlık	Duygusal İstikrar/ Stresle Başa Ç.	Görev Yönelimi	Keşfetmekten Hoşlanma
Yüz İfadelerini Tanıma	r	,072	,094	,016	,060	,113*	,059
	p	,180	,078	,763	,262	,035	,274
	n	350	350	350	350	350	350
Sosyal İpuçlarını Kodlama	r	,206**	,236**	,163**	,120*	,225**	,196*
	p	,000	,000	,002	,025	,000	,000
	n	350	350	350	350	350	350
Sosyal İpuçlarını Yorumlama	r	-,004	-,097	-,099	,026	-,075	-,115*
	p	,938	,069	,065	,629	,164	,031
	n	350	350	350	350	350	350
Tepkilerin Çeşitlendirilmesi ve Yapılandırılması	r	,371**	,360**	,318**	,255**	,267**	,283**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	n	350	350	350	350	350	350
Tepki Kararı ve Değerlendirme	r	,094	,018	-,001	,016	,072	,069
	p	,079	,730	,992	,766	,180	,199
	n	350	350	350	350	350	350
Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi Toplam	r	,307**	,265**	,194**	,181**	,255**	,233**
	p	,000	,000	,000	,001	,000	,000
	n	350	350	350	350	350	350

*p<0,05, **p<0,01

Tablo 12 incelendiğinde Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi *Yüz İfadelerini Tanıma* alt boyutu ile PERİK *İletişim Kurma / Sosyal Performans* (r=,072), *Öz-Kontrol/ Düşüncelilik* (r=,094), *Atılganlık* (r=,016), *Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma* (r=,060), *Görev Yönelimi* (r=,113) ve *Keşfetmekten Hoşlanma* alt boyutu arasındaki ilişki (r=,059) olarak belirlenmiştir. Katsayılara bakıldığında *Yüz İfadelerini Tanıma* alt boyutu ile PERİK *Görev Yönelimi* alt boyutu arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır (p<0,05).

Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi *Sosyal İpuçlarını Kodlama* alt boyutu ile PERİK *İletişim Kurma / Sosyal Performans* (r=,206), *Öz-Kontrol/ Düşüncelilik* (r=,236), *Atılganlık* (r=,163), *Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma* (r=,120), *Görev Yönelimi* (r=,225) ve *Keşfetmekten Hoşlanma* alt boyutu arasındaki ilişki (r=,196)

olarak belirlenmiştir. Katsayılara bakıldığında *Sosyal İpuçlarını Kodlama* alt boyutu ile PERİK tüm alt boyutları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($p<0,05$).

Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi *Sosyal İpuçlarını Yorumlama* alt boyutu ile PERİK *İletişim Kurma / Sosyal Performans* (r=-,004), *Öz-Kontrol/ Düşüncelilik* (r=-,097), *Atılganlık* (r=-,099), *Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma* (r=,026), *Görev Yönelimi* (r=-,075) ve *Keşfetmekten Hoşlanma* alt boyutu arasındaki ilişki (r=-,115) olarak belirlenmiştir. Katsayılara bakıldığında *Sosyal İpuçlarını Yorumlama* alt boyutu ile PERİK *Keşfetmekten Hoşlanma* alt boyutu arasında negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($p<0,05$).

Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi *Tepkilerin Çeşitlendirilmesi ve Yapılandırılması* alt boyutu ile PERİK *İletişim Kurma / Sosyal Performans* (r=,371), *Öz-Kontrol/ Düşüncelilik* (r=,360), *Atılganlık* (r=,318), *Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma* (r=,255), *Görev Yönelimi* (r=,267) ve *Keşfetmekten Hoşlanma* alt boyutu arasındaki ilişki (r=,283) olarak belirlenmiştir. Katsayılara bakıldığında *Tepkilerin Çeşitlendirilmesi ve Yapılandırılması* alt boyutu ile PERİK *Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma*, *Görev Yönelimi* ve *Keşfetmekten Hoşlanma* alt boyutu arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki; *İletişim Kurma / Sosyal Performans*, *Öz-Kontrol/ Düşüncelilik* ve *Atılganlık* alt boyutu arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($p<0,05$).

Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi *Tepki Kararı ve Değerlendirme* alt boyutu ile PERİK *İletişim Kurma / Sosyal Performans* (r=,094), *Öz-Kontrol/ Düşüncelilik* (r=,018), *Atılganlık* (r=-,001), *Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma* (r=,016), *Görev Yönelimi* (r=,072) ve *Keşfetmekten Hoşlanma* alt boyutu arasındaki ilişki (r=,069) olarak belirlenmiştir. Katsayılara bakıldığında *Tepki Kararı ve Değerlendirme* alt boyutu ile PERİK'in alt boyutları arasında herhangi bir ilişkiye rastlanmamıştır ($p>0,05$).

Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi *Toplam*ı ile PERİK *İletişim Kurma / Sosyal Performans* (r=,307), *Öz-Kontrol/ Düşüncelilik* (r=,265), *Atılganlık* (r=,194), *Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma* (r=,181), *Görev Yönelimi* (r=,255) ve *Keşfetmekten Hoşlanma* alt boyutu arasındaki ilişki (r=,233) olarak belirlenmiştir. Katsayılara bakıldığında Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi *Toplam*ı ile PERİK *Öz-Kontrol/ Düşüncelilik*, *Atılganlık*, *Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma*, *Görev Yönelimi* ve *Keşfetmekten Hoşlanma* alt boyutu arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki; *İletişim Kurma / Sosyal Performans* alt boyutu arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır (p<0,05).

5. Alt Problem

Sosyal bilgiyi işleme becerileri, okul öncesi dönem çocuklarının psikolojik sağlamlık düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Çocukların sosyal bilgiyi işleme becerilerinin, psikolojik sağlamlık düzeyi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılan Basit Doğrusal Regresyon Analizi Tablo 13' de verilmiştir.

Tablo 13

Sosyal Bilgiyi İşleme Becerilerinin Psikolojik Sağlamlık Üzerindeki Etkisini Belirlemeye Yönelik Basit Doğrusal Regresyon Analizi

		R^2	Stand. Edilmiş β	T	F	P
Yüz İfadelerini Tanıma	İletişim Kurma / Sosyal Performans	,005	,072	1,343	1,805	,180
	Öz-Kontrol / Düşüncelilik	,009	,094	1,770	3,134	,078
	Atılganlık	,000	,016	,302	,091	,763
	Duygusal İstikrar / Stresle Başa Çıkma	,004	,060	1,124	1,264	,262
	Görev Yönelimi	,013	,113	2,119	4,489	,035
	Keşfetmekten Hoşlanma	,003	,059	1,096	1,202	,274
Sosyal İpuçlarını Kodlama	İletişim Kurma / Sosyal Performans	,042	,206	3,928	15,427	,000
	Öz-Kontrol / Düşüncelilik	,056	,236	4,534	20,555	,000
	Atılganlık	,027	,163	3,079	9,481	,002
	Duygusal İstikrar / Stresle Başa Çıkma	,014	,120	2,259	5,101	,025
	Görev Yönelimi	,051	,225	4,306	18,541	,000
	Keşfetmekten Hoşlanma	,038	,196	3,729	13,907	,000
Sosyal İpuçlarını Yorumlama	İletişim Kurma / Sosyal Performans	,000	-,004	-,078	,006	,938
	Öz-Kontrol / Düşüncelilik	,009	-,097	-1,823	3,322	,069
	Atılganlık	,010	-,099	-1,849	3,419	,065
	Duygusal İstikrar / Stresle	,001	,026	,484	,234	,629

	Başa Çıkma					
	Görev Yönelimi	,006	-,075	-1,394	1,943	,164
	Keşfetmekten Hoşlanma	,013	-,115	-2,167	4,694	,031
Tepkilerin Çeşitlendirilmesi ve Yapılandırılması	İletişim Kurma / Sosyal Performans	,137	,371	7,443	55,392	,000
	Öz-Kontrol / Düşüncelilik	,130	,360	7,208	51,962	,000
	Atılganlık	,101	,318	6,265	39,249	,000
	Duygusal İstikrar / Stresle Başa Çıkma	,065	,255	4,925	24,260	,000
	Görev Yönelimi	,071	,67	5,167	26,696	,000
	Keşfetmekten Hoşlanma	,080	,283	5,509	30,345	,000
Tepki Kararı ve Değerlendirme	İletişim Kurma / Sosyal Performans	,009	,094	1,761	3,102	,079
	Öz-Kontrol / Düşüncelilik	,000	,018	,345	,119	,730
	Atılganlık	,000	-,001	-,010	,000	,992
	Duygusal İstikrar / Stresle Başa Çıkma	,000	,016	,298	,089	,766
	Görev Yönelimi	,005	,072	1,343	1,804	,180
	Keşfetmekten Hoşlanma	,005	,069	1,286	1,653	,199
Toplam	İletişim Kurma / Sosyal Performans	,094	,307	6,020	36,235	,000
	Öz-Kontrol / Düşüncelilik	,070	,265	5,121	26,229	,000
	Atılganlık	,038	,194	3,685	13,579	,000
	Duygusal İstikrar / Stresle Başa Çıkma	,033	,181	3,426	11,739	,001
	Görev Yönelimi	,065	,255	4,926	24,270	,000
	Keşfetmekten Hoşlanma	,054	,223	4,471	19,992	,000

Tablo 12 ve 13 incelendiğinde *Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi Toplam*ı ile *Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeğinin* tüm alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi *Toplam*ının, "Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği " tüm alt boyutlarını pozitif yönde istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir.

Araştırma sonucundan yola çıkarak sosyal bilgiyi işleme beceri puanları yüksek olan çocukların aynı zamanda psikolojik sağlamlık düzeylerinin de yüksek olduğu sonucuna varılmaktadır.

Bu durum sosyal becerileri gelişmiş çocukların öz farkındalık, özdenetim, sosyal farkındalığı gelişmiş ve ilişkisel becerilerde yetkin olması özelliklerine sahip olması göz önünde bulundurularak, bu çocukların aynı zamanda sağlamlık becerisi yüksek bireylerin sosyal problem çözme becerileri gelişmiş, öz düzenleme ve özgüven yetilerine sahip, doyumu erteleyebilen ve gerektiğinde yardım alabilen çocuklar olarak tanımlanması şeklinde açıklanabilir. Aynı zamanda sosyal farkındalığı ve sosyal problem çözme

becerileri gelişmiş çocukların sağlam bireyler olarak görüldüğü ve kişiler arası iletişimde etkili çözümler sunabildikleri söylenebilir. Tse ve Yip (2009), yaptığı araştırma neticesinde kişilerarası uyum becerisi gelişmiş, sosyal problemlerin üstesinden gelebilen, özsaygısı yüksek ve sosyal ortamlarda yapılan hataları görmezden gelebilen veya affedebilen bireylerin aynı zamanda psikolojik olarak da sağlam bireyler olduklarını saptamaktadır. Yörük (2019), yaptığı çalışmada akran ilişkileri puanları yüksek olan özel yetenekli çocukların psikolojik sağlamlık düzeylerinin de yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Shapiro (1996), sosyal iletişim becerilerinin gelişimine destek sağlayan ortamlarda büyüyen çocukların, psikolojik dayanıklılığının da arttığını ve stres yaratan durumlar karşısında makul çözümler sunarak durumla baş etme ve üstesinden gelme davranışlarının görüldüğünü belirtmektedir. Gizir (2004) sosyal iletişim becerileri ve empati kurma yeteneği gelişmiş çocukların aynı zamanda akademik sağlamlığının da geliştiğini saptamış; Eminağaoğlu (2006) ise yaşıtları arasında güçlü iletişim becerilerine sahip ve sosyal anlamda aktif bireylerin aynı zamanda psikolojik sağlamlık düzeylerinin de yüksek olduğunu belirtmiştir.

Akduman, Karahan ve Solmaz (2018), empati becerisi ve psikolojik sağlamlık düzeyinin, iletişim becerileri üzerinde pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğunu belirlemiştir. An, An, O'Connor ve Wexler (2008), yaşlılık döneminde ailesi ve çocukları ile birlikte yaşayan, sosyal iletişim ve etkileşimleri daha yüksek bayanların; sağlık sorunlarının daha az olduğunu, daha öz güvenli hissederek öz saygılarını koruduklarını ve sosyal duygusal iyi oluş hallerini daha stabil tutup, daha sağlam bireyler olarak hayata devam ettiklerini belirtmektedir. Dumont ve Provost (1999), ergen bireyler üzerinde yaptıkları araştırmada, psikolojik sağlamlığı yüksek olanların problem çözme alt boyutunda da iyi bir puan aldıklarını ve bu bireylerin öz saygılarının, sağlamlığı düşük bireylere oranla daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Literatür taramasında yapılan araştırmalarda sosyal becerileri gelişmiş bireylerin aynı zamanda olumlu benlik algısına sahip olduğu, sorunlardan kaçmak yerine çözüm önerileri sunduğu, bu önerilerin uygulanmasında öz kontrol ve öz düzenlemenin de sağlandığı, hayata ve hedeflerine bağlı oldukları, olayları veya kişileri

yönlendirebilme ve sosyal uyumu sağlayıp, ılımlı iletişim ortamları oluşturabilmede başarılı oldukları belirtilerek (Schütz, 1998;Bartoletti, 2006), bu araştırmanın desteklendiği görülmektedir.

Çocukların sosyal deneyimlerle bellekte depoladığı sosyal bilgiyi, örtük zihinsel yapılarla şekillendirdiği ve bu yolla sosyal becerileri elde ettiği bilinmektedir. Elde edilen bulgular ışığında bu durumun aynı zamanda psikolojik sağlamlığı oluşturan iki temel faktör olarak bilinen 'kültürel normlar ve gelişimi etkileyen etmenlere' de etki ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Sosyal bilgiyi işleme becerileri gelişmiş çocukların ipuçlarını yakalayarak, duygu kontrolü sağlaması, empati becerisinin yüksek olması, karar verdiği tepkiyi ortaya koyabilecek inancı sağlaması yani öz yeterlilik- öz denetim-öz farkındalık becerilerinin gelişmiş olması; psikolojik sağlamlığı yüksek çocukların özelliklerinden olan öz bilinç-özsaygı-olumlu benlik algısı, sosyal iletişim ve öz kontrol gibi birçok beceriyi de desteklediği görülmektedir.

4.4. Çocukların Cinsiyet, Devam Ettiği Okul Türü ve Öğretmeninin Kıdem Durumuna Göre Sosyal Bilgiyi İşleme Testi Puanlarına İlişkin Bulgular

6. Alt Problem

Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal bilgiyi işleme becerileri; çocukların cinsiyeti, devam ettiği okul türü, öğretmenin kıdemi gibi değişkenlere göre farklılıklaşmakta mıdır?

Çocukların cinsiyetlerine göre Sosyal Bilgiyi İşleme Süreci Testi puanlarına dair t-Testi analizleri Tablo 14'de verilmektedir.

Tablo 14

Çocukların Cinsiyetlerine Göre "Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi" Puanlarına İlişkin t- Testi Sonuçları

Sosyal Bilgiyi İşleme Bc Ölçeği	Çocuğun Cinsiyeti	n	X	sd	t	p

Yüz İfadelerini Tanıma	Kız Erkek	170 180	4,98 4,98	348	,398	,691
Sosyal İpuçlarını Kodlama	Kız Erkek	170 180	13,71 13,37	348	-1,573	,117
Sosyal İpuçlarını Yorumlama	Kız Erkek	170 180	3,29 3,31	348	,153	,879
Tepkilerin Çeşitlendirilmesi ve Yapılandırılması	Kız Erkek	170 180	2,06 1,87	348	-1,335	,183
Tepki Kararı ve Değerlendirme	Kız Erkek	170 180	44,52 44,27	348	-1,319	,188
Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi Toplam	Kız Erkek	170 180	68,56 67,80	348	-2,020	,044*

*p<0,05

Tablo 14 incelendiğinde çocukların cinsiyetlerinin sadece "Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi" *Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi* (t=-2,020, p<0,05) toplamından alınan puanlarda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturduğu; *Yüz İfadelerini Tanıma* (t=,398, p>0,05); *Sosyal İpuçlarını Kodlama* (t=-1,573, p>0,05); *Sosyal İpuçlarını Yorumlama* (t=,153, p>0,05); *Tepkilerin Çeşitlendirilmesi ve Yapılandırılması* (t=-1,335, p>0,05) ve *Tepki Kararı ve Değerlendirme* (t=-1,319, p>0,05) alt boyutlarından alınan puanlarda ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Tabloya göre Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi Toplam puanları ile cinsiyet arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılığın kız çocuklarının lehine olduğu görülmektedir. Puan ortalamaları incelendiğinde kız çocuklarının okul öncesi dönem çocukları için sosyal bilgi işleme süreci testi (X=68,56) toplam puanlarının erkek çocuklarının puanlarına (X=67,80) göre yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çorbacı Oruç (2008) yaptığı çalışmada kız çocuklarının problem durumlarına alternatif üretirken daha çözüm odaklı olduğu, sosyal davranış eğilimlerinin erkek çocuklara göre daha yüksek olduğu ve kız çocuklarının daha ılımlı ve pozitif sunduğu çözümlere karşılık erkek çocuklarının daha saldırgan ve yıkıcı çözümler sunduklarını belirtmektedir. Eisenberg vd. (1989), yaptığı çalışmada kız çocuklarının sosyal durumlara verdiği tepkilerde daha çok

empati kurduklarını ve davranışı içselleştirerek daha olumlu tepkiler sunduklarını belirtmektedir. Zembat, Koçyiğit, Akşin ve Tunçeli (2018) yaptıkları araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının benlik algıları, mizaçları ve sosyal becerileri arasındaki ilişkileri incelenmeyi amaçlamıştır. Elde edilen bulgular neticesinde okul öncesi dönem çocuklarının benlik algısı toplam puan, öz saygı ve öz yeterlilik puanlarının kız çocukların lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Bu durum; ülkemizde çocuk yetiştirme tarzından kaynaklı kız çocuklarının sosyal beklentilere karşı duyarlılığının fazla olması ve kendinden beklenen sosyal davranışları cinsiyet rolüne uygun olarak gerçekleştirmesi ve buna bağlı olarak olayları yatıştırma ve çözüm odaklı düşünmeye yönelik eğilimlerinin fazla olduğunu düşündürmektedir. Aynı zamanda cinsiyete bağlı doğuştan gelen bazı farklılıkların oluştuğu ve kız çocuklarında sosyal durumlara daha çabuk çözüm yolları üretme becerilerinin erkeklere oranla daha hızlı geliştiği, biyolojik faktörlerin de ön planda olduğu söylenebilir.

Toplumsal bir durum olarak erkek çocuklarının sık sık onay alması ve empati kurma, iletişime geçme, problemi oluşturan değil çözen tarafta olma gibi durumları kız çocuklarının daha ağırlıklı olarak üstlenmesi ve bu şekilde dikkat çekme veya takdir toplama niyeti ile davranış geliştirdiği yorumu da yapılabilir. Erkek çocuklarının saldırgan veya şiddete meyilli olması ve bu yönde çevresinden destek görmesi, sosyal becerilerde daha az aktif olmasına veya olumlu iletişimler gerçekleştirmede daha az yetkin olmasına neden olabilir.

Çocukların devam ettiği okul türüne göre Sosyal Bilgiyi İşleme Süreci Testi puanlarına dair t-Testi analizleri Tablo 15'de verilmektedir.

Tablo 15

Çocukların Devam Ettiği Okul Türüne Göre "Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi" Puanlarına İlişkin t- Testi Sonuçları

Sosyal Bilgiyi İşleme B Ölçeği	Okul Türü	n	X	sd	t	p
Yüz İfadelerini Tanıma	Anaokulu	127	4,98	348	-,289	,773
	Anasınıfı	223	4,98			

Sosyal İpuçlarını Kodlama	Anaokulu Anasınıfı	127 223	13,55 13,52	348	,134	,894
Sosyal İpuçlarını Yorumlama	Anaokulu Anasınıfı	127 223	3,34 3,28	348	,770	,442
Tepkilerin Çeşitlendirilmesi ve Yapılandırılması	Anaokulu Anasınıfı	127 223	1,87 2,02	348	-1,033	,303
Tepki Kararı ve Değerlendirme	Anaokulu Anasınıfı	127 223	44,03 44,60	348	-2,459	**,015***
Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi Toplam	Anaokulu Anasınıfı	127 223	67,76 68,40	348	-1,507	,133

*p<0,05

Tablo 15 incelendiğinde çocukların devam ettikleri okul türüne göre "Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi" *Tepki Kararı ve Değerlendirme* (t=--2,459, p<0,05) alt boyutundan alınan puanlarda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu; *Yüz İfadelerini Tanıma* (t=,-,289, p>0,05); *Sosyal İpuçlarını Kodlama* (t=,134, p>0,05); *Sosyal İpuçlarını Yorumlama* (t=,770, p>0,05); *Tepkilerin Çeşitlendirilmesi ve Yapılandırılması* (t=-1,033, p>0,05) alt boyutları ve *Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi* (t=-1,507, p<0,05) toplamından alınan puanlarda ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Puan ortalamaları incelendiğinde anasınıfına devam eden çocukların tepki kararı ve değerlendirme puanlarının (X=68,40) anaokuluna devam çocuklarının puanlarına (X=67,76) göre yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, anasınıfı ortamlarının anaokullarına göre daha kalabalık olması, örgün öğretime daha fazla ağırlık verilmesi ve daha kurallı ve sistematik bir şekilde eğitim içeriğinin uygulanması sonucu çocukların doğru tepki kararı alıp, uygun olan davranışı geliştirme ve buna yönelik değerlendirme yapmasına bağlı olarak sosyal bilgi işleme becerilerinde ön planda olmaları şeklinde açıklanabilir. Aynı zamanda anasınıflarını tercih eden ailelerin sosyoekonomik düzeylerinin daha düşük olması, çocukların daha kalabalık ailelerde veya çevrede büyümesi ve buna bağlı olarak daha fazla sosyal iletişime geçme fırsatı edinerek, daha çok problem durumuyla karşı karşıya kalmaları şeklinde yorumlanabilir. Sosyal iletişim arttıkça sosyal deneyim ve sosyal beceri gelişimi de aynı oranda artmaktadır.

Özbey (2009) yaptığı çalışmada anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların, sosyal beceri düzeyi arttıkça problem davranışlarında azalma görüldüğünü belirtmektedir. Alan yazında araştırmayla bağlantılı çalışmalara bakıldığında, zıt sonuçlarında elde edildiği görülmektedir. Günindi (2011), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların devam ettikleri kuruma göre sosyal becerilerinde bir farklılaşma olup olmadığını incelemiş ve çocukların sosyal beceri toplam puanlarında anlamlı farklılık elde etmiştir. Söz konusu farklılığın anaokuluna devam eden öğrenciler lehine olduğu belirtilmektedir. Stipek, Feiler, Daniels & Milburn (1995), anaokullarında çok daha fazla uyarıcıya maruz kalan çocukların, sosyal ve akademik başarılarının arttığı ve daha özgür kararlar alarak kişilik gelişimlerini daha çabuk oluşturduklarını belirtirken; Rothenberg (1995), tam gün eğitim veren anaokullarında çocukların gelişimleri adına olumlu ilerlemeler kaydettiğini belirtmektedir. Özgülük (2006), tam gün ve yarım gün eğitim veren okul öncesi kurumlarındaki 200 çocuk ile yaptığı araştırmada, tam gün eğitim alan çocukların sosyal gelişimlerinin daha iyi düzeyde olduğunu saptamıştır.

Çocukların öğretmenlerinin kıdemine göre Sosyal Bilgiyi İşleme Süreci Testi puanlarına dair ANOVA analizleri Tablo 16'da verilmektedir.

Tablo 16

Öğretmenlerin Kıdemine Göre Çocukların "Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi" Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Sosyal Bilgiyi İşleme Be Ölçeği	Kıdem Yılı	n	X	S	Sd	F	P Farkın kaynağı Tukey testi
Yüz İfadelerini Tanıma	**1.**1-5 yıl	103	5,00	,000	2	2,774	,064
	2.6-10 yıl	177	4,98	,168			
	3.11-15 yıl	70	4,94	,234			
Sosyal İpuçlarını Kodlama	**1.**1-5 yıl	103	13,17	1,817		6,904	**,001***
	2.6-10 yıl	177	13,44	2,053			Fark
	3.11-15 yıl	70	14,29	2,044			1-5<11-15
							6-10<11-15
Sosyal İpuçlarını Yorumlama	**1.**1-5 yıl	103	3,30	,575		3,461	**,032***
	2.6-10 yıl	177	3,37	,697			Fark
	3.11-15 yıl	70	3,11	,843			11-15<6-10
Tepkilerin Çeşitlendirilmesi ve Yapılandırılması	**1.**1-5 yıl	103	2,06	1,327		,706	,495
	2.6-10 yıl	177	1,88	1,431			
	3.11-15 yıl	70	2,04	1,135			

Tepki Kararı ve Değerlendirme	**1.**1-5 yıl **2.**6-10 yıl **3.**11-15 yıl	103 177 70	44,39 44,45 44,27	1,592 1,980 1,641	,236	,790
Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi Toplam	**1.**1-5 yıl **2.**6-10 yıl **3.**11-15 yıl	103 177 70	67,92 68,12 68,66	3,458 3,695 3,340	,920	,399

*p<0,05

Tablo 16 incelendiğinde öğretmen*lerin* kıdem yıllarının, "Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi" *Sosyal İpuçlarını Kodlama* (F=6,904, p<0,05) ve *Sosyal İpuçlarını Yorumlama* (F=3,461, p<0,05) alt boyutlarından alınan puanlarda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturduğu; diğer alt boyutlarda ve toplam teste ise herhangi bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir (*Yüz İfadelerini Tanıma* (F=2,774, p>0,05); *Tepkilerin Çeşitlendirilmesi ve Yapılandırılması*(F=,706, p>0,05)*; Tepki Kararı ve Değerlendirme* (F=,236, p>0,05); *Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi* (F=,920, p>0,05). Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre;

Sosyal İpuçlarını Kodlama alt boyutunda kıdem yılı 11-15 yıl ile 1-5 ve 6-10 yıl grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Puan ortalamaları incelendiğinde öğretmeninin kıdem yılı 11-15 yıl (X=14,29) arasında olan çocukların sosyal ipuçlarını kodlama puanlarının öğretmeninin kıdem yılı 1-5 yıl (X=13,17) ile 6-10 yıl (X=13,44) arasında olan çocuklara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Sosyal İpuçlarını Yorumlama alt boyutunda kıdem yılı 6-10 yıl ve 11-15 yıl grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Puan ortalamaları incelendiğinde öğretmeninin kıdem yılı 6-10 yıl (X=3,37) arasında olan çocukların sosyal ipuçlarını kodlama puanlarının öğretmeninin kıdem yılı 11-15 yıl (X=3,11) arasında olan çocuklara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda kıdem yılı yüksek, sosyal iletişim becerileri gelişmiş öğretmenlerin rol model olarak çocukların sosyal bilgiyi işleme becerilerine katkı sağladığı, bilgi ve tecrübesini aktarma konusundaki deneyimi ile çocuklar üzerinde olumlu etki ettiği ve çocukların empati becerilerinin gelişimini destekleyecek eğitim ortamlarını yarattığı sonucuna varılabilir.

Şeker (2000) öğretmenlerin sosyal iletişim becerilerinin incelendiği çalışmada kıdem yılı ile doğru orantıda bir artış gözlemlemiş ve 21 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenlerin daha az kıdem yılına sahip öğretmenlere oranla iletişim becerilerine ilişkin algı düzeylerinin daha yüksek olduğunu saptamıştır. Ancak Erol (2008), akranları ile uyum sağlayamayan, ihmal veya istismar yaşayan, saldırganlığa yatkın çocuklara yönelik öğretmenlerin farkındalığını ölçtüğü çalışmada, kıdem yılı 1-5 arası öğretmenlerin daha hassas davrandıklarını ve daha dikkatli olduklarını saptamıştır. Bulut (2000) ise yaptığı araştırmada, kıdem yılı yüksek öğretmenlerin, çocukların problem davranışları üzerinde daha az etkiye sahip olduklarını belirlemiştir. Öte yandan Genç (2005), ilköğretimde eğitim alan çocuklardaki sosyal becerilerin geliştirilmesine yönelik öğretmenlerle yaptığı çalışmada, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin daha ılımlı fikirlere sahip olduğu ve daha ümitli olduklarını belirlemiştir.

4.5. Çocukların Cinsiyet, Devam Ettiği Okul Türü ve Öğretmeninin Kıdem Durumuna Göre Motivasyon Ölçeği Puanlarına İlişkin Bulgular

7. Alt Problem

Okul öncesi dönem çocuklarının motivasyon düzeyleri; çocukların cinsiyeti, devam ettiği okul türü ve öğretmenin kıdemi gibi değişkenlere göre farklılıklaşmakta mıdır?

Çocukların cinsiyetlerine göre motivasyon puanlarına dair t-Testi analizleri Tablo 17'de verilmektedir.

Tablo 17

Çocukların Cinsiyetlerine Göre "Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği" Puanlarına İlişkin t- Testi Sonuçları

Motivasyon Ölçeği	Çocuğun Cinsiyeti	n	X	sd	t	p
Bilişsel sebat	Kız	170	19,54	348	1,945	,053
	Erkek	180	18,65			
Kaba motor sebat	Kız	170	20,14	348	,486	,627
	Erkek	180	19,91			
Yetişkinlerle sosyal sebat	Kız	170	19,54	348	3,090	**,002***
	Erkek	180	18,15			

Çocuklarla sosyal sebat	Kız	170	23,48	348	2,407	**,017***
	Erkek	180	22,23			
Üst düzey memnuniyet	Kız	170	21,71	348	1,921	,056
	Erkek	180	20,98			
Olumsuz tepki	Kız	170	28,67	348	1,201	,231
	Erkek	180	27,86			
Genel yeterlilik	Kız	170	19,64	348	2,058	**,040***
	Erkek	180	18,69			

*p<0,05

Tablo 17 incelendiğinde çocukların "Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği" *Yetişkinlerle Sosyal Sebat, Çocuklarla Sosyal Sebat* ve *Genel Yeterlilik* alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında kız çocuklarının lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir (Yetişkinlerle Sosyal Sebat: t=3,090, p<0,05; Çocuklarla Sosyal Sebat: t=2,407, p<0,05; Genel Yeterlilik: t=2,058, p<0,05). Diğer alt boyutlardan *Bilişsel Sebat, Kaba Motor Sebat, Üst Düzey Memnuniyet ve Olumsuz Tepki* alt boyutlardan alınan puanlarda ise çocukların cinsiyetlerinin istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir (Bilişsel Sebat: t=1,945, p>0,05; Kaba Motor Sebat: t= ,486, p>0,05; Üst Düzey Memnuniyet: t=1,921, p>0,05; Olumsuz Tepki: t=1,201, p>0,05). Puan ortalamaları incelendiğinde kız çocuklarının Yetişkinlerle Sosyal Sebat (X=19,54); Çocuklarla Sosyal Sebat (X=23,48); ve Genel Yeterlilik (X=19,64) puanlarının erkek çocuklarının Yetişkinlerle Sosyal Sebat (X=18,15); Çocuklarla Sosyal Sebat (X=22,23); ve Genel Yeterlilik (X=18,69) puanlarına göre yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Kız çocuklarının erkek çocuklarına göre motivasyonlarındaki yükseklik, toplumun kız çocuklarına yüklediği roller ve beklentilerden kaynaklanabilir. Ebeveynler kız çocuklarını yetiştirirken erkek çocuklarına göre daha hassas davranabilir ve kız çocuğundan beklentileri daha farklı olabilir. Örneğin küçük yaşlardan itibaren kız çocuklarına ev işlerinde görev ve sorumluluklar verilebilir ve bu durum kız çocuklarının farklı becerileri geliştirmesine, bir işi bitirmede sürekliliği sağlamada, kendi öz-bakım becerilerini daha erken yaşlarda yapmaya başlamasına katkı sunabilir. Ayrıca kız çocuklarının gelişimlerinin erkek çocuklara göre daha hızlı olması motivasyonlarında avantajlı olmalarına sebep olmuş

olabilir. Tüm bunların kız çocuklarının motivasyonlarına katkı sunan etmenler olduğu söylenebilir.

Gilmore, Cuskelly ve Purdie (2003), devamlılık arz eden sorumluluklarda cinsiyet değişkenine göre farklılığı incelediği araştırmada, kız çocuklarının daha yüksek puanlar aldıklarını belirlemiştir. Sung ve Padilla (1998) ise, dil öğrenmede kızların erkeklere oranla daha yüksek bir motivasyona sahip olduklarını belirlemiştir. Aynı şekilde Özbey ve Dağlıoğlu (2017), motivasyon çalışmalarında bilişsel sebat alt boyutunda kızların daha iyi puanlar aldığını belirtmektedir. Özcan ve Kaya (2017) ise kız çocuklarının başarmaya yönelik motivasyon düzeylerinin, erkeklere oranla daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Özbey (2018b), okul öncesi dönem çocuklarının ahlaki değer davranışları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmada, kız çocuklarının motivasyon düzeyinin erkeklerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Lise öğrencileri ile yaptığı çalışmada kızların dışsal motivasyon kaynaklarına Alan yazında kız çocuklarının öğrenme ve sosyal davranış elde etme motivasyonlarının erkek çocuklarına oranla daha yüksek olduğuna dair birçok çalışma yer almaktadır (Wang, Hwang, Liao, Chen ve Hsieh, 2011; Khamis, Dukmak ve Elhoweris, 2008).

Çocukların devam ettiği okul türüne göre motivasyon puanlarına dair t-Testi analizleri Tablo 18'de verilmektedir.

Tablo 18

Çocukların Devam Ettiği Okul Türüne Göre "Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği" Puanlarına İlişkin t- Testi Sonuçları

Motivasyon Ölçeği	Okul Türü	n	X	sd	t	p
Bilişsel sebat	Anaokulu Anasınıfı	127 223	18,98 19,13	348	,-308	,759
Kaba motor sebat	Anaokulu Anasınıfı	127 223	19,94 20,06	348	,-235	,815
Yetişkinlerle sosyal sebat	Anaokulu Anasınıfı	127 223	18,05 19,27	348	-2,391	**,018***
Çocuklarla sosyal sebat	Anaokulu Anasınıfı	127 223	22,57 22,99	348	,-748	,455

Üst düzey memnuniyet	Anaokulu Anasınıfı	127 223	22,20 20,84	348	3,348	**,001***
Olumsuz tepki	Anaokulu Anasınıfı	127 223	26,87 29,04	348	-3,160	**,002***
Genel yeterlilik	Anaokulu Anasınıfı	127 223	19,35 19,04	348	,628	,531

*p<0,05

Tablo 18 incelendiğinde çocukların devam ettikleri okul türüne göre "Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği" *Yetişkinlerle Sosyal Sebat, Üst Düzey Memnuniyet ve Olumsuz Tepki* alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir (Yetişkinlerle Sosyal Sebat: t=-2,391, p<0,05; Üst Düzey Memnuniyet: t=3,348, p<0,05; Olumsuz Tepki: t=-3,160, p<0,05). Diğer alt boyutlardan *Bilişsel Sebat, Kaba Motor Sebat, Çocuklarla Sosyal Sebat ve Genel Yeterlilik* alt boyutlardan alınan puanlarda çocukların devam ettikleri okul türüne istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir (Bilişsel Sebat: t=,-308, p>0,05; Kaba Motor Sebat: t= ,-235, p>0,05; Çocuklarla Sosyal Sebat: t=,-748, p>0,05; Genel Yeterlilik: t=1,201, p>0,05). Puan ortalamalarına bakıldığında anasınıfına devam eden çocukların 'Yetişkinlerle Sosyal Sebat' puanlarının (X=19,27), anaokuluna devam eden çocukların puanlarına (X=18,05) göre yüksek olduğu ve anasınıfına devam eden çocuklarının 'Olumsuz Tepki' puanlarının (X=29,04), anaokuluna devam eden çocukların puanlarına (X=26,87) göre yüksek olduğu, anasınıfına devam eden çocuklarının 'Üst Düzey Memnuniyet' puanlarının ise (X=20,84), anaokuluna devam eden çocukların puanlarına (X=22,20) göre düşük olduğu belirlenmiştir. Bu durum anasınıfına devam eden çocukların daha kalabalık sınıflarda olmasından dolayı daha çok sosyal iletişim ve problem durumuyla karşı karşıya gelmesi ve sosyal durumları çözümlemek adına daha fazla motivasyonu elde etmesi gerektiği şeklinde açıklanabilir. Yerlikaya (2014), anasınıfı ya da anaokulu eğitimi alan çocukların ilkokul ve ortaokul öğrenimi sürecinde, motivasyon düzeylerinin almayanlara oranla daha yüksek olduğunu saptamaktadır. Özbey ve Aktemur Gürler (2019), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal becerileri ile motivasyon düzeylerinin paralel ilerlediğini belirtmekte, motivasyon düzeyinin artış göstermesi ile problem davranışların azaldığı

belirtilmektedir. Şahin ve Ömeroğlu (2015), anasınıfına devam eden çocuklarla yaptıkları çalışmada, sosyal duygusal zekayı artıran becerilerin eğitim, güdülenme, yönlendirme ve rehberlik ile gelişebileceğini belirtmektedir.

Çocukların öğretmenlerinin kıdemine göre motivasyon puanlarına dair ANOVA analizleri Tablo 19'da verilmektedir.

Tablo 19

Öğretmenlerin Kıdemine Göre Çocukların "Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği" Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Motivasyon Ölçeği	**Kıdem Yılı**	**n**	**X**	**S**	**Sd**	**F**	**P** **Farkın kaynağı** **Tukey testi**
Bilişsel sebat	**1.**1-5 yıl	103	20,06	3,594	2	15,134	**,000***
	2.6-10 yıl	177	19,45	4,491			Fark
	3.11-15 yıl	70	16,71	3,857			11-15<1-5
							11-15<6-10
Kaba motor sebat	**1.**1-5 yıl	103	20,86	3,227		8,775	**,000***
	2.6-10 yıl	177	20,25	4,807			Fark
	3.11-15 yıl	70	18,20	3,973			11-15<1-5
							11-15<6-10
Yetişkinlerle sosyal sebat	**1.**1-5 yıl	103	19,67	3,568		7,773	**,000***
	2.6-10 yıl	177	18,99	4,831			Fark
	3.11-15 yıl	70	17,16	3,174			11-15<1-5
							11-15<6-10
Çocuklarla sosyal sebat	**1.**1-5 yıl	103	23,18	4,210		11,623	**,000***
	2.6-10 yıl	177	23,59	5,234			Fark
	3.11-15 yıl	70	20,41	4,134			11-15<1-5
							11-15<6-10
Üst düzey memnuniyet	**1.**1-5 yıl	103	22,09	2,818		7,967	**,000***
	2.6-10 yıl	177	21,44	3,840			Fark
	3.11-15 yıl	70	19,96	3,407			11-15<1-5
							11-15<6-10
Olumsuz tepki	**1.**1-5 yıl	103	27,54	6,630		5,589	**,004***
	2.6-10 yıl	177	29,31	6,090			Fark
	3.11-15 yıl	70	26,63	5,993			11-15<6-10
Genel yeterlilik	**1.**1-5 yıl	103	19,72	3,864		20,315	**,000***
	2.6-10 yıl	177	19,92	4,370			Fark
	3.11-15 yıl	70	16,36	3,734			11-15<1-5
							11-15<6-10

*p<0,05

Tablo 19 incelendiğinde öğretmenlerin kıdem yıllarının, "Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği" *Bilişsel Sebat* (F=15,134, p<0,05), *Kaba Motor Sebat* (F=8,775**,** p<0,05), *Yetişkinlerle Sosyal Sebat* (F=7,773, p<0,05), *Çocuklarla Sosyal Sebat* (F=11,623, p<0,05), *Üst Düzey Memnuniyet* (F=7,967**,** p<0,05) *Olumsuz Tepki* (F=5,589, p<0,05) ve *Genel Yeterlilik* (F=20,315**,** p<0,05) alt boyutlarından alınan puanlarda istatistiksel açıdan anlamlı

bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Farklılıkların tespiti için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre;

Bilişsel Sebat alt boyutunda, kıdem yılı 1-5 ile 6-10 ve 11-15 yıl grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Puan ortalamaları incelendiğinde öğretmeninin kıdem yılı 1-5 yıl (X=20,06) ile 6-10 yıl (X=19,45) arasında olan çocukların bilişsel sebat puanlarının öğretmeninin kıdem yılı 11-15 yıl (X=16,71) arasında olan çocuklara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Kaba Motor Sebat alt boyutunda, kıdem yılı 1-5 ile 6-10 ve 11-15 yıl grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Puan ortalamaları incelendiğinde öğretmeninin kıdem yılı 1-5 yıl (X=20,86) ile 6-10 yıl (X=20,25) arasında olan çocukların kaba motor sebat puanlarının öğretmeninin kıdem yılı 11-15 yıl (X=18,20) arasında olan çocuklara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Yetişkinlerle Sosyal Sebat alt boyutunda, kıdem yılı 1-5 ile 6-10 ve 11-15 yıl grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Puan ortalamaları incelendiğinde öğretmeninin kıdem yılı 1-5 yıl (X=19,67) ile 6-10 yıl (X=18,99) arasında olan çocukların yetişkinlerle sosyal sebat puanlarının öğretmeninin kıdem yılı 11-15 yıl (X=17,16) arasında olan çocuklara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Çocuklarla Sosyal Sebat alt boyutunda, kıdem yılı 1-5 ile 6-10 ve 11-15 yıl grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Puan ortalamaları incelendiğinde öğretmeninin kıdem yılı 1-5 yıl (X=23,18) ile 6-10 yıl (X=23,59) arasında olan çocukların çocuklarla sosyal sebat puanlarının öğretmeninin kıdem yılı 11-15 yıl (X=20,41) arasında olan çocuklara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Üst Düzey Memnuniyet alt boyutunda, kıdem yılı 1-5 ile 6-10 ve 11-15 yıl grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Puan ortalamaları incelendiğinde öğretmeninin kıdem yılı 1-5 yıl (X=22,09) ile 6-10 yıl (X=21,44) arasında olan çocukların üst düzey memnuniyet puanlarının öğretmeninin kıdem yılı 11-15 yıl (X=19,96) arasında olan çocuklara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Olumsuz Tepki alt boyutunda, kıdem yılı 6-10 ve 11-15 yıl grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Puan ortalamaları incelendiğinde öğretmeninin kıdem yılı 6-10 yıl (X=29,31) arasında olan çocukların olumsuz tepki puanlarının öğretmeninin kıdem yılı 11-15 yıl (X=26,63) arasında olan çocuklara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Genel Yeterlilik alt boyutunda, kıdem yılı 1-5 ile 6-10 ve 11-15 yıl grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Puan ortalamaları incelendiğinde öğretmeninin kıdem yılı 1-5 yıl (X=19,72) ile 6-10 yıl (X=19,92) arasında olan çocukların genel yeterlilik puanlarının öğretmeninin kıdem yılı 11-15 yıl (X=16,36) arasında olan çocuklara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 19'a göre kıdem yılı 11-15 arasında olan öğretmenlerin çocuklarının motivasyon düzeyi, kıdem yılı 6-10 ve 1-5 arasında olan öğretmenlerin çocuklarının motivasyon düzeylerine göre daha düşük olduğu görülmektedir. Karaca (2010), kıdem yılı daha az olan öğretmenlerin lise öğrencileri üzerinde daha etkili olduğunu ve kıdemi 1-5 yıl arasındaki öğretmenlerin öğrencilerinin motivasyonlarının daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Güzel, Özdöl ve Oral (2010), lise öğrencileri ile yaptıkları motivasyon çalışmasında öğretmen profillerinin öğrenci motivasyonlarına etkisini inceleyerek, öğretmenlerin kıdem yılı ile çocukların motivasyon düzeyleri arasında ilişki bulamazken; Gökdağ (1996), öğretmenlerin güdülenme düzeylerinin kıdem yılı ile bağlantısının olmadığı sonucuna varmaktadır. Köyceğiz ve Özbey (2019), okul öncesi çocuklarının motivasyon düzeylerinin problem çözme becerileri ve öğretmenlerine ilişkin yaptıkları araştırmada; Bilişsel Sebat, Büyük Motor, Üst Düzey Memnuniyet ve Genel Yeterlilik alt ölçeklerinde kıdem yılı 11 ve üzeri olan öğretmenlerin eğitim verdiği çocukların motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tabloya göre kıdem yılı arttıkça çocuklardaki motivasyon düzeyinin azalması durumu; öğretmenlerde zamanla meydana gelen mesleki yıpranma, stres durumunun daha fazla olması, yeterli mesleki doyumu yaşayamama ve öğretmenleri daha başarılı kılmaya yönelik motivasyon kaynaklarının yeterli düzeyde sağlanamaması şeklinde yorumlanabilir.

4.6. Çocukların Cinsiyet, Devam Ettiği Okul Türü ve Öğretmeninin Kıdem Durumuna Göre Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Puanlarına İlişkin Bulgular

8. Alt Problem

Okul öncesi dönem çocuklarının psikolojik sağlamlık düzeyleri; çocukların cinsiyeti, devam ettiği okul türü, öğretmenin kıdemi gibi değişkenlere göre farklılıklaşmakta mıdır?

Çocukların cinsiyetlerine göre psikolojik sağlamlık puanlarına dair t-Testi analizleri Tablo 20'de verilmektedir.

Tablo 20

Çocukların Cinsiyetlerine Göre "Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği" Puanlarına İlişkin t- Testi Sonuçları

PERİK	Çocuğun Cinsiyeti	n	X	sd	t	p
İletişim Kurma / Sosyal Performans	Kız	170	24,51	348	-2,757	,006*
	Erkek	180	22,92			
Öz-Kontrol/ Düşüncelilik	Kız	170	25,75	348	-4,499	,000*
	Erkek	180	23,38			
Atılganlık	Kız	170	25,05	348	-1,882	,061
	Erkek	180	24,14			
Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma	Kız	170	22,54	348	-3,220	,001*
	Erkek	180	21,07			
Görev Yönelimi	Kız	170	23,06	348	-1,707	,089
	Erkek	180	22,18			
Keşfetmekten Hoşlanma	Kız	170	25,49	348	-1,887	,060
	Erkek	180	24,57			

*p<0,05

Tablo 20 incelendiğinde çocukların cinsiyetlerinin "*Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği*"" *İletişim Kurma / Sosyal Performans* (t=-2,757, p<0,05); *Öz-Kontrol / Düşüncelilik* (t=-4,499, p<0,05) ve *Duygusal İstikrar / Stresle Başa Çıkma* (t=-3,220 p<0,05) alt boyutlarından alınan puanlarda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturduğu; diğer alt boyutlarda ise herhangi bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir (*Atılganlık* t=-1,882, p>0,05); *Görev Yönelimi* (t=-1,707, p>0,05); *Keşfetmekten Hoşlanma* (t=-1,887, p>0,05). Puan ortalamaları incelendiğinde kız çocuklarının iletişim kurma / sosyal performans (X=24,51); öz-kontrol / düşüncelilik

(X=25,75) ve duygusal istikrar / stresle başa çıkma (X=22,54) puanlarının erkek çocuklarının iletişim kurma / sosyal performans (X=22,92); öz-kontrol / düşüncelilik (X=23,38) ve duygusal istikrar / stresle başa çıkma (X=21,07) puanlarına göre yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 20'ye göre kız çocuklarının iletişim kurma / sosyal performans, öz-kontrol / düşüncelilik ve duygusal istikrar / stresle başa çıkma alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılığın kız çocukları lehine olduğu saptanmıştır. Oktan, Odacı ve Çelik (2014), 450 üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırmada, kız öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeyinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benard (1991) ve Garmezy (1993), erkeklerin kızlara oranla psikolojik sağlamlık düzeylerinin daha düşük olduğunu, zorlu yaşam koşullarıyla karşılaştıklarında daha çabuk yıldıklarını ve mücadeleci tavır sergilemek yerine yıkıcı tavırlar sergilediklerini belirtmektedir. Turgut (2016), ergenler üzerinde yaptığı araştırmada kızların psikolojik sağlamlık düzeylerinin erkeklere oranla anlamlı düzeyde yüksek olduğunu tespit etmiştir. Tablo analizlerinde psikolojik sağlamlık düzeyinin kız çocukları lehine olması durumu; kızların iletişim kurmada daha sağlıklı ilişkiler kurduklarını, benlik saygılarının daha yüksek olduğunu, stres yaratan durumlarla baş etmede ve alternatif çözümler üreterek öz kontrol sağlamada daha yetkin oldukları şeklinde açıklanabilir.

Çocukların devam ettiği okul türüne göre psikolojik sağlamlık puanlarına dair t-Testi analizleri Tablo 21'de verilmektedir.

Tablo 21

Çocukların Devam Ettiği Okul Türüne Göre "Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği"" Puanlarına İlişkin t- Testi Sonuçları

PERİK	Okul Türü	n	X	sd	t	p
İletişim Kurma / Sosyal Performans	Anaokulu	127	23,89	348	,516	,607
	Anasınıfı	223	23,58			
Öz-Kontrol/ Düşüncelilik	Anaokulu	127	25,07	348	1,500	,135
	Anasınıfı	223	24,23			
Atılganlık	Anaokulu	127	24,65	348	,179	,858
	Anasınıfı	223	24,56			
Duygusal İstikrar/Stresle Başa	Anaokulu	127	21,69	348	-,295	,768
	Anasınıfı	223	21,84			

Çıkma						
Görev Yönelimi	Anaokulu	127	22,89	348	,814	,416
	Anasınıfı	223	22,45			
Keşfetmekten Hoşlanma	Anaokulu	127	25,43	348	1,287	,199
	Anasınıfı	223	24,78			

Tablo 21 incelendiğinde çocukların devam ettikleri okul türüne göre "*Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği* " *İletişim Kurma / Sosyal Performans* (t=,516, p>0,05); *Öz-Kontrol / Düşüncelilik* (t=1,500, p>0,05); *Atılganlık (*t=,179, p>0,05); *Duygusal İstikrar / Stresle Başa Çıkma* (t=-,295 >0,05); *Görev Yönelimi* (t=,814, p>0,05) ve *Keşfetmekten Hoşlanma* (t=1,287, p>0,05) alt boyutlarından alınan puanlarda istatistiksel açıdan herhangi bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre bu örneklem grubunda okul türü değişkeninin psikolojik sağlamlık düzeyi üzerinde etken olmadığı yorumu yapılabilir. Özkara ve Özbay (2019), psikolojik sağlamlık düzeylerinin çocukların devam ettiği okul türüne göre farklılık göstermediğini belirtmektedir. Erata ve Özbey (2020), yaptığı çalışmada psikolojik sağlamlık düzeyi ile çocukların devam ettiği okul türü değişkeni arasında, anaokuluna devam eden çocukların lehine anlamlı bir farklılık saptamışlardır.

Çocukların öğretmenlerinin kıdemine göre psikolojik sağlamlık puanlarına dair ANOVA analizleri Tablo 22'de verilmektedir.

Tablo 22

Öğretmenlerin Kıdemine Göre Çocukların "Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği" Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

PERİK	Kıdem Yılı	n	X	S	Sd	F	P Farkın kaynağı Tukey testi
İletişim Kurma / Sosyal Performans	1.1-5 yıl	103	25,10	4,916	2	11,906	,000*
	2.6-10 yıl	177	23,89	5,622			Fark
	3.11-15 yıl	70	21,13	5,016			11-15<1-5
							11-15<6-10
Öz-Kontrol/ Düşüncelilik	1.1-5 yıl	103	25,40	4,651		7,863	,000*
	2.6-10 yıl	177	24,85	5,243			Fark
	3.11-15 yıl	70	22,47	4,824			11-15<1-5
							11-15<6-10
Atılganlık	1.1-5 yıl	103	24,84	4,493		1,448	,236
	2.6-10 yıl	177	24,77	5,062			
	3.11-15 yıl	70	23,76	3,334			
Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma	1.1-5 yıl	103	22,36	4,350		5,166	,006*
	2.6-10 yıl	177	22,02	4,477			Fark
	3.11-15 yıl	70	20,34	3,627			11-15<1-5
							11-15<6-10
Görev Yönelimi	1.1-5 yıl	103	23,76	4,449		15,506	,000*

	2.6-10 yıl	177	23,00	4,972		Fark
	3.11-15 yıl	70	19,93	3,957		11-15<1-5
						11-15<6-10
Keşfetmekten Hoşlanma	1.1-5 yıl	103	26,33	4,105	15,194	,000*
	2.6-10 yıl	177	25,22	4,910		Fark
	3.11-15 yıl	70	25,02	3,674		11-15<1-5
						11-15<6-10

*p<0,05

Tablo 22 incelendiğinde öğretmenlerin kıdem yıllarının, *"Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği" İletişim Kurma / Sosyal Performans* (F=11,906, p<0,05)*; Öz-Kontrol/ Düşüncelilik* (F=7,863, p<0,05)*; Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma* (F=5,166, p<0,05)*; Görev Yönelimi* (F=15,506, p<0,05) *ve Keşfetmekten Hoşlanma* (F=15,194, p<0,05) alt boyutlarından alınan puanlarda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturduğu; *Atılganlık* (F=1,448, p>0,05) alt boyutunda ise herhangi bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre;

İletişim Kurma / Sosyal Performans alt boyutunda, kıdem yılı 1-5 ile 6-10 ve 11-15 yıl grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Puan ortalamaları incelendiğinde öğretmeninin kıdem yılı 1-5 yıl (X=25,10) ile 6-10 yıl (X=23,89) arasında olan çocukların iletişim kurma / sosyal performans puanlarının öğretmeninin kıdem yılı 11-15 yıl (X=21,13) arasında olan çocuklara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öz-Kontrol/ Düşüncelilik alt boyutunda, kıdem yılı 1-5 ile 6-10 ve 11-15 yıl grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Puan ortalamaları incelendiğinde öğretmeninin kıdem yılı 1-5 yıl (X=25,40) ile 6-10 yıl (X=24,85) arasında olan çocukların öz-kontrol/ düşüncelilik puanlarının öğretmeninin kıdem yılı 11-15 yıl (X=22,47) arasında olan çocuklara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma alt boyutunda, kıdem yılı 1-5 ile 6-10 ve 11-15 yıl grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Puan ortalamaları incelendiğinde öğretmeninin kıdem yılı 1-5 yıl (X=22,36) ile 6-10 yıl (X=22,02) arasında olan çocukların duygusal istikrar/stresle başa çıkma puanlarının öğretmeninin kıdem yılı 11-15 yıl (X=20,34) arasında olan çocuklara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Görev Yönelimi alt boyutunda, kıdem yılı 1-5 ile 6-10 ve 11-15 yıl grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Puan ortalamaları incelendiğinde öğretmeninin kıdem yılı 1-5 yıl (X=23,76) ile 6-10 yıl (X=23,00) arasında olan çocukların görev yönelimi puanlarının öğretmeninin kıdem yılı 11-15 yıl (X=19,93) arasında olan çocuklara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Keşfetmekten Hoşlanma alt boyutunda, kıdem yılı 1-5 ile 6-10 ve 11-15 yıl grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Puan ortalamaları incelendiğinde öğretmeninin kıdem yılı 1-5 yıl (X=26,33) ile 6-10 yıl (X=25,22) arasında olan çocukların keşfetmekten hoşlanma puanlarının öğretmeninin kıdem yılı 11-15 yıl (X=25,02) arasında olan çocuklara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

İstatistiksel sonuçlara göre, öğretmenlerin kıdem yıllarının, *"Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği"* alt boyutlarından alınan puanlarda anlamlı bir farklılık oluşturduğu ve farklılığın öğretmenin kıdem yılı 1-5 yıl ile 6-10 yıl arasında olan çocukların kıdem yılı 11-15 yıl arasında olan çocuklara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulguları neticesinde kıdem yılı daha az olan öğretmenlerin; idealist kişiliklerini daha canlı tutmaları ve mesleki doyumu sağlamaya yönelik eğitim faaliyetlerini sürdürmede daha istekli davranmalarına bağlı olarak, okul çağındaki çocuklar için çok büyük bir rol model oldukları gerçeği göz ardı edilmeden, psikolojik sağlamlığı yüksek çocukları destekleyen uygun yöntem ve teknikleri kullandıkları söylenebilir. Erata ve Özbey (2020), okul öncesi dönem çocuklarının psikolojik sağlamlık düzeyleri ile öğretmenlerinin kıdemi arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ve bu farklılığın öğretmeninin kıdemi 15 yıl ve üzeri olan çocukların lehine olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin kişilik tiplerinin çocuklar üzerinde oldukça etkili olduğu, özgüvenli ve sağlam bir duruş sergileyen bir öğretmenin, çocuklarla pozitif iletişimi tercih ettiği ve öğretmenini rol model alan çocuklar için bu durumun psikolojik sağlamlığı korumada kritik önem taşıdığı bilinmektedir (Dent, Cameron, 2003; McCrae ve John, 1992). Atan (2020), öğretmenlerin olumlu kişilik

özelliklerinin çocukların psikolojik sağlamlığını pozitif yönde istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde yordadığını ve çocukların sosyal- duygusal gelişiminde etkili olduğunu tespit etmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılında okul öncesi dönem çocuklarının sosyal bilgiyi işleme becerileri ile motivasyon ve psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla Muş ili merkez ilçesinde gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde araştırma sonuçlarına ve sonuçlara bağlı önerilere yer verilmektedir.

5.1. Sonuç

Araştırmada elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

Çocukların sosyal bilgiyi işleme becerileri ile motivasyon düzeyleri ve psikolojik sağlamlık düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte sosyal bilgiyi işleme becerileri çocukların motivasyon düzeylerinin ve psikolojik sağlamlık düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısıdır. Kız çocuklarının sosyal bilgiyi işleme becerileri, motivasyon ve psikolojik sağlamlık düzeylerinin erkek çocuklara oranla daha yüksek olduğu; anasınıfına devam eden çocukların anaokuluna devam eden çocuklara oranla sosyal bilgiyi işleme becerileri ve motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Son olarak öğretmenlerin kıdem yılı azaldıkça çocuklardaki sosyal bilgiyi işleme becerileri, motivasyon ve psikolojik sağlamlık düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Öneri

5.2.1.Eğitimcilere Öneri

- Araştırmanın bulguları ışığında sosyal bilgiyi işleme becerilerinin, motivasyon ve psikolojik sağlamlığın yordayıcısı olduğu görülmektedir. Bu nedenle çocukların akranlarıyla ve yetişkinlerle bir araya geldiği ve sürekli bir sosyal iletişim halinde olduğu okul öncesi eğitimde, çocukların okul öncesi dönemde sosyal becerilerini geliştirebilmeleri adına daha kaliteli eğitim ortamları hazırlanmalıdır. Bu bilinci artırmaya yönelik ebeveynler okul öncesi eğitimin faydalarına yönelik öğretmenler tarafından bilgilendirilebilir, seminerlere yönlendirilebilir ve Milli Eğitim Bakanlığı ile iş birliği sağlanarak eğitim ortamlarının düzenlenmesi yapılabilir.
- Eğitimciler tarafından sosyal bilgiyi işleme temelli eğitim programları, alternatif eğitim programları arasında sunulabilir, MEB aracılığıyla yaygınlaştırılabilir, seminerler düzenlenebilir, eğitim ortamlarında çocukların motivasyon, sağlamlık düzeyleri ve sosyal becerilerini artırmaya yönelik planlamalar yapılabilir.
- Araştırma bulguları kıdem yılı daha az olan öğretmenlerin öğrencilerinin motivasyon ve psikolojik sağlamlık düzeyinin daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle MEB tarafından kıdemi yüksek öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenebilir, öğretmenleri mesleki doyuma ulaştıracak çalışmalar yapılabilir ve sınıf içi eğitim ve düzenlemelerde sosyal becerilerin artırılmasına yönelik rehberlik sağlanarak, öğretmenler arasında bilgi aktarımına yönelik iletişimi artıran sosyal çalışmalar yapılabilir.
- Çocukların sosyal bilgiyi işleme becerilerini geliştirmek adına gerçek yaşamda karşılaşabilecekleri durumlar üzerinden eğitimciler tarafından; sınıf içi yaratıcı drama çalışmaları, kukla-tiyatro gösterileri, doğaçlama gösteriler sık sık ve daha kapsamlı bir şekilde yaptırılarak, hem çocukların sosyal duygusal gelişimine dair önemli ipuçları elde edilebilir hem de sağlamlığı artırmaya yönelik faydalı alıştırmalar yapılabilir.

- Çocukların sosyal becerileri desteklenerek ve hem içsel hem de dışsal motivasyonları artırılarak, yaratıcılıklarını artırmaya yönelik fırsatlar sunulabilir, öz farkındalık, olumlu benlik algısı, yüksek özgüven, problem çözme becerisi vb. temelli eğitim içerikleri hazırlanarak MEB ile işbirliği halinde eğitim programlarına dahil edilebilir.

5.2.2. Araştırmacılara Öneri

- Araştırmanın 2021-2022 eğitim öğretim yılı Muş ili Merkez ilçesine bağlı 60-66 aylık okul öncesi öğrencileri ile sınırlı olmasından dolayı araştırmanın kapsamı genişletilebilir ve faklı yaş grupları ile farklı iller de dâhil edilerek daha kapsamlı bir çalışma elde edilebilir.
- Sosyal bilgiyi işleme sürecinin önemi hakkında eğitimcilerin ve ebeveynlerin bilinçlendirilmesine yönelik araştırmacılar tarafından teknoloji ve medya aracılığı ile kapsamlı ve etkili bilgilendirmeler yapılabilir ve daha geniş kitlelere daha büyük etki edebilecek şekilde ulaşılabilir.
- Araştırma normal gelişim gösteren çocuklar ile yapılmıştır. Aynı çalışmanın özel gereksinimli çocuklarla yapılması alana katkı sağlayacaktır.
- Araştırmada sosyal bilgiyi işleme becerilerinin motivasyon ve psikolojik sağlamlık ile ilişkisi incelenmiştir. Farklı bir çalışmada sosyal bilgiyi işleme becerilerinin başka değişkenler ile ilişkisi tespit edilebilir.
- Çalışmada çocuklarla birebir ve öğretmen gözlemleri sonucu bulgular elde edilmiştir. Daha sonraki çalışmalarda ebeveynler de dahil edilerek görüşleri alınabilir.

5.2.3. Ebeveynlere Öneri

- Sosyal bilgiyi işleme becerileri sosyal yaşamın temellerini oluşturan ve erken çocukluk döneminde zemini hazırlanan çok önemli becerileridir. Bu becerilerin geliştirilmesi, desteklenmesi ve doğru rol modellerin oluşturulması adına ebeveynler, sosyal bilgiyi işleme becerilerinin artırılmasına yönelik seminer ve etkinliklere katılabilir, çeşitli sosyal faaliyetlere çocuğuyla beraber katılım

sağlayabilir veya görev alabilir. Konu ile ilgili dergi, makale, kitap gibi kaynaklardan yararlanarak, bu becerilerin artırılmasına yönelik farklı bakış açısı ve fikirler edinebilir.

- Ev ortamları çocukların gelişimini destekleyecek şekilde zenginleştirilebilir, çocuğun sosyal bilgiyi işleme becerilerine destek olabilecek ortamlar ve kaynaklarla süreç desteklenebilir. Aynı zamanda çocukların motivasyon ve psikolojik sağlamlık düzeylerini artırmaya yönelik eğitimler alınarak, çocukların bu yönde gelişimini destekleyecek zemin hazırlanabilir.

KAYNAKLAR

Açıkgöz Ün, K. (1996). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz.

Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13,* 343-361.

Akduman, G., Günindi, Y. & Türkoğlu, D. (2015). Okul öncesi dönem çocukların sosyal beceri düzeyleri ile davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8*(37), 673-683.

Akduman, G., Karahan, G. & Solmaz, M. S. (2018). İletişim becerileri üstünde empati ve psikolojik sağlamlığın etkisi. *Finans Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3*(4), 765-775. DOI: 10.29106/fesa.494713

Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin akademik başarısı, öz düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

An, J., An, K., O'Connor, L., & Wexler, S. (2008). Life satisfaction, self-esteem, and perceived health status among elder Korean women: Focus on living arrangements. *Journal of Transcultural Nursing, 19*(2), 151-160.

Arslan, E., Durmuşoğlu-Saltalı, N. & Yılmaz, H. (2011). Social skills and emotional and behavioral traits of preschool children. *Social Behaviour and Personality, 39*(9), 1281-1288.

Atan, A. (2020). *5-6 yaş çocuklarda psikolojik iyi oluş: Bir model önerisi ve ebeveynler ile öğretmenlerin kişilik tipleri, ego durumları ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin yordayıcı rolü.* Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Bakan, İ., & Büyükbeşe, A. G. T. (2004). Çalışanların iş güvencesi ve genel iş davranışları ilişkisi: Bir alan çalışması. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 23*, 35-59

Bandura A. (1994). *Self-efficacy. Ramachaudran VS, editor. Self-efficacy in encyclopedia of human behavior*. New York: Academic.

Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology: An International Review, 51* (2), 269-290.

Bandura, A. (2006). Autobiography. MG Lindzey & WM Runyan (Eds.), *A history of psychology in autobiography* (Vol. 9). Washington, DC: American Psychological Association.

Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology, 2*, 21-41.

Bartoletti, B.B. (2006). *Effectiveness of Mruk's self-esteem change program on psychological and physiological measures of well-being.* Doctoral Dissertation. Marywood University, ProQuest Digital Dissertatio Database

Basım, H. N. & Çetin, F. (2011). Yetişkinler için psikolojik dayanıklılık ölçeği'nin güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi, 22*(2), 104-114.

Bedir, H., & Bada, E. (1998). İlköğretimde bilişsel düzeyde eğitim ve öğretim. *Dil Dergisi, 68*, 51-63.

Benard, B. (1991). *Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school and comunnity.* Porland: Northwest Regional Educational Laboratory.

Bentley, J. (2003). *İnsanları motive etme.* İstanbul: Hayat.

Berhenke A.L. (2013). *Motivation, self-regulation, and learning in preschool.* Doctoral Thesis, University of Michigan.

Best Start Resource Centre (2018). Building resilience in young children. http://www.ecdc.syr.edu/wp-content/uploads/BuildingResilience-1.pdf. sayfasından erişilmiştir.

Block, J. & Block, J. H. (2006). Venturing a 30- year longitudinal study. *American Psychologist, 61*, 315- 327.

Bowlby, J. (2012). *Bağlanma*. İstanbul: Pinhan.

Bonanno, G.A., Galea, S., Buciaretti, A. & Vlahov, S. (2007). What predicts psychological resilience after disaster? The role of demographics, resources and life stress. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 75*(5), 671-682.

Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being.* Aldine.

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist, 32*(7), 513–531. https://doi.org/10.14195/0870-4147-48-1

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (6., Vol. 91, pp. 793– 828). John Wiley & Sons, Inc.

Budak, H. (2016). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme, motivasyon, biliş üstü becerileri ve matematik dersi başarılarının belirlenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Budak, S. (2003). *Psikoloji sözlüğü,* Ankara: Bilim ve Sanat.

Bulut, S. (2000). *Altı yaş çocuklarında davranış problemleri ile anne ve öğretmenlerin uyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisan Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (23.baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Carlton Latorre, M. P., & Winsler, A. (1998). Fostering intrinsic motivation in early childhood classrooms. *Early Childhood Education Journal, 25*(3), 159-166.

Chang, E.C. , D' Zurilla, T.J. & Sanna, L. J. (2004). *Social problem solving theory, research and training.* Washington, DC: American Psychological Association.

Clikeman, M.S. (2007). *Social competence in children.* E Booksss: 1-9

Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in childrens social adjustment. *Psychological Bulletin, 115*(1), 74–101. http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.74

Crick, N. R., & Ladd, G. W. (1993). Children's perceptions of their peer experiences: Attributions, loneliness, social anxiety, and social avoidance. *Developmental Psychology, 29*(2), 244-254.

Coleman, P. (2000). Aging and the satisfaction psychological needs. *Psychological Inquiry, 11*(4), 291-291.

Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The connor-davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety, 18*(2), 76–82. https://doi.org/10.1002/da.10113

Cuskelly, M. & Gilmore, L. (2014). Motivation in children with intellectual disabilities. *Research and Practice in Intellectual and Developmental Disabilities, 1*(1),51-59.

Çağdaş, A. (2009). *Anne-baba-çocuk iletişimi*. Ankara: Kök.

Çınar, M. N. (2019). *Sanat uygulamalarına dayalı psiko-eğitim programının psikolojik sağlamlık üzerine etkisi*. Master's thesis, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Çorbacı Oruç A. (2008). *6 yaş çocuklarında sosyal yeterliliğin, akran ilişkilerinin ve sosyal bilgi işleme sürecinin değerlendirilmesi.* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi. Ankara.

Çubukçu, Z. & Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi, 37,* 155- 174.

Deci, E. L., Nezlek, J. & Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology, 40*(I), 1-10.

Deci, E. L., Connel, J. & Ryan, R. M. (1989). Self determination in a work organization. *Journal of Applied Psychology*, *74*(4), 580-590.

Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268.

Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development, Special Issue: Measurement of school Readiness, 17,* 57-89.

Dent, R. & Cameron, R.J. (2003). Developing resilience in children who are in public care: the educational psychology perspective. *Educational Psychology in Practice*, *19*(1), 3– 19.

Dodge, K.A. (1986). *Social ınformation process model of social competence ın children*. In M. Perlmutter(Ed), Minnesota Symposium On Child Psychology, Hillsdale, NJ.

Dodge, K.A. & Frame, C.L. (1982). Agresif erkeklerde sosyal bilişsel önyargılar ve eksiklikler. *Çocuk Gelişimi*, 620-635.

D'Zurilla, T. J. & Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, *78,* 107–126.

Dumont, M. & Provost, M.A. (1999). Reilience in adolescents: protective role of coping starategies, self-esteem, and social activities on experience of stress and depression. *Journal of Youth and Adolescence, 28(*3), 343-356.

Dumont E., Syurina E.V., Feron F.J.M. & van Hooren, S. (2017). Music interventions and child development: A critical review and further directions. *Frontiers in Psychology, 8,* 1694. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01694

Elliot, A.J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist, 34,* 169–189.

Eminağaoğlu N. (2006). *Güç koşullarda yaşayan sokak çocuklarında dayanıklılık (sağlamlık).* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Erata, F., & Özbey, S. (2020). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların *psikolojik sağlamlık düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi*. *Pearson Journal Of Socıal Scıences & Humanıtıes, 9,* 125-151. Doi: 10.46872/pj.171.

Ercan, L. (2003). Motivasyon. Leyla Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar* içinde (ss. 107-122). Ankara: Nobel.

Erdley CA, Rivera MS, Shepherd EJ, Holleb LJ. (2010). Social-cognitive models and skills. Nangle DW, Hansen DJ, Erdley CA, Norton PJ, (eds). *Practitioner"s guide to empirically based measures of social skills,* New York: Springer

Eren, E. (2004). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi,* (8. Baskı), İstanbul: Beta.

Eren, S. (2022). *Okul öncesi dönemde çocuğun akran, ebeveyn ve öğretmen ilişkileri ile mizaç ve sosyal becerileri arasındaki ilişkiler.* Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Ergün, M. (2004). Sınıfta motivasyon. (Ed. K. Emin) *Sınıf yönetimi.* Ankara: Pegema.

Erol, D. (2015). *Okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, çocuklardaki fiziksel istismar belirtilerine ilişkin farkındalıkları (Eskişehir il örneği)*. (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Flavell, J. H. (1977). *Cognitive development.* New York: Prentice-Hall.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist, 34*(10), 906.

Fraser, M. W., Galinsky, M. J., Smokowski, P. R., Day, S. H., Terzian, M. A., Rose, R. A., & Guo, S. (2005). Social information-processing skills training to promote social competence and prevent aggressive behavior in the third grades. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 73*(6), 1045.

Garmezy, N. (1993). Children in povert: Resilience despite risk. *Journal of Pediatry,1,* 217-136.

Genç, S. Z. (2005). İlköğretimde sosyal becerilerin gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 13*(1), 41-54.

Gibson, E. J., & Spelke, E. S. (1983). The development of perception. *Handbook of child Psychology, 3,* 1-76.

Gilmore, L., Cuskelly, M., & Purdie, N.M. (2003). Mastery motivation: Stability and predictive validity from ages two to eight. *Early Education and Development, 14*(4), 411–424, DOI: 10.1207/s15566935eed1404_2

Gizir, C. A. (2004). *Academic resilience: An investigation of protective factors contributing to the academic achievement of eight grade students in poverty.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Gizir, C. A. (2007). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3,*114- 128.

Goldstein, S., & Brooks, R. B. (2005). *Resilience in children.* New York: Springer.

Gooding, H.C., Milliren, C.E., Austin, S.B., Sheridan, M.A., & McLaughlin, K.A. (2016). Child abuse, resting blood pressure, and blood pressure reactivity to psychological stress. *Journal of Pediatric Psychology, 41*, 5-12.

Gökdağ, M. (1996). *Temel eğitim öğretmenleri ile öğrencilerinin güdü düzeyleri ve öğrenci- öğretmen özellikleriyle ilişkileri*. (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Gökler, R. (2009). Okullarda akran zorbalığı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 6*(2), 511-537.

Gözüm, A. İ. C. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarında çalışma belleği ve engelleyici kontrol: Dikkatin aracı rolü. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 4*(3), 609-638.

Groves, M. (2005). Problem-based learning and learning approach: is there a relationship?. *Advances in Health Sciences Education, 10*(4), 315–326.

Guay, F., Ratelle, C. F. & Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology, 49,* 233–240.

Güney, S. (2012). *Örgütsel davranış.* Ankara: Nobel.

Günindi, Y. (2011). Bağımsız anaokullarına ve anasınıflarına devam eden çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(1), 133-144.

Gürgan, U. (2006). *Grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin yılmazlık düzeylerine etkisi.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Güzel, H., Özdöl, M. F., &, Oral, İ. (2010). Öğretmen profillerinin öğrenci motivasyonuna etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (24), 241-253.

Harter, S. E. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development, 21,* 34–64.

Henderson, N., & Milstein, M. M. (1996). *Management of organizational behavior: Utilizing human resources*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Henderson, N., & Milstein, M. M. (2003). *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators.* Thousand Oaks, California: Corwin.

Huang, S. Y & LingLay, K. (2017).Mastery motivation in ınfancy and early childhood: the consistency and variation of ıts stability and predictability of general competence. *Hungarian Educational Research Journal, 7*(2), 15-31.

Hudley, C. ve Graham, S. (1993). Afrikalı-Amerikalı erkekler arasında akran yönelimli saldırganlığı azaltmak için atıfsal bir müdahale. *Çocuk Gelişimi*, *64* (1), 124-138.

İvrendi, A. (2020). Okula hazır bulunuşluk ve yürütücü işlev performansları arasındaki ilişki. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, *4*(2), 66-87.

Jambunathan, S., Burts, D. C., & Pierce, S. H. (1999). Developmentally appropriate practices as predictors of self-competence among preschoolers. *Journal of Research in Childhood Education, 13*(2), 167-174.

Jenson, J. M., & Fraser, M. W. (2006). *A risk and resilience framework for child, youth, and family policy.* Social Policy for Children & Families: A Risk and Resilience Perspective, 118.

Johnson, J. L. (2000). *Preventing conduct problems and ıncreasing social competence in high-risk preschoolers.* Doctoral Dissertation Regent University, Virgina.

Józsa, K. & Barett, K., C. (2018). Affective and social mastery motivation in preschool as predictors of early school success: a longitudinal study. *Early Childhood Research Quarterly, 45,* 81-92.

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. *Hungarıan Educatıonal Research Journal (HERJ), 7*(2), 106-126.

Kalaycıoğlu, Ş. G. (2019). *Aktif öğrenmeye dayalı etkinliklerin viyola öğrencilerinin performans başarıları, motivasyon düzeyleri ve derse yönelik görüşlerine etkisi.* Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Karaca, G. (2010). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan matematik öğretmenlerinin öğrenci motivasyonuna etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Karaca, B. (2019). *Fen bilimleri dersinde motivasyonsuz olan öğrencilerin motivasyonsuz olmalarına neden olan faktörlerin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.

Karaırmak, Ö. (2006). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler . *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3*(26), 129-142.

Kandır, A. & Alpan, U. Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, *14*(14), 33-38.

Katz, L.G., McCaellan, D.E. (1991). *The teacher"s role in the social development of young children.* Urbana: ERIC.

Kaya, A., Balay, R., & Göçen, A. (2012). Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilme, uygulama ve eğitim ihtiyacı düzeyleri. *International Journal of Human Sciences [Online], 2*(9), 1229-1259.

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.

Köyceğiz, M., & Özbey, S. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların motivasyon düzeylerinin problem çözme becerileri ve öğretmenlerine ilişkin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Folklor/Edebiyat, 25*(97), 554-574.

Lewis, G. F. (1988). *The social competence of prescholl children's response to conflict and peer acceptance in a mainstreamed classroom*, Doctoral Theses, Universtiy of Illinois At Urbana-Champain, United States.

Madden, L.E. (1997). Motivating students to learn better through own goalsetting. *Education, 117*(3), 411-416.

Masten, A.S. (2001).Ordinary magic. *American Psychologist, 56* (3), 227-238.

Masten, A. S. (2013). Risk and resilience in development. In P. D. Zelazo (Ed.), *The Oxford handbook of developmental psychology, Vol. 2. Self and other* (pp. 579–607). New York: Oxford University

Masten, A.S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development.* New York: Guilford.

Masten, A.S., Best, K.M. & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology, 2*(4), 425-444.

Masten, A. S., Burt, K. B. & Coastworth J. D. (2006). Competence and psychopathology in development. (Eds. D. Cicchetti, & D. J. Cohen) *Risk, disorder, and adaptation developmental psychopathology.* 2nd ed; vol 3. (pp. 696- 738). New York, NY: John Wiley ans Sons.

Masten, A.S. & Coastworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist, 53*(2), 205-220.

Masten, A. S., Sesma Jr, A., Si-Asar, R., Lawrence, C., Miliotis, D., & Dionne, J. A. (1997). Educational risks for children experiencing homelessness. *Journal of School Psychology, 35*(1), 27-46.

Mayeux, L., & Cillessen, A. H. (2003). Development of social problem solving in early childhood: Stability, change, and associations with social competence. *The Journal of Genetic Psychology, 164*(2), 153-173.

Mayr, T. & Ulich, M. (2006). *Perik: Positive entwicklung und resilienz im kindergartenalltag.* Staatinstitut fur frühpädagogik IFP.

Mayr, T. & Ulich, M. (2009). Social-Emotional welll-being and resilience of children in early childhood settings- PERIK: An empirically based observation scale for practitioners. *Early Years. An International Journal of Research and Development, 29*(1), 45-57.

McCrae, R.R. & John, O. (1992). An Introduction to the five factor model and its applications. *Journal of Personality, 60*, 175-215.

Merrell, K. W., Whitcomb, S., & Parisi, D. (2009). *Strong Start Pre-K: A social and emotional learning curriculum.* Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Mızrak, Ş. (2018). *Anne baba tutumları ve denetim odağının akademik motivasyonla ilişkisinde öz düzenlemenin aracı rolü.* Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Morey, R. (2017). *A path to motivation: A mediated moderation analysis of the relationships between task contingent rewards, psychological ownership, and intrinsic motivation using path analysis.* Doktoral Thesis, Long Island University, Long Island.

Morgan, G. A., Jun Wang, J., Barrett, K. C., Liao, H. F., Wang, P. J., Huang, S. Y. & Jozsa, K. (2015). *The revised dimensions of mastery questionnaire (DMQ 18).* https://sites.google.com/a/rams.colostate.edu/georgemorgan/mastery-motivation sayfasından erişilmiştir.

Morgan, G. A.; Maslin-Cole, C.; Harmon, R. J.; Busch-Rossnage, N. A; Jennings, K. D., Hauser Cram, P. & Brocckman L. (2016). *Parent and tteacher perceptions of young children's master motivation* .Mastery Motivation in Early Childhood: Development, Measurement and Social Processes. Roudledge.

Montessori, M. (2015). *Emici zihin.* (Çev.O. Gündüz). İstanbul: Kaknüs.

Nabavi, R. T. (2012). *Bandura's social learning theory & social cognitive learning theory.* Theory of Developmental Psychology, (pp. 1-24)

Nicotera, N. & Laser- Maira, J. A. (2017). *Innovative skills to support well-being and resiliency in youth.* Newyork: Oxford University.

Nolan, A., Taket, A., & Stagnitti, K. (2014). Supporting resilience in early years classrooms: The role of th teacher. *Teachers and Teaching, 20*(5), 595- 608.

Oksay, A. (2005). *Çalışanlarda iş tatmini: sağlık sektörü üzerine bir araştırma.* Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Oktan, V., Odacı, H., & Çelik, Ç. B. (2014). Psikolojik doğum sırasının psikolojik sağlamlığın yordanmasındaki rolünün incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1,* 140-152.

Onaran O. (1981). *Çalışma yaşamında güdülenme kuramları.* Ankara: Ankara Üniverstesi Siyasal Bilgiler Fakültesi.

Öncü, H. (2004). Motivasyon. L.Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s.167-188). Ankara: Nobel.

Özbay, Y. (2002). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi. Araştırma-kuram-uygulama.* Trabzon: İber.

Özbey, S. (2009). *Anaokulu ve anasınıfı davranış ölçeği'nin (PKBS–2) geçerlik güvenirlik çalışması ve destekleyici eğitim programının etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

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, 16,* 1- 15.

Özbey, S. (2019). Okul öncesi çocuklar için sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlık ölçeğinin (PERİK) geçerlik güvenirlik çalışması. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 10*(17), 756- 786. DOI: 10.26466/opus.518062

Özbey, S. & Aktemur Gürler, S. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların motivasyon düzeyleri ile sosyal becerileri ve problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 8*(1), 587-602.

Özbey, S. & Dağlıoğlu, H. E. (2017). Adaptation study of the motivation scale for the preschool children (DMQ18). *International Journal of Academic Research, 4*(2), 1.

Özcan, D. & Kaya, F. A. (2017). Üstün zekalı olan ve olmayan öğrencilerin başarı odaklı motivasyonlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 25*(6), 2357-2368.

Özdemir, Ş. S. (2007). *Görsel sanatlar (resim-iş) öğretmenlerinin motivasyonlarını etkileyen faktörler.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Özgülük, G. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında tam ve yarım günlük eğitim programlarına göre 5–6 yaş grubu çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özkara, A. B., & Özbay, S. (2019). Lise düzeyindeki sporcu öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 48*(221), 207-214.

Öztürk, M. O. & Uluşahin A. (2014). *Ruh sağlığı ve bozuklukları*. (12. baskı). Ankara: Nobel Tıp.

Paktuna Keskin, S. (2014). *Anne iş'te çalışan anne ve çocuğu* (11. Baskı) İstanbul: Boyut.

Parker, K. C. H., Hanson, R. K., & Hunsley, J. (1988). MMPI, Rorschach, and WAIS: A meta-analytic comparison of reliability, stability, and validity. *Psychological Bulletin, 103,* 367-373.

Palmer, J. M. (1993). *Performans değerlendirmeleri, kişisel gelişim ve yönetim dizisi.* İstanbul: Rota.

Pekdoğan, S. (2016). 5-6 yaş çocukların sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(*4), 1946-1965.

Penick, N. I. & Jepsen, D. A. (1992). Familiy functioning and adolescent career development. *The Career Development Quarterly, 40,* 208-222.

Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology, 95*(4), 667–686.

Rothenberg, D. (1995). *Full-day kindergarten programs.* ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Urbana IL. ED382410.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78. Doi:10.1037/0003-066X.55.1.68.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000b). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25,* 54–67.

Ryan, R. M., Stıller, J., & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence, 14,* 226-249.

Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: protective factors and resistance to psychiartic disorder. *British Journal of Psychiatry, 147,* 589- 661.

Rutter, M. (1989). Pathways from childhood to adult life. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 30*, 25–51.

Saarnı, C. (2001). Cognition, context and goals: SİGNİFİCANT components in social-emotional efffectiveness. *Social Development, 10* (1), 125- 127.

Salzer Burks, V., Laird, R. D., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1999). Knowledge structures, social information processing, and children's aggressive behavior. *Social Development,* 8(2), 220-236.

Saraçoğlu, A.S., & Kumral, O. (2007). *Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlik algıları, kaygıları ve akademik güdülenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu. 27-29 Nisan 2007 (354-359), Eskişehir.

Schütz, A. (1998). Coping with treats to self-esteem: The differing patterns of subjects with high versus low trait self-esteem in first-person accounts. *European Journal of Personality, 12,* 169-186

Shapiro, J. P. (1996). Invincible kids. *U.S. News & World Report, 121,* 62-71.

Shure, M. B., & Spivack, G. (1982). Interpersonal problem-solving in young children: A cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology, 10(*3), 341.

Sipahioğlu, Ö. (2008). *Farklı risk gruplarındaki ergenlerin psikolojik sağlamlıklarının incelenmesi.*Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Skinner, E. A. & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teachers behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology, 85,* 571-581.

Slavin, R. E. (2013). *Eğitim psikolojisi - Kuram ve uygulama* (G. Yüksel, Çev.). Ankara: Nobel.

Stipek, F. D. R., Daniels, D. & Milburn S. (1995). Effects of different ınstructional) approaches on young children's achievement and motivation. *Child Development, 66*(1), 209–223.

Sung, H., & Padilla, A. (1998). Student motivation, parental attitudes, and involvement in the learning of asian languages in elementary and secondary schools. *The Modern Language Journal, 82*, 205-216.

Şahan Aktan, B., & Önder, A. (2018). Okul öncesi dönemde psikolojik dayanıklılık. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 4*(2), 20-30.

Şahin, H., & Ömeroğlu, E. (2015). Psikososyal gelişim temelli eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların problem çözme becerilerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 25*(1), 233-248.

Şeker, A. (2000) *Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf atmosferi arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Şenol, F. B. (2017). *Kaynaştırma uygulaması yapılan okul öncesi sınıflarında drama eğitim programının çocukların etkileşimi ve sosyal bilgi işleme sürecine etkililiğinin incelenmesi.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Şenol, F.B., & Metin, E.N. (2019). Okul öncesi dönem çocukları için sosyal bilgi işleme süreci testi: Türkçe'ye uyarlama geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Education Journal, 27*(4), 1445-1456.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.), Boston: Allyn and Bacon.

Tarter, R. E., & Vanyukov, M. (1999). Re-visiting the validity of the construct of resilience. In J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H., Nuechterlein, & S.

Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 85-100). New York: Cambridge University.

TDK (2020). *Türkçe sözlük.* Ankara: Türk Dil Kurumu.

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.

Tse, W. S., & Yip, T. H. J. (2009). Relationship among dispositional forgiveness of others, interpersonal adjustment and psychological well-being: Implication for interpersonal theory of depression. *Personality and Individual Differences, 46*(3), 365-368.

Turgut, Ö. (2016). *Ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin, önemli yaşam olayları, algılanan sosyal destek ve okul bağlılığı açısından incelenmesi*. (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Tur-Kaspa, H. (2004). Social-information-processing skills of kindergarten children with developmental learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 19*(1), 3-11.

Turner, L. A., & Johnson, B. (2003). A model of mastery motivation for at risk preschoolers. *Journal of Educational Psychology, 95*(3), 495-505.

Türkmen, S. (2019). *60-72 aylık çocukların motivasyon düzeyleri ile duygusal zeka ve benlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry, 81*(1), 1–17.

Viau, R. (2015). *Okulda motivasyon* (Y. Budak, Çev.). Ankara: Anı.

Waller, M. A. (2001). Resilience in ecosystemic context: Evolution of the concept. *American Journal of Orthopsychiatry, 71*(3), 290–297.

Wang, P. J., Hwang, A. W., Liao, H. F., Chen, P. C., & Hsieh, W. S. (2011). The stability of mastery motivation and its relationship with home environment in infants and toddlers. *Infant Behavior & Development, 34*(3),434–442.

Wang, P., Liu, D.Z. & Xin, Z. (2014). The social ecology of resilience: A comparison of Chinese and Western researches. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 116,* 3259 -3265.

Wang, Z. & Deater-Deckard, K. (2013). Resilience in gene–environment transactions. In: Goldstein, S. & Brooks, R. B. (Eds), *Handbook of Resilience in Children* (pp. 57–72). New York: Springer.

Xinyi, W. (2003). Intrinsic motivation and young language learners: the impact of the classroom environment. *System, 31*(4), 501- 517.

Yaşar, M. (2013). *Okul öncesi eğitimde sosyal ve duygusal öğrenme.* Arıkan A, (ed.)*Özel öğretim yöntemleri II.* Eskişehir: Açık öğretim Fakültesi.

Yavuz, F. (2006). *Okul motivasyonunu değerlendirme ölçeği yapılandırılması ve güvenirliği.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yavuz, S. (2014). *Şiddetin sosyo-kültürel kaynakları ve medya metinleri aracılığıyla sunumu: "Güneşi Beklerken" dizi filmdeki şiddet olgusunun içerik analizi yöntemi ile belirlenmesi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Yavuzer, H. (2014) . *Çocuk psikolojisi* (37. basım) İstanbul: Remzi.

Yerlikaya, İ. (2014). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin eğitime ilişkin motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of History School (JOHS).* http://dx.doi.org/10.14225/Joh602

Yörük, İ. (2019). *Özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin benlik saygısı, akran ilişkileri ve ebeveyn tutumları açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

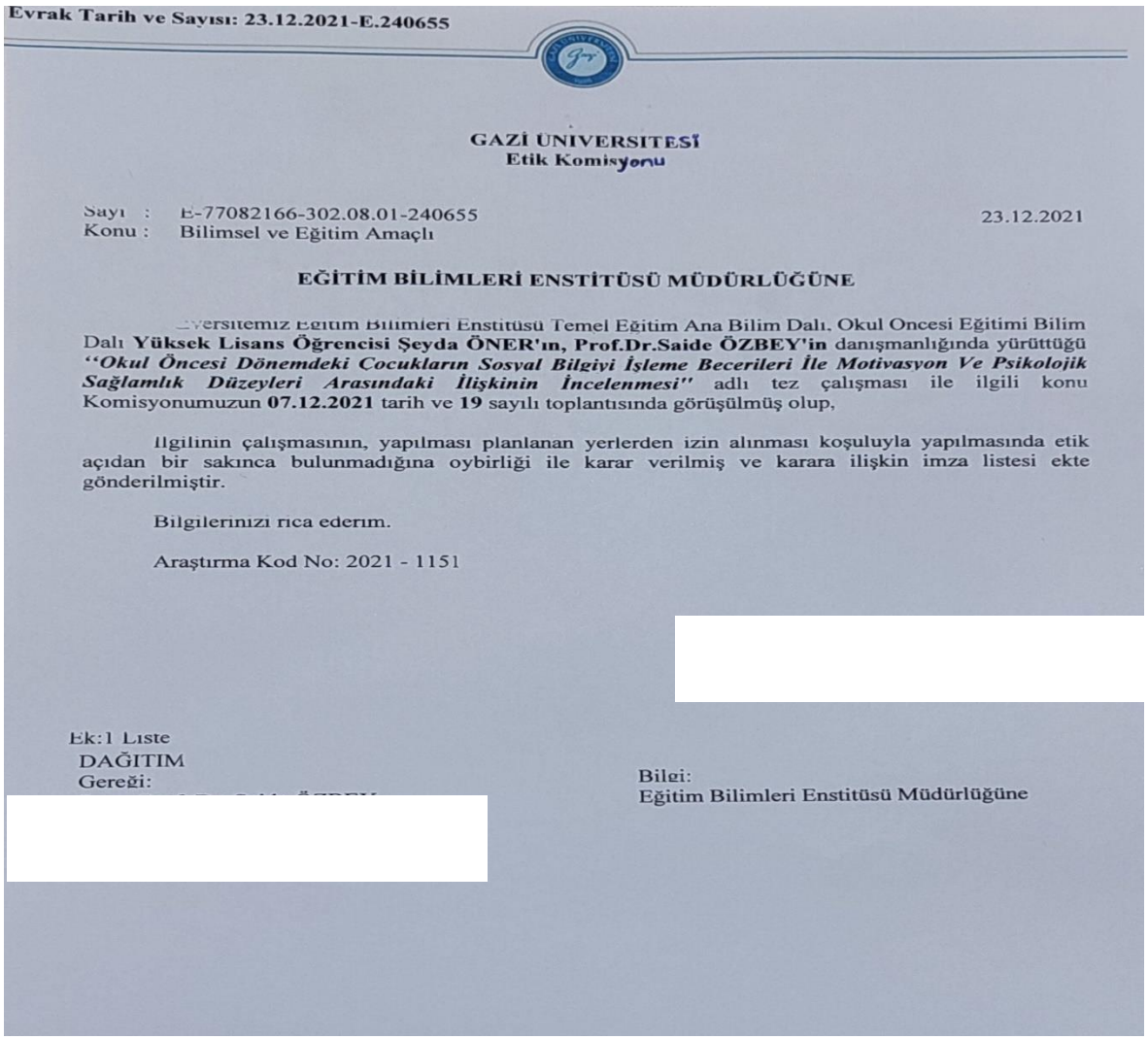
Yule, K. (2017). *Caregivers' role in fostering resilience in preschoolers.*Master's Thesis. Retrieved from http://epublications.marquette.edu/theses_open/427

Ziv, Y., Kupermintz, H., & Aviezer, O. (2016). The associations among maternal negative control, children's social information processing patterns, and teachers' perceptions of children's behavior in preschool. *Journal of Experimental Child Psychology, 142,* 18-35.

Ziv, Y., & Sorongon, A. (2011). Social information processing in preschool children: Relations to sociodemographic risk and problem behavior. *Journal of Experimental Child Psychology*, *109*(4), 412-429.

EKLER

EK 1. Etik Kurul İzni



Evrak Tarih ve Sayısı: 23.12.2021-E.240655

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-240655 23.12.2021
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Okul Oncesi Eğitimi Bilim Dalı **Yüksek Lisans Öğrencisi Şeyda ÖNER'ın, Prof.Dr.Saide ÖZBEY'in** danışmanlığında yürüttüğü ***''Okul Öncesi Dönemdeki Cocukların Sosyal Bilgiyi İşleme Becerileri İle Motivasyon Ve Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi''*** adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **07.12.2021** tarih ve **19** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

Ilgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

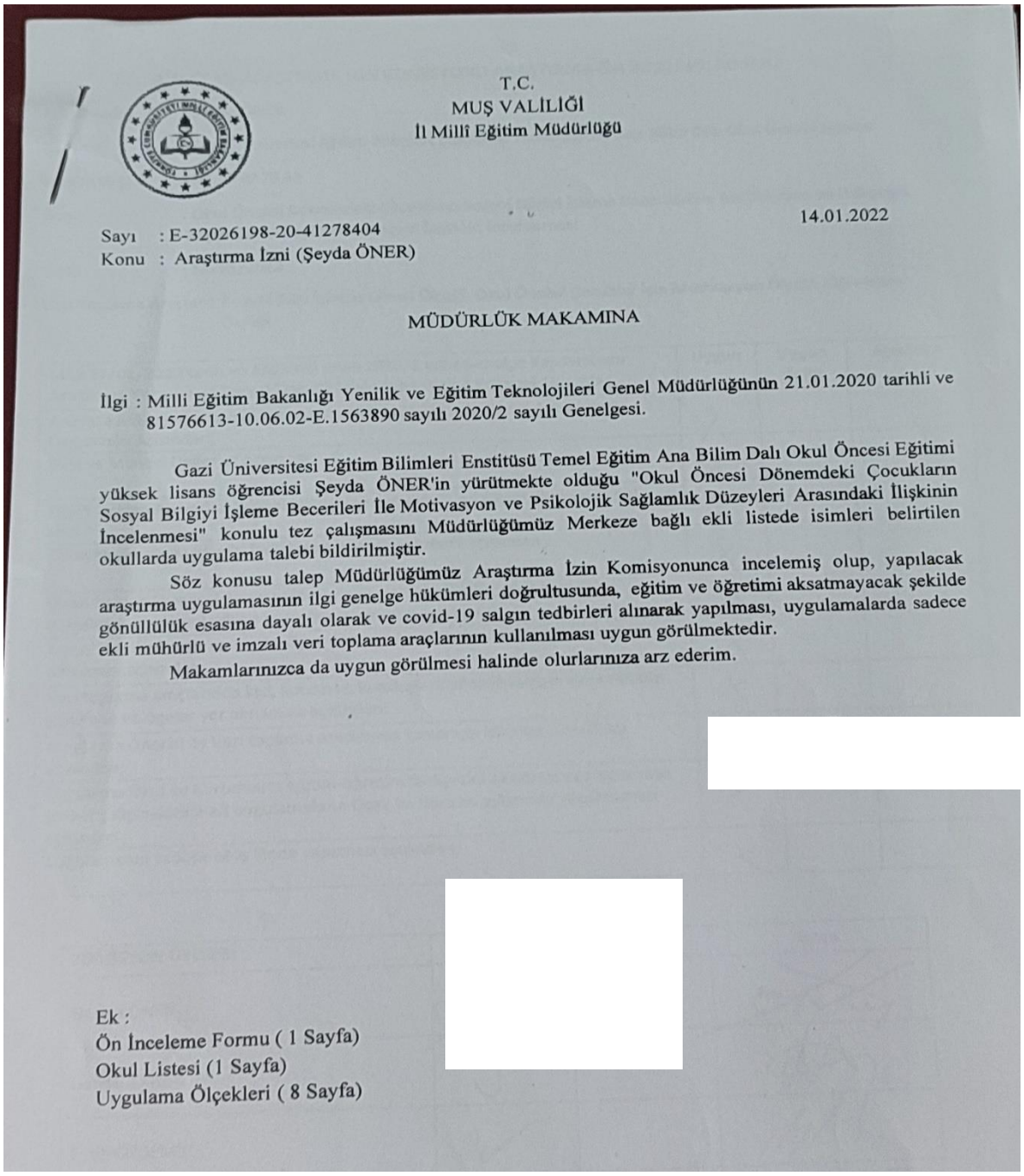
Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2021 - 1151

Ek:1 Liste
DAĞITIM
Gereği:

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

EK 2. Milli Eğitim Araştırma İzni



T.C.
MUŞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-32026198-20-41278404
Konu : Araştırma İzni (Şeyda ÖNER)

14.01.2022

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı 2020/2 sayılı Genelgesi.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi yüksek lisans öğrencisi Şeyda ÖNER'in yürütmekte olduğu "Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Sosyal Bilgiyi İşleme Becerileri İle Motivasyon ve Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasını Müdürlüğümüz Merkeze bağlı ekli listede isimleri belirtilen okullarda uygulama talebi bildirilmiştir.

Söz konusu talep Müdürlüğümüz Araştırma İzin Komisyonunca incelemiş olup, yapılacak araştırma uygulamasının ilgi genelge hükümleri doğrultusunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına dayalı olarak ve covid-19 salgın tedbirleri alınarak yapılması, uygulamalarda sadece ekli mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kullanılması uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ek :
Ön İnceleme Formu (1 Sayfa)
Okul Listesi (1 Sayfa)
Uygulama Ölçekleri (8 Sayfa)

EK 3. "Okul Öncesi Dönem Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK)'' Ölçek İzin Formu

"Okul Öncesi Dönem Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK)" isimli ölçme aracını, Şeyda ÖNER tarafından yürütülen "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Bilgiyi İşleme Becerileri ile Motivasyon ve Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu çalışmada kullanılması ilgili yerlerde kaynak gösterilme şartıyla uygun bulunmuştur. Adı geçen ölçekler sadece belirtilen çalışma amaçlı kullanılabilir ve başkalarına verilemez.

Kaynak:

). Okul öncesi çocuklar için sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlık ölçeğinin (PERİK) geçerlik güvenirlik çalışması. OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 10(17), 756- 786. DOI: 10.26466/opus.518062

"Okul Öncesi Dönem Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK)"isimli ölçme aracını "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Bilgiyi İşleme Becerileri ile Motivasyon ve Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu çalışmamda yukarıdaki kaynaklar gösterilerek kullanacak, bu çalışmam dışında başka bir araştırmada izin alınmadan kullanılmayacak ve tarafımdan elektronik ortamda veya baskıyla başkalarına verilmeyecek veya paylaşılmayacaktır. Ayrıca ölçekte yer alan maddeler çalışmamda açık olarak sunulmayacaktır.

EK 4. “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)” Ölçek İzin Formu

Sayın Şeyda ÖNER,

“Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)” isimli ölçme aracının “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Bilgiyi İşleme Becerileri ile Motivasyon ve Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konulu çalışmanızda kullanmanız tarafımdan ilgili yerlerde kaynak gösterilme şartıyla uygun bulunmuştur. Adı geçen ölçekler sadece belirtilen çalışma amaçlı kullanılabilir ve başkalarına verilemez.

Referans:

. Adaptation Study of The Motivation Scale for The Preschool Children (DMQ18). *International Journal of Academic Research.* Vol.4 2 (1).1-14

. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Ahlaki Değer Davranışları İle Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi. INESJOURNAL* (16) 01-15.

“Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)" isimli ölçme aracını “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Bilgiyi İşleme Becerileri ile Motivasyon ve Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konulu çalışmamda yukarıdaki kaynaklar gösterilerek kullanacak, bu çalışmam dışında başka bir araştırmada izin alınmadan kullanılmayacak ve tarafımdan elektronik ortamda veya baskıyla başkalarına verilmeyecek veya paylaşılmayacaktır. Ayrıca ölçekte yer alan maddeler çalışmamda açık olarak sunulmayacaktır.

EK 5. “Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi’’ İzin Belgesi

Kimden: "Şeyda Öner"

Kime:
Gönderilenler: 10 Nisan Cumartesi 2021 13:33:55
Konu: Ölçek İzni

Sayın l Hocam,

Gazi Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı’nda yüksek lisans öğrencisi olarak öğrenim görmekteyim. hocamın danışmanlığında, yaptığım araştırmalar sonucunda çalışmanızda kullandığınız ölçeğinize ulaştım. Ölçeğinizi kendi tez çalışmamda kullanmak için oldukça heyecanlandım ve benim için önemli bir çalışma olduğu kanısındayım. ‘’Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi’’ni izninizle kullanmayı çok isterim. Bunun için süreci nasıl yönetmem konusunda beni yönlendirebilirseniz mutlu olurum. Cevabınızı bekliyor olacağım.

Saygılarımla.

ŞEYDA ÖNER

-------- Orijinal mesaj --------
Kimden:
Tarih: 12.04.2021 10:08 (GMT+03:00)
Alıcı:
Konu: Re: Ölçek İzni

Merhaba Şeyda,

Ölçeği elbette kullanabilirsin. Ancak daha detaylı bilgi almak ve vermek için telefonla görüşelim.

Benim telefon numaram

Bugün 14.00-16.00 arasında uygunum. Bugün arayamazsan sen bana numaranı ver. Yarın uygun olduğum saatte ben seni arayayım.

İyi günler diliyorum.

--



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...