OKUL ÖNCESİ EĞİTİME DEVAM EDEN 5-6 YAŞ ÇOCUKLARININ BİLİŞSEL TEMPOLARINA GÖRE BENLİK ALGILARININ İNCELENMESİ

Kevser Yaralı

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÇOCUK GELİŞİMİ ve EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

OCAK, 2015

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 : Kevser

Soyadı : YARALI

Bölümü : Çocuk Gelişimi ve Eğitimi

İmza :

Teslim tarihi : 14/01/2015

TEZİN

Türkçe Adı: Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Bilişsel Tempolarına Göre Benlik Algılarının İncelenmesi

İngilizce Adı: Analyzing The Self Perception of 5-6 Year Old Pre-School Children According To Their Cognitive Tempo

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Kevser YARALI

İmza: ……..

Jüri onay sayfası

Kevser YARALI tarafından hazırlanan : "Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Bilişsel Tempolarına Göre Benlik Algılarının İncelenmesi" adlı tez çalışması, aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans / Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Abide G. AYTAR

Gazi Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı

Başkan: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı) ……

Üye: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı) ……

Üye: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı) ……

Tez Savunma Tarihi: …../…../…….

Bu tezin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Unvan Ad Soyad

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ……

Dünyaya gelmeye hazırlanan oğluma,

TEŞEKKÜR

Çalışmalarımın her aşamasında yanımda olan sevgili eşim Mesut YARALI' ya, çalışmalarım süresince gerekli olan her durumda yardımlarını esirgemeyen canım arkadaşım Cemile KARA' ya, deneyimi ve anlayışıyla her zaman desteğini hissettiğim saygıdeğer hocam Prof. Dr. Abide G. AYTAR' a gönülden teşekkür ederim.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİME DEVAM EDEN 5-6 YAŞ ÇOCUKLARININ BİLİŞSEL TEMPOLARINA GÖRE BENLİK ALGILARININ İNCELENMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Kevser Yaralı

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Kasım 2014

ÖZ

Bu çalışmada okulöncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocukların bilişsel tempoları ile benlik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Kütahya ilinin çeşitli ilçelerinde okulöncesi kurumlara devam eden 60 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada çocukların benlik algılarını ölçmek amacıyla Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği (DBAT), bilişsel tempolarını ölçmek amacıyla ise Kansas Okul Öncesi Çocuklar İçin Düşüncelilik ve İçtepisellik Ölçeği (KOÖDÇDİ) kullanılmıştır. Ayrıca çocukların benlik algıları ile bilişsel tempolarının bazı değişkenlerle ilişkisini incelemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi için SPSS 20.0 paket programı kullanılmıştır. Normallik testi sonucunda, gruplar arasında farklılık incelenirken ikili, gruplarda normal dağılmayan değişkenlerde ise Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. İkiden fazla gruplarda ise normal dağılmayan değişkenlerde Bonferroni düzeltmeli Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında, bilişsel tempo ile öz saygı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık görülmezken bilişsel tempo ile öz yeterlilik ve toplam benlik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık bulunmuştur.

Bilim Kodu :
Anahtar Kelimeler : Benlik, Bilişsel Tempo, Okulöncesi Eğitim
Sayfa Adedi : 82
Danışman : Prof. Dr. Abide G. AYTAR

ANALYZING THE SELF PERCEPTION OF 5-6 YEAR OLD PRE-SCHOOL CHILDREN ACCORDING TO THEIR COGNITIVE TEMPO

(M.S. Thesis)

Kevser Yaralı

GAZİ ÜNİVERSİTY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

Kasım 2014

ABSTRACT

In this research, the relationship between the cognitive tempo and self perception of 5-6 aged preschool children was examined. The working universe of this study consists of 60 children in 5-6 ages going to kinder garden and pre-school classes in various districts of Kütahya. In the research, in order to assess the self perception of the children, Demoulin Self Concept Test (DSCDS) was chosen, besides, while evaluating their cognitive tempo, Kansas Reflection-Impulsivity Scale For Preschool (KRISP) was used. Also, Personal Information Forms developed by the researcher were utilized in order to review the connection of cognitive tempo and self perception with some other variances used. SPSS 20.0 was applied for the analysis of the data collected through the research. In consequence of test of normality, while examining the difference between the groups, double test was used. On the other hand, to interpret the variances which do not distribute normally, Whitney U Test was used. Additionally, in more than two groups, in variances which are not distributing normally, Benferroni corrected Kruskal Wallis H Test was adopted. In the light of research findings, there are not seen any statically significant differences between cognitive tempo and self esteem points of the children. However, significant differences were found between cognitive tempo and self efficacy points and total self point.

Science Code :

Key Words : Self, Cognitive Tempo, Preschool Education

Page Number :82

Supervisor : Prof. Dr. Abide G. AYTAR

İÇİNDEKİLER

Telif hakkı ve tez fotokopi izin formu……i
Etik ilkelere uygunluk beyanı……ii
Jüri onay sayfası……iii
İthaf sayfası……iv
Teşekkür sayfası……v
ÖZ……vi
ABSTRACT……viii
İÇİNDEKİLER……x
TABLOLAR LİSTESİ……xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ……xv
KISALTMALAR LİSTESİ……xvi
BÖLÜM I……1
GİRİŞ……1
1.1. Problem Durumu……1
1.2. Araştırmanın Amacı……4
1.3. Araştırmanın Önemi……6
1.4. Sayıltılar……7
1.5. Sınırlılıklar……7
1.6.Tanımlar……7
BÖLÜM II……9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE……9
2.1. BENLİK……9
2.1.1 Kişilik……9
2.1.2. Benlik……9
2.1.3. Benlik Algısının Temel Unsurları……11

2.1.3.1 Öz Yeterlilik……..11
2.1.3.2 Benlik Saygısı……13
2.1.4. Bebeklik Döneminde Benlik Gelişimi…….....13
2.1.5. Çocukluk Döneminde Benlik Gelişimi……15
2.1.6. Benlik Kavramının Gelişimini Etkileyen Etmenler……...16
2.1.6.1. Aile……16
2.1.6.2Akademik Başarı……...18
2.1.6.3. Sosyal Çevre……18
2.1.7. Benlik Kavramının İncelenmesi……...19
2.1.7.1. William James ve Benlik Kavramı……19
2.1.7.2. George Herbert Mead ve Benlik Kavramı……20
2.1.7.3. Allport'un Ayırıcı Özellik Kuramı……20
2.1.7.4. Carl Rogers ve Benlik Yapısı……21
2.1.7.5. Piskoanalik Görüş ve Devamındaki Görüşler……..22
2.2. BİLİŞSEL TEMPO……25
2.2.1. Okulöncesi Çocuğun Bilişsel Gelişim Özellikleri……...25
2.2.2. Bilişsel Stiller(Üsluplar)……27
2.2.3. Bilişsel Tempo……27
2.2.4. İçtepisel ve Düşünsel Çocukların Kişilik Özellikleri ve Sosyal Davranışları...30
2.2.5. İçtepisel ve Düşünsel Çocukların Özelliklerine Etki Eden Faktörler……...31
2.2.5.1. Yaş……31
2.2.5.2. Cinsiyet……32
2.2.5.3. Eğitim……...32
2.2.5.4. Zeka……..33
2.2.5.5. Sosyal Sınıf Farklılıkları……33
2.2.5.6. Vücut Yapısı ve Doğum Sırası……...33
2.2.6. Bilişsel Temponun Kişilikle İlişkisi……..34
BENLİK VE BİLİŞSEL TEMPO İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR……..…...……..35
BÖLÜM III……...43
YÖNTEM……..43

3.1. Araştırmanın Modeli……..43
3.2. Evren ve Örneklem……43
3.3. Veri Toplama Araçları……46
3.3.1. Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi (DBAT)……..46
3.3.2. Kansas Okulöncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik(KOÖDÇDİ) Ölçeği……...48
3.3.3. Kişisel Bilgi Formu……49
3.4. Verilerin Toplanması……..49
3.5. Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması…….....49
BÖLÜM IV……..51
BULGULAR VE YORUM……..51
BÖLÜM V……67
SONUÇ ve ÖNERİLER……67
KAYNAKÇA……71
EKLER……..…77
EK1: Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi(DBAT)……78
EK2: Kansas Okulöncesi Dönemdeki Çocuklar İçin DüşünceliliÇtepisellik (KOÖDÇDİ) Ölçeği ……..……. 79
EK3: Kişisel Bilgi Formu……81
EK4: MEB İzin Dilekçesi……82

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Örneklemi Oluşturan Çocukların Değişkenlere Göre Dağılımı……..……..46

Tablo 2. Çocukların Bilişsel Tempoları ile Öz yeterlik ve Öz Saygı Puanları İlişkisinin Kruskal Wallis H Testine göre Sonuçları …….……..53

Tablo 3. Çocukların bilişsel tempolarına göre tepki süresi ve hata sayısı ortalamaları……..…….…….……..…54

Tablo 4. Çocukların Yaşları ile Bilişsel Tempoları Arasındaki İlişkinin Ki-Kare Test Sonuçları……..…...….55

Tablo 5. Çocukların Cinsiyetleri ile Bilişsel Tempoları Arasındaki İlişkinin Ki-Kare Test Sonuçları……...…55

Tablo 6. Çocukların Anne Eğitim Durumu/Baba Eğitim Durumu ve Anne Çalışma Durumu ile Bilişsel Tempo Arasındaki İlişkinin Ki-Kare Test Sonuçları…...….56

Tablo 7. Çocukların Kardeş Durumları/ Doğum Sırası/ Okulöncesi Kuruma Devam Etme Yılı ve Okulöncesi Kuruma Başlamadan Çocuğa Bakım Veren Kişi ile Bilişsel Tempo Arasındaki İlişkinin Ki-Kare Test Sonuçları……..…..57

Tablo 8. Çocukların Yaşları ile Öz Yeterlik/ Öz Saygı Puanları Arasındaki İlişkinin Mann Whitney U Testi Sonuçları…….……58

Tablo 9. Çocukların Cinsiyetleri İle Öz Yeterlilik/ Öz Saygı Puanları Arasındaki İlişkinin Kuruskal Wallis H Testi Sonuçları……..58

Tablo 10. Çocukların Anne Eğitim Durumu İle Öz Yeterlilik/ Öz Saygı Puanları Arasındaki İlişkinin Kuruskal Wallis H Testi Sonuçları……..……..…...59

Tablo 11. Çocukların Baba Eğitim Durumu İle Öz Yeterlilik/ Öz Saygı Puanları Arasındaki İlişkinin Mann Whitney U Testi Sonuçları…….....…….....60

Tablo 12. Çocukların Anne Çalışma Durumu İle Öz Yeterlilik/ Öz Saygı Puanları Arasındaki İlişkinin Mann Whitney U Testi Sonuçları……60

Tablo 13. Çocukların Kardeş Varlığı İle Öz Yeterlilik/ Öz Saygı Puanları Arasındaki İlişkinin Mann Whitney U Testi Sonuçları……61

Tablo 14. Çocukların Doğum Sırası İle Öz Yeterlilik/ Öz Saygı Puanları Arasındaki İlişkinin Mann Whitney U Testi Sonuçları……...……62

Tablo 15. Çocukların Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Yılı İle Öz Yeterlilik/ Öz Saygı Puanları Arasındaki İlişkinin Mann Whitney U Testi Sonuçları……..……62

Tablo 16. Çocuklara Okul Öncesi Eğitime Devam Etmeden Önce Bakım Veren Birey Grupları İle Öz Yeterlilik/ Öz Saygı Puanları Arasındaki İlişkinin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları……..…..……...63

ŞEKİLLER

Şekil 1. Erken Çocukluk Döneminde Benliğin Gelişimi…….15

Şekil 2. Bilişsel Üsluplar……..29

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

DBAT Demoulin 5-6 Yaş Çocukları İçin Benlik Algısı Testi

KOÖDÇDİ Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği

KRISP Kansas Reflection-Impulsivity Scale for Preschool

MFFT Matching Familiar Figures Test (Benzer Şekilleri Eşleştirme Testi)

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, hangi amaçla yapıldığı, önemi, sınırlılıkları, tanımları ve varsayımları yer almaktadır.

1.1.Problem Durumu

Psikolojide kişilik, kapsamı en geniş kavramdır. "Kişilik, bireyin iç ve dış çevresiyle kurduğu, diğer bireylerden ayırt edici, tutarlı yapılaşmış bir ilişki biçimidir."(Cüceloğlu, 2004 s. 404). "Kişilik; bireye özgü ve başkalarından ayırt ettiren tüm uyum özelliklerini içerir. Kişilik bir insanın tüm ilgilerini, tutumlarını, yeteneklerini, konuşma tarzını, dış görünüşünün ve çevresine uyum biçiminin özelliklerini içerir." (Öztürk ve Uluşahin, 2008 s. 121). Günlük dilde çok çeşitli anlamlarda kullanıldığından kişiliğin niteliği üzerine ortak bir kavram bulunmamaktadır. Bu konuda karışıklığa sebebiyet veren önemli noktalardan birini de kişilik teriminin çoğu zaman karakter, huy, mizaç ve benlik gibi terimlerin de yerine kullanılması oluşturur (Yanbastı, 1990).

İnsanın kendini görüş ve algılayış biçimi olarak tanımlanan benlik, kişiliğin gelişimi sonucunda oluşan bir kişilik boyutudur (Güngör, 2011). Benlik insanın kişiliğine ait kanılarının bütünü, insanın kendini tanıma ve değerlendirme tarzıdır. Kısaca benlik, kişiliğin öznel tarafını oluşturur (Köknel, 1995; Atkinson, 1995).

"Benlik bireyin fizik ve sosyal çevresiyle olan etkileşimleri sonucu sahip olduğu kendine ait birtakım duygu, değer ve kavramlar sistemidir" (Kılıççı, 2000 s. 31). İnsanın kendi benliğini tanıyıp bilmesi için yapabileceği tek şey kendi kendine "Ben neyim, anacım

nedir, ne yapabilirim, değer yargılarım nelerdir, ne doğrudur, ne hatalıdır?" gibi soracağı sorulara içten ve samimi bir şekilde cevap aramaktır (Köknel, 1995; Baymur, 1983).

Benliğin bir parçası olan benlik saygısı, ömür boyu devam eden bir süreçtir. Çocukluk dönemindeki eksiklikler, yetişkinlik döneminde kazanımlara dönüştükçe benlik kavramı genişleyerek benlik saygısı artabilir. Dolayısıyla benlik kavramı yaşam boyunca değişebildiği gibi benlik saygısı da zaman içinde değişebilir. Yaşamın ilk yıllarında benlik saygısı için vazgeçilmez olan unsurlar; önem, yeterlik, ayrılıkla dengeli bağlılık, gerçekçilik ve ahlaki değerler olarak ifade edilebilir (Sanford ve Donovan, 1999).

Benliğin gelişimi doğuştan başlar. Hatta genetik faktörler de göz önünde bulundurulduğunda benliğin döllenme sürecinde gelişmeye başladığını da söylemek mümkün olur. Doğum sonrasında ise ilk olarak bedensel gelişim, daha sonra da ruhsal ve toplumsal gelişim benliğin oluşmasını etkiler. Bebek kendine has bir birey olduğunu çevresindekilere gösterecek birtakım davranışlar sergiler. İki yaşına kadar olan süreçte bireysel oynayan ve diğer akranlarıyla iletişime geçmeyen çocuk, zamanla ürkek tutumunu azaltarak diğer kişilerle iletişim kurma çabasını arttırır (Avcı, 2007). Çocuklarda benlik algısı, özelliklerinin, yeteneklerinin, davranış ve değerlerinin kendine özgü inanışla tanımlandırılmasıyla yapılandırılmaya başlanır (Berk, 2013)

Benliğin yapısı, çevre ile özellikle de çevredeki anne-baba, arkadaş gibi belli insanlarla yaşanan etkileşim sonucu şekillenir (Yanbastı, 1990). Davranışları sürekli dış çevre tarafından değerlendirilen çocuk, değerli bulunan ve bulunmayan düşünceleri ayırt etmeyi öğrenir. Değersiz yaşantılar doğal ve geçerli olsalar bile benlik kavramının dışında kalırlar (Atkinson, Atkinson ve Hilgard, 1995). Freud, kişilik gelişimini çeşitli dönemlerle açıklayarak bu dönemdeki ihtiyaçlarının karşılanmaması durumunda o döneme bağımlılık meydana geldiğini ve ileriki yaşamında da kişilik gelişimini olumsuz etkileyeceğini savunmuştur. Bu süreçlerin niteliğini de anne, baba ve öğretmenlerle yapılan etkileşimin belirlediğini savunmuştur (Senemoğlu, 2005, s. 73).

Bilişsel gelişimdeki değişimler benliğe etki eder ve yapılandırır. Okul çağı çocuğu daha koordineli davranarak çevresi üzerinde düşünebilir (Berk, 2013). Her çocuk bilgiyi algılama, işleme ve anımsama konusunda farklı yollara başvurur. Bunlar çocukların performanslarını ölçen yetenek farklılıkları olmayıp daha çok düşünme tarzı ve biçimi olarak adlandırılan farklılıklardır. Araştırmacıların bu konuya ışık tutacak çalışmalarından biri de bireyin bilişsel üslubunu betimleyip değerlendirmektir. Bilişsel üslup çocuğun

bireysel olarak bir göreve yaklaşım tarzıdır. Araştırmaların sonucunda birçok bilişsel üslup olduğu bulunmuştur. Kavramsal tempo olarak da adlandırılan bilişsel tempo en çok araştırılan bilişsel üsluplardan biridir (Gander ve Gardiner, 2010).

Bilişsel tempo ya içtepisel ya da düşünsel olabilir. Bir problemi çözerken içtepisel çocuklar çabuk yanıt verir ve birçok yanlış yaparlar. Düşünsel çocuklar ise daha uzun bir süre harcarlar ama çok daha az yanlış yaparlar. Çocukların içtepisel üsluba mı yoksa düşünsel bir üsluba mı sahip olduklarını belirlemek için yaygın olarak Benzer Şekilleri Eşleştirme Testi (Matching Familiar Figures Test) kullanılır. Bu test altı benzer şekilden hangisinin bir örneğin tam kopyası olduğunu bulmaya dayanır. Mc Cluskey ve Wright bu testi kullanırken çocukların göz hareketlerini kaydetmişlerdir. Düşünsel çocukların özel parçaları karşılaştırdıklarını ve olası yanıtları değerlendirerek örnek ile altı şeklin her biri arasında gidip geldiklerini, içtepisel olanların daha az karşılaştırma yaptıklarını ve bazen şekillerden birini bile gözden geçirmediklerini bulmuşlardır (Akt: Durak Demirhan, 2007).

MFFT (Benzer Şekilleri Eşleştirme Testi) kullanarak ölçülen düşünsellik ve içtepisellik, resimlerdeki nesneleri, benzerleri arasından seçerek eşleştirmeye dayanır. Cevap vermeden önce kısa bir inceleme yaparak hızlı karar veren bireyler içtepisel (impulsif) olarak sınıflandırılırken, cevap vermeden alternatiflerin hepsine göz gezdirip inceleyen bireyler düşünsel (reflektif) olarak sınıflandırılır (Cassidy, 2010).

Bilişsel temponun kişilikle ilgili olduğu düşünülmektedir. Messer ve Brondzinsky (1979) içtepisel çocukların daha saldırgan ve kendilerini denetleme yeteneklerinin daha zayıf olduğunu belirtmişlerdir. Black ve arkadaşları (1974) orta sınıf çocuklardaki içtepiselliğin korku, ketlenme, ve yeterlik konusundaki kaygı ile bağlantılı olduğunu bulmuşlardır. Bununla birlikte, diğer araştırmalar düşünsel çocukların da kaygılı olabileceğini göstermiştir; ancak içtepisellerin genelleştirilmiş kaygılarının aksine, düşünceli çocukların kaygıları daha çok çözebileceklerini düşündükleri görevlere yöneliktir (Er, 2012; Seçer, 2003; Gander ve Gardiner, 2010).

Seçer (2003)'in ve Demirhan (2007)'ın yaptığı çalışmalar verilen düşünme eğitimiyle içtepisel bireylerin düşünsel olabileceğini ortaya koymuştur. Eğitimin sonsal amacı da bireyin kendini gerçekleştirmesidir. Bireyin doğasında bu amaca götürücü bir eğilim vardır. Mevcut eğilimin dışa vuruşunda ve eğitimin sonsal amacında çevre koşullarının da önemi büyüktür (Kılıççı, 2000).

Bilişsel tempo ve benlik algılarının birbirleriyle ilişkileri olabileceği düşünüldüğünden, bireyin kendini gerçekleştirme sürecini şekillendiren çevre koşullarına, çocuğun gelişiminin lehine olacak şekilde müdahale için, farklı bilişsel tempoya sahip 5-6 yaş çocuklarının benlik algılarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Ülkemizde okulöncesi dönem çocuklarının benlik algılarını inceleyen çeşitli çalışmalar (Turaşlı, 2006; Şeremet, 2006; Zincirkıran,2008; Dündar, 2010; Sarıca, 2010; Yakupoğlu, 2011) vardır. Benlik kavramı ile ilgili yapılan çalışmaların özellikle bazı sosyo-demografik değişkenler açısından değerlendirildiği görülürken benlik kavramı ile ilişkili olabileceği düşünülen pek çok faktör göz ardı edilmiştir. Yapılan çalışmalarda (Seçer 2003; Durak Demirhan, 2007; Giren Yaşa, 2008; Ceylan, 2008; ve Er, 2012) bilişsel temponun kişilikle ilişkili bulunması ve benlik ile akademik başarı ve bilişsel gelişimle anlamlı ilişkiye rastlanması, bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturmuştur.

Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarla yürütülecek bu çalışmanın problemi, çocukların benlik algılarının, bilişsel tempolarına göre değişim gösterip göstermediğini saptamaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, farklı bilişsel tempo türlerine sahip (hızlı doğrucu, reflektif, impulsif ve yavaş yanlışçı) 5-6 yaş çocuklarının benlik algılarının incelenmesidir.

Bu amaçtan hareketle aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır;

Alt Amaçlar;

1. 5-6 yaş grubu çocukların öz yeterlik puan ortalamaları, sahip oldukları bilişsel tempolarına (hızlı doğrucu, reflektif, impulsif ve yavaş yanlışçı) göre nasıldır?

2. 5-6 yaş grubu çocukların özsaygı puan ortalamaları sahip oldukları bilişsel tempolarına (hızlı doğrucu, reflektif, impulsif ve yavaş yanlışçı) göre nasıldır?

3. 5-6 yaş grubu çocukların benlik algısı toplam puan ortalamaları sahip oldukları bilişsel tempolarına (hızlı doğrucu, reflektif, impulsif ve yavaş yanlışçı) göre nasıldır?

4. Çocukların bazı özellikleri ile benlik algıları arasında bir ilişki var mıdır?

- Çocukların cinsiyetleri ile çocukların benlik algıları arasında bir ilişki var mıdır?
- Çocukların ailelerinin eğitim durumları ile çocukların benlik algıları arasında bir ilişki var mıdır?
- Annenin çalışma durumu ile çocukların benlik algıları arasında bir ilişki var mıdır?
- Kardeşin varlığı ile çocukların benlik algıları arasında bir ilişki var mıdır?
- Doğum sırası ile çocukların benlik algıları arasında bir ilişki var mıdır?
- Okulöncesi eğitime devam etme süresi ile çocukların benlik algıları arasında bir ilişki var mıdır?
- Okulöncesi eğitim öncesinde çocuğa bakım veren kişi ile çocukların benlik algıları arasında bir ilişki var mıdır?

5. Çocukların bazı özellikleri ile bilişsel tempoları arasında bir ilişki var mıdır?

- Çocukların cinsiyetleri ile çocukların bilişsel tempoları arasında bir ilişki var mıdır?
- Çocukların ailelerinin eğitim durumları ile çocukların bilişsel tempoları arasında bir ilişki var mıdır?
- Annenin çalışma durumu ile çocukların bilişsel tempoları arasında bir ilişki var mıdır?
- Kardeşin varlığı ile çocukların bilişsel tempoları arasında bir ilişki var mıdır?
- Doğum sırası ile çocukların bilişsel tempoları arasında bir ilişki var mıdır?
- Okulöncesi eğitime devam etme süresi ile çocukların bilişsel tempoları arasında bir ilişki var mıdır?
- Okulöncesi eğitim öncesinde çocuğa bakım veren kişi ile çocukların bilişsel tempoları arasında bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

İnsan yaşamında erken çocukluk döneminin önemi büyüktür. Bireyin yaşamının her dönemine etki eden okulöncesi yılları üzerine yapılan çalışmalar çeşitlilik gösterse de bilişsel tempo ve benlik kavramlarının eğitimciler ve aileler tarafından yeterince bilinmediği açıktır. Bilişsel tempo, bireyin birçok göreve yaklaşım tarzını belirlerken "kişilik" çocukluğun ilk yıllarında çeşitli faktörlerce şekillenmektedir. Okulöncesi dönem çocuklarının "benlik" algısını inceleyen çeşitli çalışmalar bulunmakla birlikte bu çalışmaların, benliği etkileyebilecek diğer unsurlar açısından değerlendirilmesinin de faydalı olacağı düşünülmüştür.

Çocuğun benliğinin oluşması çok uzun bir süreci içerir (İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2010, s. 197). Kılıççı (2000), benliği, kişinin fiziki ve sosyal çevresiyle etkileşiminin sonucu oluşturduğu kendine ait bir takım duygu, değer ve kavramlar sistemi olarak nitelendirmiştir. Gander ve Gardiner (2010), bilişsel temponun kişilikle ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Bu ifadeden ve yapılan çalışmalardan yola çıkarak bilişsel temponun çocukların benlik algılarına etki edebileceği düşünülmüştür. "Öz saygı" ve "öz yeterlik" kavramlarını da kapsayan benlik algısı kavramının bilişsel tempo (hızlı doğrucu, reflektif, impulsif ve yavaş yanlışçı) dan etkilenip etkilenmediği ortaya konulmuştur. Bireylerin kişiliği zaman içinde değişikliğe uğrar. Yaşanan ilişkiler ve yaşamsal koşullar benliği şekillendirir (İnanç, vd., 2010). Seçer (2003)'in yaptığı çalışma bilişsel tempo tarzının eğitim ile değiştirilebileceği yönündedir. Bilişsel temponun, benlik algısına etkisi üzerinde durulduğunda bilişsel tempo tarzındaki değişikliğin de benlik algısını değiştireceği düşünülmektedir. Her iki faktörün de akademik yaşantı ile bağlantılı olduğu düşünüldüğünde çocukların benlik algısı ve bilişsel tempo faklılıklarının bilinmesinin önemi açıkça ortaya çıkmaktadır.

Okul öncesi dönemden itibaren Türkiye'deki çocukların reflektif-impulsif bilişsel tempo boyutu ve onları etkileyebilecek bazı kişisel özellikler arasındaki ilişkilerin incelenmesi, çocuğun eğitiminden sorumlu paydaşların sorumlulukları açısından bilinçlendirilmesi ve reflektif bilişsel stil boyutunu geliştirecek eğitim programlarının düzenlenmesi açısından son derece önem taşımaktadır (Seçer vd., 2009).

Öğretmenler, çocukların akademik görevlere yaklaşım tarzlarında farklı yollar izlediklerinin farkında olduğunda, yaptıkları öğretimi öğrencilerin bilişsel üsluplarına uygun olarak yürütmelerini sağlarlar. Okul görevlerini bilgi işleme üsluplarının gücü ile

eşleştirme ve bu konuda gösterilecek duyarlılık çocuklara daha başarılı öğrenme deneyimleri sağlayabilir (Gander ve Gardiner, 2010, s. 374). Senemoğlu (2005), öğrencilerin öz yeterlik algılarını güçlendirmek amacıyla bireysel ihtiyaçlarına uygun eğitim verilmesi ve her öğrencinin özelliğine uygun etkinliklerle desteklenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Öğrencilere verilecek eğitim ve uygulanacak programlar, benlik ve bilişsel tempo konusunda daha bilinçli kişiler tarafından şekillendirildiğinde etkililikleri artacaktır. İlaveten bu çalışmanın, çocukların yaşamında büyük öneme sahip olan öğretmenler ve ailelerin bilişsel tempo ve benlik konularında farkındalığını arttıracağı düşünülmüştür.

1.4. Sayıltılar

Bu araştırmada;
1.Araştırmacının, ölçekleri, uygun ortam ve şartları sağlayarak uyguladığı varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda belirtilmiştir;

1.Araştırma, Kütahya'nın ilçelerinde okulöncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocuklardan toplanan verilerle sınırlıdır.

2.Araştırma; araştırmada kullanılan "Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği" nin ölçtüğü beceriler ile "Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik ve İçtepisellik Ölçeği" nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Bilişsel Tempo: Çocukların bireysel olarak herhangi bir göreve yaklaşım tarzlarıdır (Gander ve Gardiner 2010).

Yoğun Düşünen/Düşünceli/Reflektif Çocuk: Kansas Reflection-Impulsivity Scale for Preschool (KRISP) Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik İçtepisellik Ölçeği-A Formunu yavaş cevaplayan ve az sayıda hata yapan çocuğa denir. (KRISP'in uygulandığı örnekleme göre cevaplama zamanlarında ortalamanın üstünde, hata sayısında ortalamanın altında puan alanlardır).

Düşünmeden Karar Veren/İçtepisel/İmpulsif Çocuk: Kansas Reflection-Impulsivity Scale for Preschool (KRISP) Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik İçtepisellik Ölçeği-A Formunu hızlı cevaplayan ve çok sayıda hata yapan çocuğa denir. (KRISP'in uygulandığı örnekleme göre cevaplama zamanında ortalamanın altında, hata sayısında ortalamanın üstünde puan alanlardır).

Benlik: İnsanın, kişiliğine ait kanılarının bütünü, insanın kendini tanıma ve değerlendirme tarzıdır (Köknel, 1995).

Öz Yeterlik: Bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısına verilen isimdir (Senemoğlu, 2005).

Öz Saygı: Bireyin kendi kendini değerlendirmesi sonucu kendini yeterli, değerli ve başarılı bulması anlamında kullanılan bir kavram olarak benliğe karşı geliştirilen önemli bir tutumu ifade eder (Kılıççı, 2000).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. BENLİK

2.1.1. Kişilik

Psikolojide kişilik, kapsamı en geniş kavramdır. Kişilik bir insanın tüm ilgilerini, tutumlarını, yeteneklerini, konuşma tarzını, dış görünüşünün ve çevresine uyum biçiminin özelliklerini içerir. Kişilik kendine özgü olmakla birlikte ahenkli bir bütündür. Bir insana ait her nitelik, onu anlamamız için ipucu verir. Kişinin belleği, tepki hızı, dış görünüşü, sesi ve konuşma tarzı, direnme süreci, ilgi duyduğu şeyler o insanın kişiliğini betimlemede önemlidir (Yanbastı, 1990).

Ewen (1998), kişiliği, bireyin fiziksel, zihinsel, duygusal ve toplumsal özelliklerinin tümü olarak açıklamıştır (İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2010). "Kişilik" terimi, bireyi, diğer bireylerden ayıran, farklı yapan, bireyin ilerdeki davranışlarını ilgilendirip tahminlerin dayanağını oluşturan, göreceli olarak değişmez özellikleri belirtir (Yanbastı, 1990).

Kişilik sabittir, sürekliliği vardır ve sosyal ortamlardan etkilenmez. Sosyal bir konumda yer alıp sosyal etkileşimler sürecinde oluşan benlik ise, kişinin benlik algısını yansıttığından içgörüsel ve bilişseldir. Sosyal bilişim ve güdüyü kapsayacak biçimde etkileşimseldir (Kağıtçıbaşı, 1998).

2.1.2. Benlik

Benlik kişiliğe şekil veren kalıtsal ve çevresel etmenlerin ortak ürünüdür. Bireyin psiko-sosyal gelişimi sırasında şekillenir (Aslan, 1992). Benlik, organizmayı koruyan ve organizmanın uyum sağlamasını kolaylaştıran yapı olarak nitelendirilir ve organizmanın

uyum sağlamasını ve korunmasını sağlayan tüm işlevsel özellikler "benlik" kavramıyla ifade edilir (Öztürk ve Uluşahin, 2008).

Tan'a göre (1970), benlik kişinin fiziki ve sosyal çevresiyle etkileşiminin sonucu oluşturduğu, kendine ait birtakım duygu, değer ve kavramlar sistemidir (Aktaran: Kılıççı, 2000).

Benlik insanın kişiliğine ait kanılarının bütünü, insanın kendini tanıma ve değerlendirme tarzıdır. Kısaca benlik, kişiliğin öznel tarafını oluşturur. İnsanın kendi benliğini tanıyıp bilmesi için yapabileceği tek şey kendi kendine sorduğu sorulara içten ve samimi bir şekilde cevap aramaktır. İnsanın kendine soracağı ";Ben neyim?" sorusu ile kendini bilme gerçekleşir. Bu soruya verilen "çirkinim, şanssızım, beceriksizim akılsızım, başkaları tarafından sevilip aranmayan bir kişiyim" gibi olumsuz ifadeler olabileceği gibi, "güzelim, zekiyim, yetenekliyim, becerikliyim, sevimliyim" gibi olumlu ifadeleri içeren cavaplar da verilebilir. Bu sorulara cevap verme esnasında kişinin olmak istediği gibi değil, olduğu gibi cevap vermesi gerekir. Bu da kişinin, diğer insanlarla içten yapacağı art niyete dayanmayan ilişki süreciyle ve diğer insanların kendine ait düşüncelerine verdiği değerle mümkün olur. Kişinin kendine soracağı "Amacım nedir? sorusu ise kendisi için düşündüğü toplumsal rolü ve saygınlığı ortaya koyar ve benliğinde kendini nasıl görmek isteyip kendine ne değer biçtiğini ortaya çıkarır. "Ne yapabilirim?" sorusuna verilen yanıt insanın yeteneklerini tanımasına olanak tanır. "İyi koşarım, güzel yüzerim, etkili konuşurum, insanlar arasında kolay ilişki kurarım" gibi yetenekleri yansıtan cevaplar ne kadar gerçekçi biçimde değerlendirilmişse kişi kendine o kadar gerçekçi hedefler belirleyebilir. "Değer yargılarım nelerdir, ne doğru, ne hatalıdır?" sorularına "başkalarına yardım etmeli, önce kendi çıkarlarını düşünmeli" gibi değer yargılarını içeren cevaplar kişinin büyüdüğü çevre etkisinin yanında içinde yaşadığı çevre ve kişilik amaçları da önemli role sahiptir (Baymur, 1983; Köknel, 1995).

İnsan bu şekilde kim olduğu, amacının ne olduğu, ne yapabileceği, nelere değer verip inanacağı sorularına vereceği yanıtlarla benliğini tanır. Benliğin gelişmesi, oluşması ve yapısı da hayat boyu bu sorulara bilerek ya da bilmeyerek bilinçli ya da bilinçsiz olarak aranan yanıtlarla mümkün olur. Yaşamın temel gücü bu sorulara cevap bulmak için harcanan çaba olabilir (Köknel, 1995).

Psikolojide, benlik kavramı genel olarak bireyin kendiyle ilgili hisleri, tutumları ve fikirlerinden oluşur. Benlik, bireyin kendisi hakkındaki hislerinden, düşünce ve

fikirlerinden oluşur. Benlik algısı, farklı durumlarda sürekli yapılan kendini değerlendirme ile gelişebilir. Piaget'in deyimiyle "şema" inşa etme süreci olarak tanımlanabilir ancak, bu değişmez değildir. Dolayısıyla benlik algısı; durumdan ve yaşantıdan etkilenerek değişebilir (Woolfolk, 2007).

Benlik algısı kavramı, sosyal-duygusal gelişimle bağlantılıdır (Woolfolk, 2007). Benlik algısı, tüm çocukların mizaç gelişimi için önemli bir faktördür. Yaşam deneyimlerini oluşturan pozitif ve negatif duyguların özetidir. Dolayısıyla özneldir. Sağlıklı benlik algısı, tüm çocukların eğitim yaşantısı için hayati öneme sahiptir. Çalışmalar göstermiştir ki, benlik algısının başarı üzerindeki etkisi, doğuştan gelen yeteneklerden daha güçlüdür. Bu benlik algısının, başarıyı öngörmede IQ'dan daha fazla etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Sağlıklı benlik algısına sahip çocuklar, kendine güvenen, öğrenmeye içgüdüsel olarak ihtiyaç duyan ve gerilim içeren durumlarda daha tolere edici davranabilen çocuklardır. Bunun sebebi, bu çocukların okul görevlerini başarabilen bireyler olmaları, toplumun üretken bireyleri olarak yetişmeleri ve sorumluluk almaya daha hazır olmalarıdır. Başka bir deyişle, sağlıksız benlik algısına sahip çocuklar, kendilerinden emin değildirler ve kendilerini kabullenilmeyen, istenmeyen ve sevilmeyen bireyler olarak hissederler. Bu çocuklarda güvensizlik ve başkalarına karşı bağımlı olma durumu vardır. Başarısızlıktan ve yarışmaktan korkarlar. Sorumluluk üstlenme konusunda gönülsüzdürler. Bu durum, sağlıksız benlik algısına sahip çocuklarda kaygı ve ilgisizlik hallerinin bulunduğunun göstergesidir. Daha fazla akademik başarısızlık yaşarlar. Sağlıksız benlik algısı, çocuk suçluluğuna da sebebiyet verebilir. Ayrıca az gelişmiş benlik algısı, çocuklardaki olgunlaşma sürecini azaltma olasılığını arttırır. Benlik algısı, öz yeterlilik ve benlik saygısı olmak üzere iki boyuttan oluşur (Demoulin, 1997).

2.1.3. Benlik Algısının Temel Unsurları

2.1.3.1. Öz Yeterlik

Benliğin boyutlarından birini oluşturan öz yeterlik, bireyin farklı durumlarla baş etme, belli bir etkinliği başarma yeteneğine ve kapasitesine ilişkin kendini algılayış tarzıdır. Bandura (1997), öz yeterliliği, bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısıdır." şeklinde

açıklamıştır. Yani bireyin, gelecekte yaşayabileceği güç durumların üstesinden gelmede ne ölçüde başarılı olabileceğine dair kendi hakkındaki inancıdır. Yaşanabilecek güç durumlar; sınava girme, yarışmaya katılma ve bir topluluk önünde konuşma gibi durumlarla çeşitlendirilebilir (Senemoğlu, 2005). Bu eylem dizisi, davranışları, düşünceleri ve duyguları içerebilir. Öz- yeterlik akademik, sosyal ya da eğlence etkinlikleri gibi her türden davranışı etkileyebilir. Çocuklar bir görevi yerine getirmek için yeterli beceriye sahip olsalar bile, görevi yerine getirmek için kendilerini, bu yeteneği gerçekten kullanabilecek gibi algılamazlarsa, başarısız olabilirler ya da o görevi gerçekleştirmek için herhangi bir girişimde bulunmazlar. Collins (1982), matematik becerisi açısından farklı düzeydeki iki grup içinde düşük ve yüksek matematik öz yeterliliğine sahip çocuklara zor matematik problemleri vermiştir. Çocukların matematik becerileri, performanslarını etkilemiş olmasına rağmen, öz yeterlik etkisinin de manidar olduğu görülmüştür. Her iki beceri düzeyinde de kendini yeterli gören çocuklar daha hızlı problem çözmüşler, işlemeyen stratejileri daha hızlı değiştirmişler, başarısız oldukları problemler üzerinde yeniden daha istekli çalışmışlar ve matematiğe karşı daha olumlu tutum sergilemişlerdir. Yüksek yeterlik algısına sahip çocukların, başarısızlığa karşı bu olumlu tepkisi, başarısızlıklarını yetersiz çabaya yüklediklerini ortaya çıkarmaktadır. Düşük yeterliliğe sahip olan çocuklar ise başarısızlıklarını beceri eksikliğine yüklemektedirler (Akt: Miller, 2008).

Öz yeterlik, kişinin becerilerinin bir fonksiyonu olmayıp, becerilerini kullanarak yapabildiklerine ilişkin yargılarının ürünüdür. Öz yeterliliğe ait yargılar dört kaynaktan elde edilen bilgilerden etkilenir. Birincisi, bireyin doğrudan kendisi tarafından yapılıp başarılı veya başarısız etkinlikler sonucunda elde ettiği bilgilerdir. İkincisi, bireyin kendine benzeyen diğer kişilerin yaptığı etkinliklerin başarı veya başarısızlıkla sonuçlanması, bireyin aynı etkinliklerin kendisi tarafından başarılıp başarılamayacağı yargısını güçlendirir. Üçüncüsü, sözel iknayı oluşturan bireyin başarıp başaramayacağına ilişkin teşvik, nasihat ve öğütleri oluşturur. Dördüncüsü ise bireyin üstleneceği görevi başarma ya da başaramama beklentisini oluşturan psikolojik durumdur. Öz yeterliliği yüksek olan birey, bir işin üstesinden gelmek amacıyla, düşük olan bireye göre daha çok çaba harcar, daha ısrarlı ve sebatkâr olur. Öz yeterliliği yüksek olan bireyler öz yeterliliği düşük olan bireylere göre herhangi bir şey denemekten, daha az korkarlar (Senemoğlu, 2005).

2.1.3.2. Benlik Saygısı

Benlik kavramı ile yakından ilişkili olan benlik saygısı (öz saygı) bireyin kendi kişiliğine karşı geliştirdiği olumlu tutumu ifade eden bir kavramdır (Güngör, 2011).

Yaşamsal düzeyde önemli bir duygu olan benlik saygısı, bireylerin algıladıkları benliklerine biçtikleri değeri ifade eder. Çocuğun kendi değer, yetenek ve başarılarının sonucu olarak kendisi hakkında oluşturduğu genel duyguların bir sonucudur. Çocuğun kendini sevip saygı duyması yüksek benlik saygısını doğurur. Bireyin kendini değerlendirmesi sonucu bireyde değerli olduğu, kabul gördüğü hissi oluşuyorsa kişilerde yüksek öz değer algısı; kendine ilişkin olumsuz algı taşıyanlarda düşük benlik saygısı oluşacaktır. Benlik saygısı kişinin iletişim becerilerini de etkilemektedir. Benlik saygısı düşük bireylerin daha çok yalnızlık duygusu yaşadıkları ve toplumsal ortamlarda gerginlik ve beceriksizlik hissederek iletişim kurmakta zorlandıkları bulunmuştur (İnanç vd., 2010).

Çocukluğun ilk dönemlerinde yerleşen benlik saygısı, ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde de sürer; bu sürekliliğin kişide, aile içinde ve toplumda geniş ölçüde etkisi vardır. Benlik saygısı, yaşamın ilk yıllarında edinilen deneyimlere ve bireyin değer verdiği kişilerin üzerinde bıraktığı etkilere bağlıdır (Plumber, 2011).

İnsanlar kendine değer verilmediği durumlarda başkalarına da değer vermezler. Yani insan kendine değer verebildiği ölçüde başkalarına değer verir. Değersizlik duygusu yaşayan insan, benliğini tüm gerçekliğiyle kabul etmediğinden gerçek olmayan bir üstünlük düzeyine ulaşmak için enerjisini bu yönde tüketir. Değersizlik duygusu yaşayan insan, ilişkilerinde tutarsızdır (Geçtan, 1998).

2.1.4. Bebeklik Döneminde Benlik Gelişimi

Yeni doğan bir bebek kendisinin ayrı bir varlık olarak "ben" olduğunun farkında değildir. Bedeninden kaynaklı hareketler ile yatağına asılmış bir oyuncaktan kaynaklanan hareketleri ayırt edemez (Yanbastı, 1990). Freud bu durumu, bebeklerin kendilerini ve annelerini bir kişi gibi algılaması olarak ifade eder, Piaget ise benlik kavramının kazanılması için öncelikle nesne devamlılığının kazanılması gerektiğini savunur (Bayhan ve Artan, 2007).

Bebek için benlik bir hiçliktir. Yalnızca farklılaşmamış fenomenolojik alan vardır. Çocuk kendini gerçekleştirme güdüsünün bir bölümünü oluşturan farklılaşma yönelimi ile kendini diğer şeylerden ayırmaya başlar (Yanbastı, 1990).

Bebeğin bedeni ile ilgili ihtiyaçlarından kaynaklanan dürtüleri ve bu ihtiyaçların karşılanmasına yönelik yaşantıları, kendi bedeninden ve çevreden gelen uyarıcıların ben ve ben olmayan olarak ayrılmasına sebep olur. Bu ayrılma sonrasında bebek önce tensel benliğini ve kendi bedeninin sınırlarını dış dünyadan ayırmaya başlar. Adını öğrenmesiyle birlikte "nesne ben" dış dünyadan iyice ayrışarak kendini benimser. Bu nesne benin yanında özne ben gelişmeye başlar. Kişinin dili geliştikçe ve yaptıklarını algıladıkça kendisiyle ilgili algıları özne ben olarak ayırt eder duruma gelir. Kişi çevresinde bulunan insanlarla ilişkileri sonucunda kendi benliğini betimleyen birtakım fikir ve görüşler de edinmeye başlar. Erkek mi kız mı olduğu, adı, soyadı, esmer mi sarışın mı olduğu gibi daha nesnel benlik parçaları iyi, kötü, güzel, çirkin gibi daha öznel benlik parçalarına dönüşür. Bu benlik parçalarının birleşerek oluşturduğu genel benliğe Combs ve Syngg (1959) fenomenal benlik demektedir. Bu benliğin kendine özgü bir gerçekliği vardır ve tutarlılık taşımaktadır (Akt: Kılıççı, 2000).

Bebeklerin, kendilerini tanıyıp tanımadıklarını ölçmek amacıyla yaratıcı bir strateji olarak; bebeklerin burnuna bir nokta koyarak ayna karşısındaki davranışları incelenmiştir. Gözlemci, bebeğin burnuna ne sıklıkta dokunduğunu izleyerek, bebeğin burnuna sık dokunuşları olduğunda bebeğin kendisini aynada tanıdığına ve noktanın bebeğin kendilik görüşünü bozduğuna, dolayısıyla, noktaya dokunup onu silmeye çalıştığına işaret etmektedir. Dokunmanın artması bebeğin aynadakinin kendisi olduğunu fark etmesi olarak açıklanır (Franzoi, 2009; Santrock, 2012). Aynaların, bütün kültürlerde aynı oranda kullanılmamasından kaynaklanan durumdan ötürü, aynalar batılı kültürlerde kendini tanımanın daha önemli bir işareti olabilir. İkinci yılın sonu ve üçüncü yılın başlangıcında çocuk, kendini "ben büyük" ifadesini kullanarak adlandırabilir. Yürüme yaşındaki bir çocuk eşyalarının kendisine ait olduğunu söyleyebilir (Santrock, 2012).

Araştırmacılar, bir yaşından önce bebeklerin aynada kendilerin tanımadıklarını bulmuşlardır. İki yaşına gelen çoğu çocuk kendini tanımakla birlikte tanıma süreci 15-18. aylarda görülmektedir (Santrock, 2012; Franzoi, 2009).

Dönem	Benlik Algısının Gelişimi
9-12 Aylık	-Rastgele yapılan hareketleri anlamlandırmaya başlar.
13-18 Aylık	-Fotoğraf ve aynalarda kendisini tanır.
18-30 Aylık	-Başkalarının görünüşünün kendisinden farklı olabileceğini kabul eder.
2,5-6 Yaş	-Kesin yargılarla benliğini tanımlar. -Fiziksel ve bilişsel başarılar için idareyi tanır. -İç ve dış benliğini ayırt eder. -Başkalarının görünüşündeki özel eksikliklerin farkındadır. -Ayrıcalıklı bilgiyi göz önünde bulundurmaya başlar. -Başkalarının davranışları sonucu niyetini değiştirir.

Şekil 1. Bebeklik döneminde ve okulöncesi dönemde benlik algısının gelişimi (Kaynak; Bukato-Daehler, 1992:471; Akt; Turaşlı, 2006).

2.1.5. Çocukluk Döneminde Benlik Gelişimi

Çocuklar, benliklerinin büyüklük, renk, şekil gibi birçok maddi özellikle tanımlanabileceği düşüncesindedirler. Kendilerini diğerlerinden birçok fiziksel ve maddi özelliklerle ayırt edebilecek duruma gelirler (Santrock, 2012).

Çocuklarda benlik algısı, özelliklerinin, yeteneklerinin, davranış ve değerlerinin kendine özgü inanışla tanımlandırılmasıyla yapılandırılmaya başlanır. 3-5 yaş civarındaki bir çocuğa kendisi ile ilgili soru sorulduğunda, çocuktan " Ben Tommy.Dört yaşındayım. Saçlarımı her zaman kendim yıkayabilirim. Yeni bir oyuncağa sahibim ve onlarla büyük kuleler yapabilirim." şeklinde cümleler duymak mümkündür. Okulöncesi çocukların, fiziksel görünüş, mülkiyet kavramları ve günlük davranışları gibi göze çarpan karakteristik özellikleri vardır. 3,5 yaşındaki çocuklar, "Arkadaşlarımla oynarken mutlu olurum." gibi

tipik duygusal özellikler içeren davranış cümleleri kullanırlar. 5 yaş çocuklarının annelerinin özelliklerinin okulöncesi çocuklar üzerinde utangaç, geçimli, pozitif veya negatif etkileri görülmektedir. Utangaç, huysuz diye etiketlenen çocuklar, bu yönde kişilik özelliklerinin ortaya çıkması konusunda şekillendirilir ve 4 yaşındaki çocuk bu etikete güdülenir ve bu etikete uygun hislere sahip olur. Utangaç insanların yabancı kişileri sevmemesi durumu gibi. Ancak bir okulöncesi çocuğundan "Yardımseverim." ya da "Utangacım." gibi kişisel özelliklere ait ifadeleri duymak için bilişsel olgunlaşma gerektirir (Berk, 2013).

Benlik çocuklukta kurulan özdeşimlerle gelişmeye başlar. Benlik, çocukluktan itibaren parça parça gerçekleştirilen özdeşimler, kişinin yaşının özellikleri, kendi beklentileri ve kendisinden gelecekte beklenilenlere göre biçimlenip görevini yerine getirir. Bu şekilde güçlü bir benlik geliştiren kişi çevresindekilerle anlaşabilen bir kimlik kazanır. İlk çocukluk çağına adım atan çocuğun benlik duygusu oldukça gelişir. Kız ya da erkek olduğunun bilincindedir. Anneye bağımlı olan çocuk kendi cinsiyetinden olan ebeveynle özdeşim kurarak kişiliğini ve cinsel kimliğini oluşturmaya başlar. Beğenilen ve hoşlanılan ebeveyn özellikleri benlikte daha kolay içselleştirilir (Bakırcıoğlu, 2011).

2.1.6. Benlik Kavramının Gelişimini Etkileyen Etmenler

2.1.6.1. Aile

Kişinin benlik kavramı yaşamındaki önemli kişilerce olumlu saygı ile desteklenmelidir. (İnanç vd., 2008). Bireyler kendilerinin başkaları tarafından nasıl görüldüğünü bilinçaltından sezerler. Çevrelerindekilerin bakışlarından, konuşmalarından, ne kadar değer gördüklerini hissederler. Çocuklar için de durum böyledir. Çocuk anne-babanın kendisi ile geçirdiği vakitlerde ne kadar mutlu olduğunu ya da olmadığını görür. Ayrıca çocuk, anne-babaların olaylar karşısındaki tepkilerine göre onların gözündeki değerini hissetmeye çalışır (Güneş, 2013).

Coopersmith (1967), uzun yıllar benliğin alt boyutunu oluşturan benlik saygısı üzerinde çalışmış ve bu konuda anne-baba tutumlarının önemli bir değişken olduğunu bulmuştur. Benlik saygısı yüksek çocukların anne-babalarının, çocuklarını kabul eden, çevreyi onlara

göre düzenleyen, tanıdıkları serbestlik ile birlikte onlara kesin belli kurallar koyan, çocuğunun yetenek ve başarılarına uygun beklenti içerisinde olan ebeveynler oldukları görülürken; benlik saygısı düşük çocukların ana-babalarının ise çocuklarını reddeden, soğuk davranan, kesin ve net kuralların olmadığı bir ortamda yetiştiren, tutarsız bir ödül-ceza yöntemi kullanan, çocuklarının beklentilere uyması konusunda onlara güvenmeyen, çocuklarının başarısızlığını soğuk bir ifade içinde kabullenen ebeveynler oldukları görülmüştür (Kılıççı, 2010).

Çocuklara benlik saygısı kazandırmak için yetişkinlere önemli görevler düşmektedir. Annesi ve babası tarafından sevilen bir çocuk kendini sevmeyi öğrenir. Ebeveynlerin, çocuklarını koşulsuz sevdiklerini vurgulamaları gerekmektedir. Çocukların, iyi olduğu becerilerinin takdir edilmesi önemlidir. Çocukların zihinsel düzeylerine inmek kadar, fiziksek olarak da çocukla empati kurmaya çalışmak çocukta özsaygıyı destekleyen faktörlerdendir. Yetişkinler, "Ne kadar aptal bir kızım! Bak ne yaptım?" diyerek kendini aşağılayan bir çocuğa, "Sevmiyorum/İstemiyorum, çünkü…" gibi daha yapıcı ve kendini aşağılamayan iletişim yolunu öğretmelidirler. Çocuğun güçlü olduğu konularda yetişkin bireye yardım etmesine fırsat tanımak, yaptığı işlere çok fazla müdahale etmeyerek çocuğa duyulan güveni belli etmek benlik saygısını geliştiren önemli etkenlerdir. Çocukla konuşurken, yapıcı olarak seçilmiş bir dil benlik saygısını destekler (Lindenfield, 1997).

Anne-babanın çocuğu açıkça reddetmesi ya da bu tarz duyguları bilinçdışına iterek çocuğu aşırı koruması, çocuğundan kusursuz olmasını beklemesi, kendi yalnızlığını gidermek amacıyla çocuğuna aşırı düşkünlük göstermesi, ulaşamadığı birtakım amaçlarını çocuğun gerçekleştirmesini beklemesi gibi yanlış tutumlar çocuğun benliğinin sınırlarını oluşturmasını engeller. Benliğinin sınırlarını çizememiş bir çocuk, yetişkinlik döneminde yakın insan ilişkilerinde, benliğinde eksik kalmış sınırları birlikte olduğu kişilerle tamamlamaya çalışır. Kendilerini ayrı bir varlık olarak algıladığı aile ortamında yetişen çocuklar benlik sınırlarını geliştirebildiklerinden, Kılıççı (1981), yaptığı çalışmalar sonuncunda kendini kabulü gerçekleştirme konusunda çocukların kardeşler arasındaki kayrılmadan ziyade haklı tutumdan daha çok etkilendiklerini bulmuştur. Haksız tutum kişiyi aşırı koruma yerine geçtiğinden çocuğun kendi benliğini gerçek koşullar altında değerlendirmesine olanak vermez ve dış dünyada onu yetersiz ve uyumsuz hale getirir (Kılıççı, 2010).

2.1.6.2. Akademik Başarı

Akademik benlik algısı ve öğrenci başarısı karşılıklı etkileşim içindedir. Öğrencinin okul deneyimleri onun akademik benlik algısını oluşturur; akademik benlik algısı da öğrenci motivasyonunu ve başarısını etkiler (Prince, Nurius, 2014).

Benlik kavramı ve okul başarısı arasında ilişki olduğu görülmektedir. Yüksek benlik saygısı okul başarısını, akademik başarı da olumlu benlik kavramını geliştirir. Yüksek benlik saygısı ve başarı arasında doğru orantılı bir ilişki vardır. Bu ilişki ilk sınıflarda başlar. Okula başlamadan önce olumsuz bir benlik saygısı geliştirmiş olan çocuk okulda başarılı olamayacağı kaygısıyla başarısız olur. Anne-baba, öğretmen, kardeşler ve arkadaşlar akademik benlik kavramı üzerinde oldukça etkilidirler. Etkili olan kişilerin olumlu tutum sergilemeleri durumunda öğrenci kendine güvenecek ve daha üst düzeyde başarı gösterecektir (Yazgan, Bilgin, Atıcı, 2010).

Okulöncesi dönemdeki çocuklar kendilerini olumlu değerlendirmeye meyillidirler. Olgunlaşmaya başladıkça, yerini daha gerçekçi değerlendirmeler alsa da birçoğu kendi yeteneklerini doğru değerlendiremezler. Yurt dışında yapılan çalışmalarda, benlik algısı cinsiyet açısından değerlendirildiğinde dil becerilerinde önemli farklılık görülmezken, erkekler önemli ölçüde kendilerini matematik ve spor dallarında daha yetenekli bulmuşlardır. Erkekler, matematik ve atletik becerilerine daha çok güvenirken; kızların, okuma ve yakın arkadaşlık ilişkisi becerilerine daha yatkın oldukları görülmüştür. Birçok etnik grup incelendiğinde, erkeklerin aritmetik ve fen bilimi becerilerine daha çok güvendikleri ortaya çıkmıştır. Akademik benlik algısı hedef seçiminde ve yaşama konulan sınırları belirlemede etkili olabilir (Woolfolk, 2007; Berk; 2013).

Başarı, olumlu benlik tutumunu geliştirir. Olumlu benlik tutumu, kendini kabul etmektir; kendini kabul ise olumlu bir duyuşsal öğrenme demektir. Bireyin kendini kabulü; başkalarının onu kabul ettiğine, önemsediğine ve beğendiğine inanması ile başlar (Bakırcıoğlu, 2011).

2.1.6.3. Sosyal Çevre

İnsanın içinde geliştiği ortam benlik gelişiminin de ortamıdır. Bu sebeple birçok psikolojik ve antropolojik çalışma, benlik kavramı ve onun farklı ortamlardaki sürecine

odaklanmıştır. Benlik saygısı, yaşamın ilk yıllarında edinilen deneyimlere ve bireyin değer verdiği kişilerin üzerinde bıraktığı etkilere bağlıdır (Plumber, 2011).

Sosyal yeterlik ve anne babanın amaç, inanç ve değerlerini içeren yeterlik anlayışlarının benlik gelişimine doğrudan etkisi vardır.

Benlik algısı kültürden kültüre de farklılık gösterir. Asya kültüründeki aileler karşılıklı bağlılığa önem verirken, Batı kültüründeki aileler ayrılıkçı benlik algısının gelişiminde rol oynarlar. Batı kültüründe "bireyci" benlik anlayışı hakimken, diğer kültürlerde sosyal ortamlardan koparılamayan benliğin "ilişkisel" olarak kavramlaştırılması mümkündür. Başkalarından sıyrılıp kendini göstermeye dayanan bireyci benlik, kendine ve içgüdülerine güvenmeyi, kendi başına karar verebilmeyi gerektirir. Bu tür benlikte kişi özgüvenini ve özdeğerini arttırır çünkü zekanın, kişisel özelliklerin ve bireysel amaçların dikkate alındığı bu kültürde diğer insanların beklentisi bu yöndedir. İlişkili benlikte temel kural başkalarına uymak ve onlara bağlılığı sürdürmektir. Kişiden beklenen roller bellidir ve bu rolleri canlandırarak başkalarıyla olan bağlarını güçlendirebilir. (Kağıtçıbaşı, 2006).

Okul çağındaki çocukların tanımlamalarına bakıldığında Amerikalı çocuklar kendilerini ifade ederken daha çok kişisel özellikleri ifade edip becerilerinden düşüncelerinden ve fikirlerinden bahsederler. Çinli çocuklar ise buna zıt olarak başkalarıyla olan ilişki ve sosyal uyum içeren ifadeler kullanırlar (Berk, 2013).

2.1.7. Benlik Kavramının İncelenmesi

2.1.7.1. William James ve Benlik Kavramı

Benlik teorilerini en çok etkileyen kuramcılardan birisi William James'dir. James, duygusal kimliğin, benlik algısını şekillendirdiğini söyler (Franzoi, 2009).

James'a a göre; maddesel benlik, sosyal benlik ve ruhsal benlik olmak üzere benliğin üç temel yapısı vardır. Maddesel benlik, kişiliğin temelini oluşturur ve sadece bedenini değil kişinin yakın çevresini ve dünyada sahip olduğu şeyleri kapsar. Arkadaş benliği, kulüp benliği, aile benliği gibi alt gruplara ayrılabilir. Sosyal benlik, kişinin yetenekleri ve yetkileri hakkındaki kendi imgesi, tartışabilme kabiliyeti ile ilgili duyguları ve vicdan

temizliği gibi duyguları içerir. Ruhsal benlik ise bireyin herhangi bir durumu karşılamaya hazırlanmasındaki hareketlilik olarak ifade edilmiştir (Akt; Yakupoğlu, 2011).

James, iç ve dış faktörlerle belirlenen benliğin, sahip olunan mallarda ve sosyal ilişkilerdeki değişikliklerle, yeniden yapılanabilme özelliğine bağlı olarak sürekli bir değişim içinde olduğunu belirtmiştir (Franzoi,2009).

2.1.7.2. George Herbert Mead ve Toplumsal Benlik Kuramı

Mead, erken çocukluktaki benlik gelişiminin, sosyal gerçekliği oluşturduğunu söyler. Mead' a göre bebeklerde henüz bir benlik oluşmamakla birlikte sosyal etkileşim içinde olan bir ben vardır. Dilin kazanılmasıyla, diğer insanların aktivitelerine dahil olup bir role sahip olan çocuğun benlik algısı gelişir (Franzoi, 2009).

Bu inançlar çoğunlukla diğerlerinin kendisi hakkındaki değerlendirmelerine ilişkin inançlarını yansıtmaktadır. Benlik bilişsel anlamda daha karmaşık hale geldikçe, çocuk tepkilerini birçok bakış açısını dikkate alarak verir hale gelir. Mead'ın son aşama olarak adlandırdığı "genelleştirilmiş diğerleri" evresinde, kişi tamamen şekillenmiş bir benliğe sahiptir (Franzoi, 2009).

2.1.7.3. Allport'un Ayırıcı Özellik Kuramı

Allport, kişiliğin bazı gelişimsel evreler geçirdiğini savunmuştur;

Bebek yaşamın erken yıllarında ben ve ben olmayanı ayırt edemediğinden, yetişkin kişilik ben olmayandan ayrılmış özel bir sistemdir ve bu ayrım büyük önem taşır. Erken çocukluk döneminde, yaklaşık üç yaşına gelinceye kadar çocukta beden bütünlüğü, bedeninin çevreden ayrı olduğu bilinci, benlik devamlılığı ve saygınlığı gelişir. Çocuk bu dönemde ben ve ben olmayanı ayırt etmeyi başarmıştır.

Dört- altı yaşlarına geldiğinde ise çocuk bana ait özellikler olarak benim olanlar ve ben olanları ayırt etmeye başlayarak iyi ve kötü kavramlarının temelini atar. Altı-on iki yaşlarında benlik gücü bilinci gelişme sürecindedir. Çocuk becerilerini tanıyarak neleri yapabileceğini bilir. Okul çağındaki çocuk başarmaya yöneliktir. Ergenlik döneminde çocuk yaşamına anlam katacak amaçlarını belirler. Temelleri bu dönemde atılan benlik imajını ve

amaçlarını bütün yaşam boyu sürecek şekilde olgunlaştırması yetişkinlik çağına kadar devam eder (Yanbastı, 1990).

2.1.7.4. Carl Rogers ve Benlik Yapısı

Rogers'ın kuramına göre, benlik en önemli kavramdır ve "benlik", "ben"i karakterize eden düşüncelerin tamamını oluşturur. Benlik aynı zamanda "neyim ve "ne yapabilirim" farkındalığını da içerir. Güçlü ve olumlu bir benlik kavramı geliştiren kişi dünyayı, zayıf bir benlik kavramı geliştiren kişiden daha farklı algılar. Benlik kavramının gerçekliği yansıtmaması muhtemeldir; çok başarılı ve saygın bir kişi kendini başarısız görebilir. Rogers'a göre birey yaşadıklarını benlik kavramıyla ilişkilendirerek değerlendirir. İnsanlar benlik imgeleriyle tutarlı davranmak istediklerinden, tutarlı olmayan hisler ve davranışlar tehdit edici rol oynar, bilince kabul edilmez. Bu, Freud'un kullandığı "bastırma" kavramıdır ancak, Rogers bastırmanın gerekli ve kalıcı olduğuna inanmaz. İyi uyum gösteren bir kişinin benlik kavramı, düşünce ve davranışları tutarlıdır. Benlik imgesiyle tutarsız olduğundan kişi, ne kadar çok yaşantı alanını inkâr etmek durumunda kalırsa benlik ve gerçeklik arasındaki uçurum açılır ve anksiyete potansiyeli gelişir (Atkinson vd., 1995). İdeal benliği ifade eden olmak istediğimiz benlik, gerçek benliğe yaklaştıkça mutluluk düzeyi artar. Dolayısıyla, birinci olarak benlik ile gerçeklik yaşantıları arasındaki uçurum açıldıkça, ikincisi ideal benlik ile benlik arasındaki fark arttıkça uyumsuzluk gelişir (Atkinson vd., 1995; Pervin, John. 2001).

Rogers'ın savunduğu birey merkezli yaklaşım, çocuklukta yaşanılan olayların yetişkin kişiliğini oluşturmada önemli rolü olduğunu savunurken şu anki ihtiyaç ve amaçlarımız üzerinde durarak, insanların yaşadığı psikolojik sorunların, gerçekleştirme eğiliminin engellenmesinden kaynaklandığını ileri sürmüştür (İnanç ve Yerlikaya, 2008).

Rogers benliğin, kişinin kendini algılama biçimi olduğunu savunurken, benliğin bireyin, kendi yaşantıları veya benliği ile (organizmik benlik) tutarlı olamayabileceğini belirtmiştir. İnsanın sadece kendi sahip olduğu algılama ve duygular noktasından incelendiğinde anlaşılabileceğini, yaşadığı bazı deneyimlerin farkındalık eşiğinin altında olması, olayları bilince ulaştırmasa da bilinçli davranışlarına etki edeceği ifade etmiştir. Deneyimler bireyin kendi hakkındaki düşünceleriyle uyuşmadığında, onları yeniden biçimlendirerek benlik kavramına uygun biçime getireceğini vurgulamıştır (İnanç ve Yerlikaya, 2008).

2.1.7.5. Psikanalitik Görüş ve Devamındaki Görüşler

Benliğin işlevi kendi içinde ve dışında uyum sağlamaya çalışmaktır. Bireyin kişilik bütünlüğünü koruyarak kendini yüceltmesine olanak veren benliktir. Çoğu zaman çevremizde akıp giden olayları benliğimiz, biz farkına varmadan izler, algılar ve edindiği bilgileri değerlendirir (Bakırcıoğlu, 2011; Geçtan, 2004).

Freud, kişilik gelişimini çeşitli dönemlerle açıklayarak bu dönemdeki ihtiyaçlarının karşılanmaması durumunda o döneme bağımlılık meydana geldiğini ve ileriki yaşamında da kişilik gelişimini olumsuz etkileyeceğini savunmuştur. Bu süreçlerin niteliğini de benliğe etki eden anne, baba ve öğretmenlerle yapılan etkileşimin belirlediğini vurgulamıştır (Senemoğlu, 2005).

Freud; kişiliği incelerken id, ego ve süperego kavramları üzerinde durarak kişiliğin daha çok içgüdüsel ve biyolojik yönlerini vurgulamıştır. İçinde bulunulan toplumun etkisini göz ardı etmiştir. Yeni Freudçu olarak adlandırılan Alfred Adler, Karen Horney, Erich Fromm, Harry Stack Sullivan ve diğerleri kişiliği, biyolojik ihtiyaçlardan ziyade toplumun ve kültürün şekillendirdiğini düşünürler.

Psikanalitik yaklaşım daha çok egoyu vurgulamaktadır. Çevreyle nasıl baş edilebileceğini öğrenmek ve yaşantıları adlandırma görevi olan ego, tatminleri inceleyip manipüle etme görevleriyle ego kavramı ve bilişsel süreçler arasında daha fazla bağ kurmaktadır (Senemoğlu, 2005).

Ericson (1902-1994), psikanalitik kuramı zenginleştirmiş ve benliği yaşam boyu devam eden sekiz döneme ayırmıştır. Erikson, her evrede benliğin karşılaştığı bir olumlu benlik öğesini ve bir de karşıtını belirtmiştir (Öztürk, 2008). Erikson, temel güvene karşı güvensizlik evresinde, bebeklerin, güveni yaşamın ilk yılında tutarlı ve sıcak bir tarzda bakıldığında öğreneceklerini ileri sürer. (İnanç ve Yerlikaya, 2008; Santrock). Erikson'un üzerinde durduğu bir diğer konu da özerkliktir. Özerkliğe karşı utanç ve şüphe evresi olarak adlandırılan ve 2-3 yaşlara denk gelen bu süreçte, özerkliğin bebeğin zihinsel ve motor becerilerinin gelişimini inşa ettiğini savunur. Bebekler yeni başarılara imza attıkça her şeyi kendileri yapmak isterler. Ne yiyeceğine karar vermek, sifonu çekmek gibi becerileri içeren davranışlar anne babalar tarafından hoş karşılanıp desteklendiğinde çocukta kuşku ve utanç duygusuna yer vermeden bağımsızlığın gelişmesine olanak sağlar.

Erikson'a göre bu dönemde gelişen kuşku ve utanç duyguları yetişkinlik yaşamını etkiler (Santrock, 2012).

Erikson'un sekiz gelişim evresinden 3-5 yaşlar arasındaki oyun çağını kapsayan döneme denk gelen süreç girişimciliğe karşı kuşku ve utanç duygusudur. Bu sürece gelinceye kadar çocuklar artık kendi başlarına birer insan olduklarını kabul ederler. Mantıksız ve geçimsiz görünmelerine karşın ebeveynleriyle özdeşim kurma çabası içindedirler. Çocuklar bir şeyi gerçekleştirmek için algısal, motor, bilişsel ve dile ait becerileri kullanırlar. Bu dönemde başarısızlıkları çabuk unutup yeni alanlara yönelme arzusu duyarlar. Bu çocuklar kendi girişkenlikleri ile daha geniş ve sosyal bir dünyaya canlı bir şekilde çıkarlar. Girişkenliğin yöneticisi vicdandır. Çocukların girişkenlik ve merakları sadece ödül sağlamaz, bunun yanında öz saygıyı azaltan suçluluk da getirebilir (Santrock, 2012). Okul çağını kapsayan 6-12 yaş döneminde görülen çalışkanlığa karşı aşağılık duygusu evresinde, çocukların cinsel arzularının bastırılmış olduğunu ve çocuklardaki ilginin sosyal ve akademik konulara yoğunlaştığını ileri sürer. Ergenlik dönemini ele alan kimliğe karşı kimlik kargaşası döneminde Erikson, çocukluk çağının sona erdiğini ve ergenlik döneminde kimlik gelişiminin en üst düzeyde olduğunu savunur. Kimlik duygusunun üç temel bileşeni olarak; cinsiyet rolü, mesleki tercih ve toplumsal roller üzerinde durur (Senemoğlu, 2005; İnanç ve Yerlikaya, 2008).

Erikson, genç yetişkinlik dönemini içine alan yakınlığa karşı yalıtılmışlık evresini, bireyden beklenenin temel psikososyal güç olan sevgiyi kazanıp yakın ilişki yükümlülüklerini gerçekleştirmesi olarak ifade eder. Yetişkinlik sürecini kapsayan üretkenliğe karşı durgunluk sürecinde kişiden beklenen davranışın üretme ve yaratılan şeylerin gelişmesinin sorumluluğunu üstlenme olduğunu vurgular. Erikson'un sekizinci ve son gelişim evresi olarak belirttiği yaşlılık dönemini içeren benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk evresi ise yaşamın sonuna kadar sürer. Bu dönemde kişiden beklenen, yaşamını gözden geçirdiğinde; yaşamını acı tatlı, olumlu olumsuz tüm yönleri ile kabul etmesidir (İnanç ve Yerlikaya, 2008).

Adler (1870-1937), herkesin yaşama bir aşağılık duygusu ile başladığını söyler. Güçsüz ve çaresiz bir çocuğun, yaşamını sürdürebilmek adına büyük ve güçlü yetişkinlere bağlı olmasını da buna bir örnek olarak gösterir. Birey, hayatında veya kendinde varolduğunu düşündüğü eksiklikleri, saygınlık kazanmak ve olumlu benlik geliştirmek için telafi yoluna

gider(Geçtan, 2004). Adler' e göre benlik sürekli olarak bireye çözüm yolları sağlayacak yaşantıları arar ve bunları dış dünyada bulmaya veya yaratmaya çalışır (Yanbastı,1990).

Jung'a (1875-1961) göre benlik, egonun şablonu, ruhun çekirdeğidir (Budak' tan aktaran Yakupoğlu, 2011). Jung'a göre "benlik" kişiliğin bütünü, odak noktası, denge ve sürekliliği sağlayan merkezi yapıdır (Geçtan, 1998).

Horney (1885-1952), bütün insanların, gerçek ya da ideal bir benlik imajı oluşturduğunu öne sürmüştür. Gerçekçi benlik imajı, yaşantılara ve değişime açıktır. Katı değildir, amaçlar doğrultusunda ve yeni farkındalıklar karşısında değişime uğrayabilir. Nevrotik kişilerde ise gerçek dışı ve katı bir benlik imajı hakimdir. Horney bunun sebebini, bu kişilerin, temel anksiyete düzeylerinin yüksekliğinden dolayı, insanlara yönelme, insanlardan uzaklaşma ve insanlara karşıt yönelimlerini bir arada bütünleştirememeleri ile açıklamıştır. Gerçekçi benliğe ulaşamayan kişiler, sürekli olarak özgüven sorunu yaşamakta, diğer insanlara aşırı bağımlı olmakta, benliklerinden şüphe etmekte ve çatışma ve anksiyete yaşamaktadırlar. Bu yanılsama, benlikte büyük stres yaratmakta ve kişiyi sürekli olarak benlik imajı korumaya yöneltmektedir (Yanbastı, 1990).

Horney, erkek ve kadınların farklı kişiliklerle dünyaya geldiğini savunan Freud'dan farklı olarak, cinsiyetler arasındaki gözle görünür farklılıkların biyolojiden çok kültürel ve toplumsal etkilerden kaynaklandığını vurgular. Horney, yaşamı boyunca kişilik gelişimi üzerindeki kültürel ve toplumsal etkileri incelemiştir. Davranışın doğuştan gelen nedenlerden çok, toplumsal etiklerle belirlendiğini savunarak psikanalitik yaklaşıma katkıda bulunmuştur (Pervin and John, 2001).

Sullivan (1892-1949) yetişkin benliğinin gelişiminde erken çocuk deneyimlerinin önemini fark etmiştir. Özellikle anne-çocuk ilişkisiyle ilgilenmiştir. Erikson gibi kişilik gelişiminin ilerleyen yıllarda devam ettiğini belirtmiştir. Kişilik gelişiminde yedi önemli evre belirleyen Sullivan bunları; bebeklik, çocukluk, gençlik, ön ergenlik, erken ergenlik, geç ergenlik ve yetişkinlik olarak sınıflandırmıştır (Burger, 2006).

Sullivan'a göre kişilik, insanın yaşadığı ve varlığını bulduğu karmaşık kişiler arası ilişkilerden asla soyutlanamaz. İnsanı anlamanın tek yolunun, çeşitli kişiler arası durumlarda nasıl davrandığını gözlemlemekle mümkün olacağını savunur. Sullivan, Freudcu kuram ile toplumsal odaklı görüşlerin karışımını yansıtan bir yaklaşımı benimsemiştir. Sullivan benlik sistemini üç ana grupta ele alır; iyi-ben, kötü-ben ve ben-

değil. İyi-ben kişileştirmesi; hakkında iyi hissettiğimiz ve geçmişte ödüllendirilmiş olan yönlerimizden oluşur. Kaygı duygusu yaşamadığımız davranışlarımızdır. Kötü- ben; kaygıyla özdeşleştirdiğimiz, düşünmek istemediğimiz, geçmişte ödüllendirilmemiş deneyimlerimizi içermektedir. Bunlar bilinç düzeyinde yer alır. Ben- değil kişileştirmesi ise; tehdit edici bulduğumuz için kendilik sistemimizden çözüştürdüğümüz ve bilinçaltında sakladığımız yönlerimizi yansıtır. Sullivan' a göre benlik mantık dışıdır (Burger, 2006).

Fromm, a göre varoluşsal ihtiyaç, kimlik duygusuna ya da ayrı bir bütünlük olarak kişinin kendisinin farkında olma kapasitesine duyulan ihtiyaçtır. İnsanoğlu doğadan kopmuş olduğu için, kendilik kavramına, "ben, benim" duygusuna gereksinim duyar. Ancak Fromm, yaşamın tehlikelerine vurgu yaparak kimlik ihtiyacının kolay karşılanamadığına vurgu yapar. Birey, yaşamın tehlikelerine karşı kendini korumak amacıyla güçlü ve koruyucu kimselerle sembiyotik bağ kurabilir. Bu durum ise birey olma arzusu ve tehdit edici özgürlükten kaçma davranışıyla çelişir. Fromm, kişiliğin temel olarak çocukluk yılarında biçimlendiğini kabul etmekle birlikte çok yoğun ve güçlü dışsal etkilerin yetişkinlikte de kişiliği etkileyebileceğini öne sürer. Ayrıca, birey olan kişinin dünyanın tüm tehlikeli ve ezici yönleri karşısında tek başına ayakta kalabileceğini savunur. Fromm'a göre, çocuğun kendi yetenekleri ve becerikliliği konusundaki inancı, artan kaygı ve izolasyon duygularının hızına ayak uydurabilirse, kaygı minimum düzeyde kalacak ve kişilik sağlıklı bir şekilde gelişecektir. Giderek gelişen bireyleşme sürecinin ve bunun sonucu ortaya çıkan benlik yapısının sınırları, önemli ölçüde, toplumsal koşullar tarafından belirlenir(Geçtan, 2004). Olumlu bir gelişim sürecinin ise yardımsever, sıcak ve sevgi dolu ebeveyn tutumları ile mümkün olabileceği üzerinde durur (Burger, 2006; İnanç ve Yerlikaya, 2008).

2.2. BİLİŞSEL TEMPO

2.2.1. Okulöncesi Çocuğun Bilişsel Gelişim Özellikleri

Biliş kavramı, zihinsel süreçleri ifade eder. Dikkat, algı, bellek, dil gelişimi, okuma ve yazma, problem çözme, akıl ve yaratıcılık gibi birçok terimi içine alan geniş bir kavramdır.

Piaget'e göre bilişsel gelişim, "*Beyin ve sinir sisteminin olgunlaşmasıyla bireyin çevresine adapte olmasına yardımcı olan deneyimlerin birleşimidir*." (Bayhan ve Artan, 2003).

6-7 yaşlarına kadar olan süreçte çocukta somut düşünce hâkimdir. Genelleştirme, kategorileştirme ve kavramsallaştırma becerisi gelişmemiştir. Bu dönemde, ağır başlı kavramını duyan çocuk başın büyük ve ağır oluşunu düşünür. Cansız nesneyi canlı kabul eden çocukta animistik düşünce vardır. Evdeki tüm heykellerin ona baktığını düşünerek, onları ters çevirebilir. 6 yaşına kadarki süreç boyunca çocukta, büyüsel düşünce denilen hayal ettiklerinin gerçekleşeceğine olan inanç vardır. Yeni doğan kardeşini tuvalete atıp ondan kurtulma düşüncesi olabilir. Gerçeği değerlendirme yetisi henüz kazanılmamıştır. Çocuk dinlediği öykülerdeki olayları gerçek sanır. Rüyalarını ayırt edemez. Dolayısıyla öcü, iğneci gibi korkutucu uyaranları gerçek zanneder. Çocuğun düşünce ve duygularında egosantrizm (benmerkezcilik) vardır. Çevre koşullarını hesaba katmadan olup biten her şeyi kendi gereksinim ve arzularına göre değerlendirir. Bu dönemde dikkati bir nokta üzerinde tutmak güçtür. Bellek yeterince gelişmemiştir, zayıftır. Zaman ve mekân kavramı gelişmemekle birlikte, çocuğun olaylar arasında neden-sonuç ilişkileri kurması zordur. Çocuğun düşüncelerine haz ilkesi hakimdir. Çocuk isteklerinin anında olmasını ister; engellenmeye dayanma gücü yeterli değildir. 6-7 yaşındaki bir çocuk iyi-kötü, doğru-yanlış gibi kavramları ayırabilse de henüz süperego kavramı gelişmemiştir. Çocuğu sınırlandıran güçler dışarıdan gelen ceza ve tehditlerdir (Öztürk ve Uluşahin, 2008). 6 yaşındaki bir çocuk bazı aktivitelerde akranlarından daha geri olduğunu öğrenirken, kendilik algısı gelişir (Geddes, Price and McKnight, 2012).

Piaget'in bilişsel gelişim kuramı, doğumdan yetişkinliğe kadar olan zihinsel süreci tanımlar. Bilişsel gelişim sürecini, duyusal devinim dönemi (sensorimotor), işlem öncesi dönem (preoperational), somut işlem dönemi ve soyut işlem dönemi olmak üzere dört aşamada incelemektedir. Piaget, duyusal devinim döneminin 0-2 yaşı kapsadığını ve bu dönemdeki çocuğun ilk algı durumunda bulunduğunu, duyuları aracılığıyla da bazı sembollere anlam yüklemeye başladığını belirtir. Piaget'in kuramına göre 2-7 yaş arasında işlem öncesi dönemde olan çocuk, işlemleri tersine çeviremez, dönüştürme yapamaz. Mantıksal düşünce bu dönemde gelişmemiştir. Çocuklar nesnelerin görünüşünün etkisi altındadırlar. Henüz korunum kavramının anlaşılması için gerekli zihinsel kavrama sürecinden yoksundurlar. İşlem öncesi çocuğu nesneleri başka şeylerin simgesi gibi kullanır. Maddeleri tek ve belirgin özelliklerine göre sınıflandırabilir. Düşünce operasyonel

değildir, yani zihinsel kıyaslama yapamaz, nesneler arasındaki ilişkiye bakmaksızın, her şey arasında her türlü ilişki kurabilir (Yavuzer, 1997).

7-12 yaş arasında somut işlem döneminde bulunan çocukların gerçek ve somut örnekler üzerinden mantık yürütmeyi öğrenmeye başladıklarını ancak sembolizmi (soyutlamayı) henüz başaramadıklarını ileri sürmüştür. 12 yaş ve üzeri süreci kapsayan soyut işlem döneminde ise bireyin soyut düşünmeyi öğrenerek önceden planlamayı kullandığını belirtir. Bu dönemdeki kişinin kuramları test ederek açıklamalar oluşturabileceğini vurgular (Miller ve Shelly, 2007).

2.2.2. Bilişsel Stiller (Üsluplar)

Bilişsel stil bireylerin bilgiyi alma, organize etme, kullanma ve saklamada tercih ettiği yöntemleri ifade etmek amacıyla kullanılan bir kavramdır. Harrison & Rainer (1992) bilişsel stili bireylerin bilgiyi toplamada, analiz etmede, değerlendirmede ve yorumlamada kullandığı yol olarak açıklamıştır (Akt: Çakan, 2005).

Stiller, bireylere özgü farklılıklarda, insan performansındaki değişkenler olarak birçok uzman ve eğitim psikoloğu tarafından dikkat çekmiş ve incelenmiştir. Stil çalışmalarında birçok farklı sınıflandırma ortaya çıkmıştır. En sık kullanılan terimler bilişsel stiller, öğrenme stilleri ve düşünme stilleridir. Bu üç stil de kavramsal olarak farklı olmalarına rağmen benzer bir noktada buluşurlar. Bu benzerlik, yetenekten tamamen farklı olmalarıdır. Yetenek, kişinin ne yapabileceğini ifade ederken, stil kişinin yeteneğini nasıl kullanacağını ifade eder (Zhang, 2002).

Kullanılan zekâ ve başarı testleri çocuklarda farklı yeteneklerin bulunduğunu göstermektedir. Bu testlerde başarı elde eden öğrenciler "akademik avantajlılar" veya "güç öğrenenler" şeklinde sınıflandırılmaktadır. Çocukların akademik görevler sırasında farklı yöntemler kullandıkları tespit edilmiştir. Bu yöntemler üzerine yapılan çalışmalar çocuklardaki bilişsel farklılıklar üzerinde yoğunlaşmıştır (Gander ve Gardiner, 2010).

2.2.3. Bilişsel Tempo

İnsanlar, problem çözmek için kullandıkları, bilgiyi toplama, organize etme ve geliştirme yollarıyla birbirlerinden ayrılırlar. Diğer bir deyişle, her birey tercihen nitelik olarak farklı uyumsal süreçler kullanır (Rozencwajg, Corroyer, 2005).

Her çocuğun bilgiyi algılama, işleme ve anımsama yolları olduğu bilinmektedir. Bunlar, çocukların performanslarını ölçen yetenek farklılıkları olmayıp daha çok düşünme tarzı ve biçimi olarak adlandırılan farklılıklardır. Bilişsel üslup çocuğun bireysel olarak bir göreve yaklaşım tarzıdır. Kavramsal tempo olarak da adlandırılan bilişsel tempo en çok araştırılan bilişsel üsluplardan birisidir. Bilişsel tempo içtepisel (impulsive) ya da düşünceli (reflektif) olarak ikiye ayrılır (Gander ve Gardiner, 2010). Araştırmaların sonucunda birçok bilişsel üslup olduğu saptanmıştır (Şekil:2).

Rozencwajg ve Corroyer (2005) çalışmalarında, Kagan (1965) tarafından desteklenmesi ve çok geniş bir birey kitlesini içine alması bakımından, birçok araştırmacının yavaş doğrucu (reflektif) ve hızlı yanlışcı (impulsif) bireyleri esas aldığını belirtmişlerdir ancak, bu iki değişken arasındaki negatif korelasyonun yanı sıra hızlı doğrucu ve yavaş yanlışçı bireyler (değişkenler) arasındaki korelasyona da dikkat çekmişlerdir (Rozencwajg, Corroyer, 2005).

Bilişsel Üslubun Boyutu	Boyutun Doğası
Bilişsel Tempo: Düşüncelilik/İçtepisellik	Çok az hata olasılığıyla yavaş tepki gösterme ya da yüksek hata olasılığıyla hızlı tepki gösterme eğilimi
Alandan Bağımsızlık/Alana Bağımlılık	Şekilleri zeminlerinden ayrı olarak algılama yeteneği; bilgi işlemeyi etkin ve analitik ya da edilgin ve tümel biçimde kullanma eğilimi
Kategorileme Genişliği	Kavramları kategorilere ayırmada geniş içerikliliğin(içerme) ya da dar içerikliliğin(dışlama) yeğlenmesi
Kavramlaştırma Üslupları	Analitik ya da analitik olmayan kategorileme stratejilerini yeğleme
Bilişsel Karmaşıklık/Yalınlık	Dünyayı çok boyutlu ya da biçimlerde yorumlama eğilimi
Düzleştirme/Keskinleştirme	Belirgin imgelerin ya da ayrımlaşmamış izlenimlerin bellekte tutulmasında değişiklik
Sıkı alan Kontrolü/Esnek Alan Kontrolü	Dikkatin dağılmasına, zihninin başka yönlere çekilmesine duyarlı olma
Gerçekçi Olmayan Deneyimlere Hoşgörü	Doğru olduğu bilinenle, çelişkili algıları kabul etmeye isteklilik
Riske Girme/Ihtiyatlı olma	Yüksek riski-yüksek kazancı ya da düşük riski-düşük kazancı yeğleme
Görsel Algı/Duyusal Algı	Görsel girdiyle ya da kinetik duyusal girdiyle uğraşmayı yeğleme

Şekil 2. Bilişsel Üsluplar (Ausburn ve Ausburn, 1978; Akt: Gander Gardiner, 2005, s. 371- 372)

2.2.4. İçtepisel ve Düşünsel Çocukların Kişilik Özellikleri ve Sosyal Davranışları

Düşünseller (reflektif), düşünmeye eğilimlidirler ve mevcut alternatif çözüm yolları üzerinde düşünürler. Reflektifler bir göreve başlamadan önce, bir karar verirken ve başkalarının fikirlerini değerlendirirken üzerinde düşünürler. İmpulsifler (içtepisel) bunun aksine, dürtüsel olarak ihtiyatlı davranmazlar. İmpulsifler, doğruluğu üzerinde yeterince düşünmeden problemlere hızlı çözüm yolu sunarlar. Bilişsel tempoda bireysel farklılıkların olduğu açıktır. Uygulamada; reflektiflik ve impulsivite, kolay ve hızlı görevler bağlamında örnek modeller üzerinden, cevapların gecikme süresi ve hata sayısı ile ölçülmektedir. Refleftif insanlar daha çok zaman kullanarak daha az hata yaparlar, impulsifler ise kısa zamanda daha çok hata yaparlar (Stenberg ve Grigorenko, 1997).

Bilişsel süreçler göz önüne alındığında, Ancillotti (1984), reflektif bireylerin analitik süreç modelini kullandıklarını, impulsif bireylerin ise bütüncül süreç modelini kullandıklarını bulmuştur. Ayrıca Ancillotti (1984- 1985), impulsif bireylerin işlem düzeyleri açısından değerlendirildiğinde yetersiz bilişsel olgunluk gösterdiklerini ortaya koymuştur. Borkowski, Peck, Reid ve Kurtz (1983) da yaptıkları çalışmada reflektif bireylerin impulsif bireylerden daha üstün üstbiliş becerilerinin olduğunu göstermişlerdir (Akt: Rozencwajg, Corroyer, 2005).

Siegelman (1969), çalışmasında Matching Familiar Figüre Test (MFFT) kullanarak çocukları bilişsel olarak reflektif ve impulsif şeklinde sınıflandırmış ve gözlemlediği davranışları (sıklık, süre ve hedef) kaydetmiştir. Reflektif çocuklar arama davranışındaki sıklık ve süre noktasında önemli ölçüde yüksek puanlar almışlardır. Reflektifler impulsiflerle karşılaştırıldığında, süreyi daha kısa kullanmak ve daha çabuk göz gezdirmek yerine, alternatifleri en iyi şekilde gözlemlemiş ve alternatifler arasından seçim yapmışlardır. İmpulsifler alternatiflere daha az dikkat edip hedefe odaklanmışlardır. İki grubun performanslarının temelini ise farklı strateji ve problem çözme yolları oluşturmuştur.

İçtepisel çocukların bir problemi çözerken daha çabuk yanıt verdikleri ve birçok yanlış yaptıkları görülmüştür. Düşünceli çocukların ise daha uzun süre kullanarak daha az hata yaptıkları bulunmuştur (Gander ve Gardiner, 2010; Stenberg ve Grigorenko, 1997).

İçtepisel çocukların cevaplarını vermede aceleci oldukları görülürken, düşünceli olan çocukların doğruluk üzerine odaklaşıyor oldukları görülmüştür. Ancak göz hareketleri

üzerine yapılan araştırmalar, düşünceli çocukların daha uzun süren daha etkili yöntemlere başvurduklarını göstermiştir (Messer, 1976; Akt: Gander Gardiner, 2010).

Siegel ve ark. (1973), yaptığı çalışmada reflektif çocukların impulsif çocuklara göre üstbiliş gerektiren görevlerde ayrıntılı analiz becerisiyle daha üstün performans sergilediklerini bulmuşlardır.

Reflektif çocuklar daha az okuma hatası yaparlar. Öğrenmeye yönelik görevlerde ve tümevarımsal düşünme becerilerinde daha az hata yaparlar. Ayrıca görevlerine daha fazla yoğunlaşma eğilimindedirler (Siegel, Kirasic, Kilburg, 1973; Navarro, Aguilar, Alcalde, 1999).

Okulöncesi dönemde içtepisel çocuklar sayı ve miktar korunumunu başaramazken, düşünceli çocuklar sayı ve miktar korunumunu başarma eğilimindedirler. İkinci sınıfta içtepisel çocuklar bilişsel tempolarını duruma uyduramazlarken düşünceliler bunu yapabilirler. Düşünceli çocukların bilişsel ve akademik görevlerde belirsiz ve bulanık olanlara göre daha başarılı oldukları görülmüştür (Sigel ve Brondzinsky, 1977; Akt: Gander ve Gardiner, 2010).Araştırmalar sonucunda düşünceli çocuklardaki başarı durumunun daha yüksek olması sebebiyle, içtepisel çocukların daha düşünceli olmaları adına, düşünme eğitim programları uygulamaları yönünde bir dizi girişimde bulunulmuştur. Messer (1976) bu çabaları gözden geçirerek içtepisel çocukları özel tarama stratejileri ile eğitmenin en başarılı yol olduğunu tespit etmiştir (Akt: Gander Gardiner, 2010).

2.2.5. İçtepisel ve Düşünsel Çocukların Özelliklerine Etki Eden Faktörler

2.2.5.1. Yaş

Kagan (1965) yaşın artmasıyla birlikte çocukların Benzer Şekilleri Eşleştirme Testi (MFFT) performansında iyileşme olduğunu ileri sürmüştür. Çocukların hata sayılarında azalma, tepki sürelerinde de artma olduğunu ifade etmiştir (Akt: Seçer, 2003).

Salkind ve Nelson, çalışmalarında, çocukların büyüdükçe daha yansıtıcı oldukları hipotezini sınamak için MFFT' nin normlarını kullanmışlardır. 5-12 yaş arası 2800 çocuğu örnekleme dâhil etmişlerdir. Araştırmanın sonucunda, 10 yaşındaki her iki cinsiyetten çocukların hata puanlarında azalma ve tepki sürelerinde ise artış olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca 10 yaşında azalmaya başlayan hata sayısının 10 yaşından sonra durağanlaştığını ve tepki süresinin de

arttığını saptamışlardır. Hata ve tepki süresi arasındaki korelasyonun 10 yaşında en üst düzeye ulaştığını ve 10 yaşından küçük ve 10 yaşından büyük deneklerde bu durumun daha düşük olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca cevap verme ve hata sayısı arasındaki negatif korelasyonun da yaşla birlikte daha büyük olmaya eğilimli olduğu fakat bu ilişkinin okul öncesi dönemdeki çocuklarda okul dönemindeki çocuklara göre daha az güçlü olduğu belirtilmiştir. Bu durumda, yaşça küçük çocukların cevap vermeden önce düşünme süresinin problem çözme için faydalı olduğunun bilincinde olmamalarından kaynaklanabileceği ileri sürülmüştür (Akt: Durak Demirhan, 2007).

2.2.5.2. Cinsiyet

Cinsiyete göre reflektif - impulsif bilişsel tempo boyutunun farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen araştırmalarda farklı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bazı araştırmacılar (Kagan ve diğerleri, 1964) çocukların cevap verme zamanlarında ve hatalarında cinsiyet farklılıklarının önemli olmadığını vurgularken, bazıları (Ward, 1968) önemli olduğunu vurgulamaktadır. Cinsiyetle reflektif olma durumu arasındaki ilişkiyi vurgulayan araştırmalarda (Meichenbaum ve Gooodman, 1969; Roberts, 1979) kız çocuklarının erkek çocuklara göre reflektif olma yönünde daha ileri olduğu ifade edilmektedir (Akt: Er, 2008).

Okulöncesi dönemde kızlar erkeklere oranla daha erken düşünseliliğe sahiptirler, aynı zamanda da tüm çocuklar yaşları ilerledikçe daha düşünsel olma eğilimindedirler (Akt:Gander Gardiner, 2010).

2.2.5.3. Eğitim

Çalışmalar verilen eğitimle impulsif çocukların reflektif olabileceğini ortaya koymuştur. Seçer (2003) ve Gargallo'nun (1993) ilköğretim dönemindeki impulsif çocuklara uyguladıkları düşünme eğitiminin sonuçlarına göre, impulsif çocukların daha reflektif olma yönünde davranış değiştirdikleri bulunmuştur. Ayrıca Yang (1985) dezavantajlı konumda olan okul öncesi dönemdeki çocuklara verdiği eğitimden sonra bu çocukların daha reflektif olduklarını bulmuştur. Hain ve Hains (1988)' in konu ile ilgili yaptığı araştırmada impulsif suçlu çocuklara verilen eğitim sonucunda, bu çocukların reflektif olma yönünde değişim gösterdikleri saptanmıştır (Akt: Er, 2012). Durak Demirhan (2005)'ın konu ile ilgili yaptığı araştırma da bu durumu destekler niteliktedir.

2.2.5.4. Zeka

Düşüncelilik (Reflektiflik)-İçtepisellik (İmpulsivite) ile zekâ arasındaki ilişkiyi belirlemek amacı ile yapılmış olan çeşitli araştırmalarda, MFFT cevap zamanı ile IQ arasındaki korelâsyon küçük bulunmuştur (0.16). MFFT hata sayısı ile IQ arasındaki korelâsyon ise orta düzeydedir (-0.31). Aynı zamanda bu ilişkinin büyüklüğünde deneklerin yaşı ve zekâ testlerinin doğasından dolayı değişkenlik vardır (özellikle çoktan seçmeli zeka testleri ile MFFT benzer içeriğe ve formata sahiptir). 5 yaş ve daha küçük çocuklara genel ve MFFT'ye benzer içerikli zekâ testi uygulanmış ve sonuçta IQ ile cevap zamanı arasındaki ilişkinin yüksek olduğu bulunmuştur. 5 yaş ve sözel içerikli zekâ testleri uygulanan çocuklarda ise IQ ile cevap zamanı arasındaki ilişkinin düşük olduğu gözlenmiştir (Akt: Seçer, 2003).

2.2.5.5.Sosyal Sınıf Farklılıkları

Sosyo-ekonomik düzey açısından, orta sınıftan gelen çocukların alt sınıftan gelen çocuklara göre daha reflektif oldukları saptanmıştır. Kardeş sayısı ile reflektif-impulsif bilişsel tempo boyutu arasında da ilişki olduğu ifade edilmektedir. Çok sayıda kardeş sahibi olan çocukların diğerlerine nazaran daha fazla impulsif olduğu ileri sürülmektedir (Er, 2012).

5-12 yaş arası alt sınıftan ve orta sınıftan gelen ailelerin çocuklarına MFFT uygulanmıştır. Sonuçta alt sınıftan gelen ailelerin çocuklarının orta sınıftan gelen ailelerin çocuklarından daha fazla impulsif oldukları bulunmuştur.

Bununla birlikte 5 yaşından alınan bir örneklem grubunda MFFT hata ve cevap verme süresi puanı ile IQ arasında oldukça yüksek bir korelasyon saptanmasına rağmen IQ kontrol edildiği zaman yoğun düşüncelilik-içtepisellik ile sosyal sınıf arasındaki ilişki ortadan kaybolmuştur (Seçer, 2004).

2.2.5.6. Vücut Yapısı ve Doğum Sırası

Kagan (1966), erkek ve kızlarda düşüncelilik-içtepiselliğin vücut yapısı ile ilişkisini araştırmıştır. Üçüncü ve dördüncü sınıfa giden çocuklardan oluşan bir örneklem grubuyla çalışmasını sürdürmüştür. Kısa olan ve geniş göğüs çevresine sahip erkek çocukların uzun olan ve göğüs çevresi dar olan erkek çocuklardan daha fazla impulsif olduğunu ileri sürmüştür. Kızlarda vücut yapısı ile bilişsel tempo arasında tutarlı bir ilişki olmadığını aynı örneklem grubunda gözlemiştir. Aynı zamanda bilişsel temponun vücut ölçüsü algısıyla ilişkisini araştırmıştır. Üçüncü sınıfa giden impulsif erkek çocukların, kendilerini aynı boya

sahip reflektiflerden daha kısa olarak algılama eğiliminde olduklarını bulmuştur. Kagan'ın (1966) araştırma sonuçları Walker'ın (1962) çalışmasıyla da desteklenmiştir. Walker, mezomorfik vücut yapısına sahip olan okul öncesi dönemdeki çocukların uzun vücut yapısına sahip çocuklardan daha fazla agresif ve daha fazla aktif olma eğiliminde olduğunu öne sürmüştür. Ayrıca birinci ve üçüncü sınıfa devam eden erkek çocuklar ile yapılan çalışmalarda reflektif ve impulsif özelliğin doğum sırası ile ilişkisi olmadığını tespit etmiştir (Akt: Seçer, 2003).

2.2.6. Bilişsel Temponun Kişilikle İlişkisi

Bilişsel temponun kişilikle ilgili olduğu düşünülmektedir. Messer ve Brondzinsky (1979) içtepisel çocukların daha saldırgan ve kendilerini denetleme yeteneklerinin daha zayıf olduğunu belirtmişlerdir (Gander ve Gardiner, 2010).

Black ve arkadaşları (1974) orta sınıf çocuklardaki içtepiselliğin korku, ketlenme, ve yeterlik konusundaki kaygı ile bağlantılı olduğunu bulmuşlardır. Bununla birlikte, diğer araştırmalar düşünsel çocukların da kaygılı olabileceğini göstermiştir. Ancak içtepisellerin genelleştirilmiş kaygılarının aksine, düşünsel çocukların kaygıları daha çok çözebileceklerini düşündükleri görevlere yöneliktir (Kagan ve Messer, 1975; Akt: Gander ve Gardiner, 2010).

İçtepiseller, görev sırasındaki hatalarından dolayı kaygı duyabilirler, başarısızlıktan kaçınmak yerine başarı için hızlı davranırlar, standardın altında performans sergilerler, üst düzey görevlerde daha az motivasyonları vardır ve dürtülerini kontrol becerileri zayıftır (Stenberg ve Grigorenko, 1997).

İçtepisel (impulsif) çocuklar, düşünsel (reflektif) ve yavaş yanlışçı akranlarına göre sosyal kuralları daha az ciddiye almaktadırlar. İçtepisellik ve düşünsellik sosyal mantıkla yakından ilişkilidir ve içtepiseller, düşünsel akranlarına göre daha çok sosyal çatışma yaşarlar. Yapılan çalışmalar, içtepisel çocukların saldırganlık eğilimi olduğunu, öğrenme güçlüğüne yatkın olduklarını, okulla ilgili işlerde daha başarısız olduklarını, davranışlarını kontrol edemediklerini ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla bu özellikler, çocukların sosyal kurallara uygun hareket tarzı geliştirmelerini engelleyebilir (Seçer vd. 2008).

BENLİK VE BİLİŞSEL TEMPO İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR

İlgili alanyazın tarandığında benlik ve ve bilişsel tempoya ait okulöncesi çocuklarla ilgili çalışmların sınırlı olduğu görülmüştür. .Benlik ve bilişsel tempoyla ilgili yapılan çalışmalar aşağıda sırasıyla verilmiştir; Benlikle ilgili yapılan çalışmalar şunlardır;

Önder (2004), 4-6 yaşlarındaki okulöncesi çocukların kendilik algısını yaş, cinsiyet ve annenin çalışmasına bağlı olarak incelediği çalışmasında, okulöncesi çocuklarda kendilik algısının önemli bir alt boyutu olan "anne tarafından kabul edilme" düzeyini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. 72 çocuğun katıldığı çalışmada araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Küçük Çocuklar İçin Kendilik Algısı" ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, annesi çalışan çocukların, anne tarafından kabul edilme algılarının, annesi çalışmayan çocuklara oranla anlamlı olarak daha düşük olduğu saptanmıştır. Bulgulara göre, çocuğun yaşı ve cinsiyet değişkenleri bir farklılığa yol açmamıştır.

Turaşlı (2006) yaptığı çalışmayla 6 yaş grubu çocuklarda benlik saygısını desteklemeye yönelik sosyal-duygusal hazırlık programının etkililiğini incelemiştir. Çalışmada deneysel araştırma modeli kullanılmış olup, çalışma grubu anasınıfına devam eden 40 çocuk ve annelerinden oluşmuştur. Araştırmanın geçerlik ve güvenirliği de 6 yaş grubundaki 170 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. İstatiksel bulgular sonucunda manidarlıklar .01 ve .05 düzeyinde kabul edilmiştir. Bulguların sonucunda Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği iç tutarlılık katsayısı maksimum 0.88 olarak bulunmuştur. Çocuklara yapılan test-tekrar test güvenirlik katsayısı .607 olarak bulunurken anlamlılık düzeyi .01 düzeyinde bulunmuştur. Benlik algısını destekleyen Sosyal-Duygusal Hazırlık Programının, programın uygulandığı çocuklar üzerinde benlik algısı düzeyi açısından .01 üzerinde anlamlı farklar bulunduğu gözlenmiştir.

Şeremet (2006), 5-6 yaş okulöncesi dönem çocuklarının kendilik algılarını yaş, cinsiyet, doğum sırası, annenin eğitim durumu, annenin çalışıp çalışmama durumu gibi çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Tarama modelinde olan araştırmaya 720 öğrenci katılmış ve "Demografik Veri Formu" ile "Küçük Çocuklar İçin Kendilik Algısı Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda; cinsiyete göre farklılığa bakıldığında erkek çocukların kızlara göre bedensel yeterliklerini daha olumlu algıladıkları görülmüştür. Anne babanın eğitim düzeyi arttıkça çocukların kendilik algılarının yükseldiği saptanmıştır. Doğum sırası ve annenin çalışıp çalışmama değişkenleri istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmamıştır. Bilişsel yeterlik, arkadaşlarca kabul edilme, bedensel yeterlik alt

ölçekleriyle kendilik algısı toplam puanları yaş değişkenine göre herhangi bir farklılık göstermezken, yaş ve cinsiyet etkilerine bakıldığında 5 yaşındaki erkeklerin 6 yaşındakilere göre bilişsel yeterlik algılarının daha yüksek saptanmıştır. 5 yaşındaki erkeklerin 6 yaşındaki erkeklere ve 5, 6 yaşındaki kızlara göre anneleri tarafından kabul edilme algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Çapan (2006), çocukların kendilik değerini geliştirmede, kendilik değerini geliştirme programı ve sosyal-duygusal eğitim programının etkililiğini incelemiştir. Ön ergenlik dönemindeki çocukların kendilik değerini geliştirmede bu programların etkililiğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışma deneysel olarak yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama arcı olarak Harter' ın Çocuklar İçin Kendilik Algısı Profili kullanılarak cocukların akademik yeterlik, sosyal onay, fiziksel görünüm, davranıştan hoşnut olma ve genel kendilik değeri boyutlarındaki algıları ölçülmüştür. Araştırma her grupta kendilik değeri düşük 8 öğrenci ile kendilik değeri yüksek 2 kişi olmak üzere toplam 40, 5. sınıf öğrencisine ön test, son test ve uygulamadan iki ay sonra izleme testi şeklinde uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularında, program eğitimini alan öğrencilerin kendilik algılarının, program eğitimini almayan öğrencilere göre manidar düzeyde yüksek bulunduğu ve bu etkinin uzun süreli olduğu ortaya çıkmıştır.

Zincirkıran (2008), yaptığı çalışmada okulöncesi eğitime devam eden 6 yaş grubu çocukların benlik kavramlarının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Araştırma grubuna İstanbul'un bazı ilçelerinde ikamet eden, gelir düzeyi yüksek, okulöncesi eğitime devam eden 6 yaş grubu 93'ü kız, 87'si erkek toplam 180 çocuk dahil edilmiştir. Bu araştırmada Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Tesi (DBAT) kullanılmıştır. Bağımlı değişkeni benlik kavramı oluştururken; bağımsız değişkenleri çocuğun cinsiyeti, anne babanın eğitim durumu, annenin çalışma durumu, kardeşin olup olmaması gibi faktörler oluşturmuştur. Çocukların benlik kavramı puanlarının, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, okulöncesi eğitime devam ettiği süre, okulöncesi eğitime başlamadan önce bakım veren kişiye göre anlamlı farklılık gösterdiği; cinsiyet, anne çalışma durumu ve kardeşi olup olmamasına göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Çocukların özsaygı puanlarının, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, okulöncesi eğitime devam ettiği süre, okulöncesi kuruma başlamadan önce bakım veren kişiye göre anlamlı fark gösterdiği; cinsiyet, annenin çalışma durumu ve kardeşinin olup olamaması gibi farktörlere göre değişiklik göstermediği bulunmuştur. Çocukların öz yeterlik puanlarının, baba eğitim durumu, okulöncesi eğitme devam etme süresi,

okulöncesi eğitime başlamadan bakım veren kişiye göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Dündar (2010), okulöncesi eğitime devam eden 6 çocuklarının benlik algısı ile bilişsel performansları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 280 çocuğun katıldığı araştırmada Demoulin Çocuklarlar İçin Benlik Algısı Testi (DSDCS) ve Bilişsel Değerlendirme Sistemi (Cognitive Assesment System-CAS) kullanılmıştır. Araştırma bulgularında, 6 yaş çocuklarının planlama ölçeği hariç; dikkat, eş zamanlı bilişsel işlemler, ardıllık ölçekleri ve CAS toplam puanları ile benlik puanları arasında pozitif bir ilişkiye rastlanmıştır.

Sarıca (2010) çalışmasında, okulöncesi eğitime devam etmekte olan 5-6 yaş çocuklarının benlik algılarını çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Araştırma 72'si kız, 70' i erkek 142 çocukla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada "Purdue Çocuklar İçin Benlik Kavramı Ölçeği" ile araştırmacı tarafından geliştirilen "Demografik Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 6 yaş grubu çocukların benlik kavramı düzeyleri, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5 yaş grubu çocuklara göre, çekirdek ailede yaşayan çocukların benlik kavramı düzeyleri ise geniş ailede yaşayan çocuklara göre daha yüksek bulunmuştur. Anne-babanın eğitim düzeyi ile okulöncesi eğitim kurumuna devam süresi arttıkça benlik kavramı düzeyinin de arttığı görülmüştür.

Özcan, Gümüş ve Kotil (2010), çalışmalarında, Cicirelli (1974) tarafından geliştirilen "Purdue Okulöncesi Çocuklar için Benlik Kavramı Ölçeği (POBKÖ)" nin Türkiye için yapı geçerliliği olup olmadığını araştırmışlardır. Ölçeğin 40 maddelik formu ile okulöncesi düzeydeki 140 çocuktan toplanan verilere Açımlayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. Elenen maddeler sonucunda kalan 16 maddelik form ile 183 çocuğun bulunduğu ikinci örneklem grubundan veri toplanarak bu verilere doğrulayıcı faktör analizi ile yapılmıştır. Araştırmanın bulgularında ölçeğin yapı geçerliği bakımından Türkiye koşullarında yeterli özelliklere sahip olduğu bulunmuştur. POBKÖ' nün içtutarlık güvenirliğini belirlemek amacıyla toplam puan ve dört bölüm olarak belirlenen "sosyal yeterlik", "fiziksel yeterlik", "akademik yeterlik", "anne kabulü" alt ölçeklerinin Cronbach Alfa katsayıları (α) hesaplanmış ve ölçeğin toplam puanlarının α değeri .80; ikinci alt ölçek .65; üçüncü alt ölçek .55; dördüncü alt ölçek .56 olarak hesaplanmıştır.

Yakupoğlu, (2011), okulöncesi eğitime devam çocukların benlik kavramı algıları ile babalarının bağlanma stilleri arasındaki ilişkiyi 5-6 yaş grubu 41'kız, 34 erkek öğrenci ile

incelemiştir. Araştırmada Purdue Çocuklar İçin Benlik Kavramı Ölçeği (PCS) ile Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri (YIYE II) kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularında, çocukların benlik algılarının, babalarının bağlanma stillerine göre farklılık göstermediği görülmüştür.

Orr ve Dihur (1995) cinsiyet açısından benlik saygısındaki farklılıkları sosyal gruplara göre incelemiştir. 14-17 yaşları arasında 569 ergenin katıldığı araştırmada Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda alt sosyal gruplarda erkeklerin benlik saygısı kızlara göre daha yüksek bulunmuş, ancak şehirli ergenlerde cinsiyet açısından farklılıklara rastlanmamıştır.

Werscehuren (1996), elli bir ve yetmiş altı aylık doksan beş anaokulu öğürencisiyle çalışıp, benlik saygısıyla anneye bağlılık, bilişsel yetenek, fiziksel yetenek ve akran uyumunu arasındaki ilişkiyi "Cassidy Kukla Görüşme Formu" nu kullanarak incelmiştir. Araştırmanın bulgularında, benlik saygısı yüksek çocukların anne ile güvenli bağlılık kurdukları ve kendi kusurlarını açıkça kabul ettikleri görülürken, benlik saygısı ile bilişsel yetenek, fiziksel yetenek ve akran uyumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır (Akt: Dündar, 2010).

Jungmeen ve Cicchetti (2004) çalışmasında, çocuk istismarı, anne çocuk ilişkisinin kalitesi ve uyumsuzlukta benlik saygısı ve sosyal yetkinliğin rolünü araştırmıştır. Çalışmaya gelir seviyesi düşük ailelerin okul çağındaki çocuklarından istismara uğrayan 206 ve istismara uğramayan 139 çocuk katılmıştır. Araştırma sonucunda istismarın hem direk hem de dolaylı olarak sosyal yeterlik üzerine etkilerinin olduğu ve bu etkilerin içselleştirildiği bulunurken, istismar durumu ne olursa olsun güvenli anne çocuk ilişkisinin benlik saygısı üzerindeki olumsuz etkileri azalttığı bulunmuştur.

Skowron (2005), annelerin çocuk yetiştirme stilleri ile çocukların akademik başarısı ve benlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma grubu, şehir merkezinde oturan, düşük sosyo-ekonomik gelir düzeyine sahip, birinci sınıfa devam eden 55 çocuk ve annesinden oluşmuştur. Araştırmanın sonucunda, bağlılık ve özerklik kurma becerileri ile duygusal anlamda ılımlı yaklaşabilen annelerin çocuklarının daha az saldırgan oldukları, bununla birlikte sözlü anlatım becerileri ile matematik problemlerini çözmede daha başarılı oldukları görülmüştür. Benlik algılarının ise, olumsuz tutuma sahip annelerin çocuklarının benlik algılarından daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Bilişsel tempo ve üslup ile ilgili yapılan çalışmalar ise şunlardır;

Giren Yaşa (2008), okulöncesi dönemdeki 5-6 yaş grubu çocuklarda kendini kontrol eğitimi programı'nın çocuklardaki tepki süresi, hata sayısı, ahlaki ve sosyal kural algısı puanlarına etkisini araştırmak üzere bir çalışma yapmıştır. Araştırma tesadüfî örnekleme yöntemiyle seçilen 17 kontrol, 17 deney grubu olmak üzere toplam 34 çocukla gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşünsellik ve İçtepisellik Ölçeği ve Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda impulsif çocukların ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili karmaşa yaşadıkları ortaya çıkmıştır. İmpulsif çocuklar, ahlaki kuralları, hızlı doğrucu, yavaş yanlışçı, ve reflektif akranlarına göre daha az ciddiye alırken; sosyal kuralları da reflektif ve yavaş yanlışçı akranlarına göre daha az ciddiye almaktadırlar.

Ceylan (2008)'ın okulöncesi dönemdeki çocukların bilişsel tempoları ile yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırması, oransız eleman örnekleme yoluyla seçilmiş okulöncesi eğitim alan 208 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak çocukların yaratıcılıklarını ölçmek amacıyla "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel A Formu" bilişsel tempolarını ölçmek amacıyla da "Kansas Reflection-İmpulsivity Scale for Preschool (KRISP) Testi B Formu kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularında, bilişsel temponun hata sayısı ile yaratıcılığın alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ancak, süre ile akıcılık, esneklik ve detaylandırma puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çocukların soruları cevaplandırma süreleri artarken akıcılık, esneklik ve detaylandırma puanları düşmüştür.

Kahraman (2009), yaptığı çalışmada çocukların bilişsel üslupları ile oyun davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma Ankara'daki orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki üç anaokuluna devam eden 19 kız ve 11 erkek olmak üzere toplam 30, 5-6 yaş çocuk ile yapılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde olup çocukların bilişsel üsluplarını ölçmek için "Çocuklar İçin Gizlenmiş Şekiller Testi", oyun davranışlarını gözlemlemek için "Oyun Gözlem Formu" kullanılmıştır. Çocukların bilişsel üslup puanları ile oyun oynama sıklığı, iletişim becerisi düzeyi, liderlik özelliği arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson korelasyon katsayısı (r) kullanılmış olup, alana bağımlı/bağımsız çocukların oyun oynama sıklıkları, iletişim becerileri ve liderlik özelliklerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Mann Whitney U-

Testi kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda oyun seçiminde bilişsel üslubun etkili olmadığı bulunmuştur ancak yaş düzeyinin oynanan oyun türünde etkili olduğu saptanmıştır.

Seçer vd. (2009), çalışmalarında farklı bilişsel stillere sahip okulöncesi eğitime devam eden çocukların sosyal becerileri ve problem davranışlarını incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini, Konya ilinde, milli eğitim bünyesinde okulöncesi eğitime devam eden 366 öğrenci oluşturmuştur. Çocukların bilişsel stillerini değerlendirmede Wright (1971) tarafından geliştirilen Kansas okulöncesi çocuklar için reflektif impulsivite ölçeği (KRISP) A formu kullanırken, sosyal becerileri ve problem davranışların boyutlarını değerlendirmede Merrell (2003) tarafından geliştirilen Okulöncesi Davranış Ölçeği (PKBS) kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, impulsif çocukların işbirliği ve iletişim becerilerinde daha zayıf oldukları görülmüştür ve dikkat problemleri yaşayıp antisosyal özellikler gösterdikleri saptanmıştır.

Er (2012), çalışmasında farklı bilişsel tempoya sahip çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerilerini incelemiştir. Çalışma grubunu Konya ilinin ilköğretim bünyesinde bulunan anasınıfları ile bağımsız anaokullarına devam eden çocuklardan tesadüfü küme örnekleme yöntemiyle seçilen 350 çocuk oluşturmuştur. İlişkisel tarama modelinde olan araştırmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu", çocukların bilişsel tempolarını belirlemek amacıyla "Kansas Okulöncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepiselllik Ölçeği (KOÖDÇDI) A Formu" kullanılırken, 5-6 yaş grubu çocukların işitsel beceri ve işlem muhakemelerini ölçmek için Gardner (1992) tarafından geliştirilen "Selçuk İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi (SİMİBT) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; yavaş doğrucu (Reflektif) çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerileri puan ortalamalarının, hızlı yanlışçı (İmpulsif) çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerileri puan ortalamalarından önemli düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Paulsen ve Johnson (1980), 55 anaokulu öğrencisiyle okulöncesinde impulsivitenin gelişim boyutlarını araştırmışlardır. Delay of Grafication (Haz Gecikmesi), Walk-The-Line-Slowly (Yavaş Adımlar), Matching Familiar Figures Test (Benzer Şekilleri Eşleştirme Testi), Schenactady Kindergarden Rating Scala, Porteus Maze Test (Porteus Labirent Testi ve öğretmen oranlama ölçeğinden oluşan bir takım testler uygulamışlardır. Araştırmanın sonucunda, impulsivitenin, yaş, cinsiyet, zeka ve öğretmen faktörlerini kapsayan çok boyutluluğa sahip bir durum olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda, çocukların yaş ve cinsiyeti ile aktivite oranlarının ve çeşitlerinin birbiri ile ilişkili olduğu saptanmıştır. 3-4

yaşındaki kız çocuklarının motor hareketleri ve çeşitleri erkek çocuklarına oranla önemli boyutta farklıyken, 5 yaşındaki çocuklar arasında herhangi bir farklılık bulunmamıştır (Akt: Demirhan, 2007).

Egeland, Bielke ve Kendall (1980) yaptıkları çalışmada, Benzer Şekilleri Eşleştirme Testi (MFFT) ile okul başarısı ile okula uyum becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmaya okulöncesi çocuklar ile ikinci ve beşinci sınıfa devam eden 450 öğrenci katılmıştır. Sınıf farkına bakılmadığında, MFFT gecikme süresinin başarı ve uyumu yordamadığı görülmüştür. Okulöncesi döneme bakıldığında, MFFT hata sayısı ile başarı ve uyum arasındaki ilişkinin alt ölçekler açısından oldukça önemli olduğu bulunmuştur. Ancak ikinci sınıf öğrencileri incelendiğinde, bu ilişkinin daha az olduğu ve ilişkinin bazı uyum maddeleriyle sınırlı olduğu bulunmuştur. Beşinci sınıf öğrencilerinde, MFFT hata sayısı ile başarı ve uyum arasındaki ilişki kısmen daha yüksek bulunmuştur ancak, IQ' nun başarı ve okula uyum ile ilişkisi göz ardı edildiğinde puanlar oldukça düşmüştür. Bununla birlikte IQ göz ardı edildiğinde, hata sayısı ile uyum arasındaki ilişki bundan çok fazla etkilenmemiştir. MFFT hata sayısının, gecikme süresinden daha önemli olduğu bulunmuştur.

Bragnnigan ve diğerleri (1980), zeka seviyesinin impulsiflik ve reflektiflikle ilgisini araştırmışlardır. Araştırmada, 8-11 yaş arası 58 çocuğa MFFT ve Wechsler Zeka Testi (WISC-R) uygulamışlardır. Araştırma sonucunda, reflektif çocukların, dikkat, konsantrasyon ve görsel organizasyon alt ölçeklerinden impulsif çocuklara göre daha yüksek puan aldıkları görülmüştür ancak, kelime kapsamlı alt ölçeklerde bir fark bulunmamıştır (Akt: Demirhan, 2007).

Navarro, Aguilar ve Alcalde (1999) yaptıkları çalışmada üçüncü sınıf öğrencilerinin aritmetik problem çözme becerileri ile reflektif- impulsif bilişsel stili arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. 98 üçüncü sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleşen çalışmada çocukların bilişsel tempolarını belirlemek amacıyla MFFT kullanılmıştır. Araştırmacılar bu çalışmada hem aritmetik problem çözme becerisinin bilişsel sitile göre farklılık gösterip göstermediğini hem de aritmetik problem çözümü için alınan eğitimin bilişsel stillere göre performans üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Problem çözümü için verilen eğitim reflektif öğrencilerde herhangi bir gelişime sebep olmazken, impulsif öğrenciler için problem çözme yollarında gelişime sebep olmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örneklemi, kullanılacak veri toplama araçları, verilerin analizinde kullanılacak istatistik yöntemi üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, okulöncesi eğitime devam eden çocukların benlik kavramlarını çeşitli bilişsel tempo türleri açısından incelemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanarak gerçekleştirilmiştir.

İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleri olarak tanımlanır. İlişkisel tarama modellerinde, değişkenler arasındaki ilişkiler "korelasyon türü" ve "karşılaştırma türü" olarak iki şekilde incelenir. Korelasyon türü ilişkisel taramada, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği incelenip değişimin olduğu durumlarda bunun nasıl gerçekleştiği saptanmaya çalışılır; karşılaştırma türü ilişkisel tarama modelinde de en az iki değişken bulunup, sınanmak istenen bağımsız değişkene göre gruplar oluşturularak bağımlı değişkene göre aralarında farklılık oluşup oluşmadığı incelenir (Karasar, 2002).

Bu araştırmada karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeli kullanılmış olup; çocuklardaki benlik algısı düzeyinin bilişsel tempo türlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı analiz edilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Kütahya ilinin merkez ilçeleri, örneklemini Kütahya'nın ilçelerinde (Şaphane, Simav, Pazarlar) okulöncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu 60 çocuk

oluşturmuştur. Örneklem grubu basit seçkisiz yöntem kullanılarak belirlenmiştir (Büyüköztürk vd., 2013).

Örneklemi oluşturan katılımcıların yaşı, cinsiyetleri, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, annenin çalışma durumu, kardeşin olup olmaması, doğum sırası, okula devam ettiği süre, çocuğa bakım veren kişi değişkenlerine ve bilişsel tempo türlerine göre dağılımları Tablo 1' de sunulmuştur.

Tablo 1. Örneklemi Oluşturan Çocukların Değişkenlere Göre Dağılımı

		n	%
Yaş	5 yaş	26	43.33
	6 yaş	34	56.67
	Toplam	60	100.00
Cinsiyet	Kız	21	35.00
	Erkek	39	65.00
	oplam	60	100.00
Anne eğitim durumu	İlkokul mezunu	20	31.67
	Ortaokul mezunu	3	5.00
	Lise mezunu	22	36.67
	Üniversite mezunu	15	25.00
	Toplam	60	100.00
Baba eğitim durumu	İlkokul mezunu	11	18.33
	Ortaokul mezunu	2	3.33
	Lise mezunu	26	43.33
	Üniversite mezunu	21	35.00
	Toplam	60	100.00
Anne çalışma durumu	Çalışıyor	23	38.33
	Çalışmıyor	37	61.67
	Toplam	60	100.00
Kardeş varlığı	Var	39	65.00
	Yok	21	35.00
	Toplam	60	100.00
Doğum sırası	İlk çocuk	34	56.67
	Ortanca	3	5.00

	Son çocuk	23	38.33
	Toplam	60	100.00
Okul öncesi kuruma devam etme yılı	İlk senesi	39	65.00
	İki yıldır	19	31.67
	Üç ve daha fazla	2	3.33
	Toplam	60	100.00
Okul öncesi kuruma başlamadan önce çocuğa bakım veren kişi	Anne	41	68.33
	Anneanne/babaanne/yakın akraba	11	18.33
	Bakıcı	8	13.33
	Toplam	60	100.00
Bilişsel Tempo	Hızlı doğrucu	20	33.33
	İmpulsif (İçtepisel)	13	21.67
	Reflektif (Düşünsel)	16	6.67
	Yavaş yanlışcı	11	8.33
	Toplam	60	00.00

3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak Demoulin (1995-1998) 5-6 yaş çocuklar için benlik algısı testi ile Kansas Okulöncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik İçtepisellik (KOÖDÇDİ) Ölçeği (Kansas Reflection- Impulsivity Scale for Preschool (KRISP) kullanılmıştır. Ayrıca çocuklara ait demografik bilgilere ulaşmak için Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

3.3.1. Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği (DBAT)

Bu ölçek Demoulin tarafından 1995- 1998 yılları arasında Batı Tennessee, Kentucky ve Kansas' daki bazı okullarda 950 okulöncesi eğitime devam eden öğrenciyi içine alan, dört

farklı çalışmada kullanılmış olup "Kendimi Seviyorum" adlı, benlik algılarını desteklemeyi amaçlayan bir program çalışmasında ölçme aracı olarak geliştirilmiştir (Turaşlı, 2006).

Turaşlı (2006) tarafından dilimize uyarlanmıştır. Yine Turaşlı (2014) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Maksimum güvenirlik Cronbach Alfa, Spearman tekniklerinde (0.88), en düşük güvenirlik Guttman tekniğinde (0.88) elde edilmiştir. Test tekrar test güvenirlik katsayısı .607 ve .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin kriter geçerliliği için, bu yaş grubu çocukların benlik algısı düzeylerini belirlemeye yönelik aynı kapsamda bir test bulunamadığından, Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği ve Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği kriter geçerliliği amacı ile uygulanmış ve korelasyonlara bakılmıştır. Sonuçlar toplu olarak değerlendirildiğinde Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeğinin tüm ölçekler ve alt boyutları arasında. 01 düzeyinde anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Turaşlı, 2014).

Çocukların bireysel benlik kavramının sistematik ve karşılaştırmalı analiz edilmesini sağlayan ve tanı koyan bir ölçme aracıdır. Orijinalinde 30 madde bulunan ölçek, yapılan istatiksel çalışmalar sonucunda bir maddenin anlamsız bulunmasından ötürü çıkarılmış ve öz yeterlik 14 maddeye düşmüştür. Öz yeterlik kısmında 14, özsaygı kısmında 15 madde olmak üzere toplam 29 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 29 sorudan, öz yeterlik (okula karşı duyarlılık) ve özsaygı (kendine karşı duyarlılık) iki alt ölçekten oluşmaktadır. Özyeterlik (çocuğun kendisi ile ilgili algısı), özsaygı (çocuğun okulu algılayışı ve grup içinde kendisi ile ilgili algısı) iki alt ölçeği oluşturur. Ölçek çocuğun ailesini ve okuldaki bazı faaliyetleri kapsayan ifadelerden oluşur. Her ifade "hissederim" şeklinde bitmektedir. Çocuğa sorulan soruların ardından çocuğun, hissettiği duyguyu en iyi ifade ettiğine inandığı yüz ifadesini boyaması istenir. Yüz ifadeleri temel olarak "mutlu", "ne mutlu ne mutsuz", "üzgün" olarak belirtilmiştir. Ölçeğin çocuklara uygulanması bir uzman tarafından bireysel olarak yapılır. Ölçeğin uygulaması her çocuk için ortalama 20 dakika sürer. Çocuğa üzerinde çeşitli yüz ifadelerinin bulunduğu cevap formu ile farklı renklerdeki boya kalemleri verilir. Uygulamacı tarafından okunan (sorulan) maddeler, her bir madde çocuk tarafından önünde bulunan ve her bir madde için konulan yüz ifadelerinden hissetiği duyguyu en iyi ifade ettiğine inandığı suratı boyayarak tamamlanır. Her maddedeki yüz ifadesi 1-3 arasında puan alır. Özyeterlik alt ölçeği için 14- 42 arasında puanlama yapılırken, özsaygı için 15-45 arsında puanlama yapılır. İki alt ölçek toplanarak benlik kavramı puanı oluşturulur. Toplam benlik kavramı puanı da 29- 87 arasında değişir (EK 1). Öz yeterlik alt ölçeğinde 14-23 puan arası düşük, 24-30 puan arası orta, 34-42 puan arası yüksek; öz saygı alt ölçeğinde 15-24 puan arası

düşük, 25-34 puan arası orta, 35-45 puan arası yüksek kabul edilirken, toplam benlik algısı puanında ise 29-48 puan arası düşük, 49-68 puan arası orta ve 69-87 puan arası yüksek kabul edilir.

3.3.2. Kansas Okulöncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik ve İçtepisellik Ölçeği (KOÖDÇDİ)

Araştırmada çocukların yavaş doğrucu (Reflective) ve hızlı yanlışçı (İmpulsive) bir bilişsel tempoya sahip olup olmadığını belirlemek için Wright (1971) tarafından geliştirilen Kansas Reflection-Impulsivity Scale for Preschool (KRISP B): Kansas Okul öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği B Formu kullanılmıştır. Bu ölçek 10 şekilden oluşmaktadır (Cassidy, 2004). Ayrıca 10 şekilden önce çocuklara testin nasıl çözüleceği ile ilgili bilgi veren 2 örnek soru bulunmaktadır. Her çocuk için uygulama yaklaşık olarak 20- 25 dakika sürmektedir. Araştırmacı çocukla birlikte önce 2 örnek soru üzerinde çalışır, daha sonra ölçeğin uygulamasına geçilir. Ölçekte yer alan şekiller sırayla çocuğa gösterilir ve çocuğa şöyle bir yönerge yönetilir: "Bak ……. bu sayfada bir top var bu topun aynısı olan topu senin önündeki sayfada yer alan top çizimleri içinden bul ve göster" talimatını verir vermez kronometreye basılır ve çocuğun ilk verdiği cevap süresini daha önceden çocuğun adına düzenlenmiş olan kâğıda not edilir. Eğer verdiği yanıt doğru değilse yanlış cevap olduğu söylenip doğru cevabı bulması için çocuk yönlendirilir. Doğru yanıtı verene kadar yaptığı hataların sayısı da bu arada cevap kâğıdına yazılır. 10 şekil bir oturumda tamamlanır. Her çocuğun ölçekten elde ettiği toplam cevap verme süresi ve hata sayısı ayrı ayrı toplanır (EK 2).

Kansas Okulöncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirliği en son Er (2012) tarafından yapılmış ve KOÖDÇDİ ölçeğinin iç tutarlılık güvenirliği, Cronbach'ın Alpha katsayısı kullanılarak araştırılmıştır. Yapılan istatistiksel değerlendirmeler sonucunda KOÖDÇDİ ölçeği için Alpha (α) .80 olarak bulunmuştur. Testin güvenirliğinin bir diğer göstergesi olarak, test tekrar test güvenirliği incelenmiştir. Bu amaçla Konya il merkezinde okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 5–6 yaş grubu 303 kişilik bir çalışma grubu seçilmiş ve ölçek iki hafta ara ile iki kez uygulanmış ve iki uygulama puanları arasındaki Pearson korelasyon katsayısı incelenmiştir. Ölçek için hata sayısı r=0.74; tepki süresi r=0.89 bulunmuştur. Aynı grup üzerindeki iki ayrı uygulama sonuçları arasında pozitif yönde anlamlı $p<.01$ düzeyde ilişki gözlenmiştir. Bu değer,

KOÖDÇDİ ölçeğinin "Testin Aralıklı Tekrarı" güvenirlik ölçütünü karşılar niteliktedir. Ölçek, içerik geçerliliği için uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri arasındaki yüksek tutarlılık, bu ölçeğin geçerliliği için bir kanıt olarak değerlendirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek için testi yarılama yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla, Konya il merkezinde okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 5–6 yaş grubu 303 kişilik bir örneklem grubundan veri toplamıştır. "Testi Yarılama Yöntemi"yle Sperman Brown formülüyle hesaplanan, korelasyon katsayısı; tepki süresi için r=.85, hata sayısı için r=.71 bulunmuştur (Er, 2012).

3.3.3. Kişisel Bilgi Formu

Bu araştırmada kullanılan kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından katılımcıların yaş, cinsiyet, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, annenin çalışma durumu, kardeşin varlığı, doğum sırası, okulöncesi kuruma devam edilen süre, okulöncesi kurumdan önce çocukla ilgilenen kişiye ilişkin bilgileri almaya yönelik olarak geliştirilmiştir (EK 3).

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan ölçeklerin izinleri araştırmacı tarafından, ölçekleri uyarlayan ve geçerlik güvenirlik çalışmalarını yapan kişilerden alınmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerin uygulanması iki oturumda gerçekleştirilmiştir. Birinci oturumda çocuklara Wright'in (1971) geliştirdiği Kansas Okul öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği B (KOÖDÇDİ) formu uygulanmıştır. Her çocuk ile bireysel çalışılmış ve her çocuğa ortalama 15-20 dakika ayrılmıştır. Daha sonraki oturumda (farklı bir gün) da Düşüncelilik-İçtepisellik ölçeği uygulanan her çocuğa, Demoulin Benlik Algısı Ölçeği (DBAT) uygulanmıştır. Bu ölçek de aynı şekilde her çocuk ile bireysel uygulanmış ve ortalama 15-20 dakikada tamamlanmıştır. Her iki ölçek de gruptan ayrı, sessiz bir mekânda uygulanmıştır. Kişisel bilgi formu için gerekli bilgilere çocukların portfolyolarından ulaşılmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması

Bu çalışmada elde edilen veriler SPSS 20.0 paket programı ile değerlendirilmiştir. Tablolarda verilerin frekans ve yüzdesel dağılımlarına yer verilmiştir. Normallik testi sonucunda, gruplar arasında farklılık incelenirken ikili, gruplarda normal dağılmayan değişkenlerde ise Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. İkiden fazla gruplarda ise normal dağılmayan değişkenlerde Bonferroni düzeltmeli Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır.

Gruplar arası farklılık incelenirken; anlamlılık seviyesi olarak 0,05 kullanılmış olup $p<0,05$ olması durumunda gruplar arası anlamlı farklılığın olduğu, $p>0,05$ olması durumunda ise gruplar arası anlamlı farklılığın olmadığı belirtilmiştir. Değişkenler arası ilişki incelenirken Ki-Kare testi kullanılmıştır. Anlamlılık seviyesi olarak 0,05 kullanılmış olup, $p<0,05$ olması durumunda gruplar arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu, $p>0,05$ olması durumunda ise gruplar arasında anlamlı ilişkinin olmadığı belirtilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın temel problemi ve alt problemlerine yanıt vermek için toplanan verilerin istatistiksel analizleri sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırma kapsamındaki 5-6 yaş çocuklarının benlik kavramı ile bilişsel tempoları arasında bir ilişki olup olmadığı, bilişsel tempo türlerinin yaş, cinsiyet, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, annenin çalışma durumu, kardeşinin olup olmaması, okul öncesi kuruma devam etme süresi ve okulöncesi kuruma gitmeden önce çocuğa bakım veren kişiye göre farklılık gösterip göstermediği; özsaygı ve öz yeterlik puanlarının, yaş, cinsiyet, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, annenin çalışma durumu, kardeşinin olup olmaması, okul öncesi kuruma devam etme süresi ve okulöncesi kuruma gitmeden önce çocuğa bakım veren kişiye göre farklılık gösterip göstermediği test istatistikleriyle ortaya konmuş ve bulgular tablolarla gösterilmiştir.

Tablo 2. Çocukların Bilişsel Tempoları ile Öz yeterlik ve Öz Saygı Puanları İlişkisinin Kruskal Wallis H Testine göre Sonuçları

		Çocukların Bilişsel Tempoları							Kruskal Wallis H Testi		İkili Karşılaştırma
		n	$\bar{x}$	Median	Min	Max	SS	Sıra Ort.	H	p	
Öz yeterlik puanı	Hızlı doğrucu	20	35.50	36.5	18	40	5.19	38.13			
	İmpulsif	13	31.54	32	22	42	4.67	19.81			
	Reflektif	16	35.06	33.5	28	45	4.64	32.22			
	Yavaş	11	33.45	34	29	38	2.98	26.77			
	Toplam	60	34.15	34	18	45	4.74		9.409	**0.024**	1-2
Öz saygı puanı	Hızlı doğrucu	20	39.05	39.5	30	43	3.28	36.75			
	İmpulsif	13	35.54	36	22	45	5.52	23.12			
	Reflektif	16	34.69	37.5	3	43	9.61	26.47			
	Yavaş	11	38.36	37	31	43	3.78	33.73			
	Toplam	60	37.00	37.5	3	45	6.27		6.162	0.104	-
Toplam puan	Hızlı doğrucu	20	74.60	75.5	48	83	7.90	39.28			
	İmpulsif	13	67.08	66	54	87	8.45	20.04			
	Reflektif	16	69.19	69.5	37	85	10.99	26.88			
	Yavaş	11	72.64	72	66	82	5.59	32.18			
	Toplam	60	71.17	72	37	87	8.93		10.530	**0.015**	1-2

Tablo 2'de görüldüğü gibi çocukların bilişsel tempo grupları arasında Öz saygı puan ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık görülmemektedir($p>0.05$). İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte Öz saygı puan ortalamalarının ($x=39,5$) hızlı doğrucu olan çocuklarda daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çocukların bilişsel tempo grupları arasında Öz yeterlik ve toplam puan ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık görülmektedir($p<0.05$). Öz yeterlik puan ortalamalarının($x=35,50$) ve toplam puan ortalamalarının($x=74,60$), hızlı doğrucu olan çocuklarda bilişsel temposu impulsif olan çocuklara göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir.

Yapılan çalışmalar bilişsel temponun kişilikle ilgili olduğunu düşündürmektedir. Messer ve Brondzinsky (1979) içtepisel çocukların daha saldırgan ve kendilerini denetleme yeteneklerinin daha zayıf olduğunu belirtmişlerdir. Black ve arkadaşları (1974) orta sınıf çocuklardaki içtepiselliğin korku, ketlenme, ve yeterlik konusundaki kaygı ile bağlantılı

olduğunu bulmuşlardır. Bununla birlikte, diğer araştırmalar düşünceli çocukların da kaygılı olabileceğini; ancak içtepisellerin genelleştirilmiş kaygılarının aksine, düşünceli çocukların kaygılarının daha çok çözebileceklerini düşündükleri görevlere yönelik olduğunu göstermiştir (Gander and Gardiner, 2010). Kackowski ve Pattterson (1975), başarısız olmanın ve ileride başarısız olacağı kaygısının benliğe saygıyı öldüreceğini, bu sebeple öğrencilerin başarısızlığa karşı geliştirdikleri bakış açısını değiştirmenin yaralı olacağını savunmuşlardır (Kılıççı, 2000). Gargallo (1993), çalışmasında reflektif çocukların impulsif çocuklardan daha iyi akademik becerilere sahip olduklarını bulmuştur (Aktaran, Er, 2012). Rozencwajg ve Corroyer (2005), çözümleme (analitik) süreci kullandıkları için reflektif bireylerin bilişsel olarak olgun olduklarını, bütünsel (holistik) süreci kullanan impulsif bireylerin ise olgun olmadıklarını belirtmektedir.

Tablo 3. Çocukların Bilişsel Tempolarına Göre Tepki Süresi ve Hata Sayısı Ortalamaları

	n	$\bar{x}$	Median	Min	Max	SS
Tepki süresi	60	41.82	38	19	86	16.27
Hata sayısı	60	4.83	3	0	71	9.09

Tablo 2' de görüldüğü gibi çocukların bilişsel tempolarına göre tepki süresi (saniye) ortalaması 41.82 bulunurken, hata sayısı ortalaması ise 4.83 olarak hesaplanmıştır.

Ceylan (2008) yaptığı çalışmada, tepki süresi (saniye) ortalamasını 78,32; hata sayısı ortalamasını da 4, 26 olarak bulmuştur. Ceylan' ın çalışmasında süre ortalamasını arttıran faktörün maksimum düzeyde verilen cevap süresinin fazlalığı olduğu görülmüştür.

Tablo 4. Çocukların Yaşları ile Bilişsel Tempoları Arasındaki İlişkinin Ki-Kare Test Sonuçları

		Çocukların Bilişsel Tempoları										İstatistiksel Analiz	
		Hızlı doğrucu		İmpulsif		Reflektif		Yavaş yanlışcı		Total			
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	Ki-Kare	p
	5 yaş	8	40,0	6	46,2	6	37,5	6	54,5	26	43,3		
	6 yaş	12	60,0	7	53,8	10	62,5	5	45,5	34	56,7		
Yaş	Total	20	100,0	13	100,0	16	100,0	11	100,0	60	100,0	0,917	0,821

Tablo 4 incelendiğinde çocukların yaş ile bilişsel tempo grupları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir(p>0,05). İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte 6 yaşındaki çocukların %62,5'inin reflektif; % 45,5'inin de yavaş yanlışçı olduğu görülmektedir.

Kagan'a (1965) göre reflektif-impulsif bilişsel stil boyutu 3 yaşında dahi ölçülebilen bir özelliktir. Bununla birlikte yaşın artmasıyla çocukların reflektif olma özellikleri de artmaktadır. Salkind ve Nelson (1980) 10 yaşında azalmaya başlayan hata sayısının 10 yaşından sonra durağanlaştığını ve cevap verme süresinin de arttığını belirtmektedir (Aktaran, Seçer vd., 2009). Seçer vd. (2009) yaptıkları çalışmada yaşın artmasıyla birlikte çocukların süre kullanımında herhangi bir farklılığa rastlamazken, hata sayılarının anlamlı derecede azaldığını bulmuşlardır. Bundan yola çıkılarak diğer araştırma sonuçlarının, araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Tablo 5. Çocukların Cinsiyetleri ile Bilişsel Tempo Arasındaki İlişkinin Ki-Kare Test Sonuçları

		Çocukların Bilişsel Tempoları										İstatistiksel Analiz	
		Hızlı		İmpulsif		Reflektif		Yavaş		Toplam			
		n	%	n	%	N	%	n	%	N	%	Ki-Kare	p
Cinsiyet	Kız	9	45.00	6	46.15	3	18.75	3	27.27	21	35.00	3.736	0.291
	Erkek	11	55.00	7	53.85	13	81.25	8	72.73	39	65.00		
	Toplam	20	100.00	13	100.00	16	100.00	11	100.00	60	100.00		

Tablo 5'de görüldüğü gibi çocukların bilişsel tempo grupları ile cinsiyet grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede ilişki görülmemektedir(p>0.05). İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte bilişsel temposu reflektif olan çocukların daha yüksek oranla (%81, 25) erkek çocuklar oldukları görülmüştür.

Bazı araştırmacılar (Kagan ve diğerleri, 1964) çocukların cevap verme zamanlarında ve hatalarında cinsiyet farklılıklarının önemli olmadığını vurgularken, bazıları (Ward, 1968) önemli olduğunu vurgulamaktadır. Cinsiyetle reflektif olma durumu arasındaki ilişkiyi vurgulayan araştırmalarda (Meichenbaum ve Gooodman, 1969; Roberts, 1979) kız

çocuklarının erkek çocuklara göre reflektif olma yönünde daha ileri olduğu ifade edilmektedir. Ward (1968) ise cinsiyetle reflektif-impulsif bilişsel stil boyutu arasındaki ilişkinin özellikle okulöncesi dönemde önemli olduğunu ileri sürerken bu ilişkinin çocukların cevap verme süresi puanlarında değil, hata sayısı puanlarında olduğunu ileri sürmektedir (Aktaran, Seçer vd., 2009). Seçer vd. (2009) nin yaptığı çalışmada da kız ve erkek çocukların düşünme sürelerinde herhangi bir farklılığa rastlanmazken, kız çocukların erkek çocuklardan daha az hata sayısına sahip oldukları bulunmuştur.

Tablo 6. Çocukların Anne Eğitim Durumu/Baba Eğitim Durumu ve Anne Çalışma Durumu ile Bilişsel Tempo Arasındaki İlişkinin Ki-Kare Test Sonuçları

		Çocukların Bilişsel Tempoları										İstatistiksel Analiz	
		Hızlı doğrucu		İmpulsif		Reflektif		Yavaş yanlışçı		Toplam			
		N	%	N	%	n	%	n	%	n	%	Ki-Kare	p
Anne eğitim durumu	Ortaokul ve altı	4	20.00	7	53.85	7	43.75	5	45.45	23	38.33	-	-
	Lise	8	40.00	4	30.77	6	37.50	4	36.36	22	36.67		
	Üniversite	8	40.00	2	15.38	3	18.75	2	18.18	15	25.00		
	Toplam	20	100.00	13	100.00	16	100.00	11	100.00	60	100.00		
Baba eğitim durumu	Ortaokul ve altı	2	10.00	6	46.15	2	12.50	3	27.27	13	21.67	-	-
	Lise	6	30.00	5	38.46	8	50.00	7	63.64	26	43.33		
	Üniversite	12	60.00	2	15.38	6	37.50	1	9.09	21	35.00		
	Toplam	20	100.00	13	100.00	16	100.00	11	100.00	60	100.00		
Anne çalışma durumu	Çalışıyor	10	50.00	3	23.08	6	37.50	4	36.36	23	38.33	2.454	0.484
	Çalışmıyor	10	50.00	10	76.92	10	62.50	7	63.64	37	61.67		
	Toplam	20	100.00	13	100.00	16	100.00	11	100.00	60	100.00		

Tablo 6'da görüldüğü gibi çocukların bilişsel tempo grupları ile annenin çalışma durumu, annenin ve babanın eğitim durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede ilişki görülmemektedir($p>0.05$). İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte bilişsel temposu impulsif olan çocukların daha yüksek oranla (%76,92) annelerinin çalışmadıkları görülmektedir.

Seçer vd. (2009), çalışmalarında, düşünme süresinde herhangi bir farklılığa rastlamazken, baba eğitim durumunun çocukların hata sayılarını etkilediğini, babanın eğitim düzeyi

arttıkça çocukların hata sayılarının azaldığını bulmuşlardır. Bununla birlikte anne eğitim düzeyine göre çocukların hata sayıları ve düşünme sürelerinin farklılaştığını ortaya koymuşlardır. Yükseköğretim mezunu annelerin çocuklarının düşünme süreleri, orta ve ilköğretim mezunu annelerin çocuklarının düşünme sürelerinden daha fazla bulunmuştur. Ayrıca ilköğretim mezunu annelerin çocuklarının, ortaöğretim ve yükseköğretim mezunu annelerin çocuklarına göre daha fazla hata yaptıkları bulunmuştur. Annenin çocuğun eğitiminde önemli bir yere sahip olması ve eğitimli annelerin çocuklarıyla birlikte geçirdikleri zamanın daha kaliteli olması, çocukların bilişsel gelişimini ve reflektif olma özelliklerini etkilediğini göstermektedir

Tablo 7. Çocukların Kardeş Durumları/ Doğum Sırası/ Okulöncesi Kuruma Devam Etme Yılı ve Okulöncesi Kuruma Başlamadan Çocuğa Bakım Veren Kişi ile Bilişsel Tempo Arasındaki İlişkinin Ki-Kare Test Sonuçları

		Çocukların Bilişsel Tempoları										İstatistiksel Analiz	
		Hızlı doğrucu		İmpulsif		Reflektif		Yavaş yanlışçı		Toplam			
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	Ki-kare	p
Kardeş varlığı	Var	11	55.00	9	69.23	9	56.25	10	90.91	39	65.00	4.766	0.190
	Yok	9	45.00	4	30.77	7	43.75	1	9.09	21	35.00		
	Toplam	20	100.00	13	100.00	16	100.00	11	100.00	60	100.00		
Doğum sırası	İlk çocuk	15	75.00	6	46.15	8	50.00	5	45.45	34	56.67	4.175	0.243
	Ortanca ve diğer	5	25.00	7	53.85	8	50.00	6	54.55	26	43.33		
	Toplam	20	100.00	13	100.00	16	100.00	11	100.00	60	100.00		
Okul öncesi kuruma devam etme yılı	İlk senesi	9	45.00	11	84.62	12	75.00	7	63.64	39	65.00	6.427	0.093
	İki ve daha fazla	11	55.00	2	15.38	4	25.00	4	36.36	21	35.00		
	Toplam	20	100.00	13	100.00	16	100.00	11	100.00	60	100.00		
Okul öncesi kuruma başlamadan önce çocuğa bakım veren kişi	Anne	11	55.00	11	84.62	12	75.00	7	63.64	41	68.33	-	-
	Anneanne/babaanne yakın akraba	5	25.00	2	15.38	2	12.50	2	18.18	11	18.33		
	Bakıcı	4	20.00	0	0.00	2	12.50	2	18.18	8	13.33		
	Toplam	20	100.00	13	100.00	16	100.00	11	100.00	60	100.00		

Tablo 7'de görüldüğü gibi çocukların bilişsel tempo grupları ile kardeş varlığı, doğum sırası ve okul öncesi kuruma devam etme yılı grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede ilişki görülmemektedir($p>0.05$).

İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte bilişsel temposu yavaş yanlışçı olan çocukların daha yüksek oranla (%90, 91) kardeşe sahip oldukları görülmektedir.

İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte bilişsel temposu hızlı doğrucu olan çocukların daha yüksek oranla (%75,oo) ilk çocuk oldukları görülmektedir.

İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte bilişsel temposu impulsif olan çocukların daha yüksek oranla (%84,62) okul öncesi kurumda ilk senelerinin olduğu görülmektedir.

Kardeş sayısı ile reflektif-impulsif bilişsel tempo boyutu arasında ilişki olduğu ifade edilmektedir. Çok sayıda kardeş sahibi olan çocukların diğerlerine nazaran daha fazla impulsif olduğu ileri sürülmektedir (Seçer vd., 2009). Çalışmanın sonuçları okulöncesi eğitimin çocukların reflektif olma durumlarını desteklediğini göstermektedir.

Tablo 8. Çocukların Yaşları ile Öz Yeterlik/ Öz Saygı Puanları Arasındaki İlişkinin Mann Whitney U Testi Sonuçları

		Yaş							Mann Whitney U Testi	
		n	**X**	**Median**	**Min**	**Max**	**SS**	**Sıra Ort.**	**U**	**P**
Öz yeterlik puanı	5 yaş	26	34.23	34.5	18	45	5.46	31.00		
	6 yaş	34	34.09	34	22	40	4.20	30.12		
	Toplam	60	34.15	34	18	45	4.74		429	0.846
Öz saygı puanı	5 yaş	26	35.54	37	3	45	8.30	27.67		
	6 yaş	34	38.12	39	29	43	3.88	32.66		
	Toplam	60	37.00	37.5	3	45	6.27		368.5	0.271
Toplam puan	5 yaş	26	69.73	72	37	87	11.09	28.75		
	6 yaş	34	72.26	71	56	83	6.82	31.84		
	Toplam	60	71.17	72	37	87	8.93		396.5	0.497

Tablo 8'de görüldüğü gibi çocukların yaş grupları arasında Öz yeterlik puan ortalamaları, Öz saygı puan ortalamaları ve Toplam puan değerleri açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık görülmemektedir($p>0.05$). İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte Öz yeterlik puan ortalamasının 5 yaşındaki çocuklarda daha yüksek, ($x=34,23$) Öz saygı puan ortalaması ($x=38,12$) ve Toplam puan ortalamasının($x=72,26$) ise 6 yaşındaki çocuklarda daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 9. Çocukların Cinsiyetleri ile Öz Yeterlik/ Öz Saygı Puanları Arasındaki İlişkinin Mann Whitney U Testi Sonuçları

		Cinsiyet							Mann Whitney U Testi	
		n	X	Median	Min	Max	SS	Sıra Ort.	U	p
Öz yeterlik puanı	Kız	21	35.05	36	28	42	3.96	33.62		
	Erkek	39	33.67	34	18	45	5.10	28.82		
	Toplam	60	34.15	34	18	45	4.74		344	0.308
Öz saygı puanı	Kız	21	38.29	39	30	45	4.14	33.02		
	Erkek	39	36.31	37	3	43	7.11	29.14		
	Toplam	60	37.00	37.5	3	45	6.27		356.5	0.410
Toplam puan	Kız	21	73.38	73	61	87	7.49	33.79		
	Erkek	39	69.97	70	37	85	9.49	28.73		
	Toplam	60	71.17	72	37	87	8.93		340.5	0.284

Tablo 9'da görüldüğü gibi çocukların cinsiyet grupları arasında Öz yeterlik puan ortalaması, Öz saygı puan ortalaması ve Toplam benlik puanı değerleri açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık görülmemektedir($p>0.05$). İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte Öz yeterlik puan ortalamasının ($x=35,5$), Öz saygı puan ortalamasının ($x=38,29$) ve Toplam puan ortalamasının ($x=73,38$) kızlarda daha yüksek olduğu görülmektedir..

Şeremet (2006), yaptığı araştırmada, 5 ve 6 yaş grubundaki çocukların kendilik algılarını, çeşitli değişkenler açısından incelemiş ve araştırma sonucunda kendilik algısının cinsiyet değişkeni ile ilişkisine bakıldığında, erkek çocukların, kız çocuklarına kıyasla, bedensel yeterliklerini daha olumlu algıladıklarını bulmuştur. Turaşlı (2006)'da DBAT'nin uyarlama çalışması sonucunda, özsaygı, öz yeterlik ve benlik kavramı ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Önder (1997) ve Akyol (2002)'da benlik kavramında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark elde etmemişlerdir.

Tablo 10. Çocukların Anne Eğitim Durumu İle Öz Yeterlik/ Öz Saygı Puanları Arasındaki İlişkinin Kuruskal Wallis H Testi Sonuçları

		Anne eğitim durumu						Kruskal Wallis H Testi		İkili Karşılaştırma
		n	$\bar{x}$	Median	Min	Max	SS	Sıra Ort.	H	p	
Öz yeterlik puanı	1/Ortaokul ve altı	23	32.09	32	18	42	4.98	23.26			
	2/Lise	22	35.41	36	28	42	4.09	35.48			
	3/Üniversite	15	35.47	36	29	45	4.41	34.30			
	Toplam	60	34.15	34	18	45	4.74		6.495	**0.039**	1-2
Öz saygı puanı	1/rtaokul ve altı	23	35.65	37	22	45	5.23	23.96			
	2/Lise	22	39.41	41	30	43	3.61	38.86			
	3/Üniversite	15	35.53	37	3	43	9.41	28.27			
	Toplam	60	37.00	37.5	3	45	6.27		8.586	**0.014**	1-2
Toplam puan	1/Ortaokul ve altı	23	68.17	69	48	87	8.61	23.61			
	2/Lise	22	74.86	77.5	63	85	6.71	37.64			
	3/Üniversite	15	70.33	74	37	83	10.72	30.60			
	Toplam	60	71.17	72	37	87	8.93		7.272	**0.026**	1-2

Tablo 10'da görüldüğü gibi anne eğitim grupları arasında Öz yeterlik puan ortalaması (x=35,41), Öz saygı puan ortalaması (x=39,41) ve Toplam benlik puan ortalaması (x=74,86) açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık görülmektedir($p<0.05$). Öz yeterlik puan ortalaması Öz saygı puan ortalaması ve Toplam benlik puan ortalaması annesi lise mezunu olan çocuklarda annesi ortaokul ve altı eğitim düzeyine sahip çocuklara göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Çalışmanın sonuçlarına göre eğitimli annelerin çocuklarıyla ilişkilerinde daha yapıcı iletişim süreçlerini kullandıklarını söylemek mümkündür.

Tablo 11. Çocukların Baba Eğitim Durumu İle Öz Yeterlik/ Öz Saygı Puanları Arasındaki İlişkinin Kuruskal Wallis H Testi Sonuçları

		Baba eğitim durumu						Kruskal Wallis H	
		n	X	Median	Min	Max	SS	Sıra	H	P
Öz yeterlik puanı	Ortaokul ve altı	13	32.00	32	18	42	6.67	24.96		
	Lise	26	34.42	34	28	42	3.78	30.60		
	Üniversite	21	35.14	35	28	45	4.21	33.81		
	Toplam	60	34.15	34	18	45	4.74		2.077	0.354
Öz saygı puanı	Ortaokul ve altı	13	37.08	37	30	45	4.50	28.08		
	Lise	26	37.46	38.5	22	43	5.06	31.52		
	Üniversite	21	36.38	38	3	43	8.42	30.74		
	Toplam	60	37.00	37.5	3	45	6.27		0.345	0.841
Toplam puan	Ortaokul ve altı	13	69.77	70	48	87	10.56	28.46		
	Lise	26	71.92	71	54	85	7.68	30.73		
	Üniversite	21	71.10	72	37	83	9.62	31.48		
	Toplam	60	71.17	72	37	87	8.93		0.248	0.883

Tablo 11'de görüldüğü gibi baba eğitim grupları arasında Öz yeterlik puan ortalaması, Öz saygı puan ortalaması ve Toplam benlik puan ortalaması değerleri açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık görülmemektedir($p>0.05$). İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte Öz yeterlik puan ortalaması ($x=35,14$) babası üniversite mezunu olan çocuklarda, Öz saygı puan ortalaması ($x=37,46$) ve Toplam benlik puanı ortalaması ($x=71,92$) ise babası lise mezunu olan çocuklarda daha yüksektir.

Gabay (1996), anne – babanın eğitim düzeyinin benlik değeri ile ilişkisini incelemiş ve babanın eğitimi arttıkça, çocukların akademik yeterlikleriyle ilgili değerlendirmelerinin yükseldiğini bulmuştur. Bir başka deyişle, okulda ve derslerinde kendilerini iyi bulan çocukların babalarının da eğitim düzeyleri yüksek çıkmıştır. Varlı (1999), da araştırmanın sonuçlarına paralel olarak dördüncü sınıf öğrencilerinin benlik kavramı puanlarının babalarının öğrenim düzeylerine göre dağılımını incelediğinde; babası okuryazar ve ilkokul öğenim düzeyinde olan öğrenciler ile orta, lise ve yüksekokul düzeyinde olan öğrencilerin benlik kavramı puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu bulmuştur. Sonuca göre; anne-baba öğrenim düzeyinin yüksekliğinin, çocuğun kendisi hakkında daha olumlu duygu ve düşünceye sahip olmasında etken olduğu söylenebilir.

Şeremet (2006)'in çalışması da araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir; kendilik algısı ile anne-baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş, anne ve babalarının

eğitim düzeyi daha yüksek olan çocuklarda, kendilik algısı düzeyinin de daha yüksek olduğu ortaya konmuştur.

Tablo 12. Çocukların Anne Çalışma Durumu İle Öz Yeterlik/ Öz Saygı Puanları Arasındaki İlişkinin Mann Whitney U Testi Sonuçları

		Anne çalışma durumu						Mann Whitney U Testi	
		n	X	Median	Min	Max	SS	Sıra Ort.	U	p
Öz yeterlik puanı	Çalışıyor	23	35.39	36	28	45	4.74	34.17		
	Çalışmıyor	37	33.38	33	18	42	4.64	28.22		
	Toplam	60	34.15	34	18	45	4.74		341	0.197
Öz saygı puanı	Çalışıyor	23	36.61	38	3	43	8.52	32.22		
	Çalışmıyor	37	37.24	37	29	45	4.46	29.43		
	Toplam	60	37.00	37.5	3	45	6.27		386	0.547
Toplam puan	Çalışıyor	23	71.61	74	37	85	10.47	33.04		
	Çalışmıyor	37	70.89	70	48	87	7.96	28.92		
	Toplam	60	71.17	72	37	87	8.93		367	0.373

Tablo 12 incelendiğinde anne çalışma/çalışmama grupları arasında Öz yeterlik puan ortalaması, Öz saygı puan ortalaması ve Toplam benlik puan değerleri açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık görülmemektedir($p>0.05$).

Şeremet (2006)' in çalışmasında da annenin çalışma durumu değişkenine bakıldığında da çocukların kendilik algıları ile annelerinin çalışma durumu arasındaki fark, anlamlı bulunmamıştır. Dikici (1998), araştırmasında, çocukların benlik saygısı düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelemiş ve annenin çalışıp çalışmama durumunun önemli bir farklılık oluşturmadığını belirlemiştir.

Tablo 13. Çocukların Kardeş Varlığı Durumu İle Öz Yeterlik/ Öz Saygı Puanları Arasındaki İlişkinin Mann Whitney U Testi Sonuçları

		Kardeş varlığı							Mann Whitney U Testi	
		n	**X**	**Median**	**Min**	**Max**	**SS**	**Sıra Ort.**	**U**	**P**
Öz yeterlik puanı	Var	39	33.77	34	18	45	4.99	29.33		
	Yok	21	34.86	35	28	42	4.28	32.67		
	Toplam	60	34.15	34	18	45	4.74		364	0.479
Öz saygı puanı	Var	39	36.23	37	3	45	7.08	28.28		
	Yok	21	38.43	39	29	43	4.15	34.62		
	Toplam	60	37.00	37.5	3	45	6.27		323	0.178
Toplam puan	Var	39	69.97	72	37	87	9.48	28.62		
	Yok	21	73.38	74	61	85	7.52	34.00		
	Toplam	60	71.17	72	37	87	8.93		336	0.254

Tablo 13'de görüldüğü gibi kardeş varlığı grupları arasında Öz yeterlik puan ortalaması, Öz saygı puan ortalaması ve Toplam benlik puan değerleri açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık görülmemektedir($p>0.05$). İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte Öz yeterlik puan ortalamasının ($x=34,86$), Öz saygı puan ortalamasının ($x=38,43$) ve Toplam benlik puan ortalamasının ($x=73,38$) kardeşi olmayan bireylerde kardeşi olan bireylere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 14. Çocukların Doğum Sırası İle Öz Yeterlik/ Öz Saygı Puanları Arasındaki İlişkinin Mann Whitney U Testi Sonuçları

		Doğum sırası							Mann Whitney U Testi	
		N	X	Median	Min	Max	SS	Sıra Ort.	U	p
Öz yeterlik puanı	İlk çocuk	34	35.12	35	28	42	3.91	33.91		
	Ortanca ve	26	32.88	32.5	18	45	5.47	26.04		
	Toplam	60	34.15	34	18	45	4.74		326	0.082
Öz saygı puanı	İlk çocuk	34	38.15	38.5	29	43	3.99	33.09		
	Ortanca ve	26	35.50	37	3	45	8.21	27.12		
	Toplam	60	37.00	37.5	3	45	6.27		354	0.188
Toplam puan	İlk çocuk	34	73.59	74	61	85	6.92	34.69		
	Ortanca ve	26	68.00	69	37	87	10.33	25.02		
	Toplam	60	71.17	72	37	87	8.93		299.5	**0.033**

Tablo 14'de görüldüğü gibi çocukların doğum sırası ile arasında Öz yeterlik puan ortalaması ve Öz saygı puan ortalaması değerleri açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık görülmemektedir($p>0.05$). İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte Öz yeterlik puan ortalamasının ($x=35,12$) ve Öz saygı puan ortalamasının ($x=38,15$) ilk çocuk olanlarda daha yüksek olduğu görülmektedir.

Doğum sırası grupları arasında Toplam benlik puanı değerleri açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık görülmektedir($p<0.05$). Toplam benlik puan ortalamasının ($x=73,59$) ilk çocuk olanlarda anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir.

Rosenberg (1965), ilk ve tek çocuklarda benlik saygısının daha yüksek olduğunu bulmuştur. Sonuçlara bakıldığında doğum sırasının benlik algısını etkilediği; bunun da, ailede çocuklara yüklenen misyon farklılığından ortaya çıktığı söylenebilir. İlk çocuklara daha fazla sorumluluk yüklenmesi ve çocuğa gösterilen ilginin daha yoğun olması bunun sebebi olarak görülebilir.

Tablo 15. Çocukların Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Yılı İle Öz Yeterlik/ Öz Saygı Puanları Arasındaki İlişkinin Mann Whitney U Testi Sonuçları

		Okul öncesi kuruma devam etme yılı						Mann Whitney U Testi	
		n	X	Median	Min	Max	SS	Sıra Ort.	U	P
Öz yeterlik puanı	İlk senesi	39	33.67	33	18	42	4.92	29.13		
	İki ve daha fazla	21	35.05	35	28	45	4.36	33.05		
	Toplam	60	34.15	34	18	45	4.74		356	0.405
Öz saygı puanı	İlk senesi	39	36.90	37	22	45	4.94	28.65		
	iki ve daha fazla	21	37.19	39	3	43	8.33	33.93		
	Toplam	60	37.00	37.5	3	45	6.27		337.5	0.263
Toplam puan	İlk senesi	39	70.85	70	48	87	8.67	29.10		
	iki ve daha fazla	21	71.76	72	37	83	9.58	33.10		
	Toplam	60	71.17	72	37	87	8.93		355	0.398

Tablo 15'de görüldüğü gibi çocukların okul öncesi kuruma devam etme süreleri arasında Öz yeterlik puan ortalaması, Öz saygı puan ortlalaması ve Toplam puan değerleri açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık görülmemektedir($p>0.05$). İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte Öz yeterlik puan ortalaması (x=35,5), Öz saygı puan ortalaması (x=37,19) ve Toplam benlik puan ortalamasının (x=71,76) iki ve daha fazla yıldır okul öncesi kuruma devam eden çocuklarda daha yüksek olduğu görülmektedir .

Güven ve arkadaşları (2004) tarafından yapılan çalışma, okul öncesi eğitim alan çocukların benlik kavramı düzeylerinin, okul öncesi eğitim almayanlara göre daha yüksek olduğunu göstermiştir (Akt: Sarıca, 2010). Bu bulgular, okulöncesi eğitim sürecinin çocukların benlik algılarını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir; okul öncesi eğitimin, erken yaşta başlamasının önemini vurgulaması açısından da önem taşımaktadır ve bu kapsamda yapılacak olan araştırmalara ışık tutması beklenmektedir.

Tablo 16. Çocuklara Okul Öncesi Eğitime Devam Etmeden Önce Bakım Veren Birey Grupları İle Öz Yeterlik/ Öz Saygı Puanları Arasındaki İlişkinin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

		Okul öncesi kuruma başlamadan önce çocuğa bakım veren kişi							Kruskal Wallis H Testi	
		n	**$\bar{x}$**	**Median**	**Min**	**Max**	**SS**	**Sıra Ort.**	**H**	**P**
Öz yeterlik puanı	Anne	41	33.73	34	18	42	4.82	29.52	0.408	0.815
	Anneanne/	11	34.82	35	28	40	4.24	32.50		
	Bakıcı	8	35.38	35	29	45	5.26	32.75		
	Toplam	60	34.15	34	18	45	4.74			
Öz saygı puanı	Anne	41	37.17	37	22	45	5.03	30.01	0.829	0.661
	Anneanne/	11	38.73	38	36	43	2.61	34.45		
	Bakıcı	8	33.75	37.5	3	42	12.62	27.56		
	Toplam	60	37.00	37.5	3	45	6.27			
Toplam puan	Anne	41	71.17	70	48	87	8.52	29.88	0.879	0.644
	Anneanne/	11	73.55	74	64	83	6.31	34.73		
	Bakıcı	8	67.88	71	37	81	13.39	27.88		
	Toplam	60	71.17	72	37	87	8.93			

Tablo 16'da görüldüğü gibi okul öncesi kuruma devam etmeden önce çocuğa bakan birey grupları arasında Öz yeterlik puan ortalaması, Öz saygı puan ortalaması ve Toplam benlik puan değerleri açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık görülmemektedir($p>0.05$). İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte Öz yeterlik puan ortalamasının (x=35,38), Öz saygı puan ortalamasının (x=33,75), bakım veren kişi bakıcı olan çocuklarda; Toplam benlik puan ortalamasının (x=73,55) ise bakım veren kişi anneanne/babaanne/yakın akraba olan çocuklarda daha yüksek olduğu görülmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, 5-6 çocukların bilişsel tempolarına göre benlik algılarının incelenmesi sonucunda, elde edilen bulgulara dayanılarak ulaşılan genel sonuçlar ve önerilere yer verilmiştir.

Çocukların bilişsel tempolarına göre benlik algılarının incelenmesi konusunda bilişsel tempo ile öz saygı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık görülmemesine rağmen hızlı doğrucu çocukların öz saygı puanları daha yüksek çıkmıştır. Bilişsel tempo ile öz yeterlik ve toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık bulunmuştur. Hızlı doğrucu çocukların öz yeterlik ve toplam benlik puanlarının impulsif çocuklara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır (Tablo 2).

Yaş ile bilişsel tempo grupları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. İstatistiksel olarak anlamlı olmamasına karşın reflektif çocukların daha yüksek oranla altı yaşında oldukları bulunmuştur (Tablo 4).

Cinsiyet ile bilişsel tempo arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Yapılan çeşitli araştırmalarda da farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Anlamlı olmamakla birlikte, reflektif çocukların yüksek oranda erkek çocuklar oldukları bulunmuştur (Tablo 5).

Bilişsel tempo ile anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve anne çalışma durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bununla birlikte impulsif çocukların diğer bilişsel tempo türlerine sahip çocuklara göre daha yüksek oranla annelerinin çalışmadıkları bulunmuştur (Tablo 6).

Çocukların bilişsel tempoları ile kardeş varlığı, doğum sırası, okulöncesi eğitime devam etme yılı ve okulöncesi kuruma başlamadan önce çocuğa bakım veren kişi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Yavaş yanlışçı çocukların diğer çocuklara oranla daha fazla kardeşe sahip oldukları, hızlı doğrucu olan çocukların diğer

çocuklara göre daha yüksek oranla ilk çocuk oldukları bulunmuştur. Ayrıca, impulsif bireylerin diğer bireylere göre daha yüksek oranla okulöncesi kurumda ilk senelerinin oldukları tespit edilmiştir (Tablo 7).

Yaş grupları ile öz yeterlik, öz saygı ve toplam benlik puan arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ancak, öz yeterlik puanının 5 yaşındaki çocuklarda, öz saygı puanının ve toplam puanın ise 6 yaşındaki çocuklarda daha yüksek olduğu saptanmıştır (Tablo 8).

Cinsiyet ile öz yeterlik, öz saygı ve toplam benlik puanı değerleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Anlamlı olmamakla birlikte kız çocukların öz yeterlik, öz saygı ve toplam benlik puanları erkekler çocuklara göre daha yüksek bulunmuştur (Tablo 9).

Anne eğitim durumu ile öz yeterlik, öz saygı ve toplam benlik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Annesi lise mezunu olan çocukların öz saygı, öz yeterlik ve toplam benlik puanları annesi ortaokul ve altı eğitim düzeyine sahip çocuklara göre anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur (Tablo 10).

Baba eğitim durumu ile öz yeterlik, öz saygı ve toplam benlik puanı değerleri açısından anlamlı bir faklılık bulunmamasına rağmen, babası üniversite mezunu olan çocukların öz yeterlik puanı; babası lise mezunu olan çocukların öz saygı ve toplam puanları daha yüksek bulunmuştur (Tablo 11).

Annenin çalışma durumu ile öz yeterlik, öz saygı ve toplam benlik puanı arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır; annesi çalışan çocuklarda öz yeterlik ve toplam puan daha yüksekken, annesi çalışmayan çocuklarda öz saygı puanı daha yüksek bulunmuştur (Tablo 12).

Kardeş varlığı ile öz yeterlik, öz saygı ve toplam benlik puanı arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamış, bununla birlikte öz yeterlik, öz saygı ve toplam benlik puanları kardeşi olmayan çocuklarda kardeşi olan çocuklara göre daha yüksek bulunmuştur (Tablo 13).

Doğum sırası ile öz yeterlik ve öz saygı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamasına rağmen ilk çocukların öz yeterlik ve öz saygı puanları daha yüksek bulunmuştur. Doğum sırası ile toplam benlik algısı puanı arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur; toplam benlik puanının ilk çocuk olanlarda anlamlı derecede daha yüksek olduğu saptanmıştır (Tablo 14).

İstatiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte öz yeterlik, öz saygı ve toplam benlik puanları iki ve daha fazla yıldır okulöncesi kuruma devam eden çocuklarda daha yüksek bulunmuştur (Tablo 15).

Çocuğa bakım veren kişi ile öz yeterlik, öz saygı ve toplam benlik puanları arasında anlamlı derecede farklılık bulunmamıştır (Tablo 16).

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında geliştirilen öneriler şunlardır:

1) Uygulamalar esnasında okulöncesinde görev yapan öğretmenlerin bilişsel tempo ve benlik kavramlarına yabancı olduklarının görülmesi sebebiyle, okulöncesinde görev yapan öğretmenlerin bilişsel tempo ve benlik algısı kavramlarına yönelik farkındalıklarını arttırmak amacıyla bu konu hakkında bilgilendirici seminerler düzenlenebilir.

2) Çocukların hem mizaç farklılıkları hem de içinde bulundukları sosyal çevreleri göz önünde bulundurularak, okulöncesi eğitim öğretmenleri tarafından eğitim programları, çocukların bilişsel tempolarını ve benlik algılarını dikkate alarak düzenlenmelidir.

3) Okulöncesi çocukların benlik algılarının ve bilişsel tempolarının farklı örneklem ve değişkenlerle (sosyal uyum/akademik başarı/problem davranışlar) incelendiği yeni betimsel araştırmalar yapılabilir.

4) Ailelere benlik algısı hakkında bilgilendirici seminerler düzenlenmeli ve ailelerin, çocukların öz yeterlik ve öz saygı alanlarında daha yeterli duruma gelmelerinde etkin rol alabilecekleri öğretilmelidir.

5) İstatistiksel olarak daha nitelikli verilere ulaşabilmek için örneklem grubu genişletilerek yeni çalışmalar yapılabilir.

6) Daha doğru veriler elde etmek için, bundan sonra yapılacak buna benzer çalışmalarda çocukla birebir uygulama yapılacak ortamların özellikle sesten yalıtılmış olmasına ve ortamda dikkat dağıtıcı unsurların olmamasına dikkat edilmelidir.

KAYNAKÇA

Akyol, A. K. (2002). Yatılı bölge okulllarında okuyan çocukların benlik algılarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 1-22.

Aslan, E. (1992). Yatılı ilköğretim bölge okullarında okuyan çocukların benlik kavramlarının incelenmesi. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7-74.

Atkinson, R.. (1995). *Psikolojiye giriş II.* İstanbul: Morpa.

Avcı, N. *(2007). Gelişimde 0-3 yaş yaşama merhaba (4.Baskı).* İstanbul: Morpa.

Bakırcıoğlu, R. (2011). *Çocuk ve ergende ruh sağlığı*. Ankara: Anı.

Bayhan, P. S. & Artan, İ. (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi.* İstanbul: Morpa.

Baymur, F. (1983). *Genel psikoloji.* İstanbul: İnkılap ve Aka.

Berk, L. E. (2013). *Child development.* U.S.A: Allyn and Bacon.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (15.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Burger, J. M. (2006). *Kişilik.* (İ. D. E. Sarıoğlu, Çev.). İstanbul: Kaknüs.

Cüceloğlu, D. (2004). *İnsan ve davranışı.* (19. Basım). İstanbul: Remzi.

Cassisy, S. (2004). Learning Styles an overwiev of theories, models and measures. *An International Journal of Experimental Education Psycohology.*, 24(4), 419-444.

Ceylan, E. (2008). *Okulöncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının bilişsel tempoya göre yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Çakan, M. (2005). Bilişsel stiller ile yabancı dil başarısı arasındaki ilişki 8. sınıf fransızca örneği. *Elementary Education Online*. 6 Haziran 2014 tarihinde https://eds.b.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=1&sid=282b2fa6-18c2-498c-815d sayfasından erişilmiştir.

Dikici, A. (1998). *Cassidy Kukla Görüşme Formu'nun beş – altı yaş çocuklarına uygulanması ve özsaygı düzeylerinin belirlenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Durak Demirhan, T. (2007). *Yoğun düşünme eğitimi programının suçlu çocuklarının ahlaki yargılarına etkisinin incelenmesi.*Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Dündar, B. (2010). *Okulöncesi Dönem 6 yaş çocuklarının benlik algıları ile bilişsel performansları arasındaki ilişki.* Yüksek Lİsans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Egeland, B. B. (1980). Achievement and adjustment correlates of matching familiar figures tests. *Journal of School Psychology*, 18(4), 361-372.

Er, S. (2012). *Farklı bilişsel tempoye sahip 5-6 yaş grubu çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerilerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Franzoi, S. L. (2009) *Social psychology* (5. Edition). China CTPS.

Gabay, R. (1996). *Çocuklarda benlik sisteminin incelenmesi.* Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Gander, M. J. & Gardiner, H. W. (2010). *Çocuk ve egen gelişimi (7. Basım).* (B. Onur, Çev.). Ankara: İmge.

Geçtan, E. (1998). *İnsan olmak.* (19. Basım). İstanbul: Remzi.

Geçtan, E. (2004). *Psikanaliz ve sonrası* (7. Basım). İstanbul: Metis.

Geddes, J., Price, J., McKnight, R. (2012). *Psychiatry* (4. Edition). Oxford UK.

Giren (Yaşa), S. (2008). *Kendini kontrol eğitiminin okulöncesi çocukların ahlaki ve sosyal kural algıları ile bilişsel tempolarına etkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Güneş, A. (2013). *Doğal ebeveynlik*. İstanbul: Timaş

Güngör, A. (2010). Kişilik gelişimi. Ayten Ulusoy (Ed.), *Eğitim psikolojisi* içinde (s. 181-195). Ankara: Anı.

İnanç, B.Y., Bilgin M. & Atıcı, M. K. (2010). *Gelişim psikolojisi çocuk ve ergen gelişimi (6.Baskı).* Ankara: Pegem.

İnanç, B. Y., & Yerlikaya, E. E. (2008). *Kişilik kuramları.* Ankara: Pegem.

Jungmeen K., &. Dante, C. (2004). A longitudunal study of child maltreatment, mother-child relationship qulity and maladjustment. *Journal of Abnormal Child Psycohology*, 34(2), 341-354.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2006). *Yeni insan ve insanlar* (10. Basım). İstanbul: Evrim.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1998). *Kültürel psikoloji-kültür bağlamında insan ve aile.* İstanbul: YKY.

Kahraman, N. G. (2009). Okulöncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocukların bilişsel üslupları ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 163-182.

Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi* (11.Baskı). Ankara: Nobel.

Kılıççı, Y. (2000). *Okulda ruh sağlığı*. Ankara: Anı.

Köknel, Ö. (1995). *Kaygıdan mutluluğa kişilik* (13. Baskı). İstanbul: Altın.

Lındenfield, G. (1997). *Kendine güvenen çocuk yetiştirme* (G. Tümer, Çev.). Ankara: HYB.

Miller, A. R. (2007). *A' dan Z' ye kişiliğiniz* (S. Alanyunt, Çev.). İstanbul: Okuyan Us.

Miller, P., H. (2008). *Gelişim psikolojisi kuramları* (B. Onur, Çev.). Ankara: İmge.

Navarro, J. I. (1999). Relationship of aritmetik problem solving and reflective-impulsive cognitive styles in third grade students. *Psychological Report*, 85, 179-186.

Orr, E., & Batia, D. (1995). Social Setting effects on gender diffences in self esteem. *Adolescence Journal*, 24(1), 3-25.

Önder, A. (2004). 4-6 yaşlarındaki okulöncesi çocuklarda kendilik algısının annenin çalışması, yaş ve cinsiyete bağlı olarak incelenmesi. *1. Uluslarası Okulöncesi Eğitim Kongresi.* İstanbul: YA-PA.

Özcan, Z. C. (2004). Purdue okulöncesi çocuklar için benlik kavramı ölçeğinin yapı geçerliliği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 8(16).

Öztürk, O., & Uluşahin, A. (2008). *Ruh sağlığı ve bozuklukları I.* Ankara: Nobel.

Öztürk, O., & Uluşahin, A. (2008). *Ruh sağlığı ve bozuklukları II.* Ankara: Nobel.

Pervin, L., & John, O. (2001). *Personality theory and research* (8. Edition). U.S.A. LCI.

Plumber, D. M. (2011). *Benlik saygısı çocuklarda nasıl geliştirilir?* İstanbul: Sistem.

Prince, D., & Nurius, P. (2014). The role of positive academic self concept in promoting school success. *Children And Youth Services Review*, 43, 145-152.

Rozencwajg, P., & Correyer, D. (2005). Cognitive process in the reflective- impulsive cognitive style. *The Journal of Genetic Pschology*, 166(4), 451-463.

Sanford, L., & Donovan, M. (1999). *Kadınlar ve benlik saygısı* (S. Kunt, Çev.). Ankara: HYB.

Santrock, J. (2012). *Yaşam boyu gelişim* (G. Yüksel, Çev.). Ankara: Nobel.

Sarıca, Ö. (2010). *Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların benlik kavramlarının çeşitli sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstütüsü, İstanbul.

Seçer, Z. (2003). *Yoğun düşünme eğitimi programının çocukların ahlaki yargılarına etkisininin incelenmesi.* Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Seçer, Z., Çeliköz, N. & Yaşa, S. (2008). Okulöncesi dönemdeki çocukların bilişsel stillerine göre ahlaki ve sosyal kural anlayışları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 561-565.

Seçer, Z., Çeliköz, N., Koçyiğit, S., Seçer, F. & Kayılı, F. (2009). Social skill and problem behaviour of children with different cognitive style who attend preschool education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1554-1560.

Seçer, Z., Sarı, H., Çeliköz & N., Üre, Ö. (2009). Okulöncesi dönemdeki çocukların bilişsel stillerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi . *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 407-420.

Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim* (12. Baskı). Ankara: Gazi.

Siegel, A., Kirasic, K. C. & Kilburg, R. (1973). Recognition memory in reflective and impulsive preschool children. *University of Pittsburg: Learning Research and Development Center*.

Siegelman, E. (1969). Reflective and impulsive observing behavior. *Child Development*, 40, 1213-1222.

Skowron, E. A. (2005). Parent diffrentation of self and child competence in low-income urabn families. *Journal Counseling Psychology*, 52(3), 337-346.

Stenberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (1997). Are cognitive style in style. *American Psychologist Association*, 52(7), 700-712.

Şeremet, E. Ö. (2006). *Okulöncesi dönemi çocuklarının kendilik algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Turaşlı, N. K. (2006). *6 yaş grubu çocuklarda benlik algısın desteklemeye yönelik sosyal-duygusal hazırlık programının etkililiğinin incelenmesi.* Doktora Tezi, Marmara üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Turaşlı, N. K. (2014). Validity and reliability of the DeMoulin Self-Concept Developmental Scale for Turkish preschoolers. *Eurasian Journal of Education Research*, 55, 55-72. http://dx.doi.org/ 10.14689/ejer.2014.55. 5 Kasım 2014 tarihinde http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=aa648402 sayfasından erişilmiştir.

Uluşahin, A., & Öztürk, O. (2008). *Ruh Sağlığı ve Bozuklukları I.* Ankara: Nobel Tıp.

Yakupoğlu, Y. (2011). *Erken çocukluk döneminde yer alan okulöncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların benlik kavramı algısıyla babalarının bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yanbastı, G. (1990). *Kişilik kuramları*. İzmir: Ege Üniversitesi.

Yavuzer, H. (1997). *Çocuk psikolojisi* (14.Basım). İstanbul: Remzi.

Zhang, L. (2002). Thinking style and cognitive development. *The Journal of Genetic Psychology*, 163(2), 179-195.

Zİncirkıran, Z. (2008). *Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş grubu çocukların benlik kavramlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi.* Yüksek Lİsans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Woolfolk, A. E. (2007). Educational psychology. Allyn and Bacon U.S.A.

EKLER

EK 1: Demoulin 5-6 Yaş Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi

EK 2: Kansas Okulöncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik İçtepisellik (KOÖDÇDİ) Ölçeği

EK 3: Kişisel Bilgi Formu

EK 1

DEMOULİN ÇOCUKLAR İÇİN BENLİK ALGISI TESTİ (5-6 YAŞ)

01. Faaliyetimi yaparken öğretmenimden yardım istediğimde, ... hissederim.
02. Öğretmenimle, ailem hakkında konuştuğumda, ... hissederim.
03. Öğretmenim, benden bir soruyu cevaplamamı istediğinde, ... hissederim.
04. Öğretmenimden, anlamadığım bir şeyi tekrar etmesini istediğimde, ... hissederim.
05. Her sabah, okula gitmek için hazırlanırken, ... hissederim.
06. Faaliyetimi öğretmenime teslim ettiğimde, ... hissederim.
07. Yarın okula gideceğimi düşündüğümde, ... hissederim.
08. Öğretmenim, yeni bir şey yapacağımızı sınıfa duyurduğunda, ... hissederim.
09. Öğretmenim, evde yapmamız için bir faaliyet/görev verdiğinde, ... hissederim.
10. Birisi, bana, yapmakta zorlandığım bir faaliyeti yapabilmem için yardım ettiğinde, ... hissederim.

EK 2

KRIPS TESTİ



EK 3

DEMOGRAFİK BİLGİLER FORMU

1-Çocuğun Yaşı
5 ( ) 6( )

2-Çocuğun cinsiyeti
Kız ( ) Erkek ( )

3-Annenin eğitim durumu
( ) İlkokul mezunu
( ) Ortaokul mezunu
( ) Lise mezunu
( ) Üniversite mezunu

4-Babanın eğitim durumu
( ) İlkokul mezunu
( ) Ortaokul mezunu
( ) Lise mezunu
( ) Üniversite mezunu

5-Annenin çalışma durumu
( ) Çalışıyor ( ) Çalışmıyor

6-Kardeş durumu
( ) Var ( ) Yok

7-Doğum sırası
( )İlk Çocuk ( )Ortanca ( )Son Çocuk

8-Kaç yıldır okulöncesi kuruma devam ediyor?
( ) ilk senesi ( ) İki yıldır ( ) Üç ve daha fazla

9-Okulöncesi kuruma başlamadan önce çocuğa bakım veren kişi?
( ) Anne ( ) Anneanne, babaanne/ yakın akraba ( ) Bakıcı