



**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN PROBLEM
ÇÖZME BECERİLERİ İLE EBEVEYNLERİN BİLİŞSEL
ESNEKLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Hayriye AKKURT

ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Mehmet SAĞLAM**

Yüksek Lisans Tezi -2022

**T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN PROBLEM ÇÖZME
BECERİLERİ İLE EBEVEYNLERİN BİLİŞSEL ESNEKLİKLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Hayriye AKKURT

**Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi**

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Mehmet SAĞLAM**

Bu araştırma İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi
Tarafından SYL-2021-2466 Proje numarası ile desteklenmiştir.

**MALATYA
2022**

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	vii
ABSTRACT.....	viii
TABLolar DİZİNİ	ix
1. GİRİŞ.....	1
2. GENEL BİLGİLER.....	3
2.1. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı	3
2.2. Okul Öncesi Eğitimin Önemi.....	4
2.3. Okul Öncesi Eğitimin Amaçları.....	5
2.4. Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri	6
2.5. Okul Öncesi Dönemdeki Çocuğun Gelişimsel Özellikleri	7
2.5.1. Okul Öncesi Dönemde Bilişsel Gelişim Özellikleri.....	7
2.5.2. Okul Öncesi Dönemde Dil Gelişim Özellikleri	8
2.5.3. Okul Öncesi Dönemde Fiziksel Gelişim Özellikleri	9
2.5.4. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Gelişim Özellikleri	10
2.5.5. Okul Öncesi Dönemde Özbakım Becerilerinin Gelişimsel Özellikleri	11
2.6. Okul Öncesi Dönemde Aile	12
2.6.1. Okul Öncesi Dönemde Ailenin Çocuk Üzerindeki Etkileri.....	12
2.6.2. Anne-Baba Tutumları	13
2.7. Bilişsel Esneklik.....	15
2.7.1. Bilişsel Esneklik ile İlgili Kuram ve Yaklaşımlar	17
2.8. Yetişkinliğin Bilişsel Esneklik ile İlişkisi.....	19
2.9. Problem Çözmenin Tanımı	19
2.9.1. Problem Çözmeyi Etkileyen Faktörler	20
2.9.2. Problem Çözme Aşamaları	22
2.9.3. Problem Çözme Yönteminin Çocuklar İçin Faydaları	24
2.9.4. Problem Çözme Yönteminde Kullanılan Teknikler	24
2.10. Problem Çözme ve Bilişsel Esneklik Arasındaki İlişki	25
2.11. Konu İle İlgili Çalışmalar	27
2.11.1. Bilişsel Esneklik İle İlgili Ulusal Çalışmalar	27
2.11.2. Bilişsel Esneklik İle İlgili Uluslararası Çalışmalar.....	27
2.11.3. Problem Çözme İle İlgili Ulusal Çalışmalar	29

2.11.4. Problem Çözme İle İlgili Uluslararası Çalışmalar.....	31
3. MATERYAL VE METOT	34
3.1. Yöntem ve Verilerin Toplanması.....	34
3.2 Veri Toplama Araçları.....	34
3.2.1. Kişisel Bilgi Formu.....	34
3.2.2. Bilişsel Esneklik Envanteri	35
3.2.3. Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ).....	35
3.2.4. Verilerin Analizi.....	35
4. BULGULAR.....	37
5. TARTIŞMA	79
5.1. Bilişsel Esneklik ile Problem Çözme Değişkenleri Arasındaki İlişkiye Dair Bulguların Tartışılması.....	79
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	81
KAYNAKLAR	83

TEŐEKKÜR

Çalıőmam boyunca öncelikle gerekli eleştirel katkılarıyla çalışmanın nihayete ermesine destek olan ve ilgili bütün akademik rehberliği özveriyle gösteren danıőman hocam Doç. Dr. Mehmet SAğLAM'a teőekkürü bir borç addediyorum. Araőtırmam için İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimine proje numarası SYL-2021-2466 olan tezimi desteklemelerinden dolayı teőekkür ederim. Ayrıca lisans dönemimden itibaren eğitim hayatıma değerli bilgi ve tecrübesiyle her zaman yardımcı olarak tarafıma cesaret aőılamıő olan hocam Doç. Dr. Rıdvan KARABULUT'a ve manevi danıőmanım olarak her soruma sabırla cevap verip, çeviri konusunda yardımlarıyla çalıőmama destek olan biricik abim Musa AZAK'a ne kadar teőekkür etsem azdır. Baőtta varlığıyla çocuklarına güç veren değerli annem Sıdıka AZAK'a, evlatlarına her daim tecrübeleriyle rehberlik eden canım babam Mehmet Salih AZAK'a bugüne kadar bana sundukları ilgi ve emekleri için teőekkürlerimi sunarım. Son olarak yakın bir zamanda yoluma ıőtık olan kıymetli eőtım Mehmet AKKURT'a çalıőmam süresince gösterdiği sabır ve anlayıőtan ötürü őükranlarımı sunuyorum.

Hayriye AKKURT

ÖZET

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Problem Çözme Becerileri İle Ebeveynlerin Bilişsel Esneklikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Amaç: Bu araştırma okul öncesi dönemdeki çocukların problem çözme becerileri ile ebeveynlerin bilişsel esneklikleri arasındaki etkinin incelenmesi amacıyla planlanmıştır.

Materyal ve Metot: Bu araştırma 01.01.2021- 30.0.2021 tarihleri arasında yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini okul öncesi döneminde olan 4-6 yaş aralığındaki 302 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplanmasında, kişisel bilgi formu, Çocuklar İçin Problem Çözme Becerisi Ölçeği ve anne ve babalara uygulanan Bilişsel Esneklik Envanteri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler, frekans ve yüzde dağılımı, Kolmogorov-Smirnov testi, Shapiro-Wilks testi, Anova testi, Tukey testi, Mann-Whitney U testi, Kruskal-Wallis testi ve korelasyon analizi kullanılarak değerlendirilmiştir.

Bulgular: Araştırmada kontrol anne puanı ile Problem Çözme Becerisi Ölçme (PÖÇ) puanı arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki görülmektedir. ($r=0,712$; $p<0,05$). Kontrol anne puanı arttıkça Problem Çözme Becerisi Ölçme (PÖÇ) puanında artmaktadır. Alternatif alt boyutlarda yer alan maddelerde kontrol anne puanı ile Problem Çözme Becerisi Ölçme (PÖÇ) puanı arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki görülmektedir. ($r=0.709$; $p<0.05$). Bu bağlamda alternatif alt boyuttaki anne puanı arttıkça Problem Çözme Becerisi Ölçme (PÖÇ) puanında artmaktadır. Kontrol baba puanı ile Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÖÇ) puanı arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki görülmektedir. ($r=0.723$; $p<0.05$). Kontrol baba puanı arttıkça Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÖÇ) puanında artmaktadır. Yine alternatif alt boyutlarda yer alan maddelerde baba puanı ile Problem Çözme Becerisi Ölçme (PÖÇ) puanı arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki görülmektedir. ($r=0.740$; $p<0.05$). Bu bağlamda alternatif alt boyutta baba puanı arttıkça Problem Çözme Becerisi Ölçme (PÖÇ) puanında artmaktadır.

Sonuç: Araştırmada çocukların problem çözme becerilerinin anne ve babaların bilişsel esneklik düzeyleri kontrol, alternatif alt boyutlarına göre incelendiğinde olumlu bir ilişki bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Bilişsel Esneklik, Okul Öncesi, Problem Çözme Becerisi.

ABSTRACT

The Research on The Relationship Between Pre-School Children's Ability of Problem Solving and Their Parents' Cognitive Flexibility

Aim: This research is planned to study the effect of the relationship between pre-school children and their parents' cognitive flexibility.

Material and Method: This research is conducted between 01.01.2012 – 30.01.2021. Sample of this research consists of 302 pre-schooler students, who are between the ages of 4-6. While collecting the data, Scale of Problem Solving for Children and Cognitive Flexibility Inventory for parents was used. Data, frequency and percentage distribution collected from the research was evaluated using Kolmogorov-Smirnov test, Shapiro-Wilks test, Anova test, Tukey test, Mann-Whitney U test, Kruskal-Wallis test and correlation analysis.

Results: The research shows that there is a meaningful and positive relationship between control mother point and Problem Solving Ability Scale point. ($r=0.712$; $p<0.05$). Problem Solving Ability Scale point increases as the control mother point increases. Again in the alternative sub-dimensions themes there is a meaningful and positive relationship between control mother point and Problem Solving Ability Scale point. ($r=0.709$; $p<0.05$). In this context Problem Solving Ability Scale point increases as the mother point in the alternative sub-dimensions increases. There is a meaningful and positive relationship between control father point and Problem Solving Ability Scale point. ($r=0.723$; $p<0.05$). Problem Solving Ability Scale point increases as the control father point increases. Again in the alternative sub-dimensions themes there is a meaningful and positive relationship between father point and Problem Solving Ability Scale point. ($r=0.740$; $p<0.05$). In this context Problem Solving Ability Scale point increases as the father point in the alternative sub-dimensions increases.

Conclusion: A positive relationship was found when the children's problem solving abilities and the parents' cognitive flexibility were studied in control and alternative sub-dimensions

Key Words: Cognitive Flexibility, Preschool, Problem Solving Ability.

TABLULAR DİZİNİ

Tablo No	Sayfa No
Tablo 2.1. Problem çözenin aşamaları.....	22
Tablo 2.2. Problem Çözmede Kullanılan Bilgi Türleri	23
Tablo 4.1. Araştırmaya Katılan Ebeveynlerin Yaş, Cinsiyet ve Çocuk Sayısı Dağılım Sonuçları	37
Tablo 4.2. Anne-Babanın Öğrenim Düzeyi ve Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu Sonuçları.....	38
Tablo 4.3. Ailenin Gelir Düzeyi, Anne-Babanın Çalışma Durumu, Çocuğun Yaşı, Cinsiyeti, Kardeş Sayısı, Doğum Sırası, Eğitim Süresi ve Çocuğun Birlikte Yaşadığı Kişilere İlişkin Sonuçlar	39
Tablo 4.4. Çocuklar İçin Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ) Sonuçları 1	41
Tablo 4.5. Çocuklar İçin Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ) Sonuçları 2	43
Tablo 4.6. Annelere Uygulanan Bilişsel Esneklik Envanterinin Tersine Puanlanan Maddelerin Sonuçları.....	45
Tablo 4.7. Annelere Uygulanan Bilişsel Esneklik Envanterinin Alternatif Alt Boyutunun Sonuçları	47
Tablo 4.8. Babalara Uygulanan Bilişsel Esneklik Envanterinin Tersine Puanlanan Maddelerin Sonuçları.....	49
Tablo 4.9. Babalara Uygulanan Bilişsel Esneklik Envanterinin Alternatif Alt Boyutunun Sonuçları	51
Tablo 4.10. Anne-Babaların Yaş Grupları ile Problem Çözme Ölçeği Arasındaki İlişkinin Kontrol ve Alternatif Altboyut Sonuçları.....	53
Tablo 4.11. Anne-Babaların Yaş Grupları ile Problem Çözme Ölçeği Arasındaki İlişkinin Sonuçları.....	54
Tablo 4.12. Anne-Babaların Cinsiyet Grupları İle Problem Çözme Becerisi Ölçeği Arasındaki İlişkinin Sonuçları.....	55
Tablo 4.13. Çocuk Sayısı ile Kontrol-Alternatif Altboyutları Sonuçları	56
Tablo 4.14. Çocuk Sayısı İle Problem Çözme Becerisi Arasındaki İlişkinin Sonuçları	57

Tablo 4.15. Anne Öğrenim Düzeyinin Kontrol-Alternatif Altboyutlarının Sonuçları	58
Tablo 4.16. Anne Öğrenim Düzeyi İle Problem Çözme Becerisi Arasındaki İlişkinin Sonuçları.....	60
Tablo 4.17. Annenin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu İle Problem Çözme Becerisi Arasındaki İlişkinin Sonuçları	62
Tablo 4.18. Baba Öğrenim Düzeyinin Kontrol-Alternatif Altboyutları İle İlişkisi Sonuçları	63
Tablo 4.19. Baba Öğrenim Düzeyi İle Problem Çözme Becerisi Arasındaki İlişkinin Sonuçları.....	64
Tablo 4.20. Babanın Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu İle Problem Çözme Becerisi Arasındaki İlişkinin Sonuçları	66
Tablo 4.21. Ailenin Gelir Düzeyinin Kontrol, Alternatif ve Problem Çözme Becerisi Ölçeğine Göre Sonuçları	67
Tablo 4.22. Annenin Çalışma Durumunun Kontrol, Alternatif ve Problem Çözme Becerisi Ölçeğine Göre Sonuçları	68
Tablo 4.23. Babanın Çalışma Durumunun Kontrol, Alternatif ve Problem Çözme Becerisi Ölçeğine Göre Sonuçları	69
Tablo 4.24. Çocuğun Yaşının Kontrol, Alternatif ve Problem Çözme Becerisi Ölçeğine Göre Sonuçları	70
Tablo 4.25. Çocuğun Cinsiyetinin Kontrol, Alternatif ve Problem Çözme Becerisi Ölçeğine Göre Sonuçları	71
Tablo 4.26. Kardeş Sayısının Kontrol, Alternatif ve Problem Çözme Becerisi Ölçeğine Göre Sonuçları	72
Tablo 4.27. Doğum Sırasının Kontrol, Alternatif ve Problem Çözme Becerisi Ölçeğine Göre Sonuçları	74
Tablo 4.28. Çocukların Okul Öncesi Eğitim Alma Süresinin Kontrol, Alternatif ve Problem Çözme Becerisi Ölçeğine Göre Sonuçları	75
Tablo 4.29. Çocuğun Birlikte Yaşadığı Kişilerin Kontrol, Alternatif ve Problem Çözme Becerisi Ölçeğine Göre Sonuçları.....	76
Tablo 4.30. Annelerin Bilişsel Esneklik Ölçeği Kontrol Alt Boyutu İle Diğer Ölçek Puanları Arasındaki İlişki	77

Tablo 4.31. Annelerin Bilişsel Esneklik Ölçeği Alternatif Alt Boyutu İle Diğer Ölçek Puanları Arasındaki İlişki	77
Tablo 4.32. Babaların Bilişsel Esneklik Ölçeği Kontrol Alt Boyutu İle Diğer Ölçek Puanları Arasındaki İlişki	78
Tablo 4.33. Babaların Bilişsel Esneklik Ölçeği Alternatif Alt Boyutu İle Diğer Ölçek Puanları Arasındaki İlişki	78



1. GİRİŞ

Erken çocukluk dönemi, gelişimsel açıdan birçok becerinin kazanıldığı çok önemli bir evredir. Çocukların, erken çocukluk çağında edindiği bilgi ve beceriler, deneyimler içinde buldukları çevreden doğrudan etkilenmektedir (1). İlk ve temel eğitimini aileden alan çocuğun yaşı ilerledikçe, sosyalleşme ortamlarında çeşitlilik olur ve ailede alınan ilk eğitim bu süreçte yeniden organize edilir (1). Çocuklar için ilk ve en önemli sosyal çevre olarak tanımlanan ailenin; özellikle anne ve babanın erken çocukluk döneminde çocuklar üzerindeki etkisi çok fazladır. Ebeveynlerin ve çevrenin desteğiyle erken çocukluk döneminde çocukların edindiği farklı birçok beceri arasında yer alan problem çözme becerisi, yaşamın sonraki yılları açısından da önemlidir (1). Problemin neticelendirilmesi, bir hedefe ulaşırken ortaya çıkan zorluklarla baş edebilme becerisidir ve aynı zamanda süreçte birey şartlara uyum sağlamak veya sorunları en aza indirgeyerek stresi ortadan kaldırma ve bireylerin motivasyon, genel uyarılmışlık hali olumlu etkileyecek çözüm yolları bulmaktadır (2). Problem çözme, sınırları belli konularda ne yapacağını belirleyerek fikir üretmek, çözüm sürecine nasıl ulaşacağını sağlayan yollar bulmak, mevcut fırsatları değerlendirme ve fırsatları şekillendirerek çözüme kavuşmak demektir (2). Kapsamlı bir tanımla değerlendirince problem çözme, problemin belirlenmesi, probleme ve problemi sonuçlandırmaya yönelik kaynakların araştırılması, problemin çözümüne ilişkin en doğru çözüm yolunun uygulamaya konulması ve sonucun değerlendirilmesidir (2). Problemlerin sonuçlanarak en doğru çözüm yoluna kavuşturulması için kişilerin bazı yeteneklerini taşıması gerekmektedir (3). Bireylerin taşımaları gereken kritik beceri ise eleştirel düşünme, plan yapabilme, örgütleme becerisi, gözlemlene, değerlendirmedir (3). Problem çözme çocukların becerilerinin, özsaygı, özyeterlilik ve özgüven gelişiminin yanı sıra kişisel gelişimini de desteklemektedir (4). Küçük yaşta kazanılan problem çözme yetenekleri çocukların daha sonraki yaşamlarında kendisinin doğru karar verme süreçlerini oluşturmalarında önemli etkiye sahiptir (5). Erken çocukluk döneminde ise problem çözme becerisinin kazanılmasını etkileyen okul, aile, akran etkileşimi gibi farklı unsurlar olabilir (6). Ebeveynlerin günlük hayatta belli bir amaca ulaşırken karşılaştıkları problemlerin ortadan kalkmasına yönelik olarak bilişsel, duyuşsal, davranışsal süreçlerde bilişsel esneklik ile bilgiye ulaşma becerisi, yaşadığı yeni olaylarda bilgiyi yapılandırma süreci geliştirmektedirler (6). Bundan hareketle bu unsurların geliştirilmesi hedefiyle okul öncesi

dönemde bulunan çocukların ebeveynlerinin bilişsel esneklikleri ile problem çözme becerisi üzerindeki aktif olarak bütünsel etkiler bulunmaktadır. Nitekim bilişsel esneklik, akıcı zekanın farklı şekillerde çözüm yolu üretebilme becerisi ile belirlenen bir biçimdir (6). Bilişsel esneklik, öğrenme sürecinin anlamını, basamaklarını çok yönlü kapsayan yetenektir ve bu yönüyle bilişsel esneklik, zihinsel durumların uyumunda kapsamaktadır. Böylece bilişsel esneklik, değişik tepkilerdeki farklılıkları içermektedir (7). Kişiler gelişim ve değişim göstererek büyüdükçe fazlasıyla artan uyarıcıları aşarak öğrenmeler oluşturup gereken düzenlemeleri yapabilirler. Tam olarak bunu yapabilme becerisi bilişsel esneklik ya da bilişsel esnekliği gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır (7).

Bu araştırmada okul öncesi dönemindeki çocukların problem çözme becerileri ile ebeveynlerin bilişsel esneklikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada Malatya İli Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerindeki okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden okul öncesi dönemdeki 302 çocuk ve onların ebeveynlerini yansıtan bir örneklem ile belirlenmiştir.

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı

Toplumlar, siyasal, maddi düzeltmeleri gerçekleştirmesi ve ilerlemeler oluşturmak için ilk olarak eğitimi inceleyerek değerlendirmelerde bulunmalıdır (8). Erken çocukluk çağındaysa okul öncesi eğitim en elzem dönemdir ve okul öncesinin gerekliliğine yönelik literatürde farklı araştırmalar yapılmaktadır (8). Okul öncesi eğitim yaygın ve örgün etkinlikler yoluyla oluşturulurken bireyin yetişkinlikte kişiliğinin nasıl olacağını büyük ölçüde belirleyerek, yaşamın ilk yıllarını kapsamaktadır (8). Bu sebeple okul öncesi eğitim gelişimsel açıdan kritik dönemi içine almaktadır.

Okul öncesi eğitimde uzmanlarının farklı tanımlamaları ve ortak noktaların yer aldığı bölümler vardır. Literatürde yer alan bazı tanımlamalar şu şekildedir:

Almanca'da "vorschulerziehung", Fransızca'da "education rescolaire" ve "enseignement preprimaire", İngilizce'de "preschool education" anlamını taşıyan okul öncesi eğitimi terimleri sözlüğü'nde (9) ise, okul öncesi eğitiminin tanımı şöyle verilmektedir:

1-Çocuğun doğumundan başlanarak erken çocukluk eğitim sürecine değin çocukların yaşlarına uygun gösterdikleri gelişimsel, bireysel farkları, ilgi ve yetenekli oldukları alanları dikkate alarak gelişimsel olarak destek vermek amacıyla aileler ve bazı kurumlar tarafından uygulanan eğitimidir (9).

2-Okul öncesi dönemdeki yaş grubu daha düşük olan küçük özelliklerle yuvalarda, anaokullarında ya da anasınıflarında bireysel gelişim, toplumsal olarak var olan değerleri, kültür, gelenek, görenekleri anlatma ve problem çözmeye dayalı eylemlerini arttırmaları için verilen eğitimidir (9).

3-Okul öncesi eğitim; 0-6 yaş çocukların gelişimini çok kapsamlı etkileyerek, öğrenmeyi hayatın her anında gerçekleştireceği sürecin başlangıcı olan, düzenli, planlı ve eylemlerini bilerek gerçekleştirdiği süreçtir (9).

Okul öncesi dönemde eğitim; 0-72 ay aralığında bulunan çocukların, bütünsel gelişimini toplumsal süregelen özelliklerine uygun yönlendirilen, duygusal gelişim ve çevresini yorumlama gücünü arttırarak, uslamlama ile yeni bilgiye ulaşma sürecinde destek olarak yaratıcı düşünmeye yönlendirip, otokontrol kazanarak, davranışlarını etkileyen düzenli bir eğitimsel süreçtir (9).

Okul öncesi eğitim; çocukların gelişimsel özellikleri bireye özgü olan olarak ayrımlılıkları, ilgileri ve yetenekleri dikkate alınarak, sağlam bir şekilde bütün gelişim alanlarını destekleyerek, yaratıcı düşüncelerini destekleyerek olumlu kişilik temellerinin atıldığı, aynı zamanda özgüven duymalarını sağlandığı eğitimidir (9).

2.2. Okul Öncesi Eğitimin Önemi

Okul öncesi eğitim 0-6 yaş grubunun bütün gelişim alanlarının en hızlı geliştiği dönemdir (9). Okul öncesi eğitim döneminde yaşanan ilerlemeler, bireylerin ileriki hayatında nitelik ve niceliksel olarak fazla değeri olan durumlar olarak tanınmaktadır (10). Bloom kendi çalışmalarında, çocukların bilişsel gelişimlerinin erken yaşlarda başladığını belirterek; çocuğun eğitiminde yaşamın ilk yılların kritik olduğunu ifade etmiştir (10).

Okul öncesi eğitimin toplum, ekonomi ve ülkeye sağladığı katkı olarak değerlendirildiğinde, bu eğitim döneminin toplumsal yapıyı oluşturan öğeleri içine alarak; bilgi, normlar, duygu, düşünce ve davranış biçimlerinin kazanmasını sağlamak, üretim ve verimliliği sağlayacak becerilerin öğretilmesi açısından önemlidir. (10).

TÜSİAD ve TÖDER ile dayanak sağlanan Şirin ve Vatanartıran tarafından 2014 yılında yapılan çalışmada PISA (The Programme For International Student Assessment) diye bilinen ve birçok ulusu ilgilendiren öğrencilerin yaptıkları bir iş, yapıt, düşüncenin ne ölçüde başarılı olduğunu belirleyen bu programda 2012 sonuçlarının incelendiği bir çalışma yapılmıştır (11). Bu doğrultuda 2012 senesinde ortaya konulan PISA sonuçlarından belirlenen sayısal ve nitel bilgiler ile PISA'da başarılı ve etkili olan devletlerin birleştiği özellikler değerlendirilmiştir. PISA da etkileri bulunan devletlerin belirli niteliklerinden birisi ise imkanlarını en fazla fayda sağlayabilecek bölümlere yönlendirmeler şeklinde belirlenmiştir ve değerlendirmeler ile özetle ülkelerin okul öncesi eğitimi benimsedikleri ve nitelikli olarak eğitim verdikleri belirlenmiştir. Yapılan bilimsel incelemeler ile tespit edilen belirtiler göz önünde bulundurularak bazı gelişmiş ülkelerdeki gibi bizim ülkemizde de okul öncesi eğitim zorunlu olması ve bu konuda gereken zorunluluk kapsamına alınmasıyla ilgili nitelikli eğitim politikalarının düzenlenmesi tavsiye edilmiştir (11).

Okul öncesi eğitimin birey ile ilgili olan gelişmelere sağladığı faydalar oldukça önemlidir. Kişisel gelişim de çocuğun gelişim de sağlık yönünden iyi durumda olması ve kaliteli beslenme gibi aile içinde yetiştiği derin sevgi, vicdan, koruma, yardım etme duygusu da ruhsal gelişimini etkileyerek yarar sağlamaktadır. Bunun yanında dikkat

edilmesi gereken başka kavram ise insan gelişimini destekleyip, dikkati geliştirecek sosyal ve fiziksel ortam sunmasıdır. (12). Okul öncesi eğitimi çocuğun fiziksel olarak iyiliği, sosyal bilgi ve etkinliği ile duygusal olarak zihinsel gelişimlerine uygun, dil gelişimine, istediklerini doğru iletişim yollarıyla ifade etme becerilerine değer verilen katkılar sağlayan bir eğitim sürecidir (12).

Myers okul öncesi eğitimin niteliksel ve niceliksel olarak gereksinimini aşağıdaki ifadelerle açıklamıştır (12) :

- Çocukların yaşamak ve var olan becerilerini yüksek seviyeye kadar geliştirme hakları vardır. Okul öncesi eğitim çocuklara imkan sağlamaktadır.
- İnsani erdemlerin çocuklar ile aktarılması erken çocukluk döneminde başlar. Törel ve sosyal normların gelecekte yaşatılması ancak çocuklarla olmaktadır.
- Toplumlar, çocuk gelişimi ve eğitimine önem vermekle gelecek için maddi katkılar elde etmektedir.
- Okul öncesi eğitim ile evrensel olarak çocuklara eşit olanaklar sunar.
- Çocuklar, anlaşma, alternatif fikirler üretme ve her konuda destek olmaları sağlanan, sosyal ve siyasal hareketlere yönelik ortak hedef oluşturmaktadır.
- Farklılaşan toplumsal düzenler, kırsal kesimden göçler, kentleşmenin artması ve kadınların çalışma hayatına başlaması okul öncesi eğitime duyulan ihtiyacı çoğaltmıştır.

2.3. Okul Öncesi Eğitimin Amaçları

Ülkemizde tüm eğitim sürecinde olduğu gibi okul öncesi dönemde de amaçlar vardır. Bu amaçlar şöyledir. Bu amaçlar ile bir yandan Türk toplumun esenliğini sağlamak, öte yandan milletin her durumda bütünlük içinde olması ve siyasal, sosyal ve kültürel kalkınmaya yardım etmek ve hızın artmasını sağlamak ve nihayet Türk milletini uygar, oluşturucu özellik taşıyan, yaratıcı, göze çarpan özelliklerini dikkate alarak öncü yapmak hedeflenmiştir (13).

2.3.1. Okul Öncesi Eğitimin Genel Amaçları

Milli Eğitim Temel Kanunu ile İlköğretim ve Eğitim Kanunu okul öncesi eğitimi kapsamlı olarak 19. Maddede yer almaktadır; Okul öncesi eğitimin amaçları 2006 ve 2013 tarihli 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı da şöyle belirlenmiştir:

- 1- Çocukların beden zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
- 2- Onları ilkokula hazırlamak,
- 3- Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak,
- 4- Çocukların Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (9, 13).

2.4. Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri

- Çocukların bütün gelişim alanlarında yapabilme güçlerini değerlendirerek gelişimlerini destekleyecek eğitimsel koşullar sunulur.
- Eğitim etkinlikleri iel süreç planlanırken yaş, yetenekleri, gereksinimleri, okulun ve dış çevredeki insanlar değerlendirilir.
- Eğitsel süreçler planlı-sistemli olur. Program koşulların göz önünde bulundurulması ve çevredeki fırsatların değerlendirilmesiyle işlenir.
- Okul öncesi eğitim, çocukların sevgi, saygı, dayanışma, üstüne aldığı görevlerini yerine getirebilme ve paylaşma duygularını destekler.
- Çocukların Türkçe'yi geliştirmeleri için gereken önem verilir.
- Türk kültürünün değerlerine, gelenek-göreneklere, milli ve manevi değerlere bağlılıkları sağlanır.
- Fırsat eğitiminin sunularak kazandırılan öğelerin çocukların kendi deneyimlerine şekillendirmelerine önem verilir.
- Çocuklar eşittir, bireysel ayrımlar göz önüne alınarak, ayrımcılık yapılmadan gösterilmesi gereken bağlılık, sevgi ve sevecenlik gösterilir. Asla ceza gibi olumsuz yaptırımlar uygulanmaz.
- Çocuklara toplumun sosyal ve kültürel değerlerin bir parçası oldukları ve geliştirilmesi gereken özellikler desteklenir.
- Eğitim faaliyetleri sırasında çocukların öz benliklerini bereleyen, otorite kurmak ve zorlayarak sınırlamalara yer verilmemelidir.
- Çocukların özbakım ve beslenme alışkanlıkları desteklenir.
- Eğitimsel süreç, okul, aile dayanışması ile sunulur (4, 14).

2.5. Okul Öncesi Dönemdeki Çocuğun Gelişimsel Özellikleri

Bireyin yaşam boyu gelişim özellikleri izlendiği zaman birçok gelişimsel özellikler gözlenmektedir (14). Çocuğun anne karnından itibaren gelişimsel görevleri yerine getirmesi, çocuğun doğumdan sonra en hızlı gelişim dönemlerinden biri olan bebeklik döneminde yaşadığı değişim ve gelişimsel özellikler ile yürümeye başlaması, konuşması, kalem tutması, problem çözebilmesi, sosyalleşmesi, gibi özellikler kategorilendirilmektedir (14). Bu nedenle insan gelişiminin sistematik olarak incelenmesini kolaylaştırmak amacıyla gelişim özellikleri belli kategorilere ayrılmaktadır (14). Bu kategorilere “gelişim alanları” adı verilmektedir. Her bir alanine gelişimsel özellikleri bulunmaktadır (14).

2.5.1. Okul Öncesi Dönemde Bilişsel Gelişim Özellikleri

Biliş bilme, anlama, tanıma, düşünsel ve akıl yürütme gibi zihinsel işlemleri içermektedir. Bilişsel gelişim ise bilişe dayalı bu süreçlerin yaşa bağlı olarak değişimlerini değerlendirerek; çocuğun düşünme, hafıza özellikleri, akıl yürütme becerisi, dikkat, algı gibi kavramları bütünsel gelişim alanı içerisinde incelenmesidir (15). Okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel özellikleri şöyledir:

- 10 veya daha fazla nesneyi sayabilirler.
- Korunum kavramı kazanılmıştır.
- Nesneleri sıralamak ve sınıflamak konusunda başarılıdırlar.
- Geriye dönülebilirlik becerisi gelişmiştir.
- Nesne ve olaylara ilişkin mantıklı düşünebilirler. Olaylar karşısında nasıl davrandığını bilir. Elleri kirlendiğinde veya acıktığında ne yapacağını bilmektedir.
- Olayları farklı boyutlardan ele alarak düşünebilirler.
- Odaklanma ve örgütleme becerisi kazanmışlardır.
- Zaman kavramını anlamaya başlamaktadır.
- 4 ana rengi (mavi, sarı, kırmızı, yeşil) başarıyla ayırt ederek söylerler. Ve diğer renklerin bazılarını da bilir (pembe, kahverengi).
- Nesneleri geometrik özelliklerine (dikdörtgen, daire, kare, üçgen gibi) göre ayırt edebilirler.

- 20' ye kadar sıralı sayarlar. Ve birebir sayma, karşılaştırma, sabit sıra ilkesini aktif olarak kullanmaktadırlar.
- Karmaşık neden-sonuç ilişkileri kurarlar.
- Günlük yaşamdaki nesnelere toplama- çıkarma işlemi yapabilirler.
- Hikâyeleri tamamlayarak veya kendisinin bir hikâyeye oluşturarak düşünmesi istenilen düşünsel becerileri gelişmektedir.
- Problem çözme becerileri gelişmiştir.
- Yaşadığı sorunu bulma, ifade etme, soruna yönelik çözüm yolu geliştirmek için çabalamaktadırlar.
- Okul öncesi dönemdeki çocukların dramatik oyunları daha karmaşık ve zengindir (14-15).

2.5.2. Okul Öncesi Dönemde Dil Gelişim Özellikleri

Dil bireyler için temel yaşamsal konulardandır (15). Bireylerin iletişim kurması, kültür oluşturması ve sosyal yaşamı devam ettirebilmesi dil sayesinde gerçekleşmektedir (14). Dil gelişimi doğumdan öncesi dönemden başlayarak ömür boyu sürmektedir (14). Dil diğer gelişim alanlarının da bir sonucu niteliğini taşımaktadır. Özellikle de bilişsel bilişsel ve sosyal gelişimle birlikte değerlendirilen kuramcılarının teorileri literatürde yer almaktadır (15). Sosyal iletişim, aile yapısı, biliş ve dil gelişimi ile ilgili deneyimler ve diğer birçok bireyde dilin gelişimiyle ilişki bulunmuştur (15). Okul öncesi dönemdeki çocukların dil gelişim özellikleri şöyledir:

- Günlük rutinleri, rüyalarını, hayallerini paylaşabilirler.
- 6 sözcükten oluşan, karmaşık tümcelerle konuşurlar.
- Uzun hikâyeler kolaylıkla anlatabilirler. Bu hikâyeleri tekrar tekrar anlatmaktan sıkılmazlar. Hikâyelerin baş, orta ve son bölümünün olduğunu farkındadır.
- “Ve, ama, fakat, daha, çünkü” bağlaç olan kelimeleri cümle içerisinde kullanırlar.
- Kelimelerin anlamlarını sorgularlar. Kelime hazneleri her geçen gün genişlemektedir. Kullandıklarından daha fazla kelimeyi anlayıp kendileri yeni kelimeleri cümle içerisinde kullanmak isterler.
- Seslerin aynı veya farklı olup olmadığını tahmin ederler.

- Şarkıları, tekerlemeleri, bilmeceleri, parmak oyunlarını, şiirleri, sayışmacaları birkaç tekrarla kolaylıkla öğrenebilirler.
- Gramer kurallarının ediminde hızlı gelişmeler gösterirler. 4-5 yaşında 1000 kelimeye sahip olan çocuklar 6 yaşa gelince 2000 kelimeyi kolaylıkla kullanabilirler.
- Okul öncesi dönemdeki çocuklar bir olayı, oluş sırasına göre anlatabilirler.
- Doğum gününü, evinin adresini, anne ve babaların telefon numarasını, kardeşlerinin isimlerini, anne babasının adını-soyadını söyleyebilirler.
- Çocuklar konuşurken karşıdakilerin kendileri gibi zihinlerindeki tasarladıklarını bildiklerini düşünmektedirler.
- Bazı sözcüklerin eş sesli, zıt anlamlarını söylemektedirler. Sıralı ve birleşik cümleler kurmaktadır.
- Yazının yönünü göstererek, kitaptaki resimlere bakarak okuyormuş gibi yapmaktadır. Resim, nesne, durumlar arasında ilişki kurarak anlamlı hikayeler oluşturmaktadır

2.5.3. Okul Öncesi Dönemde Fiziksel Gelişim Özellikleri

Çok boyutlu olan gelişimin bir parçası da fiziksel gelişimdir (16). İnsanoğlunun el göz koordinasyonu, kavrama, uzanma, çevreyi tanıma, yönetme, sosyalleşme, bağımsız olma gibi yetenekler bedensel gelişimde önemlidir (16). İnce ve kaba motor becerileri, büyüme, gelişme, olgunlaşma, hazırbulunuşluk düzeyleri motor gelişimde fiziksel gelişimin içerisinde yer alan bir süreçtir (16). Gelişimin baştan ayağa, içten dışa, basitten zora doğru ilkeleri temelinde motor gelişimde gözlenmektedir (16). Ayrıca çocukların fiziksel başarıları kendilerine olan fiziksel ve psikolojik algısını olumlu yönde etkilemektedir (16-17). Okul öncesi dönemdeki çocukların fiziksel gelişim özellikleri şöyledir:

- Resimlerinde ev, adam, ağaç çizebilirler ve resmin sınırlarını taşırmadan boyamaktadır.
- Makasla basit şekiller keser, yapıştırılmaktadır.
- İsmi yazmaktadır, küçük harfleri bakarak çizmektedir.
- Spor hareketler döneminde hareket, günlük yaşamda ve sporda çeşitli aktivitelerde uygulamaktadır.
- İki tekerlekli bisiklete biner, kızak, kayak kullanmaktadır.

- Dengede ileri, geri ve yanlara doğru yürümektedir.
- Tek elle top tutmaktadır ve rahatlıkla takla atabilmektedir.
- İp ile sıçrayarak atlamaktadır, tek ayak üzerinde 10 sn durmaktadır.
- Denge, koordinasyon, fiziksel aktivitelerde artış görülmektedir.
- Kızlar ince motor becerilerde, erkekler ise kaba motor becerilerde daha aktif rol oynamaktadır.
- Çatal, kaşık kullanmanın yanı sıra bıçak kullanmayı da deneyebilmektedir.
- Dans etmekten, şarkı söylemekten ve dans etmekten hoşlanmaktadırlar.
- Kalemi, fırçayı doğru kullanmaktadır.
- Vücudunun farklı bölümlerini kullanarak dengede durur, daha sonra ise durduğu yerden kollarından kuvvet alarak çift ayak kullanarak ileriye atlamaktadır.
- Salıncakta sallanır. Rahat hareket ederek, güvenle zıplar, tırmanır, sallanmaktadır.
- Duyu organlarını aktif kullanarak deneysel çalışmalarda aktif rol almaktadır.
- Makası kontrollü kullanmaktadırlar.
- Yatay, dikey, eğri çizgiler çizer ve bunlardan yeni bir şekil oluşturmaktadır.

2.5.4. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Gelişim Özellikleri

Birey doğduğu andan itibaren kendini sosyal bir yaşamın içerisinde bulunmaktadır (18). Bireyler içine bulunduğu sosyo-kültürel çevreye uyum sağlamaya çalışmaktadırlar (18). Sosyal bir varlık olan insan içindeki ortama uyum sağlaması toplumsal bilgi birikimini, değerlerini ve kurallarını öğrenmesi demektir (36). Çocuklar, içinde yaşadığı toplumun değerlerini öğrenerek devam eden bir sosyal gelişim sürecin içine girmektedir (18).

İnsanların mutlu bir hayat devam ettirebilmesi için kritik olan sosyal gelişimin temelleri okul öncesi dönemde atılmaktadır (19). Çok boyutlu olan sosyal gelişim; benlik, sosyalleşme, iletişim kurma, kültürleşme, sosyal beceri ve bağ kavramı ile ilişkilendirilmektedir (20). Okul öncesi dönem çocuğunun sosyal gelişim özellikleri şöyledir:

- Ev işlerine yardım etmek istemektedirler.
- Çevresindekilerin ona güvenmelerini istemektedir.

- Özgüvenli, sorumluluklarını vaktinde yerine getiren, uyum kurabilen, kararlı kişilik özellikleri göstermektedir.
- Akrabalık ilişkilerini anlamaya başlamaktadırlar.
- Kendi ailesi ile diğer aileleri karşılaştırarak; benzerlik ve farklılıkları ayırt etmektedir.
- Başkalarının haklarına ve eşyalarına saygı gösterirler.
- Kendi davranışlarını yönetebilme mekanizması gelişmektedir.
- Yetişkin yardımına önceki dönemlere göre daha az ihtiyaç duyarak kendi sorumluluklarını yerine getirmek için çabalamaktadır.
- Daha çok kendi cinsinde olanlarla arkadaşlık yapmayı tercih etmektedirler.
- Dışa dönük davranışlar sergileyerek, sosyal çevresine karşı duyarlı, meraklı, keşfetmeye yönelik davranışlar göstermektedir.
- Çocuklar toplumsal kurallara uyma konusunda zorlanabilmektedirler. Bu nedenle daha çok doğru davranışların ödüllendirilmesi toplumsal kuralların öğretiminde etkili olmaktadır.
- Çocukların bir ya da birkaç işte başarılı olması için uygun ortamlar oluşturulmalıdır.
- Çocuklar kendi başlarına bazı şeyleri yapmaları için cesaretlendirilmelidir. Hata yapan çocuğun hatasını kendisinin düzeltilmesi sağlanmalıdır (21).

2.5.5. Okul Öncesi Dönemde Özbakım Becerilerinin Gelişimsel Özellikleri

Özbakım becerileri çocukların gelişimsel özelliklerine uygun şekilde kişisel bakımlarını üstlenmesidir (21). Çocukların özbakım becerilerini kazanması amacıyla bebeklik döneminden itibaren desteklemek gerekmektedir (21). Okulöncesi dönemdeki çocukların için özbakım becerilerinin gelişimsel özellikleri şöyledir:

- Kıyafetlerini artık yetişkin desteğini beklemeden kendileri yardımsız giyinip, çıkarmak istemektedirler. Bağcık ve düğmesi olmayan giysileri daha kolay giyip, çıkarabilirler. Bu dönemdeki çocuklar için de bağciksız ayakkabılar tercih edilmelidir.
- Kendileri dişlerini ağızlarını çalkalayarak fırçalayıp, saçlarını tarayabilmektedirler.

- Tuvalet ihtiyaçlarını karşılayarak, tuvalet temizliklerini yaparlar. Tuvaletten sonra sifonu kendileri çekerek, ellerini sabunla yıkayarak, kurularlar. Gece tuvalet kontrollerini sağlamaktadırlar.
- Sofra kurallarına uyararak, yemek ile ilgili gereçleri doğru kullanmaktadırlar. Ayrıca yemeklerini destek almadan kendileri yemek istemektedirler.
- Hava durumuna uygun kıyafet seçebilmektedirler.
- Kendileri için tehlike yaratacak durumları fark ederek kaçınma davranışı göstermektedirler.
- Ev ile ilgili işlerde ebeveynlerine yardımcı olmaktadır.
- Beden temizliğine önem göstererek yüzünü ve ellerini desteksiz yıkamaktadırlar.
- Oyuncaklarını kendisinin toplaması gerektiğini fark ederek, onlara zarar vermeden oynamaktadırlar.
- Bitkilere zarar vermezler. Ayrıca hayvanları koruyup, onların beslenmelerine yardımcı olamaktadırlar.
- Kendisine ait olan bir eşyayı ödünç vermenin, hediye etme kavramının ne demek olduğunu fark ederek buna uygun davranırlar.
- Okulda kendi başlarına yapamadıkları bir durumla karşılaştıklarında arkadaşlarından ve öğretmeninden yardım isterler.
- Başkalarının duygularını isimlendirerek, onları zor durumlarda rahatlatmak isterler.
- Kendileri için uykuya geçiş saatini bilirler, ebeveynlerinin bu konudaki uyarılarını dikkate alırlar ve yardımsız uyuyabilmektedirler (30).

2.6. Okul Öncesi Dönemde Aile

İnsanlık tarihi, bir yönüyle çocuk ve çocukluğun tarihidir (22). Okulöncesi eğitim, çocuğun bütün yaşamını etkileyen kritik dönemdir (22). Yapılan çalışmalara göre çağdaş eğitimde; donanımlı, yeterliliği yüksek, olumlu davranışlar kazanan nesiller için her zaman çocuk eğitime erken yaşlarda başlanılmasının önemli olduğunu belirtmiştir (22). Çocuk eğitimi bilincinin artmasıyla birlikte evde de yeterli düzeyde bir eğitim verilmesi gerektiğine ulaşılmıştır (23).

2.6.1. Okul Öncesi Dönemde Ailenin Çocuk Üzerindeki Etkileri

Okulöncesi dönemde, çocuğun çevreyi tanimasını sağlayan, farklı bakış açıları öğreten ana unsur ailedir (24). Çocuklar, ailelerinde okul öncesi eğitime eğitime yönelik olan tecrübeleri oluşturarak, okulöncesi eğitim ile kazandığı becerileri güçlendirme ve yeterlilik kazanma imkanını elde ederler (24). Kapsayıcı bir tanım ile isimlendirilen aile katılımı, okulöncesi eğitim programının temel yapısını oluşturmaktadır ve kurumsal eğitimin sürekliliği, ailelerin çocuklarını daha iyi tanımalarını sağlayarak, program hakkında açıklama yapılması, özel gün ve haftalarla ilgili etkinlikler vb. nedenlerden ötürü mutlaka planlı olarak yapılmalıdır (23).

Okul öncesi dönemde gelişimsel olarak hızlı ilerleyen çocuklar çevre ile etkileşimlerinde pek çok deneyim yaşamaktadırlar (24). Bu yeni deneyimler çocukların ileride yaşamlarındaki gelişimsel süreçlerinin temelini oluşturmaktadır (25). Hedef doğrultusunda çocuklarının kaliteli eğitim süreci yaşamalarını isteyen anne-babalar okul öncesi eğitim kurumlarını tercih etmektedirler (25). Çocuklar eğitim sürecine ilk basamak olan anaokuluyla başlamaktadırlar (25). Bu başlangıçta ebeveynlerin eğitimsel ve gelişimsel sorumlulukları bitmez (25). Ebeveynlerin çocukları hakkındaki bilgileri öğretmenleriyle de paylaşmaya başlamaktadır (24). Sonuç olarak aileler ve öğretmenler arasında işbirliğinin sağlanması ve bunun aile katılımı süreci çocukların eğitim, sosyal, duygusal ve akademik gelişimlerini desteklemektedir (25).

Aileler, çocukların gelişimlerini, toplumsal adaptasyon süreçlerini, uyarıcıları algılama biçimlerini, özerklik çalışmalarını, aktif öğrenme süreci yaşamalarını etkileyen en önemli unsurlardan biridir (25). Okul öncesi eğitim sürecinde aileler, okul ile işbirliği içinde olarak eğitim sürecinde aktif rol almaları gerekmektedir (26). Böylece aileler süreci daha etkili yöneterek çocukların gelişimleri, akran ilişkileri, okul süreçleri hakkında sağlıklı bilgiler edinirler (25). Gereken durumlarda aileler konsültasyon yaparak okulda aile katılım etkinliklerinde aktif rol almalıdır (26).

2.6.2. Anne-Baba Tutumları

Anne-baba tutumları çocukların yaşama hazırlanmasında en önemli faktördür. Çocuklar doğduğu andan itibaren çevresel uyarıcı olarak ebeveynlerini fark etmektedirler (26). Daha sonra ise çocuklar gelişimsel dönemlerine göre anne-babalarıyla özdeşim kurmaktadır (27). Mesleki gelişim kuramcısı Roe ihtiyaçlar kuramında anne-baba tutumlarının meslek seçimine etkisini incelemiştir (28). Roe anne ve babaların çocuklarının sevgi, ilgi ve şefkat gibi ihtiyaçlarının karşılandığında çocukların kendilerine uygun mesleği seçeceklerini söylemektedirler (28).

Aşırı Koruyucu Tutum

Bu tutumda ebeveynler çocuklarına çok fazla sevgi göstererek onlar adına karar alırlar (29). Sürekli olarak çocuklarını korurlar (30). Çocuklar fazla ilgi sonucu ailelerine karşı bağımlı bir kişilik oluştururlar (30). İlerleyen gelişimsel dönemlerde ise ipotekli kimlik kazanmaktadırlar (30). Bu tutumla büyüyen çocuklar kendi istekleriyle meslek seçimi bile ailelerine ya da başkalarına bırakırlar, özerk hareket edemezler (30). Yapılan araştırmalara göre bu tutumla büyüyen çocuklar ilerde insanlara yönelik, insanlarla iç içe olan meslekleri seçmektedirler (30). Aşırı koruyucu ortamda çocuğun toplumsal gelişimi engellenmektedir (30). Yine bu ortamda büyüyen çocuklar sevildiklerini hissetseler bile doyum sağlayan bir yeterlilik duygusu kazanamazlar (30). Tamamen çocuk merkezli olan bu yaklaşımda ebeveynler kendi ihtiyaçlarında ertelemektedirler (31). Bu nedenle ebeveynlerde sağlıklı iletişim problemleri yaşamaktadırlar (30).

Reddedici Tutum

Reddedici tutum sahip anne-babalar çocuğun potansiyeline güvenmezler (31). Çocuklar; ilgi, şefkat, sevgi görmez hatta genellikle ceza alırlar (30, 31). Reddedici tutum, otoriter bir anne-baba tutumudur (31). Bu tutuma maruz kalan çocuklar genellikle insanlardan uzak (Dağcı, veteriner, ziraatçi vb.) meslekleri seçerler (31). Yapılan araştırmalara göre reddedici tutumla yetişen çocuklar insanlara yönelik meslekleri seçseler dahi insanları yalnızca bir obje olarak görürler (31). Reddedici tutumda çocukların olumsuz özelliklerine daha çok önem verirler (31). Bu nedenle sürekli hataları aranan çocuklar çok streslidirler ve stresten dolayı hata yapmaktadır (31). Reddedici tutumda kurallara uymayan, otoriteye bağlı kalarak; kendini ifade edemeyen kişilik yapısı oluştururlar (32). Bu tutumla yetiştirilen çocuklar yaşamın ilerleyen döneminde uyum problemleri yaşamaktadırlar (32).

Destekleyici ve Kabul Edici Tutum

Destekleyici ve Kabul edici tutumda anne-babalar çocuklarına sevgi, ilgi, hoşgörü, empati, huzur, şeffaflık, saygı, şefkat göstermektedirler (32). Çocuklarıyla birlikte kaliteli zaman geçirirler (30). Aile bireyleri çocuklarının potansiyeline içtenlikle inanmaktadırlar (32). Çocuklar kendi kararlarını almaktadırlar (31). İleri ki yıllarda çocuklar kendilerine uygun olan mesleği seçmektedirler (31). Ailenin kuralları, ailevi kararlar, oy hakkı, eşit söz hakkı herkes tarafından belirlenmektedir (32). Anne-babanın

çocuklara fikirlerini açık ve net olarak ifade etmektedirler (32). Ebeveynler çocuklara kararları için alternatif yollar göstererek rehberlik etmektedirler (31). Destekleyici ve kabul edici tutumda her zaman ebeveynler, çocukları hata yaptıklarında ya da yanlış bir fikir söylediklerinde saygı gösterilmektedir (31).

Mükemmeliyetçi Tutum

Mükemmeliyetçi tutumda ebeveynler daima çocuklardan en iyisini beklemektedirler (32). Çocuklar olduğu gibi kabul edilmezler (32). Daima en üst seviyede çaba göstererek anne-babalar çocuklarının kapasitelerini zorlamaktadırlar (32). Bu tutumda çocuklar içgüdüleri ve kurallar arasında kalmaktadırlar (32). Çocukların arkadaş seçimi de ailelerine aittir (32). Ayrıca bu tutumda çocuklar istedikleri seviyeye ulaşamadıklarında fazlasıyla hayal kırıklığı yaşamaktadırlar (32). Yapılan araştırmalar mükemmeliyetçi tutum sergileyen anne-babaların kendi gerçekleştiremediği hedefleri ya da olmasını hayal ettikleri fikirlerini çocuklarından bekledikleri ortaya çıkmıştır (32).

Aşırı Hoşgörülü Tutum

Aşırı hoşgörülü tutumda çocuğun tüm davranışlarına karşı esnek olarak, çocuğa karşı tamamen özgür davranmaktadır (31). Çocuğa sınırlı bir konu ya da net bir kural verilmez (31). Çocuğun zarar göreceği bir durumda bile uyarılma yapılmaz (32). Aşırı hoşgörülü tutu mile büyüyen çocuklar eleştiriye açık olmadıklarından dolayı kendilerini yeterince geliştiremezler, okul ve arkadaş çevresinde uyum sürecinde sorun yaşayabilmektedirler (31). İstediklerine kolayca ulaşabildikleri ve her arzularında hiçbir sınır, kural olmadığı için doyumsuzluk yaşayabilmektedirler (31).

2.7. Bilişsel Esneklik

Hill'e göre bilişsel esneklik, kişinin iletişimsel alternatiflerinin varlığını fark etmesini, olaylara adaptasyon sağlama sürecindeki gönüllülüğünü, esneklik bakımından özgüvenini ifade etmektedir (33). Bilişsel esneklik; bireylerin çevresel meydana gelen yeni, beklenilmeyen durumlarda bilgi yönlemlerini geliştirme ve bu yönelmeleri yaşamda uygulama yeteneğidir (34).

Esneklik yalnızca özel konular için değil, insanların genellikle günlük rutinleri boyunca gösterebildikleri bir özelliktir (35). Bilişsel esnekliğin, kişinin alternatifleri

anlayarak farklı seçeneklerin olduğu çözümler yarattığı, böylece diğer kuracakları iletişimlerin uyumlu ve olumlu olarak desteklemesine fayda sağladığı görülmüştür (36). Bilişsel esnekliği olan kişiler, toplumsal anlamlandırmalar ile koşullara adaptasyon sağlayan farklı dizgisel yollar geliştirirler (36).

Bilişsel esneklik, davranışları kontrol etmeye ve değişen ortamlara esnek bir şekilde adaptasyon kurmaya izin veren yürütücü işlevlerin temel bir boyutudur (37). Bilişsel esneklik kavramını kazanan bireyler uyum kurmalarını engelleyen inanış ya da fikirlerin yerine yeni fikirleri geliştirebilmekte, yöntemler oluşturabilmekte, güç koşullarda kolay çözümler üretecek şekilde değerlendirebilmektedir (37).

Bilişsel esneklik kavramının farklı türlerinin olduğuna belirten Sacharin; *ilişkisel esnekliği*, yaratıcı düşünceler oluşturmaya destek sağlamak, yaratıcılık ile daha iraksak düşünmek, *düzenleyici esnekliği*, yeni şartlara uyum kurmada destek bir işlev, süreçleri doğru yönlendirme yeteneği olarak açıklanmaktadır (38). Bunlara ek olarak bilişsel esnekliğin; *zamansal esneklik*, *uzamsal esneklik*, *değerlendirmeye dönük esneklik* gibi çeşitleri vardır (38). Sosyal psikolojide bilişsel esneklik daha çok *ilişkisel esneklik* ölçümleriyle tespit edilirken; bilişsel psikoloji, nöropsikoloji ve psikiyatri gibi alanlarda ise daha çok dikkatle ilgili, düzenleyici esnekliği ifade etmektedir (38).

XX. yüzyılda öğrenme oluşumunda meydana gelen bilişsel devrim olarak bilinen değişimler neticesinde öğrenmeye ve kalıplaşmış yargılardan farklı olarak yeni ilkeler yapılmıştır (38). Bilginin tek yönlü şekilde eğitimciden çocuğa aktarılmasını öngören öğrenmeden çok, öğretime önem veren, eğitimi davranışsal ve bu ilişki arasındaki bağlantılara göre değerlendiren ve çocuğu öğrenme ortamında geri plana koyarak, öğretmeni ise etkili kılan davranışçı model yerini eğitici öncülüğünde rehberliğin çocuk tarafından anlamlandırılmasına dikkat eden yapılandırmacı öğrenme teorisi almıştır (38). Yapılandırmacı teori çevresindeki uyaranlara verilen gözlemlenen davranışlardan çok çocuğun çevresini hangi çerçevede anlamlandırırdığını bu amaçla hangi bilişsel süreçlerle değerlendirirliğini fark etmeye çalışmaktadır. Bu durum bilişsel esnekliği olumlu etkilemektedir. Yapılandırmacı kuram önceki yaşantılar ışığında çocuğun bilgiyi nasıl yapılandırıp, değerlendirdiği ve uyarlanması büyük bir önem taşımaktadır (39).

Özet olarak bilişsel esnekliğin kapsayıcılığından dolayı kişilerin problem çözme becerilerinin bilişsel esnekliğin, gücünü daha kolay açığa çıkarabilmesine, bu şekilde karşılaştığı olayları çözümlemesine destek olmaktadır (39). Bu nedenle bilişsel yaklaşımlar için alan yazında yer alan kuramsal açıklamalarına bakılabilir (40).

2.7.1. Bilişsel Esneklik ile İlgili Kuram ve Yaklaşımlar

Bilişsel esneklik ile ilgili olarak literatürde yer alan kuramlar, bilişsel esnekliği farklı boyutlarda değerlendirmektedir.

Bilişsel Yaklaşımlara Göre Bilişsel Esneklik

Kişilerin yaşamı anlaması, uyum kurması duygusal tepkilerine ve davranışsal özelliklerine etki etmektedir (41). Birey yaşadığı durumları bilişsel değerlendirip kendisi için en uygun olan uygulamayı belirler (41). Geniş kapsam içeren zihin yapısı; problem çözme, algılama, örgütleme, uyarıcıyı fark etme temelli oldukça kavramsal konuları kapsamaktadır (42).

Bireyin bilişsel yapısının çalışıyor olmasında öncelikle zihinsel algının var olması sonrasında ise algıladıklarının değerlendirilmesi, bilişsel temelli uyum kurması gerekmektedir (42). Kişilerin durumlar karşısındaki hissettiklerini konu olanın veya algılananın akıldaki anlamlandırılmasıdır (42). Bireyin yaşama ve konular için tavır zihinsel algılama kapasitesi kişinin kaygı durumu, hayat tarzı, genel uyarılmış hali ve kişilik yapısıyla yakından bağlantılıdır (43). Ellis ve Dryden' a göre insanların bilişsel olarak esnek olması bireyin ruhsal uyumunu yapabilmesi, toplumsal yaşama katılması, kabullenmesi ya da istememesi, belli olmayan olaylara tahammül etmek ve kendini özkabulü gibi birçok öge kapsamakta ve hayat kalitesi oldukça önemlidir (44).

Çocuklarda daha hızlı zamanlarda (3-5 yaş) gelişen bilişsel esneklik gücü, bireyin sonraki yaşamı boyunca davranışlarını kontrol etmek, rehberlik etmek ve yönlendiren beceridir (44). Hayatta birçok konuyla karşılaşan kalan kişilerin problemi fark etme, cevap veya tepki vermesinin farklı biçimleri bulunmaktadır (45). Bilgin bilişsel esneklik ile problemi çözüme kavuşturma yeteneğini benzetmektedir (45). Ayrıca Bilgin problem çözme süreçleri ile bilişsel esneklik arasında olumlu bir etkileşimin var olduğunu belirtmektedir (45).

Beck'in Bilişsel Yaklaşımı

Beck, kavram tanımlamasında bilişsel esneklik ile ilgili yaklaşımı geliştiren ilk kişilerdendir (46). Beck literatürde bilişsel esneklik çalışmaları ile ilgili çalışmalar yapmıştır (46). Beck kişileri zorunluluk olarak betimlediği kuralları, esnek bir yapıya dönüştürmüştür (47). Bu kazanımlar; kişilerin uç olmayacak şekilde orta halli öğretiler ile hayata devam etmesi, herhangi bir olayda seçeneklerin olduğu farkındalığının gelişmesi ve dolayısıyla kişinin bilişsel esneklik kazanması açısından önemli olduğu

düşünülmektedir (48). Ayrıca bu yaklaşımda bilişsel ve akılcı duygusal davranışçı terapi yöntemini kullanan kişilerin de, bireylerde işlevsel olmayan varsayımları gerçekçi ve esnek hale dönüştürülerek işlevsellik kazandırması dolayısıyla bilişsel esnekliği artırma hedefleri de vardır (49).

Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı

Sosyal bilişsel kuram öncüsü Bandura' ya göre; bilişsel esneklik yaygın olarak bireyin kendisine alternatif süreçler oluşturabilmesi ve sosyal iletişimin çevreye uyumu sonucunda oluşturduğu duygusal ve bilişsel unsurların etkisinde meydana gelmektedir (50). Bandura yaşamlarında, sosyal olarak aktif, amaçları belirli, karar verirken farklı alternatifler sunabilen, yüksek hayat standartları isteyen ve bu isteklerini karşılayan, olaylarda farkındalığı fazla olan kişiler bilişsel açıdan esnek özellik taşımaktadırlar (50). Bu nedenle kişinin bilişsel esneklik düzeyinin, pek çok davranışsal, bilişsel olgu ile ilişkisi olduğu yorumu yapılabilir (50).

Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı

Bilişsel olarak bireylerin dört dönemden bahseden Piaget bunları; 0-2 yaş duygusal-motor, 2-7 yaş İşlem Öncesi Dönem, 7-11 yaş Somut İşlem Dönem, 11 yaş ve üstü Soyut İşlem Dönemi'dir (51).

Ergenlik döneminden sonra yetişkinliğe geçiş dönemini yaşayan insanlar, çocukluk çağı ile ilgili bilgilerden daha çok güncellik dışı, gerçeklikten uzak, akılsal durumlarla ilgilenmeye başlamaktadır (52). İlgilerinin farklı alanlara kayması ve bu ilgilerin çoğalması, soyut işlemsel dönemin önemini belirtmektedir (52). Birey 11 yaşından sonra soyut işlemsel dönemindedir ve bu dönemde yeni kuramlar yapıp, düşüncelerini sistematik duruma getirip, gerçek akıl yürütme yöntemlerini öğrenebilir ve Piaget 'e göre, bilişsel esneklikte soyut işlemler dönemi önemlidir (53). Bu konu farklı fikirlerin bulunduğu durumlarda, o düşüncüyü sadece anlamaktan ziyade, sonuçta neyin gerçekleşeceğini, söylemlerin farkındalığı oluşmaktadır (53).

Gelişimsel evrelerin, bireylerin olayları farklı algılamasında, fikirlerindeki değişim, problemlerin çözümlenmesinde, yaşamdaki yeni süreçlere uyum kurmasında son derece etkili olduğunu söyleyen Piaget' e göre; bu evrelerdeki bilişsel değişimler bilişsel esnekliğin kökenini oluşturur (54). Yani bilişsel açıdan esnekliğe sahip kişiler

için; gelişim dönemleri içinde kendi yaşadıklarından, bilişsel olarak yaşamı değerlendirmelerinden, problemlere gösterdikleri duruşlarından deneyimler edinerek ilerleyen zamanlarda bilişsel esnekliğe ulaşmış olduğu söylenebilir (55).

Nöropsikolojik Yaklaşımına Göre Bilişsel Esneklik

Bireyin zihinde yürütücü işlevlerini bilmesi, bilişsel düzeyinin tespit edilmesi, sonuçları nicel olarak belirlemek nöropsikolojinin ölçüm yapması ile sağlanır (56). Nörobiyoloji beyin fonksiyonlarının kişinin tutumlarını etkilemesinin nasıl olduğu, nörolojik bozukluklar ile tutumların ilişkisini ortaya çıkarmak hedefiyle değerlendirme yapmaktadır (56).

Nöropsikolojik yapı bilişsel esnekliğin temeli olarak nitelendirilerek prefrontal korteks ve devresi yürütücü işlevsellikteki nörobiyolojik yapı ile benzer özellikler taşımaktadır (57).

Post Formel Düşüncenin Bir Yordayıcısı Olarak Bilişsel Esneklik

Yeni Piagetçiler olarak adlandırılan ve Piaget'in bilişsel kuramına beşinci bir evre ekleyen araştırmacılar kurama büyük oranda bağlı kalmakla birlikte bazı konulara daha fazla odaklanmaktadır. Ayrıca post formel biliş ile formel bilişin aynı olduğunu ortaya koymaya yönelik çalışmalar yapılmıştır. (58,59,60).

2.8. Yetişkinliğin Bilişsel Esneklik ile İlişkisi

Bilişsel esneklik kavramıyla karar verebilme arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalara bakıldığında, özellikle genç yetişkinlerin bilişsel esneklik seviyelerinin farklı seçenekler belirlemede, böylelikle karar verme konusu üzerinde etkili olduğu söylenebilmektedir (61). Yapılan bir çalışmada bireylerde kararsızlık seviyelerinin yüksek olmasının bilişsel esnekliğide azalttığı söylenebilir (61).

Literatür incelendiğinde kadınların bilişsel esneklik düzeylerinin erkeklerden daha düşük olduğu tespit edilmiştir (62). Bunun tersi sonuç elde eden Martin ve Rubin ise bilişsel esneklik düzeyinin cinsiyete bağlı olma durumunu belirleyerek, araştırmasında farklı sonuçlar elde etmiştir (63). Bireylerin kaygı veya belirsizlik olarak nitelendirdiği durumlarda çözüme yönelik farklı bakış açıları olan bireyler esnek düşünceye sahip olanlardır (64).

2.9. Problem Çözmenin Tanımı

John Dewey; problemi, insan zihnini bulanıklaştırarak, ona meydan okuyan ve inancı belirsizleştiren her şey olarak yorumlamaktadır (65). Problem, kişilerin yaşadıkları karmaşık olaylar şeklinde belirlenirken; bireyler karşılaştığı problemleri çözmek için farklı bilgi ve kaynaklardan faydalanmaktadır. Genel olarak görenekler, otorite faktörleri, kişisel tecrübeler ve bilim bu kaynaklar arasında bulunmaktadır (65).

Problem; önceden belirlenmiş, geçici çözüm yollarımızın kalmadığı durumlarda, çözümü yeni düşünceler ya da ihtimal temelli çözümler arasında tercih yapma sürecidir. Problemlerin çözüme kavuşturulmasında bireyler farklı tepkiler gösterebilmektedir (66).

Problem çözme becerisinin geliştirilmesi bütün eğitim kurumlarının en çok önem verdiği hedeflerdendir ve kişilerin toplumsal hayata ve farklılıklara uyum göstermesi, başarılı, özerk olabilmeleri için bu becerileriyle donanmaları gerekmektedir (67). Farklı nitelikler göz önünde bulundurulduğunda problemlerin; seviyelerine göre (kişisel, kişilerarası, toplumsal vb) veya buldukları psikolojik duruma göre (duygusal, bilişsel, davranışsal gibi) gruplandırıldıkları tespit edilmiştir (67)

Saygılı ise kişisel farklılıkları değerlendirdiğinde problem çözmeye yeteneğine etki eden bilişsel ve toplumsal etkenler öne çıkmaktadır (68). Bilişsel açıdan önceki ön bilgilerimiz (şema, uyum kurma vb.) ile toplumsal açıdan ebeveyn tutumları ve sosyo-ekonomik özellikleri etkilemektedir (68). Problem çözmeye kişinin kendini yeterli görmesi bireylerin olumlu benlik algısına daha çok sahip olduklarını, toplumsal iletişimde ise daha özgüvenli ve akademik açıdan daha etkili çalışma yöntemlerini uyguladıkları saptanmıştır (69).

Problem çözmenin sosyal, bilişsel ve duygusal olarak üç açıdan incelenmektedir. Sosyal boyut; kişilerin problem çözümünde başka bireylerin neler yaptığına bakması ve daha önce yapılan çözüm yollarını araştırmaları sosyal boyutla ilgilidir (70). Problemi çözen kişiler sosyal olarak yeni statülerde kazanmaktadır (71). Duygusal boyut; birey problem çözmeye stres altında kalması, genel uyarılmış halini olumsuz etkileyen durumlar yaşaması ve bu durumlarla başa çıkabilmek için çeşitli savunma mekanizmaları kullanabilmesi problem çözmenin duygusal boyutunda yer almaktadır (72). Problemi çözüme kavuşturan birey duygusal rahatlama ve doyum hissetmektedir (72). Bilişsel boyut; problem çözme aşamalarının birey tarafından tanınması, gereksiz bilgileri fark edilmesi, çözüm yollarının üretilerek çözüm sırasında yaşanabilecek engellerin gözden geçirilmesi, en uygun çözüm yolunun uygulanması gibi bilişsel işlevleri kapsamaktadır (73). Bu süreç ise düşünme becerilerinin gelişimine, nitelikli ürünler elde edilmesini sağlamaktadır (74).

Bloom, problem çözmeyi öğrenmenin farklı yapıların olduğunu ve bu yapıların belirli basamaklar dizini şeklinde öğrenme sürecinde aktif olarak bulunması gerektiğini söyleyerek şöyle belirtmektedir; bu bileşenler arasında merak etmek, ihtiyaç duymak, motivasyon, sorgulama, kuşku duyma, araştırma, deneme, uyarılma ve pekiştirme yer almaktadır (75). Öğrencilerin problemlerini çözüme kavuşturabilmeleri için yeterli olan bilgilerin tamamına öncesinden sahip olamazlar, merak edip sorarlar, ne bilmeleri gerektiğini fark edebilmeleri, cevabı ne zaman, nerede bulmaları ve bulduklarında nasıl anlamlandıracaklarını öğrenirler ve böylece yaşam boyu öğrenmede problem çözenin, iletişim ve takım kurma becerilerine etkiside kazanırlar (76).

Literatürde yer alan araştırmaların genel olarak problem çözme sürecinin tek yönlü ve sadece bilişsel boyutlarını inceledikleri görülmektedir (77). Bu araştırmada ise ebeveynlerin bilişsel esneklikleri ile okul öncesi dönemdeki çocukların problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmektedir.

2.9.1. Problem Çözmeyi Etkileyen Faktörler

John Dewey; problemi, insan zihnini bulanıklaştırarak, ona meydan okuyan ve inancı belirsizleştiren her şey olarak yorumlamaktadır (78). Problem, kişilerin yaşadıkları karmaşık olaylar şeklinde belirlenirken; bireyler karşılaştığı problemleri çözmek için farklı bilgi ve kaynaklardan faydalanmaktadır. Genel olarak görenekler, otorite faktörleri, kişisel tecrübeler ve bilim bu kaynaklar arasında bulunmaktadır (78).

Problem; önceden belirlenmiş, geçici çözüm yollarımızın kalmadığı durumlarda, çözümü yeni düşünceler ya da ihtimal temelli çözümler arasında tercih yapma sürecidir. Problemlerin çözüme kavuşturulmasında bireyler farklı tepkiler gösterebilmektedir (79).

Problem çözme becerisinin geliştirilmesi bütün eğitim kurumlarının en çok önem verdiği hedeflerdendir ve kişilerin toplumsal hayata ve farklılıklara uyum göstermesi, başarılı, özerk olabilmeleri için bu becerileriyle donanmaları gerekmektedir (80). Farklı nitelikler göz önünde bulubndurulduğunda problemlerin; seviyelerine göre (kişisel, kişilerarası, toplumsal vb) veya buldukları psikolojik duruma göre (duygusal, bilişsel, davranışsal gibi) gruplandırıldıkları tespit edilmiştir (80)

Saygılı ise kişisel farklılıkları değerlendirdiğinde problem çözmeye yeteneğine etki eden bilişsel ve toplumsal etkenler öne çıkmaktadır (81). Bilişsel açıdan önceki ön bilgilerimiz (şema, uyum kurma vb.) ile toplumsal açıdan ebeveyn tutumları ve sosyo-ekonomik özellikleri etkilemektedir (81). Problem çözmeye kişinin kendini yeterli görmesi bireylerin olumlu benlik algısına daha çok sahip olduklarını, toplumsal

iletişimde ise daha özgüvenli ve akademik açıdan daha etkili çalışma yöntemlerini uyguladıkları saptanmıştır (82).

Problem çözmenin sosyal, bilişsel ve duygusal olarak üç açıdan incelenmektedir. Sosyal boyut; kişilerin problem çözümünde başka bireylerin neler yaptığına bakması ve daha önce yapılan çözüm yollarını araştırmaları sosyal boyutla ilgilidir (82). Problemi çözen kişiler sosyal olarak yeni statülerde kazanmaktadır (82). Duygusal boyut; birey problem çözmede stres altında kalması, genel uyarılmış halini olumsuz etkileyen durumlar yaşaması ve bu durumlarla başa çıkabilmek için çeşitli savunma mekanizmaları kullanabilmesi problem çözmenin duygusal boyutunda yer almaktadır (82). Problemi çözüme kavuşturan birey duygusal rahatlama ve doyum hissetmektedir (83). Bilişsel boyut; problem çözme aşamalarının birey tarafından tanınması, gereksiz bilgileri fark edilmesi, çözüm yollarının üretilerek çözüm sırasında yaşanabilecek engellerin gözden geçirilmesi, en uygun çözüm yolunun uygulanması gibi bilişsel işlevleri kapsamaktadır (83). Bu süreç ise düşünme becerilerinin gelişimine, nitelikli ürünler elde edilmesini sağlamaktadır (83).

Bloom, problem çözmeyi öğrenmenin farklı yapıların olduğunu ve bu yapıların belirli basamaklar dizini şeklinde öğrenme sürecinde aktif olarak bulunması gerektiğini söyleyerek şöyle belirtmektedir; bu bileşenler arasında merak etmek, ihtiyaç duymak, motivasyon, sorgulama, kuşku duyma, araştırma, deneme, uyarılma ve pekiştirme yer almaktadır (84). Öğrencilerin problemlerini çözüme kavuşturabilmeleri için yeterli olan bilgilerin tamamına öncesinden sahip olamazlar, merak edip sorarlar, ne bilmeleri gerektiğini fark edebilmeleri, cevabı ne zaman, nerede bulmaları ve bulduklarında nasıl anlamlandırmaları gerektiğini öğrenirler; böylece yaşam boyu öğrenmede problem çözmenin, iletişim ve takım kurma becerilerine etkiside kazanırlar (84).

Literatürde yer alan araştırmaların genel olarak problem çözme sürecinin tek yönlü ve sadece bilişsel boyutlarını inceledikleri görülmektedir (84). Bu araştırmada ise ebeveynlerin bilişsel esneklikleri ile okul öncesi dönemdeki çocukların problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmektedir.

2.9.2. Problem Çözme Aşamaları

Problem çözmenin aşamaları Polya'ya göre dört aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar aşağıda Tablo 3'te şöyle gösterilmiştir (85):

Tablo 2.1. Problem çözmenin aşamaları

1. Problemi Anlama (Problemi Fark Etme)
2. Çözüm İçin Plan Yapma (Strateji Belirleme)
3. Planın Uygulanması (Strateji Uygulama)
4. Değerlendirme

Bu aşamaların eksik olması veya yanlış uygulanması problem çözme sürecini olumsuz etkilemektedir. Polya'ya göre problem çözmenin birinci adımı olan problemi anlama, sürecin en kritik aşamasıdır. Çünkü problemi anlama basamağı sağlıklı gerçekleşmezse bireylerin problemlerde verileni anlamamasına sebep olarak yanlış ve gerçek olmayan sonuçlara ulaşacakları bildirilmiştir (33, 86).

1. Problemi anlama: Kişilerin problemlerini kendi tümceleriyle belirtmesi, problem ile ilgili zihninde bir şema tasvir edebilmeleri ve şekiller çizerek problemi anlatmaya çalışması, bilinen ve bilinmeyenlere dair sorular sorup yanıtlandırılması problemi anlama basamağında yer almaktadır (86).
2. Çözüm için plan hazırlama (strateji belirleme): Problemlerde verilen bilgilerle ulaşılması istenen bilgilerin araştırıldığı aşamadır (86). Strateji belirleme problemin doğru anlaşılmasına bağlıdır ve problem anlaşılmamış ise plan hazırlama süreci doğru şekillenmeyecektir (86). Bilinmeyen bulunması için belli bir sıra ile yapılması gereken işlemlerin, stratejilerin planlanmasıdır (86).
3. Planın uygulanması (stratejiyi uygulama): Seçilen stratejilerin uygun adımlar kullanılıp sonuca sıra ile ulaşmasıdır ve problemlerin verilenlerden faydalanılarak tablolar, grafikler, biçimler oluşturularak çözüme kavuşmaya çalışılır (86).
4. Değerlendirme: Problemden amaç ulaşmak istenilen cevabın bulunup bulunmadığının kontrol edildiği, farklı çözüm yolları denenerek aynı sonuca ulaşmaya çalışıldığı, “ne” ve “nasıl” sorularına cevapların arandığı basamak olarak değerlendirilmektedir, yaptıkları çalışmada problem çözmede değişik bilgi türlerinden faydalandığını bildiren Mayer ile Polya'nın belirttiği problem çözme basamaklarını ilişkilendirmişlerdir (86). Mayer (1982) ve Polya'nın (1957) görüşleri arasında yapılan ilişkilendirme şöyledir (33, 87):

Tablo 2.2. Problem Çözmede Kullanılan Bilgi Türleri

Problem Çözme Aşamaları	Problem Çözmede Kullanılan Bilgi Türleri		
Problemi anlama	√	√	√
Çözüm İçin Plan Yapma	√	√	
Planın Uygulanması		√	√
Değerlendirme		√	√

2.9.3. Problem Çözme Yönteminin Çocuklar İçin Faydaları

Problem çözmenin belli yararları bulunmaktadır. Genel olarak şunlardır:

- Öğrenciler problem çözümünde etkin rol oynamaktadır.
- Öğrenciler aktif oldukları için kalıcı izli öğrenmeler sağlanmaktadır.
- Öğrencilerin öğrenim sorumluluklarını arttırmaktadır.
- Öğrencilerde çözüm yollarını bulmaları için bağımsız düşünme yeteneğini geliştirir.
- Öğrenmeye karşı yetenek, beceri düzeyleri, ilgilerini açığa çıkarır.
- Karar vermede öğrencilerin çok yönlü düşünme yeteneğini destekler.
- Öğrencilerin işbirliği yapmalarını sağlar.
- Öğrencilerin birçok kaynaktan analizler yaparak çalışmayı öğretmektedir.
- Öğrencilere öneriler oluşturmayı ve hipotezler ileri sürme becerisi kazandırır (74, 88)

2.9.4. Problem Çözme Yönteminde Kullanılan Teknikler

Problem çözme yönteminde kullanılan teknikler şunlardır:

- Turnuva etkinlikleri
- Grup çalışmaları
- Yaratıcı düşünme
- Birçok muhtemel yanıt ve düşünce
- Hayal gücü geliştirme
- Yatay yöntemler
- Analitik düşünme
- Mantıksal çözümlenmeler
- Ortak, ayrışan noktalar
- Deneme-yanılma
- Tümevarım

- Tümden gelim
- Parça-bütün çalışmaları
- Ertesi yarın yöntemi
- Araştırmaya dayalı planlamalar
- Beyin fırtınası
- Örnek olay yöntemi
- Bilinç koridoru
- Şu yol bu yol yöntemi
- Bölünmüş ekran
- Betimsel çalışmalar
- Gösterip- yaptırma (59, 89).

2.10. Problem Çözme ve Bilişsel Esneklik Arasındaki İlişki

Yürütücü işlevlerde önemli bir ilişki içinde olan bilişsel esneklik ile problem çözme becerisi etkileşim içinde yer almaktadır (90). Herhangi bir konu ile ilgili muhtemel seçeneklerin (davranış biçimi, çözüm yolu vs.) farkında olan, karşılaştıkları problemleri aktif olarak çözüme kavuşturan kişiler, yalnızca bir tane yapması gereken eylemi yapan bireylere göre, bilişsel olarak daha esnektirler (91). Dennis ve Vander Wal, bilişsel esnekliği bireyin çevresel farklılıklara karşı kendi bilişsel geleneklerini farklılaştırarak yeni karşılaştığı konulara karşı adaptasyon kurma yeteneği şeklinde açıklamaktadırlar. Payne, Bettman ve Johnson, kişinin adaptasyon yeteneği olarak adlandırdıkları kavram olan bilişsel esneklikte göze çarpan 3 özelliği şöyle açıklamışlardır:

- 1) Bilişsel esneklik, öğrenme faktöründe süreklilik kavramı içinde yer alan bir kazanım olarak yaşantıyla kazanılabilir (70, 92).
- 2) Bilişsel esneklik, bilgiyi işleme yönetiminin süreç ile uyumunu içerir (92).
- 3) Kişinin belirli bir sorumluluğu tamamladıktan sonra farklı ve yapılandırılmamış çevresel farklılıklara adaptasyon sağlama becerisidir (92). Bu minvalde bilişsel esneklik ve problem çözme yeteneği kişilerin alternatif çözüm yollarının ve ıraksak seçeneklerin farkında olmak, farklı durumlara uyum sağlama becerisinde, yeni durumlarda çözüm seçeneklerini aktif kullanarak kendisini yetkin hissedebileceği bir durum oluşturmak açısından ilişkilidir (80, 92).

Bilişsel esneklik becerisine sahip olarak problem çözme yeteneğini aktif olarak kullanan bireylerin hayatın zor koşullarında karşılaştıkları her yeni durum, sorun ya da yeni konulara daha kolay adapte olabilirken, bilişsel esneklik becerisini aktif olarak kullanamayan bireyler daha çok patolojik tepkilere alışkın oldukları düşünülmektedir (92). Çocuklar gelişimsel olarak farklı dönemlere geçtikçe karşılaştıkları problemlere yaratıcı çözüm yolları üretmeleri, esnek olarak tepkide bulunmaları ve eylemlerini değişen şartlara göre ayarlamak zorunda olduklarını durumlar yaşamaktadırlar (91-92). Bu şekilde eylemler ve düşünceler zihinsel yapılandırılmaların değiştirilerek yeniden kurulması yeteneği olarak tanımlanan bilişsel esnekliğin gelişmesi ile mümkündür (93). Piaget kişileri bebeklik döneminden itibaren inceleyerek; insanların bulunduğu dönemlerde bile bireysel farklılıklar gösterdiğini, her dönemde farklı kazanımlar ile bilişsel süreçler gösterdiğini belirtmiştir (93). Gelişim gösterdikçe evrenin pasif alıcı olma durumdan ortaya çıkan birey, problem çözme süreçlerini bilişsel esneklik becerisi ile destekleyerek gelişimsel süreçlere devam ettikçe bilgiyi kazanma ve işlemede aktif role sahip olmaktadır (93).

Yaşamının ilk zamanlarıyla birlikte bireyde gelişmeye başlayan zihinsel, fiziksel, ruhsal yürütücü fonksiyonların işlevlerini çocukluk ve ergenlik çağı ile birlikte süreklilik gösterdiğini; fakat ileri yetişkinlik döneminde bu gelişimin azalmaya başladığı görülmektedir (93). Farklı yürütücü işlevlerin yetisel olarak niteliklerini, performansını inceleyen araştırmalar, 11 ile 17 yaş kişilerde bilişsel işlevlerin doğrusal bir biçimde geliştiğini göstermektedir (93).

Günlük yaşamın karmaşıklığı ve çeşitli karşılaşılan durumlar bireyin seçim yapmasını ya da karar vermesini etkilemektedir. Bilişsel esneklik düzeyleri yüksek olanlar kişiler arası ilişkilerinde de seçenekleri değerlendirip, toplumsal koşullara adaptasyon sağlamada diğer bireylere göre daha başarılıdırlar (92-93). Aynı zamanda bu kişiler farklı ve ilişkili kapsamlar içinde değişim sağlayabilme yeteneğini de elinde bulundurmaktadırlar (93). Ayrıca bilişsel esneklikte sahip oldukları bu becerileri verimli olarak kullanarak, rastladıkları problemler için yeni çözüm yolları geliştirerek, sosyal konularda da problem çözme becerisini kullanarak birden fazla çözüm yolu üretebildiklerini fark etmektedirler (93).

Batting problemz çözme kavramının kişinin sosyal yaşamında yaşadığı bir problemin çözüm basamaklarını belirli kılma yeteneği olarak tanımlandırmaktadır (93). Yaşadığı problemlerde farklı davranış uygulamalarını seçme hakkına sahip olan kişi, davranışlarını uygulamadan önce yöntemlerin fark ederler (93). Bu açılarından bilişsel

esnekliğin tanımıyla problem çözme yeteneğinin iç içe ilişkili olduğu fark edilmektedir (90, 93). Ayrı olarak ise problem çözüme kavuşturma sürecinin amacında en uygun alternatif yolları belirlemek bulunurken; bilişsel esneklikte ise elzem olan seçeneklerin içinden en doğru olanına karar vermek değil, tercih yapmadan alternatifleri görebilmek yer almaktadır (92-92). Kişilerin yaşadıkları sorunlara uygun çözümleri üretebilmek için hissettikleri güven, kendilerine olan özyeterlilik algıları da onların bilişsel seviyelerini belirlemektedir (91, 93).

Sonuç olarak ise farklı alanlarda pek çok araştırmacı bilişsel esneklikte farklı işleyiş biçimlerinin birlikte işlendiğine yönelik değişik tanımlamalar yapmışlardır. Problem çözme becerisi ile ilişkili olan bilişsel esnekli kavramı; problem çözmede bilişsel süreçlerin, bilgiyi anlama ve yorumlama kapasitemizin nasıl yürütüldüğünü anlamamıza yardımcı olmaktadır.

2.11. Konu İle İlgili Çalışmalar

Araştırma ile ilgili yapılan çalışmalara ulusal ve uluslar arası olarak incelenmiştir.

2.11.1. Bilişsel Esneklik İle İlgili Ulusal Çalışmalar

Yapılan çalışmalar incelendiğinde Türkiye’de bilişsel esneklik kavramıyla ilgili araştırmalar yakın tarihlerde yapıldığı ve bu çalışmaların ise daha çok benzer değişkenlerle arasındaki ilişkiyi değerlendirmeler şeklinde yapıldığı görülmektedir. Sağlık bilimleri ve eğitim bilimleri alanlarında yurt içinde yapılmış olan, çalışmamızda ile ilişkili bulunan farklı değişkenler ile bilişsel esneklik çalışmalarına yer verilmiştir. Konu ile ilgili araştırmaların çalışma gruplarına dikkat edilerek ve ilişkiyi tarama modelinin yer aldığı araştırmalar bulunmaktadır.

Alper ve Deryakulu’nun yaptığı araştırma 14-16 yaşları arasındaki 30 lise öğrencisiyle yapılmıştır. Bu araştırmada; Web tarayıcılarında problem dayalı öğrenme ile bilişsel esneklik seviyelerinin öğrencilerin başarıları, tutumları ve öğrenmenin kalıcılığı üzerindeki etkileri incelenmiştir (93). Yapılan araştırmada çalışma grubu olarak yer alan 14-16 yaşlarındaki lise öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerini belirlemek hedefiyle “Stroop Color and Word Test” ismiyle iteratürde yer alan renk-sözcük testi kullanılmıştır. Araştırmanın analizinin sonucunda deneysel işlemlerin öğrencinin başarısını ve öğrenmeyi kalıcı izli olarak etkilediği tespit edilmiştir. Fakat araştırmada, bilişsel esneklik değişkeni ile öğrenci başarısı, tutumları ve öğrenmenin kalıcılığı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (93).

Çuhadaroğlu'nun yaptığı bu araştırmada; bilişsel esnekliğin tahmin edileceği bazı değişkenlerin (eleştirel düşünme, stresle başa çıkma, sözel ve şekilsel yaratıcılık gibi) yordayıp yordamadığını belirlemeyi amaçladığı araştırmasının çalışma grubunu, öğretmenler ve lisans 4.sınıf öğrencilerinden 15 erkek ve 15 kadın, toplam 30 kişiden oluşmaktadır (94). Sonuç olarak, bilişsel esnekliğin şekilsel yaratıcılığı anlamlı bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir (94).

Diril'in yaptığı araştırmaya göre, bilişsel esneklik seviyesi ile öfke düzeyi ve öfkeyi ifade ediş biçiminin arasındaki ilişki ve bilişsel esneklik puanlarının sosyo-demografik değişkenlere göre değişim gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu amaçla araştırma grubu olarak lise 9, 10, 11 ve 12.sınıfta öğrenim gören 447 erkek, 553 kız olmak üzere toplam 1000 öğrenci ile çalışma gurubu oluşturulmuştur (95). Katılımcıların bilişsel esneklik seviyelerine dayalı bilgiler Bilişsel Esneklik Ölçeği (BEÖ) ile toplanmıştır (95). Araştırmanın bulguları, bütün gruplarda bilişsel esneklik puanları ile öfke ifade tarzlarının alt boyutlarının ayrıntılı bilişsel yapılarla arasındaki ilişkinin anlamlı olduğunu ortaya koymuştur (95). Bu bulgulardan elde edilen sonuçlara göre, bilişsel esneklik düzeyleri fazla olan ergenlerin yoğun duygusal hayatlarını daha uyumsal şekilde yaşayarak davranış gösterdikleri yorumuna ulaşılmıştır (95). Ayrıca, bilişsel esneklik puanlarının sınıf seviyelerine göre değerlendirilmesinde dokuzuncu sınıflarda anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenirken; cinsiyet, anne-baba eğitim durumu ve sosyo-ekonomik seviye bakımından anlamlı farklılık bulunmamıştır (95).

Gündüz'ün yaptığı çalışmada 436 üniversite öğrencisinin; bilişsel esnekliğin yordanmasında bağlanma türleri, akılcı olmayan tutumlar ve psikolojik belirtilerin etkileri incelenmiştir (96). Çalışmada very toplama aracı olarak Bilişsel Esneklik Ölçeği (BEÖ) kullanılmıştır (96). Çalışmanın neticesinde, öğrencilerin en çok akılcı olamayan inançlar, saplantılı bağlanma stili ve anksiyete değişkenleri tarafından bilişsel esnekliğin bilişsel yordandığı ortaya çıkmıştır (96).

Öz 'ün yaptığı araştırmada ilköğretim ikinci sınıf, ortaöğretim ve yükseköğretim öğrencilerinin sosyo-demografik değişkenlerinin incelenerek uyum, kaygı ve bilişsel esneklik düzeyleri arasında anlamlı bir değişkenlik olup olmadığının belirlendiği çalışmada, 11–24 yaşlarında olan 630 kız, 402 erkek olarak toplam 1032 katılımcıdan meydana gelmektedir (97). Araştırmada bilişsel esneklik puanları Bilişsel Esneklik Ölçeği (BEÖ) ile belirlenmiştir (97). Çalışmada bulunan katılımcıların uyum seviyesi arttıkça bilişsel esneklik puanlarının da arttığı; fakat çalışmada yer alan sosyo-ekonomik düzey değişkeninin ile bilişsel esneklik puanlarının farklılaşmadığı tespit edilmiştir

(97). Ayrıca çalışmada, katılımcıların kaygı seviyesi düştükçe bilişsel esneklik puanının yükseldiği fakat burada öğrenim kademesi değişkenine göre bilişsel esneklik puanlarının değişmediği belirlenmiştir.

Bilgiç'in yaptığı araştırmaya 15-20 yaşlarında 538 kız, 472 erkek öğrenci olarak toplamda 1010 öğrenci ile yapılmıştır (98). Ergenlerin cinsiyet özellikleri ve sınıflarına göre bilişsel esneklik seviyeleri ve karar yöntemlerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır (98). Bulgulara göre; bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan ergenlerin akılcı karar verme yöntemlerini fazla kullandıklarını ortaya çıkarmıştır (98). Çalışmanın bulgularına göre bireylerin bilişsel esneklik seviyeleri yükseldikçe akılcı karar verme puanlama değerinin de arttığı; fakat bilişsel esneklik düzeyi arttıkça içtepisel, bağımlı ve kararsızlık yöntemlerinin puanlarının azaldığı tespit edilmektedir (98).

Bilişsel esneklik kavramı ile ilgili olan diğer çalışma ise Bedel ve Ulubey tarafından yapılmıştır (99). Çalışmada bilişsel esneklik ile başa çıkma yöntemleri arasındaki ilişki incelenerek bilişsel esnekliğin başa çıkma yöntemlerini anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığı çalışılmıştır (99). Bu amaçla 362 ortaöğretim öğrencisi katılmıştır (99). Araştırmanın verileri Bilişsel Esneklik Ölçeği (BEÖ) ile toplanmıştır (99). Araştırmada; bilişsel esneklik ile başa çıkma yöntemlerinden olan aktif ve olumsuz başa çıkma arasında anlamlı düzeyde ilişkisi belirlenmiştir (99).

2.11.2. Bilişsel Esneklik İle İlgili Uluslararası Çalışmalar

Carter çalışmasında ergenlik döneminde farklı cinsiyete göre rol yönelimleri ile bilişsel esneklik arasındaki ilişki incelenmiştir. Bunun için 100 erkek, 100 kadın olarak toplamda 200 kişi araştırmaya katılmıştır (100). Çalışmada erkeklerin kadınlara göre bilişsel esneklik açısından daha anlamlı düzeyde fark gösterdiği bulunmuştur (100). Ve araştırmada androjen özellikteki bireylerin kadınlarda daha fazla farklılık gösterdiği; erkekler ile androjen bireylerde bilişsel esneklik seviyeleri açısından anlamlı farklılık bulunamamıştır (100).

Martin, Anderson ve Thweatt; Martin ve Rubin tarafından yapılan Bilişsel Esneklik Ölçeği ve İletişim Esnekliği Ölçeklerinin güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarında; bilişsel esneklik ve tartışmacılık, sözel saldırganlık, makyavelcilik ve anlaşmazlığa tolerans gösterme arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir (102). Çalışmaya 276 kişi katılarak bilişsel ve iletişim esneklikleri ile tartışmacılık ve anlaşmazlığa tolerans değişkenleri arasında olumlu yönde ilişki saptanmıştır (102). Martin ve Rubin'in ölçek

geliştirdiği araştırmada bilişsel esneklik ile iletişim esnekliği arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (102).

Ohira ve arkadaşları tarafından yapılan bu araştırmada ise, düşük ya da yüksek seviyede kronik iş kaygıları olan 20 sağlıklı erkek kişiden oluşmaktadır (103). Bu bireylerden amaca uygun davranış ve bilişsel esneklik gerektiren bir sorumluluğu yerine getirmeleri istenmiştir (103). Katılımcılar sorumluluklarını yerine getirirken stres değerlerine yönelik kan basınçları ve kalp atışları ölçülmüştür (103). Araştırma sonuçları; yüksek ve kronik stresin, beynin bilişsel esneklik ve amaca göre fiilleri oluşturan mekanizmalardaki eylemleri düşüğe uğrattığını göstermektedir (103).

Geçmişte yapılan bazı çalışmalar yurtdışında hayat kurma, çalışma şartları, ebeveyn kayıpları gibi esrarengiz, beklenilmeyen farklı deneyimlerin yaratıcılık ile ilişkisini araştırmalara konu olmuştur (104). Bu konuların bilişsel süreçlere olan etkisini, ilişkisini incelemek hedefiyle; Ritter, Damian, Simonton, Baaren, Strick, Derks ve Dijksterhuis (2012) tarafından yapılan bu araştırmada; “sıra dışı ve beklenmedik deneyimlerin bilişsel esneklik düzeyi üzerindeki etkisi” araştırılmıştır (104). Bu araştırma iki gruptan olarak uygulanmıştır (104). İlk önce deney grubunda 46 kadın, 15 erkek olarak 61 üniversite öğrencisinin katılımıyla, karmaşık sıra dışı ve beklenmedik durumları sanal gerçeklik ile uygulama yapmalarını sağlanmış; günlük hayatlarındaki rutinlerden daha farklı olarak çeşitli durumlarla etkileşim kurmaları sağlanmıştır (104). Her iki uygulamada da kişilerin farklı kontrol gruplarıyla uygulanan karşılaştırmalı değerlendirmeler, farklı bir duruma getirilmiş ve birçok çeşitli yaşantıların kişilerin bilişsel esneklik seviyelerini yükselttiklerini göstererek deney ve kontrol grubu olarak elde edilen sonuçlarla kanıtlandırılmıştır (104).

Lin, Tsai, Lin ve Chen ile yürütülen bu araştırmada ise bilişsel esnekliğin pozitif duygular ile yaratıcılığı yükseltmesindeki rolünü belirlemek hedeflenmiştir (105). Bu doğrultuda araştırmada; 120 üniversite öğrencisi yer almaktadır (105). Bilişsel esneklik düzeyleri kurulumu değiştirme testine (switch task) verdikleri cevaplar ile katılımcıların yaratıcılık performansları açık uçlu cevapları problem çözme testiyle değerlendirilmiştir (105).

2.11.3. Problem Çözme İle İlgili Ulusal Çalışmalar

Alanyazın problem çözme ile ilgili çalışmalar incelendiğinde kendi ülkemizde problem çözmeye yönelik pek çok çalışmanın yapıldığı tespit edilmiştir. Yapılan bu çalışmaların, araştırmanın konusuyla benzerlik taşımaya özen gösterilmiştir. Ayrıca

araştırmalarda ölçek olarak kullanılan Problem Çözme Envanteri'nin (PÇE) kullanıldığı çalışmalar incelenmiştir.

Tekeli tarafından oluşturulan bu çalışmada, üniversite öğrencileri ile lise son sınıf öğrencilerinde problem çözme becerileri ile stresle başa çıkma, denetim odağı ve akademik benlik yeterliği arasındaki değerlendirilmiştir (106). Çalışmada 307 lise 4. Sınıf ve 213 üniversite öğrencisi olarak toplam 520 öğrenci çalışma grubunda yer almaktadır (106). Araştırmada sonuç olarak; üniversite öğrencileri, akademik benlik yeterliğinde, içten denetimli, problem çözmeye yeterli, kendilerine güvenleri yüksek ve boyun eğiciliklerinin ise daha düşük olduğu belirlenmiştir (106).

Karakelle ise yaptığı çalışmada 68 kadın, 39 erkek katılımcı olarak toplamda 108 üniversite öğrencisi bulunmaktadır (107). Bu çalışmada, üst bilişsel farkındalığın; problem çözme sürecini algılamasına, düşünme ihtiyacı ve zekâ ile olan ilişkisinin etkilerini incelemiştir (107). Araştırma sonucunda, karmaşık bilişsel etkinliklere ilgi duyan ve kişisel problemlerini etkili biçimde çözüme kavuşturarak düşünen kişilerin, zekâ seviyeleri azaldıkça üst bilişsel farkındalığın arttığı tespit edilmiştir (107).

Ay'ın yaptığı araştırmaya göre, kişilerin anne-baba davranışlarının depresyon ve problem çözme becerilerine etkilerinin incelenmesi hedeflenmiştir (108). Çalışmaya 50, 9.sınıf öğrencisi ve 50, 12.sınıf öğrencisi olarak 100 lise öğrencisi yer almıştır (108). Bu araştırmaya göre; erkeklerin problem çözme becerileri düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüş ve diğer değişkenlerin problem çözme becerileri düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (108). Kişilerin Anne-Baba Tutum Ölçeği puanları ile Problem Çözme Envanteri puanları karşılaştırıldığında depresyon arttıkça problem çözme becerilerinin azaldığı görülmüştür (108).

2.11.4. Problem Çözme İle İlgili Uluslararası Çalışmalar

Yurtdışında problem çözmeye becerisine yönelik çalışmalar incelendiğinde alanyazında bu konuyla ilgili pek çok araştırma yapıldığı gözlenmektedir. Yapılan bazı araştırmaların, bu araştırma ile ilişkili olduğu düşünülen ve problem çözme ile farklı değişkenlerin ilişkisini ortaya çıkaran çalışmalara yer verilmiştir. Ülkemizde yapılan çalışmalara paralel olarak Problem Çözme Envanteri'nin (PÇE) kullanıldığı ilgili araştırmalara yer verilmeye çalışılmıştır.

Heppner, Reeder ve Larson ile yapılan çalışmada yüksek ve düşük kişisel problem çözme yeteneğinin bilişsel değişkenler ile ilişkisi incelenmiştir (109). Araştırmaya 500 üniversite öğrencisi katılmıştır (109). Çalışmanın bulguları; problem

çözme yeteneğini algısının tüm bağımlı değişkenler üzerinde anlamlı etkiler göstermiştir (109). Sonuç olarak ise; kendisini etkili problem çözücü olarak algılayan bireylerin diğer katılımcı olmayan bireylere göre bilişsel etkinliklerden daha fazla haz duyduklarını, benlik algılarının yüksek ve kendini eleştirme puanlarının düşük olduğunu göstermiştir (109).

Blankstein, Flett ve Watson tarafından yapılan çalışmada sınav kaygısı ile başa çıkma ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelenmiştir (110). Çalışma grubu 80 kız, 45 erkek olmak üzere 125 üniversite öğrencisi oluşturmuştur (110). Çalışma grubunun problem çözme becerilerine ilişkin bulgular Problem Çözme Envanteri (PÇE) ile toplanmıştır (110). Çalışma sonuçlarında, problemler ile başa çıkma ve sınav kaygısı arasında anlamlı ilişki bulunurken; sınav kaygısı fazla olan öğrencilerin problem çözme yeteneklerinin düşük olduğu gözlenmiştir (110).

Jeraht, Hasija ve Malhotra ise yaptıkları çalışmada problem çözme sorumluluğunu yerine getirirken kişilerin kaygı düzeyleriyle, cinsiyet, zekâ düzeyi ve dışadönük ve içedönük kişilik türleri arasındaki ilişki incelenmiştir (111). Araştırmanın çalışma grubunu 240 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır (111). Çalışma sonucunda problem çözme esnasında orta düzeyde zekâsı olan bireylerin, dışadönüklerin, stres düzeyi yüksek olanların ve kızların daha yüksek kaygıya sahip oldukları tespit edilmiştir (111).

Lochman ve Dodge ise çocuk ve ergenlerin olduğu 296 erkek olan çalışma grubuyla katılmışlardır (112). Çalışmada sosyal bilişsel süreçler ile saldırganlığın problem çözme becerisi ile ilişkisi incelenmiştir (112). Araştırmada bilişsel süreçler saldırgan olan ve olmayanlar üzerinden karşılaştırılarak veriler toplanmıştır (112). Sonuç olarak sosyal bilişsel süreçlerin içinde saldırgan grubun problem çözme becerilerinin daha yetersiz olduğu belirlenmiştir (112).

D’Zurilla ve Jaffee tarafından yürütülen çalışmada ergenler ile ebeveynlerinin problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir (113). Bu çalışmaya 117 lise öğrencisinin 83 anne, 73 baba olarak 156 anne-baba katılmıştır (113). Bu araştırmanın sonucuna göre ergenlerin problem çözme becerilerinin, ebeveynlerinin problem çözme becerilerine göre anlamlı derecede daha düşük olduğu tespit edilmiştir (113). Ergenlerin problem çözme becerileri ile babalarıyla aralarında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir (113). Aynı zamanda, riskli davranışlar gösteren ergenlerin (saldırganlık, intihar, suç ve madde kullanımı) problem çözme yeteneklerinin düşük olduğu belirlenmiştir (113).

D'Zurilla, Chang ve Sanna yaptığı araştırmada ise üniversiteye giden 205 öğrencinin sosyal problem çözme becerileri ile benlik saygıları arasındaki ilişki araştırılmıştır (114). Araştırmada bulunan öğrencilerin bu iki değişken arasındaki ilişkileri eş zamanlı ölçülürken, saldırganlık değişkeninin verileri 6-8 hafta sonra incelenmiştir (114). Çalışma sonuçlarına göre; düşük benlik saygısının, saldırganlığın, düşmanca hislerin, öfkenin sonuçlarla ilişkili olduğu görülmüştür (114).

Sumı yaptığı bu araştırmada Japon üniversite öğrencilerine yönelik olarak uygulanan ölçeklerle kişiler arası yeterlilik ile sosyal problem çözebilme arasındaki ilişki incelemiştir (115). Çalışmaya üniversitede mühendislik ve edebiyat bölümü okuyan öğrencilerinden 132'si kadın, 102'si erkek olarak toplamda 234 öğrenci yer almıştır (115). Katılımcılarından toplanan veriler, Problem Çözme Envanteri'nin (PÇE) Japon uyarlaması ile toplanmıştır (115). Çalışma sonucunda, probleme karşı iyimser ve sistematik bir tutum sergileyerek yaklaşan öğrencilerin kişiler arası problem çözmede başarılı oldukları tespit edilmiştir (115).

3. MATERYAL VE METOT

Bu araştırmada okul öncesi dönemdeki çocukların problem çözme becerileri ile ebeveynlerin bilişsel esneklikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacı ile yapılmıştır.

3.1. Yöntem ve Verilerin Toplanması

Okul öncesi dönemdeki çocukların problem çözme becerisiyle ebeveynlerin bilişsel esnekliği arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla bu araştırmada ebeveynlerin bilişsel esnekliğin yordayıcılarının saptanması amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelinde yapılan bu çalışmanın nicel verilerin toplanması amacı ile ebeveynlerin bilişsel esnekliğini ölçmek için Bilişsel Esneklik Envanteri (BEE), okul öncesi dönemdeki çocukların problem çözme becerilerini ölçmek amacıyla Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ) kullanılmıştır. Ayrıca araştırma kapsamında demografik bilgileri toplamak içinde demografik bilgi formu uygulanmıştır. Veri toplama sürecinde Malatya ili merkez Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerindeki okulöncesi eğitim kurumlarına kayıtlı, okul öncesi eğitim alan 302 çocuk ve bu çocukların 604 ebeveyni ile çalışılmıştır. Elde edilen nicel veriler uygun istatistiksel yöntemler kullanılarak analiz edilmiştir. Örneklemin belirlenmesinde hedefli örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın hedefleri doğrultusunda bir evrenin temsilci bir örneği yerine, hedef seçerek bir ya da birkaç alt kesiminin örnek olarak alındığı bu yöntemde evrenin soruna en uygun bir kesimini seçmek amaçlanır (82). Veriler alınan etik kurul onayı (Ek 1) ve MEB izninden (Ek 2) sonra 01.01.2021-30.04.2021 tarihleri arasında toplanmıştır.

3.2 Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanması için; araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu (Ek 3), araştırmada anne ve babalar için kullanılan Bilişsel Esneklik Envanteri (BEE) Dennis (Ek 4), Vander Wal tarafından 2010 yılında geliştirilmiştir ve okul öncesi dönemdeki çocuklar için Oğuz. V., Köksal Akyol A. tarafından 2015 yılında geliştirilen problem çözme becerisi ölçeği (PÇBÖ) kullanılmıştır (Ek 5).

3.2.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırma örneklemini oluşturan okul öncesi dönemdeki çocuklarla ilgili bilgileri derlemek amacıyla yapılan araştırmacı tarafında Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Bu formda ebeveynlerin yaş, cinsiyet, eğitim seviyesi, ekonomik özellikleri,

anne-babaların daha önce okul öncesi eğitim alma durumu ve süresi, anne-babaların çalışma durumu; çocukların yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası, okul öncesi eğitim alma durumu ve süresi, çocukların yaşadığı kişilere yönelik bilgiler bulunmaktadır. Kişisel bilgi formu (Ek-3) yer almaktadır.

3.2.2. Bilişsel Esneklik Envanteri

Bilişsel Esneklik Envanteri kişilerin hayatlarında yaşadıkları durumlara yönelik belirli zamana yayılan veya zor durumlara karşı alternatif çözümler üretebilme, dengeli düşünebilme, uygun seçeneklerin farkında olabilme ve tüm bunları davranış haline getirebilme becerilerinin saptanabilmesi amacı ile oluşturulmuştur (71). Ölçeğin Türkçe formunun uyarlanması Gülüm ve Dağ tarafından gerçekleştirilmiştir (71). Alternatifler ($r=.91$) ve Kontrol ($r=.86, .84$) başlıkları altında iki faktörden meydana gelmektedir (71). Bu ölçek toplam 20 maddeden oluşmaktadır (71). Ayrıca ölçekte tersine puanlanan toplam 6 madde bulunmaktadır (71). Bu çalışmada kullanılan Bilişsel Esneklik Envanteri (Ek-4) yer almaktadır.

3.2.3. Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ)

Çocuklar İçin Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ) anasınıfına devam etmekte olan 60–72 aylık çocukların problem çözme becerilerinin tespit edilmesi amacı ile geliştirilmiştir (72). Ölçek, ayrıca çocukların karşılaştıkları problem durumları çözmelerini cesaretlendirerek teşvik edici öğrenme fırsatları sunmaktadır (72). Ölçekte çocukların karşılaştıkları problem durumları dikkate alınarak on sekiz maddelik bir problem durumu listesi oluşturulmuştur (72). Her problem durumla ilgili olarak verdiği çözüm önerileri uygulama sırasında kaydedilmektedir (72).

Ölçekte problem durumların resimlerle belirtilmesi çocukların bakış açısından görsel olarak problemi fark etmeleri çözüme kavuşturmaları sürecini desteklemektedir (72). Çocuklara ölçeği uygulandığında o problem durumuna uygun yönerge söylenmektedir (72). Çocuk yapmak istemediğini, sıkıldığını, bilmediğini söyleyene kadar alternatif çözüm yolları kaydedilmektedir (72). Bir çocuk için ölçeğin uygulama süreci 20-30 dk sürmüştür. Problem çözme envanteri (Ek-5) yer almaktadır.

3.2.4. Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen veriler SPSS 22 paket programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Yapılan analizde verilerin normal dağılmamasından dolayı, ikili gruplar

arasındaki karşılaştırmalarda Mann Whitney U testi, üç veya daha fazla gruplar arasındaki karşılaştırmalarda Kruskal Wallis H testi, değişkenler arası ilişkilerde ise Spearman korelasyon analizi kullanılmıştır. Anlamlılık seviyesi olarak 0,05 kullanılmış olup, $p < 0,05$ olması durumunda anlamlı bir farklılığın/ilişkinin olduğu, $p > 0,05$ olması durumunda ise anlamlı farklılığın/ilişkinin olmadığı belirtilmiştir (72).



4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya ilişkin bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 4.1. Araştırmaya Katılan Ebeveynlerin Yaş, Cinsiyet ve Çocuk Sayısı Dağılım Sonuçları

		n	%
Yaş	30 ve altı	18	6.0
	31-35	71	23.5
	36-40	110	36.4
	41-45	63	20.9
	46 ve üzeri	40	13.2
	Toplam	302	100.0
Cinsiyet	Kadın	216	71.5
	Erkek	86	28.5
	Toplam	302	100.0
Çocuk sayısı	1 Çocuk	10	3.3
	2 Çocuk	217	71.9
	3 Çocuk	68	22.5
	4+ Çocuk	7	2.3
	Toplam	302	100.0

Araştırmaya katılanların yaş dağılımları incelendiğinde %36.4'ünün 36-40 yaş aralığında olduğu, %6'sının ise 30 ve altı yaş aralığında olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılanların cinsiyet dağılımları incelendiğinde %71.5'inin kadın olduğu, %28.5'inin ise erkek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılanların çocuk sayıları incelendiğinde %71.9'unun 2 çocuğa sahip olduğu, %2.3'ünün ise 4 ve daha fazla çocuğa sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2. Anne-Babanın Öğrenim Düzeyi ve Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu Sonuçları

		n	%
Anne öğrenim düzeyi	Okur-Yazar	21	7.0
	İlkokul	42	13.9
	Ortaokul	44	14.6
	Lise	57	18.9
	Ön lisans	29	9.6
	Lisans	100	33.1
	Lisansüstü	9	3.0
	Toplam	302	100.0
Annenin daha önce okul öncesi eğitim alma durumu	Evet	119	39.4
	Hayır	183	60.6
	Toplam	302	100.0
Baba öğrenim düzeyi	Okur-Yazar	11	3.6
	İlkokul	25	8.3
	Ortaokul	62	20.5
	Lise	59	19.5
	Ön lisans	30	9.9
	Lisans	98	32.5
	Lisansüstü	17	5.6
	Toplam	302	100.0
Babanın daha önce okul öncesi eğitim alma durumu	Evet	89	29.5
	Hayır	213	70.5
	Toplam	302	100.0

Araştırmaya katılanların annelerinin öğrenim düzeyleri incelendiğinde %33.1'inin lisans mezunu olduğu, %3'ünün ise lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılanların annelerinin daha önce okul öncesi eğitim alma durumları incelendiğinde %60.6'sının daha önce okul öncesi eğitim almadığı, %39.4'ünün ise daha önce okul öncesi eğitim aldığı görülmektedir. Araştırmaya katılanların babalarının öğrenim düzeyleri incelendiğinde %32.5'inin lisans mezunu olduğu, %3.6'sının ise okur-yazar olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılanların babalarının daha önce okul öncesi eğitim alma durumları incelendiğinde %70.5'inin daha önce okul öncesi eğitim almadığı, %29.5'inin ise daha önce okul öncesi eğitim aldığı görülmektedir.

Tablo 4.3. Ailenin Gelir Düzeyi, Anne-Babanın Çalışma Durumu, Çocuğun Yaşı, Cinsiyeti, Kardeş Sayısı, Doğum Sırası, Eğitim Süresi ve Çocuğun Birlikte Yaşadığı Kişilere İlişkin Sonuçlar

		n	%
Ailenin gelir düzeyi	Düşük	102	33.8
	Orta	114	37.7
	Üst	86	28.5
	Toplam	302	100.0
Annenin çalışma durumu	Çalışıyor	124	41.1
	Çalışmıyor	178	58.9
	Toplam	302	100.0
Babanın çalışma durumu	Çalışıyor	292	96.7
	Çalışmıyor	10	3.3
	Toplam	302	100.0
Çocuğun yaşı	4 Yaş	86	28.5
	5 Yaş	146	48.3
	6 Yaş	70	23.2
	Toplam	302	100.0
Çocuğun cinsiyeti	Kız	177	58.6
	Erkek	125	41.4
	Toplam	302	100.0
Kardeş sayısı	1 Kardeş	221	73.2
	2 Kardeş	72	23.8
	3 Kardeş	9	3.0
	4+ Kardeş	0	0.0
	Toplam	302	100.0
Doğum sırası	İlk Çocuk	121	40.1
	Ortancalardan biri	37	12.3
	Son Çocuk	144	47.7
	Toplam	302	100.0
Okulöncesi eğitim alma süresi	1 Yıl	194	64.2
	2 Yıl	69	22.8
	3+ Yıl	39	12.9
	Toplam	302	100.0
Çocuğun birlikte yaşadığı kişiler	Aile	264	87.4
	Anne	24	7.9
	Baba	13	4.3
	Diğer	1	.3
	Toplam	302	100.0

Araştırmaya katılanların ailelerinin gelir düzeyleri incelendiğinde %33.8'inin düşük, %37.7'sinin orta, %28.5'inin ise yüksek gelire sahip olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılanların annelerinin çalışma durumları incelendiğinde %41.1'inin çalıştığı, %58.9'unun ise çalışmadığı görülmektedir. Araştırmaya katılanların babalarının çalışma durumları incelendiğinde %96.7'sinin çalıştığı, %3.3'ünün ise çalışmadığı görülmektedir. Araştırmaya katılanların çocuklarının yaşları incelendiğinde %28.5'inin 4 yaşında, %48.3'ünün 5 yaşında, %23.2'sinin ise 6 yaşında olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılanların çocuklarının cinsiyetleri incelendiğinde %58.6'sının kız, %41.4'ünün erkek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılanların kardeş sayıları incelendiğinde %73.2'sinin tek olduğu, %3'ünün 3 kardeş olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılanların doğum sıraları incelendiğinde %47.7'sinin son çocuk, %12.3'ünün ortanca olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılanların okul öncesi eğitim alma süreleri incelendiğinde %64.2'sinin 1 yıl, %12.9'unun 3 ve daha fazla okul öncesi eğitim aldıkları görülmektedir. Araştırmaya katılanların çocuklarının birlikte yaşadığı kişiler incelendiğinde %87.4'ünün ailesiyle, %4.3'ünün babasıyla yaşadığı görülmektedir.

Tablo 4.4. Çocuklar İçin Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ) Sonuçları 1

	Hiç Çözüm Önerisi Yok		Tek Öneri Var		İki Öneri Var		Üç Öneri Var		Üçten Fazla Öneri Var		Toplam	
	n	%	N	%	n	%	n	%	n	%	N	%
Bu çocuk, boyama yaparken elleri boya olmuş.	28	9.3	119	39.4	85	28.1	59	19.5	11	3.6	302	100.0
Bu çocuk, yemeğine tuz atarken tuzluğun kapağı açılmış ve bütün tuz yemeğine dökülmüş.	25	8.3	138	45.7	97	32.1	34	11.3	8	2.6	302	100.0
Bu çocuğun bisikletinin tekerleği patlamış.	23	7.6	114	37.7	99	32.8	46	15.2	20	6.6	302	100.0
Bu çocuk, oyuncağıyla oynarken arkadaşı onun oyuncağını izinsiz almış.	25	8.3	103	34.1	117	38.7	41	13.6	16	5.3	302	100.0
Bu çocuk, gömleğinin düğmesini açamamış.	37	12.3	123	40.7	91	30.1	39	12.9	12	4.0	302	100.0
Bu çocuğun topunun havası inmiş.	32	10.6	127	42.1	91	30.1	45	14.9	7	2.3	302	100.0
Bu çocuk, yeleğinin düğmelerini iliklerken düğmelerinden biri kopmuş.	38	12.6	124	41.1	83	27.5	42	13.9	15	5.0	302	100.0
Bu çocuk, pasta tabağını düşürmüş.	41	13.6	112	37.1	93	30.8	40	13.2	16	5.3	302	100.0
Bu çocuğun pantolonuna arkadaşı sulu boya fırçasını düşürmüş.	26	8.6	131	43.4	77	25.5	51	16.9	17	5.6	302	100.0
Bu çocuk, hikaye kitabının sayfalarını çevirirken sayfalarından biri yırtılmış.	42	13.9	123	40.7	75	24.8	49	16.2	13	4.3	302	100.0

Araştırmaya katılanların “Bu çocuk, boyama yaparken elleri boya olmuş.” önermesine %39.4 oranında tek öneri var cevabını verdikleri görülürken, %3,6’sının üçten fazla öneri var cevabını verdikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılanların “Bu çocuk, yemeğine tuz atarken tuzluğun kapağı açılmış ve bütün tuz yemeğine dökülmüş.” önermesine %45.7 oranında tek öneri var cevabını verdikleri görülürken, %2.6’sının üçten fazla öneri var cevabını verdikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılanların “Bu çocuğun bisikletinin tekerleği patlamış.” önermesine %37.7 oranında tek öneri var cevabını verdikleri görülürken, %6.6’sının üçten fazla öneri var cevabını verdikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılanların “Bu çocuk, oyuncağıyla oynarken arkadaşı onun oyuncağını izinsiz almış.” önermesine %34.1 oranında tek öneri var cevabını verdikleri görülürken, %5.3’ünün üçten fazla öneri var cevabını verdikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılanların “Bu çocuk, gömleğinin düğmesini açamamış.” önermesine %40.7 oranında tek öneri var cevabını verdikleri görülürken, %4’ünün üçten fazla öneri var cevabını verdikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılanların “Bu çocuğun topunun havası inmiş.” önermesine %42.1 oranında tek öneri var cevabını verdikleri görülürken, %2.3’ünün üçten fazla öneri var cevabını verdikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılanların “Bu çocuk, yeleğinin düğmelerini iliklerken düğmelerinden biri kopmuş.” önermesine %41.1 oranında tek öneri var cevabını verdikleri görülürken, %5’inin üçten fazla öneri var cevabını verdikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılanların “Bu çocuk, pasta tabağını düşürmüş.” önermesine %37.1 oranında tek öneri var cevabını verdikleri görülürken, %5.3’ünün üçten fazla öneri var cevabını verdikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılanların “Bu çocuğun pantolonuna arkadaşı sulu boya fırçasını düşürmüş.” önermesine %43.4 oranında tek öneri var cevabını verdikleri görülürken, %5.6’sının üçten fazla öneri var cevabını verdikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılanların “Bu çocuk, hikaye kitabının sayfalarını çevirirken sayfalarından biri yırtılmış.” önermesine %40.7 oranında tek öneri var cevabını verdikleri görülürken, %4.3’ünün üçten fazla öneri var cevabını verdikleri görülmektedir.

Tablo 4.5. Çocuklar İçin Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ) Sonuçları 2

	Hiç Çözüm Önerisi Yok		Tek Öneri Var		İki Öneri Var		Üç Öneri Var		Üçten Fazla Öneri Var		Toplam	
	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Bu çocuk yapbozla oynarken yapbozun parçalarından birinin eksik olduğunu fark etmiş.	36	11.9	135	44.7	75	24.8	44	14.6	12	4.0	302	100.0
Bu çocuk, oturduğu masadan kalkarken ayanı arkadaşının üzerine dökmüş.	44	14.6	102	33.8	85	28.1	59	19.5	12	4.0	302	100.0
Bu çocuk, parkta salıncağa binmek istemiş. Ama başka bir çocuk salıncaktan inmek istememiş.	31	10.3	119	39.4	95	31.5	45	14.9	12	4.0	302	100.0
Bu çocuk, dolabın üstünde bulunan oyuncasını almak için uzanmış, ama oyuncasını alamamış.	28	9.3	125	41.4	91	30.1	42	13.9	16	5.3	302	100.0
Bu çocuk, koşarken saksıyı kırmış.	41	13.6	115	38.1	93	30.8	42	13.9	11	3.6	302	100.0
Bu çocuk yemek yiyecekmiş, ama çatal kaşık yokmuş	40	13.2	134	44.4	72	23.8	45	14.9	11	3.6	302	100.0
Bu çocuk, dondurmasını yerken yere düşürmüş.	37	12.3	141	46.7	66	21.9	51	16.9	7	2.3	302	100.0
Bu çocuk, oyuncasıyla oynarken oyuncasını kırmış.	41	13.6	132	43.7	70	23.2	46	15.2	13	4.3	302	100.0

Araştırmaya katılanların “Bu çocuk yapbozla oynarken yapbozun parçalarından birinin eksik olduğunu fark etmiş.” önermesine %44.7 oranında tek öneri var cevabını verdikleri görölrken, %4’ünün üçten fazla öneri var cevabını verdikleri görölmektedir.

Araştırmaya katılanların “Bu çocuk, oturduğu masadan kalkarken ayranı arkadaşının üzerine dökmüş.” önermesine %33.8 oranında tek öneri var cevabını verdikleri görölrken, %4’ünün üçten fazla öneri var cevabını verdikleri görölmektedir.

Araştırmaya katılanların “Bu çocuk, parkta salıncağa binmek istemiş. Ama başka bir çocuk salıncaktan inmek istememiş.” önermesine %39.4 oranında tek öneri var cevabını verdikleri görölrken, %4’ünün üçten fazla öneri var cevabını verdikleri görölmektedir.

Araştırmaya katılanların “Bu çocuk, dolabın üstünde bulunan oyuncadıını almak için uzanmış, ama oyuncadıını alamamış.” önermesine %41.4 oranında tek öneri var cevabını verdikleri görölrken, %5.3’ünün üçten fazla öneri var cevabını verdikleri görölmektedir.

Araştırmaya katılanların “Bu çocuk, koşarken saksıyı kırmış.” önermesine %38.1 oranında tek öneri var cevabını verdikleri görölrken, %3.6’sının üçten fazla öneri var cevabını verdikleri görölmektedir.

Araştırmaya katılanların “Bu çocuk yemek yiyecekmiş, ama atal kaşık yokmuş.” önermesine %44.4 oranında tek öneri var cevabını verdikleri görölrken, %3.6’sının üçten fazla öneri var cevabını verdikleri görölmektedir.

Araştırmaya katılanların “Bu çocuk, dondurmasını yerken yere düşürmüş.” önermesine %46.7 oranında tek öneri var cevabını verdikleri görölrken, %2.3’ünün üçten fazla öneri var cevabını verdikleri görölmektedir.

Araştırmaya katılanların “Bu çocuk, oyuncadııyla oynarken oyuncadıını kırmış.” önermesine %43.7 oranında tek öneri var cevabını verdikleri görölrken, %4.3’ünün üçten fazla öneri var cevabını verdikleri görölmektedir.

Tablo 4.6. Annelere Uygulanan Bilişsel Esneklik Envanterinin Tersine Puanlanan Maddelerin Sonuçları

	Tamamen Uygun		Uygun		Kararsızım		Pek Uygun Değil		Hiç Uygun Değil		Toplam	
	N	%	n	%	n	%	n	%	N	%	N	%
Zor durumlarla karşılaştığımda karar vermekte güçlük çekerim.	33	10.9	89	29.5	18	6.0	84	27.8	78	25.8	302	100.0
Zor durumlarla karşılaştığımda kontrolümü kaybediyormuşum gibi hissederim.	61	20.2	65	21.5	17	5.6	78	25.8	81	26.8	302	100.0
Zor durumlarla karşılaştığımda öyle strese girerim ki sorunu çözecek bir yol bulamam.	68	22.5	64	21.2	14	4.6	85	28.1	71	23.5	302	100.0
Zor durumlarla baş etmek için çok sayıda değişik seçeneğin olması beni sıkıntıya sokar.	52	17.2	74	24.5	26	8.6	68	22.5	82	27.2	302	100.0
Zor durumlarla karşılaştığımda ne yapacağımı bilemem.	50	16.6	89	29.5	23	7.6	64	21.2	76	25.2	302	100.0
Zor durumlarda, şartları değiştirecek gücümün olmadığını hissederim.	80	26.5	63	20.9	10	3.3	58	19.2	91	30.1	302	100.0

Araştırmaya katılanların “Zor durumlarla karşılaştığında karar vermekte g¼çlük çekerim.” önermesine %29.5 oranında uygun cevabını verdikleri gr¼l¼rken, %6’sının kararsızım cevabını verdikleri gr¼lmektedir.

Araştırmaya katılanların “Zor durumlarla karşılaştığında kontrol¼m¼ kaybediyormuşum gibi hissederim.” önermesine %21.5 oranında uygun cevabını verdikleri gr¼l¼rken, %5.6’sının kararsızım cevabını verdikleri gr¼lmektedir.

Araştırmaya katılanların “Zor durumlarla karşılaştığında öyle strese girerim ki sorunu ozecek bir yol bulamam.” önermesine %21.2 oranında uygun cevabını verdikleri gr¼l¼rken, %4.6’sının kararsızım cevabını verdikleri gr¼lmektedir.

Araştırmaya katılanların “Zor durumlarla baş etmek için çok sayıda değişik seçeneğin olması beni sıkıntıya sokar.” önermesine %24.5 oranında uygun cevabını verdikleri gr¼l¼rken, %8.6’sının kararsızım cevabını verdikleri gr¼lmektedir.

Araştırmaya katılanların “Zor durumlarla karşılaştığında ne yapacağımı bilemem.” önermesine %29.5 oranında uygun cevabını verdikleri gr¼l¼rken, %7.6’sının kararsızım cevabını verdikleri gr¼lmektedir.

Araştırmaya katılanların “Zor durumlarda, şartları değiştirmek g¼c¼m¼n olmadığını hissederim.” önermesine %20.9 oranında uygun cevabını verdikleri gr¼l¼rken, %3.3’¼n¼n kararsızım cevabını verdikleri gr¼lmektedir.

Tablo 4.7. Annelere Uygulanan Bilişsel Esneklik Envanterinin Alternatif Alt Boyutunun Sonuçları

	Hiç Uygun Değil		Pek Uygun Değil		Kararsızım		Uygun		Tamamen Uygun		Toplam	
	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Durumları "tartma" konusunda iyiyimdir.	10	3.3	45	14.9	9	3.0	152	50.3	86	28.5	302	100.0
Karar vermeden önce çok sayıda seçeneği dikkate alırım.	22	7.3	41	13.6	21	7.0	132	43.7	86	28.5	302	100.0
Zor durumlara değişik açılardan bakmayı tercih ederim.	24	7.9	57	18.9	15	5.0	142	47.0	64	21.2	302	100.0
Bir davranışın nedenini anlamak için önce, elimdekini dışında ek bilgi edinmeye çalışırım.	17	5.6	51	16.9	35	11.6	131	43.4	68	22.5	302	100.0
Olaylara başkalarının bakış açısından bakmayı denerim.	24	7.9	61	20.2	20	6.6	122	40.4	75	24.8	302	100.0
Kendimi başkalarının yerine koymakta başarılıyım.	24	7.9	57	18.9	19	6.3	124	41.1	78	25.8	302	100.0
Zor durumlara farklı açılardan bakmak önemlidir.	27	8.9	54	17.9	32	10.6	100	33.1	89	29.5	302	100.0
Zor durumlarda nasıl davranacağıma karar vermeden önce birçok seçeneği dikkate alırım.	18	6.0	44	14.6	32	10.6	120	39.7	88	29.1	302	100.0
Durumlara farklı bakış açılarından bakarım.	23	7.6	49	16.2	39	12.9	123	40.7	68	22.5	302	100.0
Hayatta karşılaştığım zorlukların üstesinden gelmeyi becerebilirim.	28	9.3	42	13.9	26	8.6	128	42.4	78	25.8	302	100.0
Bir davranışın nedenini düşünürken mevcut bütün bilgileri ve gerçekleri dikkate alırım.	11	3.6	54	17.9	21	7.0	133	44.0	83	27.5	302	100.0
Zor durumlarla karşılaştığımda önce bir durup çözüm için farklı yollar düşünmeye çalışırım.	15	5.0	54	17.9	27	8.9	156	51.7	50	16.6	302	100.0
Zor durumlarla karşılaştığımda birden çok çözüm yolu bulabilirim.	18	6.0	58	19.2	34	11.3	118	39.1	74	24.5	302	100.0
Zor durumlara tepki vermeden önce birçok seçeneği dikkate alırım.	25	8.3	60	19.9	40	13.2	106	35.1	71	23.5	302	100.0

Araştırmaya katılanların “Durumları "tartma" konusunda iyiyimdir.” önermesine %50.3 oranında uygun cevabını verdikleri görülürken, %3’ünün kararsızım cevabını verdikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılanların “Karar vermeden önce çok sayıda seçeneği dikkate alırım.” önermesine %43.7 oranında uygun cevabını verdikleri görülürken, %7’sinin kararsızım cevabını verdikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılanların “Zor durumlara değişik açılardan bakmayı tercih ederim.” önermesine %47 oranında uygun cevabını verdikleri görülürken, %5’inin kararsızım cevabını verdikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılanların “Bir davranışın nedenini anlamak için önce, elimdekinin dışında ek bilgi edinmeye çalışırım.” önermesine %43.4 oranında uygun cevabını verdikleri görülürken, %11.6’sının kararsızım cevabını verdikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılanların “Olaylara başkalarının bakış açısından bakmayı denerim.” önermesine %40.4 oranında uygun cevabını verdikleri görülürken, %6.6’sının kararsızım cevabını verdikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılanların “Kendimi başkalarının yerine koymakta başarılıyım.” önermesine %41.1 oranında uygun cevabını verdikleri görülürken, %6.3’ünün kararsızım cevabını verdikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılanların “Zor durumlara farklı açılardan bakmak önemlidir.” önermesine %33.1 oranında uygun cevabını verdikleri görülürken, %10.6’sının kararsızım cevabını verdikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılanların “Zor durumlarda nasıl davranacağıma karar vermeden önce birçok seçeneği dikkate alırım.” önermesine %39.7 oranında uygun cevabını verdikleri görülürken, %10.6’sının kararsızım cevabını verdikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılanların “Durumlara farklı bakış açılarından bakarım.” önermesine %40.7 oranında uygun cevabını verdikleri görülürken, %12.9’unun kararsızım cevabını verdikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılanların “Hayatta karşılaştığım zorlukların üstesinden gelmeyi becerebilirim.” önermesine %42.4 oranında uygun cevabını verdikleri görülürken, %8.6’sının kararsızım cevabını verdikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılanların “Bir davranışın nedenini düşünürken mevcut bütün bilgileri ve gerçekleri dikkate alırım.” önermesine %44 oranında uygun cevabını verdikleri görülürken, %7’sinin kararsızım cevabını verdikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılanların “Zor durumlarla karşılaştığımda önce bir durum çözüm için farklı yollar düşünmeye çalışırım.” önermesine %51.7 oranında uygun cevabını verdikleri görülürken, %8.9’unun kararsızım cevabını verdikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılanların “Zor durumlarla karşılaştığımda birden çok çözüm yolu bulabilirim.” önermesine %39.1 oranında uygun cevabını verdikleri görülürken, %11.3’ünün kararsızım cevabını verdikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılanların “Zor durumlara tepki vermeden önce birçok seçeneği dikkate alırım.” önermesine %35.1 oranında uygun cevabını verdikleri görülürken, %13.2’sinin kararsızım cevabını verdikleri görülmektedir.

Tablo 4.8. Babalara Uygulanan Bilişsel Esneklik Envanterinin Tersine Puanlanan Maddelerin Sonuçları

	Tamamen Uygun		Uygun		Kararsızım		Pek Uygun Değil		Hiç Uygun Değil		Toplam	
	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%
	Zor durumlarla karşılaştığımda karar vermekte güçlük çekerim.	44	14.6	70	23.2	27	8.9	78	25.8	83	27.5	302
Zor durumlarla karşılaştığımda kontrolümü kaybediyormuşum gibi hissederim.	57	18.9	79	26.2	10	3.3	69	22.8	87	28.8	302	100.0
Zor durumlarla karşılaştığımda öyle strese girerim ki sorunu çözecek bir yol bulamam.	52	17.2	72	23.8	27	8.9	91	30.1	60	19.9	302	100.0
Zor durumlarla baş etmek için çok sayıda değişik seçeneğin olması beni sıkıntıya sokar.	69	22.8	79	26.2	13	4.3	57	18.9	84	27.8	302	100.0
Zor durumlarla karşılaştığımda ne yapacağımı bilemem.	65	21.5	69	22.8	25	8.3	75	24.8	68	22.5	302	100.0
Zor durumlarda, şartları değiştirecek gücümün olmadığını hissederim.	73	24.2	71	23.5	8	2.6	66	21.9	84	27.8	302	100.0

Araştırmaya katılanların “Zor durumlarla karşılaştığımda karar vermekte güçlük çekerim.” önermesine %23.2 oranında uygun cevabını verdikleri görülürken, %8.9’unun kararsızım cevabını verdikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılanların “Zor durumlarla karşılaştığımda kontrolümü kaybediyormuşum gibi hissederim.” önermesine %26.2 oranında uygun cevabını verdikleri görülürken, %3.3’ünün kararsızım cevabını verdikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılanların “Zor durumlarla karşılaştığımda öyle strese girerim ki sorunu çözecek bir yol bulamam.” önermesine %23.8 oranında uygun cevabını verdikleri görülürken, %8.9’unun kararsızım cevabını verdikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılanların “Zor durumlarla baş etmek için çok sayıda değişik seçeneğin olması beni sıkıntıya sokar.” önermesine %26.2 oranında uygun cevabını verdikleri görülürken, %4.3’ünün kararsızım cevabını verdikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılanların “Zor durumlarla karşılaştığımda ne yapacağımı bilemem.” önermesine %22.8 oranında uygun cevabını verdikleri görülürken, %8.3’ünün kararsızım cevabını verdikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılanların “Zor durumlarda. şartları değiştirmek için gücümün olmadığını hissedirim.” önermesine %23.5 oranında uygun cevabını verdikleri görülürken, %2.6’sının kararsızım cevabını verdikleri görölmektedir.



Tablo 4.9. Babalara Uygulanan Bilişsel Esneklik Envanterinin Alternatif Alt Boyutunun Sonuçları

	Hiç Uygun Değil		Pek Uygun Değil		Kararsızım		Uygun		Tamamen Uygun		Toplam	
	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Durumları "tartma" konusunda iyiyimdir.	12	4.0	40	13.2	11	3.6	125	41.4	114	37.7	302	100.0
Karar vermeden önce çok sayıda seçeneği dikkate alırım.	19	6.3	45	14.9	26	8.6	118	39.1	94	31.1	302	100.0
Zor durumlara değişik açılardan bakmayı tercih ederim.	21	7.0	51	16.9	26	8.6	139	46.0	65	21.5	302	100.0
Bir davranışın nedenini anlamak için önce, elimdekini dışında ek bilgi edinmeye çalışırım.	20	6.6	54	17.9	31	10.3	122	40.4	75	24.8	302	100.0
Olaylara başkalarının bakış açısından bakmayı denerim.	27	8.9	54	17.9	20	6.6	125	41.4	76	25.2	302	100.0
Kendimi başkalarının yerine koymakta başarılıyım.	26	8.6	51	16.9	22	7.3	129	42.7	74	24.5	302	100.0
Zor durumlara farklı açılardan bakmak önemlidir.	17	5.6	51	16.9	33	10.9	111	36.8	90	29.8	302	100.0
Zor durumlarda nasıl davranacağıma karar vermeden önce birçok seçeneği dikkate alırım.	15	5.0	49	16.2	27	8.9	114	37.7	97	32.1	302	100.0
Durumlara farklı bakış açılarından bakarım.	16	5.3	49	16.2	30	9.9	128	42.4	79	26.2	302	100.0
Hayatta karşılaştığım zorlukların üstesinden gelmeyi becerebilirim.	19	6.3	53	17.5	30	9.9	113	37.4	87	28.8	302	100.0
Bir davranışın nedenini düşünürken mevcut bütün bilgileri ve gerçekleri dikkate alırım.	23	7.6	48	15.9	33	10.9	111	36.8	87	28.8	302	100.0
Zor durumlarla karşılaştığımda önce bir durup çözüm için farklı yollar düşünmeye çalışırım.	8	2.6	53	17.5	31	10.3	142	47.0	68	22.5	302	100.0
Zor durumlarla karşılaştığımda birden çok çözüm yolu bulabilirim.	25	8.3	55	18.2	39	12.9	106	35.1	77	25.5	302	100.0
Zor durumlara tepki vermeden önce birçok seçeneği dikkate alırım.	22	7.3	69	22.8	32	10.6	91	30.1	88	29.1	302	100.0

Araştırmaya katılanların “Durumları "tartma" konusunda iyiyimdir.” önermesine %41.4 oranında uygun cevabını verdikleri görülürken, %3.6’sının kararsızım cevabını verdikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılanların “Karar vermeden önce çok sayıda seçeneği dikkate alırım.” önermesine %39.1 oranında uygun cevabını verdikleri görülürken, %8.6’sının kararsızım cevabını verdikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılanların “Zor durumlara değişik açılardan bakmayı tercih ederim.” önermesine %46 oranında uygun cevabını verdikleri görülürken, %8.6’sının kararsızım cevabını verdikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılanların “Bir davranışın nedenini anlamak için önce, elimdeki dışında ek bilgi edinmeye çalışırım.” önermesine %40.4 oranında uygun cevabını verdikleri görülürken, %10.3’ünün kararsızım cevabını verdikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılanların “Olaylara başkalarının bakış açısından bakmayı denerim.” önermesine %41.4 oranında uygun cevabını verdikleri görülürken, %6.6’sının kararsızım cevabını verdikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılanların “Kendimi başkalarının yerine koymakta başarılıyım.” önermesine %42.7 oranında uygun cevabını verdikleri görülürken, %7,3’ünün kararsızım cevabını verdikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılanların “Zor durumlara farklı açılardan bakmak önemlidir.” önermesine %36.8 oranında uygun cevabını verdikleri görülürken, %10.9’unun kararsızım cevabını verdikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılanların “Zor durumlarda nasıl davranacağıma karar vermeden önce birçok seçeneği dikkate alırım.” önermesine %37.7 oranında uygun cevabını verdikleri görülürken, %8.9’unun kararsızım cevabını verdikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılanların “Durumlara farklı bakış açılarından bakarım.” önermesine %42.4 oranında uygun cevabını verdikleri görülürken, %9.9’unun kararsızım cevabını verdikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılanların “Hayatta karşılaştığım zorlukların üstesinden gelmeyi becerebilirim.” önermesine %37.4 oranında uygun cevabını verdikleri görülürken, %9.9’unun kararsızım cevabını verdikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılanların “Bir davranışın nedenini düşünürken mevcut bütün bilgileri ve gerçekleri dikkate alırım.” önermesine %36.8 oranında uygun cevabını verdikleri görülürken, %10.9’unun kararsızım cevabını verdikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılanların “Zor durumlarla karşılaştığımda önce bir durum çözümü için farklı yollar düşünmeye çalışırım.” önermesine %47 oranında uygun cevabını verdikleri görülürken, % 10.3’ünün kararsızım cevabını verdikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılanların “Zor durumlarla karşılaştığımda birden çok çözüm yolu bulabilirim.” önermesine %35.1 oranında uygun cevabını verdikleri görülürken, % 12.9’unun kararsızım cevabını verdikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılanların “Zor durumlara tepki vermeden önce birçok seçeneği dikkate alırım.” önermesine %30.1 oranında uygun cevabını verdikleri görülürken, % 10.6’sının kararsızım cevabını verdikleri görülmektedir.

Tablo 4.10. Anne-Babaların Yaş Grupları ile Problem Çözme Ölçeği Arasındaki İlişkinin Kontrol ve Alternatif Altboyut Sonuçları

		Yaş					Kruskall Wallis H Testi				
		N	Ortalama	Medyan	Minimum	Maximum	SS	Sıra Ort.	H	P	İkili Karşılaştırma
Kontrol Anne	1=30 ve altı	18	23.39	29.00	7.00	30.00	9.00	206.78	8.687	0.069	-
	2=31-35	71	19.17	17.00	6.00	30.00	7.11	156.90			
	3=36-40	110	18.31	16.00	7.00	30.00	7.35	144.73			
	4=41-45	63	18.52	19.00	7.00	30.00	7.44	145.75			
	5=46 ve üzeri	40	18.40	16.50	7.00	30.00	7.58	144.73			
	Toplam	302	18.87	18.00	6.00	30.00	7.49				
Alternatifler Anne	1=30 ve altı	18	56.56	66.50	27.00	70.00	15.55	204.39	15.861	0.003	4-1 3-1
	2=31-35	71	51.04	54.00	29.00	70.00	11.21	152.20			
	3=36-40	110	49.04	51.50	25.00	70.00	12.14	139.87			
	4=41-45	63	48.38	53.00	22.00	69.00	13.06	135.83			
	5=46 ve üzeri	40	55.10	58.00	28.00	70.00	10.45	183.14			
	Toplam	302	50.62	55.00	22.00	70.00	12.34				
Kontrol Baba	1=30 ve altı	18	22.56	28.00	6.00	30.00	9.65	203.19	9.855	0.043	4-1 3-1
	2=31-35	71	19.31	20.00	6.00	29.00	7.66	158.27			
	3=36-40	110	17.84	16.50	7.00	30.00	7.11	142.60			
	4=41-45	63	17.90	17.00	6.00	30.00	7.63	138.33			
	5=46 ve üzeri	40	19.43	18.50	8.00	30.00	7.40	161.44			
	Toplam	302	18.69	17.50	6.00	30.00	7.60				
Alternatifler Baba	1=30 ve altı	18	56.78	63.50	28.00	70.00	13.55	201.47	14.182	0.007	3-1
	2=31-35	71	52.83	57.00	24.00	69.00	12.63	165.42			
	3=36-40	110	49.11	50.00	23.00	69.00	12.15	136.06			
	4=41-45	63	49.46	52.00	26.00	69.00	11.96	137.82			
	5=46 ve üzeri	40	53.68	56.00	23.00	70.00	11.03	168.31			
	Toplam	302	51.12	54.00	23.00	70.00	12.31				

Araştırmaya katılan ebeveynlere uygulanan bilişsel esneklik ölçeğinin kontrol ve alternatifler altboyutlarının ebeveyn yaşları ile olan ilişkisine dair veriler incelendiğinde; yaş grupları arasında “Kontrol Anne” puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir. ($p>0.05$)

Yaş grupları arasında “Alternatifler Anne” puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p<0.05$). Yaş grubu “41-45” yaş olanlarda puanlar yaş grubu “30 ve altı” yaş olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir. Yaş grubu “36-40” yaş olanlarda puanlar yaş grubu “30 ve altı” yaş olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir.

Yaş grupları arasında “Kontrol Baba” puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p<0.05$). Yaş grubu “41-45” yaş olanlarda puanlar yaş grubu “30 ve altı” yaş olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir. Yaş grubu “36-40” yaş olanlarda puanlar yaş grubu “30 ve altı” yaş olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir.

Yaş grupları arasında “Alternatifler Baba” puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p<0.05$). Yaş grubu “36-40” yaş olanlarda puanlar yaş grubu “30 ve altı” yaş olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda ebeveynlerin bilişsel esnekliğini ölçen ölçeğin kontrol ve alternatif alt boyutları açısından; ebeveyn yaşı yükseldikçe bilişsel esneklik ölçeğinin iki alt boyutunda da puan ortalamalarının azaldığı belirlenmiştir.

Tablo 4.11. Anne-Babaların Yaş Grupları ile Problem Çözme Ölçeği Arasındaki İlişkinin Sonuçları

	Yaş					Kruskall Wallis H Testi					
	N	Ortalama	Medyan	Minimum	Maximum	ss	Sıra Ort.	H	P	İkili Karşılaştırma	
PÖÇ	1=30 ve altı	18	35.44	32.50	16.00	53.00	12.99	199.39	11.188	0.025	3-1 3-2 4-1
	2=31-35	71	30.15	28.00	11.00	61.00	12.70	166.70			
	3=36-40	110	26.35	20.00	9.00	63.00	13.54	137.30			
	4=41-45	63	28.43	21.00	10.00	57.00	15.56	142.87			
	5=46 ve üzeri	40	30.88	23.00	10.00	66.00	17.53	155.59			
Toplam	302	28.82	25.00	9.00	66.00	14.45					

Araştırmaya katılan ebeveynlerin yaşları ile çocukların problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelendiğinde; yaş grupları arasında problem çözme becerisi ölçeği (PÖÇ) açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p<0.05$). Yaş grubu “36-40” yaş olanlarda puanlar yaş grubu “30 ve altı” ve “31-35” yaş olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir. Yaş grubu “41-45” yaş olanlarda puanlar yaş grubu “30 ve altı” yaş olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir. Bu sonuçlar ebeveyn yaşı yükseldikçe çocukların problem çözme becerisi ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının azaldığını göstermektedir.

Tablo 4.12. Anne-Babaların Cinsiyet Grupları İle Problem Çözme Becerisi Ölçeği Arasındaki İlişkinin Sonuçları

		n	Cinsiyet				Mann Whitney U Testi			
			Ortalama	Medyan	Minimum	Maximum	ss	Sıra Ort.	U	P
Kontrol Anne	Kadın	216	18.29	16.00	6.00	30.00	7.61	145.14		
	Erkek	86	20.33	22.00	8.00	30.00	7.03	167.47		
	Toplam	302	18.87	18.00	6.00	30.00	7.49			
Alternatifler Anne	Kadın	216	49.71	53.00	23.00	70.00	12.15	144.80		
	Erkek	86	52.91	57.00	22.00	70.00	12.59	168.32		
	Toplam	302	50.62	55.00	22.00	70.00	12.34			
Kontrol Baba	Kadın	216	18.57	17.00	6.00	30.00	7.63	150.30		
	Erkek	86	18.98	19.50	7.00	30.00	7.56	154.52		
	Toplam	302	18.69	17.50	6.00	30.00	7.60			
Alternatifler Baba	Kadın	216	50.79	53.00	23.00	70.00	12.31	148.84		
	Erkek	86	51.94	57.00	23.00	66.00	12.36	158.17		
	Toplam	302	51.12	54.00	23.00	70.00	12.31			
PÖÇ	Kadın	216	28.58	25.00	10.00	66.00	14.42	149.75		
	Erkek	86	29.41	27.00	9.00	62.00	14.60	155.88		
	Toplam	302	28.82	25.00	9.00	66.00	14.45			

Araştırmaya katılan ebeveynlerin cinsiyetleri ile bilişsel esneklik ve çocukların problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelendiğinde; cinsiyet grupları arasında “Kontrol Anne” puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p<0.05$). Erkeklerde puanlar kadınlara göre anlamlı derecede daha yüksek görülmektedir. Cinsiyet grupları arasında “Alternatifler Anne” puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p<0.05$). Erkeklerde puanlar kadınlara göre anlamlı derecede daha

yüksek görülmektedir. Cinsiyet grupları arasında “Kontrol Baba” puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>0.05$). Cinsiyet grupları arasında “Alternatifler Baba” puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>0.05$). Cinsiyet grupları arasında “Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÖÇ)” puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>0.05$). Bu sonuçlar incelendiğinde ebeveynlerin bilişsel esneklik puanlarının her iki alt boyutta da cinsiyet açısından erkeler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Tablo 4.13. Çocuk Sayısı ile Kontrol-Alternatif Altboyutları Sonuçları

		Çocuk sayısı				Kruskall Wallis H Testi					
		n	Ortalama	Medyan	Minimum	Maximum	ss	Sıra Ort.	H	p	İkili Karşılaştırma
Kontrol Anne	1=1 Çocuk	10	19.10	19.00	13.00	24.00	4.86	153.30			
	2=2 Çocuk	217	18.23	16.00	6.00	30.00	7.43	144.29			4-2
	3=3 Çocuk	68	21.78	24.50	6.00	30.00	7.28	184.67	20.799	0.001	4-3
	4=4+ Çocuk	7	10.29	11.00	7.00	13.00	2.36	50.07			2-3
	Toplam	302	18.87	18.00	6.00	30.00	7.49				
Alternatifler Anne	1=1 Çocuk	10	54.40	52.50	48.00	61.00	5.99	169.85			4-1
	2=2 Çocuk	217	49.39	52.00	22.00	70.00	12.44	142.38			4-2
	3=3 Çocuk	68	55.65	59.00	23.00	70.00	10.76	188.46	24.665	0.001	4-3
	4=4+ Çocuk	7	34.71	36.00	26.00	48.00	7.93	49.00			2-3
	Toplam	302	50.62	55.00	22.00	70.00	12.34				
Kontrol Baba	1=1 Çocuk	10	22.90	25.50	16.00	29.00	6.17	207.50			
	2=2 Çocuk	217	17.60	16.00	6.00	30.00	7.50	138.95			
	3=3 Çocuk	68	22.12	25.50	6.00	30.00	7.12	189.03	24.056	0.001	4-3
	4=4+ Çocuk	7	13.14	13.00	10.00	17.00	2.67	95.93			2-3
	Toplam	302	18.69	17.50	6.00	30.00	7.60				

Gruplar arasında “Kontrol Anne” puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p<0.05$). 4+ çocuk olanlarda puanlar 2 ve 3 çocuk olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir. 2 çocuğu olanlarda puanlar 3 çocuğu olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir.

Gruplar arasında “Alternatifler Anne” puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p<0.05$). 4+ çocuk olanlarda puanlar 1, 2 ve 3 çocuk olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir. 2 çocuğu olanlarda puanlar 3 çocuğu olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir.

Gruplar arasında “Kontrol Baba” puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p<0.05$). 4+ çocuk olanlarda puanlar 3 çocuğu olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir. 2 çocuğu olanlarda puanlar 3 çocuğu olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir.

Tablo 4.14. Çocuk Sayısı İle Problem Çözme Becerisi Arasındaki İlişkinin Sonuçları

		Çocuk sayısı				Kruskall Wallis H Testi					
		n	Ortalama	Medyan	Minimum	Maximum	ss	Sıra Ort.	H	p	İkili Karşılaştırma
Alternatifler Baba	1=1 Çocuk	10	61.30	62.50	57.00	66.00	3.95	226.35			
	2=2 Çocuk	217	49.35	51.00	23.00	70.00	12.33	138.06			4-1
	3=3 Çocuk	68	56.76	60.00	29.00	69.00	10.12	193.32	36.662	0.001	4-3
	4=4+ Çocuk	7	36.43	38.00	23.00	48.00	8.02	55.07			2-1
	Toplam	302	51.12	54.00	23.00	70.00	12.31				2-3
PÖÇ	1=1 Çocuk	10	28.40	28.00	27.00	31.00	1.58	177.50			
	2=2 Çocuk	217	27.42	22.00	9.00	63.00	13.72	144.15			4-1
	3=3 Çocuk	68	34.76	32.50	10.00	66.00	16.40	181.72	20304	0.001	4-2
	4=4+ Çocuk	7	15.00	15.00	13.00	17.00	1.73	48.64			4-3
	Toplam	302	28.82	25.00	9.00	66.00	14.45				2-3

Gruplar arasında “Alternatifler Baba” puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p<0.05$). 4+ çocuk olanlarda puanlar 1 ve 3 çocuğu olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir. 2 çocuğu olanlarda puanlar 1 ve 3 çocuğu olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir.

Gruplar arasında “Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÖÇ)” puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. 4+ çocuk olanlarda puanlar 1, 2 ve 3 çocuğu olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir. 2 çocuğu olanlarda puanlar 3 çocuğu olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir.

Tablo 4.15. Anne Öğrenim Düzeyinin Kontrol-Alternatif Altboyutlarının Sonuçları

	Anne öğrenim düzeyi					Kruskall Wallis H Testi					
	n	Ortalama	Medyan	Minimum	Maximum	Ss	Sıra Ort.	H	P	İkili Karşılaştırma	
Kontrol Anne	1=Okur- Yazar	21	11.29	11.00	6.00	17.00	3.23	65.76	165.523	0.001	1-5
	2=İlkokul	42	13.57	12.00	6.00	27.00	4.96	90.44			1-6
	3=Ortaokul	44	14.61	13.00	7.00	26.00	5.68	100.51			1-7
	4=Lise	57	15.19	15.00	7.00	27.00	5.72	111.84			2-6
	5=Ön lisans	29	18.93	22.00	7.00	28.00	6.28	147.48			2-7
	6=Lisans	100	25.90	27.00	8.00	30.00	4.22	232.59			3-6
	7=Lisansüstü	9	27.11	27.00	21.00	30.00	3.48	248.94			3-7
	Toplam	302	18.87	18.00	6.00	30.00	7.49				4-6
Alternatifler Anne	1=Okur- Yazar	21	36.05	36.00	23.00	52.00	6.94	54.74	4-7		
	2=İlkokul	42	42.76	40.50	26.00	64.00	10.71	94.23	5-6		
	3=Ortaokul	44	44.98	43.50	26.00	62.00	10.87	108.22	5-7		
	4=Lise	57	45.75	47.00	22.00	64.00	11.41	112.25			
	5=Ön lisans	29	52.31	55.00	35.00	62.00	8.49	153.74	1-5		
	6=Lisans	100	60.52	61.00	27.00	70.00	6.59	226.70	1-6		
	7=Lisansüstü	9	64.33	64.00	59.00	70.00	3.87	262.00	1-7		
	Toplam	302	50.62	55.00	22.00	70.00	12.34		2-6		
								2-7			
								3-6			
								3-7			
								4-6			
								4-7			
								5-6			
								5-7			

Anne eğitim durumları arasında “Kontrol Anne” puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p<0,05$). Eğitim durumu “Okur-Yazar” olanlarda puanlar eğitim durumu “Ön Lisans”, “Lisans” ve “Lisansüstü” olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir. Eğitim durumu “İlkokul” olanlarda puanlar eğitim durumu “Lisans” ve “Lisansüstü” olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir. Eğitim durumu “Ortaokul” olanlarda puanlar eğitim durumu “Lisans” ve “Lisansüstü” olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir. Eğitim durumu “Lise” olanlarda puanlar eğitim durumu “Lisans” ve “Lisansüstü” olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir. Eğitim durumu “Ön Lisans” olanlarda puanlar eğitim durumu “Lisans” ve “Lisansüstü” olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir.

Anne eğitim durumları arasında “Alternatifler Anne” puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p<0,05$). Eğitim durumu “Okur-Yazar” olanlarda puanlar eğitim durumu “Ön Lisans”, “Lisans” ve “Lisansüstü” olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir. Eğitim durumu “İlkokul” olanlarda puanlar eğitim durumu “Lisans” ve “Lisansüstü” olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir. Eğitim durumu “Ortaokul” olanlarda puanlar eğitim durumu “Lisans” ve “Lisansüstü” olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir. Eğitim durumu “Lise” olanlarda puanlar eğitim durumu “Lisans” ve “Lisansüstü” olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir. Eğitim durumu “Ön Lisans” olanlarda puanlar eğitim durumu “Lisans” ve “Lisansüstü” olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir.

Tablo 4.16. Anne Öğrenim Düzeyi İle Problem Çözme Becerisi Arasındaki İlişkinin Sonuçları

		Anne öğrenim düzeyi					Kruskall Wallis H Testi				
		n	Ortalama	Medyan	Minimum	Maximum	ss	Sıra Ort.	H	P	İkili Karşılaştırma
Kontrol Baba	1=Okur-Yazar	21	11.86	11.00	6.00	19.00	3.24	76.60	176.845	0.001	1-5
	2=İlkokul	42	12.52	11.00	6.00	27.00	5.38	80.25			1-6
	3=Ortaokul	44	14.34	12.50	6.00	28.00	5.93	102.32			1-7
	4=Lise	57	14.53	13.00	8.00	27.00	5.22	104.53			2-5
	5=Ön lisans	29	19.34	19.00	11.00	28.00	5.60	157.86			2-6
	6=Lisans	100	26.18	27.00	9.00	30.00	3.87	236.17			2-7
	7=Lisansüstü	9	25.67	28.00	20.00	29.00	4.06	235.50			3-6
	Toplam	302	18.69	17.50	6.00	30.00	7.60				3-7
									4-6		
									4-7		
									5-6		
Alternatifler Baba	1=Okur-Yazar	21	39.29	38.00	27.00	55.00	6.57	67.62	173.514	0.001	1-5
	2=İlkokul	42	41.69	40.50	23.00	62.00	10.09	84.12			1-6
	3=Ortaokul	44	45.73	49.00	23.00	60.00	11.09	107.55			1-7
	4=Lise	57	45.40	46.00	23.00	63.00	11.08	107.11			2-6
	5=Ön lisans	29	51.45	54.00	31.00	65.00	9.46	145.34			2-7
	6=Lisans	100	62.26	63.00	39.00	70.00	5.00	237.71			3-6
	7=Lisansüstü	9	60.44	61.00	49.00	68.00	7.38	219.61			3-7
	Toplam	302	51.12	54.00	23.00	70.00	12.31				4-6
									4-7		
									5-6		
PÖÇ	1=Okur-Yazar	21	16.71	16.00	12.00	25.00	3.51	70.17	163.387	0.001	1-5
	2=İlkokul	42	18.52	16.50	10.00	51.00	7.54	84.77			1-6
	3=Ortaokul	44	21.00	18.00	9.00	53.00	9.14	105.01			1-7
	4=Lise	57	20.37	19.00	10.00	38.00	6.26	107.64			2-5
	5=Ön lisans	29	28.03	28.00	14.00	55.00	10.38	160.66			2-6
	6=Lisans	100	42.55	44.50	14.00	66.00	12.30	230.73			2-7
	7=Lisansüstü	9	46.78	49.00	27.00	53.00	7.64	247.89			3-6
	Toplam	302	28.82	25.00	9.00	66.00	14.45				3-7
									4-6		
									4-7		
									5-6		

Anne eğitim durumları arasında “Kontrol Baba” puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p < 0.05$). Eğitim durumu “Okur-Yazar” olanlarda puanlar eğitim durumu “Ön Lisans”, “Lisans” ve “Lisansüstü” olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir. Eğitim durumu “İlkokul” olanlarda puanlar eğitim durumu

“Ön Lisans”, “Lisans” ve “Lisansüstü” olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir. Eğitim durumu “Ortaokul” olanlarda puanlar eğitim durumu “Lisans” ve “Lisansüstü” olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir. Eğitim durumu “Lise” olanlarda puanlar eğitim durumu “Lisans” ve “Lisansüstü” olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir. Eğitim durumu “Ön Lisans” olanlarda puanlar eğitim durumu “Lisans” ve “Lisansüstü” olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir.

Anne eğitim durumları arasında “Alternatifler Baba” puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p<0.05$). Eğitim durumu “Okur-Yazar” olanlarda puanlar eğitim durumu “Ön Lisans”, “Lisans” ve “Lisansüstü” olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir. Eğitim durumu “İlkokul” olanlarda puanlar eğitim durumu “Lisans” ve “Lisansüstü” olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir. Eğitim durumu “Ortaokul” olanlarda puanlar eğitim durumu “Lisans” ve “Lisansüstü” olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir. Eğitim durumu “Lise” olanlarda puanlar eğitim durumu “Lisans” ve “Lisansüstü” olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir. Eğitim durumu “Ön Lisans” olanlarda puanlar eğitim durumu “Lisans” ve “Lisansüstü” olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir.

Anne eğitim durumları arasında “Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÖÇ)” puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p<0.05$). Eğitim durumu “Okur-Yazar” olanlarda puanlar eğitim durumu “Ön Lisans”, “Lisans” ve “Lisansüstü” olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir. Eğitim durumu “İlkokul” olanlarda puanlar eğitim durumu “Ön Lisans”, “Lisans” ve “Lisansüstü” olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir. Eğitim durumu “Ortaokul” olanlarda puanlar eğitim durumu “Lisans” ve “Lisansüstü” olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir. Eğitim durumu “Lise” olanlarda puanlar eğitim durumu “Lisans” ve “Lisansüstü” olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir. Eğitim durumu “Ön Lisans” olanlarda puanlar eğitim durumu “Lisans” ve “Lisansüstü” olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir.

Tablo 4.17. Annenin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu İle Problem Çözme Becerisi Arasındaki İlişkinin Sonuçları

		Annenin daha önce okul öncesi eğitim alma durumu						Mann Whitney U Testi		
		n	Ortalama	Medyan	Minimum	Maximum	ss	Sıra Ort.	U	P
Kontrol Anne	Evet	119	25.01	27.00	7.00	30.00	5.14	221.87	2514	0.001
	Hayır	183	14.88	13.00	6.00	30.00	5.93	105.74		
	Toplam	302	18.87	18.00	6.00	30.00	7.49			
Alternatifler Anne	Evet	119	59.45	61.00	27.00	70.00	7.64	216.59	3142.5	0.001
	Hayır	183	44.89	44.00	22.00	65.00	11.41	109.17		
	Toplam	302	50.62	55.00	22.00	70.00	12.34			
Kontrol Baba	Evet	119	25.38	27.00	9.00	30.00	4.70	225.89	2036	0.001
	Hayır	183	14.34	13.00	6.00	29.00	5.74	103.13		
	Toplam	302	18.69	17.50	6.00	30.00	7.60			
Alternatifler Baba	Evet	119	60.23	62.00	28.00	70.00	7.94	220.74	2649.5	0.001
	Hayır	183	45.20	45.00	23.00	66.00	10.97	106.48		
	Toplam	302	51.12	54.00	23.00	70.00	12.31			
PÖÇ	Evet	119	40.18	43.00	14.00	66.00	12.94	219.34	2816	0.001
	Hayır	183	21.43	18.00	9.00	62.00	9.88	107.39		
	Toplam	302	28.82	25.00	9.00	66.00	14.45			

Gruplar arasında “Kontrol Anne” puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p<0.05$). Okul öncesi eğitim alan annelerde puanlar anlamlı derecede daha yüksek görülmektedir.

Gruplar arasında “Alternatifler Anne” puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p<0.05$). Okul öncesi eğitim alan annelerde puanlar anlamlı derecede daha yüksek görülmektedir.

Gruplar arasında “Kontrol Baba” puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p<0.05$). Okul öncesi eğitim alan annelerde puanlar anlamlı derecede daha yüksek görülmektedir.

Gruplar arasında “Alternatifler Baba” puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p<0.05$). Okul öncesi eğitim alan annelerde puanlar anlamlı derecede daha yüksek görülmektedir.

Gruplar arasında “Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÖÇ)” puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p<0.05$). Okul öncesi eğitim alan annelerde puanlar anlamlı derecede daha yüksek görülmektedir.

Tablo 4.18. Baba Öğrenim Düzeyinin Kontrol-Alternatif Altboyutları İle İlişkisi Sonuçları

		Baba öğrenim düzeyi				Kruskall Wallis H Testi					
		n	Ortalama	Medyan	Minimum	Maximum	ss	Sıra Ort.	H	p	İkili Karşılaştırma
Kontrol Anne	1=Okur-Yazar	11	11.00	11.00	7.00	14.00	1.95	58.55	162.673	0.001	1-6
	2=İlkokul	25	11.80	12.00	6.00	19.00	3.94	72.14			1-7
	3=Ortaokul	62	14.35	13.00	6.00	27.00	5.50	101.27			2-6
	4=Lise	59	15.83	14.00	7.00	26.00	5.75	114.50			2-7
	5=Ön lisans	30	16.77	16.00	7.00	28.00	6.65	124.27			3-6
	6=Lisans	98	25.90	27.00	8.00	30.00	4.04	232.30			3-7
	7=Lisansüstü	17	24.59	27.00	13.00	30.00	6.14	222.21			4-6
	Toplam	302	18.87	18.00	6.00	30.00	7.49				4-7
Alternatifler Anne	1=Okur-Yazar	11	42.00	38.00	26.00	59.00	11.12	90.77	157.831	0.001	5-6
	2=İlkokul	25	38.48	37.00	30.00	57.00	7.03	66.48			5-7
	3=Ortaokul	62	42.90	40.50	23.00	64.00	10.15	94.88			1-6
	4=Lise	59	46.95	51.00	26.00	62.00	12.03	120.45			1-7
	5=Ön lisans	30	47.47	48.50	22.00	62.00	10.56	123.45			2-6
	6=Lisans	98	60.76	61.00	32.00	70.00	5.57	228.66			2-7
	7=Lisansüstü	17	62.12	64.00	49.00	69.00	7.61	234.76			3-6
	Toplam	302	50.62	55.00	22.00	70.00	12.34				3-7

Baba eğitim durumları arasında “Kontrol Anne” puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p < 0.05$). Eğitim durumu “Okur-Yazar” olanlarda puanlar eğitim durumu “Lisans” ve “Lisansüstü” olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir. Eğitim durumu “İlkokul” olanlarda puanlar eğitim durumu “Lisans” ve “Lisansüstü” olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir. Eğitim durumu “Ortaokul” olanlarda puanlar eğitim durumu “Lisans” ve “Lisansüstü” olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir. Eğitim durumu “Lise” olanlarda puanlar eğitim durumu “Lisans” ve “Lisansüstü” olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir. Eğitim durumu “Ön Lisans” olanlarda puanlar eğitim durumu “Lisans” ve “Lisansüstü” olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir.

Baba eğitim durumları arasında “Alternatifler Anne” puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p < 0.05$). Eğitim durumu “Okur-Yazar” olanlarda puanlar eğitim durumu “Lisans” ve “Lisansüstü” olanlara göre anlamlı derecede daha düşük

görülmektedir. Eğitim durumu “İlkokul” olanlarda puanlar eğitim durumu “Lisans” ve “Lisansüstü” olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir. Eğitim durumu “Ortaokul” olanlarda puanlar eğitim durumu “Lisans” ve “Lisansüstü” olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir. Eğitim durumu “Lise” olanlarda puanlar eğitim durumu “Lisans” ve “Lisansüstü” olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir. Eğitim durumu “Ön Lisans” olanlarda puanlar eğitim durumu “Lisans” ve “Lisansüstü” olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir.

Tablo 4.19. Baba Öğrenim Düzeyi İle Problem Çözme Becerisi Arasındaki İlişkinin Sonuçları

		Baba öğrenim düzeyi					Kruskall Wallis H Testi				
		n	Ortalama	Medyan	Minimum	Maximum	ss	Sıra Ort.	H	P	İkili Karşılaştırma
Kontrol Baba	1=Okur-Yazar	11	10.55	10.00	8.00	15.00	2.21	56.95	186.001	0.001	1-6
	2=İlkokul	25	11.52	11.00	6.00	20.00	3.22	71.64			1-7
	3=Ortaokul	62	13.42	12.50	6.00	27.00	5.02	93.39			2-6
	4=Lise	59	15.02	13.00	7.00	28.00	6.05	108.19			2-7
	5=Ön lisans	30	17.67	17.50	8.00	28.00	5.96	137.82			3-6
	6=Lisans	98	25.56	27.00	15.00	30.00	3.93	228.44			3-7
	7=Lisansüstü	17	28.65	28.00	27.00	30.00	1.17	272.97			4-6
	Toplam	302	18.69	17.50	6.00	30.00	7.60				4-7
Alternatifler Baba	1=Okur-Yazar	11	42.45	39.00	24.00	58.00	10.95	88.86	190.639	0.001	5-6
	2=İlkokul	25	39.48	38.00	27.00	52.00	6.75	68.06			5-7
	3=Ortaokul	62	41.50	40.50	23.00	62.00	9.41	81.85			1-6
	4=Lise	59	46.46	50.00	23.00	62.00	11.61	113.85			1-7
	5=Ön lisans	30	50.53	54.00	26.00	63.00	8.85	136.08			2-6
	6=Lisans	98	61.86	62.00	48.00	70.00	4.91	232.23			2-7
	7=Lisansüstü	17	64.24	64.00	60.00	69.00	1.82	261.24			3-6
	Toplam	302	51.12	54.00	23.00	70.00	12.31				3-7
PÖÇ	1=Okur-Yazar	11	16.00	15.00	12.00	30.00	5.00	57.32	168.36	0.001	4-6
	2=İlkokul	25	17.12	16.00	12.00	30.00	4.42	73.44			4-7
	3=Ortaokul	62	18.77	18.00	10.00	51.00	6.37	91.20			2-5
	4=Lise	59	21.49	20.00	9.00	53.00	9.01	112.47			2-6
	5=Ön lisans	30	26.73	28.50	10.00	50.00	9.74	149.92			2-7
	6=Lisans	98	42.21	44.50	15.00	66.00	12.21	229.44			3-6
	7=Lisansüstü	17	42.82	46.00	23.00	63.00	11.36	236.12			3-7
	Toplam	302	28.82	25.00	9.00	66.00	14.45				4-6

Baba eğitim durumları arasında “Kontrol Baba” puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p<0.05$). Eğitim durumu “Okur-Yazar” olanlarda puanlar eğitim durumu “Lisans” ve “Lisansüstü” olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir. Eğitim durumu “İlkokul” olanlarda puanlar eğitim durumu “Lisans” ve “Lisansüstü” olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir. Eğitim durumu “Ortaokul” olanlarda puanlar eğitim durumu “Lisans” ve “Lisansüstü” olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir. Eğitim durumu “Lise” olanlarda puanlar eğitim durumu “Lisans” ve “Lisansüstü” olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir. Eğitim durumu “Ön Lisans” olanlarda puanlar eğitim durumu “Lisans” ve “Lisansüstü” olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir.

Baba eğitim durumları arasında “Alternatifler Baba” puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p<0.05$). Eğitim durumu “Okur-Yazar” olanlarda puanlar eğitim durumu “Lisans” ve “Lisansüstü” olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir. Eğitim durumu “İlkokul” olanlarda puanlar eğitim durumu “Lisans” ve “Lisansüstü” olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir. Eğitim durumu “Ortaokul” olanlarda puanlar eğitim durumu “Lisans” ve “Lisansüstü” olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir. Eğitim durumu “Lise” olanlarda puanlar eğitim durumu “Lisans” ve “Lisansüstü” olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir. Eğitim durumu “Ön Lisans” olanlarda puanlar eğitim durumu “Lisans” ve “Lisansüstü” olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir.

Baba eğitim durumları arasında “Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÖÇ)” puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p<0.05$). Eğitim durumu “Okur-Yazar” olanlarda puanlar eğitim durumu “Lisans” ve “Lisansüstü” olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir. Eğitim durumu “İlkokul” olanlarda puanlar eğitim durumu “Ön Lisans”, “Lisans” ve “Lisansüstü” olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir. Eğitim durumu “Ortaokul” olanlarda puanlar eğitim durumu “Lisans” ve “Lisansüstü” olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir. Eğitim durumu “Lise” olanlarda puanlar eğitim durumu “Lisans” ve “Lisansüstü” olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir. Eğitim durumu “Ön Lisans” olanlarda puanlar eğitim durumu “Lisans” ve “Lisansüstü” olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir.

Tablo 4.20. Babanın Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu İle Problem Çözme Becerisi Arasındaki İlişkinin Sonuçları

		Babanın daha önce okul öncesi eğitim alma durumu					Mann Whitney U Testi			
		N	Ortalama	Medyan	Minimum	Maximum	ss	Sıra Ort.	U	P
Kontrol Anne	Evet	89	25.09	27.00	7.00	30.00	5.13	224.83	2952	0.001
	Hayır	213	16.27	14.00	6.00	30.00	6.77	120.86		
	Toplam	302	18.87	18.00	6.00	30.00	7.49			
Alternatifler Anne	Evet	89	58.98	61.00	31.00	70.00	8.30	215.68	3766.5	0.001
	Hayır	213	47.13	47.00	22.00	69.00	12.09	124.68		
	Toplam	302	50.62	55.00	22.00	70.00	12.34			
Kontrol Baba	Evet	89	25.48	27.00	9.00	30.00	4.63	227.19	2742	0.001
	Hayır	213	15.85	14.00	6.00	30.00	6.75	119.87		
	Toplam	302	18.69	17.50	6.00	30.00	7.60			
Alternatifler Baba	Evet	89	60.85	62.00	37.00	70.00	7.61	226.33	2818.5	0.001
	Hayır	213	47.05	48.00	23.00	66.00	11.61	120.23		
	Toplam	302	51.12	54.00	23.00	70.00	12.31			
PÖÇ	Evet	89	41.84	44.00	14.00	66.00	13.21	224.41	2989.5	0.001
	Hayır	213	23.38	20.00	9.00	62.00	11.10	121.04		
	Toplam	302	28.82	25.00	9.00	66.00	14.45			

Gruplar arasında “Kontrol Anne” puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p<0.05$). Okul öncesi eğitim alan babalarda puanlar anlamlı derecede daha yüksek görülmektedir.

Gruplar arasında “Alternatifler Anne” puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p<0.05$). Okul öncesi eğitim alan babalarda puanlar anlamlı derecede daha yüksek görülmektedir.

Gruplar arasında “Kontrol Baba” puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p<0.05$). Okul öncesi eğitim alan babalarda puanlar anlamlı derecede daha yüksek görülmektedir.

Gruplar arasında “Alternatifler Baba” puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p<0.05$). Okul öncesi eğitim alan babalarda puanlar anlamlı derecede daha yüksek görülmektedir.

Gruplar arasında “Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÖÇ)” puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p<0.05$). Okul öncesi eğitim alan babalarda puanlar anlamlı derecede daha yüksek görülmektedir.

Tablo 4.21. Ailenin Gelir Düzeyinin Kontrol, Alternatif ve Problem Çözme Becerisi Ölçeğine Göre Sonuçları

		Ailenin gelir düzeyi					Kruskall Wallis H Testi				
		n	Ortalama	Medyan	Minimum	Maximum	Ss	Sıra Ort.	H	p	İkili Karşılaştırma
Kontrol Anne	1=Düşük	102	13.32	12.00	6.00	27.00	4.69	88.24	155.961	0.001	1-2 1-3 2-3
	2=Orta	114	17.75	16.00	6.00	29.00	6.80	137.42			
	3=Üst	86	26.93	27.00	19.00	30.00	2.64	245.19			
	Toplam	302	18.87	18.00	6.00	30.00	7.49				
Alternatifler Anne	1=Düşük	102	42.36	38.50	22.00	64.00	10.84	91.91	135.525	0.001	1-2 1-3 2-3
	2=Orta	114	49.31	52.00	25.00	64.00	11.00	139.12			
	3=Üst	86	62.16	61.50	50.00	70.00	4.48	238.59			
	Toplam	302	50.62	55.00	22.00	70.00	12.34				
Kontrol Baba	1=Düşük	102	12.79	12.00	6.00	27.00	4.71	85.53	158.472	0.001	1-2 1-3 2-3
	2=Orta	114	17.81	17.00	6.00	29.00	6.69	140.23			
	3=Üst	86	26.85	27.50	16.00	30.00	2.95	244.68			
	Toplam	302	18.69	17.50	6.00	30.00	7.60				
Alternatifler Baba	1=Düşük	102	43.19	42.00	23.00	62.00	10.15	92.12	141.974	0.001	1-2 1-3 2-3
	2=Orta	114	49.50	53.00	23.00	66.00	11.51	136.72			
	3=Üst	86	62.67	63.00	45.00	70.00	4.92	241.52			
	Toplam	302	51.12	54.00	23.00	70.00	12.31				
PÖÇ	1=Düşük	102	18.92	17.00	9.00	51.00	6.66	90.73	146.952	0.001	1-2 1-3 2-3
	2=Orta	114	25.20	22.00	10.00	60.00	11.04	136.93			
	3=Üst	86	45.35	47.00	15.00	66.00	10.66	242.90			
	Toplam	302	28.82	25.00	9.00	66.00	14.45				

Gelir grupları arasında “Kontrol Anne” puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p<0.05$). Gelir düzeyi düşük olanlarda puanlar gelir düzeyi orta ve üst olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir.

Gelir grupları arasında “Alternatifler Anne” puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p<0.05$). Gelir düzeyi düşük olanlarda puanlar gelir düzeyi orta ve üst olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir.

Gelir grupları arasında “Kontrol Baba” puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p<0.05$). Gelir düzeyi düşük olanlarda puanlar gelir düzeyi orta ve üst olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir.

Gelir grupları arasında “Alternatifler Baba” puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p<0.05$). Gelir düzeyi düşük olanlarda puanlar gelir düzeyi orta ve üst olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir.

Gelir grupları arasında “Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÖÇ)” puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p<0.05$). Gelir düzeyi düşük olanlarda puanlar gelir düzeyi orta ve üst olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir.

Tablo 4.22. Annenin Çalışma Durumunun Kontrol, Alternatif ve Problem Çözme Becerisi Ölçeğine Göre Sonuçları

		Annenin çalışma durumu					Mann Whitney U Testi			
		n	Ortalama	Medyan	Minimum	Maximum	ss	Sıra Ort.	U	P
Kontrol Anne	Çalışıyor	124	24.69	27.00	7.00	30.00	5.65	218.14	2773	0.001
	Çalışmıyor	178	14.82	13.00	6.00	28.00	5.76	105.08		
	Toplam	302	18.87	18.00	6.00	30.00	7.49			
Alternatifler Anne	Çalışıyor	124	59.29	61.00	27.00	70.00	8.30	217.58	2842	0.001
	Çalışmıyor	178	44.58	44.50	22.00	64.00	11.04	105.47		
	Toplam	302	50.62	55.00	22.00	70.00	12.34			
Kontrol Baba	Çalışıyor	124	24.62	27.00	9.00	30.00	5.58	219.16	2646	0.001
	Çalışmıyor	178	14.56	13.00	6.00	28.00	5.90	104.37		
	Toplam	302	18.69	17.50	6.00	30.00	7.60			
Alternatifler Baba	Çalışıyor	124	59.89	62.00	30.00	70.00	8.21	218.43	2737	0.001
	Çalışmıyor	178	45.01	45.00	23.00	65.00	10.94	104.88		
	Toplam	302	51.12	54.00	23.00	70.00	12.31			
PÖÇ	Çalışıyor	124	40.16	43.00	13.00	66.00	12.92	219.40	2616.5	0.001
	Çalışmıyor	178	20.92	18.00	9.00	57.00	9.29	104.20		
	Toplam	302	28.82	25.00	9.00	66.00	14.45			

Anne çalışma durumları arasında “Kontrol Anne” puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p<0.05$). Çalışan annelerde puanlar çalışmayan annelere göre anlamlı derecede daha yüksek görülmektedir.

Anne çalışma durumları arasında “Alternatifler Anne” puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p<0.05$). Çalışan annelerde puanlar çalışmayan annelere göre anlamlı derecede daha yüksek görülmektedir.

Anne çalışma durumları arasında “Kontrol Baba” puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p<0.05$). Çalışan annelerde puanlar çalışmayan annelere göre anlamlı derecede daha yüksek görülmektedir.

Anne çalışma durumları arasında “Alternatifler Baba” puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p<0.05$). Çalışan annelerde puanlar çalışmayan annelere göre anlamlı derecede daha yüksek görülmektedir.

Anne çalışma durumları arasında “Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÖÇ)” puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p<0.05$). Çalışan annelerde puanlar çalışmayan annelere göre anlamlı derecede daha yüksek görülmektedir.

Tablo 4.23. Babanın Çalışma Durumunun Kontrol, Alternatif ve Problem Çözme Becerisi Ölçeğine Göre Sonuçları

		Babanın çalışma durumu					Mann Whitney U Testi			
		n	Ortalama	Medyan	Minimum	Maximum	ss	Sıra Ort.	U	P
Kontrol Anne	Çalışıyor	292	18.98	19.00	6.00	30.00	7.46	152.89		
	Çalışmıyor	10	15.60	15.50	7.00	27.00	8.10	110.90	1054	0.134
	Toplam	302	18.87	18.00	6.00	30.00	7.49			
Alternatifler Anne	Çalışıyor	292	50.71	55.00	22.00	70.00	12.40	152.15		
	Çalışmıyor	10	48.00	46.00	36.00	62.00	10.62	132.55	1270.5	0.485
	Toplam	302	50.62	55.00	22.00	70.00	12.34			
Kontrol Baba	Çalışıyor	292	18.86	18.00	6.00	30.00	7.55	153.43		
	Çalışmıyor	10	13.80	12.00	6.00	28.00	7.77	95.25	897.5	0.038
	Toplam	302	18.69	17.50	6.00	30.00	7.60			
Alternatifler Baba	Çalışıyor	292	51.10	54.50	23.00	70.00	12.46	151.77		
	Çalışmıyor	10	51.60	52.00	42.00	64.00	7.12	143.60	1381	0.771
	Toplam	302	51.12	54.00	23.00	70.00	12.31			
PÖÇ	Çalışıyor	292	28.82	25.00	9.00	66.00	14.52	151.09		
	Çalışmıyor	10	28.80	25.00	16.00	55.00	12.90	163.40	1341	0.661
	Toplam	302	28.82	25.00	9.00	66.00	14.45			

Baba çalışma durumları arasında “Kontrol Anne” puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir. ($p>0.05$)

Baba çalışma durumları arasında “Alternatifler Anne” puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir. ($p>0.05$)

Baba çalışma durumları arasında “Kontrol Baba” puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p<0.05$). Çalışan babalarda puanlar çalışmayan babalara göre anlamlı derecede daha yüksek görülmektedir.

Baba çalışma durumları arasında “Alternatifler Baba” puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir. ($p>0.05$)

Baba çalışma durumları arasında “Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÖÇ)” puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir. ($p>0.05$)

Tablo 4.24. Çocuğun Yaşının Kontrol, Alternatif ve Problem Çözme Becerisi Ölçeğine Göre Sonuçları

		Çocuğun yaşı					Kruskall Wallis H Testi				
		n	Ortalama	Medyan	Minimum	Maximum	ss	Sıra Ort.	H	p	İkili Karşılaştırma
Kontrol Anne	1=4 Yaş	86	16.00	14.00	6.00	30.00	6.47	121.47	16.837	0.001	1-2 1-3
	2=5 Yaş	146	19.45	22.00	7.00	30.00	7.76	156.87			
	3=6 Yaş	70	21.19	24.00	7.00	30.00	7.11	177.19			
	Toplam	302	18.87	18.00	6.00	30.00	7.49				
Alternatifler Anne	1=4 Yaş	86	45.74	46.00	22.00	70.00	12.82	116.96	24.122	0.001	1-2 1-3
	2=5 Yaş	146	51.27	55.00	25.00	70.00	11.88	155.80			
	3=6 Yaş	70	55.27	59.00	27.00	70.00	10.62	184.96			
	Toplam	302	50.62	55.00	22.00	70.00	12.34				
Kontrol Baba	1=4 Yaş	86	15.51	14.00	6.00	30.00	6.70	117.28	18.526	0.001	1-2 1-3
	2=5 Yaş	146	19.91	21.00	6.00	30.00	7.60	164.75			
	3=6 Yaş	70	20.04	23.00	8.00	30.00	7.59	165.90			
	Toplam	302	18.69	17.50	6.00	30.00	7.60				
Alternatifler Baba	1=4 Yaş	86	46.57	45.00	23.00	70.00	11.38	116.69	19.518	0.001	1-2 1-3
	2=5 Yaş	146	52.45	57.00	23.00	69.00	12.69	162.78			
	3=6 Yaş	70	53.94	58.00	28.00	70.00	11.22	170.74			
	Toplam	302	51.12	54.00	23.00	70.00	12.31				
PÖÇ	1=4 Yaş	86	23.95	19.00	10.00	59.00	12.42	122.41	16.089	0.001	1-2 1-3
	2=5 Yaş	146	29.10	27.00	9.00	66.00	13.45	156.28			
	3=6 Yaş	70	34.20	30.50	10.00	63.00	16.80	177.26			
	Toplam	302	28.82	25.00	9.00	66.00	14.45				

Çocuk yaş grupları arasında “Kontrol Anne” puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p<0.05$). Çocuğu 4 yaşında olanlarda puanlar çocuğu 5 ve 6 yaşında olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir.

Çocuk yaş grupları arasında “Alternatifler Anne” puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p<0.05$). Çocuğu 4 yaşında olanlarda puanlar çocuğu 5 ve 6 yaşında olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir.

Çocuk yaş grupları arasında “Kontrol Baba” puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p<0.05$). Çocuğu 4 yaşında olanlarda puanlar çocuğu 5 ve 6 yaşında olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir.

Çocuk yaş grupları arasında “Alternatifler Baba” puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p<0.05$). Çocuğu 4 yaşında olanlarda puanlar çocuğu 5 ve 6 yaşında olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir.

Çocuk yaş grupları arasında “Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÖÇ)” puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p<0.05$). Çocuğu 4 yaşında olanlarda puanlar çocuğu 5 ve 6 yaşında olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir.

Tablo 4.25. Çocuğun Cinsiyetinin Kontrol, Alternatif ve Problem Çözme Becerisi Ölçeğine Göre Sonuçları

		Çocuğun cinsiyeti					Mann Whitney U Testi			
		n	Ortalama	Medyan	Minimum	Maximum	ss	Sıra Ort.	U	P
Kontrol Anne	Kız	177	19.60	20.00	6.00	30.00	7.25	160.05		
	Erkek	125	17.84	16.00	6.00	30.00	7.74	139.39	9549	0.043
	Toplam	302	18.87	18.00	6.00	30.00	7.49			
Alternatifler Anne	Kız	177	51.55	55.00	23.00	70.00	11.73	156.49		
	Erkek	125	49.31	53.00	22.00	69.00	13.10	144.44	10179.5	0.237
	Toplam	302	50.62	55.00	22.00	70.00	12.34			
Kontrol Baba	Kız	177	19.41	19.00	6.00	30.00	7.46	160.30		
	Erkek	125	17.67	16.00	6.00	30.00	7.72	139.04	9505.5	0.037
	Toplam	302	18.69	17.50	6.00	30.00	7.60			
Alternatifler Baba	Kız	177	51.79	54.00	23.00	70.00	12.12	156.27		
	Erkek	125	50.17	54.00	23.00	69.00	12.57	144.74	10218	0.258
	Toplam	302	51.12	54.00	23.00	70.00	12.31			
PÖÇ	Kız	177	29.46	25.00	9.00	66.00	14.84	154.27		
	Erkek	125	27.90	25.00	10.00	63.00	13.89	147.57	10571.5	0.511
	Toplam	302	28.82	25.00	9.00	66.00	14.45			

Çocuk cinsiyet grupları arasında “Kontrol Anne” puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p<0.05$). Çocuğu kız olanlarda puanlar anlamlı derecede daha yüksek görülmektedir.

Çocuk cinsiyet grupları arasında “Alternatifler Anne” puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir. ($p>0.05$)

Çocuk cinsiyet grupları arasında “Kontrol Baba” puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p<0.05$). Çocuğu kız olanlarda puanlar anlamlı derecede daha yüksek görülmektedir.

Çocuk cinsiyet grupları arasında “Alternatifler Baba” puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir. ($p>0.05$)

Çocuk cinsiyet grupları arasında “Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÖÇ)” puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir. ($p>0.05$)

Tablo 4.26. Kardeş Sayısının Kontrol, Alternatif ve Problem Çözme Becerisi Ölçeğine Göre Sonuçları

	Kardeş sayısı	n	Kardeş sayısı					Kruskall Wallis H Testi				
			Ortalama	Medyan	Minimum	Maximum	ss	Sıra Ort.	H	p	İkili Karşılaştırma	
Kontrol Anne	1=1 Kardeş	221	18.42	16.00	6.00	30.00	7.45	145.85	10.251	0.006	3-2 1-2	
	2=2 Kardeş	72	20.88	23.50	6.00	30.00	7.23	175.84				
	3=3 Kardeş	9	14.00	11.00	7.00	30.00	7.30	95.50				
	Toplam	302	18.87	18.00	6.00	30.00	7.49					
Alternatifler Anne	1=1 Kardeş	221	49.76	53.00	22.00	70.00	12.45	145.23	12.65	0.002	3-2 1-2	
	2=2 Kardeş	72	54.53	58.00	23.00	70.00	10.54	178.53				
	3=3 Kardeş	9	40.56	37.00	26.00	69.00	14.49	89.11				
	Toplam	302	50.62	55.00	22.00	70.00	12.34					
Kontrol Baba	1=1 Kardeş	221	18.00	16.00	6.00	30.00	7.60	143.48	8.659	0.013	1-2	
	2=2 Kardeş	72	21.00	24.50	6.00	30.00	7.25	177.83				
	3=3 Kardeş	9	17.00	14.00	10.00	30.00	7.28	137.72				
	Toplam	302	18.69	17.50	6.00	30.00	7.60					
Alternatifler Baba	1=1 Kardeş	221	50.22	53.00	23.00	70.00	12.45	144.57	11.099	0.004	3-2 1-2	
	2=2 Kardeş	72	54.93	60.00	29.00	68.00	10.52	178.74				
	3=3 Kardeş	9	42.78	39.00	23.00	69.00	15.10	103.78				
	Toplam	302	51.12	54.00	23.00	70.00	12.31					
PÖÇ	1=1 Kardeş	221	27.88	25.00	9.00	63.00	13.65	147.75	8.677	0.013	3-2	
	2=2 Kardeş	72	32.69	27.50	10.00	66.00	16.17	170.91				
	3=3 Kardeş	9	20.89	16.00	13.00	55.00	13.69	88.39				
	Toplam	302	28.82	25.00	9.00	66.00	14.45					

Gruplar arasında “Kontrol Anne” puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p<0.05$). 3 kardeşi olanlarda puanlar 2 kardeşi olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir. 1 kardeşi olanlarda puanlar 2 kardeşi olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir.

Gruplar arasında “Alternatifler Anne” puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p<0.05$). 3 kardeşi olanlarda puanlar 2 kardeşi olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir. 1 kardeşi olanlarda puanlar 2 kardeşi olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir.

Gruplar arasında “Kontrol Baba” puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p<0.05$). 1 kardeşi olanlarda puanlar 2 kardeşi olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir.

Gruplar arasında “Alternatifler Baba” puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p<0.05$). 3 kardeşi olanlarda puanlar 2 kardeşi olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir. 1 kardeşi olanlarda puanlar 2 kardeşi olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir.

Gruplar arasında “Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÖÇ) ” puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p<0.05$). 3 kardeşi olanlarda puanlar 2 kardeşi olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir.

Tablo 4.27. Doğum Sırasının Kontrol, Alternatif ve Problem Çözme Becerisi Ölçeğine Göre Sonuçları

		Doğum sırası					Kruskall Wallis H Testi				
		n	Ortalama	Medyan	Minimum	Maximum	ss	Sıra Ort.	H	p	İkili Karşılaştırma
Kontrol Anne	1=İlk Çocuk	121	18.80	18.00	6.00	30.00	7.19	152.18	6.137	0.046	3-2
	2=Ortancalardan biri	37	21.57	23.00	6.00	30.00	7.12	182.69			
	3=Son Çocuk	144	18.24	16.00	7.00	30.00	7.73	142.92			
	Toplam	302	18.87	18.00	6.00	30.00	7.49				
Alternatifler Anne	1=İlk Çocuk	121	51.40	53.00	22.00	70.00	11.08	154.29	1.48	0.477	-
	2=Ortancalardan biri	37	52.27	58.00	25.00	70.00	12.19	164.08			
	3=Son Çocuk	144	49.55	55.00	23.00	70.00	13.33	145.93			
	Toplam	302	50.62	55.00	22.00	70.00	12.34				
Kontrol Baba	1=İlk Çocuk	121	18.43	17.00	6.00	30.00	7.74	149.17	3.467	0.177	-
	2=Ortancalardan biri	37	20.92	24.00	6.00	30.00	8.06	176.36			
	3=Son Çocuk	144	18.33	16.50	7.00	30.00	7.31	147.07			
	Toplam	302	18.69	17.50	6.00	30.00	7.60				
Alternatifler Baba	1=İlk Çocuk	121	51.44	54.00	24.00	70.00	12.06	153.38	2.027	0.363	-
	2=Ortancalardan biri	37	52.95	58.00	23.00	68.00	13.65	168.04			
	3=Son Çocuk	144	50.38	54.00	23.00	70.00	12.19	145.67			
	Toplam	302	51.12	54.00	23.00	70.00	12.31				
PÖÇ	1=İlk Çocuk	121	26.93	24.00	10.00	57.00	12.48	144.23	2.226	0.329	-
	2=Ortancalardan biri	37	31.73	28.00	14.00	60.00	14.72	167.99			
	3=Son Çocuk	144	29.66	24.50	9.00	66.00	15.77	153.37			
	Toplam	302	28.82	25.00	9.00	66.00	14.45				

Gruplar arasında “Kontrol Anne” puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p < 0.05$). Son çocuk olanlarda puanlar ortancalardan biri olanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir. Gruplar arasında “Alternatifler Anne” puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir. ($p > 0.05$)

Gruplar arasında “Kontrol Baba” puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir. ($p > 0.05$)

Gruplar arasında “Alternatifler Baba” puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir. ($p > 0.05$) Gruplar arasında “Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÖÇ)” puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir. ($p > 0.05$)

Tablo 4.28. Çocukların Okul Öncesi Eğitim Alma Süresinin Kontrol, Alternatif ve Problem Çözme Becerisi Ölçeğine Göre Sonuçları

		Okul öncesi eğitim alma süresi						Kruskall Wallis H Testi			
		n	Ortalama	Medyan	Minimum	Maximum	ss	Sıra Ort.	H	p	İkili Karşılaştırma
Kontrol Anne	1=1 Yıl	194	15.61	14.00	6.00	30.00	6.31	113.80	105.541	0.001	1-2 1-3
	2=2 Yıl	69	23.68	27.00	6.00	30.00	6.43	206.42			
	3=3+ Yıl	39	26.59	27.00	16.00	30.00	3.31	241.87			
	Toplam	302	18.87	18.00	6.00	30.00	7.49				
Alternatifler Anne	1=1 Yıl	194	45.66	46.00	22.00	70.00	11.42	113.15	109.213	0.001	1-2 1-3
	2=2 Yıl	69	58.03	61.00	27.00	70.00	9.41	207.09			
	3=3+ Yıl	39	62.21	62.00	48.00	70.00	4.74	243.92			
	Toplam	302	50.62	55.00	22.00	70.00	12.34				
Kontrol Baba	1=1 Yıl	194	15.21	13.00	6.00	30.00	6.28	111.42	118.508	0.001	1-2 1-3
	2=2 Yıl	69	24.00	27.00	6.00	30.00	6.01	211.00			
	3=3+ Yıl	39	26.59	28.00	16.00	30.00	3.98	245.59			
	Toplam	302	18.69	17.50	6.00	30.00	7.60				
Alternatifler Baba	1=1 Yıl	194	45.99	46.00	23.00	70.00	11.41	111.90	116.554	0.001	1-2 1-3
	2=2 Yıl	69	58.62	61.00	30.00	68.00	8.70	208.71			
	3=3+ Yıl	39	63.33	63.00	53.00	70.00	3.90	247.28			
	Toplam	302	51.12	54.00	23.00	70.00	12.31				
PÖÇ	1=1 Yıl	194	22.07	18.00	9.00	58.00	10.42	111.51	116.116	0.001	1-2 1-3
	2=2 Yıl	69	39.07	41.00	14.00	66.00	13.31	214.01			
	3=3+ Yıl	39	44.23	46.00	27.00	63.00	10.92	239.86			
	Toplam	302	28.82	25.00	9.00	66.00	14.45				

Gruplar arasında “Kontrol Anne” puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p < 0.05$). Okul öncesi 1 yıl eğitim alanlarda puanlar 2 ve 3+ yıl eğitim alanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir.

Gruplar arasında “Alternatifler Anne” puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p < 0.05$). Okul öncesi 1 yıl eğitim alanlarda puanlar 2 ve 3+ yıl eğitim alanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir.

Gruplar arasında “Kontrol Baba” puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p < 0.05$). Okul öncesi 1 yıl eğitim alanlarda puanlar 2 ve 3+ yıl eğitim alanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir.

Gruplar arasında “Alternatifler Baba” puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p < 0.05$). Okul öncesi 1 yıl eğitim alanlarda puanlar 2 ve 3+ yıl eğitim alanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir.

Gruplar arasında “Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÖÇ)” puanı açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p<0.05$). Okul öncesi 1 yıl eğitim alanlarda puanlar 2 ve 3+ yıl eğitim alanlara göre anlamlı derecede daha düşük görülmektedir.

Tablo 4.29. Çocuğun Birlikte Yaşadığı Kişilerin Kontrol, Alternatif ve Problem Çözme Becerisi Ölçeğine Göre Sonuçları

		Çocuğun birlikte yaşadığı kişiler					
		N	Ortalama	Medyan	Minimum	Maximum	Ss
Kontrol Anne	Aile	264	19.28	19.50	6.00	30.00	7.46
	Anne	24	15.54	13.50	6.00	28.00	6.98
	Baba	13	16.77	14.00	8.00	28.00	7.97
	Diğer	1	18.00	18.00	18.00	18.00	
	Toplam	302	18.87	18.00	6.00	30.00	7.49
Alternatifler Anne	Aile	264	51.16	55.00	22.00	70.00	12.29
	Anne	24	47.04	49.50	26.00	64.00	12.26
	Baba	13	46.85	51.00	28.00	65.00	12.98
	Diğer	1	43.00	43.00	43.00	43.00	
	Toplam	302	50.62	55.00	22.00	70.00	12.34
Kontrol Baba	Aile	264	19.11	19.00	6.00	30.00	7.61
	Anne	24	14.96	13.50	6.00	28.00	6.57
	Baba	13	16.92	17.00	9.00	29.00	7.88
	Diğer	1	20.00	20.00	20.00	20.00	
	Toplam	302	18.69	17.50	6.00	30.00	7.60
Alternatifler Baba	Aile	264	51.56	55.50	23.00	70.00	12.37
	Anne	24	47.04	47.50	29.00	65.00	10.42
	Baba	13	50.31	49.00	30.00	69.00	14.03
	Diğer	1	44.00	44.00	44.00	44.00	
	Toplam	302	51.12	54.00	23.00	70.00	12.31
PÖÇ	Aile	264	29.53	26.00	9.00	66.00	14.57
	Anne	24	22.83	18.00	10.00	61.00	12.67
	Baba	13	26.46	22.00	12.00	54.00	13.37
	Diğer	1	16.00	16.00	16.00	16.00	
	Toplam	302	28.82	25.00	9.00	66.00	14.45

Tablo 4.30. Annelerin Bilişsel Esneklik Ölçeği Kontrol Alt Boyutu İle Diğer Ölçek Punları Arasındaki İlişki

		Korelasyon			
		Alternatifler Anne	Kontrol Baba	Alternatifler Baba	PÖÇ
	r	.810**	.823**	.746**	.712**
Kontrol Anne	p	.000	.000	.000	.000
	N	302	302	302	302

Kontrol Anne puanı ile Alternatifler Anne puanı arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki görülmektedir. ($r=0.810;p<0.05$). Kontrol Anne puanı arttıkça Alternatifler Anne puanı da artmaktadır.

Kontrol Anne puanı ile Kontrol Baba puanı arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki görülmektedir. ($r=0.823;p<0.05$). Kontrol Anne puanı arttıkça Kontrol Baba puanı da artmaktadır.

Kontrol Anne puanı ile Alternatifler Baba puanı arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki görülmektedir. ($r=0.746;p<0.05$). Kontrol Anne puanı arttıkça Alternatifler Baba puanı da artmaktadır.

Kontrol Anne puanı ile Problem Çözme Becerisi Ölçme (PÖÇ) puanı arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki görülmektedir. ($r=0.712;p<0.05$). Kontrol Anne puanı arttıkça Problem Çözme Becerisi Ölçme (PÖÇ) puanı da artmaktadır.

Tablo 4.31. Annelerin Bilişsel Esneklik Ölçeği Alternatif Alt Boyutu İle Diğer Ölçek Punları Arasındaki İlişki

		Korelasyon		
		Kontrol Baba	Alternatifler Baba	PÖÇ
	r	.745**	.845**	.709**
Alternatifler Anne	p	.000	.000	.000
	N	302	302	302

Alternatifler Anne puanı ile Kontrol Baba puanı arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki görülmektedir. ($r=0.745;p<0.05$). Alternatifler Anne puanı arttıkça Kontrol Baba puanı da artmaktadır.

Alternatifler Anne puanı ile Alternatifler Baba puanı arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki görülmektedir. ($r=0.845;p<0.05$). Alternatifler Anne puanı arttıkça Alternatifler Baba puanı da artmaktadır.

Alternatifler Anne puanı ile Problem Çözme Becerisi Ölçme (PÖÇ) puanı arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki görülmektedir. ($r=0.709;p<0.05$). Alternatifler Anne puanı arttıkça Problem Çözme Becerisi Ölçme (PÖÇ) puanı da artmaktadır.

Tablo 4.32. Babaların Bilişsel Esneklik Ölçeği Kontrol Alt Boyutu İle Diğer Ölçek Puanları Arasındaki İlişki

Korelasyon			
		Alternatifler Baba	PÖÇ
Kontrol Baba	R	.833**	.723**
	P	.000	.000
	N	302	302

Kontrol Baba puanı ile Alternatifler Baba puanı arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki görülmektedir. ($r=0.833;p<0.05$). Kontrol Baba puanı arttıkça Alternatifler Baba puanı da artmaktadır.

Kontrol Baba puanı ile Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÖÇ) puanı arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki görülmektedir. ($r=0.723;p<0.05$). Kontrol Baba puanı arttıkça Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÖÇ) puanı da artmaktadır.

Tablo 4.33. Babaların Bilişsel Esneklik Ölçeği Alternatif Alt Boyutu İle Diğer Ölçek Puanları Arasındaki İlişki

Korelasyon		
		PÖÇ
Alternatifler Baba	R	.740**
	P	.000
	N	302

Alternatifler Baba puanı ile Problem Çözme Becerisi Ölçme (PÖÇ) puanı arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki görülmektedir. ($r=0.740;p<0.05$). Alternatifler Baba puanı arttıkça Problem Çözme Becerisi Ölçme (PÖÇ) puanı da artmaktadır.

5. TARTIŞMA

5.1. Bilişsel Esneklik ile Problem Çözme Değişkenleri Arasındaki İlişkiye Dair Bulguların Tartışılması

Araştırmada okul öncesi dönemdeki çocukların anne-babalarının bilişsel esneklik düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu amaçla yapılan analizler neticesinde ulaşılan bütün korelasyon değerler incelendiğinde, ebeveynlerin bilişsel esneklik puanları ile problem çözme puanları arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu bulgular, ebeveynlerin bilişsel esneklik düzeyleri arttıkça problem çözme becerilerinin de arttığı şeklinde yorumlanmıştır.

Bilişsel esneklik; sadece bir olay ya da durumla sınırlanmayan aynı zamanda günlük yaşamdaki becerilerde, yaratıcılık istenen konularda da aktif olarak kullanılması gereken bir beceri olarak değerlendirilmektedir (79). Bu esnek düşünme biçimi ile bireyler problemlerle karşılaştığında farklı görüşler geliştirmektedir (79) Heppner ise yaptığı çalışmasında problem çözme becerisini, problemlerle başa çıkma kavramıyla eş anlamlı olarak kullanmaktadır (109). Dağlı ise yaptığı araştırmasında bireylerin yaşadıkları problemlerin yaşamda ulaşmak istedikleri hedefler için engel taşıdığını belirtmektedir (41, 109).

Problem çözme becerisi ve bilişsel esneklik kavramıyla ilgili yurt dışında yapılan deneysel çalışmaların örnekleri bu araştırmada yer almaktadır. Yapılan bu çalışmalar incelendiğinde problem çözme becerisinin ve bilişsel esneklik kavramının genellikle kuramsal çerçevede ele alındığı tespit edilmiştir. Ayrıca yurt içinde yapılan çalışmalara da bu araştırmada yer verilmiştir. Yurt içine yönelik olarak alanyazını incelendiğinde ise bilişsel esneklik ve problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi inceleyen ampirik çalışmaların sınırlı sayıda olduğu tespit edilmektedir. Alanda yapılan araştırmalar ile bu araştırmadan elde edilen bulguların benzer olduğu görülmektedir. Bilgin bilişsel esnekliği yordayan değişkenler üzerine yaptığı çalışmasında problem çözme becerisinin bilişsel esnekliği anlamlı olarak etkilediğini saptamaktadır (90). Heppner yaptığı araştırmasında problem çözmeyi engelleri aşabilmek için seçenekler içinde en etkili yolu seçen bilişsel süreç olarak değerlendirmiştir (118). Martin ise araştırmasında bilişsel esneklik ile kişinin yaşadığı durumlarda farklı seçeneklerin farkında olması şeklinde ifade etmektedir (102). Bu bağlamda değerlendirince bilişsel esneklik ve problem çözme kavramı arasındaki ilişki gözle görülür niteliktedir.

Küçük yaşlarda itibaren bilişsel gelişimle oluşan yürütücü işlev süreçleri çocuklar ve yaşlılarda genç yetişkinlere göre düşük bir performan göstermektedir (121). Esneklik kavramı yaşamın içinde farklı sorumlulukları alabilme, yeni fikirler ve alternative çözüm yolları üretebilme, soyut düşünme becerisi kazanabilme, çokgörevlilik (multitasking) gibi davranış çeşitliliğini kapsamaktadır. Frye, Zelazo ve Palfai tarafından esnekliğin bu çeşitli davranışlarına etkisini incelemek amacıyla geliştirilen Boyutsal Kart Değişirme Testi (Dimensional Change Card Sort, DCCS) iki kural ile temellendirilmiştir (122). Bu testte öncelikli kural şekle uygun olarak kartları sıralamak ve sonrasında renklere uygun dizilmesi gerekmektedir (122). Bu testin uygulandığı bireylerin, test esnasında karşılaştıkları problem durumlarda esnek davrandıkları gözlemlenmektedir (122). Yapılan bütün bu araştırmalar bilişsel esneklik ile problem çözme arasındaki ilişkiyi yansıtır şeklindedir.

Son olarak, Koberg ve Bagnall yaptığı araştırmada gelişmiş seviyede problem çözme yeteneğini olan bireylerin; değişik düşünceler üretebilme, farklı projelere sahip olma, mantıksal ve nesnel davranma, sorulararak eleştirebilen özellikleri olduğunu ortaya çıkarmaktadır (123). Bilişsel esneklik ve problem çözme kavramı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma sonuçları değerlendirildiğinde bu araştırmada elde edilen bulgular ile paralel oldukları görülmektedir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada kapsamında okul öncesi dönemdeki çocukların problem çözme becerileri ile ebeveynlerinin bilişsel esneklikleri arasındaki ilişki; problem çözme ve bilişsel esneklik ölçekleriyle ölçülerek, ebeveynlerinin yaşı, cinsiyeti, çocuk sayısı, ebeveynlerin öğrenim düzeyi, ebeveynlerin daha önce okul öncesi eğitim alma durumu, ailenin ekonomik düzeyi, ebeveynlerin çalışma durumu, çocuğun yaşı, çocuğun cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası, okul öncesi eğitim alma süresi, çocuğun yaşasığı kişiler açısından istatistiksel analizleri yapılmıştır.

Araştırma sonucunda ebeveynlerin bilişsel esneklik düzeyleri ve çocukların problem çözme becerileri belirlenmiştir. Ebeveynlerin bilişsel esneklikleri kontrol ve alternatif alt boyutlarıyla incelenmiştir. Ve ebeveynlerin bilişsel esneklik düzeylerinin çocukların problem durumlarına karşı etkinin anlamlı bir şekilde değiştiği görülmüştür. Bundan dolayı bilişsel esneklik düzeyleri yüksek olan ebeveynlerin çocuklarının problem durumlara yönelik tutum ve davranışları, düşük düzeyde olan çocuklara göre daha anlamlıdır. Bu anlamda problem çözme becerileri yüksek olan çocukların ebeveynlerinin öğrenim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Bilişsel esneklik, problem çözmenin tanımlanması ve temel unsurlarını dikkate alındığında bu çalışmada elde edilen sonuç alanyazındaki diğer araştırmalarla çelişmemektedir. Türe ve Sarıçam'ın araştırması üniversite öğrencileriyle yapılmıştır (89). Araştırmada üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklikleri ile sosyal problem çözme becerileri arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur (91). Sonuç olarak bilişsel esneklik düzeyleri yüksek olan ebeveynlerin çocukları problem durumlara karşı başa çıkacak yöntemleri aktif olarak kullanarak, problem çözme sürecin etkili şekilde uygulayan çocuklar olarak yaşamları boyunca problem çözme becerilerini artıracaktır. Bu da ebeveynlerin bilişsel esnekliğinin önemini ortaya çıkarmaktadır. Aratırmada elde edilen bulgular ebeveynlerin bilişsel esneklik düzeyleri arttıkça çocukların problem çözme durumlarını da arttığını göstermektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre şu öneriler sunulabilir;

- Okul psikolojik danışmanları ve kurumlardaki okul öncesi öğretmenleriyle birlikte araştırma sonuçlarında anlamlı ilişkinin saptandığı özellikle genç yetişkinlik döneminde olan ebeveynlerinin bilişsel esnekliklerini destekleyici eğitim programları çalışmalarını geliştirilip uygulanması yapılmalıdır. Ayrıca okul

öncesi dönemdeki çocukların problem çözme becerilerini destekleyici psiko-eğitsel çalışmalar uygulanmalıdır.

- Eğitim uzmanları ve akademisyenler tarafından bireylere bilişsel esnekliğin daha erken dönemde kazandırılması amacıyla babaların da aktif olarak bulunduğu bilgilendirici aile eğitim programları oluşturulmalıdır.
- Okul öncesi dönemdeki çocuklara günlük hayattaki problemlerle başa çıkma etkinlikleri Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Müdürlüğü tarafından eğitim planlarında örnek olaylar yer alarak okul öncesi eğitim kurumları tarafından kullanılmalıdır.
- Alan uzmanları tarafından okul öncesi eğitim seviyesindeki öğretmenlere, çocukların problem çözme becerilerini desteklemeye yönelik hizmet içi eğitim verilmelidir.
- Ebeveynlerin bilişsel esnekliklerine yönelik olarak farkındalık ve tarama çalışmaları yapılmalıdır.
- Yaşamın tüm dönemlerinde bireylerin, farklı kademelerde öğrenim gören öğrencilerin problem çözme yeteneklerini düzenleyici etkinlikler planlanmalıdır.
- Ebeveynlerin bilişsel esnekliklerine yönelik destekleyici çalışmalar ile boylamsal çalışmalar yapılarak uzun süreli araştırmalar planlanması önerilir.

KAYNAKLAR

1. Oğuzkan Ş, Oral G. *Okul Öncesi Eğitimi*, İstanbul, Milli Eğitim Yayınevi, 1983.
2. Başal HA. *Okul Öncesi eğitime Giriş*, Bursa, Ekin Yayıncılık, 2013: 3.
3. Arı M, Tuğrul B. Okul Öncesi Eğitim. *Milli Eğitim Dergisi* 2006, 132: 18-22.
4. MEB. *Okul Öncesi Eğitim Programı (Kreş, Anaokulu, Anasınıfı)*. Ankara, Milli Eğitim Basımevi, 1994.
5. Zembat, R. Okul Öncesi Eğitimde Program. İçinde: Rengin Z. (editör). *Okul Öncesi Eğitimde Temel Konular*, İstanbul, Ya-Pa Yayınları, 2008: 49-71.
6. Karip E. *Eğitimin Temel Kavramları Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara, Pegem Akademi Yayınları, 2002: 1-19.
7. Oktay A. *Okul Öncesi Eğitimin Önemi ve Yaygınlaştırılması*. İstanbul, Morpa Yayınları 2005.
8. Oktay A, Polat Unutkan Ö. Aile Katılımı. İçinde: Sevinç M. (editör). *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul, Morpa Kültür Yayınları, 2003.
9. MEB. *Okul Öncesi Eğitim Programı Öğretmen Klavuz Kitabı (36-72 Aylık Çocuklar İçin)*, Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2013.
10. MEB. *Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin)*. Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2006.
11. Güneysu S. Neden Erken Çocukluk Eğitimi, *Çoluk Çocuk Derg* 2001, 2: 22-23.
12. Toran M. Montessori Yönteminin Çocukların Kavram Edinimi, Sosyal Uyumları ve Küçük Kas Motor Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı. Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, 2001.
13. Seçkin N, Koç G. *Okulöncesi Eğitimde Okul Aile İşbirliği, Yaşadıkça Eğitim*. 1997, 51: 5-10
14. Poyraz H, Dere H. *Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri*, 4. Baskı. Ankara, Anı Yayıncılık, 2003.

15. Oğuzkan Ş, Oral G. *Okul Öncesi Eğitimi*, İstanbul, Milli Eğitim Yayınevi, 1983.
16. Sönmez V. *Eğitimin Tarihsel Temelleri*, Ankara, Anı Yayıncılık, 2009.
17. Seven S. *Okul Öncesi Eğitime Giriş*, Ankara, Pegem Akademi Yayınları, 2014.
18. Akyüz Y. *Türk Eğitim Tarihi*, Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 1983: 16, 24, 114, 154-15.
19. Öztürk C. *Dünden Bugüne Türkiye’de Öğretmen Yetiştiren Kurumlar*, İstanbul, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları, 1998.
20. Gül ED. Meşrutiyet’ten Günümüze Okul Öncesi Eğitim. *Çukurova Üniv. SBE Derg* 2008, 17: 269-78.
21. Sevinç, M. *Erken Çocuklarda Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*, İstanbul, Morpa Kültür Yayınları, 2005: 12-7.
22. Çelik M, Gündoğdu K. Türkiye’de okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimi. *ATÜ Kazım Karabekir Eğ. Fak. Der* 2007, 16: 172-90.
23. Poyraz H, Dere H. *Okul öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri*, Ankara, Anı Yayıncılık, 2001: 15.
24. Gelişli E, Yazıcı Y. Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programlarının tarihsel süreç içerisinde değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğ. Fak. Der* 2012, 29: 85-93.
25. MEB. *Okul Öncesi Eğitim Programı (Kreş, Anaokulu, Anasınıfı)*, Ankara, Milli Eğitim Basımevi, 1994.
26. Kandır A, Kurt F. *Proje Temelli Okul Öncesi Eğitim Programı*, İstanbul, Morpa Kültür Yayınları, 2010.
27. Sapsağlam Ö. Değerlendirme boyutuyla okul öncesi eğitim programları (1952-2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Der* 2013, 1: 63-73.
28. Özer A. Kişilik Kuramı. İçinde: Deniz ME (editör). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara, Anı Yayıncılık, 2008.
29. Malatyalı E, Yılmaz K. Yapılandırmacı Öğrenme Sürecinde Kavramlar ve Önemi, *Uluslararası Sos. Araş. Derg* 2010, 3 (14): 320-32.

30. Başal HA. *Gelişim ve Psikoloji: Nasıl Mutlu Bir Çocuk Yetiřtirebilirim?*, 4. Baskı, İstanbul, Morpa Kùltür Yayınları, 2007.
31. Dirim A. *Kız Meslek Liseleri İçin Okul Öncesi Eğitim*, Çanakkale, Esin Yayınları, 2004.
32. Uyanık Balat G. *Okul Öncesi Eğitime Giriş*, 5. Basım, Ankara, Nobel Yayınları, 2015: 14-22.
33. Polya G. *How to solve it: A new aspect of mathematical method*. 2nd. NY, Doubleday Garden City, 1957.
34. Altun M. *Ortaokullarda (5, 6, 7 ve 8. Sınıflarda) Matematik Öğretimi*. 9. Baskı, Bursa, Aktüel Yayınları, 2013.
35. Oktay A. *Yaşamın Sihirli yılları: Okul Öncesi Dönem*, İstanbul, Epsilon Yayınları, 2007.
36. Gökkurt B, Örnek T, Hayat F, Soylu Y. Öğrencilerin problem çözme ve problem kurma becerilerinin değerlendirilmesi. *Bartın Üniv. Eğ. Fak. Derg* 2015, 4 (2): 751-74.
37. Gökkurt B, Soylu Y. Öğrencilerin problem çözme süreçlerindeki anlam bilgisini kullanma düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 2013, 21(2): 469-88.
38. Ekiz, D. *Bilimsel araştırma yöntemleri*, 5. Baskı, Ankara, Anı Yayıncılık, 2017.
39. Canas JJ, Quesada JF, Antoli A, Fajardo I. Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic complex problem-solving tasks. *Ergonomics* 2003, 46(5): 482-501.
40. Hill A. Predictors of relationship satisfaction: The link between cognitive flexibility, compassionate love and level of differentiation. Institute of Education Sciences, Doctoral dissertation. Los Angeles: Alliant International University, 2009.
41. Dağlı A. Problem özme ve karar verme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 2004, 3(7): 41-9.
42. Martin MM, Anderson CM, Thweatt K.S. Aggressive communication traits and their relationship with the cognitive flexibility scale and the communication flexibility scale. *Journal of Social Behavior and Personality*, 1998, 13(3): 532-33.

43. Güzeltepe S. Kamu personelinin bilişsel esneklik düzeylerinin psikolojik sözleşme rolleri açısından incelenmesi bir alan araştırması: Bakırköy Adliyesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı. Yüksek lisans tezi, İstanbul: Aydın Üniversitesi, 2017.
44. Altunkol F. Bilişsel esneklik eğitim programının lise öğrencilerinin bilişsel esneklik ile algılanan stres düzeylerine ve stresle başa çıkma tarzlarına etkisi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Doktora tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, 2017.
45. MEGEP. *Fiziksel Gelişim: Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*, Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2007.
46. Gülüm İV, Dağ İ. Tekrarlayıcı Düşünme Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Envanteri'nin Türkçeye uyarlanması, geçerliliği ve güvenilirliği. *Anadolu Psik. Derg* 2012, 13(3): 216-223. <https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/tekrarlayici-dusunme-olcegitoad.pdf>, Son Erişim Tarihi: 20 Kasım 2021.
47. Şahin H. Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psiko-eğitim programının psikolojik dayanıklılık üzerindeki etkisinin incelenmesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, 2019.
48. Türkçapar MH. *Bilişsel Terapi Temel İlkeler ve Uygulama*, Ankara, HYB Yayıncılık, 2008: 81-96, 382.
49. Bayhan P, Artan İ. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*, İstanbul, Morpa Kültür Yayınları, 2007: 7-58, 291.
50. MEGEP. *Dil Gelişimi*. Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2013.
51. Öz S. Ergenlerin Cinsiyet, Sosyo-Ekonomik ve Öğrenim Kademesi Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik, Uyum ve Kaygı Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, 2012.
52. Avşaroğlu S. Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Özsaygı, Karar Verme ve Stresle Başa Çıkma Stillerinin Benlik Saygısı ve Bazı Değişkenler Açısından

- İncelenmesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, 2007.
53. Altunkol F. Bilişsel Esneklik Eğitim Programının Lise Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik ile Algılanan Stres Düzeylerine ve Stresle Başa Çıkma Tarzlarına Etkisi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, 2017.
54. Karlı Y. Bilişsel Esneklik, İki Dillilik ve Üstbilişsel Kararlar Arasındaki Gelişimsel Bağlantılar. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, 2015.
55. Oktay A. *Yaşamın sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*, İstanbul, Epsilon Yayınları, 2007.
56. Yenice N. Öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 2012, 11(39): 36-58.
57. Bandura A. *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, New Delhi, Sage publications, 1996: 33, 94.
58. Cüceloğlu D. *İnsan ve Davranışı*, İstanbul, Remzi Kitapevi, 2014.
59. Atay M. *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*, Ankara, Kök Yayıncılık, 2011.
60. Steinberg L. *Ergenlik*. Çeviri: Figen Çok, Ankara, İmge Kitapevi Yayınları, 2007; (Aktaran: Ereyi B. Ergenlerde Bilişsel Esneklik Düzeyi ve Problem Çözme Becerisinin Mizah Kavramıyla İlişkisi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, 2016.
61. Karakaş S, Karakaş M. Yönetici İşlevlerin Ayrıştırılmasında Multidisipliner Yaklaşım: Bilişsel Psikolojiden Nöroradyolojiye. *Klin. Psik. Der.*, 2000, 3: 215-27.
62. İyisoy MS. Antisosyal Kişilik Bozukluğu Olan Bireylerde Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Eştanısı ve Yürütücü İşlevlerle İlişkisi. Uzmanlık Tezi. İstanbul: Gülhane Askeri Tıp Akademisi, 2006: 17.
63. Çobanoğlu AA. Harmanlanmış Öğrencilerin Erişilerine, Algıladıkları Bilişsel Esneklik Düzeylerine ve Öz Düzenleyici Öğrenme Becerilerine Etkisi. Sosyal

- Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı. Doktora Tezi. İzmir, Ege Üniversitesi, 2013: 4.
64. Andrew BL. Neural predictors of moment-to-moment fluctuations in cognitive flexibility. *Proc. of the Nat. Academy of Sci.*, 2008, 105 (36): 13592-7.
65. Öğülmüş S. *Kişiler arası sorun çözme becerileri ve eğitimi*, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 2001.
66. Özdemir YA. Üniversite Öğrencilerinin Depresyon Düzeylerinin Toplumsal Cinsiyet Roller ve Bilişsel Esneklik Düzeyleri Bakımından İncelenmesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Işık Üniversitesi, 2019.
67. Ayva Ş. Macera Terapisi Temelli Grupla Danışmanlığın Üniversite Öğrencilerinde Bilişsel Esneklik ve Belirsizliğe Tahammülsüzlüğe Etkisi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, 2018.
68. Strenberg RJ. *Cognitive Psychology*. Belmont, Thomson Wadsworth, 1999.
69. Sencer M. *Toplumbilimlerinde Yöntem*, İstanbul, Beta Basım Yayım Dağıtım, 1989.
70. Dennis JP, Vander Wal JS. The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity, *Cogn Ther Res*, 2010, 34(3): 241-53.
71. Gülüm V, Dağ İ. Tekrarlayıcı düşünme ölçeği ve bilişsel esneklik envanterinin Türkçeye uyarlanması, geçerliliği ve güvenilirliği. *Anadolu Psik. Derg* 2012, 13 (3): 216- 23.
72. Vuslat O, Akyol AK. Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ) Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Çukurova Üniv. Eğ. Fak. Derg* 2014, 44(1): 105-22.
73. Abbak BS. Okul öncesi eğitim programındaki aile katılımı etkinliklerinin anasınıfı öğretmenleri ve veli görüşleri açısından incelenmesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Adana, Çukurova Üniversitesi, 2008.

74. Miller PH. *Gelişim Psikolojisi Kuramları*, Çeviri: Onur B., Ankara, İmge Kitabevi, 2008.
75. Karaca NH, Gündüz A, Aral N. Okul öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Davranışının İncelenmesi, *Kuramsal Eğitimbilim*, 2011, 4 (2): 65-76.
76. Cirhinlioğlu FG. *Çocuk Gelişimi ve Ruh Sağlığı*, Ankara, Nobel Yayıncılık, 2015.
77. Arı M, Yaban EH. Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal davranışları: Mizaç ve duygu düzenlemenin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2016, 31(1): 125-41.
78. Vural ED. Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. İzmir, Dokuz Eylül Üniversitesi, 2006.
79. Martin MM, Anderson CM. The cognitive Flexibility Scale: Three validity studies. *Communication Reports* 2001, 11: 1-9.
80. Dennis JP, Wal VJ. The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy and Research* 2010, 34(3): 241-53.
81. Payne JW, Bettman JR, Johnson EJ. *The adaptive decision maker*. Cambridge, Cambridge University Press, 1993.
82. Savaşır I, Soygüt G, Barışkın E. *Bilişsel Davranışçı Terapiler*, Ankara, Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 2009.
83. Savaşır I, Şahin NH. *Bilişsel Davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler*. Ankara, Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 1997.
84. Solso R. *Bilişsel Psikoloji*, Çeviri: Ayçiçeği-Dinn A., İstanbul: İstanbul Kitabevi, 2007.
85. Stevens AD. Social problem-solving and cognitive flexibility: relations to social skills and problem behavior of at-risk young children. Institute of Education Sciences, Clinical Psychology. Doctoral dissertation. Seattle: Pacific University, 2009.

86. Anderson V, Anderson P, Northam E, Jacobs R, Catroppa C. Development of executive functions through late childhood and adolescence in an Australian sample. *Develop. Neuropsych* 2001, 20: 385-406.
87. Kloo D, Perner J, Kerschhuber A, Dabernig S, Aichhorn M. Sorting between dimensions: Conditions of cognitive flexibility in preschoolers. *J of Experimen. Child Psyc* 2008, 100(2): 115-34.
88. Maltby J, Day L, McCutcheon LE, Martin MM, Cayanus JL. Celebrity worship, cognitive flexibility and social complexity. *Pers. and Individ. Dif* 2004, 37:1475-82.
89. Türe HB, Sarıçam, H. *Öğretmen Adaylarının Bilişsel Esneklik Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, İstanbul, 1st Euroasian Congress on Positive Psychology, Bildiri Kitapçığı, 2016: 165.
90. Bilgin M. Bilişsel esnekliği yordayan bazı değişkenler. *Çukurova Üniv. Eğ Fak Der*, 2009 3(36): 142-57.
91. Çelikkaleli Ö. Bilişsel esneklik ölçeği'nin geçerlik ve güvenirliği, *Eğitim ve Bilim*, 2014, 39(176): 339-46.
92. Martin RA, Puhlik-Doris PL, Gray G, Weir, K. Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styles Questionnaire. *J of res in personality* 2003, 37(1): 48-75.
93. Alper A, Deryakulu D. Web Ortamlı Probleme Dayalı Öğrenmede Bilişsel Esneklik Düzeyinin Öğrenci Başarısı ve Tutumları Üzerindeki Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 2008, 33(148): 49-63.
94. Çuhadaroğlu A. Bilişsel esnekliğin yordayıcıları. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, 2011.
95. Diril A. Lise öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin sosyo-demografik değişkenler ve öfke düzeyi ile öfke ifade tarzları arasındaki ilişki açısından incelenmesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, 2011.
96. Gündüz B. Bağlanma stilleri, akılcı olmayan inançlar ve psikolojik belirtilerin bilişsel esnekliği yordamadaki katkıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2013, 13(4): 2071-85.

97. Özbay Y, Palancı M, Kandemir M, Çakır O. Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının duygusal düzenleme, mizah, sosyal özyeterlik ve başa çıkma davranışları ile yordanması. *Türk Eğ Bil Der* 2012, 10(2): 325-45.
98. Bilgiç R. Ergenlerin Cinsiyet ve Öğrenim Kademesi Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Düzeyleri İle Karar Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, 2015.
99. Bedel A, Ulubey E. Ergenlerde Başa Çıkma Stratejilerini Açıklamada Bilişsel Esnekliğin Rolü. *Elektronik Sos Bil Der* 2015, 14 (55): 291-300.
100. Carter B. Relationships between cognitive flexibility and sex-role orientation in young adults. *Psyc Rep* 1985, 57: 763-6.
101. Martin MM, Anderson CA, Thweatt KS, Aggressive communication traits and their relationships with the cognitive Flexibility Scale and the Communication Flexibility Scale. *J of So Beh and Pers* 1998, 13(3): 531-40.
102. Martin MM, Staggers SM, Anderson CM. The relationships between cognitive flexibility with dogmatism, intellectual flexibility, preference for consistency, and self-compassion. *Com Res Rep* 2011, 28(3): 275-80.
103. Ohira, H. Matsunaga, M. Kimura, K. Murakami, H. Osumi, T. Isowa, T. Yamada, J. Chronic stress modulates neural and cardiovascular responses during reversal learning. *Neuroscience*, 2011 (193): 193-204.
104. Ritter SM, Damian RI, Simonton DK, Baaren RB, Strick M, Derks J, Dijksterhuis A. Diversifying experiences enhance cognitive flexibility. *J of Exp Soc Psyc* 2012, 48: 961-4.
105. Lin WL, Tsai PH, Lin HY, Chen HC. How does emotion influence different creative performances? The mediating role of cognitive flexibility. *Cognition & emotion* 2014, 28(5): 834-44.
106. Tekeli G. Lise son sınıf öğrencileri ile üniversite öğrencileri arasında bir karşılaştırma: akademik benlik yeterliği, denetim odağı, stresle başa çıkma ve problem çözme becerisi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, 2010.
107. Karakelle S. Üst bilişsel farkındalık, zeka, problem çözme algısı ve düşünme

- ihtiyacı arasındaki bağlantılar. *Eğitim ve Bilim* 2012, 37(164): 237-51.
108. Ay RT. Lise öğrencilerinin Anne-Baba tutumlarının öğrencilerin sosyal problem çözme beceriler ve depresyon düzeylerine etkisinin incelenmesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Beykent Üniversitesi, 2015.
109. Heppner PP, Reeder BL, Larson LM. Cognitive variables associated with personal problem-solving appraisal: Implications for counseling. *J of Counseling Psych* 1983, 30(4): 537-45.
110. Blankstein KR, Flett GL, Watson MS. Coping and academic problem-solving ability in test anxiety. *Journal of Clinical Psychology* 1992, 48(1): 37-46.
111. Jerath JM, Hasija S, Malhotra D. A study of state anxiety scores in a problem solving situation. *Studia Psychologica* 1993, 35(2): 143-51.
112. Lochman JE, Dodge KA. Social-cognitive processes of severely violent, moderately aggressive, and nonaggressive boys. *J of Cons and Cli Psych* 1994, 62(2): 366-74.
113. D’Zurilla JT, Jaffee BW. Adolescent problem solving, parent problem solving, and externalizing behavior in adolescents. *Behavior Therapy* 2003, 34: 295-311.
114. D’Zurilla TJ, Chang EC, Sanna LJ. Self-esteem and social problem solving as predictors of aggression in college students. *J of Soc and Cli Psych* 2003, 22: 424-40.
115. Sumi K. Relations of social problem solving with interpersonal competence in Japanese students. *Psych Rep* 2011, 109 (3): 976-82.
116. Sacharin V. The influence of emotions on cognitive flexibility. Institute of Education Sciences, Doctoral dissertation. Michigan: The University of Michigan, 2009.
117. Saygılı H. Problem çözme becerisi ile sosyal ve kişisel uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, 2000.
118. Şahin N, Şahin NH, Heppner PP. Psychometric properties of the Problem Solving

- Inventory in a group of Turkish University Students. *Cognitive Therapy and Res*, 1993, 17(4): 379-97.
119. Sonmaz S. Problem çözme becerisi ile yaratıcılık ve zeka arasındaki ilişkinin incelenmesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, 2002.
120. Ağır M. Üniversite öğrencilerinin bilişsel çarpıtma düzeyleri ile problem çözme becerileri ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, 2007.
121. Zelazo PD, Craik FI, Booth L. Executive function across the life span. *Acta psychologica*, 2004, 115(2): 167-83.
122. Frye D, Zelazo PD, Palfai T. Theory of mind and rule-based reasoning. *Cognitive Development*, 1995, 10: 483-527.
123. Koberg D, Bagnall J. *The all new universal traveller: A soft-systems guide to creativity, problem-solving, and the process of reaching goals*. Los Altos, CA: William Kaufmann, 1981.