





**ERKEN ÇOCUKLUKTA ESNEK DÜŞÜNME  
ÖLÇEĞİNİN GEÇERLİK GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI**

**Elif Ekmekci**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ  
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI  
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**MAYIS, 2021**

## TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

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

### YAZARIN

Adı: Elif

Soyadı: EKMEKÇİ

Bölüm: Temel Eğitim

İmza:

Teslim Tarihi:

### TEZİN

Türkçe Adı: Erken Çocuklukta Esnek Düşünme Ölçeğinin Geçerlik Güvenirlik Çalışması

İngilizce Adı: Validity Reliability Study of Flexible Thinking in Early Childhood Scale

## **ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI**

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

Yazar Adı Soyadı: Elif EKMEKCİ

İmza:.....

## JÜRİ ONAY SAYFASI

Elif EKMEKCİ tarafından hazırlanan “Erken Çocuklukta Esnek Düşünme Ölçeğinin Geçerlik Güvenirlik Çalışması” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

**Danışman:** Prof. Dr. Adalet KANDIR

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

**Başkan:** Prof. Dr. Figen GÜRSOY

(Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi)

.....

**Üye:** Prof. Dr. İlkay ULUTAŞ

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Tez Savunma Tarihi: 21/05/2021

Bu tezin Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

## TEŞEKKÜR

Araştırma süreci boyunca beni her zaman destekleyen, teşvik eden, cesaretlendiren, sabırla dinleyen, vaktini hiçbir zaman esirgemeyen; ruhuma, kalbime ve kişiliğime dokunan canım hocam ve değerli danışmanım Prof. Dr. Adalet KANDIR'a sonsuz teşekkür ederim.

Yüksek lisans tez sürecimde uzman görüşü istediğim ve bu konuda bana içtenlikle yardımcı olan uzman hocalarıma teşekkür ederim. Ölçeğin istatistiksel verilerinin analizinde benimle zaman ve emek harcayan Arş. Gör. Ayşenur ERDEMİR'e teşekkür ederim.

Katkılarından dolayı Dr. Murat Rahim ÇAĞLAK'a ve hayat boyu beni destekleyen, hep yanımda olan aileme teşekkürlerimi sunarım

# **ERKEN ÇOCUKLUKTA ESNEK DÜŞÜNME ÖLÇEĞİNİN GEÇERLİK GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Elif Ekmekci**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**MAYIS, 2021**

## **ÖZ**

Bu araştırma, 60-96 aylık çocuklarda ‘Erken Çocuklukta Esnek Düşünme Ölçeğinin’ geçerlik ve güvenirliğini yapmak üzere yapılmıştır. Genel tarama niteliğinde olan araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi bağımsız anaokullarına ve ilkokula bağlı anasınıflarına devam eden 60-72 aylık ve ilkokul birinci ve ikinci sınıfa devam eden 73-96 aylık çocukların ebeveynleri oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubu ise uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiş 573 çocuğun ebeveynleri oluşturmuştur. Araştırma verilerinin toplanmasında; araştırmacı tarafından geliştirilen ‘Erken Çocuklukta Esnek Düşünme Ölçeği’ ve ‘Kişisel Bilgi Formu’ kullanılmıştır. ‘Erken Çocuklukta Esnek Düşünme Ölçeğinin’ uygulanmasıyla elde edilen veriler kullanılarak geçerlik, güvenirlik ve cinsiyete göre ölçme değişmezliği çalışmaları yapılmıştır. Geçerliği değerlendirmek için; madde analizi, kapsam geçerlik indeksi, açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Buna göre uygun görülmeyen bazı maddeler çıkarılmıştır. Bazı maddeler düzeltilmiştir. Güvenirlğe ait değerlendirmeler ise; McDonald  $\omega$ , Heise ve Bohrnstedt’in  $\Omega$ , Cronbach alfa, test tekrar test

yöntemi ile yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, ‘Erken Çocuklukta Esnek Düşünme Ölçeği’ geçerli, güvenilir ve cinsiyete göre ölçme değişmezliğinin olduğu kabul edilmiştir.



Anahtar Kelimeler : Esnek Düşünme, Erken Çocukluk, Okul Öncesi Eğitim, Ebeveyn

Sayfa Adedi : 192+ xvi

Danışman : Prof. Dr. Adalet Kandır

# **VALIDITY RELIABILITY STUDY OF FLEXIBLE THINKING IN EARLY CHILDHOOD SCALE**

**(M. S. Thesis)**

**Elif Ekmekci**

**GAZI UNIVERSITY**

**GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES**

**MAY, 2021**

## **ABSTRACT**

This study was conducted to make the validity and reliability of the Flexible Thinking in Early Childhood Scale for 60-96 months old children. The universe of the study, which is a survey study, was composed of the parents of 60-72 months old children attending official independent kindergartens affiliated to the Ministry of National Education or kindergartens affiliated to the primary school and 73-96 months old children attending the first or second grade of primary school in the 2020-2021 academic year. The study group of this research was composed of the parents of 573 children selected with the convenience sampling method. In the collection of research data, "Flexible Thinking in Early Childhood Scale" and "Personal Information Form" developed by the researcher were used. Validity, reliability and measurement invariance studies have been carried out by using the data obtained with the "Flexible Thinking in Early Childhood Scale". Item analysis, content validity index, exploratory factor analysis and confirmatory factor analysis were performed to evaluate validity. Accordingly, some items deemed unsuitable were removed. Some items have been edited. Reliability indices were calculated with McDonald  $\omega$ , Heise and Bohrnstedt's  $\Omega$ , Cronbach alpha and test-retest method. As a result of the research, it has been accepted that

the “Flexible Thinking in Early Childhood Scale” is valid, reliable, and it provides measurement invariance according to gender.



Keywords: Flexible Thinking, Early Childhood, Preschool Education, Parents

Number of Pages: 192+ xvi

Supervisor: Prof. Dr. Adalet Kandır

## İÇİNDEKİLER

|                                              |     |
|----------------------------------------------|-----|
| TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU ..... | i   |
| ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....           | ii  |
| JÜRİ ONAY SAYFASI.....                       | iii |
| TEŞEKKÜR.....                                | iv  |
| ÖZ. ....                                     | v   |
| TABLolar LİSTESİ.....                        | xii |
| ŞEKİLLER LİSTESİ.....                        | xv  |
| SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....         | xvi |
| BÖLÜM I .....                                | 1   |
| GİRİŞ.....                                   | 1   |
| 1.1. Problem Durumu .....                    | 1   |
| 1.2. Araştırmanın Amacı .....                | 4   |
| 1.2.1. Alt Amaçlar.....                      | 4   |
| 1.3. Araştırmanın Önemi.....                 | 4   |
| 1.4.Varsayımlar .....                        | 7   |
| 1.5. Sınırlılıklar.....                      | 7   |
| 1.6. Tanımlar .....                          | 7   |
| BÖLÜM II.....                                | 8   |

|                                                       |           |
|-------------------------------------------------------|-----------|
| <b>KURAMSAL TEMELLER.....</b>                         | <b>8</b>  |
| 2.1. Esnek Düşünme Kavramı.....                       | 8         |
| 2.2. Esnek Düşünme ve Beyin Gelişimi .....            | 11        |
| 2.2.1. Esnek Düşünme ve Nöroplastisite.....           | 18        |
| 2.3. Esnek Düşünmeye İlişkin Gelişimsel Kuramlar..... | 20        |
| 2.3.1. Beyin Temelli Öğrenme .....                    | 20        |
| 2.3.2. Bilişsel Gelişim Kuramı .....                  | 23        |
| 2.3.3. Yapılandırmacı Yaklaşım.....                   | 24        |
| 2.3.4. Sosyal Öğrenme Kuramı .....                    | 26        |
| 2.3.5. Bilgi İşleme Teorisi.....                      | 27        |
| 2.3.6. Zihin Kuramı .....                             | 29        |
| 2.3.7. Bilişsel Esneklik Teorisi .....                | 32        |
| 2.3.8. Beş Faktör Kişilik Kuramı .....                | 34        |
| 2.3.9. Sosyokültürel Gelişim Kuramı.....              | 36        |
| 2.4. Erken Çocuklukta Esnek Düşünme ve Gelişimi ..... | 37        |
| 2.4.1. Bilişsel Esneklik .....                        | 39        |
| 2.4.2. Duygusal Esneklik .....                        | 44        |
| 2.4.3. Sosyal Esneklik .....                          | 56        |
| 2.5. Esnek Düşünmenin Gelişiminde Değerlendirme ..... | 64        |
| <b>BÖLÜM III .....</b>                                | <b>69</b> |
| <b>İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....</b>                       | <b>69</b> |
| 3.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar .....            | 69        |
| 3.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar .....           | 81        |
| <b>BÖLÜM IV .....</b>                                 | <b>89</b> |
| <b>YÖNTEM.....</b>                                    | <b>89</b> |
| 4.1.Araştırmanın Modeli .....                         | 89        |

|                                                                   |            |
|-------------------------------------------------------------------|------------|
| 4.2. Evren ve Çalışma Grubu .....                                 | 90         |
| 4.3. Verilerin Toplanması .....                                   | 95         |
| 4.3.1. Veri Toplama Araçları .....                                | 96         |
| 4.3.2. Kişisel Bilgi Formu .....                                  | 96         |
| 4.3.3. Erken Çocuklukta Esnek Düşünme Ölçeği .....                | 96         |
| 4.3.4. Erken Çocuklukta Esnek Düşünme Ölçeğinin Uygulanması ..... | 100        |
| 4.4. Verilerin Analizi .....                                      | 102        |
| <b>BÖLÜM V .....</b>                                              | <b>107</b> |
| <b>BULGULAR VE TARTIŞMA .....</b>                                 | <b>107</b> |
| 5.1. Deneme Uygulaması .....                                      | 107        |
| 5.1.1. Deneme Uygulaması Geçerlik .....                           | 108        |
| 5.1.2. Deneme Uygulaması Güvenirlik .....                         | 124        |
| 5.2. Esas Uygulama .....                                          | 125        |
| 5.2.1. Esas Uygulama Geçerlik .....                               | 126        |
| 5.2.2. Esas Uygulama Güvenirlik .....                             | 138        |
| <b>BÖLÜM VI .....</b>                                             | <b>140</b> |
| <b>SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>                                    | <b>140</b> |
| 6.1. Sonuç .....                                                  | 140        |
| 6.2. Öneriler .....                                               | 140        |
| <b>KAYNAKLAR .....</b>                                            | <b>142</b> |
| <b>EKLER .....</b>                                                | <b>176</b> |

## TABLÖLAR LİSTESİ

|                                                                                                                  |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tablo 1. Deneme Uygulamasının Çalışma Grubuna Ait Betimsel İstatistikler.....                                    | 92  |
| Tablo 2. Esas Uygulamanın Çalışma Grubuna Ait Betimsel İstatistikler.....                                        | 94  |
| Tablo 3. Erken Çocuklukta Esnek Düşünme Ölçeğinin Alt Boyutları, Yapı Taşları ve Madde Sayısı Organizasyonu..... | 100 |
| Tablo 4. Bilişsel Esneklik Ölçeği Madde Puanı- Toplam Puan Korelasyonu .....                                     | 109 |
| Tablo 5. Duygusal Esneklik Ölçeği Madde Puanı- Toplam Puan Korelasyonu .....                                     | 111 |
| Tablo 6. Sosyal Esneklik Ölçeği Madde Puanı- Toplam Puan Korelasyonu.....                                        | 113 |
| Tablo 7. Bilişsel Esneklik Ölçeği KMO ve Barlett Testi Sonuçları.....                                            | 114 |
| Tablo 8. Bilişsel Esneklik Ölçeği Faktörlere Yönelik Özdeğer ve Varyans Oranları.....                            | 114 |
| Tablo 9. Bilişsel Esneklik Ölçeği KMO ve Barlett Testi Sonuçları (2).....                                        | 115 |
| Tablo 10. Bilişsel Esneklik Ölçeği Faktörlere Yönelik Özdeğer ve Varyans Oranları (2)...                         | 115 |
| Tablo 11. Bilişsel Esneklik Ölçeği Faktör Matrisi ve Ortak Varyans Katsayıları .....                             | 116 |
| Tablo 12. Duygusal Esneklik Ölçeği KMO ve Barlett Testi Sonuçları .....                                          | 117 |
| Tablo 13. Duygusal Esneklik Ölçeği Faktörlere Yönelik Özdeğer ve Varyans Oranları....                            | 118 |
| Tablo 14. Duygusal Esneklik Ölçeği KMO ve Barlett Testi Sonuçları (2).....                                       | 119 |

|                                                                                                                               |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tablo 15. <i>Duygusal Esneklik Ölçeği Faktörlere Yönelik Özdeğer ve Varyans Oranları (2)</i> .....                            | 119 |
| Tablo 16. <i>Duygusal Esneklik Ölçeği Faktör Matrisi ve Ortak Varyans Katsayıları</i> .....                                   | 120 |
| Tablo 17. <i>Sosyal Esneklik Ölçeği KMO ve Barlett Testi Sonuçları</i> .....                                                  | 121 |
| Tablo 18. <i>Sosyal Esneklik Ölçeği Faktörlere Yönelik Özdeğer ve Varyans Oranları</i> .....                                  | 121 |
| Tablo 19. <i>Sosyal Esneklik Ölçeği KMO ve Barlett Testi Sonuçları (2)</i> .....                                              | 122 |
| Tablo 20. <i>Sosyal Esneklik Ölçeği Faktörlere Yönelik Özdeğer ve Varyans Oranları (2)</i> ....                               | 122 |
| Tablo 21. <i>Sosyal Esneklik Ölçeği Faktör Matrisi ve Ortak Varyans Katsayıları</i> .....                                     | 123 |
| Tablo 22. <i>Bilişsel Esneklik, Duygusal Esneklik ve Sosyal Esneklik Ölçekleri için Hesaplanan Güvenirlik Değerleri</i> ..... | 124 |
| Tablo 23. <i>Erken Çocuklukta Esnek Düşünme Ölçeği Alt Boyutları için Betimsel İstatistikler</i> .....                        | 125 |
| Tablo 24. <i>Bilişsel Esneklik Ölçeği için Modele Ait Uyum İyiliği İndeksleri</i> .....                                       | 126 |
| Tablo 25. <i>Duygusal Esneklik Ölçeği için Modele Ait Uyum İyiliği İndeksleri</i> .....                                       | 129 |
| Tablo 26. <i>Sosyal Esneklik Ölçeği için Modele Ait Uyum İyiliği İndeksleri</i> .....                                         | 131 |
| Tablo 27. <i>Erken Çocuklukta Esnek Düşünme Ölçeği KMO ve Barlett Testi Sonuçları</i> .....                                   | 133 |
| Tablo 28. <i>Erken Çocuklukta Esnek Düşünme Ölçeği Faktörlere Yönelik Özdeğer ve Varyans Oranları</i> .....                   | 134 |
| Tablo 29. <i>Erken Çocuklukta Esnek Düşünme Ölçeği Faktör Matrisi ve Ortak Varyans Katsayıları</i> .....                      | 134 |
| Tablo 30. <i>Bilişsel Esneklik Ölçeği Ölçme Değişmezliği Aşamalarına İlişkin Uyum İstatistikleri</i> .....                    | 135 |
| Tablo 31. <i>Bilişsel Esneklik Ölçeği Ölçme Değişmezliği Model Karşılaştırmaları</i> .....                                    | 135 |
| Tablo 32. <i>Duygusal Esneklik Ölçeği Ölçme Değişmezliği Aşamalarına İlişkin Uyum İstatistikleri</i> .....                    | 136 |

|                                                                                                          |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tablo 33. <i>Duygusal Esneklik Ölçeği Ölçme Değişmezliği Model Karşılaştırmaları</i> .....               | 136 |
| Tablo 34. <i>Sosyal Esneklik Ölçeği Ölçme Değişmezliği Aşamalarına İlişkin Uyum İstatistikleri</i> ..... | 137 |
| Tablo 35. <i>Sosyal Esneklik Ölçeği Ölçme Değişmezliği Model Karşılaştırmaları</i> .....                 | 138 |
| Tablo 36. <i>Güvenirlilik Katsayıları</i> .....                                                          | 139 |



## ŞEKİLLER LİSTESİ

|                                                                                         |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Şekil 1.</i> Erken Çocuklukta Esnek Düşünme Ölçeği geliştirilme süreci.....          | 97  |
| <i>Şekil 2.</i> Deneme uygulaması veri analizi.....                                     | 107 |
| <i>Şekil 3.</i> Esas uygulama veri analizi .....                                        | 126 |
| <i>Şekil 4.</i> Bilişsel Esneklik Ölçeği iki boyutlu modeli için standart çözümler..... | 128 |
| <i>Şekil 5.</i> Duygusal Esneklik Ölçeği tek boyutlu modeli için standart çözümler..... | 130 |
| <i>Şekil 6.</i> Duygusal Esneklik Ölçeği tek boyutlu modeli için standart çözümler..... | 132 |

## SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

|      |                             |
|------|-----------------------------|
| MEB  | Milli Eğitim Bakanlığı      |
| PFK  | Prefrontal Korteks          |
| WKET | Wisconsin Kart Eşleme Testi |
| KGO  | Kapsam Geçerlik Oranı       |
| KGİ  | Kapsam Geçerlik İndeksi     |
| AFA  | Açımlayıcı Faktör Analizi   |
| DFA  | Doğrulayıcı Faktör Analizi  |

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi ve araştırmaya başlarken yapılan varsayımlar, sınırlılıklar ve araştırma ile ilgili tanımlara yer verilmiştir.

### 1.1. Problem Durumu

Günümüzde küreselleşme ve kentleşme gibi dijitalleşme de dünyayı değiştirmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojileri; hızla yaygınlaşan, durdurulamaz bir güçtür. Ekonomiden, toplumlara ve kültürlere kadar modern hayatın çoğu yönlerini ve gündelik yaşamı şekillendirmektedir (UNICEF, 2017, s.6).

21. Yüzyıl dijital teknolojilerin hızla gelişmesi günlük yaşam içerisinde daha görünür olması ve kullanımının yaygınlaşması ile tüm dünyanın teknoloji üzerinden oluşturduğu ortak bir kültürü meydana getirmiştir. Bu ortak kültür, dijital kültürdür (Türkoğlu' dan aktaran İnci, Akpınar & Kandır, 2017). Dijital kültür, bilgisayar, internet ve akıllı telefonlarla hızlanmış bilgi üretiminin ve iletişimin bir sonucu olarak gelişen yeni yaşam ve yaklaşım biçimi olarak tanımlanmaktadır (Karagözoğlu Aslıyüksek, 2015).

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) Bilgi Teknolojileri Hanehalkı Kullanımı Araştırması sonuçlarına göre (2016), Türkiye'deki hanelerin %96,9'unda cep telefonları veya akıllı telefonlar mevcutken aynı dönemde hanelerin %22,9'unda masaüstü bilgisayar, %36,4'ünde dizüstü bilgisayar, %29,6'sında tablet ve %24,6'sında akıllı TV bulunmaktadır (TÜİK, 2016).

ABD'de 8 ile 12 yaş arası çocukların evlerinde teknolojiler hakkındaki istatistiklere göre, çocuklu evlerin, %98'inde televizyon, %80'inde video sistemi olduğu, %72'sinin bilgisayar, %68' inde internet bağlantısı, %67'sinin video oyun sistemi %29'unun eğitimsel oyun sistemi, çocukların %42'sinde kişisel TV, %2'sinde telefon, %11' inin kişisel video oyun sistemi ve %4'ünün kişisel bilgisayarlarının olduğu sonuçları ortaya çıkmıştır (Duggan, Lenhart, Lampe & Ellison, 2015).

Yapılan yurt içi ve yurt dışı araştırmalar sonucunda dijital teknolojinin günlük yaşamda çok fazla kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu araçların kullanımının kişilere hem olumlu hem de olumsuz etkileri bulunmaktadır. Dijital teknoloji başta dezavantajlı bireyler olmak üzere, tüm bireylere hayatta eşit şans sağlamak için kullanıldığında büyük bir değişim yaratma potansiyeline de sahiptir. Teknolojik gelişmeler yüksek kalitede eğitim içeriklerine erişim sağlamanın yanı sıra bireysel hızda öğrenme olanakları da sunmaktadır. Tüm dünyaya, özellikle uzak bölgedeki ve dezavantajlı bireylere e-öğrenme imkânı sunarak daha önceki kuşakların erişemediği bir dizi eğitim materyaline ve eğitici içeriğe ulaşmalarını kolaylaştırmıştır (UNICEF, 2017, s.13). Teknolojinin hayatımızdaki yeri ve önemine örnek vermek gerekirse 2020 COVID-19 pandemisinden dolayı ülkemizde eğitim süreci EBA(Eğitim Bilişim Ağı) üzerinden online olarak sağlanmıştır. Çoğu kamu kurum kuruluşlarından gerçekleştirilecek işlemler e devlet üzerinden online olarak yapılmıştır. Televizyon, internet gibi teknoloji araçları ile toplum bilinci oluşturulmaya çalışılmıştır.

Teknoloji aynı zamanda meslek seçiminde de etkili olmaktadır. Dağhan (2017), öğrencilerin teknoloji hakkındaki görüşlerini ve mesleki tercihleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrenciler teknolojinin faydalarını; iletişim, bilgi edinme ve paylaşımını kolaylaştırmak kısacası hayatı kolaylaştırmak olarak açıklamışlardır. Ayrıca, öğrencilerin mesleki tercihleri ile teknoloji hakkındaki görüşleri karşılaştırıldığında meslek kalitesinin teknoloji hakkındaki görüşlerle uyumlu olduğu sonucunu bulmuştur.

Teknolojinin olumsuz etkileri ise; daha çok dijital teknolojinin bilinçsizce kullanımından kaynaklanmaktadır. Teknolojinin bilinçsizce kullanımından kaynaklı olarak göz yorgunluğu, uyku bozukluğu, sedanter yaşam gibi fizyolojik ve fiziksel sorunlar ortaya çıkmaktadır. Ayrıca bu bilinçsiz kullanım kişilerde kaygı, stres, öfke, depresyon, teknoloji bağımlılığı gibi psikolojik; akademik başarı kaybı ve iletişim beceri eksikliği gibi sosyal sorunlara da sebep olmaktadır (Arıcı, 2018; Karaboğa, 2017; Özkara, t.y)

Teknolojinin gelişimi ile ortaya çıkan ve insan hayatına giren sosyal medyaya ilişkin Brooks (2015)' un yaptığı araştırmaya göre; sosyal medya kullanımı düşük görev performansı, stres ve daha düşük mutluluk düzeyi ile ilişkili bulunmuştur.

Chan (2014) bir sosyal medya ağı olan Facebook kullanımına ilişkin yapmış olduğu araştırmasında; Facebook kullanımı ne kadar az ise empati ve sosyal beceri arasındaki pozitif ilişkinin güçlendiğini bulmuştur.

Bir diğer önemli konu ise gelişen mobil teknoloji sonrası yüz yüze iletişimin kaybı ve değişimidir. Elsobeihi ve Naser (2017), mobil teknoloji ile yüz yüze iletişim arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmada; mobil teknoloji kullanımının yüz yüze iletişimi hem nitelik hem de nicelik olarak olumsuz etkilediği sonucu bulunmuştur.

Buna göre dijital teknolojinin fizyolojik, fiziksel, psikolojik ve sosyal pek çok olumsuz etkisi vardır. Bu olumsuzluklardan etkilenmemek ve başa çıkabilmek için bireylerin önemli becerilere sahip olması gerekir. Bu beceriler 21. yüzyıl becerileri olarak da ifade edilmektedir. 21. yüzyıl becerileri; öğrenme ve yenilik becerileri, bilgi, medya ve teknoloji becerileri, yaşam ve kariyer becerileri şeklinde üç ana başlık altında yer alan alt becerilerden oluşmaktadır. Öğrenme ve yenilik (4C) becerileri kapsamında yer alan beceriler; eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri, yaratıcı düşünme ve yeniliği uygulama becerileri, iletişim ve iş birliği becerileridir. Bilgi, medya ve teknoloji becerileri ise; bilgi okur-yazarlığı, medya okur-yazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri okur-yazarlığıdır. Yaşam ve kariyer becerileri; Esneklik ve uyum, girişimcilik ve öz-yönelim, sosyal ve kültürlerarası beceriler, üretkenlik ve sorumluluk, liderlik ve sorumluluk becerilerini ifade etmektedir (P21, 2017).

Dede'ye (2010) göre, 21.yüzyıl becerileri sadece bilgi toplumu için gereken eğitimin güncel içerik ve hedeflerinin değişiminden ibaret değildir. 21. yüzyıl becerileri belirli bir disipline yönelik olmaktan ziyade kapsamlı ve genel becerilerdir (Dede' den aktaran Ekici, Abide, Canbolat & Öztürk, 2017). Çünkü söz konusu becerilere dair zorluk, akademik alanda veya tek bir uygulama sahasında gerçekleşmemektedir. Bu durum gerçek yaşamda ve genel olarak bütün uygulama alanlarıyla ilgilidir (Stevens' den aktaran Ekici, Abide, Canbolat & Öztürk, 2017).

Evrım kuramcısı olan Charles Darwin, kuramında doğal seleksiyonu şu sözleriyle açıklamaktadır: "Ne en güçlü olan tür hayatta kalır, ne de en zeki olan... Değişime en çok adapte olabildir, hayatta kalan" (Bakırcı, 2011).

Charles Darwin'in de ifade ettiği gibi esnek olabilmek 21. yüzyıl becerilerinin temelinde yer almaktadır.

Esnek düşünme becerisi yüksek olan bireylerin duygusal açıdan daha sağlıklı, akademik açıdan başarılı, yeni ve değişen durumlara uyum sağlayabilen, sosyal ilişkileri güçlü olduğu ifade edilmektedir. Buna göre esnek düşünmenin sadece akademik alanla değil tüm hayatla ilişkili olduğu söylenebilir.

Bu noktadan hareketle, "Erken Çocuklukta Esnek Düşünme Ölçeği geçerli ve güvenilir midir?" sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmuştur.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

60-96 ay çocuklar için "Erken Çocuklukta Esnek Düşünme Ölçeğinin" geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirliğini test etmek araştırmanın temel amacını oluşturmuştur.

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

### **1.2.1. Alt Amaçlar**

1. 'Erken Çocuklukta Esnek Düşünme Ölçeği' geçerli midir?
2. 'Erken Çocuklukta Esnek Düşünme Ölçeği' güvenilir midir?
3. 'Erken Çocuklukta Esnek Düşünme Ölçeği' cinsiyet açısından ölçme değişmezliğine sahip midir?

## **1.3. Araştırmanın Önemi**

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızlı gelişimi nedeniyle içinde bulunduğumuz yüzyılda sadece bilgiyi üreten ve öğrenen bireyler yetiştirmek değil aynı zamanda karşılaştıkları zor

durumlarda alternatifleri görüp bunların içinden duruma en uygun olanını seçebilen esnek bireyler yetiştirmenin gerekliliği ortaya çıkmıştır (Doğan Laçın & Yalçın, 2018).

Guilford esnekliği, “bir kişinin yeni durumlara ayak uydurabilmek için bilgileri veya kavramları bilişsel olarak değiştirdiği ya da yeniden tanımladığı bir kalite olarak ifade etmiştir” (Barak & Levenberg, 2016a). Esneklik yani esnek düşünme; bilişsel esneklik, duygusal esneklik ve sosyal esneklik alt alanlarından oluşmaktadır.

Spiro ve Jeng’e göre bilişsel esneklik tüm bireylere kazandırılması gereken bir beceridir (Barak & Levenberg, 2016b). Canas, Fajardo, ve Salmeron (2006)’a göre bireyin çevresindeki yeni ve beklenmedik durumlarla yüzleşmek için bilişsel işleme stratejilerini düzenleme yeteneğidir. Ayrıca bilişsel esneklik, hızla değişen dünyamızda yaşamak, çalışmak ve öğrenmek için önemlidir (OECD’ den aktaran Barak & Levenberg, 2016a).

Esnek düşünme bireyin hayatında önemli bir yere sahiptir. Esnek düşünme becerisi yüksek olan bireyler; psikolojik olarak olumlu kişilik özellikleri ile pozitif yönde, olumsuz kişilik özellikleri ile negatif yönde ilişkilidir. Duygusal olarak esnek olan bireyler bağlanma, öz düzenleme, yardım alabilme, doyum erteleyebilme, özgüven, duygu kontrolü gibi alanlarda yeterliklere sahip olmaktadır. Benzer şekilde sosyal açıdan da esneklik düzeyi yüksek olan bireyler sosyal anlamda çevreleri ile sağlıklı iletişim kurmaktadır. Bu bireyler sosyal olarak yetkin, girişken ve sosyal problem çözme becerilerine sahip olmaktadır.

Geleceğe, yaşama, yetişkinliğe hazırlayıcı temel beceri ve donanımı sağlama açısından esnek düşünme bireylerin yaşama daha iyi adapte olabilmelerini ve problem karşısında alternatif çözüm yollarının farkında olmalarını sağlamaktadır. İçerisin de bulunduğumuz 21. yüzyıl da son derece hızlı gelişen ve ilerleyen dijital teknolojiye kişilerin uyum sağlayabilmesi için esnek düşünme becerilerinin kazandırılması son derece önemlidir.

Öğrenenin düşünme şekli; dünya görüşleri ve zihniyetleri, bilgi oluşturma yeteneklerini etkiler (Spiro & Jehng, 1990’dan aktaran Barak & Levenberg, 2016b). Öğretimde bilgi alıp verme yerine, düşünmeyi öğrenme önem kazanmaktadır. Ayrıca günümüzün dijital çağında değişim ve gelişim çok hızlı olmaktadır. Bu gelişmelere ayak uydurabilmek ve dijitalleşmenin getirdiği olumsuz etkilere çözüm üretmek gereklidir. Bu nedenle esnek düşünme becerisinin kazandırılması önem taşımaktadır. Esnek düşünme, akılcı ve üst düzey düşünme tarzı olduğu için esnek düşünme ile bireyler açık fikirli ve alternatif çözümleri göz önünde bulundurmaktadır.

Buna göre esnek düşünme becerisinin kazandırılabilmesi için ilk olarak, esnek düşünme düzeyinin tespit edilmesini sağlayan değerlendirme araçlarına gereksinim duyulmaktadır. Değerlendirme araçları; çocukların esnek düşünme sistemindeki işleyişinde oluşabilecek güçlüklerin, aksaklıkların ve ortaya çıkabilecek diğer sorunların yaşamın erken yılları içerisinde tespiti, eksikliklerin tamamlanması ve erken müdahale açısından destekleyici, önleyici olması nedeniyle eğitim programlarının esnek düşünmeye yönelik etkinliğini ortaya koyması son derece önemlidir. Ayrıca gelişimin hızlı olduğu ve kişiliğin temellerinin olduğu erken çocukluk döneminde çocuğun esnek düşünme yönünden değerlendirilmesi; olası sorunların belirlenmesine ve uygulanan programların zenginleştirilmesine olanak sağlayacaktır.

Dijitalleşmenin meydana getirdiği hız teknolojisinin kişiler üzerinde yarattığı değişime kişilerin ayak uydurabilmesi ve teknolojik kültürün dışında kalmayıp onun da kontrolünde olmamak adına esnek düşünme becerisi önemli rol oynamaktadır. Bunun içinde esnek düşünmeyi destekleyici programların oluşturulabilmesi için bireylerdeki mevcut durumunun bilimsel yöntemlerle değerlendirilmesi gereklidir.

Esnek düşünme becerisi kişilik ve düşünme becerilerinin temelini atıldığı erken çocukluk yıllarında sağlıklı kişilik özelliklerinin kazanımını desteklemektedir (Şahan Aktan & Önder, 2018). Bu becerinin kazandırılması için gerekli olan eğitimsel düzenlemelerin yapılması gereklidir. Bu düzenlemelerin yapılması ve gerekli uyaranlarla çocukların esnek düşünme becerisinin desteklenmesi için mevcut durumu ve ihtiyaçları belirleyecek değerlendirme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Buna ilişkin yurtiçi ve yurtdışı araştırmalar incelendiğinde; yurtiçinde yetişkinlere yönelik birkaç araştırmaya rastlanmakla birlikte erken çocukluk dönemindeki çocuklar için esnek düşünmeyi değerlendirmeye ilişkin ölçme aracına rastlanamamıştır. Yurtdışında ise sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Ancak erken çocukluk döneminde esnek düşünme becerisine yönelik bütünsel anlayışla oluşturulmuş değerlendirme aracına rastlanamamıştır. “Erken Çocuklukta Esnek Düşünme Ölçeğinin Geçerlik Güvenirlik Çalışması” ilgili alan yazında bu yöndeki boşluğu doldurması; orijinal, bilimsel bir çalışma olarak literatüre katkı sağlaması ve gelecekte yapılacak araştırmalara, okul öncesi program geliştirme çalışmalarına bu yönde ışık tutması açısından son derece önemlidir.

#### 1.4.Varsayımlar

Araştırmanın temel varsayımları şunlardır:

- Erken Çocuklukta Esnek Düşünme Ölçeği' ne ebeveynler tarafından verilen cevapların objektif olduğu varsayılmıştır.
- Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan çocukların tipik gelişim gösterdiği varsayılmıştır.

#### 1.5. Sınırlılıklar

- Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılı MEB resmi anaokulu/anasınıfı ve ilkokul birinci, ikinci sınıfa devam eden ve çalışma grubuna dahil edilen çocukların ebeveynleri ile sınırlıdır.
- Araştırma, dünya genelinde pandemi oluşturan COVID-19 salgını nedeniyle çevrimiçi verilerle sınırlıdır.
- Araştırma tipik gelişim gösteren çocuklarla sınırlıdır.

#### 1.6. Tanımlar

Esnek Düşünme: Detaylandırma, akıcılık ve özgünlük ile farklı düşünmenin dört temel işlevinden biri olmasının yanı sıra bireyin bilgiyi yorumlama, kullanma şeklini veya bir şeyleri yapma stratejisini değiştirme kapasitesi olarak görülmektedir (Barak & Levenberg, 2016b).

Bilişsel Esneklik: Bireyin (a) herhangi bir durumda mevcut seçenek ve alternatiflerin mevcut olduğu konusundaki farkındalığını, (b) esnek olma ve duruma uyum göstermeye istekli olduğunun ve (c) kişinin kendi kendine yeterlilik veya inancına sahip olduğuna inandığı anlamına gelmektedir (Dennis & Vander Wall ,2010).

Duygusal Esneklik: Bireyin, içeriğe uygun duygusal bir şekilde yanıt verme ve bağlam değiştiğinde birinin duygusal yanıtlarından kurtulma yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Beshai, Prencite, Huang, 2018).

Sosyal Esneklik: Değişen kişilerarası durumlara uyacak şekilde görüşlerini ayarlamak için 'diğerlerine açıklık' ve 'eğilim' olarak kavramsallaştırılmıştır (Baron, 1991).

## BÖLÜM II

### KURAMSAL TEMELLER

Araştırmanın bu bölümünde; ‘esnek düşünme’ nin tanımları, bireye olan etkisi, esnek düşünme kapsamında kuram ve yaklaşımlar, esnek düşünmenin gelişimi ve değerlendirilmesi ile ilgili literatür ışığında sunulmuştur.

#### 2.1. Esnek Düşünme Kavramı

Esnek düşünmeyi tanımlamadan önce ‘esnek’ ve ‘düşünme’ kavramlarını açıklayarak esnek düşünmenin ne olduğunu ve kapsamını anlamlandırabilmemiz daha kolay olacağından önce bu kavramları tanımlamakla başlanmıştır.

Esneklik, İngilizcede “*flexibility*” olarak ifade edilmektedir. Kelimeye etimolojik olarak baktığımızda Fransızca ve İngilizce *flexible* "esnek, bükülebilir" sözcüğünden türetilmiştir. Fransızca sözcük, Latince *flectere*, *flex-* "bükmek, kıvrırmak, döndürmek" fiilinden türetilmiştir (İstıl, 2013). Esneklik kavramının alanlara göre tanımlarına bakacak olursak; mimari de süreç içerisinde meydana gelen değişim ve gelişime mekânın uyum sağlaması, değişen taleplerin etkin şekilde karşılanması, böylece kalite değerini yaşam boyunca en üst düzeyde tutmasıdır (İslamoğlu & Usta, 2016). Ekonomi alanında ise, genel olarak iki değişkenli modelin değişkenlerinde meydana gelen oransal değişikliklerin birbiri üzerindeki etkisidir. Arz-talep esnekliği örnek olarak gösterilebilir (Vikipedia, 2019). Falke vd., (2010) çalışmalarında esneklik kavramını sosyal ekolojik sistemlerin değişme ve uyum sağlama,

kritik eşiklerde kalma kapasitesi olarak tanımlamışlardır. Walker, Holling, Carpenter, Kinzig (2004)'na göre esneklik, değişime uğrarken aynı işlevi, yapıyı, kimliği ve geri bildirimleri koruyarak bir sistemi bozma ve yeniden düzenleme kapasitesi olarak tanımlanmıştır. Eğitim programında ise esneklik; konu ve etkinliklerin bulunulan bölgenin ekonomik, sosyal özellikleri ile öğrenenin ilgi, ihtiyaç ve sosyal çevrenin değişen koşullarına göre düzenlenmesidir (MEB, 2013). Ayrıca esneklik pek çok düşünme becerisinin temelinde de tanımlanmıştır. Buna eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve ıraksak düşünme örnek olarak gösterilebilir (Barak, 2016; Facione, 1990; Sönmez Ektem, 2016).

Esnekliğe yönelik yapılan tanımlamalardan sonra düşünme kavramına bakacak olursak; “Düşünme; bilgi edinme, anlama ve öğrenme önceliği önemli bir bileşendir” (Güneş, 2012). Geniş olarak bakıldığında ise “düşünme, bilişsel olan ama davranıştan kaynaklanan, aklın ve bilişsel sistemin içinden çıkan, bilişsel sistem içerisinde bilgiye dayalı işlemlerin bütünü ya da bütünün bazı değişkenlerini içeren bir süreçtir. Yani düşünme çözüme doğru yönlendirilmiş bir davranış ya da bir problemin çözümüyle sonuçlanan davranışın sonucudur” (Mayer’ den aktaran Başerer, 2017). Düşünme kelimesinin etimolojisine baktığımızda ise Eski Türkçede *tüşe* “duraklamak, rüya görmek”, *tüş* “rüya, hayal” kökünden türetilmiştir. Düşünme kelimesinin İngilizce karşılığı olan *think* ise Eski İngilizcedeki “thencan” fiilinden türemiştir (“Düşünme”, t.y; “Think”, t.y). Türk Dil Kurumu düşünmeyi: “aklından geçirmek, göz önüne getirmek, bir sonuca varmak amacıyla bilgileri incelemek, karşılaştırmak ve oradaki ilgilerden yararlanarak düşünce üretmek, zihinsel yetiler oluşturmak, muhakeme etmek, akıl etmek, ne olabileceğini önceden kestirmek.” şeklinde tanımlanmaktadır (“Düşünmek”, t.y).

Felsefi açıdan baktığımızda ise Platon’a göre düşünme “insanın kendisiyle olan konuşması” veya “iç konuşması” olarak ifade edilmektedir (Altınörs’ den aktaran Başerer & Duman, 2019). Descartes’ e göre yalnız anlamak, istemek, hayal etmek değil, irade, akıl, hayal gücü ve duyularla algılananlar, hatta duymak bile düşünmekle aynı şeydir. Descartes “Düşünüyorum öyleyse varım” sözü ile düşünme hakkındaki görüşünü özetlemiştir (Descartes’ den aktaran Başerer & Duman, 2019).

Literatür incelendiğinde düşünme ve düşünce terimlerinin birbiri ile karıştırıldığı görülmüştür. Bu sebeple iki terimin farklılığına kısaca değinilmiştir. Düşünme eylemdir, öznesi gerçektir; düşünce ise eylem sonucunda ortaya çıkar, başka öznelere iletilir veya başka düşünmelerin nesnesidir. Ayrıca düşünce kelimesinin etimolojik olarak *düşün*

kökeninden gelmektedir. Düşünce eski metinlerde “*melankoli*” ve “*iç sıkıntısı*” anlamında kullanılmıştır. 1920 yılından sonra ise “*fikir*” anlamı ağır basmıştır. (Başerer & Duman, 2019; “Think”, t.y).

21. Yüzyıl Becerilerinin Değerlendirilmesi ve Öğretilmesi projesi, “düşünme biçimlerinin” bir parçası olan esnekliği ele alarak, insanları “açık ve adil fikirli, alternatif düşünceleri göz önünde bulundurma açısından esnek olma” konusunda eğitmeye ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir (Griffin, McGaw & Care, 2012’ den aktaran Barak & Levenberg, 2016b). Esneklik, insana dair temel bir gerçeklik olan durumlara karşı seçenekler oluşturabilmeye dayanır. Akılcı bir düşünme tarzıdır. Esneklik, bireyin bir problemin tüm yönlerini görmesine izin verir ve açık fikirliliği destekler. Esnek olan birey daha az katı düşünme ve daha az endişeli olma eğilimindedir. Esneklik, ilk önce aile de öğrenilir daha sonra okul ve diğer deneyimlerimizle gelişir (Runco & Pritzker, 1999). Anlam, yorum ve bilgilerin kullanımında değişiklik yapabilme becerisi esneklik olarak tanımlanmaktadır. Yani esneklik bireyin değişim kapasitesini yansıtır.

Esnek düşünme, herhangi bir şeyi yeni şekilde düşünebilme yeteneğidir. Esnek düşünme, insanların yeni durumlar veya çevresel talepler karşısında farklı davranış ve stratejileri arasında etkili geçişi yapmalarına imkân verir. Özellikle insanların yeni fikir ve çözümler oluşturmalarına katkıda bulunur. Esnek düşünme bireylerin çağın gerekliliklerine uyum sağlamalarına yardımcı olur. Aynı zamanda esnek düşünme bireysel iyi oluşla da ilgilidir. Esnek düşünme becerisine sahip olan bireyler daha az nevrotik özellikler sergiler ve özgüveni yüksektir. Bu sebeple duygusal olarak kendilerini iyi hissederler. Esnek düşünme becerisine sahip bireyler ayrıca çevrelerine karşı duyarlıdır. Çevrelerinde olup bitenler karşısında kendilerini yönetebilir ve uyum sağlayabilir (Ionescu, 2012). Bu tanımlar ışığında esneklik ve esnek düşünme birbiri yerine kullanılabilen kavramlardır.

Mlodinow, *Elastic* isimli kitabında esnek düşünmeyi:

Rahat fikirleri bırakma kapasitesi, belirsizlik ve çelişkiye alışmak; geleneksel zihin setlerinin üzerine çıkmak ve sorduğumuz soruları yeniden çerçevelendirme yeteneği; kökleşmiş varsayımlarınızı terk etme ve kendimizi yeni paradigmalara açma yeteneği; mantığa olduğu kadar hayal gücüne güvenme ve çok çeşitli fikirler üretme ve entegre etme eğilimi; denemeye ve başarısızlığa toleranslı olma istekliliğine denir (Mlodinow, 2018).

Ayrıca Mlodinow analitik düşünme ve esnek düşünmenin farkına da değinmiş ve şu şekilde açıklamıştır: “... analitik düşünme, yazılı işlem gibi güçlü olmasına rağmen, doğrusal bir şekilde ilerler. Genellikle yenilik ve değişimin zorluklarını karşılayamaz” (Mlodinow,

2018). Ayrıca Mlodinow insanların hem yeniliğe hem de değişime ilgi duyma eğiliminde olduğunu da ifade etmektedir.

Barak ve Levenberg (2016b) ise, çalışmalarında öğrencilerin esnek düşünmeye yatkınlığını belirten üç ana faktör belirlemiştir. Bunlar; yeni veya değişen teknolojilerin kabulü (teknoloji kabulü), başkalarının fikirlerine saygı (açık fikirlilik) ve öğrenme durumlarındaki değişikliklere uyum sağlamadır (yeni durumlara uyum sağlama).

Bireylerin genellikle davranışlarını değişen kurallara göre revize ettiği, yeni çözümler bulduğu ya da yeni bir şey ortaya koyduğunda, esnek davrandığı söylenir. Örnek: Yeni bir çözüm bulmak için, bilgi teknolojileri arasında ilişki kurmak, perspektifleri kaydırmak, seçici ve odaklanmış dikkat kullanmak, dikkatini kaydırmak, karşıt bilgileri izlemek ve yakın zamanda bir önceki bilgiyi aktif etmek gerekir. Tüm bunlar gerçekleştikten sonra, yeni ve uygun bir çözüm bulduğu takdirde bireyin esnek olduğunu söylenir. Başka bir deyişle, esneklik, birlikte çalışan tüm bu mekanizmaların bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (Ionescu, 2012'den aktaran Ionescu, 2017).

Yapılan tanımlamalardan anlaşıldığı üzere tıpkı bireyin de tek boyutlu olmadığı gibi esnek düşünmede tek boyuttan oluşmamaktadır. Esnek düşünme, bilişsel, duygusal ve sosyal olarak üç boyutun birlikteliği şeklinde tanımlanmaktadır.

## **2.2. Esnek Düşünme ve Beyin Gelişimi**

Beyin vücudumuzda olan fiziksel, psikolojik ve ruhsal pek çok işi planlı, eş zamanlı ya da önem sırasına göre yerine getiren çok katmanlı ve çok fonksiyonlu bir organdır. Vücudumuzdan duyuları alma anlamlandırma ve motor komutlar vermek gibi fiziksel görevlerinin yanında düşünme, öğrenme, öğrendiğini hatırlama, plan ve program geliştirme gibi daha sözel ve mantıksal görevlerden de sorumlu organımızdır. Bu zihinsel gücün daha iyi anlaşılabilmesi için beynin işleyiş mekanizması bilinmelidir (Duman,2015; Wortock, 2002).

Beyin gelişimi; bir sperm ve yumurta hücresinin birleşmesi sonucu oluşan zigotun meydana gelmesinden çok kısa bir süre sonra başlamaktadır. Çünkü insanın yaşamı sırasında ilk gelişen sistemi sinir sistemidir, yani beyindir. Konunun daha iyi anlaşılabilmesi için beyin gelişimi basamaklara ayrılarak açıklanmaktadır. Bu basamaklar doğum öncesi (antenatal)

dönem, doğum sonrası (postnatal) ve okul çağı dönemi olarak kısaca üçe ayrılmaktadır. Bu gelişim süreçleri boyunca beyin gelişimi devam etmektedir. Diğer yandan beynin yapısal gelişimi yerine işlevsel gelişimini değerlendirecek olursak; yaşadığımız tecrübeler devam ettiği sürece beyinde işlevsel açıdan gelişimine devam etmektedir (Aral & Doğan Keskin, 2020; Bertan, Haznedaroğlu, Koln, Yurdakök & Güçiz, 2009).

Yeni dünyaya gelmiş bir bebeğin beyinde ortalama 100 milyar sinir hücresi (nöron) ve bu sinir hücrelerinden yüzlerce kat fazla glial hücre (destek hücresi) vardır. Bu hücrelerin özelliklerine bakacak olursak sinir hücreleri yani nöronlar; gövde, akson ve dendrit denilen üç kısımdan oluşan vücudumuzdaki bir duyumsamanın beyinde algılanması ya da beynimizin verdiği bir motor komutun yerine getirilmesinde görevli olan elektriksel sinyalin taşınmasını sağlayan hücrelerdir. Nöronların bir diğer önemli özelliği ise antenatal dönem boyunca bölünerek sayılarını arttırmalarına rağmen doğumdan sonra bir daha bölünme özelliğine sahip olmamalarıdır (Üngüren, 2015).

İnsanın doğum sonrasında da beyin gelişimi devam etmektedir. Beynin esas fonksiyonel hücreleri olan nöronlar işlevlerini sinaps denen birbirleri ile yaptıkları bağlantılar aracılığı ile yerine getirirler. Sinaptik bağlantılar denilen bu yapılar antenatal dönemde oluşmaya başlamakla birlikte doğum sonrasında da hatta ölene kadar devam etmektedir. Bu bağlantıların oluşumunda psikolojik gelişimimiz, çevreyle olan ilişkimiz gibi pek çok faktör etkilidir (Keleş & Çepni, 2006).

Ana hatlarıyla, beyin gelişimi belli sinaptik bağlantıların oluşturulması ve bu bağlantıların budanması sonucu oluşan kümülatif bir süreçtir. Bu sinaptik bağlantıların bir diğer özelliği ise daha çok tekrarlanan bağlantıların bir süre sonra kalıcı hale gelmesi ve budanmasının engellenmesidir. Tam tersi olarak belli sinaptik bağlantılar kullanılmadıkça ve bu sinaptik bağlantıları içeren nöronlara uyarı gitmedikçe sinaptik bağlarda yıkım ve nöronlarda da önce atrofi daha sonra da ölüm meydana gelmektedir (Akdağ, 2015; Duman, 2015; Keleş & Çepni, 2006; Turhan & Özbay, 2016). Ayrıca beynimiz nöronlar sayesinde önceki bilgileri yenileriyle birleştirmek ve eski bilgilerin hatırlanması gerektiğinde bilgelere erişimi bu nöral ağlar sayesinde ulaşmaktadır (Weiss, 2000).

Beyin gelişimi yaşamın her anında dinamik olarak değişebilen, olumlu ya da olumsuz süreçlerin toplam sonucu olarak ortaya yansıyan kümülatif bir süreçtir. Beyin gelişimi üzerine yapılan bu çıkarımlar özellikle son yıllarda beyin görüntüleme yöntemlerindeki yeniliklerin bir sonucudur. Beyin gelişimi ve dolayısıyla öğrenme, anlama, anlamlandırma

gibi bilişsel konuları değerlendirirken bizim için önemli olan nokta nöronlar arasındaki sinapslar ve bu sinaptik bağlantıların sayısıdır (Lenroot & Giedd' den aktaran Bjorklund & Causey, 2018; Markant & Thomas' dan aktaran Bjorklund & Causey, 2018).

Beyin gelişimi ve öğrenme süreci iki şekilde ilerlemektedir. Bunlar; nöronların iç yapısında meydana gelen özellikle sinapslarda meydana gelen değişiklikler ve sinaps sayısındaki değişimdir (Turhan & Özbay, 2016).

Nöronlar ve sinapslardan sonra beynin daha kolay anlaşılmasını sağlamak ve konu bütünlüğünün sağlanması açısından kısaca beyin anatomisine de değinmemiz gerekirse: Beyin anatomik olarak üç bölümden oluşur. Ön beyin, orta beyin ve arka beyin. Ön beyin dediğimiz kısım özellikle frontal lobu içeren karar verme, irade, mantık yürütme gibi sosyal ve mantıksal süreçlerin yürütüldüğü ve ayrıca motor hareketlerin başlatma komutunun verildiği kısımdır. Orta beyin ise vücuttan gelen uyarıların anlamlandırılmadan önce uğradığı talamus, vücudun homeostozis (iç denge) ve hormonal dengesinin sağlandığı hipotalamus gibi önemli yapıları barındıran bölümdür. Son olarak arka beyin ise vücudun dengesinin koordine edildiği, refleks ve motor hareketin vücuda iletiminin gerçekleştirildiği ayrıca kalp atışı, tansiyon, solunum, sindirim gibi hayati fonksiyonların düzenlendiği bölgedir (Üngüren, 2015).

Beynin (serebrum) üzerinde korteks olarak adlandırılan gri madde mevcuttur. Korteks beynin üst kısmını döşeyen gri madde olarak da bilinen ve nöron gövdelerini içeren kısımdır. Serebral korteks sağ ve sol yarım küre olarak iki kısma ayrılabilir. Korteks denilen bu yapı neredeyse beynin tüm yapılarının üstünü örtmektedir. İnsan beyninin en gelişmiş kısmıdır. Düşünme, planlama, bir plan doğrultusunda hareket etme ve öğrenme gibi üst düzey insani özelliklerin yerine getirilmesi gibi işlevlerden sorumludur. Bu işlevler bakımından belli bölümlere ayrılabilir. Örnek: Motor hareketlerin planlandığı motor korteks, vücuttan ya da çevreden gelen duyarların anlamlandırıldığı somatosensoryal korteks, konuşmamız da majör rol oynayan Wernicke-Broca gibi bölümlere ayrılmaktadır (Aral & Doğan Keskin, 2020).

Bu korteks altında kalan beyin bölümlerini ise görevleri doğrultusunda loblara ayrılmaktadır. Bunlar bilişsel işlevlerden sorumlu frontal lob, işitsel işlevlerden sorumlu temporal lob, görsel işlevlerden sorumlu oksipital lob ve duyarlar ve algılamadan sorumlu parietal lobdur (Aral & Doğan Keskin, 2020).

Beyindeki bu yapıların işlevlerine ayrıntılı olarak baktığımızda ise; frontal lob, serebral korteksin ön bölgesinde yer almaktadır. Yüksek beyin işlevleri, motor işlevleri, planlama,

muhakeme, haz erteleme, hafıza, davranış esnekliği, strateji değiştirme gibi bilişsel işlevlerle ilgilidir. Amaç yönelimli davranış için harekete geçme, liderlik özellikleri de bu lobda yer almaktadır. Frontal lob üç kısımdan oluşmaktadır. Motor korteks, premotor korteks ve prefrontal kortekstir. Motor ve premotor korteks hareketlerin oluşması ile ilgilidir. Prefrontal korteks algısal analiz, soyut düşünme, sosyal davranış, tüm duyulardan gelen bilgileri organize etme, kişilik ve davranışın düzenlenmesinde rol oynamaktadır. Prefrontal korteks üç fonksiyonel-anatomik yapıdan oluşmaktadır. Bunlar, dorsolateral prefrontal korteks, orbitofrontal korteks ve medial frontal kortekstir. Dorsolateral prefrontal korteks yürütücü işlevlerden sorumludur. Bu kortekste meydana gelen travma sonucunda bireyde bilişsel esneklik gösterememe, muhakeme becerisinde bozukluk gibi durumlar ortaya çıkmaktadır. Orbitofrontal korteks, haz ve duygu kontrolünde görevlidir. Bu kortekste meydana gelen hasar kişinin toplum kurallarına uyma ve değişen çevre koşullarına uyum sağlamasını zorlaştırmaktadır. Medial frontal korteks ise dikkat motivasyon ve bellek gibi işlevlerde yer almaktadır. Prefrontal korteks beynin en geç olgunluğu ulaşan kısmıdır. Frontal lobu hasar gören bireyler yeni ve değişen durumlara uyum sağlamakta zorlanmakta, ayrıca kişiliğe yönelik değişimler yaşamaktadır. Oksipital lob, serebral korteksin arka kısmında yer almaktadır. Retinadan gelen uyarıları işlemektedir. Bu loba yönelik zarar gelmesi halinde halüsinasyonlar ortaya çıkmaktadır. Temporal lob, frontal lob ve oksipital lob arasında yan şekilde bulunmaktadır. Bu lob içinde limbik sistem yapıları, amigdala, hipokampus bulunmaktadır. Bu lob duyulardan gelen uyarıları organize etmektedir. Ayrıca işitme, dil ve konuşma işlevlerinde rol oynamaktadır. Hafıza oluşturulmasında da önemli rol oynamaktadır. Parietal lob ise, oksipital lobun üst kısmında yer almaktadır. Duyu ve algısal işlevlerin yanı sıra duyuşsal olan iletileri görsel iletilerle birleştirmektedir (Duman, 2015; Plotnik, 2009; Üngüren, 2015).

Araştırmacılar insanın bilişsel gelişiminde birçok hassas dönemin olduğunu ifade etmektedirler (Maurer & Lewis, 2013' den aktaran Bjorklund & Causey, 2018). Buna en güzel örneklerden biri de dil öğrenme sürecindeki dönemdir. Dil yetisinin kazanıldığı erken çocukluk döneminde, çocuğun ana dilinden farklı bir dil de tıpkı ana dili gibi akıcı konuşabileceği ve anlayabileceği şekilde kolayca öğrenilebilir. Ama bu yabancı dil ergenlik ya da yetişkinlik döneminde öğrenilmeye çalışılırsa erken çocukluk dönemine göre çok daha zor öğrenilir. Ayrıca erken çocukluk döneminde öğrenilen yabancı dilin beyinde yer aldığı alan ile yetişkinlik döneminde öğrenilen yabancı dilin beyinde yer aldığı alan ve büyüklüğü yapılan Fonksiyonel MR çalışmaları ile farklı olduğu öne sürülmüştür (Lenneberg, 1967'

den aktaran Bjorklund & Causey, 2018; Newport, 1991' den aktaran Bjorklund & Causey, 2018).

Doğum öncesi ve sonrası çocuğun içinde bulunduğu çevre, sağlanan imkanlar çocuğun gelişimi açısından önemlidir. Evrimsel gelişim psikologları, türümüzün çocukluğunun bilişsel gelişim için önemini vurgulamıştır (Bjorklund & Pellegrini, 2002'den aktaran Bjorklund & Causey, 2018; Flinn & Ward, 2005' den aktaran Bjorklund & Causey, 2018). Erken çocukluk döneminde beyin gelişimini desteklenmesi ilerleyen yaşlarda gerçekleşecek gelişimlere yönelik temel oluşturmaktadır. Sağlıklı beyin gelişimi çocukların fiziksel, duygusal, bilişsel ve motor gelişim alanlarını doğrudan etkilemektedir. Beyin gelişiminin desteklenmesi amacıyla kritik önemi bulunan erken çocukluk döneminde sinir sisteminin düzgün gelişmesi için duyuşsal olarak etkili ve yeterli şekilde uyarılması gereklidir (Rugnetta, 2020).

Piaget (1929) bilişsel gelişimimizin denge için çabaladığını, şemalarımızla dünyadaki gerçekliklerin uyuşması durumunda dengenin sağlanacağını ifade etmiştir. Değişim, bilişsel sistemimizde denge bozulduğunda gerçekleşmektedir (Piaget, 1929'dan aktaran Sabbagh, 2020). Bilişsel gelişim dinamik bir süreçtir. Bilişsel gelişim kalıtım ve çevreden etkilenmektedir. Ama bunu tek birine atfetmek zordur. Bu sebeple gelişimde birlikte rol oynamaktadırlar. Doğum öncesi ve sonrası çocuğun içinde bulunduğu çevre, sağlanan imkanlar açısından çocuğun gelişimi için çok önemlidir. Bu sadece bilişsel gelişim için değil diğer gelişim alanları içinde önemlidir. Anne ile kurulan güvenli bağlanma, kritik dönemlerde kazanılması gereken becerilerin kazanılması, sosyal çevrenin çocuğun gelişimini destekleyici nitelikte olması gelişimsel açıdan çok önemlidir (Sabbagh, 2020; Turhan & Özbay, 2016).

Erken çocukluk döneminde duyuşsal ve sosyal açıdan gelişimimizde frontal lobun öneminin yanı sıra amigdala ve hipokampusün de önemli yeri vardır ("Beyin gelişimi ve sosyal duyuşsal gelişim bağı", 2015). Amigdala ve hipokampus, ilkel beynin iki temel yapısıdır. Evrim boyunca önce korteksin daha sonra da neokorteksin oluşumuna yol açmıştır. Limbik yapı içinde yer alan amigdala ve hipokampus, beynin öğrenme ve hatırlama süreçlerinin büyük kısmını gerçekleştirmektedir. Amigdala, duyuşsal belleğin ve anlamın kaynağıdır; amigdalasız yaşam, kişisel anlamlarından soyutlanmış bir yaşamdır. Bireylerdeki duyuşsal zekanın temelinde amigdalanın işleyişi ve neokorteksle ilişkisi yatmaktadır (Goleman, 2018). Gelişimsel sinirbilimci Joan Stiles (2009) "Davranışsal gelişim ayrılmaz bir şekilde

beyin gelişimi ile bağlantılıdır ve bunun tersi de geçerlidir. Kesinlikle birbirine bağımlıdır, çocuğun normal gelişimi için gerekli olan çift yönlü etkiler uygularlar ”(Stiles, 2009’ dan aktaran Bjorklund & Causey, 2018).

Piaget ve Vygotsky’ nin beyin gelişimi, düşünme ve gelişim hakkındaki düşüncelerine bakıldığında:

Piaget’ in bilişsel gelişim kuramı çocukların gelişimini dönemlere ayırmaktadır. Bu evreler gelişimsel şekilde ayrılmıştır. Bunlar; duyu-motor dönemi, işlem öncesi dönem, somut işlemler dönemi, soyut işlemler dönemidir. Bilişsel gelişim basamakları da kuramda yer alan dönemlerle paralel ilerlemektedir. Buna göre altı evre bulunmaktadır. Reflekslerin kullanımı (0- 1 ay), birincil döngüsel tepkiler (1- 4 ay), ikincil döngüsel tepkiler (4- 8 ay), ikincil döngüsel tepkilerin eşgüdümü (8-12 ay), üçüncül döngüsel tepkiler (12- 18 ay) ve sembolik düşüncenin başlangıcı (18- 24 ay)’dır. Piaget düşünmeyi otistik, benmerkezci ve sosyal düşünme olarak dönemlere ayırmıştır. Bebeklik dönemindeki düşünme tarzının otistik düşünme olarak ifade etmektedir. Problemin çözümünün bilinç dışı deneme yanılma yolu sonucunda olduğunu ifade etmektedir (Erdener, 2009). Piaget’ e göre çocuklarda düşünmeye yönelik davranışlar 12. ay civarında görülmesine rağmen bu dönemde çocukların amaçlarına yönelik deneme yanılma yoluyla ortaya çıkan düşüncelerinin olduğunu ifade etmiştir. Piaget düşünme becerisinin 18. aydan sonra kazanılmaya başladığını ifade etmiştir. 18 ve 24. ay arasında çocuklarda sembolik düşünme veya içselleştirilmiş düşünme becerisi gelişmektedir. Düşünmenin bilişsel gelişim ile paralel gittiğini savunmaktadır. (San Bayhan & Artan, 2011; Trawick-Smith, 2018).

Vygotsky, düşünmenin gelişimi konusunda çocuklarda dil gelişimi ile ivme kazandığını ifade etmektedir. Düşünme ve dil gelişiminin temelde farklı geliştiğini ama iki yaş civarında gelişimlerinin kompleks şekilde ilerlediğini ifade etmiştir. Ayrıca Vygotsky, düşünme eyleminin gelişiminde ebeveyn ve diğer yetişkinler ile çevresel desteğin önemli olduğunu da ifade etmektedir (Ergün & Özsüer, 2006).

Gelişimin ilkeleri açısından baktığımızda; gelişim içten dışa doğru ilerlemektedir. Bu açıdan değerlendirdiğimizde beyinde içte yer alan limbik sistem, beyin sapı, omurilik gibi yapıların gelişimi serebral korteksten daha önce gerçekleşmektedir. Vygotsky de bu konuda çocukların birkaç temel zihinsel beceriyle (dikkat, duyum, algı, bellek) doğduğunu ifade etmektedir. Beyin yapı bakımından gelişmiş olsa da fonksiyonellik kazanması için zamana

ihtiyacı bulunmaktadır. Bu sebeple düşünme becerisinin çocuklarda gelişimi ilerleyen aylarda gelişmektedir (Bjorklund & Causey, 2018).

Vygotsky de Piaget gibi çocuklara verilecek olan eğitimin planlanması konusunda gelişimsel yaşlarının dikkate alınması gerektiğini savunmaktadır. Gelişimin sağlanması için çocuklara yetişkin veya akran desteği ile üstesinden gelebileceği, onları düşünmeye sevk edici görevler verilmesinin gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca çocuklarda düşünme becerisinin gelişiminde içinde bulunulan sosyal ortamın, kültürün, sağlanan imkanlarında etkili olduğunu ifade etmektedir (Bjorklund & Causey, 2018).

Ana hatlarıyla; beyin gelişimi yaşam boyunca devam eden bir süreçten oluşmaktadır. Beynimiz anatomik olarak limbik sistem, beyin sapı, loblar, korteks ve bu yapılar arasında yer alan sinirsel bağlantılardan oluşmaktadır. Bu yapıların ve yapılar arası sinirsel bağlantıların sağlıklı olması beyin gelişimi açısından önemlidir. Beynimizde yer alan bu yapıların her birinin vücudumuzda belli bir görevi bulunmaktadır. Beyin sapı, kalp ve solunum sistemi ile ilgilenmektedir. Limbik sistem ise; davranış, motivasyon, öğrenme, bellek, hatırlama gibi işlevlerden sorumludur. Korteks, düşünme, planlama ve öğrenme gibi üst düzey bilişsel işlevlerden sorumludur. Korteks altında yer alan loblar ise; frontal lob bilişsel işlevler, temporal lob işitsel işlevler, oksipital lob görsel işlevler ve parietal lob duyu ve algılamadan sorumludur. Düşünme becerisi Piaget' e göre 18. ay civarında ortaya çıkmaktadır. Ayrıca bilişsel gelişim ile paralellik göstermektedir. Vygotsky düşünme becerisinin dil gelişimi ile ivme kazandığını ifade etmektedir. Esnek düşünme ise; anatomik olarak beyin de yer alan prefrontal korteks, limbik sistem içinde yer alan amigdala ve hipokampus gibi yapıların uyumlu bir şekilde çalışması sonucunda oluşmaktadır. Erken çocukluktan itibaren bu yapıların gelişiminin desteklenmesi, bu yapılar arası sinirsel bağlantıların kurulması için destekleyici eğitimler verilmesi, erken çocuklukta esnek düşünmenin alt boyutları olan bilişsel esneklik, duygusal esneklik ve sosyal esnekliğin gelişimini destekleyecektir. Erken dönemden itibaren beyin gelişimi desteklenen ve esnek düşünmeye yönelik desteklenen çocukların, ilerleyen yıllarda esnek düşünmeye yatkın olması ise daha olasıdır.

### 2.2.1. Esnek Düşünme ve Nöroplastisite

Beyin sürekli olarak kendini geliştiren, yeniden inşa eden bir yapıya sahiptir. Beynin kendisini sürekli olarak geliştirmesi, yenilemesi ve uyum sağlama yeteneğine plastisite denmektedir. Beyindeki sinir hücreleri arasında bağlantıların değişikliği veya yeni yolların oluşturulmasına nöroplastisite veya beyin plastisitesi denmektedir (Wolf, LeCraw & Barton, 1989). Fischer (2008) temel bilişsel özelliklerin üst yapısı olarak ifade edilen bilişsel esnekliğin nöroplastisite ile ilişkili olduğunu ifade etmektedir.

Nöroplastisite, filogenez, ontogenez ve fizyolojik öğrenme sırasında sinir ağlarının işleyişini optimize etmek ve nöro-sinaptik organizasyonun kısa, orta ve uzun süreli yeniden şekillenmesine izin veren sürekli bir işlemdir (Duffau, 2016). Nöroplastisiteye yönelik olarak yapılan pek çok çalışma bulunmaktadır (Diamond, 2001; Kolb & Whishaw, 1998; Turhan & Özbay, 2016). Çalışmaların ortak özelliği ise beyin kendisini gelişen ve değişen şartlara uyum göstermek amaçlı sürekli yeniden inşa etmesidir. Ayrıca çalışmalar beyin plastisitesini etkileyen pek çok etmenin de olduğundan söz etmektedirler. Diamond (2001) tarafından yapılan çalışmada; beyin anatomik yapısını değiştirilebildiğini ve zenginleştirilmiş veya yoksun ortam koşullarının bu değişimi etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Nöroplastisiteyi daha iyi anlamak için beyin cerrahi hastalarına bakıldığında; beyin bir yarım küresinin total olarak çıkarılmasını ifade eden hemisferektomi ameliyat sonrası bireylerin, çıkarılan yarım küresinin çaprazındaki vücut yarısının kısmi felç olmasına rağmen hastaların entellektüel yetkileri korunmaktadır. Hemisferektomi öncesi o yarım küre de yönetilen entellektüel beyin işlevlerini karşı yarım küre üstlenmektedir (Simon, Dickey, Hogan & Reece, 2017, s. 585).

Beyin plastisitesinin yoğun olarak görüldüğü bölgeler özellikle korteks, amigdala, hipokampus ve septumdur. Özellikle orta beyinde yer alan hipokampusun bilişsel alanla yani hafıza, bellek, öğrenmeyle ilgili olması ve amigdalanın duyguların yönetimindeki rolü düşünüldüğünde, bu bölgelerde plastisitesinin yoğun olması sayesinde: Deneyim kazandıkça hem duygusal hem de bilişsel açıdan otokontrolün güçlü olmasına; stres ve kaygı gibi olumsuz ruh haline sokan durumlar karşısında ise daha kontrollü olunmasına olanak sağlamaktadır (Duman, 2015). Sinir sistemindeki bu değişme özelliği sayesinde davranışlarda ve psikolojik işlevlerde ilişkili değişiklikler olmaktadır. Örnek: Müzik aleti çalmayı öğrendiğimizde beyin motor becerilerinde değişiklikler meydana gelmektedir. Bu durum o bölgedeki plastisitenin sonucudur (Kolb & Whishaw, 1998).

Erken çocukluk dönemi pek çok beceri için kritik dönemleri içinde bulunduran bir dönemdir. Bu kritik dönemler beyinde bazı becerileri kazanmak için bazı alanların daha aktif yani nöroplastisitesinin daha fazla olduğu kanıtlanmıştır (Hensch, 2016). Nöral esneklik kazanmış olan bireylerin yeni ve değişen durumlara uyum sağlamada daha esnek, etkin problem çözme, esnek uyum kapasitesinin yüksek olması, zor ve stresli durumlar karşısında yeni sinaptik ağlar oluşturmaya ve durumu veya olayları yeniden yapılandırmaya daha yatkın oldukları söylenebilir (Turhan & Özbay, 2016). Hareket ve egzersiz kan akışını artırır dolayısıyla da nöral stimülasyon üzerine olumlu etkileri vardır. Bu olumlu etkiler arasında sinapslardaki sayısal artış sayılabilir. Bunun sonucu olarak daha hızlı kavrama, daha iyi öğrenme gibi üst düzey bilişsel işlevler meydana gelmektedir (Davis vd., 2011). Kişinin düşünceleri, duyguları ve davranışları üzerinde kontrol geliştirmek, üst düzey bilişsel görevlerin çoğu için gereklidir. Yapılan çalışmada aşırı stresin ve negatif hormon dengesinin beynin sinirsel aktivite hızını düşürdüğünü göstermektedir. Yoğun stres altında iken beyin fonksiyonlarında yaşanan bu durumdan dolayı beynimiz limbik sistem aracılığı ile karar almakta ve savunmaya geçmektedir (Foster- Deffenbaugh, 1996).

Erken bebeklik döneminde uyarıların duyular aracılığıyla algılanması ile öğrenme gerçekleşmektedir. Beyinde öğrenmenin gerçekleşmesinde limbik sistem içerisinde yer alan hipokampusün etkisi oldukça fazladır. Hipokampus yeni öğrenilen bilgilerin işlenmesi ve uzun süreli bellekten sorumludur. Bu sebepten öğrenmenin gerçekleşmesinde ve beyin plastisitesinde etkisi bulunmaktadır (Aral & Doğan Keskin, 2020). Ayrıca öğrenme, beyin plastisitesini desteklemektedir (“Beyin bölümleri”, t.y).

Düşünme, planlama, karar verme gibi yüksek işlevsel becerilerle ilişkili olduğu ifade edilen prefrontal korteksin gelişimine bakıldığında ise; sekizinci ay başlarında gelişmeye başladığı ve bu gelişimin iki yaş civarında maksimum yoğunluğa ulaşmaktadır. Bu sebeple 5 yaşındaki bir çocuğun 3 yaşındakilerle yönetici işlevi açısından farklılığının temelinde prefrontal korteksin gelişiminin yaşa ve deneyime bağlı değişimi yer almaktadır (Sabbagh, 2020). Prefrontal korteksin bu gelişimsel süreci Piaget’in düşünme becerileri ile paralellik göstermektedir. Piaget’te prefrontal korteksin gelişiminin başlangıcı ile iki yaş civarı dönem de çocuklarda otistik düşünme becerisinin görüldüğünü ifade etmektedir. Piaget iki yaş civarında ertelenmiş taklit becerisi ile düşünmeye yönelik becerilerin başladığını bu dönemde sembolik düşünme dönemine geçildiğini savunmaktadır (Kolb, & Whishaw, 1998). Okul öncesi dönemde prefrontal korteksin fonksiyonel olgunlaşmasında hızlı bir büyüme görülmektedir (Sabbagh, 2020; Trawick- Smith, 2018). Esnek düşünme ile ilgili

olduğu varsayılan prefrontal korteks gelişimini erken çocukluk döneminde tamamlamasa bile gelişiminde bu dönem önem arz etmektedir. Bu sebeple erken dönemde gelişiminin desteklenmesi ve gereken eğitimsel uyarlamalara bu yönde şekil verilmesi gerek esnek düşünmeyi gerekse prefrontal korteksle ilişkisi olduğu düşünülen diğer becerilerin gelişimi açısından önemlidir. Vygotsky çevrenin ve kültürün çocukların gelişiminde önemli yere sahip olduğunu savunmaktadır ve çocukların nasıl düşünmeleri gerektiği konusunda eğitilebileceklerini ifade etmiştir (Bjorklund & Causey, 2018).

Sonuç olarak; beyin bulunduğu ortama ve duruma ayak uydurabilen, uyum sağlayabilen bir yapıdır. Dolayısıyla bu esneklik ya da diğer bir deyişle plastisite bireyin esnek düşünmesine katkı sağlamaktadır. Beyin gelişiminin erken dönemlerde çok yönlü olarak desteklemesi nöroplastisitede artışa ve dolaylı yoldan esnek düşünmeyi desteklemektedir. Nöroplastisite becerisi yüksek olan beyinde prefrontal korteksin de daha gelişmiş olması beklenmektedir. Prefrontal korteks esnek düşünmeye yönelik becerilerin bulunduğu bölgedir (Bjorklund & Causey, 2018). Bu sebeple beyin gelişimi ile esnek düşünme becerisi paralel ilerlemektedir. Erken çocukluk döneminde pek çok gelişim alanında doğrudan veya dolaylı değişiklikler meydana gelmektedir. Bu değişikliklerin nöroplastisiteyle birlikte ele alınması, çocuk beyninin işlevsel ve yapısal olarak şekillendirilmesi mümkün kılmaktadır (Turhan & Özbay, 2016).

### **2.3. Esnek Düşünmeye İlişkin Gelişimsel Kuramlar**

Esnek düşünme becerisi; beyin temelli öğrenme, bilişsel gelişim kuramı, yapılandırmacı yaklaşım, sosyal öğrenme kuramı, bilgi işleme teorisi, zihin kuramı, bilişsel esneklik teorisi, beş faktör kişilik kuramı, sosyokültürel gelişim kuramı üzerine temellendirilmiştir. Bu başlık altında kuramlar ve esnek düşünme ile olan ilişkileri açıklanmıştır.

#### **2.3.1. Beyin Temelli Öğrenme**

Öğrenmenin zamanlaması hem bedenin hem de beynin doğal gelişiminden, bireysel ve doğal ritimlerden ve döngülerden etkilenir. Aynı yaştaki iki çocuk arasında olgunlaşmada beş

yıllık bir fark olabilir. Bu nedenle kronolojik yaş temelinde eşit başarı beklemek uygun değildir (Bjorklund & Causey, 2018; R. N. Caine & Caine, 2002). Öğrenme, beynin yapısal ve işlevsel gelişimine dayanmaktadır. Beyin gelişimiyle birlikte öğrenme gerçekleşmektedir. Jensen beyin temelli öğrenmeyi; “beynin doğal öğrenme şekline göre öğrenme” şeklinde tanımlamaktadır (Bonomo, 2017).

Beyin temelli öğrenmenin genel teorik temelini oluşturan ve beynin öğrenme stilini açıklayan 12 ilke bulunmaktadır (R. N. Caine & Caine, 2002). Bunlar:

- Beyin paralel işlemcidir. Duygular, düşünceler, yatkınlıklar ve hayal gücü aynı anda çalışmaktadır. Duyularımızdan gelen uyarıları aynı anda işlemektedir.
- Öğrenme tüm fizyoloji ile ilgilidir. Fizyolojik işlevselliği etkileyen her şey öğrenme kapasitemizi de etkiler. Beyin, duyularımız aracılığı ile çevreden bilgileri edinmekte ve işlemektedir. Öğrenme, beyin plastisitesini desteklemektedir. Bu sebeple öğrenilecek bilgi ne kadar fazla duyuya hitap ediyorsa öğrenme o kadar verimli olmaktadır.
- Anlam arayışı doğuştandır. Anlam arayışı, hayatta kalma odaklı ve insan beyni için temeldir. Beyin, aynı anda yeni uyarıları ararken ve bunlara yanıt verirken tanıdıklara otomatik olarak ihtiyaç duyar ve bunları kaydeder. Anlam arayışı durdurulamaz, kanalize edilir ve odaklanılır.
- Anlam arayışı modelleme yoluyla gelir. Bilginin anlamlı organizasyonu ve sınıflandırılması anlamına gelir.
- Duygular modelleme için önemlidir. Öğrendiklerimiz duygulardan etkilenir ve organize edilir. Duygular ve biliş ayrılmazdır. Duygular, bilginin depolanması ve hatırlanması açısından önemlidir.
- Beyin parça ve bütünleri aynı anda işler. Sağ beyin bütüncül, sol beyin ise parçalara ayırarak inceleyen bir yapıya sahiptir.
- Öğrenme hem odaklanmış dikkat hem de çevresel algılamayı içerir. Beyin, doğrudan farkında olduğu ve dikkat ettiği bilgilerin yanı sıra doğrudan ilgi alanının ötesindeki bilgi ve uyarıları da işler.
- Öğrenme hem bilinçli hem de bilinç dışı süreçleri içermektedir.
- İki farklı bellek bulunmaktadır. Ezberci ve uzamsal. Dün akşam yemeğinde nerede ve ne yediğimizi hatırlamak ezberleme tekniklerinin kullanılmasını gerektirmez.

Deneyimlerimizi sıradan üç boyutlu uzayda kaydetmek için tasarlanmış uzamsal bellek sistemimiz bulunmaktadır.

- Olgular doğal, uzamsal belleğe yerleştğinde en iyi şekilde anlarız.
- Öğrenme zorlanmayla gelişir ve tehditlerle engellenir. Beyin tehdit altında olduğunda korteks yerine ilkel beyin olarak da adlandırılan beyin yapısı ile hareket etmektedir. Bu sebeple aşırı stres ve kaygı altında öğrenme gerçekleşmemektedir.
- Her beyin eşsizdir. Benzer duyu ve temel duygulara sahip olsak da bunlar her beyinde farklı şekilde yer almaktadır. Öğrenme beyin yapısını değiştirdiği ve şekillendirdiği için ne kadar çok öğrenirsek o kadar benzersiz bir beyin yapısına sahip oluruz. Her yeni öğrenme sonucu beyinde yeni sinaptik bağlar kurulmakta ya da var olan bağlar güçlenmektedir. Bu bağların kurulması ya da kalıcı hale gelmesi esnek düşünme açısından önemlidir.

Beyin temelli öğrenme, beynin gelişimsel yapısını göz önünde bulundurarak öğrenim ilkelerini açıklamaktadır. Beyin temelli öğrenmenin ilkelerine ve esnek düşünme ile ilişkisine bakıldığında:

Beyin parça ve bütünleri aynı anda işler. Beyin anatomik olarak birbiri ile iş birliği içinde çalışan yapılardan oluşmaktadır. Beyinde yer alan bu yapıların her birinin birey üzerinde farklı sorumlulukları bulunmaktadır. Esnek düşünmenin oluşumu içinde bu yapılar arası sinirsel bağlantıların kurulması ve sağlıklı olması gereklidir. Beynin öğrenmesine yönelik olarak duygularımız bilişimizi etkilemektedir. Bu durum esnek düşünmenin alt boyutları olan bilişsel esneklik ve duygusal esneklik arasında sıkı bir ilişkinin olduğunu desteklemektedir. Öğrenme zorlamayla gelişir ve tehditlerle engellenir. Vygotsky, çocukların öğrenmeleri ile ilgili olarak yakınsak gelişim alanı kavramını ortaya atmıştır. Buna göre çocuklarda etkili öğrenmenin gerçekleşmesi için gelişim düzeylerinde ortaya çıkması beklenen ve onları zorlayıcı, düşünmeye yöneltici eğitimlerin olması gerektiğine değinmektedir (Vygotsky'den aktaran Trawick- Smith, 2018). Üst düzey düşünmenin gerçekleşmesi için bireyin düşünce, duygu ve davranışları üzerinde kontrolünün olması ön koşuldur. Beyin tehdit altında olduğunda limbik sistem devreye girmektedir. Ve pek çok üst düzey düşünmenin temeli olan kontrol sağlanamamaktadır.

Beyin temelli öğrenmenin ilkeleri, beynin öğrenme stili ile ilgilidir. Bu sebeple doğrudan esnek düşünme ile de ilgilidir. Esnek düşünme, beyin ve nöroplastisite birbiri ile ilişkilidir. Beyin gelişiminin desteklenmesi ve nöroplastisitenin artırılması için beyin temelli öğrenme,

beynin öğrenme yapısına yönelik açıklamalarla öğrenmenin kalitesini arttırmaya yönelik bir rehberdir. Öğrenme, beyin plastisitesinin gelişimini desteklemektedir. Bu öğrenmenin beyin gelişimi göz önünde bulundurularak yapılması hem öğrenmenin anlamlandırılabilmesi hem de kalıcılığın sağlanması açısından önemlidir. Beyin temelli öğrenme ilkeleri baz alınarak beyin gelişimi desteklenen çocukların esnek düşünme açısından da destekleneceği düşünülmektedir.

### **2.3.2. Bilişsel Gelişim Kuramı**

Piaget' e göre gelişimi etkileyen faktörler olgunlaşma, yaşantı, uyum, örgütlenme ve denge kurmadır. Olgunlaşma genetik olarak programlanmış biyolojik değişimlerin yavaş yavaş ortaya çıkmasıdır. Fiziksel olgunlaşmayla ise çevreyi etkileme ve çevreden etkilenme düzeyimiz artmaktadır. Bu sayede yaşantımız zenginleşmektedir. Keşfettikçe, denedikçe, gözlemledikçe, bilgileri zihninizde düzenledikçe düşünme sürecimizi de değiştirme olasılığımız artmaktadır (Piaget, 1999).

Piaget' e göre gelişimi etkileyen olgunlaşma, yaşantı, uyum, örgütlenme ve denge aynı zamanda esnek düşünmeyi de etkilemektedir. Piaget bilişsel gelişimi “dünyayı öğrenme yolunda bir denge, dengesizlik, yeni bir denge süreci” olarak görmektedir. Bu dengelenme sürecinin gerçekleşebilmesi için bireyin karşılaşılan yeni obje, durum ve varlıklara uyum sağlamasını gerektirir. Esnek düşünme için önemli becerilerden olan uyum, kuramın fonksiyonel değişmezlerinden biridir (“Learning Theories”, t.y; Senemoğlu, 2018; Woolkfolk Hoy, 2015). Ayrıca Piaget öğrenme sürecinde özümseme ve düzenleme kavramlarından da bahsetmektedir. Bunlar var olan şemalara yenisinin eklenmesi veya var olan eski şemaların yeni edinilen bilgiye göre düzenlenmesidir. Bu süreçlerde karar verme, problem çözme ve bilişsel esneklikten söz edilmektedir. Esnek düşünmenin bilişsel alanı da kuramın öğrenme süreci boyutunda yer almaktadır. Esnek düşünme de var olan uyum becerisi ve bilişsel esneklik Piaget' in kuramında dengesizliğin giderilmesi için ihtiyaçtır (“Learning Theories”, t.y; Senemoğlu, 2018; Woolkfolk Hoy, 2015).

Piaget' in bilişsel gelişim kuramının ilkeleri;

- Çocuklar, bilişsel gelişimin farklı aşamalarında farklı gerçeklik açıklamaları sunacaktır. Çocukların bilişsel yapılarındaki bu farklılık beyin gelişimlerinin ve beyin yapıları arasındaki sinaptik bağların farklı olmasının sonucudur.
- Bilişsel gelişim, bireylerin ilgisini çeken ve adaptasyon gerektiren aktiviteler veya durumlar sağlanarak kolaylaştırılabilir. Bu sayede çocukların dikkatlerinin canlı tutulması ile beyin bilinçli öğrenimi sağlanmaktadır.
- Öğrenme materyalleri ve aktiviteleri çocukların gelişim düzeylerine uygun olmalı ve mevcut bilişsel gelişim düzeyinin üzerinde performans beklenmemelidir.
- Öğrencilerin aktif olduğu, bazı zorlukları içeren yöntemler kullanılmalıdır.

Piaget için bilişsel yapı, kuramının merkezinde yer almaktadır. Piaget bilişsel gelişimi yaşlara göre sınıflandırmıştır. Her çocuk bu dönemlerden sırası ile geçmektedir. Ancak çocukların gelişim dönemlerine girme ve tamamlama yaşları birbirinden farklılık gösterebilir (Senemoğlu, 2018). Ayrıca bu farklılık beyin gelişiminin sonucudur. Her çocuğun beyin gelişimi aynı düzeyde ilerlememektedir.

Beyin gelişimini ve öğrenmeyi etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Esnek düşünmeye yönelik bakıldığında ise, aynı yaş grubunda olan çocukların esnek düşünme açısından aynı düzeyde olması beklenmemektedir. Bu durum bilişsel gelişimdeki farklılıktan kaynaklanmaktadır. Çocukların bilişsel gelişim düzeyleri dikkate alınarak yapılacak eğitimlerin esnek düşünmeyi de destekleyeceği düşünülmektedir. Ayrıca Piaget' e göre bilişsel gelişim sosyal etkileşimler yoluyla artmaktadır. Sosyal etkileşim sayesinde çocuk daha fazla zihinsel performans sergilemektedir. Bireyin bu sosyal etkileşimden ne öğrendiği ise, içinde bulunduğu bilişsel gelişim basamağı ile ilişkilidir. Sosyal etkileşim, çocuklarda beyin gelişimini de desteklemektedir. Beyin gelişimi ve esnek düşünme arasındaki ilişki göz önünde bulundurulduğunda; esnek düşünme de sosyal etkileşimlerden olumlu şekilde etkilenmektedir. ("Learning Theories", t.y.).

### 2.3.3. Yapılandırmacı Yaklaşım

Bruner' e göre öğrenme öğrencinin aktif olduğu bir süreçtir. Yapılandırmacı yaklaşım da bilişsel yapı (şema, zihinsel modeller) deneyimlere anlam ve organizasyon sağlamaktadır. Bu durum öğrenenin, mevcut bilgilerinin yanı sıra geçmiş bilgiler ile yeni fikirler

oluşturdukları aktif bir süreçtir. Geçmiş bilgiler ile yeni öğrenilen bilgiler arasında ilişki kurarak öğrenmenin gerçekleşmesi ise üst düzey bilişsel becerilerle ilişkilidir. Öğretmen ise, öğrenenin aktif olacağı şekilde eğitim ortamını şekillendirmelidir. Ayrıca bilgileri, öğrenenin anlamlandırabileceği bilişsel seviyeye uygun formatta düzenlemelidir (“Learning Theories”, t.y; Özgün, 2014).

Bruner’ in yapılandırmacı yaklaşımı Piaget ve Vygotsky’ nin kuramlarından önemli ölçüde etkilenmiştir. Piaget ile gelişimsel dönemler açısından benzerlik gösterse de birey üzerinde çevrenin ve deneyimsel faktörlerin etkili olduğunu düşünmektedir. Ayrıca Bruner bilişsel gelişimin dil gelişimi ile yakından ilişkili olduğunu düşünmektedir (“Learning Theories”, t.y; Özgün, 2014).

Yapılandırmacı yaklaşımın, öğretimin nasıl olması gerektiğini açıklayan temel ilkeleri:

- Öğretim, öğrenciyi öğrenmeye istekli ve öğrenilebilir kılan deneyimler ve bağlamlarla ilgilenmelidir.
- Öğretim, öğrenci tarafından kolayca kavranabilecek şekilde yapılandırılmalıdır. Bilişsel gelişim düzeyleri göz önünde bulundurularak öğretimin planlanması önemlidir.
- Talimatlar boşlukları doldurmak için tasarlanmalıdır (“Learning Theories”, t.y).

Bruner (1966), bir eğitim teorisinin dört ana konuyu ele alması gerektiğini belirtmektedir. Bunlar; (1) öğrenmeye yatkınlık, (2) bilginin öğrenen tarafından en kolay kavranabileceği şekilde yapılandırılabilme yolları, 3) materyali sunmak için en etkili diziler ve (4) ödüllerin ve cezaların niteliği ve ilerleme hızıdır. Bilgiyi yapılandırmak için yöntemler, basitleştirme, yeni önermeler oluşturma ve bilginin manipülasyonunu artırma ile sonuçlanmalıdır (“Learning Theories”, t.y). Bu dört ana konu öğrenenin gelişimsel durumunun ve öğrenme için uygun koşulların oluşturulmasının önemine değinmektedir. Gelişimsel olarak uygun olunan zaman diliminde, uygun yöntem ve tekniklerin kullanımı öğrenmeyi olumlu şekilde etkilemektedir. Öğrenenin bilişsel düzeyi göz önünde bulundurularak yapılan eğitim, öğrenenin gelişimini hem bilişsel hem duygusal hem de sosyal olarak olumlu yönde etkilemektedir. Öğrenme, beyin plastisitesini desteklemektedir. Öğretimin nasıl yapıldığı öğrenmenin kalitesini etkilemektedir. Öğrenmenin kalitesinin artması, beyin plastisitesini etkilemekte ve dolayısıyla esnek düşünmeyi etkilemektedir.

Yapılandırmacı yaklaşım, bilginin yapılandırıldığı varsayımına dayandığından daha çok mantıksal düşünme, eleştirel düşünme, bilgiyi anlama ve kodlama, öz düzenleme ve yansıtma gibi üst düzey düşünme becerileri ile ilişkilidir (Yurdakul, 2008). Öğrenen, geçmiş bilgi ve deneyimlerine yönelik yeni fikir veya kavram üretme sürecinde üst düzey düşünme becerilerinden olan esnek düşünme becerisinden de faydalanmaktadır. Geçmiş bilgiler ile yeni bilgiler arasında ilişki kurarak yeni fikir ve kavram üretme süreci esnek düşünmenin alt boyutlarından biri olan bilişsel esneklikle doğrudan ilişkilidir.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenenin aktif olduğu ve geçmiş deneyimler üzerine yeni fikir ve kavramların inşa edildiği süreç ön plandadır. Öğrenenin aktif katılımı, öğrenmenin kalıcılığını arttırmakta ve öğrenilen bilgilerin anlamlandırılması konusunda önem taşımaktadır. Öğrenenin yeni fikir ve kavramları ürettiği süreçlere aktif katılımı ile esnek düşünme becerisinin gelişimi desteklenmekte ve esnek düşünmenin kazandırılmasına yardımcı olmaktadır. Parlaktaş, Akar Vural ve Özdemir (2018) yaptıkları araştırma sonucunda yapılandırmacı yaklaşımı temel alan öğrenme ortamının sınıf öğretmeni adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri ile istatistiksel olarak anlamlı, orta düzeyde ve pozitif yönde ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Benzer şekilde Sevim (2015) de bilişsel esneklik ve yapılandırmacı yaklaşım arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğunu ifade etmiştir.

#### **2.3.4. Sosyal Öğrenme Kuramı**

Albert Bandura' nın öğrenmeye getirdiği yaklaşım sosyal-davranışçılıktır. Bandura, çocukların gözleyerek ve taklit yoluyla öğrendiğini savunmaktadır. Bandura' nın kuramı dikkat, motivasyon ve hafızayı da içerdiği için davranışçı olmasının yanı sıra bilişsel özellikler de taşımaktadır ("Learning Theories", t.y.; Şahin, 2014, s. 190).

Bandura' nın vurgu yaptığı önemli kavramlardan biri de öz yeterlidir. Öz yeterlik, bireyin farklı durumlarla baş etme, belli bir etkinliği başarma yeteneğine, kapasitesine ilişkin kendini algılayışı, inancıdır (Senemoğlu, 2018, s.234). Öz yeterlik bilgisi dört kaynaktan elde edilmektedir. Bunlar; bireyin doğrudan yaptığı başarılı ya da başarısız olduğu etkinlikler sonucu elde ettiği bilgiler, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve psikolojik durum olarak ifade edilmektedir (Senemoğlu, 2018, s.234). Bandura (1986)' ya göre bireyler yetenekleri hakkındaki farklı bilgi kaynaklarını işler, bu bilgileri önem sırasına koyar,

gerektiğinde birleştirir ve buna uygun bir seçme davranışını gerçekleştirmeye yönelik bir çaba içerisinde olurlar. Bu süreçleri gerçekleştirebilmek bilişsel esnekliği gerekli kılmaktadır (Bandura'dan aktaran Çelikkaleli, 2014b).

Bandura, öz yeterliliğin bilişsel esnekliğin bir parçası olduğunu da ifade etmektedir. Aynı zamanda yüksek öz yeterlik inancına sahip olan bireylerin daha yüksek düzeyde bilişsel esnekliğe sahip olduğunu ifade etmektedir (Bandura'dan aktaran Çelikkaleli, 2014b). Rubin ve Martin (1994) de araştırmalarında bilişsel esneklik ve kişilerarası ilişkilerde yeterlik arasında olumlu bir ilişki olduğunu belirtmektedirler.

Sosyal öğrenme kuramı ve esnek düşünme arasındaki ilişkiye bakıldığında: Sosyal öğrenme kuramı öğrenme üzerinde sosyal çevrenin önemine değinmektedir. Bu sosyal çevrenin birey üzerindeki etkisinin yadsınamaz düzeyde olduğunu ve bireyi doğrudan etkilediğini savunmaktadır. Bandura, sosyal çevre ile etkileşim içinde olmanın birey için önemli olduğuna değinmektedir. Bandura' nın bu düşüncesi esnek düşünmenin sosyal esneklik alt boyutunun bireyin hayatında önemli bir role sahip olduğunu destekler niteliktedir. Bandura, kuramın da vurguladığı önemli kavramlardan olan öz yeterlik bilgisinin ise bilişsel esneklikle doğrudan ilişkili olduğunu belirtmiştir. Sosyal öğrenme kuramı, esnek düşünmenin bilişsel esneklik ve sosyal esneklik alt boyutları ile doğrudan ilişkilidir.

Esnek düşünmenin gelişimi ve desteklenmesi için; sosyal çevrenin önemli olduğu, çocukların sosyal çevreyi gözlemleyerek veya model alarak içselleştirdiği unutulmamalıdır. Aynı şekilde bireyin dikkat, motivasyon ve hafıza gibi bilişsel becerilerdeki gelişimsel düzeyi de göz önünde bulundurulmalıdır. Uygun sosyal çevre veya modellemenin yapılması; dikkat, motivasyon ve hafıza gibi bilişsel becerilerin de göz önünde bulundurulması etkili davranış değişikliğini ya da öğrenmeyi destekleyeceği düşünülmektedir. Öğrenilebilen bir düşünme stili olan esnek düşünmenin öğretiminde de bunlara dikkat edilmesi, esnek düşünmenin kazandırılmasını ve gelişimini destekleyecektir.

### **2.3.5. Bilgi İşleme Teorisi**

Bilgi işleme teorisi, bilginin hafızamıza nasıl kodlandığına odaklanan bilişsel ve öğrenme ile ilgilenen bir kuramdır. Kuram iki temel yapı üzerinde durmaktadır. Birincisi üç yapıdan oluşmaktadır. Bunlar duyuşsal bellek, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellektir (Uslu, 2019).

Bellekler arası bilgi akışını ve bu akışın doğru bir şekilde çalışmasını ise yürütücü işlevler sağlamaktadır (Karakaş & Karakaş, 2000). Etkili bir zihinsel akışın sağlanması için yürütücü işlevlere dolayısıyla bilişsel esnekliğe gereksinim duyulmaktadır. İkincisi ise bilişsel süreçlerden oluşmaktadır. Bilgi işleme teorisi; duyuşsal belleğimiz, kısa süreli veya işleyen belleğimizde ve nihayetinde uzun süreli belleğimizde depolanana kadar bilgiyi nasıl filtrelediğini açıklamaktadır (Uşlu, 2019).

Piaget ve Vygotsky' nin öngördüğü gibi insanların çevrelerini yapılandırarak öğrendiklerini savunurlar. Bu yapılandırmada ön bilgi ve düşünme becerileri kullanılmaktadır. Piaget ve Vygotsky' den farkı ise dikkat ve hatırlama gibi düşünme süreçlerine verdiği önemdir (Trawick-Smith, 2018). Durumlar içinde ani değişiklik yapılması ve bilginin yeniden yapılandırılması süreçleri bilişsel esneklik becerisini gerektirmektedir (Cañas, Antoli, Fajardo & Salmerón, 2005).

Bilgi işleme teorisi insanların düşünme sistemlerini; bilgisayarın kaydetme, bilgi üzerinde değişiklik yapma ve geçmiş bilgilere erişim sistemine benzetmektedir (Trawick-Smith, 2018).

Bilgi işleme teorisi temelde dört soruyu cevaplandırmaya çalışmaktadır. Bu dört sorunun cevabı beynin bilgiyi işleme sürecini anlatmaktadır. Bunlar:

1. Yeni bilgi dışarıdan nasıl alınmaktadır?
2. Alınan yeni bilgi nasıl işlenmektedir?
3. Bilgi uzun süreli olarak nasıl depolanmaktadır?
4. Depolanan bilgi nasıl geriye getirilip hatırlanmaktadır (Senemoğlu, 2018, s.270).

İlkeleri:

- Kısa süreli bellek (veya dikkat süresi) yedi bilgi parçasıyla sınırlıdır.
- Planlama temel bir bilişsel süreçtir.
- Davranış hiyerarşik olarak düzenlenmiştir.

Bilgiyi işleme kuramı ve esnek düşünme ilişkisine bakıldığında: Bilgiyi işleme kuramı temelinde yapılacak bir eğitim, öğrenenin gelen bilgiyi hafızasına etkili bir şekilde yerleştirmesine ve gerektiğinde hatırlayarak kullanabilmesine yardımcı olmaktadır. Bilgiyi işleme kuramında gelen bilgi, önceki bilgilerle ilişkisel olarak bütünleştirilmektedir. Bu ilişkilendirmenin sağlanması ve öğrenmenin gerçekleşmesi için dikkat, algı, kodlama,

kodlanan bilginin depolanması, depolanan bilginin gerekli durumda geri getirilmesi, bilginin kısa süreli bellekten tepki üreticiye gönderilmesi, performans ve yürütücü kontrol tarafından tüm bu süreçlerin kontrolü ve düzenlenmesi aşamalarında gerçekleşmektedir (Onan, 2012). Bilgi işleme kuramını temel alan öğretmen; öğrenme için etkili ortamı, uygun materyal desteğini ve öğretim ilke ve tekniklerini etkili bir şekilde kullanarak öğrenenin, gelen bilgiyi hafızasına kalıcı şekilde kaydetmesine ve gerektiğinde etkili bir şekilde hatırlayarak kullanabilmesine yardımcı olacaktır (Uslu, 2019). Bu aşamalar bilgi işleme kuramına göre etkili bir bilişsel sistem yani zihinsel faaliyetleri yönetebilme becerisi gerektirmektedir (Ereyi, 2016). Zihinsel faaliyetlerin yönetimi ise yürütücü işlevler ve dolayısıyla bilişsel esneklik becerisinin geliştirilmesini kapsamaktadır.

Bilgi işleme kuramı, beynin işleyiş sistemini ve gelişimi temel alarak ilkelerini oluşturmuştur. Bilgi işleme kuramı için önemli bir kavram olan çoklu ortam: Belirli bir içeriğin sunumunda metin, grafik, canlandırma, fotoğraf, video ve ses gibi farklı sembol sistemlerinin bütünleştirilmesidir. Bilgi işleme kuramına göre çoklu ortam; öğretmenin verimliliğini arttırmaktadır (Uslu, 2019). Ayrıca çoklu ortam daha fazla duyuya hitap ederek beynin daha fazla uyarılmasını sağlayarak öğrenmenin kalıcılığını desteklemektedir. Bu bağlamda esnek düşünme becerisinin gelişiminin desteklenmesi için bilgi işleme kuramını dikkate alınması ve çoklu ortam eşliğinde öğrenmenin gerçekleştirilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

### 2.3.6. Zihin Kuramı

Zihin kuramı, kişinin diğer insanların isteklerini, inançlarını ve duygularını anlayabilmesidir. Bu kişilerarası iletişimde önemli bir sosyal beceridir (Baron-Cohen vd.' den aktaran Şahin vd., 2019). Zihin kuramı dil, hayali oyun, sosyal davranış ve yönetici işlevlerle yakından ilişkilidir. Bu ilişkileri ve zihin kuramını anlamak için önce zihin kuramına yönelik teoriler, zihin kuramının gelişimi, zihin kuramı ile sosyal davranış ilişkisi ve zihin kuramının yönetici işlevlerle olan ilişkisi açıklanmıştır. Bu şekilde zihin kuramı ve esnek düşünme arasındaki ilişki açıklanmaya çalışılmıştır.

- *Zihin Kuramı Teorileri:* Zihin kuramını açıklayan üç tane temel teori bulunmaktadır. Bunlar *teori teorisi*, *simülasyon teorisi*, *modüler teori*' dir. *Modüler teori*, doğuştan

gelen yetilerin çevre ve olgunlaşma ile zihin kuramı becerilerinin kazanıldığını ifade etmektedir. *Simülasyon teorisinde* ise doğuştan getirilen yeteneklerden ziyade beyindeki ayna nöron olarak adlandırılan özel nöron grupları sayesinde birey karşısındakinin zihnindekileri kendi zihinsel süzgecinden geçirerek değerlendirir ve kendi davranışlarına yön verir. Ayna nöronlar bireyin karşısındaki kişinin davranışlarını bilinçdışı öğrenmesini sağlamaktadır. Bu öğrenme beyin bilinçli ve bilinçdışı durumlarında da öğrenebildiğini ifade etmektedir. Bu sebeple öğretme sürecinde bilinçdışı öğrenmelere dikkat edilmesi önemlidir. *Teori teorisi*, zihin kuramı becerilerinin kişisel deneyimle kazanıldığını ifade etmektedir. Sadece beyindeki olgunlaşmayla zihin kuramı becerilerinin kazanılması için yeterli değildir. Bu teori Vygotsky’ nin sosyal öğrenme teorisinde kuramında rol oynamaktadır. Çocuk; yetişkinin davranışlarını gözlemler ve direkt taklit etmek yerine önce neden bu davranışların sergilendiğini araştırır. Yetişkin davranışları sonucunda başarılı olursa çocuk tarafından taklit edilecektir (“Theory-theory”, 2020; Wellman, 2018). Çocuğun yetişkinin davranışını zihin süzgecinden geçirdikten sonra taklit etmesi esnek düşünmenin bilişsel esneklik alt boyutu ile ilişkilidir.

- *Zihin Kuramının Gelişimi*: Zihin kuramı beyinde ilgili yapıların gelişimi ile aşamalı olarak gelişmektedir. Zihin kuramı ilk olarak ortak dikkat (join attention) ile 18. ay civarında görülmektedir. Devam eden süreçte çocukların hayali oyunları da zihin kuramının temel aşamalarından görülebilir. Yapılan çalışmalar üç-dört yaş arasında ifade edilmek isteneni anlamada değişiklik yaşandığı ve okul öncesi dönemle birlikte de bu gelişimin devam ettiği görülmektedir (Flavell’ den aktaran Karakelle & Ertuğrul, 2012). Üç-beş yaş arasındaki çocuklarda zihin kuramı açısından önemli değişiklikler yaşanmaktadır. Bu dönemde çocuk aynı durum karşısında başkalarının farklı tepki verebileceğini görür ve davranışlarını o yönde yönlendirmeye çalışır. Bu durum esnek düşünmenin bilişsel esneklik ve sosyal esneklik alt boyutlarıyla ilişkilidir. Çevreden gelen uyarıların doğru okunması ve zihinsel süzgeçten geçirilerek davranış değişikliğinin gerçekleşmesinin sağlanmasıdır. Altı- yedi yaş arasında ise başkalarının niyetlerini tahmin etmeye başlar. Metaforu ya da imayı anlama üst düzey zihin becerisidir. Ve bu beceri dokuz- on bir yaşlarında kazanılır (Trawick- Smith, 2018, s.242; Wellman, 2018).
- *Zihin Kuramı ve Sosyal Davranış*: Zihin kuramı ve sosyal davranış arasındaki ilişkiye baktığımızda ise, zihin kuramının ilk ortaya çıkışı sosyal farkındalık ve

başkalarıyla iletişimi sonucunda ortaya çıkmaktadır (Hale & Tager- Flusberg, 2005’ den aktaran Şahin vd., 2019). Sosyal farkındalık ve iletişim zihin kuramının ortaya çıkışında temel rol oynamaktadır. Benzer şekilde sosyal farkındalık ve iletişim sosyal esneklik içinde yer alan temel becerilerdendir. Normal gelişim gösteren çocuklar, sergilediği davranışın başkaları tarafından nasıl yorumlanacağı konusunda değerlendirme yapabilir. Bu değerlendirmeyi ne kadar iyi yapabildiği kişinin topluma uyumunu olumlu veya olumsuz olarak etkilemektedir (Şahin vd., 2019). Örnek: Arkadaş ilişkilerine yönelik yapılan 3-5 yaş çocuk örnekleminde zihin kuramı ve sosyal yeterlilik arasındaki ilişki zihin kuramı testleri ile incelenmiştir. Sonucunda ise cinsiyet fark etmeksizin çocuklarda zihin kuramı becerilerinin sosyal davranışa yönelik öngöründe bulunduğu sonucuna varılmıştır (Walker, 2005). Benzer şekilde Sharp (2008) yaptığı çalışmasında zihin kuramı performans puanının düşük olması ile davranışsal problem arasında anlamlı ilişki olduğunu ifade etmiştir. Sosyal problem çözme, sosyal yeterlilik, arkadaşlık ilişkisi, sosyal farkındalık, iletişim, empati gibi beceriler zihin kuramının ve sosyal esnekliğin temelinde yer alan becerilerdir.

- *Zihin Kuramı ve Yönetici İşlevler:* Zihin kuramının yönetici işlevlerle olan ilişkisine baktığımızda ise başlangıçta ayrı olarak gelişmelerine rağmen birbirlerini ilerleyen süreçte etkilemekte ve kompleks bir ilişki içerisinde olmaktadır. Yönetici işlevler, öz düzenleme, planlama, bilişsel esneklik, davranış organizasyonu, tepkilerin engellenmesi, direnç gibi düşünce ve eylemleri izleyen ve kontrol eden süreçleri içermektedir. Zihin kuramı ve yönetici işlevlerin gelişimsel işlevlerine yönelik Müller ve ark. (2012) tarafından yapılan çalışmaya iki-dört yaş arası 82 çocuk dahil edilmiştir. İki yaş için yönetici işlev becerilerinin, üç yaş zihin kuramı becerilerini öngördüğü; Üç yaş için yönetici işlev becerilerinin de dört yaş zihin kuramı becerilerini öngördüğü sonucu bulunmuştur. Fakat iki ve üç yaş zihin kuramı becerilerinin dört yaş yönetici işlev becerilerini öngöremediği sonucu da bulunmuştur. Sonuç olarak zihin kuramı ve yönetici işlev becerileri arasında fonksiyonel bir bağlantı vardır. Bu sebeple birinde ortaya çıkan eksiklik diğerini de etkileyecektir (Perner & Lang, 1999).

Zihin kuramı, diğer insanların istek, duygu ve inançlarının anlamlandırılmasıdır. Diğer insanların istek, duygu ve inançlarının anlamlandırılması üst düzey zihinsel süreçleri

gerektirmektedir. Bu üst düzey süreçlerin yönetimi yönetici işlevlerle sağlanmaktadır. İstek, duygu ve inançların anlamlandırılması için bilişsel olgunluğa erişmek yeterli olmamaktadır. Aynı zamanda duygusal ve sosyal öğrenme gereklidir. Bu duygusal ve sosyal öğrenmeler bilişsel süreçlerle birleşerek istek, duygu ve inançların anlamlandırılmasını sağlamaktadır. Bireylerin toplumla uyum içinde olabilmesi, çevresinin farkında olabilmesi açısından sosyal problem çözme, sosyal yeterlilik, empati, öz düzenleme, bilişsel esneklik gibi becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu beceriler de esnek düşünmeyi temsil etmektedir. Zihin kuramı bireyin esnek düşünme becerilerine sahip olduğunda; uyum, düşünceler arası esneklik, empati, öz düzenleme, sosyal yeterlilik gibi konularda bireyin zorlanmayacağını ifade etmektedir. Bu açıdan zihin kuramı ve esnek düşünme birbirini destelemektedir.

### **2.3.7. Bilişsel Esneklik Teorisi**

Bilişsel esneklik kuramındaki ‘bilişsel’ kavramı önceki bilgilerin bellekten çağırılma sürecini, esneklik kavramı ise bu bilgilerin çeşitli durumlarda uyarlanabilmesini ifade etmektedir (Spiro, Feltovich, Jacobson & Coulson, 1992). Bilişsel esneklik teorisi Bruner, Ausubel, Piaget gibi diğer yapılandırmacı teoriler üzerine kurulmaktadır. Ayrıca Salomon'un medya ve öğrenme etkileşimi açısından yaptığı çalışması ile de ilgilidir (Kearsley, 2020)

Bilişsel esneklik teorisine göre; karmaşık vaka veya bilginin yeni bağlamlarda sunulması, tekrarlarının yapılması bu karmaşık alanın öğrenme ve öğretimini esnek bir yaklaşımla desteklemektedir (Spiro, Coulson, Feltovich & Anderson, 1988). Teori büyük ölçüde ilk öğrenme durumlarının ötesinde bilgi ve becerilerin aktarılmasıyla ilgilidir. Bu nedenle, bilginin çoklu perspektiflerden sunulması ve çeşitli örnekler sunan birçok vaka çalışmasının kullanılması üzerinde durulmaktadır. Teori ayrıca etkili öğrenmenin içeriğe bağlı olduğunu, bu nedenle öğretimin çok spesifik olması gerektiğini ileri sürer. Ayrıca bilişsel esneklik teorisi özellikle etkileşimli teknolojinin (video, fotoğraf gibi) kullanımını desteklemek için formüle edilmiştir. Başlıca uygulamaları edebi anlama, tarih, biyoloji ve tıp olmuştur (Kearsley, 2020). Teorinin bu özelliği bilgi işleme kuramı ile benzerlik göstermektedir. Bilginin çoklu ortamlarla sunulması öğrenmenin kalıcılığını desteklemektedir.

Bilişsel esneklik teorisinin öğretimin nasıl olmasının gerektiğini açıklayan ilkelerine bakıldığında:

- Öğrenme etkinlikleri, içeriğin birden çok temsilini sağlamalıdır. Öğrenme duyulardan alınan bilgileri beyinde işlenmesi ile meydana gelmektedir. İçeriğin birden çok formda sunulması daha fazla duyuya hitap ederek öğrenmenin anlamlı ve kalıcı olmasını sağlayacaktır.
- Öğretim materyalleri içerik alanını aşırı basitleştirmekten kaçınmalı ve bağlama bağlı bilgiyi desteklemelidir. Beyin zorlandığında öğrenme gerçekleşmektedir. Bu ilke ile beynin öğrenme yapısı arasında ilişki bulunmaktadır.
- Talimat vaka temelli olmalı ve bilgi aktarımını değil bilgi inşasını vurgulamalıdır.
- Bilgi kaynakları bölümlere ayrılmak yerine birbiriyle bağlantılı olmalıdır (“Learning Theories”, t.y). Bilgiler arası ilişki kurulması gerektiğinde bu bilginin daha kolay hatırlanmasına yardımcı olmaktadır.

Bilişsel esneklik teorisi; karmaşık ve kötü yapılandırılmış alanlarda ileri bilgi edinme hedefleri yerine bilişsel esnekliği destekleyen zihinsel temsillerin geliştirilmesi ile en iyi şekilde ulaşılabileceğini savunmaktadır. Bilişsel esnekliğin geliştirilmesinin merkezinde öğrenme, öğretme ve bilgi temsiline yönelik yaklaşımlar yer alır. Bunlar: (a) çoklu temsile ihtiyaç vardır; (b) öğrenmeyi, karmaşık alanları oluşturan vakaların ve kavramların çok yönlü ve çok yönelimli olarak görmek; ve (c) belirli bir bilgi uygulama durumunda ihtiyaçlarına uyarlanabilir şekilde kalıp şemalar yerine çeşitli bilgi kaynaklarını bir araya getirme yeteneğini geliştirmektir (Spiro, Coulson, Feltovich & Anderson, 1988). Bilişsel esneklik, teorinin merkezinde yer almaktadır. Bilişsel esnekliğin desteklenmesi için öğrenme, öğretme ve bilgi temsili yapılması önemlidir. Bilgiyi ilişkisel olarak görmek, öğretmenin çoklu ortamlarda ve etkili yöntem, teknik ve materyalle yapılması ve öğrenilen bilginin kullanımı konusunda kalıp bilgi şemaları yerine esnek şekilde bilginin ihtiyaca yönelik kullanımının bilişsel esnekliğin gelişiminde önemli bir role sahiptir.

Öğrencilerin bilişsel olarak esnek işleme becerileri geliştirmeleri ve esnek bilişsel işlemeyi destekleyebilecek içerikli bilgi yapıları edinmeleri için, aynı bilgi öğelerinin çeşitli şekillerde sunulmasına ve öğrenilmesine izin veren esnek öğrenme ortamları gereklidir (Spiro, Feltovich, Jacobson & Coulson, 1992). Bu sebeple bilgisayar, bilişsel esnekliği teşvik etmek için sağladığı esneklik sayesinde idealdir. Yukarıda tartışılan tüm konuları dikkate alacak şekilde uygun şekilde tasarlanan eğitim, bilişsel esnekliğin özelliklerini geleneksel öğrenme ortamlarında destekleme gücüne sahiptir (Karadeniz, 2004).

### 2.3.8. Beş Faktör Kişilik Kuramı

Kişilik, “bireyin çevreye yapacağı uyumu belirleyen psiko-fiziksel sistemlerin, bireyin kendi içindeki dinamik organizasyonları” olarak tanımlanmıştır (Allport’ dan aktaran Tatlılıoğlu, 2014). Allport, “insanın en ayırt edici özelliğinin bireyselliği olduğunu” ifade etmektedir (Özmenler, 1995). Kişilik, sergilenen duygu, düşünce ve davranışlardaki bireysel farklılıklardır (McCrae & Costa’ dan aktaran Eroğlu, 2014). Kişilik tanımına ilişkin literatürde uzlaşılmış tek bir tanım bulunmamaktadır. Bunun sebeplerinden biri farklı kuram ve yaklaşımların kendi bakış açılarından kişiliği tanımlamalarıdır. Bir diğer sebep ise kişilik kavramının geniş sınırlara sahip olmasının yanında kişiliğe yönelik tanımlama yapma zorunluluğundan kaynaklanmaktadır.

Literatürde uzlaşma olmamasına rağmen kişilik özelliklerini kapsayıcılığı ve sınıflandırması yönünden ortak görüş bildirilen kuram bulunmaktadır (Goldberg, 1993). Bu yapıya “Büyük Beşli” de denmektedir. Kuramın isminde geçen “büyük” kelimesi kuramdaki faktörlerin çok fazla özelliği temsil etmesinden kaynaklanmaktadır. Hatta bu kapsamın genişliğini Goldberg şu şekilde ifade etmiştir: “Bireysel farklılıkları yapılandıran herhangi bir modelin ‘Büyük Beşli’nin boyutlarında olduğu gibi belirli bir kapsama sahip olması gereklidir” (Goldberg’ den aktaran Cervone & Pervin, 2016).

Kuram insanların kişilik özelliklerine yönelik dünyadaki bütün dillerde kodlanacak, konuşma diline yansıtacağı ve bu sözcüklerden yola çıkarak insanın kişilik yapısını kapsayıcı bir sınıflamanın yapılabileceği varsayımına dayanmaktadır (Tatlılıoğlu, 2014). Goldberg (1981) bu varsayımdan hareketle çalışmalar yapmış ve kişilik özellikleri üzerine yapılacak sınıflamanın bu beş faktör üzerine yapılabileceğini ifade etmiştir (Goldberg’ den aktaran Tekin, 2012). Kuram kişilik özellikleri evreninin beş geniş kişilik boyutu açısından temsilidir. Bu boyutlar dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk, nevrotiklik ve açıklıktır. Bu beş boyut insanların birbirlerini sosyallik açısından nasıl tanımladıklarına göre değerlendirilmektedir (Chmielewski & Morgan, 2013; Goldberg, 1993).

- Dışadönüklük: Kişilerarası etkileşim düzeyi ve yoğunluğunu; uyaran ihtiyacını ve zevk alma kapasitesini ölçümler.
- Uyumluluk: Bireyin düşünceleri, duyguları ve eylemlerindeki kişilerarası uyumluluğunun niteliğini, şefkat gösterme ile düşmanlık arasında ölçüm yapar.

- Sorumluluk: Bireyin hedef odaklı davranışında düzenlilik, kararlılık ve güdülenme düzeyini ölçer; bunun tam karşıtı ise bezgin ve özensiz, bağımlı ve titiz kişileri ölçümler.
- Nevrotiklik: Uyumluluğa karşı duygusal istikrarsızlığı ölçümler. Psikolojik sıkıntı, gerçek dışı fikirler, aşırı istek veya dürtü ve uyumsuz baş etme tepkilerine eğilimi olan bireyleri belirler.
- Açıklık: Proaktif arayış, bilinmeyenlere karşı esnek olma ve onu keşfetmeyi ölçümler (Costa & Crae’ den aktaran Cervone & Pervin, 2016).

Kuramın gelişim tarihine baktığımızda 1981 yılında Lewis Goldberg, Naomi Takemoto-Chock, Andrew Comrey ve John M. Digman dönemin kişiliğe yönelik çalışmalarını incelemiştir. Norman’ ın 1963 yılında keşfettiği beş etmenin bu kuramcılar tarafından büyük ölçüde kabul edilmesiyle oluşmuştur (“Beş büyük faktör kuramı”, 2020).

McCrae ve Costa kuramın evrenselliğini ispatlamak adını kendi geliştirdikleri Büyük Beşli Ölçme aracının (NEO-PI-R) farklı dillere çevirerek uygulamasını yapmışlardır. Uygulama sonucunda ise büyük beşli ile benzer faktör yapısını bulmuşlardır. İtalyancadaki kişilik terimleri üzerine çalışma yapan Di Blas Forzi ise faktör yapısının tamamının karşılanmadığını sadece dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk olarak üç temel yapının karşılandığı sonucunu bulmuştur (Saucier’ den Cervone & Pervin, 2016). De Read ve Peabody de 11 dildeki kişilik özelliklerini araştırmış ve genel olarak dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk olarak 3 temel yapının karşılandığını ifade etmişlerdir. Diğer iki yapının karşılanmasındaki bu tutarsızlık ise dil ve kültürün etkisinden kaynaklanmaktadır (De Read & Peabody’ den aktaran Cervone & Pervin, 2016).

Kişilik özellikleri; duygu, düşünce ve davranışları etkilemektedir. Kişilik tipleri ve duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi araştıran çalışma ve kişilik tipleri ile çatışmaları yönetim tarzı arasındaki ilişkiyi araştıran çalışma bu etkiye örnek olarak verilebilir (Erkuş & Tabak, 2009; Sudak & Zehir, 2013). Kişilik özelliği ile esnek düşünme arasındaki ilişkiye baktığımızda; açıklık kişilik özelliğine sahip olan bireylerin hem bilişsel hem sosyal hem de duygusal açıdan esnek, uyumlu ve proaktif özellikler göstermesi beklenmektedir. Kişilik özelliklerinin bireyin duygu, düşünce ve davranış açısından etkilediği bilinmektedir. Kişilik özellikleri eğitimle şekillenebilmektedir. Yapılacak eğitimlerle bireylerin açıklık kişilik özelliğine sahip olması sağlanabilmektedir. Bu durum esnek düşünmenin kazandırılması ve geliştirilmesine yönelik yapılacak eğitimlerde; kişilik özelliklerinin de göz önünde

bulundurulması gerektiğini ve açıklık kişilik özelliklerinin de bu eğitime dahil edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

### 2.3.9. Sosyokültürel Gelişim Kuramı

Vygotsky' e göre sosyal etkileşim, bilişsel olarak gelişimin temelinde rol oynamaktadır. Düşünme, öğrenme ve sosyal etkileşim, dil ve kültürden çok fazla etkilenmektedir. Piaget' in aksine bilgi bireysel olarak değil, insanlarla etkileşime girdikçe oluşmaktadır. Vygotsky' e göre dil ve düşünmenin etkileşime girmesi zihinsel gelişim için gereklidir. Çocuklarda üç yaşına kadar konuşmanın en ilkel hali olduğunu ifade ettiği sosyal konuşma yaygındır. Sosyal konuşmanın temel işlevi iletişim kurmak, başkalarının davranışlarını kontrol etmektir. İlerleyen dönemlerde üç-yedi yaş arasında özel konuşma baskındır. Bu dönem bir önceki dönem ile kendisinden sonraki dönem arasında köprü görevi görmektedir. Özel konuşma çocuğun faaliyetlerine eşlik eden aralıksız monologdur. Çocuklar bir problemle veya durumla karşılaştıklarında kendileriyle sesli olarak konuşurlar. Bu konuşmanın temel amacı davranışlarını ve düşüncelerini kontrol etmek, kendilerini yatıştırmaktır. Bu noktada konuşma hem zihinsel bir işlev hem de iletişim görevi görmektedir. Vygotsky özel konuşmanın dikkatini kontrol etme, ezberleme, hatırlama, gruplama, plan yapma, problem çözme, soyut akıl yürütme ve kendini yansıtabilme gibi üst düzey işlemlerin temelini oluşturduğunu iddia etmektedir (Berk & Winsler' den aktaran Erdiller, 2014, s.81). İçsel konuşma ise içe dönük konuşmadır. Vygotsky' e göre içsel konuşma düşünmeyi mümkün kılmaktadır. Bu dönemde çocuklar probleme veya duruma yönelik “kafalarının içinde” dili kullanarak problemin çözümünü veya eylemlerinin sırasını düşünebilirler. Piaget ise Vygotsky' nin aksine çocukların gelişimsel olarak başlangıçta benmerkezci konuşma yaptıklarını ifade etmiştir. Piaget bilişsel gelişimdeki ilerleme ile bu konuşmanın yerini sosyal konuşmaya bırakacağını ifade etmektedir (Erdiller, 2014, s.81; Senemoğlu, 2018; Woolfok Hoy, 2015). Vygotsk dil gelişimi ile çocuklarda üst düzey bilişsel becerilerin geliştiğini ifade etmektedir. Bu gelişimle birlikte üst düzey düşünme becerisi olan esnek düşünme de gelişmektedir.

Vygotsky' nin teorisinin ilkeleri;

- Bilişsel gelişim herhangi bir yaşta belirli bir aralık ile sınırlıdır.

- Tam bilişsel gelişim sosyal etkileşim gerektirir (“Learning Theories”, t.y.).

Çocuğun kültürel gelişimindeki her işlev ilk önce sosyal düzeyde daha sonra içsel düzeyde olmak üzere iki kez ortaya çıkar. Vygotsky gelişimi sosyal bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu sebeple çocukların bilişsel gelişiminin yetişkinlerle ve daha becerikli akranları ile olan etkileşimleri sonucu geliştiğini savunmaktadır. Yani bilişsel gelişim başkalarının düzenlediği davranışlarımızdan kendi davranışlarımızı düzenlemeye yönelik bir gelişme göstermektedir (Trawick- Smith, 2018). Vygotsky’ nin teorisi Bandura’ nın sosyal öğrenmeye yönelik yaptığı çalışmaları destekleyici niteliktedir.

Vygotsky’e göre çocuğun yeni şeyler öğrenmesi konusunda ‘yakınsak gelişim alanının’ bilinmesi gereklidir. “Yakınsak gelişim alanı çocukların bir görev üzerinde çalışırken veya bir problemi çözerken var olan yeteneklerinin biraz üzerinde beceriye ihtiyaç duyduğu bir alandır. Bu alandaki çocuklar, bir yetişkinin dolaylı yoldan yardımıyla veya desteğiyle bir problemi bağımsız olarak çözebilir” (Vygotsky’den aktaran Trawick- Smith, 2018).

Yakınsak gelişim alanı aynı zamanda esnek düşünmenin aktif olarak kullanabildiği alandır. Çocuklara çok kolay aktiviteler vermek veya gerçekleştirmesi zor görevler vermek çocuğa bir şey katmaz. Aksine zor görevleri başaramadıkça öz güveni kırılır. Vygotsky’ e göre gelişimin sağlanması adına sistematik olarak karmaşıklaşan aktivitelerin verilmesi ve öğrenmelerinin aşamalı olarak desteklenmesi gereklidir. Esnek düşünmeye yönelik eğitim programı hazırlanırken çocukların yakınsak gelişim alanlarının göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

#### **2.4. Erken Çocuklukta Esnek Düşünme ve Gelişimi**

Erken çocukluk dönemi; 0-8 yaşları arasını kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli rol oynayan bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, kişiliğin temel yapılarının atıldığı ve çocuğun devamlı olarak geliştiği bir süreçtir (Aral, Kandır & Can Yaşar, 2002). Erken çocukluk dönemi yaşamın en kritik dönemlerinden biridir. Bu sebeple verilen eğitimin niteliği de çok önemlidir.

Bireylere esnek düşünme becerisinin kazandırılması açısından gelişimin hızlı olduğu erken çocukluk döneminde gerekli temel becerilerin kazandırılması desteklenmelidir. Beyin gelişiminin de hızlı olduğu bu dönemde çocuklara zengin çevresel ortam, sevgi ve ilgimiz ile bu dönemi değerlendirmeli ve gelişimini desteklemeliyiz. Gelişim belli bir olgunlaşma gerektirir ancak aynı zamanda öğrenmenin de gerçekleşmesi için çevresel desteğin önemi de bulunmaktadır.

Prefrontal korteksin sekizinci aydan itibaren gelişmeye başlaması ile burada sinaptik bağlar oluşmaktadır. Sinaptik bağlar duyu organlarından gelen uyarılar ile beynin aktivitesi sayesinde oluşmaktadır. Sinaptik bağlar ne kadar yoğun olursa o kadar işlevseldir. Çocuklar yaklaşık 18-24 ay civarında sembolik düşünmeye başlamaktadır. Sembolik düşünme ile çocuk hayal gücü ile düşünmektedir. Piaget ve Vygotsky iki yaş civarında sembolik düşünmenin başladığını ifade etmektedirler. İki yaşından sonra dil gelişimiyle birlikte düşünceleri ifade etmeye başlar ve düşünceler ete kemiğe bürünür. Erken çocukluk döneminde pek çok düşünme becerisinin temel becerilerinin kazandırılabilirdiği bilinmektedir. Bu dönemde artık bireylerin çağın temel gereksinimlerinden olan esneklik becerisini düşünme becerisi ile birleştirecek gerekli donanımlara sahip olması için desteklenmesi gereklidir (Bjorklund & Causey, 2018; Piaget, 1999; Trawick-Smith, 2018).

Esneklik yaş, çevre ve cinsiyet gibi pek çok faktörden etkilenen multifaktöriyel bir mekanizma içerisinde gelişen bir yönetici işlev becerisidir. Psikoloji alanında yapılan çalışmalara göre esneklik, üst düzey düşünme becerisi ve bilişsel fonksiyonları yürütmenin bir yönü olarak kabul edilir (Garner, 2009). Esnek düşünme; bilişsel esneklik, duygusal esneklik ve sosyal esneklik alt alanlarından oluşmaktadır. Erken yıllarda diğer düşünme becerilerinin öğretiminin yanı sıra 21. yüzyıl temel becerilerinden ve geleceğin becerisi olan esnek düşünmenin de çocuklara öğretilmesi önemlidir.

Bugünün çocukları yarının bireyleridir. Bu sebeple dijital teknolojiden olumsuz etkilenmemeleri ve çağın gereksinimlerine uyum sağlayabilmeleri için esnek düşünme becerisinin gelişimi desteklenmelidir.

Bu başlık altında esnek düşünmenin alt alanları olan bilişsel esneklik, duygusal esneklik ve sosyal esneklik kavramına yönelik açıklamalara değinilmiştir. Ayrıca bu alt alanları etkilediği düşünülen beceriler açıklanmıştır.

### 2.4.1. Bilişsel Esneklik

Bilişsel Esneklik; “bir kimsenin (a) herhangi bir durumda mevcut seçenek ve alternatiflerin mevcut olduğu konusundaki farkındalığını, (b) esnek olma ve duruma uyum göstermeye istekli olduğunun ve (c) kişinin kendi kendine yeterlilik veya inancına sahip olduğuna inandığı anlamına gelir” (Dennis & Vander Wal ,2010).

Martin ve Rubin (1995) bilişsel esnekliği, bireyin herhangi bir durumda seçenekler ve alternatiflerin mevcut olduğuna ilişkin farkındalığını, esnek olma ve duruma uyum sağlama istekliliğini ve esnek olma konusunda öz-yetkinliğini kapsayan bir kavram olarak tanımlamışlardır.

Bir başka tanıma göre bilişsel esneklik, değişen çevresel taleplere yanıt olarak hedefe yönelik davranışı uyarlayabilmedir (Garcia-Garcia, Barceló, Clemente & Escera 2010).

Bilişsel Esneklik kavramı, Spiro ve Jeng (1990) tarafından da “bireyin değişen durumlardan kaynaklı taleplere uygun tepki verebilme konusunda sahip olduğu bilgilerini spontane olarak yeniden yapılandırabilme yeteneği “olarak tanımlanmıştır (Spiro & Jeng’ den aktaran Barak & Levenberg, 2016b).

Bilişsel esneklik önem kazanması ile bilim insanları tarafından bilişsel esneklik ve beyin arasındaki ilişki merak edilmiştir. Bilişsel esneklik ve beyin bölgeleri arasındaki ilişki çeşitli yöntemler kullanılarak kapsamlı şekilde araştırılmıştır. Buna yönelik olarak yapılan fonksiyonel manyetik rezonans görüntüleme (functional magnetic resonance imaging-fMRI) sayesinde beyinde ilişkili olan bölgeler saptanmıştır. Bunlar prefrontal korteks, bazal gangliyonlar, anterior singulat korteks, arka parietal kortektir. Bilişsel esneklik becerisi beyinde uyum içinde çalışan bu yapılar sonucu ortaya çıkmaktadır (Leber, Turk-Browne & Chun, 2008). Bu sebeple bilişsel esnekliğin gelişimi beyin gelişimine paralel olarak ilerlemektedir. Bilişsel esneklik bebeklikten yetişkinliğe kadar süren bir gelişim göstermektedir. Erken çocukluk döneminde bilişsel esneklik becerisinin gelişimi belirgindir (Jacques & Zelazo, 2001; Kloo, Perner, Aichhorn & Schmidhuber, 2010). Bilişsel esneklik becerisi planlama, problem çözme ve organizasyon becerilerine kıyasla daha erken olgunlaşmaktadır (De Luca, Wood, Anderson, Buchanan, Proffitt & Pantelis, 2003). Üstelik 8- 10 yaşlarında bilişsel esnekliğe yönelik ölçümlerde yetişkin düzeye eriştiği görülmüştür (Anderson, Anderson, Northam, Jacobs & Catroppa, 2001).

Bilişsel Esneklik ile ilgili yapılan araştırmalar sonucunda; açıklık ve akademik performans (Lin, 2013); bilinçlilik (Moore & Malinowski, 2009) arasında pozitif ilişki; algılanan stres düzeyi (Altunkol, 2011); öfke (Diril, 2011); yaşantısal kaçış, depresyon ve travma sonrası stres bozukluğu (Palm & Follette, 2011) arasında ise negatif ilişki olduğu sonuçları bulunmuştur.

Asıcı ve İkiz (2015)' in mutluluk ve bilişsel esneklik arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırma sonucunda; üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik ile mutluluk düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde ilişki olduğu sonucunu bulmuşlardır.

Buğa, Özkaymaklı, Wise ve Çekiç (2014)' in üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerine göre sosyal problem çözme tutum ve tarzlarını inceledikleri çalışmanın sonucuna göre; bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan öğrencilerin, probleme yönelik tutumları, düşük ve orta düzeyde olan öğrencilere göre daha olumlu olduğunu ve problem çözme tarzları göz önüne alındığında ise, yine bilişsel esneklik düzeyleri yüksek olan öğrencilerin daha etkili problem çözme tarzlarına sahip oldukları sonucunu bulmuşlardır.

Bilişsel esneklik alt alanının kapsamında; bilişsel esnekliği etkilediği düşünülen bilişim teknolojileri okuryazarlığı ve açıklık kavramlarına yer verilmiş ve açıklanmıştır.

- *Bilişim Teknolojileri Okuryazarlığı:* Bilişsel esneklik teorisi, bilişsel esnekliğin gelişiminde teknolojik araçların etkili olduğuna değinmektedir. Günümüz koşullarında teknoloji sayesinde bilgiye erişim kolaylaşmaktadır. Her yaş grubundan birey için teknoloji amaca uygun kullanıldığında hayatı kolaylaştırıcı etkiye sahiptir. Erken çocukluk döneminde de teknolojik araçların kullanımını çocukların gelişimi göz önünde bulundurularak desteklemek, çocuklara rehberlik etmek ve bilgiye erişimin öğretilmesi önemlidir. Çünkü modern teknolojiye sahip olma ve kullanabilme bilişsel gelişimi etkilemektedir. Bilişsel esneklik teorisinde de teknolojinin özellikle bilgisayarın, öğretimde yer almasının bilişsel esnekliği desteklediği ifade edilmektedir (Karadeniz, 2004).

Erken çocuklukta bilgisayarın öğretime etkisine yönelik çalışmalar yapılmaktadır. “Fast ForWord” programı da bu etkiye yönelik geliştirilmiş; çocukların, özel gereksinimli bireylerin ve yetişkinlerin dil gelişimlerine yönelik tasarlanmış bilgisayar programıdır (Strong, Torgerson, Torgerson & Hulme, 2011). Öğrenmenin beyinde başladığını ifade ederek çocukların bilişsel becerilerinin desteklenmesinin

okuma ve dil gelişimine katkı sağlayacağını ifade etmektedir (“Programs: fast forword by scientific learning”, t.y).

Bilgisayarın önemine yönelik K-12 Bilgisayar Bilimi (Computer Science) erken yaşlardan 12. sınıf sonuna kadar çocuklara kazandırılması hedeflenen temel kazanımlara değinmiştir. Erken çocukluk dönemini de kapsayacak şekilde çerçeve kazanımlara yer vermişlerdir (“K12 Computer Science”, t.y.).

Bilişim teknolojileri, bilişimde kullanılan bütün araç ve gereçlerin oluşturduğu sistemdir (“Bilişim teknolojisi”, t.y.). Bilişim teknolojileri okuryazarlığı ise ihtiyaç duyulan bilgiye ulaşabilme, ulaşılan bilgiyi organize edip yönetebilme, bilgiyi değerlendirme, analiz etme ve üretme süreçlerinde bilişim teknolojilerini kullanabilme becerisidir (Günay & Orhan, 2016). Uluslararası Teknoloji Eğitimi Kurulu (International Technology Education Association- ITEA)’nın tanımladığı şekliyle en yaygın olarak kullanılan teknoloji okuryazarlığı tanımı; teknolojiyi kullanma, yönetme, değerlendirme ve anlamadır (International Technology Education Association, 2007).

Bilişim teknolojilerine yönelik uluslararası çerçevede belirlenen standartlar, teknolojinin ve toplumun yapısındaki dinamikten dolayı sürekli güncellenmektedir. 1990’lı yıllara kadar teknoloji okuryazarlığı, bir kişinin bilgisayarları kullanması için gereken bilgi ve yetenek şeklinde tek boyutlu olarak ele alınırken 90’lı yılların başına gelindiğinde, birçok teknoloji eğitimi öğretmeni teknolojinin bilgisayarla artan uyumunu vurgulamış ve teknolojinin sadece bilgisayardan oluşmadığını savunmuştur. Bu yıllardan itibaren teknoloji okuryazarlığı; fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (Science, Technology, Engineering and Math-STEM), sosyal ve beşerî bilimler (Örnek: Elektronik iletişim, sosyoloji, mimari gibi) alanlarını kapsayacak şekilde çok boyutlu bir anlam kazanmaya başlamıştır (Aydın & Silik, 2018).

Uluslararası Teknoloji Eğitimi Kurulu (International Technology Education Association- ITEA), ABD Ulusal Bilim Vakfı ve NASA’nın finansmanı ile 1994’de ‘Tüm Amerikalılar İçin Teknoloji’ projesi başlatılmıştır. Proje, teknolojik olarak okuryazar bir insanı neyin oluşturduğunu ve teknoloji eğitiminin ana sınıfından 12. sınıfa kadar okullara nasıl entegre edileceğini belirlemek için tasarlanmıştır (National Research Council- NRC, 2002). Bu projenin üçüncü ve son basamağında, 1990’lı yılların sonunda başta Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu (International

Society for Technology in Education-ISTE) ile Uluslararası Teknoloji Eğitimi Kurulu'nun (International Technology Education Association-ITEA) çalışmalarıyla birlikte bireylerin teknoloji okuryazarı olabilmeleri için standartlar yayınlanmıştır (Davies, 2011).

Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu (International Society for Technology in Education-ISTE) öğrenci standartları 1998 de “teknolojiyi kullanmayı öğrenme”, 2007 de “öğrenmek için teknolojiyi kullanmak”, 2016 da ise “teknoloji ile dönüşümlü öğrenme” temelindedir. Görüldüğü gibi teknolojinin hayatımızdaki yeri ve önemi değiştikçe standartların temel aldığı düşüncede değişmektedir (ISTE Standards, 2016).

Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu (International Society for Technology in Education-ISTE) Standartları, eğitimde yenilik için bir çerçevedir. Bu standartlar, dünya çapındaki eğitimcilerin ve eğitim liderlerinin öğrencileri iş ve yaşamda başarılı olmaya hazırlamasına yardımcı olur (ISTE Standards, 2016). Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu (International Society for Technology in Education-ISTE) öğrenci standartları:

- Yetkin Öğrenen
- Dijital Vatandaş
- Bilgiyi Düzenleyen
- Yaratıcı Tasarımcı
- Bilişimsel Düşünen
- Yaratıcı İletişimci
- Global İşbirlikçidir.

K-12 Bilgisayar Bilimi Müfredatı; Bilgisayar Bilimleri Öğretmenleri Derneği (Computer Science Teachers Association- CSTA), AP Bilgisayar Bilimi İlkeleri (AP Computer Science Principles) müfredat çerçevesi, diğer ülkelerden çerçeveler de dahil olmak üzere lisans bilgisayar bilimleri programları için müfredat yönergeleri ve Bilgisayar Makineleri Derneğinden (Association for Computing Machinery-ACM) gelen çalışmaları içeren, bilgisayar bilimleri eğitiminde profesyonel araştırma ve uygulama geçmişine dayanmaktadır (“K12 Computer Science”, t.y.). K-12 Çerçeve planı erken çocukluk dönemine yönelik belirlenen beceriler (“K12 Computer Science”, t.y.):

- Bilgi İşlem Sistemleri

- Ağlar ve İnternet
- Veri ve Analiz
- Algoritmalar ve Planlama
- Hesaplamanın Etkileridir.

Belirlenen Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu (International Society for Technology in Education-ISTE) standartları göz önünde bulundurularak ve K-12 Bilgisayar Bilimi (Computer Science) çerçevesinde, MEB okul öncesi eğitim programı baz alınarak ölçme aracının maddelerine sınırlılık getirilmiştir ("K12 Computer Science", t.y.).

- *Açıklık*: Beş Faktör Kişilik Modelinin boyutlarından biridir. Bu nedenle, genellikle kavranması zor olan çok geniş bir yapıdır (McCrae & Sutin, 2009). Beş Faktör Kişilik Modelinin diğer dört boyutu ise; dışadönüklük, nevroitiklik, uyumluluk ve sorumluluktur (Dollinger, 2012).

Açıklık diğer bir ifadeyle deneyime açıklık, entelektüel merak, estetik duyarlılık ve duygusal farklılaşmaya yönelik bir eğilimi ifade etmektedir (McCrae'den aktaran De Dreu, Bass & Nijstad, 2012). Deneyime açık olma konusunda başarılı olan bir kişi, yeni deneyimler arayan, yeni fikirler üretebilen ve yaratıcı bir düşünce tarzına sahip olan kişidir. Açıklık kişilik özelliğine sahip bireyler, bilinmeyene karşı esnek olma ve onu keşfetme özelliklerini göstermektedir (Cervone & Pervin, 2016). Fiske (1994), deneyime açıklığı "dünyanın sunduğu şeyleri almak, işlemek, tartmak" olarak ifade etmektedir (Fiske, 1994' den aktaran Mohan & Mulla, 2013). "Açıklık, bilincin genişliğinde, derinliğinde, geçirgenliğinde ve tekrarlayan deneyimi genişletme ve inceleme ihtiyacında görülür." (McCrae, 1993).

Deneyime açıklık diğer kişilik boyutları içinde en fazla bilişsel özelliklerle tanımlanan boyuttur (Zillig, Hemenover & Dienstbier' den aktaran Christensen, 2020). Açıklık, hem birçok deneyime açık olma hem de akıcı ve geçirgen bir bilinç yapısı anlamına gelen daha geniş bir yapıdır (McCrae, 1994).

Bilgin (2017)' in ergenin bilişsel esnekliği ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında; ergenlerin bilişsel esnekliği arttıkça daha dışadönük oldukları, öz-denetim becerilerinin arttığı ve gelişime daha açık hale geldikleri sonucunun yanı sıra bilişsel esneklik düzeyi düştükçe ergenin daha çok duygusal açıdan tutarsız hale geldiği sonucunu bulmuştur.

Lin (2013) çalışmasında açıklık ve akademik performans arasında ilişki bulmuştur. Martin, Staggars ve Anderson (2011) dogmatizm, entelektüel esneklik, tutarlılık tercihi ve kendi kendine merhamet ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Ortalama yaşın 34,29 olduğu 164 kişiye online anket uygulanmışlardır. Araştırma da bilişsel esneklik, entelektüel esneklik, tutarlılık tercihi ve kendi kendine merhamet birbiri ile pozitif ilişkili iken; dogmatizm ile negatif yönde ilişkili olduğu sonucu bulunmuştur.

#### 2.4.2. Duygusal Esneklik

Duygusal Esneklik kavramı Latince *resiliens*, İngilizcede *resilience* kelimesine karşılık gelmekte olup “bir maddenin elastik yapısıyla kolayca aslına dönebilmesi” şeklinde ifade edilmiştir (Greene’ den aktaran Ağırkan & Kağan, 2017). Kavramın dilimizdeki karşılığında ise çeşitlilik bulunmaktadır. Bunlar yılmazlık, kendini toparlama gücü, psikolojik sağlamlık, psikolojik dayanıklılık, duygusal esneklik gibi ifadelerin kullanıldığı görülmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde psikolojik dayanıklılığın bir bileşeni olan duygusal esnekliğin tipik olarak değişen duygusal koşullara esneklik sağlama kapasitesini kapsadığı kabul edilmektedir (Waugh’den aktaran Beshai, Prentice & Huang, 2018).

Earvolino-Ramirez (2007)’ e göre duygusal esneklik; fiziksel veya ruhsal bir hastalıktan iyileşme, toparlanma ve eski haline dönebilme yeteneği olarak tanımlanmıştır. Stres verici olaylarla karşılaşıldığında bir direnç mekanizması gibi çalışan kişilik özelliği (Kobasa, 1979; Terzi, 2005), önem arz eden sorunlar karşısında bireyin uyum ve yeterliliği (Masten & Coatsworth, 1998) ile sıkıntı ya da potansiyel olarak travmatize edici olaylara maruz kalması sonucunda psikolojik adaptasyon tecrübesiyle oluşturduğu dinamik bir psiko-sosyal süreçtir (Graber, Pichon & Carabine, 2015).

Buna göre, çevresel girdilerle uyumlu olan duygusal tepkiler, ruh sağlığının önemli bir yüzüdür (Coifman & Bonanno’ dan aktaran Beshai vd., 2018; Gupta & Bonanno’ dan aktaran Beshai vd., 2018).

Duygusal zekâ gelişimi ile elde edilen duygusal yönden esnek olabilme becerisi, olaylara katı ve savunmacı şekilde tepki göstermek yerine, geniş bir duygu skalası üzerinde özgürce hareket ederek, en yapıcı tepkileri gösterebilmek anlamına gelmektedir. Duygusal esneklik,

aynı zamanda kişinin ümitsiz ve depresif bir durumun içine düştüğünde, o durumdan hızla çıkabilme becerisini de ifade etmektedir (Loehr & Schwartz' dan aktaran Kasapoğlu & Güneysu, 2017).

Duygusal esneklik, içeriğe uygun duygusal bir şekilde yanıt verme ve bağlam değiştiğinde birinin duygusal yanıtlarından kurtulma yeteneği olarak tanımlanabilir. Duygusal esneklik psikolojik sağlık ile ilişkilendirilmiştir (Beshai vd., 2018).

Uygur (2018)' in üniversite öğrencilerinin duygusal şemalarının psikolojik esneklik düzeylerini yordayıp yordamadığını incelediği araştırmasının; duygulara karşı zayıflık, duygulardan kaçınma, ruminasyon, farklılık, duyguları inkâr, duyguları zararlı olarak görme, kontrol edilemezlik ve suçluluk psikolojik esneklik ile negatif yönde; anlaşılabilirlik, hisleri kabullenme, süreklilik, onaylanma ve uzlaşma duygusal esneklik ile pozitif yönde anlamlı ilişkili olduğu sonucu bulunmuştur.

Beshai vd. (2018) farkındalık ve merhametin duygusal esneklikle ilişkisini incelemişlerdir. Bu araştırmanın bulguları, duyarlılığın ve özellikle de şefkatli olmanın duygusal esneklikteki muhtemel kilit faktörler olarak önemini vurgulamaktadır. Ayrıca, kendi kendine şefkatin, sadece esneklikle sağlanan varyansın ötesinde duygusal esnekliğin bazı yönlerini açıklayabileceği, bu iki yapının da, optimal psikolojik sağlık için doğrudan psikolojik müdahalelerde geliştirilmesinin gerekebileceğini öne sürdüğü görülmektedir.

Çetin, Yeloğlu ve Basım (2015) psikolojik dayanıklılığın açıklanmasında hangi kişilik özelliklerinin etkili rol oynadığı ve hangi dayanıklılık boyutlarının bu süreçte öne çıktığının belirlenmesine yönelik anket yöntemi ile üniversite öğrencilerinden veri toplamışlardır. Çalışmalarının sonucunda dışadönüklük, özdisiplin, gelişime açıklık ve uyumluluk seviyeleri yüksek, nörotiklik seviyeleri düşük kişilerin psikolojik dayanıklılıklarının yüksek olduğunu göstermiştir.

Literatür taraması sonucunda duygusal esnekliği açıkladığı ve etkilediği düşünülen bağlanma, öz düzenleme, doyum erteleme, olumlu gelecek beklentisi ve yenilik arama kavramları açıklanarak duygusal esneklik ile ilişkilerine değinilmiştir.

- *Bağlanma:* Bowlby'ye göre bağlanma, kişinin kendisi için önemli gördüğü bağlanma figürüne karşı geliştirdiği güçlü duygusal bağıdır. Çocuk için birincil bağlanma figürü büyük oranda annedir. Bu sebeple annesine karşı geliştirdiği duygusal bağlar çocuğun psikolojik gelişiminde, çocuğun bakımında yer alan diğer kişilere göre daha öncelikli durumdadır. Ainsworth' a göre bağlanma, açık davranıştan daha fazlasıdır,

içseldir. Bebeğin annesiyle etkileşimi ve deneyiminin bir sonucu olarak sinir sisteminin içine eklenerek var olur (Bowlby, 1979).

Bowlby' nin önerisi temelinde; limbik sistem bağlanma davranışının belirmesiyle ilgili gelişimsel değişikliklerin temel alanıdır (Anders & Zeanah' dan aktaran Bowlby, 2012). Bağlanma davranışının bütün organizmalar arasında senkronizasyonu düzenleyen nörobiyolojik tabanlı biyodavranışsal sistemin sonucuna dayalı olduğu düşünülmektedir. Bağlanma psikobiyojik olarak uyumlu organizmalar arasındaki senkronun etkileşiminin düzenlenmesi olarak kavramlaştırılabilir (Wang' dan aktaran İkincisoy, 2020).

Bowlby bağlanma davranışının türlerin hayatta kalması için çok önemli olduğunu ifade etmektedir. Özellikle insanlara yönelik olarak: "Bağlanma davranışı bir şekilde zayıf olan bebeklerin çevreleriyle uyumsuz bir şekilde davranacakları ... ve uzun vadede hayatta kalma olasılıklarının daha düşük olacağı" ifadesi bağlanma davranışının önemini açıklamaktadır. (Bowlby, 2012). Yaşamın ilk yılları boyunca bağlanma davranışının gelişimini tanımlamak için iki temel kriter kullanılmaktadır. Bunlar: Anne ayrıldığında ağlama ve izleme, anne döndüğünde karşılama ve yakınlaşmadır. Bağlanma gelişiminin sonucu olan ve süreci izlememizi sağlayan temel işlevler bulunmaktadır. Bunlar: neonatal ağlama, emme, yapışma ve alışmaya aracılık eden ilkel sistemlerdir. Bunlara kısa bir süre sonra gülümseme, emekleme ve yürüme de eklenmektedir.

Bağlanmanın dört evresi bulunmaktadır (Bowlby, 2012). Bunlar:

Evre 1: Doğum sonrası ilk sekiz-on iki haftayı kapsamaktadır. Bu evrede bir kişiyi başkasından ayırt edebilme becerisi kokusal ya da işitsel uyarıcıyla sınırlıdır. Bir bebeğin etrafındaki bir kişiye yönelik davranış biçimleri, bu kişiye yönelme, göz hareketlerini izleme, kavrama ve ulaşma, gülümsemeyi içermektedir.

Evre 2: İki ay ile altı ay arasındaki dönemi kapsamaktadır. Bu evrede bebek Evre 1 deki gibi insanlara davranışı samimidir fakat daha belirgin olarak başkaları yerine anne figürüne yönelmektedir.

Evre 3: Altı ay gibi başlayarak iki-üç yaşlarına kadar devam etmektedir. Bu evrede bebek insanlar arasında ayırım yapmasının yanı sıra tepkilerinde de değişim görülmektedir. Giden anneyi takip etme, döndüğünde onu karşılama, keşfe çıkmak için anneyi merkez olarak kullanmak bu değişen davranışlara örnektir. Yabancılarla artan bir tedbirle yaklaşılır ve korku ya da geri çekilme davranışı olasıdır.

Evre 4: Çocuğun belirli hedefler ve planlar dahilinde annesinin kendisinden ayrılacağını anlamaya başladığı evredir.

Bowlby (1969)' e göre sağlıklı çocuk gelişimi için en kritik faktör ebeveynlerin sunacağı güvenli üstür (Bowlby, 1969' dan aktaran Bowlby, 2012). Bağlanma kuramının ilk uygulayıcıları Ainsworth, Blehar, Waters ve Wall (1978) güvenli üs davranışlarını anne duyarlılığı kavramı ile açıklamışlardır. Anne duyarlılığı ebeveynin çocuğun duygusal isteklerini zamanında algılama, doğru yorumlama ve bu işaretlere uygun cevap verme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall' dan aktaran Metin Orta & Sümer, 2016). Bağlanma; doğum öncesi ve sonrası süreçlerden, çocuğun kişilik yapısından, aile sistemi ve sosyo-kültürel etmenlerden etkilenmektedir (Karakaş & Şahin Dağlı, 2019). Bağlanma kuramı temelinde Ainsworth, Blehar, Waters ve Wall (1978), “Yabancı Ortam” adını verdikleri gözleme dayalı bir yöntem kullanarak anne-çocuk ilişkisinde bağlanma davranışını sistematik olarak gözleyerek bireysel farklılıkları ortaya çıkarmışlardır (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall' dan aktaran Metin Orta & Sümer, 2016).

Ainsworth, Ugandalı anne ve bebekler üzerinde yaptığı çalışma ile geliştirdiği “Yabancı Durum Testi” ile bebeğin çeşitli durumlara verdiği tepkileri değerlendirmiştir. Bu testte, bebeğin yeni girdiği bir ortamda, üçer dakikalık yedi aşamada, özellikle tek başınayken, annesi odadayken, yabancı birisi varken nasıl davrandığı ve annenin odaya dönmeye ne tür tepkiler verdiği kaydedilmiştir. Bu çalışma sonucunda üç tip bağlanma örüntüsü tanımlanmıştır. Bunlar: “güvenli”, “güvensiz/dirençli” ve “güvensiz/kaçınan”dır (Page, 1999).

Bu üç örüntüye daha sonra Main ve Solomon (1990) tarafından “organize olamayan (dağınık)” bağlanma örüntüsü eklenmiştir.

Güvenli bağlanan çocukların, anneleri ile odaya girdiklerinde araştırma ve keşfetme isteklerinin olduğu, anne odadan ayrıldıktan sonra kaygı ve gerilim yaşadıkları, anneleri tekrar yanlarına geldiklerinde ise çabucak rahatlayarak tekrar keşfetme ve keşfettiklerini paylaşma istekleri içinde oldukları saptanmıştır. Güvensiz/dirençli örüntü gösteren çocukların ise anneleri ayrıldığında keşfetmeyi ve oyun oynamayı kestikleri, yoğun kaygı ve ruhsal gerilim yaşadıkları, anneleri odaya dönse bile ruhsal gerilimlerinin azalmadığı ve rahatlayamadıkları görülmüştür. Güvensiz kaçınmacı bağlanma örüntüsünde ise, bebeğin anne geldiğinde anneden uzak durduğu, annenin iletişim kurma çabasına direnç gösterdiği saptanmıştır. Güvensiz/dağınık bağlanmış

bebekler ise, şaşırması, endişeli, dikkatsiz davranışlar göstermekte, farklı yönlerle bakarak annelerine gitmektedirler (Dereli Yılmaz, 2013).

Belsky, Spritz ve Crnic (1996)' in üç yaş grubu çocuklarla yaptıkları araştırma sonucunda, güvenli bağlanan çocukların yapılan kukla gösterisi sonucunda olumlu olan durumları, güvensiz bağlanan çocukların olumsuz olan durumları hatırladığını ifade etmişlerdir.

Bağlanma ayrıca çocuğun optimal düzeyde psikolojik gelişimine ulaşabilmesi açısından da oldukça işlevseldir. Çocuk, erken yaştaki bu bağlanma ilişkisinde bağlandığı kişinin tepkileri temelinde içsel davranış modelleri geliştirir ve bu modeller onun ilerleyen yıllardaki yaşantısında ilişkilerini yönlendiren ve ilişkilerinde nasıl davranacağına yön veren bir rehber görevi görmektedir (Metin Orta & Sümer, 2016).

Işık (2019) altı yaşında bağlanma durumları güvenli ve güvensiz olarak tespit edilen çocukların on dokuz yaşında sosyal durumlarını incelediği araştırmasında erken bağlanma durumlarının ilerleyen yaşlarda sosyal ilişkileri etkilediği ve sosyal ilişkilerinin bağlanmanın güvenli ve güvensiz oluşuna göre şekillendiği sonucu bulunmuştur.

- *Öz Düzenleme:* Öz düzenlemeye yönelik yapılan ilk tanımlarda yalnızca sosyal süreçleri kapsadığı düşünülmekteydi. Fakat zaman içinde bilişsel süreçleri de kapsadığı ortaya konmuştur (Blair & Razza, 2007). Öz düzenleme genel olarak kişinin düşüncelerini, dikkatini, duygularını ve davranışlarını kontrol etmesi ve düzenlemesi olarak tanımlanmaktadır (Zimmerman, 2000). Rothbart ve Bates (1998)' e göre öz düzenleme; uyum gösterme, uygun olmayan davranışları engelleme, duygu ve dikkat kontrolü, davranış düzenlemesi ve doyum erteleme gibi kavramları içermektedir. Ayrıca öz düzenleme bireysel farklılıklardan etkilenmektedir.

Öz düzenlemeye yönelik gelişimsel tanımların yanı sıra kuram temelli tanımlamalarda bulunmaktadır. Bu tanımlardaki farklılığın nedeni kavrama bakış açısındaki kuramsal farklılıklardan kaynaklanmaktadır (Boekaerts, Pintrich & Zeidner, 2000, s.28).

Freud psikanalitik kuramında, insanın kendi kendini düzenlemesini, kişiliğin savaş çemberi güçlerini kontrol altında tutma ve gerçek dünyada onların talepleriyle başarılı bir şekilde başa çıkma mücadelesi olarak ifade etmiştir. Ego, iç ve dış

çevreden gelen bilgileri düzenleyen ve yönlendiren kişiliğin görece bilinçli ve rasyonel davranış yöneticisidir. Çocukların olgun bir egosu olmadığından yetişkinler gibi içgüdüsel dürtülerden bağımsız olarak düşünülemezler. Psikanalitik perspektiften bakıldığında, çocuklarda ego gücü geliştikçe öz düzenleme artar. Ego, dış gerçeklikle başa çıkmada ve gerçek dünyadaki id dürtüleri tatmin etmede başarılı olduğunda güçlenmektedir. Güçlü bir ego, id dürtülerini yönlendirebilir ve kontrol edebilir. Süperego içselleştirildikten sonra sosyal kültür kurallarına uyan şekilde hedeflere ulaşılabilir (Bronson, 2000).

Davranışsal bakış açısı öz düzenlemeyi, öğrenilmiş öz denetim olarak görmektedir. Bu öğrenme, büyük ölçüde, çevredeki ödül olasılıkları ve açık eğitim gibi çocuğun dışındaki faktörlere atfedilmektedir. Davranış kuramcıları dış çevrenin bireyin davranışlarını denetleme şekline odaklanmıştır. Davranışçı bakış açısından öz düzenlemenin temel bileşenleri; hedef belirleme, kendi kendine talimat verme, kendi kendini izleme ve kendi kendini pekiştirmedir. Öz düzenlemeyi, öğrenilmiş öz denetim olarak görmektedirler. (Bronson, 2000).

Piaget' e göre öz düzenleme, zihinsel çelişkileri ya da dengesizlikleri çözümleme yoluyla dengeyi sağlamaktır. Kişinin bilişsel gelişimi ile öz düzenlemesinin geliştiğini ifade etmektedir. Vygotsky sosyal kültürel çevrenin öz düzenlemeyi etkilediğini ifade etmiştir. Ayrıca öz düzenleme için dilin önemine vurgu yapmıştır (Bronson, 2000).

Sosyal bilişsel kurama göre öz düzenleme, davranışı güdülemeye yönelik öz yönlendirmeyi içeren kişilik sürecine yönelik genel bir terimdir. Öz düzenleme sadece hedefe ulaşmak için harekete geçmeyi değil aynı zamanda kişinin gelişimine engel olabilecek çevresel dikkat dağıtıcılar ve duygusal dürtülerden kaçınmayı da içermektedir. Kişisel hedefler belirlenerek ve performansa yönelik değerlendirici standartlara göre kendi davranışlarını düzenlerler. Öz düzenlemeye yönelik sosyal bilişsel kuram, insanların öngörü kapasitesine vurgu yapmaktadır (Cervone & Pervin, 2016; Ertürk Kara, Güler Yıldız & Fındık, 2018).

Öz düzenleme; farklı çalışmalarda farklı alt boyutlarda incelenmiştir (Calkins & Fox, 2002; Farkas & Grolnick, 2010) Ancak bu çalışmada en kapsamlı olduğu düşünülen dikkat, duygu ve davranış düzenleme alt boyutları ile ele alınmıştır (Smith-Donald, Raver, Hayes & Richardson, 2007).

- Dikkati Düzenleme; dikkatin herhangi bir uyarana yönelmesi, yön değiştirmesi gibi beceriler ile ilgilidir. Öz düzenleme çocuğun ilgisindeki uyarıcıya yönelmek istese de amacına yönelik olan uyarıcıda dikkatini devam ettirmesini sağlamasıdır (Eisenberg & Spinrad, 2004).
- Duyguyu Düzenleme; çocuğun dışsal uyarıcılardan bağımsız, kendisinin insiyatif aldığı, beklenmedik bir uyaranda uygun tepkiye yönelebildiği, olumsuz etki oluşturan durumlardan kendisini uzaklaştırabildiği ve yönetici işlevler ile kenetlenmiş bir süreçtir (Eisenberg & Spinard, 2004).
- Davranışı Düzenleme; çocukların davranışı gerçekleştirmeden önce düşünmesi, planlaması, dürtüsel davranmaması, sabır göstermesi, sırasını beklemesi, hayal kırıklıkları ile baş edebilmesi gibi becerileri kapsamaktadır (Smith- Donald vd., 2007). Okul öncesi çocukların uyum ve dürtü kontrolü dahil davranış düzenlemeleri, çocukların sınıf kurallarını ve öğretmenlerin talimatlarını takip etmeleri, oyuncakları paylaşmaları ve sıralarını beklemeleri beklendiğinden öğrenci başarısını etkilemektedir ( McClelland vd.' den aktaran Smith- Donald vd., 2007 ; Mischel, Shoda & Rodriguez' den aktaran Smith- Donald vd., 2007 ; Olson & Hoza' dan aktaran Smith- Donald vd., 2007). Çabalı kontrol üzerine yapılan araştırmaların çoğu, çocukların davranışsal öz düzenlemelerine odaklanmaktadır.

Öz düzenleme becerisinin erken yıllarda ortaya çıktığına yönelik pek çok çalışma bulunmaktadır (Bronson, 2000). Kopp (1982) 'a göre öz düzenlemenin gelişim süreci; nörofizyolojik evre, duyumotor evre, kontrol, öz kontrol ve öz düzenleme olmak üzere beş aşamalıdır (Kopp' dan aktaran Fındık Tanrıbuyurdu, 2012 ).

- Nörofizyolojik evre; doğumla birlikte ilk üç ayı kapsamaktadır. Bu dönemde öz düzenleme, refleksif tepkiler ve uyarılma durumlarının kontrolünü içermektedir. Bebeğin bakımını üstlenen kişiler, bebeğin reflekslerinin ve uyarılma durumlarının farkında olarak bunları desteklemesi ile öz düzenlemesi şekillenir. Uyku ve beslenme rutinlerinin oluşması da öz düzenlemenin başlangıcı sayılabilir.
- Duyumotor evre; üç ile dokuz aylık zaman dilimini kapsamaktadır. Bebeğin gece- gündüz arasındaki farkı kavraması bu döneme geçişin işaretidir. Bu evrede bebekler, çevrelerinde gördükleri nesneyi almak için uzanmaya çalışırlar. Öz düzenlemenin gelişimi ise çevre ve uyaran zenginliğinin yanı

sıra aktivite düzeyi gibi biyolojik özelliklerden de etkilenmektedir. Bebeklerin ihtiyaçlarına dikkat edilmesi ve gerekli durumlarda desteklenmesi, öz düzenlemelerine yardımcı olacaktır.

- Kontrol evresi; çevreyle olan ilişkilerinde kendi davranışlarının farkına vardıkları ve sosyal etkileşimin olduğu evredir. 9-12 ay civarı başlayarak 18. aya kadar devam etmektedir. Bu evre öz düzenlemeye yönelik ilk somut adımların atıldığı evre olarak düşünülebilir. Çocuk yaptığı davranışlardan hangilerinin onaylanıp onaylanmadığını fark edebilir, bu sayede uygun olmayan davranışı istemli olarak engelleyebilir.
- Öz kontrol evresi; 24. aydan itibaren başlayarak 36. aya kadar devam etmektedir. Çocuk kuralları bilerek kendi düşünce ve davranışını uygun şekilde yönlendirebilir ve sosyal etkileşim sayesinde çevresini organize edebilir. Başkalarını kurallara uyma konusunda uyarabilir. Bu durum öz düzenlemeye yönelik ilk izlenimlerden biridir. Ayrıca kurallar oluşturulurken çocuğun istek ve ihtiyaçlarına karşı duyarlı ve esnek olunması öz düzenlemenin gelişiminin desteklenmesi açısından önemlidir.
- Öz düzenleme evresi; 36. aydan itibaren başlamaktadır. Çevresindeki kuralların ve sınırlamaların farkındadır. Davranışlarını bu kurallara göre planlayarak göstermeye başlar. Düşünce ve davranışlarını kontrol etmek amacıyla dili ustaca kullanır. Çocuğun kendi kendine konuşması, kendine yönergeler vermesi öz düzenlenmiş davranış için önemlidir. Duygu düzenlemeyi öğrenen çocuğun bu durumu davranışlarına da yansıyacaktır.

Özellikle, okul öncesi çocukların duygu düzenlemesi, eşzamanlı sosyal yeterlilikleri ile ilişkilidir. Duyguların düzenlenmesi, ifade edilmesi ve duygu bilgisi, daha sonraki sosyal ve akademik yeterliliğin öngörüsüdür ( Denham vd.'den aktaran Smith-Donald vd., 2007; Izard vd.' den aktaran Smith-Donald vd., 2007; Schultz vd.'den aktaran Smith-Donald vd., 2007). Okula hazır olma kapsamında ele alınan sosyal beceriler, bağımsız öğrenme performansı, akademik başarı, oyun davranışları, akran ilişkileri ve problem çözme becerileri ile öz düzenleme arasında yaşamın ilk yıllarından itibaren anlamlı ilişkilerin olduğu pek çok çalışma ile ortaya konmuştur ( Blair & Razza, 2007; Calkin & Fox, 2002; Torres' den aktaran Ertürk Kara, Güler Yıldız & Fındık, 2018).

- *Doyum Erteleme:* Doyum erteleme becerisi otokontrol becerilerindendir. Doyum ertelemek ve otokontrol becerilerini uygulamak, bilişsel kabiliyetlerden oluşan bir kümedir. Diğer tüm beceriler gibi, temel olarak doyum erteleme becerisi de motivasyona bağlı olarak kullanılabilir veya kullanılamaz. Yani doyum erteleme becerisi istikrarlıdır ama motivasyon değişirse doyum ertelemeye yönelik davranış da değişebilmektedir (Mischel, 2016, s.197).

Çocuğun yaşamında ilk altı yılındaki deneyimleri; doyum erteleme, kendine hâkim olma, duygularını kontrol etme, empati, farkındalık ve vicdan geliştirme alanlarındaki becerilerin temelidir (Mischel, 2016). Doyum erteleme becerisi için yaş önemlidir. Dört yaşından küçük çocuklar dürtü kontrolünü becerememektedir. Çocuklar üç yaşına geldiklerinde genelde bilinçli tercihler yapmaya, dikkatlerini daha esnek biçimde yönlendirebilmeye ve dikkatlerini amaçlardan uzaklaştıracak dürtüleri engellemeye başlamaktadır (Mischel, 2016, s.65).

“Hayatın ilk anlarından itibaren stresi kontrol etmek ve yatıştırmak için dikkati yönetebilmek önemlidir. Bebeklerin stres seviyelerini kronik olarak aktif tutmamak, kendilerini güvende hissetmelerini sağlamak için yakın ve sıcak sevgi bağı oluşturmak önemlidir. Beyin plastisitesinden dolayı özellikle hayatlarının ilk yıllarındaki çocuklar uç noktalarda olumsuz deneyimlerin yaşatacağı hasara karşı savunmasız durumdadır. Bebekler olumsuz duygularını sakinleştirmek ve düzenlemek için bir dikkat kontrol sistemi olarak beynin orta frontal bölgesini geliştirmeye başlarlar. Her şey yolunda giderse daha az tepkisel, daha çok düşünerek hareket eden, daha az sıcak sistem, daha çok soğuk sistemi kullanabilirler; kendi amaç, his ve niyetlerini daha uygun biçimde ifade edebilirler.” (Mischel, 2016, s.64).

Doyum erteleme becerisi büyük oranda prefrontal korteksten yönetilir. Bu soğuk, kontrollü sistem gelecek odaklı kararlar ve Marshmallow Testi’ndeki gibi otokontrol çabaları için kritik öneme sahiptir. Çünkü yüksek stres altında iken soğuk sistemimiz devre dışı kalmakta sıcak sistemle tepki verilmektedir (Mischel, 2016,s.54).

Ayduk vd., (2000) anaokulu öğrencisiyken Marshmallow Testi’nde doyum ertelemeyi başaramayan çocuklarla tekrar araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda doyum erteleme becerisi erken dönemde düşük olan çocukların, yetişkinlik döneminde ise öz saygı, kendine verdiği değer ve baş edebilme becerilerinde daha düşük olduğu sonucunu bulmuşlardır. Yapılan araştırmalar sonucunda doyum erteleme becerisi erken dönemde görünür olmaktadır ve çoğu insanda zaman içinde istikrarlı biçimde devam edip hayat boyunca son derece etkili psikolojik ve biyolojik sonuçları öngörmektedir. Genel olarak şimdiye kadar yapılan testler sonucunda, testlerin yapıldığı toplumlarda ve yaş gruplarında cinsiyet farklılıkları bulunmaktadır. Kız çocuklarının bilişsel otokontrol ve doyum erteleme

becerilerini etkinleştirmede erkek çocuklarına göre daha avantajlı olduğu görülmüştür (Mischel, 2016, s.56).

- *Olumlu Gelecek Beklentisi:* Bireylerin gelecekte gerçekleşmesini umdukları genelleştirilmiş isteklerini yansıtır. Bunlar, bireylerin gelecekleri hakkında sahip oldukları bilişsel ve duygusal öz temsillerdir. Bu beklentiler sosyo-demografik özellikler, mevcut fiziksel ve psikolojik işleyiş, sosyal çevre ve kültür tarafından şekillendirilir. Buradan da anlaşılabacağı üzere gelecek beklentileri, çeşitli yaşam alanlarıyla yakından ilgisi bulunan karmaşık bir beklenti ağını kapsamaktadır. Gelecek beklentisinin daha iyi anlaşılması için ikiye ayırmak mümkündür. Bunlar sırasıyla: olumlu ve olumsuz beklentilerdir. Olumlu ve olumsuz gelecek beklentileri kendi içlerinde iyimserlik ve kötümserlik genel eğiliminin spesifik bir oluşumudur (Shrira & Palgi, 2014).

Gelecek beklentisi, gelecekte belirli olumlu sonuçlara veya becerilere ulaşmanın ne ölçüde beklendiği olarak kavramsallaştırılmaktadır (Wyman, Cowen, Work & Kerley, 1993). Uzun vadeli gelecek beklentisine sahip bireyler istikrarlı ve sağlıklı bir planlama modeli yapabilir, doyum erteleyebilir ve özellikle kısa vadeli gelecek beklentisine sahip bireylere kıyasla hedeflerine ulaşma konusunda daha fazla motive olmaktadır (De Bilde , Vansteenkiste & Lens, 2011; King & Gaerlan, 2014).

Olumlu gelecek beklentisi, kişinin psikolojik durumunda iyilik hali oluşturmaktadır. İmamoğlu ve Güler-Edwards (2007) geleceğe umutla, iyimser olarak yönelen bir kişinin amaçlarına ulaşmak için daha olumlu olacağı, ısrarcı bir çaba göstereceği ve kolay pes etmeyeceğini belirtmektedirler. Benzer şekilde Eryılmaz (2011) da olumlu gelecek yönelimine sahip olan bireylerin gelecek konusunda iyimser ve umutlu olduklarını, olumsuz gelecek yönelimine sahip olan bireylerle kıyaslandığında bu bireylerin gelecekteki amaçlarına ulaşmak için çaba gösterdiklerini ileri sürmektedir. Ayrıca yüksek umut ve amaç seviyeleri, yüksek olumlu gelecek beklentilerini öngörmektedir (Stoddard & Pierce, 2015). Ayrıca umutsuzluk ve olumsuz gelecek beklentisi intiharla ilişkili bulunmuştur (O'Connor, Fraser, Whyte, MacHale & Masterton, 2008). Dahası riskli davranışlara katılım, olumsuz akran etkisi, algılanan ebeveyn desteği ve problem çözme etkinliği gibi iç kaynaklar dahil olmak üzere gelecekteki beklentilerle ilişkili çok sayıda faktör bulunmaktadır (Dubow, Arnett, Smith & Ippolita, 2001; Kerpelman, Eryigit & Stephens, 2008; Kirk, Lewis, Lee & Stowell, 2011; Sipsma v., 2012).

Davranış ve düşüncelerinde esnek olan ve psikolojik sağlamlığı yüksek olan bireylerin olumlu gelecek beklentisine eğilimli oldukları ifade edilmektedir. Gelecek beklentisi ile ilgili yapılan araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda psikolojik açıdan bireylerin deneyimleri ve kendilerine dair öz eleştirileri gelecek beklentilerine yönelik algıları üzerinde etkilidir (Walsh' dan aktaran Dursun, Özkan & Körler Başkaya, 2019).

Çocuklar büyüdükçe tıpkı yetişkinler gibi geleceği önemsemeye, gelecek hakkında düşünürken daha güçlü duygular hissetme ve geleceğe, geçmiş olaylardan daha fazla değer vermeye başlamaktadırlar. Üç yaşındaki çocukların bile geleceğe hazırlanabileceklerine dair kanıtlar bulunmaktadır (Atance vd., 2019; Caza & Atance, 2019). Çocukların gelişimi ve geleceğe yönelik beklentileri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmaların sonucunda pozitif korelasyon saptanmıştır. Çocukların geleceğe yönelik olumlu beklentileri stres yaşadıkları durumlarda koruyucu bir faktör olarak duygusal düzenlemenin yordayıcısı ve iç kontrolün odağı olmuştur (Wyman vd., 1993).

Wyman, Cowen, Work ve Kerley (1993) yüksek psikososyal strese maruz kalan dokuz-on bir yaşındaki şehirli 136 çocuk ile bu çocukların gelecekteki beklentilerinin bir mülakat ölçüsü ile öz sistemin işleyişini yansıtan değişkenler arasındaki ilişkilerinin incelendiği araştırmanın sonucunda erken olumlu gelecek beklentilerinin okulda artmış sosyo-duygusal uyumu öngördüğünü ve iki-üç yıl sonrasında bile iç kontrol odağı olduğunu ve yüksek stresin olumsuz etkilerini azaltmaya ve kendi kendine yeterlilik konusunda koruyucu bir faktör olarak hareket ettiği bulunmuştur. Bu bulgular: (a) dirençli çocukların özelliği olan olumlu beklentileri gösteren önceki verilerle tutarlıdır; (b) erken olumlu gelecek beklentilerinin ilerleyen süreçleri etkilediğini; ve (c) çocukların çevrelerini aktif bir şekilde yapılandırmada ve dolayısıyla gelişimlerini etkilemede sahip oldukları rolün altını çizmektedir. Bu doğrultuda modern psikolojide geleceği düşünmenin kişinin duygu, düşünce ve davranışlarını anlamada önemli olduğu düşünülmektedir (Johnson, Blum & Cheng 2014; Shobe & Page-Adams 2001).

- *Yenilik Arama*: dürtüsel karar verme, ödül ipuçlarına yaklaşımda aşırıya kaçma, çabuk öfkelenme ve engellenmekten aktif kaçınmayı da içeren kalıtsal bir özelliktir. Amerika Psikoloji Derneği (American Psychological Association) ise; yeni deneyimlere sahip olmaya yönelik güçlü bir ilgi ile karakterize edilen bir kişilik

özelliği; genellikle risk alma davranışı ile ilişkilendirilen bu terim, duyum arayışı ile eşanlamli olarak kullanılmaktadır (“Novelty seeking”, t.y.).

Yenilik arama Cloninger’in psikobiyolojik kuramında mizaç boyutu altında daha kapsamlı ele alınmıştır. Mizaç boyutlarının bağımsız olarak kalıtsal olduğu ve gelişimin erken dönemlerinde ortaya çıktığını ifade etmiştir (De Fruyt, Van de Wiele & Heeringen, 2000). Mizaç, duygulara dayalı becerilerin ve alışkanlıkların bütünleştirilmesinin altında yatan duyumsama, bağlantı kurma ve motivasyon süreçlerine karşılık gelmektedir. Karakter ise, kavramsal öğrenmeye dayanan sembolizasyon ve soyutlaştırma süreçlerine karşılık gelmektedir (Arkar vd., 2005). Cloninger, karakterin mizaçtan daha az kalıtsal olduğunu ve yaşla birlikte olgunlaştığını varsaymaktadır. (De Fruyt, Van de Wiele & Heeringen, 2000).

Cloninger, Svrakic, Przybeck (1993) mizaç boyutlarından yenilik arayışını; yeniliğe yanıt olarak sık keşif faaliyeti, dürtüsel karar verme, ödül ipuçlarına yaklaşımda savurganlık ve çabuk öfke ve aktif kaçınma gibi davranışların aktivasyonu veya başlatılmasındaki kalıtsal bir önyargı olarak tanımlamaktadır. Ayrıca Cloninger vd. (1993), yenilik arayışı özelliğindeki bireysel varyasyonlara dopamin iletimindeki genetik değişkenliğin aracılık ettiğini öne sürmüştür. Cloninger kişiliği değerlendirmek amacıyla geliştirdiği Üç boyutlu Kişilik Envanterin de (Tridimensional Personality Questionnaire-TPQ) yenilik arayışı boyutunu; NS1 keşfetmekten heyecan duymaya karşı kayıtsızlık, NS2 dürtüsellığe karşı iyice düşünme, NS3 savurganlığa karşı tutumluluk, NS4 düzenliliğe karşı düzensizlik alt boyutlarıyla ölçümlenmiştir (Üngüren, 2011).

Yenilik arama boyutundan yüksek puan alan kişiler, öfke kontrolünde sıkıntı yaşayan, araştırmacı, dürtüsel hareket eğilimli kolay sıkılan ve düzensiz kişilerdir. Bu boyuttan yüksek puanın avantajı, yeni ve bilinmeyen araştırma merakı ve heyecanıdır. Yüksek puan almanın olumsuz yanı ise, engellenme durumunda yoğun öfke ve kolayca vazgeçme durumunun ortaya çıkmasıdır. Bunun aksine yenilik arama boyutundan düşük puan alan kişiler meraksız, kolay öfkelenmeyen, derin düşünceli, sistematik, sıradan, düzenli, heyecansız, duyguları ikinci plana koyan kişiler olarak tanımlanmaktadır (Çelik, 2009).

Ayrıca yenilik arayışı, insanlarda psikopatolojik bozukluklar ve uyuşturucu bağımlılığına karşı savunmasızlık ile ilişkilendirilmiştir (Zuckerman & Neeb, 1979 ).

Yenilik arayışı uyuşturucu bağımlılarında doğuştan gelebilecek (Zuckerman,

Kuhlman, Joireman, Teta, & Kraft, 1993) veya uyuşturucu kullanımından kaynaklanabilecek (Ersche, Turton, Pradhan, Bullmore & Robbins, 2010) davranışsal bir özellik olarak gösterilmektedir. Ancak mizacın kalıtsal olmasının yanı sıra, araştırmacılar, insanların yenilik arama eğiliminin aynı zamanda yetiştirilme biçimlerine, yerel kültüre ve yaşam aşamalarına da bağlı olduğunu bulmuşlardır (Üngüren, 2011). Mizaç tipi, doğuştan ve değişmez olmakla birlikte; mizacın kendini ortaya koyması demek olan kişilik tutumu gelişime ve değişime açıktır. Mizaç çekirdek gibidir. Kişilik ise o çekirdeğin ağaç olmuş halidir. Eğitim mizaç tipini değiştirmez. Fakat eğitim, kültür gibi tüm çevresel şartlar o mizacın olumlu veya olumsuz yönde kendini ortaya koymasına yol açmaktadır (Acarkan, 2019). Mizaç yapısının sağlıklı veya sağlıklı olmayan şekilde kendini ifade etmesi bireye bağlıdır. Mizaç yapısı erken dönemlerde ölçümlenebilmektedir. Bu sayede erken dönemde mizaca dayalı olumsuz özellikler eğitim ve yönlendirme sayesinde düzenlenebilmektedir.

#### **2.4.3. Sosyal Esneklik**

Sosyal açıdan bakıldığında, esneklik bir kişiler arası özellik olarak kabul edilir. Değişen kişilerarası durumlara uyacak şekilde görüşlerini ayarlamak için 'açıklık' ve 'eğilim' olarak kavramsallaştırılmıştır (Baron, 1991). Sosyal bir bileşen olarak, esneklik, genellikle etkili ekip çalışması için gereken bir özellik olarak ifade edilmiştir (McComb' den aktaran Barak & Levenberg, 2016a). Sosyal esneklik, farklı sosyal durumlara uyum sağlayabilme becerisidir (Pam, 2013). Bu kişiler arası özellik, son otuz yılda, web tabanlı teknolojilerin yayılmasıyla dikkat çekmiştir (OECD' den aktaran Barak & Levenberg, 2016a). Bir kişinin diğer ortaklarla birlikte çalışırken övgü, aksilik ve eleştiriyle esnek bir şekilde başa çıkma eğiliminde olmasıdır. Başka bir deyişle, uluslararası ve çok kültürlü ekiplerde çalışan esnek bireyler, grup içindeki kendi davranışlarını değerlendirebilir, geri bildirim verildiğinde yapıcı davranabilmesi ve etkili işleyiş için gerekli ayarlamaları yapabilmesidir (McComb' den aktaran Barak & Levenberg, 2016a). Sosyal esneklik kavramı Adger (2000) tarafından ortaya atılmış ve "grupların ya da toplumların sosyal, politik ve çevresel değişimler sonucunda ortaya çıkan dışsal gerilim ve rahatsızlıklarla başa çıkabilme yeteneği" olarak tanımlanmıştır (Adger' den aktaran Yeni, 2014). Singelis, Hubbard, Her ve An (2002) sosyal

esnekliği, insan davranışının tahmin edilemez ve katı kurallarla sınırlandırılmayacağı inancı olarak tanımlamaktadırlar. Sosyal esneklik, doğası gereği, bireylerin kapasiteleri tarafından ortaya koyulan çok düzeyli bir yapıdır. Aynı zamanda grupların olumlu sosyal ilişkileri geliştirme, bunlara dahil olma ve sürdürme kapasiteleri tarafından ortaya çıkmaktadır (Cacioppo, Reis & Zautra, 2011).

Ayrıca sosyal esneklik, sosyal etkileşimi kolaylaştıran çevredeki sosyal işaretlerin farkındalığını içermektedir. Sosyal esneklik, duygusal zekanın bir yönü olarak kabul edilebilecek bir boyuttur. Kendisinin ve diğer insanların ne hissettiğini tanıma, başa çıkma, yönetme yollarını bulma olarak tanımlanan bir boyuttur (İkizer & Ramirez- Esparza, 2018).

Martin, Anderson ve Thweatt (1998) agresif iletişim özellikleri ile bilişsel esneklik ve iletişim esnekliği arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Yaş ortalamaları 21 olan 276 üniversite öğrencisi araştırmanın örneklem grubunu oluşturmuştur. Araştırma sonucunda bilişsel esneklik ve iletişim esnekliği; tartışmasızlık ve hoşgörü ile pozitif, sözel saldırganlık ile negatif yönde ilişkilendirilmiştir.

Ikizer ve Ramírez-Esparza (2018), iki dil bilmenin bireye sosyal esneklikte bir avantaj sağlayıp sağlamadığını, farklı sosyal ortamlar arasında kolaylıkla geçiş yaparak uyum sağlayabilme ve çevredeki sosyal ipuçlarını doğru okuma olarak araştırmışlardır. Araştırmalarının sonucunda iki dil bilen bireyleri, tek dil bilenlere göre daha yüksek sosyal esnekliğe sahip olduklarını bildirmişlerdir.

Yapılan araştırmalar sonucunda sosyal esneklik kavramı içinde yer aldığı ve gelişimini desteklediği düşünölen sosyal problem çözme ve sosyal yeterlik kavramları, sosyal esnekliğin yapı taşları olarak ele alınmış ve açıklanmıştır.

- *Sosyal Problem Çözme Becerisi*: Sosyal problem çözme becerisi, bireyin günlük hayatta karşılaştığı problemlili bir durumla baş edebilmek için en etkili tepki seçeneklerini belirleyip bu seçeneklerden en etkili olacağını düşöndüğü birini seçmesini içeren bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bir süreçtir (Nezu, D’Zurilla & Nezu, 2012: 14). Sosyal problem çözme kavramı, D’Zurilla ve Goldfried (1971) tarafından günlük yaşamın içerisinde sorunlu durum ile etkili başa çıkmada birey tarafından bilişsel davranışçı yöntemin uygulanması olarak tanımlanmaktadır. Sosyal problem çözme kavramındaki “sosyal” kelimesi kişinin gerçek yaşamındaki sosyal çevresi ile uyumunu etkileyen problem çözme becerisi ile ilgilenildiğini

vurgulamak amacıyla kullanılmaktadır (D'Zurilla & Maydeu Olivares, 1995; D'Zurilla, Nezu, & Maydeu Olivares, 2004).

Sosyal problem çözmede amaç, bireylere yapıcı sorun çözme becerisini kazandırmaktır (Nezu, D'Zurilla & Nezu, 2012). Sorun çözme adına insanlar bireysel farklılıklarından dolayı farklı yol ve stratejiler kullanmaktadırlar (Korkut, 2002).

D' Zurilla ve Nezu (2007)' ya göre sosyal problem çözme süreci;

- Problem yönelimi (olumsuz yönelim ve olumlu yönelim),
- Problemin tanımlanması ve formüle edilmesi,
- Alternatiflerin üretilmesi,
- Karar verme,
- Çözümün uygulanması ve doğruluğunu kanıtlama (solution implementation and verification) olmak üzere birbirini izleyen beş aşamadan oluşmaktadır.

Sosyal problem çözme süreci sadece problem çözme basamaklarının art arda izlenmesi sonucunda erişilecek bir süreç değildir. Bu beş basamaklı süreci etkileyen çeşitli etmenler bulunmaktadır. Bu etmenler; bireyin algılama biçimi, tutumları, problemi değerlendirme biçimi, duyguları ve becerileridir. Söz konusu bu etmenlerin sosyal problem çözme sürecine kolaylaştırıcı etkisinin yanı sıra engelleyici etkisi de olabilmektedir (D'Zurilla, 1988). Bu nedenle sosyal problem çözme beceri eğitimlerinde bireylere “yeni düşünme, davranma ve duygulanma biçimleri” edinebilmelerine yönelik “sosyal problem çözme becerisi” kazandırılmaya çalışılmaktadır (Çekici, 2009).

D'Zurilla ve Goldfried'in (1971) kişiler arası yaşanan sorunların çözümü için geliştirdikleri sosyal problem çözme modelinde, sorun çözme yaklaşımının iki alt boyutu bulunmaktadır. Bunlar, probleme yönelim ve problem çözme becerisidir.

*Problem yönelimi*, olumlu yönelim ve olumsuz yönelim olmak üzere iki ana yolla tanımlanmıştır. Olumlu yönelimli bireyler, sorunların tehditlerden çok çözülmesi gereken zorluklar olduğuna inanmaktadırlar. Bu olumlu yönelim, daha rasyonel ve uyarlanabilir problem çözme çabaları ve uyum ile ilişkilendirilmiştir (Adrian, Lyon, Oti & Tininenko, 2011). Kişinin problem yönelimi; sosyal öğrenme, uzun süredir devam eden inançlar ve yoğun duyguları ile ilişkilidir (D'Zurilla & Nezu, 2001).

Bireylerin stresli veya yeni problemlere genel tepkilerini içeren bilişsel ve davranışsal beceriler, *problem çözme tarzlarını* ifade etmektedir. D'Zurilla ve meslektaşları tarafından ana hatları çizilen üç problem çözme tarzı bulunmaktadır.

Bunlar; akılcı, dürtüsel/dikkatsiz ve kaçınan tarzlardır. Akılcı problem çözme, problemleri çözmek için bu becerilerin planlı ve sistematik bir şekilde kullanılmasıdır. Bunun aksine, dürtüsel/dikkatsiz ve kaçınan tarzlar işlevsiz olarak kabul edilir çünkü bu kategoriler altında sınıflandırılan bireyler modelin her adımını sistematik olarak işlemezler. Dürtüsel/dikkatsiz problem çözme stili, problem çözme stratejilerini kullanmaya çalışır, ancak bunu eksik ve yetersiz bir şekilde yapar. Kaçınan problem çözme tarzı pasiflik, erteleme ve kaçınma ile karakterizedir (Adrian, Lyon, Oti & Tininenko, 2011).

D’Zurilla ve Goldfried tarafından sunulan model, öncelikle sosyal davranıştaki farklılıkları açıklamak için yetişkin problem çözme süreçlerine dikkat edilerek geliştirilmiştir (Adrian, Lyon, Oti & Tininenko, 2011). İyi bir problem çözme becerisi, pozitif problem yönelimi ve akılcı problem çözme ile ilgili daha yüksek puanlar ve negatif problem yönelimi, dürtüsel/dikkatsizlik stili ve kaçınma stili ile ilgili daha düşük puanlar ile yansıtılmaktadır (Adrian, Lyon, Oti & Tininenko, 2011). Erken çocukluk döneminde çocuklar sosyal problem çözmeye yönelik olumlu ve olumsuz davranışlar sergilenmektedir. Bu davranışlar; prososyal (olumlu sosyal davranış) ve antisosyal (olumsuz sosyal davranış) davranışlardır. Bir gruba veya bireye yardımcı ve faydalı olmayı amaçlayan iş birliği yapma, affetme, paylaşma gibi davranışlar prososyal davranışları oluşturmaktadır. Bir gruba veya bireye zarar vermeyi amaçlayan saldırganlık, alay etme, başkalarının haklarına saygı göstermeme gibi davranışlar ise antisosyal davranışları oluşturmaktadır (Dereli İman, 2013). Yaşadığı problemi çözmede prososyal davranışlar sergileyen çocuklar akran ilişkilerinde daha başarılı olup kendilerine olan özgüvenleri de daha yüksektir. Bunun aksine çocuklar bu sorunları çözmede antisosyal davranışlar sergilediklerinde ise akran ilişkilerinde sorun yaşayabilirler. Araştırmalar bu çocukların, zayıf sosyal problem çözme becerilerine ya da çatışmaları uygun şekilde yönetme becerilerine sahip olmadıklarını göstermiştir (Webster-Stratton & Lindsay, 1999). Bu amaçlara yönelik yapılacak eğitimlerle istendik beceriler çocuklara erken dönemde kazandırılabilir.

- *Sosyal Yeterlilik:* Sosyal yeterlilik, çocukların başkalarıyla etkileşimlerinde etkili olmak ve hedeflerine ulaşmak için ihtiyaç duydukları tüm sosyal, duygusal ve bilişsel bilgi ve becerileri içeren bir kavramdır (Davidson, Welsh, Bierman & Thomson’ dan aktaran Tuncer & Aslan, 2020).

Sosyal yeterlilik bir kişinin sosyal ilişkileri yürütebilmesinde gerekli becerilerin kazanılmış olup olmadığını ifade etmektedir (Burger, 2006). Orpinas (2010) ise sosyal yeterliliği, sosyal ilişkileri etkili bir şekilde yönetme yeteneği olarak tanımlamaktadır. Yani sosyal yeterlilik, başkalarıyla yakın ilişkiler kurmak ve bu ilişkileri sürdürmek, sosyal ortamda uyumlu davranışlar sergilemek anlamına gelmektedir.

Trawick-Smith (2018)' e göre "Sosyal yeterlilik, kişinin başkaları tarafından sevilme ve sosyal ortamlarda etkili etkileşim kurmayı öğrenme derecesidir." Sosyal yeterlilik kavramsal olarak insanların yeteneklerinin temel özelliklerinden biri olarak kabul edilmektedir. Bireyin bağımsızlığını, sosyal sorumluluklarını karşılamadaki etkinliğini gösteren önemli ölçütlerden biridir (Gresham & Reschly, 1987). McFall (1982)' e göre ise yeterlilik kavramı belli bir görevdeki bireyin genel performansının niteliği veya uygunluğuna işaret eden değerlendirme terimidir (McFall, 1982' den aktaran Postalıcı, 2007). Orpinas ve Horne (2006), sosyal yeterliliği "kişinin kendi toplumunda veya sosyal çevresinde barışçıl ve yaratıcı bir şekilde yaşına uygun bilgi ve becerileri işleyebilmesi" olarak tanımlamıştır (Orpinas & Horne, 2006' dan aktaran Orpinas, 2010).

Sosyal etkileşimlerin karmaşıklığı göz önüne alındığında, sosyal yeterlilik, kişilerarası ilişkilerle ilgili çok çeşitli bilişsel yeteneklerin, duygusal süreçlerin, davranışsal becerilerin, sosyal farkındalığın, kişisel ve kültürel değerlerin ürünüdür (Orpinas, 2010). Bu sebeple sosyal yeterlilik yapısı gelişimsel bir yapıdır. Çeşitli bağlamlarda başkalarıyla anlamlı etkileşimlerden ortaya çıkmaktadır (Rose-Krasnor, 1997). Bu etkileşimler çocukların sosyal yeterlilik becerilerini şekillendirmektedir. Çocuklar sosyal yeterliliğe yönelik becerileri hem doğrudan öğretim yoluyla hem de başkalarını gözlemleyerek öğrenmektedirler.

Sosyal yeterlilikle ilgili beceriler Crick ve Dodge (1994)' e göre: sosyal durumu kodlama, sosyal durumu yorumlama, uyarılma düzenlemesi, müdahale yapısı, tepki değerlendirmesi ve seçimi, davranışsal canlandırma. Halberstadt, Denham ve Dunsmore 2001' e göre farkındalık, kimlik, sosyal bağlamda çalışmak, yönetim ve düzenlemedir. Rose-Krasnor (1997)' e göre bakış açısı edinme, iletişim, empati, etkileyen düzenleme, sosyal problem çözmedir. Rose-Krasnor ve Denham (2009)' a göre öz düzenleme, sosyal problem çözme, toplum yanlısı davranış, sosyal farkındalık, iletişim yetenekleri, sosyodramatik oyundur.

Gresham ve Reschly (1987) ise sosyal yeterliliğin, uyumsal davranışlar ve sosyal beceriler olmak üzere iki boyuttan oluştuğunu belirtmişlerdir. Uyumsal davranış, bireylerin bağımsız işlev becerilerini, fiziksel gelişimini, akademik yeterliliğini ve dil gelişimini içermektedir. Ayrıca zekâ ile uyumsal davranış arasında olumlu bir ilişki olduğunu da bildirmişlerdir. Sosyal yeterlilikteki sosyal beceriler ise sosyal girişim davranışları, katılımcı davranışlar, akranlara yönelik davranışlar, iletişim becerileri, sorun çözme becerileri, sosyal öz-yeterlilik ve akademik performans gibi becerileri kapsamaktadır (Yazıcı & Çetin, 2020). Gresham (1997) tarafından daha sonra sosyal yeterliliğe üçüncü alt boyut olarak akran kabulünü eklenmiştir. Akran kabulü hem sosyal yeterliliğin bir parçası hem de yeterli sosyal davranışların bir sonucu olduğu ifade edilmiştir (Yazıcı & Çetin, 2020).

Kerr ve Nelson (1989) sosyal yeterliliğin; sosyal becerilerin uygun yer, zaman ve mekân da sergilenmesi sonucunda çevreden alınan geri bildirimler sayesinde geliştiğini belirtmişlerdir. Sosyal yeterlilik kavramı hem sosyal becerileri hem de motor, dil, bilişsel beceriler gibi sosyal olmayan becerileri kapsamaktadır. Ayrıca bu becerilerin bir arada gelişmesinin bireyin sosyal yeterliliğinin artmasına yönelik önemli etkilerinin olacağını da ifade etmişlerdir (D’Zurilla, Nezu & Maydeu-Olivares, 2004).

Goleman (1998)’ a göre sosyal gelişimin temel bileşeni; sosyal becerileri sürekli olarak edinme ve sosyal becerileri geliştirme kapasitesidir. Bireylerin erken çocukluk döneminden itibaren yaşam boyu insan ilişkilerinde başarılı olabilmesi için kendini ve başkalarını tanıma, empati kurma ve problem çözme gibi sosyal farkındalık becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir (Goleman, 1998’ den aktaran Tuncer & Aslan, 2020). Goleman (1998)’a göre yüksek düzeyde sosyal zekaya sahip bireyler hem kendilerinin hem de diğer bireylerin duygu ve özlerini nasıl değiştirip yönlendirebileceklerini bildiklerini ifade etmiştir (Goleman, 1998’ den aktaran Tuncer & Aslan, 2020).

Tüm bu literatür ışığında sosyal yeterlilik kavramı, bireyin sosyal bir durum karşısında davranışlarının uygun olup olmadığının, belli bir ölçüt veya ölçüt grubuna göre değerlendirilmesinin sonucu olduğu açıklanabilir (Postalıcı, 2007).

Sosyal yeterlilik kavramı tanımlardan da anlaşılacağı üzere geniş kapsamı olan bir kavramdır. Araştırmacıların bakış açısı, kuramsal farklılıklar ve bağlamdan kaynaklı olarak farklı sınıflandırılmaları mevcuttur. Bu sınıflandırmalardan en kapsamlı

olduğu düşünölen uyumsal davranış, sosyal beceriler ve akran kabulü şeklinde ele alınmıştır. Ayrıca literatüre dayalı olarak Rose-Krasnor ve Denham (2009) tarafından sosyal yeterlilik ile de ilişkilendirilen ve Goleman (2006) tarafından sosyal zekayı oluşturan iki temel beceriden biri olduğu ifade edilen sosyal farkındalık becerisi de sosyal yeterliliğe yönelik olarak araştırmaya dahil edilmiştir

- Uyumsal davranış; kişinin kendi yaşına ve sosyal grubuna uygun, kişisel bağımsızlığını ve sorumluluğunu sağlayabilecek davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca uyumsal davranış bireyin kişisel bağımsızlık ve sosyal sorumluluğunun, sosyal / kültürel standartlarını karşılama derecesi ve etkinliği olarak görölmektedir. Uyumsal davranış Gresham ve Reschly (1987) tarafından bağımsız çalışma, fiziksel geliştirme, kendi kendini yönetme, kişisel sorumluluk, ekonomik-mesleki aktivite, fonksiyonel akademik beceriler olarak gruplandırılmıştır.
- Sosyal beceri; Çocuğun yaşamında başkalarıyla ilişki kurarken karşılaştığı durumlarla baş edebilmeyi ve onları etkili şekilde yönetebilmeyi sağlayan kişisel ve kişilerarası becerileri içermektedir (Gordon & Williams Browne’ den aktaran Ulutaş & Bozkurt Polat, 2020). Sosyal becerilerin en önemli özelliği sosyal öğrenme yöntemi ile öğrenilip geliştirilebilir olmasıdır. Sosyal beceri davranışlarını etkileşime girilen bireylerin yaşı, cinsiyeti ve sosyal statüsü etkileyebilmektedir (Michelson’ dan aktaran Göger, 2018). Golstein, Sprafkin, Gershaw ve Klein (1980) sosyal becerileri; başlangıç sosyal becerileri, ileri sosyal beceriler, duygularla başa çıkma becerileri, saldırganlığa alternatif beceriler, stresle başa çıkma becerileri ve planlama becerileri olarak sınıflandırmıştır (Golstein, Sprafkin, Gershaw & Klein’ den aktaran Ulutaş & Bozkurt Polat, 2020). Gresham ve Elliott (1990) ise iş birliği, girişkenlik, öz kontrol, empati ve sorumluluk şeklinde sınıflandırırken; Junge vd. (2020) sosyal kodlama, sosyal problem çözme, duygu düzenleme, iletişim, empati şeklinde sınıflandırmıştır (Junge vd., 2020’ den aktaran Ulutaş & Bozkurt Polat, 2020). Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme için İş birliği (Collobrative for Academics, Social and Emotional Learning- CASEL) (2017)’ e göre öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki kurma, sorumlu karar alma şeklinde sınıflandırmıştır (CASEL, 2017’ den aktaran Ulutaş & Bozkurt Polat, 2020). Sosyal beceriler

araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Bu farklılıklar sosyal becerilerin zekâ, kişilik, dil, algı, değer, tutum becerilerinin kullanıldığı ortam gibi çeşitli değişkenlerden etkileniyor olmasıdır. Ayrıca sosyal becerilerin farklı disiplin alanında çalışan kişilerin ilgi alanında olması ve her disiplin alanının kavrama bakış açısındaki farklılıklar nedeniyle çeşitli tanımlamalar yapılmıştır (Merrell & Gimpel, 1998).

- Akran kabulü; Çocukların akranları tarafından sevilme, sevilme ve akran grubuna katılımdan dışlanma derecesini ifade etmektedir (MacEvoy, Weeks & Asher, 2011). "Bir çocuğun akran grubu tarafından sosyal olarak kabul edilme veya reddedilme derecesi" olarak tanımlanmaktadır (Stufflebeam, 2012). Akranlar arasında nitelikli iletişim kurabilmek, çocukların sosyal yeterliliğini pozitif yönde etkilerken, kaygıyı negatif yönde etkilemektedir. Bu durumun aksine çocuklar reddedilme yaşadıklarında ise, saldırganlık ve kaygı durumları artmakta, sosyal yeterlilikleri azalmaktadır (Sette, Baumgartner & MacKinnon' dan aktaran Ulutaş & Bozkurt Polat, 2020). Braza vd. (2009), akran kabulünün çocukların sosyal gelişimi için önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Akran kabulü, çocuklar için çok çeşitli öğrenme ve gelişim fırsatları sağlamaktadır. Akran kabulü ile çocuklar sosyal beceriler, akran problem çözme, iş birliği ve bir grubun parçası olma hakkında bilgi edinmektedirler (Braza vd., 2009' dan aktaran Stufflebeam, 2012).
- Sosyal farkındalık; Bireyin kendi yaşamına bir bağlam sağlayan başkalarının faaliyetlerini anlaması olarak tanımlanabilir (Dourish & Bellotti, 1992). Schlitz, Vieten ve Miller (2010) sosyal farkındalığı "birbiriyle ilişkili bir toplulukta yaşayan bireylerin, bilinçli olarak bu topluluğun bir parçası olduklarının farkında olmaları" olarak tanımlamaktadır. Bir kişinin; bir toplumun, bir grubun veya diğer insanların sosyal durumu içindeki sorunlarının farkında olmasıdır (Gutwin, Greenberg & Roseman, 1996). Goleman (2006)' e göre sosyal farkındalık "başka birinin iç halini fark etmekten düşüncelerini anlamaya, karmaşık sosyal durumları kavramaya kadar uzanan" bir kavramdır. Ayrıca temel empati, uyum, empatik işaret ve sosyal bilşi içermektedir.

Hygen vd.(2020) sosyal yeterliliği yüksek olan bireylerin etkin dinleme, başkalarına karşı yanıt verme, sözel ve sözel olmayan davranışları doğru bir şekilde tanıma, paylaşma ve iş birliği yapma, girişkenlik ve kişinin kendi duygu ve davranışlarını etkili bir şekilde düzenlemesi gibi örneklendirilebilecek becerilere sahip olduğunu açıklamaktadır (Hygen vd., 2020’ den aktaran Tuncer & Aslan, 2020). Sosyal yeterliliğin geliştirilmesi, toplumda gelecekteki işleyiş, davranışsal ve duygusal sorunların riskini azaltmak için gereklidir. Örnek: Çocukken başkalarıyla kolayca iyi ilişkiler geliştiren kişilerin daha sağlıklı yetişkinlere dönüşme olasılığı daha yüksektir (Masten & Coatsworth, 1995). Sosyal yeterlilikteki sapmalar, gelişimsel olarak ortaya çıkan birçok psikopatoloji biçiminin belirtisi olabilir. Sosyal yeterlilik ile akran reddi (Larson, 2011), sosyal kaygı (La Greca & Lopez, 1998), zorbalık ve saldırganlık (Warden & Mackinnon, 2003) gibi diğer birçok sorun ilişkilidir.

## **2.5. Esnek Düşünmenin Gelişiminde Değerlendirme**

Öğrenme ve gelişimine ilişkin veri toplama ve elde edilen verileri düzenleyip yorumlama süreci, değerlendirme olarak tanımlanmaktadır. Değerlendirme çocuğu anlamaya, var ise problemleri belirlemeye, güçlü ve zayıf yönleriyle bir bütün olarak çocuğu tanımaya ve ihtiyaç duyduğu desteği sunmaya olanak sağlamaktadır (Bredenkamp’ den aktaran Cesur & Köksal Akyol, 2020).

Erken çocuklukta değerlendirme; çocuğun gelişimi hakkında bilgilenmek, gelişimini izlemek ve desteklenmesi gereken özel gereksinim durumlarını belirlemek için önemlidir. ‘Gelişimsel değerlendirme’ olarak da bahsedilen değerlendirme; çocukların fiziksel ortamlara, öğrenmelerine, ilişkin bilgilerin toplanması ve toplanan veriler doğrultusunda karar vermek için düzenlenmesi sürecidir (McAfee, Leong & Bodrova’ dan aktaran Işıkoğlu Erdoğan & Canbeldek, 2017).

Esnek Düşünme becerisinin gelişiminde değerlendirme oldukça önemlidir. Okul öncesi dönemde esnek düşünmenin değerlendirilmesi çocuğun bu yöndeki güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya çıkmasında etkilidir. Değerlendirme sonucunda, çocuğun sonraki öğrenmelerinin temeli oluşmaktadır. Bu sayede zayıf yönlerinin gelişiminin desteklenmesi yapılabilmektedir.

Yurtiçi ve yurtdışına yönelik yapılan taramalar sonucunda esnek düşünme becerisine yönelik çeşitli değerlendirme araçlarına rastlanmıştır. Bu değerlendirme araçlarının örnekleri aşağıda yer almaktadır.

Barak ve Levenberg (2016b) tarafından Öğrenmede Esnek Düşünme Ölçeği (*Flexible Thinking in Learning*) 17 maddeden ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; yeni veya değişen teknolojilerin kabulü, başkalarının fikirlerine açık fikirlilik ve öğrenme durumlarındaki değişikliklere uyumdur. 4'lü likert tipi bir ölçme aracı olan ölçek yetişkinlere uygulanan hem ölçme aracı hem de öz değerlendirme aracı olarak kullanılabilir. Ölçekten alınabilecek puan aralığı 17-68' dir.

Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (*The Psychological Hardiness Scale*) Işık (2016) tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek 21 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar kendini adama, kontrol ve meydan okumadır. Ölçek 5'li likert tipindedir. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği' nin alt boyutlarından ve ölçeğin genelinden alınan puanların yükselmesi, yüksek psikolojik dayanıklılık düzeyine işaret etmektedir.

Bilişsel Esneklik Envanteri (*Cognitive Flexibility Inventory-CFI*) Dennis ve Vander Wal (2010) tarafından bireylerin bilişsel esneklik düzeyini değerlendirebilmek amacıyla geliştirilmiş 20 maddelik, yedili likert tipi, öz bildirim tarzı bir ölçektir. Bilişsel esnekliğin üç yönünün ölçülmesi amacıyla CFI geliştirilmiştir: (a) zor durumları kontrol edilebilir olarak algılama eğilimi; (b) yaşam olayları ve insan davranışları için çok yönlü alternatif açıklamaları algılama yeteneği ve (c) zor durumlarda birden fazla alternatif çözüm üretme yeteneği. Ölçek "alternatifler" ve "kontrol" olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. "Alternatifler" boyutu 13 maddeden oluşmakta ve bireyin zor durumlara alternatif çözümler bulabileceğini ya da yaşam durumları ve insan davranışlarına yönelik olarak alternatif açıklamaların olabileceğine yönelik maddelerden oluşmaktadır. "Kontrol" alt boyutu ise 7 maddeden oluşmakta ve zor durumların kontrol edilebileceğine yönelik ifadelerden oluşmaktadır. Geliştirilen ölçek üniversite öğrencilerine uygulanarak geçerlik güvenirlik analizi yapılmıştır. Geliştirilen ölçeğin Türkçe' ye uyarlaması yapılmıştır. Bu uyarlama ilk olarak Gülüm ve Dağ (2012) tarafından 266 lisans öğrencisine uygulayarak yapılmıştır. İkinci uyarlama ise Sapmaz ve Doğan (2013) tarafından yapılmıştır. Uyarlanan ölçek 551 lisans öğrencisine uygulanmıştır. Ölçeğin Türkçe versiyonu anlam ve anlaşılabilirliği sağlanması açısından 5'li likert yapıdadır.

Bilgin (2009) tarafından geliştirilen “Bilişsel Esneklik Ölçeği” 19 maddeden oluşmaktadır. Bilişsel Esneklik Ölçeği maddeleri sıfat çiftlerinden oluşmaktadır (“Yaparım, Yapamam”, “Başarıyım, Başarısızım”). Yanıtlayıcı hangi sıfata kendisini yakın hissederse onu işaretlemektedir. Geliştirilen ölçek 10-19 yaş arası ergenlere uygulanmak üzere 5’li likert tiptedir. Ölçekten elde edilen puanlar 19-95 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan puanın artması, bireyin bilişsel esnekliğe daha çok yaklaştığını göstermektedir.

Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (*The Resilience Scale for Adults*)’ ni Friborg, Hjermadal, Rosenvinge, Martinussen (2003) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 6 alt boyuttan ve 33 maddeden oluşmaktadır. Bunlar; kendilik algısı, gelecek algısı, yapısal stil, sosyal yeterlilik, aile uyumu ve sosyal kaynaklardır. Ölçek 5’li likerttir. Ölçekten alınabilecek puanlar 33-165 arasında değişmektedir. Geliştirilen ölçek yetişkinlerin psikolojik dayanıklılık düzeyini ölçmeye yöneliktir.

Oshio, Kaneko, Nagamine ve Nakaya (2003)’ ün geliştirdiği Ergen Esneklik Ölçeği (*Adolescent Resilience Scale*) 21 maddeden ve üç faktörden oluşmaktadır. Bunlar; yenilikçilik, duygusal düzenleme ve olumlu geleceğe yönelimdir. Ölçek 5’li likert tiplidir. Ölçek Japonca için tasarlanmıştır.

Martin ve Rubin (1995) tarafından geliştirilen Bilişsel Esneklik Ölçeği (*Cognitive Flexibility Scale*) 12 maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır. 6’lı likert tipi bir ölçme aracı olan BEÖ 1 “kesinlikle katılmıyorum” 6 “kesinlikle katılıyorum” biçiminde cevaplandırılmaktadır. Bilişsel Esneklik Ölçeği puanları ile iletişim becerileri ve iletişim becerilerine yönelik davranışlardaki yetkinlik inancı puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki göstermesi, bireylerin bilişsel esneklik düzeyi yükseldikçe olumlu bir arkadaşlık kurdukları yönündeki bulgular da Bilişsel Esneklik Ölçeği’ nin ölçüt bağıntılı geçerliğine yönelik kanıtlar olarak kabul edilmiştir. 2, 3, 6 ve 10. maddelerin ters puanlandığı ölçme aracından alınabilecek puanlar 10 ile 60 arasında değişmektedir. Alınan puanların yüksekliği bilişsel esneklik düzeyinin de yüksek olduğunu göstermektedir. Geliştirilen ölçek 18 yaş üzeri bireylere uygulanmaktadır. Ayrıca Martin ve Anderson (1998) Bilişsel Esneklik Ölçeği’ ne ek doğrulama yapması açısından üç geçerlik çalışması yapılmıştır. Ayrıca geliştirilen Bilişsel Esneklik Ölçeği’ nin Türkçe uyarlaması da yapılmıştır. İlk uyarlama Altunkol (2011) tarafından yapılmış ve üniversite öğrencileri ile sınırlı tutulmuştur. Daha sonra Çelikkaleli (2014a) tarafından da uyarlaması yapılmıştır.

Wisconsin kart eşleme testi (*Wisconsin Card Sorting Test-WCST*), Berg (1948) tarafından geliştirilmiş olan ve yönetici işlevleri ölçmeyi amaçlayan bir testtir. Özgün formu yetişkin örneklem için geliştirilmiş olan testin sonraki yıllarda yetişkin ve çocuklara özgü yeni normları geliştirilmiştir. WCST ile ayrıca, kavramsallaştırma, stratejileri oluşturma ve iptal etme yeteneği, problem çözme, dikkati sürdürebilme, zihinsel esneklik gibi beynin yönetici işlevleri olarak bilinen işlevler de değerlendirilmektedir. WCST, her biri 64 tepki kartından oluşan iki kart destesi ve dört adet uyarıcı kartından oluşmaktadır. WCST' de denekten istenen, destedeki her bir Tepki Kartını, doğru olduğunu düşündüğü Uyarıcı Kartı ile eşleştirmesidir. Ancak doğru eşleme kategorisi test boyunca değişmektedir; her tepkiden sonra, deneğe tepkisinin doğru veya yanlış olduğu bildirilmekte fakat doğru tepkinin ne olduğu konusunda bilgi verilmemektedir. WCST' in değerlendirilmesinde, testi tamamlamada kullanılan toplam cevap sayısı, hata sayısı, yineleyici hata sayısı, kavram oluşturma, kurulumu sürdürme gibi 13 ayrı puan hesaplanmaktadır.

Yukarıdaki esnek düşünmeyi ölçmek için geliştirilen ölçme araçları incelendiğinde değerlendirme araçlarının çoğunun ergenlik dönemi ve yetişkinlik dönemine yönelik hazırlandığı görülmektedir. Erken çocukluk sürecinde esnek düşünmeyi ölçmeye ilişkin değerlendirme aracı sınırlıdır. Oysa esnek düşünme ve alt boyutları olarak ele alınan bilişsel esneklik, duygusal esneklik ve sosyal esnekliğin erken dönemde kazandırılması ve gelişimlerinin desteklenmesi önemlidir. Esnek düşünmeye sahip bireylerin uyumlu, açık fikirli, esnek, öz düzenleme, empati, sosyal problem çözme, sosyal yeterlilik gibi alanlar yetkin olması beklenmektedir. Erken çocukluk bu becerilerin kazanımı ve gelişimi için temel noktadır. Erken çocukluk dönemi içinde kritik yani beyin plastisitesinin yoğun olduğu dönemler bulunmaktadır. Bu dönemlerde bazı becerilerin kazandırılması, daha üst düzey bilişsel becerilerin kazanımı için temel oluşturmaktadır. Erken çocukluk dönemi bu sebeple değerlendirme açısından önem taşımaktadır. Bu dönemde çocukların kazandıkları ya da desteklenmesi gereken becerilerin neler olduğunun erken farkına varılması; hem dönemin verimli geçmesini hem de gerekli ise gereken desteğin erkenden sağlanması açısından önemlidir.

Çocuğun esnek düşünme becerisinin değerlendirilmesi yalnızca öğrenme tamamlandığında değil, öğrenim sırasında da devam etmelidir. Değerlendirme öğrenim sürecinin önemli bir parçası olarak yerini almalıdır. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda değerlendirme süreci çok yönlüdür. Okul öncesi eğitimde sonuç değil, süreç önemlidir. Bu sebeple

programda sürecin çok yönlü olarak değerlendirilmesi öne çıkmaktadır. Değerlendirmede çocuğun, programın ve öğretmenin kendini değerlendirme süreci iç içe olduğundan, birinden elde edilen bulgular diğerlerinin değerlendirilmesinde de kullanılabilir. Öğretmenlerin yapılan bu değerlendirmeleri sonraki uygulamalarında dikkate almaları gereklidir (Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013).

Çocuğun değerlendirilmesi aşamasında, Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçlarına, okul öncesi eğitimin amaçlarına ve özelliklerine bakıldığında esneklik ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim programında çocuğun esnek düşünme sürecindeki kazanımları gelişim gözlem formlarıyla izlenebilir. Ayrıca esnek düşünmeye yönelik doğrudan duygu biliş bütünleşmesini dikkate alan daha özel ve detaylı değerlendirme araçlarına gereksinim duyulmaktadır. Literatür incelendiğinde ise erken çocukluk dönemini kapsayan ve doğrudan esnek düşünme becerisine yönelik ölçme araçlarına rastlanamamıştır. Oysaki esnek düşünme erken çocuklukta diğer düşünme becerilerinin gelişimi kadar önemlidir. Çocukların bu yönde program ve uyarıcılarla desteklenebilmesi için bütünsel bir anlayışla hazırlanmış kapsamlı ölçme ve değerlendirme araçlarına gereksinim duyulmaktadır.

## BÖLÜM III

### İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde yurtiçinde ve yurtdışında erken çocukluk dönemindeki çocukların esnek düşünme becerisiyle ilişkili olarak yapılan araştırmalar yer verilmiştir.

#### 3.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Akgün ve Mellier (2014) farklı kültürlerden gelen çocukların anlattıkları öykülerin içeriğinin belirlenmesi ve bağlanma stillerine göre değerlendirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 44 çocuk oluşturmaktadır. Bu çocuklardan 20'si Fransız ve 24'ü Türk uyruğundandır. Verilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından çocuklara bireysel olarak uygulanan Bağlanma Öykü Tamamlama Testi (BÖTT) kullanılmıştır. Verilerin analizinde nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. Kültürel özelliklerden bağımsız olarak anne-baba ilişkisinde kendini güvende hissetmeyen çocukların öykülerinde olumsuz içeriklerin yer aldığı, öykülerin sonucunda kaygı yaratan durumun devam ettiği, buna karşın güvenli bağlanmış çocukların farklı içerikteki öykülerde kaygı yaratan durumla baş edebildikleri ve öykünün olumlu bir şekilde sonlandırıldığı görülmüştür.

Hasçuhadar (2015) okul öncesi dönemdeki çocuklarda ebeveynlik davranışları, duygu sosyalleştirme, hazzı geciktirme, sosyal yeterlilik ve yaratıcılık arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini dört-beş yaşlarında okul öncesi dönemdeki 170 çocuk, bu çocukların anneleri ve öğretmenlerinden oluşturulmuştur. Çocukların duygu

düzenleme becerileri hazzı geciktirme görevi ile, yaratıcılıkları ise belirli bir nesne için farklı kullanımlar bulma görevi ile ölçülmüştür. Duygu sosyalleştirme, ebeveynlik davranışları annelere ulaştırılan ölçekler yoluyla, sosyal yeterlilik ise öğretmenlere verilen ölçekle değerlendirilmiştir. Annenin çocuğunun olumsuz duygusuna yönelik cezalandırma tepkisi ile çocuğun sosyal yetkinliği arasında negatif yönlü ilişki olduğu gözlenmektedir Hazzı geciktirme ve yaratıcılık arasında esnekliğin aracı değişken olduğu görülmüştür.

Kayhan Aktürk (2015) okul öncesi dönem çocuklarında duygu düzenleme becerileri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu, Duygu Ayarlama Ölçeği ve Ladd-Profilet Çocuk Davranış Ölçeği kullanılmıştır. Veri toplama araçları, her çocuk için çocukların sınıf öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Araştırma sonucunda duygu düzenleyememe ile akranlarına karşı saldırgan davranış gösterme, akranlara karşı çekingen davranış gösterme ve aşırı hareketlilik puanları arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Duygu düzenleyememe ile akranlara karşı yardımı amaçlayan sosyal davranış gösterme puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Koçyiğit, Sezer, Yılmaz (2015) çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkinin incelemiştir. Araştırma ilişkisel tarama modeline uygun olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu 60-72 aylık çocuklar oluşturmuştur. Araştırmanın verileri “Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği”, “Duygu Düzenleme Ölçeği” ve “Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda; çocukların sosyal yetkinlikleri arttıkça oyun becerilerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca duygu düzenleme becerilerine yönelik olarak 60-72 aylık çocukların olumsuz duyguları azaldıkça oyun becerileri artmıştır. Duygularını düzenleme konusunda problem yaşayan ve sosyal yetkinliği düşük olan çocukların uygun oyun becerileri sergileyemedikleri görülmektedir.

Şahin (2015) altı yaş çocukların bağlanma örüntüleri değişkenine göre yürütücü işlevlerinin (soyutlama becerileri ve bilişsel esneklik) ve duygu düzenleme becerilerinin farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 70 kız 67 erkek toplam 137 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada çocukların bağlanma örüntüleri puanlarını ölçmek için "Tamamlanmamış Oyuncak Bebek Ailesi Hikayeleri", yürütücü işlevlerini (soyutlama becerileri ve bilişsel esneklik) ölçmek için "Nesne Seçiminde Esneklik Görevi" duygu düzenleme becerilerini ölçmek için "Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği" kullanılmıştır.

Güvenli bağlanan çocukların kaçınmacı ve negatif bağlanan çocuklara göre daha yüksek "soyutlama becerileri" ve "bilişsel esneklik" puanlarına sahip olduğu bulunmuştur. Yürütücü işlevler "bilişsel esneklik" alt boyutu ile duygu düzenleme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken yürütücü işlevler "soyutlama becerileri" alt boyutu ile duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dağgül (2016) Kıbrıs'ın Lefkoşa ve Girne İlçesi'nde bulunan bazı okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocukların öz düzenleme becerileri ile ebeveynlerin çocuk yetiştirme stilleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ), Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda çocukların öz düzenleme becerileri ve ebeveynlerin çocuk yetiştirme stilleri arasında ilişki bulunmamıştır.

Gültekin Ahçı (2016) üç-beş yaş çocuklarının ketleme ve bilişsel esneklik performanslarıyla çocukların yaşı, alıcı ve ifade edici dil düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçladığı çalışma üç, dört ve beş yaş olmak üzere üç yaş grubu üzerinden yürütülmüştür. Yürütücü işlevleri değerlendirmek için Gece/Gündüz görevi (GGG) ve Esnek Madde Seçimi Görevi (EMSG), dil düzeyini belirlemek içinse Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ) uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre Esnek Madde Seçimi Görevinde performansın yaşa bağlı olarak geliştiği ve alıcı dil ile anlamlı ilişkisi olduğu ortaya koyulmuştur.

Özer (2016) empati eğitim programının, anaokulu çocuklarının empatik ve prososyal becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmacı tarafından anaokulu çocuklarının empatik becerilerinin ve prososyal davranışlarının geliştirilmesi amacıyla bir eğitim programı hazırlanmış ve dokuz haftalık bir süre boyunca, haftanın dört günü çocuklara uygulanmıştır. Araştırmada verilerin toplanması amacıyla; deney ve kontrol grubundaki çocukların empatik becerilerini ölçmek için Akyol ve Aslan (2012) tarafından geliştirilen “Çocuklar için Empati Ölçeği”, prososyal becerilerini ölçmek için Uzmen'in (2001) çalışmasında yer alan bir değerlendirme yöntemi kullanılmıştır. Uygulanan eğitim sonucunda çocukların empatik ve prososyal becerilerinde olumlu gelişmelerin olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol grubunun uygulama sonrası prososyal becerileri deney grubu açısından anlamlı farklılık göstermektedir.

Tozduman Yaralı ve Özkan (2016) okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal problem çözme becerileri ile sosyal yetkinlik, kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içe dönüklük davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini

Kırklareli il Merkez’inde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 ay aralığında olan toplam 105 çocuk (45 kız, 60 erkek) oluşturmıştır. Bu araştırmada verileri toplamak için Wally Sosyal Problem Çözme Ölçeği (Wally Social Problem Solving Test) ve Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği-SYDD (Social Competence and Behaviour Evaluation Scale-30-SCBE) kullanılmıştır. Çocukların sosyal problem çözme becerisi arttıkça sosyal yetkinliğinin arttığı, kızgınlık-saldırganlık davranışlarının ise azaldığı bulunmuştur. Ayrıca sosyal problem çözme becerisi ve sosyal yetkinlik puanlarının cinsiyete göre farklılaştığı bulunmuştur. Kızların sosyal problem çözme ve sosyal yetkinlik davranışlarında daha yüksek puanlar aldıkları ortaya çıkmıştır.

Ünsal (2016) Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Dayanıklılık Programı (OÇPDP)'nin beş yaş çocuklarının sosyal becerilerine ve problem davranışına etkililiğinin belirlenmesini amaçlamıştır. Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Dayanıklılık Programı Baum ve Anchor tarafından 2007 yılında geliştirilen Okul Öncesi Çocuklar için Psikolojik Dayanıklılığın Yapılandırılması Programı'ndan Türkçe'ye uyarlanmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Avcıoğlu (2007) tarafından geliştirilen "Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği", Merril (1994) tarafından geliştirilen Özbey (2009)'da Türkçeye uyarlanan "Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği Problem Davranışlar Alt Ölçeği" ve araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Programa katılan çocukların dışa yönelim, içe yönelim, anti sosyal, ben merkezci problem davranışları azalmıştır.

Şahin ve Arı (2017) Nesne Seçiminde Esneklik Görevi' nin (NSEG) Türkiye’de geçerlik ve güvenirliğine yönelik yaptıkları araştırmanın örneklem grubunu 60- 71 aylık çocuklar oluşturmıştır. Araştırmanın ölçme araçları Nesne Seçiminde Esneklik Görevi (NSEG) ile Wisconsin Kart Eşleme Testi (WKET) ve Boyut Değiştirerek Kart Eşleme görevi (BDKE)’ dir. Araştırma da sonuç olarak NSEG’ nin Türkiye'deki 60-71 aylık çocukların yürütücü işlevlerinin değerlendirilmesi için geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu bulunmuştur.

Atabay (2018) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal ve duygusal yeterliliklerini incelemiştir. Devereux Erken Çocukluk Değerlendirmesi Ölçeği (DECA-P2) kullanılmıştır. Ayrıca bu ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları da yapılmıştır. DECA-P2 ölçeğinin Türk örneklem yapısında geçerlik ve güvenirlik sonuçları bu ölçeğin Türk kültüründe uygulanabilir olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Araştırmaya katılan ebeveynlere göre kız çocuklarının erkek çocuklara göre daha girişken ve daha iyi öz

düzenleme becerilerine sahip olduklarını göstermektedir. Ebeveynler, erkek çocuklarının bağlanma/ilişki becerilerinde daha iyi olduğunu ifade etmekle birlikte davranış sorunlarında daha fazla sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler ise kız çocuklarının girişkenlik, öz düzenleme, bağlanma/ilişki becerilerinde daha iyi olduğunu ifade etmekle birlikte davranış sorunlarında daha fazla sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Hem öğretmenler hem de ebeveynler çocukların sosyal ve duygusal yeterliliklerinin sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmadığını ifade etmiştir. Ebeveynlerin değerlendirmelerine göre 60-66 aylık çocukların diğer yaş gruplarına göre daha iyi öz düzenleme becerilerine, 48-59 aylık çocukların ise diğer yaş gruplarına göre daha fazla davranışsal sorunlara sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin değerlendirmelerine göre ise 60-66 aylık çocuklar diğer yaş gruplarına göre daha iyi öz düzenleme becerilerine sahip olarak görülmüştür. Sonuç olarak, DECA-P2 ölçeğinin okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal ve duygusal yeterliliklerini değerlendirmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu gösterilmiştir.

Çiftci (2018) sosyal problem çözme becerisinin hangi değişkenlerle ilişkili olduğunun belirlenmesi ve anne-baba tutumlarının, çocukların sosyal problem çözme becerileriyle olan ilişkisinin incelendiği araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ), Wally Sosyal Problem Çözme Ölçeği araştırmacı tarafından okullarda uygulanmıştır. Çocukların sosyal problem çözme becerilerinin orta düzeyde olduğu ve cinsiyet, yaş, ebeveynin yaşı, anne-baba eğitim durumu, aylık gelir, ailedeki çocuk sayısı, anne-babanın anlaşma düzeyi, algıladıkları sosyal destek açısından farklılaşmadığı görülmüştür. Ayrıca okul öncesi eğitimde olan beş-altı yaş çocuklarının sosyal problem çözme beceri düzeyleri ile ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarının ilişkisine bakıldığında ise sonuç istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Demir (2018) drama eğitiminin çocuklara zihinsel düşünme becerilerinin kazandırılmasına etkisini incelemiştir. "Kişisel Bilgi Formu" ile anasınıfı çocuklarının zihinsel düşünme becerilerini ölçmek için "Zihin Kuramı Ölçeği" kullanılmıştır. Drama eğitimi alan çocuklarda zihin kuramı becerilerini ölçen beş alt boyutta anlamlı farklılaşma belirlenmiştir. Bu durum verilen drama eğitiminin anasınıfına devam eden çocukların zihinsel becerileri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Erol ve İvrendi (2018) ebeveyn görüşlerine dayalı olarak dört- altı yaş çocuklarının öz-düzenleme becerilerini belirlemeye yönelik ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ölçme aracının faktör yapısı dikkat, çalışma belleği, engelleyici kontrol-duygu ve engelleyici

kontrol–davranış olarak isimlendirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin dört-altı yaş çocuklarının öz-düzenleme becerilerini anne görüşlerine dayalı olarak geçerli ve güvenilir bir şekilde belirlemek için kullanılabileceği ifade edilmiştir.

Hasçuhadar ve Coşkun (2018)' un okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcılıkları ve hazzı geciktirme becerileri arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkide bilişsel esneklik ve kararlılığın aracı rolünün incelendiği çalışmada hazzı geciktirme becerilerini ölçmek amacıyla Mischel ve Ebbesen (1970) tarafından geliştirilen ve arzu duyulan bir ödül için çocuğun beklemesini gerektiren yöntem; Yaratıcılık ölçümü için ise çocuktan bir obje için farklı kullanımlar üretmesi yardımcı ve yardımcı görev ile değerlendirilmiştir. Üretilen kullanımların kategorilere ayrılması yoluyla da esneklik ve kararlılık puanları hesaplanmıştır. Çalışmanın sonucunda çocukların yaratıcılıkları, esneklikleri, kararlılıkları ve hazzı erteleme sürelerinin birbiriyle anlamlı şekilde ilişkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca çocukların yaratıcılıkları ve hazzı geciktirme becerileri arasındaki ilişkide esnekliğin aracı değişken olduğu ortaya çıkmıştır.

Kındıroğlu (2018) ebeveynlerin psikolojik iyi oluş ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile çocuklarının sosyal yetkinlik ve davranışları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Üç-altı yaş arası çocuklar ve ebeveynleri araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış "Bilgi Formu", Diener ve arkadaşları (2009-2010) tarafından geliştirilip Telef (2011) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan "Psikolojik İyi Oluş Ölçeği", Friborg ve arkadaşları (2003) tarafından geliştirilip Basım ve Çetin (2011) tarafından Türkçeye uyarlanmış "Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği" ve LaFreniere ve Dumas (1996) tarafından geliştirilip Çorapçı ve diğerleri (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmış "Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonunda ebeveynlerin psikolojik iyi oluş düzeyleri ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile çocuklarının sosyal yetkinlik ve davranışları arasında anlamlı ilişki saptanmıştır.

Semiz (2018) erken çocukluk dönemi çocuklarında gözlenen akran zorbalığı ile ilişkili olduğuna inanılan; “duygusal zekâ” ve “anne-baba demografik özellikleri” altında yer alan değişkenlerin, onların akranlarına uyguladıkları zorbalık davranışları ile aralarındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak Hikâyeleştirilmiş Varsayımsal Durumlar Formu, Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği (Sullivan Emotional Intelligence Scale for Children), Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği (Sullivan Brief Empathy Scale for

Children), Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Değerlendirme Ölçeği (Sullivan Teacher Rating Scale of Emotional Intelligence in Children), Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) ve Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır. Çalışma sonucunda çocuğun duygusal zekâ becerilerinin zorbalık ile bağlantılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Stres yönetiminin bir başka deyişle duyguları yönetmenin, zorbalığın en yüksek yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre diğer duygusal zekâ becerileri ile karşılaştırıldığında; duyguları yönetme becerisi, zorbalık üzerinde doğrudan etkisi en fazla olan beceridir. Hem çocuklar üzerinde yapılan ölçümlere hem de öğretmen değerlendirmelerine göre, zorbalık davranışları gösteren çocukların duygusal zekâları akranlarına göre daha düşüktür.

Şahan Aktan (2018) 48-72 Aylık Çocuklar İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Drama Temelli Psikolojik Dayanıklılık Programının Etkisi' nin incelendiği araştırmada 48-72 Aylık Çocuklar İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği' nin geçerlik güvenirlik çalışması yapmış ve eğitici drama temelli Psikolojik Dayanıklılık Programı'nın etkisini araştırmıştır. Öntest sontest kontrol gruplu deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda 60-72 aylık çocuklar için psikolojik dayanıklılık ölçeğinin geçerli ve güvenilir olduğu, uygulanan eğitici drama temelli psikolojik dayanıklılık programının etkili olduğu, elde edilen sonucun üç hafta sonra da kalıcı olduğu ve deney grubunda elde edilen sonucun cinsiyete göre farklılaşmadığı saptanmıştır.

Türe (2018) yapılandırılmış bir robotik eğitimi uygulamasının okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerine olan etkisini incelemiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu ve Ömeroğlu ve ark. (2012) tarafından geliştirilen Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) kullanılmıştır. Robotik Eğitimi Programının okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal beceri kazanımına etkisini ortaya koymak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Robotik Eğitim Programı uygulanmıştır. Robotik Eğitim Programı 12 oturumdan oluşmaktadır. Eğitim programı 12 hafta boyunca haftada bir gün araştırmacı tarafından deney grubuna uygulanmıştır. Robotik Eğitimi Programının, öğretmen sonuçlarına göre çocukların sosyal beceri kazanımında etkili olduğu ve bu etkisinin kalıcı olduğu saptanmıştır. Fakat aileler açısından Robotik Eğitim Programı çocukların sosyal becerilerini etkilememiştir.

Dinçer (2019) altı yaş çocuklar da bağlanma figürleriyle kurulan bağlanma stilleri ve oyun becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bağlanma düzeylerini ölçmek için

“Tamamlanmamış Bebek Ailesi Hikayeleri Ölçeği”, oyun becerilerini ölçmek için ”Oyun Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” ve katılımcıların demografik bilgilerini almak amacıyla “Veli Formu” kullanılmıştır. Araştırmaya katılan altı yaş çocukların güvenli bağlanma düzeyi arttıkça oyun becerisinin arttığı kaçınmacı ve olumsuz bağlanma düzeyi arttıkça oyun becerisinin düştüğü tespit edilmiştir.

Gülay Ogelman ve Önder (2019) beş-altı yaşındaki çocukların duygusal düzenleme stratejilerinin dayanıklılık düzeyleri üzerindeki yordayıcı etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklem grubunu Türkiye’de anaokullarında eğitim gören beş-altı yaş arası 77 çocuk oluşturmuştur. Çalışma için gerekli veriler çocuklardan, öğretmenlerden ve annelerden elde edilmiştir. 'Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği', 'Çocukların Ego Sağlamlığı Ölçeği' ve 'Kişisel Bilgi Formu' kullanılmıştır. Sonuçlar, duygusal düzenleme stratejilerinin dayanıklılık düzeyleri üzerinde yordayıcı etkileri olduğunu ortaya koymuştur.

Işık (2019) altı yaşında bağlanma durumları güvenli ve güvensiz olarak tespit edilen çocukların 19 yaşındaki sosyal durumlarını incelenmeyi amaçlamıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğrenci bilgi formu kullanılan araştırma sonucunda erken bağlanma durumlarının ilerleyen yaşlarda sosyal ilişkileri etkilediği ve sosyal ilişkilerinin bağlanmanın güvenli ve güvensiz oluşuna göre şekillendiği görülmüştür.

Küçük (2019) primer konuşma ve dil gecikmesi ile anne-bebek bağlanması arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 24-42 ay arası çocuk polikliniğine konuşma geriliği şüphesi ile başvuran vaka grubunu oluşturan 80 çocuk ve herhangi bir tıbbi problemi olmayan kontrol grubunu oluşturan 80 sağlıklı çocuk katılmıştır. Çocukların dil gelişimlerini değerlendirmek için Bayley Bebeklik ve Erken Çocukluk Dönemi Gelişimsel Değerlendirme Ölçeği III (dil gelişimi kısmı), Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL), genel gelişimlerini ve dil gelişimlerini değerlendirmek için Denver II Gelişimsel Tarama Testi ve otizm açısından değerlendirmek için Erken Çocukluk Dönemi Otizm Tarama Ölçeği (M-CHAT) her çocuğa uygulanmıştır. Anne bebek bağlanmasını ölçmek için annelere Doğum Sonrası Bağlanma Anketi (DSBA) ve Anne-Bebek Bağlanma Skalası (ABBÖ) uygulanmıştır. Gelişimsel konuşma ve dil gecikmesi olan çocuklarda bağlanma bozukluğu puanı normal gelişen sağlıklı çocuklara göre istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek saptanmıştır.

Omrak (2019) okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma, duygu düzenleme ve teknoloji kullanımları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Veri toplama araçları olarak Oyuncak Öykü

Tamamlama Testi (OÖTT), Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ) ve teknolojik aletlerin kullanımına dair soruların da dahil olduğu demografik bilgi formu kullanılmıştır. Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma örüntüleri ve duygu düzenleme becerileri ile hem çocukların hem de ebeveynlerin teknolojik aletleri kullanım süreleri ve sebepleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Sonuç olarak teknoloji kullanım süresinin artışı ile duygu düzenleme becerisinin ve güvenli bağlanma puanının azaldığı görülmüştür.

Özbey (2019) “Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeğinin (PERİK)” geçerlik güvenirlik çalışmasını yapmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara ili Yenimahalle ve Altındağ ilçelerinde resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 36-72 aylık 342 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda ölçeğin Türk çocukları için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu saptanmıştır.

Siper Kabadayı (2019) STEM-robotik programının erken çocukluk öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerileri ve tasarımları üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma kapsamında altı modülden oluşan program geliştirilmiştir. Geliştirilen program, öğrencilerin robotlar ve algoritmik düşünme becerileri hakkında fikir edinmelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Karma yöntemin kullanıldığı çalışmada Torrance Yaratıcı Düşünme Testi ve programın uygulanması sırasında öğrencilerle birebir görüşmeler yapılmış ve video kayıtları alınmıştır. Ayrıca öğrencilerin tasarımlarını incelemek için modül öncesi ve sonrasında çizimleri incelenmiştir. Program sonucunda öğrencilerin yaratıcı düşünme ve akıcı düşünme beceri puanlarının yükseldiği ve erken çocukluk çağındaki öğrencilerin algoritmik düşünme becerilerini kullanabildikleri ve geliştirdikleri görülmüştür.

Söğüt (2019) kavramsal düşünme becerisi temelinde bilişsel esneklik ve sayı bilgisi arasındaki ilişkiyi beş-sekiz yaş arası çocuklarda incelemiştir. Veri toplama aracı olarak Penn Durumsal Ret Testi, Wiskonsin Kart Eşleme Testi ve Erken Sayı Bilgisi Testi kullanılmıştır. Yürütücü işlev becerilerine yönelik olan Penn Durumsal Ret Testi ve Wiskonsin Kart Eşleme Testi arasındaki ilişkiye de bakılan çalışmada ölçme araçları arasında kavram oluşturma ve bilişsel esneklik açısından örtüşen iki faktöre sahip olduğu ve çocukların yürütücü işlev performansları ile sayısal bilgi puanlarının ilişkili olduğu bulunmuştur.

Tulpar (2019) dört-altı yaş aralığındaki çocukların bağlanma stilleri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, dört-altı yaş aralığındaki çocuklardan okul öncesine devam edenler oluşturmaktadır. İstanbul’da bulunan

özel ve devlet okullarından 60 okul öncesi çağındaki çocuk çalışmaya alınmıştır. Araştırmanın tüm verileri Sosyodemografik Özellikler ve Bilgi Formu, Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği ve Güvenli Yer Senaryoları Testi ile toplanmıştır. Güvenli Bağlanma Düzeyi ile Duygu Düzenleme Becerisi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Güvenli bağlanan çocukların dikkat/dürtü kontrolü güvensiz bağlanan çocuklara göre daha yüksek bulunmuştur.

Akkuzu (2020) çocuklarda Yıkıcı Davranışların Çok Boyutlu Değerlendirilmesi Ölçeğini (YDÇBDÖ) Türkçeye uyarlamayı, YDÇBDÖ'nin, geçerliliğini ve güvenilirliğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma da ölçeğin geçerliliği için Erken Çocukluk Envanteri-4 kullanılmıştır. Bu ölçme aracı okul öncesi çocuklarında dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu, davranış bozukluğu, depresyon ve yıkıcı davranış ile ilişkili anksiyete bozuklukları gibi birçok bozukluğu ölçtüğü için tercih edilmiştir. Araştırma bulgularına göre YDÇBDÖ'nin Türk çocukları için güvenilir bir ölçek olduğu gözlemlenmiştir.

Arslan Çiftçi, Uyanık, Acar (2020) Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri-ÇDYİE (CHEXI) Türkçe öğretmen formunun 48-72 aylık çocuklar için geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına yönelik Türkçe formunun 48-72 aylık çocukların yürütücü işlev becerilerini değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucunu bulmuşlardır.

Canbeldek (2020) beş-altı yaş çocuklarına uygulanan “Üreten Çocuklar Kodlama ve Robotik Eğitim Programı'nın” çocukların bazı bilişsel gelişim becerilerine, dil gelişimine, yaratıcılıklarına etkisini ve programa yönelik çocuk-öğretmen görüşlerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini beş-altı yaş arasındaki 80 çocuk oluşturmaktadır. Okuldaki dört sınıftan random olarak iki sınıf deney grubu (39 çocuk) iki sınıf da kontrol grubu (41 çocuk) olarak belirlenmiştir. Araştırma nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte ele alındığı karma araştırma yöntemlerinden “iç içe desen” kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda araştırmacı tarafından geliştirilen “Üreten Çocuklar Kodlama ve Robotik Eğitim Programı” haftada en az iki kez dokuz hafta boyunca uygulanmıştır. Bu program bilgisayarsız kodlama (12 etkinlik), robotik araçlar (11 etkinlik) ve blok kodlama (ScratchJr) (altı etkinlik) olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Deney grubu sınıflarında uygulanan programın tamamı video kamera ile kayıt altına alınmıştır. Deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların tamamına çalışmaya başlamadan önce Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TELD-3- TEDİL), Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği, Erken Matematiksel Akıl Yürütme Becerileri Aracı, Problem Çözme Becerisi Ölçeği, Baş-Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlar

(BADO) uygulanmıştır. Araştırma sonuçları deney grubundaki çocukların bilişsel, dil ve yaratıcılık puanlarında istatistiksel olarak anlamlı artışların olduğunu göstermektedir. Kontrol grubunda ise çocukların sadece dil ve yaratıcılık puanların istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur.

Dinler, Yalcin ve Simsar (2020) beş-altı yaş çocuklarının 21.yy. becerilerine yönelik bir ölçme aracı geliştirmek, geçerlilik ve güvenilirliğini araştırmayı amaçladıkları araştırma da Yaşam ve Kariyer Becerileri, Öğrenme ve Yenilik Becerileri (4Cs), Bilgi-Medya ve Teknoloji Becerileri olmak üzere üç faktörden oluşan ölçme aracı geliştirilmiştir. Beş-altı Yaş Çocukları için 21. Yüzyıl Becerileri ölçeğinin kuramsal ve istatistiksel açıdan geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu ortaya konulmuştur.

Ertuğrul Yaşar ve Karakelle (2020) altı ay önceki bilişsel becerilerin ilerideki zihin kuramı (ZK) performansının ne kadarını açıkladığına ve altı ayda zihin kuramında meydana gelen gelişimin kaynağının ne olduğuna odaklanarak zihin kuramı kazanımında üç-beş yaş arası çocuklardaki bireysel farklar incelenmiştir. Dil becerilerinin ölçümünde Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi, çalışma belleğinin ölçümünde Bay Patates Görevi, yönetici işlevlerin ölçümünde Hazzın Ertelenmesi Görevi ile Boyut Değiştirerek Kart Eşleme Görevi kullanılmıştır. Zihin kuramı gelişiminin incelenmesinde ise Zihin Kuramı Ölçeği kullanılmıştır. Önceki dil, çalışma belleği ve yönetici işlevler puanlarının birlikte, altı ay sonraki zihin kuramı puanının % 30'unu açıkladığı bulunmuştur. Ayrıca çocuklar arasındaki zihin kuramı gelişimine ilişkin bireysel farkların kaynağının, ifade edici dilde gösterdikleri gelişim ve zihinle ilgili mevcut kavramsal zeminleri olduğu bulunmuştur.

Gökdağ (2020) okul öncesi çocukların bilişsel esneklik düzeyleri ile sayı algısı düzeylerinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmada; ebeveyn eğitim düzeyi, cinsiyet, kardeş durumu, sayı algısı ile bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişkinin, sayı algısı ve bilişsel esneklik testlerinde kullanılan sıralama ölçütlerinde çocukların performanslarını etkileyeceği öngörülmüştür. Bu doğrultuda bilişsel esneklik düzeyi için “Boyut Değiştirerek Kart Eşleme” (BDKE) görevi ve temel sayı becerisinin ölçümü için “Sayı Algısı Testi” kullanılmıştır. Çalışmaya devlete bağlı iki anaokulunda öğrenim gören toplam 100 çocuk katılmıştır. Çalışma sonucunda çocukların bilişsel esneklik ve sayı algı düzeyleri bağlamında eğitilmiş ebeveynler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmakla birlikte cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca çocukların sayı algısı ve bilişsel esneklik düzeyleri arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Özçelik (2020) okul öncesi dönem çocuklarının sosyal yetkinlik ve rekabet düzeylerinin farklı erken çocukluk eğitimi programları açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Montessori, Waldorf ve MEB Okul Öncesi Eğitim Programlarından birinin uygulandığı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık 287 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu”, Çorapçı ve diğerleri (2010) tarafından Türkçe uyarlaması yapılmış olan “Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği” ve Uyanık-Balat, Akman ve Arslan-Çiftçi (2017) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Okul Öncesi Rekabet Ölçeği”dir. Araştırmanın sonucunda Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30) Ölçeği alt boyutlarından “sosyal yetkinlik” alt boyutunda 60-72 çocukların 48-60 aylık çocuklardan daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Çocukların Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeğinin sosyal yetkinlik alt boyutundan aldıkları puanların eğitim alınan okul öncesi eğitim programı değişkenine göre incelendiğinde sosyal yetkinlik alt boyutunda en yüksek ortalama Montessori Programına aittir. Sosyal yetkinlik alt boyutunda en düşük ortalama MEB okul öncesi eğitim programına aittir.

Saki (2020) Montessori eğitim felsefesinin psikolojik dayanıklılığa etkisini araştırmıştır. Katılımlı gözlem tekniği ile 24- 72 ay arasında 20 öğrenci gözlenmiş olup, psikolojik dayanıklılığı oluşturan etmenler incelenmiştir. Bu bağlamda Montessori felsefesi ile eğitim alan çocukların psikolojik dayanıklılıkları; girişkenlik- özgüven, yardım alabilme, öz-düzenleme, akran ilişkileri, sosyal yeterlilik, bağlanma, mutluluk, duygu kontrolü, doyum erteleyebilme ve problem çözme becerilerini içermektedir. Araştırma sonucunda Montessori felsefesiyle eğitim alan çocukların psikolojik dayanıklılıklarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Ek olarak Montessori felsefesinin, çocukların kendi kararlarını verebilen, bu kararların sorumluluğunu alabilen, çalışma özgürlüğüne sahip, kendine yetebilen ve kendini ifade edebilen bireyler olmasına katkı sağladığı gözlenmiştir.

Tok (2020) okul öncesi eğitime devam eden beş yaş grubu çocukların yılmazlık düzeyi ile matematik ve bilimsel süreç becerilerinin belirlenmesi, yılmazlık düzeyi ile matematik ve bilimsel süreç becerilerinin bağımsız değişkenler (cinsiyet, kardeş sayısı, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu ve aile gelir düzeyi) açısından anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı ve aralarındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlamıştır. Veri toplama araçları olarak; “Çocuk Kişisel Bilgi Formu”, “Risk Faktörleri Listesi”, “Erken Çocuklukta

Yılmazlık Ölçeği”, “Erken Çocukluk Dönemi Matematik Eğitimi İçerik Standartları Ölçeği” ve “Fen Süreçleri Gözlem Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yılmazlık ile matematik becerileri arasında pozitif yönde orta düzeyde, yılmazlık ile bilimsel süreç becerileri arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. Ayrıca çocukların yılmazlık düzeyleri matematik ve bilimsel süreç beceri düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tuncer (2021) anaokulu ve anasınıfına devam eden dört-altı yaş Türk çocuklarla mülteci çocukların yürütücü işlevlerin önemli bileşenlerinden olan soyutlama becerisi, bilişsel esnekliğini ve dört-altı yaş çocukların anaokulu, anasınıfı ve mülteci çocuklar olmak üzere üç farklı kesit alınarak cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre soyutlama becerisi ve bilişsel esnekliği karşılaştırmayı amaçlamıştır. Verilerin toplanmasında Nesne Seçiminde Esneklik Görevi (NSEG) kullanılmıştır. Türk anaokulu, anasınıfı ve mülteci çocuk gruplarına göre soyutlama becerileri puanlarında, yaşa ve cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Buna karşılık Türk ve mülteci çocukların bilişsel esneklik puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anaokuluna devam eden Türk ve mülteci çocukların bilişsel esneklik puanları arasında cinsiyet ve yaşa göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

### **3.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar**

Vitiello, Greenfield, Munis ve George (2011) Head Start okul öncesi çocuklarında öğrenmeye yönelik yaklaşımların bilişsel esneklik (yürütücü işlevlerin bir bileşeni) ile okula hazırbulunuşluk arasındaki ilişkilere önemli ölçüde aracılık edip etmediği incelenmiştir. 22 Head Start sınıfından toplam 191 çocuk, bilişsel esneklik ve okula hazır olma konusunda doğrudan değerlendirilmiştir. Öğretmenler Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeğini (PA McDermott, LF Green, JM Francis ve DH Stott, 2000 ) kullanarak çocukların öğrenmeye yönelik yaklaşımlarını 3 alanda (yetkinlik motivasyonu, dikkat / sebat ve öğrenmeye yönelik tutum) derecelendirmişlerdir. Çok düzeyli arabuluculuk analizlerinin sonuçları, öğrenmeye yönelik yaklaşımların dikkat / sebat bileşeninin bilişsel esneklik ile okula hazırbulunuşluk arasındaki ilişkiye önemli ölçüde aracılık ettiğini ortaya çıkarmıştır. Yaş ile bilişsel esneklik, yetkinlik motivasyonu, dikkat / sebat ve öğrenmeye yönelik tutum arasında anlamlı pozitif

ilişkiler bulunmuştur. Bilişsel esneklik ve dikkat / sebat, akademik okula hazırbulunuşluk ile pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür.

Alarcón-Rubio, Sánchez-Medina, Prieto-García (2014) dört ile yedi yaşları arasındaki 81 çocuk üzerinde yapılan kesitsel bir çalışmada yürütme işlevi ve özel konuşma arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çocuklar yürütme işlevi görevi için, Boyutsal Değişim Kartı Sıralaması (DCCS) gerçekleştirmiş ve bir sınıflandırma görevi sırasında çocukların özel konuşmayı kullanmaları gözlemlenmiştir. Çocukların kısmen içselleştirilmiş özel konuşmayı kullanmaları yönetici görev performansı ile olumlu bir şekilde ilişkilendirilmiştir.

Dick (2014) Yaygın bir bilişsel esneklik görevi olan Esnek Öge Seçme Görevi'ni (FIST) değiştirerek tipik olarak gelişen altı, sekiz ve on yaş 77 çocuk ve yetişkin örneklemini olarak 28 Temple Üniversitesi lisans öğrencisi ile bilişsel esnekliğin gelişiminin araştırıldığı araştırma da örneklem grubunu oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak FIST'in beş farklı manipülasyonu kullanılmıştır. Bunlar: 2-Match, 3-Match A, 3-Match B, 4-Match ve 6-Match' tır. Tüm yaş grupları tüm sürümleri almıştır. FIST'i tamamladıktan sonra, tüm katılımcılar sırayla Wisconsin Kart Sıralama Testi-64 (WCST-64; Heaton, 2000 ), Peabody Resim Kelime Testi – Revize (PPVT-R; Dunn, 1981 ) ve Geriye Doğru Rakam Yayılımı ve Geriye Doğru Kelime Yayılımı görevlerine katılmıştır. Sonuçlar bilişsel esnekliğin okul öncesi dönemin ötesinde, en azından on yaşına kadar önemli ölçüde geliştiğini göstermektedir.

Blakey, Visser ve Carroll (2015) çalışma belleğindeki ve engelleyici kontroldeki bireysel farklılıkların iki ile dört yaşındaki farklı bilişsel esneklik türleriyle nasıl ilişkili olduğunu araştırmayı amaçlamışlardır. Çocuklar, işleyen bellek ve engelleyici kontrolün ayrı ölçümlerinin yanı sıra bilişsel esneklik görevinin iki çeşidi üzerinde test edilmiştir. Bilişsel esnekliği incelemek için Gündüz-Gece Stroop Görevi, Ters Kategorizasyon Görevi ve SWIFT kullanılmıştır (FitzGibbon, Cragg ve Carroll, 2014). Çalışma belleğini değerlendirmek için Tencere Görevini Döndür görevi kullanılmıştır. Engelleyici kontrol ve işleyen belleğin bilişsel esneklikle ilişkili olduğu bulunmuştur.

Halevi, Djalovski, Vengrober, Feldman (2016) savaşıla ilişkili travmaya kronik olarak maruz kalmanın ardından anne ve çocuk için risk ve direnç belirleyicileri test etmek amacıyla 10 yıldan uzun süren boylamsal araştırmada; tekrarlayan savaş travmasına maruz kalan 148

çocuk ve 84 kontrol grubu dahil olmak üzere 232 çocuk üç noktada izlenmiştir. Bunlar; erken çocukluk (bir buçuk-beş yaş), orta çocukluk (beş-sekiz yaş) ve geç çocukluktur (dokuz-on bir yaş). Veri toplama aracı olarak DSM-IV kriterlerini kullanan doğrulanmış bir sistem olan Tanısal Sınıflandırma: Sıfırdan Üçe (DC 0-3R; Sıfırdan Üçe, 2005 ), Gelişimsel ve İyi Olma Değerlendirmesi, Beck Depresyon Envanteri (Beck, 1978 ), Durumluk Sürekli Kaygı (STAIT / STAIS; Spielberger, Gorsuch ve Lushene, 1970 ), Travma Sonrası Tanı Ölçeği (Foa, 1995 ) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda erken başlayan kronik stres doğal olarak iyileşemediği ve etkilerinin zamanla şiddetlendiği, travmaya maruz kalan çocuklar büyüdükçe duruma eşlik eden, kronik ve dışsallaştırıcı bir profil sergilediği bulunmuştur.

Küenzlen, Bekkhus, Thorpe ve Borge (2016) Potansiyel olarak travmatik bir olay (PTE) geçiren çocukların olaydan öncekine göre olaydan sonra daha fazla davranış güclüğü gösterip göstermediğini ve olumlu sosyal davranışları azaltıp azaltmadığını incelemişlerdir. Üç yıl boyunca takip edilen 592 çocuk (ortalama yaş dört) ile boylamsal çalışma ile PTE'ye maruz kalmanın etkileri araştırılmıştır. Ebeveynlere, çocukların duygusal-davranışsal zorluklarını ve toplum yanlısı davranış becerilerini ölçmek için kullanılan Güç ve Zorluklar Anketi (SDQ) uygulanmıştır. Sonuç olarak nüfusa dayalı kırsal bir örneklemden üç ila sekiz yaşları arasında bir PTE yaşayan çocukların, maruz kalmayan çocuklara kıyasla farklı davranışsal etkiler göstermediğini göstermektedir. Çocukların psikolojik olarak dayanıklı olduğunu ve normal olmayan bir ortamda tek PTE'nin olaydan bir yıl sonra çocukların davranışsal gelişimini etkilemediğini göstermektedir.

Li, Grabell Wakschlag, Huppert, Perlman (2017) okul öncesi çocuklarda bilişsel esnekliğin sinirsel ilişkilerini incelemek ve sinirlilik ile ilişkisini araştırmışlardır. Okul öncesi (üç-beş yaş) çağındaki 46 çocuğa uygun bir Stroop görevini tamamlarken, dorsolateral prefrontal korteks (DLPFC) aktivasyonu işlevsel Yakın Kızılötesi Spektroskopi (fNIRS) kullanılarak kaydedilmiştir. Ayrıca ebeveynler çocuklarının sinirliliğini de Yıkıcı Davranış için Çok Boyutlu Değerlendirme Profiline Öfke Kaybı alt ölçeğini kullanarak derecelendirmiştir. Sonuçlar, sol DLPFC aktivasyonunun bilişsel esneklik ile ilişkili olduğunu ve sinirlilik ile pozitif olarak ilişkili olduğunu göstermiştir. Sağ DLPFC aktivasyonu da sinirlilik ile pozitif korelasyon gösterdi. Bu sonuçlar gelişimsel bir dönem boyunca bilişsel ve duygusal nörogelişimin iç içe geçmiş doğasını göstermiştir.

Lin, Liew ve Perez (2018) bu çalışma erken çocukluk döneminde yaygın olarak kullanılan laboratuvar ve performansa dayalı engelleyici kontrol ve yürütücü işlev ölçümleri arasındaki

ilişkileri incelemiştir. Dört-altı yaş 244 çocuk örnekleminde Shape Stroop, Snack Delay ve Toy Delay görevlerinin yanı sıra Conner'ın Kiddie-Continuous Performans Görevini (KCPT) ile veriler toplanmıştır. Engelleyici kontrol ve yürütücü işlev görevlerinde performans ile öz düzenlemenin faktör yapısı arasındaki ilişkileri değerlendirmek için kısmi korelasyonlar ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Erken çocukluk döneminde engelleyici kontrol ve yürütücü işlevler arasında var olan benzerlikleri ve öz düzenlemenin nörofizyolojik ve davranışsal temellerini, gelişimini anlamak için bütüncül yaklaşımlarına olan ihtiyacı vurgulanmaktadır.

Memisevic ve Biscevic (2018) okul öncesi çocuklarda iki yürütücü işlev arasındaki bağlantıyı araştırmıştır. Bunlar engelleyici kontrol ve bilişsel esnekliktir. Bu araştırmanın örneklemini 72 okul öncesi çocuk oluşturmuştur. Engelleyici kontrolün değerlendirilmesi için Çoktan Seçmeli Tepki Testini kullandık ve bilişsel esnekliğin ölçüsü olarak Anlamsal Akıcılık Testi kullanılmıştır. Engelleyici kontrol ve bilişsel esneklik arasında genel olarak düşük bir korelasyon olduğu ve çocukların yaşı, bilişsel esneklik performansları ile önemli ölçüde korelasyon gösterirken, engelleyici kontrol puanları ile ilişkili olmadığı bulunmuştur.

Ernst, Johnson, Burçak (2019) doğa anaokullarının, stres ve sıkıntıların etkilerini dengeleyebilen veya hafifletebilen ve bir çocuğun gelişmesine izin veren temel koruyucu faktörler olan inisiyatif, öz düzenleme ve bağlanma gelişimini destekleme potansiyelini araştırmışlardır. Veri toplama aracı olarak Okul Öncesi Çocuklar için Devereux Erken Çocukluk Değerlendirmesi, İkinci Baskı (DECA-P2), doğa anaokullarına devam eden 78 çocuktan oluşan bir örneklemin ön testinde ve son testinde ve ayrıca doğa dışı bir anaokuluna devam eden 14 çocuktan oluşan bir temel grupta uygulanmıştır. Araştırma sonucunda doğa anaokuluna giden okul öncesi katılımcılarında bir okul yılı boyunca bu koruyucu faktörlerin önemli ölçüde güçlendiğini göstermektedir.

Fernandes, Monteiro, Santos, Fernandes, Antunes, Vaughn, Verissimo (2019) erken dönem baba-çocuk ve anne-çocuk bağlanma ilişkilerinin, çocukların okul öncesi akranlarıyla daha sonraki sosyal yeterliliklerine katkılarını araştırmıştır. Katılımcılar 39 anne/çocuk ve baba/çocuk ikilisidir. Çok yöntemli bir tasarım kullanarak ve doğrudan gözleme odaklanarak, bağlanma davranışı üç yaşında evde Bağlanma Davranışı Q-sort (AQS) ile değerlendirilmiş ve iki yıl sonra sosyal yeterlilik becerileri beş yaş sınıflarda Hiyerarşik Sosyal Yetkinlik Modelinin bir parçası olan yedi ölçüm göstergesi kullanılarak değerlendirilmiştir. Her bir ebeveyne bağlanmanın çocukların sosyal yeterliliğine benzersiz

ve önemli katkılar sağladığını ve çocukların sosyal yeterliliğinin farklı göstergeleri üzerinde etkiye sahip olabileceğini göstermektedir.

Nakamichi, Nakamichi ve Nakazawa (2019) okul öncesi çocukların sosyal-duygusal yeterliliklerinin birinci sınıfta akran ilişkilerini ve akademik başarılarını yordayıp yordamadığı araştırılmıştır. 48 okul öncesi çocuktan oluşan bir örnekleme soğuk ve sıcak yürütücü işlevler, zihin kuramı, sosyal problem çözme ve akran kabulü ölçütleri uygulanmıştır. Birinci sınıfın sonunda akademik başarı ve akran kabulü değerlendirilmiştir. Okul öncesi dönemdeki soğuk ve sıcak yönetici işlevinin ilkokuldaki akademik başarı üzerinde doğrudan etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, anaokulunda akran kabulü birinci sınıfta akran kabulü üzerinde olumlu bir doğrudan etkiye sahipti. Bu bulgular, sosyal-duygusal yeterliliklerin akran ilişkileri ve akademik başarı üzerindeki hayati rolünü göstermektedir.

Quiñones-Camacho, Fishburn, Camacho, Wakschlag, Perlman (2019) mizaçtaki bireysel farklılıkların, yaşam boyunca gözlemlenen farklı davranış kalıplarıyla sonuçlanan, kilit sinir bölgelerinin farklı katılımıyla destekleneceğini teorileştirmeyi amaçlamıştır. Mevcut çalışma, prefrontal korteks aktivasyonunu (PFC) değerlendirmek için fonksiyonel yakın kızılötesi spektroskopi (fNIRS) kullanarak dört-beş yaşındaki çocuklardan (N = 123) oluşan bir örneklemede mizaç, beyin ve bilişsel esneklik ve davranış arasındaki bağlantı modeli test edilmiştir. Çocuklar da, bilişsel esnekliği değerlendirmek için başarıyla kullanılan çocuk dostu bir Stroop görevini tamamladılar ( Li ve diğerleri, 2017 ). Mizaç çabalı kontrolü ölçmek için Çocuk Davranış Anketi kısa formu (CBQ; Rothbart ve diğerleri, 2001 ) çocuk mizacının yaygın olarak kullanılan ve onaylanmış bir ölçüsüdür. Yapısal Eşitlik Modellemesi (SEM), mizaç çabalı kontrolün anket raporları ile bilişsel esnekliğin hem performansa dayalı hem de nörogörüntüleme ölçümleri arasındaki bağlantıyı keşfetmek için kullanılmıştır. Mizaç eğilimleri, davranış ve beyin aktivasyonu arasındaki karşılıklı ilişkinin kuramsal modelini desteklemekte ve mizaç olarak daha iyi olan çocukların bilişsel esneklik için dorsolateral prefrontal korteksi daha verimli kullandıkları gösterilmiştir.

Peralbo-Uzquiano, Fernández-Abella, Durán-Bouza, Brenlla-Blanco, Cotos-Yáñez (2020) erken çocukluk eğitiminde dijital kaynakların kullanımının bilişsel esnekliği, engelleyici kontrolü ve temel matematik becerilerini geliştirmeye nasıl katkıda bulunduğunu incelemişlerdir. Yaşları beş-altı arasında değişen 90 çocuk üç gruba ayrılmıştır. Bir grup müdahaleyi kâğıt ve kalem formatında, diğer grup aynı müdahaleyi dijital formatta almıştır

ve üçüncüsü kontrol grubudur. Yönetici işlevler Eriksen Flanker görevi kullanılarak değerlendirilirken, temel matematik beceriler Matematiksel Yetersizlik Tanılama Değerlendirme Testi (TEDI-MATH) kullanılarak değerlendirilmiştir. Ayrıca Erken Çocukluk Eğitiminde Yönetici İşlevleri ve Temel Matematiksel Becerileri Geliştirmeye Yönelik Sanal Müdahale Programı ( Alzubi vd., 2018 ; Fernández vd., 2019 ) ve kağıt ve kalem formatında benzer bir versiyon kullanılmıştır. Sonuç olarak müdahaleyi alan iki grupta önemli gelişmeler göstermiştir. Dijital grup bilişsel esneklikte daha iyi puanlar elde etmiştir ve inhibitör kontrol puanı da yüksektir.

Singh (2020) sekiz aylık bebeklerde iki dilli deneyim ile sosyal değerlendirmeler arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmaya 72 bebek katılmıştır. Katılımcıların dil maruziyetlerini değerlendirmek için bir Dil Maruziyeti Anketi (LEQ) (Bosch & Sebastián-Gallés, 1997 ), Bayley Bebek Gelişimi Ölçeği'nin Bilişsel alt ölçeğini (BSID-III) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda iki dilli bebeklerin ahlaki açıdan sosyal olayları değerlendirmede artan sosyal duyarlılığa sahip olduğu bulunmuştur.

Tuerk, Anderson, Bernier, Beauchamp (2020) tipik olarak gelişen okul öncesi çocuklardan oluşan bir örneklemde sosyal modeli test etmişlerdir. 103 çocuğun ebeveynleri ankete katılmış ve çocuklara yürütücü işlevsellik (Yİ), iletişim becerileri ve sosyal bilişin nöropsikolojik değerlendirmesi yapılmıştır. İç faktörler mizaç ve fiziksel sağlık, dış faktörler sosyoekonomik durum ve aile işleyişini, bilişsel faktörler ise işleme hızı, yürütme işlev bozukluğunun ebeveyn raporu, yürütme işlevlerinin performansa dayalı ölçümleri, kelime bilgisi, sözsüz iletişim, akıl teorisi, empati ve sosyal algıyı içermektedir. Araştırmanın bulguları kavramsal sosyal modeli desteklemekte ve okul öncesi yıllarda sosyal yeterlilik için iç, dış ve bilişsel faktörlerin önemini vurgulamaktadır.

Van Bers, Van Schijndel, Visser, Raijmakers (2020) okul öncesi çocuklarda bilişsel esneklik eğitiminin doğrudan, yakın transfer ve uzak transfer etkilerini incelemiştir. Bu amaç doğrultusunda üç yaşındaki 117 çocukla iki deney yapılmıştır. Deney 1 ve 2'nin her ikisinde de çocuklar eğitim öncesi / eğitim / eğitim sonrası tasarımı Boyut Değiştirerek Kart Eşleme (DCCS) görevlerini yerine getirmişlerdir. Eğitim, DCCS verilerine göre eğitim görevinde düzeltici geribildirim vermekten oluşturulmuştur. Deney 2'de ek olarak, eğitim öncesi ve eğitim sonrası sırasında diğer üç yönetici kontrol görevi uygulanmıştır. Geri bildirim koşulundaki çocuklar, geri bildirim olmayan durumdaki çocuklara kıyasla DCCS eğitimi

görevinde daha iyi performans göstermiştir. Geri bildirimin, bilişsel esneklik görevini gerçekleştirmek için gerekli olduğu görülmüştür.

Rahmawati, Wagey Tairas, Fardana (2021) öğrenme motivasyonunun sosyal-duygusal yeterliliğe etkisinin belirlemesi amaçlanmıştır. Çalışma grubu beş-altı yaşları arasında 417 çocuktur. Uсталık Boyutları Anketinin (DMQ 18) uyarlaması olan öğrenme motivasyon ölçeği kullanılarak annenin değerlendirmesi, öğretmen değerlendirmesi amacı ile McWayne ve diğerleri (2002) tarafından geliştirilen Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği (PIPPS), Novitasari ve Cicchetti (2015) tarafından derlenen Duygu Düzenleme Kontrol Listesi'nin (ERC) uyarlaması veri toplama araçlarıdır. Yapılan analizler sonucunda sosyal-duygusal yeterliliğe yönelik öğrenme motivasyonunun bir etkisi olduğu sonucuna erişilmiştir.

Wang, Liu, Feng (2021) boylamsal bir izleme çalışması kullanarak bilişsel esnekliğin duygu anlamının gelişimi üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Dört ve beş yaşlarındaki toplam 98 çocuk, bir yıl içinde üç zaman noktasında bilişsel esneklik, duyguyu anlama ve sözel yetenek açısından test edilmiştir. Duygu Anlama Testi (TEC; Pons & Harris, 2000 ), Peabody resim kelime bilgisi testi, Boyut Değiştirerek Kart Eşleme (DCCS) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Sonuç olarak erken bilişsel esnekliğin duygu anlayışının gelişiminde yordayıcı bir rol oynadığını göstermiştir. Ayrıca, arabuluculuk analizi, bilişsel esnekliğin duyguyu anlama üzerindeki etkisine sözel yeteneğin aracılık ettiğini göstermiştir.

Yurtiçinde ve yurtdışında doğrudan esnek düşünme becerisine yönelik çalışma sayısı oldukça azdır. Alt boyutlara yönelik tarama yapıldığında daha zengin bir literatür elde edilmektedir. Bilişsel esneklik (bilişim teknolojileri okuryazarlığı, açıklık), duygusal esneklik (bağlanma, öz düzenleme, doyum erteleme, olumlu gelecek beklentisi, yenilik arama) ve sosyal esneklik (sosyal problem çözme, sosyal yeterlilik) konularında esnek düşünme paralelinde araştırmalar yapıldığı görülmektedir.

Yurtiçinde yapılan araştırmalar incelendiğinde bilişsel esneklik, duygusal esneklik ve sosyal esneklik ile ilgili korelasyonel araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Bilişsel esneklik, duygusal esneklik ve sosyal esneklik kavramlarıyla ilişkilendirilen becerilerin birbiri ile ilişkilerine ve bu ilişkide bilişsel esnekliğin, psikolojik dayanıklılığın aracı rolünün incelendiği araştırmalar yoğunluktadır. Özellikle son beş yıl içinde araştırma sayısındaki artış, ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarının bulunması; farklı eğitim programlarının, alternatif yaklaşımların, ebeveyn tutumlarının bilişsel esneklik, duygusal esneklik ve sosyal

esnekliğe yönelik etkisini inceleyen araştırmalar konunun zaman içinde önem kazandığını göstermektedir. Yapılan araştırmalarda en fazla tarama modelinin en az ise deneysel yöntemin kullanıldığı görülmüştür. Araştırmaların sonucunda ise bilişsel esneklik, duygusal esneklik ve sosyal esnekliğin birbiri ile ilişkili olduğu sonucu çıkarılmaktadır.

Yurtdışı araştırmalarda ise bilişsel esneklik alanında daha fazla araştırma yapılmıştır. Yapılan araştırmalar bilişsel esnekliğin; beyin, beynin anatomik bölümleri ve yürütücü işlev becerileri ile arasındaki ilişki üzerinde yoğunlaşmaktadır. Ayrıca bilişsel esneklik, beyin ve nöropsikoloji ilişkisine değinilen araştırmalarda nörogörüntüleme teknikleri kullanılmıştır. Son beş yılda yapılan araştırmalara bakıldığında ise bilişsel esneklik, psikolojik dayanıklılık, sosyal esnekliğe yönelik araştırmaların sayısında artış görülmüştür. Bu durum konunun öneminin zaman içinde arttığını göstermektedir. Araştırmalar da en fazla tarama modelinin en az ise deneysel modelin tercih edildiği görülmektedir.

Yurtiçi ve yurtdışı araştırmalar da genellikle sınırlı düzeyde yapılmıştır. Özellikle son beş yılda yurtiçinde ve yurtdışında yapılan araştırmaların sayısında artış görülmüştür. Yurtiçinde araştırmalar kapsamında veri toplama aracı olarak ölçekler kullanılmıştır. Fakat yurtdışı çalışmalara bakıldığında ölçeklerin yanı sıra nörogörüntüleme tekniklerinin kullanılmış olması dikkat çekmektedir. Yurtiçi ve yurtdışı araştırmalarda da en fazla tercih edilen araştırma modeli tarama modelidir. Yurtiçi ve yurtdışına yönelik yapılan literatür taramasında örneklemin erken çocukluk dönemi olması araştırmanın ilgili araştırmalar bölümüne alınması konusunda tercih edilme sebebidir. Bu sebeple örneklem grubu açısından farklılaşma bulunmamaktadır. Yurtiçi ve yurtdışı araştırmalar incelendiğinde esnek düşünme becerisinin yönelik bütününü ele alındığı çalışma yok denilebilir. Bu nedenle araştırmanın; esnek düşünme becerisine bütüncül bakabilmeye katkı sağlayacak, yeni bir bakış açısı oluşturacağı ve ilgili yeni bilimsel araştırmalara temel olacağı düşünölmektedir.

## BÖLÜM IV

### YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, geçerlik ve güvenirlik ile ilgili verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin açıklamalar sunulmuştur.

#### 4.1.Araştırmanın Modeli

Erken Çocuklukta Esnek Düşünme Ölçeği geçerlik güvenirliğini test etmek amacıyla yapılan bu araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır.

Tarama araştırma desenleri, araştırmacıların bir evrenin tutumlarını, görüşlerini, davranışlarını veya özelliklerini açıklamak için bir örneklem grubuna veya evrenin bütünü üzerine tarama uygulaması yaparak bilgi topladığı nicel araştırma desenleridir (Creswell, 2017a, s.481). Araştırmacı, örneklemde elde edilen verilerle evren hakkında çıkarımda bulunmaktadır (Creswell, 2017b, s.156).

Tarama modeli, olayların sebepleri ile uğraşmayı değil, içinde bulundukları şartları, özellikleri ve aralarındaki ilişkileri bulmayı amaçlamaktadır. “Tarama araştırmalarının amacı genellikle araştırma konusu ile ilgili var olan durumun fotoğrafını çekerek bir betimleme yapmaktır” (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2016).

“Tarama araştırmalarının temel özelliği ise; (a) evrenden örneklem seçilmesi, (b) araştırma için ihtiyaç duyulan veri toplama süreci, veri kaynakları olan kişilere yöneltilen sorulara

verilen cevaplara dayalı olması, (c) veriler evrenden değil bu evreni temsil eden örneklem üzerinden toplanmaktadır” (Büyüköztürk vd., 2016).

Tarama modelinin amacı, veri toplanması, çalışma grubu üzerinden veri toplanarak evrene genellenebilmesi gibi özelliklerinden dolayı bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada, evrenden seçilen çalışma grubu üzerinde ‘Erken Çocuklukta Esnek Düşünme Ölçeğinin’ geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır.

#### **4.2. Evren ve Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma evrenini 2020-2021 eğitim öğretim döneminde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi veya özel anaokulları/anasınıfları 60-72 ay ve ilkokul birinci, ikinci sınıfa devam eden 73-96 ay, tipik gelişim gösteren çocuklar oluşturmuştur.

Ancak çoğunlukla ulaşım, maliyet yüksekliği, zaman darlığı ve verilerin eskimesi gibi sebeplerden dolayı evreni temsil eden daha küçük gruplarla çalışılmaktadır. Dolayısıyla araştırma çalışma grubunda yapılır ve evrene genellenir. Çalışma grubu, bir evrenden örnekleme yöntemleri kullanılarak seçilen ve evrendekilerle aynı özellikleri taşıyan daha küçük gruplardır (Büyüköztürk vd., 2016). Evrenden örneklem seçme işlemi örneklemedir. Bu çalışmada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme kullanılmıştır. Uygun örnekleme, katılımcıları belirlenirken katılımcıların çalışmaya uygunluğunu ve istekliliği göz önünde bulundurulmaktadır (Creswell, 2017c, s.193).

Araştırmada çalışma grubunun belirlenmesinde; maliyet, zaman, ulaşım, verilerin eskimesi ve COVID-19 salgını sebebiyle “uygun örnekleme yönteminden” yararlanılmıştır. Bir hastalık olarak başlayan COVID-19 ilk olarak 1 Aralık 2019 tarihinde Çin’in Wuhan eyaletinde görüldükten sonra dünya genelinde hızlı bir yayılım göstermiştir. 11 Mart 2020 tarihinde Dünya Sağlık Örgütü tarafından COVID-19 salgını bir pandemi olarak ilan edilmiştir. Ülkemizde de COVID-19 vakalarının görülmesiyle birlikte 11 Mart 2020 tarihinde T.C. Sağlık Bakanlığı tarafından pandemi önlemleri açıklanmıştır. Buna göre ilk olarak MEB ‘e bağlı okullar ve YÖK’e bağlı üniversiteler kısa süreli eğitime ara vermiştir. Daha sonra kurumsal düzenlemelerle açık ve uzaktan eğitime geçiş yapılmıştır (Can,2020). COVID-19 pandemisi ve yurtiçinde alınan önlemler nedeniyle araştırma verilerinin yüz yüze toplanmasında sorun yaşanmıştır. Çözüm olarak bir süre beklenmiş ancak tüm dünya

lkelerinde olduğu gibi yurtiçinde de COVID-19 pandemi sürecinin devam etmesi nedeniyle verilerin ‘Google Formlar’ aracılığıyla evrimii ortamda toplanmasına karar verilmiştir.

Buna göre uygun örneklem yöntemi kullanılarak çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma grubunun oluşturulmasında dikkate alınan esaslar; 60-96 ay arasındaki çocukların ebeveynleri, ebeveynlere erişim kolaylığı, ebeveynlerin teknolojiyi kullanabilirliği ve ebeveynlerin araştırmaya katılımdaki gnlllğdr. Araştırma da çalışma grubuna ndemene için 30 çocuğun ebeveyni, deneme uygulaması için 246 ve esas uygulama için ise 327 çocuğun ebeveyni olmak üzere toplam 603 gönüllü ebeveyn oluşturmuştur. Çalışma grubu ile yapılan öndeneme uygulaması sadece ölçeğin sorularının anlaşılır olup olmadığına yöneliktir.

- Deneme uygulaması sonucunda verilerin elde edildiği çalışma grubuna ait bazı özelliklerin grup içerisindeki frekansları (f) ve yüzdeleri (%) Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

*Deneme Uygulamasının Çalışma Grubuna Ait Betimsel İstatistikler*

| Ebeveyn             | f   | %    | Çocuk cinsiyet                          | f   | %    |
|---------------------|-----|------|-----------------------------------------|-----|------|
| Baba                | 43  | 17,5 | Kız çocuğu                              | 128 | 52,0 |
| Anne                | 203 | 82,5 | Erkek çocuğu                            | 118 | 48,0 |
| Yaş                 | f   | %    | Kardeş sayısı                           | f   | %    |
| 60-72 ay            | 136 | 55,3 | 1                                       | 132 | 53,7 |
| 73-84 ay            | 62  | 25,2 | 2                                       | 32  | 13,0 |
| 85-96 ay            | 48  | 19,5 | 3 ya da fazla                           | 22  | 8,9  |
|                     |     |      | Kardeş yok                              | 60  | 24,4 |
| Doğum sırası        | f   | %    | Okulöncesi eğitim alma süresi           | f   | %    |
| 1.çocuk             | 137 | 55,7 | 1 yıl                                   | 76  | 30,9 |
| 2. çocuk            | 77  | 31,3 | 2 yıl                                   | 54  | 22,0 |
| 3. çocuk            | 23  | 9,3  | 3 yıl                                   | 32  | 13,0 |
| 4. ve sonrası       | 9   | 3,7  | 4 yıl                                   | 3   | 1,2  |
|                     |     |      | Yeni başladı                            | 81  | 32,9 |
| Anne yaşı           | f   | %    | Baba yaşı                               | f   | %    |
| 20-24               | 4   | 1,6  | 20-24                                   | 13  | 5,3  |
| 25-29               | 45  | 18,3 | 25-29                                   | 64  | 26,0 |
| 30-34               | 79  | 32,1 | 30-34                                   | 87  | 35,4 |
| 35-39               | 70  | 28,5 | 35-39                                   | 82  | 33,3 |
| 40 ve üstü          | 48  | 19,5 | 40 ve üstü                              | 13  | 5,3  |
| Anne öğrenim düzeyi | f   | %    | Baba öğrenim düzeyi                     | f   | %    |
| İlkokul             | 20  | 8,1  | İlkokul                                 | 17  | 6,9  |
| Lisans/ Önlisans    | 111 | 45,1 | Lisansüstü                              | 27  | 11,0 |
| Lisansüstü          | 26  | 10,6 | Lise                                    | 66  | 26,8 |
| Lise                | 62  | 25,2 | Ortaokul                                | 23  | 9,3  |
| Okuryazar değil     | 2   | ,8   | Lisans/ Önlisans                        | 113 | 45,9 |
| Ortaokul            | 25  | 10,2 |                                         |     |      |
| Özel geresinim      | f   | %    | Devam ettiği kurum                      | f   | %    |
| Var                 | 8   | 3,3  | MEB’e bağlı bağımsız anaokulu           | 71  | 28,9 |
| Yok                 | 238 | 96,7 | MEB’e bağlı ilköğretim kurumu anasınıfı | 66  | 26,8 |
|                     |     |      | MEB’e bağlı ilköğretim kurumu 1. sınıf  | 53  | 21,5 |
|                     |     |      | MEB’e bağlı ilköğretim kurumu 2. sınıf  | 56  | 22,8 |

Araştırma kapsamında deneme uygulamasının çalışma grubunun büyük çoğunluğunu çocukların anneleri oluşturmaktadır. Çocukların cinsiyetlerine yönelik baktığımızda ise kız çocuğu ve erkek çocuğu katılım oranları birbirine çok yakındır. Çalışma grubunda yer alan çocukların %55,3’ ü 60-72 ay arasında yer almaktadır. 73-84 ve 85-96 aylık katılan çocuk oranları birbirine yakındır. Çalışma grubunda yer alan çocukların %75,6 ‘sının en az bir kardeşi bulunmaktadır. Kardeşi

bulunmayanların oranı ise %24,4' tür. Ayrıca deneme uygulamasının çalışma grubunda yer alan çocukların %55,7' si ilk çocuk, %31,3' ü ikinci çocuk, %9,3'ü üçüncü çocuk ve %3,7' si dört ve sonrasında bir doğum sırasına sahiptir.

Çocukların daha önce okul öncesi eğitim alma durumlarına baktığımızda ise %67,1'inin en az bir yıl okul öncesi eğitim aldığı görülmektedir. Okul öncesi eğitime yeni başlayanların oranı ise %32,9' dur.

Deneme uygulamasının çalışma grubunda yer alan çocukların annelerinin yaş aralığına baktığımızda ise %32,1 ile 30- 34 yaş aralığında, %28,5' i 35-39 yaş aralığında, %19,5'i 40 ve üstü yaş grubu, %18,3'ü 25- 29 yaş aralığında olduğu ve %1,6'sının 20-24 yaş arasında olduğu görülmektedir. Öğrenim durumu açısından incelediğimizde ise; %45,1'i üniversite mezunu, %25,2' si lise mezunu, %10,6'sı lisansüstü eğitim mezunu, %10,2 'si ortaokul mezunu, %8,1'i ilkokul, %0,8'inin okur yazar olmadığı görülmektedir.

Babaların yaşına baktığımızda ise; %35,4'ü 30-34 yaş, %33,3'ü 35-39 yaş, %26'sı 25-29 yaş, %5,3'ü 40 yaş ve üzeri ve %5,3'ü 20-24 yaş aralığında yer almaktadır. Baba öğrenim durumuna baktığımızda ise; %45,9'u üniversite mezunu, %26,8'i lise mezunu, %11'i lisansüstü eğitim mezunu, %9,3'ü ortaokul ve %6,9'u ilkokul mezunudur.

Çalışma grubunda yer alan çocukların %96,7'sinin özel gereksinimi bulunmamaktadır. Ayrıca %28,9'u MEB'e bağlı bağımsız anaokuluna devam etmektedir. %26,8'i MEB'e bağlı ilköğretim kurumu anasınıfına devam ederken, %21,5'i MEB'e bağlı ilköğretim birinci sınıfa, kalan %22,8'i ise MEB'e bağlı ilköğretim kurumu ikinci sınıfta öğrenim görmektedir.

- Çalışmanın ilk aşamasında AFA ile faktör yapısı ortaya konan ölçekler 327 kişiye tekrar uygulanmıştır. Esas uygulamaya yönelik verilerin elde edildiği çalışma grubuna ait bazı özelliklerin grup içerisindeki frekansları (f) ve yüzdeleri (%) Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

*Esas Uygulamanın Çalışma Grubuna Ait Betimsel İstatistikler*

| Ebeveyn             | f   | %    | Çocuk cinsiyet                          | f   | %    |
|---------------------|-----|------|-----------------------------------------|-----|------|
| Anne                | 55  | 16,8 | Kız çocuğu                              | 167 | 51,1 |
| Baba                | 272 | 83,2 | Erkek çocuğu                            | 160 | 48,9 |
| Yaş                 | f   | %    | Kardeş sayısı                           | f   | %    |
| 60-72 ay            | 241 | 73,7 | Yok                                     | 109 | 33,3 |
| 73-84 ay            | 45  | 13,8 | 1                                       | 166 | 50,8 |
| 85-96 ay            | 41  | 12,5 | 2                                       | 38  | 11,6 |
|                     |     |      | 3 ya da fazla                           | 14  | 4,3  |
| Doğum sırası        | f   | %    | Okulöncesi eğitim alma süresi           | f   | %    |
| 1.çocuk             | 195 | 59,6 | 1 yıl                                   | 103 | 31,5 |
| 2. çocuk            | 100 | 30,6 | 2 yıl                                   | 66  | 20,2 |
| 3. çocuk            | 27  | 8,3  | 3 yıl                                   | 38  | 11,6 |
| 4. ve sonrası       | 5   | 1,5  | 4 yıl                                   | 1   | ,3   |
|                     |     |      | Yeni başladı                            | 119 | 36,4 |
| Anne yaşı           | f   | %    | Baba yaşı                               | f   | %    |
| 20-24               | 4   | 1,2  | 20-24                                   | 1   | ,3   |
| 25-29               | 54  | 16,5 | 25-29                                   | 15  | 4,6  |
| 30-34               | 119 | 36,4 | 30-34                                   | 95  | 29,1 |
| 35-39               | 103 | 31,5 | 35-39                                   | 116 | 35,5 |
| 40 ve üstü          | 47  | 14,4 | 40 ve üstü                              | 100 | 30,6 |
| Anne öğrenim düzeyi | f   | %    | Baba öğrenim düzeyi                     | f   | %    |
| İlkokul             | 13  | 4,0  | İlkokul                                 | 9   | 2,8  |
| Lisans/ Önlisans    | 190 | 58,1 | Lisansüstü                              | 43  | 13,1 |
| Lisansüstü          | 22  | 6,7  | Lise                                    | 92  | 28,1 |
| Lise                | 79  | 24,2 | Ortaokul                                | 16  | 4,9  |
| Okuryazar değil     | 2   | ,6   | Lisans/ Önlisans                        | 167 | 51,1 |
| Ortaokul            | 21  | 6,4  |                                         |     |      |
| Özel geresinim      | f   | %    | Devam ettiği kurum                      | f   | %    |
| Yok                 | 315 | 96,3 | MEB'e bağlı bağımsız anaokulu           | 197 | 60,2 |
| Var                 | 12  | 3,7  | MEB'e bağlı ilköğretim kurumu anasınıfı | 54  | 16,5 |
|                     |     |      | MEB'e bağlı ilköğretim kurumu 1. sınıf  | 41  | 12,5 |
|                     |     |      | MEB'e bağlı ilköğretim kurumu 2. sınıf  | 35  | 10,7 |

Araştırma kapsamında esas uygulamanın çalışma grubunun büyük çoğunluğunu çocukların babaları oluşturmaktadır. Çocukların cinsiyetlerine yönelik baktığımızda ise kız çocuğu ve erkek çocuğu katılım oranları birbirine çok yakındır. Çalışma grubunda yer alan çocukların %73,7 si 60-72 ay arasında yer almaktadır. 73-84 ve 85-96 aylık katılan çocuk oranları birbirine yakındır. Çalışma grubunda yer alan çocukların %66,7 'sinin en az bir kardeşi bulunmaktadır. Kardeşi bulunmayanların

oranı ise % 33,3' tür. Ayrıca çalışma grubunda yer alan çocukların %59,6' sı ilk çocuk, %30,6' sı ikinci çocuk, %8,3'ü üçüncü çocuk ve %1,5'i dört ve sonrasında bir doğum sırasına sahiptir.

Çocukların daha önce okul öncesi eğitim alma durumlarına baktığımızda ise %63,6 'sının en az bir yıl okul öncesi eğitim aldığı görülmektedir. Okul öncesi eğitime yeni başlayanların oranı ise %36,4' tür.

Çalışma grubunda yer alan çocukların annelerinin yaş aralığına baktığımızda ise %36,4 ile 30- 34 yaş aralığında, %31,5' un 35-39 yaş aralığında, %16,5'un 25- 29 yaş aralığında, %14,4'ün 40 ve üstü yaş grubu içinde olduğu ve %1,2'sinin 20-24 yaş arasında olduğu görülmektedir. Öğrenim durumu açısından incelediğimizde ise; %58,1'i üniversite mezunu, %24,2' si lise mezunu, %6,7'si lisansüstü eğitim mezunu, %6,4 'ü ortaokul mezunu, %4'ü ilkokul, %0,6 sı okur yazar olmadığı görülmektedir.

Babaların yaşına baktığımızda ise; %35,5'i 35-39 yaş, %30,6'sı 40 yaş ve üzeri, %29,1'i 30-34 yaş, %4,6'sı 25-29 yaş ve %0,3'ü 20-24 yaş aralığında yer almaktadır. Baba öğrenim durumuna baktığımızda ise; %51,1'i üniversite mezunu, %28,1'i lise mezunu, %13,1'i lisansüstü eğitim mezunu, %4,9'u ortaokul ve %2,8'i ilkokul mezunudur.

Çalışma grubunda yer alan çocukların %96,3'ünün özel gereksinimi bulunmamaktadır. Ayrıca %60,2' si MEB'e bağlı bağımsız anaokuluna devam etmektedir. %16,5'i MEB'e bağlı ilköğretim kurumu anasınıfına devam ederken, %12,5'i MEB'e bağlı ilköğretim birinci sınıfa, kalan %10,7 ise MEB'e bağlı ilköğretim kurumu ikinci sınıfta öğrenim görmektedir.

#### **4.3. Verilerin Toplanması**

Araştırma verilerinin toplanmasında kullanılan araçlar, ölçeğin materyaller ve uygulanma sürecine yönelik açıklamalar yapılmıştır.

#### **4.3.1. Veri Toplama Araçları**

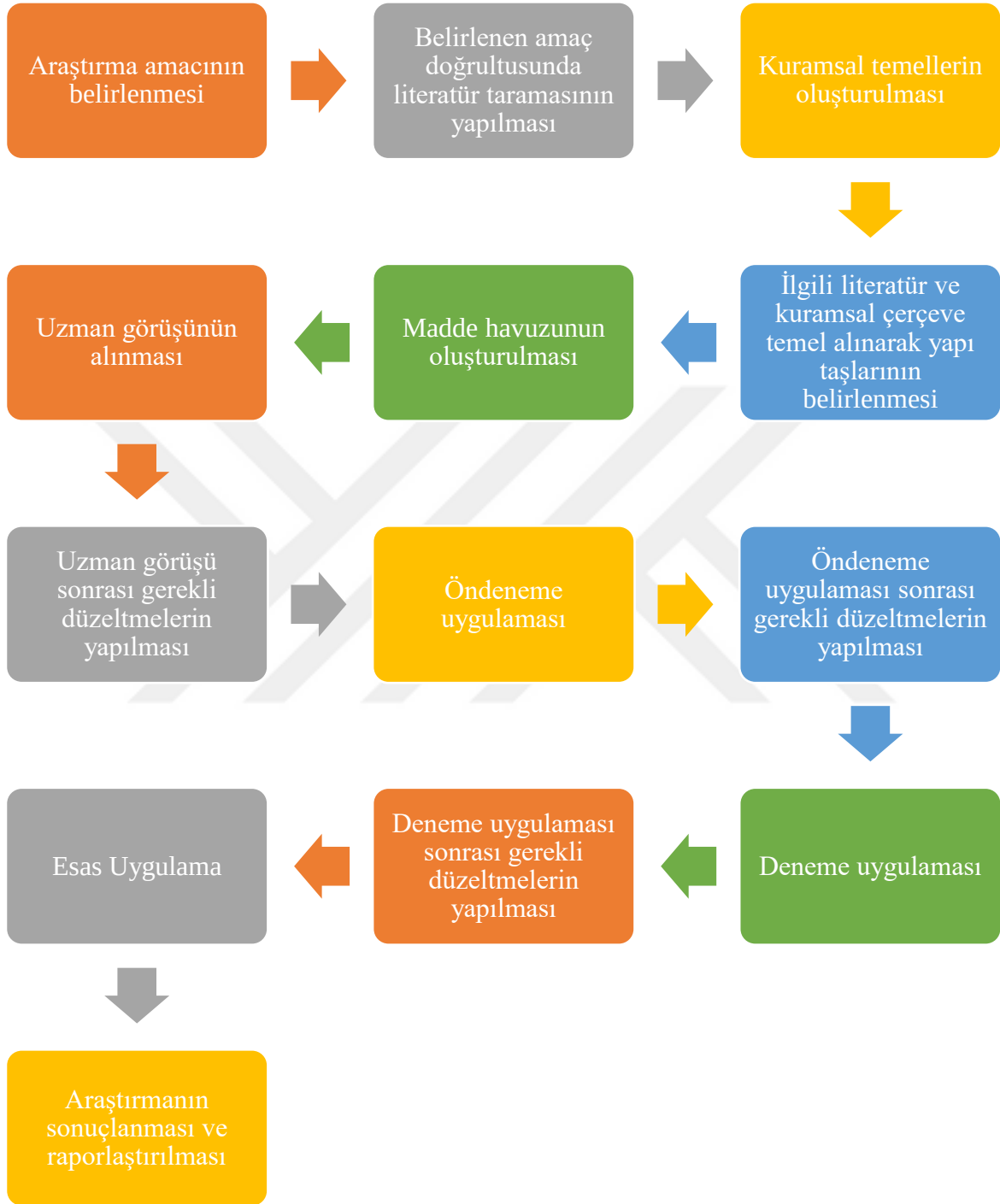
Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan ‘Kişisel Bilgi Formu’ (Ek. 1) ve yine araştırmacı tarafından hazırlanan geçerlik ve güvenirliği yapılacak olan ‘Erken Çocuklukta Esnek Düşünme Ölçeği’ (Ek. 2) kullanılmıştır.

#### **4.3.2. Kişisel Bilgi Formu**

Kişisel Bilgi Formu, araştırma kapsamına alınan çocuklar ve ebeveynleri hakkında bilgi almak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Kişisel Bilgi Formu; cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, doğum sırası, okul öncesi eğitime devam etme süreci, anne ve babanın öğrenim durumu, meslekleri, yaşları gibi demografik bilgilerin ortaya konulmasına yönelik soruları içermektedir. Çocuğa yönelik soruların yer aldığı kişisel bilgiler ebeveyn tarafından doldurulmuştur.

#### **4.3.3. Erken Çocuklukta Esnek Düşünme Ölçeği**

Araştırmacı tarafından geliştirilen ‘Erken Çocuklukta Esnek Düşünme Ölçeği’ çocukların esnek düşünmeyi oluşturan alt boyutlarda, çocukların gelişimlerini değerlendirmek amacıyla oluşturulmuştur. Ölçeğin uygulanması konusunda MEB izni (Ek. 3), Etik Komisyon Onayı (Ek. 4) alınarak çevrimiçi ortamda öndeneme, deneme ve esas uygulaması yapılmıştır. Erken Çocuklukta Esnek Düşünme Ölçeğinin geliştirilme aşamaları Şekil 1 de yer alan sıralamaya uyularak yapılmıştır. Bunlar:



Şekil 1. Erken Çocuklukta Esnek Düşünme Ölçeğinin geliştirilme süreci

- *İlgili literatür ve kuramsal çerçeve temel alınarak yapı taşlarının belirlenmesi:* Esnek düşünme, bireyin yeni ve değişen durumlara, olaylara karşı bilişsel, duygusal ve sosyal olarak kendisinin ve çevresinin farkında olması ve bu durumlar karşısında duygu, düşünce ve davranışlarını düzenlemesidir. “Rahat fikirleri bırakma kapasitesi, belirsizlik ve çelişkiye alışmak; geleneksel zihin setlerinin üzerine çıkmak ve sorduğumuz soruları yeniden çerçevelendirme yeteneği; kökleşmiş varsayımlarınızı terk etme ve kendimizi yeni paradigmalara açma yeteneği; mantığa olduğu kadar hayal gücüne güvenme ve çok çeşitli fikirler üretme ve entegre etme eğilimi; denemeye ve başarısızlığa toleranslı olma istekliliğine denir.” şeklinde tanımlamaktadır (“Elastic: Flexible thinking in a constantly changing world”, t.y). Literatür ışığında ‘Erken Çocuklukta Esnek Düşünme Ölçeği’ üç alt boyuttan oluşturulmuştur. Bunlar ‘bilişsel esneklik, duygusal esneklik ve sosyal esneklik’tir.

- **Bilişsel Esneklik:** Bir kimsenin (a) herhangi bir durumda mevcut seçenek ve alternatiflerin mevcut olduğu konusundaki farkındalığını, (b) esnek olma ve duruma uyum göstermeye istekli olduğunun ve (c) kişinin kendi kendine yeterlilik veya inancına sahip olduğuna inandığı anlamına gelmektedir (Dennis & Vander Wal ,2010). Tanımında da yer alan yapıtaşları gelişimsel aşamalara göre sıralanmış ve çocuklarda bilişsel esneklik ilgili becerileri değerlendirecek maddeler yazılmıştır. Çocukların bilişim teknolojileri okur-yazarlığı ve açıklık özelliklerine yönelik maddeler oluşturulmuştur. Bilişsel esneklik alt boyutunda toplam 22 madde bulunmaktadır.
- **Duygusal Esneklik:** Duygusal esneklik, içeriğe uygun duygusal bir şekilde yanıt verme ve bağlam değiştiğinde birinin duygusal yanıtlarından kurtulma yeteneği olarak tanımlanabilir. Duygusal esneklik psikolojik sağlık ile ilişkilendirilmiştir (Beshai vd., 2018). Yapılan tanımlar ışığında yapı taşları oluşturulmuştur. Öz düzenleme, doyum erteleme, bağlanma, yenilik arayışı, olumlu gelecek beklentisi duygusal esneklik alt boyutu altında yer alan yapı taşlarıdır. Bu alt boyutta toplam 40 madde bulunmaktadır.
- **Sosyal Esneklik:** Genellikle etkili ekip çalışması için gereken bir özellik olarak işlevsel hale getirilmektedir. Bu kişiler arası özellik, son otuz yılda, web tabanlı teknolojilerin yayılmasıyla dikkat çekmiştir (OECD’ den aktaran Barak & Levenberg, 2016a). Bu beceri bir kişinin diğer bireylerle birlikte çalışırken övgü, aksilik ve eleştiriyile esnek bir şekilde başa çıkma eğiliminde

olduğunu göstermektedir. Adger (2000) “grupların ya da toplumların sosyal, politik ve çevresel değişimler sonucunda ortaya çıkan dışsal gerilim ve rahatsızlıklarla başa çıkabilme yeteneği” olarak tanımlanmıştır (Adger’ den aktaran Yeni,2014). Sosyal problem çözme ve sosyal yeterlilik becerileri yapı taşları olarak ele alınmıştır. Bu alt boyutta toplam 37 madde bulunmaktadır.

- *Madde havuzunun oluşturulması*; Çalışma kapsamında geliştirilmesi hedeflenen Erken Çocuklukta Esnek Düşünme Ölçeğinin madde havuzunu hazırlamak için ilgili literatür ayrıntılı bir biçimde taranmıştır. Ölçeğin madde havuzu literatürde yer alan tanımlamalarından, benzer alt boyutlara sahip yetişkinler ve çocuklar için geliştirilmiş ölçekler referans alınarak yapı taşları oluşturulmuştur. Bu yapı taşları ışığında gelişimsel aşamalar göz önünde bulundurularak maddeler oluşturulmuştur. Toplam 164 madde ölçme aracı kapsamında yazılmıştır.

Madde havuzu oluşturulduktan ölçme aracının 5’li likert tarzda olmasına karar verilmiştir. “Hiçbir zaman”, “nadiren”, “bazen”, “çoğu zaman” ve “her zaman” şeklinde likert olarak hazırlanmıştır.

- *Uzman Görüşü Alınması*; 60-96 aylık çocukların esnek düşünme becerisini ölçmek için belirlenen 164 maddenin amaca uygun olup olmadığına ilişkin yapılan bir diğer çalışma bu konuda uzman görüşlerine başvurmaktır. Uzman görüşleri ‘Uzman Değerlendirme Formu’ ile alınmış ve maddelere yönelik uzman görüşlerinin dağılımı Ek. 5’te sunulmuştur. Bu işlemin amacı, kapsam geçerliğine ilişkin kanıt elde etmektir. Uzmanlardan, her bir maddenin ölçülmesi hedeflenen özellik ile ne kadar ilişkili olduğunun, maddelerin açıklık ve anlaşılabilirliğinin değerlendirilmesi istenir (DeVellis, 2017). Bununla ilgili olarak bu çalışmada oluşturulan uzman görüş formunda uzmanlardan maddeleri ölçülmek istenen özelliği ölçme, yaş grubuna uygunluk ve dil bakımından değerlendirmeleri ve her bir özellik bakımından her maddeye ilişkin değerlendirmelerini uygun ve uygun değil şeklinde belirtmeleri istenmiştir. Maddeler hakkında görüş ve önerilerini belirtmeleri amacıyla her madde için alan bırakılmıştır.

Bir ölçme ve değerlendirme uzmanı, bir rehberlik ve psikolojik danışman ve altı okul öncesi eğitimi alan uzman olmak üzere toplam sekiz uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanların her soru için görüşleri bir belirtke tablosu üzerinde değerlendirilmiştir. Uzman görüşleri alındıktan sonra her bir madde için kapsam geçerlilik indeksi hesaplanmıştır. Bu amaçla Davis tekniği kullanılmıştır. Bu teknik ile hesaplanan

kapsam geçerlilik indekslerinin 0,80 ve daha yüksek olması istenir (Yurdugül, 2005). Yapılan analizler sonucunda ölçeğin kapsam geçerlik indeksi 0,95 olarak hesaplanmıştır. Kapsam geçerlik indeksi sonucunda şekillenen ölçeğin organizasyonu Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

*Erken Çocuklukta Esnek Düşünme Ölçeğinin Alt Boyutları, Yapı Taşları ve Madde Sayısı Organizasyonu*

| Alt Boyutları     | Yapı Taşları                        | Madde Sayısı |
|-------------------|-------------------------------------|--------------|
| Bilişsel Esneklik | Bilişim Teknolojileri Okuryazarlığı | 27           |
|                   | Açıklık                             |              |
| Duygusal Esneklik | Bağlanma                            | 54           |
|                   | Doyum Erteleme                      |              |
|                   | Öz Düzenleme                        |              |
|                   | Olumlu Gelecek Beklentisi           |              |
|                   | Yenilik Arama                       |              |
| Sosyal Esneklik   | Sosyal Problem Çözme                | 43           |
|                   | Sosyal Yeterlilik                   |              |

Bu doğrultuda çalışma kapsamında yazılan 164 maddeden 40 tanesinin 0,80 değerinin altında kapsam geçerlilik indeksine sahip olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Diğer maddelerde, varsa, uzman görüşleri doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. Tablo 3 de görüldüğü üzere kapsam geçerlilik indeksi sonrası bilişsel esneklik alt boyutu 27, duygusal esneklik alt boyutu 54, sosyal esneklik alt boyutu 43 maddeden oluşmaktadır.

#### 4.3.4. Erken Çocuklukta Esnek Düşünme Ölçeğinin Uygulanması

‘Erken Çocuklukta Esnek Düşünme Ölçeği’ karton kapaklı bir kitapçığa bastırılmıştır. Ölçeğin açıklamasında hitap, ölçeğin amacı, doldurulurken dikkat edilmesi gereken hususlar bulunmaktadır. Alt boyutlardan bahsedilerek, maddelerin olduğu tabloya geçilmektedir. Sayfanın devamında alt boyutları ve 5’li likert yapı hakkında bilgi yer almaktadır. Fakat dünya genelinde pandemi ilan edilmesine sebep olan COVID-19 salgınından dolayı ölçek

“Google Formlar” aracılığıyla belirlenen düzende çevrimiçi olarak hazırlanmıştır. Hazırlanan ölçme aracı çevrimiçi uygulanmıştır. Yakın çevreden başlanarak ölçme aracının linki ebeveynlere iletilmiştir. Kişisel bilgilerinin gizliliği konusunda ve ölçme aracının amacı hakkında bilgilendirme yapılmıştır. ‘Erken Çocuklukta Esnek Düşünme Ölçeğinin’ çevrimiçi uygulanması 8- 10 dk. sürmüştür.

Çalışma grubuna ‘Erken Çocuklukta Esnek Düşünme Ölçeğinin’ uygulanması öndeneme, deneme ve esas uygulama şeklinde yapılmıştır.

- *Öndeneme uygulaması*; Maddelerin ebeveynler tarafından anlaşılabilirliğini test etmek için 124 maddelik form ile öndeneme uygulaması yapılmıştır. Uygulamanın çalışma grubunu Samsun, Ankara ve Ordu illerinde bulunan toplam 30 ebeveyn oluşturmaktadır. Öndeneme uygulaması uzman görüşü sonunda belirlenen 124 madde ile yüz yüze olarak yapılmıştır. Uygulamalar 10-14 Nisan 2020 tarihleri arasında yapılmış, uygulama ortalama 12-15 dk sürmüştür. Uygulama sonunda maddelerin açık ve anlaşılır olduğu görülmüştür.
- *Deneme uygulaması*; bu çalışma ile Bilişsel Esneklik, Duygusal Esneklik ve Sosyal Esneklik ölçeklerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ölçülmek istenen özelliğin, araştırmacı tarafından yazılan göstergeleri ile ölçülüp ölçülmediği amacı ile yapılan deneme uygulamalarında, formüller ile örneklem büyüklüğü hesaplama yerine ölçeğin yapısı ve analizde kullanılacak yöntemin dikkate alınmasının daha doğru olacağı ifade edilmektedir (Erkuş, 2012, s.58-59). Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde, Büyüköztürk (2002) değişken (madde) sayısının en az beş katının uygun olduğunu ve Kline (1994) faktör çıkarmak için 200 kişilik bir örneklem yeterli olduğunu belirtmiştir. MacCallum, Widaman, Zhang ve Hong’un (1999) ise 100-200 kişilik örneklem faktör analizi için kabul edilebilir örneklem büyüklüğü olduğunu ifade etmektedir (aktaran Tabachnick & Fidell, 2013, s.618). Bu çalışmalar dikkate alınarak, deneme uygulaması için en az 200 kişilik bir örneklem ulaşılması hedeflenmiştir.

Bu çalışmada deneme uygulaması için ölçek Türkiye geneli MEB’e bağlı veya özel anaokulu, ilköğretim bünyesinde yer alan anasınıfı ve ilkokul birinci ve yaşlarının uygunluğu durumunda ilkokul ikinci sınıfa devam eden 246 çocuğun ebeveynine “Google Formlar” aracılığıyla çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Deneme uygulaması, öndeneme uygulaması sonunda değişiklik göstermeyen 124 madde ile yapılmıştır.

Uygulamalar 30 Ağustos- 11 Kasım 2020 tarihleri arasında yapılmış, uygulama ortalama 8-10 dakika sürmüştür.

- *Esas Uygulama*; Deneme uygulamasının ardından son hali verilen ölçeğin yapısının doğrulanması ve diğer araştırma sorularına yanıt bulmak için yine Türkiye geneli MEB’e bağlı veya özel anaokulu, ilköğretim bünyesinde yer alan anasınıfı ve ilkokul birinci ve yaşlarının uygunluğu durumunda ilkokul ikinci sınıfa devam eden 327 çocuğun ebeveynine uygulanmıştır.

Esas uygulama, deneme uygulaması sonunda belirlenen 99 madde ile “Google Formlar” aracılığıyla çevrimiçi olarak yapılmıştır. Uygulamalar 15 Kasım 2020- 25 Aralık 2020 tarihleri arasında yapılmış, uygulama ortalama 8-10 dakika sürmüştür.

#### 4.4. Verilerin Analizi

Araştırmaya dahil edilen çocuklar için ebeveynlerin doldurduğu ‘Kişisel Bilgi Formu’ ve ‘Erken Çocuklukta Esnek Düşünme Ölçeği’ ebeveyn verileri SPSS ve Mplus programları aracılığıyla gereken istatistiksel analizler yapılmıştır. Yapılan analizler aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

- *Deneme uygulaması*; Alan yazın dikkate alınarak oluşturulan ve uzman görüşleri ışığında yeniden düzenlenen Bilişsel Esneklik (27 madde), Duygusal Esneklik (54 madde) ve Sosyal Esneklik (43 madde) formları 246 veliye uygulanmıştır. Bu uygulama ile elde edilen veriler maddeler ile ölçülmek istenen özellikler arasındaki ilişkilerin ortaya konmasında ve maddelerin değerlendirilmesinde kullanılmıştır.

Madde ve yapı arasındaki ilişki önemli görülmektedir. Bu ilişkinin incelenmesinde maddelerin her biri için madde puanı ve toplam puan arasındaki korelasyon değeri kullanılabilir (DeVellis, 2017). Bu amaçla bu çalışmada madde puanı ve toplam puan arasındaki ilişki Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Katsayıların yorumlanmasında sadece istatistiksel manidarlık değil pratik manidarlık da dikkate alınmıştır. Pratik manidarlık için yorum 0,20 ve altı ölçekten çıkarılmalı, 0,20 ve 0,30 arası düzeltilmeli, 0,30 ve 0,40 arası iyi ve 0,40 üstü maddelerin çok iyi ayırt edici olduğu şeklindedir (Ebel, 1965’ten aktaran Erkuş, 2003, s.135).

Faktör analizi yöntemleri, maddelere verilen yanıtların altındaki gizli örüntüleri korelasyon matrisine dayalı olarak ortaya koyar ve ölçeğin yapı geçerliliğinin

belirlenmesinde en çok kullanılan yöntemdir (Crocker & Algina, 1986, s. 230-232). Bu araştırma kapsamında da ilgili ölçeklerin deneme uygulaması için yapı geçerliliğinin ortaya konmasında Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) kullanılmıştır. Analiz IBM SPSS 25 programı ile gerçekleştirilmiştir.

Açıklayıcı faktör analizi için öncelikle kayıp veri ve uç değerlerin incelenmesi, tek değişkenli normallik, çok değişkenli normallik ve çoklu bağlantı varsayımlarının incelenmesi gerekmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Bu çalışma kapsamında elde edilen verilerde kayıp veri bulunmamaktadır. Uç değer incelemesinde, örneklem büyüklüğü 100'den fazla olduğunda, eğer herhangi bir gözlemin z puanı  $\pm 4,0$  veya daha fazlaysa, gözlem uç değerdir. Çalışma kapsamında her bir ölçek için bireylere ait z puanı hesaplanmış ve bunların  $\pm 4,0$  aralığında olduğu yani uç değer olmadığı tespit edilmiştir. Tek değişkenli normallik için çarpıklık katsayısı incelenmiştir. Çarpıklık katsayısının (ÇK)  $\pm 1$  aralığında olması normal dağılım kabul edilir (Büyüköztürk, 2012, s. 40). Geliştirilen üç ölçek için de çarpıklık katsayılarının bu aralıkta veya çok yakın olduğu (Bilişsel Esneklik ÇK =  $-0,605$ ; Duygusal Esneklik ÇK =  $-0,647$ ; Sosyal Esneklik =  $-1,023$ ) ve dağılım normal olduğu belirlenmiştir (Ek. 6). Çok değişkenli normallik her bir değişkenin ve değişkenlerin bütün doğrusal kombinasyonlarının normal dağıldığı sayılıstır. Bunun için her bir ölçekte yer alan maddelere ait Q-Q grafikleri elde edilmiştir. Eğer dağılım normalse, her bir gözleme ait nokta sol alttan sağ üste uzanan köşegenin üzerine düşer. Normallikten uzaklaştıkça noktalar da köşegenden uzaklaşır. Grafikler incelendiğinde bu noktaların köşegen üzerinde veya yakın olduğu görülmüştür. Çoklu bağlantılılık ise değişkenler arası korelasyon çok yüksek olduğunda ortaya çıkan problemdir ve korelasyon değerinin 0,90'dan büyük olmaması istenir. Bu amaçla her bir ölçek altında yer alan maddeler arası korelasyon katsayıları hesaplanmış ve çoklu bağlantı problemine yol açan bir durum olmadığı görülmüştür.

AFA için örneklemin uygunluğunun belirlenmesinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve Barlett Testi kullanılır. KMO değerinin en az 0,50 olması ve Barlett testinin anlamlı olması örneklemin uygun ve değişkenler arası ilişkinin uygun olduğunu gösterir (Field, 2009, s.659). AFA sonucunda ölçeğin boyut yapısı ile ilgili de karara ulaşılmaktadır. Bu çalışmada boyut sayısının belirlenmesinde açıklanan varyans yüzdesi, özdeğerlerin birbirine oranı ve faktörlerin açıklanabilirliği dikkate alınmıştır. İlk faktör tarafından açıklanan varyans %20'den fazla olduğunda tek

boyutlu yapı kabul edilebilir (Reckase, 1979). Özdeğerler incelenirken de sıralı özdeğerler birbiri ile kıyaslanır. Birinci özdeğerin ikincisine olan oranı ( $\lambda_1/\lambda_2$ ), ikinci özdeğerin üçüncüsüne olan oranının ( $\lambda_2/\lambda_3$ ) en az üç katı ise tek boyutluluktan bahsedilebilir (Hattie, 1985; Lord, 1980, s.19).

Maddelere ait faktör yük değerleri maddenin hangi faktör ile tanımlanabileceğini ve ilişkinin büyüklüğünü gösterir. Tabachnick ve Fidell (2013, s.654) 0,32 ve üzeri faktör yük değerine sahip maddelerin değerlendirmeye alınması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca Faktör yük değerinin 0,71 ve üstü olması ise mükemmel, 0,63 olması çok iyi, 0,55 olması iyi, 0,45 olması vasat ve 0,32 olması zayıf ilişki olarak yorumlanmaktadır. Ortak varyans katsayıları (communality coefficients) ise ölçülen değişkendeki varyansın ne kadarını faktörlerin üretebileceğini belirtir. Ortak varyans katsayısı  $h^2$  ile gösterilir. İyi bir AFA modelinde, ortak varyans katsayılarının hepsinin oldukça yüksek (1'e mümkün olduğunca yakın) olması beklenir. Ortak faktör varyansı için Costello ve Osborne (2005) ölçüt olarak 0,40 alınabileceğini, Tabachnick ve Fidell (2013; s.664-667) ise ortak varyans 0,20 değerinden düşük olduğunda bu durumun maddeler arası heterojenliğin bir göstergesi olabileceğini belirtmişlerdir.

Deneme uygulaması ile elde edilen verilere ait güvenilirlik kestirimleri için farklı güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Bunlardan ilki Cronbach  $\alpha$  katsayısıdır. Yurdugül (2006) testteki maddelere ilişkin ölçümler konjenerik olduğu durumda Cronbach  $\alpha$  güvenilirlik kestiriminin yanı sıra sonuçlar üretebileceğini ifade etmektedir. Maddelere ilişkin ölçümlerin konjenerik olması faktör analizi sonrasında elde edilen faktör yüklerinin birbirine eşit olması anlamına gelmektedir. Maddeler eşit faktör yüklerine sahip olmadığında konjeneriktirler ve bu durumda Cronbach  $\alpha$  güvenilirliğin gerçek değerinin altında değerler üretebilmektedir (Yurdugül, 2006). Bu çalışmada da faktör yükleri eşit olmadığı için  $\alpha$  katsayısının yanı sıra sonuçlar üretebileceği dikkate alınarak, güvenilirlik kestirimi için Heise ve Bohrnstedt'ın (1970)  $\Omega$  güvenilirlik katsayısı da hesaplanmıştır. Heise ve Bohrnstedt'ın  $\Omega$  güvenilirlik katsayısı AFA çıktıları kullanılarak hesaplanmaktadır (Heise & Bohrnstedt, 1970).

- *Esas Uygulama*; Deneme uygulaması sonrasında son hali verilen Bilişsel Esneklik (22 madde), Duygusal Esneklik (40 madde) ve Sosyal Esneklik (37 madde) ölçekleri 327 kişiye daha uygulanmış ve öncelikle elde edilen ölçümlere ilişkin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Deneme uygulaması sonrasında AFA ile

ortaya konan ölçek yapılarının, tekrar toplanan veri ile uyumluluğu Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) ile incelenmiştir.

Açımlayıcı faktör analizinde olduğu gibi burada da öncelikle varsayımlar incelenmiştir. Bu çalışma kapsamında elde edilen verilerde kayıp veri bulunmamaktadır. Çalışma kapsamında her bir ölçek için bireylere ait z puanı hesaplanmıştır. Bilişsel Esneklik ölçeği verileri içerisinde hesaplanan z puanlarının  $\pm 4,0$  aralığında olduğu yani uç değer olmadığı tespit edilmiştir. Duygusal Esneklik Ölçeği verisinde 22, Sosyal Esneklik Ölçeği verisinde ise 19 ölçümün uç değer olduğu tespit edilmiş ve veriden çıkarılmıştır. Tek değişkenli normallik için çarpıklık katsayısı incelenmiştir. Geliştirilen üç ölçek için de çarpıklık katsayılarının  $\pm 1$  aralığında olduğu (Bilişsel Esneklik  $\text{ÇK} = -,766$ ; Duygusal Esneklik  $\text{ÇK} = -,930$ ; Sosyal Esneklik  $= -,854$ ) ve dağılımın normal olduğu belirlenmiştir (Ek. 6). Çok değişkenli normallik için her bir ölçekte yer alan maddelere ait Q-Q grafikleri incelendiğinde bu varsayımın sağlandığı görülmüştür. Çoklu bağlantılılığın incelenmesi için her bir ölçek altında yer alan maddeler arası korelasyon katsayıları hesaplanmış ve çoklu bağlantı problemine yol açan bir durum olmadığı görülmüştür. DFA, Mplus programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir; faktör yükleri ve uyum indeksleri elde edilmiştir. Model veri uyumuna karar vermek için  $\chi^2/\text{sd}$  oranı, Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) ve Tucker Lewis İndeksi (TLI) değerleri incelenmiştir.  $\chi^2/\text{sd}$  oranının beşin altında, RMSEA değerinin 0,08 veya altında, CFI ve TLI indekslerinin ise 0,90 üzeri ve 1'e yakın olması durumlarında model uyumunun iyi olduğu yorumu yapılabilmektedir (Hu & Bentler, 1999; Tabachnick & Fidell, 2013, s.720-722). RMSE değeri 0,10 üzerinde olması zayıf uyumun göstergesidir (Browne & Cudeck, 1993).

Deneme uygulaması ile elde edilen verilere ait güvenilirlik kestirimleri için de farklı güvenilirlik kestirimleri hesaplanmıştır. Öncelikle Cronbach  $\alpha$  katsayısı hesaplanmıştır. Deneme uygulamasında olduğu gibi esas uygulamada da faktör yükleri eşit olmadığı için  $\alpha$  katsayısının yanı sıra sonuçlar üretebileceği dikkate alınarak, McDonald  $\omega$  güvenilirlik katsayısı da hesaplanmıştır. McDonald  $\omega$ , Doğrulamalı Faktör Analizi sonucunda elde edilen standartlaştırılmamış faktör yükleri ve bunlara ilişkin hata varyansları kullanılarak hesaplanmaktadır (McDonald, 1985; Yurdugül, 2006). Güvenirlik katsayısının 0,70 ve üzeri olması kabul edilebilir değer olarak

belirtilmektedir (Nunnally, 1970). Bunlara ek olarak 31 veliye tekrar uygulaması yapılmıştır ve bu iki uygulamadan elde ettikleri puanların korelasyonu hesaplanarak test-tekrar test güvenirliği elde edilmiştir.

- *Ölçme Değişmezliği*; Geliştirilen ölçme araçlarından elde edilen bilgilerin genelleştirilebilmesi ya da farklı gruplarda karşılaştırılabilmesi için bu gruplarda ölçülen yapının aynı anlama gelmesi gerekmektedir. Bu sebeple bu çalışmada geliştirilen ölçeklerin cinsiyete göre oluşturulan gruplara göre ölçme değişmezliği incelenmiştir. Ayrıca farklı gruplarda ölçülmek istenen yapının benzer olduğuna ilişkin bulgular bir diğer geçerlilik kanıtı olarak sunulmuştur. Bu çalışma kapsamında ölçme değişmezliğinin üç aşaması ele alınmıştır: Biçimsel değişmezlik (configural invariance), Metrik değişmezlik (metric invariance) ve Ölçek değişmezliği (scalar invariance). Bunlardan ilki ve temel düzey olan biçimsel değişmezlik sağlandığında, ölçeğe ait faktör yapısının gruplar arası aynı olduğu yorumu yapılır. Metrik değişmezlikte ölçeğin maddelerine ait faktör yüklerinin aynı olduğu hipotezi test edilir. Bir başka ifadeyle bu değişmezlik sağlandığında farklı grupların, ölçek ile ölçülmek istenen gizil yapıya aynı anlamı atfettikleri söylenebilir. Ölçek değişmezliği ise faktör yükleri ve regresyon sabitlerinin gruplar arası aynı olup olmadığını test eder. Ölçek değişmezliği sağlandığında gruplar ölçekten aldıkları puanlara yani ölçülmek istenen gizil değişkene göre karşılaştırılabilir (Başusta & Gelbal, 2015; Önen, 2007; Van de Schoot, Lugtig & Hox, 2012). Bu üç aşama Mplus programı ile gerçekleştirilen çok gruplu DFA analizi ile test edilmiştir.

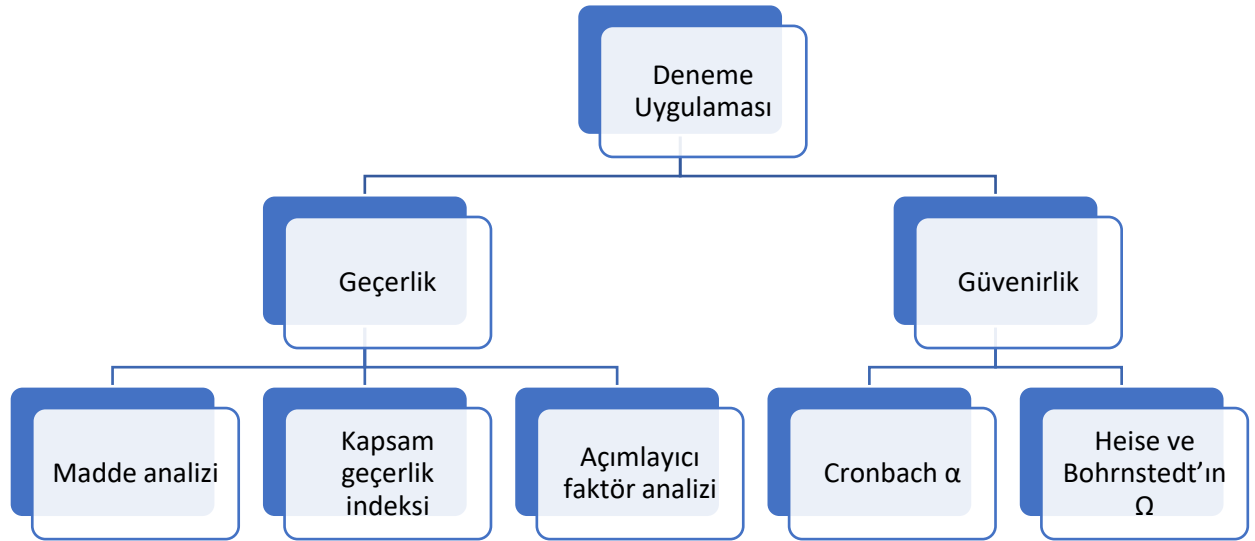
## BÖLÜM V

### BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma bulguları deneme uygulaması geçerlik, deneme uygulaması güvenirlik, esas uygulama geçerlik, esas uygulama güvenirlik ve esas uygulamanın ölçme değişmezliği şeklinde gruplandırılarak verilmiştir.

#### 5.1. Deneme Uygulaması

Bu kısımda “Erken Çocuklukta Esnek Düşünme Ölçeğinin” deneme uygulamasına yönelik geçerlik ve güvenirliğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Ölçeğin deneme uygulamasına yönelik yapılan analizler Şekil 2 de sunulmuştur.



Şekil 2. Deneme uygulaması veri analizi

### **5.1.1. Deneme Uygulaması Geçerlik**

Araştırma kapsamında geliştirilen Bilişsel Esneklik, Duygusal Esneklik ve Sosyal Esneklik ölçeklerinin geçerliliğinin incelenmesi için öncelikle madde puanı ve toplam puan arasındaki ilişki Pearson korelasyon ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4, Tablo 5 ve Tablo 6’da sunulmuştur.



Tablo 4

*Bilişsel Esneklik Ölçeği Madde Puanı – Toplam Puan Korelasyonu*

| Madde Numarası | Korelasyon Değeri |
|----------------|-------------------|
| 1              | ,626              |
| 2              | ,637              |
| 3              | ,659              |
| 4              | ,675              |
| 5              | ,722              |
| 6              | ,706              |
| 7              | ,590              |
| 8              | ,739              |
| 9              | ,736              |
| 10             | ,719              |
| 11             | ,751              |
| 12             | ,724              |
| 13             | ,751              |
| 14             | ,716              |
| 15             | ,729              |
| 16             | ,743              |
| 17             | -,117*            |
| 18             | ,692              |
| 19             | ,724              |
| 20             | ,756              |
| 21             | ,671              |
| 22             | ,630              |
| 23             | ,702              |
| 24             | ,646              |
| 25             | ,750              |
| 26             | ,662              |
| 27             | ,708              |
| *<0,20         |                   |

Tablo 4 incelendiğinde hesaplanan madde-toplam puan arasındaki korelasyon değerlerinin -0,117 ilâ 0,756 arasında değiştiği görülmektedir. Pratik manidarlık açısından değerlendirildiğinde 17.madde 0,20 değerinin altında korelasyona sahip olduğu için ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Diğer maddelerin ise 0,40 üstü korelasyon değerine sahip olduğu ve çok iyi düzeyde ayırt edici olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. 27 maddeden oluşan Bilişsel Esneklik Ölçeği bu aşamada 26 madde olarak güncellenmiştir.



Tablo 5

*Duygusal Esneklik Ölçeği Madde Puanı – Toplam Puan Korelasyonu*

| Madde Numarası | Korelasyon Değeri | Madde Numarası | Korelasyon Değeri |
|----------------|-------------------|----------------|-------------------|
| 1              | ,595              | 28             | ,663              |
| 2              | ,653              | 29             | ,696              |
| 3              | ,675              | 30             | ,504              |
| 4              | ,655              | 31             | ,606              |
| 5              | ,646              | 32             | ,686              |
| 6              | ,626              | 33             | ,716              |
| 7              | ,731              | 34             | ,783              |
| 8              | ,719              | 35             | ,723              |
| 9              | ,656              | 36             | ,667              |
| 10             | ,684              | 37             | ,123*             |
| 11             | ,674              | 38             | ,260              |
| 12             | ,089*             | 39             | ,285              |
| 13             | ,234              | 40             | ,644              |
| 14             | ,534              | 41             | ,570              |
| 15             | ,579              | 42             | ,644              |
| 16             | ,220              | 43             | -,155*            |
| 17             | ,294              | 44             | ,217              |
| 18             | ,458              | 45             | ,748              |
| 19             | ,517              | 46             | ,150*             |
| 20             | ,691              | 47             | ,215              |
| 21             | ,756              | 48             | ,735              |
| 22             | ,744              | 49             | ,699              |
| 23             | ,302              | 50             | ,711              |
| 24             | ,673              | 51             | ,732              |
| 25             | ,696              | 52             | ,165*             |
| 26             | ,505              | 53             | ,599              |
| 27             | ,585              | 54             | ,712              |
| *<0,20         |                   |                |                   |

Tablo 5 incelendiğinde hesaplanan madde-toplam puan arasındaki korelasyon değerlerinin -0,155 ilâ 0,783 arasında değiştiği görülmektedir. Pratik manidarlık açısından değerlendirildiğinde 12, 37, 43, 46 ve 52. maddelerin 0,20 değerinin altında korelasyona sahip olduğu için ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Sekiz madde (13, 16, 17, 23, 38, 39, 44 ve 47) 0,40 değerinin altındadır. Diğer maddelerin ise 0,40 üstü korelasyon değerine sahip olduğu ve çok iyi düzeyde ayırt edici olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. 54 maddeden oluşan Duygusal Esneklik Ölçeği bu aşamada 49 madde olarak güncellenmiştir.



Tablo 6

*Sosyal Esneklik Ölçeği Madde Puanı – Toplam Puan Korelasyonu*

| Madde Numarası | Korelasyon Değeri | Madde Numarası | Korelasyon Değeri |
|----------------|-------------------|----------------|-------------------|
| 1              | ,639              | 23             | ,772              |
| 2              | ,595              | 24             | ,790              |
| 3              | ,105*             | 25             | ,644              |
| 4              | ,668              | 26             | ,684              |
| 5              | ,744              | 27             | ,703              |
| 6              | ,137*             | 28             | ,727              |
| 7              | ,672              | 29             | ,704              |
| 8              | -,521*            | 30             | ,678              |
| 9              | ,169*             | 31             | ,761              |
| 10             | ,673              | 32             | ,693              |
| 11             | ,698              | 33             | ,685              |
| 12             | ,671              | 34             | ,649              |
| 13             | ,335              | 35             | ,735              |
| 14             | ,573              | 36             | ,719              |
| 15             | ,736              | 37             | ,724              |
| 16             | ,652              | 38             | ,802              |
| 17             | ,797              | 39             | ,728              |
| 18             | ,745              | 40             | ,162*             |
| 19             | ,755              | 41             | ,714              |
| 20             | ,623              | 42             | ,680              |
| 21             | ,742              | 43             | ,630              |
| 22             | ,671              |                |                   |
| *<0,20         |                   |                |                   |

Tablo 6 incelendiğinde hesaplanan madde-toplam puan arasındaki korelasyon değerlerinin -0,521 ilâ 0,802 arasında değiştiği görülmektedir. Pratik manidarlık açısından değerlendirildiğinde 3, 6, 8, 9 ve 40. maddelerin 0,20 değerinin altında korelasyona sahip olduğu için ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Diğer maddelerin ise 0,40 üstü korelasyon değerine sahip olduğu ve çok iyi düzeyde ayırt edici olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. 43 maddeden oluşan Sosyal Esneklik Ölçeği bu aşamada 38 madde olarak güncellenmiştir.

#### 5.1.1.1. Bilişsel Esneklik – Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Bilişsel Esneklik Ölçeğinin deneme formu uygulaması sonucu elde edilen verilerin yapı geçerliliğinin incelenmesi ve faktörlerinin ortaya çıkarılması amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Öncesinde örneklemin analiz için uygunluğunu değerlendirmek amacıyla hesaplanan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve Barlett Testi (BT) sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

*Bilişsel Esneklik Ölçeği KMO ve Barlett Testi Sonuçları*

|                          |          |          |
|--------------------------|----------|----------|
| Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) |          | 0,936    |
| Barlett Testi            | $\chi^2$ | 5230,646 |
|                          | sd       | 325      |
|                          | p        | ,000     |

Analiz sonucunda KMO değerinin iyi düzeyde olduğu (KMO=0,936) ve Barlett Testi’nin de anlamlı olduğu ( $\chi^2=5230,646$ ;  $p < ,01$ ) görülmüştür. Bu sonuçlar verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Faktör analizi sonucunda elde edilen faktörlere yönelik özdeğer ve varyans oranları Tablo 8’ de sunulmuştur.

Tablo 8

*Bilişsel Esneklik Ölçeği Faktörlere Yönelik Özdeğer ve Varyans Oranları*

| Faktörler | Öz Değer | Açıklanan Varyans % | Toplam varyans % |
|-----------|----------|---------------------|------------------|
| 1         | 12,820   | 47,881              | 47,881           |
| 2         | 3,207    | 10,878              | 58,759           |
| 3         | 1,254    | 3,323               | 62,082           |

Tablo 8 incelendiğinde ilk faktöre ilişkin açıklanan varyansın yaklaşık %48 ve bu faktöre ilişkin özdeğerin 12,820 olduğu görülmektedir. Peşpeşe gelen özdeğer oranları  $\lambda_1/\lambda_2 = 12,820 / 3,207 = 3,998$  ve  $\lambda_2/\lambda_3 = 3,207/1,254 = 2,557$  olarak hesaplanmıştır. İlk iki özdeğer oranının, ikinci ve üçüncü özdeğerlerin oranından 3 kat daha fazla olmadığı görülmektedir. İlk faktöre ilişkin açıklanan varyansın %20’den fazla olmasına rağmen özdeğerler ve faktör

yükleri incelendiğinde birden fazla boyutun olduğu düşünülerek faktörlerin ortaya çıkması amacıyla eğik döndürme işlemi (direct oblmin) uygulanarak analiz tekrarlanmıştır. Bununla beraber aynı anda birden fazla boyutta faktör yüküne sahip binişik maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Binişik faktör yükünden dolayı ölçekten çıkarılan maddeler 7, 11, 21 ve 24. maddelerdir.

Dört maddenin ölçekten çıkarılması ile kalan 22 madde ve döndürme işlemi ile faktör analizi tekrarlanmıştır. Yapılan ikinci faktör analizine ilişkin KMO ve Barlett testi sonuçları Tablo 9’ da sunulmuştur.

Tablo 9

*Bilişsel Esneklik Ölçeği KMO ve Barlett Testi Sonuçları (2)*

|                          |          |          |
|--------------------------|----------|----------|
| Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) |          | 0,932    |
| Barlett Testi            | $\chi^2$ | 4286,964 |
|                          | sd       | 231      |
|                          | p        | ,000     |

Tablo 9 incelendiğinde KMO değerinin oldukça iyi düzeyde olduğu (KMO=0,932) ve Barlett Testi’nin de anlamlı olduğu ( $\chi^2=4286,964$ ;  $p < ,01$ ) görülmüştür. Bu sonuçlar verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Yapılan ikinci faktör analizi sonucunda elde edilen faktörlere yönelik özdeğer ve varyans oranları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

*Bilişsel Esneklik Ölçeği Faktörlere Yönelik Özdeğer ve Varyans Oranları (2)*

| Faktörler | Öz Değer | Açıklanan Varyans % | Toplam varyans % |
|-----------|----------|---------------------|------------------|
| 1         | 11,100   | 48,656              | 48,656           |
| 2         | 2,820    | 11,014              | 59,669           |
| 3         | ,937     |                     |                  |

Tablo 10 incelendiğinde ilk faktöre ilişkin açıklanan varyansın yaklaşık %49 ve bu faktöre ilişkin özdeğerin 11,100 olduğu görülmektedir. İkinci faktör tarafından açıklanan varyans ise %11 olup iki faktör birlikte toplam varyansın yaklaşık %60’ını açıklamaktadır.

Bilişsel Esneklik Ölçeği deneme formu ile yapılan analiz sonucunda karar verilen iki faktörlü yapıya ilişkin 22 maddeye ait faktör yükleri Tablo 11’de verilmektedir.

Tablo 11

*Bilişsel Esneklik Ölçeği Faktör Matrisi ve Ortak Varyans Katsayıları*

| Madde Numarası | Faktör 1 | Faktör 2 | $h^2$ |
|----------------|----------|----------|-------|
| 1              | ,646     |          | ,438  |
| 2              | ,676     |          | ,461  |
| 3              | ,785     |          | ,563  |
| 4              | ,706     |          | ,504  |
| 5              | ,750     |          | ,587  |
| 6              | ,885     |          | ,672  |
| 7              | ,768     |          | ,618  |
| 8              | ,867     |          | ,695  |
| 9              | ,686     |          | ,545  |
| 10             | ,632     |          | ,576  |
| 11             | ,626     |          | ,608  |
| 12             |          | ,726     | ,605  |
| 13             |          | ,621     | ,564  |
| 14             |          | ,752     | ,641  |
| 15             |          | ,834     | ,655  |
| 16             |          | ,775     | ,639  |
| 17             |          | ,816     | ,710  |
| 18             |          | ,784     | ,537  |
| 19             |          | ,834     | ,650  |
| 20             |          | ,741     | ,651  |
| 21             |          | ,830     | ,607  |
| 22             |          | ,753     | ,601  |

Tablo 11 incelendiğinde maddelerin faktör yüklerinin 0,621 ilâ 0,885 arasında değiştiği ve hepsinin istenilen düzeyde ( $>0,32$ ) olduğu görülmektedir. Yüksek faktör yüklerine sahip bu maddelerin ilgili yapılar ile ilişkisinin yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca ortak varyans katsayıları incelendiğinde 0,438 ve 0,710 arasında değiştiği ve hepsinin istenilen düzeyde ( $>0,40$ ) olduğu görülmektedir.

#### 5.1.1.2. Duygusal Esneklik –Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Duygusal Esneklik Ölçeğinin deneme formu uygulaması sonucu elde edilen verilerin yapı geçerliliğinin incelenmesi ve faktörlerinin ortaya çıkarılması amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Öncesinde örneklemin analiz için uygunluğunu değerlendirmek amacıyla hesaplanan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve Barlett Testi (BT) sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

*Duygusal Esneklik Ölçeği KMO ve Barlett Testi Sonuçları*

|                          |          |          |
|--------------------------|----------|----------|
| Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) |          | 0,929    |
|                          | $\chi^2$ | 9513,828 |
| Barlett Testi            | sd       | 1176     |
|                          | p        | ,000     |

Analiz sonucunda KMO değerinin iyi düzeyde olduğu (KMO=0,936) ve Barlett Testi’nin de anlamlı olduğu ( $\chi^2=9513,828$ ;  $p < ,01$ ) görülmüştür. Bu sonuçlar verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Faktör analizi sonucunda elde edilen faktörlere yönelik özdeğer ve varyans oranları Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13

*Duygusal Esneklik Ölçeği Faktörlere Yönelik Özdeğer ve Varyans Oranları*

| Faktörler | Öz Değer | Açıklanan Varyans % | Toplam varyans % |
|-----------|----------|---------------------|------------------|
| 1         | 19,380   | 38,857              | 38,857           |
| 2         | 3,856    | 7,120               | 45,977           |
| 3         | 3,143    | 5,704               | 51,681           |
| 4         | 1,784    | 2,915               | 54,597           |
| 5         | 1,431    | 2,198               | 56,794           |
| 6         | 1,329    | 2,006               | 58,801           |
| 7         | 1,251    | 1,783               | 60,584           |
| 8         | 1,080    | 1,487               | 62,071           |
| 9         | 1,011    | 1,274               | 63,345           |

Tablo 13 incelendiğinde ilk faktöre ilişkin açıklanan varyansın %39 ve bu faktöre ilişkin özdeğerin 19,380 olduğu görülmektedir. Peş peşe gelen özdeğer oranları  $\lambda_1/\lambda_2 = 19,380/3,856 = 5,026$  ve  $\lambda_2/\lambda_3 = 3,856/3,143 = 1,227$  olarak hesaplanmıştır. Bu oranlardan ilkinin, ikincisinden 4 kat daha fazla olması, ilk faktöre ilişkin açıklanan varyansın %20'den fazla olması ve diğer faktörlerin açıklanabilir madde sayısı ya da faktör yüklerine sahip olmaması sebebiyle tek faktörlü yapıya karar verilmiştir. Faktör yükleri incelendiğinde 0,32'den küçük ya da binişik faktör yüküne sahip olan ya da tek başına açıklanabilir bir yapıya ulaşılamayan maddelerin çıkarılmasına karar verilmiştir. Ölçekten çıkarılan maddeler 13, 16, 17, 18, 23, 38, 39, 44 ve 47. maddelerdir. Bu 9 maddenin de çıkarılmasıyla geriye kalan 40 madde ile faktör analizi tekrarlanmıştır. Duygusal Esneklik Ölçeğinin tek faktörlük yapısına ilişkin olarak yapılan ikinci faktör analizine ilişkin KMO ve Barlett testi sonuçları Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

*Duygusal Esneklik Ölçeği KMO ve Barlett Testi Sonuçları (2)*

|                          |          |          |
|--------------------------|----------|----------|
| Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) |          | 0,944    |
|                          | $\chi^2$ | 8176,838 |
| Barlett Testi            | sd       | 780      |
|                          | p        | ,000     |

Tablo 14 incelendiğinde KMO değerinin oldukça iyi düzeyde olduğu (KMO=0,944) ve Barlett Testi'nin de anlamlı olduğu ( $\chi^2=8176,838$ ;  $p < ,01$ ) görülmüştür. Bu sonuçlar verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Yapılan ikinci faktör analizi sonucunda elde edilen faktörlere yönelik özdeğer ve varyans oranları Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15

*Duygusal Esneklik Ölçeği Faktörlere Yönelik Özdeğer ve Varyans Oranları (2)*

| Faktörler | Öz Değer | Açıklanan Varyans % | Toplam varyans % |
|-----------|----------|---------------------|------------------|
| 1         | 19,075   | 46,797              | 46,797           |
| 2         | 2,956    | 6,636               | 53,433           |
| 3         | 1,447    | 2,750               | 56,183           |
| 4         | 1,346    | 2,478               | 58,661           |
| 5         | 1,229    | 2,133               | 60,794           |
| 6         | 1,033    | 1,545               | 62,339           |

Tablo 15 incelendiğinde ilk faktöre ilişkin açıklanan varyansın yaklaşık %47 ve bu faktöre ilişkin özdeğerin 19,075 olduğu görülmektedir. Maddelerin çıkarılmasından sonra yapılan bu analiz ile tek bir baskın faktörün olduğu bir kez daha ortaya çıkmıştır. İlk faktöre ait özdeğer diğerlerinden oldukça yüksektir.

Duygusal Esneklik Ölçeği deneme formu ile yapılan analiz sonucunda karar verilen tek faktörlü yapıya ilişkin 40 maddeye ait faktör yükleri Tablo 16' da verilmektedir.

Tablo 16

*Duygusal Esneklik Ölçeği Faktör Matrisi ve Ortak Varyans Katsayıları*

| Madde Numarası | Faktör 1 | $h^2$ | Madde Numarası | Faktör 1 | $h^2$ |
|----------------|----------|-------|----------------|----------|-------|
| 1              | ,596     | ,464  | 21             | ,615     | ,482  |
| 2              | ,678     | ,591  | 22             | ,684     | ,751  |
| 3              | ,659     | ,666  | 23             | ,731     | ,615  |
| 4              | ,662     | ,658  | 24             | ,530     | ,403  |
| 5              | ,638     | ,679  | 25             | ,636     | ,560  |
| 6              | ,633     | ,663  | 26             | ,715     | ,562  |
| 7              | ,752     | ,614  | 27             | ,740     | ,567  |
| 8              | ,727     | ,809  | 28             | ,798     | ,704  |
| 9              | ,673     | ,600  | 29             | ,739     | ,718  |
| 10             | ,716     | ,632  | 30             | ,673     | ,521  |
| 11             | ,730     | ,694  | 31             | ,679     | ,678  |
| 12             | ,514     | ,373  | 32             | ,623     | ,730  |
| 13             | ,592     | ,415  | 33             | ,672     | ,766  |
| 14             | ,508     | ,318  | 34             | ,762     | ,597  |
| 15             | ,708     | ,637  | 35             | ,747     | ,612  |
| 16             | ,768     | ,773  | 36             | ,727     | ,615  |
| 17             | ,769     | ,690  | 37             | ,731     | ,837  |
| 18             | ,699     | ,806  | 38             | ,767     | ,876  |
| 19             | ,745     | ,745  | 39             | ,627     | ,497  |
| 20             | ,503     | ,278  | 40             | ,731     | ,738  |

Tablo 16 incelendiğinde maddelerin faktör yüklerinin 0,503 ilâ 0,798 arasında değiştiği ve hepsinin istenilen düzeyde ( $>0,32$ ) olduğu görülmektedir. Yüksek faktör yüklerine sahip bu maddelerin ilgili yapı ile ilişkisinin yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca ortak varyans katsayıları incelendiğinde 0,278 ve 0,876 arasında değiştiği ve birçoğunun istenilen düzeyde ( $>0,40$ ) olduğu görülmektedir. Heterojenlik göstergesi olabilecek 0,20 değerinin altında ortak faktör varyansına sahip madde yoktur.

### 5.1.1.3. Sosyal Esneklik – Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Sosyal Esneklik Ölçeğinin deneme formu uygulaması sonucu elde edilen verilerin yapı geçerliliğinin incelenmesi ve faktörlerinin ortaya çıkarılması amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Öncesinde örneklemin analiz için uygunluğunu değerlendirmek amacıyla hesaplanan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve Barlett Testi (BT) sonuçları Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

*Sosyal Esneklik Ölçeği KMO ve Barlett Testi Sonuçları*

|                          |          |          |
|--------------------------|----------|----------|
| Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) |          | 0,953    |
| Barlett Testi            | $\chi^2$ | 7572,587 |
|                          | sd       | 703      |
|                          | p        | ,000     |

Analiz sonucunda KMO değerinin iyi düzeyde olduğu (KMO=0,953) ve Barlett Testi’nin de anlamlı olduğu ( $\chi^2=7572,587$ ;  $p < ,01$ ) görülmüştür. Bu sonuçlar verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Faktör analizi sonucunda elde edilen faktörlere yönelik özdeğer ve varyans oranları Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

*Sosyal Esneklik Ölçeği Faktörlere Yönelik Özdeğer ve Varyans Oranları*

| Faktörler | Öz Değer | Açıklanan Varyans % | Toplam varyans % |
|-----------|----------|---------------------|------------------|
| 1         | 18,775   | 48,442              | 48,442           |
| 2         | 2,227    | 4,930               | 53,371           |
| 3         | 1,663    | 3,419               | 56,790           |
| 4         | 1,297    | 2,577               | 59,367           |
| 5         | 1,153    | 1,879               | 61,246           |

Tablo 18 incelendiğinde ilk faktöre ilişkin açıklanan varyansın %48 ve bu faktöre ilişkin özdeğerin 19,380 olduğu görülmektedir. Peşpeşe gelen özdeğer oranları  $\lambda_1/\lambda_2 = 18,775/2,227= 8,431$  ve  $\lambda_2/\lambda_3 = 2,227/1,663= 1,339$  olarak hesaplanmıştır. Bu oranlardan

ilkinin, ikincisinden yaklaşık 6 kat daha fazla olması, ilk faktöre ilişkin açıklanan varyansın %20'den fazla olması sebebiyle tek faktörlü yapıya karar verilmiştir. Faktör yükleri incelendiğinde 0,32'den küçük olan 13.madde analizden çıkarılarak geriye kalan 37 madde ile faktör analizi tekrarlanmıştır. Sosyal Esneklik Ölçeğinin tek faktörlü yapısına ilişkin olarak yapılan ikinci faktör analizine ilişkin KMO ve Barlett testi sonuçları Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19

*Sosyal Esneklik Ölçeği KMO ve Barlett Testi Sonuçları (2)*

|                          |          |          |
|--------------------------|----------|----------|
| Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) |          | 0,954    |
| Barlett Testi            | $\chi^2$ | 7494,080 |
|                          | sd       | 666      |
|                          | p        | ,000     |

Tablo 19 incelendiğinde KMO değerinin oldukça iyi düzeyde olduğu (KMO=0,954) ve Barlett Testi'nin de anlamlı olduğu ( $\chi^2=7494,080$ ;  $p < ,01$ ) görülmüştür. Bu sonuçlar verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Yapılan ikinci faktör analizi sonucunda elde edilen faktörlere yönelik özdeğer ve varyans oranları Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20

*Sosyal Esneklik Ölçeği Faktörlere Yönelik Özdeğer ve Varyans Oranları (2)*

| Faktörler | Öz Değer | Açıklanan Varyans % | Toplam varyans % |
|-----------|----------|---------------------|------------------|
| 1         | 18,718   | 49,604              | 49,604           |
| 2         | 2,168    | 4,954               | 54,557           |
| 3         | 1,521    | 3,279               | 57,836           |
| 4         | 1,291    | 2,618               | 60,454           |
| 5         | 1,129    | 1,897               | 62,351           |

Tablo 20 incelendiğinde ilk faktöre ilişkin açıklanan varyansın yaklaşık %50 ve bu faktöre ilişkin özdeğerin 18,718 olduğu görülmektedir. Maddelerin çıkarılmasından sonra yapılan bu analiz ile tek bir baskın faktörün olduğu bir kez daha ortaya çıkmıştır. İlk faktöre ait özdeğer diğerlerinden oldukça yüksektir.

Sosyal Esneklik Ölçeği deneme formu ile yapılan analiz sonucunda karar verilen tek faktörlü yapıya ilişkin 37 maddeye ait faktör yükleri Tablo 21’de verilmektedir.

Tablo 21

*Sosyal Esneklik Ölçeği Faktör Matrisi ve Ortak Varyans Katsayıları*

| Madde Numarası | Faktör 1 | $h^2$ | Madde Numarası | Faktör 1 | $h^2$ |
|----------------|----------|-------|----------------|----------|-------|
| 1              | ,631     | ,543  | 21             | ,674     | ,571  |
| 2              | ,583     | ,473  | 22             | ,693     | ,674  |
| 3              | ,668     | ,694  | 23             | ,727     | ,625  |
| 4              | ,740     | ,647  | 24             | ,724     | ,856  |
| 5              | ,668     | ,586  | 25             | ,711     | ,856  |
| 6              | ,671     | ,613  | 26             | ,783     | ,748  |
| 7              | ,693     | ,668  | 27             | ,709     | ,713  |
| 8              | ,652     | ,516  | 28             | ,692     | ,575  |
| 9              | ,571     | ,406  | 29             | ,648     | ,495  |
| 10             | ,748     | ,745  | 30             | ,729     | ,780  |
| 11             | ,648     | ,467  | 31             | ,708     | ,639  |
| 12             | ,794     | ,699  | 32             | ,725     | ,771  |
| 13             | ,760     | ,694  | 33             | ,815     | ,716  |
| 14             | ,755     | ,677  | 34             | ,714     | ,617  |
| 15             | ,641     | ,496  | 35             | ,719     | ,549  |
| 16             | ,767     | ,617  | 36             | ,675     | ,473  |
| 17             | ,678     | ,507  | 37             | ,631     | ,493  |
| 18             | ,779     | ,652  |                |          | ,571  |
| 19             | ,799     | ,698  |                |          | ,674  |
| 20             | ,650     | ,522  |                |          | ,625  |

Tablo 21 incelendiğinde maddelerin faktör yüklerinin 0,571 ilâ 0,815 arasında değiştiği ve hepsinin istenilen düzeyde ( $>0,32$ ) olduğu görülmektedir. Yüksek faktör yüklerine sahip bu maddelerin ilgili yapı ile ilişkisinin yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca ortak varyans katsayıları incelendiğinde 0,406 ve 0,856 arasında değiştiği ve hepsinin istenilen düzeyde ( $>0,40$ ) olduğu görülmektedir.

### 5.1.2. Deneme Uygulaması Güvenirlik

Geçerlik ile ilgili analizlerin ardından belirlenen maddeler oluşturulan yapıya ilişkin ölçüm için güvenirlik analizi yapılmıştır. Bilişsel Esneklik, Duygusal Esneklik ve Sosyal Esneklik ölçeklerinden elde edilen verilere ilişkin hesaplanan Cronbach  $\alpha$  ve Heise & Bohrnstedt  $\Omega$  değerleri Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22

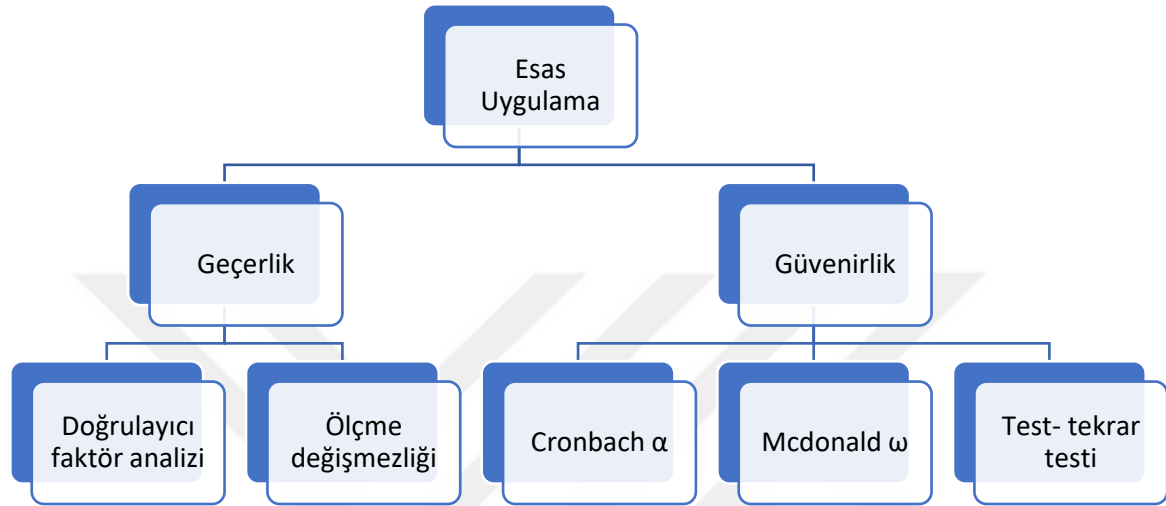
*Bilişsel Esneklik, Duygusal Esneklik ve Sosyal Esneklik Ölçekleri için Hesaplanan Güvenirlik Değerleri*

| Ölçek             |          | Madde Sayısı | Cronbach $\alpha$ | Heise & Bohrnstedt $\Omega$ |
|-------------------|----------|--------------|-------------------|-----------------------------|
| Bilişsel Esneklik | Faktör 1 | 11           | ,932              | 0,935                       |
|                   | Faktör 2 | 11           | ,946              | 0,947                       |
| Duygusal Esneklik |          | 40           | ,971              | 0,980                       |
| Sosyal Esneklik   |          | 37           | ,972              | 0,977                       |

İki boyuttan oluşan Bilişsel Esneklik Ölçeği için her bir boyut için ayrı ayrı olmak üzere iki güvenirlik hesaplanmıştır. Duygusal Esneklik ve Sosyal Esneklik Ölçekleri için ise tek boyutlu yapılarından dolayı tek bir değer hesaplanmıştır. Hesaplanan güvenirlik katsayıları incelendiğinde hepsinin istenen düzeyde olduğu ve elde edilen verilerin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

## 5.2. Esas Uygulama

Bu kısımda “Erken Çocuklukta Esnek Düşünme Ölçeğinin” esas uygulamasına yönelik geçerlik ve güvenirliğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Ölçeğin esas uygulamasına yönelik yapılan analizler Şekil 3’ te sunulmuştur.



Şekil 3. Esas uygulama veri analizi

Araştırma kapsamında katılımcıların Bilişsel Esneklik, Duygusal Esneklik ve Sosyal Esneklik ölçeklerinden aldıkları puanlara ait betimsel istatistikler Tablo 23’te yer almaktadır.

Tablo 23

*Erken Çocuklukta Esnek Düşünme Ölçeği Alt Boyutları için Betimsel İstatistikler*

| Ölçek             |                                     | $\bar{X}$ | ss     | En düşük puan | En yüksek puan | Çarpıklık | Basıklık |
|-------------------|-------------------------------------|-----------|--------|---------------|----------------|-----------|----------|
| Bilişsel Esneklik | Bilişim Teknolojileri Okuryazarlığı | 42,239    | 10,525 | 11,00         | 55,00          | -,774     | -,325    |
|                   | Açıklık                             | 41,358    | 8,479  | 12,00         | 55,00          | -,738     | ,280     |
| Duygusal Esneklik |                                     | 154,570   | 24,134 | 73,00         | 200,00         | -,930     | 1,164    |
| Sosyal Esneklik   |                                     | 155,115   | 19,183 | 90,00         | 185,00         | -,854     | ,472     |

Tablo 23’te Bilişsel Esneklik Ölçeği birinci alt boyutu olan Bilişim Teknolojileri Okuryazarlığı’ na ait betimsel istatistikler ele alındığında, puan ortalamasının 42,239 olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlara göre bu alt boyut için alınan en düşük puan 11,00 iken en yüksek puan 55,00’dır. Basıklık ve çarpıklık değerleri ele alındığında ise bu değerlerin -

1 ile +1 arasında olduğu yani puanlarının normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Açıklık alt boyutu için puan ortalamasının 41,358 olduğu görülmektedir. Bu alt boyut için en düşük puan 12,00 iken en yüksek puan 55,00'dır. Basıklık ve çarpıklık değerleri ele alındığında ise bu değerlerin  $\pm 1$  arasında olduğu yani puanlarının normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Duygusal Esneklik Ölçeği için elde edilen betimsel istatistikler bu ölçek için elde edilen verilerin ortalamasının 154,570 olduğunu göstermektedir. Minimum puan 73,00 iken ölçekten elde edilen maksimum puan 200,00'dır. Çarpıklık katsayısı  $\pm 1$  aralığındadır ve dağılım normaldir. Sosyal Esneklik Ölçeği için ortalama 155,115'tir. Sosyal Esneklik Ölçeğinden elde edilen minimum puan 90,00 ve maksimum puan ise 185'tir. Çarpıklık katsayısı  $\pm 1$  arasında olup dağılım normaldir.

### 5.2.1. Esas Uygulama Geçerlik

Bu bölümde öncelikle araştırma kapsamında geliştirilen ve deneme uygulaması ile analiz edilip belirlenen Bilişsel Esneklik, Duygusal Esneklik ve Sosyal Esneklik Ölçeklerinin yapısının tekrar toplanan veri kullanılarak Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile doğrulanması, geçerlik ve güvenirlik kanıtlarının elde edilmesi amacı doğrultusunda yapılan işlemlerin bulgularına yer verilmiştir.

İlk olarak Bilişsel Esneklik Ölçeği için çalışmanın bu aşamasında elde edilen verilerin deneme uygulaması ile ortaya konan iki boyutlu faktör yapısını destekleyip desteklemediği incelenmiştir. Elde edilen uyum iyiliği indeksleri Tablo 24'te yer almaktadır.

Tablo 24

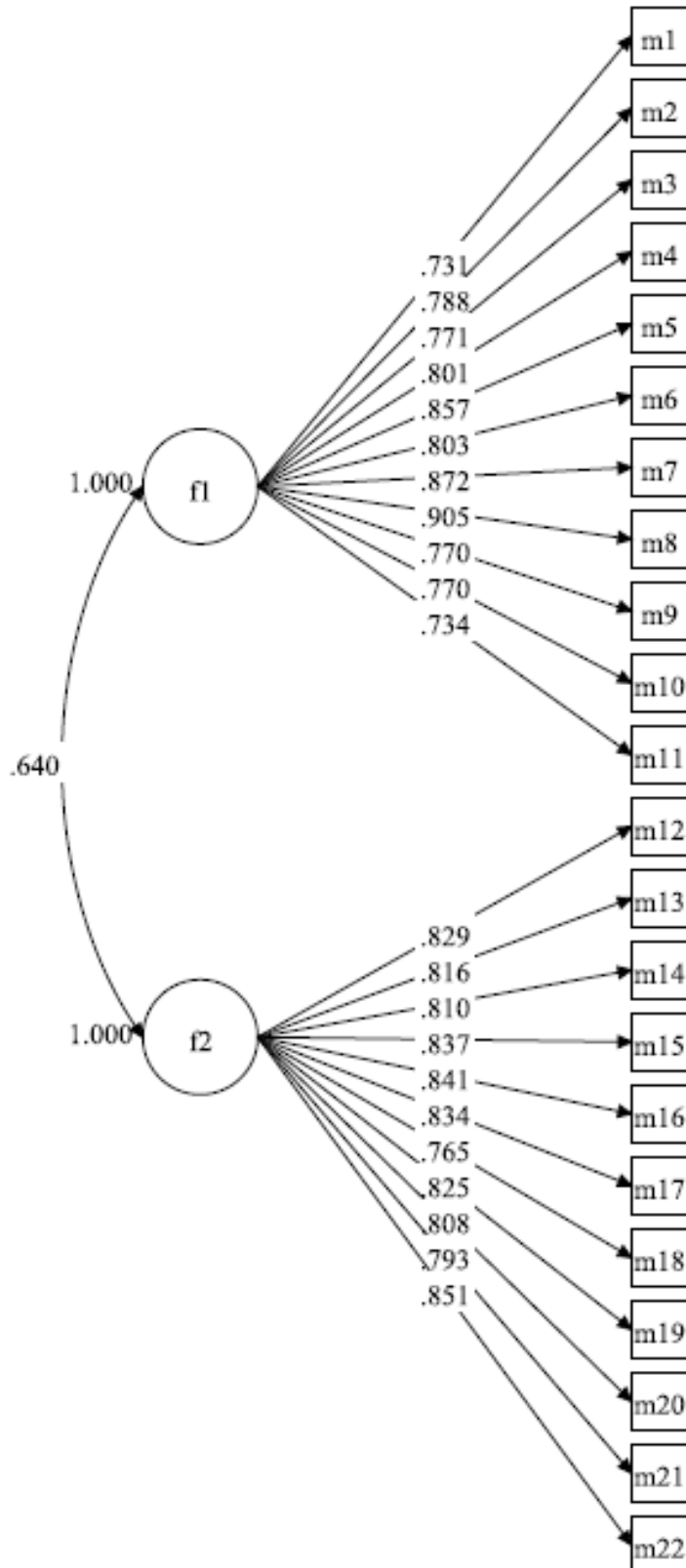
*Bilişsel Esneklik Ölçeği için Modele Ait Uyum İyiliği İndeksleri*

| $\chi^2$ (sd) | $\chi^2$ /sd | RMSEA | CFI   | TLI   |
|---------------|--------------|-------|-------|-------|
| 765,254 (207) | 3,697        | 0.091 | 0.958 | 0.953 |

Tablo 24'te yer alan Bilişsel Esneklik Ölçeği için Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçları incelendiğinde modelde  $\chi^2$ /sd (3,697) değerinin 5'in altında olduğu, CFI ve TLI değerlerinin 0,90'ın üzerinde ve RMSEA değerinin 0,10'un altında olduğu görülmüştür. Bu bulgular, model uyumunun sağlandığı ve Bilişsel Esneklik Ölçeğinin iki boyutlu yapısının

doğrulandığını göstermektedir. Bilişsel Esneklik Ölçeğinin iki boyutlu modeli için standart çözümler Şekil 4’te yer almaktadır.





Şekil 4. Bilişsel Esneklik Ölçeği iki boyutlu modeli için standart çözümler

Şekil 4 incelendiğinde ölçeği oluşturan 22 maddeye ilişkin faktör yüklerinin 0,32’den büyük olduğu görülmektedir. İlgili maddelere ilişkin faktör yükleri 0,731 ilâ 0,905 arasında değiştiği görülmektedir. Faktör yük değerlerinin oldukça yüksek ve istenilen düzeyde olduğu ve ölçeğin madde bazında da doğrulandığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca Bilişsel Esneklik Ölçeğinde yer alan alt faktörler arasındaki korelasyonun 0,640 olduğu görülmektedir.

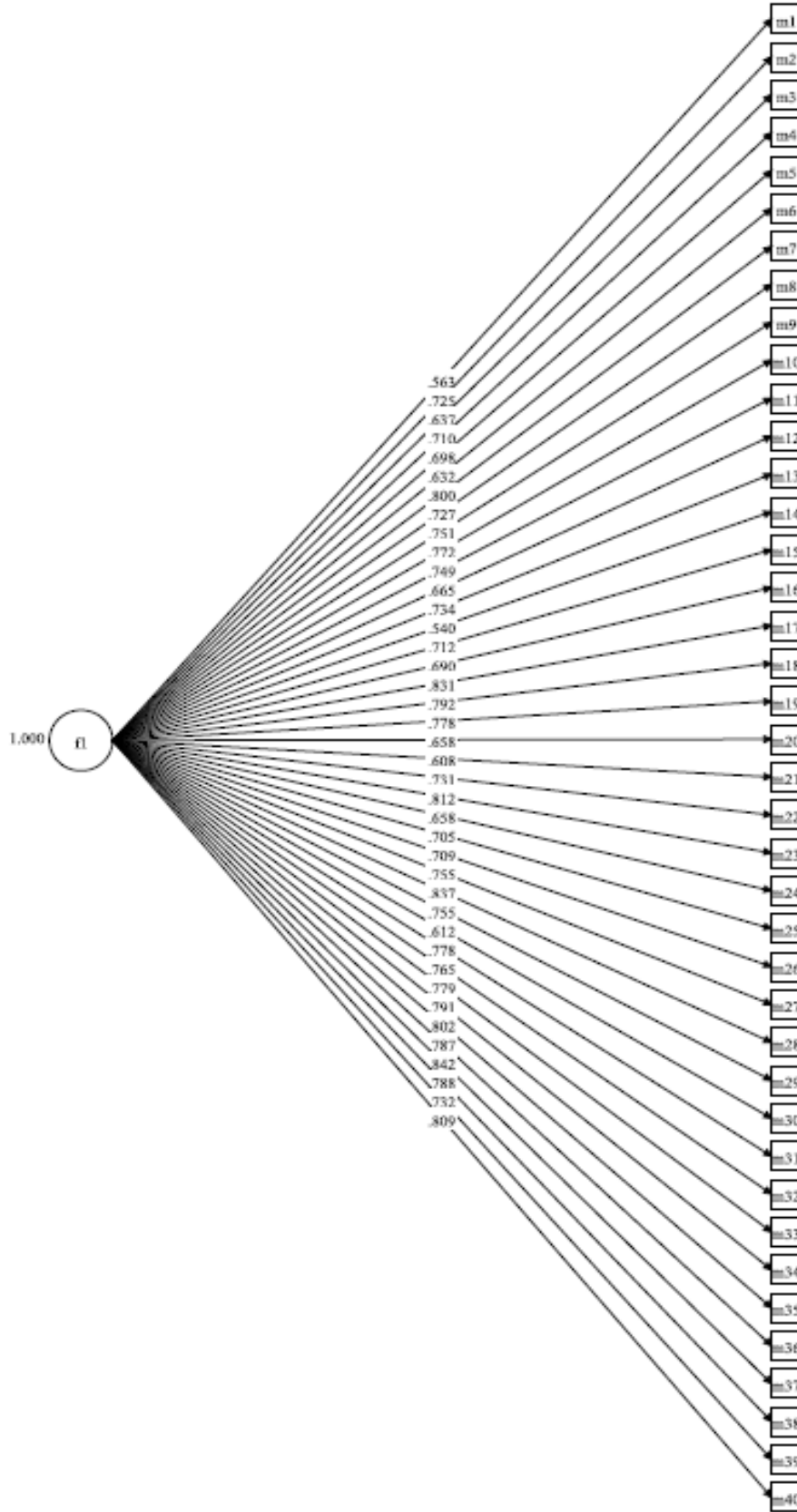
Duygusal Esneklik Ölçeği için de esas uygulama için toplanan veriler ile deneme uygulamasında elde edilen tek faktörlü yapının doğrulanıp doğrulanmadığı incelenmiştir. Bu amaçla DFA yapılmış ve analiz sonucunda elde edilen uyum iyiliği indeksleri Tablo 25’te sunulmuştur.

Tablo 25

*Duygusal Esneklik Ölçeği için Modele Ait Uyum İyiliği İndeksleri*

| $\chi^2$ (sd)  | $\chi^2$ /sd | RMSEA | CFI   | TLI   |
|----------------|--------------|-------|-------|-------|
| 2479,949 (727) | 3,411        | 0.088 | 0.909 | 0.902 |

Tablo 25’te yer alan Duygusal Esneklik Ölçeği için Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçları incelendiğinde modelde  $\chi^2$ /sd (3,411) değerinin 5’in altında olduğu, CFI ve TLI değerlerinin 0,90’ın üzerinde ve RMSEA değerinin 0,10’un altında olduğu görülmüştür. Bu bulgular, model uyumunun sağlandığı ve Duygusal Esneklik Ölçeğinin tek boyutlu yapısının doğrulandığını göstermektedir. Duygusal Esneklik Ölçeğinin tek boyutlu modeli için standart çözümler Şekil 5’te yer almaktadır.



Şekil 5. Duygusal Esneklik Ölçeği tek boyutlu modeli için standart çözümler

Şekil 5 incelendiğinde ölçeği oluşturan 40 maddeye ilişkin faktör yüklerinin 0,32'den büyük olduğu görülmektedir. İlgili maddelere ilişkin faktör yükleri 0,540 ilâ 0,842 arasında değiştiği görülmektedir. Faktör yük değerlerinin oldukça yüksek ve istenilen düzeyde olduğu ve ölçeğin madde bazında da doğrulandığı sonucuna varılmıştır.

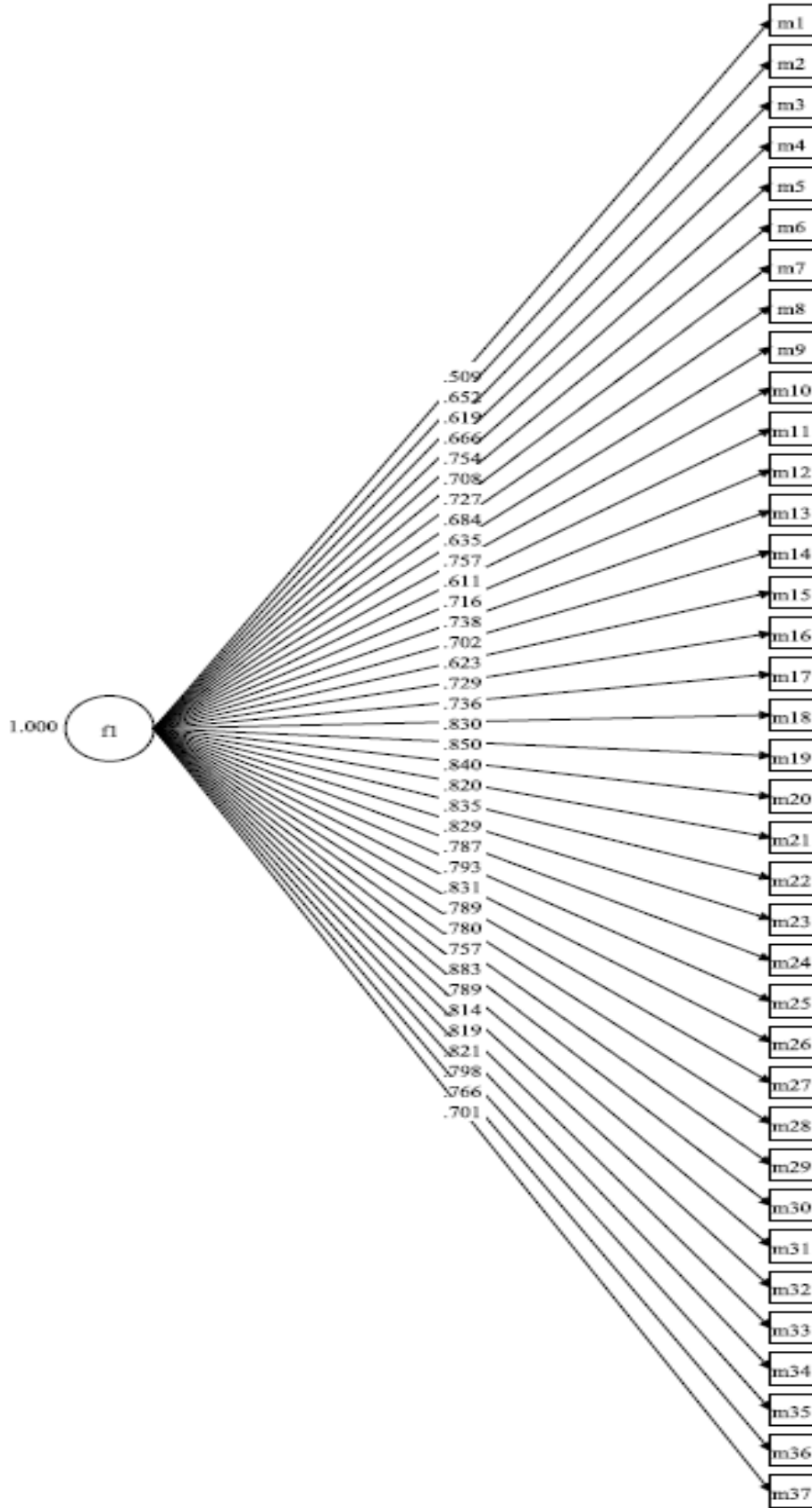
Son olarak Sosyal Esneklik Ölçeği için de esas uygulama için toplanan veriler ile deneme uygulamasında elde edilen tek faktörlü yapının doğrulanıp doğrulanmadığı incelenmiştir. Bu amaçla DFA yapılmış ve analiz sonucunda elde edilen uyum iyiliği indeksleri Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26

*Sosyal Esneklik Ölçeği için Modele Ait Uyum İyiliği İndeksleri*

| $\chi^2$ (sd)  | $\chi^2$ /sd | RMSEA | CFI   | TLI   |
|----------------|--------------|-------|-------|-------|
| 2244,576 (623) | 3,603        | 0.090 | 0.923 | 0.917 |

Tablo 26'da yer alan Sosyal Esneklik Ölçeği için Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçları incelendiğinde modelde  $\chi^2$ /sd (3,603) değerinin 5'in altında olduğu, CFI ve TLI değerlerinin 0,90'ın üzerinde ve RMSEA değerinin 0,10'un altında olduğu görülmüştür. Bu bulgular, model uyumunun sağlandığı ve Sosyal Esneklik Ölçeğinin tek boyutlu yapısının doğrulandığını göstermektedir. Sosyal Esneklik Ölçeğinin tek boyutlu modeli için standart çözümler Şekil 6'da yer almaktadır.



Şekil 6. Sosyal Esneklik Ölçeği tek boyutlu modeli için standart çözümler

Şekil 6 incelendiğinde Sosyal Esneklik Ölçeğini oluşturan 37 maddeye ilişkin faktör yüklerinin 0,32'den büyük olduğu görülmektedir. İlgili maddelere ilişkin faktör yükleri 0,509 ilâ 0,883 arasında değiştiği görülmektedir. Faktör yük değerlerinin oldukça yüksek ve istenilen düzeyde olduğu ve ölçeğin madde bazında da doğrulandığı sonucuna varılmıştır.

Son olarak deneme ve esas uygulamalar ile son hali verilen Bilişsel Esneklik, Duygusal Esneklik ve Sosyal Esneklik Ölçeklerinin hep birlikte yer aldığı Esnek Düşünme yapısı için bu ölçeklere ait puanların toplanabilirliği test edilmiştir. Bu amaçla bu üç ölçeğe ait toplam puanlar kullanılarak temel birleşenler analizi gerçekleştirilmiştir. Öncesinde örneklemin analiz için uygunluğunu değerlendirmek amacıyla hesaplanan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve Barlett Testi (BT) sonuçları Tablo 27'de sunulmuştur.

Tablo 27

*Erken Çocuklukta Esnek Düşünme Ölçeği KMO ve Barlett Testi Sonuçları*

|                          |          |         |
|--------------------------|----------|---------|
| Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) |          | ,715    |
| Barlett Testi            | $\chi^2$ | 414,733 |
|                          | sd       | 3       |
|                          | p        | ,000    |

Analiz sonucunda KMO değerinin iyi düzeyde olduğu (KMO=0,715) ve Barlett Testi'nin de anlamlı olduğu ( $\chi^2=414,733$ ;  $p<,01$ ) görülmüştür. Bu sonuçlar verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Faktör analizi sonucunda elde edilen faktörlere yönelik özdeğer ve varyans oranları Tablo 28'de sunulmuştur.

Tablo 28

*Erken Çocuklukta Esnek Düşünme Ölçeği Faktörlere Yönelik Özdeğer ve Varyans Oranları*

| Faktörler | Öz Değer | Açıklanan Varyans % | Toplam varyans % |
|-----------|----------|---------------------|------------------|
| 1         | 2,299    | 76,634              | 76,634           |
| 2         | ,419     | 13,972              | 90,606           |
| 3         | ,282     | 9,394               | 100,000          |

Tablo 28 incelendiğinde ilk faktöre ilişkin açıklanan varyansın yaklaşık %77 ve bu faktöre ilişkin özdeğerin 2,299 olduğu görülmektedir. Peş peşe gelen özdeğer oranları  $\lambda_1/\lambda_2 = 2,299/0,419=5,487$  ve  $\lambda_2/\lambda_3 = 0,419/0,282= 1,486$  olarak hesaplanmıştır. İlk iki özdeğer oranının, ikinci ve üçüncü özdeğerlerin oranından 3 kat daha fazla olduğu görülmektedir. Buna göre Bilişsel Esneklik, Duygusal Esneklik ve Sosyal Esneklik yapıları birlikte tek bir bileşen olan Esnek Düşünmeyi meydana getirmişlerdir. Esnek Düşünme bileşenini oluşturan üç ölçeğin faktör yükleri ve ortak faktör varyansları Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29

*Erken Çocuklukta Esnek Düşünme Ölçeği Faktör Matrisi ve Ortak Varyans Katsayıları*

| Madde Numarası | Faktör 1 | $h^2$ |
|----------------|----------|-------|
| 1              | ,870     | ,757  |
| 2              | ,903     | ,816  |
| 3              | ,852     | ,726  |

Tablo 29 incelendiğinde maddelerin faktör yüklerinin 0,870, 0,903 ve 0,852 olduğu ve hepsinin istenilen düzeyde ( $>0,32$ ) olduğu görülmektedir. Yüksek faktör yüklerine sahip bu maddelerin ilgili bileşen ile ilişkisinin yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca ortak varyans katsayıları incelendiğinde bunların da istenilen düzeyde ( $>0,40$ ) olduğu görülmektedir.

### **5.2.1.1. Ölçme Değişmezliği**

Ölçme değişmezliği; geliştirilen ölçme aracından elde edilen verilerin genelleştirilebilmesini ya da farklı gruplarda karşılaştırılabilmesi için bu gruplarda ölçülen yapının aynı anlama

gelip gelmediği hakkında bilgi vermektedir. Bu sebeple bu araştırmada geliştirilen ‘Erken Çocuklukta Esnek Düşünme Ölçeğinin’ alt ölçekleri cinsiyete göre oluşturulan grupların ölçme değişmezliği incelenmiştir.

- *Bilişsel Esneklik Ölçeği*

Bu aşamada Bilişsel Esneklik Ölçeğinin cinsiyet gruplarına göre ölçme değişmezliği sağlayıp sağlamadığına ilişkin yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Tablo 30’da ölçme değişmezliği için ele alınan biçimsel değişmezlik, metrik değişmezlik aşamalarında elde edilen uyum iyiliği indeksleri ve Tablo 31’de bu aşamalarda elde edilen ki-kare değerlerinin istatistiksel olarak karşılaştırılması ve CFI indeks farklılıklarına ( $\Delta$ CFI) yer verilmiştir.

Tablo 30

*Bilişsel Esneklik Ölçeği Ölçme Değişmezliği Aşamalarına İlişkin Uyum İstatistikleri*

| Aşamalar                       | $\chi^2$ (sd)  | $\chi^2$ / sd | RMSEA | CFI   | TLI   |
|--------------------------------|----------------|---------------|-------|-------|-------|
| Model A (Biçimsel değişmezlik) | 1013,911 (414) | 2,449         | 0,094 | 0,960 | 0,955 |
| Model B (Metrik değişmezlik)   | 1001,318 (434) | 2,307         | 0,089 | 0,962 | 0,959 |
| Model C (Ölçek değişmezliği)   | 1053,236 (498) | 2,115         | 0,083 | 0,963 | 0,965 |

Tablo 31

*Bilişsel Esneklik Ölçeği Ölçme Değişmezliği Model Karşılaştırmaları*

| Karşılaştırılan modeller              | $\chi^2$ | sd | p    | $\Delta$ CFI |
|---------------------------------------|----------|----|------|--------------|
| Model B (Metrik) - Model A (Biçimsel) | 11,301   | 20 | ,938 | ,002         |
| Model C (Ölçek) - Model A (Biçimsel)  | 85,357   | 84 | ,438 | ,003         |
| Model C (Ölçek) - Model B (Metrik)    | 76,493   | 64 | ,136 | ,001         |

Tablo 30’da yer alan biçimsel değişmezliği test etmek üzere gerçekleştirilen çok gruplu DFA ile elde edilen uyum indeksleri, biçimsel değişmezliğin sağlandığını göstermektedir. Bilişsel Esneklik Ölçeği için elde edilen faktör yapısının kız ve erkeklerde aynı olduğu belirlenmiştir. Metrik değişmezliğe ait analizin uyum indeksleri de yüksek düzeydedir. Metrik değişmezliğe ait model uyumunun yüksek olması, metrik değişmezlik ve biçimsel değişmezlik için elde edilen ki-kare değerleri arasındaki farkların anlamlı olmaması ve hesaplanan  $\Delta$ CFI değeri göz önüne alındığında Bilişsel

Esneklik için elde edilen faktör yüklerinin kız ve erkek gruplarında eşit olduğu sonucuna ulaşılır. Son aşamada ise ölçek değişmezliği incelenmiştir. Tablo 30'da yer alan ölçek değişmezliğine ait uyum indeksleri model uyumunun sağlandığına işaret etmektedir. Tablo 31'de yer alan ki-kare fark istatistikleri de ölçek değişmezliği ile metrik ve biçimsel değişmezlik arasında fark olmadığını göstermektedir. Hesaplanan  $\Delta CFI$  değerleri de oldukça düşüktür. Tüm bu bulgular ışığında AFA sonuçlarına göre oluşturulan Bilişsel Esneklik Ölçeği için kız ve erkek grupları arasında tam ölçek değişmezliğinin sağlandığı, ölçekten elde edilen puanların bu gruplarda karşılaştırılabilir olduğu belirlenmiştir.

- *Duygusal Esneklik Ölçeği*

Bu aşamada Duygusal Esneklik Ölçeğinin cinsiyet gruplarına göre ölçek değişmezliği sağlayıp sağlamadığına ilişkin yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Tablo 32'de ölçek değişmezliği için ele alınan biçimsel değişmezlik, metrik değişmezlik aşamalarında elde edilen uyum iyiliği indeksleri ve Tablo 33'te bu aşamalarda elde edilen ki-kare değerlerinin istatistiksel olarak karşılaştırılması ve CFI indeks farklılıklarına ( $\Delta CFI$ ) yer verilmiştir.

Tablo 32

*Duygusal Esneklik Ölçeği Ölçek Değişmezliği Aşamalarına İlişkin Uyum İstatistikleri*

| Aşamalar                       | $\chi^2$ (sd)   | $\chi^2 / sd$ | RMSEA | CFI   | TLI   |
|--------------------------------|-----------------|---------------|-------|-------|-------|
| Model A (Biçimsel değişmezlik) | 3057,089 (1454) | 2,103         | 0,084 | 0,929 | 0,923 |
| Model B (Metrik değişmezlik)   | 3040,366 (1493) | 2,036         | 0,082 | 0,931 | 0,928 |
| Model C (Ölçek değişmezliği)   | 3057,309 (1612) | 1,897         | 0,076 | 0,936 | 0,938 |

Tablo 33

*Duygusal Esneklik Ölçeği Ölçek Değişmezliği Model Karşılaştırmaları*

| Karşılaştırılan modeller              | $\chi^2$ | sd  | p    | $\Delta CFI$ |
|---------------------------------------|----------|-----|------|--------------|
| Model B (Metrik) - Model A (Biçimsel) | 32,146   | 39  | ,773 | ,002         |
| Model C (Ölçek) - Model A (Biçimsel)  | 135,608  | 158 | ,901 | ,007         |
| Model C (Ölçek) - Model B (Metrik)    | 100,481  | 119 | ,890 | ,005         |

Tablo 32’de yer alan biçimsel değişmezliği test etmek üzere gerçekleştirilen çok gruplu DFA ile elde edilen uyum indeksleri, biçimsel değişmezliğin sağlandığını göstermektedir. Duygusal Esneklik Ölçeği için elde edilen faktör yapısının kız ve erkeklerde aynı olduğu belirlenmiştir. Metrik değişmezliğe ait analizin uyum indeksleri de yüksek düzeydedir. Metrik değişmezliğe ait model uyumunun yüksek olması, metrik değişmezlik ve biçimsel değişmezlik için elde edilen ki-kare değerleri arasındaki farkların anlamlı olmaması ve hesaplanan  $\Delta CFI$  değeri göz önüne alındığında Duygusal Esneklik için elde edilen faktör yüklerinin kız ve erkek gruplarında eşit olduğu sonucuna ulaşılır. Son aşamada ise ölçek değişmezliği incelenmiştir. Tablo 32’de yer alan ölçek değişmezliğine ait uyum indeksleri model uyumunun sağlandığına işaret etmektedir. Tablo 33’te yer alan ki-kare fark istatistikleri de ölçek değişmezliği ile metrik ve biçimsel değişmezlik arasında fark olmadığını göstermektedir. Hesaplanan  $\Delta CFI$  değerleri de oldukça düşüktür. Tüm bu bulgular ışığında AFA sonuçlarına göre oluşturulan Duygusal Esneklik Ölçeği için kız ve erkek grupları arasında tam ölçek değişmezliğinin sağlandığı, ölçekten elde edilen puanların bu gruplarda karşılaştırılabilir olduğu belirlenmiştir.

- *Sosyal Esneklik Ölçeği*

Bu aşamada Sosyal Esneklik Ölçeğinin cinsiyet gruplarına göre ölçeğe değişmezliği sağlayıp sağlamadığına ilişkin yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Tablo 34’te ölçeğe değişmezliği için ele alınan biçimsel değişmezlik, metrik değişmezlik aşamalarında elde edilen uyum iyiliği indeksleri ve Tablo 35’te bu aşamalarda elde edilen ki-kare değerlerinin istatistiksel olarak karşılaştırılması ve CFI indeks farklılıklarına ( $\Delta CFI$ ) yer verilmiştir.

Tablo 34

*Sosyal Esneklik Ölçeği Ölçme Değişmezliği Aşamalarına İlişkin Uyum İstatistikleri*

| Aşamalar                       | $\chi^2$ (sd)   | $\chi^2/ sd$ | RMSEA | CFI   | TLI   |
|--------------------------------|-----------------|--------------|-------|-------|-------|
| Model A (Biçimsel değişmezlik) | 2714,016 (1246) | 2,178        | 0,086 | 0,939 | 0,935 |
| Model B (Metrik değişmezlik)   | 2659,241 (1282) | 2,074        | 0,082 | 0,943 | 0,941 |
| Model C (Ölçek değişmezliği)   | 2659,241 (1392) | 1,910        | 0,077 | 0,946 | 0,948 |

Tablo 35

*Sosyal Esneklik Ölçeği Ölçme Değişmezliği Model Karşılaştırmaları*

| Karşılaştırılan modeller              | $\chi^2$ | Sd  | p    | $\Delta CFI$ |
|---------------------------------------|----------|-----|------|--------------|
| Model B (Metrik) - Model A (Biçimsel) | 15,940   | 36  | ,999 | ,005         |
| Model C (Ölçek) - Model A (Biçimsel)  | 138,563  | 146 | ,657 | ,007         |
| Model C (Ölçek) - Model B (Metrik)    | 127,324  | 110 | ,124 | ,003         |

Tablo 34’te yer alan biçimsel değişmezliği test etmek üzere gerçekleştirilen çok gruplu DFA ile elde edilen uyum indeksleri, biçimsel değişmezliğin sağlandığını göstermektedir. Sosyal Esneklik Ölçeği için elde edilen faktör yapısının kız ve erkeklerde aynı olduğu belirlenmiştir. Metrik değişmezliğe ait analizin uyum indeksleri de yüksek düzeydedir. Metrik değişmezliğe ait model uyumunun yüksek olması, metrik değişmezlik ve biçimsel değişmezlik için elde edilen ki-kare değerleri arasındaki farkların anlamlı olmaması ve hesaplanan  $\Delta CFI$  değeri göz önüne alındığında Sosyal Esneklik için elde edilen faktör yüklerinin kız ve erkek gruplarında eşit olduğu sonucuna ulaşılır. Son aşamada ise ölçek değişmezliği incelenmiştir. Tablo 34’te yer alan ölçek değişmezliğine ait uyum indeksleri model uyumunun sağlandığına işaret etmektedir. Tablo 35’te yer alan ki-kare fark istatistikleri de ölçek değişmezliği ile metrik ve biçimsel değişmezlik arasında fark olmadığını göstermektedir. Hesaplanan  $\Delta CFI$  değerleri de oldukça düşüktür. Tüm bu bulgular ışığında AFA sonuçlarına göre oluşturulan Sosyal Esneklik Ölçeği için kız ve erkek grupları arasında tam ölçek değişmezliğinin sağlandığı, ölçekten elde edilen puanların bu gruplarda karşılaştırılabilir olduğu belirlenmiştir.

### 5.2.2. Esas Uygulama Güvenirlik

Geçerlik ile ilgili analizlerin ardından esas uygulama kapsamında elde edilen verilere ilişkin ölçüm için güvenirlik analizi yapılmıştır. Ölçekler için hesaplanan Cronbach  $\alpha$  ve McDonald  $\omega$  katsayıları tablo 35’te sunulmuştur. Ayrıca ele alınan bir diğer güvenirlik göstergesi test-tekrar test güvenirliğidir. Bu amaçla esas uygulamaya katılan 31 kişiye 4 hafta sonra ölçekler tekrar uygulanmıştır. Aynı kişilerden farklı tarihlerde elde edilen bu iki ölçüm arasındaki korelasyon ölçümlerin kalıcılığını göstermektedir. Tablo 36’da hesaplanan korelasyon katsayıları da sunulmuştur.

Tablo 36

*Güvenirlilik Katsayıları*

| Ölçek             | Alt ölçek                              | Cronbach $\alpha$ | Mcdonald $\omega$ | Test-tekrar test  |
|-------------------|----------------------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Bilişsel Esneklik | Bilişim<br>Teknolojileri Okuryazarlığı | ,926              | ,996              | ,657 <sup>a</sup> |
|                   | Açıklık                                | ,939              | ,997              | ,739 <sup>a</sup> |
| Duygusal Esneklik |                                        | ,968              | ,999              | ,554 <sup>b</sup> |
| Sosyal Esneklik   |                                        | ,968              | ,999              | ,515 <sup>b</sup> |

<sup>a</sup>Pearson korelasyon<sup>b</sup>Spearman korelasyon

Tablo 36’da görüldüğü gibi güvenirliğe ilişkin hesaplanan Cronbach  $\alpha$  ve Mcdonald  $\omega$  katsayılarının hepsi 1,00’a yakındır ve ölçeklerden elde edilen ölçümlerin güvenilir olduğu tespit edilmiştir. Test tekrar test güvenirliği için elde edilen korelasyon değerlerinin  $p=0,01$  düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur. Korelasyonların istatistiksel olarak anlamlı ve yüksek düzeyde olduğu bu bağlamda da güvenirliğin kanıtlandığı görülmüştür.

## BÖLÜM VI

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu kısmında genel anlamda araştırmanın sonucu ve alanda çalışan öğretmenlere ve ilgili araştırmacılara yönelik öneriler vardır.

#### 6.1. Sonuç

Araştırma; çocukların esnek düşünme becerisinin gelişimini değerlendirmek amacıyla geliştirilen ‘Erken Çocuklukta Esnek Düşünme Ölçeği’ geçerlik ve güvenirlik araştırmasını yapmak üzere 2020- 2021 eğitim öğretim yılında yapılmıştır. Türkiye geneli Millî Eğitim Bakanlığı (MEB)’e bağlı bağımsız anaokulları, ilkokullara bağlı anasınıfları ve birinci sınıflara devam eden 60-96 aylık çocukların ebeveynleri çalışmanın verilerini sağlamıştır. İstatistiksel analizlerin verdiği geçerlik ve güvenirlik bulguları sonucunda; 99 maddelik 3 alt ölçekten oluşan “Erken Çocuklukta Esnek Düşünme Ölçeği” geçerli, güvenilir ve ölçme değişmezliği olan bir değerlendirme aracı olduğu kabul edilmiştir.

#### 6.2. Öneriler

Araştırma sonucunda edinilen bilgiler ışığında aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

‘Erken Çocuklukta Esnek Düşünme Ölçeği’ ne yönelik veriler ebeveyn tarafından sağlanmıştır. Verilerin öğretmen ve çocuktan sağlandığı formlarının da oluşturulması

önerilebilir. Ayrıca ebeveyn, öğretmen ve çocuklardan sağlanan veriler korelasyonel olarak incelenebilir.

‘Erken Çocuklukta Esnek Düşünme Ölçeği’ içeriğine daha büyük yaş grupları eklenerek geçerlik ve güvenirlik hesaplanabilir.

‘Erken Çocuklukta Esnek Düşünme Ölçeğinin’ geniş bir örneklem grubuyla Türk çocukları için norm çalışması yapılabilir.

‘Erken Çocuklukta Esnek Düşünme Ölçeği’ sosyo-ekonomik değişkenlerin çocuklardaki esnek düşünmeye etkisi açısından test edilebilir.

‘Erken Çocuklukta Esnek Düşünme Ölçeği’, esnek düşünme ile ilgili yapılacak yeni çalışmalarda değerlendirme aracı olarak kullanılabilir.

‘Erken Çocuklukta Esnek Düşünme Ölçeğinin’ değerlendirmede kullanılacağı, deneysel desenli eğitim programları geliştirilebilir.

Esnek düşünme kapsamında yapılacak yeni ölçek geliştirme ya da değerlendirme araştırmaları için geliştirici bir basamak sağlayabilir.

## KAYNAKLAR

- Acarkan, İ. (2019). *Ennegram- dokuz mizaç modeline göre kişilik gelişimi çocuklar neden farklı*. İstanbul: Kurtuba.
- Adrian M., Lyon A., Oti R., & Tininenko J. (2011) Social problem solving. In: Goldstein S., Naglieri J.A. (Eds.). *Encyclopedia of child behavior and development*. Springer, Boston, MA. [https://doi.org/10.1007/978-0-387-79061-9\\_2703](https://doi.org/10.1007/978-0-387-79061-9_2703)
- Ağırkan, M., & Kağan, M. (2017). Üniversite öğrencilerinin değer yönelimleri ile psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 225- 245. <https://doi.org/10.17556/erziefd.335063>
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, S. (1978). Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Akdağ, F. (2015). Çocukta beyin gelişimi ve erken müdahale. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(2): 97-99. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/88849> sayfasından erişilmiştir.
- Akgün, E., & Mellier, D. (2014). Okul öncesi dönem çocukların öykülerinin bağlanma kuramına göre niteliksel değerlendirmesi. *Psikoloji Çalışmaları / Studies in Psychology*, 34(1), 23-43. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/404926> sayfasından erişilmiştir.
- Akkuzu, N. (2020). *Okul öncesi yıkıcı davranışların çok boyutlu değerlendirilmesi ölçeğinin Türkçe geçerlilik güvenirlik çalışması*. Tıpta Uzmanlık Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi, Bursa.
- Alarcón-Rubio, D., Sánchez-Medina, J. A., & Prieto-García, J. R. (2014). Executive function and verbal self-regulation in childhood: Developmental linkages between partially internalized

private speech and cognitive flexibility. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(2), 95-105. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.11.002>

Alparslan Kardeş, G. (2016). *Davranış- mekân uyumu: bilişsel esneklik düzeyleri farklı öğrencilere göre, okul ortamında olanaklılıkların (affordances) incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Altunkol, F. (2001). *Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklikleri ile algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Anderson, V. A., Anderson, P., Northam, E., Jacobs, R., & Catroppa, C. (2001). Development of executive functions through late childhood and adolescence in an Australian sample. *Dev Neuropsychol*, 20(1), 385-406. [https://doi.org/10.1207/S15326942DN2001\\_5](https://doi.org/10.1207/S15326942DN2001_5)

Aral, N., & Doğan Keskin, A. (2020). Beyin gelişimi ve öğrenme. A. Köksal Akyol (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim II* içinde (s. 47-61). Ankara: Anı.

Aral, N., Kandır, A. & Can Yaşar, M. (2002). *Okul öncesi eğitim okul öncesi eğitim programı* (2002 Okul Öncesi Eğitim Programına göre geliştirilmiş II. Baskı). İstanbul: Ya- Pa.

Arıcı, K. (2018). *Teknolojinin hayatımıza etkileri*. <https://www.iienstitu.com/blog/teknolojinin-hayatimiza-etkileri> sayfasından erişilmiştir.

Arkar, H., Sorias, O., Tunca, Z., Şafak, C., Alkın, T., Binnur Akdede, B., Şahin, S., Akvardar, Y., Sarı, Ö., Özerdem, A., & Cimilli, C. (2005). Mizaç ve Karakter Envanteri'nin Türkçe formunun faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 16(3), 190-204. <http://www.turkpsikiyatri.com/C16S3/mizacVe.pdf?ref=SaglikAlani.Com> sayfasından erişilmiştir.

Arslan Çiftci, H., Uyanık, G., & Acar, İ. H. (2020). Çocukluk dönemi yürütücü işlevler envanteri Türkçe formunun 48-72 aylık çocuklar için geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(3). <http://dx.doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202043260>

Asıcı, E., & İkiz, F. (2015). Mutluluğa giden bir yol: bilişsel esneklik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 191- 211. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/19408/206375> sayfasından erişilmiştir.

Atabay, S. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal ve duygusal yeterliliklerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Atance, C. M., Celebi, S. N., Mitchinson, S., & Mahy, C. E. (2019). Thinking about the future: Comparing children's forced-choice versus "generative" responses in the "spoon test". *Journal of Experimental Child Psychology*, 181, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2018.12.006>
- Aydın, F., & Silik, Y. (2018). Teknoloji okuryazarlığı: tarihsel bir betimleme. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 107-126. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ihead/issue/37860/437219> sayfasından erişilmiştir.
- Ayduk, O., Mendoza-Denton, R., Mischel, W., Downey, G., Peake, P. K. & Rodriguez, M. (2000). Kişilerarası benliği düzenleme: Reddedilme duyarlılığı ile başa çıkmak için stratejik öz düzenleme. *Kişilik ve Sosyal Psikoloji Dergisi*, 79 (5), 776-792. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.5.776>
- Bakırcı, Ç. M. (2011). *Charles Robert Darwin'in önemli sözleri*. <https://evrimagaci.org/charles-robert-darwinin-onemli-sozleri-29> sayfasından erişilmiştir.
- Barak, M., & Levenberg, A. (2016a). A model of flexible thinking in contemporary education. *Thinking Skills and Creativity*, 22, 74- 85. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2016.09.003>
- Barak, M., & Levenberg, A. (2016b). Flexible thinkingin learning: an individual differences measure for learning in technology- enhanced environments. *Computers & Education*, 99, 39- 52. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2016.04.003>
- Baron, J. (1991). *Beliefs about thinking*. <https://www.sas.upenn.edu/~baron/papers/voss.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Başerler, D. & Duman, E. Z. (2019). Felsefi süreç içinde düşünme olgusu. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(2), 379-395. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/910488> sayfasından erişilmiştir.
- Başerler, D. (2017). Bir düşünme türü olarak mantıksal düşünme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(41), 433- 442. <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.12011>
- Başusta, N. B., & Gelbal, S. (2015). Gruplararası karşılaştırmalarda ölçme değişmezliğinin test edilmesi: PISA öğrenci anketi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(4), 80-90. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1773-published.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Belsky, J., Spritz, B., & Crnic, K. (1996). Infant attachment security and affective-cognitive information processing at age 3. *Psychological Science*, 7(2), 111-114. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1996.tb00339.x>
- Berg, E. (1948). A simple objective technique for measuring flexibility in thinking. *The Journal of General Psychology*, 1(39), 15- 22. <http://dx.doi.org/10.1080/00221309.1948.9918159>
- Bertan, M., Haznedaroğlu, D., Koln, P., Yurdakök, K., & Güçiz, B.D. (2009). Ülkemizde erken çocukluk gelişimine ilişkin yapılan çalışmaların derlenmesi (2000-2007). *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 52(1), 1-8. [http://www.cshd.org.tr/uploads/pdf\\_CSH\\_322.pdf](http://www.cshd.org.tr/uploads/pdf_CSH_322.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Beshai, S., Prencite, J., & Huang, V. (2018). Building blocks of emotional flexibility: trait mindfulness and self- compassion are associated with positive and negative mood shifts. *Minfulness*, 9(3), 939- 948. <http://dx.doi.org/10.1007/s12671-017-0833-8>
- Beş büyük faktör kuramı (2020). [https://tr.wikipedia.org/wiki/Be%C5%9F\\_B%C3%BCy%C3%BCk\\_fakt%C3%B6r\\_kuram%C4%B1\\_\(psikoloji\)](https://tr.wikipedia.org/wiki/Be%C5%9F_B%C3%BCy%C3%BCk_fakt%C3%B6r_kuram%C4%B1_(psikoloji)) adresinden erişilmiştir.
- Beyin bölümleri (t.y.). <https://www.cognifit.com/tr/brain-parts> adresinden erişilmiştir.
- Beyin gelişimi ve sosyal duygusal gelişim bağı (2015). <http://www.sdoakademi.com/beyin-gelisimi-ve-sosyal-duygusal-gelisim-bagi/> adresinden erişilmiştir.
- Bilgin, M. (2009). Developing a cognitive flexibility scale: validity and reliability studies. *Social Behavior and Personality An International Journal*, 37(3), 343- 353. <https://doi.org/10.2224/sbp.2009.37.3.343>
- Bilgin, M. (2017). Ergenlerin beş faktör kişilik özelliği ile bilişsel esneklik ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(42), 945- 954. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/325819> sayfasından erişilmiştir.
- Bilişim teknolojisi. (t.y.). *Türk Dil Kurumu* içinde. <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Bjorklund, D. F., & Causey, K. B. (2018). *Children's thinking: cognitive development and individual differences*. London: SAGE.
- Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78, 647-663. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x

- Blakey, E., Visser, I., & Carroll, D. J. (2015). Different executive functions support different kinds of cognitive flexibility: evidence from 2, 3, and 4-year-olds. *Child Development*, 87(2), 513- 526. <https://doi.org/10.1111/cdev.12468>
- Boekaerts, M., Pintrich, P.R. & Zeidner, M. (2000). *Handbook of self-regulation*, United States of America.
- Bonomo, V. (2017). Brain-based learning theory. *Journal of Education and Human Development*, 6(1), 27-43. <https://doi.org/10.15640/jehd.v6n1a3>
- Bowlby, J. (1979). The Bowlby-Ainsworth attachment theory. *Behavioral and Brain Sciences*, 2(4), 637-638. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00064955>
- Bowlby, J. (2012). *Bağlanma* (T. V. Soylu, Çev.). İstanbul: Pinhan.
- Bronson, M. B. (2000). *Self regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York, The Guilford.
- Brooks, S. (2015). Does personal social media usage affect efficiency and well-being? *Journal Computers in Human Behavior*, 46, 26- 37. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2014.12.053>
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural models*. Newbury Park, CA: Sage.
- Buğa, A., Özkamalı, E., Wise, F., & Çekiç, A. (2018). Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerine göre sosyal problem çözme tarzlarının incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 48- 58. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/485028> sayfasından erişilmiştir.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. (İ. D. Erguvan Sarıoğlu, Çev.). İstanbul: Kaknüs.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108451> sayfasından erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.

- Cacioppo, J. C., Reis, H., & Zautra, A. (2011). Social resilience the value of social fitness with an application to the military. *American Psychologist*, 66(1), 43-51. <https://doi.org/10.1037/a0021419>
- Caine, R. N., & Caine, G. (2002). *Beyin temelli öğrenme* (G. Ülgen, Çev.). Ankara: Nobel.
- Calkins, S.D. & Fox, N.A. (2002), Self-regulatory processes in early personality development: a multilevel approach to the study of childhood social withdrawal and aggression. *Development And Psychopathology*, 14(3), 477-98. <https://doi.org/10.1017/S095457940200305X>
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 6(2), 11-53. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1179832> sayfasından erişilmiştir.
- Cañas, J. J., Antoli A., Fajardo I., & Salmerón L. (2005). Cognitive inflexibility and the development and use of strategies for solving complex dynamic 92 problems: effects of different types of training. *Theoretical Issues in Ergonomics Science*, 6(1), 95-108. <https://doi.org/10.1080/14639220512331311599>
- Canas, J. J., Fajardo, I., & Salmeron, L. (2006). *Cognitive flexibility*. [https://www.researchgate.net/publication/272022148\\_Cognitive\\_Flexibility](https://www.researchgate.net/publication/272022148_Cognitive_Flexibility) sayfasından erişilmiştir.
- Canbeldek, M. (2020). *Erken çocukluk eğitiminde üreten çocuklar kodlama ve robotik eğitim programının etkilerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Caza, J. S., & Atance, C. M. (2019). Children’s behavior and spontaneous talk in a future thinking task. *Psychological research*, 83(4), 761-773. <https://doi.org/10.1007/s00426-018-1089-1>
- Cervone, D., & Pervin, L. L. (2016). Kişilik psikolojisi kuram ve araştırma. M. Baloğlu (Ed.), *Özellik kuramı: beş faktör modeli; özellik yaklaşımlarının kişilik üzerine uygulama ve değerlendirmeleri* (N. Koruklu, Çev.) içinde (s. 262-300). Ankara: Nobel.
- Cesur, E., & Köksal Akyol, A. (2020). Sosyal becerilerin değerlendirilmesi. D. Aslan (Ed.), *Erken çocuklukta sosyal beceri eğitimi* içinde (s. 149- 168). Ankara: Pegem Akademi.

- Chan, T. (2014). Facebook and its effects on users' empathic social skills and life satisfaction: a double-edged sword effect. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 17(5), 276-280. <http://dx.doi.org/10.1089/cyber.2013.0466>
- Chmielewski, M.S., & Morgan, T.A. (2013). Five-factor model of personality. In: Gellman M.D., Turner J.R. (eds) *Encyclopedia of behavioral medicine*. Springer, New York, NY.
- Cloninger, C. R., Svrakic, D. M., & Przybeck, T. R. (1993). A psychobiological model of temperament and character. *Arch Gen Psychiatry*, 50(12), 975-90. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1993.01820240059008>
- Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 10(7), 1-9.
- Creswell, J. W. (2017a). Tarama araştırma desenleri (H. Ekşi, Ed.), *Eğitim araştırmaları nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (S. Doğan & İ. Karsantik, Çev.) içinde (s. 480-520). İstanbul: Edam.
- Creswell, J. M. (2017b). Nicel yöntemler (S. B. Demir, Ed.), *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (M. Bursal, Çev.) içinde (s. 155-181). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. (2017c). Nicel veri toplama (H. Ekşi, Ed.), *Eğitim araştırmaları nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (M. Başman, Çev.) içinde (s.187-227). İstanbul: Edam.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.74>
- Crocker, L. M., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Çekici, F. (2009). *Problem çözme terapisine dayalı beceri geliştirme grubunun üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme becerileri, öfkeyle ilişkili davranış ve düşünceler ile sürekli kaygı düzeylerine etkisi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çelik, D. B. (2009). *Migren baş ağrısı hastalarında öfke tarzları ve kişilik özellikleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Çelikkaleli, Ö. (2014a). Bilişsel Esneklik Ölçeği' nin geçerlik ve güvenirliği. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 339- 346. <http://dx.doi.org/10.15390//EB.2014.3466>
- Çelikkaleli, Ö. (2014b). Ergenlerde bilişsel esneklik ile akademik, sosyal ve duygusal yetkinlik inançları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 347- 354. <http://dx.doi.org/10.15390//EB.2014.3467>
- Çetin, F., Yeloğlu, H., & Basım, H. (2015). Psikolojik dayanıklılığın açıklanmasında beş faktör kişilik özelliklerinin rolü: bir kanonik ilişki analizi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(75), 81- 92. <https://www.psikolog.org.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpd1300443320150000m000044.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Çiftci, Y. (2018). *Anne-Baba tutumlarının 5-6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerisi ile olan ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü, Gazimağusa.
- D' Zurilla, T. J., & Nezu, A.M. (2007). *Problem- Solving Therapy: A Positive Approach to Clinical Intervention, Third Edition*. Springer Publishing Company.
- D' Zurilla, T. J., & Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78(1), 107-126. <https://doi.org/10.1037/h0031360>
- Dağgöl, H. C. (2016). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile ebeveynlerin çocuk yetiştirme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü, Gazimağusa.
- Dağhan, G. (2017). Views of students about technology, effects of technology on Daily living and their professional preferences. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 16(4), 187- 194. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1160606> sayfasından erişilmiştir.
- Davies, R. S. (2011). Understanding technological literacy: A framework for evaluating educational technology integration. *Techtrends*, 55(5), 45-52. <https://doi.org/10.1007/s11528-011-0527-3>
- Davis, C. L., Tomporowski, T. D., McDowell, J. E., Austin, B. P., Miller, P. H., Yanasak, N. E., Allison, J. D., & Naglieri, J. A. (2011). Exercise improves executive function and achievement and alters brain activation in overweight children: A randomized controlled trial. *Health Psychol*, 30(1), 91–98. <https://doi.org/10.1037 / a0021766>

- De Bilde, J., Vansteenkiste, M., & Lens, W. (2011). Understanding the association between future time perspective and self - regulated learning through the lens of self - determination theory. *Learning and Instruction*, 21(3), 332-344. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.03.002>
- De Dreu, C. K. W., Baas, M., & Nijstad, B. A. (2012). The Emotive roots of creativity: basic and applied issues on affect and motivation. In M. D. Mumford (Ed.), *Handbook of organizational creativity* (p. 217- 240). <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-374714-3.00010-0>
- De Fruyt, F., Van De Wiele, L., & Heeringen, C. V. (2000). Cloninger's psychobiological model of temperament and character and the five-factor model of personality. *Personality and Individual Differences*, 29(3), 441- 452. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00204-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00204-4)
- De Luca, C. R., Wood, S. J., Anderson, V., Buchanan, J. A., Proffitt, T. M., Mahony, K., & Pantelis, C. (2003). Normative data from the CANTAB. I: development of executive function over the lifespan. *J Clin Exp Neuropsychol*, 25(2), 242-54. <https://doi.org/10.1076/jcen.25.2.242.13639>
- De Vellis, R. F. (2003). *Scale development theory and applications* (2. basım). Thousand Oaks, CA Sage.
- Demir, E. (2018). *Anasınıfına devam eden çocuklara zihinsel düşünme becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama çalışmalarının etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dennis, J., & Vander Wal, J. (2010). The cognitive flexibility inventory: instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34(3), 241- 253. <http://dx.doi.org/10.1007/s10608-009-9276-4>
- Dereli İman, E. (2013). Çocuklar için Sosyal Problem Çözme Ölçeği' nin 6 yaş grubu için Türkiye uyarlaması ve okul öncesi davranış problemleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 479- 498. <https://toad.halileksi.net/olcek/cocuklar-icin-sosyal-problem-cozme-olcegi> sayfasından erişilmiştir.
- Dereli Yılmaz, S. (2013). Prenatal anne- bebek bağlanması. *HEAD*, 10(3), 28-33. <https://www.kuhead.org/jvi.aspx?pdire=kuhead&plng=tur&un=KUHEAD-40316> sayfasından erişilmiştir.

- DeVellis, F. (2017). *Ölçek geliştirme kuram ve uygulamalar* (T. Totan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Diamond, M. C. (2001). Response of the brain to enrichment. *An Acad Bras Cienc.*, 73(2), 211-20. <http://dx.doi.org/10.1590/s0001-37652001000200006>
- Dick, A. S. (2014). The development of cognitive flexibility beyond the preschool period: An investigation using a modified Flexible Item Selection Task. *Journal of Experimental Child Psychology*, 125, 13-34. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2014.01.021>
- Dinçer, G. N. (2019). *6 yaş çocuklarında bağlanma figürleriyle kurulan bağlanma stilleri ve oyun becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Dinler, H., Yalçın, V., & Simsar, A. (2020). 5-6 yaş çocukları için 21. yy. becerileri ölçeği (DAY-2): geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 14(32). <http://dx.doi.org/10.29329/mjer.2020.258.5>
- Diril, A. (2011). *Lise öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin sosyo-demografik değişkenler ve öfke düzeyi ile öfke ifade tarzları arasındaki ilişki açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Doğan Laçın, B., & Yalçın, İ. (2018). Üniversite öğrencilerinde öz-yeterlilik ve stresle başa çıkma stratejilerinin bilişsel esnekliği yordama düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. <http://dx.doi.org/10.16986/HUJE.2018037424>
- Dollinger S.J. (2012) Openness to Experience. In: Seel N.M. (eds) *Encyclopedia of the sciences of learning*. Springer, Boston, MA. [https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6\\_87](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_87)
- Dourish, P., & Bellotti, V. (1992) Awareness and coordination in shared workspaces. *Conference on Computer-Supported Cooperative Work*, 107-114. <http://dx.doi.org/10.1145/143457.143468>
- Dubow, E.F., Arnett, M., Smith, K., & Ippolito, M. F. (2001). Predictors of future expectations of inner-city children: A 9-month prospective study. *Journal of Early Adolescence*, 21, 5-28. <https://doi.org/10.1177/0272431601021001001>
- Duffau, H. (2016). Brain plasticity and reorganization before, during, and after glioma resection. Drs. S. Brem & K. G. Abdullah (Eds.), *Glioblastoma* (pp. 225-236). Elsevier.

- Duggan, M., Lenhart, A., Lampe, C., & Ellison, N. (2015). *Parents and social media*. <https://www.pewinternet.org/2015/07/16/parents-and-social-media/> sayfasından erişilmiştir.
- Duman, B. (2015). *Neden beyin temelli öğrenme*. Ankara: Pegem.
- Dursun, A., Özkan, M. S., & Körler Başkaya, Y. (2019). Ergenlerin gelecek beklentilerinin yordayıcısı olarak: psikolojik semptomlar ve akademik başarı. *Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 121- 144. <https://doi.org/10.19171/uefad.447592>
- Düşünme. (t.y.). *Nişanyan sözlük* içinde. <https://www.nisanyansozluk.com/?k=D%C3%BC%C5%9F%C3%BCnme> sayfasından erişilmiştir.
- Düşünmek. (t.y.). *Türk Dil Kurumu* içinde. <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- D'Zurilla, T. J. (1988). Problem-solving therapies. In K. S. Dobson (Ed.), *Handbook of cognitive-behavioral therapies* (pp. 85–135). Guilford.
- D'Zurilla, T. J., & Maydeu-Olivares, A. (1995). Conceptual and methodological issues in social problem-solving assessment. *Behavior Therapy*, 26(3), 409-432. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(05\)80091-7](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(05)80091-7)
- D'Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (2001). Problem-solving therapies. In K. S. Dobson (Ed.), *Handbook of cognitive-behavioral therapies* (p. 211–245). Guilford.
- D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M., & Maydeu-Olivares, A. (2004). Social problem solving: Theory and assessment. In E. C. Chang, T. J. D'Zurilla, & L. J. Sanna (Eds.), *Social problem solving: Theory, research, and training* (pp. 11–27). American Psychological Association.
- Earvolino-Ramirez, M. (2007). Resilience: a concept analysis. *Nursing Forum*, 42(2), 73- 82. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1744-6198.2007.00070.x>
- Eisenberg, N. & Spinrad, T.L. (2004). Emotion-related regulation: sharpening the definition. *Child Development*, 75(2):334-9. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00674.x>
- Ekici, G., Abide, Ö. F., Canolat, Y., & Öztürk, A. (2017). 21. yüzyıl becerilerine ait veri kaynaklarının analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 51(1), 124- 134. [http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/12.gulay\\_ekici.pdf](http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/12.gulay_ekici.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Elastic: Flexible thinking in a constantly changing world (t.y). <https://fs.blog/2019/11/elastic-flexible-thinking/> adresinden erişilmiştir.

- Elsobeihi, M., & Naser, S. (2017). Effects of mobile technology on human relationships. *International Journal of Engineering and Information Systems*, 1(5), 110- 125. <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/167579/1/IJEAIS170710.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Erdener, E. (2009). Vygotsky' nin düşünce ve dil gelişimi üzerine görüşleri: Piaget' e eleştirel bir bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 85-103. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256505> sayfasından erişilmiştir.
- Erdiller, Z. B. (2014). Erken çocukluk eğitiminde temel kuram ve yaklaşımlar. İ. H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi içinde* (s.56- 90). Ankara: Pegem.
- Ereyi, B. (2016). *Ergenlerde bilişsel esneklik düzeyi ve problem çözme becerisinin mizahı kavramıyla ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ergün, M., & Özsüer, S. (2006). Vygotsky'nin yeniden değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2). <http://hdl.handle.net/11630/3614> sayfasından erişilmiştir.
- Erkuş, A. (2003). *Psikometri üzerine yazılar*. Ankara: Türk Psikoloji Derneği.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-1*. Ankara: Pegem.
- Erkuş, A., & Tabak, A. (2009). Beş faktör kişilik özelliklerinin çalışanların çatışma yönetim tarzlarına etkisi: savunma sanayiinde bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(2), 213-242. <https://app.trdizin.gov.tr/makale/T1RBNE56azU/bes-faktor-kisilik-ozelliklerinin-calisanlarin-catisma-yonetim-tarzlarina-etkisi-savunma-sanayiinde-bir-arastirma> sayfasından erişilmiştir.
- Ernst, J., Johnson, M., & Burcak, F. (2019). The nature and nurture of resilience: Exploring the impact of nature preschools on young children's protective factors. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 6(2), 7-18. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1225648> sayfasından erişilmiştir.
- Eroğlu, Y. (2014). *Ergenlerde siber zorbalık ve mağduriyeti yordayan risk etmenlerini belirlemeye yönelik bütüncül bir model önerisi*. Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

- Erol, A., & İvrendi, A . (2018). 4-6 yaş çocuklarına yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeğinin geliştirilmesi (Anne Formu). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 178-195. <http://dx.doi.org/10.9779/PUJE.2018.213>
- Ersche, K. D., Turton, A. J., Pradhan, S., Bullmore, E. T., & Robbins, T. W. (2010). Drug addiction endophenotypes: Impulsive versus sensation-seeking personality traits. *Biol Psychiatry*, 68, 770–773. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2010.06.015>
- Ertuğrul Yaşar, Z., & Karakelle, S. (2020). Zihin kuramı kazanımında bireysel farkların kaynağı. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(3). <http://dx.doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202043267>
- Ertürk Kara, H. G., Güler Yıldız, T., & Fındık, E. (2018). *Erken çocukluk döneminde öz düzenleme izleme, değerlendirme ve destekleme yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Eryılmaz, A. (2011). Ergen öznel iyi oluşu ile olumlu gelecek beklentisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dusunen Adam Journal of Psychiatry & Neurological Sciences*, 24(3), 209-215. <https://doi.org/10.5350/DAJPN2011240306>
- Esneklik (Ekonomi) (2019). [https://tr.wikipedia.org/wiki/Esneklik\\_\(ekonomi\)](https://tr.wikipedia.org/wiki/Esneklik_(ekonomi)) adresinden erişilmiştir.
- Facione, P. (1990). *The California Critical Thinking Skills Test: College level experimental validation and content validity*. Millbrae, CA: California.
- Farkas, M. S., & Grolnick, W. S. (2010). Examining the components and concomitants of parental structure in the academic domain. *Motivation and Emotion*, 34, 266–279. <https://doi.org/10.1007/s11031-010-9176-7>
- Fernandes, C., Monteiro, L., Santos, A. J., Fernandes, M., Antunes, M., Vaughn, B. E., & Verissimo, M. (2019). Early father–child and mother–child attachment relationships: contributions to preschoolers’ social competence. *Attachment & Human Development*, 22(6), 687-704. <https://doi.org/10.1080/14616734.2019.1692045>
- Fındık Tanrıbuyurdu, E. (2012). *Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Field, A. (2009) *Discovering statistics using SPSS*. (3.basım) London: Sage.

- Fischer, K.W. (2008). Dynamic cycles of cognitive and brain development: Measuring growth in mind, brain, and education. In A.M. Battro, K.W. Fisher & P. Lena (Eds). *The educated brain* (pp.127-150). Cambridge UK: Cambridge University.
- Folke, C., Carpenter, S.R., Walker, B., Scheffer, M., Chapin, T., & Rockström, J. (2010). Resilience thinking: Integrating resilience, adaptability and transformability. *Ecology and Society* 15(4). Retrieved from <http://www.ecologyandsociety.org/vol15/iss4/art20/>
- Foster-Deffenbaugh, L. A. (1996). *Brain Research and its implications for educational practice*. Doctoral Dissertation, Brigham Young University Department of Educational Leadership, Hawaii.
- Friborg, O., Martinussen, M., Rosenvinge, J., & Hjemdal, O. (2003). A new rating scale for adult resilience: what are the central protective resources behind healthy adjustment. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 12(2), 65- 76. <https://doi.org/10.1002/mpr.143>
- Garcia-Garcia, M., Barceló, F., Clemente, I. C., & Escera, C. (2010). The role of the dopamine transporter DAT1 genotype on the neural correlates of cognitive flexibility. *European Journal of Neuroscience*, 31(4), 754-60. <https://doi.org/10.1111/j.1460-9568.2010.07102.x>
- Garner, J. (2009). Conceptualizing the relations between executive functions and self-regulated learning. *The Journal of Psychology Interdisciplinary and Applied*, 143(2), 405- 426. <http://dx.doi.org/10.3200/JRLP.143.4.405-426>
- Goldberg, L. R. (1993). The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist*, 48(1), 26–34. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.1.26>
- Goleman, D. (2006). *Sosyal zekâ* (O. Ç. Deniztekin, Çev.). İstanbul: Varlık.
- Goleman, D. (2018). *Duygusal zekâ* (B. Seçkin Yüksel, Çev.). İstanbul: Varlık.
- Göger, G. (2018). *Ebeveynlerin kişilik özellikleri ile çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gökdağ, A. (2020). Okul öncesi 5-6 yaş çocukların sayı algısı ve bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Graber, R., Pichon, F., & Carabine, E. (2015). *Psychological resilience: State of knowledge and future research agendas*. <https://www.odi.org/publications/9596-psychological-resilience-state-knowledge-future-research-agendas> sayfasından erişilmiştir.
- Gresham, F. M. (1997). Social competence and students with behavior disorders: Where we've been, where we are, and where we should go. *Education and Treatment of Children*, 20(3), 233–249. <https://psycnet.apa.org/record/1997-42678-002> sayfasından erişilmiştir.
- Gresham, F. M., & Reschly, D. J. (1987). Dimensions of social competence: Method factors in the assessment of adaptive behavior, social skills, and peer acceptance. *Journal of School Psychology*, 25, 367-381. [http://dx.doi.org/10.1016/0022-4405\(87\)90038-0](http://dx.doi.org/10.1016/0022-4405(87)90038-0)
- Gutwin, C., Greenberg, S., & Roseman, M. (1996). Workspace awareness in real-time distributed groupware: framework, widgets, and evaluation. *People and Computers*, 11, 281-298. [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4471-3588-3\\_18](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4471-3588-3_18) sayfasından erişilmiştir.
- Gülây Ogelman, H., & Önder, A. (2019). Emotional regulation strategies of 5–6-year-old children and their levels of resiliency. *Early Child Development and Care*, 191(2), 221-229, <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1613650>
- Gültekin Ahçı, Z. (2016). 3-5 yaş çocuklarının yürütücü işlev performansları ve dil becerileri ile ilişkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 5(2), 84- 100. <https://doi.org/10.30703/cije.321400>
- Gülüm, İ., & Dağ, İ. (2012). Tekrarlayıcı Düşünme Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Envanterinin Türkçeye uyarlanması, geçerlik ve güvenilirliği. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 13, 216-223. <https://toad.halileksi.net/olcek/bilissel-esneklik-envanteri-0> sayfasından erişilmiştir.
- Günay, A., & Orhan, F. (2016). Türkiye’de ve Avrupa’ da bilişim teknolojileri okuryazarlığı kazandırma uygulamaları. A. İşman, H. F. Odabaşı & B. Akkoyunlu (Ed.), *Eğitim teknolojileri okumaları içinde* (s. 553- 570). Ankara: TOJET.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *TÜBAR*, 1(37), 127- 146. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16973/177364> sayfasından erişilmiştir.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10(1), 79- 119. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00150>

- Halevi, G., Djalovski, A., Vengrober, A., & Feldman, R. (2016). Risk and resilience trajectories in war-exposed children across the first decade of life. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(10), 1183-1193. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12622>
- Hasçuhadar, B. (2015). *Okul öncesi dönemdeki çocuklarda ebeveynlik davranışları, duygu sosyalleştirme, hazzı geciktirme, sosyal yeterlilik ve yaratıcılık arasındaki ilişkiler*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Hasçuhadar, B., & Coşkun, H. (2018). Okul öncesi dönemde hazzı geciktirme ve yaratıcılık arasındaki ilişkide esnekliğin aracı rolü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 230-249. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/449885> sayfasından erişilmiştir.
- Hattie, J. (1985). Methodology review: Assessing unidimensionality of tests and items. *Applied Psychological Measurement*, 9, 139–164. <http://dx.doi.org/10.1177/014662168500900204>
- Heise, D. R., & Bohrnstedt, G. W. (1970). *Validity, invalidity and reliability*. In Borgatta, E. F. and Bohrnstedt, G. W. (Eds.), *Sociological methodology*. Jossey-Bass, San Francisco. 104–129.
- Hensch, T.K. (2016). The power of the infant brain. *Scientific American*, 314(2), 64-69. <http://dx.doi.org/10.1038/scientificamerican0216-64>
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- International Technology Education Association (ITEA/ITEEA) (2000/2002/2007). *Standards for technological literacy: Content for the study of technology*. <https://www.iteea.org/42511.aspx> sayfasından erişilmiştir.
- Ionescu, T. (2012). Exploring the nature of cognitive flexibility. *New Ideas in Psychology*, 30(2), 190–200. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2011.11.001>
- Ionescu, T. (2017). When is a cognitive system flexible? The variability- stability- flexibility pattern on the way to novel solutions. *AVANT [Special issue]*, 8, 255- 264. <https://doi.org/10.26913/80s02017.0111.0023>
- ISTE Standards (2016). Retrieved from <https://www.iste.org/standards/for-students>

- Istıl, K. R. (2013). *Etimolojik Türkçe sözlük*.  
<https://tr.scribd.com/document/182163068/Etimolojik-Turkce-Sozluk> sayfasından erişilmiştir.
- Işık, İ. (2019). *6 yaşında bağlanma durumları güvenli ve güvensiz olarak tespit edilen çocukların 19 yaşında sosyal durumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Işık, Ş. (2016). Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği' nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 4(2), 165- 182.  
<https://www.journalofhappiness.net/article/getpdf/182> sayfasından erişilmiştir.
- Işıkoğlu Erdoğan, N., & Canbeldek, M. (2017). Erken çocukluk eğitiminde ölçme ve değerlendirme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1306-1327.  
<https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.31178-338827>
- İkincisoğlu, B. (2020). *Bağlanma stili, başetme ve duygu regülasyon stratejilerinin yas süreci üzerindeki rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Lefkoşa.
- İkizer, E., & Ramirez-Esparza, N. (2018). Bilinguals' social flexibility. *Bilingualism: Language and Cognition*, 21(5), 957- 969. <http://dx.doi.org/10.1017/S1366728917000414>
- İmamoğlu, E. O., & Güler-Edwards, A. (2007). Geleceğe ilişkin yönelimlerde benlik tipine bağlı farklılıklar. *Türk Psikoloji Dergisi*, 22(60), 115-132.  
<https://www.psikolog.org.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpd1300443320070000m000145.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- İnci, M. A., Akpınar, Ü., & Kandır, A. (2017). Dijital kültür ve eğitim. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 493- 522. <http://www.gefad.gazi.edu.tr/tr/pub/issue/30949/310728> sayfasından erişilmiştir.
- İslamoğlu, Ö., & Usta, G. (2016). Herman Hertzberg okullarında mimarlık anlayışı. *Mimarlık Dergisi*, 390.  
<http://www.mimarlikdergisi.com/index.cfm?sayfa=mimarlik&DergiSayi=404&RecID=3958#> sayfasından erişilmiştir.

- Jacques, S., & Zelazo, P. (2001). The Flexible Item Selection Task (FIST): A Measure of executive function in preschoolers. *Developmental Neuropsychology*, 20(3), 573-91. [https://doi.org/10.1207/S15326942DN2003\\_2](https://doi.org/10.1207/S15326942DN2003_2)
- Johnson, S.R., Blum, R.W., & Cheng, T. L. (2014) Future orientation: a construct with implications for adolescent health and wellbeing. *Int J Adolesc Med Health*, 26(4), 459-68. <https://doi.org/10.1515/ijamh-2013-0333>
- K12 Computer Science (t.y.). Retrieved from <https://k12cs.org/>
- Karaboğa, M. T. (2017). Medya çağında çocuk ve çocuk kültürü: şiddet ve tüketim. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 1- 17. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/chedar/issue/42042/478139> sayfasından erişilmiştir.
- Karadeniz, Ş. (2004). Bilişsel esneklik hiper metinleri ve hiper ortamları. *The Turkish Online Journal of Educational technology*, 3(2), 119- 124. <http://www.tojet.net/articles/v3i2/3216.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Karagözoğlu Aslıyüksek, M. (2016). Bilgi teknolojileri ve dijitalleşmenin Türkiye’ de bilgi bilim literatürüne yansması: bilgi dünyası dergisi örneği (2000- 2014). *Bilgi Dünyası*, 17(1), 87- 103. <https://doi.org/10.15612/BD.2016.480>
- Karakaş, N. M., & Şahin Dağlı, F. (2019). The importance of attachment in infant and influencing factors. *Türk Pediatri Arşivi*, 54(2): 76-81. <https://doi.org/10.14744/TurkPediatriArs.2018.80269>
- Karakaş, S., & Karakaş, H. M. (2000). Yönetici işlevlerin ayrıştırılmasında multidisipliner yaklaşım: Bilişsel psikolojiden nöroradyolojiye. *Klinik Psikiyatri*, 3(4), 215-27. [https://jag.journalagent.com/kpd/pdfs/KPD\\_3\\_4\\_215\\_227.pdf](https://jag.journalagent.com/kpd/pdfs/KPD_3_4_215_227.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Karakelle, S., & Ertuğrul, Z. (2012). Zihin kuramı ile çalışma belleği, dil becerisi ve yönetici işlevler arasındaki bağlantılar küçük (36-48 ay) ve büyük (53-72 ay) çocuklarda farklılık gösterebilir mi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 27(70), 1-25. <https://www.psikolog.org.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpd1300443320120000m000072.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kasapoğlu, H., & Güneysu, S. (2017). Öğrencilerin duygusal zekâ becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramının kullanılmasına ilişkin görüşlerin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*,

25(3), 1039- 1054. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/313163> sayfasından erişilmiştir.

Kayhan Aktürk, Ş. (2015). *Okul öncesi dönem çocuklarında duygu düzenleme becerileri ile akran ilişkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kearsley, G. (2020). *Explorations in learning and instruction: The theory into practice database*. <https://www.merlot.org/merlot/viewMaterial.htm?id=235077> sayfasından erişilmiştir.

Keleş, E., & Çepni, S. (2006). Beyin ve öğrenme. *Journal of Turkish Science Education*, 3(2). <http://tused.org/index.php/tused/article/view/494> sayfasından erişilmiştir.

Kerpelman, J.L., Eryigit, S., & Stephens, C. J. (2008). African American adolescents' future education orientation: Associations with self-efficacy, ethnic identity, and perceived parental support. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 997–1008. <https://doi.org/10.1007/s10964-007-9201-7>

Kerr, M. M., & Nelson, C. M. (1989). *Strategies for managing behavior problems in the classroom*. New Jersey: Prentice Hall.

Kılıç, F. (2008). Kavramların öğretiminde kavram analizi yönteminin akademik başarıya ve bilişsel esnekliğe etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 223- 238.

Kındıroğlu, Z. (2018) *Ebeveynlerin psikolojik iyi oluş ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile çocukların sosyal yetkinlik ve davranışları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

King, R. B., & Gaerlan, M. J. M. (2014). High self-control predicts more positive emotions, better engagement, and higher achievement in school. *European Journal of Psychology of Education*, 29(1). <https://doi.org/10.1007/s10212-013-0188-z>

Kirk, C. M., Lewis, R. K., Lee, F. A., & Stowell, D. (2011). The power of aspirations and expectations: The connection between educational goals and risk behaviors among African American adolescents. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 39, 320–332. <https://doi.org/10.1080/10852352.2011.606406>

Kline. P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.

- Kloo, D., Perner, J., Aichhorn, M., & Schmidhuber, N. (2010). Perspective taking and cognitive flexibility in the Dimensional Change Card Sorting (DCCS) task. *Cognitive Development*, 25(3), 208-217. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2010.06.001>
- Kobasa, S. (1979). Stressful life events, personality and health: an inquiry into hardless. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(1), 1- 11. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.37.1.1>
- Koçyiğit, S., Sezer, T., & Yılmaz, E. (2015). 60-72 aylık çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12-1(23), 209-218. [https://www.researchgate.net/publication/312627436\\_60-72\\_Aylık\\_Cocuklarin\\_Sosyal\\_Yetkinlik\\_ve\\_Duygu\\_Duzenleme\\_Becerileri\\_ile\\_Oyun\\_Becerileri\\_Arasindaki\\_Iliskinin\\_Incelenmesi](https://www.researchgate.net/publication/312627436_60-72_Aylık_Cocuklarin_Sosyal_Yetkinlik_ve_Duygu_Duzenleme_Becerileri_ile_Oyun_Becerileri_Arasindaki_Iliskinin_Incelenmesi) sayfasından erişilmiştir.
- Kolb, B., & Whishaw, I. (1998). Brain plasticity and behavior. *Annual Review of Psychology*, 49, 43-64. <http://dx.doi.org/64.10.1146/annurev.psych.49.1.43>.
- Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 177-184. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/87930> sayfasından erişilmiştir.
- Küçük, S. (2019). *Primer konuşma ve dil gecikmesi ile anne bebek bağlanması arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Küenzlen, H., Bekkhus, M., Thorpe, K., & Borge, A. I. H. (2016). Potential traumatic events in early childhood and behavioural resilience: a longitudinal case control study. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(3), 394-406. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1150174>
- La Greca, A. M., & Lopez, N. (1998). Social anxiety among adolescents: Linkages with peer relations and friendships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(2), 83–94. <https://doi.org/10.1023/A:1022684520514>
- Larson, R. W. (2011). Positive development in a disorderly world. *Journal of Research of Adolescence*, 21(2), 317- 334. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00707.x>
- Learning Theories (t.y). <http://www.instructionaldesign.org/theories/> adresinden erişilmiştir.

- Leber, A. B., Turk- Browne, N. B., & Chun, M. M. (2008). Neural predictors of moment-to-moment fluctuations in cognitive flexibility. *PNAS*, 105(36), 13592-13597. <https://doi.org/10.1073/pnas.0805423105>
- Li, Y., Grabell, A. S., Wakschlag, L. S., Huppert, T. J., & Perlman, S. B. (2017). The neural substrates of cognitive flexibility are related to individual differences in preschool irritability: A fNIRS investigation. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 25, 138-144. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2016.07.002>.
- Lin, B., Liew, J., & Perez, M. (2019). Measurement of self-regulation in early childhood: Relations between laboratory and performance-based measures of effortful control and executive functioning. *Early Childhood Research Quarterly*, 47(2), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.10.004>
- Lin, Y. W. (2013). *The effects of cognitive flexibility and openness to change on collage students' academic performance*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED555054>
- Lord, F. M. (1980). *Applications of item response theory to practical testing problems*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ.
- MacEvoy, J. P., Weeks, M. S., & Asher, S. R. (2011). Loneliness. *Neuroscience and Biobehavioral Psychology*, 178-187. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-373951-3.00116-2>
- Main, M., & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *The John D. and Catherine T. MacArthur foundation series on mental health and development. Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention* (pp.121–160). University of Chicago.
- Martin, M., & Anderson, C. (1998). The Cognitive Flexibility Scale: three validity studies. *Communication Reports*, 11(1), 1-9. <https://doi.org/10.1080/08934219809367680>
- Martin, M., & Rubin, R. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76, 623- 626. <http://dx.doi.org/10.2466/pr0.1995.76.2.623>
- Martin, M., Anderson, C. M., & Thweatt, K. S. (1998). Aggressive communication traits and their relationships with the cognitive flexibility scale and the communication flexibility

scale. *Journal of Social Behavior and Personality*, 13(3), 531- 540.  
<https://psycnet.apa.org/record/2000-02090-010> sayfasından erişilmiştir.

Martin, M., Staggars, S., & Anderson, C. (2011). The relationships between cognitive flexibility with dogmatism, intellectual flexibility, preference for consistency and self-compassion. *Communication Research Reports*, 28(3), 275- 280.  
<http://dx.doi.org/10.1080/08824096.2011.587555>

Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1995). Competence, resilience, and psychopathology. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Wiley series on personality processes. Developmental psychopathology, Vol. 2. Risk, disorder, and adaptation* (p. 715–752). John Wiley & Sons.

Masten, A., & Coatsworth, J. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205- 220. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.53.2.205>

McCrae, R. R. (1993). Openness to experience as a basic dmension of personality. *Imagination, Cognition and Personality*, 13(1), 39-55. <https://doi.org/10.2190/H8H6-QYKR-KEU8-GAQ0>

McCrae, R. R. (1994). Openness to experience: expanding the boundaries of factor V. *European Journal of Personality*, 8(4), 251-272. <https://doi.org/10.1002/per.2410080404>

McCrae, R. R., & Sutin, A. R. (2009). Openness to experience. In M. R. Leary & R. H. Hoyle (Eds.), *Handbook of individual differences in social behavior* (p. 257–273). Guilford.

McDonald, R. (1985). *Factor analysis and related methods*. Hillsdale, N J: Erlbaum.

Memisevic, H., & Biscevic, I. (2018). Exploring the link between inhibitory control and cognitive flexibility in preschool children. *Cognition, Brain, Behavior. An Interdisciplinary Journal*, 22(1), 1-11. <https://doi.org/10.24193/cbb.2018.22.01>

Merrell, K. W., & Gimpel, G. A. (1998). *Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment*. Lawrence Erlbaum Associates.

Metin Orta, İ., & Sümer, N. (2016). Anne duyarlılığı ve erken dönem bağlanma-temelli ebeveynlik destek ve müdahale programları. *Türk Psikoloji Yazıları*, 19 (38), 54-73.  
<https://www.psikolog.org.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpy1301996120160000m000038.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara, <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Mischel, W. (2016). *Marsmallow testi otokontrolde ustalaşmak* (B. Satılmış, Çev.). İstanbul: Pegasus.
- Mlodinow, L. (2018). *Elastic: flexible thinking in a constantly changing World*. USA: Pantheon.
- Mohan, G., & Mulla, Z. R. (2013). Openness to experience and work outcomes: exploring the moderating effects of conscientiousness and job complexity. *Great Lakes Herald*, 7(2), 18-36. <https://www.greatlakes.edu.in/pdf/OPENNESS%20TO%20EXPERIENCE.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Moore, A., & Malinowski, P. (2009). Meditation, mindfulness and cognitive flexibility. *Consciousness and Cognition*, 18(2), 176-186. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2008.12.008>
- Nakamichi, K., Nakamichi, N., & Nakazawa, J. (2019). Preschool social-emotional competencies predict school adjustment in Grade 1. *Early Child Development and Care*, 191(2), 159-172. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1608978>
- National Research Council. (2002). *Scientific research in education*. Washington, DC: The National. <https://doi.org/10.17226/10236>
- Nezu, A. M., D'Zurilla, T. J., & Nezu, C. M. (2012). *Problem-solving therapy: A treatment manual*. New York: Springer.
- Novelty seeking. (n.d.). In APA dictionary of psychology online. Retrieved from <https://dictionary.apa.org/novelty-seeking>
- Nunnally, J.C. (1970). *Introduction to psychological measurement*. New York: McGraw-Hill.
- O'Connor, R. C., Fraser, L., Whyte, M. C., MacHale, S., & Masterton, G. (2008). A comparison of specific positive future expectancies and global hopelessness as predictors of suicidal ideation in a prospective study of repeat self-harmers. *Journal of Affective Disorders*, 110(3), 207-214. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2008.01.008>
- Omtrak, C. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarının bağlanma örüntüleri ve duygu düzenleme becerilerinin teknoloji kullanımıyla ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Onan, B. (2012). Türkçenin ana dili olarak öğretiminde bilgi işleme süreci. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 96-113. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/160839> sayfasından erişilmiştir.
- Orpinas, P. (2010). Social competence. *Wiley Online Library*, 3. <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0887>
- Oshio, A., Kaneko, H., Nagamine, S., & Nakaya, M. (2003). Construct validity of the adolescent resilience scale. *Psychological Reports*, 93(3 pt 2), 1217- 1222.
- Önen, E. (2007). Gruplar arası karşılaştırmalarda ölçme değişmezliğinin incelenmesi: epistemolojik inançlar envanteri üzerine bir çalışma. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(8), 87-110. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/57064> sayfasından erişilmiştir.
- Özbey, S. (2019). Okul öncesi çocuklar için sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlık ölçeğinin (PERİK) geçerlik güvenirlik çalışması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(17), 756-786. <https://doi.org/10.26466/opus.518062>
- Özçelik, M. (2020). *Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal yetkinlik ve rekabet düzeylerinin farklı erken çocukluk eğitimi programları açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özer, G. (2016). Empati eğitim programının anaokulu çocuklarının empatik ve prososyal becerilerine etkisinin incelenmesi. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özgün, Ö. (2014). Çocuk gelişimi kuramları. E. N. Metin, F. Turan & A. İ. Yükselen (Eds.), *Çocuk gelişimi I bebeklik döneminde gelişim içinde* (s. 45-79). Ankara: Hedef CS.
- Özkara, R. (t.y). *Teknolojinin çocuklar üzerindeki etkileri*. <https://deryaoncu.k12.tr/teknolojinin-cocuklar-uzerindeki-etkileri> sayfasından erişilmiştir.
- Özmenler, K. N. (1995). *Antisosyal kişilik bozukluklarında suç örüntüsüne göre, psikososyal özelliklerin incelenmesi*. Tıpta Uzmanlık Tezi, Gülhane Askeri Tıp Akademisi, Ankara.
- P21. (2017). *The partnership for 21st century learning*. <http://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources> sayfasından erişilmiştir.

- Page, T. (1999). The Attachment partnership as conceptual base for exploring the impact of child maltreatment. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 16, 419–437. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1022397204929> sayfasından erişilmiştir.
- Palm, K., & Follette, V. (2011). The roles of cognitive flexibility and experiential avoidance in explaining psychological distress in survivors of interpersonal victimization. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 33(1), 79- 86. <http://dx.doi.org/10.1007/s10862-010-9201-x>
- Pam, N. M. S. (2013). *Social flexibility*. <https://psychologydictionary.org/social-flexibility/> sayfasından erişilmiştir.
- Parlaktaş, B., Akar Vural, R., & Özdemir, A. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının fen ve teknoloji laboratuvar uygulamalarına ilişkin algıları ve bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 1-11. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/506248> sayfasından erişilmiştir.
- Peralbo-Uzquiano, M., Fernández-Abella, R., Durán-Bouza, M., Brenlla-Blanco, J. C., & Cotos-Yáñez, J. M. (2020). Evaluation of the effects of a virtual intervention programme on cognitive flexibility, inhibitory control and basic math skills in childhood education. *Computers & Education*, 159. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104006>
- Perner, J. & Lang, B.(1999). Development of theory of mind and executive control. *Trends in Cognitive Sciences*, 3(9), 337- 354.
- Piaget, J. (1999). *Çocukta zihinsel gelişim* (H. Portakal, Çev.). İstanbul: Cem.
- Plotnik, R. (2009). *Psikolojiye giriş* (Tamer Geniş Çev.). İstanbul: Kaknüs.
- Postalıcı, F. S. (2007). *Orofasiyal kas disfonksiyonu bulunan engelli çocuklarda castillo-morales apareyinin kullanımının sosyal yeterlilik üzerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Programs: fast forward by scientific learning (t.y.). Retrieved from <https://www.scilearn.com/program/>
- Quiñones-Camacho, L. E., Fishburn, F. A., Camacho, M. C., Wakschlag, L. S., & Perlman, S. B. (2019). Cognitive flexibility-related prefrontal activation in preschoolers: A biological approach to temperamental effortful control. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 38. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2019.100651>

- Rahmawati, A., Wagey Tairas, M. M., & Nawangsari, N. A. F. (2021). The influence of mastery motivation towards social emotional competence in early childhood. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 5(2), 1837-1843. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v5i2.1008>
- Reckase, M. D. (1979). Unifactor latent trait models applied to multifactor tests: Results recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 10(7), 1-9. [https://www.researchgate.net/publication/209835856\\_Best\\_Practices\\_in\\_Exploratory\\_Factor\\_Analysis\\_Four\\_Recommendations\\_for\\_Getting\\_the\\_Most\\_From\\_Your\\_Analysis](https://www.researchgate.net/publication/209835856_Best_Practices_in_Exploratory_Factor_Analysis_Four_Recommendations_for_Getting_the_Most_From_Your_Analysis) sayfasından erişilmiştir.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6, 111–135. doi:10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x
- Rose-Krasnor, L., & Denham, S. (2009). Social-emotional competence in early childhood. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Social, emotional, and personality development in context. Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 162–179). The Guilford Press.
- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (1998). Temperament. In W. Damon & N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 105–176). John Wiley & Sons, Inc.
- Rubin, R., & Martin, M. (1994). Development of a measure of interpersonal competence. *Communication Research Reports*, 11(1), 33-44. <http://dx.doi.org/10.1080/08824099409359938>
- Rugnetta, M. (2020). *Neuroplasticity*. Encyclopedia Britannica. Retrieved from <https://www.britannica.com/science/neuroplasticity>
- Runco, M. A., & Pritzker, S. R. (1999). *Flexibility*. Encyclopedia of creativity. (Vol.1, pp. 729-732). California, USA.
- Sabbagh, M. A. (2020). Cognitive development: neurobiological foundations and contemporary directions. In J. B. Benson (Ed.), *Encyclopedia of infant and early childhood development* (pp. 317-330). Elsevier.
- Saki, H. (2020). Montessori felsefesi ile eğitim alan 24-72 ay arası çocukların psikolojik dayanıklılıklarının incelenmesi. *İstanbul Kent Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri*

*Dergisi*, 1(1), 15-33. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/itbfkent/issue/53101/677189> sayfasından erişilmiştir.

San Bayhan, P., & Artan, İ. (2011). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa.

Sapmaz, F., & Doğan, T. (2013). Bilişsel esnekliğin değerlendirilmesi: bilişsel esneklik envanteri Türkçe versiyonunun geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(1), 143- 161. <https://toad.halileksi.net/olcek/bilissel-esneklik-envanteri> sayfasından erişilmiştir.

Schlitz, M., Vieten, C., & Miller, E. E. (2010). Worldview transformation and the tevelopment of social consciousness. *Journal of Consciousness Studies*, 17(7-8), 18-36. [https://www.researchgate.net/publication/233666298\\_Worldview\\_Transformation\\_and\\_the\\_Development\\_of\\_Social\\_Consciousness](https://www.researchgate.net/publication/233666298_Worldview_Transformation_and_the_Development_of_Social_Consciousness) sayfasından erişilmiştir.

Semiz, S. (2018). *Erken çocukluk döneminde görülen akran zorbalığının duygusal zekâ ve aile değişkenleri temelinde incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.

Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Anı.

Sevim, E. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme anlayışları ile bilişsel esneklikleri kaynaştırmaya ilişkin öz-yeterlik algılarını yordama düzeyinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Sharp C (2008) Theory of mind and conduct problems in children: Deficits in reading the “emotions of the eyes”. *Cogn Emot*, 22:1149-1158. <https://doi.org/10.1080/02699930701667586>

Shobe, M., & Page-Adams, D. (2001). Assets, future orientation, and well-being: Exploring and extending sherraden's framework. *The Journal of Sociology & Social Welfare*, 28(3). Retrieved from <https://scholarworks.wmich.edu/jssw/vol28/iss3/7>

Shrira A., & Palgi Y. (2014) Future expectations and functioning in later life. In: Michalos A.C. (Eds.). *Encyclopedia of quality of life and well-being research*. Springer, Dordrecht. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5\\_3876](https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5_3876)

Simon, E. J., Dickey, J. L., Hogan, K. A., & Reece, J. B. (2017). Campbell temel biyoloji. E. Gündüz & İ. Türkan (Çev. Ed.), *Sinir, duyu ve hareket sistemleri* (E. Cansunar, Çev.) içinde (575- 599). Ankara: Palme.

- Singelis, T.M., Hubbard, C., Her, P., & An, S. (2002). Convergent validation of the social axioms survey. *Personality and Individual Differences*, 34, 269-282. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00043-0](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00043-0)
- Singh, L. (2020). Bilingual infants are more sensitive to morally relevant social behavior than monolingual infants. *Journal of Cognition and Development*, 21(5), 631- 650. <https://doi.org/10.1080/15248372.2020.1807987>
- Siper Kabadayı, G. (2019). *Robotik uygulamalarının okul öncesi çocukların yaratıcı düşünme becerileri üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sipsma, H.L., Ickovics, J. R., Lin, H., & Kershaw, T. S. (2012). Future expectations among adolescents: A latent class analysis. *American Journal of Community Psychology*, 50, 169–181. <https://doi.org/10.1007/s10464-011-9487-1>
- Smith-Donald, R., Raver, C. C., Hayes, T. & Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of preschool self-regulation assessment (PSRA) for field based research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 173-187. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.01.002>
- Söğüt, M. (2018). *Five- to 8-year-old Turkish children's number sense and cognitive flexibility*. Yüksek Lisans Tezi, Koç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sönmez Ektem, I. (2016). Eğitimde yaratıcılık. E. Yılmaz, M. Çalışkan & S. A. Sulak (Ed.), *Eğitim bilimlerinden yansımalar içinde* (s. 85-95). Konya: Çizgi.
- Spiro, R., Coulson, R. L., Feltovich, P. J., & Anderson, D. (1988). *Cognitive flexibility theory: advanced knowledge acquisition in Ill-structured domains*. Paper presented at the In program of The Tenth Annual Conference of the Cognitive Science Society, Montreal, August 1988. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/272177675\\_Cognitive\\_Flexibility\\_Theory\\_Advanced\\_Knowledge\\_Acquisition\\_in\\_Ill-Structured\\_Domains](https://www.researchgate.net/publication/272177675_Cognitive_Flexibility_Theory_Advanced_Knowledge_Acquisition_in_Ill-Structured_Domains)
- Spiro, R., Feltovich, P., Jacobson, M., & Coulson, R. (1992). *Cognitive flexibility, constructivism and hypertext: random access instruction for advanced knowledge acquisition in Ill-structured domains*. [https://www.researchgate.net/publication/200772846\\_Cognitive\\_Flexibility\\_Constructivis](https://www.researchgate.net/publication/200772846_Cognitive_Flexibility_Constructivis)

m\_and\_Hypertext\_Random\_Access\_Instruction\_for\_Advanced\_Knowledge\_Acquisition\_in\_Ill-Structured\_Domains sayfasından erişilmiştir.

Spiro, R.J., Feltovich, P.J., Jacobson, M., & Coulson, R.L. (1991). Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: Advanced knowledge acquisition In Ill-structured domains, *Educational Technology*, 31(5), 24-33. [https://www.researchgate.net/publication/200772846\\_Cognitive\\_Flexibility\\_Constructivism\\_and\\_Hypertext\\_Random\\_Access\\_Instruction\\_for\\_Advanced\\_Knowledge\\_Acquisition\\_in\\_Ill-Structured\\_Domains/citations](https://www.researchgate.net/publication/200772846_Cognitive_Flexibility_Constructivism_and_Hypertext_Random_Access_Instruction_for_Advanced_Knowledge_Acquisition_in_Ill-Structured_Domains/citations) sayfasından erişilmiştir.

Stoddard, S. A., & Pierce, J. (2015). Promoting positive future expectations during adolescence: the role of assets. *American Journal of Community Psychology*, 56(3-4), 332-341. <https://doi.org/10.1007/s10464-015-9754-7>

Strong, G. K., Torgerson, C. J., Torgerson, D., & Hulme, C. (2011). A systematic meta-analytic review of evidence for the effectiveness of the 'Fast ForWord' language intervention program. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 52(3), 224-235. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02329.x>

Stuffelbeam, K. K. (2012). *The relationship of peer acceptance, age, gender, ethnicity, and appearance among preschoolers* (Master's thesis). Retrieved from <https://scholarworks.uark.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1603&context=etd>

Sudak, M., & Zehir, C. (2013). Kişilik tipleri, duygusal zekâ, iş tatmini ilişkisi üzerine yapılan bir araştırma. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 11(22), 141-165. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/comuybd/issue/4101/54033> sayfasından erişilmiştir.

Şahan Aktan, B. (2018). *48-72 aylık çocuklar için psikolojik dayanıklılık ölçeğinin geliştirilmesi ve eğitici drama temelli psikolojik dayanıklılık programının etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Şahan Aktan, B., & Önder, A. (2018). Okul öncesi dönemde psikolojik dayanıklılık. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 20-30. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/504959> sayfasından erişilmiştir.

Şahin, B., Bozkurt, A., Usta, M. B., Aydın, M., Çobanoğlu, C. & Karabekiroğlu, K. (2019). Zihin kuramı: gelişimi, nörobiyoloji, ilişkili alanlar ve nörogelişimsel bozukluklar. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry*, 11(1), 24-41. <https://doi.org/10.18863/pgy.390629>

- Şahin, G. (2015). *Okul öncesi çocukların yürütücü işlevlerinin ve duygu düzenleme becerilerinin bağlanma örüntüleri açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Şahin, G., & Arı, R. (2017). Nesne Seçiminde Esneklik Görevi (NSEG): geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies*, 12(25), 721- 736. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12250>
- Şahin, S. (2014). 0- 6 yaş arası çocukların temel gelişimsel özellikleri: fiziksel ve sosyal-duygusal gelişim. İ. H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* içinde (s. 170- 207). Ankara: PEGEM Akademi.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Tatlıoğlu, K. (2014). Üniversite öğrencilerinin beş faktör kişilik kuramına göre kişilik özellikleri alt boyutlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Tarih Okulu*, 7(7), 939- 971. <http://dx.doi.org/10.14225/Joh400>
- Tekin, Ö. A. (2012). *Yabancılaşma ve beş faktör kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler: Antalya Kemer'deki beş yıldızlı otel işletmeleri çalışanları üzerinde bir uygulama*. Doktora Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Terzi, Ş. (2005). *Öznel olmaya ilişkin psikolojik dayanıklılık modeli*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Theory-theory (2020). Retrieved from <https://en.wikipedia.org/wiki/Theory-theory>
- Think. (t.y.). *Etimoloji Türkçe* içinde. <https://www.etimolojiturkce.com/arama/think> sayfasından erişilmiştir.
- Tok, Y. (2020). *Okul öncesi eğitime devam eden 5 yaş grubu çocukların yılmazlık düzeyleri ile matematik ve bilimsel süreç becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Tozduman Yaralı, K., & Özkan, H. K. (2016). Çocukların (60- 72 aylık) sosyal problem çözme becerileri ile sosyal yetkinlik ve davranış durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(2), 345-361. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/24724/261472> sayfasından erişilmiştir.
- Trawick-Smith, J. (2018). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. B. Akman (Çev. Ed.). Ankara: Nobel.

- Tuerk, C., Anderson, V., Bernier, A., & Beauchamp, M. H. (2020). Social competence in early childhood: An empirical validation of the SOCIAL model. *Journal of Neuropsychology*. <https://doi.org/10.1111/jnp.12230>
- Tulpar, L. B. (2019). *4-6 yaş aralığındaki çocukların bağlanma stillerinin ve duygu düzenleme becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tuncer, M., & Aslan, D. (2020). Sosyal beceri ile ilgili kavramlar. D. Aslan (Ed.), *Erken çocuklukta sosyal beceri eğitimi* içinde (s. 23- 34). Ankara: Pegem.
- Tuncer, N. (2021). Comparing the executive function skills of Turkish and refugee preschool children: Flexible Item Selection Task (FIST). *European Journal of Education Studies*, 3(1). <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v8i1.3535>
- Turhan, B., & Özbay, Y. (2016). Erken çocukluk eğitimi ve nöroplastisite. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(2): 58-68. [https://www.researchgate.net/publication/309292186\\_Erken\\_Cocukluk\\_Egitimi\\_ve\\_Noroplastisite\\_Early\\_Childhood\\_Education\\_and\\_Neuroplasticity/citations](https://www.researchgate.net/publication/309292186_Erken_Cocukluk_Egitimi_ve_Noroplastisite_Early_Childhood_Education_and_Neuroplasticity/citations) sayfasından erişilmiştir.
- TÜİK. (2016). *Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması*. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=21779> sayfasından erişilmiştir.
- Türe, G. (2018). *Okul öncesi dönem çocukları için robotik eğitim programı geliştirilmesi ve sosyal becerilere etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Ulutaş, İ., & Bozkurt Polat, E. (2020). Erken çocukluk eğitiminde yer alan sosyal beceriler. D. Aslan (Ed.), *Erken çocuklukta sosyal beceri eğitimi* içinde (219-245). Ankara: Pegem.
- UNİCEF. (2017). *Dünya çocuklarının durumu 2017*. [http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/SOWC\\_2017\\_SUM\\_TR.pdf](http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/SOWC_2017_SUM_TR.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Uslu, M. (2019). Bilgiyi işleme kuramı. M. E. Deniz (Ed.), *Eğitim psikolojisi* içinde (s. 321-339). Ankara: Pegem.

- Uygur, S. (2018). Üniversite öğrencilerinin psikolojik esneklik düzeylerinin yordanmasında duygusal şemaların rolü: Buca eğitim fakültesi örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 70, 135- 151. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7641>
- Üngüren, E. (2011). *Psikobiyolojik kişilik kuramı ekseninde yöneticilerin kişilik özellikleri, karar verme stilleri ve örgütsel sonuçlara yansımaları*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- ÜNGÜREN, E. (2015). Beynin Nöroanatomik ve Nörokimyasal Yapısının Kişilik ve Davranış Üzerindeki Etkisi. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 7(1): 193-213. [https://www.researchgate.net/publication/331135839\\_Beynin\\_Noroanatomik\\_ve\\_Norokim\\_sayal\\_Yapisinin\\_Kisilik\\_ve\\_Davranis\\_Uzerindeki\\_Etkisi\\_The\\_Impact\\_of\\_Neuroanatomic\\_al\\_and\\_Neurochemical\\_Structure\\_of\\_Brain\\_on\\_Personality\\_and\\_Behavior](https://www.researchgate.net/publication/331135839_Beynin_Noroanatomik_ve_Norokim_sayal_Yapisinin_Kisilik_ve_Davranis_Uzerindeki_Etkisi_The_Impact_of_Neuroanatomic_al_and_Neurochemical_Structure_of_Brain_on_Personality_and_Behavior) sayfasından erişilmiştir.
- Ünsal, F. Ö. (2016). *Okul öncesi çocuklar için psikolojik dayanıklılık programının 5 yaş çocuklarının sosyal becerilerine ve problem davranışına etkisi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Van Bers, B. M. B. W., Van Schijndel, T. J. P., Visser, I., & Raijmakers, M. E. J. (2020). Cognitive flexibility training has direct and near transfer effects, but no far transfer effects, in preschoolers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 193. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2020.104809>
- Van de Schoot, R., Lugtig, P., & Hox, J. (2012) A checklist for testing measurement invariance. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(4), 486-492. <http://dx.doi.org/10.1080/17405629.2012.686740>
- Vitiello, V. E., Greenfield, D. B., Munis, P., & George, J. L. (2011). Cognitive flexibility, approaches to learning, and academic school readiness in head start preschool children. *Early Education and Development*, 22(3), 388- 410. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.538366>
- Walker, B., Holling, C.S., Carpenter, S.R., & Kinzig, A. (2004). Resilience, adaptability and transformability in social–ecological systems. *Ecology and Society* 9(2). Retrieved from <https://www.ecologyandsociety.org/vol9/iss2/art5/>

- Walker, S. (2005). Gender differences in the relationship between young children's peer-related social competence and individual differences in theory of mind. *Journal of Genetic Psychology*, 166, 297-312. <https://doi.org/10.3200/GNTP.166.3.297-312>
- Wang, X., Liu, X., & Feng, T. (2021). The continuous impact of cognitive flexibility on the development of emotion understanding in children aged 4 and 5 years: A longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 203. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2020.105018>.
- Warden, D., & Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(3), 367–385. <https://doi.org/10.1348/026151003322277757>
- Webster-Stratton, C., & Lindsay, D. W. (1999). Social competence and early-onset conduct problems: Issues in assessment. *Journal of Child Clinical Psychology*, 28(1), 25- 43. [https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2801\\_3](https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2801_3)
- Weiss, R. P. (2000). Brain-based learning: The wave of the brain. *Training & Development*, 54(7), 20-24. <https://eric.ed.gov/?id=EJ609255> sayfasından erişilmiştir.
- Wellman, H. M., Cross, D. & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory of mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72, 655-684. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00304>
- Wolf, S.L., LeCraw, D.E., & Barton, L.A. (1989). Comparison of motor copy and targeted biofeedback training techniques for restitution of upper extremity function among subjects with neurologic disorders. *Physical Therapy*, 69(9), 719-35. <http://dx.doi.org/10.1093/ptj/69.9.719>
- Woolfolk Hoy, A. (2015). *Eğitim psikolojisi* (D. Özen, Çev.). İstanbul: Kaknüs.
- Wortock, J. M. M. (2002). *Brain based learning principles applied to the teaching of basic cardiac code to associate degree nursing students using the human patient simulator* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://sigma.nursingrepository.org/handle/10755/21289>
- Wyman, P. A., Cowen, E. L., Work, W. C., & Kerley, J. H. (1993). The role of children's future expectations in self-esteem functioning and adjustment to life stress: A prospective study of

urban at-risk children. *Development and Psychopathology*, 5(4), 649–661. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006210>

Yazıcı, Z., & Çetin, M. (2020). Sosyal beceri kavramı. D. Aslan (Ed.), *Erken çocuklukta sosyal beceri eğitimi* içinde (s. 1-18). Ankara: Pegem Akademi.

Yeni, O. (2014). Sürdürülebilirlik ve sürdürülebilir kalkınma: bir yazın araması. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(3), 181- 208. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gaziuiibfd/issue/28309/300838> sayfasından erişilmiştir.

Yurdakul, B. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının sosyal-bilişsel bağlamda bilgiyi oluşturmaya katkısı. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(20), 39-67. <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423872359.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 28-30 Eylül, Denizli.

Yurdugül, H. (2006). Paralel, eşdeğer ve konjenerik ölçmelerde güvenirlik katsayılarının karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), 15-37. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/509117> sayfasından erişilmiştir.

Zimmerman, B. (2000). Self-efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82- 91. <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

Zuckerman, M., & Neeb, M. (1979). Sensation seeking and psychopathology. *Psychiatry Res.*, 1(3), 255-64. [https://doi.org/10.1016/0165-1781\(79\)90007-6](https://doi.org/10.1016/0165-1781(79)90007-6)

Zuckerman, M., Kuhlman, D. M., Joireman, J., Teta, P., & Kraft, M. A. (1993). Comparison of 3 structural models for personality - the big 3, the big 5, and the alternative 5. *J Pers Soc Psychol*, 65, 757–768. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.65.4.757>

## **EKLER**



## Ek. 1. Kişisel Bilgi Formu

### KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sayın Ebeveyn,

Bu formda vereceğiniz cevaplar, erken çocukluk döneminde sınıfınızdaki çocukların ‘Erken Çocuklukta Esnek Düşünme Ölçeğinin’ geliştirilme sürecinde yapılacak olan değerlendirmeleri güçlendirici rol oynayacaktır. Bu nedenle istenen bilgileri içtenlikle ve doğru olarak vermeniz beklenmektedir. Lütfen soruları okuduktan sonra sizin için uygun olan şıkkı işaretleyiniz.

KATILIMINIZ İÇİN TEŞEKKÜR EDERİM.

Elif Ekmekci  
Gazi Üniversitesi  
Temel Eğitim Anabilim Dalı  
Okulöncesi Eğitimi Bilimi

### ÇOCUĞUN:

#### Yaşı:

☐ 60- 72 ay      ☐ 72- 84 ay      ☐ 84- 96 ay

#### Cinsiyeti:

☐ Kız      ☐ Erkek

#### Kardeş Sayısı:

☐ Kardeşi yok      ☐ 1      ☐ 2      ☐ 3 ya da daha fazla

#### Kaçıncı Çocuk Olduğu:

☐ 1.      ☐ 2.      ☐ 3.      ☐ 4. ya da daha fazla

#### Herhangi Bir Özel Gereksinim Durumu:

☐ Yok      ☐ Var (Lütfen yazınız).....

#### Halen Devam Ettiği Eğitim Kurum:

- ☐ MEB’e bağlı bağımsız anaokulu  
☐ MEB’e bağlı ilköğretim kurumu anasınıfı  
☐ MEB’e bağlı ilköğretim kurumu birinci sınıf  
☐ MEB’e bağlı ilköğretim kurumu ikinci sınıf

#### Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi:

☐ Almadı      ☐ 1 yıl      ☐ 2 yıl      ☐ 3yıl

**ANNENİN ;**

**Öğrenim Durumu**

- ☐ Okuryazar değil  
☐ İlkokul  
☐ Ortaokul  
☐ Lise  
☐ Üniversite  
☐ Diğer (Lütfen yazınız).....

**Yaşı:**

- ☐ 25 yaş ve altı  
☐ 26-35 yaş  
☐ 36 yaş ve üzeri

**Mesleği:**

- ☐ Çalışmıyor  
☐ Kamuda memur  
☐ Özel sektörde memur  
☐ İşçi  
☐ Serbest Meslek (Lütfen yazınız).....

**BABANIN ;**

**Öğrenim Durumu:**

- ☐ Okuryazar değil  
☐ İlkokul  
☐ Ortaokul  
☐ Lise  
☐ Üniversite  
☐ Diğer (Lütfen yazınız).....

**Yaşı:**

- ☐ 25 yaş ve altı  
☐ 26-35 yaş  
☐ 36 yaş ve üzeri

**Mesleği:**

- ☐ Çalışmıyor  
☐ Kamuda memur  
☐ Özel sektörde memur  
☐ İşçi  
☐ Serbest Meslek (Lütfen yazınız).....

## Ek. 2. Erken Çocuklukta Esnek Düşünme Ölçeği

Değerli Ebeveyn,

60-96 aylık erken çocukluk dönemi çocuklarının esnek düşünme becerilerini belirlemek ve geliştirmek amacıyla, Prof. Dr. Adalet KANDIR danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tezim kapsamında geliştirilen bu ölçek iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda çocuk ve ebeveyne yönelik kişisel bilgi formu, ikinci kısımda "Erken Çocuklukta Esnek Düşünme Ölçeğinin" 3 alt ölçeğini oluşturan maddeleri bulunmaktadır. Sizden her bir madde için en uygun seçeneği işaretlemeniz istenmektedir. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız ve her biri için tek yanıt veriniz. Vereceğiniz yanıtlar yalnızca bilimsel araştırma amacıyla kullanılacak ve başka kişilerle paylaşılmayacaktır.

Değerli vaktinizi ayırarak yapacağınız katkılardan dolayı şimdiden teşekkür eder, kolaylıklar dileriz.

### Danışman

Prof. Dr. Adalet KANDIR

Gazi Üniversitesi

Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı

### Araştırmacı

Elif EKMEKÇİ

| Bilişsel Esneklik Ölçeği |                                                                                               |              |         |       |            |           |
|--------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|---------|-------|------------|-----------|
|                          |                                                                                               | Hiçbir zaman | Nadiren | Bazen | Çoğu zaman | Her zaman |
| 1                        | Bilgisayarı açıp kapatabilir.                                                                 |              |         |       |            |           |
| 2                        | Bilişim sistemlerinin klavye, mouse gibi donanıma ilişkin bileşenlerini bilir.                |              |         |       |            |           |
| 3                        | Bilişim sistemlerindeki ses gelmiyor, ekran siyah gibi donanımsal problemleri ifade edebilir. |              |         |       |            |           |
| 4                        |                                                                                               |              |         |       |            |           |
| 5                        |                                                                                               |              |         |       |            |           |
| 6                        |                                                                                               |              |         |       |            |           |
| 7                        |                                                                                               |              |         |       |            |           |
| 8                        |                                                                                               |              |         |       |            |           |
| 9                        |                                                                                               |              |         |       |            |           |
| 10                       |                                                                                               |              |         |       |            |           |

|                                 |                                                                                  |  |  |  |  |  |
|---------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|
| 11                              |                                                                                  |  |  |  |  |  |
| 12                              |                                                                                  |  |  |  |  |  |
| 13                              |                                                                                  |  |  |  |  |  |
| 14                              |                                                                                  |  |  |  |  |  |
| 15                              |                                                                                  |  |  |  |  |  |
| 16                              |                                                                                  |  |  |  |  |  |
| 17                              |                                                                                  |  |  |  |  |  |
| 18                              |                                                                                  |  |  |  |  |  |
| 19                              |                                                                                  |  |  |  |  |  |
| 20                              |                                                                                  |  |  |  |  |  |
| 21                              |                                                                                  |  |  |  |  |  |
| 22                              |                                                                                  |  |  |  |  |  |
| <b>Duygusal Esneklik Ölçeği</b> |                                                                                  |  |  |  |  |  |
| 23                              | Hedeflerine yönelik çeldiricilere karşı iradelidir.                              |  |  |  |  |  |
| 24                              | Kendisine hedefler belirleyerek belirlediği hedeflere yönelik planlar yapabilir. |  |  |  |  |  |
| 25                              | “Hayır” cevabını aldığı anda aldığı eşyayı bırakabilir.                          |  |  |  |  |  |
| 26                              |                                                                                  |  |  |  |  |  |
| 27                              |                                                                                  |  |  |  |  |  |
| 28                              |                                                                                  |  |  |  |  |  |
| 29                              |                                                                                  |  |  |  |  |  |
| 30                              |                                                                                  |  |  |  |  |  |
| 31                              |                                                                                  |  |  |  |  |  |
| 32                              |                                                                                  |  |  |  |  |  |
| 33                              |                                                                                  |  |  |  |  |  |
| 34                              |                                                                                  |  |  |  |  |  |
| 35                              |                                                                                  |  |  |  |  |  |
| 36                              |                                                                                  |  |  |  |  |  |
| 37                              |                                                                                  |  |  |  |  |  |
| 38                              |                                                                                  |  |  |  |  |  |
| 39                              |                                                                                  |  |  |  |  |  |
| 40                              |                                                                                  |  |  |  |  |  |
| 41                              |                                                                                  |  |  |  |  |  |
| 42                              |                                                                                  |  |  |  |  |  |
| 43                              |                                                                                  |  |  |  |  |  |

|    |  |  |  |  |  |  |
|----|--|--|--|--|--|--|
| 44 |  |  |  |  |  |  |
| 45 |  |  |  |  |  |  |
| 46 |  |  |  |  |  |  |
| 47 |  |  |  |  |  |  |
| 48 |  |  |  |  |  |  |
| 49 |  |  |  |  |  |  |
| 50 |  |  |  |  |  |  |
| 51 |  |  |  |  |  |  |
| 52 |  |  |  |  |  |  |
| 53 |  |  |  |  |  |  |
| 54 |  |  |  |  |  |  |
| 55 |  |  |  |  |  |  |
| 56 |  |  |  |  |  |  |
| 57 |  |  |  |  |  |  |
| 58 |  |  |  |  |  |  |
| 59 |  |  |  |  |  |  |
| 60 |  |  |  |  |  |  |
| 61 |  |  |  |  |  |  |
| 62 |  |  |  |  |  |  |

#### Sosyal Esneklik Ölçeği

|    |                                                                                |  |  |  |  |  |
|----|--------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|
| 63 | Başkalarının duygu ve düşüncelerine karşı empatiktir.                          |  |  |  |  |  |
| 64 | İkili ilişkilerinde uygun koşullar oluştuğunda küslüğü sürdürmez, affedicidir. |  |  |  |  |  |
| 65 | İkili ilişkilerinde problem yaşadığında uzlaşmacıdır.                          |  |  |  |  |  |
| 66 |                                                                                |  |  |  |  |  |
| 67 |                                                                                |  |  |  |  |  |
| 68 |                                                                                |  |  |  |  |  |
| 69 |                                                                                |  |  |  |  |  |
| 70 |                                                                                |  |  |  |  |  |
| 71 |                                                                                |  |  |  |  |  |
| 72 |                                                                                |  |  |  |  |  |
| 73 |                                                                                |  |  |  |  |  |
| 74 |                                                                                |  |  |  |  |  |
| 75 |                                                                                |  |  |  |  |  |
| 76 |                                                                                |  |  |  |  |  |

|    |  |  |  |  |  |  |
|----|--|--|--|--|--|--|
| 77 |  |  |  |  |  |  |
| 78 |  |  |  |  |  |  |
| 79 |  |  |  |  |  |  |
| 80 |  |  |  |  |  |  |
| 81 |  |  |  |  |  |  |
| 82 |  |  |  |  |  |  |
| 83 |  |  |  |  |  |  |
| 84 |  |  |  |  |  |  |
| 85 |  |  |  |  |  |  |
| 86 |  |  |  |  |  |  |
| 87 |  |  |  |  |  |  |
| 88 |  |  |  |  |  |  |
| 89 |  |  |  |  |  |  |
| 90 |  |  |  |  |  |  |
| 91 |  |  |  |  |  |  |
| 92 |  |  |  |  |  |  |
| 93 |  |  |  |  |  |  |
| 94 |  |  |  |  |  |  |
| 95 |  |  |  |  |  |  |
| 96 |  |  |  |  |  |  |
| 97 |  |  |  |  |  |  |
| 98 |  |  |  |  |  |  |
| 99 |  |  |  |  |  |  |

### Ek 3. Araştırma İzni

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                             |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|
| Evrak Tarih ve Sayısı: 23.03.2020-E.13037                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                             |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                             |
| T.C.<br>ANKARA VALİLİĞİ<br>Milli Eğitim Müdürlüğü                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                             |
| Sayı : 14588481-605.99-E.5765372                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | 20.03.2020                  |
| Konu : Araştırma İzni                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                             |
| <b>GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                             |
| İlgi: a) 02.03.2020 tarihli ve 7816 sayılı yazınız.<br>b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 nolu Genelgesi.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                             |
| <p>Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Elif EKMEKÇİ'nin "Erken Çocukluk Esnek Düşünmeyi Öğrenme Ölçeğinin Geçerlik, Güvenirlik Çalışması" konulu tezi kapsamında merkez ilçelere bağlı ek listedeki okullarda uygulanacak olan veri toplama araçları ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.</p> <p>Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.</p> <p>Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.</p> |                             |
| <b>Turan AKPINAR</b><br>Vali a.<br>Milli Eğitim Müdürü                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                             |
| Ek:<br>1- Uygulama Araçları (10 sayfa)<br>2- Okul Listesi (1 sayfa)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                             |
| Dağıtım:<br>Gereği:<br>Gazi Üniversitesi Rektörlüğüne                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Bilgi:<br>9 Merkez İlçe MEM |
| Adres: Emniyet Mah. Alparslan Türkeş Cad. 4/A Yenimahalle                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                             |
| Elektronik Ağ: ankara.meb.gov.tr<br>e-posta: istatistik06@meb.gov.tr                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                             |
| Bilgi için: Emine Konuk<br>Tel: 0 (312) 306 89 30<br>Faks: 0 ( )                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                             |
| Bu belge 5070 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenle e-posta yoluyla tebliğ edilmiştir.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                             |

**Ek 4. Etik Komisyon Onayı**

Evrak Tarih ve Sayısı: 26.10.2020-E.115014



**T.C.  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ**  
Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu



Sayı : 91610558-302.08.01-  
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

İlgi : 09.09.2020 tarihli ve E.94489 sayılı yazı.

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi **Elif EKMEKÇİ'nin, Prof.Dr.Adalet KANDIR'ın** danışmanlığında yürüttüğü **"Erken Çocukluk Esnek Düşünmeyi Öğrenme Ölçeğinin Geçerlik, Güvenirlilik Çalışması"** 'adlı tez çalışması ile ilgili konu Kurulumuzun 06.10.2020 tarih ve 09 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

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

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

**e-imzalıdır**  
**Prof. Dr. İsmail KARAKAYA**  
**Kurul Başkanı**

Araştırma Kod No: 2020-556

Ek: 1Liste



Emniyet Mahallesi Bandırma Caddesi No :6/1 06560 Yenimahalle/ANKARA  
Tel:0 (312) 202 20 57 - 0 (312) 2... Faks:0 (312) 202 38 76  
İnternet Adresi :http://etikkomisyon-gazi.edu.tr/

Bilgi için :Esengül BOŞNAK  
Birim Evrak Sorumlusu  
Telefon No:03122022666

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

**Ek. 5****Uzman Görüşleri Doğrultusunda Maddelerin Kapsam Geçerlik Oranları**

| Erken Çocuklukta Esnek Düşünme Ölçeği |       |       |             |              |        |      |
|---------------------------------------|-------|-------|-------------|--------------|--------|------|
| Alt Boyutlar                          | Madde | Uygun | Uygun değil | Düzeltilmeli | Toplam | KGO  |
|                                       | M1    | 7     | 1           | 0            | 8      | 0,88 |
|                                       | M2    | 7     | 1           | 0            | 8      | 0,88 |
|                                       | M3    | 6     | 2           | 0            | 8      | 0,75 |
|                                       | M4    | 7     | 1           | 0            | 8      | 0,88 |
|                                       | M5    | 6     | 1           | 1            | 8      | 0,88 |
|                                       | M6    | 7     | 1           | 0            | 8      | 0,88 |
|                                       | M7    | 6     | 0           | 2            | 8      | 1,00 |
|                                       | M8    | 8     | 0           | 0            | 8      | 1,00 |
|                                       | M9    | 4     | 1           | 3            | 8      | 0,88 |
|                                       | M10   | 7     | 1           | 0            | 8      | 0,88 |
|                                       | M11   | 6     | 2           | 0            | 8      | 0,75 |
|                                       | M12   | 7     | 0           | 1            | 8      | 1,00 |
|                                       | M13   | 6     | 1           | 1            | 8      | 0,88 |
|                                       | M14   | 6     | 0           | 2            | 8      | 1,00 |
|                                       | M15   | 6     | 1           | 1            | 8      | 0,88 |
|                                       | M16   | 7     | 0           | 1            | 8      | 1,00 |
|                                       | M17   | 8     | 0           | 0            | 8      | 1,00 |
|                                       | M18   | 8     | 0           | 0            | 8      | 1,00 |
|                                       | M19   | 7     | 0           | 1            | 8      | 1,00 |
|                                       | M20   | 7     | 0           | 1            | 8      | 1,00 |
|                                       | M21   | 7     | 0           | 1            | 8      | 1,00 |
|                                       | M22   | 7     | 0           | 1            | 8      | 1,00 |
|                                       | M23   | 5     | 0           | 3            | 8      | 1,00 |
|                                       | M24   | 8     | 0           | 0            | 8      | 1,00 |
|                                       | M25   | 8     | 0           | 0            | 8      | 1,00 |
|                                       | M26   | 8     | 0           | 0            | 8      | 1,00 |
|                                       | M27   | 7     | 0           | 1            | 8      | 1,00 |
|                                       | M28   | 2     | 0           | 6            | 8      | 1,00 |
|                                       | M29   | 8     | 0           | 0            | 8      | 1,00 |
|                                       | M30   | 7     | 0           | 1            | 8      | 1,00 |
|                                       | M31   | 6     | 0           | 2            | 8      | 1,00 |
|                                       | M32   | 6     | 1           | 1            | 8      | 0,88 |
|                                       | M33   | 2     | 0           | 6            | 8      | 1,00 |
|                                       | M34   | 6     | 1           | 1            | 8      | 0,88 |
|                                       | M35   | 6     | 1           | 1            | 8      | 0,88 |
|                                       |       |       |             |              |        |      |
|                                       | M36   | 4     | 0           | 4            | 8      | 1,00 |

|  |     |   |   |   |   |      |
|--|-----|---|---|---|---|------|
|  | M37 | 6 | 1 | 1 | 8 | 0,88 |
|  | M38 | 7 | 0 | 1 | 8 | 1,00 |
|  | M39 | 5 | 0 | 3 | 8 | 1,00 |
|  | M40 | 4 | 2 | 2 | 8 | 0,75 |
|  | M41 | 7 | 0 | 1 | 8 | 1,00 |
|  | M42 | 8 | 0 | 0 | 8 | 1,00 |
|  | M43 | 6 | 0 | 2 | 8 | 1,00 |
|  | M44 | 7 | 0 | 1 | 8 | 1,00 |
|  | M45 | 8 | 0 | 0 | 8 | 1,00 |
|  | M46 | 8 | 0 | 0 | 8 | 1,00 |
|  | M47 | 6 | 0 | 2 | 8 | 1,00 |
|  | M48 | 7 | 1 | 0 | 8 | 0,88 |
|  | M49 | 5 | 1 | 2 | 8 | 0,88 |
|  | M50 | 7 | 0 | 1 | 8 | 1,00 |
|  | M51 | 6 | 1 | 1 | 8 | 0,88 |
|  | M52 | 3 | 0 | 5 | 8 | 1,00 |
|  | M53 | 8 | 0 | 0 | 8 | 1,00 |
|  | M54 | 7 | 0 | 1 | 8 | 1,00 |
|  | M55 | 7 | 0 | 1 | 8 | 1,00 |
|  | M56 | 8 | 0 | 0 | 8 | 1,00 |
|  | M57 | 6 | 0 | 2 | 8 | 1,00 |
|  | M58 | 7 | 0 | 1 | 8 | 1,00 |
|  | M59 | 5 | 0 | 3 | 8 | 1,00 |
|  | M60 | 8 | 0 | 0 | 8 | 1,00 |
|  | M61 | 8 | 0 | 0 | 8 | 1,00 |
|  | M62 | 3 | 0 | 5 | 8 | 1,00 |
|  | M63 | 8 | 0 | 0 | 8 | 1,00 |
|  | M64 | 8 | 0 | 0 | 8 | 1,00 |
|  | M65 | 8 | 0 | 0 | 8 | 1,00 |
|  | M66 | 7 | 0 | 1 | 8 | 1,00 |
|  | M67 | 6 | 0 | 2 | 8 | 1,00 |
|  | M68 | 6 | 0 | 2 | 8 | 1,00 |
|  | M69 | 7 | 0 | 1 | 8 | 1,00 |
|  | M70 | 8 | 0 | 0 | 8 | 1,00 |
|  | M71 | 8 | 0 | 0 | 8 | 1,00 |
|  | M72 | 8 | 0 | 0 | 8 | 1,00 |
|  | M73 | 7 | 1 | 0 | 8 | 0,88 |
|  | M74 | 8 | 0 | 0 | 8 | 1,00 |
|  | M75 | 6 | 1 | 1 | 8 | 0,88 |
|  | M76 | 7 | 1 | 0 | 8 | 0,88 |
|  | M77 | 8 | 0 | 0 | 8 | 1,00 |
|  | M78 | 8 | 0 | 0 | 8 | 1,00 |

|  |      |   |   |   |   |      |
|--|------|---|---|---|---|------|
|  | M79  | 8 | 0 | 0 | 8 | 1,00 |
|  | M80  | 8 | 0 | 0 | 8 | 1,00 |
|  | M81  | 7 | 0 | 1 | 8 | 1,00 |
|  | M82  | 8 | 0 | 0 | 8 | 1,00 |
|  | M83  | 7 | 0 | 1 | 8 | 1,00 |
|  | M84  | 8 | 0 | 0 | 8 | 1,00 |
|  | M85  | 8 | 0 | 0 | 8 | 1,00 |
|  | M86  | 7 | 1 | 0 | 8 | 0,88 |
|  | M87  | 6 | 1 | 1 | 8 | 0,88 |
|  | M88  | 6 | 1 | 1 | 8 | 0,88 |
|  | M89  | 6 | 0 | 2 | 8 | 1,00 |
|  | M90  | 6 | 0 | 2 | 8 | 1,00 |
|  | M91  | 6 | 0 | 2 | 8 | 1,00 |
|  | M92  | 6 | 0 | 2 | 8 | 1,00 |
|  | M93  | 6 | 1 | 1 | 8 | 0,88 |
|  | M94  | 7 | 0 | 1 | 8 | 1,00 |
|  | M95  | 6 | 1 | 1 | 8 | 0,88 |
|  | M96  | 5 | 1 | 2 | 8 | 0,88 |
|  | M97  | 5 | 1 | 2 | 8 | 0,88 |
|  | M98  | 7 | 0 | 1 | 8 | 1,00 |
|  | M99  | 7 | 1 | 0 | 8 | 0,88 |
|  | M100 | 6 | 1 | 1 | 8 | 0,88 |
|  | M101 | 7 | 1 | 0 | 8 | 0,88 |
|  | M102 | 7 | 1 | 0 | 8 | 0,88 |
|  | M103 | 7 | 1 | 0 | 8 | 0,88 |
|  | M104 | 6 | 1 | 1 | 8 | 0,88 |
|  | M105 | 6 | 2 | 0 | 8 | 0,75 |
|  | M106 | 7 | 1 | 0 | 8 | 0,88 |
|  | M107 | 6 | 2 | 0 | 8 | 0,75 |
|  | M108 | 7 | 1 | 0 | 8 | 0,88 |
|  |      |   |   |   |   |      |
|  | M109 | 7 | 1 | 0 | 8 | 0,88 |
|  | M110 | 7 | 1 | 0 | 8 | 0,88 |
|  | M111 | 8 | 0 | 0 | 8 | 1,00 |
|  | M112 | 6 | 0 | 2 | 8 | 1,00 |
|  | M113 | 8 | 0 | 0 | 8 | 1,00 |
|  | M114 | 8 | 0 | 0 | 8 | 1,00 |
|  | M115 | 8 | 0 | 0 | 8 | 1,00 |
|  | M116 | 8 | 0 | 0 | 8 | 1,00 |
|  | M117 | 7 | 1 | 0 | 8 | 0,88 |
|  | M118 | 8 | 0 | 0 | 8 | 1,00 |
|  | M119 | 8 | 0 | 0 | 8 | 1,00 |

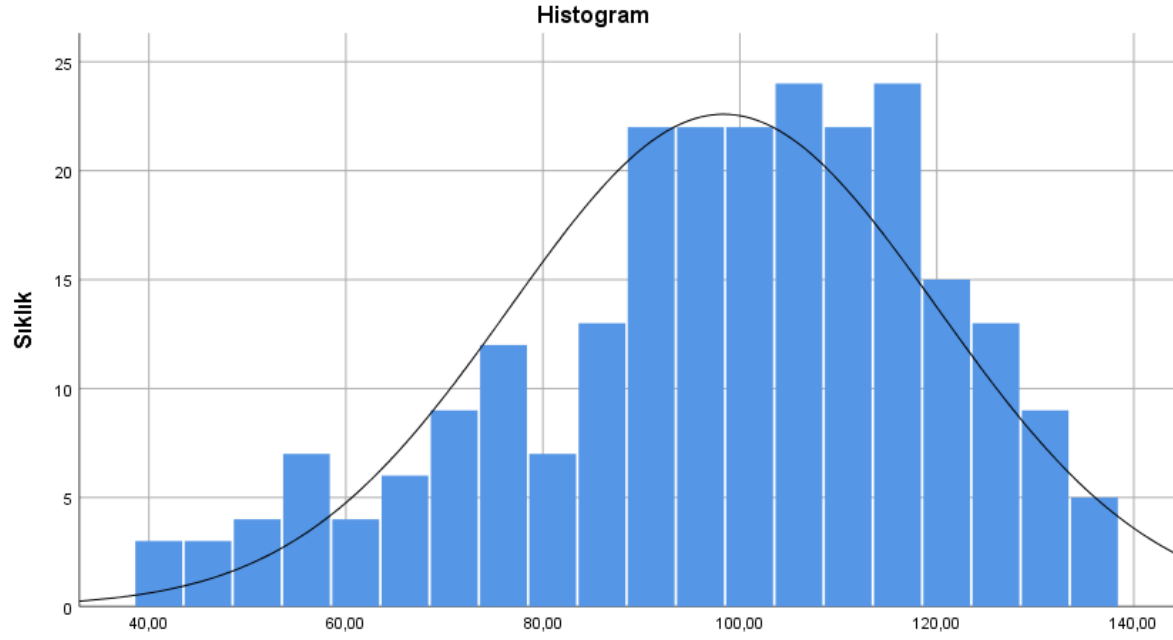
|  |      |   |   |   |   |      |
|--|------|---|---|---|---|------|
|  | M120 | 8 | 0 | 0 | 8 | 1,00 |
|  | M121 | 8 | 0 | 0 | 8 | 1,00 |
|  | M122 | 7 | 1 | 0 | 8 | 0,88 |
|  | M123 | 6 | 1 | 1 | 8 | 0,88 |
|  | M124 | 8 | 0 | 0 | 8 | 1,00 |
|  | M125 | 8 | 0 | 0 | 8 | 1,00 |
|  | M126 | 8 | 0 | 0 | 8 | 1,00 |
|  | M127 | 7 | 1 | 0 | 8 | 0,88 |
|  | M128 | 8 | 0 | 0 | 8 | 1,00 |
|  | M129 | 8 | 0 | 0 | 8 | 1,00 |
|  | M130 | 6 | 2 | 0 | 8 | 0,75 |
|  | M131 | 8 | 0 | 0 | 8 | 1,00 |
|  | M132 | 7 | 1 | 0 | 8 | 0,88 |
|  | M133 | 7 | 0 | 1 | 8 | 1,00 |
|  | M134 | 8 | 0 | 0 | 8 | 1,00 |
|  | M135 | 8 | 0 | 0 | 8 | 1,00 |
|  | M136 | 8 | 0 | 0 | 8 | 1,00 |
|  | M137 | 8 | 0 | 0 | 8 | 1,00 |
|  | M138 | 8 | 0 | 0 | 8 | 1,00 |
|  | M139 | 8 | 0 | 0 | 8 | 1,00 |
|  | M140 | 8 | 0 | 0 | 8 | 1,00 |
|  | M141 | 8 | 0 | 0 | 8 | 1,00 |
|  | M142 | 7 | 0 | 1 | 8 | 1,00 |
|  | M143 | 8 | 0 | 0 | 8 | 1,00 |
|  | M144 | 8 | 0 | 0 | 8 | 1,00 |
|  | M145 | 8 | 0 | 0 | 8 | 1,00 |
|  | M146 | 8 | 0 | 0 | 8 | 1,00 |
|  | M147 | 7 | 1 | 0 | 8 | 0,88 |
|  | M148 | 8 | 0 | 0 | 8 | 1,00 |
|  | M149 | 7 | 0 | 1 | 8 | 1,00 |
|  | M150 | 7 | 0 | 1 | 8 | 1,00 |
|  | M151 | 7 | 0 | 1 | 8 | 1,00 |
|  | M152 | 7 | 0 | 1 | 8 | 1,00 |
|  | M153 | 7 | 0 | 1 | 8 | 1,00 |
|  | M154 | 8 | 0 | 0 | 8 | 1,00 |
|  | M155 | 8 | 0 | 0 | 8 | 1,00 |
|  | M156 | 8 | 0 | 0 | 8 | 1,00 |
|  | M157 | 8 | 0 | 0 | 8 | 1,00 |
|  | M158 | 8 | 0 | 0 | 8 | 1,00 |
|  | M159 | 8 | 0 | 0 | 8 | 1,00 |
|  | M160 | 8 | 0 | 0 | 8 | 1,00 |
|  | M161 | 7 | 1 | 0 | 8 | 0,88 |

|                         |      |   |   |      |   |      |
|-------------------------|------|---|---|------|---|------|
|                         | M162 | 8 | 0 | 0    | 8 | 1,00 |
|                         | M163 | 7 | 1 | 0    | 8 | 0,88 |
|                         | M164 | 8 | 0 | 0    | 8 | 1,00 |
|                         |      |   |   |      |   |      |
| Uzman Sayısı            |      |   |   | 8    |   |      |
| Kapsam Geçerlik Ölçütü  |      |   |   | 0,80 |   |      |
| Kapsam Geçerlik İndeksi |      |   |   | 0,95 |   |      |

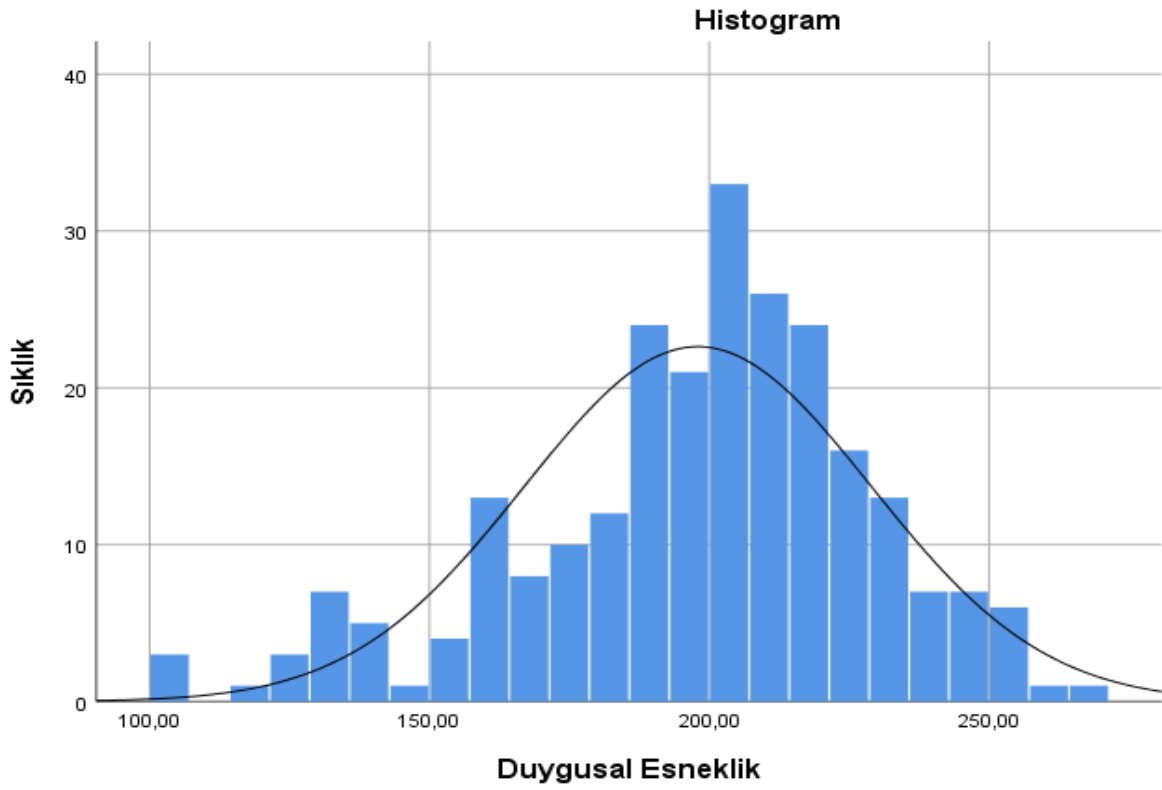


## Ek. 6 Normallik Dağılım Grafikleri

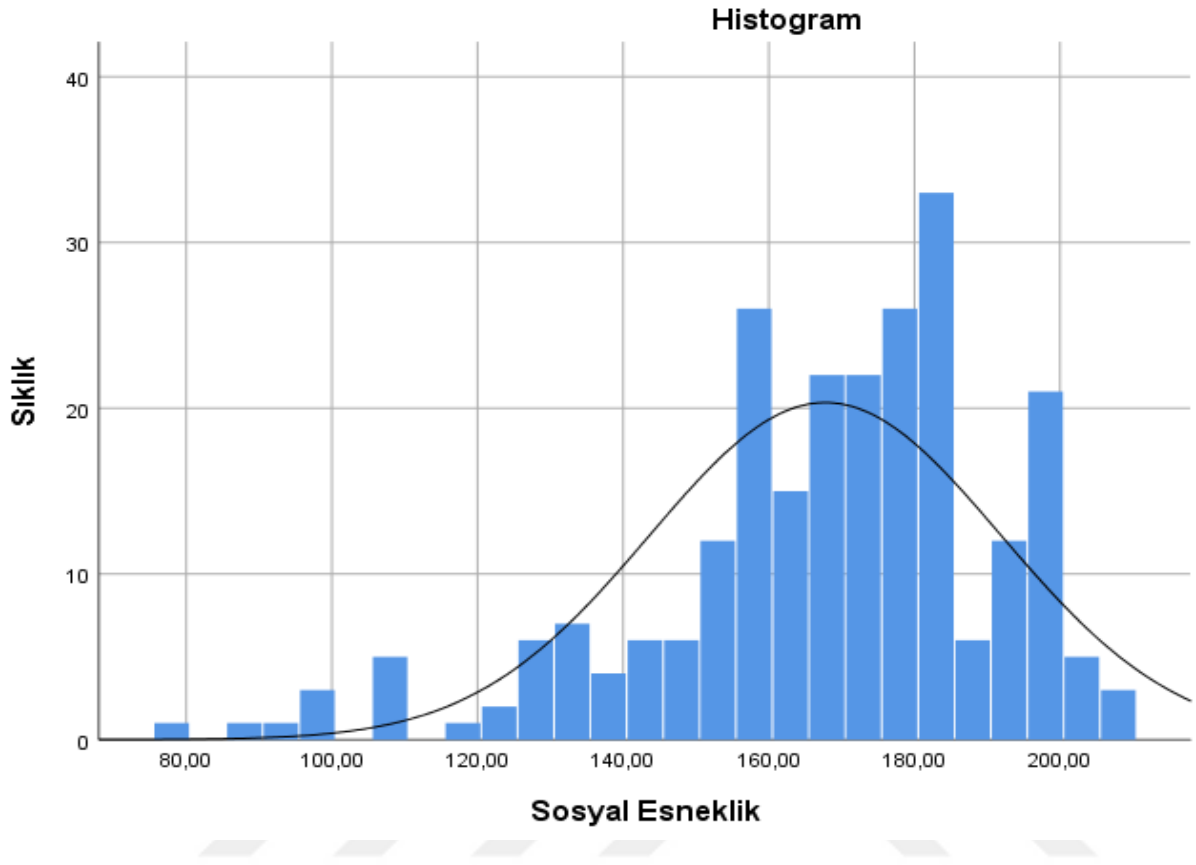
### Deneme Uygulaması Verisi



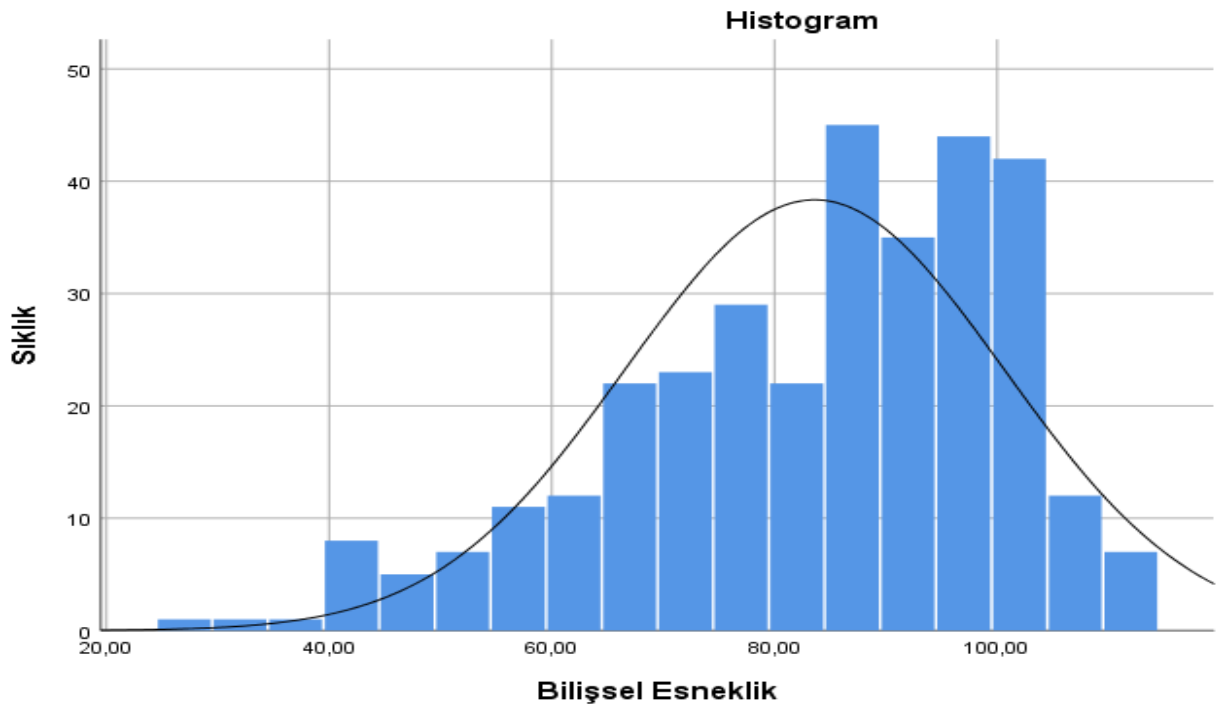
### Bilişsel Esneklik

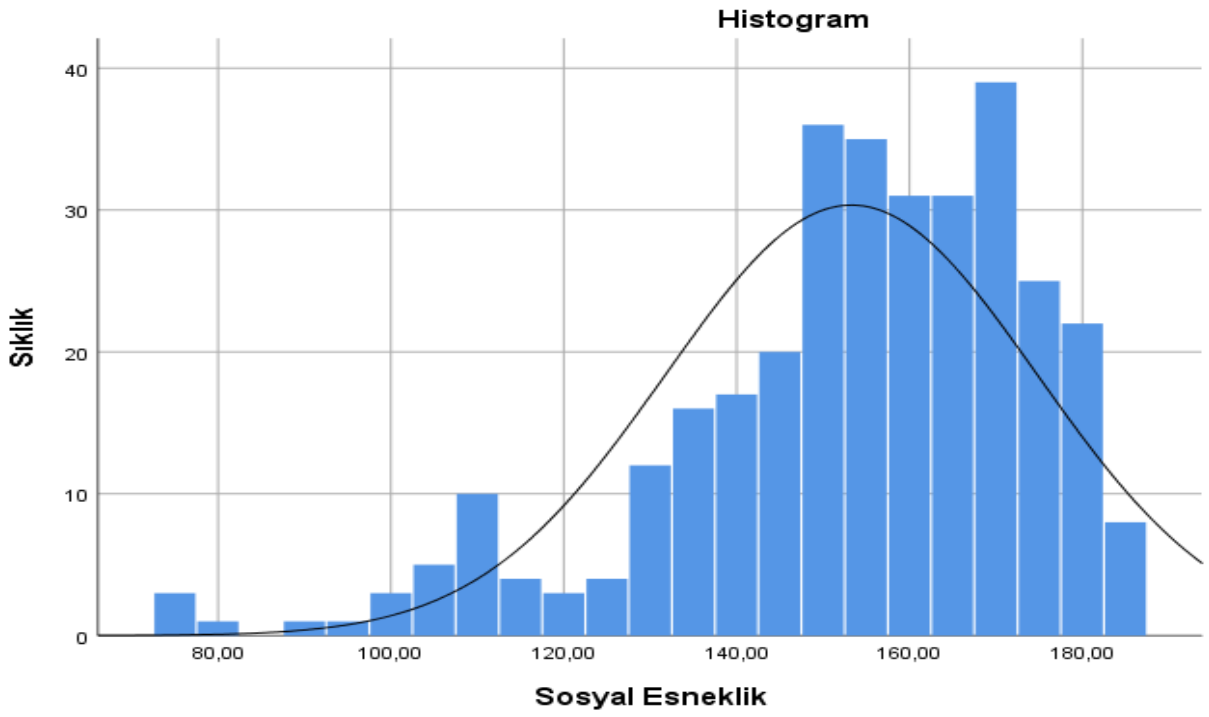
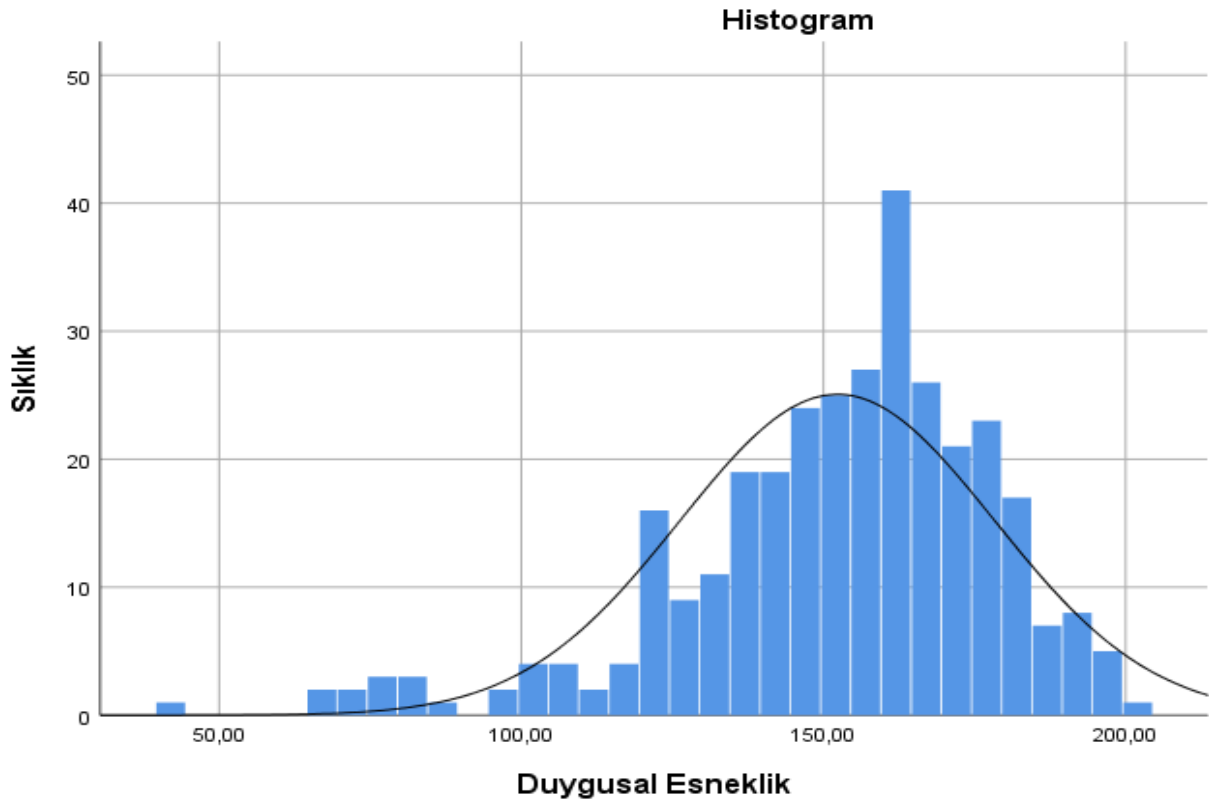


### Duygusal Esneklik



### Esas Uygulama Verisi







*GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...*