



**T.C
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ESTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN YAŞAM BECERİLERİNİN
ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

YÜKSEKLİSANSTEZİ

Zübeyde UÇKUN

DANIŞMAN

Dr. Öğretim Üyesi Ayşegül AKINCI COŞGUN

Aksaray 2023

T.C
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ESTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN YAŞAM BECERİLERİNİN
ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Zübeyde UÇKUN

DANIŞMAN

Dr. Öğretim Üyesi Ayşegül AKINCI COŞGUN

Aksaray 2023

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

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

YAZARIN

Adı :Zübeyde

Soyadı :Uçkun

Bölümü :Okulöncesi

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Okul öncesi dönemdeki çocukların yaşam becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.

İngilizce Adı: The examination of life skills in preschoolers in terms of various variables.

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: Zübeyde UÇKUN

İmza:

X X X X

T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
JÜRİ ONAY SAYFASI

Zübeyde UÇKUN tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yaşam Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Aksaray Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül AKINCI COŞGUN

İmza

(Temel Eğitim Anabilim Dalı,Aksaray Üniversitesi)

.....

Üye: Prof. Dr. Yunus GÜNİNDİ

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Aksaray Üniversitesi)

.....

Üye: Dr. Öğretim Üyesi Yakup YILDIRIM

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Akdeniz Üniversitesi)

.....

Tez Savunma Tarihi:...../...../.....

Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

Doç. Dr. Sevilay USLU DİVANOĞLU

İmza

İTHAF SAYFASI



Sevgili eşime...

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim her aşamasında ve hazırlamış olduğum tez çalışmamda akademik bilgi, beceri ve tecrübeleriyle değerli vaktini ayıran, yaşam enerjisi ve yüksek motivasyon kaynağı olan, emeğini ve desteğini esirgemeyen çok değerli tez danışmanım Sayın Dr. Öğretim Üyesi Ayşegül AKINCI COŞGUN hocama,

Akademik çalışmalara katkı sunmak için fedakarca ölçөгimi ebeveynlere ileten okulöncesi öğretmen ve özveri ile ölçөгi yanıtlayan velilere,

Yaşamın tüm zorluklarına karşı muhteşem performansıylay hayatıma ışıktutan canım annem, babam ve kardeşlerime...

Tez çalışmam sürecinde beni her alanda destekleyen, yaşam enerjim ve güç kaynağım olan sevgili eşim Yasin UÇKUN'a sonsuz teşekkür ederim.

Zübeyde UÇKUN

Aksaray, 2023

SİMGELER

N	Örneklem Büyüklüğü
$\bar{X}$	Aritmetik Ortalama
F	Kareler Ortalamalarının Oranı
SS	Standart Sapma
t	Test değeri
p	Anlamlılık Düzeyi
%	Yüzde
>	Büyüktür
<	Küçüktür

KISALTMALAR

ANOVA	Varyans Analizi
OÖDYBÖ	Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçeği
IFRC	Uluslararası Kızılhaç ve Kızılay Dernekleri Federasyonu
LSE	Londra Ekonomi Okulu
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
OECD	Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
OÖEP	Okul Öncesi Eğitimi Programı
SPSS	Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı
TDK	Türk Dil Kurumu
TL	Türk Lirası
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
UNICEF	Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
WHO	Dünya Sağlık Örgütü

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN YAŞAM BECERİLERİNİN
ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Zübeyde UÇKUN, Aksaray 2023

ÖZET

Bu araştırmada Aksaray ili merkez ilçelerinde yaşayan okul öncesi dönemdeki çocukların yaşam becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada Nicel Araştırma Desenleri'nden "Tarama Modeli" kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini, 2021-2022 yılında Aksaray ilinde okul öncesi eğitime devam eden çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise, Aksaray ili merkez ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okulöncesi eğitime devam eden 472 okul öncesi çocuğu oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak "Demografik Bilgi Formu" ve "Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Çocukların demografik bilgilerini belirlemek amacıyla cinsiyet, yaş(ay olarak), ailenin sosyoekonomik özellikleri, çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi, anne/baba çalışma durumu, kardeş sayısı, ailenin gelir düzeyi ve anne/baba eğitim durumunu içeren maddelerden oluşan demografik bilgi formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. "Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçeği" Yıldırım (2017) tarafından geliştirilmiş olup, toplam 44 maddeden ve 7 alt

faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin geneli için Cronbach Alpha değeri ,95'tir. Mevcut çalışmada tekrar yapılan güvenirlik analizi yapılmış ve güvenirlik kat sayısı .94 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada elde edilen verilen bilgisayar ortamında SPSS 23 (Statistical PackageforSocialSciences) paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan okul öncesi çocukların sosyo-demografik özelliklerinin analizinde tanımlayıcı istatistik metodlarından frekans (f), yüzde (%) değerleri hesaplanmıştır. Bunun yanı sıra çocukların ölçekten aldıkları puanların sosyo-demografik özelliklerine ve ölçek maddelerine verilen cevaplara göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t-testi ve Mann Whitney U testi; tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Kruskal Wallis analizleri yapılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların yaşam becerileri düzeyi;baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba çalışma, anne çalışma ve okulöncesi eğitime devam etme süresine göreanlamlı düzeyde farklılaşırken; kardeş sayısı,gelir düzeyi, cinsiyet, doğum sırası gibi değişkenlere göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Bu sonuçlardan hareketle araştırmacılara, eğitimcilere ve ebeveynlere çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Bilim Kodu:11007

Anahtar Kelimeler: Yaşam becerileri, okulöncesi dönem

Sayfa adedi: 89

Danışman: Dr. Öğretim Üyesi Ayşegül AKINCI COŞGUN

AKSARAY UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL SCIENCES

**THE EXAMINATION OF LIFE SKILLS IN PRESCHOOLERS IN TERMS OF
VARIOUS VARIABLES**

(Master's Thesis)

Zübeyde UÇKUN, Aksaray 2023

ABSTRACT

In this study, it was aimed to examine the life skills of preschool children living in the central districts of Aksaray province in terms of various variables. "Survey Model" from Quantitative Research Designs was used in the study. "Survey Model" from Quantitative Research Designs was used in the study. The study population of the research consists of children attending pre-school education in Aksaray in 2021-2022. The sample of the research consists of 472 preschool children attending preschool education affiliated with the Ministry of National Education in the central district of Aksaray province.

"Demographic Information Form" and "Preschool Life Skills Scale" were used as data collection tools in the research. In order to determine the demographic information of the children, a demographic information form consisting of items including gender, age (in months), socioeconomic characteristics of the family, length of time the children attend the pre-school education institution, mother/father employment status, number of siblings, family income level and mother/father education status. prepared by the researcher. "Preschool Life Skills Scale" was developed by Yıldırım (2017) and consists of a total of 44 items and 7 sub-factors. The Cronbach Alpha value for the overall scale is .95. In the current study, a repeat reliability analysis was conducted and the reliability coefficient was calculated as .94. The data obtained in the research were analyzed in a computer environment using the SPSS 23 (Statistical Package for Social Sciences) package program. In the analysis of the socio-demographic characteristics of the preschool children

participating in the study, frequency (f) and percentage (%) values were calculated from descriptive statistics methods. In addition, t-test and Mann Whitney U test were used to determine whether the scores children received from the scale differ significantly according to their socio-demographic characteristics and answers to the scale items; One-way analysis of variance (ANOVA) and Kruskal Wallis analyzes were performed.

According to the results of the research, the life skills level of 48-72 month old children attending preschool education varies significantly according to father's education level, mother's education level, father working, mother working and duration of attending preschool education; It does not differ significantly according to variables such as number of siblings, income level, gender and birth order. Based on these results, various suggestions have been made to researchers, educators and parents.

Science Code:11007

Keywords: Life skills, preschoolperiod

Number of pages: 89

Advisor: Assist Prof. Ayşegül AKINCI COSGUN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİKİLKELERE UYGUNLUKBEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
İTHAF SAYFASI	iv
TEŞEKKÜR	v
SİMGELER	vi
KISALTMALAR	vii
İÇİNDEKİLER.....	xii
TABLolar LİSTESİ	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
BÖLÜM I	1
1. GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Varsayımlar	4
1.5. Sınırlılıklar.....	4
1.6. Tanımlar.....	5
BÖLÜM II.....	5
2. KAVRAMSAL ÇERCEVE	5
2.1. Yaşam Becerileri Kavramı	5
2.2. Yaşam Becerilerinin Temel Bileşenleri.....	6
2.2.1. Karar Verme Becerisi:	10
2.2.2. Problem Çözme Becerisi	12
2.2.3. Kişilerarası İlişki Becerisi:	13
2.2.4. Empati Yeteneği Becerisi:	15
2.2.5. Öz FarkındalıkBecerisi:	16
2.2.6. Duygularla Başa Çıkma Becerisi:.....	17
2.2.7. Stresle Baş Etme:	18
2.2.8. Etkili İletişim Becerisi:	20
2.2.9. Yaratıcı Düşünme Becerisi:	22
2.2.10. Eleştirel Düşünme Becerisi:	24

2.3. Okul Öncesi Eğitim ve Yaşam Becerileri.....	26
2.4. Konu İle İlgili Yapılan Çalışmalar	28
2.4.1. Konu ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	28
2.4.1. Konu ile İlgili Türkiye’de Yapılan Çalışmalar	29
BÖLÜM III	33
3.YÖNTEM.....	33
3.1. Araştırmanın Modeli.....	33
3.2. Evren ve Örneklem	33
3.3. Araştırmada Veri Toplama Araçları:	33
3.3.1.Demografik Bilgi Formu:	33
3.3.2. Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçeği:	33
3.4. Verilerin Toplanma Süreci	34
3.5. Verilerin Analizi	34
BÖLÜM IV	35
4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	35
1.1.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	38
1.1.2. Kardeş Sayısı Durumuna İlişkin Bulgular	39
1.1.3. Doğum Sırası Değişkenine İlişkin Bulgular	40
1.1.4. Anne Çalışma Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular	41
1.1.5. Baba Çalışma Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular.....	42
1.1.1. Anne Eğitim Durumuna İlişkin Bulgular.....	43
1.1.2. Baba Eğitim Durumuna İlişkin Bulgular	45
1.1.3. Ailenin Gelir Düzeyine İlişkin Bulgular.....	48
1.1.4. Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi Durumuna İlişkin Bulgular	49
BÖLÜM V.....	51
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	51
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	51
5.2. Öneriler	56
<i>Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....</i>	56
<i>Eğitimcilere Yönelik Öneriler.....</i>	56
<i>Ailelere Yönelik Öneriler.....</i>	56
KAYNAKLAR.....	57
EKLER	66

EK 1. DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU	66
Ek-2 Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçeği Madde Örnekleri.....	67
Ek 3: Ölçek Kullanım İzni.....	69
Ek 4: Etik Kurul Onayı.....	70
Ek 5: Aksaray İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı.....	71
Ek 6: Tez Değerlendirme Formu	72



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Yaşam becerilerinin çeşitli şekillerde adlandırılması	6
Tablo 2. Yaşam becerilerinin sınıflandırması	7
Tablo 3. Yaşam becerilerinin sınıflandırılması	8
Tablo 4: MEB O.Ö.E Programındaki (2013) Kazanımların yaşam becerileri açısından dağılımı	27
Tablo 5: Çalışmaya Katılan Çocukların Demografik Özellikleri	35
Tablo 6: Çalışmaya katılan ailelerin demografik özellikleri	36
Tablo 7: Normallik tablosu	37
Tablo 8: Cinsiyet değişkeninin ölçek alt boyutları açısından karşılaştırılmasına yönelik t testi sonuçları	38
Tablo 9: Cinsiyet değişkeni Mann Whitney U Testi	38
Tablo 10: Kardeş Sayısı Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)	39
Tablo 11: Kardeş Sayısı Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis testi	40
Tablo 12: Doğum Sırasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)	40
Tablo 13: Doğum Sırası Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis testi	41
Tablo 14: Anne Çalışma Durumuna İlişkin T- testi	42
Tablo 15: Anne Çalışma Durumuna ilişkin cinsiyet farkındalığı Mann Whitney U Testi ..	42
Tablo 16: Baba Çalışma Durumunun Ölçek Alt Boyutları Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik T- Testi Sonuçları	43
Tablo 17: Baba Çalışma Durumuna ilişkin Mann Whitney U Testi	43
Tablo 18: Anne Eğitim Durumuna İlişkin Kruskal Wallis testi	44
Tablo 19: Baba Eğitim Durumuna İlişkin ANOVA testi	46
Tablo 20: Baba Eğitim Durumuna İlişkin Kruskal Wallis Testi	46
Tablo 21: Ailenin Gelir Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)	48
Tablo 22: Ailenin Gelir Durumuna İlişkin Kruskal Wallis testi	49
Tablo 23: Çocukların Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Sürelerinin Ölçek Alt Boyutları Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik T- Testi Sonuçları	50
Tablo 24: Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresine İlişkin Mann Whitney U Testi	50

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: 4-H Sembolü	7
Şekil 2. Yaşam Becerilerinin Temel Bileşenleri	10

BÖLÜM I

Bu bölümde; giriş, araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve tanımlarına yer verilmiştir.

1. GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

Günümüzde kendi kendine yetebilen, varlığını etkin bir biçimde sürdürebilen, yaşam becerilerine sahip bireyler yetiştirilmesi önem taşımaktadır. Özellikle salt bilgi yığınları yerine bilgiyi düzenleyen, bu bilgiyi kullanan ve eleştirip değiştiren bireyler yetiştirilmesi önem kazanmıştır. Bahsedilen bu becerilerin küçükyaşlarda kazanılması önemlidir.

Yalnızca akademik becerilere odaklı eğitimler yerine tüm gelişim alanlarında kendine yetebilen bireyler yetiştirilmesi eğitimin hedeflerindendir. Bu hedefler doğrultusunda disiplinler arası bir yaklaşım olarak “yaşam becerileri” kavramı önümüze çıkmaktadır (Özmete, 2008).

Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization) (1997) yaşam becerilerini “duygularla başa çıkmak, stresle başa çıkmak, karar verme, problem çözme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, iletişim becerisi, kişiler arası ilişkiler, öz farkındalık ve empati” şeklinde sıralamaktadır. Yaşam becerileri günlük yaşamda karşılaşılabilecek durumlara karşı sağlıklı ve doğru kararlar vererek, özsaygısı yüksek, sosyal becerileri iyi gelişmiş bireyler olmak için gereken her beceriyi kapsamaktadır. Erken çocukluk döneminde edinilecek yaşam becerileri çocukların “kendi kendine yetebilen bireyler” olarak yetişmesinde hayati önem taşımaktadır (Aktaran Yıldırım ve Temel, 2020). Nitekim yapılan birçok araştırma okul öncesi dönemde yaşam beceri eğitiminin bireylerde olumlu değişimler oluşturduğunu ortaya koymuştur (Ataseven, 2019; Gunning, Holloway ve Grealish, 2020; Hanley vd., 2007; Topcu Bilir, 2019; Yıldırım, 2017).

Dünya Sağlık Örgütü (WHO) (1997)’ne göre yaşam becerileri “bireylerin gündelik ihtiyaçlar ve zorluklarla başa çıkabilmelerini sağlayan uyarlanabilir ve olumlu davranışsal yetenekler” şeklinde tanımlamıştır (Sreekumar, 2016; Pujar ve Patil, 2016). Bir başka ifadeyle yaşam becerileri, kişinin bireysel ve toplumsal değişimlere uygun esnek davranışlar geliştirmesine, kültürel ve çevresel ihtiyaçlarını karşılamasına ve benlik saygısı kazanmasına yardımcı olan yeterliliklerdir (Jamali ve diğerleri, 2016; LSE, 2017).

Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü [UNESCO] (2004), yaşam becerilerini “bireyin bir amaca veya hedefe ulaşmak için sahip olduğu bilgi, yetenek, uzmanlık ve taşıdığı değerleri etkili bir biçimde kullanabilmesi” olarak açıklamaktadır. Ayrıca yaşam becerileri, spor, sanat, iş yaşamı ve eğitim gibi farklı disiplinler tarafından kullanılan bir kavram olmakla birlikte, genel olarak fiziksel, bilişsel, mesleki, ahlaki, cinsel, psikolojik, benlik ve duygusal gelişim gibi birçok alanı ilgilendiren becerileri kapsamaktadır (Picklesimer ve Miller, 1998).

Erken çocuklukta oluşabilecek problem davranışları en aza indirmekle birlikte akademik başarının sağlanmasında özellikle bazı sosyal becerilerin önemli olduğu bilinmektedir(Hanley, Fahmie ve Heal, 2014). Bu sosyal becerilerin yaşam becerilerinin bileşenlerini(duygularla başa çıkmak, stresle başa çıkmak, karar verme, problem çözme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, iletişim becerisi, kişiler arası ilişkiler, öz farkındalık ve empati) kapsadığı göz önüne alınırsa okul öncesi dönemde yaşam becerilerini kazanmanın önemi daha net anlaşılabilir.Yaşamın her alanında bireyin potansiyelini fark etme,mevcutfarklılıklara saygı duyma gibi beceriler okul öncesi dönemde kazanılmaya başlanmaktadır. Yapılan araştırmalar erken çocukluk döneminde sosyal, akademik, öz düzenleme ve iletişim becerilerindeki yeterliliklerin, çocukların eğitim ortamlarındaki akademik başarıları ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Abenavoli, Greenberg ve Bierman, 2017; Lombardi ve Coley, 2014). Bununla birlikte çocukların sosyal gelişimleri üzerinde, yaşam becerilerinin olumlu etkisi bulunmaktadır (Yalçıntaş Sezgin, 2018).

Alan yazında yaşam becerilerinin erken müdahale programları olarak çocuklar için risk faktörlerinin azaltılması ve koruyucu faktörlerin geliştirilmesi amacıyla kullanıldığı da görülmektedir (Yavuz, 2004).Dezavantajlı çocuklar kadar normal gelişim gösteren ve risk grubunda olmayan çocukların yaşam becerilerinin de desteklenmesi gerekmektedir (Demircioğlu, 2015). Çünkü nöral gelişim gösteren, kültürel ve ekonomik olarak yüksek ve/veya orta sınıflara dahil olan okulöncesi çocukların da hayatta karşılaşılabilecekleri engelleri aşabilmeleri ve çevresel şartlara uyum gösterebilmeleri, endişe oluşturabilecek her durum için fiziksel ve ruhsal emniyetini koruma ve sürdürme, içinde bulunduğu toplulukta kendini gösterebilme gereksinimlerinin olduğunu unutulmamalıdır. Bu noktadan hareketle yapılan araştırmada, normal gelişim gösteren okul öncesi dönem çocuklarının yaşam becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada Aksaray ili Merkez ilçesinde Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bağımsız anaokulları ile ilkokullara bağlı anasınıflarında eğitim görmekte olan okul öncesi dönemdeki çocukların yaşam becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır.

1. Erken çocukluk dönemi yaşam becerileri cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
2. Erken çocukluk döneminde yaşam becerileri kardeş sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
3. Erken çocukluk döneminde yaşam becerileri doğum sırasına göre farklılaşmakta mıdır?
4. Erken çocukluk döneminde yaşam becerileri anne/baba çalışma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
5. Erken çocukluk döneminde yaşam becerileri anne/baba eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
6. Erken çocukluk döneminde yaşam becerileri ailenin gelir düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
7. Erken çocukluk döneminde yaşam becerileri okul öncesi eğitime devam etmeyişine göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Yaşam becerilerinin kazanılmasının temelinde bireyin kendini güçlendirmesi ve bu becerilerin öğrenilebileceğı felsefesi yer almaktadır. Bu felsefeden hareketle kendini geliştirebilen ve uyum sağlama becerisine sahip bireyler fiziksel, sosyal, duygusal ve bilişsel açıdan sağlıklı olmaktadır.

Okul öncesi dönemde çocuklar sosyalleşmeye adım atmakta ve ileriki yaşamları için temel oluşturacak becerileri edinmektedirler (Yıldırım ve Temel, 2020). Okul öncesi dönem çocuklarının sahip olduklarının farkında olan, kendisi ve çevresi ile barışık, yaşamı kucaklayabilen ve içinde yaşadığı topluma katkı sağlayan bireyler olarak yaşama hazırlanması önem taşımaktadır (Özmete, 2008; Yavuz, 2004). Bu noktada 21. yy becerileri olarak tanımlanan “yaşam becerileri” kavramı önümüze çıkmaktadır (Buchert, 2014). Çocuklukta kazanılan yaşam becerileri, ilerleyen yıllardaki eğitimin temellerini oluşturmaktadır. Yaşam becerileri hayatın tüm alanlarını etkili ve verimli bir şekilde

yaşamaya yardımcı olan sosyalliğin performansını arttıran becerilerin bütünü olarak düşünülebilir. Yaşam becerileri bireylerin günlük yaşamda karşılaştıkları sorunlarla başa çıkmalarına yardımcı olan öğrenmeye dayalı davranışlar olarak bilinmektedir (Özmete, 2008).WHO (1999) yaşam becerilerini; “Bireylerin günlük yaşamın getirdiği taleplerle ve zorluklarla etkili bir biçimde baş edebilmelerini sağlayan, uyum sağlayıcı ve olumlu davranışlar” olarak tanımlanmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü (WHO) yaşam becerilerini yaş grupları için temel 10 beceriyi(1.etkili iletişim becerisi, 2. öz farkındalık becerisi, 3.empati yeteneği, 4.karar verme becerisi, 5. yaratıcı düşünme becerisi, 6. problem çözme becerisi, 7. eleştirel düşünme becerisi, 8. kişilerarası ilişki becerisi, 9. duygularla baş etme becerisi ve 10. stresle baş etme becerisi) barındırdığını belirtmiş ve beş alanda gruplandırmıştır. Bu alanlar; 1) duygularla ve stresle başa çıkmak, 2) karar verme ve problem çözme, 3) yaratıcı ve eleştirel düşünme, 4) iletişim ve kişilerarası beceriler ve 5) öz-farkındalık ve empatidir.

Yaşam becerilerinin her yaştan birey için önem taşıdığı(Bolat ve Balaban, 2017) ve yaşam becerilerinin kapsamı, önemi anlaşıldıkça “yaşam beceri eğitimleri” eğitimin tüm aşamalarında yerini almaya başlamaktadır. Hayatın getirilerine uygun davranabilen ve potansiyelinin farkında olup, onu geliştirebilen bireyler sosyal, duygusal, bilişsel ve fiziksel olarak sağlıklı olacaktır. Yaşam becerilerinin kazandırılması felsefesi de bütün bunları kapsamaktadır. Özellikle ilgi ve kalıcılığın güçlü olduğu okul öncesi dönemde de bu eğitimlerin yerini almaya başladığı görülmektedir. Bu gibi çalışmalarla okul öncesi dönem için yaşam becerilerinin önemi ve gerekliliğinin anlaşılması daha somut verilerle sağlanacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

- a) Araştırmada kullanılan “Demografik Bilgi Formu’nun” ve “Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçeği’nin” tarafsız ve samimi bir şekilde doldurulduğu varsayılmıştır.
- b) “Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçeği”, çocukların yaşam beceri düzeylerini yeterli şekilde ölçtüğü varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Yapılan bu araştırma,

- a) Normal gelişim gösteren çocuklarla,

- b) Aksaray il merkezinde 2020-2021 Eğitim Öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarında ve ilk okullara bağlı ana sınıflarında eğitime devam eden 48-72 aylık çocuklarla ve
- c) “Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçeği” ve “Demografik Bilgi Formu” ile elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Yaşam becerileri: Bireylerin günlük yaşamın talepleri ve zorluklarıyla etkili bir biçimde mücadele edebilmesini sağlayacak olan uyarlanabilen olumlu davranış ve yetenekler bütünüdür (WHO, 1997).

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Yaşam Becerileri Kavramı

Alan yazında birçok tanımı yapılan yaşam becerileri oldukça kapsamlı bir kavramdır. Dünya Sağlık Örgütü (1993, 1997, 1999) tarafından “bireylerin günlük yaşamda karşılaştıkları zorluklar, sorumluluklar ve olumsuzluklar karşısında uyum sağlamalarını ve olumlu davranış sergilemelerini sağlayan uyarlanabilen beceriler” olarak tanımlanmaktadır.

Birleşmiş Milletler Çocuk Fonu (UNICEF) (2003) ise yaşam becerilerini “bireylerin sağlıklı ve üretken bir yaşama sahip olabilmesi için sahip oldukları psikososyal ve kişiler arası ilişkilerdeki beceriler” olarak tanımlamaktadır. Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü [UNESCO] (2004) yaşam becerilerini “bireyin bir hedefe ulaşmak veya bir amaç doğrultusunda bilgi, beceri, davranış, değerler ve uzmanlığını kullanabilmesi” şeklinde ifade etmektedir. Avrupa Derneği (2018) ise “sosyal, kültürel ve çevresel bağlamda yaşama ve çalışma için gerekli olan yetenekler” olarak tanımlamaktadır. Genel olarak toparlamak gerekirse yaşam becerileri; yaşamın tüm safhalarında gereksinim duyulan, kişisel veya kişiler arası etkileşimler sonrasında kazanabilen, yeniden düzenlemeye ve geliştirmeye açık, zihinsel, davranışsal ve bedensel becerilerdir (Cashmore, 2008; Cronin ve Allen, 2015; Danish, Forneris ve Wallace, 2005) Spence (2003)’e göre yaşam becerileri “farklı isteklere ve sosyal koşullara uyarlanabilen, etkili

beceriler ile çocukların bilişsel ve davranışsal kapasiteleri düşünülerek bir bütün haline getirilen örgütlenme”dir. Rubane ise (2000) “duygu, düşünce ve tüm özelliklerinin farkında olma, hayatta etkili kararlar alma, problem çözme, etkili iletişim kurma, eleştirel düşünme, psikolojik baskıya karşı stres yönetimi, adaptasyon ve iş birliği” nin en önemli yaşam becerileri olduğunu belirtmiştir(Aktaran Yıldırım, 2017).

Tablo 1’de alan yazında yer alan yaşam becerilerine ilişkin farklı adlandırmalara yer verilmiştir.

Tablo 1. Yaşam becerilerinin çeşitli şekillerde adlandırılması

Yaşam becerileri (WHO, 1993)
Genel yeterlilikler (Tuningproject, 2000)
Başarılı bir yaşam ve iyi işleyen bir toplum için temel yetkinlikler (OECD, 2003; 2012)
Yaşam boyu öğrenme için temel yeterlilikler (UE, 2006)
21. yüzyıl becerileri (Ananiadou ve Claro, 2009)
Aktarılabılır yetenekler (RPIC-ViP, 2011)
Gelecekteki iş becerileri (IFTF, 2010)
Yeni Yetenek için Beceriler (ManpowerGroup, 2014)
Sosyal İlerleme Becerileri (OECD, 2015)
Çapraz beceriler (ISFOL,1998)
SoftSkills (Cimatti,2016)

(Aktaran, Cimatti, 2016)

Yaşamın kritik yılları olan okul öncesi yıllarda çocukların bütüncül gelişimlerinin desteklenmesi yoluyla, yaşam becerilerini kazandırmaya yönelik etkinlik planlarının hazırlanması ve uygulanmasını gerekli olduğu düşünülmektedir. Çünkü yaşam becerileri, başarıya ulaşma ve var olan potansiyelini en yüksek düzeyde açığa çıkarmaya imkan tanımaktadır (Güney, 2021). Aşağıda yaşam becerilerinin temel bileşenlerine ayrıntılı şekilde yer verilmiştir.

2.2. Yaşam Becerilerinin Temel Bileşenleri

Alan yazın incelendiğinde Hendricks (1998)’in yaşam becerilerini “4-H Yaşam Becerileri”adında sınıflandırıldığı görülmektedir. Bunlar; “Baş (*Head*), Eller (*Hands*),

Kalp (*Heart*) ve Sağlık (*Health*)”olarak dört alandan oluşur. “Daha iyi yapmak için, yaparak öğren” mottosunu kullanan 4-H modeli (Aktaran,Yıldırım ve Çetin, 2023) Aşağıdaki şekilde sembolize edilmektedir;

Şekil 1: 4-H Sembolü



Bu model, Amerika Birleşik Devletleri’nde önemli bir gençlik yetiştirme, gençlere ömür boyu liderlik becerileri kazandırma ve gençlerin fırsatlara eşit erişimini sağlamayı amaçlayan bir gelişim modelidir. Dört yapraklı yeşil bir yonca ve ver her yaprağında baş, kalp, kafa ve sağlığın İngilizce baş harfi olan beyaz H harfi ve yoncanın sapının her zaman sağ tarafı gösterdiği bir sembolü bulunmaktadır(Şekil 1.). 4-H’nin sekiz ana yaşam becerisi ve Colorado Üniversitesi’nin oluşturduğu ekonomik şema Tablo 2’de verilmiştir (Aktaran Tomar ve diğerleri, 2018).

Tablo 2. Yaşam becerilerinin sınıflandırması

BAŞ(HEAD)	Yönetmek	Amaç oluşturmaPlanlama/organizasyon Kayıttutma Yılmazlık Kaynaklarınetkilikullanımı
	Düşünmek	Öğrenmeyiöğrenme Kararverme Problemçözme Eleştireldüşünme Hizmetvermeyiöğrenme
KALP(HEART)	İlişki	FarklılıklarıyönetmeÇatışmaçözme İşbirliği Sosyalbeceriler İletişim
	Sosyalİlgi	Başkalarıylailetilenme-Paylaşma Empati Besleyiciileşkiler
ELLER(HANDS)	Vermek	Toplumsal hizmetlere gönüllülük Liderlik Sorumlu Vatandaşlık

SAĞLIK(HEALTH)	Çalışmak	Grup Çalışmalarına Katkılar
		İş/Çalışma Hayatı Becerileri
		Takım Çalışması
	Olmak	Öz-Motivasyon
		Öz-Saygı
		Bireysel Sorumluluk-Karakter
	Yaşamak	Duyguları Yönetme
		Öz-Disiplin
		Stres Yönetimi-
		Hastalıklardan Korunma
		Sağlıklı Yaşam
		Kişisel Güvenlik

(Hendricks, 1998)

Fox, Schroeder ve Lodl (2003) çalışmaları sonucunda dört temada (liderlik becerileri, kişisel ve sosyal beceriler, iletişim becerileri ve teknik beceriler) 32 yaşam becerisi belirtmişlerdir. Bu yaşam becerileri Tablo 3' de verilmiştir;

Tablo 3. Yaşam becerilerinin sınıflandırılması

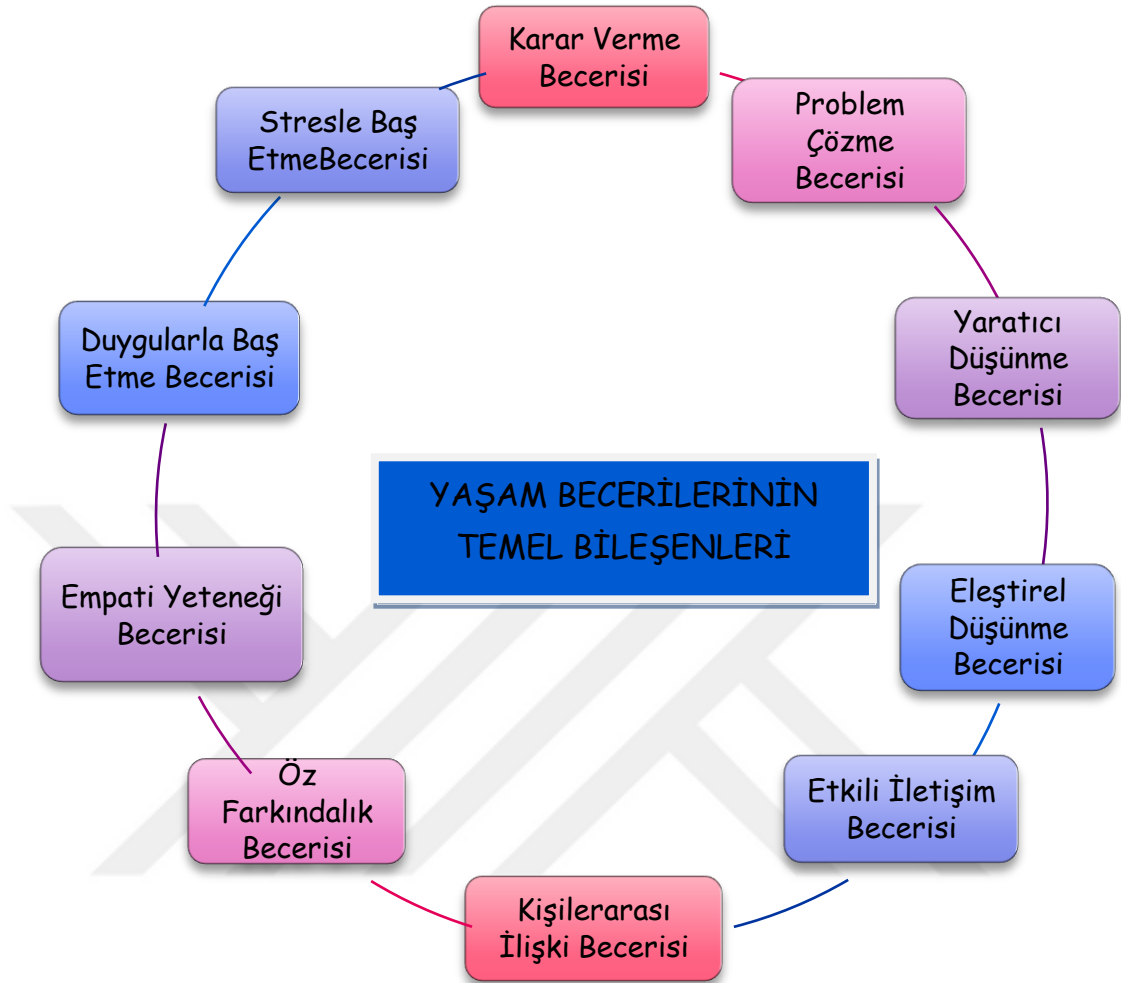
<i>Teknik beceriler</i>	<i>İletişim Becerileri</i>	<i>Kişisel/Sosyal Beceriler</i>	<i>Liderlik Becerileri</i>
Tasarlama becerisi	Yazılı iletişim becerisi	İlişki kurma	Hedefe doğru yolu takip etmek
Bir kariyer için hazırlanma	Sunum becerisi	Başkalarının farklılıklarını takdir etme	Zaman yönetimi
Bir ürün ortaya koyma	Toplum önünde konuşma becerisi	Çatışmaları yönetme	Organizasyon becerileri
Bir ürünü değerlendirme		Eleştirel düşünme	Liderlik
Kayıt tutma		Zorlukları yönetme	Bir toplantıyı yürütebilme
		Sosyal beceriler	Sorumluluk
		Kurallara uyma	
		Varlıklara saygılı olma	
		Sportmenlik	
		Dahil olmaya isteklilik	
		Aile gibi çalışma	
		Esneklik(eski haline dönebilme)	
		Özsaygı	
		Özgüven	
		Yeni insanlarla tanışma	
		Yeni şeyleri denemeye gönüllü olma	
		Bakıma muhtaç yetişkinlerle çalışma	
		Aile gibi çalışma	

(Aktaran, Özdemir, 2015)

Kar (2011) yaşam becerilerini duygu ve düşünce süreci, seçme ve yükümlülük, etki-tepki” şeklinde sınıflandırmıştır.

- Duygu ve düşünce süreci; bireysel duygu ve düşünceler davranışların biçimini ve sonuçlarını etkilemekte, bireyin hayatın her alanında duygu ve düşünceleri etkili olmakta dolayısıyla yaşam becerilerinde duygu ve düşünceler yer almaktadır.
- Seçme ve yükümlülük; günlük hayatta giyeceğimizden yiyeceğimize sosyal ya da bilişsel her alanda seçimler yapılmakta ve yapılan seçimlerin genellikle yükümlülükleri olmaktadır. Seçimlerimizi çevresel faktörleretkilediği gibi bireysel yetenek ve ilgiler de etkilemektedir. Bu durum yaşam becerileri için önemli kabul edilmektedir.
- Etki-tepki; davranış ve kararların göstergesi etkileridir. Bu etkilerin oluşturduğu pozitif veya negatif birtakım tepkiler bireyi karşılar. Yaşamın her alanında davranış ve fiiller etkiyi, etki de tepkiyi doğurmaktadır.

Yaşam becerilerinin temel bileşenleri ele alınırken bütüncül olarak çocuğun desteklenmesi hedeflenmiştir. Bu nedenle, beceriler örgüsü olan yaşam becerilerinin temel bileşenleri, başta Dünya Sağlık Örgütünün (WHO) (1997) raporları olmak üzere birçok kaynakta şekildeki gibi tasvir edilmiştir. Bu becerilere ilişkin ayrıntılı bilgiye aşağıda yer verilmiştir;



Şekil 2. Yaşam Becerilerinin Temel Bileşenleri

2.2.1. Karar Verme Becerisi:

Yaşamda verilen kararların farklı seçeneklerinin sağlıklı bir biçimde değerlendirilmesi ve bu farklı kararların ne gibi sonuçlar doğurabileceği hususunda insanların kendi eylemlerine dair değerlendirmelerde bulunmasını içermekte, yararlı bir şekilde ele alınması konusunda yardımcı olmaktadır (WHO, 1997). Karar verme bir alanda, bir durumda bulunan tüm seçenekleri kıyas etme, bütünleştirme ve kişi için en uygun olanda karar kılması anlamına gelmektedir. Zihinsel süreçlerden olan karar verme bireyin mutmain olmasını sağlamalıdır. Bu nedenle kolay bir eyleymiş gibi görünse de aslında oldukça karmaşık bir süreçtir(Pekdoğan,2015). İnsanoğlu doğumdan itibaren karar vermeye tanışır. Ona gülene gülerken gülmeyen kişilere ya da hoş gelmeyen nesnelere karşı gülmemeye hatta ağlamaya karar verir. Büyüdükçe oyuncağına, okuyacağı ya da dinleyeceği kitaba, gitmek istediği yere yönelik kararlar verir. Henüz empati yeteneğinin

tam gelişmemesi de kararlarını etkilemektedir. Ahlak gelişim kuramcısı Kohlberg okulöncesi dönemi gelenek öncesi düzey olarak aldığı ahlak gelişim kuramında kararların alınmasında benmerkezciliğin, ödüllerin ve cezaların etkili olduğunu belirtmektedir. Bu dönemde benmerkezcilik etkisiyle karar almalar önceliğin kendisi olmasıyla görülür. Bireysel çıkarları, çocuğun kararlarındaki doğruyu görelî hale getirmektedir (Aytemiz Seyman ve Bolat, 2007).

Kuzgun (2006) da karar verme becerisini kompleks bir süreç olarak nitelendirilmiştir. Bu süreçte birey çeşitli alternatifler belirlemekte, bunları değerlendirmekte, sonuçta bir seçenek üzerinde karara varıp bu kararını uygulamaya koymaktadır (Simons, 1997). Bu süreç, aktif hafıza, stres, psikoaktif maddeler, kişilik özellikleri, dürtüsellik ve duygu değişkenlerinden etkilenebileceği gibi (Byrnes, 1998); ekonomik, psikolojik, sosyal ve duygusal faktörlerden de etkilenmektedir (Blakemore ve Robbins, 2012).

Karar verme süreci Saunders ve Jones (1990) ve Whyte (1991) altı aşamada açıklamışlardır. Bu aşamalar şunlardır;

1. Karar verilmesi gereken durumu tanımlama,
2. Alternatif karar seçeneklerini tanımlama,
3. Alternatif karar seçeneklerini değerlendirme,
4. Alternatif karar seçeneklerinden birisini seçme,
5. Seçilen kararı uygulama, ve
6. Uygulanan kararı değerlendirme.

Adair (2000) ise karar verme sürecini beş aşamadan oluşan bir yaklaşımla incelemiştir. Bu aşamalar şunlardır;

1. Problemin(hedefin) belirlenmesi
2. Gerekli bilgilerin toplanması
3. Sonucu ulaşmak için seçeneklerin oluşturulması
4. Kararın verilmesi
5. Verilen kararın değerlendirilmesi

Okulöncesi dönemdeki çocuklar için de karar vermeden önceki düşünme önemlidir. Ulaşılabacak sonuç aslında hedeftir. Çocuk mevcut sorun için öncelikle durum belirlemesi yapar. Daha sonra durumun çözümünde kullanacağı bilgileri ve karar seçeneklerini belirler. Üçüncü olarak seçenekleri değerlendirip en uygun olanını seçer. Dördüncü

aşamada verilen kararın uygular ve son olarak değerlendirir. Erken çocukluk döneminde karar verme becerilerini sürekli değişen ve gelişen yaşam koşulları, karmaşıklaşan ve çoğalan istekler ve/veya ilgiler, sosyal-bilişsel girdiler etkilemekte ve karar verme becerileri ile ilgili eğitim program ve planlarının gerekliliğini göstermektedir. Bu yıllarda özerkliğin de temelleri atıldığı için çocuğun girişimleri olumlu karşılanmalı, çocuğa karşı tutarlı olunmalı ve çocuğun ihtiyaçları karşılanmalı karar verme becerisi desteklenmelidir.

2.2.2. Problem Çözme Becerisi

Problem, kişiyi zihnen veya bedenen rahatsız eden ve alternatif çözümler barındıran her türlü durumdur(Karasar 2015). Bir amaca ulaşırken karşılaşılan her türlü engel ya da sorun problem olarak adlandırılabilir. Problem, grup iş birliği ile ya da bireysel çözülmesi gereken bir güçlük olduğu gibi kişisel dengede olmayı bozan, farklı algılanabilen, azmi ve yaratıcılığı en yüksek düzeyde ortaya çıkarmak için fırsatlar sunan karmaşık bir süreçtir (Köseoğlu, 2014).

Problem çözme davranışları ilk yıllardan itibaren görülmeye başlar. Bir bebeğin uzağındaki oyuncasına ulaşmak için emeklemesi ya da üç yaşında aynı renk cisimleri gruplaması problem çözme becerilerindendir. Okul öncesi dönemin bebeklikten sonraki dönemlerinde sosyalleşmenin artması okul ortamıyla tanışmayla birlikte topluluk içinde problem çözme becerilerinin açığa çıkması farklı düşünce stratejileri geliştirme, yeni fikirler görme ve ilham alma olanağı sağlayabilir.

Bir başka ifadeyle problem çözme, çözüme ulaştırılacak yaşamın her alanında karşılaşılan sorun ve/veya engeller karşısında gösterilen çabaların bütünüdür. Problem çözmede bazı becerilerin ve \ya da bilgilerin edinilmesi ve çözüm için uygulanması gerekir. Problem çözme üzerine çalışan bir başka araştırmacı olan Ross ve Kennedy(2014)'nin problem çözüm süreci aşamalarını aşağıdaki gibidir:

- Problemi anlama,
- Problemi analiz etme,
- Daha önce çözülmüş problemlerle karşılaştırma,
- İşlem yollarını söyleme,
- Uygulama,
- Kontrol etme (Aktaran Sezgin, 2011).

Bireyin dışsal ve içsel değişimler sonucu oluşan gereksinimlerini gidermesi, sosyal yaşama adapte olması, karşılaştığı zorluklarla baş etmesi, belirli hedefe yönelik

davranışsal, psiko-sosyal ve zihinsel reaksiyonlar gösterebilmesi ve sağlıklı bir yaşam sürmesi için problem çözme becerisi kazanması gerekmektedir (Shewchuk, Johnson ve Elliott, 2000). Problem çözme becerisi, devamlı olarak geliştirilmesi, öğrenilmesi ve kazanılması gereken bir beceridir(Yıldırım,2017). Aynı zamanda sosyal gelişimin de önemli bir bileşeni olan problem çözme becerisinin okulöncesi eğitimde kazandırılması önemli bir yer tutmaktadır.

Küçük yaştaki çocukların problem çözme becerileri günlük planda yer verilen etkinlikler aracılığıyla desteklenmeli, yaratıcı çözüm yolları bularak, problemleri farklı yollardan çözmeleri desteklenmelidir. Gelişimin bir bütün olduğu, bütün gelişim alanlarının birbiri ile ilişkili ve iletişim halinde olduğu da göz önüne alınırsa problem çözme becerisinin geliştirilmesinin, çocuğun diğer gelişim alanlarındaki becerilerini ve yaşam becerilerini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Bu nedenle okul öncesi dönemde problem çözme becerileri ile ilgili çalışmalara, eğitim programlarına verilmeli, artırılmalı ve etkililiği gözlenmelidir.

Mayeux ve Cillessen (2003) yaptıkları araştırmada, problem çözme becerisi gelişen çocukların akran kabullerinin daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Çünkü problem çözme becerileri okul öncesi dönemde olumlu kişilik gelişimini çok yönlü desteklemektedir. Sadece problem durumlara çözüm sağlamakla kalmayıp diğer prososyal davranışların da gelişimini sağlanabilir. Problem çözme becerisi çocukların probleme dair çözümleme ve birleştirme yeteneklerini geliştirdiği gibi problemin durumun akışında etkin rol oynamasını sağlar ve süregelen durumlara yenilerini eklemeyi sağlar.

2.2.3. Kişilerarası İlişki Becerisi:

Kişilerarası ilişki iki ya da daha fazla birey arasında gerçekleşen sözlü ve\veya sözsüz çeşitli dereceleri olan ilişkiler bütünüdür. İmamoğlu'na (2008) göre kişilerarası ilişki, farklı sebeplerle en az iki insan arasında oluşan, tanışıklıktan halisane olma arasında yoğunluğu bulunan, karşılıklı kurulan duygusal bağları ve davranışların tamamını içeren sosyal becerilerdir. Sosyal bir varlık olan insanoğlu ilk çağlardan itibaren kişilerarası ilişkileri hayatının hep odağında bulundurmıştır. Bilgiden, duygudan, fikirden başlayarak paylaşma ihtiyaç ve isteği kişilerarası ilişkiyi hem oluşturmuş hem geliştirmiştir. Birçok yazılı ve\ya da sözlü kaynaktan destanlar, şiirler, masallar, türküler, maniler hatta atasözleri vb. kişilerarası ilişkileri konu edinmiş ya da bu ilişkiler hakkında bilgi vermiş, çıkarımlarda bulunulmasını sağlamıştır. İnsanın ve çevrenin çok yönlülüğü olaylar, durumlar ve

duyguların değişkenliği kişilerarası iletişimi etkilemiş, değiştirmiş, geliştirmiştir. Aynı insanoğlu bu ilişkiler ağını birçok araştırmasına konu edinmiştir. Kişilerarası ilişkiler alanında çalışmalarıyla adından sz ettiren Sullivan'a (1953) gre kişilik gelişiminin, kişilerarası ilişkiler kurulmadan oluşamayacağını, ilişki durumları dışında incelenemeyeceğini ve ancak diğer insanların varlığında ortaya çıktığını belirtmektedir (Akt., Yavuzcan, 2019). Bu durum doğum öncesinden başlayarak kişiler arası ilişkiler ağının önemini ve gerekliliğini vurgulamaktadır. Acımasız bir deney olarak karşımıza çıksa da yeni doğmuş bebeklerin bir odaya konulup sadece beslenme ve altlarının alındığı, bebeklerle hiç konuşulup glmsenmediği Frederick deneyinde bebeklerin tamamı konuşma yaşına gelemeden hayatlarını kaybetmiştir. Aslında kişilerarası ilişkiler hayati denecek düzeyde önemlidir. Doğum sonrası zbakım becerileriyle başlayan ebeveyn iletişimi, yılların ilerlemesiyle akran ve çevreyle iletişime genişler. İlk yıllardaki temel güvene karşı güvensizlik çatışmasında temel güven desteklenirse olumlu kişilik gelişimi de desteklenmiş olacaktır. Bu durum Sullivan'nın kişilerarası ilişki kişisel gelişimi oluşturur savını destekler.

Bebeklikten çıkmayla birlikte akran iletişimi ve akran kabul önem kazanmaya başlamaktadır. Bu bağlamda kişiler arası ilişkilerini sağlıklı bir şekilde sürdürmek önemli bir rol oynamaktadır. Kişilerarası iletişim ve akran iletişim için sosyal becerilerin önemli olduğunu da söylemek mümkündür. Özellikle okulöncesi akran ilişkileri, sosyal ilişkiler ve kişilerarası ilişkiler önemsenmeli, desteklenmelidir. Ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde çevreye uyum sağlayabilen, yaşam becerilerinde sağlıklı ilerlemeleri olan bireylerin bu erken çocuklukta yaşadıkları akran kabulünün ve kişilerarası iletişimin etkisi yadsınamaz. Sosyal kabul ve kişilerarası ilişkilerin ilişkili olduğu; kişilerarası ilişkilerde cinsiyetin farlığa yol açtı, kişilerarası ilişkilerin akran ilişkileri hakkında öngörü sağladığı yapılan çalışmalarda grlmştir. Başka bir kişilerarası ilişkiler değişkeni olarak kişilerarası ilişkilerle duygusal davranışsal sorunlar arasında bir ilişki olduğu da belirtilmektedir (Ummanel, 2007).

Kişilerarası ilişkilerle geliştirdiğimiz arkadaşlık becerisinin merkezinde birlikteliği başlatma, sosyal etkinlik becerisine sahip olma, çatışmaları yönetebilme, iş birliği bağışlayabilme ve yardım etmek gibi sosyal görevler olduğu bilinmektedir (Asher ve Asher, 2004)

Kişilerarası ilişkiler yaşam becerilerinde diğerleriyle ilişki kurmayı, bu ilişkilerin olumlu ve olumsuz yanlarını değerlendirebilmeyi, gerekli durumlarda değişiklikler

yapabilmeyi, bazı durum ve/veya zamanlarda ilişki ve iletişimi bitirmeyi sağlayan becerilerdir.

2.2.4. Empati Yeteneği Becerisi:

Sözcük anlamı “eşduyu”, ya da “duygudaşlık” başka birinin içinde olduğu durum veya davranışlarındaki güdüyü, duygularını anlayabilmek ve içselleştirebilmek empati olarak tanımlanmaktadır. Dökmen, (2008) empati yeteneğini, bir insanın kendisini karşısındakinin yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi süreci olarak tanımlanmaktayken; Rogers’a (1975) göre empati, başka bir insanın algısal dünyasına dahil olma ve bu dünyayı kendi eviymiş gibi hissederek hareket etmeyi gerektiren işlemler bütünüdür. Genel kabulün aksine empati salt başkasının yerine kendini koyma değil onun iç dünyasında kendini görerek duygu ve düşüncelerini eleştirmeden anlayabilmek ve onun gibi hissedebilmektir. Yaşam becerilerinin önemli bileşenlerinden olan empati sosyal hayatın önemli bir olgusudur. Küçük bir çocuğun ağlayan bir akranına kendi oyuncasını uzatması, erken çocuklukta ve ergenlikte kişilerarası iletişimde başarılı olması ve yetişkinlikte evrensel etik ve ahlak kurallarına göre yaşabilmesine kadar kişinin başkalarının çıkar ve iyiliğini düşünebilmesini sağlayan başlıca yaşam becerisidir. Yaşamdan zevk alabilmek çevreyle mutlu ve olumlu ilişkiler yaşabilmek için empatinin kullanılması gerekmekte; bireyselleşmenin aslında diğerleriyle kurulan ilişkiden doğduğu bireysel olmanın ve özgüveni yüksek, kendisi ve çevresiyle barışık birey olmanın en önemli gereklerinden olan empati, yaşamın zorlukları ile mücadele, engeller için aşma yetisi olan yaşam becerisidir.

Empati becerisinin bilişsel ve duyuşsal öğelerden oluştuğu yönünde yaklaşımlar bulunmaktadır(Sayılır,2023).Deutsch ve Madle, 1975; Dymond, 1949; Staub, 1987 yaptıkları çalışmalarında empatinin bilişsel süreç olduğunu söylemişlerdir. Fakat daha sonra yapılan çalışmalar empatinin duygusal süreçlerden bağımsız olamayacağını empatinin çok boyutlu bir yaşam becerisi olduğunu göstermiştir. Empati kuran kişinin karşısındaki kişinin düşünce ve duygularını yaşamadan/deneyimlemeden algılayabilmesi bilişsel empati olarak tarif edilmiş, biliş düzeyinde kalacağı belirtilmiştir. Duyuşsal empati ise, bireyin empati kuracağı kişinin duygu ve düşüncelerini anlayıp, en uygun tepkiyi verebilmesidir (Guttman ve Laporte, 2000).

Yaşam becerilerin tamamının ilk kazanımı ve başlamasının temeli olan aile empatinin de ilk adımlarının atıldığı yerdir. Çocuğa gösterilen insan yüzlerini diğer canlı

yüzlerinden ayırt etmesi ya da gülümseyen yüze gülümseyip, mutsuz, kızgın yüz ifadelerine karşı ağlayarak tepki vermesi ilk empatik davranışlar olarak görülebilmektedir. Üç aylık bebeklerin üzgün yüz ifadelerine verdikleri tepkiler ile mutlu bir yüz ifadesine verdikleri tepkilerin farklılaştığı tespit edilmiştir (İzard ve diğerleri, 1995). Poole, Miller ve Booth (2005), çalışmalarında bireyin doğuştan empati duygusuyla dünyaya geldiğini, zamanla gelişen bazı mekanizmalar sayesinde ilerlediğini ve çocuğun sosyal çevresinde bulunan insanları taklit ederek içselleştirdiğini savunmaktadırlar.

Duyuların gelişmesi bireyin kendini ve çevreyi daha iyi algılamasını, anlamasını ve iletişime geçmesini sağlayacaktır. Bu dönemde benmerkezciliğin hakim olduğu, yalnız kendi gözlerinden baktıkları, olayları ve durumları kendi durumlarına göre yorumladıkları dönemdir. Bütün bu durumlar işlem öncesi dönemdeki çocuğun empati kurmasını engellemektedir Piaget'e göre. Okul öncesi dönem çocuklarının empatik becerilere sahip olduğu ve bu dönemde gelişim gösterdiğiyle ilgili birçok çalışma da bulunmaktadır (Güney, 2021). Bu dönemde empati ve kişiler arası ilişkiler sosyal gelişimde önemli bir rol oynamaya başlamaktadır. Okul öncesi dönemde eğitim ile empati becerilerinin kazanılacağını ve geliştirileceğini düşünen çalışmalara göre içinde bulunulan çevre ve çevrenin en büyük paydaşlarından olan aile oldukça önemlidir. Diğer önemli bileşenlerden olan eğitim ortamıyla birlikte sağlıklı kişilik gelişimi ve olumlu sosyal ilişkiler için ailenin önemi yadsınamaz. Empati yaşam becerisinin geliştirilmesi için aile, okul başta olmak üzere çevreye önemli görevler düşmektedir. Drama, müzik etkinlikleri, masal ve/veya hikaye okumaların yanında diğer canlıların yaşamasına yardım etme (evcil hayvan belsem, bitki yetiştirme vb.), onlarla iletişim halinde bulunma ve en önemlisi beklide rol model olma ile empati becerilerini geliştirmelidirler.

2.2.5. Öz Farkındalık Becerisi:

Öz farkındalık bireyin güçlü ve zayıf yönlerini, duygu ve düşüncelerini, sevdiği ve sevmediklerini bilme kabiliyeti (WHO, 1997; Bolat ve Balaban, 2017), kişinin kim olduğuna ilişkin bilinçlerinin bütünüdür. Nitekim öz farkındalık becerisi gelişmiş insanlar, daha az hata yapmakta ve diğer insanlara göre daha fazla mutlu olmakta (Kar, 2011), sosyal ilişkilerde, empati kurabilmede, hayatın zorluklarına karşı bilinçli olabilmede ve duygularını anlamada ve tanımada daha başarılı olmaktadır. Öz farkındalık becerisi gelişmiş kişiler mevcut yeteneklerini, kuvvetli olduğu ve olmadığı yönlerini bilen ihtiyaç ve isteklerini bilen bireylerdir. Kendini tanıyan, yapabileceklerin ve çabasının nereye ne kadar gerekeceğini öngörebilen, stresli durumlar ve/veya beklenmedik gelişmelere karşı hazırlıklı olabilen ya da

abuk adapte olabilen, empati becerileri gelişmiş bireyler öz farkındalığı yüksek bireylerdir

Özfarkındalık bireyin kendisini bir bütün olarak dış dünyadan ayırt etmesiyle başlamaktadır. Küçük ocuklarda karşısında üzülen anne-baba ya da akranına sarılarak empatiyle birlikte öz farkındalık geliştirebilmektedir. Üç yaşından sonra çocuklar benmerkezciliğin artmasıyla diğerlerinden farklılık ayırımını yapsa bile görüşler, bakış açıları arasındaki ayırımı yapmada başarılı olamaz. Başka bireylerin duygularını anlayabilir ve anlamlandırabilir fakat duyguların nedenini ve sonucunda ortaya çıkan düşünce ve duygular hakkında kendi bakış açısına göre çıkarım ve açıklamalar yaparlar. Zihinsel, sosyal-duygusal gelişime paralel olarak gelişen öz farkındalık kişinin kendini tanımlamasını sağlayan her türlü argüman olarak nitelendirilebilir. Dolayısıyla yaşın ilerlemesi öz farkındalığın gelişimini etkilemekte, düzeyini belirlemektedir(Güney, 2021).

Erken ocukluk eğitiminde de öz farkındalık beceri eğitimlerine tüm dünyada ve ülkemizde yer verilmektedir. Yaşam becerilerinin bütünü için önemli olan okulöncesi dönemde empatinin kazandırılması, fiziksel, zihinsel ve duygusal özelliklerin fark edilip uygun yaşam koşulları oluşturulması ve\veya yaşam koşullarının ona göre düzenlenmesi için öz farkındalık becerilerinin kazandırılması önemlidir. Sosyal bilgiyi işleme becerileri olarak günümüz literatüründe yer alan öz farkındalık, özdenetim, sosyal farkındalık, ilişkisel beceriler ve sorumluluk becerileri; aynı zamanda sosyal problem çözme becerileri, bağlanma, öz düzenleme, yardım alabilme, doyumunu erteleyebilme, girişkenlik, zgven, sosyal yeterlilik ve duygu kontrolü gibi becerileri de geliştirmekte (şahan Aktan ve nder, 2018) ve tüm gelişim alanlarını etkilemesinin yanısıra sosyal duygusal gelişimde de kritik bir rol oynamaktadır(ner, ř., & zbey, S. A. İ. D. E. 2022)

2.2.6. Duygularla Başa ıkma Becerisi:

Türk Dil Kurumu (2022) duyguyu, bir olay, kimse ya da nesnenin insanın iç dünyasında oluşturduğu, uyandırdığı yankı, etki, tepki, izlenim olarak tanımlanmaktadır. Plutchik(2003)'a göre “duygu” sözcüğü dilbilim yönünden “harekete geçirme, oynatma”dır. Bu iki tanım incelendiğinde kişi ya da olayla birlikte bir nesnenin i dünyada ortaya çıkardığı yalnız etki ve tepkiyle sınırlı kalmadığı, yankı ve izlenimleri kapsadığı ve davranışlara yön verdiği, etkilediği söylenebilir.

Davranışları ortaya çıkaran duygular hayatın bütününü etkilemekte ve hayatı yönlendirmektedir. Olumlu duyguların(merak, cesaret, mutluluk, sevgi, güven, hoşgörü, aşk vb.) başarıları desteklediği, arttırdığı; olumsuz duyguların(fke, kızgınlık, korku,

kaygı, kin, kıskançlık vb.) ise başarısızlık, sosyal uyum güçlükleri, öz güven eksikliklerine yol açabileceği bilinmektedir. Bu durumda duyguların dengede ve kontrol altında tutulması gerekmektedir. Bu denge kontrol durumu için karşımıza “duygu düzenleme” kavramı çıkmaktadır. Duygu düzenleme, bireyin hedeflerini gerçekleştirmek için duygu tepkilerini kontrol etmesi, izlemesi, değerlendirmesi ve değiştirmesidir(Işık ve Turan, 2015).

Duygu düzenlemeyi, duygusal uyaranların yönlendirildiği, kontrol edildiği, düzenlendiği ve düzeltildiği içsel ve dışsal organik faktörler olarak tanımlayan Garber ve Dodge (1991) bu tanımından yola çıkarak duygu düzenlemede duyguların nasıl anlattığı, bütünsel ifadeleri, tepkileri, duygular sonu çıkan davranışları ve davranışlarını oluşturan düşünceleri gözlemlenmeli, kişinin duygularını anlayabilmesi sağlanmalıdır.

Duygularla başa çıkma kişinin kendisi ve başkalarının duygularını tanımlayabilmeyi, duyguların davranışları nasıl etkilediğinin fark edebilmeyi ve duygulara uygun tepkiler verebilmeyi içermektedir(Yıldırım, 2017).

Duygularını bilen ve tanıyan bireyler diğerleriyle uygun ve olumlu ilişkiler kurabilir ve yaşamına kalite katabilirler. Bununla birlikte bazı duygular(umutsuzluk, mutsuzluk, öfke, kin, kıskançlık vb.) yoğun ve kontrolsüz yaşandığında önemli fiziksel ve ruhsal sağlık sorunlarına yol açmakta; kişide özgüven eksikliği ve mutsuzluk ortaya çıkaran, kişinin çevresini ve kendisini olumsuz algılamasına neden olan duygular görülmektedir(Töremen ve Çankaya, 2008).

Bireyin ilk öğrenme ortamı olan ailesinin hayata bakış açısı, duyguları anlama ve ifade etme biçimi, problemler karşısında çözüm üretme ve uygulama şekilleri duygularla baş etme yaşam becerisini etkilemektedir. Okulöncesi çocukların fiziksel ve duygusal yeteneklerinin, becerilerinin keşfedilmesinde, duyguların tanınması ve sözlü-sözsüz ifade edilmesinde ebeveyn ve öğretmenlerin yol gösterici olması, bu becerileri destekleyici etkinliklere eğitim programlarında yer verilmesi gerekmektedir. Yaşam becerilerinden duygularla baş etme becerisi kazanabilirse bireyler hayatın zorluklarını aşabilmek adına daha kararlı adımlar atabilirler(Yıldırım, 2017).

2.2.7. Stresle Baş Etme:

Latince’de “estricia”, eski Fransızca’da “estrece” kelimelerinden türeyen stres; kişinin fiziki ve sosyal çevresindeki olumsuz koşullar nedeniyle bedensel ve psikolojik olarak sınırlarının üzerinde harcadığı gayret olarak tanımlanmaktadır(Cüceloğlu, 1994). Zorlanma, bedensel ve ruhsal olarak tehdit altında hissetme, gerilme olarak

tanımlanabilecek olan stres birçok bilimsel alanın araştırma konusu olmuştur. Psikoloji başta olmak üzere tıp, eğitim, hukuk gibi alanlarda stres kendinden söz ettirmektedir.

Canlılar karşılaştıkları bir tehdit durumunda savaşıma ya da kaçınma davranışlarından birini seçerek davranış stilleri oluştururlar. Bu davranışların yol açtığı kimi durumlar kişilerde psikolojik ve fizyolojik denge durumunu bozmaktadır. Bedensel tepkilerin(uyku problemleri, el ayak titremesi/terlemesi kalp çarpıntısı vb.) yanında mutsuzluk, yaşam kalitesinde düşüklük gibi psikolojik tepkiler de olabilmektedir. Bu tepkilerin çok farklı şekillerde ve düzeylerde olmasında kişinin yetişme tarzı, ebeveyn tutumları, sosyo-ekonomik statüsü gibi birçok iç ve dış etmen etkilidir.

Stresle başa çıkma, insanların hayatta kaçınılmaz olan zorluklarla nasıl başa çıktığını(Arslan, 2023) kişilerin stresli durumlarla karşılaştıklarında kendilerince ürettikleri ve çevrelerinden gelen taleplerin üstesinden gelebilmek için geliştirdikleri bilişsel ve davranışsal gayretler olarak tanımlanmaktadır(Folkman ve Lazarus, 1988). Günümüzün en önemli sorunlarından biri olan ve teknolojik gelişmelerin artmasıyla bireyselleşme ve paylaşımcılığın azalması, yaşam şartlarının, iş yoğunluğun fazla olması stresi arttırmakta ve dolayısıyla stresle baş etme becerilerinin geliştirilmesini gerekli kılmaktadır. Yalnız kontrol edilebilir sebepler değil; ölüm, hastalık, aile içi şiddet gibi kontrol edilemeyen sebeplerde stres kaynağı olabilmektedir. Stres yaratan tüm durumları belirtmek ve/veya açıklamak mümkün olmadığı gibi bireyin düşünce ve duygular ile davranışları arasında bir tutarsızlığın oluşması başlıca stres nedeni sayılmaktadır (Cüceloğlu, 2002).Bu durum bireylere göre farklılık göstermekte kimisi için stres sebebi olan durum ya da davranış diğeri için stres sebebi olmayabilmekte; aynı zamanda stresle baş etme becerileri de farklılık gösterebilmektedir. Günlük hayatta tamamen stresten kurtulmak mümkün olmasa da yaşam kalitesini yükseltmek için stresle baş etmeyi öğrenmek gerekmektedir(Sarp, 2000). Bireylerin yaşam kalitesini arttırmak, bedensel ve ruhsal sağlığını dengede tutmak için stresle baş etme becerileri edinmeleri gerekmektedir. Stresin neden olduğu durum, duygu ve/veya olay tanınmalı uygun baş etme becerileri kullanılmalıdır.

Erken çocukluk döneminde çocukların ihtiyaçlarının zamanında ve tam olarak karşılanması gelişimleri üzerinde olumlu katkı sağlayacaktır. Nitekim ilgili bir aile ve eğitim ortamında bulunmak çocuklarda stres durumunu azaltacak, çocukların sağlıklı gelişimine katkı sağlayacaktır. Bu dönemde ebeveynler çocukları için birer aktif gözlemci olarak stres kaynağını tespit ederek(Güney, 2021) baş etme yöntemlerinden uygun olanlarıyla çocuklarını desteklemelidir.

Batlaş ve Baltaş (2006)'a göre okul öncesi dönemde stresle baş etme becerilerinin gelişmesine ve doğru davranış kalıplarının oluşturulmasına destek olacak maddeler şunlardır;

- Dinleme: Çocuğun özgün bir birey olduğunu ve kabul görülme duygusunu,
- Davranışı anlama: Çocuğun anlaşılma duygusunu, davranışlarının tanınmasını,
- Empati: Çocuğun değer görme ve anlaşılma duygusunu,
- Saygı: Çocuğun karşısındaki kişiyi olduğu gibi kabul görme, her bireyin biricikliğini, duygusunu
- Saydam olma: Çocuğun güven duygusunu yapılandırır, geliştirir.
- İlişkilerde somutlaştırma: Bir durum/olay karşısında duyguların genelleme yapılmadan yansıtılmasını geliştirir

Tüm bunlar göz önüne alındığında, okul öncesi dönemdeki çocukların stresle başa çıkma becerilerini destekleyici uygulama ve etkinliklerin, çocukların “dinleme, davranışı anlama, empati, saygı, sayda olma ve ilişkilerde somutlaştırma” gibi birçok olumlu davranışını destekleyeceği söylenebilir.

2.2.8. Etkili İletişim Becerisi:

Yeryüzünde yaşayan en sosyal varlık olan insanın iletişim becerileri doğumdan önce zigotun gelişmesi ile başlayıp, ölene kadar insanın ayrılmaz bir parçasıdır(Yıldırım, 2017). İletişim bireyin diğer bireylerden en az biriyle ya da bir varlıkla uygun kanlar aracılığı ile yaptığı paylaşımların bütünüdür. İletişim, iki birim arasında birbiriyle ilişik mesaj alışverişi(Cüceloğlu, 2004); etkili iletişim, bilgi aktarma, üretme, bilgiyi anlamlandırma süreci(Dökmen, 2012) olarak tanımlanmaktadır. İletişimin dört ögesi ise: 1. Gönderici (verici, kaynak), 2. Hedef(alıcı), 3. Mesaj(ileti), ve 4. Kanal olarak belirtilmektedir. Gönderici, mesaj gönderen, duygu düşünce ve fikirleri ileten, hedef, kaynaktan gelen mesajları alan, mesaj gönderici ev hedefin iletmek, paylaşmak, alışverişinde bulunmak istediği bilgi, fikir ve duygular, kanal ise göndericinin hedefe mesajını iletmek için kullandığı yol ve yöntemler olarak tanımlanmaktadır(Çiftçi Dere, 2014). Bu öğelerle genel olarak sözlü ya da sözsüz iletişim yapılmaktadır. Sözlü iletişim konuşarak, dil ile yapılan sözsüz iletişim ise konuşmadan jest, mimik, beden hareketleri ile yapılan iletişimidir. Sözlü iletişim hem çok kullanılmakta hem de kalitesini etkilen birden çok etmen bulunmaktadır. Vurgu, tonlama, telaffuz etme, kaynağın duygu durumu, hedefin duygu durumu gibi çok çeşitli değişkenler iletişimi etkilemektedir. İletişimin etkili

yapılabilmesi sözlü ve sözsüz iletişimin bir arada kullanılması ile mümkündür. Gelişimin evrelerine göre farklı becerileri gerektiren ve farklı özellik farklı özellikler taşıyan insanlar arası iletişim sistemleri büyüklüğüne göre:

- a. Kişi içi iletişim (duyma, algılama, yorumlama, düşünme),
- b. Kişiler arası iletişim,
- c. Örgüt içi iletişim,
- d. Kitle iletişimi olarak dörde ayrılabilir(Ergin, 2012).

Toplumsal etkileşimi, yaşam becerilerinin bütünü etkileyen ve öğrenilmesini ve öğretilmesini önemli derece etkileyen ve önemi tartışmaz etkili iletişim kurmak için

- Kişinin iletişim halinde olduğu kişi ve kişilere içtenlikle saygı duyma,
- Etkin dileme,
- Tam ve yegâne mesajı konuşarak yollama,
- Sözlü/sözsüz uygun unsurlar kullanma,
- Ben dilini kullanma,
- Empati yaparak güven verme,
- Kendini olduğu gibi yansıtmaya öğelerini kullanmalıdır(Kaya, 2013).

Okulöncesi dönemde çocukların iletişim becerileri için dil gelişimin önemi su götürmez bir gerçektir. Bu dönem dil gelişiminde sosyal süreç, aile, çevre okul ortamı etkilidir. İletişimde yargılayıcı, siddet öğeleri içeren alaycı, herhangi bir ayrımcılık içeren dilin kullanılması etkili iletişimi zorlaştırmaktadır. Çevresinde tüm yetişkinler ve akranlarla birlikte en önemlisi ebeveynler rol model olduklarının farkında olarak iletişim kurmaya özen göstermelidir bu dönemde. Okul öncesi dönemin ilk yılları benmerkezciliğin hakim olmasıyla çocukların etkin dinlemeyi sağlayamamaları normal kabul edilmekte, ebeveynlerin etkili ve ilgi dinlemeyle çocuklarını dinlediklerini ve anladıklarını hissettirmeli gerekmede, sorulan her soruya sabırla ve gerçekçi şekilde cevap vermeleri gelişim süreçlerinin bütününe özellikle etkili iletişim becerilerinin gelişimini destekleyecektir. Çocuğun iletişimin bütün yollarıyla ifade ettiği her şey saygıyla kabul edilerek etkin dinleme yapılmalı, çevresiyle engelsiz iletişim kurma becerilerine sahip olup başarılı bir şekilde uygulamasına yardım eden; öğrenilebilen ve geliştirilebilen yaşam becerilerinden etkili iletişim becerisinin kazandırılması küçük yaşlardan itibaren önem taşımaktadır(Kaya, 2012).

İletişim kişi açısından özel amaçlar taşısa da temel amaç çevre üzerinde etkin olmak, diğerlerinde davranış, tutum değiştirmek ve/veya geliştirmektir(Yıldırım, 2017).

Topluluk halinde yaşamaya mecbur olan insan için iletişim olmazsa olmazdır. Yaşam becerilerinin esasında yaşama uyum sağlama, yaşamın zorluklarıyla baş etme becerileri olduğundan etkili iletişim becerisi yaşam becerilerinin temel bileşenlerindendir.

2.2.9. Yaratıcı Düşünme Becerisi:

Yaratıcılık Latince “creare” kelimesinden türeyerek, İngilizce’de “creativity” Fransızcada “créativité” olarak evrilmiştir.“Yaratmak, doğurmak, meydana getirmek” anlamlarına gelmektedir. Torrance yaratıcılık için “bozukluklara, bilgi eksikliklerine, kayıp öğelere, sorunlara ve uyumsuzluğa karşı güçlüğü tanıma, hassas olma, çözüm bulmaya çalışma, tahmin edebilme ve eksikliklere hipotezler ortaya koyma, hipotezlerini değiştirme ya da yeniden deneme son olarak da sonuç çıkarma” olarak (Öncü Çelebi, 2014)tanımlamaktadır.Guilford ise “alışılmışın dışında düşünme” olarak tanımlamaktadır(Argun, 2004).

Yaratıcılık; insanın, içgüdüsel yeteneklerini ve problem çözme kabiliyetini kullanarak farklı sonuçlar oluşturma gücüdür (Urban, 1991). Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık çalışmalarında adından söz ettiren Guilford (1975) yaratıcı düşünmeyi açıklarken yakınsak ve iraksak düşünme kavramlarını alan yazına kazandırmıştır. Yakınsak düşünme “ilk akla gelen, herkesin düşünebileceği sıradan ve mantıkla ilerlenen düşünme sürecini”, iraksak düşünme ise “farklı ve alışılmışın dışında, olağan dışı düşünme sürecini” ifade etmektedir. Iraksak düşünce var olan bilgi ve becerileri yeni bilgi ve beceri ve düşüncelere ulaşırken basamak yaparken, yaratıcı düşünce için gereklidir(Argun, 2004).

Yaratıcı düşünme becerisi, yaratıcılığın bilişsel süreçlerini oluşturur. Yaratıcı düşünme bireylerin yaratıcılığını aktif bir biçimde kullanma(Swartz, Fischer ve Parks 1998) ve daha verimli olmak için eski beklentilerinden ayrılarak zihin gelişimini tamamlama yolları üretme becerisidir (Storm ve Storm, 2002).Torrance’a göre sezgi süreci olan yaratıcı düşünce (ÇelebiÖncü, 2014), alışılmışın dışında, yeni çıktılar oluşturma, keşfetme, buluş yapma, hayal kurma, varsayımda bulunma tahminde bulunma süreçlerini içinde barındırır(Sternberg ve Grigorenko, 2004).

Kurtuluş, (2012) ‘a göre ise günlük sorun ve problemlere çözüm üretmek, yeni bir ürün oluşturmak için geçirilen süreç “yaratıcı düşünmedir”. Yaratıcılığın aktif olduğu, hâlihazırdakilerden farklı bakabilme, hayal gücünü aktif kullanabilme, yeni ve farklı düşünebilme, tahmin yürütme yaratıcı düşünceyi oluşturmaktadır. Cropley’e, (2007) göre yaratıcı düşünce alışılmamış, etkileyici, hayal kumaya olanak tanıyan, ürün oluşturma gücü

olan, bağımlı olmayan, tecrübelerin sonucu ortaya çıkan, etik, eklenilen öğelerin tanımlarının olması, bağlantı kurma ve içgörüyle oluşabilmesi, buluş içermesi, niteliği mevcut olandan üstün ürünler oluşturmaya, esneyebilmesi, seçenek sunabilmesi, mevcut algı ve alışkanlığı yeni olasılıklara dönüştürebilmesi ve değerlendirmeye açık olması gereken bir süreçtir.

Bilişsel boyutunda akıcılık (yeni fikirler üretme), esneklik (bakış açısını kolayca değiştirme), özgünlük (yeni bir şey tasarlama) ve detaylandırma (diğer düşünceleri geliştirme) bileşenlerinin bulunduğu yaratıcı düşünme (Koran, 2020) becerisi gelişen bireyler; çevresinde olanları merak eden yeni ve farklı yollar arayan, kendine güveni olan, araştırma yapan ve deneyimlemekten çekinmeyen, sabırlı ve bağımsız düşünebilen, bileşik yargılara ulaşabilen bireyler olarak tarif edilmektedir (San, 2004; Buyurgan ve Buyurgan, 2012).

Dünyaya gelen bebek yenidoğan duyularıyla dış dünyayı tanımaya çalışır. Eline aldığı her nesneyi ağzına götürerek daha sonra her şeye dokunarak, kapalı yer ve şeyleri açmaya çalışarak merak duygusunu tatmin etmeye çalışır. Bu merak duygusuyla birlikte yaratıcı düşünme becerileri de gelişmektedir. Yaratıcı düşünmenin erken çocukluk dönemi gelişim özellikleri arasında bulunduğunu ve desteklenerek gelişim göstereceği (Ramazan ve Tok, 2023) savunulmaktadır. Geleceğe cevap verecek nesilleri yetiştirmede yaratıcı düşünmenin büyük rolü olduğu düşünüldüğünde (Güven, 2005) bu dönemde desteklenen yaratıcı düşünme yaşamın geri kalanını etkileyecek bireylerin farklı düşünebilen, karşılaştığı problemlere çözüm üretebilen bireyler olarak topluma kazandırılmasını sağlayacaktır. Geleceğe cevap verecek nesilleri yetiştirmede yaratıcı düşünmenin büyük rolü olduğu düşünülmektedir (Güven, 2005). Bu dönemde çocukların ortaya çıkardıkları her ürün kıymetli olduğu hissettirilerek yeni ve özgün çıktılar hayal gücünün kullanılması desteklenerek gelişimleri sağlanmalıdır. Çocuklar soru sormaya cesaretlendirilmeli, farklılıklar arasında bağ kurmaya, sorunlar karşısında farklı yollarını hayal etmeye teşvik edilmelidirler. Yaratıcı düşünce için, yaratıcı faktör barındıran süreç ve yöntemleri beraber kullanmak, biliş haritalarının oluşturmak, hayal kurmak, görselleştirme ve yanal düşünce gibi öğelerin kullanılması gerekmektedir (Fisher ve Williams, 2004).

Aşağıda yaratıcı düşüncenin ortaya çıkması için bulunması gereken özelliklere yer verilmiştir;

- Karşılaşılan problemi tanıma, analiz ve sorgulama yapabilme,
- Problem ile ilgili anlamlı sorular sorabilme,

- Birbirinden bağımsız görünen durum/olaylar arasında ilişkiler kurabilme,
- Var olanın dışında alternatifler sunabilme ve
- Probleme diğerlerinden farklı bakabilme.

(Ang ve Low, 2010; Sternberg, 2012).

Yaratıcılığı gelişen bireyler alışılmışın dışında düşünceler geliştirebilen, düşüncelerini sıradan olmayan yollarla ifade edebilen, buluş yapabilen, içgörüsü ve yargıları oluşturabilen, bulunulan dünyayı diğerlerinden farklı yorumlayan ve böyle kültürü değiştirebilen kilerden oluşur(Dağlıoğlu,2012). Alan yazında yaratıcı düşünme becerisi geliştirmek için;

- Çocuğun fiziksel bütün ihtiyaçlarının giderilmesi, sağlıklı kalmasını sağlamak,
- Çocuğun çıktılarının kıymetli olduğu yargısını oluşturabileceği ortam oluşturmak
- Temel güven sürecini sağlıklı çözümleyerek, yaratıcılığını bağımsız bir ortamda geliştirmesine olanak sağlamak,
- Çocukları aktif dinleyerek, olağanın dışındaki düşüncelerini geliştirme fırsatı tanımak
- Kişisel öğrenme ortamları oluşturarak, kendi kendine öğrenme keşiflerinde çocukları onaylamak ve onlara destek olmak,
- Sorunlara alışılmışın dışında çözümler üretmesi için çocuğu cesaretlendirmek, ucu açık sorularla ezbercilikten uzak kalmasına yardım etmek,
- Çocukların hayal dünyalarını destekleyecek etkinliklere yer vermek,
- Çocuğun yaratıcılığının destekleneceği, farklılıklarına göre esneyebilen plan ve programlar oluşturulması,
- Çocukların daha özgür sorular sorulabileceği düşünce ve ürünlerin rahatlıkla görülebileceği eğitim ortamının oluşturulması (Çetin, 2010; Jeffrey ve Craft, 2004; Ömeroğlu ve Turla, 2001; Yuvacı 2017) gerektiğine değinilmektedir.

Bu noktadan hareketle okul öncesi sınıflarında çocukların yaratıcı düşünme becerilerini destekleyici materyaller ile ortamın sağlanması ve etkinliklere yer verilmesinin, çocukların temel yaşam becerilerinden “yaratıcı düşünmeye” katkı sağlayacağı söylenebilir.

2.2.10. Eleştirel Düşünme Becerisi:

Yunanca "kritikos" sözcüğünden türeyen eleştiri sorgulama, ayırt etme ve değerlendirme anlamlarına gelmektedir. Eleştirel düşünme ise İngilizcede “criticalthinking” veya “criticism” olarak geçmektedir. Bu kavram, Watson-

Glaser’ın1940’lı yıllarda eleştirel düşünme testine kadar gitmektedir. 1950 yıllarında ise eğitim alan yazınına dahil olmaya başlamıştır(Yıldırım, 2017). Bilgilerin kabul edilebilirliği ve geçerliliğini belirtme, neden sonuç ilişkisi kurma, analiz etme, benzerlik ve farklılıkları belirleme, çıkarımda bulunma, kriterlere göre sıralama yapma, anlamlandırma ve değerlendirme gibi beceriler eleştirel düşünmeyi oluşturur(Karadüz, 2010).Paul ve Elder(2019) eleştirel düşünmeyi, “kişinin düşünme düzeneğindeki yapıları geliştirmesi ve bu yapıları geliştirerek düşünme sisteminin kalitesini artırması” olarak belirtmektedir. Yaratıcı düşünme bilgilerin geldiği yönü, sistemini, sonuçlarını sorgulama, okuyup anlama gibi becerilerin üst düzeylere çıkarılarak dengeli ve görece doğru kullanılmasıyla oluşan bir yaşam becerisidir.

Facione (1990) eleştirel düşünme becerisini alt boyutta sınıflandırmıştır. Bunlara aşağıda yer verilmiştir;

1. Yorumlama: Çok fazla bilgi, durum, tecrübe, inançların içinden bireye en önemli gelenin ifa edilebilip, kavrama işinin yapılması
2. Analiz etme: Bilgiler, kararlar, tecrübeler vb. arasındaki ilişkisi anlayabilme
3. Değerlendirme: Kişinin kendi yargılarına göre durumu değerlendirebilmesi
4. Çıkarım yapma: Pratiğe uygulanabilecek mantık çerçevesinde neticeler elde edebilmek için hipotezler oluşturma
5. Tanımlama: Mantıklı ve tutarlı şekilde durumu bireyin kendi ve diğerleri için anlamlandırma
6. Öz düzenleme(Kendini düzenleme):Biliş etkinliklerinde yer verilen faktörleri, bu aktiviteleri, çıktılarını yeniden düzenlerken göz ardı etmemesi olarak belirtilmiştir

Demirel (1999)’e göre ise eleştirel düşünme beş boyutta ele alınmaktadır. Bunlara aşağıda yer verilmiştir.

1. **Tutarlılık:** Düşüncenin barındırdığı tezatlıkları yok edebilme,
2. **Birleştirme:** Birden fazla boyutu olan düşünceler arasında ilişki kurabilme,
3. **Uygulanabilme:** Fikir ve düşünceleri bir örnek üzerinde deneyimleyebilme,
4. **Yeterlilik:** Fikirlerin reel olarak gerçekleşebilmesi ve
5. **İletişim Kurabilme:** Anlaşılır şekilde etkili iletişimle fikirlerin paylaşılabilesidir.

Eleştirel düşünme becerileri ise “problemi tanıma, probleme uygun çözümler üretme, karar verme, analiz etme, varsayımda bulunma ve değerlendirme” gibi becerileri

içerir (Lai, 2011; Willingham, 2007). Glaser (1984)' e göre eleştirel düşünme becerisi, problemi tanıma, çözümü için mantıklı çözüm bulma, olay ve duruma yönelik bilgiler edinme, fark edilmeyen varsayımları fark etme, yorum yapma, dili anlamlı ve doğru kullanabilme, mantıklı ilişkileri bilgi ve fikirler arasında kullanma, çıkarımları genelleyebilme, hipotezleri tecrübe etme, kişinin inançlarını, fikirlerini deneyimlerine tekrar düzenleyebilmesidir (Aktaran Fisher, 2001)

Cüceloğlu(2016)'a göre bireyin eleştirel düşünmeyi gerçekleştirebilmesi için üç aşamayı geçmesi gerekir. Bunlar;

1. ***Düşünce sürecinin bilincinde olmak***, düşünmeye, düşünce süreçlerini bilinçli olarak yönlendireceğini bilmeli, düşüncenin kontrol edilemeyen kendi kendine ilerleyen bir oluşum olarak kabul etmemelidir.
2. ***Diğerlerinin düşünce sürecini inceleyebilmek***, kendi düşünme süreciyle başkalarının düşünme süreçlerini bildiğinden karşılaştırma yapabilecektir.
3. ***Edinilen bilgi ve becerileri yaşam içinde kullanılmak*** uygulama eleştirel düşüncenin olmazsa olmazlarından.

Eleştirel düşünebilen kişilerin özelliklerini Facione, (2006)“nesnel, bilgili, meraklı ve araştırmacı, düşüncelerinde esnek, ön yargılarını farkında, fikirleri belirgin, sebep-sonuç ilişkisi oluşturan, plan ve programlı, hedeflerine göre çalışmalarını şekillendiren, muhakemelerinde sağduyuyu elden bırakmayan kişiler” olarak belirtmiştir.

Bebeklikten itibaren merak etme, problem çözme gibi zihinsel becerilerle birlikte eleştirel düşünme becerisi de gelişmektedir. Çocuk yaklaşık dört yaşlarına geldiğinde beyinde eleştirel düşünme becerilerinin ilgili bölümlerinin geliştiği görülmektedir (Tozduman Yaralı, 2019).

Okulöncesi dönem gelişimsel açıdan kritik bir dönem olarak kabul gördüğünden eleştirel düşünme yaşam becerisinin desteklenmesi ve geliştirilmesi önem kazanmaktadır. Okulöncesi eğitimde eleştirel birey olmanın koşulları, yöntem ve yollarına uygun eğitim ortamı sağlanmalı ve eğitimcilerle sıradan ve gelenekselci eğitimden uzaklaşarak çocuğun mevcut potansiyelini üst düzeye çıkarması hedeflenmelidir.

2.3. Okul Öncesi Eğitim ve Yaşam Becerileri

Yaşamın ilk altı yılını kapsayan okulöncesi dönem bilişsel gelişim, dil gelişimi, sosyal-duygusal gelişim, motor gelişim ve öz bakım becerileri olarak beş gelişim alanında kritik dönemleri içeren, yaşamın geri kalanı için önemli kazanımlar edinilen dönemi

kapsamaktadır. Okulöncesi eğitim bireylerin bağımsız, özgüveni yüksek, problem çözme becerisine sahip ve yaratıcılıkları ile toplumlara faydalı, sağlıklı ve mutlu bireyler olarak yaşamaları için oldukça önemlidir.

Türkiye’de uygulanan MEB Okul Öncesi Eğitim Programında (2013) yer almakta olan kazanım-göstergelerin, WHO’nun (1999) belirlediği on yaşam becerisini desteklediği görülmektedir. Güney (2021)’ e göre bu beceriler ve kazanımlar şöyledir;

Tablo 4: MEB O.Ö.E Programındaki (2013) Kazanımların yaşam becerileri açısından dağılımı

<i>Alan</i>	<i>Kazanımlar</i>	<i>Temel Yaşam Becerileri</i>
Bilişsel Gelişim	K2. Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur.	Problem çözme Karar verme
	K17. Neden-sonuç ilişkisi kurar.	Problem çözme Eleştirel düşünme
	K19. Problem durumlarına çözüm üretir.	Problem çözme Karar verme
Dil Gelişimi	K2. Sesini uygun kullanır.	Etkili iletişim
	K3. Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar.	Etkili iletişim
	K5. Dili iletişim amacıyla kullanır.	Etkili iletişim Kişilerarası ilişkiler
	K8. Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.	Etkili iletişim
Sosyal Duygusal Gelişim	K1. Kendisine ait özellikleri tanıtır.	Öz farkındalık
	K3: Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.	Yaratıcı düşünme Etkili iletişim
	K4. Bir olay veya durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar.	Empati
	K5. Bir olay veya durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir.	Duygularla başa çıkma Stresle başa çıkma Öz farkındalık
	K6. Kendisinin ve başkalarının haklarını korur.	Empati Kişiler arası ilişkiler
	K8. Farklılıklara saygı gösterir.	Öz farkındalık Empati
	K9. Farklı kültürel özellikleri açıklar.	Eleştirel düşünme
	K12. Değişik ortamlardaki kurallara uyar.	Kişilerarası ilişkiler
	K15. Kendine güvenir.	Öz farkındalık
	K17. Başkalarıyla sorunlarını çözer.	Problem çözme Kişilerarası ilişkiler
Öz Bakım Becerileri	K7. Kendini tehlikelerden ve kazalardan korur.	Karar verme

2.4. Konu İle İlgili Yapılan Çalışmalar

2.4.1. Konu ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Muti'ah ve Rijadi, (2023) yaptıkları gözleme dayalı çalışmada, Endonezya ilkokullarında yaşam becerilerinin edinilmesine yönelik tematik öğrenme odaklı uygulamaya genel bir bakış oluşturmayı amaçlamışlardır. Sınıf gözlemi yöntemiyle verileri toplanmıştır. Bu yöntemle araştırmacılar yaşam becerilerini geliştirmek için psikomotor, bilişsel ve duyuşsal yeterlilikleri eşit eğiten birleşik bir eğitim-öğretim teması tanımlamışlardır. Araştırmada “myself” (kendim) teması ile öğrenme; bilgi toplayarak, ödev yaparak, yetkinlikleri güçlendirerek ve sonuçları tartışarak gerçekleştirmek, bu etkinliklerle öğrencilerin mesleki yeterlilik ve konulara ilişkin olumlu tutumlar sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Hálfdanardóttir ve diğerleri (2022) yaptıkları araştırmada, normal gelişim gösteren okul öncesi çocuklara önemli sosyal ve iletişim becerilerinin öğretimi için sınıf içi bir program olan Okul Öncesi Yaşam Becerileri Programını (PLS) okul öncesi öğretmen uygulayışında sıradan/normal bir İzlanda anaokulunda değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda PLS'nin problem davranışı azalmakla birlikte etkili iletişimin ortaya çıkışını arttığı ve çocukların daha çok yönerge takip ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Mostafazadeh ve diğerleri (2022) yaptıkları araştırmalarında yaşam beceri yaklaşımı ile oyun terapisinin okul öncesi çocuklarda ayrılık kaygısı sendromuna etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın örneklemini İran'ın Meşhed kentinde anksiyete bozukluğu olan 30 çocuk oluşturmuş, verileri toplamak için Ayrılık Kaygısı Ölçeği (Hahn ve ark. 2003) ve Vernon (2006) modelinde oyun terapisi kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda okul öncesi çocuklar için yaşam beceri yaklaşımı ile oyun terapisinin ayrılık korkusunu azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sharma ve diğerleri (2021) Akredite Sosyal Sağlık Aktivistleri'nin (ASHA) yaşam becerileri ve finansal okuryazarlık hakkında algı, bilgi ve uygulamaları inceleyerek Hindistan'ın UttarPradesh şehrinin iki bölgesindeki eğitim programını değerlendirme amacıyla 86 deney, 85 kontrol grubu olarak 171 ASHA incelenmiştir. Sosyo-demografik özellikler, yaşam becerileri (iletişim becerileri, özgüven, problem çözme ve karar verme becerileri, zaman ve stres yönetimi becerileri) ve finansal okuryazarlık ile ilgili bilgilerin toplandığı çalışmada deney grubuna Kişisel Gelişim ve Kariyer Geliştirme (P.A.C.E.) olarak bilinen programın uygulanmıştır. Yarı deneysel çalışmada ön test ve son test

uygulamaları sonucunda Hindistan'daki ASHA'ların yaşam becerilerini ve finansal okuryazarlığını geliştirmek için P.A.C.E eğitim programı etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Prasetyo (2021) 21. yüzyıl yaşam beceri eğitimini yaygın eğitim kurumu yöneticilerinin uygulama çabalarını betimlemeyi amaçladığı çalışmada, Yogyakarta Şehri ve Sleman Bölgesi'nde yaygın eğitim kurumundaki yöneticilere anket uygulamıştır. Nicel yöntemlerle analiz edilen araştırma, yaygın eğitim kurumlarında yaşam beceri eğitimlerinin zayıflık ve eksikliklerini daha ayrıntılı göstermiştir. 21. Yüzyıl yaşam becerileri eğitim uygulamasında yalnız fiziksel beceriler ve bilgi edinme/geliştirme ile sınırlı olduğu ve ortaya çıkarılması gereken materyaller arasında yaratıcılık, yenilikçilik, kavramsal düşünme, problem çözme, karar verme ve eleştirel düşünme becerilerinin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Sobhi-Gharamaleki, HajlooveMohammadi (2016) araştırmalarında okulöncesi dönemde verilen yaşam beceri eğitiminin sosyal uyuma etkisini incelemeyi hedeflemiştir. Veri toplama aracı olarak sosyal uyum için Tahmasian Akran Reddi Testi ve sosyal beceri için Mattson Sosyal Beceri Testi kullanılmıştır. Araştırma sonunda okulöncesi çocuklara verilen yaşam beceri eğitiminin sosyal uyumu desteklediği, sosyal olmayan ve dürtüsel davranışları azalttığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

2.4.1. Konu ile İlgili Türkiye’de Yapılan Çalışmalar

Yıldırım ve Çetin (2023) yaptıkları çalışmada, Antalya, Burdur ve Isparta illerinde Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda görev yapan ve en az bir yıl öğretmenlik deneyimi olan 36 okul öncesi öğretmeni ile erken çocukluk dönemi yaşam becerilerine ilişkin bilgi ve farkındalık düzeylerinin metaforlar aracılığıyla incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin çocukların olumlu sosyal gelişimlerinde, sosyal ilişkilerinde kontrollü duygu ve tavırlar geliştirebilmelerinde, problem çözücü olabilmelerinde, sosyal olgunluklarında, kendini ifade edebilmelerinde ve özgüvenli bireyler olmaları üzerinde yaşam becerilerinin etkili olduğunu belirttikleri bulunmuştur.

EdisveCalp (2023), temel yaşam becerilerinin, karakter özelliklerinin ve içerik bağlamında çocuk kitapları kurgusu içinde yer verilmesini inceledikleri çalışmada,

TÜBİTAK'ın yayınladığı 100 hikaye kitabında yaşam becerilerinin hangi bağlamda ele alındığını belirlemeyi ve içeriği hangi karakter özellikleriyle sunduğunu açığa çıkarmayı amaçlamıştır. Alan literatüründeki kuramsal açıklamalarla beceri sunuluşunun örtüşüp örtüşmediğinin de incelendiği çalışma olgubilim deseninde yapılmıştır. İletişim, ,problem çözme, kişilerarası ilişkiler, eleştirel düşünme ve karar verme yaşam becerilerinin çocuk kitaplarında en çok yer verilen yaşam becerileri olduğu sonucuna ulaşılan çalışmada bilgili, akılcı, meraklı, araştırmacı, duyarlı ve keşfedici özellikleri olan çocuk, hayvan, yetişkin, bitki ve cansız varlıklardan oluşan karakterlerin kullanıldığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Koncak vd. (2023) yaptıkları çalışmada, Türkiye’de erken dönemdeki çocukların yaşam becerileriyle ilgili yapılan lisansüstü tezleri incelemişlerdir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Yayın İnceleme Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, erken dönem yaşam becerileri konusunda en fazla tezin 2021 ve 2022 yıllarında, nicel araştırma yöntemi kullanılarak yapıldığı belirlenmiştir. Ayrıca problem çözme ve kişisel becerilerin tezlerde konu edildiği ve çoğunlukla deneysel çalışmaların yapıldığı belirlenmiştir.

Temiz ve Yılmaz (2023), çocuk kütüphanelerinde yaşam becerileri oluşturmak, desteklemek için geliştirilmiş özgün bir planla okulöncesi çocukların deneyimlemesini sağlayacak bir eğitim programı oluşturmayı amaçladıkları çalışmayı üç aşamada gerçekleştirmişlerdir. Birinci aşamada literatür taramasıyla birlikte çocukların gelişim dönemleriyle kütüphane programı uygulama örnekleri incelenip, bir araya getirmişlerdir. İkinci aşamada içerik, materyal, hikaye ve özgün etkinlik oluşturulmuş, üçüncü aşamada ise ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılacağı belirlenmiştir. İçeriğinde 24 oyun etkinliği, 24 hikâye ve 24 kukla tiyatrosu bulunan program uzman görüşünden gelen geri dönüşlere göre düzenlenerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Araştırma sonucunda çocuk kütüphanelerinde yaşam becerilerinin geliştirilmesini mümkün kılan bir program hazırlanmıştır.

Yazıcı ve Stancer (2022) yaptıkları araştırmada birbirine benzer sosyo-ekonomik düzey ve büyüklükte, İngiltere ve Türkiye'deki iki kentte okullarda otizmli çocuklara yönelik yaşam becerileri eğitiminin etkilerini araştırmışlardır. Verilerin gözlem ve görüşmeler yoluyla toplandığı araştırmada iki ülkede de otizm tanılı çocuklara yaşam becerileri, olumlu davranış geliştirme ve psikososyal yetenekler için temel ve karmaşık günlük beceri eğitimi verilmiştir. Araştırma sonucunda kültürel ve dini görüşlerden,

mevcut kaynaklardan yaşam beceri öğretiminin etkilendiği ve iki ülkede farklı modellendiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yaşam beceri eğitiminin Türkiye’deki okullarda aile katılımıyla toplum içinde durumsal öğrenmeye dayandığı sonucuna da ulaşılmıştır.

İyi (2021) yaptığı araştırmada, Türk kültüründe çocuklar için önemli görülen yaşam becerilerini belirlemeyi amaçlamış, çocuklara yaşam becerileri kazandırmada görev ve sorumluluğun kime ait olduğu ve kişilerin yaşam becerilerini sergileme düzeylerine ilişkin görüşlerin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu sosyal medya üzerinden ulaşılan okul öncesi öğretmeni, okul öncesi dönemde çocuğu olan anne babalar ve okul öncesi eğitimi uzmanı olarak 305 kişi oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacının hazırladığı “Yaşam Becerileri Belirleme Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Türk kültüründe en önemli görülen üç yaşam becerisinin kişilerarası ilişkiler, etkili iletişim ve problem çözme becerisi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yaşam becerilerinin çocuğa kazandırılmasında anne, baba ve öğretmenin ortak sorumluluğu olduğu, katılımcıların ise öz farkındalık, empati ve etkili iletişim yaşam becerilerine sahip olduklarını belirttikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kaya ve Deniz (2020) yaptıkları çalışmada, “Yaşam Becerileri Programı’nın” okul öncesi dört yaş çocukları üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda “Yaşam Becerileri Programının”, dört yaşındaki okul öncesi çocuklar üzerinde, problem davranışları azaltmalarına ve sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğu bulunmuştur.

Ceylan ve Gök Çolak (2019) yaptıkları çalışmada, drama etkinliklerinin beş yaş çocuklarının yaşam becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla İstanbul ilinde 2017-2018 eğitim öğretim yılında okul öncesi eğitim alan 32 çocukla çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Veri toplama aracı olarak “Genel Bilgi Formu” ve “Okul Öncesi Yaşam Becerileri Ölçeği”ni kullanmışlardır. Haftada üç gün olacak şekilde sekiz hafta boyunca drama etkinliği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda yaşam becerilerini geliştirme ve desteklemede drama etkinliklerinin etkili olduğu bulunmuştur.

Topcu Bilir (2019) yaptığı araştırmada okul öncesi eğitim alan beş yaş çocuklarda “Yaşam Beceri Programı” uygulamasının, çocukların yaşam becerileri, benlik algıları ve sosyal duygusal uyum düzeyleri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yaşam becerilerini ölçmek için araştırmacı tarafından geliştirilen

“Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği”, benlik algı düzeylerini belirlemek için “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algı Testi” ve sosyal duygusal uyum düzeylerini belirlemek için de “Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği” beş yaş formu kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 22 deney, 19 kontrol grubu olmak üzere 41 çocuk oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, “Yaşam Becerileri Programının” uygulandığı beş yaş çocuklarının yaşam becerileri, benlik algı ve sosyal duygusal uyum düzeylerinde anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur.

Yalçıntaş Sezgin (2018) çalışmasında Heal, Tiger ve Ingvarsson (2007) tarafından hazırlanan okulöncesi yaşam becerileri programı (Preschool Life Skills Program) incelemeyi, okulöncesi öğretmenler tarafından sınıf içerisinde uygulanabilir okulöncesi yaşam becerileri ve ebeveyn katılımı tanıtmayı amaçlamıştır. Çalışmasında okulöncesi dönemde yaşam becerilerinin desteklenmesi ile ilgili çalışmalara okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında yer vermesi ve ev ortamında da anne babanın yaşam becerilerini desteklemesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Yıldırım (2017) yaptığı çalışmada, “Yaşam Becerileri Eğitimi Programının” okul öncesi dönem beş-altı yaş çocuklarının yaşam becerilerine ve sosyal uyumlarına etkililiğini incelemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçeği, Sosyal Uyum Beceri Ölçeği ve İletişim Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. 12 haftalık eğitim programı sonrasında, grupların son test puanları deney grubundaki çocukların lehine anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Göktürk İnce (2014), “Barışçıl Yaşam Becerileri Temalı Eğitim Programının” çocukların sosyal uyum becerilerine olan etkisini incelemeyi amaçladığı çalışmada, Malatya ilinde normal gelişim gösteren beş yaş grubundan (25 deney, 25 kontrol grubu olarak) topla 50 çocuk ile çalışmıştır. Araştırma sonucunda uygulanan 12 haftalık “Barışçıl Yaşam Becerileri Temalı Eğitim Programı’nın” okulöncesi dönemde sosyal uyum becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir.

BÖLÜM III

3.YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Okul öncesi dönemdeki çocukların yaşam becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada, Nicel araştırma Desenleri'nden "Tarama Modeli" kullanılmıştır. Tarama Modeli, geçmişte ya da halen devam eden durumu olduğu şekliyle belirlemeyi amaçlayan çalışmalar olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2012). Araştırmada tarama modelinin bir çeşidi olan "Genel Tarama Modeli" kullanılmıştır. Genel Tarama Modelinde, evren hakkında genelleme yapabilmek için evreni oluşturan grubun tamamı ya da evreni temsil eden örneklem üzerinden bilgi toplanmaktadır (Karasar, 2008).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, 2021-2022 yılında Aksaray ilinde okul öncesi eğitime devam eden çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise, Aksaray ili Merkez İlçesinde Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bağımsız anaokulları ile ilkokullara bağlı anasınıflarında eğitim gören 472 okul öncesi dönem çocuğu oluşturmaktadır.

3.3. Araştırmada Veri Toplama Araçları:

3.3.1. Demografik Bilgi Formu:

Çocukların demografik bilgilerini belirlemek amacıyla oluşturulan form, "çocuğun cinsiyeti, çocuğun yaşı, anne yaşı, babanın yaşı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne çalışma durumu, baba çalışma durumu, kardeş sayısı, çocuğun okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi, çocuğun doğum sırası ve ailenin gelir düzeyi" gibi bilgilerden oluşmaktadır.

3.3.2. Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçeği:

Yıldırım (2017) tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek toplam 44 maddeden ve 1) sosyal yaşam 2) sorumluluk 3) öz farkındalık 4) cinsiyet farkındalığı 5) karar verme 6) hayatta kalma 7) öz bakım olmak üzere yedi alt faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin geneli için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .95'tir. Bu çalışma kapsamında yapılan güvenirlik analiz sonucu Cronbach Alpha değeri .94 olarak hesaplanmıştır. Bu da ölçeğin güvenilir olduğuna dair bir sonuç vermektedir.

3.4. Verilerin Toplanma Süreci

Araştırma konusunun belirlenmesi ve konu ile ilgili alan taraması yapılmasından sonra kullanılacak ölçek belirlenmiş ve ölçme aracını geliştiren araştırmacı Dr. Öğrt. Üyesi Yakup Yıldırım'dan izin alınmıştır(Bkz Ek-3). Ölçek kullanım izninin alınmasının sonra Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan etik kurul onayı alınmış (Bkz. Ek-4) ve enstitü üst yazısı ile Aksaray il Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma ve veri toplama izni alınmıştır(Bkz. Ek-5). Aksaray il Merkezinde bulunan öncelikle bağımsız anaokulları listesi çıkarılmıştır. Bağımsız anaokullarıyla birlikte bazı ilkokulların ana sınıflarına öğretmenleri tarafından veri toplama araçları velilere gönderilerek, bazı velilere de veri toplama araçları google form aracılığı ile iletilmiştir. 494 çocuğa ait verinin toplanmasının ardından eksik doldurulan yirmi veri, analizlere dahil edilmemiştir. Analizler 472 çocuğa ait veri üzerinden yapılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler bilgisayar ortamında SPSS 23 (Statistical PackageforSocialSciences) paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan okul öncesi çocukların sosyo-demografik özelliklerinin analizinde tanımlayıcı istatistik metotlarından frekans (f), yüzde (%) değerleri hesaplanmıştır. Bunun yanı sıra çocukların ölçekten aldıkları puanların sosyo demografik özelliklerine ve ölçek maddelerine verilen cevaplara göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t-testi ve Mann Whitney U testi; tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Kruskal Wallis analizleri hesaplanmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmada kullanılan “Kişisel Bilgi Formu” ve “Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçeği’nden” elde edilen veriler doğrultusunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 23 paket programı kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda yer alan bağımsız değişkenler ve “Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçeğinde” bulunan maddeler kodlanarak veri girişleri yapılmıştır. Analiz yapılmadan önce veri seti kontrol edilerek hatalı veri girişleri için düzeltme yapılmış ve tespit edilen kayıp veriler (missing data) için program vasıtasıyla yaklaşık değerler atanmıştır. Analizlere başlanmadan önce tüm alt faktörler ve ölçeğin tamamı için tek yönlü uç değerleri belirlenmiş ve z değeri -3 ile 3 aralığında olmayan 20 kişi veri setinden çıkarılmıştır. Araştırma kapsamında veri toplanan çocukların ve ailelerinin demografik bilgileri için yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Araştırmada bağımsız değişkenlere ilişkin verileri analiz etmede kullanılacak istatistiksel yöntemleri belirleyebilmek için verilerin normalliği test edilmiştir. Bu sebeple çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmış; cinsiyet farkındalığı hariç çarpıklık katsayıları -1,1 arasında mod-meydan-ortalama birbirine yakın çıkarak diğer alt boyutlar ve ölçeğin tamamı normal dağılım göstermektedir. Skewness değeri ve Kurtosis değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında değer alması halinde normalliği sağladığı kabul edilmektedir (Kline, 2005).

Tablo 5: Çalışmaya Katılan Çocukların Demografik Özellikleri

<i>Değişkenler</i>	<i>Gruplar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	Kız	255	54,0
	Erkek	217	46,0
Kardeş sayısı	Tek çocuk	80	16,9
	2 kardeş	266	56,4
	3 kardeş	108	22,9
	4 kardeş ve üzeri	18	3,8
Doğum sırası	1. çocuk	230	48,7
	2. çocuk	164	34,7
	3. çocuk	67	14,2
	4 ve üzeri	11	2,3
Okul Öncesi Eğitime	İlk yılı	377	79,9
Devam Etme Süresi	İki yıl ve daha fazla	95	20,1
Toplam		472	100,0

Tablo 5 incelendiğinde çalışmaya katılan çocukların %54'ünün kız(255) ve %46'sını erkek(217) olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan çocukların kardeş sayılarına bakıldığında %16,9'unun tek çocuk(80), %56,4'ünün iki kardeş(266), %22,9'unun üç kardeş(108) ve %2,3'ünün dört kardeş ve üzeri (18) olduğu görülmektedir. Çocukların doğum sırası incelendiğinde %48,7'sinin birinci çocuk(230), %34,7'sinin ikinci çocuk(164), %14,2'sinin üçüncü çocuk(67) ve %2,3'ünün ise dördüncü çocuk ve sonrası (11) olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan çocukların bir okulöncesi eğitim kurumuna devam etme süreleri incelendiğinde ise %79,9'unun ilkyılı,(377) %20,1'sinin de iki yıl ve daha uzun süredir(95) bir okul öncesi kuruma devam ettikleri görülmektedir.

Çalışmaya katılan çocukların anne-babalarının eğitim düzeyi, anneçalışma durumu, baba çalışma durumu ve gelir düzeyine ilişkin bilgiler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Çalışmaya katılan ailelerin demografik özellikleri

<i>Değişkenler</i>	<i>Gruplar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Annenin eğitim düzeyi	İlkokul	43	9.6
	Ortaokul	142	30.5
	Lise	144	30.5
	Lisans ve üstü	143	28.5
Babanın eğitim düzeyi	İlkokul	43	9.1
	Ortaokul	99	21.0
	Lise	158	33.5
	Lisans Ve Üstü	172	36.4
Anne çalışma durumu	Çalışıyor	99	21.0
	Çalışmıyor	373	79.0
Baba çalışma durumu	Çalışıyor	443	93.9
	Çalışmıyor	29	6.1
Gelir düzeyi	2000-4250	159	33.7
	4250-6000	153	32.4
	6000-8000	68	14.4
	8000 ve üzeri	92	19.5
Toplam		472	100

Tablo 6 incelendiğinde çalışmaya katılan çocukların annelerinin %9,1'ini(43) ilkokul,%30,5'inin(142) ortaokul, %30,5'inin(144) lise, %30,5'inin(143) lisans ve üstü eğitim düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan çocukların %9,1'inin(43) babası ilkokul,%21'inin(99) ortaokul, %33,5'inin(158) lise, %36,4'ünün(172) lisans ve üstü eğitim düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Çalışmaya katılan çocukların annelerinin %21'inin(99) çalışıyor, 79'unun(373) çalışmıyor olduğu görülmektedir. Babalarının ise %93,9'unun(443) çalışıyor, %6,1'inin(29) çalışmıyor olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan çocukların ailelerinin gelir düzeyi sınıflandırmasında %33,7'sinin(159) aylık 2000-4250TL, %32,4'ünün(153) aylık 4250-6000TL,%14,4'ünün(68) aylık 6000-8000TLve%19,5'inin(92) aylık 8000 TL ve üzeri bir gelire sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 7: Normallik tablosu

	Sosyal Yaşam	Sorumluluk	Öz farkındalık	Cinsiyet farkındalığı	Karar verme	Hayatta Kalma	Özbakım	Ölçek toplam
N	Toplam	472	472	472	472	472	472	472
Ortalama	63.36	30.94	24.37	23.27	16.82	16.25	13.67	188.67
Medyan	65.00	31.00	25.00	24.00	17.00	16.00	15.00	192.00
Mod	66	32	30	25	20	16	15	199
Standart sapma	7.662	3.127	4.169	2.208	2.879	2.813	1.643	19.060
Skewness (çarpıklık)	-.548	-.650	-.583	-1.441	-.710	-.549	-1.008	-.570
Kurtosis (basıklık)	-.254	-.145	-.272	1.798	-.107	-.268	-.004	-.267

Tablo 7 incelendiğinde sosyal yaşam alt boyutu için Skewness (çarpıklık) değeri -,548 kurtosis(basıklık) değeri -,254 sorumluluk alt boyutu için Skewness (çarpıklık) -,650 kurtosis(basıklık) -,145, öz farkındalık alt boyutu için Skewness (çarpıklık) -,583 kurtosis(basıklık) -,272 karar verme alt boyutu için Skewness (çarpıklık) -,710 kurtosis(basıklık) -,107, hayatta kalma alt boyutu için Skewness (çarpıklık) -,549 kurtosis(basıklık) -,268, öz bakım alt boyutu için Skewness (çarpıklık) -1,008 kurtosis(basıklık) -,004 ölçeğin toplamı için Skewness (çarpıklık) -,570 kurtosis(basıklık) -,267 olarak bulunmuş ve normal dağılım göstermiştir. Cinsiyet farkındalığı alt boyutu için Skewness (çarpıklık) -1,441 kurtosis(basıklık) 1,798 olarak bulunmuş ve normal dağılım göstermemektedir.

1.1.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Erken çocukluk döneminde yaşam becerilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için normallik testine bakılmış, normal dağılım gösteren “sosyal yaşam, sorumluluk, öz farkındalık, karar verme, hayatta kalma alt boyutları ve ölçeğin tamamı” için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Normal dağılım göstermeyen “cinsiyet farkındalığı ve öz bakım” alt boyutları için Mann Whitney U testi yapılmıştır.

Tablo 8: Cinsiyet Değişkeninin Ölçek Alt Boyutları Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik T Testi

Alt Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	T	P
Sosyal Yaşam	Kız	255	63.66	7.622	470	.930	.353
	Erkek	217	63.00	7.712			
Sorumluluk	Kız	255	30.97	3.184	470	.272	.786
	Erkek	217	30.89	3.065			
Öz farkındalık	Kız	255	24.53	4.213	470	.908	.364
	Erkek	217	24.18	4.119			
Karar Verme	Kız	255	17.00	2.851	470	1.525	.128
	Erkek	217	16.60	2.903			
Hayatta Kalma	Kız	255	16.21	2.853	470	-.317	.751
	Erkek	217	16.29	2.771			
Ölçek Toplam	Kız	255	189.49	18.805	470	1.009	.313
	Erkek	217	187.71	19.354			

Tablo 8 incelendiğinde “sosyal yaşam, sorumluluk, öz farkındalık, karar verme, hayatta kalma ve ölçek toplam” alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($p > 0.05$).

Tablo 9: Cinsiyet değişkeni Mann Whitney U Testi

Alt Boyut	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Cinsiyet Farkındalığı	Kız	255	242.68	61883.00	26092.000	.261
	Erkek	217	229.24	49745.00		
Öz bakım	Kız	255	244.36	62311.50	25663.500	.145
	Erkek	217	227.26	49316.50		

Tablo 9’a bakıldığında yaşam becerileri alt boyutları olan “cinsiyet farkındalığı” ve “öz bakım” alt boyutlarının kız ve erkekler için anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($U_{\text{cinsiyet farkındalığı}}=26092.000$, $p > 0.05$; $U_{\text{özbakım}}=25663.500$, $p > 0.05$).

1.1.2. Kardeş Sayısı Durumuna İlişkin Bulgular

Erken çocukluk döneminde yaşam becerilerinin kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek için normal dağılım gösteren “sosyal yaşam, sorumluluk, öz farkındalık, karar verme, hayatta kalma” alt boyutları ve “ölçeğin toplam puanı” için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), normal dağılım göstermeyen “cinsiyet farkındalığı ve özbakım” alt boyutları için KruskalWallisanalizleri yapılmıştır.

Tablo 10: Kardeş Sayısı Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Sosyal Yaşam	Gruplar arası	113.158	2	56.579	.964	.382
	Gruplar içi	27537.614	469	58.716		
	Toplam	27650.771	471			
Sorumluluk	Gruplar arası	20.364	2	10.182	1.042	.354
	Gruplar içi	4583.729	469	9.773		
	Toplam	4604.093	471			
Öz farkındalık	Gruplar arası	34.439	2	17.219	.991	.372
	Gruplar içi	8151.417	469	17.380		
	Toplam	8185.856	471			
Karar Verme	Gruplar arası	21.370	2	10.685	1.291	.276
	Gruplar içi	3882.961	469	8.279		
	Toplam	3904.331	471			
Hayatta Kalma	Gruplar arası	31.033	2	15.517	1.969	.141
	Gruplar içi	3696.459	469	7.882		
	Toplam	3727.492	471			
Toplam Ölçek	Gruplar arası	963.380	2	481.690	1.328	.266
	Gruplar içi	170135.060	469	362.761		
	Toplam	171098.441	471			

Tablo 10 incelendiğinde yaşam becerilerinin "sosyal yaşam, sorumluk, öz farkındalık, karar verme, hayta kalma" alt boyutları ve "ölçeğin toplam puanları" ile kardeş sayısı arasında anlamlı farklılık görülmemektedir($p > 0.05$).

Tablo 11: Kardeş Sayısı Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis testi

Alt Boyut	Kardeş sayısı	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Cinsiyet Farkındalığı	1	80	265.16	2	5.520	.063	-
	2	266	234.67				
	3 ve üzeri	126	222.17				
Özbakım	1	80	229.36	2	3.345	.188	-
	2	266	230.27				
	3	126	254.19				
Toplam		472					

Tablo 11 incelendiğinde kardeş sayısı değişkeni ile yaşam becerilerinin "cinsiyet farkındalığı ($\chi^2=5.520$; $p > 0.05$) ve öz bakım ($\chi^2=3.345$; $p > 0.05$) " alt boyutlarında anlamlı fark olmadığı görülmektedir.

1.1.3. Doğum Sırası Değişkenine İlişkin Bulgular

Erken çocukluk döneminde yaşam becerilerinin "doğum sırası" değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek için normal dağılım gösteren "sosyal yaşam, sorumluluk, öz farkındalık, karar verme, hayatta kalma" alt boyutları ve "ölçeğin toplam puanı" için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), normal dağılım göstermeyen "cinsiyet farkındalığı ve özbakım" alt boyutları için Kruskal Wallis analizleri yapılmıştır.

Tablo 12: Doğum Sırasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Sosyal Yaşam	Gruplar arası	73.090	2	36.545	.622	.538	-
	Gruplar içi	27577.681	469	58.801			
	Toplam	27650.771	471				
Sorumluluk	Gruplar arası	.683	2	.342	.035	.966	-
	Gruplar içi	4603.410	469	9.815			
	Toplam	4604.093	471				
Özfarkındalık	Gruplar arası	9.204	2	4.602	.264	.768	-

	Gruplar içi	8176.652	469	17.434			
	Toplam	8185.856	471				
Karar Verme	Gruplar arası	18.086	2	9.043	1.091	.337	-
	Gruplar içi	3886.245	469	8.286			
	Toplam	3904.331	471				
Hayatta Kalma	Gruplar arası	.828	2	.414	.052	.949	-
	Gruplar içi	3726.663	469	7.946			
	Toplam	3727.492	471				
Toplam Ölcek	Gruplar arası	105.114	2	52.557	.144	.866	-
	Gruplar içi	170993.327	469	364.591			
	Toplam	171098.441	471				

Tablo 12 incelendiğinde yaşam becerilerinin “sosyal yaşam, sorumluk, öz farkındalık, karar verme, hayta kalma” alt boyutları ve “ölçeğin toplam puanları” ile doğum sırası arasında anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($p > 0.05$).

Tablo 13: Doğum Sırası Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis testi

Alt Boyut	Doğum Sırası	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Cinsiyet Farkındalığı	1. çocuk	230	247.01	2	3.157	.206	-
	2. çocuk	164	229.06				
	3. çocuk	78	221.14				
Toplam		472		2		.083	-
Özbakım	1. çocuk	230	223.27		4.980		
	2. çocuk	164	250.91				
	3. çocuk	78	245.20				
Toplam		472					

Tablo 13 incelendiğinde “kardeş sayısı” değişkeni ile yaşam becerilerinin “cinsiyet farkındalığı ($\chi^2=3.157; p>0.05$) ve öz bakım ($\chi^2=4.980; p>0.05$)” alt boyutlarında anlamlı fark olmadığı görülmektedir.

1.1.4. Anne Çalışma Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Erken çocukluk döneminde annenin çalışıp çalışmama durumuna göre yaşam becerilerinde anlamlı farklılık olup olmadığına bakmak için “sosyal yaşam, sorumluluk, öz farkındalık, cinsiyet farkındalığı, karar verme, hayatta kalma, özbakım ve ölçeğin toplam puanı” normal dağılım gösterdiği için bağımsız değişkenler için t-testine bakılmıştır.

“Cinsiyet farkındalığı” alt boyutunda normallik sağlanmadığı için Mann Whitney U testi yapılmıştır.

Tablo 14: Anne Çalışma Durumuna İlişkin T- testi

Alt boyutlar	Anne çalışma durumu	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Sosyal Yaşam	Çalışıyor	99	64,11	6,931	,697	1,097	,273
	Çalışmıyor	373	63,16	7,841	,406	1,179	,240
Sorumluluk	Çalışıyor	99	31,12	2,782	,280	,661	,509
	Çalışmıyor	373	30,89	3,213	,166	,719	,473
Özfarkındalık	Çalışıyor	99	24,99	3,515	,353	1,671	,095
	Çalışmıyor	373	24,20	4,315	,223	1,881	,062
Karar Verme	Çalışıyor	99	17,16	2,668	,268	1,338	,182
	Çalışmıyor	373	16,73	2,929	,152	1,412	,160
Hayatta Kalma	Çalışıyor	99	16,59	2,711	,272	1,354	,176
	Çalışmıyor	373	16,16	2,836	,147	1,391	,166
Özbakım	Çalışıyor	99	13,52	1,668	,168	-1,080	,281
	Çalışmıyor	373	13,72	1,636	,085	-1,068	,287
Toplam Ölçek	Çalışıyor	99	191,36	16,050	1,613	1,585	,114
	Çalışmıyor	373	187,95	19,739	1,022	1,785	,076

Tablo 14 incelendiğinde “sosyal yaşam, sorumluluk, özfarkındalık, karar verme, hayatta kalma, öz bakım alt boyutu ve ölçeğin toplam puanı” alt boyutları ile anne çalışma durumuna arasında anlamlı farklılık görülmemiştir($p>0.05$).

Tablo 15: Anne Çalışma Durumuna ilişkin cinsiyet farkındalığı Mann Whitney U Testi

Alt boyut	Anne çalışma durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Cinsiyet Farkındalığı	Çalışıyor	99	276,69	27392,00	14485,000*	,001
	Çalışmıyor	373	225,83	84236,00		
	Toplam	472				

* $p<0,05$.

Tablo 15 incelendiğinde “cinsiyet farkındalığı” alt boyutu ile anne çalışma durumu arasında istatistiksel olarak, çalışan annelerin lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir($U=14485,000$, $p<0.05$).

1.1.5. Baba Çalışma Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Erken çocukluk döneminde babanın çalışıp çalışmama durumuna göre anlamlı farklılık olup olmadığına bakmak için sosyal yaşam, sorumluluk, öz farkındalık, karar verme alt boyutları normal dağılım gösterdiği için bağımsız değişkenler için t-testine bakılmıştır. Cinsiyet farkındalığı, hayatta kalma, özbakımve toplam ölçek puanı normal dağılım göstermediği için Mann Whitney U testi yapılmıştır.

Tablo 16: Baba Çalışma Durumunun Ölçek Alt Boyutları Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik T- Testi Sonuçları

Alt boyut	Baba çalışma durumu	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Sosyal Yaşam	Çalışıyor	443	63.35	7.705	.366	-.139	.890
	Çalışmıyor	29	63.55	7.094	1.317	-.149	.882
Sorumluluk	Çalışıyor	443	30.91	3.130	.149	-.848	.397
	Çalışmıyor	29	31.41	3.088	.573	-.858	.397
Özfarkındalık	Çalışıyor	443	24.27	4.165	.198	-1.998	.046
	Çalışmıyor	29	25.86	4.006	.744	-2.067	.047
Karar Verme	Çalışıyor	443	16.78	2.903	.138	-1.218	.224
	Çalışmıyor	29	17.45	2.443	.454	-1.416	.166

Tablo 16 incelendiğinde yaşam becerilerinin baba çalışma durumuna göre “sosyal yaşam sorumluluk ve karar verme” alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmezken ($p>0.05$); “öz farkındalık” alt boyutunda anlamlı farklılığın olduğu ($p<0.05$) belirlenmiştir. Tabloya göre babası çalışmayan çocukların puan ortalamalarının daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 17: Baba Çalışma Durumuna ilişkin Mann Whitney U Testi

Alt boyut	Baba çalışma durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Cinsiyet farkındalığı	Çalışıyor	443	235.71	104418.00	6072.000	.603
	Çalışmıyor	29	248.62	7210.00		
Hayatta kalma	Çalışıyor	443	235.00	104017.00	5760.000	.347
	Çalışmıyor	29	259.38	7611.00		
Özbakım	Çalışıyor	443	237.19	105076.50	6116.500	.643
	Çalışmıyor	29	225.91	6551.50		
Ölçek toplam	Çalışıyor	443	234.81	104022.00	5676.000	.293
	Çalışmıyor	29	262.28	7606.00		
Toplam		472				

Tablo 17’ye göre yaşam becerilerinin “cinsiyet farkındalığı, hayatta kalma, öz bakım alt boyutları ve ölçek toplam” puanları ile “baba çalışma durumu” arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır (Ucinsiyet farkındalığı=6072.000, $p>0.05$; Uhayatta kalma=5760.000, $p>0.05$; Uözbakım=6116.50, $p>0.05$; Uölçek toplam=5676.000, $p>0.05$).

1.1.1. Anne Eğitim Durumuna İlişkin Bulgular

Erken çocukluk döneminde yaşam becerilerinin “anne eğitim durumuna” göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek için normal dağılım gösteren “sosyal yaşam, sorumluluk, öz farkındalık, karar verme, hayatta kalma” alt boyutları ve “ölçeğin toplam puanı” için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), normal dağılım göstermeyen “cinsiyet farkındalığı ve özbakım” alt boyutları için Kruskal Wallisanalizleri yapılmıştır.

Tablo 18: Anne Eğitim Durumuna İlişkin ANOVA testi

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Sosyal Yaşam	Gruplar arası	95.133	3	31.711	.539	.656
	Gruplar içi	27555.638	468	58.880		
	Toplam	27650.771	471			
Sorumluluk	Gruplar arası	15.947	3	5.316	.542	.654
	Gruplar içi	4588.147	468	9.804		
	Toplam	4604.093	471			
Özfarkındalık	Gruplar arası	18.520	3	6.173	.354	.786
	Gruplar içi	8167.335	468	17.452		
	Toplam	8185.856	471			
Karar Verme	Gruplar arası	18.841	3	6.280	.756	.519
	Gruplar içi	3885.490	468	8.302		
	Toplam	3904.331	471			
Hayatta Kalma	Gruplar arası	6.893	3	2.298	.289	.833
	Gruplar içi	3720.598	468	7.950		
	Toplam	3727.492	471			
Toplam Ölçek	Gruplar arası	598.773	3	199.591	.548	.650
	Gruplar içi	170499.667	468	364.316		
Toplam		171098.441	471			

Tablo 18 incelendiğinde sosyal yaşam, sorumluluk, öz farkındalık, karar verme, hayatta kalma ve ölçeğin toplamı için anlamlı farklılık bulunamamıştır ($F_{\text{sosyal yaşam}(3,468)} = .656, p > 0.05$, $F_{\text{sorumluluk}(3,468)} = .654, p > 0.05$, $F_{\text{özfarkındalık}(3,468)} = .786, p > 0.05$, $F_{\text{kararverme}(3,468)} = .519, p > 0.05$, $F_{\text{hayatta kalma}(3,468)} = .833, p > 0.05$, $F_{\text{toplamölçek}(3,468)} = .650, p > 0.05$).

Tablo 19: Anne Eğitim Durumuna İlişkin Kruskal Wallis testi

Alt Boyut	Anne Mezuniyet	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Cinsiyet farkındalığı	İlkokul(1)	43	220.20	3	14.138	.003	2<3 2<4 Ortaokul-lise; Ortaokul-lisans ve üstü;
	Ortaokul(2)	142	207.77				
	Lise(3)	144	243.19				
	Lisans ve üzeri(4)	143	263.19				
Özbakım	İlkokul	43	253.44	3	22.657	.000	1<4

						2<4 4<2 ilkokul-Lisans ve üstü; ortaokul-lisans ve üstü lisans ve üstü- lise;
	Ortaokul	142	249.47			
	Lise	144	260.06			
	Lisans ve üzeri	143	194.80			
Toplam		472				

Tablo 19 incelendiğinde anne eğitim durumu ile yaşam becerileri “cinsiyet farkındalığı ve özbakım” alt boyutları anlamlı farklılık göstermektedir($p < 0.05$). Bu farklılık annelerin eğitim durumuna göre oluşturulmuş dört grupta cinsiyet farkındalığı alt boyutunda elde ettikleri puanların en az bir karşılaştırma için birbirinden farklı olduğunu göstermiştir. Cinsiyet farkındalığı alt boyutuna göre annesi ortaokul mezunu olan çocukların yaşam becerilerisıra ortalamalarının (sıra ort: 207.77) annesi lise mezunu olan çocukların sıra ortalamalarından(sıra ort:243.19) anlamlı olarak daha düşük olduğu görülmektedir. Annesi lisans ve üzeri olan çocukların yaşam becerisıra ortalamalarının (sıra ort: 263.19) annesiortaokul mezunu olan çocukların yaşam beceri sıra ortalamalarının (sıra ort:207.7) cinsiyet farkındalığı alt boyutunda anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Özbakım alt boyutunda bu farklılığın annesi ilkokul mezunu olan çocukların yaşam becerilerisıra ortalamalarının (sıra ort: 253.44)annesi lisans ve üzeri mezunu olan çocukların yaşam becerilerisıra ortalamalarından (sıra ort: 194.80) anlamlı olarak daha yüksek, annesi ortaokul mezunu olan çocukların ilgili alt ölçeğe ait puanlara ilişkin sıra ortalamaları(sıra ort:249.47) lisans ve üzeri eğitime sahip anne sıra ortalamalarından(sıra ort: 194.80) anlamlı olarak daha yüksek yine annesi lise mezunu olan çocukların ilgili alt ölçeğe ait puanlara ilişkin sıra ortalamaları(sıra ort: 260.06)lisans ve üzeri eğitime sahip anne sıra ortalamalarından(sıra ort: 194.80) anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur.

1.1.2. Baba Eğitim Durumuna İlişkin Bulgular

Erken çocukluk döneminde yaşam becerilerinin “baba eğitim” durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek için normal dağılım gösteren “sosyal yaşam, sorumluluk, öz farkındalık, karar verme, hayatta kalma” alt boyutları ve “ölçeğin toplam puanı” içintek yönlü varyans analizi (ANOVA), normal dağılım göstermeyen “cinsiyet farkındalığı ve özbakım” alt boyutları için KruskalWallisanalizleri yapılmıştır.

Tablo 20: Baba Eğitim Durumuna İlişkin ANOVA testi

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Sosyal Yaşam	Gruplar arası	198.900	3	66.300	1.130	.336	-
	Gruplar içi	27451.871	468	58.658			
	Toplam	27650.771	471				
Sorumluluk	Gruplar arası	18.555	3	6.185	.631	.595	-
	Gruplar içi	4585.539	468	9.798			
	Toplam	4604.093	471				
Özfarkındalık	Gruplar arası	79.558	3	26.519	1.531	.206	-
	Gruplar içi	8106.298	468	17.321			
	Toplam	8185.856	471				
Karar Verme	Gruplar arası	30.470	3	10.157	1.227	.299	-
	Gruplar içi	3873.861	468	8.277			
	Toplam	3904.331	471				
Hayatta Kalma	Gruplar arası	40.092	3	13.364	1.696	.167	-
	Gruplar içi	3687.399	468	7.879			
	Toplam	3727.492	471				
Toplam Ölçek	Gruplar arası	1538.246	3	512.749	1.415	.238	-
	Gruplar içi	169560.195	468	362.308			
	Toplam	171098.441	471				

Tablo 20 incelendiğinde baba eğitim durumuna göre “sosyal yaşam, sorumluluk özfarkındalık, karar verme, hayatta kalma ve toplam ölçek” puanlarında anlamlı fark görülmemiştir. ($F_{\text{sosyal yaşam}(3,468)} = .336$, $p > 0.05$, $F_{\text{sorumluluk}(3,468)} = .595$, $p > 0.05$, $F_{\text{özfarkındalık}(3,468)} = .206$, $p > 0.05$, $F_{\text{kararverme}(3,468)} = .299$, $p > 0.05$, $F_{\text{hayatta kalma}(3,468)} = .167$, $p > 0.05$, $F_{\text{toplamölçek}(3,468)} = .238$, $p > 0.05$).

Tablo 21: Baba Eğitim Durumuna İlişkin Kruskal Wallis Testi

Alt Boyut	Baba Mezuniyet	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Cinsiyet farkındalığı	İlkokul*1	43	195.31	3	15.344	.002	1<3 1<4 2<4 2<3 İlkokul-Lise; İlkokul- lisans ve üzeri Ortaokul- lisans ve üzeri; Ortaokul-Lise
	Ortaokul*2	99	203.65				
	Lise*3	158	250.08				
	Lisans ve üzeri*4	172	253.23				
Özbakım	İlkokul*1	43	268.91	3	7.910	.048	1<4 3<4 İlkokul- lisans ve üzeri; Lise- lisans ve üzeri
	Ortaokul*2	99	234.94				
	Lise*3	158	248.72				
	Lisans ve üzeri*4	172	218.07				

Tablo 21 incelendiğinde “baba eğitim düzeyine” ilişkin yapılan Kruskal Wallis analiz sonuçlarına göre cinsiyet farkındalığı ve özbakım alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmektedir. Bu farklılık babaların eğitim durumuna göre oluşturulmuş dört grupta cinsiyet farkındalığı alt boyutunda elde ettikleri puanların en az bir karşılaştırma için birbirinden farklı olduğunu göstermiştir. Cinsiyet farkındalığı alt boyutuna göre babası ilkokul mezunu olan çocukların yaşam becerileri sıra ortalamalarının (sıra ort: 195.31) babası lise mezunu olan çocukların sıra ortalamalarından (sıra ort: 250.08), babası ortaokul mezunu olan çocukların sıra ortalamalarının (sıra ort: 195.31) babası lisans ve üzeri mezunu olan çocukların sıra ortalamalarından (sıra ort: 253.23), babası ortaokul mezunu olan çocukların yaşam becerileri sıra ortalamalarının (sıra ort: 203.65) babası lisans ve üzeri mezunu olan çocukların sıra ortalamalarından (sıra ort: 250.08) anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 21’e göre yaşam becerilerinin “özbakım” alt boyutundaki anlamlı farklılık babaların eğitim durumuna göre oluşturulmuş dört grupta elde ettikleri puanların en az bir karşılaştırma için birbirinden farklı olduğunu göstermiştir. Özbakım alt boyutuna göre babası ilkokul mezunu olan çocukların sıra ortalamalarının (sıra ort: 268.91) babası lisans ve üzeri mezunu olan çocukların sıra ortalamalarından (sıra ort: 218.07), babası lise mezunu olan çocukların sıra ortalamalarının (sıra ort: 248.72) babası lisans ve üzeri mezunu olan çocukların sıra ortalamalarından (sıra ort: 218.07) anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmektedir.

1.1.3. Ailenin Gelir Düzeyine İlişkin Bulgular

Erken çocukluk döneminde yaşam becerilerinin “ailenin gelir durumuna” göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek için normal dağılım gösteren “sosyal yaşam, sorumluluk, öz farkındalık, karar verme, hayatta kalma” alt boyutları ve “ölçeğin toplam” puanı için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), normal dağılım göstermeyen “cinsiyet farkındalığı ve özbakım” alt boyutları için Kruskal Wallis analizleri yapılmıştır.

Tablo 22: Ailenin Gelir Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Sosyal Yaşam	Gruplar arası	198.900	3	66.300	1.130	.336	-
	Gruplar içi	27451.871	468	58.658			
	Toplam	27650.771	471				
Sorumluluk	Gruplar arası	18.555	3	6.185	.631	.595	-
	Gruplar içi	4585.539	468	9.798			
	Toplam	4604.093	471				
Özfarkındalık	Gruplar arası	79.558	3	26.519	1.531	.206	-
	Gruplar içi	8106.298	468	17.321			
	Toplam	8185.856	471				
Karar Verme	Gruplar arası	30.470	3	10.157	1.227	.299	-
	Gruplar içi	3873.861	468	8.277			
	Toplam	3904.331	471				
Hayatta	Gruplar arası	40.092	3	13.364	1.696	.167	-

Kalma	Gruplar içi	3687.399	468	7.879			
	Toplam	3727.492	471				
Toplam Ölçek	Gruplar arası	1538.246	3	512.749	1.415	.238	-
	Gruplar içi	169560.195	468	362.308			
	Toplam	171098.441	471				

Tablo 22 incelendiğinde yaşam becerilerinin “sosyal yaşam, sorumluk, özfarkındalık, karar verme, hayta kalma ve ölçeğin toplam” puanları ile “ailelerin gelir düzeyi” arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir $F_{\text{sosyal yaşam (3,468)}} = .336$, $p > 0.05$, $F_{\text{sorumluluk(3,468)}} = .595$ $p > 0.05$, $F_{\text{özfarkındalık(3,468)}} = .206$ $p > 0.05$, $F_{\text{kararverme(3,468)}} = .299$ $p > 0.05$, $F_{\text{hayatta kalma(3,468)}} = .167$ $p > 0.05$, $F_{\text{toplamölçek (3,468)}} = .238$ $p > 0.05$ ($p > 0.05$).

Tablo 23: Ailenin Gelir Durumuna İlişkin Kruskal Wallis testi

Alt Boyut	Gelir durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Cinsiyet farkındalığı	2000-4250	159	224,98	3	7,595	,055	-
	4250-6000	153	227,62				
	6000-8000	68	240,37				
	8000 ve üzeri	92	268,31				
Özbakım	2000-4250	159	256,44	3	7,137	,068	-
	4250-6000	153	231,52				
	6000-8000	68	211,50				
	8000 ve üzeri	92	228,80				
Toplam		472					

Tablo 23 incelendiğinde ailenin gelir durumu ile “cinsiyet farkındalığı ($\chi^2 = 7,595$; $p > 0.05$) ve öz bakım ($\chi^2 = 7,137$; $p > 0.05$) alt boyutları arasında anlamlı fark görülmemektedir.

1.1.4. Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi Durumuna İlişkin Bulgular

Erken çocukluk döneminde okul öncesi eğitim alma süresine göre yaşam becerilerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sosyal yaşam, sorumluluk, öz farkındalık, karar verme hayatta kalma alt boyutları ve ölçeğin toplam puanı normal dağılım gösterdiği için bağımsız değişkenler için t- testi; cinsiyet farkındalığı ve özbakım için Mann Whitney U testi yapılmıştır.

Tablo 24: Çocukların Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Sürelerinin Ölçek Alt Boyutları Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik T- Testi Sonuçları

Alt Boyut	Okulöncesi eğitime devam etme süresi	N	$\bar{X}$	sd	t	P
Sosyal Yaşam	İlk Yılı	377	63.11	.396	-1.392	.165
	İki Yıl Ve Üzeri	95	64.34	.773	-1.408	.161
Sorumluluk	İlk Yılı	377	30.90	.163	-.478	.633
	İki Yıl Ve Üzeri	95	31.07	.308	-.494	.622
Öz farkındalık	İlk Yılı	377	24.15	.216	-2.267	.024
	İki Yıl Ve Üzeri	95	25.23	.409	-2.336	.021
Karar Verme	İlk Yılı	377	16.67	.148	-2.174	.030
	İki Yıl Ve Üzeri	95	17.39	.290	-2.200	.029
Hayatta Kalma	İlk Yılı	377	16.15	.145	-1.498	.135
	İki Yıl Ve Üzeri	95	16.63	.282	-1.521	.130
Toplam Ölcek	İlk Yılı	377	187.83	.989	-1.917	.056
	İki Yıl Ve Üzeri	95	192.01	1.866	-1.980	.049

Tablo 24 incelendiğinde okul öncesi eğitime devam etme süresi ile “sosyal yaşam, sorumluluk, hayatta kalma ve toplam ölçek” puanları açısından anlamlı farklılık göstermediği ($p > 0.05$) görülmektedir. Bununla birlikte “öz farkındalık ve karar verme” alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p < 0.05$). Bu farklılığın öz farkındalık ve karar verme alt boyutlarında iki yıl ve üzeri okul öncesi eğitime devam edenlerin lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 25: Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresine İlişkin Mann Whitney U Testi

Alt boyut	Okul öncesi eğitime devam etme süresi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Cinsiyet farkındalığı	İlk yılı	377	232.84	87781.50	16528.500	.221
	İki yıl ve üzeri	95	251.02	23846.50		
Öz bakım	İlk yılı	377	235.64	88836.00	17583.000	.769
	İki yıl ve üzeri	95	239.92	22792.00		
Toplam		472				

Tablo 25 incelendiğinde “okul öncesi eğitime devam etme süresine” göre, “cinsiyet ve özbakım” alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($U_{\text{cinsiyet farkındalığı}}=16528.500, p > 0.05; U_{\text{özbakım}}=17583.000, p > 0.05$)

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1.Sonuç ve Tartışma

Erken çocukluk döneminde cinsiyete göre yaşam becerileri farklılaşmakta mıdır? Olarak belirlenen alt amaca yönelik elde edilen verilerin sonucunda kız çocuklarının yaşam becerileri ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması ile erkek çocukların yaşam becerileri ölçeğinin “sosyal yaşam, sorumluluk, öz farkındalık, karar verme, hayatta kalma, cinsiyet farkındalığı, öz bakım ve ölçeğin toplam puan” ortalamasına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Alan yazında bu çalışmadan farklı olarak yaşam becerilerin okulöncesi dönemde cinsiyete göre farklılaştığı gösteren çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin Güney (2021) yaptığı çalışmada, okulöncesi dönemde yaşam becerilerinin kız çocukları lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir diğer çalışmada da Mohtadi ve Zboon (2017), okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocukların yaşam becerilerini değerlendirmiş ve yaşam becerilerinin kız çocukları lehine cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olduğunu bulmuşlardır. Acun Kapıkıran, Bora İvrendi ve Adak (2006) ise yaptıkları çalışmada kız çocuklarının uyum becerilerinin erkek çocuklarının uyum becerilerinden daha düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum üzerinde kız çocukları lehine değişikliğin toplumsal cinsiyet rolleri olarak kız çocuklarının daha sakin ve uyumlu yansımaları olabileceği gibi, erkek çocuklar lehine sonuçlar için ise kızları daha ahlaki, erkekleri daha gelişimsel olarak eğiterek erkeklerin yaşam becerilerinde olumlu etkiye neden olmuş olabilir (Park ve Cheach, 2005). Her iki cinsiyet için de anlamlı fark gösteren çalışmalar gösteriyor ki yaşam becerileri cinsiyet değişkeni açısından toplum yapısına, çalışmanın yapıldığı yıl ve yere göre farklılık gösterebilmektedir.

Erken çocukluk döneminde yaşam becerileri kardeş sayısına göre farklılaşmakta mıdır? Alt amacına ilişkin sonuçlara göre okulöncesi dönemde kardeş sayısı değişkenine göre yaşam becerileri ölçeğinin “sosyal yaşam, sorumluluk, öz farkındalık, karar verme, hayatta kalma, cinsiyet farkındalığı, öz bakım ve ölçeğin toplam puan” alt boyutları anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Benzer bir çalışmada Güney (2021) yaptığı araştırmasında tek çocuk olan, bir kardeşi olan ve iki kardeş olan okulöncesi dönem çocukların yaşam becerilerinin dört ve üzeri kardeş olan çocuklara göre anlamlı düzeyde farklılaştığını, kardeş sayısının azaldıkça yaşam beceri puanlarının düzenli bir şekilde

arttığını bulmuştur.Önal (2018)'da yaptığı çalışmasında 4-6 yaş çocuklarda prososyal davranışların kardeş sayısı azaldıkça azaldığı bulgusuna ulaşmıştır.Bal (2022)ise yaptığı çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların akran oyun davranışlarının kardeş sayısına göre değişmediği sonucuna ulaşmıştır. Özkan (2019) çalışmasının sonucunda 48-66 aylık çocukların duygu düzenleme becerilerinin, kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın örneklemini oluşturan il merkezi sonuçları yaşam becerilerinde kardeş sayısının etkili olmadığını göstermiştir. Bu durumun sebebi olarak araştırmanın yapıldığı yerin il merkezi ve genel anlamda ülkemizin iç Anadolu bölgesinin benzer sosyal yapıda olduğu düşünülmektedir. Ayrıca kardeş sayısının artması kişilerarası ilişki, etkili iletişim, empati, iş birliği, paylaşma ve yardımlaşma gibi yaşam becerilerini edinmede olumlu bir değişken olabileceği düşünülmektedir.

Erken çocukluk döneminde yaşam becerileri doğum sırasına göre farklılaşmakta mıdır? Alt amacına ilişkin bulgulara göre doğum sırası değişkenine göre yaşam becerileriölçeğinin “sosyal yaşam, sorumluluk, öz farkındalık, karar verme, hayatta kalma, cinsiyet farkındalığı, öz bakım ve ölçeğin toplam puan” ortalamasına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Benzer bir çalışmada Çeliker (2019) ise okul öncesi eğitime devam eden ortanca çocukların problem çözme becerilerinde ilk doğan çocuklara göre daha yüksek puan aldıkları sonucuna ulaşmıştır.Adler de ikinci sırada doğan çocukların diğer çocuklara oranla daha iyi uyum becerisi gösterdiğini belirtmiştir (Koç, Bayraktar ve Çolak, 2010).Güney (2021) doğum sırası birinci olan çocukların üçüncü sırada olanlara göre yaşam beceri puan ortalamalarını daha yüksek olduğunu bulmuştur.Çebi (2019) 48-72 aylık çocuklarla yaptığı çalışmasında, birinci sırada doğan çocuklar ile üçüncü sırada doğan çocukların sosyal problem çözme beceri puanları arasında anlamlı farkı ilk sırada doğan çocuklar lehine bulmuştur.Araştırmaların bulgularının farklı şekillerde sonuçlanmasında farklı değişkenlerin etkili olabileceği düşünülmektedir. Birinci çocuklar için anne babalığın yeni tanınması ile birlikte daha ilgili olduğu göz önünde bulundurulabilmekle birlikte çocuk sayısı azaldığı için bu durum geçerliliğini kaybettiği düşünülmektedir. Ya da araştırma sonuçları arasındaki farklılıklar, farklı bölge ve şehirlerde, farklı sosyoekonomik düzeyden çocuklarla çalışılmış olmasından kaynaklanmış olabilir

Erken çocukluk döneminde anne/baba çalışma durumuna göre yaşam becerileri farklılaşmakta mıdır? olarak belirlenen alt amaca ilişkin sonuçlara göre okulöncesi dönem yaşam becerileri anne çalışma durumuna göre “sosyal yaşam, sorumluluk, özfarkındalık, karar verme, hayatta kalma, öz bakım alt boyutu ve ölçeğin toplamı” için yaşam beceri puanlarında anlamlı farklılık görülmemiş fakat “cinsiyet farkındalığı” alt boyutunda yaşam becerileri annesi çalışanlar lehine olduğu tespit edilmiştir. Baba çalışma durumuna göre “sosyal yaşam sorumluluk ve karar verme farkındalığı, hayatta kalma, öz bakım alt boyutları ve ölçek toplam puanları” alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmezken, “öz farkındalık” alt boyutunda anlamlı farklılığın babası çalışmayan çocukların lehine olduğu bulunmuştur. Türkmen ve Özbey (2018) yaptıkları çalışmada, annesi çalışan çocukların benlik algılarının daha yüksek düzeyde olduğunu bulmuşlardır. Demiriz ve Dinçer (2000) ise, çalışmalarında çalışan annelerin çocuklarının öz bakım becerilerine daha fazla destek oldukları, Orçan Kaçan, Kimzan ve Karayol (2019), çocukların öz bakım becerilerinin desteklenmesi ile annenin çalışma durumu arasında bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Atmaca, Gültekin Akduman ve Şepitci Sarıbaş (2020) de benzer şekilde arkadaşlık ve duyguları yönetme becerileri ile anne-baba çalışma durumu arasında anlamlı bir fark olmadığını bulmuşlardır. Güney (2021) de, anne/baba çalışma duruma göre yaşam becerileri puan ortalamasının istatistiksel olarak farklılaşmadığını bulmuştur. Anne baba çalışma durumu beraberinde eğitim düzeyini ve sosyo ekonomik düzeyi etkilemekle birlikte çocukla geçirilebilecek zaman için ve çocuğa sağlanan uyarıcılar için de belirleyici olmaktadır. Yapılan araştırmalar özellikle anne çalışma durumu için düşünülen olumsuz etkilerin her alanda geçerli olmadığını, birlikte geçirilen zamandan ziyade kalitesinin önemli olduğu vurgulamaktadır. Mevcut araştırma sonucunda ortaya çıkan babası çalışmayan çocukların özfarkındalık alt boyutundaki anlamlı farklılık için, çalışmayan babaların çocuklarının ilgi ve ihtiyaçları ile daha fazla meşgul olabilmelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Erken çocukluk döneminde anne eğitim düzeyine göre yaşam becerileri farklılaşmakta mıdır? alt amacına ilişkin elde edilen bulgulara göre okulöncesi çocukların yaşam beceri puan ortalamaları “cinsiyet farkındalığı ve öz bakım” alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir. Buna göre lise mezunu annelerin çocuklarının yaşam beceri puanları ortaokul mezunu olan annelerden, lisans ve üzeri olan mezunu olan annelerin çocuklarının yaşam beceri puanları ortaokul mezunu olan annelerin çocuklarına göre yaşam beceri puanlarından daha yüksek bulunmuştur. “Özbakım” alt

boyutunda ilkokul mezunu annelerin çocuklarının yaşam beceri puanları lisans ve üzeri mezun annelerin çocuklarından, ortaokul mezunu annelerin çocukların yaşam beceri puanları lisan ve üzeri mezun olan annelerin çocuklarının puanlarından daha yüksek bulunmuştur.

Lisans ve üzeri mezunu olan annelerin çocuklarının yaşam becerileri puanları ortaokul mezun annelerin çocuklarının yaşam beceri puanlarından daha düşük olduğu bulunmuştur. Benzer bir çalışma olan Güney (2021)'in yaptığı çalışmada da, anne eğitim düzeyi üniversite olan çocukların yaşam becerilerinin annesi okur-yazar ve ilkokul mezunu olanlardan daha yüksek olduğunu bulmuştur. Dağtekin (2021) de yaptığı çalışmada anne eğitim durumunun çocukların yaşam kalitesini olumlu etkilediğini bulmuştur.

Çocukların gelişim ve öğrenmesini, erken çocukluk döneminde etkileyen en önemli paydaş aile (Garcia ve diğerleri, 2008) olarak ele alındığında yaşam becerilerinde anne ve baba eğitim düzeyi önemli bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır.

Erken çocukluk döneminde baba eğitim düzeyine göre yaşam becerileri farklılaşmakta mıdır? Alt amacına ilişkin bulgulara göre okulöncesi çocukların yaşam beceri cinsiyet farkındalığı alt boyutunda lise mezunu babaların puanları ilkokul mezunu babaların puanlarından, lisans ve üzeri mezun babaların ortaokul mezunu babalardan ve lisans ve üzeri mezun olan baba puanları ilkokul mezunu babaların puanlarından, lise mezunu olan babaların puanları ortaokul mezunu babaların puanlarından yüksek bulunmuştur. Yaşam becerilerinin özbakım alt boyutunda lisans ve üzeri mezunu olan babaların çocuklarının yaşam beceri puan ortalamaları ilkokul mezunu babaların çocuklarının lehine yaşam beceri puan ortalamalarından lise mezunu babaların çocuklarının yaşam beceri puan ortalamaları lisans ve üzeri mezun olan babaların çocuklarının yaşam beceri puanları yüksek bulunmuştur. Güney (2021), baba eğitim düzeyinin artmasıyla yaşam becerilerin arttığını bulmuştur. Çalışmaya göre annesi ve babası üniversite mezunu olan çocukların puan ortalaması daha yüksektir. Yine Akbaş (2020) yaptığı çalışmada 60-72 aylık çocuklarda amaç oluşturma, kendini kontrol etme, kişilerarası sözel ifade, dinleme, amaç oluşturma, akran baskısıyla baş edebilme, görev tamamlama, değişikliklere uyum sağlama ve kızgın davranışları kontrol etme beceri alt boyutlarında anne ve baba eğitim seviyesini anlamlı düzeyde etkili olduğunu bulmuştur. Bu sonuçlarla tutarlı olarak Rogge (2001) da yaptığı çalışmada çatışma durumunda kullanılan yıkıcı yöntemleri tercih eden çocukların babalarının eğitim düzeylerinin daha düşük olduğunu saptamıştır. Ebeveyn eğitim düzeyi birçok beceriyi etkileyebilmekte, birlikte

geçirilen zamanın kalitesi yaşam becerilerinin gelişimini olumlu ya da olumsuz şekilde düzenleyebilmektedir. Baba eğitim düzeyi bu çalışmada erken çocukluk dönemindeki çocukların yaşam becerilerin belirleyicilerinden biri olarak bulunmuştur. Çocukları ile aktif iletişim kuran, onları dinleyen, soru sormalarına fırsat veren, yeni şeyler keşfetmelerine rehberlik eden ve merak duygularını besleyen babaların çocukları yaşam becerilerini desteklediği düşünülmektedir.

Erken çocukluk döneminde ailenin gelir düzeyine göre yaşam becerileri farklılaşmakta mıdır? alt amacına göre okulöncesi dönemde yaşam becerileri aile gelir düzeyine göre anlamlı değişiklik göstermediği belirlenmiştir. Benzer şekilde yaşam becerilerinden yaratıcılık becerisinin; ailesi yüksek gelire sahip olan çocukların lehine bulunan çalışmalar(Can Yaşar ve Aral, 2011; Ömeroğlu ve Kandır, 2005) alan yazında mevcuttur. Benzer şekilde Güney (2021), aile gelir düzeyi arttıkça yaşam becerileri puanlarının yükseldiğini belirtmiştir.Ömeroğlu (2013), 48-72 aylık çocuklu anne ve babaların çocuklarıyla iletişimlerini bazı değişkenlere göre incelediği çalışmada, “konuşma, empati, sözsüz iletişim, mesaj ve dinleme” alt boyutlarının hepsinde ailenin gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulmuştur. Yapılan çalışmada gelir düzeyi değişkeninde anlamlı fark bulunamamasında ölçeği dolduran ailelerin benzer gelir düzeyinde kümelenmesi etkili olduğu düşünülmekte, gelir düzeyi değişkeninde sabit gelirlerin yanında ek gelir kaynaklarının bölge halkı için mümkün olabileceği ve bu durumun ölçeğe yansımayaabileceği düşünülmektedir.

*Erken çocukluk döneminde okul öncesi eğitim alma yılına göre yaşam becerileri farklılaşmakta mıdır?*Alt amacının istatistiksel bulgularına göre okul öncesi eğitime devam etme süresine göre “sosyal yaşam, sorumluluk, hayatta kalma ve toplam ölçek” puanına göre anlamlı farklılık göstermediği fakat “öz farkındalık ve karar verme” alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılık “öz farkındalık ve karar verme”alt boyutlarında iki yıl ve üzeri okul öncesi eğitime devam edenlerin lehine bulunmuştur. Benzer bir çalışmada Güney (2021), iki yıl okulöncesi eğitim alan çocukların puanlarını diğer gruplardan yüksek, üç yıl okulöncesi eğitim alan çocukların puanlarını ise en düşük bulmuştur. Benzer bir çalışmada Yuvacı (2017), okul öncesi eğitimin daha uzun olmasının yaratıcılık yaşam becerisinde anlamlı farklılık oluşturduğunubulmuştur.Okulöncesi eğitim bir öğretmen rehberliğinde yaşam becerileri için gereken deneyim ve ön bilginin

kazanıldığı ortamlardan biridir. Okulöncesi dönem için akran iletişimi bireysel farklılık ve yetenekleri keşfetme okulöncesi eğitim ile gelişecektir.

5.2.Öneriler

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Okul öncesi çocukların yaşam becerilerinin geliştirilmesine ilişkin eğitim programı hazırlanıp, programın etkililiği incelenebilir,
- Okulöncesi dönemdeki çocukların farklı demografik değişkenlere göre yaşam becerileri araştırılabilir,
- Farklı illerde benzer çalışmalar yapılabilir,
- Okul öncesi dönem çocuklarının yaşam becerilerinin incelenmesi amacıyla, farklı yöntem ve teknikler kullanılarak çalışmalar zenginleştirilebilir.

Eğitimcilere Yönelik Öneriler

- Ebeveynler için çocuklarının yaşam becerilerini desteklemeye yönelik seminer, konferans gibi aile katılım etkinlikleri planlanabilir,
- Öğretmenlerin günlük planlarında çocukların yaşam becerilerini desteklemeye yönelik etkinliklere yer vermeleri sağlanabilir.

Ailelere Yönelik Öneriler

- Ebeveynlerin çocuklarının yaşam becerilerini nasıl destekleyeceklerine yönelik okul öncesi eğitim kurumlarında düzenlenen seminer ve eğitimlere katılımları sağlanabilir,
- Ebeveynlerin çocukları ile nitelikli vakit geçirip, çocuklarının yaşam becerilerini destekleyici etkinlikler yapmaları önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Abenavoli, R. M., Greenberg, M. T., & Bierman, K. L. (2017). Identification and validation of school readiness profiles among high-risk kindergartners. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 33–43.
- Acun Kapıkıran, N., Bora İvrendi, B. & Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: Durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (19), 19-27.
- Ang, S. H., & Low, S. Y. (2000). Exploring the dimensions of ad creativity. *Psychology & Marketing*, 17(10), 835-854.
- Argun, Y. (2004). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık ve eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arı, M. (2005). *Eğitimde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Arslan, S. (2023). *Kekeleyen okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerileri ile mizaç özellikleri ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Kapadokya Üniversitesi, Nevşehir.
- Ataseven, H. (2019). *Dil gelişimini destekleyici oyun etkinlikleri programının 5-6 yaş grubu mülteci çocukların dil gelişimlerine ve günlük yaşam becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya
- Aytemiz Seymen, O., & Bolat, T. (2007). Kohlberg'in bilişsel ahlaki gelişim modelinden yararlanan etiksel karar verme modellerinin karşılaştırılmalı analizi. *Akdeniz İ.İ.B.F Dergisi*, 13, 24-61
- Baltaş, A., & Baltaş, Z. (2006). *Stres ve başa çıkma yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Blakemore, S. J. & Robbins, T. W. (2012). Decision-making in the adolescent brain. *Nature Neuroscience*, 15(9), 1184-1191.
- Buyurgan, S., & Buyurgan, U. (2012). *Sanat eğitimi ve öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byrnes, J. P. (1998). *The nature and development of decision making: A self regulation model*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cimatti, B. (2016). Definition, development, assessment of soft skills and their role for the quality of organizations and enterprises. *International Journal for Quality Research*, 10(1), 97–130.
- Cüceloğlu, D. (1994). *İnsan ve davranışı: Psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Remzi.

- Cüceloğlu, D. (2002). *Keşke'siz bir yaşam için iletişim: İletişim donanımları*. (37. Baskı) İstanbul: Remzi Yayınevi.
- Cüceloğlu, D. (2004). *'Keşke'siz bir yaşam için iletişim: iletişim donanımları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2016). *Savaşçı* (49. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çetin, Z. (2010). Yaratıcılığın gelişimi. E.Ç. Öncü (ED). *Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve geliştirilmesi* içinde (ss. 81-96). Ankara: Pegem
- Dağlıoğlu, H. E. (2012). Yaratıcılık, hayal gücü ve zekâ ilişkisi. *Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve geliştirilmesi*, içinde, ss. 47-79. Ankara: Pegem Akademi
- Demircioğlu, H. (2015) *Yaşam becerileri etkinlik kitabı. Çocuğa yönelik şiddetin önlenmesi teknik destek projesi*. Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü
- Deutsch, F., & Madle, R. A. (1975). Empathy: Historic and current conceptualizations, measurement, and a cognitive theoretical perspective. *Human Development*, 18(4), 267-287.
- Dökmen, Ü. (2008) *İletişim çatışmaları*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Dymond, R. F. (1949). A scale for the measurement of empathic ability. *Journal of Consulting Psychology*, 13(2), 127-133.
- Edis, A. & Calp, Ş (2023). Çocuk kitaplarındaki yaşam becerilerinin karakterlerin özellikleri ve içerik bağlamında incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 150-161.
- Ergin, A. (2012). *Eğitimde etkili iletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Facione, P. A. (1990). *The California critical thinking skills test-college level* (Technical Report 2). California: California Academic Press.
- Facione, P. A. (2006). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Erişim adresi: https://www.student.uwa.edu.au/_data/assets/pdf_file/0003/1922502/Critical-Thinking-What-it-is-and-why-it-counts.pdf
- Fisher, A. (2001). *Critical thinking: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fisher, R., & Williams, M. (2004). *Unlocking creativity*. New York: David Fulton Publishers.
- Folkman, S., & Lazarus, R.S. (1988). Coping as a mediator of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54 (3), 466-475.
- Fox, J., Schroeder, D., & Lodl, K. (2003). Life skill development through 4-h Clubs: The perspective of 4-H alumni. *Journal of Extension*, 41(6), Article 10.

- Garber, J., & Dodge, K. A. (Eds.). (1991). *The development of emotion regulation and dysregulation*. New York: Cambridge University Press.
- Glaser, R. (1984). Education and thinking: The role of knowledge. *American Psychologist*, 39(2), 93–104.
- Göktürk İnce, F. (2014). *Barışçıl yaşam becerileri temalı eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Gunning, C., Holloway, J. & Grealish, L. (2020). An evaluation of parents as behavior change agents in the Preschool Life Skills program. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 53, 889–917.
- Guttman, H.A., & LaPorte, L. (2000). Empathy in families of women with borderline personality disorder, anorexia nervosa, and a control group. *Family Process*, 39(3), 345–358.
- Gültekin, N. (2020). *Koruma ve bakım altında olan ergenlere yaşam becerisi kazandırılması “Grup odaklı sosyal hizmet müdahalesi örneği”* (Yüksek Lisans Tezi), Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güney, M. (2021). *Okul öncesi eğitime devam eden çocukların yaşam becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Güven, G., & Azkeskin, K. F. (2010). Erken çocukluk gelişimi ve okul öncesi eğitim. D. İbrahim Hakkı (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi içinde* (ss.2-50). Ankara: Pegem Akademi.
- Hálfdanardóttir, B. F., Ingvarsson, E. T., & Sveinbjörnsdóttir, B. (2022). Important skills for elementary school children: Implementing the preschool life skills program in Iceland. *Behavioral Interventions*, 37(2), 345–362.
- Hanley, G. P., Fahmie, T. A., & Heal, N. A. (2014). Evaluation of the preschool life skills program in Head Start Classrooms: A systematic replication. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 47(2), 443–448.
- Hanley, G. P., Heal, N. A., Tiger, J. H., & Ingvarsson, E. T. (2007). Evaluation of a classwide teaching program for developing preschool life skills. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40(2), 277–300.

- Harrist, A. W., Zaia, A. F., Bates, J. E., Dodge, K.A. & Petit, G. S. (1997). Subtypes of social withdrawal in early childhood: Sociometric status and social-cognitive differences across four years. *Child Development*, 68, 278-292
- İmamoğlu, S. 2008. *Genç yetişkinlikte kişilerarası ilişkilerin cinsiyet, cinsiyet rolleri ve yalnızlık algısı açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- İşmen, A. E. (2001). Duygusal zekâ ve problem çözme. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 13, 111-124
- Jeffrey, B. A., & Craft, (2004). Teaching creatively a teaching for creativity: Distinctions and relationships. *Journal Educational Studies*, 30(1), 77-87.
- Kagan, J. (1989). Temperamental contribution to social behavior. *American Psychologist*, 44(4), 668-674.
- Kar, A. K. (2011). Importance of life skills for the professionals of 21st century. *The IUP Journal of Soft Skills*, 5(3), 35-45.
- Karadüz, A. (2010). Dil becerileri ve eleştirel düşünme. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(3), 1566-1593.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, A. (2012). İletişime giriş: Temel kavramlar ve süreçler. A. Kaya (Ed.). *Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim* (ss. 2-31) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Kaya, A. (2013). *Kişiler arası ilişkiler ve etkili iletişim*. Ankara: Pegem
- Kaya, İ. (2016). *Yaşam becerileri programının (YBP) 4 yaş çocukların problem davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisi*. (Yayımlanmış Doktora Tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Kaya, İ., & Deniz, M.E. (2020). The effects of life skills education program on problem behaviors and social skills of 4-year-old preschoolers. *Elementary Education Online*, 19 (2), 612-623.
- Kennedy, F., & Pearson, D. (2014). The life skills assessment scale: Measuring life skills of disadvantaged children in the developing world. *Social Behavior and Personality*, 42(2), 197-210.

- Koncak, H. , Çiftçi, F. , Karakaş, İ.,& Çiftçi, M. (2022). Erken dönem öğrencilerin yaşambecerileri üzerine yapılan lisansüstü çalışmaların doküman analizi ile incelenmesi. *Cihanşümül Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (5) , 85-100.
- Koran, N. (2020). *Yaşam becerileri*. İstanbul Üniversitesi Açık Ve Uzaktan Eğitim Fakültesi, İstanbul.
- Köseoğlu, E. (2014). *İlkokul 4. sınıflarda drama etkinlikleriyle işlenen derslerin öğrencilerin problem çözme ve karar verme becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Kuzgun, Y. (2006). *Meslek gelişimi ve danışmanlığı*(2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- LSE, (2017). *Prepared by the Slovenian institute for adult education-SIAE (Slovenia)*. Petra Javrh, Diana Volcjak
- Lai, R. E. (2011). Critical thinking: A literature review research report. Erişim adresi: <https://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/CriticalThinkingReviewFINAL.pdf>
- Mayeux, L.,& Cillessen, A. H. N. (2003). Development of social problem solving in early childhood: Stability, change, and associations with social competence. *The Journal of Genetic Psychology*, 164(2), 153-173.
- Muti'ah, A., & Rijadi, A. (2023, January). Thematic learning in primary school 1st grade: Life skills development practice. In AIP Conference Proceedings, 2679(1), 070017 Publishing LLC.
- Öner, Ş., & Özbey, S. (2022). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal bilgiyi işleme becerileri ile psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 8(53), 759-770
- Ömeroğlu, E., & Turla, A. (2001). Okul öncesi dönemde yaratıcılık eğitimi ve desteklenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 151(1), 49-53.
- Öncü Çelebi, E. (2014). Yaratıcılığa kavramsal bakış. E. Öncü Çelebi (Ed.). *Her yönüyle okul öncesi eğitim* (ss. 14-25) içinde. Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Özkan, S. (2019). *Okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerileri ile ebeveynlerinin sosyal sorun çözme ve çocuklarının olumsuz duygularıyla baş etme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Özdemir, D. (2015). *Fen bilimleri öğretmenlerinin yaşam becerileri hakkındaki görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Özmete, E. (2008). Gençlere yönelik yaşam becerileri ölçeğinin geliştirilmesi geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Milli Eğitim*, 36 (177), 253-270.
- Park, S.Y.&Cheah, C.S.L. (2005). Koreanmothers' proactivesocializationbeliefsregardingpreschoolers' socialskills. *International Journal of Behavioral Development*, 29(1), 24-34.
- Paul, R., &Elder, L. (2019). Theminiatureguidetocriticalthinkingconcepts&tools. <https://www.criticalthinking.org/data/pages/15/0dd60e987cbcd57c689a721d880478e85535532d5b5b0> adresinden erişilmiştir.
- Pekdoğan S. (2015). *Karar verme becerileri eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının karar verme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Plutchik, R. (2003). *Emotionsand life: Perspectivesfrompsychology, biology, andevolution*. Washington, DC: AmericanPsychologicalAssociation.
- Prasetyo, I., Suryono, Y., &Gupta, S. (2021). The 21st century life skills-basededucationimplementation at thenon-formal educationinstitution. *Journal of NonformalEducation*, 7(1), 1-7.
- Pujar, L.L.,& Patil, S.S. (2016). Life skilldevelopment: educationalempowerment of adolescentgirls. *RA Journal of AppliedResearch*, 2(5), 468- 472.
- Ramazan, O.,& Tok, G. (2023). Okul öncesi eğitim alan 60-72 aylık çocukların yaratıcılık düzeyleri ile annelerinin ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(2), 404–416.
- Rieffe, C., Ketelaar, L.,&Wiefferink, C.H. (2010). Assessingempathy in youngchildren: Construction andvalidation of an empathyquestionnaire (EmQue). *PersonalityandIndividualDifferences*, 49(5), 362-367.
- San, İ. (2004). *Sanat ve eğitim*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Sarp, N. (2000). Hekim ve stres yönetimi. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 53(2), 133-137.

- Saunders, C., & Jones, J. (1990) Temporal sequences in information acquisition for decision making: A focus on source and medium. *Academy of Management Review*, 15, 29–46.
- Sayırlı, A. (2023) *Yaşam becerileri*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Açık Ve Uzaktan Eğitim Fakültesi.
- Sezgin, E. (2011). *Problem çözme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Sharma, S., Arora, K., Sinha, R. K., Akhtar, F., & Mehra, S. (2021). Evaluation of a training program for life skills education and financial literacy to community health workers in India: A quasi-experimental study. *BMC Health Services Research*, 21(1), 1-10.
- Shewchuk, R., Johnson, M., & Elliott, T. (2000). Self-appraised social problem solving abilities, emotional reactions, and actual problem solving performance. *Behavior Research and Therapy*, 38(7) 727-740.
- Simons, P. R. J. (1997). *Definitions and theories of active learning*. Peter Lang: Frankfurt am Main.
- Sobhi-Gharamaleki, N., Hajloo, N., & Mohammadi, S. (2016). The effect of life skills education on social adaptation in preschool children. *Journal of School Psychology*, 5 (3), 118-131
- Sreekumar, V. N. (2016). Life skilled education among adolescents. *International Journal of Development Research*, 6 (11), 10188-10191.
- Staub, E. (1987) Commentary on part 1 (Historical and Theoretical Perspectives). In N. Eisenberg and J. Strayer (Eds.). *Empathy and its development*, 103-115. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2012). The assessment of creativity: An investment-based approach. *Creativity Research Journal*, 24(1), 3-12.
- Sternberg, R. J. & Grigorenko, E. (2004). Successful intelligence in the classroom. *Theory into Practice*, 43 (4), 274-280
- Swartz, R. J., Fischer, S. D., & Parks, S. (1998). *Infusing the teaching of critical and creative thinking into secondary science: A lesson design handbook*. Erşim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED438167>
- Şahan Aktan, B., Önder, A. (2018). Okul öncesi dönemde psikolojik dayanıklılık. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4 (2), 20-30

- Şahin, G. (2013). *İlkokul, ortaokul ve lise yöneticilerinin liderlik davranışları ile karar verme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili Sancaktepe İlçesi Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Şahin, Z. (2000). Çocukların psiko-sosyal temelli problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 451- 470.
- Taşdelen, A. (2002). Öğretmen adaylarının bazı psiko sosyal değişkenlere göre karar verme stilleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10), 40-52.
- Temiz, N., & Yılmaz, B. (2023). Çocuk kütüphanelerinde yaşam becerileri geliştirmek: Bir kütüphane programı modeli. *Türk Kütüphaneciliği*, 37(1), 51-73.
- Tomar, İ. H., Özbay, Y., Eşici, H., Büyüköztürk, Ş., & Aydoğan, D. (2018). *Üstün yetenekli çocuklara yönelik pozitif genç gelişimi temelli yaşam becerileri eğitim programının geliştirilmesi*. TÜBİTAK SOBAG Projesi Proje No: 115K458
- Topcu Bilir, Z. (2019). *Yaşam becerileri programının beş yaş çocuklarının yaşam becerileri, benlik algıları ve sosyal duygusal uyum düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Tozduman Yaralı, K. (2019). Gelişimsel açıdan eleştirel düşünme ve çocuklarda eleştirel düşünmenin desteklenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), s. 454-479.
- Türkmen, S., & Özbey, S. (2018). 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının benlik algılarının bazı değişkenler ve motivasyon düzeyi ile ilişkisinin incelenmesi. *SocialMentalityandResearcherThinkersJournal (Smart Journal)*, 4(12), 606-620.
- Ummanel, A. (2007). *Okul öncesi çocuklarda akran kabulünün çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Urban, K. K. (1991). On the development of creativity in children. *Creativity Research Journal*, 4(2), 177-191.
- Vural, R., & Kutlu O. (2004). Eleştirel düşünme: Ölçme araçlarının incelenmesi ve bir güvenilirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 189–199.
- Whyte, G. (1991). Decision failures: Why they occur and how to prevent them? *Academy of Management Executive* 5(3), 23–31.

- Willingham, D. T. (2007). Critical thinking: Why it is so hard to teach? *American Educator*, 31, 8-19.
- World Health Organization [WHO]. (1997). *Life skills education for children and adolescents in schools: Introduction and guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes*. Geneva, Switzerland: WHO Programme on Mental Health.
- Yalçıntaş Sezgin, E. (2018). Okul öncesi dönemde yaşam becerileri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5 (12), 710-719.
- Yavuz, K., E. (2004). *Ergenlik döneminde yaşam becerileri eğitimi*. İstanbul: Ceceli Yayınları.
- Yavuzcan, M. (2019). *Kişilerarası ilişkilerde duygusal bulaşma ve kültür ilişkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yazıcı, M.S., & Stancer, B. (2022). Effects, views and practices on life skills education for children with autism in two cities in Turkey and England. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69 (6), 2010-2024.
- Yıldırım, Y. (2017). *Anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan yaşam becerisi eğitim programının çocukların yaşam becerilerine ve sosyal uyumlarına etkisi*. (Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, Y., & Çetin, F. (2023). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin erken çocukluk dönemi yaşam becerilerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Education for Life/Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 37 (1), 1-13.
- Yıldırım, Y., & Temel, Z. F. (2020). Yaşam Becerileri Eğitim Programının anasınıfına devam eden çocukların yaşam becerilerine ve sosyal uyumlarına etkisinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(2), 384-405.
- Yuvacı, Z. (2017). *Okul öncesi eğitim alan 6 yaş çocuklarının yaratıcılık düzeylerinin öğretmenlerinin ve sınıf ortamlarının yaratıcılıklarına göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.

EKLER

EK 1. DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Değerli veliler, bu çalışma *Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yaşam Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* amaçlanarak yapılmaktadır. Elde edilen veriler bilimsel bir araştırma için kullanılacaktır. Cevaplarınız gizli kalacak ve ikinci kişilerle paylaşılmayacaktır. Soruları siz, çocuğunuz ve aileniz için en uygun seçeneği işaretleyerek yanıtlamanız istenmektedir. Çalışmaya verdiğiniz katkılardan dolayı teşekkür ederim.

Zübeyde UÇKUN

1. **Çocuğunuzun Doğum Tarihi** (Gün\Ay\Yıl):

2. **Cinsiyeti:**

Kız () Erkek ()

3. **Babanın Eğitim Durumu**

İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Master/ Doktora ()

4. **Babanın Yaş Aralığı**

25 ve altı () 26 – 40 yaş () 41 – 60 yaş ()

5. **Baba Çalışma Durumu ve Mesleği**

Çalışıyor () Çalışmıyor ()

6. **Annenin Eğitim Durumu**

İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Master/ Doktora ()

7. **Annenin Yaş Aralığı**

25 ve altı () 26 – 40 yaş () 41 – 60 yaş ()

8. **Anne Çalışma Durumu ve Mesleği**

Çalışıyor () Çalışmıyor ()

9. **Kardeş Sayısı**

1() 2() 3 ve üzeri()

10. **Kaç Yıldır Okul Öncesi Kuruma Devam Ediyor?**

İlk Senesi () İki Yıldır () Üç Veya Daha Fazla ()

11. **Gelir Düzeyi:**

2000- 4250 TL arası() 4250-6000 TL arasında() 6000-8000 TL arasında() 8000 TL ve üzeri()

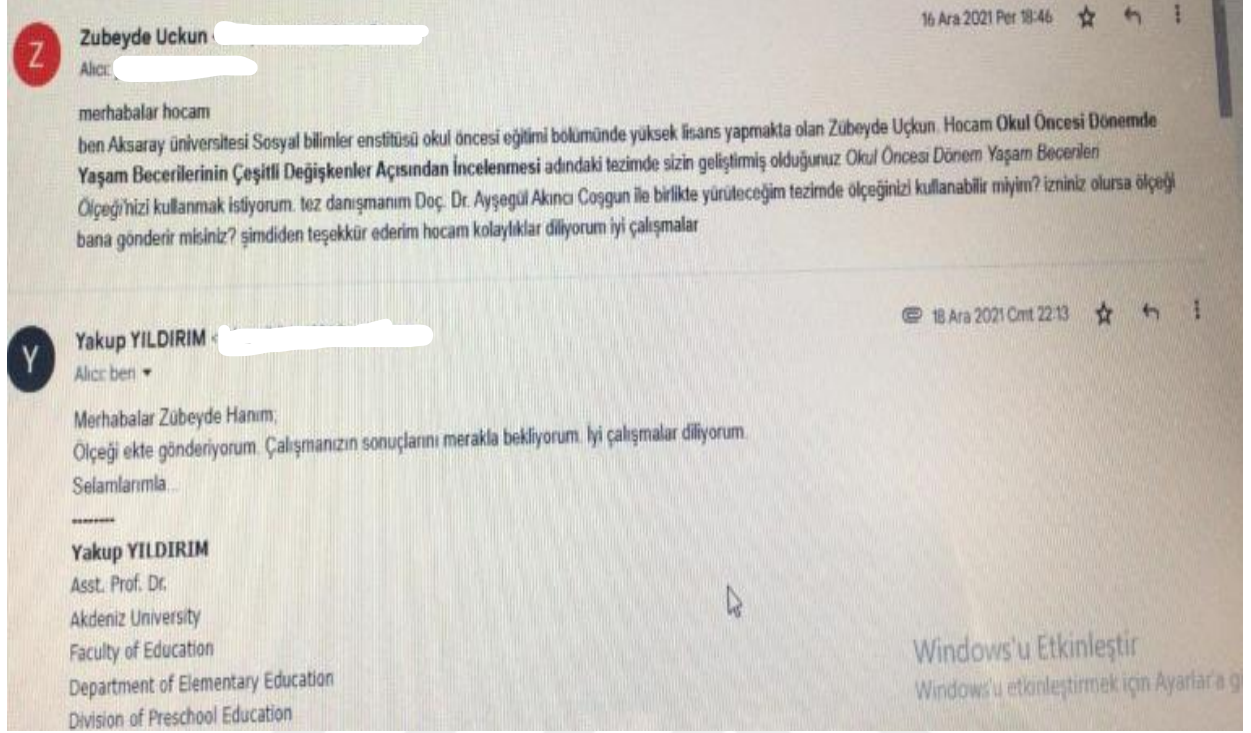
Ek-2 Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçeği Madde Örnekleri

Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçeği	Her Zaman	Sıklıkla	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
1. FAKTÖR (Sosyal Yaşam)					
1. Kendisi ile ilgili tanıtıcı bilgiler verir.					
3. Ailesine yönelik tanıtıcı bilgiler verir.					
8. Arkadaşlarıyla anlaşamadığı durumlarda çözüm yolları önerir.					
11. Çevresindeki olayları anladığını sözel olarak ifade eder.					
12. Arkadaşlarıyla işbirliği yapar.					
15. Kendisine uygun olmayan bir durumu kabul edemeyeceğini ifade eder.					
2. FAKTÖR (Sorumluluk)					
52. Oyun esnasındaki değişimlere uyum gösterir.					
55. Kapıyı kilitler.					
57. Doğadaki diğer canlıların özelliklerini ifade eder.					
3. FAKTÖR (Öz Farkındalık)					
34. Kendisinin dünyaya nasıl geldiğini açıklar.					
38. Onaylamadığı bir düşünceyle karşılaştığında onu anlamaya çalışır.					
42. Bir amaca ulaşmak için amaca yönelik basamakları izler.					
4. FAKTÖR (Cinsiyet Farkındalığı)					
33. Cinsiyetlerin özelliklerini açıklar.					
36. Hoşuna gitmeyen davranışları açıklar.					
5. FAKTÖR (Karar Verme)					
24. Kendiliğinden bir işe başlar.					
27. Verdiği bir kararın					

olumsuz yanlarını söyler					
6. FAKTÖR (Hayatta Kalma)					
50. Acil durumlarda acil yardım numaralarını arar. (Örn. 112'yi, 110'u aramak gibi)					
51. Evinin ve okulunun yerini, yakınındayken tarif eder.					
7. FAKTÖR (Özbakım)					
43. Hava koşullarına göre giyinir.					
45. Giysilerini kendisi çıkarır.					



Ek 3: Ölçek Kullanım İzni



Ek 4: Etik Kurul Onayı



T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
İnsan Araştırmaları Etik Kurulu



Sayı : E-34183927-000-00000673567
Konu : Başvurumuz Hk.

Sayın: Zübeyde UÇKUN

“Okul Öncesi Dönemde Yaşam Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı 2021/08-49 protokol numaralı başvuru 21.12.2021 tarihli toplantıda kurulumuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Yönergesi’nde belirtilen etik ilkelere uygun olduğuna toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Necmettin AYGÜN
Aksaray Üniversitesi İnsan
Araştırmaları Etik Kurul Başkanı

Ek: İnsan Araştırmaları Etik Kurul Kararı
Başvurumuz Hk

Sayın Prof. Dr. Necmettin AYGÜN
Evrakın elektronik imzalı suretine <https://e-belge.aksaray.edu.tr> adresinden 4b5da39d-5726-49c2-bf01-62c7487d7a39 kodu ile erişebilirsiniz.
Bu Belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu’nun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 4B5DA39D-5726-49C2-BF01-62C7487D7A39 Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/aksaray-universitesi-ebys>
Adres: tarih Bölümü Ayrıntılı bilgi için: Necmettin AYGÜN
Telefon No: 2882194 Faks No: 2882125 Profesör
e-Posta: naygun@aksaray.edu.tr İnternet Adresi: <https://www.aksaray.edu.tr/> Telefon No: 2882194
KEP Adresi:



Ek 5: Aksaray İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı



T.C.
AKSARAY VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-76490249-605.01-43046080
Konu : Veri Toplama ve Anket İzni

09/02/2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarih ve 2020/2 nolu genelgesi.
b) Aksaray Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 12/01/2022 tarihli ve 677866 sayılı yazısı.

İlgi (b) yazı ile; Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Zübeyde UÇKUN, "Okul Öncesi Dönemde Yaşam Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu veri toplama ve anket çalışmasını İlimiz resmi/özel anaokulu ve anasınıfı öğrenci velilerine ölçek uygulamak istemektedir.

Konu ile ilgili belgelerin ve anket sorularının incelenmesi neticesinde; Başvurunun Araştırma, Yaratma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu ilgi (a) da kayıtlı Genelgede belirtilen usul ve esaslara uygun olarak yapıldığı anlaşılmış olup;

Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Zübeyde UÇKUN, "Okul Öncesi Dönemde Yaşam Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu veri toplama ve anket çalışmasını İlimiz resmi/özel anaokulu ve anasınıfı öğrenci velileri üzerinde yapma isteği; çalışmanın gönüllülük esasına dayandığı gözönünde bulundurularak: ilgi (a) Genelge esasları dahilinde; eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmamak, sorumluluk okul/kurum idarecilerinde olmak, çalışmalarda mühürlü ve imzalı materyalleri kullanmak, rapor sonuçlarını çalışmanın bitiminden sonra 30 gün içinde İl Milli Eğitim Müdürlüğüne vermek ve uygulamanın 2021-2022 eğitim-öğretim yılı içerisinde tamamlanması koşuluyla, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Hacı Ömer KARTAL
İl Milli Eğitim Müdürü

EK : İlgi Yazı ve Ekleri (10 Sayfa)

OLUR
09/02/2022

Dr. Mehmet TANIŞIR
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : İl Milli Eğitim Müdürlüğü Yeni Sanayi Mah. E-90 Bulv. No:47
Valilik Ek Nolu Hizmet Binası
Telefon No : 0 (382) 213 68 40
E-Posta: arge68@meb.gov.tr
Kop Adresi : meb@hs01.kop.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Nurdan ANDAÇ
Unvan : Programcı
İnternet Adresi: <http://aksaray.meb.gov.tr/> Faks:3822136814

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 303c-0cae-34cb-a3ef-64f1 koda ile teyit edilebilir.

Ek 6: Tez Değerlendirme Formu

Aksaray Üniversitesi Tez Değerlendirme Formu		
Öğrencinin Adı Soyadı: Zübeyde UÇKUN		EVET
Kapak		X
1	Tez Başlığı tutanaktaki başlıkla aynı mı?	X
2	Kapaktaki ay ve yıl savunmaya girilen tarihle tutarlı mı?	X
3	Kapak format kılavuzdaki kapak formatına uygun mu?	X
4	Kapakta yazılan tüm yazılar doğru olarak verilmiş mi?	X
İçindekiler		
5	Sayfa numaraları tam verilmiş mi?	X
6	Şekil, Çizelge vb. listeleri verilmiş mi? Sıralaması doğrumu?	X
7	Özet, Abstract, Giriş, Sonuçlar vb. bölümler var mı?	X
8	Yazım hataları kontrolü yapıldı mı?	X
Giriş		
9	Hazırlanan tezin önemini anlatıyor mu?	X
10	İkinci ve Üçüncü dereceden başlık içermemeli kuralına uyuldu mu?	X
Özet/Abstract		
11	Kılavuza uygun mu?	X
12	Ay ve yıl savunmaya girilen tarihle tutarlı mı?	X
13	Özet; tek sayfa, tek aralık, tek paragraf kuralına uygun olarak yazıldı mı?	X
14	Bilim kodu, sayfa adedi, anahtar kelimeler ve tez danışmanı yazıldı mı?	X
Kaynakça		
15	Kaynakların tamamına metin içinde atıf yapıldı mı?	X
16	Kaynak formatı Kılavuzdaki kaynak formatına uygun olarak hazırlanmış mı?	X
17	Atıf formatı kılavuzdaki atıf formatına uygun mu?	X
Atıf Yöntemi APA 6 ☐ CMS ☐ İSNAD ☐		
Genel Değerlendirme		
18	Etik Beyan açıklaması okundu, uyuldu ve imzalandı mı?	X
19	Kabul/Onay sayfası kılavuzdaki formata uygun olarak düzenlenmiş mi?	X
20	Kabul /Onay sayfasında belirtilen oy birliği/oy çokluğu seçeneklerinden uygun olanı savunmayla tutarlı olacak şekilde belirlenmiş mi?	X
21	Sayfa kenar boşluklar ve sayfa numaraları kılavuzdaki formatına uygun mu?	X
22	Paragraf boşlukları ve metin satır aralığı kılavuza uygun olacak şekilde düzenlenmiş mi?	X
23	Başlık yazımları kılavuzdaki başlık formatlarına uygun mu?	X
24	Yazı tipi ve boyutu kılavuzdaki yazı tipi ve boyutu formatına uygun mu?	X
25	Şekil, Çizelge vb. açıklama ve numaralandırmaları kılavuzdaki formata uygun olarak yazılmış mı?	X